

Eksperimentering og kreativitet - en udforskning af hvilken rolle eksperimentering har i forhold til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, eksemplificeret ved brug af færdighedslaboratoriets rolle og potentiale i sygeplejerskeuddannelsen.

Kandidatspeciale
Kandidatuddannelse i læring og forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, læring og filosofi
Aalborg Universitet Maj 2011

Projektrapport udarbejdet af:

Eva Nielsen, Studienummer.: 20091727

Eva Nielsen

Afleveret 31. maj 2011

Vejleder: Margit Saltoft Nielsen

Antal anslag: 180.500

Summary:

The basis of this thesis is that students at bachelors degree in social education, teachers education and nurse education, experience a lack of connection between theory and practice. Work in these professions takes place between, or in relation to, humans, where problems are rarely solved through a direct application of theory or method. In real life it is necessary to convert the theory or the method to the current context by experimentation and basically reinventing the situation. This places demands on the student's ability to be creative, a creativity which possibly is not adequately supported by the education at the educational institute.

This thesis offers a closer exploration of experimentation and its importance to the implementation of creativity and learning. This field elicits a closer examination of skill-lab in the education of nurses. Skill-lab is a facility which looks like a regular hospital ward but it is situated at the nursing school. Here the nurse student can acquire skills through exploration and experimentation, and thereby experience somewhat of a combination of theory and practice. This thesis explores the experimentation which takes place in the skill-lab and examines the importance experimentation has for creativity and learning in practice.

The purpose of this thesis is to contribute to further putting into perspective the problem of theory/practice in the bachelors degree in social education, teachers education and nurse education, and to develop a suggestion as to how the educational institutions – also through a creative learning processes – can stimulate a perception of synergy between theory and practice.

Here follows the thesis statement: **Which learning processes are taking place in the skill-lab and which role do experimentation play in relation to the implementation of creativity and learning?**

The approach to this question is inspired by the qualitative hermeneutic method. The researcher has through interaction with the field conducted observations of the nursing students during the first semester of the education. These observations, in the shape of field notes, have been

scrutinized further to analyze the learning processes and experimentation. The basis of the analysis is the theory by philosopher and educator John Dewey (1859-1952). John Dewey has been chosen on the basis of his pragmatic approach to the problem of theory/practice, which opens up for an understanding of theory and practice as interdependent. Dewey approaches learning as something we gain through participation, action, exploration, and experimentation. Dewey sees creativity as a given in humans, because we are constantly capable of creating new social relationships and thereby constantly reinventing the social aspect. Therefore Dewey is an obvious choice in connection with a study of skill-lab, where actions and experimentation are constantly ongoing. Furthermore Steen Wackerhausen's broad concept of knowledge has been included to illustrate the innate knowledge the students have and constantly apply when they act. A knowledge which is unconscious to the students, however it can become conscious by experimentation.

The thesis also utilizes Feiwel Kupferberg's socio-cultural understanding of creativity to clarify the framework nursing sets in relation to supporting creativity during the education. For this analysis the regulation for nurse education has been used as the empirical framework.

The study finds that experimentation always happens based on earlier experiences. It seems that experimentation creates new knowledge and furthermore raises the consciousness of tacit knowledge. It also creates the opportunity to utilize knowledge in new contexts. In this way it appears that experimentation renders it possible to possess a wider conscious basis of knowledge to act upon in practice. Moreover it seems that the knowledge which has been made conscious supports the ways of creativity which exists in practice.

Apparently the skill-lab holds unutilized possibilities for support of divergent reasoning – a reasoning which permits additional suggestions for action in regards to problem solving. This unexploited possibility seems to be limited by the standards the profession sets in relation to creativity.

Indhold

Del 1	7
<u>Indledning</u>	7
<u>Problemstilling</u>	8
Eksperimentering fælles for teori og praksis	8
Dewey og eksperimentering	10
Kan eksperimentering bringe vidensformer sammen?.....	11
<u>Problemformulering</u>	12
Del 2	12
<u>Metode og design</u>	12
Hermeneutisk metode	13
Lewins aktionsforskning.....	13
Indsamling af feltdata	14
Kondensering af mening i feltobservationer	16
Del 3	17
<u>Begrebsafklaring og analyse af feltet</u>	18
Deweys teori om læring og tænkning	18
Teori og praksis som gensidig afhængige	18
Vaner	19
Erfaring.....	20
Refleksion og eksperimentering.....	21
Wackerhausens vidensbegreb	23
Færdighedslaboratoriet som kontekst.....	26
Færdighedslaboratoriet som læringsrum	26
Færdighedslaboratoriet som undervisningsrum.....	28
Færdighedslaboratoriet som træningsrum.....	28
Færdighedslaboratoriet som studierum	29
Brug af færdighedslaboratoriet i sygeplejerskeuddannelsen	30
Kreativitet i et sygeplejersperspektiv.....	33
Hvad er kreativitet	33
Sygepleje som kreativitetesregime	37
Sygepleje som ”knudearbejde”	47
Social kreativitet som noget overordnet	50
Improvisation	51

Del 4	53
<u>Analyse af feltobservationer</u>	53
Observationer i feltet	53
Præsentation af de udvalgte situationer fra feltnotater	54
Situation 1 – at lære kropsspleje	54
Situation 2 – studerende lærer at begå sig i rummet	56
Situation 3 – eksperimentering som tilladt adfærd	57
Læreproces som kropslige erfaringer – principiel og aktuel tavs viden	58
Læreproces som refleksion	59
Sammenfattende om læreprocesser i færdighedslaboratoriet	60
Begyndende ordnet tænkning gennem eksperimentering ud fra tavs viden (situation 1) .	61
Perspektiver på kropsvask ud fra eksperimentering med kropslig viden (situation 1).....	62
Situationen er bestemmende for omfang af eksperimentering (Situation 1)	64
Eksperimentering med teorier og metoder (Situation 1)	66
Eksperimentering med relation mellem patient og studerende (Situation 1).....	69
Eksperimenterings retning bestemmes af underviseren (Situation 2)	70
<u>Delkonklusion omkring læreprocesser og eksperimentering</u>	72
Hvilken rolle spiller eksperimentering i forhold til kreativitet og læring i praksis?	76
Social kreativitet.....	76
Divergent tænkning.....	77
Omsætte praksis til teori.....	77
Hvilke rammer sætter færdighedslaboratoriet for social kreativitet.	79
Knudearbejde under uddannelsen.....	80
<u>Konklusion</u>	82
Sammenfattende	86
<u>Afsluttende bemærkninger og perspektivering</u>	86
Litteratur	88

Del 1

Indledning

Dette speciale tager afsæt i en teori-praksis problematik relateret til professionsuddannelserne. Professionsuddannelserne omfatter uddannelse til pædagog, sygeplejerske og lærer og disse uddannelser, har igennem de seneste år gennemgået en omstrukturering, hvor akademisering har fået en større betydning på bekostning af de mere praktiske og virkelighedsnære elementer i uddannelsen. Professionsuddannelsernes mål, er dels at kvalificere de studerende til at indgå i en profession efter endt uddannelse, og dels at kvalificere til videre akademisk uddannelse (UVM 2008a:kap 1,§2). I professionsuddannelserne er der implementeret praksis perioder på arbejdspladser i relation til uddannelsen. Hensigten med denne praksis er, at der i samspil med teori, lært på uddannelsesinstitutionerne, skal skabes en synergi mellem disse to felter, der i første omgang er rettet mod den enkelte studerendes udvikling og med et længere sigte, til professionens udvikling. Forskning tyder imidlertid på, at denne vekslen mellem teori og praksis, giver anledning til, at studerende oplever manglende sammenhæng mellem det, der læres i skoleregi, og det der opleves i praksis. En manglende sammenhæng, der forklarer noget af det frafald der sker, blandt studerende ved professionsuddannelserne (Jensen & Haselman 2010: 8-9). Denne oplevelse af manglende sammenhæng kan skyldes, at de studerende har en forventning om, at teori kan bruges som et direkte anvisende værktøj til, hvordan praksis skal udføres, siger Professor i pædagogik Per Fibæk Laursen (UVM 2010).

Fælles for professionerne er, at de udspiller sig i relation til, eller i forhold til mennesker. Dette bevirker, at problemer i praksis sjældent løses, gennem en direkte anvendelse af en teori eller metode. I praksis er det nødvendigt, at omsætte teorien eller metoden til den aktuelle kontekst, ved at eksperimentere og så at sige hver gang opfinde situationen på ny. Dette stiller krav, til den studerendes evne til at være kreativ, en kreativitet der muligvis ikke er tilstrækkelig understøttet på uddannelsesinstitutionen, inden den studerendes møde med praksis. Denne kreativetsform, der tager udgangspunkt i det Csikszentmihalyi kalder kreativitet med

lille k, er en kreativitetsform, der ændrer individet, men ikke kulturen, hvorimod Kreativitet med stort K, medfører en ændring af kulturen (Csikszentmihalyi 1996: 23-27). Kreativitet med lille k er en mere hverdagsagtig opfattelse af kreativitet, som er mulig at lære ifølge den pragmatiske tænkning (Tanggaard 2009:33-34, Brinkmann 2009:79-81).

Ovenstående problemfelt aktualiserer et nærmere kig på brug af færdighedslaboratorier i sygeplejerskeuddannelserne i dette speciale. Færdighedslaboratorier er undervisningsrum, der ligner et almindeligt hospitalsafsnit, men situeret i uddannelsesinstitutionen. Her kan sygeplejestuderende lære færdigheder gennem udforskning og eksperimentering, og på den måde opleve en slags forening af teori og praksis. Denne eksperimentering, der foregår i lokalet, synes at være fælles for de læreprocesser, der foregår i praksis og i færdighedslaboratoriet, og derfor kan eksperimentering måske være med til at skabe mere sammenhæng mellem det, der læres i uddannelsesinstitutionen, og det der opleves i praksis. Specialet interesserer sig derfor for en nærmere udforskning af eksperimentering og eksperimenterings betydning, både i forhold til læring i praksis og i forhold til kreativitet i en sygeplejefaglig forståelse. Kreativitet har betydning i forhold til at gøre den nyuddannede sygeplejerske i stand til eksempelvis at håndtere nye relationer og uforudsete situationer. Med dette speciale forsøges dermed en yderligere perspektivering af teori-praksis problematikken i professionsuddannelserne og nogle mulige bud på, hvordan professionsuddannelserne – også gennem kreative læreprocesser - kan stimulere til oplevelse af synergi mellem teori og praksis.

Problemstilling

Eksperimentering fælles for teori og praksis

Færdighedslaboratorium er et undervisningsrum i skoleregi, der er indrettet som en efterligning af et sygehusafsnit. Her er senge, hjælpemidler og materialer lig med dem, der forekommer i praksis. Dog er der også tavler, stole, bøger, plancher og opslagsværk. Disse genstande og de studerendes adfærd i rummet afslører, at rummet er situeret i en skolestisk kontekst. Læring i rummet er således også underkastet den skolestiske logik, og kan ikke direkte sammenlignes med den læring, der foregår i

praksis. Dette forklarer Kristian Larsens¹ observationer af sygeplejestuderende i praksis, hvor han ser, hvordan unge sygeplejestuderende er nedsænket i et afsnit, der fungerer efter en medicinsk og administrativ logik. Denne logik er betinget af de mennesker, der bevæger sig i afdelingen, de problematikker der tages op, arten af de sygdomme patienterne i afsnittet lider af, lægerne, sygeplejerskerne og den stemning, som personerne giver rummet og hele afsnittet. Larsen taler om, at patienterne og arkitekturen i afsnittet er nogle af de lærermestre, som de studerende lærer af, uden at de studerende er bevidste om det.

"De studerende tilegner sig faglig viden gennem indvævet kropslig dialog med arkitektur, redskaber og artefakter. Arkitektur via indretning, installationer og lugte mv. lægger et 'spor' for faglig handlen i respektive rum, som 'trigger', hvad der sekundært italesættes sprogligt, og hvordan der eventuelt tertiært 'ræsonneres højt' i rummet". (Larsen 1999:161)

På patientstuen er blandt andet patienten den anvisende arkitektur i overført betydning ifølge Larsen. Det er nærværet af patienten, patientens forskellige udtryk gennem den stemning patienten er i, og de lugte patienten afgiver fra sår eller andre steder på kroppen, der ifølge Larsen slå en tone an på stuen og skaber en bestemt atmosfære på stuen. Denne atmosfære påvirker alle de, der agerer på stuen på et ifølge Larsen ubevidst plan. Det betyder at arkitektur, og herunder også patienten, fungerer som en underviser for den studerende, når hun bevæger sig i praksis. Denne undervisning foregår dog på et ubevidst plan, så den studerende lærer af patienten og af arkitekturen, uden at det er bevidst (Larsen 1999: 144-161).

Idet arkitekturen, patientens tilstedeværelse i rummet og de forskellige aktørers roller, ikke er den samme i færdighedslaboratoriet som på et hospitalsafsnit, vil mulighederne for læring også være forskellig i de to kontekster. Sygeplejelaboratoriet er et rum, hvor de studerende kan fokusere på læring af handlinger, uden at patienten lider overlast. Der er mulighed for at gentage handlinger, der ikke lykkes første gang eller at stoppe

¹ Kristian Larsen er sygeplejerske og Cand. Phil. i pædagogik ved DPU. Kristian Larsen har gennem sociologiske studier fulgt unge sygeplejestuderende i praksis. Dette notat er fra hans afhandling fra 1999: Praktiskuddannelse, kendte og miskendte sider: observationsstudie af praktikuddannelse indenfor sygeplejerskeuddannelse.

op og spørge sig selv eller andre til råds. Dog ser jeg også ligheder imellem færdighedslaboratoriet og praksis, idet der konstant foregår en eksperimentering mellem kroppen, de redskaber der bruges og den viden, der kan tales om. En eksperimentering, der ligner den dialog, som Kristian Larsen omtaler, der foregår i praksis, mellem den studerendes krop, artefakter, redskaber og arkitektur. Jeg ser således færdighedslaboratoriet som et rum, der forener teori og praksis gennem eksperimentering, og dermed som et rum, hvor det er muligt at vise, hvordan handling i praksis bliver til. Ligeledes er der i rummet mulighed for at vise, hvordan teori og praksis er afhængige af hinanden, og dermed mulighed for at de studerende oplever at teori og praksis spiller sammen.

Dewey og eksperimentering

At praksis og teori er afhængige af hinanden, er netop en pointe hos den amerikanske pragmatiker, pædagog og filosof John Dewey. Ifølge Dewey er handlinger primære, og det er først, når vi bliver forstyrret, eller hvis der opstår problemer, at tænkningen træder i kraft. Vi vil altid først og fremmest handle, ud fra de erfaringer vi har (Dewey 1916:67). Set i dette lys ligger meget af vores viden i kroppen, en viden, der ikke altid er mulig at udtrykke i ord.

Undervisning i færdighedslaboratoriet vil således kunne gøre brug af en viden, der ligger i de studerendes kroppe og er erhvervet gennem deres levede liv. En viden der ikke nødvendigvis vil komme i spil ved undervisning i klasselokalet. Samtidig er det muligt, fordi færdighedslaboratoriet er i en skolastisk kontekst, at dvæle ved detaljer, at diskutere og finde teorier, der forsøgsvis anvendes til at kaste lys over, eller forklare de handlinger, der foretages i dette eksperimenterende praktiksted.

Hos Dewey er eksperimentering en del af den reflektive proces, og ses altså som en forudsætning for at analysere et problem og finde frem til en løsning (Dewey 1933:165). Samtidig ses teori som en nødvendig forudsætning, for at løse problemer på en kvalificeret måde og tillige ses en praktisk handling, som en forudsætning for at der eksisterer teori (ibid. 118). Eksperimentering i Deweys tænkning nødvendiggør altså brug af både teori og praksis, hvilket gør Dewey aktuel at bruge i den nærmere udforskning af eksperimentering, som dette speciale omhandler.

Desuden ser Dewey reflektiv tænkning som en videnskabelig og udforskende proces, hvor den udforskende proces vil være nyskabende (Dewey 1916:165). Hermed kan der trækkes tråde mellem eksperimentering og evnen til at være kreativ i Deweys tænkning, fordi eksperimentering indgår i denne kreative proces. Det er derfor eksperimenteringens andel i den kreative proces jeg nærmere vil udforske, idet evnen til at eksperimentere kan ses som et grundlag for at udvikle en tænkning af en mere faglig karakter, hvor både teori og praksis bruges.

Kan eksperimentering bringe vidensformer sammen?

Netop færdighedslaboratoriets brug af både viden fra den institutionelle del af uddannelsen og den praktiske del af uddannelsen, muliggør en forening af alle de former for viden, som de studerende råder over. Som tidligere antydnet, ser Per Fibæk Laursen et problem omkring de studerendes forventninger til, at teori kan bruges som et direkte anvisende værktøj i forhold til, hvordan praksis skal udføres. Dette forhold er også problematiseret af Steen Wackerhausen, der forklarer dette problem i begrebet "det skolastiske paradigme", som forklares i dette citat:

"En grundopfattelse, som imidlertid – enten eksplicit eller implicit – bygger på en række forudsætninger og antagelser, som ikke er uproblematisk. F.eks. antagelserne om, at viden lader sig sprogligt artikulere, at professionelle færdigheder lader sig beskrive sprogligt i klare regler og procedurer, samt at professionel, faglig kompetence består i besiddelsen af den relevante sprogliggjorte viden og anvendelsen af de relevante regelsæt. Og i forlængelse heraf den pædagogiske konsekvens af disse antagelser, nemlig at faglig kompetence kan tilegnes på tilfredsstillende vis via skolebaseret uddannelse. (Wackerhausen 2008:3)

Nærmere forklaret kan "det skolastiske paradigme", forstås som en indlejret viden de fleste mennesker har. En indlejret viden som, groft skitseret, antager at man kan lære at undervise, udføre sygepleje eller passe børn, ved at læse om undervisning, sygepleje eller børns udvikling. Denne forventning efterlader det indtryk hos studerende, at teori kan give det rigtige svar eller den rigtige metode at handle ud fra. En antagelse, som Wackerhausen påstår, at den pædagogiske praksis også understreger, gennem en skolastisk logik, eksempelvis i form af at læreren er den, som ved bedst, at teori planlægges at komme før handling og at viden formidles i et klasselokale som ekspliciteret viden (Wackerhausen 2008; Wackerhausen & Wackerhausen 2000:131-

144). Det interessante spørgsmål her er, hvorvidt en eksperimentering i færdighedslaboratoriet kan indføre et nyt paradigme, hvor brug af Wackerhausens vidensbegreb kan bringe en mere nuanceret opfattelse af viden hos de studerende og dermed formidle en brug af teori i praksis, der kan skabe synergi og dermed udvikle de studerendes handlinger i praksis.

Problemformulering

En nærmere afgrænsning af problemfeltet leder mig altså frem til en interesse i at se nærmere på færdighedslaboratoriet og dermed en udforskning af de læreprocesser, der foregår og den eksperimentering, som ser ud til at være en del af disse læreprocesser. Jeg ønsker at finde ud af, hvad denne eksperimentering betyder i forhold til læring af og i praksis, samt hvad eksperimentering betyder i et kreativitetsperspektiv.

Dette leder frem til følgende problemformulering:

Hvilke læreprocesser foregår i færdighedslaboratoriet, og hvilken rolle spiller eksperimentering i forhold til kreativitet og læring i praksis?

Del 2

I denne del vil jeg gøre rede for de videnskabelige metoder, som jeg vil anvende til at besvare problemformuleringen.

Metode og design

Specialet er delt i fire dele for at skabe en struktur og en overskuelighed i specialet. De fire dele følger problemformuleringen, således at hver del behandler de forskellige aspekter af problemformuleringen og forbindes i den afsluttende analyse:

- Del 1: indeholder de indledende bemærkninger, redegørelse for problemstilling og problemformulering, som specialet tager afsæt fra og refererer tilbage til.
- Del 2: indeholder redegørelse for metode og design.

- Del 3: tredje del analyserer og beskriver centrale begreber i specialet. Her fremstilles teori af Dewey og en analyse af færdighedslaboratoriet som læringsrum, samt en analyse af sygeplejen som kreativitetsregime.
- Del 4: indeholder en analyse af feltobservationer, hvor metoder fra del to samt begreber og analyser fra del 3 kommer i spil. Endelig drages konklusion og perspektivering på baggrund af de samlede analyser.

Hermeneutisk metode

Specialet vil i sin metode tage sit overordnede udgangspunkt i hermeneutisk teori. Hermeneutik bruges som en måde at fortolke på for at skabe meningssammenhæng og for at opnå forståelse for, hvad det er, der sker. Hermeneutik betyder fortolkningsteknik. I den hermeneutiske forståelse ud fra Gadamer kan det udforskende subjekt ikke adskilles fra det udforskede subjekt, og subjektets forforståelse ses som et aktivt element i forståelsen af et fænomen. Forforståelse antager i Gadamers hermeneutik en positiv betydning, idet forforståelse altid er en tilstedeværende og nødvendig betingelse for, at vi kan forstå noget (Dahlager & Fredslund 2007:154). Indledning, beskrivelse af metode og del 3 i specialet vil forsøge at anskueliggøre mit perspektiv, i forhold til det felt, der udforskes.

Lewins aktionsforskning

Jeg har valgt at udforske de læreprocesser, der foregår i færdighedslaboratoriet gennem aktionsforskning. Aktionsforskningen sat i dette projekts perspektiv foregår ved, at jeg som forsker træder ind i praksis, som i dette tilfælde er undervisning i færdighedslaboratoriet i relation til sygeplejerskeuddannelsen. Her har jeg foretaget feltobservationer ved at undervise, observere studerende i læringsrummet, tale med studerende om deres oplevelse af læring, observere undervisere, undervisningssituationer og tale med undervisere om deres oplevelser. Der har således været interaktion mellem forskeren og feltet. Hermed har jeg skaffet forskningsrelevante erfaringer med den udforskede praksis. (Nielsen & Nielsen 2010: 98). Disse erfaringer/feltobservationer er nedskrevet som feltnotater.

Indsamling af feltdata

Indsamling af feltdata er foregået i et færdighedslaboratorium på en sygeplejerskeuddannelse i Jylland i efteråret 2010, hvor jeg fulgte undervisning i færdighedslaboratoriet af nystartede studerende på uddannelse. Jeg har deltaget dels som observatør og som deltagende observatør, hvor de implicerede parter forud for hver undervisning, blev orienteret om min hensigt med deltagelse. Her indtog jeg forskellige roller, nogle gange observatør som deltager og andre gange som underviser, medunderviser, eller ved at gå til hånd med at hente ting eller guide de studerende. Andre gange har jeg været interviewer, ved at stille uddybende spørgsmål til studerende eller undervisere i lokalet. Denne vekslen mellem forskellige roller har både fordele og ulemper. De studerende, der før havde oplevet mig som underviser, havde svært ved ikke at inddrage mig, når jeg var observatør, ligeledes var det svært ikke, i en eller anden grad, at deltage som underviser, når jeg var observatør, hvor interesserede spørgsmål ofte affødte modspørgsmål fra de studerende om de handlinger de stod i. Dette kan have påvirket de studerendes adfærd i retningen af, at opfatte mig i højere grad som en person, der vurderer de studerende, end en person der blot observerer de studerendes læring. Denne påvirkning kan have betydet, at de studerende i højere grad orienterer sig mod en løsning på problemet, frem for at eksperimentere sig frem til flere forskellige løsninger. Samtidig opstår et problem i forbindelse med min egen observationsevne som forsker, når jeg involverer mig dybt i en oplevelse, idet jeg derved mister det mere overordnede blik for situationen. Ifølge Kristiansen & Krogstrup (1999) kan begge dele foregå uden at forringe observationernes reliabilitet. Dette begrundes i at forskerbevidstheden, trods lejlighedsvis fordybning i situationer, aldrig helt er fraværende, hverken hos forskeren selv eller de observerede (Kristiansen & Krogstrup 1999:74-75). Jeg har dog i processen været opmærksom på, ikke at fremtræde som den vurderende underviser ved ind imellem at stille mig forholdsvis uvidende i forhold til de konkrete spørgsmål og nærmere guide i forhold til, hvilke spørgsmål de studerende kunne stille sig selv, for at komme videre, i forhold til det problem, de stod i.

Undervejs i undervisningen har det ikke været muligt at nedskrive notaterne direkte. Ved at bevæge mig blandt de studerende og notere, ville jeg indtage en position, der for meget mindede om en person, der vurderer det, der sker i lokalet. Dermed ville jeg påvirke de studerendes proces. Papir og pen var dog tilgængelig, og jeg kunne til hver en tid vælge at afbryde en aktivitet og foretage nødtørftige notater. Dette betegner Kristiansen & Krogstrup som at distancere sig til feltet, og modgå at min adfærd påvirker de studerende (Kristiansen & Krogstrup 1999:74). Tit blev notering af observationer dog tilsidesat, idet en afbrydelse måske ville gøre, at jeg gik glip af væsentlige data, eller informationer, som gav mening i sammenhængen. Derfor blev notater ofte foretaget i pauser, efter timerne var afsluttet, sidst på dagen, eller efter jeg var kommet hjem. Her kunne jeg efterfølgende rekonstruere situationerne, på baggrund af de notater jeg havde foretaget og nærmere beskrive de hændelser, jeg havde observeret. Under denne rekonstruktion foregik den første bearbejdning af data. Efterfølgende foregik en nærmere refleksion ved at indskrive oplevelserne i et refleksionsskema, som jeg omtaler på næste side. Den tidsforskudte nedskrivning af feltnotater betyder, at der er foretaget en rekonstruktion, der mere fremstiller en forståelse af helheden, end hvad der sker i øjeblikket. Jeg mener dog ikke dette forringer den udforskende forståelse af eksperimentering, idet denne forståelse af helheden, bringer en bedre forståelse af detaljen, og dermed gør det tydeligere, hvad der har betydning frem for andet. Jvf det hermeneutiske princip som omtales følgende side.

Jeg har en karriere som sygeplejerske bag mig og har fungeret som underviser i færdighedslaboratoriet indenfor de seneste tre år. Jeg er dermed dannet i forhold til det sygeplejefaglige felt og til dels også indenfor det pædagogiske felt på sygeplejeskolen. Dermed har jeg en forhåndsviden omkring undervisning i færdighedslaboratoriet. Denne forhåndsviden betyder, at jeg er sensitiv overfor det uventede, men samtidig kan dette også betyde, at jeg overser det ventede, som måske kan være væsentlig i denne sammenhæng. Dette kaldes den dobbelte hermeneutiske problemstilling og beskriver det, at forskeren kan påvirke feltet i en bestemt retning, og at forskeren gennem sit kendskab til feltet ikke stiller spørgsmålstejn ved, hvad der sker og derfor foretager konklusioner, uden at undersøge situationen nærmere. Jeg

forsøger at modvirke denne tendens, gennem brug af den hermeneutiske analyse af feltobservationerne (Kristiansen & Krogstrup 1999:91).

Kondensering af mening i feltobservationer

Som forsker er det min opgave at hæve den viden, jeg via feltet har opnået, til et mere generelt niveau. En forandring fra en umiddelbar og personlig involvering med mennesker, til en indsats om at analysere og repræsentere de indsigter som relationerne bidrog til (Nielsen & Nielsen 2010:113-115). Det generelle niveau opnås gennem en gennemarbejdning af feltnotaterne i flere faser ved hjælp af den hermeneutiske metode. Den hermeneutiske metode foregår som en frem og tilbagegående proces, mellem dele og helhed i feltnotaterne (Dahlager & Fredslund 2007:156). Som en indledende bearbejdning af data, umiddelbart efter noteringen i feltet, har jeg brugt et skema, udviklet efter Deweys tænkning, som er illustreret herunder.

	Oplevelse af et problem og den dermed følgende irritation, rastløshed, forstyrrelse	Definition af problemet, eller vurdering af de forhold der udgør problemet. Intellektualisering	Hypotese, forslag til løsning, teorier, abstrakt tænkning	Vurdering af det fremsatte forslag	Konklusion, gennemførelse af eksperimentet
19. sep	De studerende har forud for undervisning altid modtaget klasseundervisning i det emne der skal arbejdes med i færdighedslab.	En antagelse af at teori går forud for handling Giver en basis at handle ud fra Kan praksis illustrere hvordan teori bliver til Er det en rationel måde at handle på	Eksperimentering i færdighedslaboratoriet og efterfølgende gennemgang af teori Skabe frustrationer i øvelokalet?		Interessant at gennemføre med praksis først – koble til tidligere erfaringer

Skema 1: Illustration af skema brugt i forbindelse med feltobservationer og efterfølgende analyse af samme. Skemaet er inspireret af Deweys tænkning (Dewey 1933:91-103).

Skemaet er brugt således, at jeg i første kolonne skrev det som jeg undrede mig over, noget som skilte sig ud, eller noget, der udgjorde et problem. De efterfølgende kolonner blev udfyldt sidst på dagen, i en pause eller hjemme. Kolonnerne blev ikke udfyldt fra ende til anden, men i den rækkefølge jeg fik ideerne. Skemaet har hjulpet

mig til at strukturere tænkningen, der sikrer den første bearbejdning af data ved en umiddelbar forståelse af det givne og en efterfølgende uddybelse, ved at inddrage læringsteoretiske perspektiver. Dette medvirker til en hermeneutisk meningsfortolkning af delene. Ud over skemaet har jeg til hver situation foretaget en mindre casebeskrivelse af de overordnede træk for at kunne vende tilbage til helheden i situationen.

Fortolkning af feltobservationerne består i at gennemløbe den hermeneutiske cirkel, indtil der nås en mening uden indre modsigelser. Med anvendelse af Deweys tænkning, som et strukturerende redskab, og teorier der stiller spørgsmål til de observationer, jeg har foretaget, åbnes der op for nye fortolkninger af observationerne (Dahlager & Fredslund 2007:168). Denne brug af teori er i tråd med Deweys betragtning af teori og praksis som afhængige af hinanden, idet ideer til teori relaterer til situationen, og situationen har behov for teori til at perspektivere betragtningen (Dewey 1933:115-116). Jeg bruger således teorien til at komme bag om de iagttagelser, jeg har gjort og får dermed øje på nogle meningsdele, jeg ikke tidligere så. Disse nye meningsdele kaster herefter lys på den samlede meningshelhed og vil derefter danne en ny opfattelse af den samlede situation, som igen måske vil gøre, at jeg får øje på nye meningsdele jf. den hermeneutiske cirkel.

I feltnotaterne fra sygeplejerskeuddannelsen har jeg nedskrevet hvilken form for eksperimentering, der fandt sted i de enkelte situationer og derefter samlet disse former for eksperimentering under de læreprocesser, der var fælles. Sidste del af denne meningskondensering bestod i at finde fælles betegnelser for de mønstre jeg fandt i de nedskrevne feltnotater.

Del 3

Jeg vil i denne del af specialet analysere og redegøre for centrale begreber, der benyttes i specialet med henblik på at skabe en betydningshorisont i forhold til feltet.

Begrebsafklaring og analyse af feltet

Deweys teori om læring og tænkning

I dette speciale har jeg valgt den amerikanske pragmatist, pædagog og filosof John Dewey (1859-1952) som udgangspunkt for min tænkning omkring læring. I Deweys tænkning er der tre centrale begreber, jeg vil fremhæve i relation til dette speciale. Disse begreber er vaner, erfaring og refleksion. Indledningsvis vil jeg kort gøre rede for Deweys overordnede tænkning. Deweys ontologiske ståsted og dermed hans opfattelse af virkeligheden er, at den eneste adgang vi har til virkeligheden, er gennem vores aktive deltagelse i den gennem handlinger. Sandheden er derfor ikke statisk, men noget der skabes i erfaringen gennem handling. (Brinkmann 2006: 84-85). I en verden der er under stadig forandring, findes der ikke universel gyldig viden på tværs af alle situationer. Derfor er det menneskets opgave at udvikle redskaber til at orientere sig med i en omskiftelig verden, så det er muligt, at leve sammen under de givne omskiftelige vilkår. Disse redskaber er såvel håndterbare redskaber, som redskaber i form af ideer og teorier til at anskue verden med. Pragmatismen ser netop ikke udsagn som universelle, men som forslag til problemløsning (ibid:219), en problemløsning der giver muligheder for at lære. For Dewey kræver effektiv læring, at der for den lærende eksisterer åbne og udfordrende problemer, som den lærende skal løse. Problemer ses dermed som muligheder for at lære i Deweys tænkning (ibid.: 205).

Teori og praksis som gensidig afhængige

Dewey syn på teori og praksis udspringer af den amerikanske pragmatisme og Darwins verdensopfattelse. I denne opfattelse er verden foranderlig, og mennesket har en afgørende indflydelse på den verden, vi lever i. Denne indflydelse gør sig gældende gennem handlinger. Pragmatismens syn på teori er, at teorier ikke er noget, der ligger derude og venter på at blive opdaget. Teorier er redskaber lig gafler og knive, som mennesker skaber for at mestre den verden, som de befinder sig i (Brinkmann 2006:30). Teorier skal ikke forstås som et endeligt svar eller løsning, men ses som et element i dannelsen af en løsning eller et svar. Teorier forstås som sociale og afhængige af deres omgivelser, og derfor er de dømt til at tilpasse sig til en foranderlig verden (ibid.36). Teorier sættes således på samme niveau som alle andre aktiviteter og Dewey udtrykker denne brug af teori ved, at vi bør opfatte forskellen mellem teori og praksis

som en forskel mellem to slags praksis (ibid.; Dewey 1933:115-116). Dewey ser det, at formulere teorier som en praksis, på lige fod med at passe børn, pleje syge mennesker eller at bygge et hus, og dermed bliver tænkning også en form for handling. Dewey ser altså ikke teori og praksis som hinandens modsætninger. Derimod er de to praksisser i et indbyrdes afhængighedsforhold til hinanden, idet praksis ikke vil udvikle kvalificerede handlinger, hvis ikke teorier var der som redskaber til at finde frem til disse handlinger, og omvendt ville teori ikke eksistere, hvis ikke der var en praksis og dermed en problemstilling, de var udsprunget af. I Deweys forståelse bruges teori, når vi stilles i situationer, vi ikke umiddelbart kan løse, det er her, vi anvender teorier til at få øje på noget vi ellers ikke ville få øje på eller til at styre vores tænkning (Dewey 1933:115). Teorier er således tæt knyttet til handlinger og vores evne til at reflektere. Grundlæggende er viden knyttet til handling og kun sekundært til eksplicit teoretisk artikulation af et givet område, siger John Dewey. Den basale vanemæssige viden lever i musklerne ikke i bevidstheden (Brinkmann 2006:107). For bedre at forstå hvordan Dewey ser, hvordan viden er knyttet til handling, og at viden lever i musklerne, har jeg valgt at indskyde en nærmere forklaring af Steen Wackerhausens vidensbegreb (2000) samt Høhr (1996). Disse forklarer hvorledes følelser og oplevelser har betydning for vores evne til at analysere hændelser. Disse to afsnit er indskudt i forlængelse af teorien om Dewey på side 19-20.

Vaner

Som mennesker har vi en medfødt formbarhed i vores natur, nemlig evnen til at variere respons til vi finder en passende og effektiv måde at handle på. Dette udspringer af Darwins tænkning, som Dewey var inspireret af. Mennesket udvikler vaner med henblik på overlevelse og har den særlige mulighed, til forskel fra dyr, at det i høj grad udfordrer sine egne vaner, og det ændrer sine omgivelser. Det vil sige, at mennesket ikke blot tilpasser sig omgivelser, men forsøger at overskride de vilkår, som det lever under. Rutinemæssige vaner og vaner der snarere besidder os end vi dem, er vaner, der sætter en stopper for formbarheden. Vanebegrebet er et grundlæggende begreb til at forståelse af mennesket i Deweys tænkning, vaner er en grundkategori til at forstå menneskelig adfærd. Vaner er måder mennesket inkorporerer virkeligheden på, og det er vanen, som udgør den grund hvorfra mennesket agerer. (Dewey 1916:63-68).

En vane kendetegner også en intellektuel disposition. Vaner betyder en fortrolighed med materialer, eller redskaber der bruges. Der er en bestemt måde, hvorpå man forstår de situationer, som vanerne indgår i. Forskellige måder at tænke, iagttagelse eller reflektere på bliver i form af færdigheder, og ønsker til de vaner, der gør mennesker til læger, købmænd, pædagoger eller sygeplejersker. Der er vaner forbundet med at dømmes og ræsonnere, på samme måde som med hvordan man håndterer et redskab, eller udfører et eksperiment. Det intellektuelle element i en vane skaber vanens varierede og fleksible brug og dermed den fortsatte vækst og uddannelse. Vaner ses dermed som grundlæggende kreative, fordi de er fleksible og tilpasser sig (Ibid:67). Det afgørende for vækst – at lære noget, eller at udvikle en profession – er altså at skabe gode vaner i forhold til det arbejde, eller de handlinger man udfører.

Erfaring

Set fra Deweys perspektiv er handling udgangspunktet for vore erfaringer. Vi må interagere med verden eller udforske verden gennem vore handlinger for at få erfaringer.

"Erfaringens natur kan kun forstås ved at erkende, at erfaringen har et aktivt og et passivt element, der er kombineret på en særlig måde. Det aktive element er at erfaringen (eng.experience) er forsøgende – en betydning, der er gjort eksplicit i begrebet "eksperiment" (eng. experiment). Det passive element er, at erfaringen er noget, vi gennemgår og underkaster os (egen fremhævning). Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne. Vi gør noget ved forholdene og dernæst gør de noget ved os" (Dewey 1916:157).

Sammenhængen mellem disse to faser – den aktive og den passive del – udgør erfaringens værdi (ibid.). Det vil sige, at en erfaring får værdi i forhold til, i hvilken grad den giver personen en indsigt i forholdet mellem handling og respons. Vi kan altså godt rent teoretisk studere en genstand, men det er først i det øjeblik, vi interagerer med genstanden, at vi får en erfaring omkring genstanden, hvad den eksempelvis kan bruges til. Det er formentlig dette forhold mellem den aktive og den passive del i erfaringen, der er ophav til begrebet "learning by doing", det begreb som John Dewey

nok er mest kendt for, og som står for en opfattelse af at vi bedst lærer noget ved at handle.

Det er dog ikke alle erfaringer, der er lige værdifulde. For eksempel kan en negativ erfaring i forbindelse med undervisning i færdighedslaboratoriet resultere i, at en studerende ikke tør handle igen, hvilket forhindrer nye erfaringer. Andre erfaringer kan være sporadiske og modsatrettede og forvirre og forhindre sammenhæng for den studerende. Derfor er det centrale for undervisning at udvælge den form for erfaringer, der lever frugtbart og skabende videre i de efterfølgende erfaringer. Dewey taler om erfaringens kontinuum, hvor enhver erfaring både optager noget fra de erfaringer som er gået forud, og på en eller anden måde forandrer kvaliteten af dem, som følger efter (Dewey 1969: 202-204). Det vil sige, at erfaringer altid er relateret til tidligere erfaringer, og vil tage form herefter. Ligeledes vil de erfaringer, man gør også præges af de mulige erfaringer, der ligger ude i fremtiden. For eksempel vil erfaringer i færdighedslaboratoriet omkring kropspleje værdilægges i forhold til at de studerende i en nær fremtid skal hjælpe rigtige patienter med kropspleje.

Refleksion og eksperimentering

I Deweys tænkning er det væsentligt, at der ikke findes én ensartet evne til at tænke, men en mangfoldighed af forskellige måder at tænke på. Disse spænder fra spontant tanker og bevidsthedsstrømme, over meninger eller tro, der ikke er verificeret og til den form for tænkning som Dewey ser som den bedre måde at tænke på, der kaldes refleksiv tænkning. Refleksion er en tænkning, hvor et tema bliver underkastet en alvorlig og sammenhængende overvejelse (Dewey 1933:13,53). Opnåelse af denne bedre måde at tænke på, sker ved at udvikle den refleksive metode gennem vedligeholdelse eller en vækning af nysgerrighed og et forsøg på at skabe sammenhæng i de oplevelser de studerende får. Dette fremmer strømmen af ideer til at se problemer eller sammenhænge (ibid.54). I en uddannelsesmæssig kontekst er det centrale således, at hjælpe de studerende til gode tænkevaner. At de studerende bringes i situationer hvor de kan gøre erfaringer, og at der opstår problemer undervejs, så de studerende kan øve tænkning (Dewey 1916:179). Her ser Dewey al tænkning som forskning, og al forskning som nyskabende for den, der udfører den – også selvom alle

andre i verden allerede ved, hvad vedkommende endnu søger at få svar på (Dewey 1916:165).

Den gode måde at tænke på, også kaldet refleksion, opstår når menneskets vanlige handlinger ikke slår til, og der opstår en vanskelig situation, noget der undrer eller forekommer forvirrende. Her kan vi vælge at forholde os på flere måder. Enten vige udenom problemet ved at droppe aktiviteten, gøre det vi plejer at gøre, eller ignorere vanskeligheden. Men man kan også vælge at forholde sig aktivt til situationen og begynde at reflektere, hvilket hos Dewey er den foretrukne. Refleksionsprocessen ifølge Dewey er forklaret med fem faser

- 1 Forestilling om løsning – hvad kan der gøres, hvilke handlemuligheder er der?
- 2 Begrebsmæssig klargøring af problemet – hvori består problemet egentlig, og hvilke vanskeligheder er der i forbindelse med problemløsningen?
- 3 Opstilling af hypoteser – en mere grundlæggende opfattelse af, hvad der er på spil. En diagnose og på den baggrund en mere præcis opfattelse af, hvad der kan gøres. Dette er i modsætning til første fase, hvor der er tale om en forestilling om en løsning, her i tredje fase er der tale om en testet sandsynlighed for en succesfuld problemløsning. I denne fase kommer man med gæt og teorier, bevæger sig fra det der er til stede til noget, der ikke er til stede – altså abstrakt tænkning
- 4 Ræsonnement eller draging af slutninger – her baserer slutningerne sig på mere end det observerede, idet de forudsætter en eksisterende viden, om det man beskæftiger sig med, en vurdering af rimeligheden i de fremsatte hypoteser. Slutninger kan bestå i en forkastelse af hypoteser eller en accept af hypoteser eller en præcisering af hypoteser.
- 5 Testning af hypoteser – i nogle tilfælde er observationer tilstrækkelige til, at der kan drages en konklusion, og i andre tilfælde er det nødvendigt at foretage bevidste handlinger, for at få klarhed over om hypoteserne holder.

Faserne behøver ikke nødvendigvis at forløbe i denne rækkefølge. Opstillingen af en hypotese behøver ikke at forudsætte, at problemet er endeligt defineret og testning af

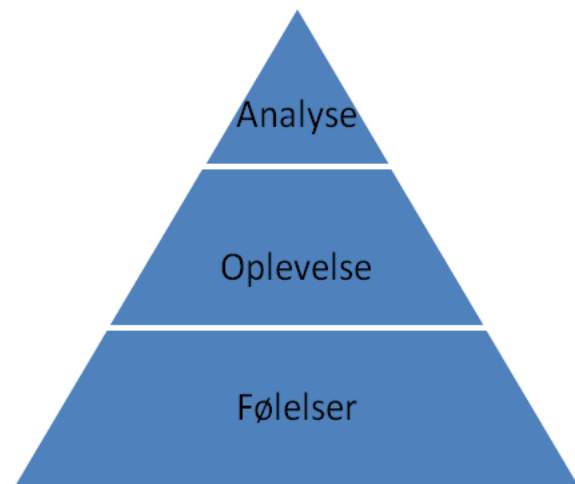
hypotese behøver ikke at være det sidste i refleksionen. Derimod kan testningen give anledning til, at der laves en ny hypotese. Når man står i en situation, springer man ofte frem og tilbage og har flere hypoteser i spil, og problemet viser sig at være en helt anden end først antaget (Dewey 1933, 91-103). Undervejs i tænkningen tænker man sig frem til mulige konsekvenser af de ideer, der frembringes, dette er en aktiv handling, og dermed ser Dewey tænkning som en form for handling (Brinkmann 2006:135). Tænkning er, i Deweys øjne, en udforskningsproces, hvor det at tilegne sig noget er sekundært i forhold til den udforskende proces. Det vil sige, at læring blot er et biprodukt af selve udforskningen. For at lære noget er det ifølge Dewey nødvendigt at blive udsat for problemer.

Wackerhausens vidensbegreb

Den traditionelle eller skolastiske opfattelse af viden har ifølge Wackerhausen været præget af nogle dogmer, hvor den dominerende forestilling har været, at viden betragtes som regelbaserede færdigheder, som forefindes i eksplicit form. Det vil sige i form af bøger, nedskrevne dokumenter, alt der kan forklares med sprog, og som ikke er personbunden, men findes udenfor mennesket. Denne form for viden kan "lagres", gemmes og senere overføres til undervisningssammenhænge og andre sammenhænge, hvor der er brug for den. Ud fra denne opfattelse er viden og menneske adskilt. Wackerhausen argumenterer imidlertid for, at der findes mere viden, end den viden der kan udtrykkes i sproglig form. Denne viden kaldes de tavse dimensioner og er viden, der enten er aktuel eller principiel tavs viden. Den aktuelle tavse viden er viden, som mennesket er i besiddelse af, men som ikke er italesat. Aktuel tavs viden har dog mulighed for at blive italesat. Derimod er principiel tavs viden en vidensform, der ligger udenfor sprogets grænser, eksempelvis er farven rød, følelsen af smerte, eller følelsen af jalousi en principiel tavs viden, idet man ikke med sproget kan give en eksakt beskrivelse af, hvordan dette opleves. Under den tavse dimension kan nævnes den viden, der er situeret i redskaber, eller i de fysiske omgivelser, samt de færdigheder som ikke er indeholdt i regler eller procedurer, men som en fagperson gør fordi det skønnes rigtigt på baggrund af følelser eller fornemmelser (Wackerhausen & Wackerhausen 2000:135-136). Følelser og fornemmelser i kroppen kan have indflydelse på individets tolkninger og holdninger, og ud fra en skolastisk opfattelse vil

man eksempelvis betragte følelser som forstyrrende og irrelevante i forhold til en faglig afgørelse. Hohrs æstetikforståelse understøtter Wackerhausens synspunkt ved at se oplevelser og følelser som grundlag for, i det hele taget at kunne foretage en analyse af en situation.

Hohr og Pedersen taler om tre erfaringsformer: følelser, oplevelser og analyse. Følelser forstås som en kulturel kategori, idet vi som mennesker socialiseres ind i adfærdsmønstre. I følelser er også indlejret driften som både er af biologisk oprindelse, i form af kropskrav og kulturelt betinget gennem interaktion med det omgivende samfund. Følelser bliver således til i et dialektisk forhold mellem biologiske og samfundsmæssige krav. Følelser er således ikke noget subjektivt. Følelser er knyttet til sensomotoriske aktiviteter og emotion. (Hohr 1996:15-22). Dette svarer til Deweys opfordring til at ophøre med en dualistisk tænkning, hvor tænkning og følelser opfattes som modsætninger. Dewey forklaring er, at følelser gør, at vi indtager en bestemt praktisk holdning og dermed en parathed til at handle på bestemte måder, og dette gør at følelser spiller en rolle når vi færdes i en social verden (Brinkmann 2006:126).



Figur 1: Det æstetiske som udtryk for oplevelse (Hohr & Pedersen 1996:16)

Den erfaringsform som Hohr kalder analyse, opløser en situation i dens komponenter. Denne erfaring er baseret på sprog og bliver til ved, at man forbinder sine erfaringer og følelser med sprogsystemer og tegn, hvor tegn igen kan defineres med andre tegn.

Ind imellem disse to erfaringsformer sætter Hohr erfaringsformen oplevelse som en kompleks og helhedspræget erkendelsesform som formidles gennem formarbejde²–

² Formarbejde er for eksempel udarbejdelse af en figur af ler eller af legoklodser, et formarbejde der kan udtrykke en følelse eller en oplevelse der ikke kan ekspliciteres.

der er sanselig i sin helhed. Oplevelsen er et helhedsindtryk, som ikke kan gengives med ord (Hohr 1996:19).

Følelser er den mest grundlæggende erfaringsform og rummer grundlaget for alt, hvad et menneske kan komme til at vide, meget af det følelsesmæssige er ubevidst. Oplevelse er udviklet af følelser og betyder at formen får betydning af den praksis, som den er en del af. Oplevelser er helhedsprægede og kan ikke udskilles i delkomponenter. Analyse er en tiltagende emotionel abstraktion, som kan formidles med sprog. Ingen af de nævnte erfaringsformer er mere værdifulde end andre, de har alle nødvendige funktioner i forhold til læring (ibid.20)

Omsat i relation til sygeplejerskeuddannelsen vil det sige, at handlinger bliver til på baggrund af både eksplicit viden og viden på baggrund af oplevelser, følelser og erfaring fra det levede liv. Læring af handlinger i praksis vil dermed gøre brug af læreprocesser, som den studerende gennem skolegang endnu ikke er gjort opmærksom på. Hvis professionsuddannelsen skal skabe oplevelsen af mere sammenhæng mellem teori og praksis, er en af vejene måske at gøre de studerende mere opmærksom på disse læreprocesser og dermed også tage udgangspunkt i de tavse dimensioner, som de studerende allerede har, når de træder ind i uddannelsen gennem deres levede liv.

Det er her jeg forestiller mig, at læring i færdighedslaboratoriet kan bringe de studerende til en udforskning af disse tavse dimensioner, som de studerende har i kroppen og som først kommer til udtryk i praksis, når de bliver guidet af denne kropslige viden. Her forestiller jeg mig, at færdighedslaboratoriet kan bidrage til en opmærksomhed på kroppens viden, ved at inddrage denne viden og bruge den på vej mod en udvikling af egen sygepleje, der bruger alle vidensdimensionerne. For at blive klogere på, hvorvidt denne forening af de forskellige vidensformer kan lade sig gøre i dette rum, vil jeg foretage en nærmere analyse af færdighedslaboratoriet som læringsrum.

Færdighedslaboratoriet som kontekst

Ud fra feltobservationerne har jeg foretaget en analyse af færdighedslaboratoriet som læringsrum. Ved undervisning i færdighedslaboratoriet ses forskellige måder at undervise på, og der ses at aktørerne indtager forskellige roller i dette rum alt efter, hvilke læreprocesser der foregår. Den efterfølgende analyse vil bringe os nærmere en beskrivelse af, hvordan færdighedslaboratoriet fungerer som læringsrum, og hvilke læreprocesser der er mulige.

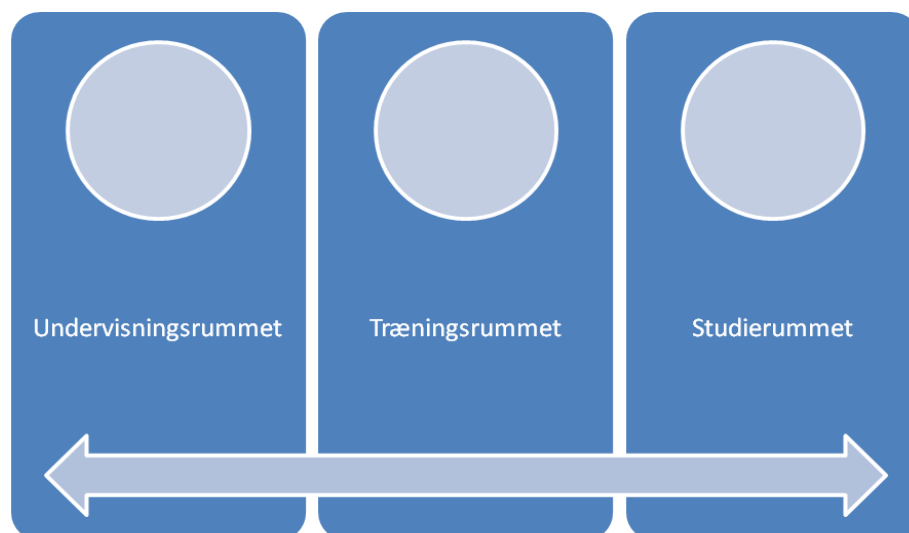
Færdighedslaboratoriet som læringsrum

Erik Prinds har udviklet en teori om opdeling af læreprocessen i tre rum, undervisningsrummet, træningsrummet og studierummet. Karakteristika for disse tre rum er følgende:

- Undervisningsrummet, hvor lærer og elever i fællesskab arbejder med stoffet. I undervisningsrummet formidles der kerneviden og kernefærdigheder i en videnscentreret undervisning samtidig med, at der foregår en dialog mellem klasse og lærer. Undervisningen kan foregå som elev- og læreroplæg, gennemgang af tekster, grammatikalsk træning, diskussioner og samtaler samt mindre gruppearbejder. Rummet vil være styret af læreren, som dog i større eller mindre grad kan overlade initiativet til eleverne ved f.eks. at lade dem være ordstyrere. Målet for læringen i dette rum vil primært være formidling af nyt stof og dialog om stoffet. Det fysiske rum vil ofte være klasseværelset.
- Træningsrummet, hvor eleverne arbejder individuelt eller i gruppe med at træne den faglige viden og de faglige færdigheder, de har opnået i undervisningsrummet. Eleven arbejder i sin egen rytme, lærer ud fra egen læringsstil og styrker personlige egenskaber. Læreren træner eleven og stiller spørgsmål: "Hvad kan du allerede, hvad vil du blive bedre til, hvad vil du kunne gøre, og hvordan kan jeg støtte dig?" Målet med denne organisering af læringsprocessen vil være at træne kompetencer eller trænge dybere ned i et stof, der er blevet introduceret i undervisningsrummet. Det fysiske rum kan være et klasseværelse, men det kan også være en niche på gangen, edb-lokalet, øvelseslaboratorier eller biblioteket.

- Studierummet, hvor elever i grupper arbejder med autentiske emner og problemstillinger fra det virkelige liv i form af cases, projekter og tværfaglige projekter. Eleverne forholder sig til omverdenen enten ved at skaffe sig viden fra f.eks. databaser eller ved at kommunikere viden med andre. Læreren er konsulent. Han eller hun sørger for at læringsituationen er meningsfuld og har udfordringer, og er samtidig ansvarlig for at processen kommer i gang og har progression. Læringsmålet er at eleverne lærer at håndtere komplekse sager, at løse problemer og at foretage valg.

Erik Prinds opfattelse er, at de forskellige rum ikke nødvendigvis behøver at knytte sig til de fysiske rum, men mere er en analytisk opdeling i forhold til de forskellige læreprocesser, der foregår. Således kan studierummet finde sted i klasselokalet og vidensformidlingen finde sted i øvelseslaboratoriet. Det betyder, at de forskellige læringsrum lapper ind over hinanden som vist i figuren herunder:



Figur 2: Illustration af De tre læringsrum (Prinds 1999:35)

Eleverne og underviseren har forskellige roller i de forskellige læringsrum alt efter, hvilke læreprocesser der foregår.

	Undervisningsrum	Træningsrum	Studierum
Aktivitet	Vidensformidling	Træning af stof	Projekt
Lærerrolle	Formidler – lærer organiserer	Træner - Lærer stiller opgave	Konsulent elev sætter opgave
Elevrolle	Modtager	Lærling	student
Organisering	Klasse	Individuelt/gruppe	Individuelt/gruppe

Skema 2: Illustration af karakteristika ved de tre læringsrum (Prinds 1999:39)

Færdighedslaboratoriet som undervisningsrum

I færdighedslaboratoriet ses tavler, stole, borde og opslagsbøger. Dette er værktøj, der normalt er til stede i et traditionelt klasselokale, hvor der foregår formidling af viden i en skolastisk forståelse. Her formidler læreren viden til den studerende i form af gennemgang af en central teori eller metode på tavlen, eller demonstration af en handling. Dette traditionelle klasselokale indgår i færdighedslaboratoriet specielt før øvelser starter, hvor der kan være brug for en gennemgang af noget teori, eller hvis der er behov for at underviseren demonstrerer en metode, som er central for den kommende øvelse. I øvrigt sker der formidling af viden fra underviser til studerende, når de studerende møder problemer, de ikke selv kan løse, eller hvis de stille spørgsmål i forhold til noget konkret. Her indtræder underviseren i rollen som formidler og laver en generel orientering om et emne eller en metode. (Feltnotater sep. 2010)

Færdighedslaboratoriet som træningsrum

Med træningsrummets optik ses færdighedslaboratoriet som et sted de studerende øver handlinger ud fra en opgave, som underviser sætter i starten af timen. Disse opgaver er ikke nødvendigvis specifikke, men er som regel bredt formuleret såsom at foretage kropspleje. De studerende arbejder i grupper og ser ud til at have en arbejdskultur, hvor alle er villige til at prøve, og de studerende drøfter handlinger og udførelser flittigt. (Feltnotater sep. 2010) I denne optik vil færdighedslaboratoriet fortrinsvis høre under træningsrum, hvor de studerende ifølge Prinds træner viden fra undervisningsrummet.

Færdighedslaboratoriet som studierum

I færdighedslaboratoriet sker der udvikling fra de opgaver, der sættes af underviseren frem mod opgaver de studerende selv finder interessante. Hermed tager færdighedslaboratoriet form af at være et studierum, hvor de studerende oplever virkelige problemer og fordyber sig i individuelle interesseområder. Underviserens rolle bliver herved konsulentens, hvor underviseren træder ind og hjælper, når de studerende går i stå og træder ud igen, når problemer er løst igen. Samtidig sikrer underviseren at læringen er meningsfuld ved at træde ind i situationerne og stille spørgsmål, der leder de studerende i rigtig retning. De studerende henter hjælp fra bøger og teorier. (Feltnotater sep. 2010)

Ved at betragte færdighedslaboratoriet med Pinds læringsrum kan jeg se at færdighedslaboratoriet indeholde elementer fra alle tre rum. Som Prinds pointerer, så er opdelingen ikke i forhold til fysiske rum, men snarere i forhold til hvilke processer der foregår. Således ser jeg også undervisning i færdighedslaboratoriet indeholde lidt fra alle rum. Både fordi læring fra de forskellige rum tages med ind i det næste rum og det kan være at læring i studierummet bringer perspektiver til læring i øverummet.

Prinds omtaler også underviserens rolle i de forskellige læringsrum og forklarer, at underviseren har forskellige roller, alt efter hvilke læreprocesser, der ønskes understøttet. Således er rollen som formidler dominerende i klasselokalet og rollen som vejleder mere fremtrædende i øverummet. I færdighedslaboratoriet kan underviseren frembyde alle tre roller. Dog kan jeg se mulighed for nogle problemer i forbindelse med underviserens rolle i et kreativitetsperspektiv. Disse problemer angår det som Wackerhausen knytter til det skolastiske paradigme, hvor underviseren pr. automatik indtager rollen som den, der har viden, og den som afkræver en sproglig eksplicitering. En problematik som Kupferberg omtaler som "det rigtige svars pædagogik" (Kupferberg 2009:27-31). I skolen bliver elever ofte konfronteret med en pædagogik, hvor eleven skal finde frem til det rigtige svar, hvor underviseren allerede har den fulde viden eller indsigt. I det virkelige liv findes der sjældent sådanne rigtige svar. I sygeplejen bliver man således stillet overfor problemer, som man skal løse, men

hvor der ikke er nogen lærer til stede, der kan vurdere. I praksis eksperimenterer man og tænker sig frem til for og imod, og vælger derefter en fremgangsmåde som en mulig løsning hvor andre løsninger også kunne være valgt (ibid.29-30) Med Kupferbergs "det rigtige svars pædagogik" sættes dels fokus på, at det som underviser kan være svært at skifte roller i færdighedslaboratoriet, når eleverne gennem lang tids skolegang, har indarbejdet en forventning om, at underviseren kontrollerer og giver det "rigtige svar". Ligeledes giver det en forståelse for, hvorfor de studerende har en opfattelse af teori som noget, der kan give det rigtige svar, når der opstår problemer. Begge dele sætter udfordringer til undervisningen i færdighedslaboratoriet om at tilrettelægge de situationer, der giver de studerende de rigtige erfaringer i forhold til disse problematikker.

Brug af færdighedslaboratoriet i sygeplejerskeuddannelsen

I den nationale studieordning for sygeplejerskeuddannelsen er færdighedslaboratoriet nævnt som en af de former, som den teoretiske undervisning kan foregå under. Færdighedslaboratoriet er nævnt som et sted, hvor udvalgte elementer af den kliniske undervisning undtagelsesvist kan tilrettelægges i. Det understreges således i studieordningen at undervisning i færdighedslaboratoriet ikke kan sidestilles med klinisk praksis, og derfor heller ikke kan erstatte undervisning i klinisk praksis. Selvom færdighedslaboratoriet kan siges fysisk at være en slags kopi af den kliniske praksis, er de to kontekster alligevel så forskellige, at læring i de to rum ikke kan sidestilles. Forskellen på de to læringsrum understreges med Kristian Larsens betragtninger af, hvordan læring er under indflydelse af den arkitektur og de mennesker, der udgør konteksten. Som illustreret i dette uddrag fra Kristian Larsens afhandling:

"Man kan sige at arkitekturen strukturerer praktik og er en implicit underviser af de studerende. Det fysiske nærvær af rum med tilhørende indretning, lugte og installationer ikke bare hviker til agenterne hvad der skal ske i rummet; rummet trænger sig på, helt konkret. Der gøres helt forskellige ting i de respektive rum"
(Larsen 1999)

På patientstuen er patienten den anvisende arkitektur i overført betydning. Det er nærværet af patienten, patientens sygdom og de stemninger patienten giver til

rummet, der påvirker stemningen på stuen og de mennesker, der bevæger sig i rummet. Alt dette sætter en ganske bestemt atmosfære, som alle agerer indenfor på et ubevidst plan. På den måde fungerer arkitektur, som en implicit underviser for de studerende. I færdighedslaboratoriet mener jeg ikke, det er muligt at gengive den samme arkitektur som i praksis, fordi sengene ikke er beboet af virkelige syge mennesker med lugte, udtryk, bekymringer etc., som på det rigtige hospitalsafsnit. Derfor kan de studerende ikke lære det samme i de to kontekster.

Færdighedslaboratoriet er og bliver et virtuelt læringsrum, som er tilknyttet sygeplejeskolens kontekst. Dog ser jeg færdighedslaboratoriet forskelligt fra klasselokalet, idet det i færdighedslaboratoriet er muligt at handle kropsligt og fordybe sig og udforske handlinger, som udspringer af praksis. Jeg ser således færdighedslaboratoriet som læringsrum i et spændingsfelt mellem teoretisk og praktisk læring, hvor de studerende kan arbejde med praktiske problemstillinger, der udspringer af klinisk praksis. Med mulighed for at fordybe sig via refleksion og dermed få forståelse for, hvorfor handlinger gøres, som de gør – hvilke faktorer, der har indflydelse på handlingers udførelser og analysere problemstillinger med henblik på at afdække hvilke kundskaber, der skal til for at løse disse problemstillinger – eksempelvis viden om anatomi, biokemi, sansning af kludens tryk mod huden, aflæsning af patientens reaktioner, egen forforståelse etc.

Jeg ser denne opfattelse af færdighedslaboratoriet som et nyt syn på hvordan læring foregår i sygeplejerskeuddannelsen. Merete Zesach Hansen (2003), Cand. Cur. kalder dette nye syn på læring i færdighedslaboratoriet som et nyt læringsparadigme (Hansen 2003:100). Altså en ny måde at lære på der har betydning for sygeplejerskeuddannelsen. I Kuhns forståelse henviser et paradigmebegreb til naturvidenskaberne – et skifte fra en forståelse til en anden. Sådan ser jeg ikke læring i færdighedslaboratoriet – nærmere som en måde at lære på, som supplerer de øvrige læringsrum godt ved at kombinere elementer fra de øvrige læringsrum.

Hvis læring i færdighedslaboratoriet skal udvikles yderligere, er der brug for at forklare dette rum nærmere, en mulighed som dette speciale giver i form af at udforske eksperimentering, som konstant foregår i færdighedslaboratoriet.

Jeg tænker at der skal et anderledes fokus på at de studerende skal lære en anderledes læreproces i færdighedslaboratoriet. En læreproces der går væk fra ” de rigtige svare pædagogik” (Kupferberg 1999:29) og læring af metoder som direkte anvisninger i praksis. Jeg mener at man i højere grad skal gå mod en vægtlægning af læreprocessen og dermed hvilken tænkning, der ligger bag de handlinger, der gøres. Eller omvendt, hvilke faktorer der spiller ind på hvilke handlinger vi gør og hvordan.

Det bringer en diskussion af hvorvidt sygeplejestuderende skal lære færdigheder de kan bringe ud i praksis – i form af at kunne handle hos patienten. Jeg mener at sygeplejeskolen fortsat skal undervise de studerende i generel viden – det er på afsnittene de skal lære det specifikke. Det er ikke muligt for færdighedslaboratoriet at favne alle specialer. Handlinger kan betyde forskelligt i forskellige specialer, hvor kropspleje hos et ungt menneske kan betyde noget andet en kropspleje hos en ældre person. Derimod er der behov for at de studerende tilegner sig en kritisk tænkning, en forståelse af de forskellige aspekter, og en forståelse for hvordan egne erfaringer kan have indflydelse på de handlinger man foretager, samt at teori kan bringe et perspektiv på den problemløsning de foretager i praksis.

De to læringsrum klinisk praksis og færdighedslaboratoriet er på sin vis to modsatrettede rum, idet klinisk praksis fordrer at den studerende handler, fordi patienten her er i centrum medens færdighedslaboratoriet tillader, at det er den studerendes læring, der er i centrum. Her er det tilladt at fordybe sig, stille spørgsmål og udforske.

Det er denne udforskning af handlinger jeg kunne tænke mig at de studerende forstod bedre, fordybende sig noget mere i. De studerende skal ikke gå efter ”det rigtige svar” i Kupferbergs forståelse, for det eksisterer ikke. Patienten vil altid have forrang og metoderne skal udføres i et samspil med patienten. Men det jeg kunne tænke mig var at de studerende mere gik ind i de handlinger de foretager og bedre forstår, hvad handlinger i forhold til patienten består af. Et ønske jeg mener speciale kan bidrage til, ved at udforske den eksperimentering, som ser ud til at være fælles for de to kontekster.

Kreativitet i et sygeplejersperspektiv

For at komme nærmere en forståelse for eksperimentering vil jeg se nærmere på de forskellige kreativitetsformer der eksisterer indenfor sygeplejen. Mit udgangspunkt vil være en mere generel indføring i kreativitet og derefter en nærmere analyse af kreativitet i et sygeplejersperspektiv.

Den eksperimentering, der gør sig gældende i praksis afgrænses af en sygeplejefaglig praksis. Den eksperimentering der foregår i færdighedslaboratoriet afgrænses både af en pædagogisk og en sygeplejefaglig praksis. Jeg vil derfor gennem en analyse med Kupferbergs kreativitetsregimer, se nærmere på hvilke rammer det pædagogiske og det sygeplejefaglige kreativitetsregime sætter, idet jeg har en formodning om, at disse har betydning for den kreativitet, og dermed den eksperimentering, der udspiller sig i færdighedslaboratoriet. Denne analyse vil jeg bruge senere til en besvarelse af, hvilken rolle eksperimentering spiller, i forhold til kreativitet.

Hvad er kreativitet

I sin forklaring af kreativitet tager Professor i psykologi Mihaly Csikszentmihalyi (1996), primært udgangspunkt i den slags kreativitet, der udspringer af individet. Csikszentmihalyi tilstræber en sociokulturel forståelse af kreativitet, en forståelse hvor individet ses i en kontekst, og hvor kreativitet anerkendes indenfor en sociokulturel kontekst, for at der er tale om kreativitet. Det vil sige at det ikke er nok at opfinde noget nyt, det skal også anerkendes af den sociokulturelle kontekst. Denne sociokulturelle forståelse af kreativitet illustreres i figur 3 på side 31. Csikszentmihalyi taler om to former for kreativitet. Først den der generelt omtales som store K og er den kreativitet, der ligger hos mennesker, som har fundet på noget nyt der har revolutioneret deres fagområde, eller får mennesker til at se på verden på en ny måde. Den form for kreativitet, der skaber kulturændringer. (Csikszentmihalyi 1996:23-26). I sygeplejen kan nævnes Florence Nightingale, som under Krimkrigen, fik indført mere hygiejniske forhold for de sårede soldater, ved at føre notater og påvise en sammenhæng mellem forbedrede hygiejniske forhold og fald i dødeligheden. De samlede noter blev senere samlet til en bog der blev brugt på Nightingale training school hvor unge kvinder kunne optrænes i sygepleje. Nightingale anses for at være

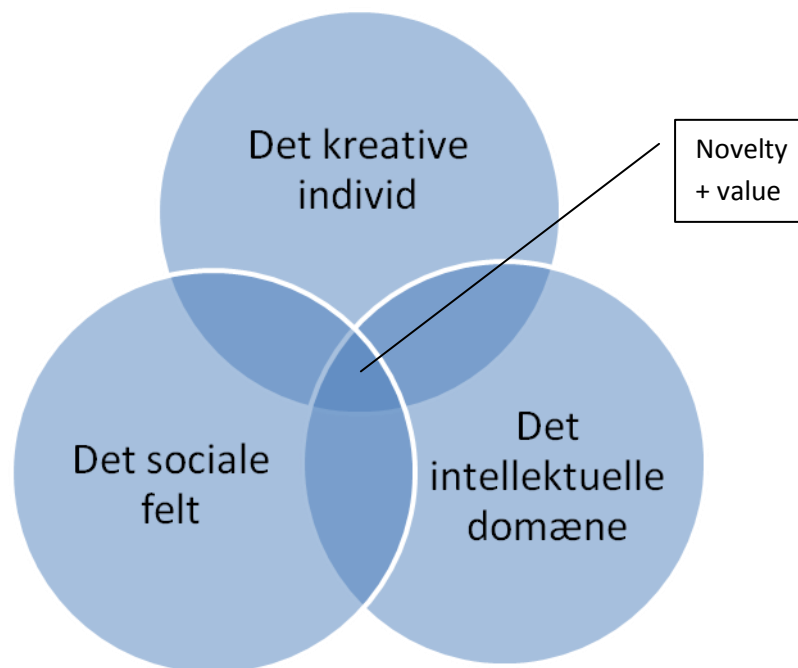
grundlægger af den moderne sygepleje. (Overgaard 2007:218-222). Ud over Nightingale, som regnes for at være kreativ med stort K, er der personer, som er kreative på et mere hverdagsagtigt plan, som Csikszentmihalyi benævner lille k. Dette er mennesker, der i hverdagen er gode til at se situationer fra en anderledes vinkel, mennesker der ser verden, på en anderledes måde end flertallet og gør små nye opfindelser, som ikke nødvendigvis bliver fortalt til andre (Csikszentmihalyi 1996:23-26).

I Csikszentmihalyis forståelse af kreativitet er det dog ikke nok at individet er kreativt. Kreativitet kan kun forekomme sammen med et felt og et domæne. Et domæne består af et fælles vidensområde, som har en overordnet kultur. I denne sammenhæng er sygeplejen et domæne med et fælles vidensområde indenfor sygeplejen, hvor man skal gennemgå en specifik uddannelse, for at få en tilladelse til at udøve sygepleje – en autorisation - som kan helt eller midlertidigt fratages den enkelte sygeplejerske, hvis der udvises grov forsømmelighed i handlinger overfor patienten. I dette sygeplejedomæne er der fælles og vedtagne retningslinjer, regler og procedurer for, hvordan man udfører sygepleje. Nogle er nedskrevne og nogle er ikke nedskrevne, men eksisterer blot som overført viden. Fælles for disse er at det er generel viden indenfor domænet. Engang har disse regler eller procedurer været nye kreative ideer, der så efterhånden, er blevet til generel viden og efterfølgende en del af domænet. Feltet er alle de individer der fungerer som gatekeepere i forhold til domænet. Det er de mennesker, der har til opgave at vurdere, hvorvidt det nye skal inkluderes i domænet eller ej (Csikszentmihalyi 1996:24). I det nutidige sygeplejefaglige felt ser jeg Clearinghouse, Institut for sygeplejevidenskab, undervisere ved sygeplejeskoler, oversygeplejersker og basissygeplejersker som gatekeepers, idet de alle kan have en afgørende rolle i forhold til hvorvidt en ide ses som værdifuld. Med dette store spænd af gatekeepere kan der være stor forskel på hvad sygeplejersken i praksis ser som værdifuldt og hvad institut for videnskab ser som værdifuldt. Sygeplejestuderende befinder sig netop i dette spændingsfelt, hvor de både skal uddannes til at kunne udføre sygepleje i praksis og dermed være kreativ i dette felt og samtidig skal de kvalificere sig til at kunne indgå i en videregående uddannelse (UVM 2008b:§2). Jeg ser

at forskellene på, hvad der ses som værdifuldt i disse to felter, kan være en medvirkende årsag til det spænd, der opleves mellem teori og praksis.

Csikszentmihalyis opfattelsen af at kreativitet er knyttet til et fællesskab går igen hos Lene Tanggaard (2009). Kreativitet er ikke en isoleret mental kapacitet som mennesket bærer rundt på, men udfolder sig altid i forhold til noget. Vi er kun kreative, når vi forholder os på en bestemt måde, til et bestemt materiale eller et bestemt problem, i en bestemt praksis. Tanggaard ser kreativitet, som det der anerkendes som et værdifuldt bidrag, inden for et bestemt domæne. Hermed siger Tanggaard at kreativitet = nyhed + værdi (Tanggaard 2009:12-13).

Feiwel Kupferberg har gengivet en model, der kan illustrere Csikszentmihalyis understregning af at det nyskabte, uanset hvor genialt det måtte være, aldrig er helt alene, fordi der altid sker en vurdering af det nye i det sociale felt.



Figur3: Illustration af de tre overlappende områder indenfor hvilke de to aspekter af kreativitet udfolder sig (Kupferberg 2006:26)

Kupferberg forklarer kreativiteten nærmere ud fra denne model ved at se nærmere på hvad det er, der giver nyhed værdi. Ifølge Kupferberg, der har en sociokulturel opfattelse af kreativitet, ses kreativitet forskelligt indenfor forskellige fagområder.

Således ses kunstnerisk kreativitet som noget forskelligt fra industriel eller videnskabelig kreativitet. Dette skyldes at kreativitet er socialt institutionaliseret og dermed en aktivitet, der er strengt reguleret, alt efter hvilken institution der omtales. Nederst i alle sociale institutioner findes der bestemte institutionaliserede normer, disse normer er bestemmende for, hvad man indenfor det enkelte felt ser som god viden, eller mindre god viden, som gode handlinger, eller mindre gode handlinger. Disse normer vil også have betydning for, hvad der tillægges værdi, og dermed hvad der ses som kreativt. (Kupferberg2006: 28-33). Det vil sige at disse normer regulerer, hvad der kan anerkendes, og hvad der ikke kan anerkendes som kreativt indenfor hvert felt. Disse reguleringsformer kalder Kupferberg for kreativitsregimer. Disse kreativitsregimer er forskellige, afhængige af konteksten, og de er socialt konstrueret ud fra, hvad kreativitsregimets primære opgave er, hvilke normer der bliver anvendt, hvilke kompetencer der tillægges værdi og hvilke ressourcer, der rådes over. Kupferberg ser eksempelvis kreativitet i en kunstnerisk forståelse, ud fra at opgaven er at udtrykke dybe følelser, normen er at kunstneren ses som autentisk og kan udtrykke sig med kunsten, kompetencen er at kunne indleve sig følelsesmæssigt i sit kunstværk og ressourcerne til kreativiteten hentes fra et vidensområde, der bygger på traditioner, idet al ny kunst vurderes på baggrund af det gamle. Som en modsætning til dette kan ses industrien, hvor formålet er at skabe et forbrug i befolkningen, så der kan skabes mest mulig profit, normen er at tilpasse sig forbrugerens behov. For at skabe denne profit må virksomhederne forny og specialisere sig, for at skabe billigere produkter på grund af et konstant konkurrencepres. Jeg har herunder indsat Kupferbergs skema over fire forskellige kreativitsregimer.

	Formål	Norm	Kompetence	Ressource
Industri	Masseforbrug	Tilpasning	Specialisering	Konkurrencepres
Kunst	Udtrykke dybe oplevelser	Autencitet	Følelsesmæssig indlevelse	Tradition
Videnskab	Reflektere dybe sammenhænge	Kritik	Analytisk distance	Tradition
Pædagogik	Reducere kompleksitet	Kommunikation	Illustrativ udfoldelse	Tradition

Skema 3: Skema over kreativitsregimer (Kupferberg 2006:35)

Set i relation til sygeplejen er det altså ikke enhver ny ide, der vil blive betragtet som kreativ eller nyskabende. Kun hvis denne ide har en værdi, i forhold til det sociale felt i sygeplejen, vil den blive betragtet som kreativ, og kun hvis det lever op til de normer for kreativitet, der eksisterer i sygeplejen. For at komme nærmere hvilke rammer sygeplejen sætter i forhold til kreativitet og dermed også eksperimentering, vil jeg i det efterfølgende konstruere det sygeplejefaglige kreativitetsregime, blandt andet ud fra Kupferbergs teori. Dette gøres ved at finde frem til de formål, normer, kompetence og ressourcer der gælder i sygeplejens kreativitetsregime.

Sygepleje som kreativitetsregime

Formål i kreativitetsregimet

For at finde frem til formål, inddrager jeg tre citater, der bidrager til at indkredse, hvilket arbejdsområde sygeplejersken har et selvstændigt ansvar for at varetage.

Definition af sygepleje, formuleret af den amerikanske sygeplejeteoretiker Virginia Henderson³:

"Sygeplejerskens unikke funktion består i at bistå det enkelte menneske, sygt eller rask, i de gøremål som bidrager til sundhedsfremme eller generhvervelse(eller til en fredelig død) og som han selv ville foretage, hvis han havde den nødvendige styrke, vilje eller viden dertil. Og at gøre det på en måde, som hjælper ham til atter at kunne klare sig selv så hurtigt som muligt." (Overgaard 2007:131)

I Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje står der at den studerende skal kunne: " vurdere, begrunde og udvikle sit professionelle virke i forhold til patienten" (UVM 2008b:§1 Stk.2).

I sygeplejeetiske retningslinjer beskrives sygeplejerskens virksomhedsområde:

"Sygeplejerskens virksomhedsområde er at udføre, formidle, lede og udvikle sygepleje og er rettet mod mennesker, der har behov for sygepleje".(Sygeplejeetisk Råd 2004).

³ Virginia Henderson (1897-1996), sygeplejerske, forfatter og professor også kaldet "First Lady of Nursing", er stadig i dag en af de mest fremtrædende sygeplejeteoretikere i dansk sygepleje. Hendes definition er til dato en af de mest anvendte (Overgaard 2007).

Ud fra Hendersons beskrivelse af sygeplejerskens arbejdsområde og ud fra sygeplejeetiske retningslinjer, skelnes sygepleje tydelig som noget, der tager udgangspunkt i og er rettet mod mennesker, der har behov for sygepleje. Kerneydelsen for sygeplejen er altså, at bistå det enkelte menneske med at udføre handlinger med henblik på at opfylde de behov, mennesket kan have i forhold til at genvinde eller fremme sundhed eller at dø fredeligt. Sygeplejersken kan altså, strengt taget, ikke udføre handlinger, der går imod patientens behov, eller handlinger, der ikke i en eller anden henseende kan siges at fremme eller bevare sundhed hos patienten. Ud fra disse citater konkluderer jeg, at det overordnede formål med kreativitet i sygeplejen er, at hjælpe det enkelte menneske med at opfylde dets behov. Det formål som det sociale fællesskab sætter, er at de handlinger, som sygeplejersken foretager, skal komme patienten til gode og dermed er formålet for nyskabelser i sygeplejen også at det i en eller anden grad skal kunne komme patienten til gode med henblik på at bevare eller genoprette sundhed eller at hjælpe til en fredelig død. Hvis de kreative ideer strider imod patientens bedst, så har det nye altså ingen værdi og ses ikke som kreativt. En nyhed, der kan effektivisere sygeplejerskens arbejdsgang, kan anses som kreativ fordi den giver mulighed for at kunne varetage sygepleje hos flere patienter, eller frigør tid til andre gøremål hos patienten og derigennem indirekte bevirke at patienten hurtigere eller i højere grad kan bevare eller genoprette sundhed. En opfindelse af en ny måde at rengøre hænder kan bevare patientens sundhed ved at forebygge overførsel af bakterier fra en patient til en anden. Det vil sige, at formål med kreativitetsregimet for sygepleje forudsætter, at nyheder skal have den værdi, at de i en eller anden grad har den hensigt, at den kommer patienten til gode i form af at opnå eller vedligeholde sundhed.

I Bekendtgørelsen er formålet med uddannelsen til sygepleje imidlertid ikke kun rettet mod patienten, men også mod fagets udvikling, idet den studerende, efter endt uddannelse, også skal kunne fortsætte i teoretisk og klinisk kompetencegivende videreuddannelse (UVM 2008b:§1). Det vil sige, at formålet med nyskabelse i sygeplejen, ikke alene er rettet mod patienten, men også mod at udvikle professionen i sin helhed. Som uddybet senere i bekendtgørelsen skal uddannelsen gøre det muligt at studere teorier, begreber og metoder fra sygeplejefaget og andre fag, som bidrager til

at beskrive, forklare og forstå de specifikke problemer, fænomener og kontekster, som sygeplejersker arbejder med og i. De ideer der kan hjælpe til at forklare beskrive og forstå professionen, vil således også være af værdi for sygeplejen.

	Formål	Norm	Kompetence	Ressource
Sygepleje	Hjælper patienten til at bevare eller genoprette sundhed eller opnå fredelig død. Bidrage til at forklare, beskrive og forstå sygeplejerskeprofessionen.			

Skema 4 a: Skema over sygeplejens kreativitetsregime

Normer i kreativitetsregimet

Normer i kreativitetsregimet er det, der danner kriterier for hvilke nyheder der accepteres. Formålet er at hjælpe patienten til at bevare sundhed, eller at bidrage til at beskrive og forstå professionen.

Vejen til at kunne se det enkelte menneskes behov, sker gennem relationen mellem sygeplejersken og patienten. Ifølge sygeplejerske og filosof Kari Martinsen (1993) skal sygeplejersken møde patienten med et åbent og sansende blik. Patienten gør indtryk på sygeplejersken, som med sin samlede styrke søger at udtrykke dette indtryk på en måde, som er til patientens bedste. Dertil behøver sygeplejersken sit faglige skøn, som har to hovedkomponenter. Disse to komponenter er ud fra en åbenhed at kunne se patienten og patientens livsmod eller lidelse, samt at bruge fagligheden, til at kunne forstå patienten og til at kunne handle godt (Martinsen 1993:141). Det er på baggrund af dette skøn, at sygeplejersken handler. Dette kræver en åbenhed hos sygeplejersken og en evne til at sanse det, som patienten ytrer. Her kan ytringer både være noget patienten siger med sprog eller krop, eller det kan være ytringer i form af symptomer fra kroppen såsom åndenød, et blødende sår eller et suk eller gråd etc. Fagligheden gør sygeplejersken i stand til at forstå de ytringer patienten kommer med og gør, at sygeplejersken sanser, eller med andre ord, erfarer patientens udtryk.

Set i dette perspektiv er det relationen mellem patienten og sygeplejersken, altså at patienten er i stand til at ytre sig, og at sygeplejersken er åben overfor disse ytringer, der gør, at sygeplejersken i stand til at se patienten, samt tolke patientens behov for sygepleje. Jo flere informationer sygeplejersken får omkring patienten, og jo hurtigere og jo bedre hun er i stand til at tolke disse informationer, jo bedre vil sygeplejersken kunne handle specifikt, i forhold til de behov, som patienten, på den ene eller anden måde, giver udtryk for. Det vil sige at evnen til at kunne udføre sygeplejen hviler på den relation og åbenhed, der kan skabes mellem patient og sygeplejerske, således at sygeplejersken får så mange og så gode informationer om og fra patienten, at hun kan foretage et fagligt skøn, i forhold til hvilke handlinger, der kan gavne patienten. Disse nyskabelser kan være nye målemetoder, der kan sige noget om patientens sundhedstilstand, dette kan være teorier, der kan skabe et nyt perspektiv i forhold til de symptomer patienten evt. viser i forhold til stress og dermed mulighed for sygeplejersken at identificere stress hos patienten, eller opdagelser af kropslige måder at kommunikere på hos døende, der gør det muligt at se tegn på smerter og dermed lindre smerte etc. Man kan hermed sige, at kriteriet for at noget er nyskabende indenfor sygeplejen er, at det på en eller anden måde hjælper til at forbedre relationen mellem sygeplejerske og patient, og dermed skaber mulighed for at sygeplejersken bedre kan sanse og dermed bedre at kunne identificere, hvad der hjælper patienten til at bevare eller genoprette sundheden. Jeg tilføjer derfor relationen mellem sygeplejerske og patient som den norm, der afgør hvorvidt noget i sygeplejen er kreativ eller ej.

Formålet er dog også ifølge studieordningen at bidrage til at forklare beskrive og forstå sygeplejerskeprofessionen. Omkring det faglige indhold nævner bekendtgørelsen, at den videnskabsteoretiske forståelse, som uddannelsen er tilrettelagt ud fra, gør det muligt at forklare og forstå de specifikke problemer, fænomener og kontekster som sygeplejersken arbejder med og i (UVM 2008b:§5). Denne forståelse af professionen skal man som studerende tilegne sig, gennem en videnskabsteoretisk tænkning og gennem deltagelse, øvelse i og refleksion over sygeplejen. Det vil sige, at jeg også kan indskrive en norm, der hedder selvrefleksion, idet normen, for at en teori ses som nyskabende, må være, at det er nyt i form af at bringe en selvrefleksion ind i faget og

dermed bidrager til et nyt syn på sygeplejen. Det svarer nogenlunde til det Kupferberg også tilskriver videnskaben som norm, at reflektere i dybden (Kupferberg 2006:30). I Deweys tanker om refleksion er denne tænkemåde en tilskyndelse til udforskning og undersøgelse. Det er Deweys opfattelse, at teorier ikke er eviggyldige, men forandres i en foranderlig verden. Opfattelser og meninger skal derfor før eller siden undersøges med mod og kritisk energi, for at finde ud af, hvilke grunde de hviler på (Dewey 1933:18-20). Kritiske øjne er i Deweys terminologi en intellektuel nysgerrighed hvor den nysgerrige er interesseret i selv at finde svarene på det, den spørger om (ibid.40-41). Det vil sige, at hvis professionen skal kigge på sig selv, er det nødvendigt med et kig på professionen med kritiske øjne, hvor hidtidige antagelser undersøges. Dermed kan jeg indskrive kritik som en norm i sygeplejens kreativitetsregime. Den todeling der er i skemaet af sygeplejens kreativitetsregime, kan tilskrives det faktum, at de studerende både skal uddannes til at fortsætte i en videregående uddannelse og dermed at kunne reflektere dybt, men at de studerende *også* skal kunne udøve professionen som sygeplejerske og dermed indgå i en relation med patienten (UVM 2008b:§1).

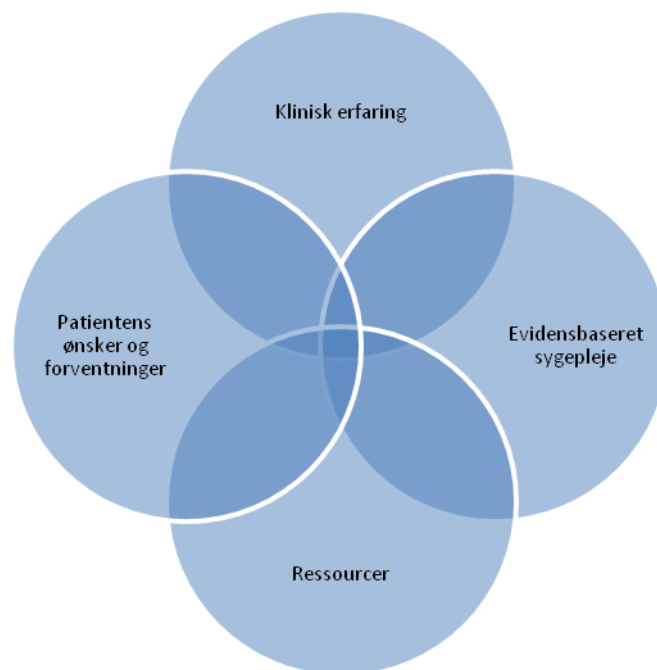
	Formål	Norm	Kompetence	Ressource
Sygepleje	Hjælper patienten til at bevare eller genoprette sundhed eller opnå fredelig død. Bidrage til at forklare, beskrive og forstå sygeplejerskeprofessionen.	Relation mellem sygeplejerske og patient Selvrefleksion		

Skema 4 b: Skema over sygeplejens kreativitetsregime

Kompetence er det sygeplejen benytter sig af for at skabe relationen til patienten. Ifølge Kari Martinsen ses relationer og afhængighed som fundamentale i menneskers liv. Den afhængighed der eksisterer mellem mennesker medfører, ifølge Martinsen, en fordring om at tage vare på hinanden. I denne fordring er tilliden fundamental og tillid skabes gennem handling.

Kompetence i kreativitetsregimet

Handlinger ses hermed som den kompetence sygeplejen benytter sig af for at skabe en relation i forhold til patienten. Disse handlinger kan være målinger, samtale, berøring eller observationer. Handlingerne har som formål at bevare eller genoprette sundhed, eller fredelig død. For at sikre at disse handlinger hviler på et fagligt grundlag, forsøges en landsdækkende kvalitetssikring af sygeplejen, og dermed de sygeplejefaglige handlinger, gennem evidensbaseret sygepleje. At praktisere evidensbaseret sygepleje i det daglige arbejde betyder at den enkelte sygeplejerske bruger sygeplejeforskningens resultater som supplement til anden viden. Viden fra forskning kombineres med viden om patienten samt de ressourcer, der er til rådighed og sygeplejerskens erfaringer. (Willman, Stoltz, Bathsevani 2007:35-38). De komponenter der indgår i evidensbaseret sygepleje er illustreret i figuren herunder.



Figur 3: Illustration af evidensbaseret sygepleje (Willman, Stoltz, Bathsevani 2007:36)

Som illustreret bliver sygeplejerskens handlinger til på baggrund af komponenterne sygeplejerskens kliniske erfaringer, evidensbaseret sygepleje, ressourcer og patientens ønsker og forventninger. Sygeplejens kreativitetsregime, hvis nytænkning, der har som formål at komme patienten til gode gennem en relation mellem patient og

sygeplejerske, der er baseret på handlinger, henter sine ressourcer med henblik på nytænkning fra disse komponenter. Det vil sige at det er patientens ønsker og forventninger, der er udgangspunktet og herudfra skabes en relation mellem sygeplejerske og patient. Denne relation er som tidligere forklaret afhængig af sygeplejerskens erfaring, hvoraf noget eksisterer som viden i kroppen, og dermed evne til at skabe en relation til patienten og dermed mulighed for at sanse patienten. Denne personbårne viden kan hente hjælp fra den evidensbaserede sygepleje i form af evidensbaseret sygepleje som viden der i situationer er tilgængelig, så som viden direkte fra forskningsresultater, viden fra metoder eller procedurer i afsnittet der hviler på forskningsresultater, eller teorier, der kan bringe et perspektiv på situationen. Ifølge bekendtgørelsen benytter sygeplejen sig af viden fra det naturvidenskabelige, det samfundsvidenskabelige og det sundhedsvidenskabelige felt (UVM 2008b,§2). Her kan metoder og principper i de enkelte afsnit blive til på baggrund af denne videnskabelige viden. Det vil sige at en sygepleje der bygger på evidensbaseret sygepleje ikke er et spørgsmål om at kunne bruge videnskabelige resultater direkte i patientsituationer, men nærmere et spørgsmål om at kunne omsætte videnskabelig viden, til en praksis i afsnittet eller hos den enkelte patient og dermed har en virkning på den enkelte sygeplejerskes handlinger. Disse forskellige måder den videnskabelige tilgang kan vise sig på er beskrevet i bekendtgørelsen som praksisviden, udviklingsviden og forskningsviden (UVM 2008b,§2). Ressourcer er i denne figur de ressourcer sygeplejersken råder over i forhold til at udføre sine handlinger, og skal således ses forskellig fra de ressourcer der tales om i forhold til kreativitetsregimet. Ressourcer i forhold til evidensbaseret sygepleje kan være redskaber, tid, økonomi eller organisatoriske muligheder der kan spille ind på hvilke handlinger der kan lade sig gøre eller ikke lade sig gøre. (Willman et al.2006:21-48).

I forhold til formålet om at bidrage til at forklare beskrive og forstå sygeplejerskeprofessionen, hvor den dybe selvrefleksion danner normen for det nytænkende, kan jeg se at den store fokusering på patienten kan skygge for de muligheder der ligger, for at udforske sygeplejerskens rolle. De handlinger sygeplejersken gør bliver til, dels på baggrund af de erfaringer som sygeplejersken har. Disse erfaringer er delvis tavs viden som Wackerhausen vidensbegreb tidligere har

anskueliggjort (Wackerhausen & Wackerhausen 2000:135). Jeg ser derfor at en eksplicitering af denne tavse viden, som sygeplejersken har og konstant bruger, vil kunne danne baggrund for en større grad af refleksion over professionen og hvorledes sygeplejersken indgår i professionen. Jeg mener dermed at kunne anføre en kompetence i kreativitetsregimet, der går på at eksplicitere den aktuelle tavse viden.

Jeg finder det i øvrigt interessant, at se hvorledes kreativitetsregimet i meget høj grad fremhæver patienten, i så høj grad, at man kan sige, at det kan gøre patienten til en slags gatekeeper i forhold til, hvad der anses som værdifuldt og dermed i forhold til hvad der ses som udvikling i faget. Denne placering af patienten som gatekeeper ser jeg på den ene side som en sikring i forhold til en udvikling, der sikrer at udviklingen af faget er rettet mod patienten og ikke en sygdomsdiagnose, som både etiske retningslinjer og sygeplejeteorier er med til at sikre (Sygeplejeetisk Råd 2004). Men hvis der ønskes en udvikling, hvor der også kigges på sygeplejen som professionen, er det også væsentligt at kigge på hvordan sygeplejersken indgår, i forhold til dette professionsbegreb. Kupferberg har tilbage i 1999 foretaget et sociologisk studie af nyuddannede sygeplejerskers indtræden i faget og set de konflikter der opstår, når de nyuddannede, fra at være studerende på sygeplejerskeuddannelsen hvor der bliver lagt vægt på sygeplejen som profession, går over til at være ansatte på sygehusene, hvor den gamle forestilling om, at sygeplejen er et kald stadig hersker, ifølge Kupferberg. De observationer Kupferberg gjorde der pegede i retningen af at sygepleje fortsat blev set som et kald var lav løn, arbejdstider der greb ind i privatlivet, oplevelsen af sygepleje som noget der kan udsættes i forhold til andre fagområder etc. Kupferberg ser, at der i denne konflikt, som de nyuddannede oplever, er en uudnyttet mulighed for en grad af selvrefleksion i forhold til professionen og i forhold til at opbygge professionens vidensbase (Kupferberg 1999:7-9). Jeg vil ikke komme nærmere ind på, hvorvidt sygeplejen på sygehusafsnit disse 12 år efter, stadig anses som et kald, om end det er et interessant perspektiv. Dog synes jeg Kupferbergs sociologiske studier er interessante, fordi jeg mener at det netop illustrerer en selvrefleksion, hvor patienten som gatekeeper, muligvis ville være hæmmende i forhold til en professionstænkning, der forsøger at tænke ud over patienten. Jeg mener at en nytænkning der har professionsudøveren, som det centrale, vil antage et andet perspektiv end kaldstanken,

hvor sygepleje er en livsopgave hvor sygeplejersken sætter alt ind i bestræbelsen på at patienten opnår sundhed. Med dette mener jeg ikke, at vi som profession skal sætte patienten i en sekundær position, men jeg mener at en tænkning, der for en stund, fjerner patient fra gatekeeperpositionen, muliggør en nytænkning, der måske både kan have patienten *og* professionsudøveren for øje, i forhold til nytænkning i sygeplejen.

På baggrund af ovenstående vil jeg tilføje handlinger og eksplicitering af tavs viden som kompetence.

Ressourcer i kreativitetsregimet

I forhold til ressourcer vil jeg tilføje praksisviden, udviklingsviden og sygeplejevidenskab som ressourcer i forhold til at finde frem til en passende sygeplejehandling. I forhold til fagets selvrefleksion, ser jeg de personer der agerer i feltet - de nyuddannede sygeplejersker, de uddannede sygeplejersker, de endnu ikke uddannede sygeplejersker og de videreuddannede sygeplejersker - som ressourcer. Jeg sætter disse personer ind, fordi de besidder en kropslig viden, der endnu ikke er ekspliciteret og derfor med Wackerhausens udtryk – kropsbåren. Disse kroppe har i sig en viden, der gennem en yderligere udforskning måske kan blive ekspliciteret, og dermed udgøre en nytænkning omkring hvordan, der kan ses på sygepleje som profession. Til en eksplicitering er det nødvendigt med en videnskabelig udforskning og dermed også brug af en videnskabelig tænkning, hvorfor jeg også sætter de hjælpevidenskaber, som sygeplejen gør brug af, ind i skemaet under ressourcer.

	Formål	Norm	Kompetence	Ressourcer
Sygepleje	Hjælper patienten til at bevare eller genoprette sundhed eller opnå fredelig død. Bidrage til at forklare, beskrive og forstå sygeplejerskeprofessionen.	Relation mellem sygeplejerske og patient Selvrefleksion	Handlinger - der bliver til på baggrund af patientens ønsker og behov sygeplejerskens erfaring som er delvis implicit viden og tilgængelig eksplicit viden samt ressourcer som situationen råder over Eksplisering af aktuel tavs viden	Praksisviden, udviklingsviden, forskningsviden. Sygeplejevidenskab og hjælpevidenskab fra sundhedsvidenskab, naturvidenskab og samfundsvidenskab. Sygeplejersker og sygeplejestuderende der agerer i feltet

Skema 4 c: Skema over sygeplejens kreativetsregime

Kritik af sygeplejens kreativetsregime

Indenfor sundhedsområdet har der i mange år været et fokus på produktivitetmåling, en måling der viser tegn på at sundhedsområdet, og dermed også sygeplejen, invaderes af kreativetsregimer der ligger udenfor sygeplejens kreativetsområde. Produktivitetmålinger ligger indenfor det industrielle kreativetsregime og fører dermed sygeplejen mere i en retning mod specialisering, konkurrencepres og tilpasning, som er normer og kompetencer indenfor det industrielle kreativetsregime. Frem for en retning mod patientens behov og professionens kig på sig selv. Jeg vælger dog stadig at tro på at sygeplejen, i kraft af at have positioneret sig som en selvstændig institution med sit eget forskningsområde, kan klare dette pres fra omverden. Det kan dog ikke undgås at de øvrige kreativetsregimer vil influere på kreativitetens vilkår i sygeplejen.

Med denne afsluttende bemærkning til sygeplejens kreativetsregime, kan jeg hermed anføre en kritik til Kupferbergs opdeling i kreativetsregimer, idet regimerne ikke kan siges at være til stede i ren form. Jeg ser at sygeplejen bliver invaderet ikke alene af industriens kreativetsformer, men også af den naturvidenskabelige og den pædagogiske kreativetsform i kraft af at sygeplejen benytter sig af vidensområder indenfor andre felter (UVM 2008b,§2). Dette er formentlig også tilfælde med en mængde andre professioner eller fag, hvilket gør det vanskeligt specifikt at udpege de

ressourcer, kompetencer, normer og formål, der samlet set gør sig gældende i de forskellige kreativitetsregimer. Netop disse sammenblandinger af forskellige regimer, der får lov til at få indflydelse på andre regimer, kan være med til at fremme kreativiteten ifølge Lene Tanggaard, et fænomen, som kan kaldes sygepleje som knudedannelse.

Sygepleje som "knudearbejde"

Kreativt knudearbejde sker i Tanggaards forståelse, når der sker grænseskrydsninger mellem praksisfællesskaber og man derved tvinges til at bryde med vante måder at arbejde på (Tanggaard 2009:13-15). Med henvisning til fortællingen om Florence Nightingale, var en af forudsætningerne for hendes kreativitet netop at der blev tænkt sygeplejefaglighed ind i en krigsministeriel sammenhæng. Det havde værdi for krigsministeriet at tænke på hygiejne, fordi det betød færre tab af soldater og dermed større chance for at vinde krigen. Hermed fik sygeplejen anerkendelse og en værdi i forhold til fremtidige krige.

I bekendtgørelsens står der at teoretisk og klinisk undervisning kombineres i en vekselvirkning og at vidensgrundlaget er baseret på kundskaber fra sundhedsvidenskabelige, naturvidenskabelige, humanistiske og samfundsvidenskabelige fag (UVM 2008b:§5). Det faktum at studerende konstant bevæger sig mellem teori og praksis er også et kryds mellem to kreativitetsregimer som skal medvirke til at de studerende efter endt uddannelse kan anvende kendt viden i ny sammenhænge (ibid.:§1), og dermed foretage kryds mellem to kreativitetsregimer, det som Lene Tanggaard kalder "knudearbejde". "Knudearbejde" definerer Tanggaard, som at overføre erfaringer fra et domæne til et andet, eller at blive inspireret fra et praksisfællesskab til et andet og dermed blive inspireret til nye måder at handle på (Tanggaard 2009: 76-82). Et praksisfællesskab er ifølge Etienne Wenger (1998) noget vi alle tilhører. I et praksisfællesskab er der fælles relationer mellem personerne og de aktiviteter de foretager. Det betyder ikke nødvendigvis at aktørerne i praksisfællesskabet er til stede på det samme tidspunkt, men man har et fællesskab omkring aktiviteten der foregår og hvad der betyder noget. Alle mennesker er del af

praksisfællesskaber både på arbejde, i familien og i fritiden. I nogle praksisfællesskaber vil man være fuldt legitimt medlem og være velbevandret i fællesskabet og de metoder og værdier der anvendes i fællesskabet, så man kan handle kompetent. I andre fællesskaber vil man være mere perifer og skulle spørge eller støtte sig til nedskrevne regler for at kunne handle. (Wenger 1998:154-157).

Set ud fra et sygeplejefagligt perspektiv, hvor den studerende skal øve sig i at sanse patienten, er det en nødvendighed at kunne slå knuder mellem de forskellige vidensområder. Måden at slå knuder på gøres ved at bevare patienten som udgangspunkt for de handlinger der foretages og herudfra bruge den viden der er tilgængelig og de erfaringer man har som sygeplejerske. Sygepleje kan i den forståelse ses som kreativ, idet den skal udføres i forhold til patientens præferencer og en naturvidenskabelig, sundhedsvidenskabelig, humanistisk og samfundsvidenskabelig forståelse. Eksempelvis skal den studerende, når hun hjælper en patient med at blive vasket, gøre dette ud fra patientens ønsker. Samtidig skal der tages højde for den naturvidenskabelige forståelse af personlig hygiejne, ud fra viden om hvad hygiejne og smitte betyder for indlæggelsens varighed eller hvad hygiejne betyder i forhold til infektioner erhvervet under sygehusophold. Ud fra det sundhedsvidenskabelige perspektiv ved den studerende noget om hvad personlig hygiejne betyder for oplevelsen af at føle velbefindende, noget om hvad det betyder for mennesket at skulle modtage hjælp til noget man selv plejer at varetage og den deraf ændrede krops- og selvopfattelse. Endelig, ud fra en samfundsvidenskabelig forståelse, skal den studerende forstå hvilken forståelse patienten måske i en kulturel sammenhæng har af at få foretaget personlig hygiejne. Samt, i en humanistisk forståelse, vide noget om hvilken oplevelse det kan være for patienten at modtage hjælp til personlig hygiejne. Bekendtgørelsen beskriver at sygeplejen er baseret på kundskaber fra disse vidensområder (UVM 2008b:§5stk), og dette betyder at den nyuddannede sygeplejerske i sin profession skal kunne lave knudearbejde mellem disse videnskabelige områder. En forudsætning for at kunne udføre sygepleje er altså at kunne lave dette knudearbejde mellem patienten, egne erfaringer, den tilgængelige viden og de ressourcer der er til rådighed.

Kupferbergs sociologiske studie af uerfarne sygeplejersker, som jeg omtalte i det foregående kapitel, ser på de konflikter der opstår når disse uerfarne sygeplejersker går fra at være studerende på sygeplejerskeuddannelsen, hvor der bliver lagt vægt på sygeplejen som profession, til at være ansatte på sygehusene, hvor den gamle forestilling om at sygeplejen er et kald stadig hersker, ifølge Kupferberg (Kupferberg 1999:7-9). I forbindelse med sygepleje som knudearbejde ser jeg Kupferbergs studie interessant fordi der netop fremkommer nytænkning da disse uerfarne sygeplejersker laver "knudearbejde" mellem deres liv som sygeplejestuderende og deres liv som sygeplejersker. Dette inspirerer mig til at drage paralleller i forhold til det knudearbejde der formentlig foregår, når de nye studerende laver knudearbejde mellem det levede liv de har haft indtil starten på studiet og så den dannelse der starter når de træder ind i sygeplejerskeuddannelsen. Ligesom der hos de uerfarne sygeplejersker, ligger en ressource når de laver "knudearbejde" mellem deres liv som studerende og det fremtidige liv som sygeplejerske, vil der måske også ligge en ressource hos de studerende i det øjeblik de laver "knudearbejde" mellem deres levede liv og det at træde ind i en dannelse til sygeplejen. Jeg ser hermed en mulighed for at udnytte disse kreative øjeblikke, hvor der sker "knudearbejde" og dermed mulighed for at understøtte den kreativitet, der springer frem af disse øjeblikke.

Eksempelvis hvilke kreative øjeblikke der forekommer når den studerendes dagligdags måde at foretage vask af kroppen på "slår knuder" med den sygeplejefaglige metode der inddrager hensynet til hygiejnen, patientens vedligeholdelse af muskler, patientens blufærdighed og følelse af velvære osv. En kreativitet der giver den studerende en begyndende introduktion til muligheden for at anvende kendt viden i nye sammenhænge, som bekendtgørelsen foreskriver at den studerende skal kunne, og dermed en mulighed for i uddannelsen at understøtte "knudearbejdet". Men herudover også en mulighed for at den studerende påbegynder en refleksion over hvordan de hverdags erfaringer der ligger i kroppen kommer til udtryk i den sygepleje der udføres, en refleksion der kan betyde at tavs viden kan blive ekspliciteret og efterfølgende bruges bevidst frem mod en udvikling af egen sygepleje. Dette kræver en evne til at lave "knudearbejde" mellem hverdagsliv og det professionelle liv, den

teoretiske fremstilling af sygeplejen og den praktiske udførelse af sygepleje, mellem sygepleje i en læringskontekst og sygepleje i en praksiskontekst, eller mellem en sygeplejestuderendes praksisfællesskab og en patients praksisfællesskab. For at understøtte denne kreativitet er der brug for at disse situationer får en opmærksomhed og tillægges en værdi i feltet hvor det repræsenterer noget kreativt (Kupferberg 2006:26). For at det nye får værdi skal det præsentere noget der fortæller noget nyt, noget der vender op og ned på den studerendes hidtidige opfattelse af sig selv, eller situationen. Hos Dewey vil enhver tænkning der bringer den tænkende noget nyt, kreativt. Alene af den grund at det er nyskabende for den der tænker, uanset om alle andre i verden er klar over sammenhængen (Dewey 1916:165)

Med dette introducerer jeg til en mere dagligdags betragtning af kreativitet end Kupferberg og Csikszentmihalyi refererer til. Denne mere dagligdags betragtning af kreativitet er den Csikszentmihalyi kalder lille k og ligger i den anden ende af kreativitetens kontinuum. Denne dagligdags kreativitet udspringer af en pragmatisk anskuelse af at mennesker af natur er kreative, fordi vi er i stand til at lave om på betingelser for vores levevis. En kreativitetsforståelse der af Brinkmann betegnes som social kreativitet og beskrives med udgangspunkt i Dewey.

Social kreativitet som noget overordnet

Hos Dewey, som har baggrund i den pragmatiske tænkning ses mennesker og menneskers handlinger som kreative ifølge deres natur. Hos Dewey er kreativitet nærmere reglen end undtagelsen. Mennesker genskaber konstant sociale relationer og dette ses grundlæggende som en kreativ proces. Pragmatismen ser verden som foranderlig og denne foranderlighed kræver en kreativitet i hverdagen. Dewey ser kreativitet som en social proces, fordi der altid er en social oprindelse til ens kreativitet, på lige fod med at al læring er social. Samtidig er Dewey enig med Kupferberg i at en social kontekst er nødvendig for at menneskets kreative frembringelser kan blive anerkendt som kreative. Social kreativitet handler om menneskets evne til at frembringe det sociale, altså at skabe nye og værdifulde sociale relationer. Denne evne til at skabe sociale relationer ser Brinkmann som noget overordnet der ligger til grund

for de fire kreativetsformer i Kupferbergs forståelse af kreativitet. Dette ses som en basal dimension fordi vi som mennesker hele tiden skal skabe det sociale. Set i en sygeplejefaglig forståelse er social kreativitet basal idet en relation i forhold til patienten er nødvendig for at kunne agere overfor forskellige patienter hvor der sker uventede hændelser. Uanset hvor meget man som sygeplejerske ved om hvordan det generelt forholder sig, eller hvordan man generelt skal handle, vil der altid være specielt i hver situation man skal forhold sig til. Her er det nødvendigt med social kreativitet for at få det til at glide i uforudsete situationer. I disse situationer bruges ofte en delvis ubevidst form for social kreativitet der benævnes improvisation.

Improvisation

Antropologerne Tim Ingold og Elizabeth Hallam beskæftiger sig med improvisation og pointerer at uanset hvor enkle sociale aktiviteter vi har med at gøre er de aldrig fri for improvisation og kreativitet. Verden og dens betingelser forandrer sig og vi må udarbejde det sociale livs manuskript undervejs, "as we go along" (Brinkmann 2009:77). Ingold og Hallams syn på at socialt liv er uden manuskript, anses således som en tavs viden i Wackerhausens forståelse af viden idet det formentlig vil være svært helt at sætte ord på hvad skabelse af det sociale mellem eksempelvis studerende og patient helt præcist omfatter idet meget af det foregår på et ubevidst plan (Wackerhausen & Wackerhausen 2000:135). Dermed kan man sige at improvisation er en delvis tavs viden, en viden der er baseret på det Dewey kalder vaner og som er grundlaget i enhver handling. I Deweys betragtning er vaner grundlaget for at kunne være kreativ, at kunne improvisere. Dette betyder at grundlaget for den kreative proces, som eksperimentering hører under, også kun kan lade sig gøre hvis der er vaner at bygge på i forhold til det der skal eksperimenteres med. Dette underbygges af Tanggaard der ser flere eksempler på at et kendskab til feltet og de metoder og materialer der bruges, er en forudsætning for kreativitet (Tanggaard 2009:54-55). Eksperimentering er sjældent muligt hvis ikke man har en eller anden erfaring i forhold til det der skal eksperimenteres med, et eller andet udgangspunkt for at drage nye erfaringer jf. erfaringens kontinuum hvor erfaringer bliver til på baggrund af erfaringer der er gået forud (Dewey 1969:202).

Det at erfare er en aktiv og kreativ proces fordi verden forandrer sig, vi møder konstant nye udfordringer i nye kontekster og dette involverer kreativitet. Når den studerende møder patienter er det altid en ny patient eller en ny situation der giver nye problemer og dermed stiller krav til den studerende om at improvisere eller skabe nye relationer. Derfor er det vigtigt at de studerende får redskaber til at kunne improvisere eller løse problemerne på det Dewey kalder en demokratisk måde (Dewey 1916:115). Oversat i en sygeplejefaglig kontekst kan man sige at det demokratiske i situationen mellem den studerende og patienten består i at skabe relationen til patienten og derudfra bruge de redskaber der er nødvendige for at sikre kvaliteten af sygeplejen. Social kreativitet bliver i denne forbindelse en evne til at få handlingerne til at glide under hensyntagen til de faglige og menneskelige krav og ressourcer der indgår i situationen.

Social kreativitet som evnen til at skabe det sociale – måske en kreativitetsform der er mere basal og måske ligger til grund for de øvrige kreativitetsformer hvis kreativitet ses i en social sammenhæng. Set i dette lys vil det bringe mere eksperimentering ind i sygeplejelaboratoriet være at understøtte den kreativitet der allerede findes i de studerende i en eller anden form alene fordi de er mennesker (Brinkmann 2009:75). Det jeg ønsker er "blot" at udvikle denne sociale kreativitet i en sygeplejefaglig udviklende retning. Det at de studerende allerede har social kreativitet betyder at de i en eller anden grad er i stand til at improvisere i nye sociale relationer. Det vigtige set i en sygeplejefaglig kontekst er imidlertid at de kan improvisere i nye sociale situationer – men i forhold til en sygeplejefaglig hensigtsmæssig måde. Her kan drages sammenligninger mellem det Brinkmann kalder social kreativitet og det Kari Martinsen taler om når hun pointerer at sygeplejersken skal møde patienten med et åbent og sansende blik og at sygeplejersken med sin samlede styrke skal søge at udtrykke dette indtryk på en måde der er til patientens bedste. Dette tolker jeg som en form for social kreativitet der er forankret i forhold til relationen mellem den studerende og patienten.

Det vil sige at de studerende i forhold til patienten ikke alene skal agere ud fra sociale input men også i forhold til de observationer de gør sig eller den faglige viden de har. Idet det jo er vigtigt at den studerende ikke alene tager hensyn til patientens ønsker,

men også til hvorvidt det er fagligt forsvarligt at efterkomme patientens ønsker. Eksempelvis kan en patient der er dement ønske at forlade sygehuset, her er det vigtigt at man som sygeplejestuderende ikke alene agerer ud fra patientens ønsker i en social forståelse men også kan gennemskue de sundhedsfaglige konsekvenser ved de forskellige valg.

Jeg har nu introduceret til de forskellige former for kreativitet der ses i sygeplejefaget hvilket fører videre over i den del af specialet hvor der foregår en yderligere udforskning kreativitet i form af eksperimentering og hvordan det ser ud til at udfolde sig i færdighedslaboratoriet.

Del 4

Analyse af feltobservationer

Observationer i feltet

Med disse indledende dele har jeg analyseret de centrale dele af problemstillingen og dermed skabt mulighed for dannelse af en forståelseshorisont for læseren i forhold til læring i færdighedslaboratoriet og i forhold til kreativitet.

Denne fjerde og sidste del af specialet indeholder en analyse af de feltobservationer jeg har foretaget af nystartede sygeplejestuderende i færdighedslaboratoriet ved en sygeplejerskeuddannelse i Jylland. Indledningsvis præsenteres udvalgte situationer fra feltobservationerne, der indeholder eksempler på de læreprocesser jeg, efter kondensering af materialet, fandt i feltnotaterne. Herefter følger en analyse i forhold til læreprocesser og hvordan eksperimentering indgår i disse læreprocesser. Resultaterne af denne analyse samles i en delkonklusion der efterfølgende diskuteres i forhold til kreativitet og læring i praksis. Afslutningsvis præsenteres konklusion og afsluttende bemærkninger.

Præsentation af de udvalgte situationer fra feltnotater

De tre situationer er valgt ud af de samlede feltnotater som er foretaget. Situationerne er valgt som enkeltstående repræsentationer af de læreprocesser, som hele tiden foregår mellem hinanden og i forlængelse af hinanden under de studerendes handlen i færdighedslaboratoriet.

Situationerne taget ud fra undervisning i færdighedslaboratoriet hvor studerende er i første modul af uddannelsen. Uddannelsen er inddelt i 14 moduler af 10 ugers varighed. De studerende har endnu ikke været på et sygehusafsnit, men kan se frem til en praksisperiode på en uge, 3 – 4 uger efter lektionerne i færdighedslaboratoriet. Lektionerne er de tre første af i alt 12 timers undervisning i færdighedslaboratoriet hvor formålet er at forberede de studerende til læring i praksis, gennem en begyndende fornemmelse af hvordan det er at være patient og en begyndende kendskab til metoder og principper der bruges i praksis. Forud for lektionerne i færdighedslaboratoriet har de studerende modtaget undervisning i tilknyttede emner indenfor det naturvidenskabelige område i anatomi fysiologi, og indenfor sygeplejefaget omkring patientologi⁴ og grundlæggende sygepleje der knytter sig til det fokus de har i undervisningen, såsom metoder brugt i sygeplejen, grundlæggende behov og hygiejne og for modul 3 undervisning i ernæring.

Grupperne er fordelt mellem de forskellige senge i rummet og der er forhæng omkring hver seng, så de studerende visuelt kan lukke af for omverden. Der er en let stemning i lokalet hvor der er høj aktivitet og tale uden at der er larm. Der er 25 studerende i rummet og 2-3 undervisere til rådighed. Underviserne træder til når de studerende har brug for hjælp, ellers cirkulerer de rundt mellem de forskellige grupper, kigger bag forhængene og stiller spørgsmål, eller svarer på spørgsmål, for at udvide de studerendes perspektiver på handling.

Situation 1 – at lære kropspleje

I denne situation indgår der sygeplejestuderende som er i det første halve år af sygeplejerskeuddannelsen og har endnu ikke stiftet bekendtskab med praksis. Temaet er kropspleje hvor de studerende skal gøre sig erfaringer

⁴ Patientologi er læren om hvordan det er at være patient

med det at blive vaske, at vaske en anden og at stifte bekendtskab med de redskaber der bruges i forholdt til kropspleje. De studerende arbejder i grupper af 4 til 5 personer hvor en agerer patient og indtager sin plads i sengen, to agerer studerende der skal hjælpe patienten med kropspleje og en eller to studerende er observatører der skal observere og efterfølgende stille spørgsmål til det der er sket under seancen. Alle har uniform på og den studerende der skal agere patient har badetøj på under uniformen. "Patienten"⁵ kan vælge forskellige måder at få foretaget kropspleje, en mulighed er brusebad, en anden er sengebade, vask af hår, pleje af hud, hænder og negle, barbering, tandbørstning etc. Der er forhæng omkring hver seng så gruppen er afskærmet fra de øvrige i rummet. Kropsvask foretages på ansigt, arme, ryg, mave og ben, kropsvask på de mere intime dele af kroppen foretages på dukker.

I en gruppe foregår kropsplejen som et sengebade og to studerende er i færd med at vaske "patienten", der er i færd med at vaske ansigtet. De bruger forskellige klude og taler om hvordan det føles mest behageligt, patienten siger længe ikke noget men da hun bliver spurgt siger patienten at det godt må være lidt hårdere, de to studerende forsøger derefter lidt hårdere og med andre bevægelsesmønstre. "Patient" og studerende drøfter hvordan de skal gøre ud fra hvad de har læst i bogen og ud fra hvordan "patienten" synes det skal være og de forsøger at holde kluden som der er foreslået i bogen. De finder sammen en form hvor det føles behageligt for "patienten" og en måde at holde kluden på så de ikke taber den og fortsætter kropsplejen. Da de skal til at vaske patientens armhule bliver de pludselig i tvivl hvorvidt de kan bruge den samme klud og det samme vand til at vaske armhulen med og derefter fortsætte, idet man jo kan sige at armhulen er mere beskidt end de andre dele på overkroppen. De diskuterer først og derefter slår de op i en bog og alle kigger i bogen der ligger opslået på sengen hvor metoden sengebade er beskrevet, men kan ikke finde direkte anvisning for dette. Derfor søger de hjælp hos mig der står og betragter seancen, selvom jeg er observatør og ikke agerer som underviser. Jeg spørger ind til hvad jeg mener der skal tages hensyn til og de studerende drøfter graden af patientens armsved, patientens ønsker, risici for infektion andre steder på kroppen etc. og finder herefter frem til en handlemåde.

⁵ Denne betegnelse af "patienten" – i anførelsestegn, henviser til at patienten er en studerende der agerer patient i situationen. Når patient optræder uden anførelsestegn henvises til en rigtig patient i sygehusregi.

Denne situation illustrerer hvordan de studerende eksperimenterer med kroppen både bevidst og ubevidst og dermed bruger et beredskab af kropslig viden, når de handler i færdighedslaboratoriet, en kropslig viden der også er kendetegnende ved de læreprocesser der sker i praksis. Desuden illustrerer situationen en begyndende reflektiv tænkning, der ser ud til at tage udgangspunkt i de studerendes levede liv i form af en kropslig viden. Denne begyndende refleksive tænkning er grundlaget for en videre udvikling af en faglig reflektiv tænkning, hvor der indarbejdes metoder og teorier og dermed foretages knudearbejde mellem levede liv og sygeplejens metoder. Eksperimentering begrænses af situationen hvor målet er patientens følelse af velvære under kropsplejen hvorfor en yderligere eksperimentering og udforskning til en vis grad hindres. Situationen viser hvordan eksperimentering ud fra den kropslige viden kan udvide den begyndende faglige tænkning gennem yderligere eksperimentering.

Situation 2 – studerende lærer at begå sig i rummet

Disse følgende to situationer – situation 2 og 3 – handler om den læreproces der drejer sig om at lære at begå sig i rummet. I denne læreproces har underviseren, som vi skal se, en stor andel i forhold til hvordan læreprocesserne foregår.

Situation omhandler min oplevelse i forhold til hvilken rolle jeg har og hvilken indvirkning jeg får på situationen og dermed læreprocessen, i det øjeblik jeg træder ind som underviser. Situationen understreger underviserens rolle i færdighedslaboratoriet.

Oplevelsen udspringer af situation 1 hvor de studerende spørger mig om hjælp selvom jeg er observatør, og jeg træder ud af observatørrollen og ind i rollen som vejleder og underviser i situationen. For at forstå sammenhængen, starter situationen med et uddrag fra situation 1.

Da de skal til at vaske patientens armhule bliver de pludselig i tvivl hvorvidt de kan bruge den samme klud og det samme vand til at vaske armhulen med og derefter fortsætte, idet man jo kan sige at armhulen er mere beskidt end de andre dele på overkroppen (.....)derfor søger de hjælp hos mig der står og betragter seancen, selvom jeg er observatør og

ikke agerer som underviser. Jeg spørger ind til hvad jeg mener der skal tages hensyn til og de studerende drøfter graden af patientens armsved, patientens ønsker, risici for infektion andre steder på kroppen etc. og finder herefter frem til en handlemåde.

I situationen er jeg efterfølgende lidt i tvivl om mit eget svar, jeg er lidt overrasket over at de studerende finder anledning til at stille dette spørgsmål fordi jeg ikke ser noget problem i at vaske kroppen med det samme vand og den samme klud. Dette formidler jeg dog ikke til de studerende, men spørger i forhold til det jeg selv kan svar på eller det jeg tænker er vigtigt at tage højde for i situationen. Årsagen til at jeg ikke selv ser problemet er måske at jeg er ud fra en generation der har lært at udføre egen kropspleje med klud og sæbe ved en vask, det er derfor en viden i kroppen der guider mig når jeg skal udføre et sengebåd, hvor jeg ikke stiller spørgsmålstejn ved hvorvidt vand brugt til vask i armhulen kan bruges til resten af kroppen. De studerende er en generation af unge der ser kropsvask som et brusebad og er måske ikke vant til at bruge klud, vand og sæbe i en vask". (Feltnotat september 2010)

Denne oplevelse af min egen rolle i situationen sætter spørgsmålstejn ved min rolle som underviser og hvilken retning jeg viser de studerende i forhold til den faglige tænkning. Situationen viser at underviserens rolle er central i forhold til hvor meget og på hvilke områder der bliver eksperimenteret, idet underviseren på ubevidst plan repræsenterer den skolestiske verden der udgør autoriteten i forhold til hvad der er rigtigt eller forkert.

Denne situation vil jeg analysere nærmere for at se i hvilken retning underviserrollen drejer læreprocessen og dermed eksperimenteringen.

Situation 3 – eksperimentering som tilladt adfærd

Denne situation har de samme rammer som situation 1 og 2, hvor de studerende er i gang med at lære kropspleje. Situationen viser hvordan de studerende gennem undervisningen afkoder hvordan læreprocesser skal foregå i dette rum.

Situationen foregår hvor fire studerende i en gruppe er i gang med at udføre kropspleje i forhold til en "patient". "Patienten" ligger i sengen og tre studerende interesseret står bøjet ind over "patienten", hvor en af de studerende er i færd med at udføre pleje af negle på "patienten". Da dette foregår bryder jeg igennem forhænget og de studerende kigger op, fniser

lidt forlegent som om de ikke ser den handling som de er i færd med at udføre som tilladt i situationen. En af de studerende forklarer at hun ikke rigtig vidst hvordan hun skulle rense neglene og skubbe neglebånd op på "patienten". Det synes som om de studerende ikke ser en eksperimentering, i forhold til at pleje negle, som en tilladt adfærd i færdighedslaboratoriet.(Feltnotater sep. 2010)

Denne situation viser hvordan de studerende ser ud til at forsøge en måde at lære på som de selv anser for værende ikke anerkendt. Jeg vil analysere denne situation nærmere i forhold til den læreproces, der handler om at lære at bruge rummet som læringsrum og hvordan de studerende gennem eksperimentering får erfaringer med rummet og hvilke former for læring der kan foregå.

Læreproces som kropslige erfaringer – principiel og aktuel tavs viden

Erfaring består af en aktiv del og en passiv del ifølge Dewey, den aktive del er handling og den passive del er når vi gennemgår og underkaster os konsekvensen af vore handlinger (Dewey 1916:157). Når de studerende i situation 1 eksperimenterer med at udføre kropsvask ser de ud til at de gør noget ud fra en erfaring de har fra tidligere. De starter med noget, dette noget kan være at en studerende væder en klud og gør et forsøg på at vaske patienten i ansigtet ved at presse kluden med et tryk hun finder passende og forestiller sig er behageligt for "patienten". Denne bevægelse gøres dels ud fra en vane, vaner er ifølge Dewey den grund hvorfra mennesket agerer (Dewey 1933:63-68) og dels ud fra en slags trial-error mekanisme hvor den studerende handler og alt efter svar korrigerer handlingen til det er tilpas behageligt for "patienten" og for den studerende. Forklaret med Dewey foretager de studerende en handling, ved at yde det pres mod huden som den studerende forestiller sig er behageligt og underkaster sig derefter konsekvensen, idet patienten siger at det gerne må være lidt hårdere. Derefter kan den studerende lave om på presset eller måden at føre kluden på. Dette er at erfare, ifølge Dewey, hvor det er sammenhængen mellem den aktive og den passive del, der udgør erfaringens værdi (Dewey 1916:157). Erfaring får værdi i forhold til, i hvilken grad den giver personen en indsigt i forholdet mellem handling og respons. Når "patienten" siger at det godt må være lidt hårdere får den studerende indsigt i at den tidligere bevægelse var for forsigtig og efterfølgende har den studerende gjort en

erfaring i forhold til hvor hårdt der skal trykkes, når hun vasker denne "patient". Denne erfaring ser jeg som en kropslig erfaring som bygger på tidligere kropslige erfaringer om, dels hvordan man vasker sig, dels hvor hårdt man presser kluden mod huden. Denne tidligere erfaring er det der danner grundlaget for den første handling som den studerende foretog og som jeg benævnte som en vane. Denne kropslige erfaring, som bliver til igennem handling og konsekvens, kan blive lavet om til en bevidst viden hos den studerende, men kan også indgå i den tavse viden. Denne kropslige erfaring omkring hvor hårdt man skal presse kluden mod huden, for at det er behageligt, kan både være principiel og aktuel tavs viden. Hvis der stilles spørgsmål i forhold til hvorfor den studerende ved hvor hårdt hun skal presse kluden mod huden, så vil hun måske kunne gøre rede for denne, i forhold til hvor hårdt hun pressede tidligere, men en del af denne viden er indlejret som tavs viden, idet man ikke præcist med ord kan forklare for andre hvor hård en hård bevægelse er, fordi denne kropslige viden er baseret på en oplevelse, som ikke kan udtrykkes i ord (Wackerhausen & Wackerhausen 2000,135-136). Som udgangspunkt har de studerende læst omkring kropspleje, omkring hvordan kluden skal holdes og hvordan kroppen skal vaskes – dette kan studeres ud fra en bog og tillige kan kluden og vandet studeres nærmere, men det er først i det øjeblik at de studerende handler med kluden og vandet, at de handler og underkaster sig konsekvensen, at de får erfaringer omkring kluden og dens brug i forhold til "patienten".

Læreproces som refleksion

Under kropsvask i situation 1 oplever de studerende at de går i stå i handlingen og fordi de bliver i tvivl om hvorvidt det samme vand og den samme klud kan bruges til vask af patientens armhuler. Årsagen til at denne situation opstår, er en kropslig fornemmelse af at armhulen er mere uren end resten af kroppen, samt en begyndende brug af den undervisning der er foregået i klasselokalet der omhandler hygiejne. Her kan de studerende vælge enten at ignorere denne situation og springe over eller ignorere at der opstår tvivl og gøre som man plejer, eller man kan vælge at gå ind i situationen og underkaste den en nærmere undersøgelse – det der kaldes refleksion ifølge Dewey (Dewey 1933:91). Her vælger de studerende at foretage en nærmere undersøgelse af situationen. Når denne situation opstår, dannes der nogle spontane ideer som peger

frem mod en mulig løsning på situationen hvor målet er at "patienten" bliver vasket (Ibid. 92). Ud af situationen er det ikke muligt at se hvor mange ideer de studerende har haft, men en af ideerne har været at en metode kan bruges til at hjælpe i denne situation – altså om anvisningen i bogen kan være en hjælp.

De studerendes handlinger afslører en begyndende refleksion ud fra en handling. De studerendes vaner har i situationen ikke været nok til at løse problemet og en metode, en beskrivelse af kropspleje ud fra bogen, tages ind som redskab i problemløsningen. Ifølge Dewey skal teorier og metoder ses som redskab på lige fod med for eksempel vaskeklud og vand, som en mulighed der kan bruges i forbindelse med løsning af et problem (Dewey 1933:116). Den eksperimentering som de studerende foretager, tager en begyndende form af en rationel faglig måde at tænke på. Det faktum at de studerende ser et problem vidner om at de ser en modstrid mellem deres kropslige viden og en faglig tænkning omkring kropspleje. Og det faktum at de studerende konsulterer metoden vidner om en tænkning der styres dels af et mål der hedder at patienten skal opleve kropsplejen som behagelig og samtidig en metode der på en eller anden måde repræsenterer fagligheden for de studerende. Denne eksperimentering viser at de studerende har en begyndende rationel tænkning omkring udførelse af sygepleje (Dewey 1916:287). En rationel tænkning hvor tænkningen kaldes refleksion og den rationelle del af tænkningen er ud fra en sygeplejefaglig metode, der forsøger at tilpasse handlinger i et samspil mellem patientens præferencer, faglig viden, sygeplejerskens evner og de ressourcer der er til rådighed. Det vil sige at de studerende er stærkt på vej til gennem eksperimentering i færdighedslaboratoriet at kunne reflektere over de handlinger der foretages ud fra en faglig betragtning.

Sammenfattende om læreprocesser i færdighedslaboratoriet

Læreprocesserne som giver sig til kende i situation fordeler sig i tre processer. Læreproces som læring gennem kropslige erfaringer lig det Kristian Larsen identificerer i praksis hvor nye erfaringer bliver til på baggrund af tidligere erfaringer gennem handling og konstatering af konsekvens. Dette foregår som en slags trial-error handling hvor en del af denne kropslige viden er tavs. De tavse kropslige handlinger der nu suppleres med nye metoder fra bogen og viden om hygiejne fra undervisning i klassen,

skaber problemer for de studerende i forhold til at handle. Dette viser en læreproces med en begyndende rationel faglig tænkning. Denne kropslige viden er tavs og der ser ud til at foregå en læreproces hvor en del af denne tavse viden bliver ekspliciteret og dermed mere bevidst for den studerende. Noget af den nye læring der sker fortsætter med at være tavs.

Disse læreprocesser har udforsket nærmere i forhold til hvordan eksperimentering indgår i disse læreprocesser, en udforskning jeg vil gøre rede for i det følgende.

Begyndende ordnet tænkning gennem eksperimentering ud fra tavs viden (situation 1)

En af de læreprocesser der foregår i situation 1, foregår som en eksperimentering ud fra en eksisterende kropslig viden der fører videre til ny kropslig viden. En eksperimentering hvor der inddrages vaner fra tidligere erfaringer om egen kropsvask, eller vaner omkring at tørre med en klud. Nye erfaringer gøres på baggrund af tidligere erfaringer og på baggrund af de erfaringer der er i sigte. Dette forklares i det følgende.

I situation 1, foregår eksperimentering som en kropslig eksperimentering omkring hvor hårdt der skal trykkes eller hvordan kluden skal føres. Eksperimentering i Deweys refleksive ramme sker imellem at problemet opstår og at problemet er løst. I situationen med kropspleje er et af problemerne at "patienten" synes at det gerne må være mere hårdt og løsningen på problemet er at "patienten" oplever at kropsplejen er tilpas behagelig. Når patienten føler det er tilpas behageligt stopper eksperimentering og dermed stopper også den yderligere udforskning omkring oplevelsen af kludens pres mod huden. Ifølge Dewey indebærer reflektiv tænkning sammenhæng, kontinuitet og en ordnet tankerække. Handlingers effektivitet er et vigtigt tegn på ordnet tænkning, hvor tænkningen i forhold til dette ordner sig på en logisk måde (Dewey 1933:48-49). Jeg ser de studerendes handlinger i forhold til at finde en passende hårdhed, som et tegn på en begyndende ordnet tænkning, idet de studerende ændrer på tryk og bevægemønstre og dette må ses som udtryk for at de studerende har en ide om at tryk og bevægelse er de aspekter der har indflydelse på "patientens" opfattelse af, hvorvidt kropsplejen føles behagelig. Eksperimentering i forhold til disse to aspekter, er et tegn

på at der foregår en ordnet tænkning i forhold til handlingen på et kropsligt plan. Det er, ifølge Kristian Larsen, denne kropslige viden der guider de studerende i deres handlinger omkring patienten i praksis, på et ubevidst plan (Larsen 1999:12). Hermed ser der ud til at være ligheder mellem læring i praksis og læring i færdighedslaboratoriet og dermed en mulighed for at sætte ord på denne kropslige viden og dermed gøre denne kropslige viden til en mere bevidst del af det samlede vidensgrundlag som den studerende handler ud fra både i færdighedslaboratoriet og i praksis. Eksperimentering ser altså ud til at skabe ny viden for den studerende, både ved at skabe ny kropslig viden og ved at gøre kropslig viden bevidst og derigennem skabe nye perspektiver for den studerende – det Csikszentmihalyi kalder kreativitet med lille k, fordi det ændrer individet, men ikke kulturen (Csikszentmihalyi 1996: 23-27).

Jeg ser dog mulighed for at eksplicitere flere dele af denne kropslige viden hos de studerende, gennem den eksperimentering som færdighedslaboratoriet muliggør. Denne yderligere eksperimentering giver mulighed for at udvide de studerendes erfaringer og dermed skabe grundlag for en ordnet tænkning der omfatter flere bevidste perspektiver på kropsvask, ud over tryk mod huden og bevægelse. Denne udvidelse angår opdagelse af de følelser og oplevelser individer har i forhold til kropsvask, dimensioner jeg vil komme ind på i det følgende kapitel.

Perspektiver på kropsvask ud fra eksperimentering med kropslig viden (situation 1)

Ifølge Hohr er det netop oplevelser og følelser der gør de studerende i stand til at analysere de situationer eller problemer de oplever. Hos Hohr er følelser den mest grundlæggende erfaringsform og denne erfaringsform rummer grundlaget for alt hvad et menneske kan komme til at vide. Følelser er ikke noget subjektivt, men er socialiseret ind i adfærdsmønstre og er derfor kulturelt betinget (Hohr 1996:24) Det vil sige at følelser, som en studerende har i forbindelse med kropspøje, behøver en anden studerende eller den rigtige patient på hospitalet ikke have og vice versa. Oplevelser er en kompleks helhedspræget erkendelsesform, et helhedsindtryk, som ikke kan gengives med ord. Således er følelser og oplevelser ofte tavs viden. Analyse opdeler en situation

i dens komponenter og er baseret på sprog og kan derfor forbinde følelser og erfaringer med sprog (Ibid.25). Det jeg vil illustrere med Hohn og Pedersens erfaringsformer er, at de studerende alle har deres individuelle opfattelse af, hvad der er behageligt eller mindre behageligt i forbindelse med kropspleje, denne opfattelse er forbundet med følelser og oplevelser, som de har haft igennem deres levede liv. En udforskning af de følelser og oplevelser der knytter sig til kropsplejen, kan give de studerende mulighed for en indsigt i deres egen forforståelse i forbindelse med kropsplejen. En indsigt i denne forforståelse, som er indlejret i kroppen og som Kristian Larsen kalder en kropslig guidning i situationen, vil muliggøre at den studerende bliver opmærksom på denne forforståelse og hvordan den kan have indvirkning på hendes handlinger i forhold til kropspleje hos den enkelte patient. Dermed vil den studerende bedre kunne vurdere hvorvidt egne handlinger i forhold til kropspleje er hensigtsmæssig eller ej. De studerendes opmærksomhed mod denne forforståelse vil skabe fokus på at kropspleje er en individuel handling, at graden af blufærdighed er individuel og at oplevelsen af at skulle vaskes af et andet menneske er individuel og kræver individuelle hensyn og opmærksomhed mod hvilke konsekvenser handlinger afføder – altså hvordan den studerende skal tilpasse sine handlinger til situationen. Denne udvidede eksperimentering der leder til en forståelse af egen forforståelse og dermed også flere perspektiver på kropsvask leder imod en hermeneutisk tilgang til læring. Den hermeneutiske tilgang hævder at der er et forhold mellem helhed og del i en situation, hvor forståelse af enkelte dele forudsætter forståelsen af helheden og omvendt vil forståelsen af helheden virke ind på forståelse af delene – det begreb der kaldes den hermeneutiske cirkel (Dahlgren et al 2007:168). Denne tilgang åbner – ved at bringe forståelse for delene i helheden – for en forståelse for hvordan andre mennesker med andre forforståelser kan opfatte kropspleje anderledes end en selv. Denne eksperimentering for at få bedre forståelse for enkeltdelene, kan give et anderledes syn på kropspleje i sin helhed i delene af den samlede oplevelse. Den hermeneutiske tilgang refererer også til Deweys tænkning idet refleksion netop handler om at udforske dele af en samlet situation, for derefter at samle erfaringerne igen der dermed giver mening i forhold til den samlede situation (Dewey 1916:162-163).

Desuden vil en udforskning af disse tavse sider af den studerendes viden, der omhandler følelser og oplevelser, gøre de studerende opmærksom på at denne kropslige viden også har værdi i forhold til at kunne sætte sig ind i den andens situation, altså den kreativitetsform Brinkmann kalder sociale kreativitet (Brinkmann 2009:86). Dette giver en synliggørelse af en vidensform som ifølge Wackerhausen, Hohr & Pedersen ikke blev betragtet som rationel viden i en faglig sammenhæng, men som ikke desto mindre er en vigtig kropslig kompetence i forhold til at udøve sygepleje og se patientens behov (Wackerhausen&Wackerhausen 2000:137).

Denne udforskning af flere aspekter i færdighedslaboratoriet i forhold til kropspleje ser dig ikke ud til at være mulig for de studerende at komme frem til på egen hånd. Kropspleje består af mange enkeltdele for at kunne udgøre en samlet behagelig opfattelse, men de studerende ser ud til kun at blive bevidst om tryk og bevægelse som betydende aspekter på kropspleje. I det følgende uddybes denne begrænsende udforskning i et læringsperspektiv.

Situationen er bestemmende for omfang af eksperimentering (Situation 1)

De aspekter der inddrages i denne kropslige guidning i situation 1 med kropsplejen begrænser sig til to aspekter hos de studerende. Disse to aspekter er trykket mod huden og et anderledes bevægemønster. Jeg mener dog at færdighedslaboratoriet giver mulighed for at undersøge oplevelsen af kropsvask yderligere gennem en yderligere eksperimentering og dermed bevidstgøre den studerende om flere aspekter ved oplevelsen kropsvask. Denne yderligere eksperimentering vokser ikke ud af situationen af sig selv, fordi situationen udspiller sig mellem en "patient" der er rask og med fin og modstandsdygtig hud og responsen fra patienten om at det gerne må være lidt hårdere lader sig hurtigt korrigeres på baggrund af vaner der ligger hos de studerende i forhold til at føle tryk og modtryk. De ideer, som de studerende får i forhold til at løse de problemer de møder, relaterer sig til situationen, ifølge Dewey (Dewey 1933:88-89). Her er situationen forholdsvis enkel, fordi det drejer sig om en rask og ung "patient" og de studerendes udforskning kommer derfor ikke af sig selv ud i en yderligere udforskning af for eksempel hvorfor trykket gerne må være hårdere på armene end i ansigtet og hvorfor det er mere behageligt med et mere hårdt tryk under kropsplejen. Årsagen til at denne udforskning ikke fortsætter i forhold til disse aspekter

kan forklares med at mennesket søger efter hurtige forklaringer. Hurtige forklaringer opstår i situationer hvor ideer opstår uden der er tale om en tilstrækkelig kritisk holdning til den ide der opstår. På denne baggrund risikerer man at der drages de forkerte konklusioner på de forkerte grundlag. Dette er en risiko som Dewey pointerer konstant er til stede idet mennesket erfarer og derfor lærer hele tiden. Derfor er det vigtigt at man som lærende individ er villig til at bevare og være i en tilstand af tvivl der stimulerer til at forholde sig kritisk til ideer og dermed en grundig undersøgelse, så man ikke udtaler sig positivt om en overbevisning før der er et beviseligt grundlag. (Dewey 1933:20-23). Den hurtige slutning er den kritik der knytter sig til den problemløsende tænkning(ibid.), frem for den divergente og problemudviklende tænkning, som jeg beskriver nærmere i kapitlet om divergent sidst i analysen.

I situationen ser det ikke ud til at den følelsesmæssige og oplevelsesmæssige dimension bliver udforsket ud over oplevelsen af for let tryk og tilpas tryk. Grunden til at denne udforskning ikke sker, kan dels skyldes at denne erfaringsform er tavs og at de studerende derfor ikke er opmærksomme på at der kan være forskellige følelser og oplevelser forbundet med de handlinger der foretages i forhold til kropspleje. Oplevelser der kan være væsentlige i forhold til at kunne udføre kropspleje på en måde så det føles behageligt for patienten. En anden årsag til denne begrænsede eksperimentering er at de studerende tænker i forhold til et mål om at patienten skal opleve kropsplejen behagelig – et mål der hurtigt lader sig indfri i situationen og derfor ikke i sig selv lægger op til yderligere udforskning, fordi de studerende drager positive slutninger og derfor ophører med eksperimentering, som Dewey teori om hurtige slutninger antyder (ibid.). Det skal dog indskydes at denne hurtige handling konstant forekommer og er en nødvendig egenskab hos mennesket for at kunne handle hurtigt i de situationer der kræver det, denne hurtige handling kan sammenlignes med vaner, som Dewey ser som handlingsberedskab som vi ikke kan leve foruden.

Ud fra denne argumentation ser det ikke ud til at de studerende af sig selv kan udforske den tavse viden de har i kroppen i situationen hvor de studerende skal hjælpe en "patient" med kropspleje. Dels fordi situationen fordrer at de studerende finder frem til en måde at udføre sengebadet på der er behagelig og derfor foretager hurtige

slutninger som en slags trial-error handling og dels fordi de studerende endnu ikke mestrer den faglige rationelle tænkning. Det er netop her jeg ser at færdighedslaboratoriet kan bidrage i kraft af sin position som et læringsrum der er risikofrit og hvor den studerendes læring kan bringes i fokus. Fordi netop dette risikofri læringsmiljø kan tillade en eksperimentering der i første omgang, går ud over hensynet til patienten og fordi færdighedslaboratoriet tillader at der kan foretages en eksperimentering, der ikke fordrer en hurtig handling men kan hjælpe de studerende til en faglig rationel tænkning i deres tempo. Denne eksperimentering og faglige rationelle tænkning kan hjælpes på vej gennem en kreativetsform der hedder divergent tænkning. Denne divergente tænkning ser jeg som et uudnyttet potentiale i færdighedslaboratoriet et perspektiv på færdighedslaboratoriet jeg vil komme nærmere ind på i kapitlet om hvilken rolle eksperimentering spiller i forhold til kreativitet og praksis.

Netop den situation at de studerende er styret af målet om at kropspleje skal opleves som behageligt for patienten kan i forhold til en udforskning af enkeltheder skabe begrænsning, men i forhold til en begyndende faglig rationel tænkning muliggør dette mål netop at de studerende skaber sig forestillinger om mulige handlinger, en eksperimentering der foregår i tankerne og dermed en begyndende sygeplejefaglig tænkning i form af eksperimentering med teorier og metoder, som omtales i det følgende kapitel.

Eksperimentering med teorier og metoder (Situation 1)

I situation 1 bliver de studerende forstyrret i deres handlinger, der opstår et problem. Dette problem opstår da de studerende med udgangspunkt i en kropslig viden om at vaske sig, bliver i tvivl. Denne tvivl og dette problem som de studerende står i vil jeg i det følgende forklare med Deweys teori. Problemer opstår fordi de studerende bliver forstyrret i deres vanemæssige måde at handle på. De er i færd med at efterligne en metode ud fra en beskrivelse i bogen. Her eksperimenterer de studerende ud fra deres tidligere erfaringer med at vaske. Det vil sige at måden de udfører metoden på er ud fra deres tidligere erfaringer. Dermed er de handlinger de studerende gør i forhold til

kropsvask i sig selv nyskabende fordi denne måde at udføre kropsvask på er ny for de studerende. Det vil sige at den eksperimentering der i første omgang foregår i forhold til at lære en metode er at sammenligne med imitation – altså at efterligne noget originalt. Denne læring som imitation kræver dog at den studerende bidrager i processen med den viden de allerede har om kropsvask – det vil sige den viden de allerede har i kroppen. Ifølge Dewey er der ingen teorier der er så fyldestgørende at de kan give en direkte og fyldestgørende anvisning for hvordan man skal handle idet der altid er specielle hensyn der skal tages i de enkelte situationer (Brinkmann 2006:145). En pointe der viser sig ved at de studerende eksperimenterer med tryk og bevægelse, faktorer som metoden ikke beskriver i bogen.

I forhold til imitation trækker de studerende således på tidligere erfaring, men de går i stå i deres handlinger da deres tænkning involverer viden om hygiejne, fordi den viden i kroppen ikke slår til i forhold til at løse situationen, så den både tager højde for metoden og den viden de studerende har om hygiejne. Dette at de studerende problematiserer situationen, er i Deweys tænkning, et tegn på en villighed til at undersøge noget nærmere, til trods for at forvirring og tvivl kan være ubehagelig. Denne villighed til at udsætte noget for en alvorlig og sammenhængende overvejelse er evnen til at reflektere (Dewey 1933:18). Det vil sige at opståen af problemer i færdighedslaboratoriet er et udsagn for at de studerende forholder sig kritiske og dermed er villige til at anlægge en udforskende holdning til kropspleje, idet de studerende også kunne have valgt at overse besværlighederne og springe over det der udgør problemet og fortsætte ifølge anvisningen i bogen (ibid.91). Denne villighed til at udforske yderligere kan betragtes som et resultat af læringens kontinuum hvor erfaringer både optager noget fra de erfaringer der er gået forud og på en eller anden måde forandrer kvaliteten af de erfaringer der følger efter (Dewey 1969:204). Det vil sige at situationen i færdighedslaboratoriet aktualiserer en udforskning af problemet for de studerende netop fordi de indenfor en overskuelig fremtid skal møde patienten i praksis. Det vil sige at de erfaringer de studerende gør sig i færdighedslaboratoriet får en øget værdi gennem et mål på længere sigt. På den måde kan man sige at patienten er til stede i færdighedslaboratoriet gennem de studerendes bevidsthed, uden dog at være der i fysisk forstand.

Samtidig er det tydeligt at netop færdighedslaboratoriet som et læringsrum hvor patienten ikke lider overlast tillader at de studerende stopper op og diskuterer handlinger. Hvis denne situation forekom i praksis var det ikke muligt at undersøge handlingen nærmere, her ville det være nødvendigt netop at springer over eller improvisere ud fra en de erfaringer man har. En form for eksperimentering der formentlig ikke ville indeholde nogen faglig tænkning, men blot udgå fra en erfaring fra det levede liv. I en situation i praksis kan man dog diskutere hvorvidt denne forstyrrelse i forhold til metode og hygiejne vil blive opfattet som en kærkommen forstyrrelse, hvor den studerende er tvunget til at tage hurtige beslutninger og måske tænker sig bedre tjent med teorier eller metoder der kan give direkte anvisninger i stedet for problematiske spørgsmål. Men jeg tænker her at færdighedslaboratoriet som et kombineret trænings- studie og undervisningsrum gennem italesættelse og handling kan være med til at forklare og tydeliggøre hvordan handlinger i praksis sjældent kan udføres direkte efter en metode i en bog men kræver brug af kropslig viden i situationen, en kropslig viden der er knyttet til Brinkmanns sociale kreativitet (Brinkmann 2009:84).

Den begyndende refleksive tænkning de studerende demonstrerer tegn på i situation 1 viser at det studerende inddrager teori om hygiejne i handlingen samtidig med at de bruger den viden der eksisterer i kroppen omkring kropspleje eller hvordan man håndterer en klud. Det vil sige at de studerende af sig selv, ud fra undervisning i klasselokalet om hygiejne inddrager en teori som et redskab i forhold til handling.

Det vil sige at de studerende på en gang bruger den viden de har i kroppen til at imitere og inkorporere den metode som er omtalt i bogen, samtidig problematiserer de situationen med teori om hygiejne fra klasselokalet og egen forståelse for hvad kropspleje er. Denne situation arbejder således med flere vidensformer. Disse vidensformer er udtryks som følelser og oplevelser igennem deres erfaringer med hvad kropspleje er, kropslig viden omkring hvordan man får sammenbundet metoden så patienten oplever kropsplejen som behagelig. Herudover bruges tænkning på baggrund af eksplicit viden fra undervisning i klasselokalet og læsning af bøger samt en viden der eksisterer i redskaber såsom vaskeklud, vand og sæbe.

Netop det at patienten både er til stede og ikke tilstede i færdighedslaboratoriet muliggør en eksperimentering der både ligger ud over den eksperimentering der er mulig i klasselokalet og den eksperimentering der er mulig i praksis. På samme tid er omfanget af eksperimentering også muliggjort af at flere vidensformer kan være til stede og bruges samtidig fordi handling indgår som en væsentlig faktor i færdighedslaboratoriet og dermed kan de forskellige vidensformer spille sammen og dermed perspektivere den studerendes handlinger.

Denne læreproces som refleksions fører frem til en begyndende sygeplejefaglig tænkning og altså en begyndende dannelse til faget som sygeplejerske. Dannelse til faget betyder at man som studerende får indarbejdet nogle vaner i forhold til den måde man tænker på der følger en faglig logik der eksempelvis refererer til sygeplejens kreativitetsregime hvor patientens sundhed er retningsgivende for handlinger og relationen til patienten er afgørende for at kunne sanse patientens behov. Herudover bliver disse handlinger også til på baggrund af en sygeplejefaglig viden, ressourcer og sygeplejerskens erfaringer jf. evidensbaseret sygepleje (Willman et al. 2007:36).

Eksperimentering med relation mellem patient og studerende (Situation 1)

De studerende har en forestilling om hvordan det er at blive vasket af et andet menneske på kroppen. Ved at eksperimentere med at være patient, at indtage forskellige stillinger i sengen at reagere på medstuderendes handlinger kan "patienten" mærke hvilken relation der dannes sig i forhold til et menneske for eksempel når der opleves kontakt hud mod hud, når den ene står og den anden ligger, når den ene har meget tøj på og den anden har badetøj på etc. Omvendt kan den studerende opleve hvordan det er at skulle mærke et andet menneske igennem kropsvasken og hvilke problemer det skaber i forhold til kommunikationen når den anden ligger ned. Denne erfaring der kommer ud af at være "patient" og at være sygeplejerske bliver ikke italesat i situation 1, men jeg kan se mulighed for at udforske disse relationer gennem yderligere eksperimentering, der måske kan kigge nærmere på hvorfor det er ubehageligt at ligge i sengen uden dyne på, hvor meget dyne der skal til for at "patienten" føler at det er behageligt, hvilken fornemmelse i kroppen det giver at

sygeplejersken står op og at "patienten" ligger ned etc. Ved at få disse erfaringer vil den studerende inddrage flere perspektiver i forhold til kropsplejen, hvilke forhold det skal foregå under, hvor den studerende skal stille sig under udførelsen og hvordan "patienten" føler kropsplejen mest behagelig. Jeg ser denne eksperimentering foregå men den bliver ikke ekspliciteret i situation 1, dette betyder ikke at dette ikke bliver gjort bevidst, men blot på et kropsligt plan.

Her ser jeg at færdighedslaboratoriet går ud over den læring der kan ske i klasselokalet og også ud over den læring der sker i praksis. Oplevelsen af at være patient i færdighedslaboratoriet kan ganske vist aldrig sammenlignes med at være patient fordi det at være patient er knyttet til oplevelsen af at være syg og afhængig af andres hjælp og den studerende kan til enhver tid træde ud af "patientrollen". Men jeg ser dog stadig færdighedslaboratoriet som et rum hvor det er muligt at opleve "en flig" af det der knytter sig til at være patient, en oplevelse som der ellers ikke er mulig i andre rum i forbindelse med uddannelsen til sygeplejerske.

Eksperimenterings retning bestemmes af underviseren (Situation 2)

Idet eksperimentering viser at de studerende gennem deres tænkning og deres kropslige logik er på vej til en faglig tænkning omkring sygepleje ser jeg det som væsentligt at man som underviser understøtter denne tænkning så den fortsat udvikles til en tænkning der er rationel i den faglige sammenhæng. I situation 2 med kropsvask bliver jeg spurgt om råd og jeg spørger ind til de studerendes overvejelser omkring "patientens" hud og dennes modstandsdygtighed i forhold til bakterier samt patientens præferencer, overvejelser som er led i en faglig logisk tænkning omkring kropsplejen. Dog viser mine refleksioner efterfølgende at spørgsmålet måske drejer sig om noget helt andet som jeg ikke har fået øje på i situationen. De studerende kan meget vel have en anden tænkning omkring kropspleje end jeg har fordi vi er af forskellige generationer. At vaske sig med klud, vand og en balje er måske ikke indlejret i de studerendes erfaringer fra det levede liv som det er i mit. Jeg har været sygeplejerske i mange år og denne teknik til at vaske patienten er indlejret som et beredskab i min krop og bliver gennem undervisningen overført til de studerende. De studerendes

erfaring med kropspleje er formentlig at dette udføres som brusebad hvor vandet løber kontinuerligt ned ad kroppen og ikke opbevares og genbruges fra en balje. Da jeg fra rollen af at være observatør, springer ind i rollen som vejleder, springer jeg samtidig ind i rollen som sygeplejerske og min guidning, som underviser er et resultat af min forforståelse. Det vil sige at min forforståelse af kropspleje med klud og balje som en acceptabel måde at vaske sig på, gør at jeg spørger ind til argumenter der kan forsvare denne forståelse af kropspleje. I de studerendes spørgsmål er der imidlertid en fremmedhed overfor denne teknik, en fremmedhed jeg i første omgang tolker som manglende viden. Dette kan imidlertid også tolkes som at denne teknik til at vaske patienten er en teknik der hviler på en gammeldags tænkning om kropspleje, men som er levet videre gennem en faglig overlevering. De nye studerende har en indgangsvinkel til faget på dette tidspunkt, der både tager udgangspunkt i deres levede liv og i deres begyndende faglige tænkning. Dette betyder at viden i kroppen fra det levede liv støder sammen med en faglig viden og en faglig tænkning. I denne situation kunne de studerende ikke få den kropslige viden til at passe sammen med den teknik som faget tilbyder og der opstod et problem. Dette problem hjalp jeg med at løse med min faglige tænkning og hjælper dermed de studerende i en retning af at indarbejde metoden med klud og vand som en acceptabel metode. Hvis jeg havde guidet anderledes og taget deres kropslige erfaringer alvorligt kunne de studerende måske gennem en eksperimentering ud fra metoden være kommet frem til en metode til at vaske der er mere svarende til en moderne form for kropspleje. Omkring tænkning siger Dewey at det ind imellem er nødvendigt at frigøre sig fra det praktiske liv for at give tænkningen frit spil (Dewey 1933:139). Jeg tænker at netop frigørelsen fra praksis gør at de studerende i færdighedslaboratoriet kan fordybe sig i problemer som derefter kan berige det praktiske liv efterfølgende. Ved at tænke for tænkningens egen skyld fjerner vi os ikke nødvendigvis fra det praktiske livs problemer men vi erhverver os en vis storsindet hed og fantasirigdom i vore betragtningsmåder (ibid. 99). Situationen her udgør i mit perspektiv en mulighed for at se på faget på en anderledes måde, en måde der tager udgangspunkt i de studerendes liv – som i Deweys perspektiv kan ses som praksis - og dermed et perspektiv der vil sætte spørgsmålstejn ved hvorvidt en metode

omkring kropspleje kan bruges, og dermed skabe mulighed for netop at udtænke en metode der tager udgangspunkt i "patientens" opfattelse af kropspleje.

Med dette eksempel viser jeg at eksperimenterings retning i høj grad bliver bestemt af underviserens forforståelse, en forforståelse som guider de studerendes tænkning i en faglig retning. Hvilket er godt set ud fra et uddannelsesmæssigt perspektiv hvor de studerende skal have trænet de tænke måder de allerede har i en mere faglig retning, som vi ser eksempler på er under dannelse i eksemplet hvor de studerende lærer at se klud og vand i en balje som en mulig måde at foretage personlig hygiejne på.

De studerendes eksperimentering og kropslige følelser omkring metoden skaber en begyndende kritisk holdning til hvorvidt en metode kan bruges eller ej. En kritisk holdning jeg i første omgang får fejlet af vejen, gennem min holdning til situationen. Dog ville en anerkendelse af de studerendes følelser eller oplevelse af klud og vand som en metode der ikke svarer overens med deres måde at se kropspleje på, understøtte deres kritiske tænkning eller deres tænkning omkring at teori ikke kan bruges direkte i praksis men kan bruges til at inspirere eller bringe et perspektiv på praksis.

Man kan sige at min adfærd som underviser er et typisk eksempel på en skolastisk forståelse af underviseren som den der giver de rette svar og underviseren som den der ved bedst. I situationen var det måske de studerende der vidste bedst fordi jeg som underviser har en forforståelse i forhold til brug af klud og balje som metode. En skolastisk forståelse som også de studerende blev guidet af i form af at følge underviserens retningslinjer. Måske kunne en bortlægning af denne skolastiske forståelse gavne en fremhævelse af den kropslige viden i færdighedslaboratoriet ved at underviseren stiller sig ligeså udforskende og uvidende i situationen som de studerende gør.

Delkonklusion omkring læreprocesser og eksperimentering

I færdighedslaboratoriet ser det ud til at de læreprocesser der foregår i situationerne, alle tager udgangspunkt i tidligere erfaring. Det vil sige at uanset hvilke handlinger de studerende foretager vil handlingerne altid tage udgangspunkt i erfaringer der er gået

forud jf. Deweys erfaringens kontinuum (Dewey 1969:204). Jeg ser en mulighed for at udnytte dette udgangspunkt i læringen fordi dette betyder at uanset hvad der arbejdes med i færdighedslaboratoriet, vil der altid kunne findes tilbage til en viden der kan danne udgangspunkt for en videre udforskning og dermed videre perspektivering eller italesættelse. I færdighedslaboratoriet foregår der mange handlinger og der synes at være en kultur og en indstilling blandt de studerende i forhold til at alle er aktive, alle skal prøve og ingen kan undslå sig at handle. Dette betyder at alle får vist og gjort nogle erfaringer i færdighedslaboratoriet. Dog er det, som Dewey pointerer, ikke sikkert at det er de rigtige erfaringer der gøres, dette er en risiko som eksisterer i færdighedslaboratoriet og i øvrigt i alle læringsrum. Denne kombination af de studerendes villighed til at eksperimentere med udgangspunkt i erfaringer og færdighedslaboratoriets muligheder for at fungere både som klasselokale, øvelokale og studierum, ser jeg som en ramme der giver mulighed for at sætte begreber, handlinger og teorier i spil.

Handlinger der foregår som trial-error indeholder en form for improvisation hvor der vælges mellem kendte vaner, dette betyder at denne trial-error handling, for disse studerende der kun har været kort tid under uddannelse vil hvile på erfaringer fra levede liv, dette betyder dog ikke at de ikke er rationelle i situationen, men udgør ofte tavs viden der er baseret på følelser og oplevelser, en vidensform der i en skolastisk forståelse ikke ses som rationel (Wackerhausen 1999:137). Eksperimentering i færdighedslaboratoriet muliggør netop at tage udgangspunkt i denne kropslige viden, så den bliver bevidst og ses som rationel af de studerende. Denne kropslige rationelle viden kan, efter en eksplicitering, udgøre en del af det samlede faglige bevidste beredskab i forhold til at handle i forhold til patienten.

De læreprocesser hvor de studerende stiler mod patientens velvære, ser ud til at bibringe studerende ideer om at oplevelsen af kropsplejen har flere aspekter. De studerende udforske dog ikke flere af disse aspekter som har at gøre med kropspleje, idet situationen, hvor patienten hurtigt oplever velvære, ser ud til at begrænser dem i en videre udforskning. Dette til trods for at færdighedslaboratoriet med sin risikofri kontekst netop lægger op til at situationer, fænomener og problemer kan udforskes

yderligere i forhold til følelser og oplevelser. Det ser hermed ud til at målet om at patienten oplever kropsplejen som behagelig på en gang både muliggør og begrænser eksperimentering i situationen. Således er det målet om at patienten oplever kropsplejen som behagelig der gør at de studerende får ideer om at aspekterne tryk og bevægelse har betydning, men samtidig er det også målet og den hurtige indfrielse af oplevelsen af en behagelig kropspleje, der gør at eksperimentering og dermed en nærmere udforskning af disse aspekter stopper.

Ovenstående begrænsning i forhold til en videre eksperimentering ser også ud til at være gældende i forholdt til den læreproces der angår at opleve en lille del af det at være patient. Tilsyneladende oplever "patienten" ikke nævneværdigt ubehag i forbindelse med øvelse af kropspleje. Dette betyder at der ikke sker en udforskning af de ubehagelige sider ved det at være patient. En begrænsning der igen skyldes målet der relaterer til situationen og dermed præger hvilke ideer de studerende får i situationen.

Problemløsning og den refleksion der kommer deraf, ser ud til at være betinget af teorier og metoder som de studerende har lært fra bøger og undervisning, den eksplicitte viden. Det vil sige at teori er med til at perspektivere de studerendes handlinger i færdighedslaboratoriet. Men måske er de studerendes opfattelse af teori at den netop forhindrer dem i at udføre kropsplejen på en flydende og problemfri måde og dermed fjerner dem fra målet om at udføre en behagelig kropspleje for patienten. Dette er en anderledes opfattelse af problemer end Dewey lægger op til hvor problemer netop ses som muligheder for at lære og dermed mulighed for at se mange perspektiver på kropspleje (Brinkmann 2006:205). De mange spørgsmål og problemer der opstår hos de studerende er spørgsmål der netop også kan opstå hos patienten og disse spørgsmål er netop muligheden for at tilrette sygeplejen efter patientens ønsker, de ressourcer der er til rådighed, den viden der er til rådighed og dermed sikre kvaliteten i sygeplejen i forhold til en evidensbaseret sygepleje (Willman et al.2007:36). I færdighedslaboratoriets kontekst opstår problemer netop når den vanlige viden ikke slår til, når teorier bringer nye perspektiver ind, eller når metoder giver inspiration til de handlinger der er i gang, jeg ser dermed at et anderledes blik på

hvad problemer er og hvad de kan bidrage med. Samtidig mener jeg at dette giver et anderledes indblik i at teorier ikke kan foreskrive hvordan praksis nødvendigvis skal foregå men nærmere er med til at perspektivere og inspirere den studerende i situationer hvor problemer skal løses.

Ved at eksperimentere med rummets muligheder foregår der en læreproces der tydeliggør for de studerende hvad der er anerkendt som metoder til at lære og hvad der ikke er anerkendt. Denne erfaring får de studerende gennem en handling i rummet hvor konsekvensen af handlingerne måles dels hos de studerende selv, underviserne og medstuderende, og dels i forhold til de mål der er sat for undervisningen, i forhold til færdighedslaboratoriet ser jeg at underviseren og målet ser ud til at være de faktorer der i størst grad er med til at regulere graden af eksperimentering.

Det vil sige at læreprocesser i færdighedslaboratoriet skal ses som en del af det samlede kontinuum som undervisning i uddannelsen udgør. Med dette menes de samlede læringsrum som uddannelsen tilbyder de studerende lige fra undervisning i klasselokaler, arbejde med projekt, læsning af teori, læring i færdighedslaboratoriet og læring i praksis og meget mere. Netop dette samlede kontinuum gør, sammen med muligheden for at handle og mærke konsekvenserne af handlingen, at vidensformer der er kropslige kommer i spil i dette rum sammen med læring fra de øvrige læringsrum. Læreprocesser i færdighedslaboratoriet foregår dermed som eksperimentering, med udgangspunkt i en kropslig viden hvor kropslig tavs viden skaber ny kropslig tavs viden, hvor kropslig tavs viden ekspliciteres og dermed gøres bevidst, hvor ekspliciteret viden kædes sammen med ny ekspliciteret viden som teorier og metoder og dermed skaber refleksion.

Jeg har med denne delkonklusion svaret på specialets spørgsmål om hvilke læreprocesser der foregår i færdighedslaboratoriet. Den eksperimentering der ser ud til at udgøre læreprocesserne i færdighedslaboratoriet, vil jeg i det følgende kapitel perspektivere i forhold til kreativitet og læring i praksis og dermed indlede til svar på anden halvdel af problemformuleringen, som omhandler hvilken rolle denne eksperimentering, der foregår i færdighedslaboratoriet spiller i forhold til kreativitet og læring i praksis.

Hvilken rolle spiller eksperimentering i forhold til kreativitet og læring i praksis?

Denne del af specialet søger svar på sidste del af problemformuleringen der omhandler hvilken rolle eksperimentering spiller i forhold til kreativitet og læring i praksis.

Social kreativitet

De følelsesmæssige og de oplevelsesmæssige erfaringer som de studerende har mulighed for at få i forbindelse med eksperimentering i færdighedslaboratoriet lægger op til en styrkelse af den kreativitetsform som Brinkmann kalder social kreativitet (Brinkmann 2009). Social kreativitet i en sygeplejekontekst handler om at kunne skabe sociale relationer til patienten i forhold til at kunne aflæse behov og dermed kunne agere hensigtsmæssigt og få tingene til at flyde i en foranderlig hverdag, hvor hver patient kræver en etablering af en ny relation og hvor udvikling af patientens tilstand er usikker. Oplevelser og følelser i forhold til at være "patient", eller i forhold til hvordan sygeplejerskens handlinger påvirker situationen, giver de studerende en erfaring i forhold til relationen mellem sygeplejerske og patient. Disse erfaringer kan betyde at de studerende bliver mere opmærksomme på de følelsesmæssige og oplevelsesmæssige aspekter der forekommer i relationen mellem patient og sygeplejerske. Disse aspekter har betydning i forhold til at sanse patienten som Kari Martinsen taler om, hvor sygeplejersken sanser patienten ud fra patientens ytringer. Den studerende handler grundlæggende ud fra vaner, det vil sige den viden den studerende har. Den eksperimentering der er foregået i færdighedslaboratoriet, har givet den studerende en begyndende viden om hvilke relationer der kan være imellem sygeplejerske og patient i forhold til kropspleje, en viden der vil skabe flere perspektiver i forhold til hvordan hun skal forholde sig til patienten og hvilke handlinger hun skal foretage for at skabe relationen til patienten og dermed mulighed for at se patientens behov. I færdighedslaboratoriet foregik udforskning af disse følelser og oplevelser dog ikke af sig selv og jeg ser dermed en begrænset udnyttelse af færdighedslaboratoriet, som måske kan udbygges med divergent tænkning.

Divergent tænkning

I forbindelse med kropspleje fandt jeg at der foregik en begrænset udforskning af den kropslige viden som de studerende brugte i forbindelse med kropsplejen, dels på grund af situationen der lægger op til at arbejde hen imod patientens oplevelse af kropspleje som behagelig og dels på grund af underviserens skolastiske adfærd der i højere grad tenderer til at give svar frem for at lade de studerende udforske og dermed begrænse de studerende i den eksperimentering der kan foregå. Jeg vil derfor kort komme ind på hvordan man med Alane Starkos ideer om divergent tænkning, kan udvide de studerendes eksperimentering med deres kropslige viden omkring kropspleje. Alane Starko benytter eksempelvis en strategi der benævnes attribute listing, til udvikling af divergent tænkning. Divergent tænkning har betydning i forhold til de studerendes evne til at tænke på mange forskellige svar på en given situation (Starko 2001:165-167). Teknikken er at dele problemer i forskellige begivenheder eller fænomener, som så behandles separat. Disse teknikker giver mulighed for at se flere perspektiver og dermed se flere muligheder for løsning af et problem ved at tænke populært sagt, ud af boksen. Altså at tænke ud over den tænkning som situationen i første omgang relaterer til. Et eksempel kunne være at de studerende i forbindelse med oplevelsen af kropspleje bliver bedt om at finde ud af hvor på kroppen patienten er mest følsom i forhold til tryk eller i forhold til varme eller kulde. Eller finde ud af en måde at udføre kropspleje på der mest ligner den måde som "patienten" gør derhjemme selvom patienten ligger i sengen. Eller udføre kropspleje med mest muligt varmetab og derefter med mindst muligt varmetab. Denne øvelse i divergent tænkning vil ikke alene udforske de forskellige elementer som kropsvask består af men også bringe de studerende en oplevelse af hvordan teori bliver til ud af praktiske problemer eller observationer gjort i forbindelse med praksis, en mulighed jeg vil udfolder herunder.

Omsætte praksis til teori

Den divergente tænkning vil udvide de studerendes oplevelser i forhold til kropspleje til ikke blot at handle om kludens tryk imod huden og bevægelse af huden, men også sygeplejerskens evne til at inddrage patientens vaner, udvælge den rigtige klud, vælge den rigtige temperatur på vandet og give det rigtige tryk på den rigtige kropsdel. Dette vil udvide de studerendes bevidsthed om den viden de har i kroppen, men som endnu

ikke er ekspliciteret. Eksempelvis ved de studerende gennem deres levede liv hvor på kroppen de er mest følsomme for varme og hvor på kroppen de er mest følsomme for tryk. Denne viden i kroppen guider således de studerende i deres måde at vaske "patienten" på, men man kan samtidig anskueliggøre hvordan denne viden i kroppen kan forklare teori, idet viden om hvor på kroppen man er mest følsom mod tryk kan identificere de områder hvor der er flest trykfølsomme receptorer og ligeså kan viden i kroppen om hvor man er mest følsom for varme identificere hvor der er flest temperaturfølsomme receptorer etc. Således kan eksperimentering anskueliggøre hvordan praksis kan gå forud for teori, og samtidig anskueliggøre hvad teori kan bruges til i en praksiskontekst. Denne eksperimentering der omsætter praksis til teori, kan være med til at skabe ny viden for de studerende. De studerende har studeret hudens anatomi og fysiologi i bøger, men i det øjeblik de handler ved at eksperimentere på huden, er konsekvensen at de opdager at nogle områder er mere følsomme end andre, herefter bliver der en fortsat udforskning idet viden fra anatomi/fysiologi bliver gjort anskuelig gennem en erfaring. En erfaring den studerende kan tage udgangspunkt i næste gang hun skal hjælpe en patient med kropsvask. Samt en erfaring den studerende kan tage udgangspunkt i næste gang hun læser eller lærer om hudens opbygning.

Jeg har i kapitlet om sygeplejen som kreativitetsregime tidligere i specialet redegjort for hvordan relationen mellem sygeplejerske og patient er en norm i kreativitetsregimet i sygeplejen. Det vil sige at det nyskabende indenfor sygeplejen skal kunne forbedre relationen mellem sygeplejerske og patient, for at kunne ses som noget kreativt indenfor sygeplejen. Det vil sige at jo bedre social kreativitet man som sygeplejerske besidder, jo større mulighed er der for, i de enkelte situationer, at vurdere hvorvidt de handlinger man forestiller sig at kunne gøre, kan gavne patienten eller ej. Ligeledes betyder social kreativitet at man som sygeplejerske bedre kan sanse patienten og dermed bedre tilrette sine handlinger i forhold til patientens behov. Ydermere betyder social kreativitet at man som sygeplejerske bedre kan forestille sig hvad der sker hvis..... en evne der betyder at sygeplejersken bedre kan foregribe og forebygge at ubehagelige eller sundhedstruende situationer opstår. Eksperimentering kan således betyde at den studerende udvider sin sociale kreativitet og dermed mulighed for at se

patienten. , altså evnen til at danne relation til patienten, at forestille sig hvordan det er at være patient, at se mennesket i patienten og at kunne navigere når alt er kaos.

Hermed er der mange eksempler på hvordan social kreativitet er en vigtig kompetence i praksis men dog også eksempler på hvordan social kreativitet fortrinsvis er en tavs viden i sygeplejefaget. Feltobservationerne tyder dog på at færdighedslaboratoriet udgør en mulighed for at ekspliciterer denne tavse viden og dermed udvikle denne viden. Jeg vil derfor i det følgende kapitels se nærmere på hvilke rammer færdighedslaboratoriet så sætter i forhold til en udforskning af denne sociale kreativitet.

Hvilke rammer sætter færdighedslaboratoriet for social kreativitet.

I og med at sygepleje er en profession der tager udgangspunkt i relationer med og i forhold til mennesker er der rig mulighed for at udvikle denne kreativitetsform i sygeplejen. Kreativitetsformen rummer dog en del tavs viden ifølge Brinkmann og er en kreativitetsform vi har blot i kraft af at være mennesker der handler og dermed aktivt griber ind i en foranderlig verden. Som sygeplejerske sættes der krav om at denne sociale kreativitet udvikles i en faglig retning med det formål at være til gavn for patienten og til gavn for professionens betragtning af sig selv jf. tidligere argumentation for kreativitetsregimet i sygeplejen. I færdighedslaboratoriet ser jeg dog også at det pædagogiske kreativitetsregime har indflydelse på hvilke rammer der sættes i forhold til kreativitet. Det pædagogiske kreativitetsregime har ifølge Kupferberg som opgave at reducere kompleksiteten og måden dette gøres på er gennem kommunikation og illustrativ udfoldelse (Kupferberg 2006:33). I situationen med kropspleje betyder kreativitetsregimet for sygeplejen at de studerende har et mål der sigter mod at "patienten" skal opleve kropspleje som behagelig. Set på et mere overordnet plan – altså i forhold til patienten i praksis er formålet at hjælpe patienten til at opnå eller opretholde sundhed. Dette betyder at de studerende hurtigt gennem brug af vaner kan komme frem til en form at kropspleje der føles behagelig for patienten, men til gengæld en læreproces der reducerer graden af eksperimentering og udforskning. Starkos attribute listing tilbyder imidlertid en illustrativ udfoldelse af kropsplejen gennem eksperimentering ved at ændre det mål der sættes for læring i færdighedslaboratoriet til en orientering mod at udforske en form af kropsplejen der

føles ubehagelig eller fremmed for patienten, altså et mål for læring i færdighedslaboratoriet der direkte er i modstrid med normen indenfor sygepleje. Hvor gevinsten til gengæld er læreprocessen kommer til at omfatte flere aspekter af kropspleje. Den eksperimentering og udforskning der sker med et pædagogisk sigte, er med til at udvide de studerendes orientering mod de situationer der kan være ubehagelige og direkte skadelige for sundheden, dermed også med til at rette de studerendes orientering mod at forebygge disse situationer. Således kan en udforskning i færdighedslaboratoriet af det der kan føre til ubehag for patienten, på længere sigt føre til en øget chance for at de studerende kan handle i forhold til patientens bedste når møder den virkelige patient i praksis.

Denne orientering mod et mål der direkte er i modstrid med normen i sygeplejens kreativitetsregime indebærer dog en risiko for at de studerende får de forkerte erfaringer i færdighedslaboratoriet. Deweys betragtninger om at vi som mennesker konstant erfarer, betyder at det ikke er muligt at kontrollere alle de erfaringer der sker i færdighedslaboratoriet. Der er risiko for at der sker erfaringer på det forkerte grundlag. Denne risiko skærper kravet til at man som underviser, forsøger at planlægge undervisningen så flest mulige dårlige erfaringer bliver elimineret. Omfanget af denne risiko vil jeg ikke gøre nærmere rede for, men dette lægger op til en diskussion af praksis i færdighedslaboratoriet hvorvidt man ønsker at risikere fejllæring og hvis man gør, så en diskussion om hvorvidt man didaktisk kan tage højde for denne risiko. Denne orientering mod et mål der fremmer ubehagelige følelser for de studerende lægger endvidere også op til en etisk diskussion om hvad man kan tillade sig at udsætte studerende for i pædagogikkens tegn.

Knudearbejde under uddannelsen

I de læreprocesser hvor der foregår eksperimentering vil handlingerne altid tage udgangspunkt i erfaringer. I starten af uddannelsen vil disse erfaringer være på baggrund af det levede liv og måske senere blive i forhold til en faglig reference. Under uddannelsen vil der hurtigt ske en begyndende dannelse til faget, som eksempel 1 viser, ved at hygiejne, metoder til kropsvask og hensynet til patienten hurtigt refererer til en rationel tænkning. Som en parallel til Kupferbergs fund, da han fandt et uudnyttet potentiale hos de nyuddannede sygeplejersker da de trådte ind ansættelse på

sygehuset, kan man sige at de nystartede sygeplejestuderende udgør et uudnyttet potentiale i forhold til at se på metoder og materialer i sygeplejen inden de bliver præget i en sygeplejefaglig tænkning. Potentialet i disse nye studerende ligger i at de er i gang med et knudearbejde mellem det levede liv og den begyndende faglighed. Det Tanggaard taler om når hun taler om knudearbejde, er når praksisfællesskaber krydser hinanden og man forsøger at bringe erfaringer fra det ene praksisfællesskab over i det andet. Et sådan kryds af erfaringer som er knyttet til det ene praksisfællesskab skaber nogle forviklinger og nogle krav om tilpasninger, idet kompetencer fra det ene praksisfællesskab sjældent passer i det andet. Således kunne de studerende i situation 1 ikke få kropsspleje fra det levede liv, der svarer til brusebad, til at stemme overens med en kropsspleje, som fra et sygeplejefagligt udgangspunkt indeholder klud og sæbe. Den eksperimentering som de studerende foretager, kan man med Tanggaards forståelse kalde for "knudearbejde", hvor der foregår eksperimentering og tænkning frem og tilbage og hvor metoderne tilpasses hinanden med opfindelse af en ny version af kropsspleje som følge. Jeg kan her se paralleller til det "knudearbejde" der viser sig i den sygeplejefaglige kontekst i bestræbelsen på at leve op til den evidensbaserede sygepleje hvor der i sygeplejen og behandlingen ofte skal indgås kompromisser mellem patientens levevis, som udgør et praksisfællesskab og sundhedssystemets muligheder for behandling, som udgør et andet praksisfællesskab.

Ifølge bekendtgørelsen skal den studerende anvende kendt viden i nye sammenhænge, samt kunne omsætte forskningsresultater til en praksis. Samtidig bruger sygeplejen flere hjælpevidenskaber til at perspektivere sygeplejen, der spænder fra det naturvidenskabelige og over i det humanistiske felt (UVM 2008b:§1,§5). Dermed ser jeg at der stilles store krav til den studerende om "knudearbejde" i bestræbelsen om at blive sygeplejerske, et knudearbejde der gør at metoder sjældent bliver udført som de står i bogen. Det forekommer derfor ikke overraskende at studerende har svært ved at se sammenhæng mellem teori og praksis, hvis deres udgangspunkt er at teori er et direkte anvisende redskab for handling i praksis. Jeg mener dermed at færdighedslaboratoriet med de muligheder der er for at bringe de forskellige vidensformer sammen udgør et væsentligt bidrag i uddannelsen til sygepleje netop fordi det her er muligt at perspektivere den skolastiske opfattelse af hvad teori skal

bruges til frem mod en opfattelse af teori som en mulig løsning af problemer i sygeplejen, i tråd med Deweys tænkning.

Færdighedslaboratoriet i sig selv kan ses som et rum for knudedannelse idet det netop er et rum hvor læreprocesser fra hele uddannelsen kan samles og bringes i spil, med det resultat at der måske kan udvikles nye måder at se undervisningen på og et nyt perspektiv på sygeplejen. Måden at udvide dette knudearbejde er måske i større grad at lade andre praksisfællesskaber invadere rummet, måske i første omgang ved at tillade en tænkning der går ud over hensynet til patienten. Set i det samlede felt af professionsuddannelser kunne en yderligere invadering måske skabe mulighed for yderligere knudearbejde ved de øvrige professioners brug af et tilsvarende læringsrum i uddannelsen.

Konklusion

Læreprocesser, der foregår i færdighedslaboratoriet, foregår som eksperimentering. Eksperimentering sker ud fra en erfaring de studerende allerede har og relaterer sig i forhold til de mål som den aktuelle situation sætter, samt de situationer som de studerende forventer, kommer i fremtiden. Eksperimentering i færdighedslaboratoriet ser ud til at skabe læreprocesser hos de studerende, der muliggør at de studerende får kropslige erfaringer. Disse erfaringer kan være både bevidste og ikke bevidste. Eksperimentering ser ud til i en vis grad at kunne bidrage til at eksplicitere noget af den tavse viden som derved bliver bevidst for de studerende og kan bruges i en faglig henseende. Desuden ser eksperimentering ud til at befordre en begyndende rationel tænkning hos de studerende som bidrager til en vis udforskning af fænomener og dermed et nyt perspektiv på fænomenet. Desuden ser der ud til at foregå en eksperimentering i de studerendes tanker med teorier og metoder der perspektiverer og problematiserer handlinger og dermed leder til yderligere eksperimentering med henblik på problemløsning.

Eksperimentering kan med baggrund i ovenstående siges at være en kreativ aktivitet fordi eksperimentering skaber ny viden for de studerende, skaber nye perspektiver og hjælper de studerende med at bruge metoder i nye sammenhænge.

Færdighedslaboratoriet som læringsrum indeholder mulighed for både at fungere som undervisningsrum i kraft af at der formidles ny viden og at viden kan diskuteres, som øverum i kraft af at handlinger kan øves og som studierum, i kraft af at de studerende kan fordybe sig i forhold til individuelle mål. Herudover ser det ud til at rummet, igennem rollespil, også indeholder en mulighed for at få "en flig" af en kropslig forståelse for hvilke relationer der danner sig mellem patient og sygeplejerske, samt "en flig" af forståelse for hvilke følelser og oplevelser der knytter sig til at være patient. Dette er en kropslig viden som er mulig i færdighedslaboratoriet fordi det er muligt i et begrænset omfang at indtage patientens rolle. At forståelse kun er af begrænset omfang knytter sig til at det ikke er muligt at skabe forhold i færdighedslaboratoriet der fuldt ud gengiver den kontekst en patient med sin sygdom og tilknyttede symptomer, stemninger og relationer, udgør i praksis. Derfor sætter færdighedslaboratoriet ikke de samme muligheder for læring som praksis gør. Til gengæld tilbyder færdighedslaboratoriet en læringskontekst der netop tillader en eksperimentering der ligger ud over det der er muligt i praksis, fordi patienten ikke lider overlast.

Trods denne mulighed, ser det alligevel ud til at der endnu er uudnyttede muligheder for eksperimentering i færdighedslaboratoriet og dermed også uudnyttede muligheder for læring i dette rum. Disse uudnyttede muligheder angår en divergent tænkning, en tænkning der muliggør en udforskning af fænomener der ligger ud over den udforskning situationerne i færdighedslaboratoriet i første omgang inspirerer til, fordi arbejdsmetoderne er af mere problemløsende karakter. Årsagen til at disse muligheder ikke bliver udnyttet kan dog også forklares i den faglige regulering der sker i rummet i forhold til hvad der ses som kreativt og hvad der ikke ses som kreativt i sygeplejefaget. I det sygeplejefaglige felt ser det ud til at normen for hvad der er kreativt og hvad der ikke er kreativt er bestemt at hvorvidt nytænkning bidrager til at opnå eller bevare patientens sundhed. Divergent tænkning giver mulighed for flere svar på et givent problem og disse svar fremkommer ved at "tænke ud af boksen" og

dermed overskride den tænkning som situationen i første omgang relaterer til. Situationer i færdighedslaboratoriet relaterer primært til at opnå eller bevare patientens sundhed og velvære, fordi de studerende relaterer til snart at skulle i praksis og handle i forhold til patienten. Den divergente tænkning vil imidlertid gå i retningen af også at udforske områder der direkte skader eller føles ubehagelige for patienten, for at udvide den studerendes perspektiver på fænomener. Det vil sige at divergent tænkning, for en stund, tilsidesætter målet om at opnå eller bevare sundhed og velvære for patienten, for at de studerende kan udforske de områder, der ligger ud over det der fremmer sundhed og velvære for patienten, med det sekundære mål at få et større perspektiv på de enkelte fænomener og dermed flere muligheder for at handle godt. Divergent tænkning vil derfor på kort sigt tilsidesætte hensynet til patienten men på langt sigt muliggøre at de studerende får flere handlemuligheder i praksis og dermed øge muligheden for at patienten opnår eller vedligeholder sundhed. For at udnytte færdighedslaboratoriets muligheder for divergent tænkning er det imidlertid nødvendigt at iscenesætte en sådan tænkning i undervisningen, idet den divergente tænkning ikke forekommer af sig selv på grund af de normer i forhold til kreativitet som faget sætter, og på grund af patientens tilstedeværelse i rummet. Den divergente tænkning løber dog en risiko for at de studerende drager de forkerte slutninger af denne form for undervisning og fordrer derfor en drøftelse af hvilke forholdsregler der kan tages i den henseende.

Imidlertid ser jeg den divergente tænkning som centralt i sygeplejen idet denne tænkning understøtter den sociale kreativitet, som har at gøre med at kunne forestille sig hvordan det er at være patient og dermed at kunne skabe en relation til patienten, der er grundlaget for at kunne handle i forhold til patienten. Denne kreativetsform er allerede til stede i de studerende, men en divergent tænkning vil kunne udvikle denne kreativetsform i en faglig henseende.

Udover den divergente tænkning ser jeg også mulighed for at udbygge en kreativitet der benyttes når erfaringer fra en kontekst skal bruges i en anden kontekst. Denne form for kreativitet kan derfor understøttes allerede når de nye studerende starter i uddannelsen. I feltobservationerne ser det ud til at de studerende forsøger at bruge

erfaringer fra deres levede liv til at foretage praktiske handlinger i forhold til patienten. Eksperimentering som knudearbejde bruges også til at kombinere ideer fra metoder og teorier til de kropslige erfaringer de studerende allerede har, en metode der dermed danner de studerende i en faglig retning. I praksis er den studerendes evne til at foretage knudearbejde væsentlig for patientens oplevelse af kropspleje når der både skal tages hensyn til patientens vanlige måde at foretage kropspleje på og tages hensyn til hygiejne eller behandling.

I denne eksperimentering som knudearbejde mellem de studerendes liv og dannelse til sygeplejen ser underviseren ud til at have en central rolle i forhold til hvor meget, og i forhold til hvad der skal eksperimenteres med. Netop professionsuddannelsen sigte, mod både at kvalificere til en praksis, og at kvalificere til videreuddannelse, er ekspliciteret i et mål i uddannelsen, der sigter mod at udforske professionen selv. Dette ser jeg skaber et krav fra uddannelsens side om både at danne de studerende i en faglig retning, men samtidig at åbne en kritik af de anerkendte metoder, der er indarbejdet i sygeplejen. I feltnotaterne ses hvordan underviser let overser de kritiske øjne de nye studerende har på de metoder der er indarbejdet i faget og dermed også er indarbejdet i underviseren, som er dannet ind i faget. Jeg ser dermed en mulighed for at udbygge den eksperimentering der foregår mellem de studerendes erfaringer fra livet og de metoder der er nye for dem. Dette kræver dog et rolleskifte for underviseren fra at være den der har svar på spørgsmål til den, der - for en stund - stiller sig uvidende, på lige fod med de studerende. Jeg ser hermed at de nye studerende og deres evne til at eksperimentere, udgør en uudnyttet ressource i et studie af professionen selv, og i forhold til at udvikle en kritisk tænkning i forhold til etablerede metoder og nye forskningsresultater.

Ud fra en analyse af sygeplejens virksomhedsområde ser det ud til at udførelse af sygepleje rummer mange kreative udfordringer der, efter lang skolegang, først møder de studerende i praksis. Måske er dette årsagen til at de studerende føler det store gab mellem hvad der læres i skolen og hvad der sker i praksis, fordi udførelse af sygepleje lægger op til en sådan grad af knudearbejde de studerende måske aldrig har mødt før og fordi teorier har undergået så meget knudearbejde at de er svære at genkende i

praksis. Der er derfor al mulig grund til at udvikle de studerendes kreative evner under uddannelsen, før de møder de store knuder i praksis.

Sammenfattende

Kort opsummeret ser det ud til at eksperimentering, med dens udgangspunkt i de studerendes erfaringer, bruger et bredt spekter af læreprocesser i færdighedslaboratoriet. Eksperimentering ser ud til at spille en væsentlig rolle i forhold til kreativitet, idet eksperimentering som metode går igen i flere af de kreativetsformer der forekommer i sygeplejen, som grundlæggende ses som et fag der stiller store krav om kreativitet hos udøveren. Eksperimentering er således fælles for læring både i praksis og i færdighedslaboratoriet, og knytter an til brug af flere vidensformer. Eksperimentering implementerer dermed teori og praksis i de handlinger der udføres i færdighedslaboratoriet og kan dermed danne udgangspunkt for en tænkning eller en dannelse af de studerende, der inddrager begge dele. Det at eksperimentering forekommer både i praksis og i færdighedslaboratoriet bevirker at der er et fælles udgangspunkt for handling og dermed større chancer for at der kan ske en overførsel af den læring der sker i færdighedslaboratoriet til praksis og en overførsel af den læring der sker i praksis til færdighedslaboratoriet. En overførsel der i øvrigt understøttes af de studerendes evne til at tænke kreativt. Dette skaber gode perspektiver for at en eventuel vægtlægning af eksperimentering i uddannelsen kan bringe de studerende en bedre forståelse af hvordan teori og praksis er afhængige af hinanden både i teori og i praksis.

Afsluttende bemærkninger og perspektivering

I forhold til specialets gyldighed ses observation af studerende i første del af uddannelsen at betyde at resultat af forskningen i forhold til eksperimentering ikke kan generaliseres til hele uddannelsen, men kun i forhold til nystartede studerende. Samtidig åbner det for en udforskning af hvorvidt eksperimentering måske ændrer sig i løbet af uddannelsen. Hos disse nystartede studerende var der en stemning af lethed i lokalet, der leder tanker hen imod leg, en dimension som ifølge Dewey har betydning

for nysgerrighed og dermed interesse for at eksperimentere. Set i lyset af sygeplejens kreativetsregime rejser der sig en nysgerrighed om hvorvidt en dannelse til faget åbner for en større eller mindre grad af lyst til at eksperimentere.

Analysen der bragte frem til det sygeplejefaglige kreativetsregime åbnede min verden i forhold til den ressource som nye sygeplejersker og sygeplejestuderende indeholder både i forholdet mellem patient og sygeplejerske men også i forholdet mellem sygeplejerske og omverden. Dette perspektiv kunne være interessant at undersøge nærmere i et kreativetsperspektiv. Min formodning er at omverden i en eller anden grad har indflydelse på hvad der anerkendes som kreativt i forhold til sygeplejerskers position i samfundet og i forhold til andre faggrupper.

Dette speciale skal ikke ses som en opfordring til at ophøre med traditionel undervisning i klasselokalet, ej heller en opfordring til at ophøre med demonstration og øvelser i færdighedslaboratoriet der holder sig til enkle metoder. Tvært imod ser det ud til at et indgående kendskab til et fags grundlæggende metoder er en forudsætning for at kunne udvikle et fagligt område. Derimod skal dette speciale ses som et perspektiv på undervisning i færdighedslaboratoriet der kan supplere og inspirere den undervisning der allerede foregår med succes i uddannelsen. Set i et bredere perspektiv er jeg interesseret i hvordan eksperimentering kan tænkes ind i de øvrige professionsuddannelser og derved fremme teori-praksis forståelsen.

Litteratur

- Brinkmann, S. (2009). Social kreativitet: At skabe det sociale i en verden uden manuskript. I: Tanggaard, L & Brinkmann, S (red.), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (side 75-93). Frederikshavn: Dafolo forlag.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Where Is Creativity I: Csikszentmihalyi, M, *Creativity and the psychology of discovery and invention*. (Side 23-50). Harper Perennial.
- Dahlager L & Fredslund H. (2007). Hermeneutisk analyse – forståelse og forforståelse I: Vallgård S & Koch, L (red.) *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*.(3. udgave, side 154-178).København: Munksgaard.
- Dewey, J (1969). Erfaring og opdragelse I: Hartnack,J & Sløk, J, *John Dewey* (Side 190 – 255).København: Berlingske Forlag.
- Dewey J.(1933,2009). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (1916,2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klims forlag.
- Hansen M. Z. (2003). *På hvilket grundlag finder læring i demonstrationsstuen sted – og hvilke konsekvenser får det, når demonstrationsstuen tillægges det samme læringspotentiale som i klinisk praksis?*Århus Universitet: Publikation fra Institut for Sygeplejevidenskab.
- Hohr, H (1996). En teoretisk ramme. I: Hohr,H & Pedersen,K, *Perspektiver på æstetiske læreprocesser* (Side 15-22). Dansk lærerforening.
- Jensen T P & Haselmann, S. (2010). *Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne*. København: AKF – Anvendt Kommunal Forskning. Lokaliseret d.23.02.2011 på:
http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/brobygning/publikationer/subsites_brobygning_20101220140542_studerendes-vurdering-af-teori-og-praksis-paa-professionsbacheloruddannelserne.pdf

Kristiansen, K., & Krogstrup, H. K. (1999). Når deltagende observation bliver til data i en forskningsproces I: Kristiansen, K. & Krogstrup, H. K., *Deltagende observation – introduktion til en forskningsmetode*. (Side 70-98). Hans Reitzels Forlag

Kupferberg, F. (2009). Farvel til "de rigtige svar" pædagogik I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (side 27-53). Frederikshavn: Dafolo forlag.

Kupferberg, F. (2006). Det pædagogiske kreativetsregime og den kreative økonomi. I: Kupferberg, F., *Kreative tider: At nytænke den pædagogiske sociologi*. (Side 25-56). København: Hans Reitzels Forlag.

Kupferberg, F. (1999). *Kald eller profession: at indtræde i sygeplejerskerollen*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busch.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009.) Hermeneutisk meningsfortolkning I: *InterView: Introduktion til et håndværk*. (2. udgave, side 233-242). København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, K. (1999.) Praktik struktureres af arkitektur, geografiske og fysiske sammenhænge I: Larsen, K., *Praktikkens kendte og miskendte sider: et observationsstudie af praktikuddannelse inden for sygeplejerskeuddannelsen*. (Side 130-155). København: UCSF - Universitetshospitalernes Center for sygepleje og omsorgsforskning.

Martinsen, K. (1993). Fenomenologi som livsytring I: Martinsen, K., *Fra Marx til Løgstrup – Om etikk og sanselighed i sygepleien*. (Side 105-138). Engers. Forlaget Tano.

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2010) Aktionsforskning I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder: En grundbog*. (Side 97-120). København: Hans Reitzels forlag.

Overgaard, A. E. (2007). Florence Nightingale I: Lyngaa, J., & Jørgensen, B. (red.). *Sygeplejeleksikon*. (Side 218 -223). København: Munksgaard.

Overgaard, A. E. (2007). Virginia Henderson I: Lyngaa, J., & Jørgensen, B. (red.). *Sygeplejeleksikon*. (Side 130-132). København: Munksgaard.

Prinds, E. (1999). Tre læringsrum og IKT I: Prinds, E, *Rum til læring – en idé- og debatbog om nye læringsformer med IKT*. (Side 33-60). København: CTU - Center for Teknologistøttet Uddannelse.

Sygeplejeetisk Råd. (2004.) *De Sygeplejeetiske Retningslinjer*. DSR. Lokaliseret d.22.05.2011 på: http://www2.dsr.dk/dsr/upload/7/45/289/10-143_SERretningslinjer_2010.pdf

Starko A J (2001). Teaching Creative Thinking Skills and Habits. I: Starko, A, *Creativity in the classroom*. (Side 153-233) London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Tanggaard, L. (2009). *Kreativitet skal læres: når talent bliver til innovation*. Aalborg Universitetsforlag.

UVM. (2010). *Samspillet mellem teori og praksis i professionsuddannelser*. Lokaliseret d.14.05.2011 på: [http://www.uvm.dk/Uddannelse/De%20videregaaende%20uddannelser/Om%20de%20Ovideregaaende%20uddannelser/Nyheder/Videregaaende%20uddannelser/Udd/Videre/2010/Mar/100319%20Samspillet%20mellem%](http://www.uvm.dk/Uddannelse/De%20videregaaende%20uddannelser/Om%20de%20Ovideregaaende%20uddannelser/Nyheder/Videregaaende%20uddannelser/Udd/Videre/2010/Mar/100319%20Samspillet%20mellem%20)

UVM. (2008a). *Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser*. Lokaliseret d.14.05.2011 på: www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=116203

Undervisningsministeriet (2008b). *Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen og studieordning for uddannelsen professionsbachelor i sygepleje*. BEK nr 29 af 24/01/2008. København. Lokaliseret d.15.05.2011 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=114493>

Wackerhausen S (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion i: *Refleksion i praksis*. Vol 1, nr.1. Århus Universitet. Lokaliseret d.13.05.2011 på: http://ruml.au.dk/fileadmin/www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksion_i_praksis/wackerhausen.pdf

Wackerhausen, B & Wackerhausen, S. (2000). Tavs viden, pædagogik og praksis I: Hounsgaard, L & Eriksen J (red.) *Læring i sundhedsvæsenet*. (Side 131-144). København: Nordisk Forlag A/S.

Wenger, E. (1998). En social teori om læring I: Illeris, K (red.). *Tekster om læring*. (Side 151-161). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Willman, A, Stoltz, P, Bathsevani C. (2007). Evidensbaseret sygepleje I: Willman, A et al. *Evidensbaseret sygepleje: en bro mellem forskning og den kliniske virksomhed*. (Side 35-48). Gads Forlag.