

Speciale, 4. semester,

Master i Læreprocesser, Aalborg Universitet

Vejleder: Gro Hellesdatter Jacobsen

Antal normalsider: 52,7

Antal anslag: 126.367

2024

Kan et feedbackkort gøre en forskel?



*Lene Sandell
Sara Maria N. Kastrup*

Lene Badstue Sandell,

no. 20225531

Sara Maria N. Kastrup,

no. 20230000

18-12-2024

Indholdsfortegnelse

Resume.....	2
Abstract	4
Indledning	6
Problemfelt.....	8
Problemformulering	9
Videnskabsteoretisk retning	9
Begrebsafklaring	11
Præsentation af opgavens undersøgelsesdesign	11
Metode.....	12
Etiske overvejelser	17
Litteratursøgning	19
Teorianvendelse	20
Feedbackkortet som et didaktisk værktøj.....	20
Refleksion i følge Mezirow	24
Feedback som selvregulering	28
Læringsorienteret, dialogisk feedback.....	30
Analyse	31
Analyse af indsamlet empiri	32
Feedbackkortet som et didaktisk værktøj.....	33
Delkonklusion.....	40
Refleksion ifølge Mezirow.....	40
Feedback som selvregulering	44
Læringsorienteret, dialogisk feedback.....	47
Deldiskussion	53
Diskussion	54
Konklusion.....	56
Perspektivering	58
Litteraturliste	60
Bilag 1 Feedbackkort	62
Bilag 2 Observationsguide	63
Bilag 3 Interviewguide	66
Bilag 4 Noter fra observationsstudiet	69
Bilag 5 Transskribering af interviews og meningskodning	72

Dette speciale er ikke fortroligt.

Resume

Dette speciale undersøger, hvordan klinisk vejledning af sygeplejestuderende kan forbedres gennem brug af et struktureret feedbackkort. Vejledningen af studerende ude i klinisk praksis er kompleks, da vejledningen de modtager fra deres kliniske vejledere ofte er svingende. Specialet ønsker at belyse hvordan vejledningen af de studerende kan forbedres ved at styrke vejledernes rolle og ensrette denne vejledning. Dette speciales forskningsfokus belyser, hvilken form for indflydelse læring i praksis har på de at styrke kliniske vejleders kompetencer og fremme læring hos studerende, med særligt fokus på refleksion.

Formålet med dette speciale er at undersøge følgende spørgsmål:

Hvordan kan feedback understøtte den kliniske vejleders kompetencer og forbedre vejledning af den studerende, herunder understøtte refleksion og hvordan kan et feedback kort bidrage hertil som et didaktisk værktøj?

Med baggrund i vores egen forforståelse af hvad der er behov for af struktureret feedback, lod vi os inspirere af Hatties feedback model og har udarbejdet et feedbackkort, der skal hjælpe de kliniske vejledere til at give feedback til studerende.

Specialet har en hermeneutisk tilgang. Denne tilgang er fortolkende og omhandler forståelse og vil i specialet bruges med det formål at fortolke specialets problemstilling og endvidere at interagere med empirien.

De empiriske data i dette speciale er indsamlet via deltagerobservation, hvor de kliniske vejledere og de studerende er observeret i brugen af et feedbackkort. Ligeledes er der indsamlet data gennem semistrukturerede interviews af både sygeplejestuderende og kliniske vejledere.

Ved at kombinere deltagerobservation, interviews og teoretisk analyse, vil vi kunne få en omfattende forståelse af hvordan feedbackkortet fungerer i praksis og dens indflydelse på vejledningsprocessen. Denne metodiske tilgang sikrer, at vi både får indsigt i de praktiske aspekter af feedback og kan relatere disse til relevante teoretiske perspektiver.

Empirien analyseres med afsæt i Jank og Meyers didaktiske teori, omkring stukturmodellen, der bruges til at analysere og forstå undervisningsprocessen, når vi indfører et feedback kort.

Ligeledes inddrager vi Jack Mezirow til belysning af refleksion, vi har valgt at tage udgangspunkt i hans transformationsteori, der er konstruktivistisk og dermed lægger vægt på selve refleksionsprocessen.

For at klargøre betydningen af feedback og hvordan vi bedst gør brug af den, tager vi udgangspunkt i John Hattis forskningsoversigt. Teorien bruges til at forstå, hvordan feedback påvirker de studerendes læring og hvor fokus er på den studerendes selvsvurdering, formativ vurdering og feedback. Vi supplerer feedback med teori af Alrø, Dahl og Schumanns, for at forstå feedback ud fra en dialogisk og læringsorienteret vinkel, hvor der bygges bro mellem observationer, refleksioner og forslag.

Vores undersøgelse peger på, at feedbackkortet kan fungere som et effektivt værktøj til at skabe mere systematisk og målrettet feedback, hvilket understøtter både vejlederes og studerendes kompetenceudvikling. På baggrund af konklusionen indikeres at kortet fremmer refleksion og styrker dialogen mellem vejleder og studerende, hvilket øger kvaliteten af vejledningen i klinisk praksis.

Specialet bidrager med anbefalinger til implementering af feedbackkortet og belyser dets potentiale til at forbedre læringsmiljøet i sundhedsuddannelserne.

Abstract

This thesis examines how clinical supervision of nursing students can be improved through the use of a structured feedback card. Clinical supervision is complex because the feedback provided by clinical supervisors is often inconsistent. The thesis aims to explore how the guidance provided to students can be enhanced by strengthening the role of the supervisors and standardizing the feedback process. This research focuses on how learning in practice influences the development of clinical supervisors' competencies and promotes student learning, with a particular emphasis on reflection.

The purpose of this thesis is to address the following question:
How can feedback support the competencies of clinical supervisors and improve the guidance of students, including fostering reflection. Additionally how can a feedback card contribute as a didactic tool?

Based on our initial understanding about the need for structured feedback, we were inspired by Hattie's feedback model and developed a feedback card designed to help clinical supervisors provide feedback to students.

The thesis has a hermeneutic approach. This interpretive methodology focuses on understanding and is used in the thesis to analyze the research problem and engage with the empirical data.

The empirical data for the thesis were collected through participant observations, where the use of the feedback card by clinical supervisors and students was observed. Additional data were gathered through semi-structured interviews with both nursing students and clinical supervisors.

By combining participant observations, interviews, and theoretical analysis, the thesis aims to provide a comprehensive understanding of how the feedback card functions in practice and its impact on the supervision process. This methodological approach ensures insights into both the practical aspects of feedback and its theoretical underpinnings.

The analysis draws on Jank and Meyer's didactic theory, specifically the structure model, which is used to analyze and understand the teaching process that occurs when implementing a feedback card.

We also incorporate Jack Mezirow's transformation theory to highlight the role of reflection. Mezirow's constructivist framework emphasizes the importance of the reflection process.

To clarify the meaning of feedback and how it can be effectively utilized, we rely on John Hattie's research overview. His theory helps us understand how feedback influences student learning, focusing on self-assessment, formative assessment, and feedback. We supplement Hattie's model with theories by Alrø, Dahl, and Schumann, which conceptualize feedback from a dialogical and learning-oriented perspective, bridging observations, reflections, and suggestions.

The conclusion highlights that the feedback card can serve as an effective tool for creating more systematic and targeted feedback, thereby supporting the competency development of both supervisors and students. The card fosters reflection and strengthens the dialogue between supervisors and students, enhancing the quality of clinical supervision.

The thesis provides recommendations for the implementation of the feedback card and sheds light on its potential to improve the learning environment in healthcare education.

Indledning

I dag er der store udfordringer i sundhedsvæsenet med at rekruttere personale nok til sundhedsuddannelserne, for at kunne dække fremtidens behov for pleje og behandling. Dette i kraft af at der bliver flere ældre med flere kroniske lidelser og komorbiditet, samtidig med at ungdomsårgangene er markant mindre. Uddannelsessystemet er nødsaget til at være mere omstillingsparat til fremtiden. Danske Regioner foreslår en mere strategisk og helhedsorienteret tilgang ved at blive bedre til at planlægge uddannelsesindsatsen, således at der uddannes de kompetencer og faggrupper der er behov for (Danske Regioner, 2023). Vi mener det stiller krav til de kliniske vejledere, der er ude på uddannelsesstederne, så de er rustet til at kunne vejlede de studerende.

Som ansatte inden for velfærdsprofessionerne, som henholdsvis sygeplejerske og jordemoder, varetager vi begge opgaver med at vejlede studerende, der er ude i klinisk praksis. Det er studerende, som er ude i klinisk praksis både i starten og slutningen af deres uddannelse. Klinisk praksis er den praktiske del af de studerendes uddannelse, hvor de er ude på afdelingerne og lærer gennem aktiv deltagelse.

Der stilles store krav til den kliniske vejleder ude i praksis, da de studerende kommer med mange forskellige erfaringer i deres rygsæk. Den kliniske vejleder er altid forpligtet til at tilbyde et læringsmiljø hvor den studerende har tid og rum til læring (UCN, 2024). I de kliniske retningslinjer for den sygeplejestuderende ude i klinisk praksis, står der bl.a. beskrevet, at det er den kliniske vejleders ansvar at tilgodese den studerendes mulighed for læring på det enkelte kliniske uddannelsessted, ligeledes er det den studerendes ansvar at indgå som selvstændig professionsudøver i praksis. I semesterbeskrivelsen står der "Temaet retter sig mod selvstændig professionsudøvelse, der i udførelse, formidling, ledelse og udvikling understøtter patients og borgers oplevelse af sammenhæng i pleje- og behandlingsforløb" (UCN, 2024).

De studerende i klinisk praksis, hvad enten de er sygeplejestuderende eller jordemoderstuderende, tilbydes fast en vejledningssamtale hver uge, hvor fokus er på refleksion. De studerende tager udgangspunkt i en teori som ønskes belyst, det er individuelt, hvad den studerende ønsker at reflektere over. Der er faste rammer som den studerende kan reflektere indenfor, disse rammer er nødvendige for at man overholder de læringsudbytter, der er fastsat for hvert semester. Vores

oplevelse er, at inden for de senere år, er refleksionerne blevet mere frie og fokuserer mere på den studerendes individuelle læring. De kliniske vejledere er der for at stille et læringsmiljø til rådighed, som er tilpasset den enkelte, der tager udgangspunkt i deres individuelle læringsstile (UCN, 2024).

For at det lader sig gøre, skal læring ikke forstås som en separat aktivitet. Læring vil intensiveres i tidspunkter at livet, når situationer ryster os ud af de velkendte rammer, når vi udfordres udover vores umiddelbare beredskab og når vi engagerer os i nye praksisfællesskaber. Knud Illeris antyder at situationer som bringer læring i fokus, ikke nødvendigvis er dem som man lærer mest eller dybest af. Læring er en del af vores deltagelse i fællesskaber og organisationer og selvom at man kan regne med at læring finder sted, er det moderne samfund begyndt at betragte læringsforhold med bekymring, hvor der udvikles ambitiøse uddannelsesprogrammer og komplekse undervisningssystemer. Vi vil gerne fremkalde læring, styre den og fremskynde den. I en verden som forandrer sig og udvikler sig i et accelererende tempo, er det berettiget at bekymre sig om læring. En afgørende handling er vores forsøg på at tilrettelægge læring, og vi må reflektere mere over vores egne diskussioner om læring og deres indflydelse på de måder vi tilrettelægger læring på (Illeris, 2017. s. 145-146).

Ifølge Illeris har læring en individuel og en social side, hvor den individuelle handler om indholdet der skal læres og om drivkræfter, motivation og viljen til at lære. Den sociale side handler om samspilsprocessen, hvor det er samspillet mellem individet og dets omgivelser. Tankegangen om læringsmiljø begrundes især ud fra, at læring sker i et samspil. Det vil sige, at vi påvirkes og derfor lærer af den sociale situation, ligesom vi selv påvirker den sociale sammenhæng eller organisation, vi indgår i (Illeris, 2017. s. 580). Ved også at forstå læring som noget socialt, vi deltager i, er omgivelserne derfor vigtige at have med i overvejelserne om, hvordan den kliniske vejleder kan understøtte og fremme læring i hverdagen – både for den enkelte og for fællesskabet.

Danske Regioner ønsker at opnå en bredere faglighed med fælles uddannelsesindhold på uddannelserne på professionshøjskolerne, derved vil man opnå at fleksibiliteten i uddannelsessystemet styrkes, ved at det kan blive nemmere for sundhedsprofessionelle at skifte spor og få overført merit, så de hurtigere kan uddanne sig til en anden branche på sundhedsområdet (Regioner, 2023).

De daglige vejledere har ikke nødvendigvis nogle særlige kompetencer i forhold til vejledning af studerende. Det er ikke et krav, at de skal have noget efteruddannelse eller kursus. Det vil sige, at deres erfaring og fremgangsmåde er individuelt og subjektiv. Men hvis man skal hurtigere igennem uddannelsessystemet, mener vi også det kræver en mere effektiv vejledning af de studerende.

Problemfelt

Et projekt omhandlende feedback til sygeplejestuderende, har vist de bedste resultater når vejledningen har et tydeligt fokus. Formålet var at kvalificere de daglige vejleders feedback til de studerende, målet var at skabe klarhed for de studerende om hvilke styrker de havde samt hvilke læringsmæssige udfordringer de skulle arbejde videre med. Rammesætningen og fælles fokus mellem vejlederen og den studerende var afgørende for at feedbacken blev præcis, anerkendende, fremadrettet og konstruktiv. Dette er forudgået af, at den studerende formulerer sit ønske om fokus. I de tilfælde trådte vejlederens budskab tydeligere frem i feedbacken, hvor det samtidig var vigtigt at holde sig til få budskaber, hvilket var en udfordring for vejlederen (Brandborg, 2014).

Vejledning er et vidt begreb, som i dagligdagen bruges af både vejledere og studerende om mange forskellige ting fx refleksion, feedback og feedforward, hvilket ej heller forenkler forståelsen af vejledning af de studerende. Per Lauvås og Gunnar Handal bekræfter at vejledning kan være svær at definere, da terminologien varierer og begrebsudviklingen er foregået sektorvis inden for forskellige faggrupper og professioner. Vejledning er samtidig en hverdagsting som foregår overalt, hvor der ikke nødvendigvis stilles specielle krav til vejledningen, men samtidig er det en professionel aktivitet, hvor der bør stilles kvalitetskrav. Vejledning bruges både om en type virksomhed, men også en formel arbejdsrolle. En, der fungerer som vejleder, bør altså foretage vejledning. På dansk bruges vejledning i bred forstand som en samlet betegnelse for flere former for professionel hjælp. (Lauvås og Handal, 2019. s. 52-54). Vi vil gennem opgavebesvarelsen bruge vejledning som den professionelle form for vejledning til studerende.

Som vejledere i klinisk praksis, har vi ofte oplevet, at studerende mangler tydelighed omkring deres læringsmål. Vi har også erfaret, at vores feedback kan variere i kvalitet, afhængig af tidspres og vores personlige fortolkning af den enkelte studerendes behov. Vi hører også fra studerende, at de oplever vejledningen meget forskelligt. Det har fået os til at undre os over, om både vejledere og studerende ved hvad der forventes af dem og om der er overensstemmelse i dette.

Ovenstående giver udtryk for, at vejledning af studerende er kompleks og vi ønsker at vejledningen af de studerende forbedres ved at styrke vejledernes rolle og ensrette den på en eksplicit måde.

Disse oplevelser har derfor dannet grundlaget for vores interesse i at udvikle et feedbackkort som et didaktisk værktøj, hvilket leder os frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan feedback understøtte den kliniske vejleders kompetencer og forbedre vejledning af den studerende, herunder understøtte refleksion og hvordan kan et feedbackkort bidrage hertil som et didaktisk værktøj?

Videnskabsteoretisk retning

Vi vil i nedenstående afsnit beskrive hvordan vi vil besvare problemformulering gennem valg af hermeneutikken som videnskabsteoretisk tilgang.

Med udgangspunkt i problemformulering omhandlende hvordan feedback kan understøtte vejleders kompetencer gennem et feedbackkort, finder vi hermeneutikken anvendelig, da denne har en fortolkende tilgang omhandlende forståelse, og hvordan denne forståelse opnås samtidig med at den har et menneskeligt aspekt, ved at opnå viden om den menneskelige del af virkeligheden (Birkler, 2014. s. 95). Fokus vil være på den kliniske vejleders kompetencer og hvordan der opnås en forståelse gennem fortolkningen.

Det hermeneutiske videnskabsideal udgør tilgangen til og metoden for undersøgelsen, dermed bliver hermeneutikken både udgangspunkt for og redskab til analysen, hvor det drejer sig om at identificere vejleders og den studerendes forståelse af genstandsfeltet, som her bliver brugt af et feedbackkort. Inden for en hermeneutisk ramme, vil de studerendes og de kliniske vejleders udsagn blive fortolket med det sigte at søge at opnå forståelse af problemstillingen i relation til den teoretiske ramme. Hermeneutikken bliver anvendelig i forhold til problemformuleringen, fordi kernen heri er at fortolke noget meningsfuldt. Gadamer's filosofi om den eksistentielle hermeneutik danner fundamentet for vores tilgang, forstået således at man kun kan forstå den anden, dennes aktivitet og handlen, ud fra måden hvorpå man forstår sig selv og sin verden (Birkler, 2014. s. 95-96).

Hermeneutikken fordrer at man er opmærksom på sin egen forforståelse og fordomme.

Gadamer siger om forforståelse;

Som ordet antyder, henvises til den forståelse, som altid går forud for selve forståelsen (Birkler, 2014, s. 96).

Forud for en handling har man en forventning eller mening der foregriber forståelsen. Be- eller afkræftelse af for-forståelsen former selve forståelsen. Menneskets fordomme er vores forventninger og formeninger, som er kendetegnet ved vores måde at være til på. Hermeneutikken pointerer, at vi til enhver tid vil fortolke den verden vi er en del af. Vi er normalt ikke opmærksomme på at vi anvender fordommene, vi gør det uvilkårligt hvorpå vi udlever vores historie og er derfor aldrig forudsætningsløse når vi fortolker (Birkler, 2014. s. 96-97).

Forforståelse skaber sammen med fordommene en samlet horisont, et slags ståsted. Vores ståsted er det som alt bliver fortolket ud fra. Når vi skal forstå noget, vil vi begynde ved vores forståelseshorisont, hvorfra vi ser verdenen. Horisonten bliver derfor den forståelseshorisont, som samtidig er grundlaget for vores måde at være menneske på. På baggrund af vores forståelseshorisont skal vi skabe en ny forståelse, det lader sig gøre gennem den hermeneutiske cirkel. Det vi forstår, forstår vi kun på baggrund af det vi allerede forstår. Denne cirkulære proces består mellem helhedsforståelse og delforståelse, hvor delene kun forstås hvis helheden inddrages og omvendt (Birkler, 2014. s. 98). Når der startes på en forståelse, bliver fordommene enten be- eller afkræftet. Denne be- eller afkræftelse af helhedsforståelsen vil nu danne en ny delforståelse. Delforståelsen virker tilbage på helhedsforståelsen, som vil afspejles i horisonten. Det er dermed med en ny revideret helhedsforståelse, at senere forståelser opstår (Birkler, 2014. s. 98).

Gennem fortolkning kan man altså overskride sin tidligere forståelseshorisont, hvilket vil sige at opnå en horisontsammensmeltning med det fænomen, der undersøges, dermed bliver det muligt at opnå en ny erkendelse. Når man forsøger at komme til forståelse af en given tekst, vil man forsøge at finde frem til, hvad teksten har at sige (Fuglsang et al, 2013. s. 300-303). Igennem specialebesvarelsen forsøger vi at forstå den kliniske vejleders muligheder for feedback ved at forstå hendes som menneske og være opmærksom på vores egen for-forståelse. Netop vores egen forforståelse ønsker vi at bringe i spil, og på baggrund af disse og vores fortolkninger af empiri og

teori, kunne opnå nye forståelser. Undervejs vil der komme nye delforståelser som i konklusionen vil ende ud i en ny helhedsforståelse.

Begrebsafklaring

Teorierne der anvendes i dette speciale bruger "elev" og "lærere" som benævnelse. I vores parksis tages udgangspunkt i studerende og klinisk vejledere, men vi mener at det er det samme, hvorfor der ikke skelnes mellem begreberne i dette speciale.

Præsentation af opgavens undersøgelsesdesign

Metodisk vil vi først præsentere vores undersøgelsesdesign, derefter vil vi introducere teorierne som vi bruger til at analysere vores empiri.

For at undersøge vores problemformulering har vi valgt at indføre et feedbackkort til brug i vejledningssituationer mellem en vejleder og en studerende.

Vi har valgt at lave to observationsstudier over tre vejlednings seancer. Herefter har vi valgt at lave 6 semistrukturerede interviews, af hhv. vejlederne og de studerende der deltog i seancen. Alle observationer, interviews og deres besvarelser, indgår i vores teori anvendelse og analyse til besvarelse af problemformuleringen.

For at kunne svare på vores problemformulering og belyse vores indsamlede empiri, har vi valgt at tage udgangspunkt i Werner Jank og Hilbert Meyers analysemodel. Vi vil bruge Jank og Meyers didaktiske teori til at analysere og forstå undervisningsprocessen, når vi indfører nye vejledningsmetoder, som et feedbackkort. Strukturmodellen for undervisning er udviklet af Jank og Meyer (2006) og har gyldighed i undervisnings- og læringssituationer i almindelighed. Modellen er opdelt i fem elementer: mål, indhold, social, handling og proces. Jank og Meyer beskriver, at hvert af de fem strukturelementer er præget af en egen didaktisk logik. Denne skal tages i betragtning ved analyse, planlægning og gennemførsel af en undervisningssituation (Jank og Meyer, 2006. s. 65). Strukturmodellen kan anvendes til analyse af undervisningen og der findes ikke teoretisk foreskrevet rækkefølge for analysens trin, derved vælges der hvilket punkt man vil lægge mere vægt på end andet. Strukturmodellen kan derfor ikke anvendes til planlægning af undervisningen, men indeholder kategorier som kan beskrive planlægningsprocessen. Denne del finder vi anvendelig, da vi vil analysere undervisningsprocessen (Jank og Meyer, 2006. s. 66-67). Efter dette afsnit vil der

komme en delkonklusion hvor væsentlige pointer vil blive fremhævet, i forhold til positive fordele ved feedbackkortet, men også i forhold til mulige udfordringer.

Da vi vil undersøge om feedbackkortet kan understøtte refleksion, finder vi Jack Mezirow teori om refleksion relevant. Vi har valgt at tage udgangspunkt i hans transformationsteori, der er konstruktivistisk og dermed lægger vægt på selve refleksionsprocessen. Mezirow er tidligere professor og blandt andet inspireret af John Dewey. Mezirow anvender begrebet transformativ læring, der handler om personlig udvikling gennem ændring af individets meningsperspektiver. At skabe mening er et centralt område for Mezirow (Mezirow, 2017. s. 156-157).

For at kunne svare på den del af problemformuleringen, der omhandler feedback, vil vi gøre brug af John Hatties forskningsoversigt, der består af faktorer der påvirker elevers læring og her er de væsentligste faktorer blandt andet elevens selv vurdering, formativ vurdering og feedback. Hattie har udarbejdet en model for feedback, modellens formål er at reducere afstanden mellem elevernes nuværende forståelse og deres læringsmål ved at bidrage til effektiv feedback.

For at få en mere nuanceret besvarelse af vores problemformulering, har vi desuden valgt at inddrage Alrø, Dahl og Schumanns teori omkring feedback, som er en dialogisk og læringsorienteret tilgang. Efter de to analyse afsnit med udfoldelse af feedback teori, vil der komme en deldiskussion. Her diskuteres de to teorier med hinanden.

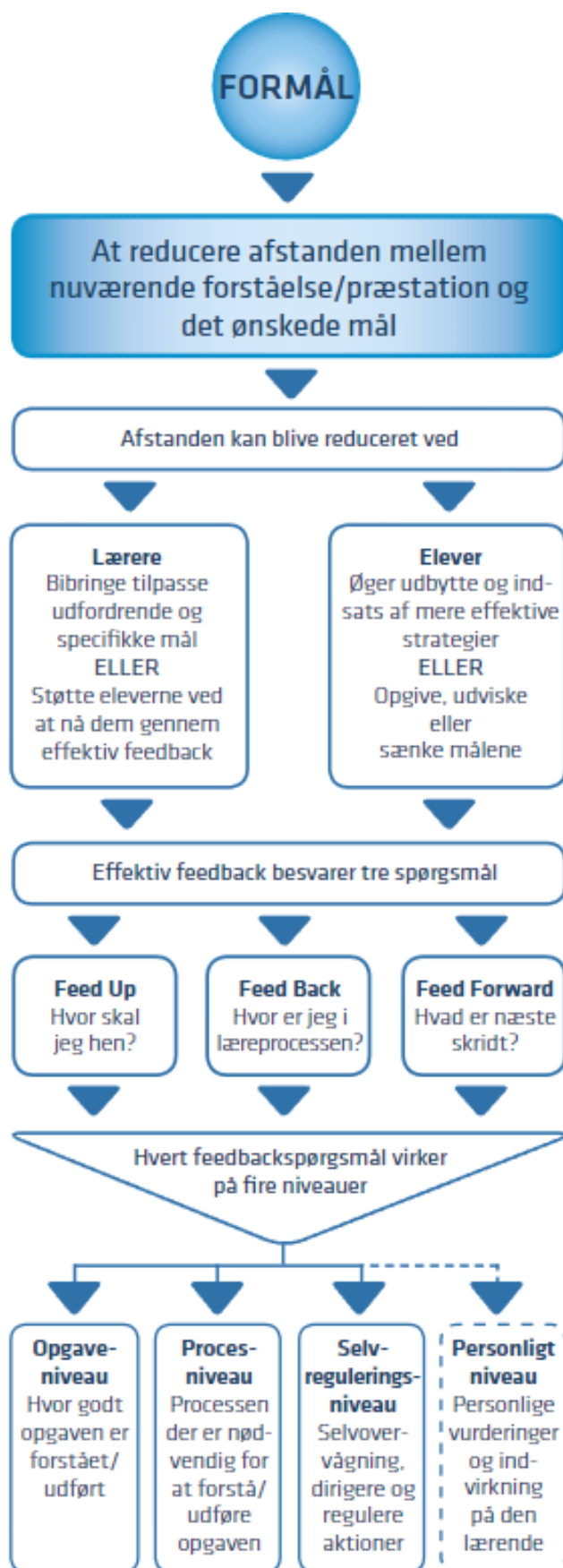
Til slut i opgaven besvares problemformuleringen ud fra vores nye forståelse. Afslutningsvis perspektiveres besvarelsen af problemformuleringen.

Metode

I denne opgave anvender vi flere metodiske tilgange for at besvare vores problemformulering, som vi vil præsentere i dette afsnit. Vi benytter kvalitative metoder til at forstå og analysere vejledningspraksis i relation til feedback. Vores primære fokus er at udvikle og undersøge et feedbackkort, som et didaktisk værktøj til kliniske vejledere inden for sundhedsprofessionerne.

Vi undersøger hvordan teorier om vejledning og feedback kan implementeres i praksis. Dermed skabes en dybere forståelse for, hvordan en mere systematisk tilgang til vejledning kan bidrage til at kvalificere de studerendes læringsprocesser og vejledernes kompetenceudvikling.

Med baggrund i vores egen forforståelse af hvad der er behov for med et feedbackkort, lod vi os inspirere af Hatties feedback model:



(Pedersen, 2013)

Vi designede kortet ud fra didaktiske overvejelser om at det skulle være enkelt og konkret for de kliniske vejledere at tage fat i. Vi introducerede de kliniske vejledere for vores feedbackkort (bilag 1), herefter foretog vi en deltagerobservation (bilag 2), da det giver mulighed for at belyse og forstå forskellighederne inden for egen kulturkreds, og derved forstå oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv.

Szulevicz siger om deltagerobservation;

Som forsker er man til *stede*, hvor sociale praksisser udspiller sig, og dermed egner metoden sig til at analysere, begribe og forklare menneskelige handlingers sociale og materielle udgangspunkter (Szulevicz, 2015. s. 102).

Fordelen ved at observere er således, at det ville kunne åbne feltet op, derved får man en insider viden om den observerede kultur, herunder hvordan feedbackkortet bliver brugt og fungerer, som ellers ofte kan være vanskeligt at få frem (Szulevicz, 2015. s. 102-104).

Deltagerobservation kan bidrage væsentligt til indsamling af empiri til undersøgelse for besvarelse af vores problemformulering. Metoden giver mulighed for at observere og deltage direkte i vejledningssituationer, hvilket skaber en dybere forståelse for de komplekse sociale og didaktiske processer, der udspiller sig i kliniske praksisfællesskaber. Observationsstudiet skulle supplere vores interviews, fx tænkte vi at deltagerne ville have svært ved at kritisere vores feedbackkort i interviewene, men gennem deltagelse får forskeren indsigt i både de verbale og nonverbale aspekter af vejledningen, såsom kropssprog, tonefald og interaktioner, der kan være afgørende for effektiv feedback, og vi ville derfor have mulighed for at se hvis noget ikke fungerede (Szulevicz, 2015.s. 105).

Ved hjælp af deltagerobservation kan forskeren undersøge, hvordan vejledere implementerer teorier om feedback og vejledning i praksis, og hvordan de studerende modtager og reagerer på disse metoder (Szulevicz, 2015.s. 103-104). Metoden muliggør også en kontekstnær analyse af, hvordan et feedbackkort som didaktisk værktøj anvendes, og hvordan det påvirker vejledernes praksis og de studerendes læringsprocesser (Szulevicz, 2015.s. 109-110).

Deltagerobservationens hermeneutiske potentiale ligger i forskerens evne til at skabe meningsfulde fortolkninger af de observerede praksisser ved at forbinde teori og empiri. Observationerne kan dokumenteres systematisk gennem feltnoter, hvilket bidrager til en rig og detaljeret datamateriale,

der kan understøtte analysen (Szulevicz, 2015.s. 111). Derfor udarbejdede vi forud for observationen et observationsskema, som kunne hjælpe os med at fokusere vores observationer og sikre at de relaterede sig til vores fokus (Szulevicz, 2015.s. 110). Dette ses på bilag 2. I bilaget udspecificeres valg af design, planlægning af undersøgelsen og fokusområder i observationen (Szulevicz, 2015.s. 105, 109-110).

Vi valgte begge at deltage i observationsstudiet, da vi tænkte at det havde flere undersøgelsesmæssige fordele end ulemper. Fx at vi givetvis kunne lægge mærke til forskellige nuancer, at vi kunne få mere med, fordi én ikke kan se alt. Vi gjorde os også overvejelser om at det kunne virke intimiderende at være to frem for en, men det forsøgte vi at afhjælpe med at placere os i et hjørne og på en stol bag et arbejdsbord. Ligeledes gjorde vi os overvejelser om fordelene ved at begge vores fagidentiteter var repræsenteret, da den af os der er jordemoder ville kunne udpege de ting der var genkendelig i forhold til den andens praksis for at styrke transferabilitet.

Vi printede observationsskemaet og skrev direkte derpå i hånden. Dette for at skrive hurtigst muligt og undgå at vi glemte noget. Ligeledes tænkte vi, at det forstyrrede mindst muligt at vi skrev i hånden, i modsætning til at vi begge sad med en computer. Observationen foregik i et lille rum, så man ville kunne høre os taste, hvis vi havde skrevet noter på computeren.

Vi renskrev hurtigt efterfølgende vores feltnoter, hver især på computeren. Vi gjorde dette umiddelbart efter, for at være sikker på at vi kunne huske det så tydeligt som muligt. Vi observerede begge to for på den måde at forsøge at sikre at vi observerede mest muligt (Kristiansen og Krogstrup, 2015. s. 147).

Metoden giver således mulighed for at følge vejledningspraksisser og observere, hvordan både vejledere og studerende udvikler sig gennem interaktionen (Szulevicz, 2015.s. 105).

Senere supplerede vi med semistrukturerede interviews (Bilag 3) både af vejlederne og af de studerende. Ved at bruge semistrukturerede interviews fik vi mulighed for at prøve at forstå hvordan de studerende på den ene side og vejlederne på den anden side oplever, forstår og hvordan de bruger feedbackkortet, både fra et faktuel plan og et meningsplan. Et semistruktureret interview er velegnet til at indsamle data om enkelte personers livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 49-52).

Som forberedelse til vores semistrukturerede interview, valgte vi at udforme en interviewguide, efter inspiration fra Steiner Kvale og Svend Brinkmann, med forskerspørgsmål og tilhørende interviewspørgsmål (Bilag 3). Vi havde lavet en interviewguide der fokuserede på bestemte temaer og spørgsmål, som gjorde at vi kunne styre samtalen, men hvor intervieweren havde mulighed for, hvis det gav mening at spørge mere ind, for uddybende svar. Vi forsøgte at være meget bevidste om den interpersonelle dynamik og den asymmetriske magtrelation, der var i interviewet (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 122). Da intervieweren også fungerer som uddannelsesansvarlig og nu mere erfaren kollega, valgte vi tydeligt at italesætte inden interviewet, at interviewet ikke var en test hvor der var rigtig og forkert, men at det var den interviewedes erfaringer og oplevelser der var i fokus. Dette da vi ligeledes var bevidste om at de interviewede vidste, at det var os som interviewer der havde udarbejdet feedbackkortet og de derved kunne have svært ved at komme med kritik. Så for at minimere sandsynligheden for, at den interviewede ikke sagde hvad hun troede vi gerne ville høre og for at gøre svarene så nuancerede som muligt, blev der gjort en del ud af at snakke om vores forventninger forud for interviewet. Intervieweren forsøgte dermed at indtage positionen "undersøger" (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 53+136).

Vi overvejede, om vi skulle lave et fokusgruppeinterview hvor de studerende og vejlederne som informanter sad sammen, i stedet for enkeltvis, som vi endte ud med i vores interviews. Fordelen ved dette ville være at de således kunne sidde tre og tre sammen, og dette ville være med til at udligne magtforholdet mellem intervieweren og informanten, da man kunne tænke at de i højere grad ville kunne bakke hinanden op. Vores forforståelse er dog, at de ikke ville være helt så ærlige og udlevere helt så meget af sig selv, idet de ville kunne føle sig intimideret af deres kollega eller medstuderende.

Vi valgte tre studerende på forskellige semestre og tre vejledere med forskellig erfaring og anciennitet. Dette for at bidrage med så mange forskellige perspektiver som muligt og dermed empiri til at kunne besvare vores problemformulering.

Inden interviewet udarbejdede vi de første trin af Kvale og Brinkmanns interviewundersøgelse (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 151). Vi optog alle interviews med vores telefon, så vi efterfølgende kunne transskribere dem (Bilag 5). Vi valgte selv at transskribere. Vi transskriberede ordret, så alle ord og lyde fremgår i teksten, men vi har ikke lagt vægt på særlige stemme toner, pauser osv., da det ikke er vigtigt for vores meningsanalyse (Kvale og Brinkmann, 2015. s.239-241).

Samlet set kombinerer vi observation, interviews og didaktisk teori for at udvikle en forståelse af, hvordan et struktureret feedbackkort kan forbedre vejledningspraksis og støtte både vejlederne og de studerendes læring.

Etiske overvejelser

I følgende afsnit vil vi beskrive, hvilke etiske overvejelser vi ud fra vores forforståelser gjorde os i forhold til indhentning af empiri til opgaven. Dette gjorde vi, da vi ved at det menneskelige samspil i et interview påvirker de personer der interviewes, og den viden et interview producerer påvirker vores forforståelse af menneskers vilkår (Kvale og Brinkmann, 2015.s. 106).

Kvale og Brinkmann mener, at der følger etiske dilemmaer med i hele interview forløbet (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 107). Derfor har vi forsøgt at gøre os de dilemmaer bevidste.

Vi tog udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns interviewguide (Kvale og Brinkmann, 2015.s. 154-155) og (Bilag 3).

Vores intention var, at vi ønskede at undersøge de kliniske vejledere og de studerendes oplevelser, forudsætninger, erfaringer og forventninger med et feedbackkort. Herunder om et feedbackkort, kan understøtte kliniske vejlederes kompetencer og forbedre vejledning af de studerende.

Vi gjorde os således nogle tanker om de gavnlige konsekvenser af undersøgelsen, fx hvordan den kan være med til at forbedre de studerendes mulighed for feedback, styrke de kliniske vejlederes kompetencer og heraf en kvalitetssikring i praksis (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 113). Fordelene ved at udføre indsamlingen af empirien, opvejer således ulemperne.

Vi informerede både de studerende og de kliniske vejledere om, hvad interviewet handlede om, hvad formålet var og at det var okay at sige nej tak. Således at der var informeret samtykke (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 116).

Vi valgte at give dem en dybdegående information om hensigten med opgaven, som har været todelt. På den ene side, vil vi gerne tilegne os erfaringer i forbindelse med at indsamle vores egen empiri gennem observation og interview og på den anden side, at vi var interesserede i at se om et feedbackkort kunne have nogen effekt på vejledningen af de studerende.

Vi indviede ikke informanterne i vores forforståelse, eller kommunikerede med dem omkring deres holdninger til vejledning, før interviewet. Dette for at minimere risikoen for, at de svarede ud fra

hvad de troede var vores behov at høre. Ligeledes valgte vi et lokale, hvor vi var alene, for at ingen andre overhørte interviewet og de interviewede ville blive påvirket af det.

Vi valgte at udføre observationen og interviewet på et tidspunkt, hvor de studerende og de kliniske vejledere allerede var på arbejde, så de ikke skulle bruge ekstra tid eller fritid på interviewet. Der var i nogen grad aftalt et tidspunkt, men det præcise tidspunkt lod vi være op til den studerende og den kliniske vejleder, så det passede ind i deres arbejdsgang og deres opgaver. På den måde fik vi mulighed for at observere den vejledning der fandt sted, inden de gik ind på en stue og den vejledning der fandt sted efterfølgende. Vi ville gerne afholde interviewene umiddelbart efter vejledningen, mens de stadig kunne huske detaljerne og følelserne forbundet hermed og havde derfor aftalt med lederen at de kunne gå fra og havde samtidig aftalt med kollegaer, at de dækkede arbejdsopgaver mens de var fraværende. Derved forsøgte vi at vise, at vi havde god tid og at vi var taknemmelige over deres valg af deltagelse.

Vi forholdt os til deres anonymitet og hvordan vi bedst kunne beskytte dem, dette blev de ligeledes informeret om (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 114). Vi valgte at kalde dem ved forbogstav i den transskriberede tekst (Bilag 5), og ikke skrive mere end om de var studerende eller kliniske vejledere i selve specialet. Således bevarede vi en vis anonymitet. Vi valgte at transskribere ordret, på den måde fortolkede vi ikke transskriberingen, men var tro overfor deres udsagn. De blev informeret om, at deres udtalelser eller opgaven ikke ville blive delt med nogen i afsnittet, uden deres samtykke. Vi kunne med fordel have spurgt de studerende og de kliniske vejledere, om de ville læse det transskriberede og analysen igennem, for at sikre, at det var det sagte og mente, der kom frem i analysen. Det valgte vi dog ikke at gøre, da vi ikke vil lægge et unødigt arbejdspress på dem.

I forhold til observationsstudiet gjorde vi os bevidste om såkaldt "guilty knowledge". Hvilket indebærer, at hvis vi som forskere observerer problematiske eller potentielt kompromitterende handlinger, såsom en vejleder, der ikke opfylder professionelle standarder, ville vi skulle overveje hvordan disse observationer skulle håndteres (Kristiansen og Krogstrup, 2015. s. 113-114). Vi aftalte på forhånd at vi som udgangspunkt ikke ville afbryde samtalen, men at vi ville tale sammen bagefter, hvorvidt og hvordan det skulle gribes an.

I Annick Prieurs overvejelser om nærhed i forhold til indsamling af empiri skriver hun;

At nærhed skaber forståelse, men også for at for megen nærhed er en risiko, da det kan indebære, at man ukritisk overtager informanternes perspektiv (go native) og taber den distance, der er nødvendig i en analyse (Prieur, 2002. s. 138).

Vi skal dermed ikke have fuld deltagelse, både fordi det kan lede til en over-identifikation, og fordi det i praksis tit indskrænker bevægelsesfriheden under dataindsamlingen.

Distance kan lede en til at tro, at man ved noget, man slet ikke ved. Forståelse indebærer i denne sammenhæng indlevelse med informanterne, og denne indlevelse anses det som svær at opnå uden at kende deres livsbetingelser (Prieur, 2002. s. 138-139). Vi har gjort os flere tanker om hhv. vores distance og nærhed til informanterne. Vi har en nærhed idet vi arbejder på samme afsnit og dermed er kollegaer med de kliniske vejledere, så vi kender deres livsbetingelser, uden at vi forsøger at overtage deres forståelseshorisont. Vi kender deres arbejdsopgaver, både på afsnittet og i forhold til de studerende, og er indforståede i normer, arbejdsgange og kultur. Såvel som vi har forforståelser for det, de måtte nævne i interviewet. I forhold til de studerende, kender vi dem og har større eller mindre grad af erfaringer med at have dem med i klinikken, og på den måde også forforståelser omkring vejledning af dem.

Vi forsøger på den anden side at anlægge en kritisk distance til informanterne og har forsøgt at være opmærksomme på dette gennem bearbejdningen af empirien.

Litteratursøgning

For at kvalificere vores empiri har vi foretaget en litteratursøgning.

Vores søgning kan refereres til søgestrategien grounded theory, hvor formålet er at skabe situationsspecifikke og konkrete teorier der beskriver afgrænsede situationer. Dette sker i en løbende proces mellem litteratursøgning og empiriindsamling, samtidig med at materialet vurderes undervejs, på den måde udvikles teorier og begreber løbende med udgangspunkt i praksis. Dermed skal processen ikke ses som en lineær proces.

Søgestrategien begynder med et problem, derefter veksler det mellem empiriindsamling og litteratursøgning. Søgestrategien forsøger at mindske subjektiviteten og sikre validiteten.

Kendetegnet for grounded theory, er at de empiriske data er grundlaget for teoriudviklingen. Herved undgår vi at indramme problemet i prædefinerede antagelser (Drejer, 2023, s. 47-48).

Vi har foretaget vores litteratursøgning efter denne inddeling, hvor vi har søgt litteraturen frem på baggrund af den empiri, vi har indsamlet. Vi har søgt i bibliotekets database, såvel som vi har spurgt vejledere og kolleger om kendskab til litteratur vi kunne finde relevant.

Ligeledes har vi brugt kendt litteratur som vi er blevet introduceret for på tidligere semestre og som vi fandt anvendelige til besvarelse af vores problemformulering.

Teorianvendelse

Feedbackkortet som et didaktisk værktøj

Igennem teorianvendelsen vil der blive redegjort for strukturmodellen af Jank og Meyer, for at kunne analysere indførelsen af feedbackkortet som et didaktisk værktøj.

Strukturmodellen for undervisning er udviklet af Jank og Meyer og kan bruges i almindelige undervisnings- og læringssituationer. Modellen er inddelt i fem såkaldte strukturelementer: mål, indhold, tid, sociale relationer og handling (Jank og Meyer, 2006. s. 65).

Hvert af de ovenstående elementer udfoldes i to dimensioner, der hver beskriver en ydre og en indre side ved strukturelementerne. Jank og Meyer definerer den ydre side ved det, der kan ses umiddelbart, altså de undervisnings- og læringsaktiviteter, der finder sted og de resultater der skabes. Den indre side rummer det, der ligger til grund for handlinger, arbejdsprocesser og resultater man har bedrevet i "den ydre side" (Jank og Meyer, 2006. s.64).

Jank og Meyer hævder, at modellen ikke kan bruges som et planlægningsredskab, men i stedet som en analyse af en undervisnings- eller læreproces (Jank og Meyer, 2006. s. 66-67), hvilket berettiger teorien til brug i denne opgave.

Inden der redegøres for strukturmodellen, redegøres for det Jank og Meyer kalder undervisningens *betingelsesstruktur*. Betingelsesstruktur er alle de forudsætninger der er for undervisningen. Jank og Meyer inddeler dem i tre koncentriske cirkler hvor inderste ring er de personbundne rammer. Dvs. læreren og elevernes forudsætninger og kompetencer, forventninger og krav. Midterste cirkel er de institutionelle rammer, dvs. omgivelserne, der er stillet til rådighed, materiale og andre remedier. Den yderste ring er det vi sjældent har indflydelse på, de samfundsmæssige rammer, det der er bestemt fra politisk side og/eller fra uddannelsens side (Jank og Meyer, 2006. s. 69-70). I

forhold til den vejledningssituation som empirien i denne opgave er indsamlet i, er den inderste cirkel vejlederen og dennes kompetencer som vejleder af de studerende i klinisk praksis. Lige så vel som det er de kompetencer og forudsætninger de studerende kommer med, men også deres lyst, velvilje og mod til at sætte sig selv i spil i forhold til feedback. De studerende kommer med forventningen om at de skal vejledes og have feedback men det er individuelt hvad der ligger i disse forventninger og hvordan de tager imod det.

Nedenfor redegøres for det Jank og Meyer kalder undervisningens strukturelle logik og udgør strukturmodellens 5 pile (Jank og Meyer, 2006, s. 65). Hver struktur har, som det også ses på strukturmodellen, en ydre og en indre side."

Målstruktur -> Opgaveformulering

I tilrettelæggelsen af undervisningen, som i denne sammenhæng er indførelsen af feedbackkortet, indgår der overvejelser om hvilke mål man vil stræbe efter. I dette tilfælde bliver målet at udvikle vejledningssituationen og forbedre feedbacken til de studerende. På den ene side at vi opfylder læringsudbytterne i semesterbeskrivelserne (UCN, 2024), som er meget overordnede, og på den anden side at de studerende får en positiv oplevelse med at modtage feedback og blive vejledt, hvilket bliver undervisningshensigten. Jank og Meyer skriver;

Selv når det lykkedes ham at bestemme sine undervisnings hensigter, så kan han altså ikke „få eleverne til at lære” - han kan blot være dem behjælpelig ved udformning af deres læreproces (Jank og Meyer, 2006. s. 73).

Dermed skal indførelsen af feedbackkortet hjælpe til at sikre at de studerende modtager feedback og at de får mulighed for at lære det tilsigtede. Som tidligere beskrevet i problemfeltet er vores erfaring, at der er meget forskel på forskellige vejleders feedback og derfor skal kortet give mulighed for et minimum af feedback. Den ydre side af målstruktur i strukturmodellen, omhandler de læringsudbytter, der er beskrevet i semesterbeskrivelsen (UCN, 2024).

Den indre side omfatter; hensigter, motiver og erkendelsesinteresser, i form af det som vejleder og studerende sætter sig for i praksissituationen eller vejledningssituationen, bevidst som ubevidst (Jank og Meyer, 2006. s 74). I den indre side ligger motiv om at de studerende skal få en positiv

oplevelse med feedback, herunder at sikre bedre og mere ensrettet feedback, som i sidste ende skal øge de studerendes mulighed for læring i praksis.

Indholdsstruktur -> Tematik

Når man planlægger undervisningen, skal man tænke over hvad den skal indeholde og få lavet en struktur for det man skal lære noget om, så man når sin målsætning.

Den ydre side omhandler det undervisningsmateriale og lærestof der stilles til rådighed, den mundtlige og skriftlige information der finder sted. Den ydre side er her feedbackkortet. Men det er i særdeleshed også den viden og de erfaringer som både vejlederen og de studerende har med sig omkring feedback.

Den indre side indebærer det der ligger til grund for indholdet og det der faktisk bliver tilgængeligt for de studerende i vejledningssituationen (Jank og Meyer, 2006. s. 75).

Hvis vi anvender dette i vores projekt, må det formodes at det, der bliver tilgængeligt i vejledningssituationen, vil være forskelligt fra gang til gang, da ikke to vejledninger er ens. Vejledningen afhænger både af praksissituationen, vejlederen og den studerende. Ligeledes må det formodes at de studerendes åbenhed eller modsat modstand vil have en betydning for, hvor meget den studerende får ud af vejledningen.

Socialstruktur -> Socialarkitektur

Når man skal planlægge undervisningen, er det værd at overveje hvordan lærere og elever, som i resten af vores speciale omtales vejledere og studerende, skal interagere, for at sætte undervisningen i gang, holde den i gang og nå sine mål for undervisningen. Det er i denne planlægning, at man overvejer forskellige arbejdsformer.

Den ydre side er den rumligt-social differentiering. I dette tilfælde at de studerende er opdelt i semestre, afhængig af hvor langt de er i uddannelsen.

Den indre differentiering er en mere midlertidig opdeling (Jank og Meyer, 2006, s. 78-79). Fx at det er tilfældigt hvilke vejledere og studerende der er sat sammen.

Der er flere forskellige varianter af indre differentiering; personlige, didaktiske og hverdagstilfældigheder. (Jank og Meyer, 2006, s. 80-81).

I den indre side ligger også relationsarbejdet, altså det forhold lærer og elever har sammen og som hjælper med at vedligeholde og støtte undervisningen (Jank og Meyer, 2006, s. 81).

I vejledningen er det den måde vejlederen møder de studerende på. Men relationsarbejdet er også den konsensus der er imellem vejlederen og den studerende, at de studerende forventer feedback og vejlederen forventer at den studerende tager ansvar for egen læring og forholder sig til dette.

Handlingsstruktur -> Handlingsplanlægning

I planlægningen af undervisningen skal man tænke over hvordan underviseren skal agere og hvad man vil have eleverne til.

I den ydre side, ligger de aktiviteter som umiddelbart kan ses. Det er feedbackkortet de får i lommen til at tage frem i vejledningssituationen. Det er den mundtlige information der er blevet givet omkring feedbackkortet. Det er også det, de ved om feedback fra tidligere.

Den indre side indeholder de handlingsmønstre, der ligger til grund for undervisnings- og læringsaktiviteterne, formerne og produkterne. (Jank og Meyer, 2006. s.82-83).

Processtruktur -> Forløbsplanlægning

Processtrukturen indeholder planlægningen af forløbet i forhold til opgaver, emner, interaktionsformer og handlinger. I planlægningen af forløbet, styrer man tiden og formen for undervisningen.

Den ydre side indeholder vejledningens muligheder. Dvs den tid der er til rådighed for vejledningen. Hvis afdelingen er travl, er der ikke de samme muligheder.

Den indre side er undervisningens metodiske forløb. Det at feedbackkortet er delt op i feedup, feedback og feedforward (Jank og Meyer, 2006. s.87).

I planlægningens grundstruktur argumenterer Jank og Meyer for en evaluering af undervisningen. Heri ligger en slags kontrol af forløbet og effekterne, samt hvorvidt man opfylder målet for undervisningen. Denne evaluering sker især i feedforwarden, når vejlederen og den studerende snakker om hvad den studerende kan gøre næste gang (Jank og Meyer, 2006, s. 94).

På et lidt højere plan kan denne evaluering også siges at være denne speciale, idet opgaven er nysgerrig på om man kan forbedre de studerendes muligheder for feedback.

Refleksion i følge Mezirow

Vi vil gennem teori anvendelsen forsøge at kvalificere vores forforståelse, som vi senere vil bruge til at analysere de studerendes og de kliniske vejleders udsagn med. Vi vil i nedenstående belyse Mezirows teori omkring transformativ læring i forhold til hvordan refleksionen kan fremmes hos den studerende ved brug af et feedbackkort.

Mezirows teori om transformativ læring, er centreret om ændring af individets antagelser samt perspektiver og derved bliver teorien hovedsagelig individorienteret, hans teori er derfor anvendelig i relation til den studerendes individuelle læreprocesser i forbindelse med at reflektere ud fra et feedbackkort. Mezirow beskæftiger sig med struktur, praksislæring og refleksion. Dette er anvendeligt og centralt i analysen af de empiriske data (Illeris, 2013, s. 17).

Mezirow udtaler om mening;

At skabe mening betyder at finde en mening i en erfaring, at fortolke den. Når vi efterfølgende bruger denne fortolkning som vejledning for vores beslutninger eller handlinger, bliver det det at skabe mening til læring (Mezirow, 2017. s. 156).

Mezirow mener ligeledes at refleksionen gør os i stand til at rette misvisninger i vores overbevisninger (Mezirow, 2017. s. 156). For at perspektivere dette til vores opgave, har den studerende mulighed for at bruge refleksionen til at ændre på tidligere forkerte overbevisninger.

Der skelnes mellem to dimensioner i det at skabe mening. *Meningsskemaer* fungerer som implicitte regler for tolkning og skaber vanemæssige forventninger, og er hvad vi forventer sker efter en handling, fx åbner døren, når vi trykker ned i håndtaget og skubber døren op. Disse skemaer udgør vores referenceramme og er fleksible og åbne for ændringer. *Meningsperspektiverne* er fundamentale antagelser, som tidligere erfaringer kan forme nye oplevelser ud fra og udgøres af en højere orden af skemaer, teorier, overbevisninger, planer, målsætninger og evalueringer. Fx. en patient, der tidligere har haft en negativ oplevelse med en læge, kan forvente, at kommende lægebesøg vil være ubehagelige eller lægen vil være ignorerende, selvom den nye læge måske er venlig og grundig. Her påvirker patientens tidligere erfaringer med sundhedsvæsenet deres

forventninger og oplevelse af fremtidige konsultationer, hvilket kan farve deres fortolkning af nye situationer.

Mezirow bruger også betegnelsen referencerammer om meningsperspektiverne, da denne betegnelse både dækker over mentale vaner og synspunkter (Illeris, 2013, s. 19).

Meningsperspektiver fungerer som brede referencerammer bestående af antagelser og forventninger, der filtrerer vores forståelse af erfaringer. I en læringskontekst repræsenterer meningsperspektiver en samlet forståelse af læringsprocessen. Både meningsskemaer og meningsperspektiver begrænser selektivt, hvad vi lærer. Hvor meningsperspektiver fungerer som overordnede, generaliserede filtre, er meningsskemaerne situationsbestemte, mere dynamiske og lettere at forme. Det betyder, at man kan eksperimentere med nye synsvinkler eller justere i meningsskemaer uden nødvendigvis at ændre de grundlæggende antagelser på perspektivniveau – selv når disse antagelser er i konflikt med nye synspunkter (Mezirow, 2000. s. 16-18). Hvis vi anvender Mezirows teori på vores speciale, har den kliniske vejleder mulighed for lettere at ændre på den studerendes meningsskemaer end hun har ved at ændre på meningsperspektiverne.

Transformativ læring er den læring, der indebærer en ændring eller omdannelse, som her bliver hos den studerende. Læring kan være andet og mere end tilegnelsen af viden og færdigheder, som det normalt relateres til læring i skolen (Illeris, 2013. s. 17). For at transformativ læring kan finde sted, skal man blive opmærksom på, hvordan og hvorfor de grundlæggende antagelser har påvirket ens opfattelse og forståelse af verden omkring sig. Når nye grundlæggende antagelser opstår, bliver tidligere erfaringer omfortolket og får en ny mening. Hvis denne mening ikke fremstår klart, kan der opstå et desorienteringsdilemma, som hæmmer handlekraften (Wahlgren m.fl. 2002, s. 160). Mezirow betragter denne desorientering som en udløsende faktor, der sætter refleksionsprocessen i gang for at skabe grundlæggende mening, som er nødvendig for at kunne handle. Den transformativ læringsteori undersøger, hvordan individets antagelser, der er formet af historiske, kulturelle og sociale rammer, påvirker meningen, vi tilskriver vores erfaringer, samt hvordan denne mening kan revideres eller forandres. Refleksion bliver her et centralt og afgørende element i processen (Mezirow and the Theory of Transformative Learning s. 122). I forhold til vores speciale vil et desorienteringsdilemma hos den studerende sætte gang i en refleksionsproces, forudgået af en situation hvor den studerende ikke kan finde en mening der passer på tidligere erfaringer, og dermed passer til egne meningsskemaer.

Ifølge Mezirow er det behovet for en ny mening, der driver refleksionen, hvilket betyder, at refleksion ikke bør sidestilles med al tænkning. Refleksion adskiller sig fra almindelig tænkning ved at involvere en vurdering og en systematisk gennemgang af problemets indhold, processen og de grundlæggende antagelser. Gennem indholds- og procesrefleksion kan meningsskemaer påvirkes, så de kan ændres, udvikles og styrkes. Præmisrefleksion foregår på et dybere plan, idet den indebærer en kritisk gennemgang af de bagvedliggende antagelser, hvilket kan føre til en transformation af hele meningsstrukturen. Refleksionens rolle i læreprocessen afhænger af, om læringen fokuserer på indhold, proces eller præmisser. Indholdsrefleksion handler om problemets konkrete indhold og relaterer sig til, hvad en person opfatter, føler og handler ud fra i den givne situation. Procesrefleksion omfatter vurderingen af, hvordan man bedst håndterer de forskellige aspekter af problemløsningen, herunder valg af metoder, oplevelser og følelser i processen. Gennem indholds- og procesrefleksion kan meningsskemaer ændres, så den reflekterende læring enten forankrer, udvider eller transformerer meningsstrukturen, hvilket påvirker, hvordan vi fortolker vores erfaringer (Wahlgren, 2002, s. 163). Når vi perspektiverer teorien til vores speciale, ser vi at gennem refleksionen kan en klinisk vejleder få den studerende til at fortolke på tidligere erfaringer og derved opnå en refleksionsproces, som kan styrke, ændre eller udvikle den studerendes meningsskemaer.

For at præmisrefleksion kan finde sted, skal man udfordre selve problemets natur og de antagelser og forforståelser, som danner grundlag for fortolkningen af situationen. Det indebærer, at man kritisk stiller spørgsmål til sine grundlæggende antagelser, såsom: "Hvorfor har jeg opfattet problemet på denne måde?" og "Hvilke antagelser ligger bag min forståelse?" Inden præmisrefleksion kan ske, må den studerende derfor ændre og gentænke sine handlinger. Transformativ læring involverer således både en transformation af meningsskemaer gennem indholds- og procesrefleksion samt en transformation af meningsperspektiver gennem præmisrefleksion (Mezirow, 2017, s. 160)

Selvom det er muligt at ændre sit meningsperspektiv på egen hånd, er det meget mere normen at foretage dette i gruppesammenhænge. Mezirow lægger vægt på praksis med empatisk lytning og diskussion. Deltagelse i denne diskussion kræver færdigheder på højt niveau, som omfatter evnen til at se tingene fra den andens synspunkt og med et åbent sind, lære at lytte empatisk og være

selvbevidst. En uafhængig interesse driver os til at identificere og udfordre, gennem kritisk refleksion og ændre meningsperspektiver (Mezirow and the Theory of Transformative Learning s. 125-126). Hvis vi anvender teorien til vores speciale, antager vi, at den kliniske vejleder kan indgå i denne diskussion med den studerende.

Mezirow mener, at det lader sig gøre gennem dialogen, det er en mulighed for, at man kan frigøre sig fra sit eget meningsperspektiv og ændre sin for forståelse. Dialogen giver mulighed for at få nye perspektiver på egne antagelser (Brøbecher og Mulbjerg, 2010, s. 145). Det er i dialogen, at erfaringer og den kritiske refleksion udspiller sig. Dialogen må derfor være mere end en analytisk samtale og skal omfatte en direkte opmærksomhed, som her er den studerendes holdninger og værdier og følelser. Den følelsesmæssige erkendelse hører med til den kritiske refleksion, der er en indbyrdes sammenhæng mellem kognitive og følelsesmæssige processer. Derved er den transformative læring også relateret til en følelsesmæssig og erkendelsesmæssig selvforståelse. Det er ofte modstand, som skal overvindes, og der vil det være hensigtsmæssigt at udvikle et fællesskab, der skaber samhørighed (Illeris, 2013, s. 24). Hvis vi anvender Mezirow på vores projekt, spiller den kliniske vejleder altså en vigtig rolle for den studerende ved at indgå i en dialog sammen og dermed opnå et fælles fundament der bygger på samhørighed.

Ifølge Mezirow er hverken teoretisk viden eller praktisk erfaring tilstrækkeligt til at løse professionelle problemer. Refleksion kan dog støtte læringen ved at afhjælpe mangler i praksis og udvikle mere passende metoder til problemløsning gennem en dybere og mere væsentlig læring. Samtidig kan refleksion styrke anvendelsen af faglig og teoretisk viden (Brøbecher og Mulbjerg, 2010, s. 147-148). Mezirow lægger vægt på, at det ikke er nok at reflektere over, hvorfor eller hvordan man har oplevet eller tænkt eller handlet i en bestemt situation. Det væsentlige bliver de overvejelser over hvordan man på grundlag af sine erfaringer og sin forståelse bedst kan handle i nye og tilsvarende situationer, det vil Mezirow kalde kritisk refleksion (Illeris, 2013. s. 20).

Begrebet kritiske refleksion bruges om det at udfordre gyldigheden af forudsætningerne for tidligere læring. Kritisk refleksion bliver den refleksion der kan revurdere ens meningsperspektiver og om nødvendigt omdanne dem og bliver ikke refleksionen om handlingens hvordan, men hvorfor og dermed årsagen til og konsekvenserne at det vi gør (Mezirow, 2017. s. 166 - 167).

Feedback som selvregulering

I nedenstående vil vi udfolde Hattis teori omkring feedback. For at kunne vurdere om feedback kan understøtte den kliniske vejleders kompetencer og hvordan et feedback kort kan bidrage som et didaktisk værktøj.

Hatti tager udgangspunkt i feedback og udtaler:

Selv om feedback er et af de mest virkningsfulde hjælpemidler til læring, er dens effekter blandt de mest variable (Hatti, 2015, s. 183).

Hatti forsøger derfor at redegøre for hvordan man kan få fuldt udbytte af feedback og hvad feedback er. Hatti deler Sadlers begreb omkring feedback:

Feedback har til formål at reducere kløften mellem det sted, hvor eleven "er", og det sted, hvor det "er meningen", at han eller hun skal være (Hatti, 2015, s. 183).

Hvilket forstås, at eleven skal være mellem nuværende præstationer og kriterierne for målopfyldelse.

For at feedback bliver så effektiv som muligt, må underviseren have en god forståelse for, hvor eleven er og hvor det er meningen at eleven skal være. Når det er tydeligt for eleverne, jo bedre kan de hjælpe sig selv fra hvor de befinder sig til målopfyldelsen.

Feedback kan fungere som stikord, der kan fange en elevs opmærksomhed og hjælpe til at få eleven til at fokusere på at lykkes med opgaven. Feedback kan rette opmærksomheden imod de processer, som er nødvendige for at udføre opgaven. Feedbacken kan give inspiration til ideer og den kan være motiverende, således der investeres mere energi eller flere færdigheder i opgaven (Hatti, 2015, s. 183). I forhold til vores speciale, må den kliniske vejleder blive en støtte for den studerende ved at kunne inspirere med andre og nye løsningsforslag.

Feedback er mest effektiv når eleverne ikke allerede besidder kompetencen, derfor virker den bedst når der er tale om ufuldstændig viden eller fejl (Hatti, 2015, s. 196).

Anerkendelse af fejl giver plads til muligheder. Fejl er forskellen mellem det vi ved nu og det vi sigter på at vide og kunne, hvilket er gældende både for de talentfulde og de som har lidt svære ved det.

At kende til sine fejl er grundlæggende for at bevæge sig hen imod målet, som er formålet med feedback. Fejl må ses som en potentielt uundgåelig afvigelse fra målet (Hatti, 2015, s. 184 og 197). Målet, hvor eleven er på vej hen, må kendes af underviseren og kommunikeres til eleven, hvor det bliver vigtigt at kende til læringsmål. Mål kan gøre en forskel ved at eleven kan spore sine præstationer hen imod disse mål. Feedback gør det muligt at opstille mål med passende udfordringer efterhånden som tidligere mål nås og dermed etablere betingelserne for fortsat læring.

Hvis der ikke er nogen udfordringer, er feedback sandsynligvis af ringe værdi, hvis eleven finder det for let eller kender til indholdet, vil modtagelsen af feedback ikke have nogen virkning og ikke komme videre til nye og mere udfordrende opgaver (Hatti, 2015, s. 186).

Underviseren må være bevidst om hver elevs viden og kunnen og være i stand til at konstruere mening og meningsfulde oplevelser på den baggrund (Hatti, 2015, s. 47). Anvendt i vores speciale, stiller det krav til den kliniske vejleder der må sætte sig ind i læringsmålene for den studerende, således hun kan hjælpe den studerende med at spore sine handlinger hen mod disse læringsmål.

Hatti inddeler feedback på 4 feedback niveauer

Opgave- og produktniveau som ofte er specifik og generel og gives ofte til en hel klasse, den er virkningsfuld hvis de lærende er begyndere, da den er informations fokuseret ved at den ser på om noget er rigtig eller forkert (Hatti, 2015, s. s. 188).

Procesniveau sigter mod de processer, der bliver brugt til at skabe produktet eller udføre opgaven. Feedbacken kan føre til at opdage fejl og stikord til en mere effektiv informationssøgning. Man kan lære af sine fejl og få ideer om andre strategier. Feedback på dette niveau synes at være mere effektiv til styrkelsen af en dybber læring end på opgave niveauet (Hatti, 2015, s. 189).

Selvregulerings- eller tilpasningsniveau kan styrke elevens evne til selvevaluering og giver større selvtillid til yderligere engagement i opgaven. Feedbacken hjælper eleven til selv at identificere feedback og til at selvevaluere. Når elever selv kan regulere deres læring, kan feedbacken bruges mere effektivt (Hatti, 2015, s. 190).

Selvniveau er rettet mod feedback mod "selvet" og sammenfattes normal vis under begrebet ros. Ros trækker ofte opmærksomheden væk fra opgaver, processer, eller selvregulering, da ros

indeholder meget lidt opgaverelateret information og omsættes sjældent til et større arrangement eller forståelse af opgaven. Når ros kobles sammen med andre former for feedback, udvandes læringsinformationen. Eleverne har dog brug for at føle de hører til i læringen og der er et tillidsfuldt forhold mellem underviser og elev og føle at deres arbejde bliver passende værdsat, men ros bør holdes ude af feedback (Hatti, 2015, s. 192). Hvis teorien anvendes i vores speciale, bør den kliniske vejleder opstille et læringsmiljø der er fremmende for den studerende der bygger på tillid, men med fokus på læringsmålene og de handlinger der ligger til grund for udførelsen af opgaverne.

Hurtig formativ vurdering er den mest virkningsfulde form for feedback og tager udgangspunkt i, at vurdering af læring er baseret på flere nøglefaktorer. Disse faktorer indebærer at eleverne er aktivt involveret i deres egne læreprocesser, elevernes udfordringer er tilpasset deres niveau og eleverne er i stand til at udføre selvevaluering.

Nøglefaktorerne kan opnås ud fra forskellige strategier, så som afklarede læringsmål og at eleven tager ejerskab over egen læring.

Formativ vurdering er en vurdering der kan føre til feedback under læreprocessen. Den har stor værdi, da nøglen ligger i at der er fokus på de beslutninger der træffes sammen i situationen.

Strategierne i den formative vurdering drejer sig om at identificere, hvor eleverne er i deres læring, hvor de er på vej hen og hvilke skridt der er nødvendige at tage for at komme derhen (Hatti, 2015. s. 200-201).

Læringsorienteret, dialogisk feedback

Alrø, Dahl og Schumann argumenterer for at der er kommet et nyt feedback paradigme, hvor vi skal væk fra den vurderende feedback, som handler om rigtig og forkert og hvor der for den studerende kan mangle nogle mellemregninger. I stedet bør vi stræbe efter en dialogbaseret feedback, der bygger på iagttagelser og oplevelser i en bestemt situation og handler om hvilket læringspotentiale der er i den. Her får kontakten mellem parterne en stor betydning (Trillingaard, 2022, s. 33).

I den læringsorienteret feedback er der ikke fokus på fejlfinding, men på ressourcer. Vejlederen kan byde ind med hendes egne fortolkninger ud fra specifikke iagttagelser og på den måde bliver det tydeligt for den studerende på hvilken baggrund fortolkningerne bygger, og kan derefter se om det giver mening for den studerende. Den studerende kan på baggrund af iagttagelser, oplevelser og

fortolkninger komme med ideer til nye handlemuligheder eller vejlederen kan ud fra det iagttagede, komme med forskellige muligheder (Trillingaard, 2022, s.37-38).

Alrø, Dahl og Schumann inddeler dialogisk feedback i fire sammenhængende elementer; iagttagelse, oplevelse, fortolkning og forslag.

Iagttagelse er konkrete eksempler på noget der sker i en situation. Det er et slags spejl, vejlederen holder op foran den studerende. Spejlingen kan få den studerende til at føle sig hørt og set og hjælper den studerende til refleksion. Vejlederen kan fx. sige; "Hvordan oplevede du det lige der?". På den måde etableres en kontakt og en dialog, hvor begge bidrager til at blive klogere på, hvad der skete i den specifikke situation. De iagttagelser vejlederen vælger at fremhæve er en subjektiv udvælgelse og valg af fokus kan påvirke kontakten med den studerende (Trillingaard, 2022,s. 39-40).

Oplevelse er personlige tilbagemeldinger på de reaktioner vejlederen og den studerende har på det, de iagttager. Det er både følelsesmæssige reaktioner, handleimpulser, mentale reaktioner og kropslige sansninger. Vejlederen kan spørge; "hvordan havde du det lige der?". Hvis disse oplevelser ikke italesættes, vil det ofte være noget man gætter sig til og dermed risiko for at gætte forkert, hvilket kan få konsekvenser for kontakten og den potentielle læring (Trillingaard, 2022,s. 40-41).

Fortolkning er vurderinger og domme over iagttagelser og oplevelser, og det er oftest det nemmeste at sige noget om. Det er særligt her, feedbacken bliver dialogisk fordi det er en fælles undersøgende process af hinandens fortolkninger. Det er vigtigt at fortolkningerne bakkes op af konkrete oplevelser for at det bliver tydeligt for den studerende hvad vurderingen bygger på (Trillingaard, 2022,s. 41-42).

Forslag er de råd vejlederen giver den studerende og dermed bliver en del af feedforward. Det er dog vigtigt at være bevidst, om at råd også er subjektive og at de bedste forslag er dem der bliver givet på den studerendes præmisser og hvis denne har bedt om dem (Trillingaard, 2022, s. 43).

Analyse

Vi vil starte med at analysere vores indsamlede empiri, som vil udgøre strukturen for resten af analyseafsnittet, hvor vi anvender vores teori på empirien.

Analyse af indsamlet empiri

Vi læste hver især transskriberingen igennem flere gange, og forsøgte at lave en foreløbig meningskodning, ved at systematisere udtalelserne. Vi gav de forskellige udtalelser farver og kunne herefter sortere dem i kategorier (Bilag 5). Vi har med baggrund i vores viden om teori inden for vejledning og feedback forforståelser om, hvad der har betydning for den vejledning der finder sted. Det var af de for-forståelser, temaerne udsprang. Herefter sammenlignede vi hvilke temaer, vi hver især havde fundet, og hvor vi havde fundet dem henne i teksten. Vi læste hvert interview højt og sagde hver især, hvor vi havde overstreget med farve og hvilket tema vi syntes det passede til. Til sidst lavede vi en meningskondensering, hvor hver farve fik en overskrift og vi lagde os fast på de 6 nedenstående temaer. I den proces kom vi hver især med vores forforståelse af meningskodningen, og i meningskondenseringen skete der en horisontsammensmeltning i vores hermeneutiske proces.

Til at starte med havde vi flere temaer, men oplevede to gange at to temaer kunne slås sammen og en enkelt gang at vi måtte opdele et tema for at det blev mere præcist hvad der lå deri. Et eksempel på det var tema 4 og 5, som vi til en start havde kaldt feedback, men undervejs blev det tydeligt at det kunne nuanceres yderligere ved at opdele det.

Udover de 6 nedenstående temaer, forsøgte vi os med et tema der hed "relation", men dette kom senere ind under tema 5 og 6, da vi kunne se de gjorde det ud for hinanden. Et tema vi kaldte "behov for kortet" udgik da det kun var en af vejlederne der nævnte noget omkring dette. Vi havde desuden et tema der hed skriftligt refleksion, men dette udgik også, da kun én talte om det og det ikke er et emne vi vil belyse i dette speciale.

På baggrund af meningskondenseringen, er følgende 6 temaer fundet.

1. Styrket refleksion
2. kortet som struktureret feedback
3. Før/efter vejledning
4. Feedback som udvikling
5. Positiv oplevelse + Feedbackens betydning for relationen
6. Udfordringer med rigiditeten

Vi vil beskæftige os med de 5 første temaer i analysen, hvor de vil blive delt op. Det 6. tema vil løbende blive berørt gennem analysen, det bruges til at vi kan forholde os kritisk til implementeringen og brugen af et feedbackkort.

Gennem analysen vil vi, med udgangspunkt i vores forforståelse, analysere empirien ved hjælp af den udvalgte teori.

Da vi har en hermeneutisk tilgang til opgaven, giver det mening at dele analysen op i vores temaer, og forstå delene ud fra helheden, da forståelsen af teksten ikke er direkte, men kræver en analyse og fortolkning.

Da vi analyserede de forskellige temaer, var der et par steder hvor vi kunne bruge citater som ikke hørte ind under det tema som vi analyserede, vi brugte det dog alligevel. Efterfølgende gik vi alle de brugte citater igennem igen og kiggede kritisk på, om de kunne passe ind i det tema som vi analyserede ud fra. Vi mente at de brugte citater godt kunne passe i flere temaer, derfor ændrede vi nogle af citaterne til både at være i det oprindelige tema, men også til at passe til det tema som vi analyserede ud fra. I forhold til vores hermeneutiske tilgang, analyserede vi delene for at vi kunne forstå helheden.

Vi vil afslutte opgaven med en konklusion, hvor vi gennem en horisontsammensmeltning, vil forsøge at besvare vores problemformulering.

Feedbackkortet som et didaktisk værktøj

Analyse af "interventionen" indførelse af feedbackkortet.

I vil i nedenstående analysere empirien og teorien ud fra temaet "Kortet som struktureret feedback".

For at analysere den indsamlede empiri anvendes Jank og Meyers strukturmodel til at gennemgå fem strukturelle elementer: mål, indhold, social struktur, handlingsstruktur og proces. Disse perspektiver gør det muligt at belyse, hvordan feedbackkortet fungerer som et didaktisk værktøj i den kliniske vejledning og hvordan det understøtter refleksion, læring og feedbackprocesser. Strukturmodellen gør det også muligt at analysere de ydre og indre dimensioner, hvilket kan give dybere indsigt i både de synlige og skjulte processer, der påvirker vejledningssituationen.

Målstruktur - Opgaveformulering

Feedbackkortets overordnede mål er at udvikle vejledningssituationen ved at skabe en struktureret feedbackproces, som ikke blot opfylder de studerendes læringsudbytter, men også giver en meningsfuld læringsoplevelse. Den ydre side af målstrukturen kommer til udtryk ved, at feedback kortet bruges som et konkret værktøj i vejledningen, hvilket giver en ramme for læringsmålene, som en studerende beskriver som nyttig til at få konkret feedback på handlinger, der skal justeres.

I interviewet med en studerende, vurderer hun feedback som både relevant og brugbar, og feedbackkortet har en rolle i at skabe mere struktureret feedback. Dette ses også fra vejlederperspektiv idet en vejleder bruger feedback systematisk som en del af dagligdagen i arbejdet med studerende. Dette omfatter både feedup, feedback og feedforward, både mundtligt og skriftligt. Vejlederen fremhæver, at feedbackkortet er et værktøj, der hjælper med at skabe struktur og en systematisk tilgang til feedbacken, hvilket gør, at feedbacken kan anvendes mere konsistent og målrettet. Det ses i observationen, hvor vejlederen flere gange kigger ned på feedbackkortet for at få ideer til formulering af næste spørgsmål (Bilag 4)

En vejleder beskriver feedbackkortet som et hjælpsomt redskab, der giver en klar struktur i vejledningen, både for vejlederen og den studerende:

Det giver en bedre struktur for mig, at der er nogle rammer og måske også for den studerende.

Feedbackkortet opleves således som en positiv tilføjelse til vejledningen, idet det giver vejlederen et konkret rammeværktøj, som sikrer, at de centrale elementer i feedbackprocessen dækkes. Vejlederen værdsætter strukturen:

Jeg er sikker på jeg når igennem nogle punkter

hvilket skaber tryghed og tydelighed i hendes tilgang til at give feedback. Hun nævner, at det hjælper med at "bevæge sig fra A til B," og sikrer, at hun får belyst selv "de små ting," som ellers kan blive overset i en travl klinisk kontekst.

På den indre side kan vi se, at kortet understøtter vejlederens og den studerendes intentioner om at sikre en mere ensartet og struktureret feedback, hvilket en studerende indirekte bekræfter, når vedkommende nævner, at feedbacken blev meget dybdegående og præcist rettet mod specifikke situationer. Ligeledes ses at en studerendes motivation, er at bruge feedback som et middel til refleksion og læring, hvilket feedbackkortet tilskynder ved at hjælpe med at organisere tankerne omkring praksis og læring. Interviewet indikerer, at feedbackkortet fremmer en bevidstgørelse omkring læringsmål og overvejelser om, hvad man vil opnå. Igennem interviewet med en vejleder tolkes hendes personlige mål med feedbacken, at det er at styrke de studerendes læring gennem både feed up, der forbereder dem, og feed forward, der giver dem retning for fremtidige handlinger. Feedbackkortet understøtter vejlederen i at skabe en sammenhængende og struktureret feedbackproces, som sikrer, at alle aspekter af feedbacken dækkes, hvilket understøtter vejlederens ambition om at skabe en helhedsorienteret feedback.

Indholdsstruktur - Tematik

Med hensyn til indholdsstrukturen kan vi se, at feedbackkortet udgør en central del af vejledningens materiale og struktur. På den ydre side består indholdet af spørgsmål og refleksionspunkter, som kortet stiller vejlederen og den studerende overfor. Det fungerer som en slags "checkliste," som en studerende oplever som brugbar og nem at forstå, hvilket indikerer, at kortet opfylder sit formål som et hjælperedskab i selve vejledningssituationen.

En studerende synes at feedbackkortet understøtter spørgsmål, der kan lede til refleksion.

En af vejlederne er erfaren og uddannet klinisk vejleder og benytter allerede feedback i en struktureret form. Med feedbackkortet oplever vejlederen, at der er en ekstra støtte til at dække alle dimensioner af feedback. Vejlederen nævner desuden, at feedbackkortets opdeling i kolonner med feed up, feedback og feed forward stemmer overens med det, hun allerede tænker som "før, under og efter" vejledning.

Den indre side af indholdsstrukturen dækker over de erfaringer og viden, som både vejlederen og den studerende bringer ind i processen. En studerende bemærker, at kortet har givet dem indsigt i, hvordan de kan udvikle specifikke færdigheder, såsom kommunikation med patienten under sengebadet, hvilket vidner om kortets evne til at koble teoretisk indhold til praktisk anvendelse i klinisk praksis. De underliggende elementer for feedbackkortet er vejledningens struktur og de

studerendes egne refleksionsprocesser. En studerende nævner, at feedbackkortet hjælper med at tænke over de overvejelser, man har før vejledningen. Det viser, hvordan feedbackkortet hjælper dem med at udvikle en bevidst refleksiv praksis og undgå rutinemæssige handlinger.

En vejleder ser en styrke i feedbackkortet som et hjælperedskab, der kan anvendes på tværs af forskellige niveauer og uddannelsestrin blandt studerende.

Socialstruktur - Socialarkitektur

Socialstrukturen omhandler samspillet mellem vejleder og studerende og hvordan feedbackkortet påvirker denne dynamik. På den ydre side ses det, at kortet fungerer som en ramme, der understøtter dialog og refleksion i vejledningen. En studerende beskriver, hvordan kortet har åbnet op for samtaler om specifikke situationer og skabt en relationel refleksion mellem dem og vejlederen, hvilket fremhæver den sociale funktion kortet har som facilitator for læringsdialog. Den studerende svarer på spørgsmål i forhold til hvordan feedbackkortet påvirker relationen til vejlederen;

Det gør det vel, men man får snakket om sine egne tanker og får snakket om vejleders tanker og man får feedback og. Ja. Så det påvirker min relation, tænker jeg.

En anden studerende bemærker, at vejlederen er interesseret og følger op på den studerendes udvikling. Feedbackkortet understøtter denne relation ved at skabe en ramme for dialog og refleksion. Samarbejdet beskrives som struktureret og kontinuerligt, hvilket skaber en tryk læringsramme.

Den studerende siger;

Ja, altså. Det er rart at der, at jeg har et skema og X forholder sig til hvornår Vi skal have vejledning og hun følger op på det jeg laver, hun har styr på det jeg laver når ugen starter, så har du allerede sådan forholdt dig til hvad jeg fokuserer på den her uge og hvad mit læringsudbytte indebærer. Og så er det også rart sidst på ugen at der kommer sådan, det du har bemærket og

det vi har snakket om og sådan det hele bliver bare samlet. Det er virkelig struktureret. Føles det som om.

På den indre side finder vi den relation, der opstår gennem feedbackprocessen, hvor en studerende oplever en tættere forbindelse til vejlederen ved at kunne diskutere både deres egne og vejlederens perspektiver på feedback. Dette understøtter Jank og Meyers synspunkt om, at relationsarbejde kan støtte og vedligeholde undervisningen. Feedbackkortet har ifølge en vejleder potentialet til at styrke relationen med de studerende, idet vejlederen antyder, at feedbackkortet kan gøre feedback mindre konfronterende for en studerende, der siger "de føler sig ikke så angrebet." Dette indikerer, at den strukturerede tilgang kan skabe en mere tryk og tillidsfuld ramme, hvor feedback opleves som mere objektiv og konstruktiv, snarere end kritisk eller personligt.

På den anden side ses i interviewet med en studerende, at feedbackkortet ser ud til at påvirke feedbackens kvalitet mere end relationen som sådan. En studerende understreger, at de har et godt forhold til vejlederen og ikke har oplevet nogen ændringer i relationen på grund af feedbackkortet. Samme synspunkt har vejlederen, der ikke nødvendigvis oplever, at feedbackkortet påvirker relationen til de studerende, men ser det snarere som et værktøj, der giver systematik og konsistens i feedbacken. En vejleder understreger, at relationen til de studerende ofte allerede er etableret, og at feedbackkortet styrker denne relation ved at skabe en forventning om struktureret feedback. En vejleder beskriver en risiko ved at blive for afhængig af feedbackkortet, hvilket kan gøre samtalen stiv og mindre naturlig. Hvis vejlederen ikke føler sig sikker i brugen af feedbackkortet, kan det skabe en barriere i interaktionen med den studerende, da vejlederens fokus potentielt kan blive for opsat på at følge strukturen. Hvorfor vejlederen lægger vægt på, at det kræver rutine at bruge feedbackkortet, så det bliver en naturlig del af samtalen og ikke en "tredelt kasse," der kan påvirke interaktionen negativt.

Denne bemærkning understreger, at værktøjet skal anvendes fleksibelt, så det ikke påvirker relationen med den studerende negativt. Det tyder på, at der er en balance mellem struktureret vejledning og behovet for en mere flydende og naturlig samtale.

Handlingsstruktur - Handlingsplanlægning

Handlingsstrukturen omfatter de konkrete læringsaktiviteter og anvendelsen af feedbackkortet som en praktisk metode i vejledningen. På den ydre side ses det i observationsstudiet, at feedbackkortet tages frem og bruges aktivt til at skabe refleksion og læring under vejledningssituationen. En studerende nævner, at de mundtlige spørgsmål på kortet har hjulpet dem til at overveje, hvordan de kunne forbedre deres tilgang til en opgave, som eksempelvis at kommunikere bedre under sengebad.

Feedbackkortet strukturerer de handlinger, der er involveret i vejledningen. En studerende nævner, at feedbackkortet hjælper til at få mere systematiske refleksioner. Handlingerne bliver mere målrettede, da feedbackkortet tilbyder spørgsmål, som skal besvares, hvilket styrker vejledningen og hjælper den studerende til at komme videre med refleksionerne

En vejleder beskriver, hvordan feedbackkortet bruges til at strukturere og sikre, at både feed up, feedback og feedforward bliver dækket i samtalen med den studerende. Det bliver et praktisk redskab, som vejlederen kan støtte sig til i vejledningssituationen, og det sikrer, at alle faser bliver gennemgået.

På den indre side afspejles de underliggende handlingsmønstre, der danner grundlag for læringen, herunder de studerendes villighed til at modtage feedback og reflektere over deres praksis. Dette viser, at kortet fremmer en proaktiv læringsindstilling og bidrager til at strukturere læringsaktiviteter på en meningsfuld måde. En studerende ser dog en udfordring i, at feedbackkortet kan virke "firkantet" og skemalagt, hvilket kan hæmme den naturlige vejledning. Ved at øve sig og blive mere rutineret kan det dog blive en naturlig del af vejledningen, siger hun.

En studerende fortæller at hendes egen tilgang til feedback ændrer sig ved at bruge feedbackkortet. Der opstår en refleksiv dimension, hvor den studerende tænker over, hvad der kan gøres bedre næste gang. Den studerende giver også udtryk for, at det vil være optimalt, hvis feedbackkortet kan blive en mere "indlært" del af feedbacken for at undgå forstyrrende elementer som at kigge ned under samtaler. En udfordring, en vejleder fremhæver, er, at sproget i feedbackkortet ikke altid passer til egen terminologi og naturlige spørgeform:

Jeg skulle lige omsætte det til min egen måde at spørge på.

Dette viser et behov for fleksibilitet, så redskabet kan tilpasses forskellige vejleders individuelle kommunikationsstile.

Feedbackkortet hjælper vejlederen med at udføre en mere detaljeret og struktureret feedbackproces, hvor både forberedelse og opfølgning er sikret. Vejlederen oplever også, at feedbackkortet hjælper til at spørge ind til situationer på en måde, der ikke blot dækker nuet, men også fremtiden, hvilket giver en mere helhedsorienteret tilgang.

Processtruktur - Forløbsplanlægning

Processtrukturen drejer sig om feedbackforløbets overordnede progression, hvor feedbackkortet er opdelt i feedup, feedback og feedforward, som skaber en fremadrettet læringsproces. På den ydre side af processtrukturen fungerer kortet som en kontinuerlig støtte til vejledningen ved at styre tiden og formen for interaktionen. Dette kan især ses, når den studerende nævner, at kortet gav anledning til at tænke over, hvordan en lignende situation kunne håndteres anderledes næste gang. Processtrukturen ses i den tid og de ressourcer, der er til rådighed for vejledning. En anden studerende nævner, at feedback ofte er begrænset til refleksioner uden for klinisk praksis. Feedbackkortet kan dermed fungere som et redskab, der understøtter feedbackprocessen, også når tiden er knap. Feedbackkortet understøtter en sammenhængende refleksionsproces, der både indeholder evaluering af tidligere erfaringer og feedforward til kommende situationer. Dette skaber et forløb, hvor feedbacken får en klar struktur, som vejlederen synes, at hun kan anvende både ved første samtale og ved senere opfølgning med den studerende.

Den indre side af processtrukturen omfatter selve den metodiske tilgang til feedbacken og refleksionen, hvor en studerende udvikler strategier til at forbedre sin praksis i fremtidige situationer, hvilket Jank og Meyer beskriver som en evaluerende kontrol af læringens mål og effekter. En vejleder oplever, at feedbacken bliver mere gennearbejdet og reflekteret, når feedbackkortet bruges som støtte. Dette giver vejlederen en følelse af, at de studerende får mere ud af feedbacken, især gennem feedforward, hvor den studerende guides til fremtidige handlinger. Feedbackkortets struktur gør, at feedbacken kan følges op på en måde, der er mindre "løst", og som understøtter en kontinuerlig refleksionsproces. Afslutningsvis peger en anden vejleder på potentialet ved at teste feedbackkortet hos vejledere med forskellige erfaringsniveauer. Hun

foreslår, at også nyuddannede vejledere kan have gavn af feedbackkortet som et redskab, der kan hjælpe dem til at etablere en struktur, de ellers kunne mangle.

Delkonklusion

Strukturmodellen af Jank og Meyer giver en analytisk ramme til at forstå, hvordan feedbackkortet fungerer i praksis, som et didaktisk værktøj, der understøtter både den synlige og skjulte læring i vejledningssituationen. Kortet faciliterer en struktureret og målrettet feedbackproces, der kan styrke relationen mellem vejleder og studerende og fremmer refleksion og læring hos de studerende.

Det åbner op for en rammesat feedback, hvor både vejlederens og den studerendes perspektiver bliver inddraget og fordybet, hvilket har en positiv effekt på de studerendes læringsoplevelse.

Samtidig illustrerer analysen, hvordan kortet kan hjælpe med at etablere en standardiseret tilgang til feedback, som potentielt kan skabe mere ensartede og effektive læringsforløb i klinisk praksis.

En vejleder oplever, at feedbackkortet strukturerer og beriger feedbackprocessen ved at sikre, at alle dimensioner af feedback dækkes, og at både forberedelse og opfølgning bliver en naturlig del af vejledningen.

Udfordringerne, der nævnes, handler primært om feedbackkortets potentielle rigiditet, hvilket højst sandsynligt kan afhjælpes gennem øvelse og tilvænning og at feedbackkortets potentiale først kan udnyttes fuldt ud, når det bliver en mere indgroet praksis, der ikke kræver at man løbende kigger ned for at følge det.

En vejleder ser feedbackkortet som et godt værktøj til at systematisere feedback, men nævner også, at der er en risiko for, at det kan begrænse fleksibiliteten i feedbacken, hvis man kun følger kortets spørgsmål og ikke justerer dem efter situationen. Vejlederen vurderer, at feedback kortet har en positiv effekt på de studerendes læring, især gennem feedforward, som styrker deres refleksion over fremtidige situationer.

Refleksion ifølge Mezirow

I vil i nedenstående analysere empirien og teorien ud fra temaet ” styrket refleksion”.

Læring der ændrer i meningstrukturen gennem refleksion, er transformativ læring, hvor der reflekteres over de præmisser som problemet grundlæggende defineres på.

Et eksempel på dette ser vi hvor den studerende siger;

Man begynder mere, det har du i hvert fald fået mig til, mere at tænke ind i det der, hvad jeg så vil gøre en anden gang, det synes jeg ja det er rart. Ikke kun og kigge på at det der ikke fungerede så godt den her gang, for eksempel hvad gør jeg så en anden gang?

Herved bliver det tydeligt at den studerende ikke bare får ændret i hendes meningsstruktur, ved for eksempel at have lært teori, men i dialogen med vejlederen mener Mezirow, at der er en mulighed for, at den enkelte ikke sidder fast i sit eget meningsperspektiv og derved kan ændre sin forforståelse. Dialogen er et middel til at få nye synsvinkler på egne antagelser. Dette ses da hun siger;

Jamen, det er nok det her, hvor jeg gerne vil opnå og og hvad for nogle overvejelser jeg gør mig inden jeg går ind faktisk. At det der med at skal sætte ord på, og at man faktisk begynder at tænke lidt mere over, hvad er det egentlig for nogle overvejelser jeg gør mig. Og hvad er det egentlig, i stedet for at det måske bare bliver meget, altså rutine, at man at man bare gør det, at man ligger nogle tanker i det.

Den studerende begynder at se meningen, det gør hun bla ved at hun bliver opmærksom på at hun faktisk gør sig nogle overvejelser inden hun går ind til patienten, og ikke bare udfører handlingerne på rutine. Den studerende støttes til at koble teori og praksis. Det kan hun ved at vejlederen støtter den studerende gennem en refleksionsproces, ved at vejlederen hjælper den studerende med at sætte ord på hvilke overvejelser hun gør sig.

Den studerende finder mening i sine tidligere erfaringer, som hun har udført på en rutine. Gennem feedback kortet begynder hun at fortolke på, hvad det er for nogle handlinger hun udfører og hvilke overvejelser hun gør sig. Denne fortolkning bruger hun efterfølgende, når hun skal gå ind på en stue til en patient og påvirker dermed de handlinger hun udfører. Hun bliver bevidst omkring hvad hun

udfører af handlinger. Refleksionen gør os i stand til at rette misvisninger i vores overbevisninger og netop ikke kun handle ud fra en rutine.

Den transformative læring opstår, når en ny tidligere erfaringer bliver omfortolket og får en ny mening, en studerende siger;

Jamen, det synes jeg jo, jeg gør hele tiden også som nu. Altså at det der med at stille spørgsmål og de er gode til at stille mig spørgsmål i forhold til at få mig til at tænke lidt ud over hvad, hvad jeg normalt selv vil tænke. Altså spørge lidt mere om hvorfor og hvorfor tænker du det? Og ja.

Den studerende siger at hun får reflekteret mere, når hun bliver stillet spørgsmål der får hende til at tænke og overveje hvordan hun vil handle og det hjælper hende til at flytte sig ud over hvad hun selv kan tænke sig til. Derved opstår den transformative læring, da hun opnår en ny mening, som kan kobles til tidligere erfaringer. Den studerende fortæller at det er nødvendigt med hjælp fra vejlederen, da hun ikke selv var kommet frem til en ny mening, da hun er begrænset til hvad hun selv kan tænke sig til. Derved trækker hun på erfaringen fra vejlederen og vejlederens kompetencer.

Det blev tydeligt gennem vores observationsstudie, at en studerende reflekterede under brug af feedbackkortet. Der opstår et desorienteringsdilemma, hvor den studerende stiller spørgsmålstegn ved om hun overhovedet opnår en tillidsfuld relation med patienten. Med støtte fra vejlederen spørges ind til, hvad teorien siger omkring en tillidsfuld relation, derved kobler den studerende denne teori på sin handling og kommer frem til den erkendelse, at hun nok netop opnår en tillidsfuld relation med patienten. Den studerende var ikke kommet frem til denne erkendelse på egen hånd og havde dermed været fastlåst i sin egen overbevisning. Vejlederen spiller derfor en vigtig rolle i at få den studerende til at reflektere

Vejlederen udtaler om ovenstående situation;

Jeg vil. Jeg vil faktisk bygge noget op som det her kort. Altså med hvilke overvejelser gør du dig inden mødet med patienten og så en opsamling af, hvordan gik det så hos patienten og så der trækker teori ind i refleksionsseancen.

Og så. Min nuværende tilgang er at jeg prøver at få den studerende til at give sig selv feedback, på situationen

Målet bliver at få den studerende til at reflektere på præmisrefleksion, for at få den studerende til at vurdere hvordan hun bedst håndterer de forskellige aspekter af problemløsningen, herunder valg af metoder, oplevelser og følelser i processen. Ved at ændre meningsskemaer kan den reflekterende læring enten forankre, udvide eller transformerer meningsstrukturen, som derved har indvirkning på, hvordan den studerende fortolker sine erfaringer.

En studerende siger;

Jamen, igen det her med at det sætter mine tanker i gang og at ja. Ja det sætter nogle tanker i gang som jeg ikke lige normalt ville sætte i gang, [...] Jeg synes det giver mig en bredere vifte på min refleksion i forhold til at jeg vil komme mere ind i dybden på nogle ting, man normalt ikke vil tror jeg.

Den studerende siger det sætter gang i nogle tanker, og det er tanker som hun ikke normalt ville sætte gang i. Hvilket kan indikere at hun reflekterer på præmis niveau, da hun selv siger at det giver hende en bredere vifte. Hvilket tolkes som, at det giver hende bedre og flere mulighed for valg af metoder i processen og derigennem kan hun ændre på meningsstrukturen.

Ændring af meningsperspektiver gøres lettest sammen med andre. Mezirow mener, at det kræver færdigheder på et højt niveau for at kunne indgå i diskussionen med en studerende og flytte den studerende i sine meningsperspektiver. En klinisk vejleder må netop besidde denne evne ved at hun ser tingene fra andre synspunkter, lytter empatisk og er selvbevidst. Gennem deltagerobservationen observerede vi, at den kliniske vejledning virker sikker i sin feedback til den studerende. Vejlederne lader den studerende snakke færdig, nikker anerkendende til hvert svar. Vejlederen er tydeligt erfaren og kan gå ud over kortet og spørge ind til andre ting fx tillid og spørger ind til hvilke teorier hun kan koble på (Bilag 4).

Det er i dialogen, hvor den kritiske refleksion udspiller sig, og Mezirow mener, at dialogen skal omfatte en direkte opmærksomhed. Opmærksomheden opnås gennem brug af feedbackkortet, hvor den studerendes holdninger og værdier kommer i spil. Den studerendes følelser bliver også

vigtige i denne sammenhæng, det vil ofte i følge Mezirow blive modstand der er den mest dominerende følelse. Til det mener han at der må udvikles et fællesskab der skaber samhørighed. En studerende har under interviewet udtalt at det er rart der bliver fulgt op om morgenen hvor patienterne gennemgås, da det føles som om at vejlederen er interesseret i den studerende.

Det tolkes at interessen for den studerende er medvirkende til at skabe en samhørighed hvor den studerende føler sig tryk. Når denne trykhed opstår, er det muligt for den studerende at indgå i en dialog med den kliniske vejleder, så de gennem dialogen har mulighed for refleksion. Overvejelser over hvordan man på grundlag af sine erfaringer og sin forståelse bedst kan handle i nye og tilsvarende situationer, er det Mezirow vil kalde kritisk refleksion. Feedbackkortet lægger netop op til at den studerende gennem feedforward skal overveje hvordan hun kan handle i nye og tilsvarende situationer gennem kritisk refleksion.

En studerende siger;

Jamen, det er jo nok meget det jeg lige sagde. Ja, at man kommer hele vejen rundt også forholder sig til fremtiden hele tiden.

Fremtidsperspektivet bliver relevant, da det giver nye muligheder for handling, og revurdere konsekvenserne af de handlinger, den studerende allerede har udført. Dermed er det muligt for den studerende at ændre på sit meningsperspektiv gennem kritisk refleksion.

Feedback som selvregulering

Vi vil i nedenstående analysere empirien og teorien ud fra temaet "feedback som udvikling".

Den kliniske vejleder skal have en god forståelse for hvilket niveau den studerende er på og hvilke læringsmål den studerende har. De studerende har altid læringsmål som de arbejder ud fra. Læringsmål er overordnede mål for hele deres kliniske undervisning. Vi vurderer at læringsmålene også kan være de små mål som den studerende har i løbet af en dag, når hun går ind til en patient og vil udføre en sygeplejehandling. Når dette mål er tydeligt for den studerende, vil hun bedre kunne hjælpe sig selv til at opnå disse mål. Den kliniske vejleder kan gennem feedbackkortet guide den studerende i den rigtige retning.

Den kliniske vejleder udtaler:

Ja. Jeg kan godt runde en refleksionsseance af og med at give direkte feedback fra mig. Altså hvad synes jeg du skal arbejde videre med. Eller prøv også på det her. Men jeg vil. Men jeg øver mig i at den studerende giver sig selv feedbacken på, hvad kan jeg gøre næste gang? Giver det mening måske altså lidt.

Den kliniske vejleder forsøger netop at få den studerende til at give sig selv feedback, på den måde vil den studerende have lettere ved at se, hvor hun skal bevæge sig hen, for at opnå de mål der er fastsat. Ifølge Hatti må der stiles efter at den studerende får feedback på selvregulerings- eller tilpasningsniveau, for at styrke den studerendes evne til selvevaluering, da feedbacken derved bliver mere effektiv. Derved vil den studerende selv kunne identificere hvilke læringsmål der skal arbejdes med og hvilke mangler hun har for at komme derhen.

Feedback kan gives på flere forskellige måder, en af vejlederne udtaler i forhold til hvordan hendes tilgang til feedback er:

Ja, inden kortet ja. Der tror jeg faktisk måske ikke jeg har lagt så meget vægt på altid på det der med feedback, fordi jeg synes nogle gange tit det har været svært, det der med, hvad er det jeg skal give feedback på. Er det kommunikationen i det? Er det selve proceduren i det? Er det? Altså det med, at så blev det lynhurtigt rigtig stort, så det har jeg faktisk ikke været så god til at give feedback på, så har det været meget overordnet og sådan lidt diffust, at det gik godt, eller.

Hendes tilgang viser at det kan være svært at give feedback, ofte fordi hun ikke ved hvordan feedbacken skal gives og dermed er feedbacken blevet reduceret til ros. Ros skal ifølge Hatti ikke blandes sammen med feedback, da ros ikke indeholder opgave relateret information. Hvis den kliniske vejleder har bygget hendes feedback på ros, bliver det svært for hende at opnå et fuldt udbytte af den feedback hun giver til den studerende, hun vil netop føle at feedbacken bliver svær at konkretisere. Den kliniske vejleder er blevet introduceret for et feedbackkort, som kan give mere struktur i hendes feedback, hun udtaler efterfølgende:

Jamen, jeg er jo fan. Jeg kan godt lide det. Det er fordi, jeg er nok også lidt den der, så er jeg sikker på, at jeg når igennem nogle punkter, og jeg er sikker på jeg når igennem det, jeg skal agtigt, hvis det giver mening. For eksempel også på feedback, man har en opgave. Det er den her opgave vi skal ind og gøre, og så tager det

udgangspunkt i et eller andet. Og så ved jeg også jeg kommer omkring, altså selve feedbacken. Hvad var det så der gik godt og hvad kan man gøre bedre til næste gang?

Feedbackkortet hjælper den kliniske vejleder med at rette opmærksomheden imod de processer, som er nødvendige for at udføre opgaven. Hun har derved nu mulighed for at inspirere til ideer og være motiverende, således den studerende opnår flere færdigheder til at udføre opgaven.

Feedback er mest effektiv når den studerende ikke allerede har den fornødne kompetence. Dermed er den kliniske vejleder også nødt til at anerkende at den studerende begår fejl og ikke mindst at den studerende selv må acceptere at fejl er en uundgåelige del.

En studerende siger:

Jamen det. Dybdegående feedback, altså det kommer ind på meget forskelligt. Jeg har lavet i løbet af ugen og hvad jeg har gjort rigtigt og hvad har jeg gjort forkert. Der er meget mundtligt feedback, i forhold til hvad jeg kunne gøre bedre og. Min vejleder er god til at spørge ind, hvorfor jeg lige har gjort det her og så komme med forslag til andre ting, jeg kunne have gjort.

Den studerende uddyber det selv som en dybdegående feedback, hvor der både fokuseredes på hvad hun har gjort rigtig og hvad han har gjort forkert. Den studerende skal kende til sine fejl og mangler for at kunne bevæge sig hen mod målet og må bruge fejlene som et pejlemærke til at gå den rigtige vej.

Målet bliver det afgørende for den studerende, hvor der kan opstilles passende udfordringer, derfor er den kliniske vejleder nødt til at kende den studerende og vide hvor den studerende er. Målene skal både den studerende og den kliniske vejleder være bevidste om. Hvis ikke der er passende udfordringer, vil feedback formentlig ikke have nogen virkning og den studerende vil ikke komme videre til nye og mere udfordrende opgaver. Den kliniske vejleder må få den studerende til at opnå en mening og danne meningsfulde oplevelser på den baggrund.

Feedback kan også gives gennem det som Hatti kalder hurtig formativ vurdering, hvor målene skal være klare. Gennem diskussion med den kliniske vejleder bekræftes den studerende i at hun forstår hensigten med opgaven. I forhold til feedbackkortet er der tale om feedup. Den kliniske vejleder giver derefter feedback, som bevæger den studerende fremad, hvilket i forhold til kortet, vil være

når den studerende modtager feedforward. Ved at involvere den studerende i brugen af et feedbackkort, giver det den studerende et ejerskab over egen læring, da hun er nødsaget til at indgå i en dialog med den kliniske vejleder for at kunne modtage feedup, feedback og feedforward.

Ifølge Hatti bør feedbacken ligge i umiddelbar forlængelse af udførelsen, deraf den *hurtige* formative vurdering. Strategien bliver således; hvor er den studerende, hvor er den studerende på vej hen og hvad er nødvendigt for at komme derhen.

Dette ses da en studerende udtaler;

Jeg synes egentlig at det er godt at man snakker inden. Må jeg prøve at se det sådan den her vej? Jeg synes det godt man snakker inden og så efter også. Men det synes jeg egentlig også du gør tit, at vi først snakker en situation inden, og så snakker vi om den bagefter. Hvordan gik det så, reflekterer lidt over det. Men jeg synes det er en god ide.

Den studerendes vurdering af feedbackkortet er netop at det bliver en samtale omkring hvor hun er på vej hen og hvad der bliver nødvendigt for at hun opnår sit mål. Derved kan et feedbackkort bidrage til at forbedre vejledningen af den studerende.

Læringsorienteret, dialogisk feedback

Vi vil i nedenstående analysere empirien og teorien ud fra temaerne "før/efter vejledning" og "feedback som udvikling".

En vejleder beskriver en udfordring i sin tidligere feedbacktilgang, hvor feedback ofte blev "overordnet og diffust" og fokuserede på generelle vurderinger som "det gik godt." Dette understøtter teorien om det traditionelle feedbackparadigme, hvor feedback primært vurderer rigtigt og forkert uden at adressere læringspotentiallet.

Vejlederens oplevelse af usikkerhed i forhold til, hvad feedback skulle fokusere på – "er det kommunikationen eller proceduren?" – illustrerer et behov for en mere struktureret og læringsorienteret tilgang. Her fremhæver hun, hvordan feedbackkortet har hjulpet med at skabe klarhed og struktur:

"Jeg er sikker på, at jeg når igennem nogle punkter [...] og så ved jeg, at jeg kommer omkring selve feedbacken."

Denne strukturerede tilgang understøtter det læringsorienterede fokus, hvor feedback bliver en proces, der skaber mening og læring for den studerende.

Vejlederens praksis stemmer også overens med skiftet fra en vurderende til en mere læringsorienteret feedback, som Alrø, Dahl og Schumann beskriver.

En anden vejleder lægger vægt på, at feedback ikke kun handler om fejlretning, men om at få den studerende til selv at reflektere over deres handlinger. Dette understøtter idéen om, at feedback skal bygge på ressourcer og læringspotentiale fremfor fejlfinding.

For eksempel siger denne vejleder:

Min nuværende tilgang er, at jeg prøver at få den studerende til at give sig selv feedback på situationen.

Dette afspejler den dialogiske tilgang, hvor fokus er på at engagere den studerende i en refleksiv proces, der styrker deres evne til at lære af egne erfaringer.

Ligeledes opleves det også af de studerende har et læringsorienteret fokus, hvor ressourcer og potentiale i situationen fremhæves, frem for fejlretning alene. Det ses for eksempel i det en studerende udtaler;

Jeg synes jeg blev klogere på, hvad jeg kunne gøre til næste gang.

Det første af de fire sammenhængende elementer er lagttagelse. Det handler om, at vejlederen spejler konkrete situationer og handlinger for den studerende. I et af interviewene fremhæver en studerende flere gange, hvordan hendes vejleder stiller spørgsmål, der får hende til at reflektere og tænke over sine handlinger. Et eksempel er, når hun siger:

Det der med at stille spørgsmål. og det er hun god til at stille mig spørgsmål i forhold til at få mig til at tænke lidt ud over hvad, hvad jeg normalt selv vil tænke. Altså spørge lidt mere om hvorfor og hvorfor tænker du det?

Dette viser, at vejlederen benytter sig af iagttagelser fra konkrete situationer og bruger dem som udgangspunkt for spørgsmål, der spejler den studerendes praksis. Disse spørgsmål hjælper hende med at se sine handlinger udefra og reflektere over dem.

En vejleder beskriver, hvordan feedbackkortet har hjulpet med at fokusere på specifikke opgaver som udgangspunkt for feedback:

Det er den her opgave, vi skal ind og gøre, og så tager det udgangspunkt i et eller andet.

Dette matcher teoriens beskrivelse af iagttagelse, hvor vejlederen bruger konkrete eksempler som et spejl, der reflekterer, hvad der skete i en bestemt situation. Spejlingen sikrer, at feedbacken bliver konkret og målrettet, hvilket kan hjælpe med at skabe et fælles udgangspunkt for vejlederen og den studerende.

Det næste element er oplevelse. Det handler om hvordan vejlederen og den studerende reagerer i situationen.

I et af interviewene, spørges der specifikt ind til den studerendes følelser og reaktioner i situationer, og feedbackkortet har bidraget til at udforske disse oplevelser.

Dette ses idet den studerende svarer;

Nu blev jeg også stillet en helt masse spørgsmål i forhold til oplevelsen [...] og så snakkede man sådan hele tiden og fik feedback.

At vejlederen inviterer til at udforske oplevelser, som den studerende nævner, skaber mulighed for en dybere refleksion og en mere personlig tilgang til læring.

Oplevelse kan også omfatte hvordan feedbacken påvirker både vejlederen og den studerende følelsesmæssigt. Vejlederen bemærker, at feedback kan gøre særligt indtryk, når den er enten meget positiv eller når der er behov for forbedring:

Det er selvfølgelig bedst, når det er gået godt for de studerende [...] Og så gør det selvfølgelig også indtryk, når man skal give noget feedback med noget, de skal arbejde videre med.

Disse oplevelser er stærkt forbundet med vejledernes engagement i de studerendes læring og udvikling. Feedbackkortet bidrager til, at feedbacken opleves mere systematisk og fokuseret, hvilket kan reducere usikkerhed i processen for både vejleder og studerende.

En vejleder nævner ikke eksplicit oplevelser i form af følelsesmæssige eller kropslige reaktioner, men det fremgår indirekte, at hun anerkender betydningen af relationen og den studerendes oplevelse i brugen af feedbackkortet:

Jeg tror ikke, de føler sig så angrebet [...] relationen kunne blive bedre i det her.

Dette antyder, at feedbackkortet kan give den studerende en følelse af tryghed og åbenhed i feedback situationen, fordi fokus flyttes fra kritik til læring. En vejleder bemærker, at denne tilgang kan styrke relationen ved at reducere den studerendes følelse af at blive bedømt, hvilket også stemmer overens med at man i denne feedback teori forsøger at komme væk fra den vurderende feedback.

Det tredje element er fortolkning. Fortolkning indebærer en dialog mellem vejleder og studerende, hvor de sammen udforsker iagttagelser og oplevelser for at finde mening. En studerende beskriver, hvordan hendes vejleder går ud over rutine og skaber plads til refleksion:

Det her med at skal sætte ord på, og at man faktisk begynder at tænke lidt mere over, hvad er det egentlig for nogle overvejelser jeg gør mig.

Denne proces, hvor vejlederen hjælper hende med at tolke sine handlinger og overvejelser, svarer til den dialogiske tilgang til feedback, som Alrø, Dahl og Schumann beskriver. Feedbacken bliver ikke envejskommunikation, men en undersøgelse af, hvad handlingerne betyder, og hvordan de kan forstås.

Den dialogiske karakter af feedback ses tydeligt i, hvordan vejlederen og den studerende arbejder med fortolkninger sammen. Et eksempel fra interviewet ses:

Min vejleder er god til at spørge ind, hvorfor jeg lige har gjort det her og så komme med forslag til andre ting, jeg kunne have gjort.

Dette er en fælles proces, hvor vejlederens spørgsmål og fortolkninger udfordrer den studerende til at overveje egne handlinger og rationaler. Fortolkninger bliver synlige og tilgængelige gennem dialog, hvilket er afgørende for at skabe læringspotentiale.

Fortolkning er altså den fælles proces, hvor vejlederen og den studerende diskuterer iagttagelser og oplevelser for at skabe mening og læring. En studerende beskriver, hvordan hendes vejleder hjælper hende med at reflektere over situationer både før og efter de finder sted:

Jeg synes egentlig, det er godt, man snakker inden og så efter også. Først snakker vi om en situation inden, og så snakker vi om den bagefter.

Denne tilgang fremmer en fælles forståelse af de læringsmål, der skal arbejdes med. Den studerende fremhæver også, hvordan vejlederen følger op på tidligere samtaler og observationer, hvilket gør fortolkningen mere sammenhængende og værdifuld.

Fortolkning handler således om at skabe mening ud fra iagttagelser og oplevelser. Vejlederen bruger feedbackkortet til at hjælpe de studerende med at forstå deres egne handlinger og udvikle refleksionsevne:

Jeg anvendte det i en situation med en studerende, hvor hun skulle sætte ord på, hvad der skete inden, hvad der skete imens, og hvad der skete efter.

Dette viser, hvordan vejlederen integrerer feedbackens elementer (feed up, feedback og feed forward) for at hjælpe den studerende med at reflektere over sin praksis. Feedbackkortet struktur støtter fortolkningen ved at sikre, at alle aspekter af læringssituationen bliver berørt.

Teorien beskriver fortolkning som en central del af dialogisk feedback, hvor vejleder og studerende sammen undersøger og reflekterer over en situation. Denne vejleders refleksion over strukturen i feedbackkortet antyder, at det hjælper hende med at engagere sig i denne proces:

Man bevæger sig fra A til B [...] og kan komme i dybden selv med de små ting.

Ved at følge feedbackkortets trin kan vejlederen sikre, at fortolkninger er baseret på konkrete iagttagelser og ikke blot diffuse vurderinger. Vejlederen anerkender dog, at hun i begyndelsen kan føle sig låst af strukturen, men forventer, at dette vil ændre sig med erfaring:

Jo flere gange man gør det, jo mere naturligt tror jeg, det bliver for mig.

Det fjerde og sidste element er forslag. Forslag refererer til vejlederens input om fremtidige handlinger og handlemuligheder, ofte som en del af feedforward. Den studerende nævner, at vejlederen ofte giver forslag, men at disse forslag også understøttes af den studerendes egne refleksioner. Et eksempel på dette ses:

Jeg synes jeg blev klogere på, hvad jeg kunne gøre til næste gang. Jeg synes også, det var meget fedt lige i forhold til det spørgsmål, hvor jeg skulle give nogle tips til en medstuderende der skulle ind næste gang.

Forslagene bliver en form for feedforward, der hjælper den studerende med at forberede sig til fremtidige situationer. Den studerende oplever også, at spørgsmål fra feedbackkortet giver nye handlemuligheder, som bliver relevante i praksis.

En anden studerende sætter pris på, at feedbacken ikke kun fokuserer på, hvad der gik godt eller skidt, men også på, hvordan hun kan handle fremadrettet:

Man begynder mere [...] at tænke ind i det der, hvad jeg så vil gøre en anden gang [...] ikke kun kigge på, at det fungerede ikke så godt den her gang, men hvad gør jeg så en anden gang?

Dette viser, at vejlederen formår at give forslag, der fremmer refleksion og hjælper den studerende med at udvikle strategier for fremtidige situationer.

Feedbackkortet har ifølge en vejleder forbedret hendes evne til at give konkrete og brugbare forslag og udtaler at de kan få noget brugbart med sig i forhold til den opgave, de har udført.

Dette matcher teoriens vægt på, at forslag bør være konkrete, relevante og tage udgangspunkt i den studerendes behov. En vejleder nævner, at denne struktur giver en mere meningsfuld feedforward, hvor den studerende kan se, hvordan de kan forbedre sig til fremtidige situationer.

En studerende understreger, at feedbackkortet kan hjælpe vejlederen med at stille mere strukturerede og dybdegående spørgsmål, især hvis vejlederen ikke er den faste kontaktperson. Hun siger:

...så er der sådan lidt mere struktur på, sådan at man stadigvæk bliver spurgt på den samme måde... så det stadigvæk bliver gjort, at der er lidt sammenhæng i det hele.

Dette kan kobles til den dialogiske feedbackmodel, hvor systematiske iagttagelser og spørgsmål skaber en klar ramme for læringsprocessen og sikrer, at dialogen forbliver læringsorienteret.

En anden studerende fremhæver, at feedbackkortet hjælper hende med at reflektere over hele processen og forholde sig til fremtiden:

Jeg synes, det er en god ide, at man forholder sig til på forhånd, hvad man vil gøre [...] man får ligesom reflekteret over det hele, hele vejen igennem processen.

Hun oplever, at feedbackkortet styrker hendes refleksionsevne og gør det lettere at sætte sig ind i, hvordan hun kan handle i fremtidige situationer. Især fremhæver hun feedforward-elementet som særligt hjælpsomt, fordi det giver hende konkrete redskaber til at udvikle sin praksis.

Den læringsorienterede feedback afhænger altså af de fire ovenstående elementer og ovenstående analyse viser at feedbackkortet kan hjælpe vejlederen og den studerende med at komme de fire elementer igennem.

Deldiskussion

En vigtig forskel mellem de to feedback tilgange er, at den første fokuserer mere på at hjælpe den studerende med at selvregulere og evaluere sin egen præstation, mens den anden lægger vægt på dialogen mellem vejleder og studerende, hvor feedbacken er en samarbejdende proces. I den første tilgang er feedbacken mere struktureret og målrettet mod specifikke læringsmål og opgaver, mens den anden tilgang betoner den åbne dialog og den studerendes aktive refleksion over deres oplevelser og handlinger.

Den første tilgang, hvor feedback gives som et udviklingsværktøj, ser feedbacken som en proces, der skaber klare retningslinjer og hjælper den studerende med at arbejde målrettet mod deres

læringsmål. Denne tilgang kræver, at vejlederen har en god forståelse af den studerendes nuværende niveau og mål. Her er feedbacken mere ensrettet og fokuserer på fejl og forbedringer i relation til et konkret mål. Selvom der gives plads til refleksion, er det ikke i samme grad en åben dialog, som vi ser i den anden tilgang.

Den anden tilgang, hvor feedback ses som en dialogisk og læringsorienteret proces, giver mere vægt på den studerendes oplevelser og følelser. Denne tilgang åbner op for en dybere refleksion, hvor vejlederen og den studerende sammen udforsker handlinger og rationaler. Feedbacken bliver her en proces, hvor den studerende ikke bare modtager vurdering, men også aktivt deltager i at skabe mening og forståelse for egne handlinger. Dialogen hjælper den studerende med at se feedbacken som en læringsmulighed frem for en vurdering af, hvad der er rigtigt eller forkert.

Mens den første tilgang fremmer en struktureret og udviklingsorienteret model, kan den anden tilgang muligvis føre til en dybere forståelse af de studerendes handlinger. Den dialogiske tilgang ser feedback som en interaktiv proces, der er præget af gensidig refleksion og fortolkning, hvilket skaber et læringsrum, hvor både vejledere og studerende kan udvikle sig.

I praksis kan de to tilgange komplementere hinanden. Feedback som udvikling kan give vejlederen de nødvendige redskaber til at give struktureret og målrettet feedback, mens feedback som dialogisk og læringsorienteret proces kan skabe et læringsrum, hvor den studerende aktivt engagerer sig i sin egen læring. Sammen kan de skabe en mere samlet og omfattende tilgang til feedback, der både er struktureret og refleksiv, hvilket kan fremme både den studerendes og vejlederens udvikling.

Diskussion

En afgørende forudsætning for, at den studerende kan udvikle sig i kliniske praksis, er evnen til at udfordre og transformere egne meningsperspektiver. Dette opnås gennem en dialogisk proces med den kliniske vejleder, hvor meningsudveksling gør det muligt for den studerende at få nye perspektiver på egne antagelser og erfaringer. Samtidig kan den kliniske vejleder støtte den studerende, ved at få hende til at sætte flere ord på sine overvejelser i mødet med patienten.

Derved hjælper den kliniske vejleder den studerende, med at koble teori og praksis ved at finde mening i tidligere erfaringer.

Mezirows teori om transformativ læring understreger, at behovet for en ny mening driver refleksionen, hvilket understøtter, at refleksionsprocesser skal udfordre den studerendes eksisterende forståelsesrammer for at fremme læring.

Målet er afgørende for den studerende, hvor der kan opstilles passende udfordringer. Den kliniske vejleder må få den studerende til at opnå en mening og danne meningsfulde oplevelser på den baggrund. Mezirow mener ligeledes at meningsdannelsen er vigtig for den studerende, denne mening skal knyttes til tidligere erfaringer og derved bliver det at skabe mening til læring.

Brugen af feedbackkortet som didaktisk værktøj faciliterer denne dialog. Kortet fungerer som en struktureret ramme, der hjælper vejlederen med at fokusere på refleksion og læring. Ved at vejlederen aktivt stiller spørgsmål, der udfordrer den studerendes meningsskemaer, kan refleksionen bevæge sig fra indholds- og procesrefleksion til præmisrefleksion. Dette understøtter udviklingen af nye meningsstrukturer, som enten forankrer, udvider eller transformerer den studerendes perspektiver.

For at dialogen skal resultere i kritisk refleksion, er det essentielt, at der etableres et trygt læringsmiljø. Her spiller vejlederen en central rolle i at skabe en relation baseret på tillid og gensidig respekt. Ved brug af feedbackkortet tages der stilling til fremtidsperspektivet, som giver nye muligheder for handling, og vurdere konsekvenserne af de handlinger, den studerende allerede har udført. Ifølge Alrø, Dahl og Schumann forudsætter dialogisk feedback, at vejlederen spejler den studerendes handlinger gennem observation, oplevelse, fortolkning og forslag. Når den studerende ser sig selv gennem vejlederens perspektiv, opstår der en mulighed for refleksion, der kan føre til udvikling.

Feedbackkortet fremhæver også fremtidsperspektivet, hvilket giver den studerende en tydelig retning for næste læringsmål. Hatties feedbackmodel understøtter vigtigheden af, at feedback ikke kun retter sig mod den nuværende opgaveløsning, men også bidrager til selvregulering og planlægning af fremtidige handlinger. Her er det væsentligt, at vejlederen tilpasser feedback til den studerendes niveau og læringsmål, hvilket bidrager til en målrettet og meningsfuld læringsproces.

Endelig understreger analysen, at feedbackkortet kan styrke vejlederens kompetencer ved at ensrette og kvalificere vejledningspraksis. Kortet giver vejlederen et konkret værktøj, der hjælper med at gøre feedback systematisk og læringsorienteret. Når feedback gives med fokus på både faglighed og refleksion, oplever de studerende ejerskab over deres læring, hvilket øger deres engagement og motivation. Dette harmonerer med de krav, der stilles til kliniske vejledere i sundhedsvæsenet, hvor der er behov for effektiv vejledning, der bidrager til de studerendes professionelle udvikling.

Brugen af feedbackkortet skaber således en bro mellem teori og praksis, hvor vejlederen understøtter den studerendes læring gennem struktureret refleksion og kritisk dialog. Ved at anvende feedbackkortet kan vejlederen skabe læringssituationer, der ikke blot fokuserer på den aktuelle opgave, men som også udvikler den studerendes evne til at tænke kritisk. Derved kan et feedbackkort bidrage til at forbedre vejledningen af den studerende.

Konklusion

Dette speciale har undersøgt, hvordan feedback kan understøtte de kliniske vejlederes kompetencer og forbedre vejledningen af de studerende, med særligt fokus på, hvordan et feedbackkort kan fungere som et didaktisk værktøj. For at besvare problemformuleringen, har vi brugt det indhentede empiri, samt teorier til at analysere denne empiri. Konklusionen er en tilkendegivelse af de fund, der er frembragt gennem analysen. Vi har gennem analysen af empirien fået sat vores forforståelse i spil og vi har opnået flere delforståelser. Dette betyder at vi har opnået en horisontsammensmeltning og dermed en ny helhedsforståelse.

For at svare på hvordan feedback kan understøtte den kliniske vejlederes kompetencer og forbedre vejledningen af den studerende, er vi kommet frem til at den kliniske vejleder spiller en central rolle i at støtte den studerende i denne proces. Dette gøres ved at skabe et trygt læringsmiljø og give feedback på et niveau, der fremmer selvregulering og selvevaluering. Når den studerende får ejerskab over sin læring gennem refleksion og feedback, bliver læringsmålene tydeligere, og den studerende er i bedre stand, til at identificere de nødvendige skridt for at nå sine mål. Dette er i tråd med Mezirows teori om, at refleksion og meningsdannelse driver læring, hvilket understøtter, at feedback kan forankre, udvide eller transformere den studerendes meningsstruktur og dermed

fremme hendes professionelle udvikling. De studerende skal derfor være aktiv i refleksionen over deres oplevelser og handlinger.

For at svare på om et feedbackkort kan bidrage i processen, er vi kommet frem til at feedbackkortet faciliterer en struktureret og målrettet feedbackproces. Kortet åbner op for en rammesat feedback, hvor både vejlederens og den studerendes perspektiver bliver inddraget og fordybet, hvilket har en positiv effekt på de studerendes læringsoplevelse.

Et trygt læringsmiljø er afgørende for, at refleksionen kan føre til meningsfuld læring. Alrø, Dahl og Schumanns fokus på dialogisk feedback fremhæver vigtigheden af at skabe relationer præget af tillid og gensidig respekt. Observation, oplevelse, fortolkning og forslag er her centrale elementer, der hjælper vejlederen med at spejle den studerendes handlinger og understøtte refleksion på et højere niveau.

Feedback kortet kan styrke relationen mellem vejleder og studerende og fremmer refleksion og læring hos de studerende gennem en aktiv og målrettet åben dialog. Dialogen er afgørende for at understøtte den studerendes refleksion og udvikling. Den dialogiske tilgang ser feedback som en interaktiv proces, der er præget af gensidig refleksion og fortolkning, hvilket skaber et læringsrum, hvor både vejledere og studerende kan udvikle sig. Ved at anvende et feedbackkort kan den studerende opnå en dybere forståelse af sine egne tanker og handlinger, hvilket gør det muligt at udfordre og ændre sine meningsperspektiver. Dette skaber en platform for kritisk refleksion, som er essentiel for at koble teori og praksis samt for at udvikle meningsfulde oplevelser. Feedback skal lægge mere vægt på den studerendes oplevelser og følelser, hvorved at der åbnes op for en dybere refleksion, hvor vejlederen og den studerende sammen udforsker handlinger og rationaler. Feedbacken skal være en proces, hvor den studerende ikke bare modtager vurdering, men også aktivt deltager i at skabe mening og forståelse for egne handlinger. Feedback som dialogisk- og læringsorienteret proces kan skabe et læringsrum, hvor den studerende aktivt engagerer sig i sin egen læring, der både er struktureret og refleksiv, hvilket kan fremme både den studerendes og vejlederens udvikling. Feedbackkortets potentiale kan først udnyttes fuldt ud når det bliver en mere indgroet praksis, for ikke at begrænse fleksibiliteten ved kontinuerligt at støtte sig til kortet.

Afslutningsvis kan det konkluderes, at feedbackkortet som didaktisk værktøj, har potentiale til at etablere en standardiseret tilgang til feedback og forbedre vejledningen i klinisk praksis. Det understøtter vejlederens kompetenceudvikling og skaber læringssituationer, der ikke blot fokuserer på opgaveløsning, men også fremmer kritisk tænkning og professionel udvikling hos den studerende. Det kan potentielt skabe mere ensartede og effektive læringsforløb i klinisk praksis. Dette gør det muligt at imødekomme de komplekse krav, der stilles til klinisk vejledning i sundhedsvæsenet i dag.

Perspektivering

Specialet er centreret omkring udviklingen og afprøvningen af et feedbackkort, som kliniske vejledere anvendte i vejledningssituationer med studerende. De kliniske vejledere udtrykte generelt positive oplevelser med brugen af kortet. Én vejleder fremhævede eksempelvis:

Jeg er jo fan. Jeg kan godt lide det.

Dette indikerer, at kortet opleves som et værdifuldt værktøj, der understøtter vejlederens praksis og skaber en tryghed i vejledningssituationen:

...Jeg oplever det som en balancegang i, at jeg har behov som vejleder at være tryk i sådan et kort her, fordi så kommer jeg også til at bruge det eller kigge mindre på det.

Denne feedback peger på potentialet for, at kortet kan blive en fast del af vejledningspraksis, når vejlederne bliver mere fortrolige med dets anvendelse.

For at bygge videre på specialets resultater kunne det være interessant at undersøge, hvordan vejlederne gør brug af kortet efter en længere implementeringsperiode, eksempelvis efter to til tre måneder. Observationer og interviews kunne gentages for at vurdere, om kortets udbytte og anvendelse udvikler sig med erfaring. Et fokusgruppeinterview med vejledere og studerende ville desuden kunne give et mere nuanceret perspektiv. Fokusgrupper er karakteriseret ved en åben og ikke-styrende tilgang, der kan frembringe forskellige synspunkter og erfaringer med kortet, uden nødvendigvis at skulle nå til enighed (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205-206). Dette kunne belyse

både praktiske og teoretiske aspekter af kortets effektivitet, samt hvordan det kan tilpasses til forskellige fagområder og kliniske kontekster.

Da det i semesterbeskrivelser (UCN, 2024) er et krav, at de studerende reflekterer over teori og praksis, kunne kortet med fordel udvikles yderligere med specifikke spørgsmål, der hjælper de studerende med at koble teori til praksissituationer. Dette blev eksempelvis demonstreret i observationsstudiet, da en vejleder spurgte:

Kan du komme i tanke om en teori der siger noget, i forhold til den her situation, vi har talt om?

En sådan tilføjelse ville styrke kortets evne til at koble teori til praksis, fremme refleksion og dermed understøtte læringsmålene.

Selvom specialet fokuserede på sygeplejersker, er der potentiale for, at feedbackkortet kan finde anvendelse på tværs af sundhedsprofessioner, som fx jordemødre. Begge faggrupper deler fællestræk i deres teoretiske og praktiske opbygning. Ved at undersøge, hvordan jordemoderstuderende reagerer på kortet, kan man vurdere, om værktøjet har en generel anvendelighed, eller om der kræves justeringer.

En sådan udvidelse af forskningen kunne også belyse, hvordan feedbackkortet kan fremme refleksion og dialog i tværfaglige miljøer. Dette vil være særligt relevant i en sundhedssektor, hvor samarbejde mellem faggrupper er essentielt for at sikre patientforløb af høj kvalitet.

Litteraturliste

Birkler, Jacob. (2014). *Videnskabsteori*. København: Munksgaard.

Brandborg, Anne. (oktober 2014) Sygeplejersken. Hentet fra Bladarkiv: [En udfordring at give studerende brugbar feedback | dsr.dk](#)

Brøbecher, Helle, Mulbjerg, Ulla. (2002). *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence i professionsuddannelser*. København: Munksgaard.

Danske regioner (2023) [regioner.dk/services/nyheder/2023/marts/sundhedsvaesenet-skal-omstilles-til-morgendagens-udfordringer](#)

Drejer, Claus Munch (2023). *Litteratursøgning for samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur

Fuglsang, Lars, Bitsch, Poul, og Rasborg, Klaus (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Hattie, John (2015) *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2006). *Didaktiske modeller*. Grundbog i didaktik. København: Gyldendahl

Kristiansen, Søren. Krogstrup, Hanne. K. (2015). *Deltagende observation*. Latvia: Hans Rietzels forlag

Lauvås, Per, Handal, Gunnar (2019). *Vejledning og praksisteori*. Aarhus: Forlaget Klim

Illeris, Knud (2013). *Transformativ læring & identitet*. Frederiksberg.: Forlaget Samfundslitteratur.

Illeris, Knud. (2017). Hvad er det særlige ved voksnes læring? I: K. Illeris red. *49 tekster om læring*. S. 573-584. Frederiksberg.: Samfundslitteratur.

Kvale, Steiner. og Brinkmann, Svend. (2015). *Interview*. København: Hans Rietzels Forlag

Mezirow, Jack (2000). *Learning as Transformation*. Jossey-Bass A iley Imprint: San Francisco

Mezirow, Jack. (2017). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: K. Illeris red. *49 tekster om læring*. S. 156-172. Frederiksberg.: Samfundslitteratur.

Mezirow and the Theory of Transformative Learning (2018) [Fleming Chapter 9 Mezirow-and-TL.pdf](#)

Pedersen, Kirsten, H (November 2013)

<https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/115/110>

Prieur, Anne. (2002). At sætte sig en andens sted. I: Jacobsen, M. Kristiansen, S. Prieur, A. *Liv, fortælling, tekst*. Aalborg Universitetsforlag.

Szulevicz, Thomas. (2015). Deltagerobservation. I: Brinkmann, Svend. og Tanggaard, Lene. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. s. 81-96.

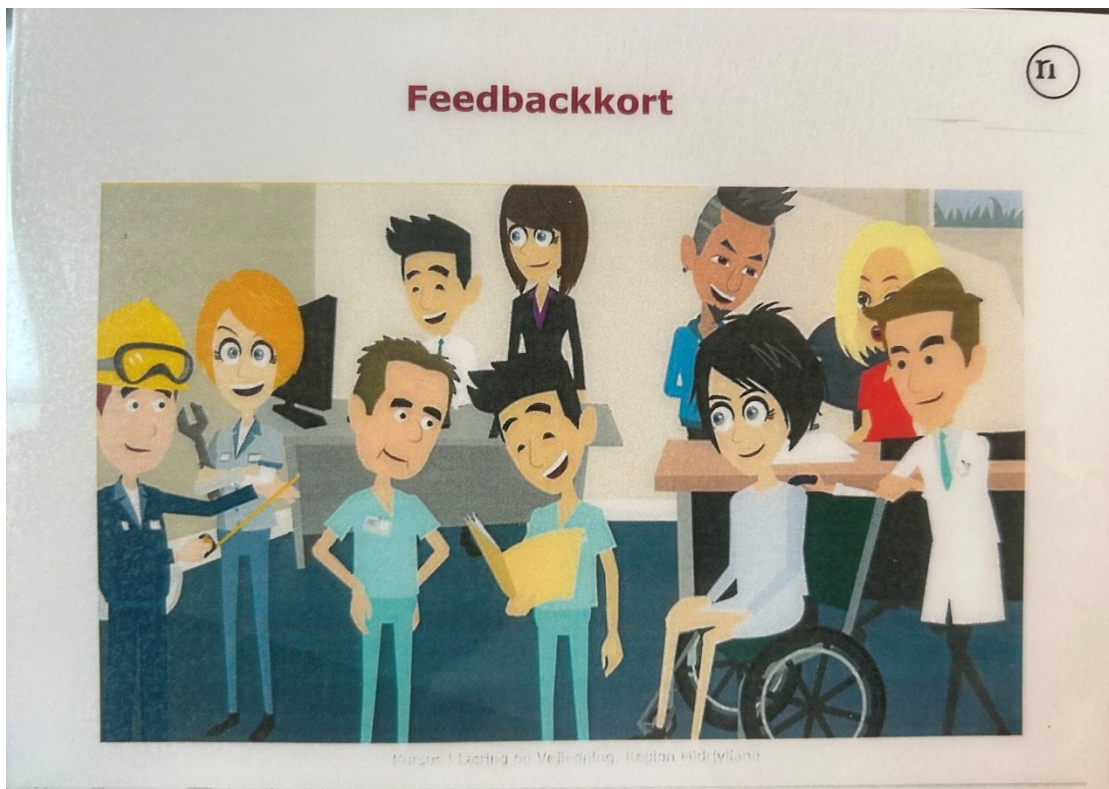
Trillingaard, Anders (2022). *Feedback gentænkt - Professionel feedback, der skiller sig ud*. Dansk psykologisk forlag

UCN (2024) [sygeplejerske-institutionel-studieordning-februar-2024.pdf \(ucn.dk\)](#)

Whalgren, Bjarne. Høyrup, Steen. Pedersen, Kim. Rattleff, Pernille. (2002). *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Frederiksberg.: Forlaget Samfundslitteratur.

Anvendt reference system: APA 7

Bilag 1 Feedbackkort



Feedback flowchart		
REGION NORDJYLLAND Aalborg Universitetshospital		
Feed up	Feed back	Feed forward
Hvad vil du gerne opnå? Hvorfor vil du gerne opnå lige netop det?	Hvordan gik det? Hvorfor gik det sådan?	Hvad vil du gøre næste gang du står i en lignende situation? Hvad skal du arbejde videre med herfra? Jeg foreslår at du gør følgende _____
Hvilke overvejelser gør du dig? Hvad forventer du sker?	Hvad registrerede du i den konkrete situation? Hvem sagde hvad? Hvem gjorde hvad? Hvilken effekt havde det på situationen?	Ideer til hvad du kan gøre mere af _____

Bilag 2 Observationsguide

1. Definer Formålet med Observationen

- **Vi vil med observationerne forsøge at opnå at:**
 - Forstå hvordan feedbackkortet anvendes i praksis
 - Identificere styrker og svagheder ved feedbackkortet
 - Observere vejledernes og de studerendes interaktioner og anvendelse af feedbackkortet

2. Udarbejdelse af Observationsplan

- **Tid og Sted**
 - Her bestemmes hvornår og hvor observationen skal finde sted.
- **Varighed**
 - Her bestemmes hvor lang tid observationen skal vare?
- **Antal Observationer**
 - Vi planlægger at gennemføre 3 observationer for at få et repræsentativt billede

3. Forbered Observationsmaterialer

- **Observationsskema**
 - Her udarbejdes et skema til notering af observationerne. Det kan inkludere felter til notering af observationer af flowchartets anvendelse, vejledernes feedback, de studerendes reaktioner, osv. Se venligst nedenstående skema.
- **Notatværktøjer**
 - Vi vælger umiddelbart at notere skriftligt, fordi vi vurderer, at det er det mindst forstyrrende.

4. Udarbejd en Observationsguide

- **Hvad er vi opmærksomme på?**
 - Hvordan anvender vejlederne feedbackkortet?
 - Hvordan reagerer de studerende på feedbacken?
 - Hvordan interagerer vejlederen med de studerende under brugen af feedbackkortet?
 - Vi vil se om der er bestemte adfærdsmønstre eller interaktioner?

5. Forbered Deltagerne

- **Information**

- Vi vil informere vejlederne og de studerende om, hvad observationen indebærer, og hvad vi vil fokusere på. Vi vil forklare formålet med studiet og hvordan data vil blive brugt.
- **Samtykke**
 - Vi vil sørge for at indhente informeret samtykke fra alle deltagere. De skal være opmærksomme på, at de bliver observeret og forstå hvordan deres data vil blive brugt.

6. Gennemfør Observationen

- **Vær Objektiv**
 - Vi vil forsøge at være neutrale og objektive i vores observationer.
- **Dokumenter Grundigt**
 - Vi vil forsøge at tage detaljerede noter og dokumentere alle relevante observationer.

Observationsskema

Observationspunkt	Observation	Kommentarer
Vejlederens anvendelse af flowchart		
De studerendes reaktion på feedback		
Interaktion mellem vejleder og studerende		
Tydelighed af feedback		
Eventuelle udfordringer med flowchartet		

For en observationsguide gælder det altid at kunne være fleksibel og tilpasse guiden løbende, hvis man støder på uventede situationer eller indsigter.

Bilag 3 Interviewguide

Introduktion

1. **Præsentation:** Introducer dig selv og formålet med interviewet. Forklar, hvordan dataene vil blive brugt.
2. **Samtykke:** Bekræft, at interviewet bliver optaget og få samtykke til dette.

Interviewguide til Kliniske Vejledere

Forskningsspørgsmål:	Interviewspørgsmål:
Baggrundsviden	1. Kan du fortælle om din baggrund og erfaring som klinisk vejleder? 2. Hvordan vil du beskrive din nuværende tilgang til feedback til studerende? 3. Kan du beskrive oplevelser, i forhold til feedback som har gjort særligt indtryk og hvorfor?
Hvordan oplever vejlederne Feedback flowchartet	1. Hvad var dit første indtryk af flowchartet? 2. Hvordan har flowchartet ændret din tilgang til feedback? Kan du nævne nogle eksempler? 3. Hvilke positive oplevelser har du haft med flowchartet? Kan du nævne nogle eksempler? 4. Hvilke udfordringer har du haft med flowchartet? Hvad gjorde du så for at komme igennem det? 5. Hvordan har flowchartet påvirket din relation til de studerende? Kan du nævne nogle eksempler? 6. Hvad er de største forskelle på vejledningen af de studerende med og uden flowchartet?
Er der umiddelbart "Forbedringspotentiale" og afslutning	1. Hvordan vurderer du den generelle effekt af flowchartet? 2. Er der nogen dele af flowchartet, du mener kunne forbedres? Hvordan? 3. Har du yderligere kommentarer eller erfaringer, du gerne vil dele om feedback og vejledning?

	4. Er der noget, du synes, vi skal tage højde for i vores evaluering af flowchartet?
--	--

Interviewguide til Studerende

Forskningsspørgsmål:	Interviewspørgsmål:
Baggrundsviden	1. Kan du fortælle om din baggrund og erfaring som studerende? tidligere uddannelse fx? 2. Hvordan oplever du generelt feedback fra dine kliniske vejledere? 3. Kan du beskrive de mest betydningsfulde oplevelser du har haft siden du startede på uddannelsen, i forhold til feedback?
Hvordan oplever de studerende Feedback Flowchartet	1. Har du brugt feedback flowchartet i din vejledning? Hvis ja, hvordan? 2. Hvad var dit første indtryk af flowchartet?/Hvordan oplevede du det at arbejde med flowchartet? 3. Hvordan har flowchartet ændret din tilgang til feedback? Kan du nævne nogle eksempler? 4. Hvilke positive oplevelser har du haft med flowchartet? Kan du nævne nogle eksempler?/Kan du give et konkret eksempel på en situation, hvor flowchartet har været nyttigt? 5. Hvilke aspekter af flowchartet har du fundet mest hjælpsomme? 6. Hvordan har flowchartet påvirket din egen læringsoplevelse? 7. Hvilke udfordringer har du haft med flowchartet? Hvad gjorde du så for at komme igennem det? 8. Er der nogen dele af flowchartet, du har haft svært ved at forstå eller anvende? 9. Hvordan har flowchartet påvirket din relation til din vejleder? Kan du nævne nogle eksempler? 10. Hvad er de største forskelle på vejledningen du får nu, med og uden flowchartet?
Er der umiddelbart "Forbedringspotentiale" og afslutning	1. Er der nogen forbedringer, du kunne foreslå til flowchartet? 2. Hvordan vil du vurdere den generelle effekt af flowchartet på din feedbackproces? 3. Har du yderligere kommentarer eller erfaringer, du gerne vil dele om feedback og vejledning?

	4. Er der noget, du synes, vi skal tage højde for i vores evaluering af feedbackmodellen?
--	---

Bilag 4 Noter fra observationsstudiet

Observation af vejleder L og stud E:

Observationspunkt	Observation	Kommentarer
Vejlederens anvendelse af flowchart	Vejlederen støtter sig til kortet, kigger på det og læser enkelte linjer op, ellers omformulere hun spørgsmålene.	
De studerendes reaktion på feedback	Den studerende bruger tydeligt vejlederen som støtte	
Interaktion mellem vejleder og studerende	Der er en god og tryk stemning mellem vejleder og studerende, de kender hinanden og den studerende virker til at være tryk i situationen.	
Tydelighed af feedback	Vejlederen gentager svarene og virker til at være en god støtte for den studerende. Den studerende reflekterer og kommer frem til hvad hun vil gøre anderledes, hvis hun stod i en lignede situation på et andet tidspunkt.	
Eventuelle udfordringer med flowchartet	Vejlederen kender ikke kortet og har brug for at støtte sig til det, ved at tjekke om hun nu får spurgt ind til det hele.	

Observation af vejleder T og stud T:

Observationspunkt	Observation	Kommentarer
Vejlederens anvendelse af flowchart	Til start bruger vejlederen ikke kortet. Vejlederen holder pause og lader den studerende tale færdig. Vejlederen tager det meget frit, støtter sig dog til kortet til sidst ved at se på det og kan derved se at hun er igennem punkterne. Vejlederen støtter sig til kortet når der er svaret	Feed up Feed back Feed forward
De studerendes reaktion på feedback		
Interaktion mellem vejleder og studerende	Den studerende fremstår usikker i feed up, hvor vejlederen fremstår meget sikker, men ikke dominerende. Da de når til feedback er det lettere for den studerende og sætte ord på, er mere konkret og kan forholde sig til præcise handlinger.	
Tydelighed af feedback	Vejlederen er tydeligt erfaaren og kan gå ud over kortet og spørge ind til andre ting fx tillid og spørger ind til hvilke teorier han kan koble på. Den studerende begynder tydeligt at reflektere, vejlederen kan spore den studerende tilbage.	Den studerende tror ikke der er tillid han har skabt, vejleder støtter ham og får ham til at koble teorien på. Spørger; Kender du en teori der kan sige noget om den her situation? Vejlederen støtter ham og taler om at det faktisk er tillid pt viser ved at tage hans arm og sige at han gjorde det godt.
Eventuelle udfordringer med flowchartet		

Observation af vejleder Ti og stud J:

Observationspunkt	Observation	Kommentarer
Vejlederens anvendelse af flowchart	Vejlederen støtter sig meget til kortet, bliver låst af det. Får spurgt ind og efter svaret fra den studerende kan hun alligevel suppleret med mere som ikke står på kortet. Spørger uddybende ind og flere tillægsspørgsmål.	
De studerendes reaktion på feedback	Den studerende reflekterer over sine handlinger	
Interaktion mellem vejleder og studerende	God relation. Vejleder mere usikker i sin egen rolle, evt fordi hun bliver observeret. Studerende virker mere rolig. Vejlederen støtter den studerende, og hjælper på vej	Kan du huske vi læste
Tydelighed af feedback	Den studerende reflekterer, hjælper med hvad hun kan gøre fremadrettet. Vejlederen giver hurtigt svarene – en anden gang kunne vi, men alligevel reflektere den studerende	
Eventuelle udfordringer med flowchartet	Vejlederen bliver hurtig låst af kortet men som hun kommer mere ind i det bliver det mere frit.	

Bilag 5 Transskribering af interviews og meningskodning

Interview - Studerende J

Interviewer: Mit første spørgsmål det er lidt om du kan fortælle om din baggrund og erfaring som som en elev.

Studerende J: Ja, nu er det jo mit 3 år. Jeg er færdig om 7 måneder, så jeg har da noget erfaring der af. Og så har jeg været 3 år som afløser på et demens plejehjem inden jeg begyndte på uddannelsen også. Ja så det er vist det jeg har.

Interviewer: Ja. Hvordan oplever du sådan generelt feedback fra din vejleder?

Studerende J: Jamen god feedback ja. Relevant feedback og noget man kan bruge til noget. Både ris og ros så det ja.

Interviewer: Ja, kan du prøve at beskrive nogle af de mest betydningsfulde oplevelser du sådan har haft siden du startede på uddannelsen i forhold til feedback?

Studerende J: Næ.

Interviewer: Er der en situation hvor du har fået noget feedback, hvor du tænker det er var virkelig brugbart det her.

Studerende J: Jamen, det synes jeg jo, jeg gør hele tiden også som nu. Altså at det der med at stiller spørgsmål og det er god til at stille mig spørgsmål i forhold til at få mig til at tænke lidt ud over hvad, hvad jeg normalt selv vil tænke. Altså spørge lidt mere om hvorfor og hvorfor tænker du det? Og ja.

Interviewer: Har du prøvet at bruge det her feedback flow charts i vejledning?

Studerende J: Nej.

Interviewer: Hvad var dit første indtryk af det her kort?

Studerende J: Jamen. Ja, at det nok meget godt.

Interviewer: Ja. Og hvad er det du tænker der nok var meget godt.

Studerende J: Jamen, man måske lidt mere kommer ind på en slags, altså en bestemt form for feedback og vejledning på en anden måde end at. Ja.

Interviewer: Ja, synes du at det her flowchart har ændret din tilgang til feedback?

Studerende J: Ja en lille smule fordi. Men det er også fordi, at jeg er her jo. Mit primære sted er jo hjemmeplejen, så der er jeg ikke vant til så meget feedback, altså gå med en vejleder hele tiden kan man sige altså, der er man lidt mere overladt til sig selv, så det er mere ens refleksion man får feedback på. Så det er helt klart noget andet og bedre det her, fordi man kan være med til at stå i øjeblikket og få den her feedback, som man normalt ikke vil.

Interviewer: Ja. Så hvilke positive oplevelser har du så haft med det her? Det her kort.

Studerende J: Ja. Jamen jeg synes jo det var godt at prøve. Altså jeg synes jo stadigvæk inden vi fik kortet og skulle prøve det at vi stadigvæk havde en god feedback og det her, men at det måske er

meget rart, at hvis det nu er noget alle også kunne gøre hvis Tina og så ikke er her en dag. Jamen så er der sådan lidt mere struktur på, sådan at man stadigvæk bliver spurgt på den samme måde og man stadigvæk får sat nogle tanker i gang i stedet for at man måske bare bliver mere godkendt i en procedure eller en handling eller et eller andet at ja, man bliver spurgt ind til.

Interviewer: Hvilke aspekter af det her flow charts synes du der har været mest hjælpsomme?

Studerende J: Jamen, det er nok det her, hvor jeg gerne vil opnå og og hvad for nogle overvejelser jeg gør mig inden jeg går ind faktisk. At det der med at skal sætte ord på, og at man faktisk begynder at tænke lidt mere over, hvad er det egentlig for nogle overvejelser jeg gør mig. Og hvad er det egentlig, i stedet for at det måske bare bliver meget, altså rutine, at man at man bare gør det, at man er lægger nogle tanker i det.

Interviewer: Hvordan synes du at det her flow chart har påvirket din egen læringsoplevelse?

Studerende J: Jamen, igen det her med at det sætter mine tanker i gang og at ja. Ja det sætter nogle tanker i gang som jeg ikke lige normalt ville sætte i gang, medmindre det er fordi man skriver en refleksion, og man kan jo også bruge det i sine refleksioner i forhold til at når vi så har snakket om noget og det så er det jeg vælger at skrive om i refleksionen. Jamen, så kan jeg jo altså. Jeg synes det giver mig en bredere vifte på min refleksion i forhold til at jeg vil komme mere ind i dybden på nogle ting, man normalt ikke vil tror jeg.

Interviewer: Ja. Har du haft nogle udfordringer med det her flowchart?

Studerende J: Altså det kan måske godt være lidt firkantet som vi snakker om, men det er måske også fordi det er nyt, at når det måske bare. At det er sådan lidt mere ligger på rygraden af Tina at det i stedet for at man står med kortet, så kan det godt virke sådan lidt, ja. Så jeg tror, når det bliver sådan lidt mere flydende i det, så tror jeg at det ville være rigtig godt.

Interviewer: Synes du der er nogle dele af det her flow chart, som du har haft svært ved at forstå eller kunne bruge til noget.

Studerende J: Nej. Bare, jeg synes at det hele har været sådan meget ja.

Interviewer: Hvordan har det her flowchart så påvirket din relation til din vejleder?

Studerende J: Ja, det synes jeg da ikke rigtigt det har gjort nogen ændringer sådan. I det ja. Jeg synes jo det var godt før..

Interviewer: Ja, så I har en god relation.

Studerende J: Ja, det synes jeg, ja helt bestemt.

Interviewer: Hvad er de største forskelle på den vejledning du har fået før og den du så får med et flow chart?

Studerende J: Altså af Tina?

Interviewer: Ja

Studerende J: Prøv lige at sige det igen?

Interviewer: Hvad synes du er de største forskelle på den vejledning du har fået før flow chart og så nu med et flow chart.

Studerende J: Ja. Det ved jeg ikke. Man bliver nok spurgt lidt mere ind til tingene end man normalt ville gøre, eller i hvert fald spurgt anderledes end normalt. Så det ja, det tror jeg vist bare er det. For jeg synes jo ikke der er så meget forskel.

Interviewer: Har du nogle forbedringer, som du kan foreslå til det her?

Studerende J: Ja. Jeg synes det der vi snakker om i går i forhold til, hvad man sådan om, hvad jeg vil være opmærksom på. Det kunne jeg godt savne at det står her. I forhold til inden jeg går ind, at sådan et opmærksomhedspunkt. Sådan ja, det synes jeg da kunne være meget godt lige. Det savner jeg faktisk.

Interviewer: Og hvordan vurderer du sådan den generelle effekt af det her flow chart?

Studerende J: Jamen, jeg synes det er godt. Ja.

Interviewer: Ja. Har du ellers nogle yderligere kommentarer eller erfaringer, som du vil dele omkring feedback eller vejledning?

Studerende J: Nej, fordi det er jo faktisk mest her vi er begyndt at få det. Eller jeg er begyndt at få det. Det gør vi ikke så meget derude. Det er mest på vores refleksioner, og der går de jo bare ind og kigger på vores refleksioner og fortæller, hvad de synes vi skal gå lidt mere i dybden med eller noget, men ellers så har vi ikke som sådan noget vejledning i løbet af. Ja, det tror jeg ikke der er tid til, nej.

Interviewer: Er der noget du tænker vi skal tage højde for i vores evaluering af det her kort.

Studerende J: ja, jeg ved ikke om det er noget der vil fungere for alle.

Interviewer: Kan du uddybe det, hvad du tænker?

Studerende J: Jamen, jamen det ved jeg ikke. At igen det der, vi snakker om, med at at det godt kan blive sådan lidt firkantet i det og at. Ja. Ja det tror jeg mest bare det er det, jeg sådan lige tænker at det godt kan blive lidt firkantet at nu skal du svare på det her spørgsmål og ja, men hvis det er fordi at det også er tænkt på at det er fordi at der er andre end Tina de skal kunne give mig feedback og vejledning og sådan noget, så synes jeg at det er en god ide altså. Så har man noget at gå efter, sådan at det stadigvæk bliver gjort, at der er lidt sammenhæng i det hele.

Interviewer: Tak. Det var det.

Interview - Studerende T

Interviewer: Ja. Mit første spørgsmål det er lidt. Kan du fortælle om din baggrund og erfaring som studerende? Om du har nogle tidligere uddannelser for eksempel.

Studerende T: Jeg har en videregående uddannelse, en gymnasial uddannelse, og så har jeg været hjemmeplejen i 7 måneder. Det er det eneste erfaring, jeg har sådan lidt indenfor sundhedssektoren, så har jeg så været i praktik i 3 uger på Hjørring tarmkirurgisk sengeafsnit.

Interviewer: Ja, hvordan oplever du sådan generelt feedback fra dine kliniske vejledere?

Studerende T: Den er meget god.

Interviewer: Kan du sætte nogle ord på det?

Studerende T: Jamen det. Dybdegående feedback, altså der kommer ind på meget forskelligt. Jeg har lavet i løbet af ugen og hvad jeg har gjort rigtigt og hvad har jeg gjort forkert. Der er meget mundtligt feedback, i forhold til hvad jeg kunne gøre bedre og. Min vejleder er god til at spørge ind, hvorfor jeg lige har gjort det her og så komme med forslag til andre ting, jeg kunne have gjort.

Interviewer: Fungerer det for dig?

Studerende T: Det fungerer meget godt. Jeg synes mundtlig feedback. Det er sådan, det er det man husker allerbedst.

Interviewer: Ja. Kan du sådan prøve at beskrive de mest betydningsfulde oplevelser du har haft, siden du startede på uddannelsen også sådan i forhold til feedback? Er der noget, der har sat sig lidt mere?

Studerende T: Ja. De første par gange der var jeg rigtig dårlig til, i forhold til min egen arbejdsstilling og der skruede vejlederen lige ind i hovedet på mig det med at sengehesten skal ned og det blev sagt mange gange, så nu sidder den der i hvert fald.

Interviewer: Ja. Nu springer jeg lidt i det her. Hvad var dit første indtryk af det her float chart som du lige har set, feedback kortet.

Studerende T: Jeg var meget nysgerrig på hvad det var, men jeg synes egentlig det fungerede meget godt i forhold til hvor uforberedte jeg lige altså, jeg havde jo kun en situation, og så snakkede man ud for det, så jeg synes egentlig det gik meget godt.

Interviewer: Ja. Og hvordan oplevede du at arbejde med det på den her måde?

Studerende T: Lidt mærkeligt fordi man plejer jo at. I forhold til når man snakker med sin vejleder, så har man en individuel studieplan eller et eller andet. Nogle læringsudbytter går ud fra, så i hvert fald helt nyt for mig at arbejde ud fra det der. Men i forhold til det var så spontant som det nu var, så synes jeg egentlig det var meget fint.

Interviewer: Synes du det har ændret din tilgang til feedback?

Studerende T: Ja. Det kan man godt sige altså. Ja.

Interviewer: Hvad tænker du det har ændret?

Studerende T: Lidt godt og snakke om selve situationen man har stået i sådan.

Interviewer: Ja.

Studerende T: Ja undervejs og. Nu blev jeg også stilt en helt masse spørgsmål i forhold til oplevelsen og hvordan patienten havde det og så videre og så snakkede man sådan hele tiden og fik feedback. Ja omkring patienten.

Interviewer: Ja. Hvilke positive oplevelser har du haft med det her feedback kort?

Studerende T: Jeg synes jeg blev klogere på, hvad jeg kunne gøre til næste gang. Jeg synes også Det var meget fedt lige i forhold til det spørgsmål, hvor jeg skulle give nogle tips til en medstuderende der skulle ind næste gang, fordi det er noget jeg normalt ikke lige tænker over, fordi som medstuderende kan det godt være. Ja, meget kaotisk at stå i lige første gang, så er det godt nok lige have nogle tips og tricks, når man kommer ind på stuen.

Interviewer: Ja.

Studerende T: Så det spørgsmål kunne jeg i hvert fald godt lide.

Interviewer: Ja. Er det noget du selv kunne bruge også?

Studerende T: Tips og tricks? Ja helt sikkert. Det er også meget godt lige at sætte dem op sådan. Så man, ja tænker over det til næste gang.

Interviewer: Ja.

Studerende T: Men det ville være helt klart noget jeg kunne bruge, (refererer til eftervejledningen). hvis jeg fik det fra en medstuderende, hvis jeg skulle ind og give et sengebad til en ny patient, som jeg ikke har været inde med før.

Interviewer: Kunne du selv bruge din egen tips og tricks også?

Studerende T: Ja, fordi man kommer lidt ind på nogle tips og tricks, altså i forhold til det flowchart der. Så kommer man ind på nogle tips og tricks man lige ikke tænkte over før. Nu nævnte jeg det med speeldug som jeg tænkte, at man kunne bruge i situationen næste gang, og så gør man det jo så til et trick eller tips.

Interviewer: Ja. Så hvilke aspekter af det her flow charts synes du så der har været mest hjælpsom?

Studerende T: Og lige sætte tingene i perspektiv. I forhold til hvad man kunne gøre bedre, og hvorfor man gjorde det, som man nu gjorde, og om man lige kunne gøre andre overvejelser næste næste gang man skulle derind.

Interviewer: Hvordan synes du det her flow chart det så har påvirket din egen læringsoplevelse.

Studerende Tr: Jamen. Påvirket godt i forhold til. I forhold til hvad jeg kunne have gjort bedre. Nu snakkede vi om det her sengebad i forhold til hvordan jeg snakkede til patienten under sengebad, og hvad jeg kunne gøre næste gang.

Interviewer: Ja.

Studerende T: Hvor jeg ikke snakkede den her gang, men det kunne jeg så godt gøre næste gang og så nogle observationer jeg kunne gøre i forhold til at mærke om man skulle samtale under sengebadet

Interviewer: Ser du nogle udfordringer, eller har du haft nogle udfordringer med det her flowchart?

Studerende T: Det er første gang jeg bruger det, så det synes jeg ikke.

Interviewer: Var der nogen af delene på det her flow til os, som du havde svært ved at forstå?

Studerende T: Nej, ikke rigtig. På et tidspunkt så kørte det lidt rundt i det samme føler jeg, hvor man sprang lidt frem og tilbage frem og tilbage. Det kunne måske godt være lidt mere sådan, ja. En retning, jeg ved ikke lige hvordan man skulle forklare det. Altså hvor der er en start og en slut og så følger man en rød tråd på en eller anden måde, så følger man den.

Interviewer: Synes du det her flow chart det påvirker relationen til vejlederen?

Studerende T: Det gør det vel, men man får snakket om sine egne tanker og får snakket om vejleders tanker og man får feedback og. Ja. Så det påvirker min relation, tænker jeg.

Interviewer: Ja. Tænker du relationen bliver god eller dårligere af at I snakker på den her måde.

Studerende T: Det kommer an på hvor godt man svarer på spørgsmålene.

Interviewer: Ja okay. Hvad tænker du er de største forskelle på den vejledning du har fået nu og så i altså med og uden et flow chart?

Studerende T: Jamen. Det er måske meget godt nogle gange at sætte sig i forhold til en patientsituation man har været lidt usikker på og så køre et flow chart igennem på den her patient situation, fordi så kunne det være at man var lidt mere tryk næste gang man står i den situation, eller man i hvert fald får lidt mere styr på det. Og får gjort sig nogle andre overvejelser og nogle andre observationer. Man tager ting med og man piller ting fra. Så ja.

Interviewer: Er der nogen forbedring? Du tænker du kunne foreslå til det her flowchart

Studerende T: Ikke ud over det der med måske en lidt mere rød tråd i det. Men det skal jo også være en samtale mellem vejleder og studerende, så det bliver også sådan lidt, sparring frem og tilbage.

Interviewer: Ja. Og hvordan vil du sådan vurdere den generelle effekt af det, på din sådan feedback proces.

Studerende T: Jeg synes jeg blev klogere, så det virkede meget godt.

Interviewer: Ja, har du ellers nogle yderligere kommentarer eller erfaringer, som du gerne vil dele i forhold til feedback og vejledning?

Studerende T: Ikke rigtigt.

Interviewer: Nej, er der noget du synes vi skal tage højde for i vores evaluering af det her kort?

Studerende T: Nej ikke ikke noget der ikke er nævnt allerede.

Interviewer: Nej, godt så siger vi tak.

Interview - Studerende E

Interviewer: Jeg har det første spørgsmål. Her kan du fortælle om din baggrund og erfaring som studerende. Ja.

Studerende E: jeg harsom sådan ikke noget erfaring indenfor sundhedssektoren eller noget. Rigtig grøn.

Interviewer: Hvordan oplever du generelt feedback fra dine kliniske vejledere?

Studerende E: Godt, og det er mega dejligt at det kommer hver uge. Det har jeg ikke prøvet før. Det er virkelig dejligt at sådan, fordi man kan også godt glemme noget af det eller være i gang med noget, og det er virkelig dejligt det står på skrift, og jeg kan altid bladre tilbage til det, også hvad jeg skal arbejde videre med og sådan noget. Det bruger jeg meget.

Interviewer: Kan du prøve at uddybe det? Hvad det, hvad du tænker du får på skrift?

Studerende E: Inde på praktikportalen hver uge. Der skriver Line sådan en smørre med ugen Der er gået, og det synes jeg bare er virkelig rart.

Interviewer: Kan du beskrive nogle af de mest betydningsfulde oplevelser, du har haft, siden du startede på uddannelsen? Sådan i forhold til feedback.

Studerende E: Altså det der har, altså den bedste feedback eller den.

Interviewer: Ja, hvad har det betydet mest for dig?

Studerende E: Jamen, det har faktisk været det på skrift, sådan det er, det er det her. Det er Sådan det mest seriøse vejledning jeg har prøvet at have gennem hele uddannelsen, hvor det også føles som om det bliver taget alvorligt.

Interviewer: Kan du sætte flere ord på det?

Studerende E: Ja, altså. Det er rart at der, at jeg har et skema og Line forholder sig til hvornår Vi skal have vejledning og hun følger op på det jeg laver, hun har styr på det jeg laver når ugen starter, så har du allerede sådan forholdt dig til hvad jeg fokuserer på den her uge og hvad mit læringsudbytte indebærer. Og så er det også rart sidst på ugen at der kommer sådan, det du har bemærket og det vi har snakket om og sådan det hele bliver bare samlet. Det er virkelig struktureret. Føles det som om.

Interviewer: Ja. Jamen, har du brugt feedback flow chart i din vejledning? Hvis ja, hvordan?

Studerende E: Det ved jeg ikke hvad er.

Interviewer: Nej det her Det er det her vi kalder et feedback flow chart. Men altså, jeg kan prøve at springe videre til det næste. Hvad var dit første indtryk af det her flowchart

Studerende E: Jeg synes egentlig at det er godt at man snakker inden. Må jeg prøver at se det sådan den her vej? Jeg synes det godt man snakker inden og så efter også. Men det synes jeg egentlig også du gør tit, at vi først snakker en situation inden, og så snakker vi om den bagefter. Hvordan gik det så, reflekterer lidt over det. Men jeg synes det er en god ide.

Interviewer: Plejer i at have den her med hvor der er feed forward.

Studerende E: Ja.

Interviewer: Nu spørger jeg, hvordan har flowchartet ændret din adgang til feedback?

Studerende E: Jeg synes det er en god ide, at man forholder sig til på forhånd, hvad man vil gøre, altså i en fremtidig situation, man får ligesom reflekteret over det hele, hele vejen igennem processen. Det synes jeg er godt.

Interviewer: Hvilke positive oplevelser har du haft med det her flowchart?

Studerende E: Jamen, det er jo nok meget det jeg lige sagde. Ja, at man kommer hele vejen rundt også forholder sig til fremtiden hele tiden.

Interviewer: Ja. Hvilke aspekter af det her flow. Her har du så fundet mest hjælpsomme?

Studerende E: Det er nok den feed forward, men for at kunne komme til den er man også nødt til at have haft de andre og den erfaring.

Interviewer: ja. Hvordan har det det her flowchart påvirket din egen læringsoplevelse?

Studerende E: Man begynder mere, det har du i hvert fald fået mig til, mere at tænke ind i det der, hvad jeg så vil gøre en anden gang, det synes jeg ja det er rart. Ikke kun og kigge på at det fungerede ikke så godt den her gang, for eksempel hvad gør jeg så en anden gang?

Interviewer: Ja, er der nogen dele af de her af flowchart, som du har haft svært ved at forstå eller bruge?

Studerende E: Nej.

Interviewer: Hvordan synes du det påvirker din relation til dine vejleder?

Studerende E: Godt.

Interviewer: Ja kan du nævne nogle eksempler på det?

Studerende E: Altså sådan, af hvad der er sket i praksis eller sådan?

Interviewer: Jamen hvor det har været noget der har været fungeret godt i dit samarbejde med din vejleder, når i bruger det her.

Studerende E: Ja, jeg synes jo bare det er rart at. Ja, det der vi gør om morgenen, hvor vi lige gennemgår dem og så midt på dagen, hvordan altså, så du følger op hele tiden. Det synes jeg bare fungerer godt. Og det føltes også som om du er interesseret i det.

Interviewer: Har der været nogen forskel på den vejledning, du har fået før, og nu som du får med med det her flowchart.

Studerende E: I andre klinikker ja. Men sådan med Line føler jeg ikke.

Interviewer: Ja. Har du nogle forbedringsforslag til det her flow chart du kunne komme med?

Studerende E: Nej

Interviewer: Er der noget du vil vurdere med sådan den generelle effekt af flow chartet? Hvordan vurderer du den generelle effekt af flow chartet på din feedback proces? Altså en helt generelt.

Studerende E: Ja, men jeg tænker at man godt kunne altså, sådan have det indlært, bare så at man ikke sidder og kigger ned. Hele tiden, men ja.

Interviewer: Hvad gør det ved dig at man ikke har det indlært?

Studerende E: Det føles som om, at man måske ikke lytter eller sådan hele tiden holder øje med hvad man skal. Man skal også ind på det der og sådan. Ja. Der er bare et eller andet ved det der med at sidde og kigge ned når man snakker.

Interviewer: Har du ellers nogle kommentarer eller erfaringer som du gerne vil dele omkring? Altså både feedback og vejledning?

Studerende E: Ikke udover at det er rart med det skriftlige. Det har jeg jo ikke prøvet nogen steder før. Det synes jeg virkelig er rart.

Interviewer: Er der noget du tænker vi skal tage højde for i evaluering af det her flow charts.

Studerende E: nej.

Interviewer: Godt så siger jeg tak for nu

Studerende E: Selv tak.

Interview - Vejleder Ti.

Interviewer: Ja, det første spørgsmål er lidt om du kan fortælle om din baggrund og erfaring som klinisk vejleder.

Vejleder Ti: Ja. Jamen jeg er jo social og sundhedsassistent og har været vejleder i nogle år efterhånden og har haft en god pulje elever igennem efterhånden.

Interviewer: Ja, hvordan vil du sådan beskrive din nuværende tilgang til feedback til studerende? Inden det her kort.

Vejleder Ti: Ja, inden kortet ja. Der tror jeg faktisk måske ikke jeg har lagt så meget vægt på altid på det der med feedback, fordi jeg synes nogle gange tit det har været svært, det der med, hvad er det jeg skal give feedback på. Er det kommunikationen i det? Er det selve proceduren i det? Er det? Altså det med, at så blev det lynhurtigt rigtig stort, så det har jeg faktisk ikke været så god til at give feedback på, så har det været meget overordnet og sådan lidt diffust, at det gik godt, eller.

Interviewer: Kan du beskrive nogle oplevelser i forhold til feedback, som har gjort nogle særlige indtryk på dig? Nogle tidligere?

Vejleder Ti: Nej ikke lige. Jeg tror simpelthen jeg har været. Ikke der har gjort indtryk, fordi jeg tror, der har været sådan meget det der med at vi måske ikke har fået præciseret igen, hvad er det egentlig jeg har behov for feedback på..

Interviewer: Hvad var dit første indtryk af det her kort?

Vejleder Ti: Jamen, jeg er jo fan. Jeg kan godt lide det. Det er fordi, jeg er nok også lidt den der, så er jeg sikker på, at jeg når igennem nogle punkter, og jeg er sikker på jeg når igennem det, jeg skal agtigt, hvis det giver mening. For eksempel også så feedback, man har en opgave. Det er den her opgave vi skal ind og gøre, og så tager det udgangspunkt i et eller andet. Og så ved jeg også jeg kommer omkring altså selve feedbacken. Hvad var det så der gik godt og hvad kan man gøre bedre til næste gang?

Interviewer: Ja. Synes du det her flow chart har ændret din tilgang til feedback?

Vejleder Ti: Helt sikkert, helt sikkert. Og igen det der med at man sådan ligesom altså, vi snakker om opgaven inden vi gør det, og så sker det, og så følger man ligesom op på det og giver netop noget feedback på den opgave, man ligesom har sat i værk Ikke. Ja.

Interviewer: Hvilke positive oplevelser har du så haft med det her flow charts?

Vejleder Ti: Det tror jeg meget, det er at altså. Det er for mig selv ikke? At Jeg har en mere ro i maven om, at jeg er sikker på at jeg måske også har givet eleven noget, at det ikke altså de kan bruge til deres videre arbejde. Det er ikke bare er, det gjorde du godt, eller det er jo flot eller det var lige efter standarden eller et eller andet, at de ligesom kan få noget brugbart med sig. I forhold til den opgave, de har udført.

Interviewer: Hvilke udfordringer har du så haft med det her flowchart?

Vejleder Ti: Altså der jeg bliver sådan lidt firkantet og vil gerne, nu har jeg de spørgsmål og så er det også, altså der skal jeg lige igennem nogle gange for det sådan, ligesom åh Tina, du Kan faktisk også godt lige rykke dig lidt ud af det.

Interviewer: Ja, hvad har du gjort for så at komme igennem det nu?

Vejleder Ti: Jeg forsøgte at sådan lige at lægge det lidt og så prøve bare, men jeg ville rigtig holde mig til det kan jeg mærke. Men det tænker jeg det kommer altså, du ved når man lige har været det igennem og det er på nogle andre. Så tror jeg faktisk at det, at hvis hvis man bare har det med og man sådan ligesom og jo flere gange man gør det, jo mere naturligt tror jeg det bliver for mig.

Interviewer: Hvordan synes du det her flow chart så påvirker din relation til eleven?

Vejleder Ti: Jamen nu er det lige Jeanne, der er jo ikke så meget, altså kan man sige, med hende. Hvad var det nu en elev der havde det svært eller synes der var en opgave der var svært eller sådan noget, der tror jeg måske at relationen i den i de givne øjeblik kunne gøre noget godt. Fordi det her det giver måske en anden indgangsvinkel til det end, end sådan en spørgerunde. At der er nogle flere overvejelser bag måske eller. Jeg tror ikke de føler sig så angrebet, så jeg kunne forestille mig relationen blev bedre i det her.

Interviewer: Ja. Hvad er de største forskelle på vejledning af en elev eller studerende med og uden et flow chart.

Vejleder Ti: Åh den var svær.

Interviewer: Hvad synes du forskellen er fra inden du fik kortet og så til nu?

Vejleder Ti: Ja. Det er strukturen på det, tror jeg. Det er jeg ikke altid så god til, så det har jeg det også rigtig godt med, når det så Tina, du skal gøre det sådan her. Fedt, så og det er igen det der med, så er det ligesom skåret lidt ud i kasser for mig, og så ved jeg at så kører vi, og så gør jeg det ordentligt.

Interviewer: Ja. Hvordan vurderer du sådan den generelle effekt af det her flow chart?

Vejleder Ti: Godt. Igen, fordi eg synes ligesom man bevæger sig fra fra A til B ikke, altså og det bliver gjort ordentligt og man kan komme i dybden. Ja, selv med de små ting, og det er jo tit dem glemmer ikke fordi det var, det springer man måske lidt hurtigt over, men ja.

Interviewer: Er der nogen dele af det her flow chat du mener der kunne forbedres?

Vejleder Ti: Altså det tænker jeg måske der er, men jeg kan ikke lige sådan lige nu og her lige komme på hvad det kunne være. Men selve opbygningen af det kan jeg jo rigtig godt lide, og jeg tænker med tiden, kan det måske godt være men, det er jo også noget der kommer i takt med at man gør det nogle gange. Altså at man ikke bliver så låst i det.

Interviewer: Er det et kort du kommer til at bruge fremadrettet?

Vejleder Ti: Det tror jeg helt sikkert det er, ja.

Interviewer: Har du ellers nogle yderligere kommentarer eller erfaringer, som du gerne vil dele omkring både, altså feedback eller vejledning?

Vejleder Ti: Prøv lige at læs det en gang til.

Interviewer: Har du nogle yderligere kommentarer eller nogen erfaringer i forhold til noget omkring feedback eller vejledning, som du godt lige vil få med i det her?

Vejleder Ti: Ikke umiddelbart, men jeg tror, hvis jeg nu sad og aldrig havde gjort det før eller nu, kan du se, selvom jeg har gjort det 100 gange før, så synes jeg jo faktisk det er ret rart. Så jeg tror også at mange andre der kunne få glæde af at bruge det faktisk og have lidt at holde sig til, for jeg tror.

Interviewer: Hvem tænker du kunne få glæde af det?

Vejleder Ti: Vores kollega. Især. Fordi jeg tror mange, de er usikre på hvad er det egentlig man gerne vil have og hvad er det man skal? Hvorfor og hvordan og netop det der med, hvordan giver jeg så feedback igen? Altså det er sådan lidt diffust ikke, men har man så en konkret opgave man holder sig til, så er det også meget nemmere ligesom at give tilbagemelding. Det tror jeg der er mange der savner, sådan ligesom nogle rammer, for hvad er det vi gerne vil have når vi vejleder elever og studerende.

Interviewer: Ja. Er der noget du tænker vi skal tage højde for i vores evaluering af det her kort?

Vejleder Ti: Måske det her med at, nu gik mit jo ikke lige sådan ligefrem spraglende, fordi jeg bliver sådan lidt nervøs, men at dem I har haft igennem, det har været, altså nogle erfarne vejledere, måske man også skulle prøve at se, hvad folk der aldrig har vejledt før, hvad udbytte de kan få ud af det, om de kan se meningen med det, kunne måske være spændende og grave lidt i.

Interviewer: Ja. Tak for det.

Vejleder Ti: Ja, det var lidt.

Interview - Vejleder Tr

Interviewer: Mit første spørgsmål det er, kan du fortælle lidt om din baggrund og erfaring som klinisk vejleder?

Vejleder T: Ja jamen. Jeg har altså. Jeg arbejder som sygeplejerske siden 2016, hvor jeg blev færdiguddannet, og så har jeg taget klinisk vejleduddannelsen. Jeg har lyst til at sige det i 4 år siden. Plus minus.

Interviewer: Og hvordan vil du så beskrive din nuværende tilgang til feedback til studerende?

Vejleder T: Min nuværende tilgang selvfølgelig.

Interviewer: Ja sådan som jeg tænker du ja hvordan du normalt ville gøre.

Vejleder T: Jeg vil. Jeg vil faktisk bygge noget op som det her kort. Altså med hvilke overvejelser gør du dig inden mødet med patienten og så en opsamling af, hvordan gik det så hos patienten og så der trækker teori ind i refleksionsseancen. Og så. Min nuværende tilgang er at jeg prøver at få den studerende til at give sig selv feedback, på situationen.

Interviewer: Ja. Kan du uddybe det noget mere.

Vejleder T: Ja. Jeg kan godt runde en refleksionsseance af og med at give give direkte feedback fra mig. Altså hvad synes jeg du skal arbejde videre med. Eller prøv også på det her. Men jeg vil. Men jeg øver mig i at den studerende giver sig selv feedbacken på, hvad kan jeg gøre næste gang? Giver det mening måske altså lidt.

Interviewer: At de selv kommer frem til.

Vejleder T: Ja til feedbacken.

Interviewer: Ja det giver mening. Kan du beskrive de oplevelser i forhold til feedback, som der har gjort, som har gjort særlige indtryk, og hvorfor.

Vejleder T: Det har ikke noget med det her kort at gøre, det er generelt.

Interviewer: Nej. det sådan ja.

Vejleder T: Gider du stille mig spørgsmålet igen?

Interviewer: Ja, kan du beskrive oplevelser i forhold til feedback, som har gjort nogle særlige indtryk på dig? Har du tidligere givet feed back som har.

Vejleder T: Ja, jeg har haft nogle altså feedback situation, refleksions situationer hvor at, jeg har haft svært ved at komme videre derfra. Altså hvor at det har. Jeg tænker hvad delen skal jeg spørge ind til nu eller hvad er det vi skal tage udgangspunkt i, for at komme videre i den her refleksionsseance med en studerende. Ja og det har da givet mig en oplevelse af, at det for eksempel er rart at have nogle en eller et redskab eller en hjælp til at komme videre, for eksempel med nogle spørgsmål eller et kort man kan holde sig til. Ja ja.

Interviewer: Hvad var dit første indtryk af det her flow chart?

Vejleder T: At det egentlig er meget overskueligt. Jeg kan godt lide at det er delt op sådan i feed up og feedback og feed forward, og der står ikke for meget på kortet. Det, ja det gør det sådan rimelig

nemt overskueligt og få en fornemmelse af hvad er det for nogle spørgsmål og hvordan er det det op, ja.

Interviewer: Har flow chartet ændret din tilgang til feedback.

Vejleder T: Det tænker jeg ikke.

Interviewer: Hvilke positive oplevelser har du haft med det her flow chart?

Vejleder T: At jeg havde noget at læne mig op ad i samtalen. For netop at komme videre i samtalen.

Interviewer: Ja.

Vejleder T: Og give noget struktur. Ja okay, nu starter med det her og nu går vi videre til feedback og så til feed forward. Det ja, det giver en bedre struktur for mig, at der er nogle rammer og måske også for den studerende.

Interviewer: Ja er der nogle udfordringer du har haft med det her flow chart?

Vejleder T: Altså nu. Nu har jeg næsten lige fået det og den altså nu. Vi talte også om det, at de ord der bliver brugt er jo ikke nogen ord, jeg nødvendigvis lige vil have sagt eller skrevet, så nogle af hvad hedder det punkterne, her skulle jeg lige omsætte til min egen måde at spørge på eller min egen tanke i det, så det skulle være det der var lige var udfordrende i at bruge det til noget jeg kunne forstå eller noget jeg kunne naturligt for mig. Ja.

Interviewer: Hvordan har det her flow chart så påvirket relationen til den studerende?

Vejleder T: Jamen det er jo en. Jeg oplever det som en balancegang i, at jeg har behov som vejleder at være tryk i sådan et kort her, fordi så kommer jeg også til at bruge det eller kigge mindre på det. Det kan godt være det er med mig, og det er sikkerhed for mig, at jeg har noget at lige at vende tilbage til for lige at komme videre i snakken. Og finde ud af skal vi videre til næste step, altså, det giver en tryghed og en sikkerhed for mig, men jeg er også nødt til at sætte mig ind i kortet, for at det bliver en glidende samtale hvor at. Hvor at det ikke skildrer så meget. Nu går vi fra det til den type, altså fra feedback til feed forward, at man det mere skal være en glidende samtale som den studerende ikke nødvendigvis oplever er en tredelt kasse.

Interviewer: Ja, god pointe. Hvad er de største forskelle på vejledning af de studerende med og uden et flow chart?

Vejleder T: Jamen det giver da. Jeg synes det giver mere struktur i min feedback eller min vejledning eller. Altså at jeg har et flow chart, som jeg kan læne mig op af. Det vil klart være fordelene ved brugen af det, der er risiko for, at det kan blive lidt mere ustruktureret, hvis vejledningen, hvis der ikke er et flow chat og omvendt vil jeg så sige at er man ikke tryk og sikker i det, så kan det også blive noget roderi at man har det med sig. Så den helt store forskel.

Interviewer: Hvordan tænker du det?

Vejleder T: Det ville. Det ville være at jeg forsøger at holde en vejledning. Men ikke er tryk og sikker i flowchartet, men man tænker egentlig jeg skal prøve at holde samtalen oppe på flowchartet, så er jeg lige pludselig opmærksom på, hvad der bliver sagt. Den studerende fortæller mig, at jeg selv skal tænke over, hvordan kommer vi videre herfra? Og jeg skuler til kortet, så jeg

gør mig, lige pludselig mange. Opmærksom på flere elementer, og det kan gøre det lidt mere rodet, hvis ikke jeg er helt tryk ved det her kort, hvis det giver mening. Så det bliver en ekstra belastning at det er med mig, hvis ikke jeg er tryk i det og forstår pointerne i, hvordan vejledningen kan deles op i sådan, de her 3 kolonner.

Interviewer: Ja. Er der nogen dele af flow chart du mener der kunne forbedres?

Vejleder T: Faktisk ikke nødvendigvis nej.

Interviewer: Hvordan vurderer du sådan den generelle effekt af det?

Vejleder T: At. Jamen positivt, altså der er en positiv effekt. Det er et godt redskab og have og jeg tænker det giver. Det er ensarte vejledningerne, så de bliver lidt, altså det bliver sådan, at det er strukturen er i vejledningerne, vil ensrette vejledning er en en smule, sådan studerende også ved hvad er det der skal ske.. Der bliver skabt noget forudsigelighed ved at bruge de her kort igen og igen, og så på et tidspunkt kan det godt være, man kigger mindre og mindre på det, men selve strukturen er forudsigeligt for både mig som vejleder og den studerende tænker jeg, og både jeg og den studerende vil bruge mindre krudt på hvad skal der ske i den her snak her. Og måske man kan få mere ud af snakke med det, der heller ikke sidder en studerende og tænker hvad dølen, hvordan skal vi gøre det i dag, at de har en fornemmelse for at der. at der faktisk godt, at det er nogenlundes sådan, at der bliver spurgt ind, så tror jeg faktisk også studerende kan få mere ud af vejledningen, og kan blive klogere på sig selv i de her situationer de har haft med patienterne.

Interviewer: Ja. Har du ellers nogle yderligere kommentarer eller erfaringer, som du gerne vil dele omkring både feedback og vejledning?

Vejleder T: Jamen altså. Den her feedback vejledningsmodel, der hedder hjerte, hjerne, hænder. Er også ret god at bruge i vejledende situationer, minder jo altså, der er jo mange paralleller til det i forhold til det flow chart her, men det er også en måde at strukturere sin vejledning på. Ja. Ja så generelt det at have en eller anden form for model man sådan snakker ud fra er en klar fordel og anbefaling når man skal vejlede.

Interviewer: Ja. Er der noget du tænker vi skal tage højde for i vores evaluering af det her flow char?

Vejleder T: Det ved jeg ikke om man kan, altså. Jamen spørgsmål, når i skal evaluere på det. Det ved jeg ikke rigtig, om det man kan sige, men jeg tænker i forhold til om vejlederen skal have den på forhånd eller skal have den lige inden vejledningsancen. Det svarer ikke helt på dit spørgsmål, men det var bare en tanke om, hvad fordele og ulemper kan være ved at vejlederen får det 5 minutter inden eller dagen før. Jeg kender ikke svaret på hvad der er det mest smarte.

Interviewer: Og jeg tænker du gerne må få det med dig nu og. Så må du prøve at bruge det og må gerne prøve at bruge det det næste stykke tid og se hvad du synes om det.

Vejleder T: Det vil jeg meget gerne, og så kan jeg egentlig også. Nej, men det er det jeg mener med fordele og ulemper i forhold til jeres data I får nu, i forhold til at prøve det af. Selvfølgelig kan i måske, få noget en anden evaluering ud af det, hvis at vi bruger det igen og igen igen. Og vi har den her snak igen om en måned, men der er også noget interessant ved at vi har lige stukket det i hånden på nu, og så umiddelbart set hvordan fungerer det nu og her. Det kan man selvfølgelig også godt få noget ud af på en anden måde måske.

Interviewer: Jeg siger mange tak.

Interview - Vejleder L

Interviewer: Ja det første spørgsmål, kan du fortælle om din baggrund og erfaring som klinisk vejleder?

Vejleder L: Jeg er sygeplejerske og har været det i 8 år og uddannet klinisk vejleder i 2 år her til november, men har fungeret som det vel snart 3 år til januar.

Interviewer: Hvordan vil du beskrive din nuværende tilgang til feedback til studerende?

Vejleder L: Min tilgang det er noget jeg bruger til daglig med de studerende. Både feed up og feedback og feed forward, både mundtligt og skriftligt også på praktikportalen.

Interviewer: Kan du beskrive nogle oplevelser i forhold til feedback, som har gjort særligt indtryk på dig, og hvorfor det har gjort det?

Vejleder L: På feed up eller på feedback.

Interviewer: På feedback.

Vejleder L:

Jamen når, nu er der gjort særligt indtryk på mig, når det. Det er selvfølgelig bedst, når det er gået godt for de studerende, at man kan give dem noget god feedback. Og så går det selvfølgelig også indtryk, når man skal give noget feedback med noget de skal arbejde videre med, eller der er gået knap så godt.

Interviewer: Ja.

Vejleder L: Så det er sådan lidt begge poler ikke, der ja kan gøre indtryk.

Interviewer: Hvad var dit første indtryk af det her flow chart?

Vejleder L: Mit første indtryk. Det var nok, at det kan hjælpe en til at holde en struktur i ens spørgsmål. Så man kommer hele vejen om det, både med feed up feedback og feed forward. Og man kan lige støtte sig til nogle af spørgsmålene og kigge ned engang. Så med et godt hjælperedskab.

Interviewer: Hvordan har det flow chartet ændret din tilgang til feedback?

Vejleder L: Hvordan det ændrer min tilgang? Måske er det, at man kan gøre det noget oftere og med den her struktur, som der er i det her. Nogle gange i praksis er det lidt mere løst. At man tager feed up inden og så ikke altid man når at give feedback på samme dag jo. Det kan være lidt forskelligt.

Interviewer: Hvilke positive oplevelser har du haft med flow chartet?

Vejleder L: Jeg synes det var positivt, fordi det hjælper en til at holde den her struktur, som jeg nævnte. Giv nogle idéer til nogle spørgsmål man kan stille. Til de forskellige feedback situationer. Ja.

Interviewer: Ser du nogle udfordringer i forhold til det her flow chart?

Vejleder L: Udfordringer. Det er selvfølgelig måske være en udfordring, hvis man kun kigger til det på det eller forholder sig til det og ikke tænker ud af boksen. Hvis situationen byder. Det er ikke en vejlednings situation.

Interviewer: Hvordan anvender du det?

Vejleder L: Nu har jeg anvendt det, den her ene gang, selve kortet. Og det var jo en situation med en studerende, hvor hun skulle have vejledning. I en situation med en patient, hvor hun skulle sætte ord på, hvad der skete inden og hvad der skete imens, og hvad der skete efter. Så sådan har jeg brugt det nu her.

Interviewer: Holder du dig til de spørgsmål der bliver stillet i kortet eller går du ud over?

Vejleder L: Jeg synes jeg prøver at holde mig til spørgsmålene. Men også måske komme med nogle spørgsmål, som lændede sig op af dem her, men måske var lidt anderledes. Så sådan ligger det. Det er begge dele ja.

Interviewer: Hvordan har det flow chart påvirket din relation til den studerende?

Vejleder L: Jeg ved ikke om det har påvirket relationen, for vi havde allerede en god relation i forvejen. Men det kan måske give en noget andet systematisering i feedbacken måske.

Interviewer: Hvad synes du Der er de største forskelle på den her vejledning med og uden et flow chart

Vejleder L: Den største forskel. Uden flow chartet er det lidt mere løst. Måske hvad man får stillet spørgsmålene og i hvilken rækkefølge. Kunne jeg forestille mig. Og måske det er mere struktureret, som jeg allerede har sagt. Når man bruger kortet ikke, men jeg holder sig til de her 3 kolonner ikke.

Interviewer: Og hvordan vil du vurdere den generelle effekt af det?

Vejleder L: Den generelle effekt. Jeg føler at den studerende får noget ud af det. Får meget ud af det her feed forward, og som hun gør til næste gang, men også på feed uppen. Altså man snakker om inden hun går ind til patienten og forbereder hende.

Interviewer: Er der nogen nogen dele af flow chartet, du mener der kunne forbedres?

Vejleder L: Der er noget, der kan forbedres. Ikke lige sådan umiddelbart har jeg gjort mig nogle tanker om det. Det synes jeg ikke. Synes det er nogle gode åbne spørgsmål der er der i.

Interviewer: Har du yderligere kommentarer eller noget erfaring som du gerne vil dele i forhold til feedback og vejledning?

Vejleder L: Altså det jeg har af erfaring med feedback og feed forward og feed up, det er jo lidt det samme som med, altså jeg tænke lidt på før under og efter vejledning også, når jeg ser det her flow chart. Hvad var det spørgsmålet var?

Interviewer: Om du havde nogle kommentarer eller erfaringer, som du gerne vil dele omkring det noget du synes der har fungeret godt, som man kunne drage nytte af

Vejleder L: Jeg synes i hvert fald det fungerer godt med de her 3 kolonner, med de 3 eller de her kolonner med spørgsmål ikke. Og som sagt det læner sig op af det der før under efter vejledning.

Interviewer: Er der noget du tænker vi skal tage højde for i vores evaluering af det her flow chart.

Vejleder L: Noget i skal tage højde for. Selvfølgelig hvem der anvender kortet. Hvilke studerende de bliver anvendt til og hvilket niveau eller semester de er på, om det er assistentelever eller sygeplejerskestuderende. Men jeg tænker alle parter om hvor langt kan bruge eller anvende kortet.

Interviewer: Tak det var det.