

Titelblad

UDDANNELSE:

Kandidatuddannelsen Læring og Forandringsprocesser AAU, Speciale 2024

TITEL:

Forandring af Sygeplejerskeuddannelsen

VEJLEDER:

Margit Saltofte

STUDERENDE:

Laura Bak Pedersen - 20221087

Mette Gjødvad Høy - 20100297

PROJEKTPERIODE:

1. februar 2024 - 21. juni 2024

AFLEVERINGSDATO:

31. maj 2024

ANTAL ANSLAG:

Speciale: 183.371 tegn

Artikel: 8040 tegn

I alt: 191.411 tegn

FORANDRING AF SYGEPLEJERSKEUDDANNELSEN

*- en pragmatisk undersøgelse af frafald baseret på de
sygeplejerskestuderendes perspektiv*



AF LAURA BAK PEDERSEN OG METTE GJØDVAD HØY

Abstract - Transforming Nursing Education

Demographic changes, including a projected 50% increase in the population over 75 years old by 2030, are expected to increase 17% in the demand for healthcare services (Damvad Analytics, 2021). Analytical forecasts suggest that, due to the growing elderly population, there will be a shortage of 8,200 nurses nationwide by 2030 (Damvad Analytics, 2021). Concurrently, there is a worrying rise in the dropout rate among nursing students during their first year of study (Tjørnelund & Pedersen, 2022). This issue has prompted calls for political action, including efforts to improve the quality of education and better support students to reduce dropout rates. Recent data shows a continued increase in dropout rates, indicating the need for a more holistic approach to enhancing education. Based on the above, this leads us to our research question:

Which innovative initiatives, developed through a design thinking process, can potentially reduce the dropout rate among nursing students?

In our thesis, we apply a pragmatic understanding of science and actively interacting with nursing students.

We have an abductive approach, connected to the specific context, involving an interplay between theory and empirical data. We use design thinking as our method to create innovative changes that meet the needs and desires of nursing students. Combining design thinking with a pragmatic approach, we structure our methodology around the five phases of design thinking: empathize, define, ideate, prototype, and test. We will facilitate the empathize phase by understanding the students' values and attitudes through a Future Workshop and semi-structured focus group interview.

Through the condensation of insights from the Future Workshop and subsequent focus group interviews, the following themes emerged: motivation and reality, academic challenges, and academic involvement. These themes were analyzed using Tinto's theory of higher education dropout (Tinto, 1993; 2017) and Selvbestemmelsesteorien (Ravn, 2021), which addresses motivation and psychological factors influencing motivation. We identified two overarching innovative initiatives.

First Finding

The volume and intensity of anatomy and physiology are overwhelming and do not align with the students' expectations prior to starting their studies, and affect their belief in their abilities. This can influence whether they believe they can achieve academic success in the academic system shaped by the curriculum. The academic system comprises 12 out of 19 ECTS points in anatomy and physiology in the first year (VIA University College, 2023, p. 56).

Second Finding

We also identified that students have many reflections on how they would like to be accommodated in the teaching of anatomy and physiology. The analysis theoretically supports how students' ideas and solutions can prevent dropout by making the curriculum relevant while addressing their intrinsic motivational factors. From our perspective, it is about creating a space where students and teachers can co-create the teaching. We also see how co-creation between students and teachers can meet students' needs for autonomy, allowing them to maintain their motivational factors for education while influencing the academic system, fostering their academic success and integration.

Conclusion

Therefore, our innovative proposal to potentially reduce dropout rates among nursing students is to restructure the curriculum. This involves shifting 5 theoretical ECTS points in anatomy and physiology from the first year to the 3rd and 4th semesters. This adjustment aims to meet students' needs and desires for subjects in nursing, pedagogy, and communication.

Additionally, we propose implementing a Future Workshop in the first semester of the program. This would not only enhance the quality and relevance of teaching but also boost student motivation. By involving students in the planning of the curriculum, we can create an educational environment where students are motivated through the fulfillment of their fundamental psychological needs: autonomy, competence, and relatedness.

Forord

Dette speciale repræsenterer afslutningen på vores faglige rejse på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser, Aalborg Universitet, hvor vi har haft muligheden for, at fordybe os i udviklingen af forandringstiltag til sygeplejerskeuddannelsen.

Vi ønsker at udtrykke vores taknemmelighed til de sygeplejerskestuderende, som har deltaget som aktive medspillere i vores forskning: jeres bidrag har været afgørende for forskningens kvalitet! Desuden ønsker vi at takke for samarbejdet med sygeplejerskeskolen og vores kontaktperson, som har støttet og muliggjort, at forskningen har kunne finde sted. Slutteligt vil vi takke vores vejleder, Margit Saltofte, som fortjener en særlig anerkendelse for hendes vejledning. Hendes evne til at møde os med forståelse, samtidig med at udfordre vores faglighed, har ikke alene beriget vores læringsproces, men også styrket vores faglige identitet. Hendes unikke tilgang til vores vejledningstimer har sikret, at vi altid har følt os støttet til at tage selvstændige velargumenterede valg. Tak!

Vi håber, at vores speciale kan bidrage til den videre diskussion af emnet, hvor der politisk arbejdes på en ny reform for professionsuddannelserne, og ligeledes inspirere til fremtidig forskning på området. Til alle læsere af vores speciale: vi ønsker jer rigtig god læselyst!

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	1
1.1 Mangel på sygeplejersker	1
1.2 Politiske tiltag	2
1.3 Frafald blandt sygeplejerskestuderende	4
1.4 Pilotprojekt	5
2.0 Afgrænsning til problemformulering	5
2.1 Kontekstualisering	6
3.0 State of the art	6
3.1 Frafald på sygeplejerskeuddannelsen kan undgås	7
3.2 Frafald i overgangen mellem teori og praksis	8
3.3 Frafald - internationalt perspektiv	9
3.4 Specialets bidrag til eksisterende forskning	10
4.0 Videnskabsteoretisk position	11
4.1 Pragmatisme	11
5.0 Metodologi	14
5.1 Design thinking	15
5.2 Litteratursøgning	17
5.3 Aktionsforskning	18
5.3.1 Aktionsforskning som metode	19
5.3.2 Fremtidsværksted	20
5.3.2.1 Fremtidsværkstedets historie og indhold	20
5.3.2.2 Forberedelse og planlægning	22
5.3.2.3 Eksekvering	24
5.3.2.3.1 Kritikfasen	25
5.3.2.3.2 Fantasifasen	25
5.3.2.3.3 Virkeliggørelsesfasen	26
5.3.2.4 Dokumentation	26
5.3.3 Kvalitative forskningsinterview	26
5.3.3.1 Semistruktureret fokusgruppeinterview	27
5.4 Forskningsetik	27
5.4.1 Samarbejdsrelationer	27
5.4.2 De sygeplejerskestuderende	29
5.5 Analytiske værktøjer	30
5.5.1 Transskription	30
5.5.2 Meningskondensering	30
5.5.2.1 Meningskondensering af fremtidsværksted	31
5.5.2.2 Meningskondensering af fokusgruppeinterview	31
6.0 Teori	32
6.1 Teori om frafald i højere uddannelse	33
6.1.1 Institutional Departure Model	33
6.1.2 Self-efficacy	35
6.1.3 Curriculum	35

6.2 Selvbestemmelsesteorien	36
6.2.1 Motivationstyper	36
6.2.2 Psykologiske behov	37
7.0 Analyse	38
7.1 Runde 1	39
7.1.1 Empathize	39
7.1.1.1 Økonomiske udfordringer	39
7.1.1.2 Undervisningskvalitet- og metoder	42
7.1.1.3 Uddannelsens struktur- og indhold	45
7.1.2 Define	49
7.1.2.1 Økonomiske udfordringer	49
7.1.2.2 Undervisningskvalitet- og metoder	49
7.1.2.3 Uddannelsens struktur- og indhold	50
7.1.3 Ideate	50
7.1.3.1 Hypoteser om økonomiske udfordringer	51
7.1.3.2 Hypoteser om undervisningskvalitet- og metoder	52
7.1.3.3 Hypoteser om uddannelsens struktur- og indhold	53
7.1.4 Afrunding på runde 1	55
7.2 Runde 2	56
7.2.1 Empathize	56
7.2.1.1 Motivation og virkelighed	57
7.2.1.2 Akademiske udfordringer	59
7.2.1.3 Akademisk involvering	63
7.2.2 Define	67
7.2.2.1 Motivation og virkelighed	67
7.2.2.2 Akademiske udfordringer	67
7.2.2.3 Akademisk involvering	68
7.2.3 Ideate	68
7.2.3.1 Hypotese 1	68
7.2.3.2 Hypotese 2	70
7.2.4 Prototype	72
7.2.4.1 Forandring af curriculum	72
7.2.4.2 Co-creation gennem fremtidsværksted	74
7.2.5 Afrunding på runde 2	75
8.0 Diskussion	76
8.1 Kombinationen af pragmatismen og design thinking	76
8.2 Vores kompetencers betydning	77
8.3 Problembaseret læring - vores proces	79
8.4 Presses de studerende til læring?	81
8.5 Samfundsmæssig aktualitet	83
9.0 Konklusion	85
10.0 Referenceliste	87
11.0 Formidlingsartikel	97

1.0 Indledning

Den demografiske udvikling de kommende år vil byde på større ældreårgange, mindre ungdomsårgange og flere småbørn. Det forventes, at den danske befolkning frem mod 2030 vokser med 4,5 pct., hvoraf den største ændring er antallet af personer over 75 år. Her vil der ske en forventet stigning på 50 pct. (bilag 1). Da denne befolkningsgruppe har en høj individuel offentlig udgiftstræk inden for sundhedsydelser, vil der ske en markant stigning på 17 pct. i efterspørgslen på sundhedsfaglige opgaver, som varetages af sygeplejersker, frem mod 2030 (Damvad Analytics, 2021, s. 7). Samtidig med at efterspørgslen på sygeplejersker stiger, sker der en bekymrende stigning blandt sygeplejerskestuderende, som frafalder sygeplejerskeuddannelsen på studiets første år. Den nyeste måling viser nemlig, at frafald på studiets første år er steget til 19 pct., efter at tallene i en periode fra år 2012 til 2019 har ligget stabilt på 13 pct. (bilag 2).

1.1 Mangel på sygeplejersker

“Sundhedsvæsenet og dermed alle danskere står i en meget alvorlig situation. Mange års udsultning af sundhedsvæsenet har ført til stigende arbejdspress og øgede krav om fleksibilitet hos medarbejderne. Samtidig er der store forventninger om at gøre op med sygeplejerskernes historiske lønefterslæb. Dette er hovedårsagerne til sygeplejerskernes nej. Nej'et er et klart signal til arbejdsgiverne og politikerne om at finde penge til både en bedre løn og bedre arbejdsforhold. Dette er helt nødvendigt for at fastholde og rekruttere sygeplejersker fremover. Tiden er inde til forandring”

Sådan lød det fra Grete Christensen, tidligere formand for Dansk Sygeplejeråd (Christensen, 2021), da et flertal af sygeplejerskerne stemte nej ved urafstemningen om nye overenskomster. Derfor valgte Dansk Sygeplejeråds hovedbestyrelse at varsle strejke på baggrund af en kulmineret utilfredshed blandt medlemmerne (Dansk Sygeplejeråd, 2021). Siden strejken, som d. 27. august 2021 blev stoppet ved et lovindgreb af Folketinget (Eller, 2021), har sygeplejerskerne råbt op om manglen på kollegaer, som udgør en alvorlig trussel for patientsikkerheden. De seneste opgørelser fra 2022 viste, at der aktuelt manglede 4.700 sygeplejersker (Tjørnelund & Pedersen, 2022). En analytisk prognose formoder, at der på baggrund

af den stigende ældre befolkning, vil mangle yderligere 8.200 sygeplejersker på nationalt plan i 2030 (Damvad Analytics, 2021, s. 22).

Manglen på sygeplejersker er udløst af divergerende årsager og kræver tilsvarende handlinger. I 2022 kom Dansk Sygeplejeråd (DSR), Lederforeningen og Sygeplejestuderendes Landssammenslutning (SLS) med 12 anbefalinger for at sikre sygeplejersker til fremtidens sundhedsvæsen. De anbefalede blandt andet at rekruttere udenlandske sygeplejersker. Derudover indeholder anbefalingerne inspiration til handlinger indenfor områder som: hævelse af grundløn, vagtplanlægning med respekt for faglighed, frivillighed og privatliv, introduktion og fuldtid til alle nyuddannede sygeplejersker samt en anbefaling om at uddanne flere sygeplejersker. Sidstnævnte anbefaling skal der blandt andet arbejdes på, ved en målrettet indsats om at forebygge frafald, så flere studerende gennemfører sygeplejerskeuddannelsen (Dansk Sygeplejeråd et al., 2022). De seneste målinger viser, at der er et samlet frafald på 24 pct. seks år efter studiestart (Danske Professionshøjskoler, 2023, s. 3). Det betyder, at den aktuelle gennemførelsesprocent er på 76 pct. Ved en målsætning om, at 85 pct. af en årgang gennemfører sygeplejerskeuddannelsen, vil det årligt betyde, at antallet af sygeplejersker øges med cirka 400 (Dansk Sygeplejeråd et al., 2022).

1.2 Politiske tiltag

Den stigende ældre generation, kombineret med mangel på sundhedsfaglig personale, stiller politiske krav til, hvordan der skaffes kvalificeret arbejdskraft. Derfor indgik regeringen den 24. januar 2024 en bred politisk aftale om, at rekruttere sygeplejersker fra udlandet. Det er partiernes opfattelse, at en aftale om udenlandsk arbejdskraft kombineret med en smidig og effektiv autorisationsproces, kan bidrage til at løse udfordringen på den akutte sygeplejerskemangel. Uddannelses- og forskningsminister, Christina Egelund fra Moderaterne, siger følgende om aftalen:

“Vores uddannelsessystem spiller en vigtig rolle i at sikre, at vi også i fremtiden har tilstrækkelig uddannet personale på hospitaler og i ældreplejen. Men med faldende søgning til uddannelserne på velfærdsområdet og udsigten til flere ældre og færre unge, står vi over for en stor udfordring. Derfor er jeg rigtig glad for, at vi sammen

med en bred kreds af partier nu åbner for at afsøge mulighederne for at samarbejde med Indien og Filippinerne om at uddanne sundhedspersoner. Vi er nødt til at turde tænke nyt, når det handler om at fremtidssikre vores velfærdssamfund” (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2024).

Ifølge Egelund må regeringen altså forsøge at tænke nyt for at sikre varme hænder til fremtidens sundhedfaglige opgaveløsning, hvilket har resulteret i ovenstående politiske aftale. I 2023 så regeringen ligeledes alvorligt på situationen om udsigterne til manglen på 8.200 sygeplejersker i 2030, hvorfor man i en trepartsforhandling den 4. december 2023 indgik aftale om, at afsætte 1,3 milliarder kroner i 2024 til lønstigning blandt hospitalssygeplejersker i et forsøg på at løse rekrutteringsproblematikkerne (Finansministeriet, 2023). Heraf fremgår det, at trepartsforhandlingernes fokuspunkt er, at ressourcerne i det offentlige sundhedsvæsen udnyttes bedst muligt. Derfor indebærer aftalen ligeledes, at sygeplejerskestuderende på 6. semester skal ansættes under deres 20 ugers klinikperiode, så de med deres kompetencer kan indgå i normeringen og opgaveløsningen (Dansk Sygeplejeråd, 2023).

En af årsagerne til, at der er mangel på sygeplejersker er, at mange sygeplejerskestuderende stopper på uddannelsen. Vigtigheden af de sygeplejerskestuderende ses ligeledes i trepartsforhandlingerne hvor en aflønning af de studerende er blevet forhandlet for studerende fra studieoptaget i 2024/2025. DSR, Lederforeningen og SLS kom med 12 anbefalinger til at sikre sygeplejersker til fremtidens sundhedsvæsen. En af anbefalingerne var en målrettet indsats for at forebygge frafald blandt sygeplejerskestuderende. Det har været en anbefaling, der er blevet lyttet til, da forhenværende uddannelses og forskningsminister fra Socialdemokratiet Ane Halsboe Jørgensen, den 8. januar 2020 med opbakning fra regeringens støttepartier, indgik aftale om at styrke fremtidens sygeplejersker med et særtilskud på 44,2 millioner kroner (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Heraf tildeles der 10,3 millioner kroner til sygeplejerskeuddannelserne under VIA University College. Pengene skal, ifølge uddannelses- og forskningsministeriets samt uddannelsesdekan for sygeplejerskeuddannelsen, bruges til at minimere frafald blandt sygeplejerskestuderende. Der lægges særlig vægt på vigtigheden i, at

pengene bruges til indsatser, som skal kvalificere de studerende til at klare overgangen fra teori til praksis (VIA University College, 2020).

1.3 Frafald blandt sygeplejerskestuderende

Et analysenotat, foretaget af Danske Professionshøjskoler, præsenterer data for frafald blandt studerende på de fire største professionsuddannelser: pædagog, lærer, socialrådgiver og sygeplejerske. Her skiller de sygeplejerskestuderende sig ud, da 54 pct. af dem, som frafalder, afbryder uddannelsen indenfor det første år (Danske Professionshøjskoler, 2023, s. 3). Det er ikke ny viden, at frafaldet blandt sygeplejerskestuderende er højest i løbet af studiets første år, men det er bekymrende, at frafaldsprocenten er en stigende tendens (bilag 2).

Forskning, som har beskæftiget sig med sygeplejerskestuderendes frafald det første år, peger på, at tiltag som tutorordninger, kontaktlærerordninger samt en opprioritering af det sociale studiemiljø kan mindske frafaldet. Forskningen stiller ligeledes spørgsmål om, *"hvordan får vi de rigtige studerende ind på uddannelsen?"*, hvortil det konkluderes, at der er behov for fokus på før-optagelses initiativer, som skal sikre, at de studerende er tilstrækkeligt informeret om, hvad studiet kræver af dem (Hundborg et al., 2019).

Indsatser for at minimere frafald kan ende med at have et øget fokus på, at få de studerende til at passe ind på uddannelsen. På trods af frafalds indsatser, har det ikke været muligt at nedbringe frafaldet, tværtimod viser den seneste måling, at der er sket en stigning. Den tidligere forskning har centreret sig om indsatser rettet mod introduktion og socialt samspil, men noget kunne tyde på, at der er behov for en flerstrengt indsats, hvor fokus flyttes fra, at få de studerende til at passe ind på uddannelsen. Ifølge Camilla Thorgaard, områdechef for videregående uddannelse hos Danmarks Evalueringsinstitut, kan uddannelserne beskytte sig imod frafald, ved at være stærkere på deres kerneydelser: undervisning og tilrettelæggelse af uddannelsen. Således bør fremtidige frafalds indsatser ændres til at have et skærpet fokus på uddannelsesmæssige indsatser, hvor der arbejdes på, at få uddannelsen til at passe til de studerende, som går der (Thorgaard & Hartkopf, 2019).

En sådan nytænkning af professionsuddannelserne, herunder sygeplejerskeuddannelsen, har været undervejs siden juni 2023, hvor regeringen i forbindelse med universitets-aftalen nåede til enighed om at prioritere 200 millioner kroner ekstra fra 2025 til at gøre professionsuddannelserne attraktive. Det er ifølge fagbevægelsen, herunder nuværende forkvinde for DSR Dorthe Boe Danbjørg, en god start, men langt fra nok. Det kræver nemlig et stort samarbejde mellem politikere, udbydere af professionsuddannelserne, arbejdsgivere og arbejdstagere, hvis udviklingen i frafald skal ændres. Professionsuddannelserne skal gøres endnu mere attraktive, og det kræver for det første mere kvalitet i undervisningen med fagligt relevant indhold, hvorfor der aktuelt arbejdes på en ny reform for professionsuddannelserne, som aktuelt er under forhandling (Danbjørg et al., 2024).

1.4 Pilotprojekt

På Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser skal den studerende på 9. semester gennemføre et praksisorienteret forløb med en varighed af fire ugers fuldtidspraksis (Aalborg Universitet, 2023). Her har speciale gruppens medlem, Laura, været til stede på VIA University College, Sygeplejerskeuddannelsen. Efter endt praksisforløb skulle der udarbejdes en projektrapport (ibid). Her var det projektets fund, at de sygeplejerskestuderende, som blev fulgt i deres fire første uger i mødet med uddannelsen, fik påvirket deres motivationsfaktorer for at læse til sygeplejerske, negativt, i mødet med læringsmiljøet. Speciale gruppens andet medlem, Mette, har haft merit for udarbejdelsen af projektrapporten. Da vi var bevidste om, at Lauras praksisophold og den kontakt, som der var blevet skabt, kunne få betydning for udarbejdelsen af indeværende speciale, fungerede Mette som sparringspartner på pilotprojektet. Det betyder altså, at Mette ligeledes har haft et indgående kendskab til pilotprojektet og dens betydning for at idéen til specialets forskning opstod.

2.0 Afgrænsning til problemformulering

Grundet den stigende frafaldsrate blandt sygeplejerskestuderende i Danmark, især i det første studieår, og den kritiske mangel på sygeplejersker, fremhævet af de seneste rapporter og demografiske forudsigelser, står det klart, at der er et presserende behov for at adressere og forbedre fastholdelsen af

sygeplejerskestuderende. Ovenstående har således ført os frem til følgende problemformulering:

Hvilke innovative tiltag, udviklet gennem en design thinking proces, kan potentielt mindske frafaldet blandt sygeplejerskestuderende?

Specialet vil altså med ovenstående problemformulering fokusere på anvendelsen af design thinking som metodisk tilgang til at identificere og udvikle innovative løsninger, der kan reducere frafald. Design thinking fordrer en brugercentreret tilgang, som gør det muligt at tage udgangspunkt i de studerendes behov og skabe effektive innovative tiltag, hvilket uddybes i afsnit 5.1.

2.1 Kontekstualisering

Sygeplejerskeuddannelsen er med mere end 12.000 studerende en af Danmarks største videregående uddannelser. Man kan uddanne sig til sygeplejerske på professionshøjskolerne, som er fordelt på 24 lokationer (Danske Professionshøjskoler, 2023). Specialets forskning finder sted på samme sygeplejerskeuddannelse som pilotprojektet, tilhørende professionshøjskolen VIA University College.

På VIA University College kan man uddanne sig til sygeplejerske, også kaldet en professionsbachelor i sygepleje, hvilket er af en varighed på 3,5 år. Uddannelsen er et fuldtidsstudie, som kræver en gennemsnitlig arbejdsindsats på 40 timer om ugen. Der er på uddannelsen et tæt samspil mellem teori og praksis, hvor der veksles mellem 60 pct. teoretisk undervisning på VIA University College og 40 pct. klinisk undervisning, som foregår, når de studerende er i praktik (VIA University College, n.d.).

3.0 State of the art

For at få et forskningsmæssigt indblik i specialets problemfelt, både fra national og international forskning, ønsker vi i dette kapitel at udfolde centrale perspektiver fra den eksisterende forskning på området. Forskningen er identificeret ved en

litteratursøgning, som uddybes i afsnit 5.2. Formålet med at afdække det forskningsmæssige grundlag er at få en nuanceret forståelse af specialets problemfelt, hvilket også er essentielt, når vi ønsker at udvikle innovative tiltag til at mindske frafaldet blandt sygeplejerskestuderende. Desuden ønsker vi at tydeliggøre specialets placering i forhold til den eksisterende forskning og dermed dens forskningsmæssige relevans. Vi vil derfor i de følgende underafsnit gengive og diskutere centrale publikationer og slutteligt begrunde specialets forskningsmæssige bidrag.

3.1 Frafald på sygeplejerskeuddannelsen kan undgås

På VIA University College har en intern taskforce bestående af lektor Steen Hundborg et. al., undersøgt hvorfor frafaldet på sygeplejerskeuddannelsen er højt mange steder i Danmark. I artiklen "*Frafald på sygeplejerskeuddannelsen kan undgås*" kommer taskforcen med anbefalinger til, på baggrund af frafaldsårsager, hvordan der kan arbejdes med at fastholde sygeplejerskestuderende på uddannelserne.

Undersøgelsen peger på tre konklusioner om årsager til frafald og kommer med dertilhørende anbefalinger om tiltag. For det første er det undersøgelsens fund, at de sygeplejerskestuderende frafalder, fordi uddannelsen kræver mere end forventet. Derfor anbefales det, at der skal være fokus på før-optagelsesinitiativer hvor de kommende sygeplejerskestuderende får skabt realistiske forventninger til uddannelsen, gennem styrket information, baseret på et realistisk og ærligt billede af sygeplejerskeuddannelsens tilrettelæggelse. For det andet, som en del af taskforcens tre konklusioner, så skal sygeplejerskeuddannelserne have et skærpet fokus på uddannelsens første studieår. Undersøgelsen peger på, at der er behov for fokus på social og faglig integration, hvor de studerende får skabt relationer og tilbud om akademisk støtte. Fastholdelsestiltag med fokus på ovenstående er allerede implementeret og indebærer blandt andet tutorordninger og mentorkorps, kontaktlærerordninger, opprioritering af det sociale studiemiljø samt tilbud om samtaler med studievejleder eller mentor. Den sidste del af undersøgelsens konklusion er, at de fastholdelsestiltag som implementeres ikke dokumenteres og kvalitetssikres tilstrækkeligt. Derfor påpeger undersøgelsen, at der blandt andet i VIA

Sundhed bør etableres et vidensdelingsnetværk af medarbejdere, som arbejder med fastholdelsestiltag, der skal opstilles succeskriterier for fastholdelsestiltag, og så skal uddannelserne i højere grad dokumentere og evaluere de iværksatte fastholdelsestiltag (Hundborg et al., 2019).

Det er ikke ny viden, at en længerevarende social studiestart kan reducere frafald, da en del forskning har beskæftiget sig med dette. I 2017 udgav Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en rapport, hvor de undersøgte studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser. Her påviste EVA, at et længerevarende studiestarts forløb kan reducere sandsynligheden for frafald på universiteter og professionshøjskoler. Det sociale aspekt, med sociale aktiviteter og sufficente rammer for at lære sine medstuderende at kende, har en selvstændig og bærende betydning for frafaldet. Det er altså ikke kun på sygeplejerskeuddannelsen, at man med fokus på social integritet i studiets første år, kan reducere frafaldet, da EVA har påvist det generelt for universiteterne og professionshøjskolerne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017).

3.2 Frafall i overgangen mellem teori og praksis

I 2018 igangsatte regeringen en kortlægning af rekrutteringsudfordringer for social- og sundhedsassistenter samt sygeplejersker, som består af to dele. Særligt anden del af kortlægningen er relevant, da der her har været et kvalitativt fokus på at undersøge årsager og løsninger til rekrutterings udfordringerne med inkludering af 120 relevante aktører som interviewpersoner. Her er det værd at bemærke, at man ikke har inkluderet studerende som informanter. Det var alligevel kortlægningens fund, at det er i overgangen mellem teori og praksis, at der er størst chance for, at de sygeplejerskestuderende frafalder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). På baggrund af kortlægningen valgte regeringen, som nævnt i indledningen, at yde et ekstraordinært tilskud på over 44 millioner kroner til sygeplejerskeuddannelserne til at styrke overgangen mellem teori og praksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). De enkelte sygeplejerskeuddannelser har i perioden 2020-2023 arbejdet teoretisk og empirisk med initiativer, som kan forbedre overgangen mellem teori og praksis. Forskningen blev døbt "projekt bedre overgange" (PBO), hvor hensigten var at styrke rekruttering og fastholdelse af

sygeplejerskestuderende. I 2024 blev bogen "Bedre overgange - veje til fremtidens sygeplejerskeuddannelse" udgivet på baggrund af PBO og de initiativer som de enkelte sygeplejerskeuddannelser har forsket i og arbejdet med (Dau et al., 2024, s. 11-13).

På professionshøjskolen University College Nordjylland (UCN) har sygeplejerskeuddannelsen gennemgået et forsknings- og udviklingsarbejde, hvor de har udviklet en prøvehandling, som har til hensigt at forberede de første semester studerende på deres kliniske praksis. Forud for prøvehandlingen blev der udført en afdækkende undersøgelse, som bestod af seks fokusgruppeinterviews med seks første semester studerende i hver gruppe, både før og efter deres kliniske praksis (Sommer et al., 2024, s. 111-113). På baggrund heraf blev de studerende medinddraget i udviklingen af prøvehandlingen, som resulterede i konkrete forslag til forbedringer af deres forberedelse til deres første klinikperiode (ibid., s. 117). Her var det yderligere forskningens fund, at man på baggrund af udførte observationer af prøvehandlingen, så at undervisning baseret på medinddragelse, co-creation af de studerende, førte til langt mere aktive og engagerede studerende (ibid., s. 121).

3.3 Frafald - internationalt perspektiv

Der er ligeledes international bevågenhed i forhold til at klarlægge, hvorfor sygeplejestuderende stopper på deres uddannelse samt et fokus på at målrette indsatser, således at frafaldet kan minimeres.

I et studie fra Toronto, Canada, har professor Michelle Hughes et al., gennem fokusgruppeinterview af sygeplejestuderende undersøgt, hvad de første års studerende oplever som udfordringer i forhold til overgangen mellem skole og praktik, for derefter at kunne udarbejde initiativer målrettet udfordringerne. Dette på baggrund af at flere studerende stopper deres uddannelse, da dette skifte kan opleves som meget stressfyldt og uoverskueligt. Studiet har gennem interview af de studerende fremhævet fire overordnede punkter, der udfordrer og støtter de studerende. De førsteårsstuderende fremhæver, at de får stor hjælp og støtte fra medstuderende, underviserne og klinisk personale. De studerende føler sig bedre rustet til deres kliniske praksis, når de oplever, at de kan bruge andre til sparring.

Dernæst fremhæves overgangen fra gymnasium til videregående uddannelse som en udfordring. De studerende skal styre og planlægge deres studieliv, helt anderledes end fra deres tidligere erfaringer. Herunder læsning og forståelse af ny teori, samt læring af nye faglige kompetencer, blandt andet at kommunikere med patienter. Støttende fællesskaber fremhæves som væsentlige faktorer for de studerende. Her tænkes der både på familie, med-studerende og undervisere, som alle støtter den studerende, der er udfordret. Det sidste punkt, der fremhæves, er udviklingen af en ny identitet som sygeplejestuderende og et professionelt selv. Gennem uddannelsens første år, udvikles en ny identitet som kommende sygeplejerske. Denne overgang kræver en øget selvbevidsthed, når de studerende oplever stress og usikkerhed i deres studie (Hughes et al., 2020, s. 263-268).

Et andet internationalt studie fra Verona, Italien, undersøger ligeledes, hvorfor sygeplejestuderende forlader uddannelsen. Sygeplejerske, Ph.D. og lektor Federica Canzan et al. undersøgte gennem interview af studerende, der var stoppet deres uddannelse, årsagerne til hvorfor de var stoppet. Konklusionen af studiet var, at de primære årsager til, at de studerende stoppede deres uddannelse, var på baggrund af, at de ikke kunne se sig selv som sygeplejerske. Det følte forkert, især i forhold til udførelsen af praktiske opgaver. Desuden beskrives, at hvis de studerende i forvejen havde fysiske eller psykiske udfordringer, så kunne dette også være årsag til at stoppe uddannelsen, da der kræves fuld opmærksomhed på studiet. Desuden var uoverensstemmelse mellem den studerendes forestilling om at være sygeplejerske og så den virkelighed, der opleves gennem studiet også medvirkede til, at de studerende stoppede på uddannelsen. Følelsen af manglen på hjælp fra underviserne, samt oplevelser i praktikken med blandt andet undernormering og manglende kliniske vejledere var ligeledes årsager til, at de sygeplejerskestuderende stoppede deres uddannelse (Canzan et al., 2022).

3.4 Specialets bidrag til eksisterende forskning

Vi ønsker, at vores speciale skal bidrage til den eksisterende forskning om frafald blandt sygeplejerskestuderende ved at fokusere på de studerendes perspektiver på løsninger, hvilket vi ser som værende relativt underbelyst i den tidligere forskning. Af ovenstående præsentation af tidligere forskning, ses det, hvordan behovet for

forbedring af før-optagelses initiativer og opprioritering af det sociale studiemiljø primært har været fremhævet, som essentielt for at forebygge frafald. Det blev desuden belyst i de internationale studier, at fokus på overgangen mellem skole og praktik var i fokus i forhold til frafald og studerende valgte at stoppe på uddannelsen, fordi de ikke kunne identificere sig med jobbet som sygeplejerske.

Vi ønsker med vores speciale, gennem anvendelsen af design thinking, direkte at gøre de studerende til aktive medspillere i udviklingen af innovative tiltag, der kan imødekomme de konkrete udfordringer, de oplever som førsteårsstuderende. Her kan vi bidrage til den eksisterende forskning ved at komme med forandringstiltag, der ikke kun er teoretisk velbegrundede, men også relevante for og tilpasset til, de studerendes ønsker og behov. Når vi centrerer vores forskning omkring de studerende, kan vi også med specialet imødekomme vores undren over den manglende inddragelse af studerende i regeringens kortlægning af rekrutteringsudfordringer og løsninger. Vi forventer altså, at vores speciale kan bidrage til ny viden inden for forskningen om frafald, ved inddragelse af en studerende-centreret vinkel, hvor de udviklede innovative tiltag kan føre til en potentiel minimering af frafald.

4.0 Videnskabsteoretisk position

Vores videnskabsteoretiske position skal hjælpe os til at få svar på vores problemstilling, samtidig bestemme vores valg af metoder. Dette på et stringent grundlag. Med udgangspunkt i vores problemformulering, hvor vi vil udvikle innovative tiltag og aktivt er involverede med de studerende, er pragmatismen valgt som videnskabsteoretisk position, for at skabe løsningsorienteret viden. Dette afsnit vil være en redegørelse af pragmatismen, og vi vil aktivt gennem specialet bruge denne redegørelse til at begrunde anvendelsen af pragmatismen som metodegrundlag og analytisk tilgang.

4.1 Pragmatisme

I vores speciale har vi valgt at tage udgangspunkt i den pragmatisk videnskabsforståelse, som opstod i slutningen af 1800-tallet, hvor filosofferne Charles Sanders Peirce, William James og John Dewey udgav deres ideer og tanker

vedrørende pragmatisme. De tre filosoffer var drevet af et opgør med datidens tankegang, hvor teori vægtede mere end empiri (Løgstrup, 2022). En grundtanke i pragmatisme er, at for at opnå viden kræves det, at man som forsker deltager aktivt i det, der ønskes undersøgt, og det er gennem disse aktive handlinger, at man kan tilegne sig ny viden (Christensen & Loftager, 2022, s. 69). Desuden betragtes en situation altid som unik, og karakteriseres som "ikke afsluttet". Der findes ikke en slutning, men ny viden opstår hele tiden på baggrund af de tidligere erfaringer. Alt det der sker, sker på baggrund af det konkrete møde mellem konkrete individer, med egne vaner, tanker og idéer, og omgivelserne med dens særlige egenskaber (ibid., s. 74).

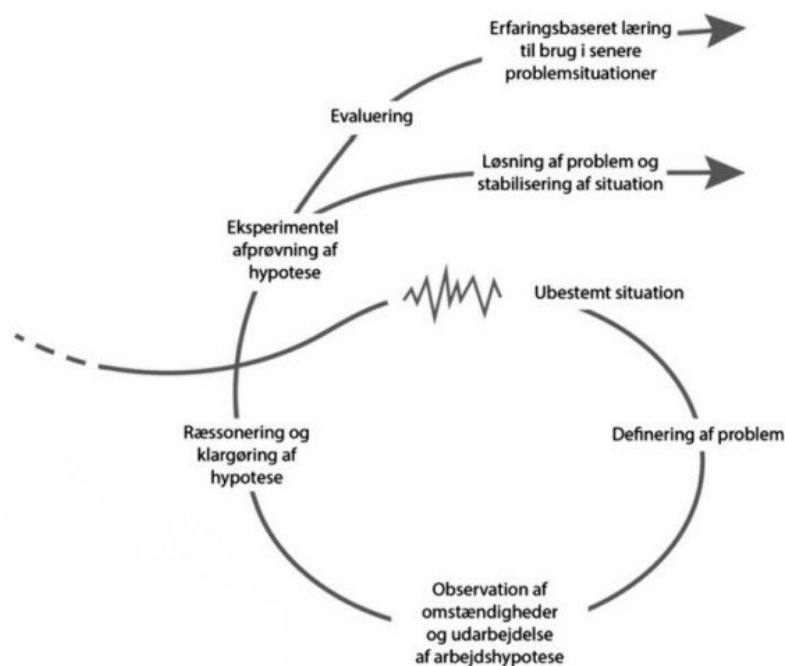
"Pragmatisme søger ikke endegyldige svar, men forholder sig hele tiden undersøgende til det, der sker, fordi der altid er mulighed for forbedringer" (Kolbæk, 2020, s. 116). Derfor er der inden for den pragmatisk tilgang ikke én videnskabelig metode, som pragmatikere læner sig op ad. Det er hele tiden væsentligt at lade det grundlæggende problem afgøre hvilken metode, der egner sig bedst til at undersøge problemet nærmere, uanset om det er naturvidenskabeligt, samfundsvidenskabeligt eller humanistisk (Løgstrup, 2022).

I vores speciale, hvor vi søger at finde innovative tiltag, som kan mindske frafaldet blandt de sygeplejestuderende, har vi fulgt Deweys fremgangsmåde, som blev udviklet til at finde løsninger til problemer. De forskellige faser, der beskrives, skal ikke gennemføres kronologisk, men ses som en sammenhængende proces mellem problemet og dens løsninger. Vi vil her præsentere de forskellige faser, som de er beskrevet af Dewey, da disse vil danne grundlaget for vores metodiske praksis. Vi vil senere i kapitel 5.0 koble forbindelsen mellem vores videnskabsteoretiske fremgangsmåde og vores metodiske praksis, hvor vi vil uddybe vores valg i henhold til nedenstående:

1. Alt begynder med en forundring over en praksis, en uvis, uklar situation
2. Dernæst må man bevidst betragte ovenstående forundring, som en problematisk situation, der bør undersøges nærmere

3. Herefter undersøges problemet både teoretisk og empirisk. Det er her væsentligt at lade det oprindelige problem afgøre hvordan problemet undersøges, altså hvilken metode der anvendes
4. Når problemet er fastlagt, skal det undersøges, hvordan man bedst kan løse problemet. Der skal opstilles forskellige hypoteser
5. Efterfølgende skal de forskellige løsningsmuligheder testes og afprøves i praksis. Dewey beskriver, at så længe en løsning ikke er testet, er det fortsat en hypotese
6. Den nye viden, man har erfaret gennem testning af mulige løsninger, indgår nu som ny viden om det eksisterende problem, som igen kan frembringe nye løsningsforslag (Christensen & Loftager, 2022, s. 75-78; Løgstrup, 2022).

Processen er illustreret i nedenstående:



Kilde: (Christensen & Loftager, 2022, s. 78)

Vi har undervejs i vores speciale været frem og tilbage i faserne illustreret i ovenstående undersøgelsesmetode. På baggrund heraf fremkommer vi med vores konklusion på vores hypotese, ifølge Dewey, en ny viden, som kan fungere som rettesnor og sandsynlige forklaringer på vores hypotese. Det er væsentligt, at vi med

en pragmatisk videnskabsteoretisk tilgang, erkender fejl og at viden ikke er sikker. Derfor skal vi altid fremsøge nye løsninger og afprøve disse i praksis, hvorved den ovenstående figur også illustrerer, at processen fortsætter. Derfor er det vigtigt, at vi kan sætte egne overbevisninger i parentes, da det, forskeren ved og erkender, kan være fejlbartligt og usikkert (Birkler, 2021, s. 93; Egholm, 2014, s. 174-175).

Et andet centralt begreb indenfor pragmatisme er *abduktion*. Med abduktion menes, at vi erkender en uvished og et problem, vi ønsker at belyse. Fra indledningen har vi set, hvordan frafald blandt sygeplejerskestuderende er et samfundskritisk problem, hvorfor vi bruger design thinking som metode til at belyse dette. Den abduktive tilgang slutter ikke med et facit, men med et *måske*, og mulige sandsynlige forklaringer. Dette på baggrund af den viden, vi aktuelt har erhvervet, men også en erkendelse af at andet også er muligt. Den abduktive tilgang kan fremstå uforudsigelig og spekulativ, da tilgangen er direkte forbundet med den konkrete kontekst, og derfor ikke kun med afsæt i en kendt teori eller empiri, men hele tiden en veksler mellem disse (Birkler, 2021, s. 93-95; Hermansen, 2019, s. 16-17).

Kvaliteten af det, der ønskes undersøgt, er desuden afhængigt af *klassiske intellektuelle dyder*, som bygger på fordomsfrihed, hæderlighed og omhyggelighed, og herved bliver viden ikke værdifri. Der vil derfor være en fortolkning fra os som forskere, og det der undersøges, tager udgangspunkt i en konkret situation på en sygeplejerskeuddannelse. Der findes derfor heller ingen objektiv sandhed, men det er heller ikke det, der søges inden for pragmatismen (Christensen & Loftager, 2022, s. 81-87; Kolbæk, 2020, s. 116).

5.0 Metodologi

I dette kapitel vil vi præsentere vores metodologiske valg, som er taget på baggrund af pragmatismen som videnskabsteoretisk position, hvor den abduktive tilgang med konteksten er udslagsgivende for valg af metode. Vi lader således konteksten være styrende for hvilken metode, der egner sig bedst til at undersøge problemet nærmere (Løgstrup, 2022). Den abduktive tilgang kan synes uforudsigelig, fordi den er dybt forankret i den specifikke kontekst af forskningen. Denne tilgang integrerer teori og empiri på en måde, hvor der konstant sker en vekslen mellem de to

(Egholm, 2014, s. 176-177). Vores abduktive tilgang begynder med et fremtidsværksted, hvorfra der genereres hypoteser. Dette skaber en dynamisk proces, hvor metodeafsnittet udvikles sideløbende med analysen, fordi nye hypoteser og empiriske observationer kan opstå undervejs.

5.1 Design thinking

Design konsulentfirmaet IDEO har haft stor betydning for design thinkings internationale succes med deres publikationer, konsulentarbejde for globale brands og samarbejdet med Stanford University. David Kelley, stifter af IDEO, professor og stifter af Design School at Stanford University, konstruerede i starten af år 2000 design thinking som et nyt koncept for designfirmaet, hvor formålet var at få vedvarende fokus på kreativiteten i deres innovative udviklingsarbejde som konsulenter i IDEO (Engholm, 2020, s. 72-73). Tidligere administrerende direktør for IDEO, Tim Brown, definerer design thinking således:

“Design thinking is a human-centered approach to innovation that draws from the designer’s toolkit to integrate the needs of people, the possibilities of technology, and the requirements for business success”

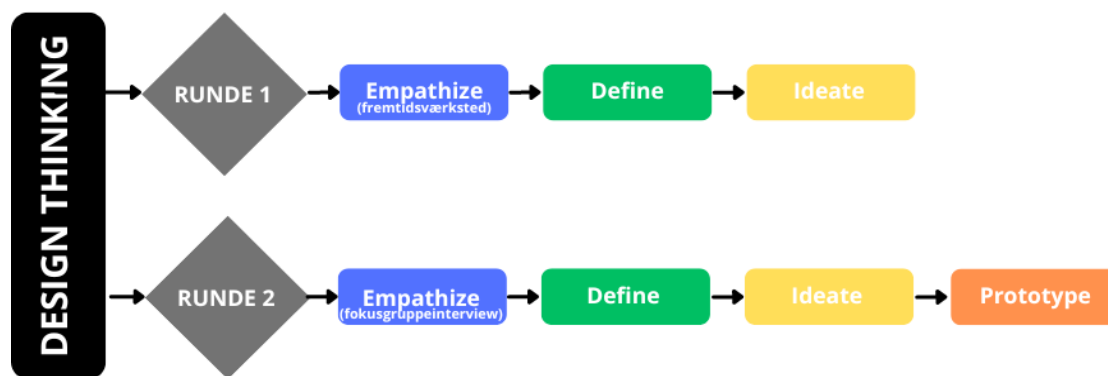
En design thinking tilgang betyder altså, at en designer skal bruge sine kompetencer til at skabe innovative forandringer, som imødekommer og samler, hvad der er ønskeligt fra et menneskeligt synspunkt med det, som er teknisk muligt og økonomisk forsvarligt (IDEO Design Thinking, n.d.). Således skal design thinking understøtte den kreative og innovative proces, vi skal igennem i dette speciale, når vi vil udvikle innovative tiltag, som potentielt kan mindske frafaldet blandt sygeplejerskestuderende. Vi bruger design thinking sammen med den pragmatiske fremgangsmåde til løsning af problemer til at skabe struktur for vores metodologiske praksis, som bygger på design thinkings proces med følgende fem faser: *empathize*, *define*, *ideate*, *prototype* og *test* (bilag 3).

Da vores design af innovative løsningsforslag skal søge at mindske frafaldet blandt sygeplejerskestuderende, baseret på deres behov og ønsker, er det essentielt, at vi udvælger metoder på baggrund heraf, som kan facilitere *empathize fasen*, så vi

lærer de studerendes værdier og holdninger at kende. Vi kan designe de bedste løsninger, når vi har forståelse og empati for de studerendes behov. Herefter kommer *define fasen*, hvor vi sætter ord på og definerer problemstillingerne fra *empathize fasen*, som efterfølgende skal danne grobund for *ideate fasen*. Her vil vi udforske innovative designløsninger og tage afstand fra åbenlyse løsninger, som kan hæmme vores kreative ideate proces. Her vil vi opstille de pragmatiske hypoteser. I *prototype fasen* vil vi søge at få bragt vores idéer, hypoteser, til virkelighed. De mest succesfulde prototyper kan blive skabt, hvis de sygeplejerskestuderende har mulighed for at opleve og interagere med prototypen. Det skaber grundlag for samtale, og dermed en dybere forståelse af problemstillingen fra *empathize fasen*. I design thinkings sidste fase, test fasen, testes prototypen. Her vil det være optimalt at observere de studerende i interaktion med prototypen, da man her, som forsker, kan gøre nye fund, som kræver, at man må gå tilbage i design thinking faserne for at skabe nye innovative idéer og prototyper. Hertil må det pointeres, at design thinking ikke er en lineær proces (Design School at Stanford University, n.d.).

Vi er i vores design thinking proces aktive medspillere i samspil med de sygeplejerskestuderende, hvilket stiller krav til, at vi er bevidste om vores kreativitet. David Kelley har sammen med sin bror og IDEO partner, Tom Kelley, skrevet bogen "*Creative Confidence*". Heri redegør de for, at kreativ design thinking ikke kræver talent, men derimod øvelse. Om undervisningen på Design School at Stanford University siger de, at "*we routinely assign students to do this sort of anthropological fieldwork - to get out of their comfort zones and into the world*", da det er her man finder indsigt og kreative gennembrud (Kelley & Kelley, 2012). Vi skal altså, som forskere og designere, arbejde med vores kreative selvtillid, når vi vover os ud blandt sygeplejerskestuderende i jagten på udviklingen af innovative tiltag til at mindske frafald. Ved troen på kreativiteten, vil vi suspendere gængse overbevisninger for at afdække nye og uventede behov blandt sygeplejerskestuderende. Denne tilgang, som er central i design thinking, opfordrer os til at udforske innovative løsninger gennem et empatisk og åbent sind. På denne måde kan vi identificere og adressere de ikke-oplagte udfordringer, som de studerende oplever, hvilket skaber grundlaget for udviklingen af innovative tiltag (ibid).

Således vil vi bruge design thinking som en metodisk tydeliggørelse af vores proces. Design thinking vil i samspil med pragmatismen danne grundlag for vores metodologiske overvejelser og valg. Desuden vil design thinking danne udgangspunktet for opbygningen af det analytiske arbejde, som hele tiden har foregået i en vekselvirkning mellem design thinking-faserne og den pragmatiske fremgangsmåde, hvor vi sideløbende arbejder metodisk og analytisk. Dette vil blive uddybet i de kommende underafsnit tilhørende kapitel 5.0 om metodologi. For at skabe et overblik over vores design thinking proces, har vi udarbejdet nedenstående visualisering. Vi vil henvise til de to runder i vores design thinking proces, når vi i de kommende underafsnit begrundet og argumenterer for vores metodologiske valg i hver runde.



5.2 Litteratursøgning

Da vi arbejder med pragmatismen som videnskabsteoretisk tilgang og aktionsforskning (uddybes i afsnit 5.3), har vi udført vores litteratursøgning efter udførelsen af fremtidsværkstedet, som bliver præsenteret i afsnit 5.3.2. Det har vi gjort fordi vi ønsker at lade konteksten bestemme problemfeltet, hvilket afspejler et bottom-up perspektiv hvor forskningen bestemmes indefra (Rönnerman, 2013, s. 14). Denne tilgang sikrer, at vores forskningsfokus er bestemt af de faktiske erfaringer og behov, som de studerende udtrykker, frem for forudbestemte idéer baseret på tidligere forskning. Således kan vi fordre tilstedeværelsen af de pragmatiske klassiske intellektuelle dyder, hvor vi ønsker at skabe viden bygget på fordomsfrihed (Christensen & Loftager, 2022, s. 86-87).

Vores litteratursøgning er således udført for, at få en dybere forståelse af forskellige aspekter af problemstillingerne til fremtidsværkstedet, samt afdække allerede eksisterende forskning, der kunne medvirke til kvalificering af vores problemformulering. Dette med hjælp fra bibliotekar fra Aalborg Universitet. Vi benyttede os af en bloksøgning med søgeordene *sygeplejersker, fastholdelse, frafald, uddannelse, Danmark*, ligeledes på engelsk, *Nurse/nurses, retention/dropout, education, Denmark*. Vi udførte database søgning på relevante databaser herunder Primo, Aalborg Universitetsbibliotek, Google Scholar, Proquest og Scopus. Undervejs supplerede vi med kædesøgning ud fra referencelister på udvalgte artikler og bøger (Rienecker & Jørgensen, 2017, s. 157-167). For yderligere henvises til bilag 4.

5.3 Aktionsforskning

Som det fremgår af afsnit 3.2, blev der udarbejdet en kortlægning, som førte til et tilskud på 44 millioner kroner til sygeplejerskeuddannelserne (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Det var kortlægningens formål at undersøge årsager og løsninger til frafald blandt sygeplejerskestuderende. Interviewene i kortlægningen er udført af relevante aktører herunder blandt andet ledelsen, chefer, tillidsrepræsentanter og repræsentanter fra DSR (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Her vakte det vores interesse, at sygeplejerskestuderende ikke er blevet valgt som relevante aktører til at undersøge løsninger til frafald. Vi ønsker derfor i vores speciale at gøre sygeplejerskestuderende til aktive medspillere, når vi vil udvikle innovative tiltag til at mindske frafald blandt sygeplejerskestuderende. Derfor har vi indgået et aktionsforsknings samarbejde med sygeplejerskeuddannelsen fra pilotprojektet. Aktionsforskningen sker altså i et samarbejde med ledelsen på sygeplejerskeuddannelsen, hvor vi ønsker at gøre de sygeplejerskestuderende til aktive deltagere i forskningen. På baggrund af eksisterende forskning og samtaler med sygeplejerskeuddannelsen, har vi valgt at inddrage de 2. semester studerende som deltagere. Det er i sygeplejerskeuddannelsen interesse, at minimere frafaldet på studiet, som er højest det første år, hvorfor vores innovative tiltag skal søge at løse dette. Derfor er de sygeplejerskestuderende, som aktuelt går på 2. semester valgt, da vi her kan få perspektiver med fra studerende, som aktuelt går med frafalds

overvejelser, og vi statistisk vil ramme den største risikogruppe (Danske Professionshøjskoler, 2023).

5.3.1 Aktionsforskning som metode

Aktionsforskningen skal bidrage til, at vi sammen med de sygeplejerskestuderende kan definere problematikker relateret til frafald og mulige løsninger (Andersen et al., 2018, s.7; Nielsen & Nielsen, 2020, s. 137). Således opstår forskningen på baggrund af problemer og udfordringer indefra og har et bottom-up perspektiv (Rönnerman, 2013, s. 14).

“Aktionsforskning er en demokratisk og deltagelsesbaseret tilgang til at skabe viden. Den kobler handling og refleksion, teori og praksis med et mål om at finde praktiske løsninger på folks presserende problemer og mere generelt at få individer og fællesskaber til at blomstre” (Frimann et al., 2020, s. 23).

Vi ønsker altså at skabe en deltagelsesbaseret tilgang, hvor den nye viden opstår på baggrund af den indsamlede empiri gennem subjektive udtalelser, arbejdsprocesser og de sygeplejerskestuderendes fortolkninger (Nielsen & Nielsen, 2020, s. 139). Den viden, der bliver skabt, er tæt knyttet til den sygeplejerskeuddannelse, vi undersøger og samarbejder med. Denne videnskabelse udgør aktionsforskningens *epistemologi* (Bilfeldt et al., 2012, s. 130). Det tætte samarbejde gør forskningsprocessen kontekstualiseret, og den viden, der fremkommer, kan bruges som guidelines og inspiration i andre kontekster, men ikke som sandheder, der umiddelbart også gælder andre kontekster (Rönnerman, 2013, s. 14). Dette er i overensstemmelse med aktionsforskningens *ontologi*, hvor udgangspunktet er, at det er de samfundsmæssige strukturer, der sætter rammen for individets handlemuligheder. Virkeligheden er altså socialt skabt, og kan dermed være foranderlig og påvirkelig (Bilfeldt et al., 2012, s. 130).

Målet med aktionsforskningen er altså, i et tæt samarbejde med de studerende, som aktive deltagere, at skabe en inkluderende og demokratisk forandring af sygeplejerskeuddannelsen (ibid., s. 132). Det sker ved, at vi som forskere faciliterer dialog blandt de studerende, således at tavs viden, refleksioner og indsigt tydeliggøres, så mulige forandringer kan opstå. For at etablere denne dialog er det

væsentligt, at vi formår at skabe tillid og ro i en ligeværdig proces, hvor magtforholdet elimineres (Schumann, 2017, 213-215).

5.3.2 Fremtidsværksted

Af ovenstående afsnit fremgår det, hvordan projektets forskning sker på baggrund af aktionsforskning i et tæt samarbejde med sygeplejerskeuddannelsen. Derfor har vi valgt at udføre et fremtidsværksted som et led i den empiriske indsamling, hvor vi ønsker at forstå de studerende. Fremtidsværkstedet udgør således fasen empathize i runde 1. Fremtidsværkstedet har sine rødder i aktionsforskningen, hvor der er fokus på forandring (Kolbæk, 2020, s. 177), hvilket ligeledes er i overensstemmelse med vores problemformulering, når vi ønsker at udvikle innovative tiltag.

5.3.2.1 Fremtidsværkstedets historie og indhold

Fremtidsforsker Robert Jungk begyndte i slutningen af 1950'erne at arrangere fremtidsværksteder med det mål, at begrebet demokrati skulle tages alvorligt og give folket mulighed for deltagelse i de politiske processer (Jungk & Müllert, 1991, s. 7). Fremtiden angår os alle, og hullet i det demokratiske system hvor "*de som tingene angår, altid kommer for sent*" var årsagen til, at fremtidsværkstederne blev skabt. Fremtidsværkstedet blev en ny og nødvendig instans til en uddybelse af demokratiet, hvor alle, der ønsker det, har mulighed for, at ytre deres håb, ønsker og idéer for fremtiden i et forum, hvor de bliver hørt (ibid., s. 11-13). Fremtidsværkstedet er kendetegnet ved at medinddrage enhver interesseret borger i processer, hvor beslutninger bliver til, som vanligtvis er forbeholdt politikere og eksperter. Der arbejdes med forestillinger og idéer for fremtiden, hvor borgerne i fællesskab skal tilstræbe at komme med udkast til ønskelige, mulige, men også midlertidige umulige fremtider, hvorefter disse udkast undersøges for en potentiel virkeliggørelse (Kolbæk, 2020, s. 169-170).

Dette sker gennem fremtidsværkstedets tre værkstedsfaser, hvor det begynder med *kritikfasen*. Her skal deltagerne udtrykke deres mismod, kritik og negative erfaringer i relation til fremtidsværkstedets tema (Jungk & Müllert, 1991, s. 16), hvor det ikke er tilladt at problematisere andres udsagn (Aalborg Universitet, 2019, s. 21). Deltagerne nedskriver deres kritikpunkter på post-its, hvorefter de præsenteres for hinanden i gruppen. De presserende og vigtigste punkter vælges ud fra en point afstemning,

som struktureres i temaer. Her stemmes der om ét tema, som skal danne omdrejningspunktet for resten af fremtidsværkstedet og dermed den næste fase (Kolbæk, 2020, s. 183). Da fremtidsværkstedet i denne fase er designet til at fokusere på kritik, er en af vores bekymringer ved denne metode, at specialet risikerer at få et ensidigt fokus på de negative aspekter. Dette skyldes, at der ikke lægges vægt på at fremhæve de positive elementer, de studerende oplever på sygeplejerskeuddannelsen.

I *fantasifasen* besvares kritikpunkterne med forslag til ønsker, drømme, forestillinger og alternative idéer (Jungk & Müllert, 1991, s. 16). Der er ikke krav om, at forslagene skal være realistiske. Det vigtigste er, at deltagerne bruger deres fantasi (Aalborg Universitet, 2019, s. 21) og kreativitet, når der skal skabes vilde idéer til løsninger af kritikpunktet. Idéerne samles i kategorier, hvorefter fasen afsluttes med, at deltagerne forestiller sig utopiske løsningsforslag (Kolbæk, 2020, s. 184-185).

Virkeliggørelsesfasen har til formål, at gøre de utopiske løsningsforslag til virkelighed (ibid). Her vendes der tilbage til virkeligheden med dens magtforhold, love og retningslinjer, når der afprøves en kritisk realisering af løsningsforslaget. Dette medfører, at der opstår viden om mulige forhindringer (Jungk & Müllert, 1991, s. 16). Der arbejdes videre med de identificerede forhindringer, og hvordan de kan imødekommes, hvorefter grupperne præsenterer deres arbejde i plenum. De andre deltagere kommer med kommentarer og tilføjelser til imødekommelse af forhindringer til løsningsforslaget (Kolbæk, 2020, s. 185-186). Fasen afsluttes med en fælles diskussion om gruppernes forslag, som samordnes til en foreløbig aktionsplan eller projektskitse (Jungk & Müllert, 1991, s. 89-90).

Fremtidsværkstedet er altså et didaktisk design, hvor vi giver de studerende mulighed for at udforske deres virkelighed med henblik på at forandre og forbedre deres nuværende situation (Kolbæk, 2020, s. 169). Her får vi som facilitatorer og forskere en unik mulighed for en dybere indsigt i et komplekst problem med dertilhørende løsninger. Den nye indsigt i forskningsområdet genererer data, vi kan arbejde videre med (ibid., s. 171) når vi, med en design thinking proces, ønsker at udvikle innovative tiltag, som potentielt kan mindske frafaldet blandt

sygeplejerskestuderende. Vores forberedelse og eksekvering af fremtidsværkstedet som metode vil i de følgende afsnit blive udfoldet og begrundet.

5.3.2.2 Forberedelse og planlægning

Fremtidsværkstedets arbejdsmåde kræver, at der laves en systematisk forberedelse (Jungk & Müllert, 1991, s. 55). Denne *forberedelsesfase* ligger forud for de efterfølgende tre sekvenser bestående af kritik-, fantasi og virkeliggørelsesfasen, hvor vi som forskere og facilitatorer af fremtidsværkstedet, i samarbejde med vores kontaktperson på sygeplejerskeuddannelsen, aftaler rammer for udførelsen af fremtidsværkstedet (Kolbæk, 2020, s. 181). Da specialet bygger videre på et pilotprojekt, tages der kontakt på mail korrespondance til uddannelseslederen med henblik på indledende aftaler om et specialesamarbejde. Her fik vi tildelt en kontaktperson, som vi havde et indledende online møde med den 9. januar 2024, samt et fysisk møde den 7. februar 2024.

I samarbejde med vores kontaktperson fastsættes en dato for fremtidsværkstedet. Det var vores ønskescenarie, at de studerendes skema tillod en hel dag til fremtidsværkstedet fra slutningen af februar til midt marts. Det har desværre ikke været muligt for vores kontaktperson og den 2. semesteransvarlige at imødekomme en dato i dette tidsrum. Vi fik derfor nogle datoer at vælge mellem, som var centreret enten i starten af februar eller april. Vi valgte at gå med den senest mulige halve dag i februar, hvilket blev den 13. februar 2024 i fire lektioner fra klokken 12.25 til 14.55. Vanligvis har de studerende mødepligt med fraværsregistrering til undervisningen, men fremtidsværkstedet foregår på frivillig basis. Der er aktuelt 62 studerende på holdet, og vi tilrettelægger vores planlægning med et håb om, at 20 studerende deltager. Efter datoen blev fastsat til den 13. februar, bliver vi kontaktet af vores kontaktperson, som fortæller, at der er kommet en skemaændring for de studerende, hvilket betyder, at vi nu har mulighed for, at bruge hele dagen til fremtidsværkstedet. Da de studerende deltager på frivillig basis, har vi fastholdt tidsplanen på fire lektioner. Det har vi gjort, da det er vores opfattelse, at de studerende vil kvittere med et højere fremmøde, såfremt programmet er kortere. Vi vælger dog at rykke programmet til tidligere på dagen, således at fremtidsværkstedet nu afholdes fra klokken 8.15 til 11.55. Herefter udarbejder vi en invitation (bilag 5), som vores kontaktperson sender ud til de studerende på deres e-læringssystem ItsLearning. Vi

har været til stede på sygeplejerskeuddannelsen den 7. februar i forbindelse med et afklarende møde og forventningsafstemning til samarbejdet med vores kontaktperson samt uddannelseslederen. Her var det blevet planlagt, at vi skulle indforbi de studerendes undervisning, for at pitche vores fremtidsværksted med henblik på at opnå flest mulige deltagere. Grundet en skemaændring var de studerende desværre ikke til stede på skolen, og vi måtte derfor få en underviser, som havde undervisning med de studerende dagen efter, til at pitche for os. Vi optog en video, hvor vi kort fortalte om dagens formål, som underviseren viste for de studerende.

Det er vigtigt, at der fra starten af fremtidsværkstedet skabes en afspændt atmosfære, hvilket kan opnås ved at starte dagen med at tillade småsnak (Jungk & Müllert, 1991, s. 57). Vi planlægger derfor, at dagen skal starte uformelt med morgenkaffe og brød, som sygeplejerskeuddannelsen har sponsoreret. Vi vælger selv at medbringe kolde drikkevarer og hjemmebagte kager, som de studerende kan forsyne sig med for at fortsætte den afspændte atmosfære op af formiddagen.

Vi vælger at booke sygeplejerskeuddannelsens lokale "C-Festsalen". Lokalet er en gammel idrætssal, som aktuelt bruges som undervisningslokale grundet renovering af andre lokaler, som kan rumme en stor mængde fremmødte. Det er essentielt at vælge et lokale med mulighed for at ophænge plancher på væggene. Desuden skal de studerende have mulighed for at bevæge sig frit rundt (Aalborg Universitet, 2019, s. 21), hvilket det bookedede lokale imødekommer. En bordopstilling til et fremtidsværksted skal indbyde til samtale (Kolbæk, 2020, s. 181), hvorfor bordene opstilles som gruppeborde med plads til otte studerende. Det skal sikre, at der er tilstrækkelig plads ved bordene til at arbejde med plancher og post-its (bilag 6). Som facilitatorer af fremtidsværkstedet sørger vi for at anskaffe og medbringe de nødvendige materialer: plancher, post-it, skrivegrej og tape (Kolbæk, 2020, s. 182).

Slutteligt er det centralt for forberedelsesfasen, at vi udarbejder en plan for tid og indhold. Planen skal kendes af alle studerende allerede fra fremtidsværkstedets begyndelse (ibid). Den tidsplan vi har forberedt, med mulighed for løbende ændringer, er planlagt med følgende tider og indhold:

Kl. 8.15	Velkommen med morgenkaffe og småsnak Kort præsentation af os og plan for dagen
Kl. 8.45	Kritikfasen
Kl. 9.30	Fantasifasen
Kl. 10.15	Virkeliggørelsesfasen
Kl. 11.40	Opsamling og tak for i dag

Planen vil fremgå af et PowerPoint på tavlen, således at alle har mulighed for, at orientere sig om tidsplanen. Desuden har vi i vores PowerPoint forberedt nogle slides med en introduktion til dagen, en præsentation af os samt uddybende slides, der beskriver arbejdsgangen i de forskellige faser (bilag 7). Som det fremgår af vores tidsplan, er det vores forventning, at der skal bruges mest tid på virkeliggørelsesfasen. Det har vi valgt at prioritere, så vi har tilstrækkelig tid til gruppefremlæggelser af løsningsforslag med deltagelse i en samlet kritisk diskussion, inden vi afrunder dagen.

For at skabe et trygt rum for de studerende, hvor de kan komme med deres håb for fremtiden, besluttes det, at der ikke skal være tilstedeværelse af undervisere under fremtidsværkstedet. Dette gøres for, at de studerende på etisk forsvarlig vis kan komme med deres forslag til forandring og forbedring, uden risiko for uddannelsesmæssige konsekvenser. Desuden har vi en bekymring om, at de studerende vil holde sig tilbage i kritikfasen ved tilstedeværelse af undervisere.

5.3.2.3 Eksekvering

Eksekveringen af fremtidsværkstedet fandt sted tirsdag den 13. februar 2024 fra kl. 8.15 til 11.55. Vi bød de 8 studerende, som kom, velkommen og udtrykte vores taknemmelighed for, at de har valgt at deltage i dagen og dermed være centrale aktører i vores forskning. Vi startede som planlagt fremtidsværkstedet med morgenmad og hyggesnak, hvilket bidrog til en afslappet og uformel stemning. Vi præsenterede os selv, vores baggrund som sygeplejersker og aktuelt studerende på

Kandidaten i Læring og Forandringsprocesser. Derudover gentog vi informationen fra invitationen om problemet, som skal bearbejdes i fremtidsværkstedet. De studerende havde selv grupperet sig i to grupper. En gruppe med fem studerende (gruppe 1) og den anden gruppe med tre (gruppe 2). Vi valgte at beholde grupperne, som de sad, da det var vores fornemmelse, at de havde grupperet sig i trygge sociale rammer.

5.3.2.3.1 Kritikfasen

Kritikfasen startede med, at de studerende skulle nedskrive deres kritik til fremtidsværkstedets problem på post-it. De startede med at skrive ned hver for sig, hvorefter de lavede en samlet brainstorm i grupperne. Vi bidrog til at facilitere processen, og spurgte blandt andet de studerende om, hvad de er utilfredse med, hvad der kan forandres og forbedres ved deres uddannelse, hvilket gav anledning til, at de studerende i samspil fik reflekteret over yderligere kritikpunkter, som blev nedskrevet. Herefter bad vi de studerende om at kategorisere deres kritikpunkter i temaer. Vi bidrog med, at spørge de studerende ind til overvejelserne bag deres post-it, hvorefter de var i stand til at samle dem i temaer. De studerende tildeles hver fem point i en point afstemning som afgør hvilket tema, de vil arbejde videre med i næste fase. Gruppe 1 havde stemmelighed mellem to temaer, og valgte derfor at opdele sig i to grupper til de næste faser. Gruppe 1a valgte temaet "økonomi", gruppe 1b valgte temaet "undervisningsformen" og gruppe 2 valgte temaet "vores undervisning". Vi afsluttede fasen med at italesætte, hvornår vi skulle mødes igen til fantasifasen, hvorefter vi forlod lokalet, så de studerende havde mulighed for pauser uden vores tilstedeværelse.

5.3.2.3.2 Fantasifasen

I fantasifasen bad vi de studerende om at skabe vilde ideer til løsninger af deres kritikpunkter fra det valgte tema. Som facilitatorer undlader vi at komme med løsningsforslag, da det er de studerendes opgave at finde dem. Vi faciliterer deres proces ved at spørge om, hvordan deres ideelle uddannelse så ud, hvis de ikke skulle lade sig begrænse. Herefter samler de studerende deres idéer i temaer med utopiske løsningsforslag. Gruppe 1a kaldte deres tema med utopiske løsningsforslag for "økonomi", gruppe 1b's temaer var "specialeworkshop", "tværfagligt samarbejde" og "eksterne undervisere". Gruppe 2 valgte temaet "mindre anatomi og fysiologi på

1. semester”. Vi forlod igen lokalet, så de studerende havde mulighed for en pause uden vores tilstedeværelse.

5.3.2.3.3 Virkeliggørelsesfasen

I virkeliggørelsesfasen forsøgte de studerende at gøre deres utopiske løsningsforslag til virkelighed. De lavede plancher med løsningsforslagene og de forhindringer, de har forsøgt at finde vej udenom. Herefter præsenterede de tre grupper deres arbejde i plenum, hvor de andre studerende kommenterede løsningsforslagene og forhindringerne. Det skabte en livlig debat, som i høj grad bidrog til empathize fasen i runde 1 og dermed en forståelse for de studerendes behov. Fremlæggelserne vil i samspil med resten af fremtidsværkstedet danne det empiriske materiale, som vil blive analytisk bearbejdet i analysens runde 1.

5.3.2.4 Dokumentation

For at sikre datamateriale til specialets forskning har vi under alle faser i fremtidsværkstedet lavet lydoptagelser, da vi har et ønske om, at dokumentere de studerendes proces. Da vi ønsker at udvikle innovative tiltag, som skal mindske frafaldet blandt sygeplejerskestuderende, er det vigtigt for os, som en del af empathize fasen, at vi får en dybere indsigt i de studerendes kritikpunkter. Derfor har vi valgt at lydoptage under fremtidsværkstedet og efterfølgende transskribere optagelsen. Den praktiske del af lydoptagelsen er udført ved, at vi begge har haft en optager med en tilkoblet mikrofon fastsat på vores trøje.

5.3.3 Kvalitative forskningsinterview

På baggrund af en pragmatisk videnskabsteoretisk forståelse, hvor den abduktive tilgang er koblet direkte til den konkrete kontekst, lader vi empirien fra fremtidsværkstedet være årsagsgivende til udførelsen af interviews. Det gør vi på baggrund af en sideløbende design thinking proces, hvor vi har fået behov for, at gå tilbage til empathize fasen og samle yderligere empiri. Derfor har vi valgt at invitere de otte studerende, som deltog i fremtidsværkstedet, til et fokusgruppeinterview, hvilket udgør vores empathize fase i runde 2.

5.3.3.1 Semistruktureret fokusgruppeinterview

Interviewet er blevet den mest udbredte tilgang til kvalitativ forskning, hvor der kan opnås viden om menneskers livssituation, meninger, holdninger og oplevelser (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 29). Da vi videnskabsteoretisk arbejder med pragmatismen og aktionsforskning som metode, hvor vi ønsker at skabe en forbedret praksis, skal interviewet bidrage til, at der skabes bedre kendskab til de studerende (Schmidt, 2020). Fokusgruppeinterviewet skal bidrage med det livlige, kollektive samspil, som kan bringe spontane ekspressive og emotionelle synspunkter frem, når vi ønsker at få kendskab til personlige og modstridende synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206) fra den konkrete kontekst, som bliver essentielle for udarbejdelsen af vores innovative tiltag. For at imødekomme interviewets livlige gruppesamspil samtidig med vores semistrukturerede kontrol over interview forløbet (ibid), udarbejdes der en *tematisk interviewguide* (bilag 8). Heraf fremgår vores forskningstemaer og interviewspørgsmål. Vi vægter dog den konkrete interaktion med de studerende under selve interviewet og forfølger deres fortællinger, når de forskningsmæssigt befinder sig indenfor vores temaer. Således bruger vi interviewguiden til at fremme en positiv interaktion med en flydende samtale, hvor vi samtidig sikre os, at vi er kommet rundt om vores forskningstemaer (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 38-41).

5.4 Forskningsetik

Da forskningen foregår i et tæt samarbejde med sygeplejerskeuddannelsen og de sygeplejerskestuderende, giver ovenstående metodeafsnit anledning til flere etiske hensyn, som vi må reflektere over og være bevidste om i vores forskning. Dette uddybes i de kommende afsnit, hvor vi tydeliggøre vores etiske refleksioner i samarbejdsrelationen med sygeplejerskeuddannelsen og i beskyttelsen af de sygeplejerskestuderende.

5.4.1 Samarbejdsrelationer

Da vi i vores speciale med aktionsforskningen har et motiveret etisk ønske om, at *gøre det gode* for de sygeplejerskestuderende, er etiske overvejelser nødvendige, da vi kommer til at samarbejde med både de sygeplejerskestuderende og sygeplejerskeuddannelsen i forskningsfeltet (Laursen, 2019, s. 163). Da vi har valgt

at indkalde sygeplejerskestuderende til et fremtidsværksted og et semistruktureret fokusgruppeinterview, og vores design thinking proces med en pragmatisk fremgangsmåde, er centreret omkring dem, bliver de gjort til aktive medforskere. Dette deltagelsesperspektiv, hvor de studerende deltager i skabelsen af forandringstiltag, indebærer at vores forskning *vælger side*. Da vi har en hensigt om at forandre sygeplejerskeuddannelsen, baseret på de sygeplejerskestuderendes håb for fremtiden, kan vi ikke være neutrale i forhold til de forskellige interesser, der findes i forskningsfeltet. Derfor har vi været ekstra opmærksomme på at tydeliggøre vores *transparens*, da vores metodiske arbejdsgang er kompleks med efterfølgende analyse, refleksioner, forhandlinger og design af prototyper (ibid., s. 174-176).

Selvom vi er bevidste om, at vi i vores valg af høj inddragelse af de sygeplejerskestuderende har valgt side i forhold til de interesser, der er i forskningen, må vi fortsat være bevidste om den etiske betydning, der er i aktionssamarbejdet med sygeplejerskeuddannelsen. Også her må vi være transparente om den samarbejdende forskning, og klarlægge hvilke betingelser der er indgået i samarbejdet (ibid., s. 180-181). Vi har af sygeplejerskeuddannelsen fået frie rammer til at tilrettelægge og skabe et undersøgelsesdesign, der skal rumme et tema om frafald blandt sygeplejerskestuderende. Det er uddannelsens forventning til samarbejdet, at vi efter udarbejdelsen af specialet kvitterer med et oplæg på deres personalemøde, hvor vi vidensdeler perspektiver fra specialet, som er relevante for deres undervisningsdidaktik. Der er ikke indgået aftale om, at specialet skal fremsendes efter aflevering. Vi er bevidste om, at samarbejdet med sygeplejerskeuddannelsen kan påvirke os, enten bevidst eller ubevidst, så vi kan føle os forpligtet til at levere gode resultater. Her må vi være loyale til vores videnskabsteori, metodiske praksis og ønsket om at gøre det gode for de studerende, så sygeplejerskeuddannelsen er bevidste om, at vores positionering i samarbejdsrelationen ikke er neutral. Der er indhentet et skriftligt samtykke fra uddannelseslederen på sygeplejerskeuddannelsen (bilag 9) til, at vi må indsamle data i forbindelse med vores aktions samarbejde.

5.4.2 De sygeplejerskestuderende

Vi ønsker at beskytte de sygeplejerskestuderendes autonomi, når de bliver aktive deltagere i vores forskning. Deres deltagelse i fremtidsværkstedet og interviews er baseret på deres *fulde og informerede samtykke*, som skal sikre respekt for de studerendes værdighed, integritet og sårbarhed (Laursen, 2019, s. 173). Vi skal altså sikre os, at de studerende er informeret om forskningens hensigt, og hvordan vi vil anvende resultaterne. Fire uger forud for fremtidsværkstedet udsendte vi en invitation (bilag 5) til de studerende, hvoraf forskningens hensigt fremgår. Vi gentog denne information som en introduktion på dagen, hvor fremtidsværkstedet fandt sted. Vi foretog en lydoptagelse af fremtidsværkstedet og her har vi ligeledes, som en del af introduktionen til dagen, forklaret hensigten med lydoptagelsen. Som det fremgår af vores PowerPoint fra dagen (bilag 7) fortalte vi de studerende, at de kun blev lydoptaget, når vi var i deres nærvær, da mikrofonerne var påsat os. Når lydoptagelsen følger os, kan vi imødekomme de studerendes ret til privatliv og de informeres om, at de kan tilkendegive, såfremt de ønsker det, at vi pauser optagelsen, når vi er i nærheden (Laursen, 2019, s. 173). Undervejs i fremtidsværkstedet må vi ligeledes have etiske overvejelser om vores overbevisninger, da disse kan blive dominerende for måden, vi faciliterer de studerendes processer. De etiske overvejelser skal hjælpe os til at åbne for andre synsvinkler, så vi undgår et ubevidst ønske om bestemte resultater (Kolbæk, 2020, 190-191).

De studerende informeres ligeledes om, at vi garanterer fuld fortrolighed med anonymisering af dem, skolen og genkendelige faktorer, som indgår i vores forskning (bilag 7), så vi sikrer dem mod ubehagelige konsekvenser ved deres deltagelse og *undgår at gøre skade* (Laursen, 2019, s. 169). Disse forskningsetiske hensyn effektueres ligeledes i fokusgruppeinterviewet, hvor der indhentes skriftligt samtykke fra de studerende (bilag 10). Da vi udfører kvalitativ interviewforskning, som er en interaktion mellem os og de sygeplejerskestuderende med nære interpersonelle samspil, som en forudsætning for empathize fasen, må vi være opmærksomme på, at bevare en reflekteret professionel distance. Vores forskerrolle med den engagerede etik må ikke blive opfattet som en omsorgsfuld ven, og vi må derfor ikke være "for empatiske" i interviewsituationen, da vi kan risikere at identificere os for

meget med de sygeplejerskestuderende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120-121). Her vil vi bruge vores interviewguide som rettesnor til en etisk balance mellem empati og for meget empati.

5.5 Analytiske værktøjer

I dette underafsnit vil vi præsentere de analytiske værktøjer, vi har brugt til at sikre den indsamlede empiriske reliabilitet og validitet. Først vil vi præsentere, hvordan vi har brugt *transskription* af vores lydoptagelser, hvorefter vi præsenterer og begrunder *meningskondensering* til at identificere centrale temaer fra fremtidsværkstedet og det semistrukturerede fokusgruppeinterview.

5.5.1 Transskription

For at danne et overblik over de studerendes udsagn i fremtidsværkstedet, har vi valgt at transskribere lydoptagelserne. Hermed får vi de mundtlige udsagn omsat til skrift til det videre analytiske arbejde. Da vi begge har lavet lydoptagelser på hver vores mobile device, har vi valgt at lade Laura skrive først. Herefter har Mette gennemlyttet sit optagne materiale og sammenlignet med det skrevne. Således har vi suppleret lydoptagelser, samt sikret at ved uoverensstemmelser i transskribering at kunne drøfte, hvad der siges. Dette for at sikre *reliabilitet*. Det samme har gjort sig gældende i fokusgruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 243-244). For at sikre transskriptionernes *validitet* har vi lavet en transskription på baggrund af vores behov for udsagn. Vi har transskriberet de studerendes udsagn, men ikke lavet en analyse af sprogets brug, pauser, ord som øh eller andre udtryk, der bruges til at udfylde en pause, eller andre emotionelle aspekter herunder grin og stemninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244-245). For at imødekomme vores etiske overvejelser, hvor vi vil sikre de studerende fuld anonymitet, har vi erstattet navne og genkendelige oplysninger med et X.

5.5.2 Meningskondensering

På baggrund af en meningskondensering, som er inspireret af kodning, har vi identificeret centrale udsagn fra fremtidsværkstedet og fokusgruppeinterviewet. Vi har brugt Giorgis meningskondensering, som består af fem trin. Her har vi først læst empirien igennem og fået en fornemmelse af helheden, identificeret empiriens

naturlige meningsenheder, omformuleret dominerende meningsenheder til temaer, stillet spørgsmål til temaerne ud fra specialets problemformulering og samlet væsentlige, ikke-redundante temaer til deskriptive udsagn i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 269-270). Vi vil i de følgende to underafsnit præsentere temaer og undersøgelsesspørgsmål fra meningskondenseringen af fremtidsværkstedet og fokusgruppeinterview.

5.5.2.1 Meningskondensering af fremtidsværksted

På baggrund af en meningskondenseringen af fremtidsværkstedet med den transskriberede tekst naturlige og dominerende meningsenheder, har vi formuleret følgende tre temaer: *økonomiske bekymringer*, *undervisningskvalitet- og metoder* samt *uddannelsens struktur- og indhold*. Herefter har vi udarbejdet et undersøgelsesspørgsmål til hvert tema, som vil danne udgangspunkt for det analytiske arbejde i fase 1 som en forudsætning for, at vi besvarer vores problemformulering. De i alt tre undersøgelsesspørgsmål lyder som følgende:

1. Hvordan oplever de sygeplejerskestuderende økonomiske bekymringer, som kan få betydning for frafald?
2. Hvordan oplever de sygeplejerskestuderende undervisningskvalitet- og metoder, som kan få betydning for frafald?
3. Hvordan oplever de sygeplejerskestuderende uddannelsens struktur- og indhold, som kan få betydning for frafald?

5.5.2.2 Meningskondensering af fokusgruppeinterview

På baggrund af en meningskondenseringen af fokusgruppeinterviewet med den transskriberede tekst naturlige og dominerende meningsenheder, har vi formuleret følgende tre temaer: *motivation og virkelighed*, *akademiske udfordringer* samt *akademisk involvering*. Herefter har vi udarbejdet et undersøgelsesspørgsmål til hvert tema, som vil danne udgangspunkt for det analytiske arbejde i fase 2 som en forudsætning for, at vi besvarer vores problemformulering. De tre undersøgelsesspørgsmål til temaerne lyder som følgende:

1. Hvilken betydning har motivation og virkelighed for frafald i forhold til faget anatomi og fysiologi?
2. Hvilken betydning har akademiske udfordringer for frafald i forhold til faget anatomi og fysiologi?
3. Hvilken betydning har akademisk involvering for frafald i forhold til faget anatomi og fysiologi?

6.0 Teori

I dette kapitel vil vi præsentere den teoretiske ramme, som danner grundlaget for vores dybdegående analyse i kapitel 7. Først vil vi redegøre for Vincent Tinto's teori om *frafald i højere uddannelse*, som bliver vores gennemgående teoretiske forståelse for at relatere vores analyse til frafald, valgt for at besvare vores problemformulering. Til at supplere Tintos teori, som fokuserer på vigtigheden af studerendes integration i uddannelsesinstitutioner, både socialt og akademisk, for at mindske frafald, har vi valgt *selvbestemmelsesteorien*. Denne teori kan supplere med forståelsen af, at motivation ikke kan påtvinges udefra, men skal fremmes af systemer, der opfylder de studerendes grundlæggende psykologiske behov. Når vi kombinerer disse teorier, kan vi udvikle innovative løsningsforslag, som ikke blot sikrer de studerendes integration, men også aktivt understøtter deres motivationsfaktorer, som potentielt kan minimere frafaldet. Dog må vi også forholde os kritiske overfor anvendelsen af teorierne. For selvom Tintos teori giver en værdifuld ramme for at forstå studerendes frafald, så mangler teorien at inkludere et vigtigt perspektiv, nemlig professions integration. Som forskningen fra Verona i afsnit 3.3 indikerer, så spiller den professionelle kontekst, hvor de studerende skal kunne se sig selv som sygeplejersker, en afgørende rolle for om de frafalder. Manglen på dette perspektiv i Tintos teori kan føre til en nedsat forståelse af dynamikker, der fører til frafald blandt sygeplejerskestuderende, hvilket kan begrænse teoriens anvendelighed for professionsuddannelser. Desuden er vi bevidste om vores kritik rettet mod selvbestemmelsesteorien, hvor vi er kritiske over for teoriens opdeling mellem intrinsiske- og ekstrinsiske motivationsfaktorer. I vores analyse vil vi derfor anvende begreberne intrinsiske- og ekstrinsiske motivationsfaktorer til at illustrere,

hvordan flere faktorer kan påvirke de studerendes motivationsfaktorer, uden at foretage en skarp opdeling mellem de to. Dette giver os mulighed for at skabe en mere nuanceret forståelse af, hvordan motivationsfaktorer påvirker de studerendes engagement og fastholdelse.

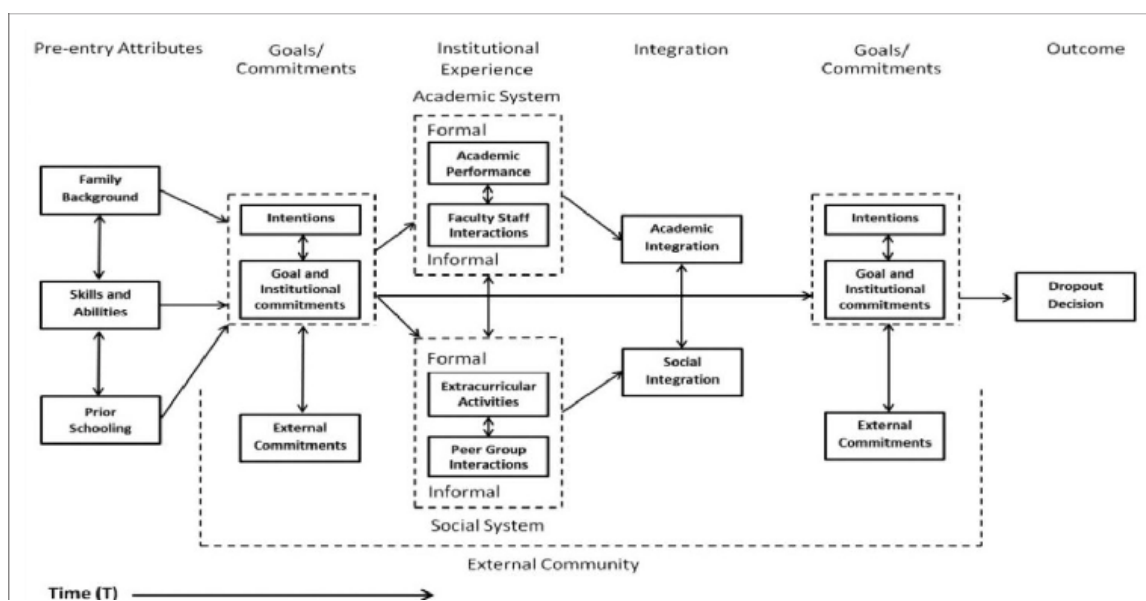
6.1 Teori om frafald i højere uddannelse

Vincent Tinto er en anerkendt amerikansk professor emeritus ved Syracuse University i New York. Tinto har opnået bred anerkendelse for sit bidrag med forskning, hvor han har forsket i, hvordan man kan fastholde studerende på videregående uddannelser. Forskningen har især fokuseret på, hvordan læringsfællesskaber påvirker studerendes engagement for at fortsætte deres uddannelse (Tinto, 2017, s. 269). Bogen, "Leaving College", fremlægger en teori og et politisk perspektiv på studerendes succes, som er anerkendt som en standard for frafald (Syracuse University, n.d.). Bogen indeholder Tintos model "Institutional Departure Model", som kommer til at udgøre vores primære teoretiske referenceramme til at forstå frafald. Vi vil i de kommende underafsnit præsentere dele af modellen efterfulgt af Tintos nyere forskning, hvor han kobler begreberne *self-efficacy* og *curriculum* på sin forskning om frafald.

6.1.1 Institutional Departure Model

Tinto udviklede The Institutional Departure Model på baggrund af sociologiske teorier, som et modsvar til den eksisterende teori om frafald, som havde et mere psykologisk orienteret perspektiv. Tinto siger at "*there is no one departure-prone personality which is uniformly associated with student departure*" (Tinto, 1993, s. 85) og mener hertil, at man i tidligere teorier har negligeret forbindelsen mellem individuel adfærd og omgivelsernes påvirkning, hvilket skabte et forkert syn på frafald, baseret på individerne og "personal failure" (ibid., s. 84-86). Udviklingen af Tintos model trækker på inspiration fra William Spady, pædagogisk psykolog og sociolog, som sammenligner frafald med Émile Durkheims, sociolog og en af grundlæggerne af sociologien, forskning om selvmord, hvor frafald sker som følge af manglende integration (Qvortrup et al., 2018, s. 153). I Durkheims studie af selvmord, forårsaget af underintegration, ser han de strukturelle forhold af social og intellektuel karakter, som afgørende for om individet opnår integration i

fællesskaberne. Dette inspirerede Tinto til at se en analogi mellem selvmord og frafald i højere uddannelser, hvor integration i det sociale- og intellektuelle system er afgørende for, om studerende frafalder (Tinto, 1993, s. 103-104). Tinto lavede altså på den baggrund omfattende forskning om frafald og udviklede sin model for frafald. Vi vil i modellen tage vores primære udgangspunkt i begreberne, som vi vil henvise til med den danske oversættelse: *det akademiske system*, *det sociale system*, *akademisk integration* og *social integration*. Vi tager udgangspunkt i disse begreber fra modellen, da vi ønsker at belyse de institutionelle oplevelser som betydningsfulde for de sygeplejerskestuderendes frafald. Modellen kan ses i nedenstående illustration:



Kilde: (Tinto, 1993, s. 114)

Af modellen fremgår det hvordan institutionelle oplevelser formes af det akademiske- og sociale system som “*highlights the ways on which the social and academic communities that make up a college come to influence the willingness of students to stay at that college*” (Tinto, 1993, s. 104). Det akademiske system består primært af den formelle del af uddannelsen, som foregår i klasseværelset (ibid., s. 106) og indebærer oplevelsen af arbejdsfællesskab, relationer og interaktioner med undervisere, arbejdsbyrden, karakterer, læring, tidligere resultater og oplevelser af eksamen (Qvortrup & Lykkegaard, 2022, s. 36). Det sociale system centrerer sig omkring hverdagslivet og personlige behov hos den studerende. Dette system er kendetegnet ved, at involvere sig i interaktioner uden for det akademiske domæne med fokus på det sociale (Tinto, 1993, s. 106-107) hvor ekstracurriculære aktiviteter,

social infrastruktur, social studiestart, studenter demografi og institutionens størrelse spiller en rolle (Qvortrup & Lykkegaard, 2022, s. 36). Som det fremgår af modellen, er disse systemer essentielle for "*social and academic integration as a necessary condition for persistence*" (Tinto, 1993, s. 126). Denne integration kræver *membership*, hvor de studerende udvikler sig til at være integrerede kompetente medlemmer i det sociale og akademiske system (ibid., s. 126 + 147). Det er altså afgørende for de studerendes fastholdelse, at de opnår et tilhørsforhold til uddannelsen gennem positive interaktioner med det akademiske materiale og sociale relationer, hvilket kan understøtte deres akademiske og sociale integration og dermed deres *persistence* til at gennemføre uddannelsen (Tinto, 2017, s. 261-262).

6.1.2 Self-efficacy

Ifølge Tintos nyere forskning er self-efficacy en afgørende faktor for en studerendes evne til at fortsætte studiet trods udfordringer. Self-efficacy refererer til individets tro på egne evner til at udføre og fuldføre specifikke opgaver formet af tidligere erfaringer. Tintos forskning peger på, at en stærk self-efficacy fremmer målopnåelse og udholdenhed. Studerende med høj self-efficacy vil sandsynligvis engagere sig mere i opgaver, anstrenge sig mere og fortsætte længere, selv når de støder på vanskeligheder. Når studerende står over for krævende udfordringer på uddannelsen, får deres tro på egne evner stor betydning. Udfordringer, såsom høje faglige krav, kan skabe negative akademiske oplevelser og påvirke troen på egne evner således, at der opstår manglende self-efficacy. Tinto lægger særlig vægt på, at selvom self-efficacy gavner alle studerende, er det særligt afgørende for dem, der ikke umiddelbart opfatter sig selv som succesrige i det akademiske system. Ved at styrke studerendes tro på egne evner kan uddannelsesinstitutioner spille en central rolle i at reducere frafaldet (Tinto, 2017, s. 256-257).

6.1.3 Curriculum

Ifølge Tinto er de studerendes opfattelse af curriculums kvalitet og relevans essentielt for de studerendes motivation for at fortsætte på uddannelsen. Her fremhæves det som værende en væsentlig faktor, at undervisningsmaterialet har relevans til de studerendes interesser og fremtidige karrieremuligheder. Her er det

uddannelsesinstitutionernes opgave at sikre, at de studerende opfatter undervisningen som værdifuldt og relevant, hvis frafald skal forebygges. Ved at bruge problemorienterede cases i undervisningen, kan de studerendes syn på curriculums relevans styrkes, når det de lærer kan anvendes på meningsfulde problemer. Derudover understreger Tinto vigtigheden af, at curriculum afspejler de studerendes forskelligartede erfaringer, hvilket bidrager til en følelse af tilhørsforhold til curriculum. For at studerende fuldt ud kan værdsætte og engagere sig i deres uddannelse, er det afgørende, at de ser, hvordan deres uddannelse passer ind i en professionel kontekst, hvilket fremhæves som værende afgørende for at øge studerendes vedholdenhed på uddannelsen (Tinto, 2017, s. 257-258).

6.2 Selvbestemmelsesteorien

Ib Ravn, en anerkendt dansk videnskabsteoretiker, har bidraget væsentligt til forståelsen af menneskelig motivation gennem sin bog "Selvbestemmelsesteorien". I denne teori udforsker han forskellige begreber, der har konsekvenser for motivation og trivsel. Selvbestemmelsesteorien, *Self-Determination Theory*, er udviklet af de amerikanske psykologer Richard M. Ryan og Edward L. Deci, og den fokuserer på, hvordan individets behov for autonomi, kompetence og samhørighed påvirker deres motivation og velbefindende. I dette speciale vil vi udforske udvalgte elementer og begreber fra denne teori for at opnå en dybere forståelse af, hvordan de kan anvendes til at fremme motivation og trivsel i forhold til at minimere frafald blandt sygeplejestuderende (Ravn, 2021, s. 9).

6.2.1 Motivationstyper

Selvbestemmelsesteorien skelner mellem to former for motivationsfaktorer: *intrinsiske og ekstrinsiske motivationsfaktorer*.

- Intrinsiske motivationsfaktorer: Det er motivationen, der kommer inde fra individet selv. Når en person er intrinsisk motiveret til at udføre en handling, gør de det primært af indre fornøjelse, nysgerrighed eller interesse for selve aktiviteten. Det handler om at finde glæde i selve processen eller aktiviteten snarere end at søge eksterne belønninger eller undgå straf.

- Ekstrinsiske motivationsfaktorer: Dette refererer til motivation, der stammer fra ydre incitamenter, såsom belønninger eller straf. En person, der er ekstrinsisk motiveret til at udføre en handling, gør det for at opnå en ydre belønning (f.eks. penge, anerkendelse) eller undgå en negativ konsekvens (f.eks. straf, kritik).

Desuden hævder selvbestemmelsesteorien, at intrinsiske motivationsfaktorer ofte er mere bæredygtige og fører til større trivsel og engagement sammenlignet med ekstrinsiske motivationsfaktorer. Dette skyldes, at intrinsiske motivationsfaktorer opstår, når individets grundlæggende psykologiske behov for autonomi, kompetence og samhørighed er opfyldt, hvilket fører til en dybere og mere meningsfuld form for engagement (Ravn, 2021, s. 38-41).

Teorien beskriver desuden, at ekstrinsiske incitamenter kan underminere intrinsiske motivationsfaktorer, hvis de reducerer følelsen af autonomi eller intrinsisk interesse for aktiviteten. Derfor er det vigtigt at skabe miljøer, der understøtter og fremmer intrinsiske motivationsfaktorer ved at opfylde individets behov for autonomi, kompetence og samhørighed (ibid., s. 44-45).

6.2.2 Psykologiske behov

Ifølge selvbestemmelsesteorien rummer mennesket tre grundlæggende psykologiske behov: *autonomi*, *kompetence* og *samhørighed*. Disse psykologiske behov anses for grundlæggende og basale for psykologisk velbefindende (Ravn, 2021, s. 54).

- Autonomi refererer til følelsen af at have reelle valgmuligheder og kontrol over ens eget liv. Det er dog ikke et spørgsmål om at være fri af love og regler, men disse kan godt imødekommes, så længe det er på et højt reflekteret niveau og giver mening (Ravn, 2021, s. 56-59).
- Kompetence handler om at føle sig kompetent og dygtig i ens aktiviteter og opgaver, som ikke blot er funktionelle, men også en oplevelse af at være betydningsfulde. Der er nære forbindelser mellem autonomi og kompetence, da man skal føle ejerskab over sin kompetente adfærd (ibid., s. 62-64).

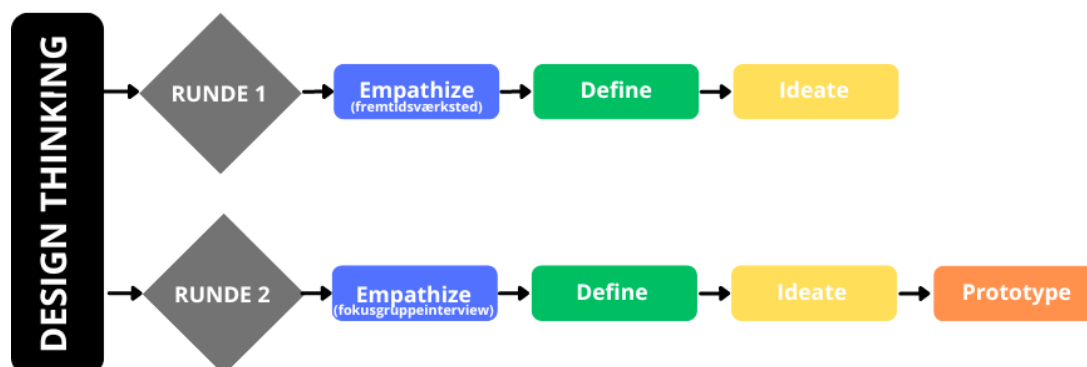
- Samhørighed indebærer at føle sig forbundet med andre og være en del af et fællesskab. Fællesskabet skal være inkluderende på baggrund af individets egne præmisser, hvor det er et grundlæggende behov at føle sig respekteret og anerkendt af den omverden, man befinder sig i (ibid., s. 64-67).

Når disse behov er opfyldt, er folk mere tilbøjelige til at opleve intrinsiske motivationsfaktorer og trivsel. Kort sagt fokuserer selvbestemmelsesteorien på at fremme intrinsiske motivationsfaktorer og trivsel ved at opfylde de grundlæggende psykologiske behov for autonomi, kompetence og samhørighed. Selvbestemmelsesteorien siger ikke noget specifikt i forhold til frafald på uddannelser. Vi vil altså bruge teorien til at pege på tendenser til, hvad der motiverer de studerende intrinsisk, således at vi kan ændre og tilpasse de institutionelle vilkår hertil. Dette er netop relevant, da man ifølge selvbestemmelsesteorien ikke kan motivere andre, man kan kun motivere andre ved at ændre de vilkår, de lever under (Ravn, 2021, s. 18-20).

7.0 Analyse

Vi vil i dette afsnit analysere os frem til en teoretisk og empirisk undersøgelse af problemstillingen, således vi kan fastlægge problemet og opstille hypoteser, der kan være løsninger (Christensen & Loftager, 2022, s. 75-78). I analysen vil vi bruge forkortelsen AF om anatomi og fysiologi, hvilket altid relaterer sig til undervisningsfaget i anatomi og fysiologi. Analysens opbygning er på baggrund af design thinking, som ikke er en lineær proces og vores pragmatiske videnskabsteoretiske forståelse, hvor vores tilgang er direkte forbundet med vores undersøgte kontekst, hvorfor analysen er en vekselvirkning mellem empiri og teori formet af vores abduktive tilgang.

7.1 Runde 1



Vi vil i denne runde 1 gå igennem design thinking-faserne empathize, define og ideate, hvor vi i denne første empathize fase har gennemført et fremtidsværksted. Faserne i runde 1 vil blive analyseret i de følgende underafsnit.

7.1.1 Empathize

På baggrund af det udførte fremtidsværksted, og en meningskondensering af den indsamlede data herfra, ønsker vi at belyse de fremkomne temaer. Det er essentielt for en design thinking proces, at vi forstår de sygeplejerskestuderendes oplevelse af problematikker, når vi skal udvikle innovative tiltag baseret på deres ønsker og behov. Fra meningskondenseringen af fremtidsværkstedet, fandt vi følgende tre temaer centrale fra fremtidsværkstedet: *økonomiske udfordringer*, *undervisningskvalitet- og metoder* samt *uddannelsesstruktur- og indhold*, som vi vil belyse i denne empathize fase i runde 1. De tre følgende underafsnit vil belyse de tre undersøgelsesspørgsmål fra afsnit 5.5.2.1.

7.1.1.1 Økonomiske udfordringer

I dette underafsnit vil vi belyse temaet: økonomiske udfordringer, hvor vi vil analysere undersøgelsesspørgsmålet, hvor vi ønsker at undersøge, hvordan de studerendes økonomiske udfordringer kan få betydning for frafald.

På fremtidsværkstedet blev en række økonomiske udfordringer, som de sygeplejerskestuderende står overfor, diskuteret og udforsket. Udfordringerne, som de studerende særligt lagde vægt på, var forbundet med øgede omkostninger til transport. Her viste det sig, at de studerende udtrykte bekymringer over for den økonomiske udfordring, der kan opstå, når de får en øget udgift til transport under

deres kliniske praksis på praktiksteder, hvor de er nødsaget til at køre i bil grundet lange afstande (bilag 11, s. 21). Det er altså ikke kun tidskrævende, men det medfører også øgede økonomiske omkostninger, hvilket kan resultere i et økonomisk pres. En studerende siger følgende i et kritikpunkt om økonomiske udfordringer:

“Jeg synes for eksempel, bare i praktik, med SU, det er hårdt. Det er svært at køre til hospitalet og ikke have penge til benzin, agtigt, det er jo lidt det der koster mange penge. Det er virkelig svært at få til at hænge sammen” (bilag 11, s. 27).

De studerende oplever altså, at det kan være svært at få økonomien til at hænge sammen, når udgifterne til benzin stiger i forbindelse med at køre til og fra deres praktiksteder. Her kan det økonomiske pres føre til så mange bekymringer, at det kan påvirke deres akademiske præstationer negativt. De studerende til fremtidsværkstedet har ligeledes bemærket distancen til uddannelsen, som for nogle studerende betyder, at de ikke i ligeså høj grad deltager i de sociale campus aktiviteter. De studerende snakker om fordelene ved billigere husleje i lejligheder tæt på uddannelsens placering. Udover at det kan imødekomme deres økonomiske udfordringer, siger de følgende, da vi spørger dem uddybende ind til, hvordan studiemiljøet opleves:

“Ikke så attraktivt. Der er mange der kommer fra X af, og det gør også at når der er noget her på skolen, så er det os der er her, os fra X. Da de andre tager hjem. Så der er ikke så meget opbakning”

“Og til fester er det ikke sikkert, der kommer nogen”

“Slet ikke fredagscafe. Der er nogen, der overvejer..”

“Jeg kan huske de første par uger, hvor vi bare stod... der var næsten ikke andre der kom” (bilag 11, s. 43).

Af ovenstående citater fremgår det hvordan, at de studerende, når de spørges ind til studiemiljøet, angiver at aktiviteterne i det sociale system ikke er så attraktive. Vi

kender ikke årsagerne til at de studerende, som bor længere væk fra studiet, ikke deltager i sociale arrangementer, men disse arrangementer er essentielle for at opbygge relationer og følelsen af at høre til på uddannelsen. Såfremt der er tale om en økonomisk begrænsning og prioritering, kan ovenstående eksempel få betydning for den sociale og akademiske integration relateret til temaet om økonomiske udfordringer. Den sociale integration påvirkes, når de studerende ikke får opbygget stærke relationer til medstuderende, hvilket kan ske gennem aktiviteter i campus livet, hvoraf det fremgår, at mange studerende ikke deltager grundet længere transporttid til studiet. Mangel på social integration kan, ifølge Tintos, føre til øget sandsynlighed for frafald.

De studerende oplever ligeledes omkostninger ved studieböger og materialer som en central økonomisk udfordring. Ifølge Tinto kan det ligeledes skabe øget sandsynlighed for frafald, da studerende med begrænsede økonomiske ressourcer kan opleve udfordringer med at betale studieböger, hvilket kan begrænse deres fulde deltagelse i akademiske aktiviteter. Dette vil føre til en svækkelse af potentialet for den akademiske integration, hvor de studerendes deltagelse og interaktion med undervisningen begrænses af økonomiske udfordringer. De studerende angiver, at de bruger rigtig mange penge på böger (bilag 11, s. 44) og til en undervisning måtte de sætte en økonomisk grænse for, hvordan de havde mulighed for at forberede sig til den konkrete undervisning:

“Men også da vi havde om kommunikation og vi skulle læse den der norske bog, den var ikke på studybox fordi den var norsk, jeg tror vi skulle læse 12 sider i og den kostede 600 kr, og der var ingen der læste i den” (bilag 11, s. 55).

En anden studerende tilkendegiver at være enig i ovenstående citat og angiver ligeledes, at ingen har købt bogen (bilag 11, s. 55). Det tyder altså på, at det er de færreste studerende, som økonomisk prioriterer at købe den omtalte bog. Der kan ske en reducereing i deres engagement i den akademiske undervisning, når deres forberedelse hindres af økonomiske årsager. Dette kan ligeledes være årsager til mangel på akademisk integration, som kan forårsage, at sygeplejerskestuderende vælger at forlade deres uddannelse, hvis de ikke har mulighed for at interagere med curriculum i det akademiske system bestående af dyre tekster.

Således tyder det på, at fremtidsværkstedet har bidraget til refleksion hos de sygeplejerskestuderende om økonomiske udfordringer, hvoraf de centrale kritikpunkter fra de studerendes perspektiv er analyseret i det ovenstående. Med inddragelse af Tintos teori om frafald kan der findes belæg for, at de økonomiske udfordringer kan påvirke de sygeplejerskestuderende forudsætninger for at fuldføre uddannelsen og dermed øge risikoen for frafald.

7.1.1.2 Undervisningskvalitet- og metoder

I dette underafsnit bliver temaet undervisningskvalitet- og metoder belyst. Dette på baggrund af den udarbejdede meningskondensering af fremtidsværkstedet. Vi vil belyse undersøgelses spørgsmålet, hvor vi ønsker at undersøge hvordan de studerende oplever undervisningens kvalitet og metoder, som kan få betydning for frafald.

Under fremtidsværkstedet arbejdede de studerende i gruppe 1b med kritik rettet mod undervisningens kvalitet, og de metoder som gjorde sig gældende i undervisningen. De studerende gav udtryk for, at de ønskede *“et break fra den ensformige undervisning”* (bilag 11, s. 49), hvor de ofte sidder på en stol en hel uge, og kigger på en tavle, imens de skriver noter. De ønsker en mere spændende undervisning (bilag 11, s. 49). En sådan form for undervisning, hvor de studerende ikke føler, det er spændende, kan påvirke det akademiske system, hvor de studerendes interaktion med undervisningen får betydning for, hvorvidt de bliver akademisk integreret. Noget tyder dog på, at underviserne har forsøgt at imødekomme de studerendes ønsker om variation i undervisningen, da de studerende angiver, at flere undervisere gør brug af quiz værktøjet Kahoot. Man kunne fristes til at tro, at en sådan undervisningsmetode ville imødekomme de studerendes behov for en mere spændende undervisning. I en samtale mellem de studerende, hvor gruppe 1b præsenterer deres virkeliggørelsesfase, diskuterer de sammen med de resterende studerende deres oplevelser af Kahoot i undervisningen:

“Også fordi at der er meget kahoot hele tiden, og der sidder man jo alene med sin telefon og man føler sig sådan lidt, sådan har jeg det i hvert fald, man sidder jo bare og gætter. Og så ender man i bunden igen”

“Der sker jo heller ikke noget når man ryger ned i bunden..”

“Nej, det er jo meget federe at få talt om tingene”

“Det er fint en gang imellem, men ikke tre kahoot’er på en dag”

“Ja, for hvis man ender i bunden, så bliver det lidt lige meget. Det kunne jeg så ikke, videre..”

“Ja, så giver man lidt op fordi man ikke kunne finde ud af det”

“Ja, og hvis læreren kan se at der er svaret forkert, så sige okay det her spørgsmål var der ikke mange der havde forstået. Det tager vi lige igen”

“Ja, der er ligesom ingen refleksion over vores svar, overhovedet ikke, det bliver bare at break for at høre på underviseren” (bilag 11, s. 50).

Af ovenstående samtale mellem de studerende fremgår det, hvordan de oplever brugen af Kahoot som undervisningsmetode. De studerende angiver, at de føler sig alene undervejs i quizen, og “ender i bunden igen”. På trods af at underviserne med en legende tilgang til undervisningen forsøger at imødekomme den ensformige undervisning, så tyder noget på, at tilgangen ikke har den ønskede effekt. Det fremgår faktisk af citaterne, hvordan det ligefrem kan få konsekvenser for de studerendes tro på egne evner. De angiver nemlig, hvordan Kahoot’en kan give dem anledning til, at de giver op, fordi de ikke fik gode resultater undervejs i quizen. Troen på, at man kan lykkes som studerende i det akademiske system er, ifølge Tinto, essentielt for at forebygge frafald. Studerende, som har en lille tro på at kunne lykkedes, har større tendens til frafald, fordi man ikke ønsker at investere yderligere personlige ressourcer i noget, som de føler sig ude af stand til at mestre. Denne opfattelse, kommer ligeledes til udtryk hos de studerende i ovenstående samtale, hvor de udtaler, at de giver op, fordi de ikke kan finde ud af det. Dette tyder altså på, at de Kahoot’s som underviserne har integreret i undervisningen, har haft en sværhedsgrad som ikke har fordret de studerendes tro på egne evner. At de

studerende får tro på egne evner, er vigtigt tidligt på uddannelsen, da det kan fremme deres engagement. Det kan ske ved, at undervisningsmetoden skaber en positiv oplevelse i det akademiske system, som skaber fundament for det engagement, som skal bære de studerendes tro på egne evner til at opnå den akademiske integration som en forudsætning for at undgå frafald. I en samtale blandt de studerende, hvor de kritiserer den ensformige undervisning, udtaler en studerende følgende i relation til en undervisning hvor underviseren har forsøgt at imødekomme de studerende på at lave undervisningsmetoden om:

“Så spørger de også, har I brug for noget andet? Jamen så gå ud og snak en walk and talk. Men vi forstår det jo stadig ikke” (bilag 11, s. 51).

Her fremgår det af citatet, hvordan de studerende bliver sendt på en “walk and talk”, hvor de skal diskutere et givent emne i AF. Det giver dem en pause fra den ensformige tavleundervisning med noteskrivning, men fordrer altså ikke deres tro på egne evner, da de fortsat ikke har forstået undervisningen. En anden studerende tilkendegiver, at hun har samme oplevelse med disse “walk and talks”, hvilket fører til, at man går og snakker om alt muligt andet (bilag 11, s. 51). Således tyder det på, at de metoder som underviserne forsøger at bringe i spil, i form af Kahoot og “walk and talk”, imødekommer ønsket om en anden undervisningsform. Der opstår dog centrale problematikker, som kan få betydning for frafald, når metoderne påvirker undervisningens kvalitet. Det tyder ikke på, at metoderne understøtter de studerendes succes i det akademiske system relateret til AF. Dette kan påvirke de studerendes tro på egne akademiske evner, og kan ligeledes få betydning for deres tilhørsforhold til curriculum. Et curriculum som de studerende opfatter som værende irrelevant eller af lav kvalitet, kan mindske deres motivation, og sandsynligheden for frafald stiger. Omvendt må der sørges for, at curriculum afspejler hvordan AF kan anvendes i praktiske meningsfulde sammenhænge, hvilket de studerende i fremtidsværkstedet giver udtryk for at mangle. En studerende siger følgende i en samtale med sine medstuderende, hvor de taler om at gøre undervisningen meningsfuld ved brug af gæsteundervisere fra praksis:

“... altså hvordan de bruger den viden vi lærer her i undervisningen, sådan at det nogen gange får en mening” (bilag 11, s. 48).

Dette ville være i overensstemmelse med et curriculum, som er inkluderende, og som sikrer en bred vifte af perspektiver og erfaringer fra praksis, hvilket de studerende efterspørger for at kunne koble undervisningen i AF til en meningsfuld praksis. Det er ifølge Tinto, særligt i fagene som der undervises i det første år af uddannelsen, at de studerende skal opleve kvalitet, relevans og anvendelighed af curriculum, da dette danner grundlag for deres akademiske integration.

7.1.1.3 Uddannelsens struktur- og indhold

I dette underafsnit vil vi belyse temaet: *undervisnings struktur- og indhold*, som fremkom som et tema baseret på bærende meningsenheder fra meningskondenseringen af fremtidsværkstedet. Vi vil her søge at belyse undersøgelsesspørgsmålet, hvor vi ønsker at undersøge, hvordan de studerende oplever uddannelsens struktur og indhold, som kan få betydning for frafald.

Det er afgørende for den akademiske integration, at de studerende har engagement med det indhold, der undervises i på studiet. De studerende oplever ved deres studiestart på 1. semester, at det hurtigt er AF, som bliver det primære indhold i undervisningen. Dette er ligeledes i overensstemmelse med studieordningen hvor undervisningen i AF primært er tilrettelagt på studiets første år med 12 ud af 19 ECTS-point (VIA University College, 2023, s. 56). En studerende udtaler følgende under fremtidsværkstedet i fantasifasen hvor de studerende indbyrdes har snakket om, behovet for at have mere fokus på, hvorfor man vil være sygeplejerske:

“Det var bare sådan for, at få det der med at det bliver meget hurtigt, at nu skal vi lære det der om hjertet. Hvad med at de prøver at fange os lidt mere fra starten?” (bilag 11, s. 42).

Ud fra ovenstående citat, kunne det tyde på, at de studerende har haft svært ved at finde engagementet i AF, hvor de havde undervisning om hjertet. De efterspørger faktisk, at de bliver imødekommet mere på deres engagement, altså hvorfor de vil være sygeplejersker (bilag 11, s. 42), hvilket tydeliggøres, når de reflekterer over, at undervisningen kunne prøve at fange dem lidt mere fra starten af. De studerende har

et behov for, at der tilbydes meningsfuld undervisning, som kan understøtte deres engagement, hvilket er essentielt, hvis de studerende skal opnå den akademiske integration som en forudsætning for fastholdelse. Dette vil ligeledes styrke de studerendes tilhørsforhold til curriculum. En gruppe studerende reflekterer over netop dette under fremtidsværkstedet, hvor en studerende udtaler følgende:

“Jeg tror også at det vil fange flere, at der ligesom er mindre der dropper ud og flere som søger ind, hvis man ligesom ved, at man i starten får alt den her undervisning med hvordan man er en god sygeplejerske og hvad er det man skal som en sygeplejerske, alle de der ligesom mere bløde fag” (bilag 11, s. 40).

To andre studerende, som er deltagende i samtalen under virkeliggørelsesfasen, er enig med ovenstående udtalelse og siger yderligere, at redskaberne til hvad en sygeplejerske egentlig laver, kan skabe interesse for at fortsætte på studiet, og give forståelsen for, hvorfor AF er et relevant fag (bilag 11, s. 40). Det fremgår altså af citatet og den efterfølgende samtale mellem de studerende, hvordan de efterspørger et curriculum, som er i overensstemmelse med deres engagement og intrinsiske motivationsfaktorer. Dette kan, ifølge Tinto, styrke de studerendes tro på, at curriculum indeholder undervisning, som er relevant og anvendeligt, hvilket kan blive afgørende for de studerendes akademiske integration. I indledningen så vi, hvordan frafaldet på sygeplejerskeuddannelsen er højest i løbet af uddannelsens første år (bilag 2), og dette kombineret med at faget AF primært er placeret på 1. og 2. semester med 12 ud af 19 ECTS-point (VIA University College, 2023, s. 56), så kunne noget tyde på, at der er en uoverensstemmelse mellem de studerendes engagement og curriculum i mødet med sygeplejerskeuddannelsen det første år. En gruppe studerende udtaler følgende i en diskussion af deres virkeliggørelsesfase til fremtidsværkstedet:

“Vi tror i hvert fald på at vi ville blive hængende længere på uddannelsen hvis det ikke bare var anatomi og fysiologi” (bilag 11, s. 53).

“Ja, og folk ville måske også møde op til undervisningen og ikke bare gå efter to timer” (bilag 11, s. 53).

Her giver de studerende altså udtryk for den uoverensstemmelse, de oplever mellem deres tilhørsforhold til curriculum primært bestående af AF og det engagement, de har for at læse til sygeplejerske. Ligeledes tyder noget på, at de studerende ikke oplever indholdet, og dermed curriculum, som noget der har relevans for, at de vil møde op til undervisningen. Ydermere knytter de studerende en forbindelse mellem AF og frafald. Dette kan, ifølge Tinto, tyde på, at de studerende oplever en svækkelse af deres akademiske integration, når tilrettelæggelsen af curriculum har fokus på AF i studiets første år, hvilket kan gøre undervisningen ensidig og dermed ikke opfylde de studerendes interesser og engagement. Det påvirker endvidere, at nogle studerende udebliver fra undervisningen, eller udvandrer efter kort tids undervisning. Tilstedeværelsen til undervisningen er essentielt for den akademiske integration, da det er her tilhørsforholdet til uddannelsen og engagementet kan styrkes. Når de studerende vælger at udeblive fra undervisningen, hvor de ikke har engagement for indholdet, kan det ligeledes få betydning for den sociale integration. Det er nemlig væsentligt for den sociale integration, at de studerende er til stede, så de kan udvikle relationer og støtte hinanden i det akademiske fællesskab, herunder undervisningen i AF, som de finder særligt udfordrende og som *skræmmer dem væk* (bilag 11, s. 39).

For at forstå de sygeplejerskestuderendes kritik af mængden af AF på 1 semester, og hvorfor det udover at begrænse den sociale og akademiske integration, vil vi søge en dybere psykologisk forståelse i vores empathize fase for at forstå, hvorfor det for nogle studerende får frafalds konsekvenser. De ovenstående citater, hvor de studerende udtrykker en sammenhæng mellem AF og hvorvidt de bliver på uddannelsen og møder op til undervisningen (bilag 11, s. 53) kan, ifølge selvbestemmelsesteorien, hænge sammen med hvordan de studerende motiveres. De førnævnte citater kunne nemlig tyde på, at de studerende ikke i høj grad motiveres af undervisningen i AF. Hvis vi vil beholde de studerende på sygeplejerskeuddannelsen, må vi finde ud af hvordan vi motiverer dem. I første omgang, kan vi ud fra vores empiri fra fremtidsværkstedet kun sige noget om, hvorfor tilrettelæggelsen af AF i curriculum kan begrænse de studerendes motivation. Vi vil derfor nu søge en forståelse af dette, som senere skulle vise sig at få betydning for et emnemæssigt fokus til vores fokusgruppeinterview og runde 2.

Vi ser fra de tidligere citater om AF fra fremtidsværkstedet, at de studerende oplever mængden af AF som overvældende. Ved at koble selvbestemmelsesteoriens begreb om kompetence hertil, hvor kompetence er en personlig fornemmelse af at den handling man iværksætter opleves som tilfredsstillende, kan det tyde på, at de studerende oplever lav tilstedeværelse af dette behov. Af følgende citat som begrundelse for kritikpunktet om for meget AF på 1 semester, fremgår det hvordan at de studerendes behov for kompetence vanskeliggøres:

“... at der jo ligesom har været for meget anatomi og fysiologi. Det har fyldt meget for mange. Og det har været rigtig svært og måske også grunden til at det for nogen har, hvor man har tænkt nogle trælse tanker omkring eksaminer” (bilag 11, s. 51).

Når de studerendes behov for kompetence tilfredsstilles, så vil de handlinger og udfordringer, som de bliver stillet qua undervisningens indhold, have et tilpas niveau. Men af ovenstående citat fremgår det, hvordan de studerende oplever undervisningen i AF som kompliceret. Ligeledes har det ført til, at nogle studerende føler sig overvældet af niveauet og dermed får såkaldte “trælse tanker” omkring eksamen, hvor de testes i deres viden om AF. I dette tilfælde bliver opfyldelsen af behovet for kompetence vanskeliggjort, da de studerende ikke oplever, at deres handlinger tilkoblet undervisningen er effektive, men derimod fylder undervisningen meget for den enkelte og fører til trælse tanker. De studerendes oplevelse af kompetence understøttes af deres intrinsiske motivationsfaktorer, hvor der søges optimale udfordringer. Ifølge selvbestemmelsesteorien vil de studerende hige efter at opnå en kompetent adfærd, hvor behovet for kompetence opfyldes. De studerende efterspørger fokus i undervisningen på “hvordan man er en god sygeplejerske”, med integrering af de “bløde fag”, som kunne handle om kommunikation, patientologi eller sygepleje (bilag 11, s. 40).

Således kan de studerendes interesse for sygeplejerskeuddannelsen integreres i indholdet, og der vil blive skabt en optimal udfordring, som både kan forudsætte en opfyldelse af behovet for kompetence samt imødekomme af deres intrinsiske motivationsfaktorer. Ved at imødekomme de studerendes intrinsiske motivationsfaktorer i tilrettelæggelsen af curriculum det første år, kan det ifølge Tinto,

få betydning for frafald, da måden hvorpå de studerende opfatter relevansen af curriculum spiller en central rolle for de studerendes motivation.

7.1.2 Define

Vi vil i dette afsnit, som en del af define fasen, præcisere de centrale problematikker, som de sygeplejerskestuderende står over for, baseret på de indsigter vi har analyseret os frem til i ovenstående empathize fase. Define fasen vil, som ovenstående empathize fase, blive inddelt i de tre temaer fra meningskondenseringen, nemlig: økonomiske udfordringer, undervisningskvalitet- og metoder samt uddannelsens struktur- og indhold.

7.1.2.1 Økonomiske udfordringer

I empathize-fasen identificerede vi de økonomiske udfordringer, som sygeplejerskestuderende oplever, som en væsentlig faktor, der potentielt påvirker deres akademiske engagement og fastholdelse på sygeplejerskeuddannelsen. Disse udfordringer inkluderer, men er ikke begrænset til, øgede omkostninger forbundet med transport til praktiksteder. De studerende oplever det som en økonomisk byrde, når der er lang transporttid til deres praktiksteder, hvilket kan skabe et økonomisk pres, som påvirker deres forudsætninger for at deltage i sociale arrangementer, og dermed potentielt kan minimere deres sociale integration. Derudover nævnes udgifter til studieböger som en central udfordring, da der opleves høje omkostninger forbundet med at skaffe nødvendige studieböger. Dette kan hæmme de studerendes ressourcer og begrænse deres forberedelse og engagement i undervisningen. Slutteligt var det en udfordring, at økonomisk pres kan sætte begrænsninger for de studerendes sociale aktiviteter og campus livet, hvilket er afgørende for at opbygge relationer og følelsen af at høre til.

7.1.2.2 Undervisningskvalitet- og metoder

De centrale problematikker, som blev identificeret i analysen af empathize-fasen om undervisningskvalitet- og metoder, viser, at de studerende oplever en mangel på engagement og motivation for ensformig og teoritung undervisning. Når underviserne forsøger at lave andre undervisningsmetoder i form af Kahoot og “walk and talk”, formår disse metoder ikke at stimulerer de studerendes engagement.

Derimod har metoderne den konsekvens, at de studerende får negative akademiske erfaringer, som ikke styrker deres tro på egne evner. Desuden efterspørger de studerende et curriculum, som afspejler flere perspektiver og erfaringer fra praksis. Analysen tyder således på, at den kvalitet de studerende oplever i undervisningen med dertilhørende metoder, er tæt knyttet til deres engagement og motivation, som kan få betydning for deres vedholdenhed på sygeplejerskeuddannelsen.

7.1.2.3 Uddannelsens struktur- og indhold

Af empathize-fasen, hvor vi undersøgte emnet uddannelsens struktur- og indhold, fremgår det hvordan, at de studerende udtrykker en følelse af mangel på engagement og interesse for det intensive fokus på AF tidligt i uddannelsen. De efterspørger et bredere indhold i curriculum, der inkluderer "blødere" fag, som de føler vil forberede dem bedre på at være sygeplejersker og engagere dem mere i deres uddannelse. De efterspørger altså undervisningsindhold, som kan appellere til deres intrinsiske motivationsfaktorer, hvor de ønsker at lære om aspekter af sygeplejen, som de på nuværende tidspunkt anser for direkte anvendelige i deres fremtid som sygeplejersker. Med andre ord, så efterspørger de studerende kompetencer i et tilpasset niveau, så de kan opnå akademisk succes tidligt på uddannelsen. De studerende relaterer ovenstående til, hvordan det kan påvirke frafald, hvilket indikerer vigtigheden af, at uddannelsesstruktur- og indhold kan få direkte betydning for de studerendes videre færd på sygeplejerskeuddannelsen. Det tyder på, at der er en uoverensstemmelse mellem hvad de studerende finder værdifuldt og relevant, og det nuværende curriculum hvor der på sygeplejerskeuddannelsens første år er placeret 12 ud af 19 ECTS-point i AF (VIA University College, 2023, s. 56).

7.1.3 Ideate

Vi vil i dette afsnit uddybe de studerendes virkeliggørelsesfase fra fremtidsværkstedet. Her arbejdede de med løsninger til deres kritikpunkter, som de efterfølgende arbejdede på at virkeliggøre. De idéer der blev skabt til løsninger ved fremtidsværkstedet, med den bagvedliggende problemstilling om at reducere frafald, vil vi i dette afsnit omtale som hypoteser. Det gør vi, da vi har en pragmatisk tilgang, hvor vi følger Deweys tilgang til løsning af problemer. Her må vi være bevidste om vores klassiske intellektuelle dyder, hvor vi vil søge at være fordomsfrie, hæderlige

og udvise omhyggelighed (Christensen & Loftager, 2022, s. 87). Da vi fra define fasen i runde 1 har fastlagt problemerne, vil vi nu opstille hypoteser for at søge efter løsninger. Dette vil blive uddybet i de følgende tre underafsnit.

7.1.3.1 Hypoteser om økonomiske udfordringer

For at skabe praktiske løsninger, som kan adressere de økonomiske udfordringer, og dermed understøtte de studerendes sociale integration, akademiske succes og forebygge frafald på uddannelsen, har de studerende arbejdet med flere hypoteser, som kunne bidrage til, at de minimerer risikoen for frafald. Blandt andet foreslår de studerende i gruppe 1a, at der oprettes lånepakker til de bøger, som skal bruges hvert semester. Fra empathize fasen fremgår det, hvordan de studerende går ud og bruger rigtig mange penge på bøger (bilag 11, s. 44), hvilket kan påvirke deres muligheder for deltagelse i det sociale studieliv. Ved at minimere udgiften til bøger, minimeres risikoen ligeledes for, at de studerende ikke opnår den akademiske integration. For eksempel som det nævnes i empathize fasen hvor de studerende udtrykker, at de ikke har læst til dagens undervisning, da bogen de skulle læse i kostede 600 kroner (bilag 11, s. 55). Ved at sikre lige adgang til det akademiske materiale, for eksempel gennem lånepakker, så sikres de studerende bedre forudsætninger for, at opnå den akademiske integration. Ligeledes kunne det fritstille noget af det økonomiske pres, således der var økonomisk overskud til at deltage i sociale arrangementer for at sikre social integration.

En anden hypotese som de studerende har, hvor de har arbejdet ud fra at skabe mindre økonomisk pres som en forudsætning for ikke at frafalde, er gratis transport til og fra deres VIA campus, kørselsfradrag, som sygeplejerskestuderende ikke nuværende er berettiget til på SU, og 120 kroner i timen i løn under praktik. Desuden foreslår de studerende, at deres VIA campus kan opkøbe lejligheder i samarbejde med kommunen og udleje dem som studieboliger (bilag 11, s. 43). De efterspørger nemlig billigere husleje, men ser også en anden fordel ved studieboligerne:

“Ja, og boligerne i X stiger jo bare helt vildt. Der er nogle store lejligheder, og man kender jo ikke så mange fra byen, hvor de her studieboliger ville kunne give noget studiemiljø” (bilag 11, s. 44).

De studerende ser altså flere muligheder med flere studieboliger tilknyttet til VIA. De nævner nemlig ligeledes i forlængelse af ovenstående, studiemiljøet som værende *“ikke så godt”* (bilag 11, s. 43), da de studerende er bosat i forskellige omkringliggende byer, hvorfor der ligeledes kan være begrænset med opbakning til sociale arrangementer. Det betyder både, ifølge Tinto, at de studerende ved at sænke deres husleje med leje af studieboliger, kan frigive det økonomiske pres som kan bidrage til både akademisk integration, men faktisk ses det af ovenstående citater, hvordan det ligeledes kan skabe et rum for social integration uden for undervisningens rammer.

7.1.3.2 Hypoteser om undervisningskvalitet- og metoder

Som det fremgår af de tidligere faser tilknyttet temaet om undervisningskvalitet- og metoder, så skal den undervisning de studerende interagerer med i det akademiske system fremme troen på egne evner og skabe et tillidsfuldt forhold til, at curriculum indeholder kvalitet, relevans og anvendelighed. På den måde kan de studerende opnå akademisk integration, således at risikoen for frafald kan minimeres. En løsning, der kunne imødekomme de studerendes kritikpunkter, er optimeret brug af eksterne undervisere. De studerende har tidligere positive erfaringer med eksterne undervisere, som varetager undervisningen (bilag 11, s. 32). Da de studerende under fremtidsværkstedet fremkom med kritik imod manglende erfaringsberetninger fra praksis, spørger vi dem ind til, i en samtale i virkeliggørelsesfasen, hvordan man kunne løse denne kritik. Hertil svarer en studerende følgende:

“Så kunne der komme en ekstern underviser og komme ind og undervise, altså en operationssygeplejerske, der så fortalte hvad hun arbejder med. Eller jeg arbejder på plejehjem. Hvis de ligesom kommer ud. Og fortæller om sig selv og sine erfaringer” (bilag 11, s. 33).

Den studerende efterspørger altså at høre direkte fra sygeplejersker, i ovenstående eksempel fra en operationssygeplejerske eller en sygeplejerske fra et plejehjem. Dette kan hjælpe de studerende til at sætte lighedstegn mellem det, de lærer i undervisningen, og den relevans det har i praksis. At kunne anvende undervisningen i den virkelige verden, kan øge de studerendes opfattelse af curriculums relevans og

anvendelighed, når eksterne undervisere i højere grad integreres som en del af curriculum. Ydermere kan det blive afgørende for de studerendes motivation og engagement, hvilket en gruppe studerende diskuterer under virkeliggørelsesfasen knyttet til temaet undervisningskvalitet- og metoder:

“Jeg synes i hvert fald det er meget motiverende at høre nogle personlige historier fra praksis om hvordan de selv har handlet på en situation” (bilag 11, s. 48).

Flere studerende, som er deltagende i diskussionen, tilkendegiver, at de er enige i ovenstående udtalelse om, at det er motiverende at høre personlige historier fra praksis. I diskussionen har de studerende flere perspektiver på fordelene ved at bringe de eksterne undervisere mere ind i undervisningen. De efterspørger en tydeliggørelse af, hvordan deres viden kan bruges i praksis (bilag 11, s. 48) og specifikt tales der om en undervisning i AF, hvor de havde om hjernen. Her angiver de studerende, at det kunne have været relevant med en sygeplejerske fra praksis, som kunne have fortalt om hvordan hun brugte sin viden om hjernen i sit daglige arbejde (bilag 11, s. 48). Det tyder altså på, at de studerendes hypoteser om, at integrere eksterne undervisere i undervisningen i AF kan stimulere til øget engagement når de, ved hjælp af erfarings fortællinger fra praksis, kan øge de studerendes tro på, at curriculum rummer undervisning som har kvalitet, er relevant og anvendeligt. Modsætningsvis så vi, fra empathize fasen, hvordan inddragelse af Kahoot og “walk and talk” potentielt kan forringe de studerendes oplevelse af undervisningens kvalitet og ligeledes reducere deres tro på egne evner. Noget tyder på, at eksterne undervisere som undervisningsmetode stimulerer mere til øget engagement og motivation hos de studerende, hvilket ifølge Tinto, kan reducere frafaldet. En hypotese er derfor, at eksterne undervisere bør inddrages i højere grad som en del af det akademiske system, for at de studerende kan få akademisk succes og opnå akademisk integration, hvilket er vigtigt i studiets første år.

7.1.3.3 Hypoteser om uddannelsens struktur- og indhold

Da de studerende, som det tidligere er nævnt i define fasen, angiver, så kritiserer de undervisningen i AF, da det er et fag som har fyldt meget for dem. De kobler mængden og sværhedsgraden af undervisningen i AF sammen som en potentiel frafaldsårsag. Til fremtidsværkstedet søgte de studerende efter løsningsforslag

baseret på hypoteser om, hvad der ville kunne løse denne problematik som frafalds udløsende årsag. De studerendes arbejde i virkeliggørelsesfasen var baseret på, at der skulle være mindre AF på 1. semester (bilag 11, s. 51). Dette på baggrund af, at de studerende har en hypotese om, at det ville være en fordel at skifte AF ud med kommunikation og sygepleje. De studerende i gruppe 2 siger følgende under deres præsentation af planchen:

“Vi havde det med at vi gerne vil have lidt mindre anatomi og fysiologi, fordi man også gerne vil have lidt mere tid til det. Da det er så presset. Så vi kom med en løsning på at vi godt kunne have lidt mere kommunikation og sygepleje, og så får vi måske om hjertet på 2. semester i stedet for. Det giver lidt mere tid til det og mindre emner” (bilag 11, s. 51).

Udover at mængden og sværhedsgraden på AF har været en afgørende faktor for deres oplevelser med undervisningens indhold på 1. semester, så ser de flere fordele ved at skifte AF undervisningen ud med andre fag. De efterspørger nemlig ligeledes, at der kommer mere tid mellem emnerne i AF undervisningen, såsom at flytte undervisningen i hjertet til 2. semester. De studerende har nemlig både om lunger, hjerte, bevægeapparat, celler og nervesystemet og stiller spørgsmålstejn ved, om det virkelig er nødvendigt at have alle disse emner på én gang på 1. semester (bilag 11, s. 37). For at skabe mere plads til fordybelse i egen læreproces, som er nødvendig for den akademiske integration, så kræver det, at de studerende får mulighed for at få tiden til fordybelse, således at de kan forstå undervisningsindholdet, hvilket er afgørende for deres akademiske succes. Hertil er det de studerendes hypotese, at noget af den undervisning de har haft, kan sorteres fra. De siger følgende i en samtale under deres fremstillingen af planchen:

“Ligesom det med hjertet og EKG, det var fedt at høre, men ikke noget vi skal kunne. Måske det bare skulle pakkes væk, det er ikke noget vi skal fokusere på”

“Ja, det forvirrer en”

“Ja, det skal vi ikke kunne, vi kan ikke komme op i det (red: til eksamen), så glem det”

“Så kan man, når vi har lidt mere overskud til det, men det har vi bare ikke lige nu”
(bilag 11, s. 54)

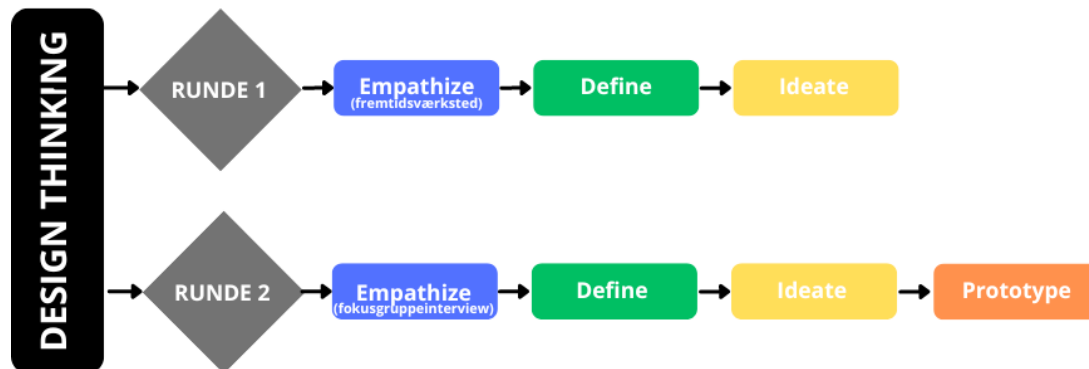
Så noget tyder på, sammenholdt med empathize fasen, hvor de studerende udtaler, at de vil blive hængende længere på uddannelsen, hvis det ikke bare er undervisning i AF (bilag 11, s. 53), at der er flere faktorer på spil. De studerende efterspørger altså både, at der laves en omstrukturering af fagene, således at nogle AF emner kan rykkes til senere semestre for at skabe mere tid og plads til den undervisning, som de har engagement i: “de bløde fag”. I forbindelse hermed, ses det altså ligeledes af ovenstående citater, hvordan de studerende oplever, at de ikke har overskuddet til at lære om EKG’er, som det tyder på, ikke er en del af pensum. Her ses det, hvordan de studerende udtrykker mangel på overskud, qua det faglige svære niveau med mange emner i AF på 1. semester. Her opstår der altså en hypotese om, at ekstra undervisning, som ifølge de studerende kunne have været undladt, bidrager til et mindre overskud, som potentielt kan have konsekvenser for den akademiske integration. Dette stemmer overens med, de studerendes tidligere hypotese om at få mindre AF på 1. semester, så der skabes overskud til den sociale og akademiske integration, og erstatter undervisningen med de bløde fag, som engagerer dem i overensstemmelse med deres intrinsiske motivationsfaktorer.

7.1.4 Afrunding på runde 1

Således har vi i runde 1, som en del af vores empathize fase, udført et fremtidsværksted. I det efterfølgende analytiske arbejde fremkom tre emner som centrale fra fremtidsværkstedet, hvilket er blevet analyseret i de ovenstående tre underafsnit. Et emne som har vist sig at gå igen i temaerne om undervisningskvalitet- og metoder og uddannelsens struktur- og indhold er undervisningen i AF. De studerende har både rettet kritik mod den undervisningsmetode, som anvendes i AF, samt måden hvorpå faget er struktureret i studieordningen. Vi ønsker derfor at få en dybere forståelse af, hvad det er som er på spil i undervisningen i AF, og hvordan dette kan få betydning for, om de studerende frafalder eller fortsætter på sygeplejerskeuddannelsen. Dette medfører også et fravalg af emnet: økonomiske udfordringer, idet disse udfordringer indeholder politiske forhindringer om økonomisk støtte til studerende, som vi ikke

umiddelbart kan overkomme i specialet med vores kompetencer indenfor læring og forandring.

7.2 Runde 2



På baggrund af vores analytiske arbejde i runde 1, hvor vi så AF som et gennemgående tema, har vi i runde 2 haft behov for, metodisk, at gå tilbage til empathize fasen. Derfor udførte vi et fokusgruppeinterview med de studerende, som vil danne det primære empiriske grundlag i runde 2. Runde 2 består, som det kan ses i ovenstående illustration, af design thinking-faserne empathize, define, ideate og prototype.

7.2.1 Empathize

Vi er gået tilbage til design thinkings første fase, empathize, hvor vi ønsker at belyse og få viden om de studerendes oplevelser med faget AF. Dette sker på baggrund af et fokusgruppeinterview og en efterfølgende meningskondensering af den indsamlede empiri. Igen er det væsentligt for en design thinking proces, at vi forstår sygeplejerskestuderendes oplevelse af AF, når vi skal udvikle en prototype baseret på deres behov.

På baggrund af meningskondenseringen i afsnit 5.5.2.2 fandt vi følgende tre centrale temaer: *motivation og virkelighed*, *akademiske udfordringer* samt *akademisk involvering*. Vi vil analysere os frem til en forståelse af problematikkerne og de studerendes behov, så vi kan belyse, hvorfor det kan få betydning for frafald. De tre følgende underafsnit vil belyse de tre undersøgelsesspørgsmål fra meningskondenseringen af fokusgruppeinterviewet.

7.2.1.1 Motivation og virkelighed

I dette underafsnit vil vi belyse temaet: *motivation og virkelighed*. Her vil vi analysere undersøgelsesspørgsmålet om, hvilken betydning motivation og virkelighed har for frafald i forhold til AF.

I fokusgruppeinterviewet giver de studerende udtryk for mange forskellige intrinsiske og ekstrinsiske årsager, der har motiveret dem til at starte på sygeplejerskeuddannelsen. Herunder egne erfaringer med sygdom tæt på familien, et ønske om at komme ud at hjælpe folk, samt at der efter uddannelsen er mange muligheder for videreuddannelse (bilag 12, s. 58-59). Efter opstart af studiet giver de studerende i fokusgruppeinterviewet udtryk for, at deres forventninger til studiet er anderledes end den virkelighed de mødte. En studerende siger:

“.... men jeg synes faktisk at der er et fagligt højt niveau i forhold til hvad jeg havde regnet med. Ikke at det har skræmt mig væk, men især det med anatomen og fysiologien synes jeg har været et meget højt fagligt niveau i forhold til hvad jeg lige havde regnet med” (bilag 12, s. 60).

Den studerendes intrinsiske motivationsfaktorer kan være udfordret i forhold til troen på egne evner og kompetencer. Der gives udtryk for, at niveauet er højt, hvilket er kommet bag på den studerende. Troen på egen formåen er væsentligt for de studerendes udholdenhed i forhold til, om de gennemfører deres uddannelse. Den manglende tro på at kunne lykkes kan, ifølge Tinto, få konsekvenser i forhold til om de studerende bliver på uddannelsen. De studerende fortæller, at de ikke på forhånd havde en forventning om, at AF ville få så stor betydning i deres studiestart. Det har overrasket dem og de bruger blandt andet ord som: *chok*, *skuffet* og *troede der var mere praktisk* (bilag 12, s. 61). De studerende giver altså udtryk for, at den virkelighed, de bliver mødt af på sygeplejerskeuddannelsen, er et chok, der ryster dem, da det slet ikke stemmer overens med deres forventninger. Når det akademiske system indeholder et højere akademisk niveau end forventet, kan det påvirke deres muligheder for akademisk integration. En studerende siger følgende om sværhedsgraden i det akademiske system:

“....Og så begynder man også at lægge lidt et pres på sig selv, og så kommer man i tvivl: kan man, kan man ikke? Så jeg forstår egentlig godt, at folk dropper ud” (bilag 12, s. 61).

En sværhedsgrad, som de studerende giver udtryk for i ovenstående citat, kan føre til, at de ikke opnår integration i det akademiske system. Dette kan, ifølge Tinto, føre til frafald, hvilket de studerende faktisk også bekræfter.

For at forstå de studerendes motivation, vil vi ligeledes kigge på det psykologiske behov, autonomi. I nedenstående citat ses det, at de studerende ikke føler, at de har valgmuligheder og kontrol over eget studieliv. Autonomi er, ifølge selvbestemmelsesteorien, en væsentlig motivationsfaktor i forhold til intrinsiske motivationsfaktorer, hvilket kan føre til bedre trivsel og engagement, i dette tilfælde i undervisningen i AF. Så når de studerende giver udtryk for, at det er svært for dem, kan det påvirke deres trivsel og ihærdighed i forhold til studiet. De har et ønske om at opnå akademisk succes i undervisningen, og ikke kun på baggrund af deres forberedelse til en kommende eksamen. I en samtale om dette siger en studerende:

“Så det ikke bliver: nu skal I til eksamen, så nu skal vi lige opsamle. Altså det er jo et emne, vi har jo selv valgt at studere her, så det er jo et emne vi har valgt at vi interesserer os for, så vi vil jo gerne kunne følge med hele semestret igennem og ikke kun lige når eksamen den kommer” (bilag 12, s. 64).

Når studerende føler, at de har kontrol over deres egen læring og kan vælge emner, der interesserer dem, er de mere tilbøjelige til at være engagerede og trives i undervisningen. De fremhæver også betydningen af at skabe en undervisningskontekst, hvor studerende føler sig værdsatte og involverede i beslutningsprocessen, snarere end blot at være passive modtagere af information. Dette kan desuden bidrage til at øge deres motivation og trivsel, hvilket igen kan føre til en mere meningsfuld og positiv akademisk erfaring og i sidste ende minimere frafald på sygeplejerskeuddannelsen.

Samhørighed er endnu en psykologisk faktor, der har betydning for motivation. I fokusgruppeinterviewet bliver de studerende spurgt ind til, om de har kunne bruge

hinanden i forhold til AF. Her giver flere studerende udtryk for, at de oplever, at de kan bruge hinanden positivt:

“Ja, også fordi vi sad sådan: ej kan I finde ud af det her? Og så var der en som kunne, jamen så forklarede de det, og så kunne man måske forklare noget til en anden en, så på den måde, hvad hedder sådan noget.. sparre med hinanden, og det synes jeg egentlig var ret fedt. Især også ved de store emner i anatomi og fysiologi. Der var der nogen som kunne noget med hjerteinsufficiens, så var der nogen som kunne noget med noget kredsløb, hvordan det hele lige fungerede og sådan noget.” (bilag 12, s. 75).

Til dette udsagn er der flere positive tilkendegivelser fra de andre studerende. Det tyder på, at de studerende har gavn af hinanden og oplever et fællesskab omkring AF. En anden studerende nævner, at underviserne sætter dem i gruppearbejde, hvor de i gruppen skal løse nogle opgaver. Udfordringen er, ifølge den studerende, at de ofte ikke forstår opgaven, så denne sparring mellem de studerende kan tyde på ikke gavner deres viden om AF, da underviseren ikke har forklaret opgaven, således at de studerende kan efterkomme den (bilag 12, s. 62). Det kan tyde på, at underviserne ønsker at understøtte de studerendes mulighed for samhørighed ved at sætte dem i gruppearbejde. Intentionen er at fremme et fællesskab og en støtte blandt de studerende, hvilket er vigtigt for deres trivsel i det sociale system. Dog tyder det på, at denne tilgang ikke altid fører til akademisk succes, især når de studerende ikke formår at løse opgaven effektivt. Dette kan resultere i frustration og en følelse af utilstrækkelighed blandt de studerende. Således kan gruppearbejde fremme behovet for samhørighed og social støtte, men det opfylder ikke tilstrækkeligt de studerendes behov for at udvikle deres faglige kompetencer og opnå individuel akademisk succes. De studerende oplever dog udfordringer, når de gerne vil opnå den akademiske succes, hvilket vi vil analysere i det næste afsnit.

7.2.1.2 Akademiske udfordringer

I dette afsnit vil vi belyse temaet *akademiske udfordringer* hvor vi vil søge en besvarelse af undersøgelsesspørgsmålet, hvor vi ønsker at belyse, hvilken betydning akademiske udfordringer har for frafald i forhold til AF.

Under fremtidsværkstedet var det tydeligt, at der var kritik rettet mod AF. Vi så hvordan der, i empathize fasen i runde 1 under belysningen af temaet *uddannelsens struktur- og indhold*, var kritik rettet mod mængden af AF. De studerende efterspørger i højere grad "de bløde fag" for at kompensere for mængden af de store og tunge emner i AF, således at undervisningen i stedet for kan afspejle deres intrinsiske motivationsfaktorer for at blive sygeplejerske. Men udover at mængden af AF er overvældende for de studerende, så tyder noget på, at det ligeledes har en høj sværhedsgrad, som kan få betydning for den akademiske integration og dermed risikoen for frafald. Det vil vi søge at belyse i dette analyseafsnit. En studerende udtaler nemlig under fokusgruppeinterviewet, at det faglige niveau i AF er højere end forventet, hvortil de studerende spørges ind til om det er noget de kan nikke genkendende til (bilag 12, s. 60). Hertil svarer en studerende følgende:

"Altså jeg har, ej det lyder for mærkeligt, men jeg har altid haft meget nemt ved biologi, så jeg tænkte sådan: jaja, det kan jeg sagtens. Men jeg har faktisk tænkt, okay, kan jeg komme igennem det?" (bilag 12, s. 60).

Ifølge Tinto, så er den akademiske integration centreret omkring, hvor godt den studerende klarer sig fagligt i det akademiske system, samt hvordan de opfatter egne akademiske erfaringer og kompetencer. I ovenstående citat fremgår det hvordan, at den studerende tidligere har haft det nemt med faget biologi, hvilket kan indikere en oprindelig positiv tilgang til faget. Men der opstår en tvivl hos den studerende om, hvorvidt hun kan komme igennem AF, hvilket tyder på, at der er udfordringer i det akademiske system, som potentielt kan minimere chancen for, at den studerende opnår akademisk integration. Det kan føre til, at den studerende får en lavere tro på egne akademiske evner og mister motivationen for faget og potentielt for at gennemføre studiet. At de studerende mister motivationen for AF, kan forklares med selvbestemmelsesteorien, da følelsen af behovet kompetence, altså at føle sig dygtig og i stand til at mestre udfordringer, er afgørende for at opretholde motivation og trivsel. Citatet understreger ligeledes den studerendes tidligere succes og kompetencer til faget biologi, men når hun nu står overfor mere komplekse og udfordrende aspekter i AF, begynder hun at tvivle på sine evner til at håndtere disse krav, når hun udtaler "okay, kan jeg komme igennem det?". Denne tvivl kan altså både få betydning for hendes følelse af kompetence og dermed

hendes motivationsfaktorer, men de akademiske udfordringer i AF får ligeledes betydning for den akademiske integration. Ifølge Tinto, kan det påvirke risikoen for, at de studerende frafalder på sygeplejerskeuddannelsen. Dette kommer også til udtryk under fokusgruppeinterviewet, hvor flere studerende giver klart udtryk for den tvivl og det pres, som AF har medført, som fører til overvejelser omkring, hvorvidt de kan eller ikke kan overkomme de akademiske udfordringer og sætter det i relation til frafalds overvejelser (bilag 12, s. 61). En studerende supplerer og siger følgende:

“Man kan godt forstå, at der er nogen som vælger at droppe ud. For det er virkelig virkelig svært noget af det som vi er igang med” (bilag 12, s. 61).

Mødet med de akademiske krav på sygeplejerskeuddannelsen, hvor de studerende aktuelt under fokusgruppeinterviewet for nylig er startet på deres 2. semester, afspejler i citatet en central udfordring for den akademiske integration. Beskrivelsen af, at undervisningen i AF som værende “virkelig virkelig svært” indikerer, at de studerende oplever en signifikant udfordring i mødet med de akademiske krav. En sådan akademisk udfordring kræver ifølge Tinto, at de studerende er i stand til at tro på egne evner til at opnå akademisk succes. Det kunne i citatet tyde på, at denne tro er udfordret, og for nogle tidligere medstuderende har måtte betyde frafalds beslutninger. Hvis de studerende bliver for overvældede af AF’s sværhedsgrad, kan det føre til, at de tvivler på egne evner, hvilket bliver en betydelig hindring for, at de kan opnå akademisk succes som forudsætning for akademisk integration. De studerende relaterer de akademiske udfordringer i AF til overvejelser om frafald, hvor de netop i en samtale, reflekterer over dette med følgende udtalelser:

“Men i forhold til uddannelsen, så ja, så er det noget af det jeg har været mest usikker på, altså det ville være, og nu overvejer jeg ikke at droppe ud, men hvis jeg skulle gøre det, så ville det være på grund af anatomi og fysiologi”

Laura: *“Er der nogen af jer andre som har det på samme måde, eller helt modsat?”*

“Jeg har det på samme måde. Jeg synes der er virkelig meget pres på når det kommer til anatomi og fysiologi”

“Jeg tror også jeg vil sige, at hvis jeg ikke var bestået min eksamen, jeg ved ikke om jeg overhovedet ville prøve igen, fordi, hvis ikke jeg kan det, så er jeg jo bare ikke god nok. Det er bare sådan et pres der ligger” (bilag 12, s. 86).

Undervisningen i AF fremstår altså som en væsentlig akademisk udfordring for de studerende, en udfordring som ikke blot hæmmer deres akademiske kompetencer, men også deres tro på egne evner og deres tro på fremtiden som sygeplejerskestuderende. De ovenstående citater tydeliggør en dyb bekymring blandt de studerende, hvor det at klare eller ikke klare eksamen i AF bliver opfattet som en afgørende faktor for deres fortsættelse på uddannelsen. Følelsen af at opleve AF som akademisk udfordrende er ikke isoleret, men deles bredt blandt de studerende til fokusgruppeinterviewet, og synes at have indflydelse på deres akademiske self-efficacy.

En studerende udtrykker i citaterne fra ovenstående samtale, at hvis hun skulle vælge at droppe ud, ville det udelukkende være på grund af AF. En anden studerende deler hertil, at frygten for ikke at kunne klare uddannelsen primært stammer fra hendes udfordringer med AF. Disse citater understreger altså, hvordan akademisk præstation i et enkelt, men centralt undervisningsfag, kan blive en altoverskyggende udfordring, som potentielt kan føre til frafald. En studerende udtaler, at hun ikke aktuelt overvejer at droppe ud, men skulle hun alligevel overveje det, ville begrundelsen være tilknyttet AF. Dette understøttes af en anden studerende, som føler et enormt pres relateret til AF. De følelser, som de studerende giver udtryk for i relation til AF, kan vise hvordan akademisk integration ikke blot handler om at opnå akademisk succes. Det tyder nemlig på, at det også handler om hvordan de studerende reagerer på disse akademiske udfordringer, som en refleksion over egne evner og deres tilhørsforhold til curriculum. En studerende i ovenstående samtale nævner nemlig, den konsekvens det for hende ville have at fejle i AF til eksamen, og hvorvidt hun overhovedet ville gå til eksamen igen, fordi det måtte betyde, at hun ikke var “god nok”, hvilket kan afspejle en dyb tvivl på egne evner. Tilhørsforholdet til curriculum, og troen på at undervisningen er relevant og anvendeligt, er ligeledes en refleksion de studerende har i forhold til AF og deres fremtid som sygeplejersker hvor en studerende siger følgende i forlængelse af samtalen med de ovenstående citater:

“Fordi det her, det er jo ikke det der gør os til en dygtig sygeplejerske, altså om vi kan anatomi og fysiologi gør os jo ikke til en god sygeplejerske” (bilag 12, s. 86).

Det kunne altså tyde på, at undervisningen i AF med dertilhørende tilrettelæggelse i curriculum får betydning for studerendes akademiske udfordringer, når første år på sygeplejerskeuddannelsen består af 12 ud af 19 ECTS-point i AF (VIA University College, 2023, s. 56), da de studerende i dette fag oplever at være særligt akademisk udfordret. Det fører til, at de studerende ikke tror på egen akademisk succes, og tilhørsforholdet til curriculum svækkes og de studerende derfor er i potentiel øget risiko for at frafalde på sygeplejerskeuddannelsen, når de ikke bliver akademisk integreret tidligt i uddannelsen.

7.2.1.3 Akademisk involvering

I dette afsnit vil vi analysere de studerendes udsagn fra fokusgruppeinterviewet på baggrund af meningskondenseringen, hvor vi identificerede temaet *akademisk involvering*, med undersøgelsesspørgsmålet om hvilken betydning akademisk involvering har for frafald i forhold til AF.

De studerende beskriver, hvordan de oplever det positivt at blive inddraget i undervisningen i AF. I fokusgruppeinterviewet fortæller de studerende om deres oplevelser i forhold til betydningen af at føle sig inddraget i undervisningen:

“.. Ja, det hjælper virkelig at de ligesom tager os med. Hvor at det gør de ikke når vi har forelæsning, der er det lidt mere at de forventer at vi hører efter, og det forsøger vi jo også at gøre, men man mister bare koncentrationen på en anden måde når man bare skal sidde og kigge på dem. Hvor at når de ligesom kommer hen og inddrager os, stiller os spørgsmål, så skal vi lige pludselig være med” (bilag 12, s. 69).

Dette citat peger altså på vigtigheden af aktiv inddragelse af de studerende i undervisningen. Ifølge Tinto, kan det minimere frafald, hvis de studerende føler sig aktive og involverede. Det fordrer nemlig, at de kan engagere sig i undervisningen og opnå akademisk succes i det akademiske system, hvilket er afgørende for den

akademiske integration Når de studerende føler sig involveret, kan deres sociale integration ligeledes øges, idet underviserne skaber et miljø, hvor de føler sig mere tilknyttet til undervisningen, deres medstuderende og deres uddannelsessted. Social og akademisk integration kan ifølge Tinto bidrage til at reducere frafald. Et andet citat, der understøtter ovenstående er:

“Præcis. Men det er bare det der med, at altså, så nemt er det altså at gøre en forelæsning spændende ved bare at stille os nogle spørgsmål. Altså..”

“.. Ja, se os i øjnene. Hun når ud til alle, får øjenkontakt, altså sådan, er I med agtigt” (bilag 12, s. 70).

Det virker også til, at underviserne formår at få skabt en følelse af tro på egne evner hos de studerende, og at de studerende faktisk kan opnå akademisk succes. En studerende fortæller om en oplevelse i deres simulationstræning, hvor underviserne er sammen med de studerende og udfører forskellige øvelser og kobler teori på, hvilket gav en følelse af akademisk succes (bilag 12, s. 68). Her tyder det på, at de studerende opnår tro på egne evner i det akademiske system, som kan fordre den akademiske integration. Denne undervisningsmetode i simulationstræning og casearbejde bliver fremhævet af de studerende som værende positive for deres opfattelse af akademisk succes, frem for stillesiddende forelæsninger, hvor de studerende ikke føler sig involveret. I fokusgruppeinterviewet siger de:

“Stillesiddende forelæsning”

*“*Flere studerende i kor*: Ja! Meget teori”*

“Og der er der i hvert fald rigtig mange som hurtigt bliver tabt” (bilag 12, s. 62).

I forbindelse med en drøftelse af de studerendes undervisning i simulationstræning, giver flere studerende udtryk for, at kombinationen af forskellige fag og den direkte patientbehandling, giver dem mulighed for at se en kontekst og et formål med deres studie. Dette kan ifølge selvbestemmelsesteorien give en følelse af autonomi, da de får mulighed for at forstå betydningen af curriculum i lyset af AF. Desuden får de

studerende også mulighed for at koble teori og praksis, hvor de giver udtryk for at *“det hele bare gav mening”* (bilag 12, s. 68). Dette giver de studerende mulighed for at udvikle deres kompetencer og øge troen på egne evner. Samlet set kan denne tilgang til undervisning bidrage til at opfylde væsentlige psykologiske behov, som ifølge selvbestemmelsesteorien fremmer de studerendes intrinsiske motivationsfaktorer. Senere i fokusgruppeinterviewet drøftes eksamensforberedelsen. Her giver en studerende ligeledes udtryk for hvordan sammenkoblingen af forskellige fag giver en direkte øget motivation hos den studerende.

“Altså jeg kan godt lide det der, nu var det jo også sådan at vi havde cases til eksamen, altså jeg kan godt lide at man sætter sig ind i det hele, så føler jeg at jeg får lettere ved at forstå tingene bagved. Nååå, jamen sådan her virker hjertet måske og det påvirker en person på den her måde. Så lærer jeg det bare lidt bedre. Det kunne jeg godt lide ved første semester, der havde vi sådan et par case opgaver engang imellem hvor man så kunne prøve at koble alt teorien sammen både med anatomi og fysiologi, men så også sygepleje og så videre. Så tror jeg bare at så bliver det lidt lettere for mig, at lære det på den måde når jeg får det hele billede med” (bilag 12, s. 76).

Her ses det hvordan, at den studerende har positive erfaringer i det akademiske system, bestående af caseundervisning, hvor AF kobles sammen med sygepleje. Denne akademiske succes er afgørende for akademisk integration, og kan ifølge Tinto reducere frafald. Ud over ovennævnte simulationstræning og casearbejde nævner de studerende rekvisitter, som med fordel kan inddrages i undervisningen. Det kan være en nål, et medicinsk præparat, eller en dukke med forskellige organer. Dette reflekterer de studerende over i nedenstående samtale:

“.. jeg tror også det ville motivere at vise os noget fysisk. Altså virkelig sådan noget vi kan koble alt det teori op på. Når ja okay, jamen X viste jo lige det hjerte der, eller sådan. Jeg synes virkelig man mangler noget, og nok også det alle synes er spændende, at man ser en rigtig nål eller.. ja, bare sådan en lille ting”.

“Ja, det er jo så lidt der skal til”.

“Ja, de har jo den der dukke og den har også været med ind til undervisningen nogen gange, og så har den bare stået der..”

“.. ja, så brug den! ..” (bilag 12, s. 78).

Ved at inddrage rekvisitter i undervisningen som en del af det akademiske system, hvilket de studerende efterspørger for at kunne opnå akademisk succes, kan det bidrage til, at de studerende opnår integration på uddannelsen. Dette kan i overensstemmelse med Tinto tyde på, at det kan mindske frafaldet på studiet. Ligeledes kan selvbestemmelsesteorien underbygge påstanden, da de studerendes ønske om højere grad af anvendelse af nåle, medicinske præparater eller en dukke med organer kan øge deres opfyldelse af behovet for autonomi. Ligeledes kan de opfylde deres behov for kompetence qua den akademiske succes, hvilket kan styrke deres intrinsiske motivationsfaktorer.

De studerende fremhæver desuden opsamling efter eller i løbet af en undervisning, som en vigtig del af deres akademiske forståelse. I fokusgruppeinterviewet kommer det flere steder frem, at de studerende har haft gode oplevelser i forhold til, at underviserne i løbet af undervisningen har lavet en opsamling (bilag 12, s. 63). De fremhæver, at det giver dem en tro på, at de har forstået og dermed lærer det “rigtige”. En studerende siger:

“Ja, så man ved om man har gjort det rigtigt. For det er fint måske at veksle imellem at nu kommer der lige en introduktion, og så laver i opgaverne. Eller nu får i opgaverne, og så kommer der en opsamling. Så vi ligesom ved, hvad der er rigtigt, så vi ikke lærer os selv noget forkert” (bilag 12, s. 79).

Den studerende har altså et ønske om at lære det rigtige og dermed føle sig kompetent til at klare de krav, der bliver stillet i undervisningen. Hvis denne opsamling fra undervisernes side, kan give de studerende en følelse af kompetence, kan det ifølge selvbestemmelsesteorien styrke de intrinsiske motivationsfaktorer, og dermed øge chancen for at de studerende bliver i uddannelsen. Således viser ovenstående analyseafsnit, at de studerende besidder mangfoldige idéer til

optimering af undervisningen, hvor de studerende med fordel kunne involveres i tilrettelæggelsen af undervisningen. Det tyder nemlig på, at de studerendes idéer er teoretisk velbegrundede til at forebygge frafald.

7.2.2 Define

Vi vil i denne næste design thinking fase, define fasen, lave en konkret præcisering af de centrale problematikker vi har analyseret os frem til i empathize fasen i runde 2, som påvirker frafald blandt studerende i relation til AF på sygeplejerskeuddannelsen. Dette er baseret på de dybdegående indsigter, vi har fået i fokusgruppeinterviewet, og vil ligesom empathize fasen, blive inddelt i de tre bærende meningsenheder omformuleret til temaer fra meningskondenseringen. De tre temaer er fortsat: *motivation og virkelighed*, *akademiske udfordringer* og *akademisk involvering*.

7.2.2.1 Motivation og virkelighed

På baggrund af analysen om motivation og virkelighed i empathize fasen fandt vi, at de studerende oplever en uventet virkelighed, når de møder AF i undervisningen, hvilket påvirker deres motivationsfaktorer og tro på egne evner. De studerende udtrykker behov for at være kompetent, hvilket udfordres af AF. De studerende efterspørger kontrol over egen akademisk succes, og det viste sig at samhørighed i samarbejdet med andre studerende både kan styrke den sociale og akademiske integration. Dog oplever nogle, at underviserne ikke altid formår at facilitere dette samarbejde effektivt, hvilket kan hæmme både opfyldelsen af behovet for kompetence og den akademiske succes, som er afgørende for akademisk integration.

7.2.2.2 Akademiske udfordringer

Efter at have analyseret de studerendes oplevelser af akademiske udfordringer og betydningen heraf for frafald i relation til AF, så vi i empathize fasen i runde 2, at en betydelig del af de studerende fra fokusgruppeinterviewet, oplevelser og overvejelser om frafald, direkte relaterer sig til de akademiske udfordringer de oplever med AF. De studerende oplever en overvældende mængde og sværhedsgrad i AF, hvilket underminerer deres tro på egne evner til at opnå akademisk succes. Det påvirker ligeledes de studerendes tilhørsforhold til curriculum, hvilket kan reducere

forudsætninger for akademisk integration. Disse problemstillinger relateret til AF vil tilsammen øge risikoen for, at de studerende frafalder sygeplejerskeuddannelsen.

7.2.2.3 Akademisk involvering

Det var vores analytiske fund i empathize fasen om akademisk involvering, at inddragelse og involvering af de studerende i undervisningen er vigtig for akademisk integration. Desuden er koblingen af teori og praktiske færdigheder enten gennem casearbejde eller simulationstræning en medvirkende årsag til, at de studerende oplever akademisk succes og kan se en mening med deres studie når AF kombineres med andre fag. Inddragelsen af rekvisitter i undervisningen beskrives også som væsentligt til at skabe mening og forståelse af AF. Alt dette kan minimere risikoen for frafald blandt de studerende. Derimod stillesiddende undervisning, herunder forelæsninger og anden passiv undervisning, kan øge risikoen for frafald grundet mindre engagement i curriculum. Analysen indikerer endvidere, at studerende har værdifulde forslag til optimering af undervisningen, og deres inddragelse i tilrettelæggelsen af undervisningen kunne potentielt reducere frafald, da deres idéer er teoretisk velbegrundede.

7.2.3 Ideate

Vi vil i denne ideate fase, modsat ideate fasen i runde 1, lave samlede løsningsforslag, pragmatiske hypoteser, til alt analysemateriale, som er relateret til AF. Ideate fasen i runde 1 var baseret på de studerendes virkeliggørelsesfase i fremtidsværkstedet, hvor denne ideate fase i runde 2, vil være baseret på vores idéer til innovative tiltag, som kan adressere de identificerede problemstillinger og potentielt mindske frafaldet blandt sygeplejerskestuderende. Idéerne er således udviklet på baggrund af den viden, vi har fået fra analysens to runder. Her skal vi igen være bevidste om vores klassiske intellektuelle dyder, hvor vi udviser omhyggelighed (Christensen & Loftager, 2022, s.86-87) samtidig med, at vi lader troen på vores kreative selvtillid finde innovative tiltag gennem et empatisk og åbent sind (Kelley & Kelley, 2012).

7.2.3.1 Hypotese 1

Af de to analyse runder, har det fremgået, hvordan de studerende har udtrykt bekymringer vedrørende mængden og sværhedsgraden i undervisningen i AF. Det

var analysens fund, at mængden blev opfattet som værende overvældende, og var ligeledes ikke i overensstemmelse med de forventninger, som de studerende havde forud for at starte på sygeplejerskeuddannelsen. De studerende oplevede et pres på grund af mængden og den dertilhørende sværhedsgrad i AF, som særligt udfordrede dem. I analysen har vi belyst, hvordan sværhedsgraden påvirker de studerendes tro på egne evner. Det får betydning for, om de tror på, at de kan opnå akademisk succes i det akademiske system formet af curriculum. Vi har teoretisk begrundelse for at være bekymrede for, at studerende frafalder sygeplejerskeuddannelsen som konsekvens af AF, der er tilrettelagt primært det første år af uddannelsen. De studerende efterspørger et curriculum, som er relevant og anvendeligt, hvilket var det, som de havde regnet med, at de skulle møde som nye sygeplejerskestuderende. Men virkeligheden var en anden, og det kom bag på dem (bilag 12, s. 61). Under fremtidsværkstedet arbejdede gruppe 2 i virkeliggørelsesfasen med en ny studieordning, som skulle indeholde mindre AF og mere kommunikation og sygepleje (bilag 11, s. 51-52), hvilket mødte opbakning hos de øvrige studerende. Derfor spurgte vi de studerende direkte under fokusgruppeinterviewet om, hvad deres tanker ville være omkring, en omstrukturering af curriculum (bilag 18, s. 87-88). Hertil svarer en studerende følgende:

“Altså jeg ville da i hvert fald sige at jeg tror det ville hjælpe hvis man bredte anatomi og fysiologi mere ud. For vi har det jo på 1 og 2 semester, og så har man det ikke rigtig mere (...) så det der med, at det ville også være bedre at dele det ud, sådan at man måske har lidt at det hele under hele uddannelsen. Også så man ligesom heller ikke glemmer det igen. Det tror jeg også ville lette lidt på presset, specielt på første semesters eksamen” (bilag 12, s. 88).

Ovenstående citat illustrerer, som det ligeledes er belyst i empathize fasen, det pres som de studerende møder qua curriculum når det akademiske system består af 12 ud af 19 ECTS-point i AF det første år (VIA University College, 2023, s. 56). En studerende bekræfter ovenstående, og betegner det som oplevelsen af, at “blive tværet igennem” (bilag 12, s. 88-89). Da sværhedsgraden opleves som særligt udfordrende, og det er belyst, hvordan AF kan få de studerende til at tvivle på egne evner og tilhørsforholdet til curriculum, så er det vores bekymring, at det kan hindre

den akademiske integration og få betydning for frafald. Derfor er det vores innovative løsningsforslag, som potentielt kan mindske frafald blandt sygeplejerskestuderende, at der laves en omstrukturering af ECTS-point i curriculum. Her vil vi designe en omstrukturering, som skal lette presset på AF, således at de studerende kan genvinde troen på egne evner og opnå behovet for kompetence, så de kan genvinde den akademiske succes, som er essentielt for den akademiske integration. Ved at lave denne forandring af det akademiske system, er det vores overbevisning, at der kan skabes strukturelle forhold, som kan imødekomme de studerende intrinsiske motivationsfaktorer, når AF byttes ud med "de bløde fag". Dette er ligeledes i overensstemmelse med selvbestemmelsesteorien, hvor det pointeres, at det ikke er muligt at motivere andre. Hvis vi vil motivere sygeplejerskestuderende til at blive på uddannelsen, må vi ændre på de vilkår de studerer under. På den måde kan de studerende motivere sig selv til at gennemføre uddannelsen (Ravn, 2013, s. 114-115). Derfor vil vi i den næste fase, prototype, komme med vores konkrete bud på en omstrukturering af curriculum, som kan ændre de studerendes vilkår og fordre højere tilstedeværelse af intrinsiske motivationsfaktorer og akademisk integration.

7.2.3.2 Hypotese 2

På baggrund af analysearbejdet i de to runder, har vi identificeret, at de studerende har mange refleksioner omkring, hvordan de gerne vil imødekommes i undervisningen i AF. De studerende er idérige, når det kommer til løsninger på de udfordringer, de møder, og af analysen fremgår det, hvordan disse idéer faktisk er teoretisk underbygget i forhold til at kunne forebygge frafald. I analysen så vi hvordan de studerende kom med idéen om at inddrage flere eksterne undervisere i undervisningen. De efterspørger nemlig at se en kobling mellem AF og hvordan denne viden kan bruges i praksis. Dette blev teoretisk underbygget, hvor vi fandt belæg for, at inddragelse af eksterne undervisere kunne give curriculum relevans samtidig med, at de studerende bliver imødekommet på deres intrinsiske motivationsfaktorer. Desuden ønsker de i højere grad brugen af relevante rekvisitter i undervisningen, herunder nåle, medicinske præparater og en krop med organer. Rekvisitterne skal understøtte underviserens undervisningsmetode i det akademiske system, som kan facilitere de studerendes succes til at opnå akademisk integration. Ligeledes styrker det de studerendes tilhørsforhold til curriculum, som gør det relevant for dem og deres motivationsfaktorer for at læse til sygeplejerske. Ydermere

har det vist sig, at de studerende faktisk ikke har opnået akademisk succes, når undervisningsmetoden har bestået af walk and talks og kahoot's. Hertil er det de studerendes idé, at der i højere grad lægges vægt på opsamlinger i forbindelse med disse, således at metoderne kan opnå succes i de akademiske system.

Det drejer sig altså om, fra vores synspunkt, at få skabt et rum hvor de studerende og underviserne i fællesskab kan skabe *co-creation* i undervisningen. Her ser vi det fordelagtigt, at de studerende med deres idéer kan blive aktivt inddraget i samarbejdet med underviserne, hvor de kan udgøre et partnerskab. Her forventes det, at co-creation kan bidrage til kvalitet gennem innovation (Tortzen, 2017, s. 6-7), hvilket vi ser som værende til gavn for begge parter. Vi ser ligeledes hvordan co-creation mellem de studerende og underviserne, kan opfylde de studerendes behov for autonomi, og de dermed kan bevare deres motivationsfaktorer for uddannelsen samtidig med, at de studerende kan få indflydelse på det akademiske system, som fra deres synspunkt med dertilhørende idéer, kan fordre deres egen akademiske succes og integration. Tidligere forskning, som der er redegjort for i afsnit 3.2, peger ligeledes på betydningen af co-creation på sygeplejerskeuddannelsen. Her har det vist sig, at en gruppe undervisere på UCN, som et forskningsprojekt, har brugt co-creation til at identificere de bekymringer som de studerende har haft forud for deres start i første klinikperiode. Her er de studerende selv kommet med løsningsforslag til forberedende undervisning forud for klinikken. Undersøgelsen viser, hvordan co-creation har skabt værdi for studerende gennem involvering og dialog (Sommer et al., 2024). Denne involvering og dialog, var også noget de studerende fremhævede som værende betydningsfuldt for deres deltagelse i fremtidsværkstedet, og noget som de efterspurgte som mangelfuldt i deres fællesskab med underviserne:

“Jeg synes også det er fedt, at I lægger meget vægt på, at I vil tage det videre. Vi bliver i princippet hørt her, og ikke bare noget vi skal skrive fordi I skriver en opgave, men at det faktisk er relevant for os også. Det gør virkelig at man gider”

Ja, og når vi snakker med lærerne om det, så er vi ikke rigtig blevet hørt..”

“Ja, så er det bare sådan det er..” (bilag 11, s. 56).

Citaterne her tydeliggør, hvordan de studerende faktisk har et ønske om at blive medinddraget for at få skabt yderligere kvalitet i undervisningen. Som tidligere nævnt er det vores opfattelse, at der bør skabes en ramme for dette. Vi ser det som en løsning, at der på uddannelsens første år afvikles et fremtidsværksted hvor de studerende netop bliver set som aktive medskabere af det akademiske system. Emnet under fremtidsværkstedet kunne være "tilrettelæggelse af undervisningen", og det vil være vores anbefaling, at der hyres udefrakommende læring- og forandringskonsulenter til at håndtere processen før, under og efter fremtidsværkstedet.

I næste fase, prototype, vil vi komme med vores konkrete innovative løsningsforslag til afviklingen af fremtidsværkstedet som har til formål at få skabt grobund for co-creation, som en forudsætning for, at mindske frafaldet blandt sygeplejerskestuderende.

7.2.4 Prototype

Vi vil i dette afsnit, på baggrund af vores teoretiske og empiriske analyse i ovenstående faser, komme med vores udkast til innovative løsningsforslag til et forandret curriculum og co-creation gennem et fremtidsværksted.

7.2.4.1 Forandring af curriculum

Vores forandring af curriculum bygger på vores analytiske arbejde, hvor vi har fundet belæg for, at de akademiske udfordringer hvor både mængde og sværhedsgrad i AF kan påvirke de studerendes akademiske integration. Da AF fylder 12 ud af 19 ECTS-point på 1. og 2. semester (VIA University College, 2023, s. 56), vil vores forslag være, som et innovativt tiltag, at studieordningen fordeler disse ECTS-point bredere ud. Den nuværende fordeling af ECTS-point på VIA University College, Sygeplejerskeuddannelsen ser ud som følgende:

	1. semester		2. semester		3. semester		4. semester		5. semester		6. semester		7. semester		I alt ECTS-point	
	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik
Sundhedsvidenskab																
sygepleje	9	2	5	8	8	5	5	10	8	2		21	16	11	51	59
Sygdomslære	2		2	2	1	2	1		2						8	4
Farmakologi	1		1	1	2	2						1			4	4
Folkesundhedsv.	1				1		1	2							3	2
Ernæring			2	2											2	2
Forskningsmeto.	2				3		2		2				3		12	0
Ergonomi	1	1													1	1
Sundhedsteknologi							1	1							1	1
I alt															82	73
Naturvidenskab																
Anatomi og fysiologi	6	1	4	1		1			2	2		2			12	7
Mikrobiologi	2	1	1	1								1			3	3
I alt															15	10
Humanvidenskab																
Kommunikation	1						1		1						3	0
Pædagogik							2		1			1			3	1
Psykologi							2		1						3	0
Etik og religion							2		2			1			4	1
I alt															13	2
Samfundsvidenskab																
Org./ledelse/jura					3	2			3			3			6	5
Sociologi og samfund									4						4	0
I alt															10	5
Teori/praktik	25	5	15	15	18	12	17	13	26	4	0	30	19	11	120	90

Kilde: (VIA University College, 2023)

Her fremgår det, at der på 1. semester er seks ECTS-point i AF i den teoretiske undervisning. Vi vælger at flytte fire af disse point, således det efterlader to ECTS-point i teoretisk AF på 1. semester. Disse point vil vi fordele ved at flytte to ECTS-point til 3. semester og to ECTS-point til 4. semester. For at udfylde de manglende ECTS-point rykker vi et point i sygepleje og et point i folkesundhedsvidenskab fra 3. semester. Fra 4. semester rykker vi to ECTS-point i pædagogik og placerer dem på 1. semester.

Af 2. semester fremgår det af curriculum, at der aktuelt er 4 ECTS-point i den teoretiske undervisning i AF. Her vælger vi at flytte et point til 4. semester, således at 4. semester nu indeholder tre teoretiske ECTS-point i AF, hvor der tidligere ikke var AF på dette semester. Vi tager et point i kommunikation fra 4. semester og rykker til 2. semester. Vores ændringer i curriculum kan ses i nedenstående illustration og er markeret med røde baggrunde. De tidligere ECTS-point fremgår i parentes:

	1 semester		2 semester		3 semester		4 semester		5 semester		6 semester		7 semester		I alt ECTS-point	
	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik	Teori	Klinik
Sundhedsvidenskab																
Sygepleje	10 (tidl. 9)	2	5	8	7 (tidl. 8)	5	5	10	8	2		21	16	11	51	59
Sygdomslære	2		2	2	1	2	1		2						8	4
Farmakologi	1		1	1	2	2						1			4	4
Folkesundhedsv.	2 (tidl. 1)				0 (tidl. 1)		1	2							3	2
Ernæring			2	2											2	2
Forskningsmeto.	2				3		2		2				3		12	0
Ergonomi	1	1					1	1							1	1
Sundhedstekn.															1	1
I alt															82	73
Naturvidenskab																
Anatomi og fysiolo	2 (tidl. 6)	1	3 (tidl. 4)	1	2 (tidl. 0)	1	3 (tidl. 0)		2	2		2			12	7
Mikrobiologi	2	1	1	1								1			3	3
I alt															15	10
Humanvidenskab																
Kommunikation	1		1 (tidl. 0)				0 (tidl. 1)		1						3	0
Pædagogik	2 (tidl. 0)						0 (tidl. 2)		1			1			3	1
Psykologi							2		1						3	0
Etik og religion							2		2			1			4	1
I alt															13	2
Samfundsvidenskab																
Org/ledelse/jura					3	2			3			3			6	5
Sociologi og samfund									4						4	0
I alt															10	5
Teori/praktik	25	5	15	15	18	12	17	13	26	4	0	30	19	11	120	90

7.2.4.2 Co-creation gennem fremtidsværksted

For at skabe rammer for co-creation, ser vi det som en oplagt mulighed, at benytte fremtidsværkstedet som metode. Da fremtidsværkstedet er udviklet med det mål, at demokratiet skal tages alvorligt (Jungk & Müllert, 1991, s. 7), kan de studerende få mulighed for at være medskabere af egen undervisning, når der arbejdes med forestillinger og idéer for fremtiden.

En forudsætning for at fremtidsværkstedet kan finde sted er, at der fra et ledelsesmæssigt perspektiv er et ønske om, at de studerende skal gøres til aktive medskabere af undervisningen i det akademiske system. Vi ser fremtidsværkstedets fund som essentielt for det samarbejde, der skal være fremadrettet mellem de studerende og underviserne, hvorfor der både er behov for konsulenter til at tage hånd om processen før, under og efter. Da vi har positive erfaringer fra et fire timers fremtidsværksted vil vi anbefale at dagen planlægges med følgende invitation og program:



For at fremtidsværkstedet kan bidrage positivt som løsningsforslag til at skabe co-creation og dermed forebygge frafald, kræver det at fremtidsværkstedet ikke bliver en enkeltstående proces, men der arbejdes videre med at få skabt co-creation på baggrund af fremtidsværkstedet.

7.2.5 Afrunding på runde 2

Således har vi på baggrund af pragmatismen, aktionsforskning og design thinking udviklet ovenstående to innovative tiltag. Da vi ikke har testet vores innovative tiltag, vil der ifølge Deweys pragmatiske fremgangsmåde fortsat være tale om hypoteser (Christensen & Loftager, 2022, s. 75-78). Vores aktionsforskning slutter således for nuværende her, men da denne forskning grundlæggende er "ufærdigt", kan vi ikke måle vores forskning som vellykket på baggrund af omfanget og graden af implementering (Nielsen & Nielsen, 2020, s. 153). Vores innovative tiltag, pragmatisk hypoteser, ser vi altså som lykkes i den forstand, at de er udviklet på baggrund af, at vi har deltaget aktivt i den unikke situation med det konkrete møde mellem os og de sygeplejerskestuderende, samtidig med, at det er "ikke afsluttet" da ny viden hele tiden opstår (Christensen & Loftager, 2022, s. 75-78). Den viden vi nu

har, altså vores innovative tiltag som potentielt kan mindske frafald blandt sygeplejerskestuderende, kalder på mulig videre forskning. Her kan man arbejde videre med pragmatismen, hvor den pragmatiske fremgangsmåde kan bidrage til at hypoteserne testes og afprøves i praksis. Dette vil svare til design thinkings fase "test", og i denne afprøvning vil der ligeledes blive skabt viden om de studerende, en ny empathize fase, som igen kan frembringe nye løsningsforslag (Frandsen, 2018, s. 78).

8.0 Diskussion

I dette kapitel vil vi diskutere centrale aspekter af vores speciale. Først reflekterer vi over kombinationen af pragmatisme og design thinking, hvor vi vil diskutere denne kombinations fordele og ulemper. Herefter vil vi diskutere betydningen af vores egne kompetencer og vores tilgang med problembaseret læring. Desuden undersøger vi, om de studerende bliver presset til læring med inddragelse af Knud Illeris' perspektiver. Til sidst diskuterer vi den samfundsmæssige relevans af vores speciale og dens potentiale for at bidrage til at forbedre sygeplejerskeuddannelsen.

8.1 Kombinationen af pragmatismen og design thinking

Når vi kombinerer pragmatismen med design thinking, muliggør det, at vi kan skabe innovative løsninger baseret på en brugercentreret tilgang, altså i dette tilfælde centreret omkring de sygeplejerskestuderende. Både pragmatismen og design thinking understøtter en iterativ proces, hvor hypoteser udvikles, testes og revideres baseret på feedback fra konteksten. Dette kan sikre, at de designede løsninger er effektive og tilpassede den specifikke kontekst. Netop den specifikke kontekst, hvor vi centrerer os omkring de sygeplejerskestuderendes ønsker og behov, er essentielt for design thinking og understøttes af pragmatismens udgangspunkt i menneskers viden og erfaring. Vi ser altså hvordan kombinationen af pragmatisme og design thinking i dette speciale har fordret en adaptiv og fleksibel tilgang til forandringsskabende løsninger. Dette er særligt relevant i en verden hvor uddannelserne og de studerende konstant forandres, hvilket kræver løsninger tilpasset de aktuelle udfordringer.

Selvom vi har bestræbt os efter at udnytte potentialet i kombinationen af pragmatisme og design thinking til at belyse vores problemformulering, har det også visse udfordringer, som vi må være bevidste om. Vi har oplevet, at kombinationen har udfordret os på at finde den rette balance mellem teoretisk forståelse og praktisk anvendelse i analysens to runder. Vi har hele tiden måtte være opmærksomme på, at inddrage og prioritere teoretiske dybdegående begrundelser, således at pragmatismens fokus på det, der virker i praksis og design thinkings kreative proces, ikke udelukkende tager højde for, hvad der er praktisk anvendeligt. Vi ser altså udfordringer med, at kombinationen kan blive for praksisnær, og dermed risikere ikke at opnå en teoretisk forståelse af de bagvedliggende problemstillinger. Vi har været meget opmærksomme på at bringe teoretiske perspektiver i spil i vores analytiske runder, men det har krævet løbende refleksioner og justeringer. Derudover ser vi det som en udfordring, at vi kan møde modstand mod vores prototype, da pragmatisme og design thinking kræver, at der er åbenhed for forandringer. Da vores speciale centrerer sig omkring de sygeplejerskestuderende, og deres ønsker og behov, kan vi bekymre os om, da vi ikke kender eller har undersøgt denne kontekst, at vores innovative løsningsforslag vil møde modstand for forandring hos undervisere på sygeplejerskeuddannelsen og undervisningsministeriet. For at klarlægge dette, kunne det være relevant i videre forskning, at undersøge flere perspektiver, således at løsningsforslagene kan revurderes på baggrund af flere relevante aktører, som beskæftiger sig med undervisning på- og udvikling af sygeplejerskeuddannelsen.

8.2 Vores kompetencers betydning

Vi ser det som en styrke i vores speciale, at vi med vores etablerede kompetencer har haft et indgående kendskab til forskningsfeltet. Laura blev uddannet sygeplejerske i januar 2020, og har været ansat på en hospitalsafdeling. Her tog hun sideløbende en diplomuddannelse i klinisk vejledning, hvilket betød, at hun fik ansvar for faciliteringen af de sygeplejerskestuderendes læring i deres kliniske praksis. Mette er ligeledes uddannet sygeplejerske og har i en længere periode arbejdet i klinisk speciale. I 2014 erhvervede Mette sig en Master i Læreprocesser, hvorefter hun arbejdede med planlægning og afvikling af primært sygeplejestuderendes praktik. I dag arbejder Mette med udvikling, afvikling og forskning indenfor brugen af simulation i det sundhedsfaglige speciale, herunder

både præ- og postgraduatuddannelse. Vi har altså begge oplevet, hvordan de studerende i deres kliniske praksis har haft svært ved at forstå den faglige videns relevans i faget AF som en integreret del af deres sygepleje. Det er altså vores position, som uddannede sygeplejersker med interesse i sygeplejerskestuderende og læring, som har givet os adgang til et aktionsforsknings samarbejde, hvilket har været afgørende for vores empati med forskningsfeltet (Hasse, 2012, s. 114). At have empati med forskningsfeltet er essentielt i en design thinking proces, hvor vi i empathize fasen har brugt vores faglige kompetencer som en uundgåelig faktor til at indhente forståelse af de sygeplejerskestuderendes behov for at forebygge frafald. Således ser vi vores kompetencer som en faglig styrkelse af specialet og de innovative løsningsforslag, når vi integrerer vores kompetencer og baggrund som uddannede sygeplejersker, til at skabe de fagligt bedste forudsætninger for løsninger, som kan imødekomme de studerendes behov. Hvis ikke vi var uddannede sygeplejersker, ville vi ikke have samme indgående kendskab til sygeplejerskeuddannelsens struktur, den teoretiske læring i praksis og de sygeplejerskestuderendes fortvivlelser over den teoretiske undervisning på uddannelsen, hvilket har skabt grobund for en forståelse, som har ledt til vores dybdegående empiriindsamling. Omvendt må vores kompetencer ikke blive dominerende for forskningen, og vi må, som beskrevet i afsnit 5.4, have etiske overvejelser om vores kompetencers betydning, så vi kan åbne op for nye synsvinkler i et forsøg på at minimere vores egne blinde pletter. Dette er ligeledes i overensstemmelse med pragmatismens klassiske intellektuelle dyder (Christensen & Loftager, 2022, s.86-87).

Da vi i specialet beskæftiger os med kvalitativ forskning, er vi som forskere det primære forskningsredskab. Vi kan derfor ikke undgå at bruge vores kompetencer, erfaringer og sensitivitet som sygeplejersker, når vi gør os iagttagelser, stiller uddybende spørgsmål og lytter efter svar. Derfor må vi hele tiden forholde os til, hvordan vores kompetencer påvirker vores forsknings adfærd, så vi undgår en ukritisk overidentifikation med de sygeplejerskestuderende. Dette kræver, at vi som forskere besidder refleksivitet (Brinkmann, 2015, 478). For at vi kan opnå en kritisk refleksion over vores meningsperspektiver, altså den værdifulde måde vi ser verden på gennem vores kompetencer, kræver det, ifølge Jack Mezirow, professor og uddannelsesforsker inden for voksenpædagogik, at vi skaber tid, rum og afstand for

at den kritiske refleksion kan finde sted, da det er en krævende proces (Mezirow, 2012, s. 165-167). Vi har derfor haft fastlagte tidspunkter i specialeperioden, hvor vi har trukket os tilbage fra specialet for at kunne vende tilbage og se det med nye øjne, og dermed åbne for nye synsvinkler. Derudover har vores vejledninger, opponent seminar, sparring med vores selv-etablerede speciale sparingsgruppe og feedback fra Mettes kollegaer i forskningsenheden MidtSim, givet os muligheden for, at få øje på vores blinde pletter. De rum, der er blevet skabt i forbindelse med ovenstående, har medvirket til, at vi har været i stand til, at besidde en kritisk refleksivitet over egen forskerrolle og betydningen heraf i de metodologiske, teoretiske og analytiske valg vi har taget løbende under udarbejdelsen af specialet.

En måde hvorpå vi kunne reducere betydningen af vores kompetencer, og have opnået en mere neutral forsker adfærd, på trods af at vi i afsnit 5.4.1 angiver at det ikke er muligt at agere neutrale, da vores deltager valg i aktionsforskningen er faldet på de studerende, kunne vi have valgt at indkalde underviserne på sygeplejerskeuddannelse til interviews. Ved at inddrage flere perspektiver fra forskningsfeltet, bidrager det til, at vi ikke på samme måde binder os til de sygeplejerskestuderende, som vi ønsker at *gøre det gode* for, og dermed kan det gøre forskningen mere neutral (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120). Vi har dog været bevidste om, at vores valg af sygeplejerskestuderende som primære deltagere gør, at vi ikke kan være neutrale. Det har dog heller ikke været vores hensigt, da vi har taget et bevidst valg om, at give de sygeplejerskestuderende en stemme i vores forskning. Det har vi valgt, da vi fra litteratursøgningen har set, at den forskning som allerede eksisterer, og som har været baggrund for politiske beslutninger omkring frafald blandt studerende, har centreret sig omkring "relevante aktører" såsom uddannelsesledere, kliniske vejledere, undervisere og undervisningsministeriet.

8.3 Problembaseret læring - vores proces

Som studerende på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet har vi gennem tidligere problembaseret projektarbejde arbejdet med Aalborg modellen for problembaseret læring (PBL). Her har vi lært at tilegne os viden, færdigheder og kompetencer på et højt fagligt niveau i et samarbejde om løsning af faglige problemer baseret på autentiske problematikker og styring over

egen læreproces (Aalborg Universitet, 2015). Kandidaten i Læring og Forandringsprocesser er baseret på principperne fra PBL og de fire kompetencefelter bestående af refleksive-, problemorienterede-, interpersonelle- og strukturelle kompetencer (Aalborg Universitet, 2022). Vi vil i dette diskussions underafsnit, diskutere hvordan vi i udarbejdelsen af specialet har brugt og videreudviklet vores kompetencer indenfor interpersonelle- og strukturelle kompetencer.

Da specialet er udarbejdet af os som gruppe, har vi naturligvis brugt vores interpersonelle kompetencer i vores samarbejde. Vi har arbejdet sammen i et tidligere projekt, og kender derfor hinandens arbejdstilgang, hvilket har dannet vores gruppekultur, hvor vi stoler på, at vi begge bidrager med vores kompetencer. Vores gruppekultur er ligeledes præget af gensidig respekt og troen på, at vi kan løse de udfordringer, der måtte komme med åbenhed. På trods af at vi begge kommer med en tildels sammenlignelig faglig baggrund og arbejdstilgang, har vi både forskelle og ligheder i vores samarbejdsadfærd, som vi må være opmærksomme på, for at få det bedste udgangspunkt for vores faglige og sociale proces. Derfor har vi taget udgangspunkt i Merediths Belbins 9 samarbejdsroller, hvor det er hovedpointen, at der i ethvert samarbejde er behov for, at samtlige roller udfyldes (Mac, 2018, s. 49-53). Vi har brugt Belbins 9 roller til at snakke om vores styrker og svagheder. Til at identificere vores behov for opmærksomhed på svagheder, har vi lavet en visualisering af os i forhold til de 9 roller (bilag 13). Af visualiseringen fremgår det, at vi har svagheder i rollen som idékvinde og opstarter, mens vi begge har styrker i koordinator og organisator. Da vi kun har været to i gruppen, har det krævet, at vi begge har måtte være fleksible og træde ud af vores komfortzone for at udfylde manglende grupperoller. Desuden har vi lavet en tilpasning af de vigtigste roller, det har krævet at varetage under forskellige dele af udarbejdelsen af specialet. Det vil sige, at vi i opstarten af specialet, hvor vi har været bevidste om vores svagheder som idékvinde og opstarter, har lagt vores fokus på disse roller, hvorimod vi kunne tilsidesætte rollerne som afslutter og analytiker, da det ikke på daværende tidspunkt var roller som krævede vores fulde opmærksomhed.

Vi bor begge forholdsvis langt fra Aalborg Universitet, og har også en lang distance mellem os. Derfor har størstedelen af vores gruppearbejde og møder foregået

virtuelt. Vi har altid arbejdet ud fra en mødestruktur, både når vi mødes virtuelt og fysisk, hvilket har gjort vores arbejde struktureret og effektivt. Vores mødestruktur består af en dagsorden, som altid starter med et "check-in". Dette for at skabe et rum hvor vi kan snakke om, hvad der rører sig hos os. Både fagligt og privat. Herefter går vi i gang med vores dagsorden, hvor vi skiftevis har ageret mødeleder. Af vores mødestruktur fremgår der ligeledes en ekstra kolonne til dagsordenen, hvoraf der er plads til at skrive referat og aftaler, hvilket mødelederen er ansvarlig for. Her skriver vi de vigtigste beslutninger ned, som vi fagligt har diskuteret os frem til, og laver en uddelegeret plan for de næste opgaver i processen. Slutteligt afslutter vi vores mødestruktur med, at vi hver især, med vores egne ord, opsummerer, hvad vi skal lave forud for næste møde.

Ovenstående tilgang til vores proces med mødeopstart, mødeledelse og uddeling af opgaver, er med udgangspunkt i lærer og psykoterapeut Arno Kaae's anbefalinger til gruppeproces og -problemer i bogen "Problemorienteret projektarbejde" (Kaae, 2018, s. 230-234) hvilket har givet os strukturerede rammer til at iscenesætte og dygtiggøre os med vores strukturelle PBL kompetencer.

8.4 Presses de studerende til læring?

Et andet perspektiv, som kunne have været relevant at inddrage i vores speciale, er *læring*, da vi beskæftiger os med en uddannelseskontekst hvor netop læring er centralt. For hvordan, udover at påvirke frafald, kan AF få betydning for læringen hos de sygeplejerskestuderende? Det vil vi diskutere i dette afsnit, hvor vi vil inddrage perspektiver fra Knud Illeris', læringsteoretisk forsker og forfatter, teori om de fire læringstyper, hvor vi primært vil diskutere med perspektiver fra læringstypen *akkommodativ læring*.

I vores analyse fremgår det hvordan, at de studerende møder akademiske udfordringer, som kan få negativ indvirkning på deres akademiske succes, og dermed påvirke risikoen for, hvorvidt de frafalder uddannelsen. Men i mødet med disse akademiske udfordringer, er der også et læringspotentiale, som vi vil diskutere betydningen af. Først og fremmest viser vores analyse nemlig, at de akademiske udfordringer kan føre til en følelse af, at de studerende ikke tror på egne evner til at

opnå succes. Hvis det akademiske system, bestående af store mængder undervisning i AF, bliver til et mål om at undgå akademisk fiasko, vil der være tale om et ekstrinsisk pres, som underminerer de intrinsiske motivationsfaktorer og en dybdegående læring (Ravn, 2021, s. 44-45). For at skabe et læringsmiljø, der kan minimere det ekstrinsiske pres og fremme dybdegående læring, må vi diskutere betydningen af akkommodativ læring. Det kan nemlig diskuteres, hvorvidt de studerende har tilstrækkelige eksisterende forståelsesrammer til at integrere den nye komplekse viden, de præsenteres for i AF, som kan være årsagen til, at de oplever mødet med AF som særligt akademisk udfordrende. Dette ville være i overensstemmelse med akkommodativ læring, som er en proces, hvor de studerende skal ændre deres mentale skemaer for at rumme ny viden, som ikke passer ind i deres eksisterende forståelsesrammer. Dette er en krævende læringstype (Illeris, 2015, s. 62-63), hvilket muligvis afspejler de akademiske udfordringer, som de studerende oplever, når den akkommodative proces bliver længerevarende og noget de "tumler med" (ibid, s. 62). Sammenholdt med analysen kan man få den opfattelse, at vi med et forandret curriculum vil "skåne" de studerende for de akkommodative processer, der følger med de akademiske udfordringer i AF på sygeplejerskeuddannelsens første år. Hertil må betydningen af akkommodationer diskuteres, da disse drejer sig om, at overvinde problemsituationer og skabe nye sammenhænge, hvori læringen kan opstå (ibid., s. 62-63). Det er vores opfattelse, at akkommodationer er grundlæggende for læring og dermed de studerendes akademiske succes. Det må således ikke opfattes som om, at vi ønsker at skåne de studerende for de udfordringer, som følger med akkommodativ læring, men derimod sikre at de studerende får de bedste betingelser for at udvikle nye forståelsesrammer. Studerende som ikke har nogen særlig interesse i at lære AF og undgår akkommodative processer som et forsvar mod egen selvopfattelse, vil ikke opbygge læringsresultater gennem sine anstrengelser (ibid., s. 64). Dette er problematisk, da læring gennem akkommodation kan føre til bæredygtige handlemuligheder, som de studerende kan bruge på tværs af deres mentale skemaer (ibid., s. 65). Derfor bidrager læringsforståelsen om akkommodative processer til, at skabe en yderligere forståelse af hvordan det pres de studerende oplever fra de akademiske udfordringer, ikke blot som værende en hindring, men også en mulighed for læring og akademisk udvikling. Vores diskussion belyser således, at forandring af curriculum ligeledes skal besidde en forståelse af, at

akkommodative læringsprocesser kræver tid og rum til refleksion og kritisk tænkning (ibid). Ved at fordele ECTS-point i AF bredere ud på uddannelsen, som præsenteret i afsnit 7.2.4.1, kan det altså diskuteres, om ikke det både tilgodeser den akademiske integration og de akkommodative læringsprocesser, som tilsammen kan hindre frafald blandt sygeplejerskestuderende. Denne diskussion kalder således på yderligere forskning.

8.5 Samfundsmæssig aktualitet

Specialets fokus på sygeplejestuderendes frafald er et presserende samfundsproblem, der diskuteres politisk på nationalt, regionalt og kommunalt niveau. Sygeplejestuderende, uddannelsesinstitutioner og fagforeninger bidrager aktivt til og følger nøje med i disse drøftelser. Som en del af trepartsforhandlingerne er der en ny uddannelsesstruktur for sygeplejerskeuddannelsen undervejs. I et debatindlæg fra februar 2024 har Ledernetværk for Sygeplejerskeuddannelsen redegjort for deres ønsker til en ny uddannelsesreform. Ét af de fem punkter, der listes op, er fælles indsatser for at øge gennemførelsesprocenten af uddannelsen (Rasmussen, 2024). De understreger:

“...at udvikle og styrke sygeplejerskeuddannelsen er en nødvendighed for at fastholde velfærdssamfundet og matche de faglige og patientmæssige behov i morgendagens sundhedsvæsen” (ibid).

I vores speciale har vi identificeret to innovative løsningsforslag til at mindske frafald på sygeplejerskeuddannelsen. Ved at afvikle og gennemføre et fremtidsværksted med direkte involvering af de studerende har vi opnået værdifulde indsigter. Aktionsforskning åbner nye døre for et tættere samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner og studerende. Vores specialeafhandling fremhæver vigtigheden af at inddrage de studerende i højere grad, særligt i reformprocesser. Dette er også understøttet af Sygeplejestuderendes Landssammenslutning (SLS), som udtrykker bekymring over ikke at være blevet inddraget i den nye reform af sygeplejerskeuddannelsen. SLS fremhæver vigtigheden af studenterinddragelse for at sikre en mere relevant og motiverende uddannelse (Mariegaard & Krogh, 2024).

Som Jungk skriver, *“de, som tingene angår, kommer altid for sent”* (Jungk & Müllert, 1991, s. 11), så understreger dette behovet for at inkludere de relevante parter – i dette tilfælde sygeplejestuderende – tidligt og aktivt i reformprocesserne for at sikre, at uddannelsen møder deres behov og forventninger. Således bidrager vores speciale til den samfundsaktuelle debat, hvor tidligere initiativer har centreret sig omkring, at få de studerende til at passe ind på uddannelsen. Der er behov for at tænke nyt, og fra indledningen så vi hvordan, at områdechefen for videregående uddannelse hos Danmarks Evalueringsinstitut beskriver at frafald kan forebygges ved, at uddannelserne bliver stærke på deres kerneydelser: nemlig undervisning og tilrettelæggelse af uddannelsen (Thorgaard & Hartkopf, 2019). Dette er i allerhøjeste grad i overensstemmelse med vores analytiske fund, hvor vi ser det som værende værdifuldt at inddrage de studerende til netop at udvikle disse kerneydelser, hvilket nuværende er samfundsmæssigt aktuelt når den nye professions reform skal forhandles.

9.0 Konklusion

Vi har i dette speciale undersøgt, hvilke innovative tiltag udviklet gennem en design thinking proces, der potentielt kan mindske frafaldet blandt sygeplejerskestuderende. Gennem en pragmatisk tilgang, hvor vi aktivt interagerede med sygeplejestuderende og inddrog aktionsforskning samt design thinking som metodiske rammer, har vi identificeret problemområder, der kan forbedre det akademiske system og mindske risikoen for frafald.

En central udfordring, vi identificerede, var den store mængde ECTS-point tildelt anatomi og fysiologi i studiets første år. Vores speciale viser, at dette fører til akademiske udfordringer, som svækker de studerendes tro på egne evner og deres evne til at integrere sig i det akademiske system. På baggrund heraf foreslår vi en omstrukturering af curriculum, således at ECTS-pointene i anatomi og fysiologi fordeles mere jævnt over flere semestre. Dette vil gøre de studerendes første møde med dette fag mindre overvældende og dermed understøtte deres akademiske integration og fastholdelse.

Desuden har vores brug af design thinking og aktionsforskning fremhævet vigtigheden af co-creation og studerendes medinddragelse i udformningen af undervisningen. Gennem fremtidsværkstedet og fokusgruppeinterviewet fik vi indsigt i de studerendes perspektiver og behov, hvilket understøttede udviklingen af løsningsforslag, der var både relevante og praktisk muligt. Fremtidsværkstedet gav de studerende en stemme og muliggjorde reelle forandringer, som både kan motivere og engagere dem yderligere i deres uddannelse. Derfor foreslår vi ligeledes co-creation gennem et fremtidsværksted, hvor de studerende i samarbejde med underviserne kan tilrettelægge undervisningen, da analysen har vist, at de studerende har teoretisk velbegrundede idéer til at skabe undervisning, som fordre akademisk integration.

Den pragmatiske tilgang har været afgørende for at sikre, at de løsninger, vi udviklede, var både relevante og gennemførlige i praksis. Denne tilgang, kombineret med design thinking, understregede vigtigheden af løbende tilpasning og evaluering af vores metodetilgang. Dette er ligeledes essentielt i mulig videre forskning af

sygeplejerskeuddannelsen, da denne vil udvikle sig, særligt i de kommende år med en ny reform på vej af professionsuddannelserne, og dermed vil stå over for nye udfordringer.

Vores innovative tiltag sigter mod at skabe et mere fleksibelt og inkluderende akademisk system, hvor studerende føler sig understøttede og i stand til at overvinde de akademiske udfordringer, de står overfor. Gennem disse ændringer håber vi at bidrage til en forbedring af sygeplejerskeuddannelsen, hvilket vil gavne nuværende og fremtidige studerende. Derudover vil det gavne det bredere sundhedssystem, der er afhængigt af uddannede sygeplejersker, når den demografiske udvikling stiger og fører til en betydelig større ældre befolkning. Denne udvikling forstærker behovet af kvalificerede sygeplejersker for at imødekomme den stigende efterspørgsel på sundhedsydelser. Ved at styrke sygeplejerskeuddannelsen med vores innovative tiltag, som potentielt kan mindske frafald, kan vi sikre, at der er flere uddannede sygeplejerske til at levere de sundhedsydelser, som en aldrende befolkning kræver.

10.0 Referenceliste

Aalborg Universitet. (2015, November). *PROBLEMBASERET LÆRING*. Aalborg

Universitet. Retrieved April 8, 2024, from

https://prod-aaudxp-cms-001-app.azurewebsites.net/media/bpqnz3mq/pbl-aalborg-modellen_dk.pdf

Aalborg Universitet. (2019). PBL og entreprenørskab - Sammenkobling og udvikling af begreber og praksis, der fremmer entreprenante kompetencer på tværs af AAU.

Aalborg Universitet. (2022). *STUDIEORDNING FOR KANDIDATUDDANNELSEN I*

LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER, 2022 AALBORG. Aalborg

Universitet. Retrieved April 8, 2024, from

<https://studieordninger.aau.dk/2023/41/4111>

Aalborg Universitet. (2023). *Semesterbeskrivelse for Læring og*

Forandringsprocesser 9. semester Aalborg E23.

Andersen, J., Bilfeldt, A., Jørgensen, M. S., & Perry, K. A. (2018). Den ufærdige fremtid – Aktionsforskningens potentialer og udfordringer. In A. Bilfeldt, M. S. Jørgensen, & J. Andersen (Eds.), *Den ufærdige fremtid* (pp. 5-18). Aalborg University Press.

https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/286621905/Den_uf_rdige_fremtid_online_2.pdf

Bilfeldt, A., Andersen, J., & Jørgensen, M. S. (2012). Empowerment og

aktionsforskning. In A. Bilfeldt, J. Bloch-Poulsen, Jørgen, T. Børsen, M. L.

Gammelby, K. Højbjerg,, & A. J. Jacobsen (Eds.), *Refleksiv Praksis:*

Forskning i forandring (pp. 129-156). Aalborg University Press.

https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/74070385/Refleksis_praksis.pdf

- Birkler, J. (2021). *Videnskabsteori: en grundbog*. Munksgaard.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2018, December). *Kortlægning af rekrutteringsudfordringer for social- og sundhedspersonale og sygeplejersker i kommuner og regioner*. Børne- og Undervisningsministeriet. Retrieved April 22, 2024, from <https://www.uvm.dk/publikationer/2018/181214-kortlaegning-af-rekrutteringsudfordrin%20ger-for-social--og-sundhedspersonale>
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzel.
- Canzan, F., Saiani, L., Mezzalana, E., Allegrini, E., Caliaro, A., & Ambrosi, E. (2022). Why do nursing students leave bachelor program? Findings from a qualitative descriptive study. *BMC Nursing*, 21(71), 10. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00851-z>
- Christensen, G. (2021). Leder: Et kraftigt signal til arbejdsgiverne og Christiansborg. *Sygeplejersken*, 8, 3. <https://dsr.dk/fag-og-udvikling/sygeplejersken/arkiv/sygeplejersken-argang-2021-nr-8/leder-et-kraftigt-signal-til-arbejdsgiverne-og-christiansborg/>
- Christensen, M. E., & Loftager, J. (2022). Pragmatisme. In S. F. Midtgaard & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteorien i grundrids* (pp. 65-90). DJØF.
- Clausen, L. T., Hansen, H. P., & Nielsen, H. N. (2018). Forandring i et aktionsforskningsperspektiv. In A. Bilfeldt, M. S. Jørgensen, & J. Andersen (Eds.), *Den Ufærdige Fremtid* (pp. 100-129). Aalborg University Press. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/286621905/Den_uf_rdige_fremtid_online_2.pdf

Damvad Analytics. (2021, april 23). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030*.

<https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2021/05/Damvad-Final-07-05-2021.pdf>

Danbjørg, D. B., Højlund, N., Flannov, R., Jørgensen, L. B., Sonne, M., & Brøndum, D. (2024, February 21). *Kære regering, gør professionsuddannelser*

attraktive. Jyllands-Posten. Retrieved February 26, 2024, from

<https://jyllands-posten.dk/debat/breve/ECE16860928/kaere-regering-goer-professionsuddannelser-attraktive/>

Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danske Professionshøjskoler. (2023, Januar). *Frafald på pædagog-, sygeplejerske-, lærer- og socialrådgiveruddannelsen*. Danske Professionshøjskoler. Retrieved January 23, 2024, from

<https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2023/01/Analyse-notat-Frafald-paa-paedagog-sygeplejerske-laerer-og-socialraadgiveru-225310.0.26.pdf>

Danske Professionshøjskoler. (2023, August). *Fakta om sygeplejerskeuddannelsen*. Danske Professionshøjskoler.

<https://danskeprofessionshjskoler.dk/analyser-og-fakta/fakta-om-sygeplejerskeuddannelsen/>

Dansk Sygeplejeråd. (2021). Det er alvorligt det her. *Sygeplejersken*, (5), 20-21.

<https://dsr.dk/fag-og-udvikling/sygeplejersken/arkiv/sygeplejersken-argang-2021-nr-5/det-er-alvorligt-det-her/>

Dansk Sygeplejeråd. (2023). *Trepartsaftalen: Særligt for sygeplejerskestuderende* | *dsr.dk*. Dansk Sygeplejeråd. Retrieved January 13, 2024, from

<https://dsr.dk/dsr-mener/trepartsaftalen-for-sygeplejersker/trepartsaftalen-saerligt-for-sygeplejerskestuderende/>

Dansk Sygeplejeråd, Lederforeningen, & Sygeplejestuderendes

Landssammenslutning. (2022). *Løs manglen på sygeplejersker*. DSR.

Retrieved January 26, 2024, from

<https://dsr.dk/media/vtwfjtcv/udspil-loes-manglen-paa-sygeplejersker-2022.pdf>

Dansk Sygeplejeråd og Sygeplejestuderendes Landssammenslutning. (2019). *Flere sygeplejersker nu*. Dansk Sygeplejeråd. Retrieved January 23, 2024, from

<https://dsr.dk/media/dl2pl121/udspil-flere-sygeplejersker-nu-2019.pdf>

Dau, S., Henriksen, J., & Jørgensen, R. B. (2024). Forord. In S. Dau, J. Henriksen, & R. B. Tørring (Eds.), *Bedre overgange - veje til fremtidens sygeplejerskeuddannelse* (1st ed., pp. 11-16). Gads Forlag.

Design School at Stanford University. (n.d.). *Design Thinking Bootleg — Stanford d.school*. Stanford d.school. Retrieved February 8, 2024, from

<https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg>

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzel.

Eller, E. (2021, August 27). Konflikten er slut: Folketinget vedtager indgreb, der stopper sygeplejerskernes strejke. *DR*.

<https://www.dr.dk/nyheder/politik/konflikten-er-slut-folketinget-vedtager-indgreb-der-stopper-sygeplejerskernes>

Engholm, I. (2020). *Quick Guide to Design Thinking*. Strandberg Publishing.

Finansministeriet. (2023, December 4). *Trepartsaftale om løn og arbejdsvilkår*.

Finansministeriet. Retrieved January 13, 2024, from

<https://fm.dk/media/27374/trepartsaftale-om-loen-og-arbejdsvilkaar.pdf>

- Frandsen, M. S. (2018). *Sociale læreprocesser – John deweys pragmatisme som udgangspunkt for aktionsforskning* (A. Bilfeldt, M. S. Jørgensen, J. Andersen, & K. A. Perry, Eds.; Vol. s. 69-99). Aalborg Universitetsforlag.
https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/286621905/Den_uf_rdige_fremtid_onlin_e_2.pdf
- Frimann, S., Jensen, J. B., & Sunesen, M. S. K. (2020). Aktionsforskning i et læringsperspektiv. In S. Frimann, J. Borup Jensen, & M. S. Kaa Sunesen (Eds.), *Aktionsforskning - et læringsperspektiv* (pp. 21-40). Hans Reitzel.
- Hasse, C. (2012). *Kulturanalyse i organisationer* (1st ed., Vol. 2). Samfundslitteratur.
- Hermansen, M. (2019). Videnskabsteori og aktionsforskning. In M. S. Kaa Sunesen (Ed.), *Aktionsforskning: indefra og udefra* (pp. 11-23). Dafolo.
- Hughes, M., Kenmir, A., Innis, J., O'Connell, J., & Henry, K. (2020, May). Exploring the Transitional Experience of First-Year Undergraduate Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, Vol. 59(Iss. 5,), 263-268.
10.3928/01484834-20200422-05
- Hundborg, S., Vilstrup, J., Bjerg, K. M., & Frølich, J. (2019). Frafald på sygeplejerskeuddannelsen kan undgås. *Fag & Forskning*, (1), 60-64.
<https://dsr.dk/fag-og-udvikling/sygeplejersken/arkiv/fagforskning-argang-2019-nr-1/frafald-paa-sygeplejerskeuddannelsen-kan-undgaas/>
- IDEO Design Thinking. (n.d.). *Design Thinking Defined*. IDEO Design Thinking.
Retrieved February 8, 2024, from <https://designthinking.ideo.com>
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3rd ed.). Samfundslitteratur.
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet. (2024, January 24). *Bred politisk aftale om udenlandsk arbejdskraft i sundhedsvæsenet og ældreplejen*. Regeringen.dk.
Retrieved January 26, 2024, from

- <https://www.regeringen.dk/nyheder/2023/bred-politisk-aftale-om-udenlandsk-arbejdskraft-i-sundhedsvaesenet-og-aeldreplejen/>
- Jungk, R., & Müllert, N. R. (1991). *Håndbog i fremtidsværksteder*. Politisk Revy.
- Kaae, A. (2018). Gruppeproces og -problemer. In P. B. Olsen & K. Pedersen (Eds.), *Problemorienteret projektarbejde: en værktøjsbog* (5th ed., pp. 225-252). Samfundslitteratur.
- Kelley, D., & Kelley, T. (2012, December). *Reclaim Your Creative Confidence*. Harvard Business Review. Retrieved February 8, 2024, from <https://hbr.org/2012/12/reclaim-your-creative-confidence>
- Kolbæk, D. (2020). *Forandring og læring i organisationer: seks praktiske tilgange* (1st ed.). Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3rd ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, E. (2019). Etik og aktionsforskning. In M. S. Kaa Sunesen (Ed.), *Aktionsforskning: indefra og udefra* (pp. 163-184). Dafolo.
- Løgstrup, L. B. (2022). *Pragmatisme*. Pragmatisme. Retrieved February 9, 2024, from <http://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/pragmatisme/>
- Mac, A. (2018). Roller og værdier i projektgruppen. In P. Hagedorn-Rasmussen & A. Mac (Eds.), *Projektarbejdets kompleksitet: viden, værktøjer og læring* (2nd ed., pp. 39-62). Samfundslitteratur.
- Mariegaard, A. M., & Krogh, S. V. (2024, February 23). *Sygeplejerskestuderende: Vores uddannelse er blevet solgt for 1,3 milliarder i trepartsaftalen*. Sundhedsmonitor. Retrieved May 17, 2024, from

<https://sundhedsmonitor.dk/debat/art9775638/Vores-uddannelse-er-blevet-solgt-for-13-milliarder-i-trepartsaftalen>

- Mezirow, J. (2012). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (1st ed., pp. 156-172). Samfundslitteratur.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2020). Aktionsforskning. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (pp. 137-165). Hans Reitzel.
- Qvortrup, A., & Lykkegaard, E. (2022). Frafaldsvalgets loci og tidlighed - belyst gennem nyere frafaldslitteratur. In D. Reimer & I. G. Andersen (Eds.), *Frafald fra de videregående uddannelser. Forklaringer, mekanismer og løsninger*. (1st ed., pp. 23-54). Aalborg Universitetsforlag.
- https://moreinfo.addi.dk/2.11/more_info_get.php?lokalid=62116854&attachement_type=856_a&bibliotek=870970&source_id=870970&key=aafe5de34a54112ed738
- Qvortrup, A., Smith, E., Lykkegaard, E., & Rasmussen, F. (2018). Studiemiljø og frafald på videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 151-178. <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/97282/158920>
- Rasmussen, M. D. (2024, February 8). *Fem ønsker til den snarlige reform af sygeplejerskeuddannelsen*. VIA University College. Retrieved May 15, 2024, from <https://www.via.dk/om-via/presse/debatindlaeg/fem-oensker-til-den-snarlige-reform-af-sygeplejerskeuddannelsen>
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien: motivation, psykologiske behov og sociale kontekster* (1st ed.). Hans Reitzel.

- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2017). *Den Gode Opgave: Håndbog i Opgaveskrivning På Videregående Uddannelser*. Samfundslitteratur.
- Rönnerman, K. (2013). Hvad er aktionsforskning? In K. Rönnerman (Ed.), *Aktionsforskning i praksis: erfaringer og refleksioner* (pp. 13-32). Klim.
- Schmidt, C. H. (2020). *Det kvalitative interview | Videnskabsteoretisk metode til studiet*. Læremiddel.dk. Retrieved February 16, 2024, from <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/det-kvalitative-interview/>
- Schumann, K. (2017). aktionsforskeren som forsker og facilitator i innovative samarbejdsprocesser. In H. Alrø & F. T. Hansen (Eds.), *Dialogisk aktionsforskning - i et praksisnært perspektiv* (pp. 213-243). Aalborg Universitetsforlag.
- Sommer, M., Andersen, L. S., Jensen, M. B., & Kristiansen, J. (2024). Co-creation som metode til forbedring af overgange mellem teoretisk og klinisk uddannelse på 1. semester. In S. Dau, J. Henriksen, & R. B. Tørring (Eds.), *Bedre overgange - veje til fremtidens sygeplejerskeuddannelse* (1st ed., pp. 111-123). Gads Forlag.
- Syracuse University. (n.d.). *Vincent Tinto*. Syracuse University School of Education. Retrieved April 19, 2024, from <https://soe.syr.edu/about/directory/vincent-tinto/>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2nd ed., Vol. 3, pp. 29-54). Hans Reitzel.
- Thorgaard, C., & Hartkopf, B. T. (2019, August 14). *EVA: Frafaldet på uddannelserne er ikke nedbragt i 30 år trods indsats*. Altinget. Retrieved January 25, 2024, from

<https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/eva-frafaldet-paa-uddannelserne-er-ikke-nedbragt-i-30-aar-trods-indsats>

Tinto, V. (1993). *Leaving college : rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention*, 19(3), 254-269.

Tjørnelund, A.-M., & Pedersen, L. M. (2022). Et godt arbejdsmiljø får sygeplejersker til at blive i faget. *Fag og Forskning*, (3), 48-53.

https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/518239073/fagogforskning_2022_03_2.pdf

Tortzen, A. (2017). Samskabelse som fortælling og praksis - et kritisk blik på den aktuelle samskabelsesdagsorden. *Uden for nummer*, 34, 4-13.

https://www.moodle.aau.dk/pluginfile.php/2810281/mod_resource/content/1/Uden%20for%20nummer%2034%2C%2015.%20juni%202017.pdf

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020, January 8). *44 millioner til at styrke fremtidens sygeplejersker — Uddannelses- og Forskningsministeriet*.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. Retrieved January 23, 2024, from <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/44-millioner-til-at-styrke-fremtidens-sygeplejersker>

VIA University College. (n.d.). *Bliv sygeplejerske - tag sygeplejerskeuddannelsen hos VIA. Se her! | VIA*. VIA University College. Retrieved January 31, 2024, from <https://www.via.dk/uddannelser/sygeplejerske>

VIA University College. (2020, January 9). *10 millioner ekstra til sygeplejerskeuddannelserne i Midtjylland*. VIA University College. Retrieved January 25, 2024, from

<https://www.via.dk/om-via/presse/nyheder-2020/10-millioner-ekstra-til-sygeplejerskeuddannelserne-i-midtjylland>

VIA University College. (2023). *Studieordning VIA Sygeplejerskeuddannelsen*. VIA.

Retrieved March 15, 2024, from

<https://www.via.dk/uddannelser/sygeplejerske/tal-og-fakta?accordion=Studieordningog-%20bekendtg%C3%B8relse>

11.0 Formidlingsartikel

Denne formidlingsartikel er skrevet til 'Sygeplejersken', et professionelt fagblad for sygeplejersker, der deler viden og forskning inden for faget. Artiklerne, forfattet af sygeplejersker selv, har til formål at vække interesse og fremme diskussioner ikke kun inden for sygeplejefaget, men også i det omkringliggende samfund.



Debat: Hvilke innovative tiltag, udviklet i samarbejde med sygeplejerskestuderende, kan potentielt forebygge frafald?

Af Laura Bak Pedersen og Mette Gjødvad Høy, sygeplejersker og Stud. Mag. i Læring og Forandringsprocesser.

Indledning

Sygeplejerskeuddannelsen står over for afgørende udfordringer med høje frafaldsrater, samtidig med at behovet for kvalificerede sygeplejersker aldrig har været større. Den demografiske udvikling forudsiger en markant stigning i befolkningens ældste aldersgrupper: inden 2030 vil

antallet af danskere over 75 år være steget med 50 pct. Dette vil øge efterspørgslen på sundhedsydelser med estimerede 17 pct, hvilket skaber et presserende behov for flere sygeplejersker i et allerede presset sundhedsvæsen (1).

I vores speciale på Aalborg Universitet har vi adresseret denne komplekse udfordring ved at undersøge, hvordan man kan mindske frafaldet blandt sygeplejerskestuderende. Vores tilgang har været at udvikle tiltag, som baseres direkte på de studerendes ønsker og behov, hvor vi har udført et *fremtidsværksted* (2) som metode. Denne metode har ikke alene givet os dybere indblik i de studerendes oplevelser og udfordringer, men også muliggjort skabelsen af skræddersyede løsninger, der kan styrke både motivation og mindske frafald på uddannelsen.

Vi ønsker med denne artikel at præsentere vores tiltag og bidrage til en dybere forståelse af og debat

om, hvordan tilpassede, studentercentrerede tiltag kan mindske frafald og samtidig styrke sygeplejerskeuddannelsen, til gavn for både studerende og det danske sundhedsvæsen.

Akademiske udfordringer

Faget anatomi og fysiologi er en af hjørnestenene på sygeplejerskeuddannelsen, hvor en dybdegående forståelse af kroppens opbygning og funktion er essentiel for udførelsen af sygepleje. Desværre viser vores forskning at netop undervisningen i anatomi og fysiologi, som primært er placeret på uddannelsens første år, kan være årsag til frafald blandt de studerende. Dette er forårsaget af fagets kompleksitet, hvor mængden og intensiteten af faget virker overvældende. De studerende som har deltaget i forskningen, udtrykker, at deres møde med faget anatomi og fysiologi som er til stede i høj grad det første år, ikke stemmer overens med de forventninger de havde til at starte på sygeplejerskeuddannelsen. De er altså uforberedte på fagets mængde og kompleksitet, hvilket påvirker deres tro på egne evner i så høj grad, at de tvivler på egne evner til at overkomme disse akademiske udfordringer som anatomi og fysiologi medfører.

Så kommer man i tvivl: kan man, kan man ikke? Så jeg forstår egentlig godt, at folk dropper ud.

Ovenstående er en udtalelse fra en studerende i det fokusgruppeinterview vi måtte udføre for at blive klogere på faget anatomi og fysiologi som frafaldsårsag, efter at temaet havde været et gennemgående kritikpunkt til fremtidsværkstedet. For foruden fagets mængde og kompleksitet, blev der ligeledes peget på, at undervisningsmetoderne tilkøbt faget ofte var præget af lange forelæsninger uden interaktioner eller praktisk anvendelse, hvilket gjorde det svært for de studerende at se relevansen til deres kommende virke som sygeplejerskestuderende. Ifølge Vincent Tinto, førende forsker i frafald, er det essentielt for at forebygge frafald, at de studerende har et tilhørsforhold til curriculum, hvor de ser den som værende af kvalitet og relevans. De studerende skal altså opfatte undervisningen som værdifuld og relevant (3), men vores forskning tyder desværre på, at de studerende for nuværende har svært ved at se den direkte anvendelighed af den teoretiske undervisning i deres kommende praksis som sygeplejersker. Dette fører til, at de oplever manglende motivation og engagement, hvilket det er essentielt at de studerende

besidder, særligt i det første studieår, hvor der statistisk set er det største frafald (4). Derfor har vi på baggrund af de studerendes kritikpunkter til fremtidsværkstedet og en uddybende forståelse heraf, ved et fokusgruppeinterview, udviklet to innovative tiltag: *forandring af curriculum* og *co-creation* gennem *fremtidsværksted*.

Forandring af curriculum

"Hvorfor prøver de ikke at fange os lidt mere?", sådan lød det fra de studerende, når de reflekterede over, hvad der ville kunne øge deres motivation og engagement for at blive på sygeplejerskeuddannelsen. Det viste sig nemlig, at de studerende i højere grad ønskede at blive imødekommet på, *hvordan man er en god sygeplejerske*. De ønsker en undervisning, som ikke blot fokuserer på teoretisk anatomi og fysiologi, men også de praktiske færdigheder og personlige egenskaber, der er nødvendige i sygeplejen. De efterspørger, at fag som sygepleje og kommunikation skal fylde mere på uddannelsens første år. For at imødekomme disse ønsker og behov, som vi ligeledes har fundet teoretisk belæg for kan minimere frafald, ved inddragelse af Tintos teori om frafald i højere uddannelse og

selvbestemmelsesteorien, en teori om motivation og trivsel (5), foreslår vi en forandring af curriculum. Aktuelt er der på VIA University College, Sygeplejerskeuddannelsen, placeret 12 ud af i alt 19 ECTS point i anatomi og fysiologi på uddannelsens første år (6). I vores forandring af curriculum foreslår vi en omstrukturering, hvor der rykkes 5 ECTS point i teoretisk anatomi og fysiologi væk fra uddannelsens første år, og i stedet placerer dem på 3. og 4. semester. På denne måde kan vi imødekomme de studerendes ønsker og behov om den umiddelbare anvendelige undervisning de higer efter, når vi ønsker at erstatte anatomi og fysiologi undervisningen, med flere ECTS point i sygepleje, pædagogik og kommunikation.

Co-creation gennem fremtidsværksted

Hullet i det demokratiske system hvor, *de som tingene angår, altid kommer for sent*, var årsagen til at fremtidsværkstederne blev skabt (2). Vores forskning tyder nemlig på, at de studerende i højere grad burde medinddrages aktivt i tilrettelæggelsen af undervisningen. Ved at skabe et fremtidsværksted, hvor *co-creation* er i centrum, kan vi sikre, at de studerendes stemmer bliver hørt og at deres input aktivt kan bidrage til uddannelsen. Dette

vil ikke kun forbedre undervisningens kvalitet og relevans, men også styrke de studerendes motivation og lyst til at gennemføre deres uddannelse. Vi opfordrer således til, at fremtidsværksteder integreres som en fast del af uddannelsesplanlægningen på sygeplejerskeuddannelsen. Ved at anerkende og værdsætte de studerendes bidrag kan vi skabe en mere engagerende uddannelse, hvor vi sikrer, at de studerende motiveres gennem behovs støtte, til de tre grundlæggende psykologiske behov: autonomi, kompetence og samhørighed (5).

Debat om fremtidens sygeplejerskeuddannelse

En forandring af curriculum kræver store forandringer i hverdagen på sygeplejerskeuddannelsen og kalder på national handling. Derfor må det altså debatteres hvordan undervisningsforløb vil kunne sammensættes anderledes med det potentielle nye curriculum, hvor der ikke længere er så meget anatomi og fysiologi i uddannelsens første år.

Det er vigtigt, at denne debat inddrager alle relevante interessenter, herunder studerende, undervisere, kliniske vejledere, sundhedsprofessionelle og politiske

beslutningstagere. Ved at samarbejde på tværs af disse kan vi sikre, at de nødvendige forandringer bliver implementeret på en måde, der både forbedrer uddannelsens kvalitet og imødekommer de studerendes behov.

Vi opfordrer derfor til en bred og inkluderende debat om fremtidens sygeplejerskeuddannelse, hvor vi sammen kan finde de bedste løsninger for at skabe en uddannelse, der forbereder de studerende bedst muligt til deres fremtidige rolle som sygeplejersker og som heraf giver dem motivationen til at gennemføre uddannelsen.

Referencer

- (1): Damvad Analytics. (2021, april 23). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030*. <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2021/05/Damvad-Final-07-05-2021.pdf>
- (2): Jungk, R., & Müllert, N. R. (1991). *Håndbog i fremtidsværksteder*. Politisk Revy.
- (3): Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention*, 19(3), 254-269.
- (4): Danske Professionshøjskoler. (2023, August). *Fakta om sygeplejerskeuddannelsen*. Danske Professionshøjskoler. <https://danskeprofessionshjskoler.dk/analyser-og-fakta/fakta-om-sygeplejerskeuddannelsen/>

(5): Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien: motivation, psykologiske behov og sociale kontekster* (1st ed.). Hans Reitzel.

(6): VIA University College. (2023). *Studieordning VIA Sygeplejerskeuddannelsen*. VIA. Retrieved March 15, 2024, from <https://www.via.dk/uddannelser/sygeplejerske/tal-og-fakta?accordion=Studieordningog-%20bekendtg%C3%B8relse>