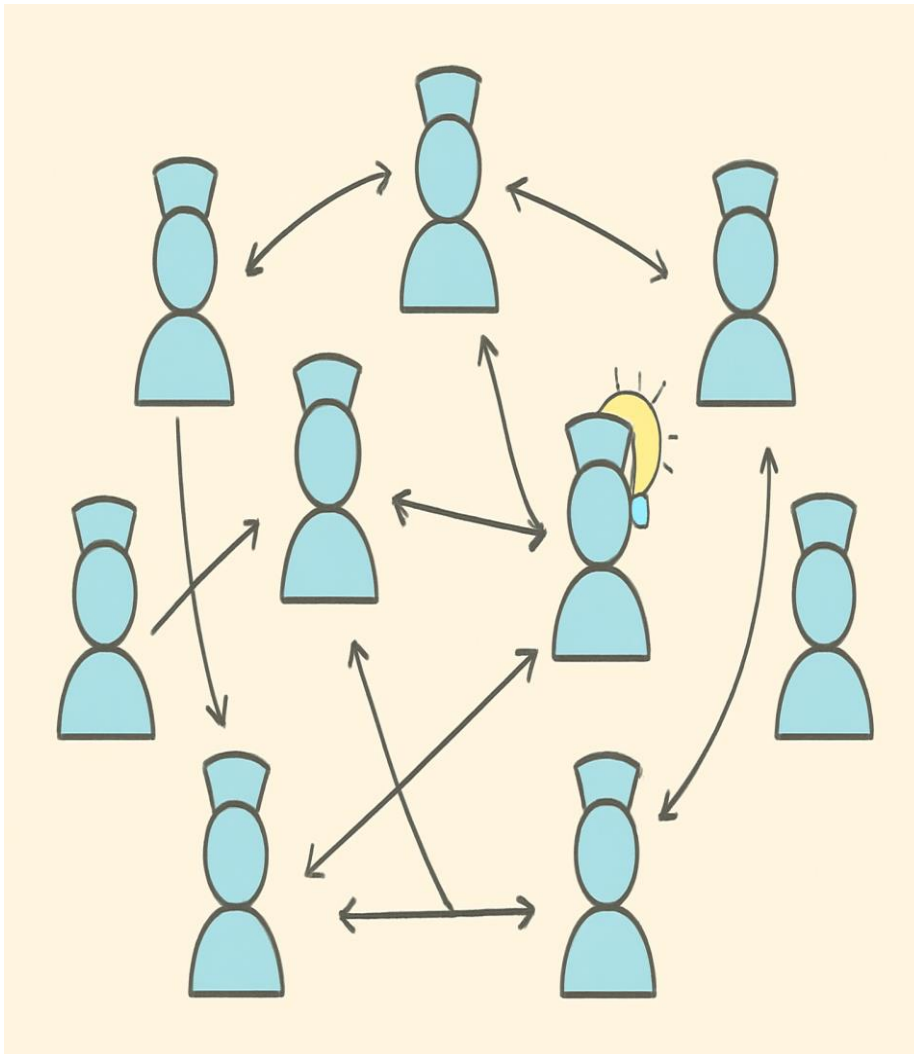




Intensiv kursisters roller i praksisfællesskabet på intensivafdelingen

MASTERSPECIALE
Master i læreprocesser E25
4. semester AAU

Afleveringsdato
18. december 2025

Opgavens omfang:
72.570 anslag,
svarende til 30,2
normalsider

Lise Lundgaard Ernstsen

Afleveret af:
Lise Lundgaard Ernstsen
(studienummer 20232265)

Vejleder:
Anita Naemi Holm

Abstract

This master's thesis explores the learning processes of nurses enrolled in the Danish specialist education in intensive care nursing. The particular focus is on the dual roles they have as both colleagues and learners within the intensive care unit (ICU).

During their education, intensive care nursing students (referred to as "trainees") are employed full-time in an ICU while simultaneously completing a structured educational programme that includes mandatory learning activities integrated into everyday clinical practice. This dual positioning may cause challenges for the trainees, and tensions in relationships with colleagues, in having to do both productive clinical work and prioritize their learning.

The study investigates how trainees experience their participation in the ICU as a community of practice, how they perceive and manage their roles as colleagues and learners, and how these role dynamics may influence their learning processes. The research is based on qualitative, semi-structured interviews with four intensive care trainees at different stages of their education, recruited from three different ICUs.

The theoretical framework combines Erving Goffman's role theory with Etienne Wenger's theory of communities of practice, including the concept of legitimate peripheral participation developed by Jean Lave and Wenger. Goffman's concepts are used to analyze how trainees experience role expectations, role commitment, role distance, and potential role conflicts, while Wenger's framework is applied to understand learning as situated participation within context of the ICU.

The findings show that situations of role tension and role conflict do occur, particularly during periods of high workload or when learning activities temporarily reduce clinical productivity. These tensions are frequently balanced by collegial support, recognition of the trainee role, and shared responsibility for education within the community of practice. Learning is furthermore facilitated when trainees' peripheral participation is perceived as legitimate and when learning activities are integrated and acknowledged as part of the unit's shared practice.

The thesis concludes that the dual role of colleague and learner does not inherently hinder learning processes, but that learning depends on social dynamics and collegial support within the community of practice.

A draft of this abstract is generated by OpenAI's ChatGPT, and subsequently edited by the author of the thesis.

No AI tools were used in the writing of the thesis itself.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	1
2. Problemformulering.....	5
2.1 Begrebsafklaring.....	5
3. Opgavens opbygning	5
4. Metode.....	6
4.1 Undersøgelsens videnskabsteori.....	6
4.2 Empiri	7
4.3 Valg af teori	9
4.4 Analysemetode	10
5. Fremstilling af teori	11
5.1 Erving Goffman – om roller.....	11
5.2 Etienne Wenger – om praksisfællesskaber	12
5.3 Jean Lave og Etienne Wenger – om legitim, perifer deltagelse	14
6. Analyse	15
6.1 Intensivkursisternes roller som kollega og lærende – med Goffman	15
6.2 Intensiv afdelingens praksisfællesskab og kursisternes roller heri – med Wenger.....	23
6.3 Legitim, perifer deltagelse – med Lave og Wenger	28
7. Konklusion	29
8. Perspektivering.....	31
9. Referencer	33
10. Bilagsfortegnelse	35

1. Indledning

Dette speciale tager udgangspunkt i, at sygeplejersker på specialuddannelsen i intensiv sygepleje (kursister) dels udfylder rollen som kollega, idet de under deres uddannelse er fastansat på en intensivafdeling, og som lærende, dvs. i gang med en uddannelse med obligatoriske opgaver og læringsaktiviteter, som skal foregå i den kliniske hverdag. Jeg ønsker at undersøge hvordan kursisterne oplever disse roller, hvordan det påvirker deres læreprocesser. Hermed vil jeg også kunne opnå perspektiver på, hvordan jeg som uddannelsesansvarlig kan støtte dem i deres læreproces, under disse rammer.

Som sygeplejerske har man rig mulighed for at fortsætte sin faglige udvikling efter den grundlæggende professionsbacheloruddannelse. Dette kan bl.a. ske ved at gennemføre en af de 8 specialuddannelser som findes indenfor forskellige områder af sygeplejen, rammesat af Sundhedsstyrelsen. Uddannelserne er praksisrettede, med omfattende teoretisk undervisning og systematisk klinisk uddannelse (Sundhedsstyrelsen, 2025).

Specialuddannelsen i intensiv sygepleje er en 2-årig efteruddannelse, hvor sygeplejersker uddannes til at yde sygepleje til patienter med kritiske og komplekse sygdomstilstande og drage omsorg for deres pårørende, samt varetage tværprofessionelt samarbejde omkring patienterne og udvikle den intensive sygepleje. Uddannelsen foregår under ansættelse på en godkendt intensiv afdeling, i en vekslen imellem teori og praksis. Den indebærer således 200 timers teoriundervisning udenfor klinisk praksis, samt *"en systematisk, superviseret og vejledt klinisk uddannelse"*, som arbejdsgiver skal facilitere ved at sikre kvalificeret klinisk vejledning. Hertil kommer 3 eksterne praktikker, af ugers varighed. Deltagere på uddannelsen benævnes "kursister" (Sundhedsministeriet, 2017). I 2024 var 281 kursister på landsplan i gang med intensiv specialuddannelsen (Specialuddannelsesrådet, 2024b).

I min praksis som uddannelsesansvarlig intensivsygeplejerske er en væsentlig del af min funktion at tilrettelægge de kliniske dele af uddannelsen for kursister på intensiv specialuddannelsen. Grundlaget herfor er en national uddannelsesordning (Specialuddannelsesrådet, 2024a), hvori det beskrives hvordan den kliniske vejledning til kursisterne skal udmønte sig, særlig i form af

”systematisk vejledning”, dvs. følgeskab med en uddannet klinisk vejleder i patientplejen og mulighed for dybdegående refleksion over kliniske situationer mhp. transfer imellem teori og praksis. Uddannelsesordningen gennemgik i 2017 en omfattende revision og indeholder i højere grad definerede krav til de kliniske uddannelsessteder, intensivafdelingerne, om planlægning af systematisk vejledning og læringsaktiviteter for kursisterne (Specialuddannelsesrådet, 2024a). I uddannelsesordningen fremhæves ligeledes kursistens eget ansvar for læring, fx ved selv at søge sparring, vejledning og refleksion i det kliniske arbejde, ligesom de er pålagt en række obligatoriske læringsaktiviteter, som skriftlig forberedelse til dage med følgeskab, og et antal skriftlige, formative evalueringer. I uddannelsesordningen betones desuden, at den intensive specialuddannelse i høj grad foregår under kursistens arbejde i afdelingens daglige praksis, som en deltager i teamet, hvor læringen særligt skabes ved samarbejde og under supervision af mere erfarne kolleger (Specialuddannelsesrådet, 2024a).

Konteksten, som kursisterne indgår i på intensivafdelingen, hvor gruppen af medarbejdere arbejder sammen om at hjælpe kritisk syge patienter, kan forstås som et praksisfællesskab. Begrebet er defineret af den schweiziske læringsteoretiker Etienne Wenger, og dækker over en gruppe individer, der er forbundne ved at have fælles virksomhed, delt repertoire og gensidigt engagement (Wenger, 2006). Praksisfællesskabet har ligeledes det helt centrale kendetegn, at læring, hos fællesskabets medlemmer, sker ved deltagelse i fællesskabets praksisser, og at læringen naturligvis påvirkes af på hvilken måde deltagelsen sker (Wenger, 2006). Dette ses også gældende hos kursisterne, hvis uddannelsesmæssige læring og udvikling i høj grad forventes at ske i den daglige praksis på intensivafdelingen. Det er derfor relevant at undersøge dette praksisfællesskab og dermed også kursisternes læring som deltagere heri.

Mit samarbejde med kursisterne giver mig en tydelig oplevelse af, at specialuddannelsen i intensiv sygepleje er krævende at gennemføre. Først og fremmest fordi det intensive speciale er så komplekst og specielt, at sygeplejersker der skal uddannes i specialet, skal tilegne sig en omfattende mængde nye kompetencer. Dertil kommer, at uddannelsen foregår under en ansættelse, oftest på fuld tid, og at kursisterne skal præstere den omfattende mængde af

læringsaktiviteter sideløbende med opfyldelse af deres arbejdstidsnorm, og som en del af afdelingens normering og daglige drift.

Ovenstående har fået mig til at reflektere over, og givet anledning til en nærmere undersøgelse i dette speciale, at kursisterne både skal udfylde rollen som kollega, dvs. aktivt deltagende i intensivafdelingens medarbejdergruppe og løsningen af de daglige opgaver, og som uddannelsessøgende og lærende i arbejdet med at tage en specialuddannelse. Samtidig er det min oplevelse at forventningerne til hvordan kursisterne udfylder disse to roller indimellem kan være modsatrettede, både fra kollegerne og hos kursisten selv.

Helt overordnet oplever jeg en velvillighed fra mine kolleger til at støtte kursisterne i deres udvikling og til at bidrage til et godt læringsmiljø for dem. Samtidig ser jeg, at disse gode intentioner indimellem er på prøve, og der kan opstå et spændingsfelt omkring kursisternes dobbelte rolle. Særligt i perioder hvor det daglige arbejde er præget af travlhed og en stor opgavemængde, kan det være udfordrende at en kursist har brug for at prioritere tid på læring, enten ved en obligatorisk læringsaktivitet, fx obligatorisk uforstyrret refleksion med vejleder på en følgedag, eller ved behov for særlig sparring eller instruktion omkring en opgave. I kursistens fravær, under fokusering på læringsaktiviteter, vil arbejdsbyrden øges hos de øvrige kolleger da kursistens opgaver må uddelegeres. Ligeledes kan kollegerne indimellem synes at forholde sig undrende eller decideret kritisk til, at kursisterne efter den nyere uddannelsesordning skal gennemføre flere obligatoriske læringsaktiviteter, som skal prioriteres i den daglige drift.

Til tider kan det også se ud som om kursisterne selv oplever modstand imod at skulle prioritere de ekstra læringsaktiviteter i dagligdagen, da det kræver ekstra ressourcer både at skulle yde sygepleje til en patient og fx. indgå i dybe refleksioner om problemstillinger, eller prioritere tid væk fra patientstuen til refleksionen, hvorefter der så er mindre tid til fx. at færdiggøre dagens opgaver.

Den svenske forsker i arbejdsliv og organisationer, Per Erik Ellström, har defineret begreber, som kan benyttes til at tydeliggøre dilemmaet i min problemstilling, og hvorfor der kan opstå det nævnte spændingsfelt omkring kursisternes roller (Illeris, 2012). Ellström fremfører, at en

organisations læringsmiljø kan betragtes som værende styret af 2 forskellige logikker, produktionens – og udviklingens logik. Hvor produktionens logik stræber efter en stabil, sikker og effektiv opgaveløsning, fokuserer udviklingens logik på refleksion og udvikling af metoder og løsninger. Begge logikker anses som vigtige for en organisation, men at finde en balance i hvor satsningen skal ligge, kan være udfordrende. Særlig fordi udviklingsorienteret læring er mere tidskrævende (Illeris, 2012). Set i forhold til min problemstilling, kan det anskues sådan, at kursisterne netop må mestre den svære balance imellem de to logikker, som de fremtræder i deres organisation, på intensivafdelingen, hvor produktionens logik bliver fremherskende når der er brug for at de tager ligeligt del i afdelingens mange opgaver, som kolleger, og samtidig skal anvende udviklingens logik, med dens øgede tidsforbrug på opgaverne, i deres rolle som uddannelsessøgende og lærende.

I sociologien er det bredt anvendt at betragte og analysere menneskers liv med begreber om hvilke roller de indtager og udfører, altså med såkaldt rolleteori. Her ses den canadiske sociolog og socialantropolog Erving Goffman som en fremstående teoretiker (Goffman, 2004). Han fremhæver, at mennesker har en status og en position i alle sociale sammenhænge og samspil med omverdenen og herigennem udfører en rolle. Ligeledes beskriver han, at mennesker kan være særligt forpligtet til en bestemt rolle, og at der kan opstå rollekonflikter når forventninger til udførelsen af rollen udfordres, enten af mennesket selv, eller af udefrakommende impulser (Goffman, 2004). Goffmans teori kan bekræfte mit problemfelt, og min betragtning om, at kursisterne har forskellige roller – som kollega og lærende, eller, med Ellstrøm (Illeris, 2012b), som udøver af både produktionens og udviklingens logik.

Den nationale årsrapport for intensiv specialuddannelsen fra 2024 (Specialuddannelsesrådet, 2024b) angiver, at der spores en tendens til øget frafald fra uddannelsen, som skal undersøges nærmere i 2025. Ligeledes fastslår Indenrigs- og Sundhedsministeriet (Sundhedsministeriet, 2022), at efterspørgslen på intensivsygeplejersker stiger, men udbuddet falder, blandt andet pga. udfordringer med rekruttering og fastholdelse til uddannelsen.

At påstå en direkte sammenhæng imellem frafald på uddannelsen og manglen på intensivsygeplejersker og min problemstilling erkender jeg vil være en tilsnigelse. Det har dog alligevel rejst spørgsmålet hos mig om kursisternes læring og generelle trivsel kan påvirkes negativt når de oplever konflikter i relation til deres "dobbeltrolle" som kollega og lærende, og om det i nogle tilfælde kan være medvirkende til at uddannelsen afbrydes. Og i hvert fald, at vi der udbyder den intensive specialuddannelse, har en vigtig rolle i at optimere kursisternes læring og trivsel under deres uddannelsesforløb.

Med dette speciale ønsker jeg således at undersøge kursisternes oplevelse af at deltage i intensivafdelingens praksisfællesskab, rollerne som de skal udføre i denne sammenhæng, og hvordan dette samlet set kan påvirke deres læreprocesser. Undersøgelsens resultater og nye erkendelser vil videre kunne anvendes i mit arbejde med klinisk vejledning af kursisterne, med det sigte at skabe en positiv indvirkning på kursisternes læreprocesser.

2. Problemformulering

På baggrund af ovenstående vil jeg forsøge at besvare følgende problemformulering:

Hvad kan det betyde for læreprocesserne hos intensivkursister, at de både har rollen som kollega og lærende i intensivafdelingens praksisfællesskab?

2.1 Begrebsafklaring

Læreprocesserne hos intensivkursister forstås overordnet og som en samlet betegnelse for den udvikling, som kursisterne skal gennemgå i uddannelsen for at opfylde læringsmålene.

3. Opgavens opbygning

Den videre struktur i opgaven vil være således, at jeg først præsenterer et samlet afsnit om opgavens metode. Heri beskriver jeg først hvilke videnskabsteoretiske overvejelser min undersøgelse baserer sig på, hvorefter jeg redegør og argumenterer for metoden til frembringelse

af empiri, valg af teori, samt analysens metode. De udvalgte centrale begreber fra den valgte teori fremstilles, hvorefter de anvendes til at analysere min empiri, inden jeg konkluderer hvilke svar der er fremkommet på problemformuleringen. Afslutningsvis perspektiveres hvilken betydning analysens fund kan få for fremtidig praksis, særlig den i min afdeling og min egen, men også i bredere forstand, som bidrag til en generel forståelse af kursisternes forløb.

4. Metode

4.1 Undersøgelsens videnskabsteori

I min undersøgelse fokuserer jeg på at afdække kursisternes oplevelse af at deltage i intensivafdelingens praksisfællesskab, både i rollen som kollega og lærende. I relation til min undersøgelse, hvor jeg har identificeret et problem i min egen praksis, blandt kolleger og ligeledes udfører undersøgelsen i dette felt, må min egen forforståelse i relation til problemfeltet betragtes som betydende. Jeg har et indgående kendskab til afdelingen og dens medarbejdere igennem min 16-årige ansættelse som sygeplejerske og sideløbende 10 år med vejlederfunktion og senest uddannelsesansvarlig. Derudover har jeg selv gennemført specialuddannelsen og dermed også været aktør i problemfeltet. Med Birkler (2021) vil min tilgang til undersøgelsen dermed kunne betegnes som hermeneutisk. Her er det netop en forforståelse som betinger, hvordan man forstår og fortolker et fænomen. Forforståelsen består af de forventninger og formeninge der i forvejen eksisterer til fænomenet og dets kontekst (Birkler, 2021).

Når jeg angiver min forventning om, at der indimellem kan opstå spændinger og måske endda konflikter i feltet hvor kursisternes dobbelte roller udspiller sig, og at det dermed kan have uheldig indflydelse på deres læreproces, må jeg være bevidst om, at denne forståelse hører til hos mig. Dette argumenterer for, at min undersøgelse skal have klart fokus på at afdække kursisternes oplevelser, og deres forforståelse. Hvorefter det er lige så vigtigt, at jeg klar til at lade min forforståelse udfordre og justere, hvis kursisternes betragtninger ikke bekræfter den – og være åben for en ny forståelse. Her kan fx nævnes, at der er sket en stor udvikling i specialuddannelsens rammer og forløb, siden jeg selv gennemførte den. Selvom jeg fortsat, som vejleder, er på tættest hold af kursisterne, kan jeg derfor ikke tage min egen forforståelse af hvordan det opleves at være kursist helt for givet.

4.2 Empiri

I forhold til min problemformulering fandt jeg det oplagt, at min undersøgelse skulle frembringe kvalitativ empiri. Hermed er det muligt at beskrive, forstå og fortolke kvaliteterne af menneskelige oplevelser og erfaringer (Tanggaard & Brinkmann, 2022). Til indsamling af kvalitative data anvendes ofte interviews, som giver mulighed for at spørge ind til menneskers oplevelser og tanker og derved opnå indsigt i deres livsverden og forståelser (Andreasen, 2017).

Jeg valgte jeg derfor at opgavens empiriske metode skulle være interviews med intensivkursister, og havde dernæst overvejelserne om at lave enten fokusgruppe – eller individuelle interviews. Ved at tale med flere kursister samtidig så jeg en mulighed for at den sociale interaktion og samtale imellem deltagerne ville kunne berige og nuancere udsagnene og give en gruppes perspektiv på problemstillingen, som også det fremhæves som fordelagtigt for en undersøgelse hos Tanggaard og Brinkmann (2022). På den anden side giver de individuelle interviews mulighed for at det enkelte individ kommer til orde med sine oplevelser, upåvirket af sociale dynamikker i gruppen (Tanggaard & Brinkmann, 2022) – og jeg fandt det relevant for min problemformulering, at min første undersøgelse af problemet skulle bestå af enkeltvise oplevelser hos kursisterne. Indenfor specialets omfang og tidsramme vurderede jeg det relevant at interviewe 4 kursister.

At undersøge et problemfelt i min egen praksis medfører at jeg, i min position som forsker, med min før omtalte forforståelse, betegnes som en "insider" (Kragelund, 2007). Denne position indebærer forskellige dilemmaer, fx ved, at man på samme tid kan profitere af et stort kendskab til, og engagement i, sit forskningsfelt, men også opleve potentielle udfordringer med at forholde sig kritisk til undersøgelsens resultater, altså se med kritiske øjne på egen praksis (Kragelund, 2007). Jeg forsøgte at imødegå dette ved også at tale med kursister fra andre intensivafdelinger. Jeg ville hermed stadig have stort kendskab til deres uddannelse, men samtidig kunne være knap så "insider-positioneret" (Kragelund, 2007), idet vi ikke havde en kursist-vejleder-relation og jeg ikke var en direkte del af deres praksisfællesskab og kontekst. Jeg interviewede således 2 kursister fra min egen afdeling og 2 fra hver sin anden intensivafdeling.

I udvælgelsen af informanter var mine overvejelser ligeledes, at jeg ønskede forskellighed i gruppen for at kunne afdække feltet bredest muligt. Derfor så jeg det relevant at interviewe kursister på forskellige uddannelsesniveauer, dvs. med forskellig erfaring i at udfylde rollen som lærende og kursist.

Andreasen (2017) beskriver et forhold som jeg også fandt relevant for min undersøgelse, nemlig magtforholdet imellem interviewer og informanter. Som interviewer vil jeg altid have den såkaldt "højeste position" i magthierarkiet, da jeg indkalder til interviewet og sætter dets rammer og dagsorden (Andreasen, 2017). Dette påvirkes yderligere af hvilke sociale relationer kursisten og jeg har, hvor jeg jo, i "mine egne" kursisters forløb har en rolle som vejleder og bedømmer, hvilket kan påvirke deres respons i interviewene. Her styrkedes mit argument for også at vælge kursister fra andre afdelinger. Ifølge Andreasen (2017) er denne magtbalance uundgåelig i enhver interviewsituation, også med effekt på de data der fremkommer. Dette fordrer at intervieweren forholder sig til, at situationen ikke er neutral, og at det fx er vigtigt at tydeliggøre overfor informanten, at dennes oplevelser anses som sande og korrekte og at de medtages uredigeret i den videre bearbejdning (Andreasen, 2017). I mine interviews forsøgte jeg at imødekomme dette i opbyggelsen af min interviewguide, med åbne spørgsmål. Desuden forsøgte jeg, under samtalen, at skabe plads til at kursisten kunne sætte flest mulige ord på sine refleksioner, ved at lade der være pauser i talen, som ikke hver gang blev afbrudt af et nyt spørgsmål fra mig. Samtidig var jeg opmærksom på at "neutralisere" vores indbyrdes relationer en smule, ved at afvikle interviewene i rum udenfor afdelingen og ved at jeg optrådte i privat tøj fremfor uniform.

Den endelige udvælgelse af informanter var naturligvis i sidste ende påvirket af, hvilke kursister jeg havde mulighed for at møde til et interview i de 4 uger i oktober/november 2025, jeg havde afsat til indsamling af empiri. Jeg ønskede ikke at kursisterne skulle investere deres fritid i at lade sig interviewe, hvorfor jeg var afhængig af, at der var velvilje i de pågældende afdelinger til at lade dem deltage i deres arbejdstid. Her viste min forudgående kontakt til mit undersøgelsesfelt sig som en fordel, idet jeg havde god mulighed for at informere om min undersøgelse, både i egen afdeling og i de øvrige 2, via mine vejleder-kolleger der. Dette, vurderer jeg, blev en motiverende faktor for

at lade kursisterne deltage i arbejdstiden, idet der sås mulighed for udvikling på baggrund af mine undersøgelsesfund.

Interviewene var tilrettelagt som semi-strukturerede, idet jeg ønskede at give mulighed for en tematiseret samtale, men også med mulighed for at kursisterne kunne udtrykke andre perspektiver om problemstillingen. Jeg udarbejdede en interviewguide (BILAG 1) ud fra anbefalinger om form og principper for udformning af spørgsmål fra metodelitteratur (Riis, 2005; Tanggaard & Brinkmann, 2022). Jeg havde således forberedt interviewspørgsmål, men forsøgte også, under samtalen, at lytte til om kursisten udtrykte sig om temaerne for mine spørgsmål, også ikke direkte adspurgt. Dette oplevede jeg i flere situationer.

Jeg optog interviewene og transskriberede dem til tekstdokumenter (BILAG 2-5). Kursisterne optræder anonymiseret, under dæknavn.

4.3 Valg af teori

Lige fra mine indledende overvejelser om denne opgaves problemfelt, har jeg anvendt begrebet *roller* om de forskellige positioner intensivkursisterne skal udfylde, som både kolleger og lærende i intensivafdelingen. Derfor vælger jeg at tage rollebegrebet med videre i den teoretiske bearbejdning af min empiri. Jeg inddrager sociologen Erving Goffman, som netop i sin teori beskæftiger sig med, hvad der kendetegner den/de roller et individ indtager og spiller i interaktion med sin omverden (Goffman, 2004; Goffman et al., 2014). Jeg vil hermed kunne opnå en forståelse for kursisternes oplevelser af de forskellige roller de optræder i, og de udfordringer og påvirkninger det kan medføre. Goffman tilbyder ikke en decideret læringsteori, men hans karakteristik af såkaldte "sociale samhandlinger" (Goffman et al., 2014) imellem individer/roller finder jeg egnet til at beskrive det sociale miljø, som kursisterne indgår i, og skal lære i, og ser dermed en naturlig sammenhæng med, at det kan påvirke deres læreprocesser.

Derudover vil jeg anvende betragtninger fra Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber (Wenger, 2006). Som nævnt i indledningen kan intensivafdelingen og dens medarbejdere betragtes som et praksisfællesskab, hvor kursisternes læreprocesser sker i kraft af deres deltagelse heri. Min oplevelse af, at kursisterne både har rollen som lærende og kollega i afdelingen vil, med Wenger

(2006), kunne beskrives som en form for deltagelse, og dermed vil teorien kunne give en forståelse af kursisternes oplevelser af dette, samt påvirkningen af deres læreprocesser.

Jeg vil ligeledes anvende begrebet "legitim, perifer deltagelse", fremført af Wenger i samarbejde med hans forskningskollega Jean Lave (Illeris, 2012a), idet jeg således vil kunne belyse den deltagelse og læring som nytilkomne i et praksisfællesskab kan have, som i denne opgave sidestilles med kursisterne, som oftest er nyere aktører på intensivafdelingen og under oplæring i specialet.

Både Goffmans teori om roller og Wengers praksisfællesskaber beskæftiger sig med interaktionen imellem individer og de gensidige påvirkninger og udviklinger der her sker, hvorfor teorierne karakteriseres som social-konstruktivistiske i deres videnskabsteori.

Min interesse for at undersøge problemfeltet med netop disse teoretiske perspektiver opstod forholdsvis tidligt i min proces, hvorfor de kan siges at have været indlejret i min hermeneutiske forforståelse, og dermed undersøgelsens videnskabsteori. Ligeledes kan de naturligvis have haft indvirkning på udformningen af min undersøgelse fx formuleringen af interviewspørgsmål. Jeg var dog bevidst om dette, og tilstræbte at formulere åbne spørgsmål, så de ikke direkte indeholdt henvisninger til teoriernes konkrete begreber og dermed forhåbentlig en mindre risiko for at påvirke svarene i en bestemt retning. Ligeledes har temaer fra kursisternes udtalelser i interviewene været med til at præcisere for mig hvilke begreber fra teorierne der var relevante at inddrage.

4.4 Analysemetode

Til brug for analysen har jeg gennemlæst de transskriberede interviews og noteret mig temaer i udsagnene med relevans for mit problemfelt, også med fokus på graden af samstemmighed blandt informanterne. Derudover har jeg registreret hvad jeg har set af mulige sammenfald med de teoretiske begreber. Disse notater er gjort i hånden og undervejs, i udskrifter af de transskriberede interviews og er således ikke vedlagt opgaven.

Analysen er struktureret ved, at de fremstillede teoretiske begreber fungerer som overordnede temaer i teksten. Begreberne udfoldes yderligere når empirien analyseres og fortolkes og der inddrages eksempler på udsagn fra informanterne/kursisterne, som kan illustrere hvor teoriernes perspektiver kommer til udtryk. I arbejdet med analysen har de udskrevne transskriptioner af interviewene været et centralt redskab, med fokus på om den nærmere gennemgang af teorien har vist nye perspektiver i udsagnene.

5. Fremstilling af teori

I det følgende vil jeg fremstille de centrale begreber fra Goffmans teori om roller og Wengers teori om praksisfællesskaber, samt betragtninger om legitim, perifer deltagelse, fremsat af både Lave og Wenger, som fremstilles i et eget afsnit.

5.1 Erving Goffman – om roller

I sin begrebsramme om roller anvender Goffman (2014) en metafor, hvori det menneskelige, sociale liv opfattes som en teaterforestilling, og individer opfattes som henholdsvis optrædende og publikum. Hermed forstår han, at menneskelige handlinger indeholder en grad af dramaturgi og iscenesættelse, som har det formål at sikre en gensidig forståelse og tydelig definition af mellemmenneskelige situationer. Heraf udspringer også hans begreber om rollers forskellige karakteristika (Goffman, 2004; Goffman et al., 2014).

Goffman fremfører, at individers roller bliver til i kraft af, at de har en *status* og *position* i et givet system, fx i en organisation. En rolle er karakteriseret ved, at der til dens udførelse er knyttet forventninger, rettigheder og pligter, ligesom der ofte er defineret kerneopgave. Derudover er rollen tilknyttet og gensidigt forbundet til andre positioner/roller. Det kan variere hvordan samme rolle udøves af forskellige individer (Goffman, 2004).

Et menneske spiller, ifølge Goffman (2004), sin rolle i sociale situationer med relevante tilhørere, som han benævner *rolle-andre*. I kraft af de forventninger og pligter der hører til en given rolle, opstår der, i omverdenen, en vis afhængighed af, at individet udfører sin rolle adækvat, hvilket medfører at individer, særlig i institutionelle systemer har en såkaldt *rolle-forpligtelse* (Goffman,

2004). Ligeledes indebærer begrebet rolleforpligtelse, at et menneske selv identificerer sig med en bestemt rolle og arbejder for at opretholde den (Goffman, 2004).

Goffman fremhæver ligeledes, at et menneske kan siges at *omfavne* sin rolle, når der kan observeres tre faktorer, nemlig en åbenlys tilknytning til rollen, kvalifikationer og evner til at udføre dens kerneopgave, samt tydeligt engagement i at påtage sig rollen (Goffman, 2004). Modsat kan individet opleve, og udvise, *rolledistance* hvis der føles en grad af modstand mod rollen, eller utilfredshed med dens opgave, og dermed en følelse af dårlig kontakt med den (Goffman, 2004).

Individer indtager typisk forskellige roller på samme tid, både i samme system og i flere systemer på samme tid. Goffman (2004) fremhæver dog, at man kun kan udføre én rolle fyldstgørende ad gangen, og at andre roller til en vis grad må stilles i bero så længe. Individet må da vurdere hvordan ressourcerne skal fordeles imellem udførelse af de forskellige roller. Goffman (2004) kalder det *rolleadskillelse*, når man forlader én rolle og indtager en anden. Afgørende for dette er omgivelsernes accept af, hvordan individet prioriterer. Opnås denne accept ikke, eller er der, enten fra tilhørere eller i individet selv, forskellige forventninger til hver af individets roller og hvornår de skal "aktiveres", kan der opstå en indre vaklen og forlegenhed, hvilket kan medføre en oplevelse af *rollekonflikt* (Goffman, 2004).

I relation til mit problemfelt finder jeg det særligt interessant at undersøge om det netop kan være ubalance og spændinger omkring oplevelserne med deres forskellige roller, som kan træde frem hos kursisterne. Og som resulterer i det som, med Goffman (2004) kan *rolledistance* og *rollekonflikt* når kursisterne skal balancere rollen som lærende med også at have rollen som kollega, og når de mærker kollegernes påvirkninger og forventninger til dem. Dette fordi den videre tolkning må være, at deres læringsmiljø og læreprocesser er i risiko for at blive påvirket negativt af disse rollekonflikter.

5.2 Etienne Wenger – om praksisfællesskaber

Wenger karakteriserer det menneskelige liv, som udspillende sig i sociale relationer med udøvelse af fælles virksomhed og praksis – og definerer dermed sit begreb praksisfællesskaber (Wenger,

2006). Praksisfællesskaber eksisterer i både private og professionelle sammenhænge og kendetegnes ved at omfatte mennesker, der er relateret til hinanden med 3 dimensioner, som han benævner *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*. Centralt for begrebet er, at mennesker udøver det, der defineres som *deltagelse* i et praksisfællesskab (Wenger, 2006).

Gensidigt engagement opstår fordi deltagerne i fællesskabet tydeligt engagerer sig. Både i løsningen af de opgaver, som fællesskabet er centreret omkring, og i de øvrige deltagere, ved at bidrage til at opretholde alle aspekter af fællesskabet og relationerne i det (Wenger, 2006).

Med *fælles virksomhed* mener Wenger (2006), at deltagerne i praksisfællesskabet arbejder imod et fælles mål, og med løsningen af en fælles opgave. Heri ligger den evt. formelle og definerede opgave, som fx er tilhørende på en arbejdsplads. Lige så centralt er det dog, at en betydelig del af den fælles virksomhed er genstand for kontinuerlig forhandling imellem deltagerne. Her skabes der udvikling af opgavens formål og måden at udføre den på (Wenger, 2006).

Det *fælles repertoire* dækker over de redskaber og ressourcer som et fællesskab gør brug af for at løse sin opgave. Begrebet indbefatter både fysiske objekter, som redskaber og maskiner, samt det fælles fagsprog, retningslinjer og rutiner, symboler og den indlejrede kultur. Det fælles repertoire er også til gentagen og gensidig forhandling imellem deltagerne i praksisfællesskabet (Wenger, 2006).

I følge Wenger (2006) er de 3 dimensioner i praksisfællesskabet gensidigt afhængige og påvirket af de sociale dynamikker og forhandlinger, som udspiller sig imellem praksisfællesskabets deltagere, og de indbyrdes relationer. Jeg ser dette relevant i forhold til at analysere hvordan kursisterne i mine interviews kan opleve deres deltagelse i afdelingens praksisfællesskab og de vigtige forhandlinger om indholdet i dets dimensioner - og hvordan det kan påvirke deres læreprocesser.

For ethvert praksisfællesskab gælder det, helt grundlæggende, at der foregår *læring*. Wenger (2006) anskuer hermed læring som en social proces, hvor deltagerne, igennem udøvelse af deres fælles praksis og fælles virksomhed, udvikler sig og lærer. Ligeledes er de førnævnte forhandlinger

imellem deltagerne omkring fællesskabets dimensioner centrale områder for læring, både for det individuelle medlem og hele fællesskabet. Wenger fremhæver, at læringen er situeret i praksis og i den realistiske opgaveløsning (Wenger, 2006). Et menneske lærer kontinuerligt, i alle livssituationer og derfor ikke kun ved formaliseret undervisning og planlagte læringsaktiviteter. Dette har naturligvis også betydning, men der er her blot tale om, at læringen intensiveres (Wenger, 2006).

Læring, beskriver Wenger (2006) videre, indbefatter således 4 komponenter – *mening, praksis, fællesskab og identitet*. Igennem deltagelse i, og udøvelse af, praksis sker der en udvikling af viden og kompetencer, både hos de individuelle deltagere og kollektivt, for hele praksisfællesskabet. Med dette anser Wenger (2006) det at lære noget, som en skiftende oplevelse af *mening*. *Praksis* er, som nævnt, rammen for deltagernes aktiviteter, og *fællesskabet* angiver, at læringen sker og anerkendes i sociale relationer med andre deltagere (Wenger, 2006). Deltagere i praksisfællesskaber udvikler hele tiden deres måde at være menneske på i den aktuelle kontekst – deres *identitet* – i kraft af den læring de opnår i det sociale, praktiske rum. Identitet kan ligeledes forstås kollektivt, dvs. at hele praksisfællesskabet kan opfattes med en samlet identitet, som er i kontinuerlig bevægelse, imod nye meninger (Wenger, 2006).

Med Wengers betragtninger ser jeg en mulighed for at blive klogere på hvad der kan karakterisere kursisternes læring, dvs. deres skiftende oplevelse af mening og udviklingen af deres identitet, og hvad der kan påvirke processen.

5.3 Jean Lave og Etienne Wenger – om legitim, perifer deltagelse

Lave og Wenger har i fællesskab yderligere belyst læringsbegrebet ved at beskrive hvordan nyankomne i et praksisfællesskab må starte som en såkaldt legitim, perifer deltager for at lære om den fælles praksis og tilegne sig kompetencer til at udføre den (Illeris, 2012b; Wenger, 2006).

For nye deltagere skal det være legitimt at blive oplært i praksis imens de deltager, men med en mere modificeret form for deltagelse end erfarne medlemmer i fællesskabet. Dette indebærer, at der må være lavere forventninger til de nye deltagere om fx arbejdstempo og opgavemængde. Der er ofte behov for tæt støtte, vejledning og instruktion, ligesom der gives mulighed for at øve sig

mere risikofrit, dvs. med større rummelighed for eventuelle fejl. Relationerne med de øvrige deltagere i fællesskabet har deraf en afgørende betydning (Wenger, 2006).

Målet med de nyansattes læring er, ifølge Lave og Wenger (Illeris, 2012b), at de opnår såkaldt fuld deltagelse i praksisfællesskabet, og dermed adgang til hele fællesskabets repertoire. Igennem deltagelse og engagement opnår den nyansatte læring af relevant viden og færdigheder - og udvikler sin identitet og mening. Dette beskrives som en bane af deltagelse, hvor den perifere position udvikler sig henimod den mere centrale.

Både i forhold til denne særlige position for nyansatte, og omkring dynamikkerne i praksisfællesskaber generelt, benævner Lave og Wenger, at der må forventes at opstå spændinger og konflikter (Wenger, 2006). I alle forhandlingsprocesserne imellem deltagerne, omkring at skabe mening med den fælles virksomhed og det fælles repertoire, kan der opstå divergerende holdninger og oplevelser. Ligeså i "generationsmødet" imellem nyere og mere erfarne deltagere kan der forekomme ubalance, fx i de gensidige forventninger til den legitime perifere deltagelse. Det pointeres dog, at dette anses som en naturlig og nødvendig del af både den kollektive og den individuelle læring, og som et vilkår for praksisfællesskabets eksistens og udvikling (Wenger, 2006).

I relation til mit problemfelt ser jeg begrebet legitim, perifer deltagelse relevant til yderligere at analysere og fortolke kursisternes oplevelser af deres deltagelse og læring i praksisfællesskabet. Jeg fremfører, at kursisterne ofte er forholdsvis nyansatte i afdelingen, og i hvert fald nye i rollen som lærende når de starter på specialuddannelsen, hvorved deres læring og udvikling afhænger af at deres perifere deltagelse er legitim.

6. Analyse

6.1 Intensivkursisternes roller som kollega og lærende – med Goffman

I forhold til mit problemfelt generelt og den illustration af det, jeg har opnået igennem udsagnene fra 4 intensivkursister, kan en række faktorer forklares og forstås med Goffmans rolleteori og bidrage til et svar på opgavens problemformulering.

Først og fremmest bliver det tydeligt, at kursister, generelt betragtet, får en ny status og position i et nyt system, når de påbegynder deres ansættelse i intensivafdelingen, som nyansatte sygeplejersker og inden uddannelsesstart. Dermed får de en rolle, som Goffman (2004) kendetegner det. Med denne følger en ny kerneopgave, hvor de skal deltage i pleje og behandling af sygehusvæsenets mest kritisk syge patienter, med en stor del gensidige bindinger og forpligtelser, fx de formelle, med arbejdspladsen, omkring ansættelsesforhold og retningslinjer for arbejdets udførelse.

Kursisterne, som jeg interviewede, oplevede en stærk motivation for at blive ansat på intensivafdelingen, da de anså specialet som fagligt udfordrende. Janni, som kendte afdelingen og specialet fra en praktikperiode på sygeplejerskeuddannelsen, var opsat på at vende tilbage og beskrev at:

"Det var spændende at være på intensiv, for det var meget teknisk og et meget bredt område, specielt her på vores afdeling, almindelig intensiv, hvor vi jo fik alt ind..."

"...så var der jo også, tror jeg, også bemanningen, og hele den måde, alt er struktureret og sat sammen på, gjorde, at jeg synes, det var et godt sted at være"

Jesper supplerede med betragtninger om, hvorfor han valgte at blive sygeplejerske og kollega på intensiv.

"Men det er den der måde at komme i dybden med én patient, og der virkelig er rigtig stor faglighed blandt personalet. Og man går også rigtig meget op i, at der sker en faglig udvikling i personalegruppen"

Når de nye sygeplejersker påbegynder deres uddannelsesforløb, og bliver kursister, kan de siges at få yderligere en status og position i systemet og dermed, med Goffman (2004), yderligere en rolle. Dette kvalificeres også ved, at der optræder de nye gensidige forventninger, rettigheder og pligter imellem rollen og systemet, som Goffman (2004) fremhæver. Fra afdelingen tilkommer nye forventninger, fx til at kursisterne forpligter sig til at indgå aktivt og ansvarligt i et læringsforløb, for at opnå uddannelsens læringsmål. Omvendt får kursisterne muligheden for at tage en specialuddannelse og rettigheder til at modtage tilrettelagt undervisning og kvalificeret klinisk vejledning i forløbet.

I mine interviews udtrykte kursisterne generelt positive oplevelser med at påtage sig denne nye rolle. De satte pris på muligheden for et struktureret læringsforløb, og var derfor indforståede med, at forventningerne til dem ændrede sig, med deres nye kursistrolle. På spørgsmålet om hvordan det var at gå fra det "almindelige" arbejde i afdelingen til at indgå i de mere formelle uddannelsesrammer var fx svaret fra Janni:

"Jamen det synes jeg jo var godt. Jeg kan godt lide at arbejde efter mål. Så det synes jeg var fint, at der ligesom var nogle rammer at rette ind under og arbejde ind under"

Derudover så de meningen med, at kravene til dem ændrede sig med deres indtræden i kursistrollen:

"Og jeg kan huske, at jeg også nævnte overfor hende (vejleder), at nu er der nogle flere krav til mig, eller nu skal jeg til at præstere noget mere, der bliver forventet mere af mig rent fagligt. Så jeg synes egentlig, at det var meget naturligt, at selvfølgelig kan I godt forvente, når jeg tager på uddannelse og læser det, der står i pensum, at så skulle jeg jo helst gerne kunne fortælle lidt mere, end det jeg kunne før" (Karen).

Goffman (2004) beskriver, at der til en rolle hører såkaldte rolle-andre, eller naturlige tilhørere, som kan udgøres af andre med samme rolle i samme system, eller andre roller, som har naturlig tilknytning til en rolle. For de nye sygeplejersker, og i relation til denne opgaves problemfelt, kan teamet af kolleger, som de forbindes med i kraft af den fælles opgaveløsning, ses som en vigtig gruppe rolle-andre. Dette gælder også når de indtager rollen som kursister og starter på specialuddannelsen. I dette sociale felt vil der, ifølge Goffman (2004), ligeledes være gensidige forventninger, rettigheder og forpligtelser, både formelle og uformelle, fx til samarbejdet og deltagelsen i den fælles arbejdskultur. Hermed opnår jeg en forståelse af det jeg ser i min generelle anskuelse af problemfeltet, hvor kollegerne kan have forventninger til kollega-rollen hos kursisterne og til at de udfylder den ved at deltage ligeligt i afdelingens samlede opgaveløsning. Britt beskrev oplevelsen af, at kollegerne var blevet forvirrede over hendes indtræden i den nye rolle som kursist, og til hvad der nu kunne forventes af hende.

"Jamen, det var fordi, jeg sådan havde den der oplevelse af, da jeg startede på introduktionsdelen, at der var meget usikkerhed af, hvad indebærer det, og hvad er det man skal, og er det bare lidt ligesom du var, inden du startede" (Britt).

Kursisterne beskriver, at de indimellem kan opleve behovet for ikke at skulle reflektere, modtage vejledning og i det hele taget have så stort et fokus på at tilegne sig læring.

"Og jeg tror også, det der med hele tiden at skulle være på, fordi det er man som kursist"

"Det kunne jeg godt mærke at jeg nogle gange godt kunne blive sådan lidt, kan vi ikke bare være her? Fordi det er jo også stort at arbejde hele tiden og skulle vende alle beslutninger, alle tanker. Ja og nej, eller hvorfor sådan eller hvorfor ikke sådan. Det kræver rigtig meget energi" (Janni).

Med Goffman (2004) kan dette forstås som en følelse af periodevis rolledistance hos kursisterne, fra rollen som kursist og dens kerneopgave med at tilegne sig læring, da det kan se ud som om, at deres engagement i at påtage sig rollen kan udfordres. Måske fordi det er en krævende opgave, og de har behov for at veksle imellem hvor intenst den udføres. Dette bekræfter mine refleksioner i indledningen, om mine oplevelser med at kursisterne indimellem tager afstand fra rollen, frem for at omfavne den kontinuerligt, med det åbenlyse engagement og den stærke tilknytning, som Goffman (2004) fremhæver.

Ved andre lejligheder kan kursisternes rolledistance tolkes som usikkerhed overfor de læringsaktiviteter som kræves i uddannelsen og manglende oplevelse af, at disse giver mening og læring. Særlig i starten af uddannelsen, hvor de mere formelle rammer om forløbet er et nyt bekendtskab, kan dette komme til syne.

"Og det der med, at de der kompetencekort kom på banen, og man ikke altid lige syntes, at det gav helt mening, og vi skulle til at lave noget skriftligt arbejde, som måske ikke på det tidspunkt gav så meget mening, og man sådan ligesom fik at vide, jamen det skal du, og det gjorde jeg selvfølgelig også" (Britt).

Overordnet set er min tolkning, at en rolledistance hos kursisterne, hvor tilknytningen og engagementet er reduceret i forhold til rollens kerneopgave med at gå aktivt ind i egen læringsproces, vil udmønte sig i reduceret læringsudbytte. Dog finder jeg det her væsentligt, at kursisterne generelt beskriver en solid omfavelse af rollen, og at distancen kun optræder i perioder. Dermed ser jeg muligheden for, at deres samlede læreproces ikke forringes betydeligt, og måske endda et argument for, at distancen kan give en tiltrængt pause og mulighed for at hente ny energi til den krævende uddannelsesproces.

Når man påtager sig en rolle forpligtes man af den. Goffman (2004) fremhæver, at roller i institutionelle systemer ofte medfører faste, strukturerede opgaver, og en særlig udtalt afhængighed, hos institutionen og rolle-andre, af at kerneopgaven løses. Han uddyber med, at dette kan fastlåse individet i rollen og give ustabilitet i systemet og hos rolle-andre, hvis individet handler uventet ift. forventningen til opgavens roller (Goffman, 2004).

Begge kursisternes roller kan siges at udspille sig i institutionelle rammer. Dels som sygeplejerske med faste pleje- og behandlingsopgaver hos de kritisk syge patienter, og i uddannelsesforløbet med et fast program og defineret curriculum. Rolleforpligtelsen, som Goffman (2004) beskriver den, kan også identificeres i kursisternes udsagn, hvor det kan udledes, at de føler sig forpligtede i begge roller. De udtrykker dels at de ser det nødvendigt at deltage i teamets opgaveløsning, og dermed honorere den gensidige afhængighed der er imellem dem og deres kolleger, som rolle-andre. Dette må indimellem også prioriteres højere end læringsaktiviteter eller rollen som kursist.

”Ja, altså jeg synes, hvis der er travlt i afdelingen... Så er det mere, at vi får den her vagt til at hænge sammen. Så det er ikke der, jeg stopper op og tænker en hel masse over det” (Karen).

Karen fremhæver videre, at hun også anerkender den læring hun kan opnå ved at deltage i teamets håndtering af de mange opgaver.

”Der er jo også læring i at have travlt. Hvordan gør man det bedst? Men det er klart, altså i travle vagter er der jo også helt klart en forventning fra ens kollegaer om, at man er til stede og til rådighed for dem. Det har jeg også en forventning til dem om. Så jeg tænker, at det er sådan helt naturligt, at hvis man møder ind, og vi er bare ikke lige dem, vi skulle være, og afdelingen ser sådan her ud, godt, så får vi det til at... Så hjælper vi hinanden bedst muligt.

”Men jeg synes jo, der er jo læring i alting. Selv hvis man bare står og snakker over sengen, og man står om patienten, og man snakker om et eller andet, så reflekterer man jo alligevel i det” (Karen).

Samtidig ses kursisternes stærke rolleforpligtelse ved, at de også alle beskriver en ansvarsfølelse overfor rollen som lærende, og en forpligtelse til selv at være drivkraft i egen læreproces og arbejde med de formelle opgaver i uddannelsesforløbet.

”Jamen det synes jeg jo var godt. Jeg kan godt lide at arbejde efter mål. Så det synes jeg var fint, at der ligesom var nogle rammer at rette ind under og arbejde ind under... Så jeg tror, det der med, hvis man selv er meget engageret og går op i, jamen, hvor er

*jeg, og hvad er det for nogle kompetencekort¹, jeg har taget, hvad mangler jeg?”
(Janni).*

Indimellem har kursisterne dog oplevet situationer, hvor der er opstået den ustabilitet omkring rolleforpligtelsen, som Goffman (2004) angiver kan forekomme, hvis forventninger til opgaveløsningen ikke mødes. Her beskriver kursisterne, at deres kolleger fx kan være uforstående overfor de læringsaktiviteter, som kursistrollen kræver og at der skal prioriteres tid til dem. Derudover kan der spores særlige forventninger fra kollegerne fx til hvornår i uddannelsen kursisterne er klar til at varetage mere komplekse opgaver i teamet.

”Jamen, jeg tror, det var efter, at vi fik at vide, at i afdelingen havde man et princip om, at når man havde gennemført sin multiple choice og sin sygepleje case², at så kunne man godt varetage to patienter. Og det blev jeg lidt udfordret af, hvor jeg tænkte, at jeg er stadigvæk kursist, og jeg skal stadigvæk lære noget. Og selvfølgelig kan man lære noget af at have to patienter... Men jeg synes stadigvæk, at vi er godt i gang med et læringsflow, og det bliver bare afbrudt af, at lige pludselig synes jeg bare, at man lige er blevet arbejdskraft” (Britt).

Dette kan ses som et udtryk for, at der hos kursisterne kan opstå udfordringer med at udføre begge roller, hvilket videre må siges at kunne påvirke deres læringsmiljø og -proces. I denne situation kan der også siges at opstå det Goffman (2004) kalder rollekonflikter. Her opleves balancen imellem udførelse af to roller, og den pågående rolleadskillelse, udfordrende pga. modstridende forventninger og vurderinger hos rolle-andre, eller i individet selv. Dette kan videre medføre en indre vaklen og forlegenhed (Goffman, 2004).

Som tidligere nævnt forventede jeg at der tydeligt ville kunne identificeres rollekonflikter i kursisternes udsagn, omkring både at være lærende og kollega, og at det ville være centralt i mit problemområde, og at det ville kunne tolkes som særligt betydende for kursisternes læringsmiljø og -processer. Det skulle dog vise sig, at jeg her fik udfordret min forforståelse, idet kursisternes betragtninger gav et nyt perspektiv.

¹ Kompetencekort -> læringsredskab, der angiver niveauet af viden og færdigheder der kræves for at besidde en given kompetence.

² Kursisternes eksamen efter den teoretiske uddannelse udgøres af en multiple choice-test og analyse af en sygeplejecase

Kursisterne beskrev godt nok oplevelser med rollekonflikter. Særligt kan det opstå på de strukturerede og planlagte følgedage med vejledere. Her skal de på én gang varetage patientpleje, ofte i en travl hverdag, og samtidig prioritere læringsaktiviteter.

"Men ting tager virkelig lang tid på de følgedage, fordi der er mange ting, der skal drøftes. Og hvis noget var svært, så bruger man jo ikke så tid på at finde ud af det. Eller at lære, hvordan var det lige med det her?" (Karen).

Ligeledes kan en rollekonflikt ses når kursist og vejleder skal reflektere uforstyrret, i et rum væk fra patientstuen – med uddelegering af opgaver til kolleger i deres fravær.

"Så ens kollegaer kan måske godt blive sådan lidt, hvis nu det hele det brænder, jamen så er det også meget, vi går to mennesker i halvanden time. Så der har jeg nogle gange mødt noget sådan lidt uforståenhed overfor. Jamen kan I så ikke lige spise jeres frokost imens, eller har I mulighed for at tage det en anden dag..." (Janni)

Samtidig beskriver kursisterne, at de også i flere situationer oplever opbakning fra deres kolleger til at prioritere læringsaktiviteter i hverdagen, og til deres rolle som kursist. De ser, at det anerkendes nødvendigt i teamet fx hvad der kræves på en følgedag med en vejleder.

"Vi mødes jo om morgenen alle sammen, når vi går igennem dagen, og så bliver der også lige nævnt, at der er følgedag med de og de i dag. Så ved de andre også det, at de går to sammen på den stue, og det er ikke fordi, at altså, at den ene er ekstra på en måde" (Jesper).

Ligeledes fremgår det tydeligt, og ganske samstemmende hos de 4 kursister, at de ved flere lejligheder også kan opleve en anerkendelse af deres rolle som kursister, og dermed ikke den rollekonflikt, som Goffman (2004) beskriver. Det ses fx ved at kollegerne er meget opmærksomme på, og dermed forventer, at kursisterne skal tilbydes relevante opgaver med mulighed for læring, hvor det samtidig prioriteres, at de får mulighed for at udføre opgaven, så deres læringsudbytte sikres, fx ved at prioritere hjælp og støtte til opgaven.

"Så det var bare rart at vide, at der er nogen, der er opmærksom på, at man er der. Og de der ting, som vi jo ser med jævne mellemrum, men som alligevel, man skal jo lige ramme de der vagter, hvor der er Picco³ og Omni⁴ osv. Men når det så er, at der

³ PICCO -> en avanceret form for overvågning af kredsløbet hos kritisk syge.

⁴ Omni -> en form for dialysebehandling, særligt anvendt hos kritisk syge.

så er nogen, der lige er opmærksomme på, at der var en kursist, der måske kunne være nysgerrig på det” (Karen).

”Men jeg synes, det var lidt frustrerende at vide, at jeg havde en rigtig, rigtig dårlig patient, når jeg vidste, at resten af afdelingen det var intensivsygeplejersker. Hvorfor skulle jeg så have den patient?

Men begge vagter resulterede jo i, at jeg fik en kæmpe succesoplevelse af, at jeg havde nogle kollegaer og en koordinator, som ligesom tænkte, vi tror på Britt. Vi kan se, at den udvikling og der, hvor hun er, at der kan hun godt honorere det.

Og der var overskud blandt mine kollegaer til at komme ind og ligesom have den der fingeren på pulsen, og ligesom komme ind og se, okay, er Britt, padler hun for meget? Er hun for usikker, eller skal vi lige komme med et eller andet? Så jeg fik jo en kæmpe succesoplevelse af, at selvom jeg ikke selv synes, at jeg kunne klare opgaven, men jeg havde nogle kollegaer, som var klar til at gribe mig, og der var klar til at reflektere med mig, og var opmærksomme på, at patienten klarede det jo heldigvis rigtig godt” (Britt).

Således blev jeg opmærksom på, at jeg, ved at anskue kursisternes udsagn med Goffmans (2004) betragtninger om rollekonflikt, får flere perspektiver end jeg umiddelbart forventede. Selvom kursisterne beskriver at rollekonflikter forekommer, angiver de også at de anerkendes i deres rolle, at den prioriteres i kollegaflommen, og at det medfører gode og lærerige oplevelser hos dem. Dette leder mig til den tolkning, at der også, i mange situationer, er balance i hvilke forventninger kursisterne selv har til deres rolle, og hvilke der udtrykkes af kollegerne – og dermed ikke en tydelig opdeling i rollen som kursist og kollega, eller oplevelse af konflikt. Derimod ser jeg også en mulighed for en positiv indvirkning på kursisternes læringsmiljø og at det kan bibringe dem frugtbare læreprocesser.

På spørgsmålet om hvordan Janni overordnet ser balancen imellem at skulle udføre rollen som kursist og kollega, udtrykker hun da også, at det ikke var en opdeling hun tidligere havde lagt særlig mærke til.

” Jeg tror meget, at jeg har følt, at jeg måske egentlig bare har været mig, og at jeg skulle lære. Så om det har været kursist, eller om jeg bare har været sygeplejerske, der har skulle lære. Jeg tror egentlig de roller på en eller anden måde er blandet meget sammen for mig” (Janni).

6.2 Intensiv afdelingens praksisfællesskab og kursisternes roller heri – med Wenger

Som tidligere nævnt kan en intensivafdeling, med Wenger (2006), overordnet forstås som et praksisfællesskab, med dimensionerne af gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire, der må være gældende for at give en kvalificeret pleje og behandling af kritisk syge patienter. Jeg vil herfra analysere praksisfællesskabet fra kursisternes perspektiv, og se på hvordan dimensionerne, læringen og den legitime, perifere deltagelse kan komme til udtryk og hvad det kan betyde for kursisterne i deres læreproces.

Kursisterne må anses som del af dette praksisfællesskab, i kraft af at være ansat på afdelingen og en del af personalegruppen. Tidligere i min analyse har jeg, med Goffman (2004) forklaret, hvordan kursisternes "dobbeltrolle" som både kollega og lærende i et givet system kan forklares, og hvilke udfordringer dette kan give, også i forhold til deres læreproces. Ved videre betragtning af problemfeltet kan pointer fra Wenger (2006), om kursisterne som deltagere, i et praksisfællesskab bidrage til en forståelse af dette. Herved sidestiller jeg forståelsen af, at kursisterne, som Goffman (2004) fremhæver, har roller i et system, med rolle-andre, med at de, ifølge Wenger (2006), er deltagere i et praksisfællesskab. Det, at jeg anser dem for at have flere roller kan dermed sidestilles med, at de udøver deltagelse af varierende karakter.

I min egen anskuelse af problemet oplever jeg, som tidligere nævnt, at der kan opstå en grad af konflikt i personalegruppen når der opstår situationer hvor kursisterne tydeligt skal udøve rollen som kursist, og prioritere læringsaktiviteter, evt. med uddelegering af opgaver. Med Wenger (2006), kan dette forstås som om, at det gensidige engagement i hvad der betragtes som den vigtigste opgave for kursisten i den pågældende situation opfattes forskelligt af kursister og kolleger. Samtidig kan engagementet i at afdelingen har en opgave med klinisk uddannelse af kursister også siges at være reduceret hos kollegerne. Derudover kan det tolkes som om, at den forhandling om opgaveløsningen, som Wenger (2006) påpeger finder sted imellem praksisfællesskabets deltagere, for at skabe mening og fælles tilgang, kan have slået fejl i dette tilfælde, for kursist og kolleger. Samlet set tolker jeg, at vil dette kunne påvirke kursisternes oplevelse af at være en del af praksisfællesskabet.

Oplevelserne hos kursisterne i mine interviews kan også tyde på at dette kan finde sted. De beskriver det særligt gældende i situationer, hvor de tydeligst har andre opgaver end resten af praksisfællesskabet, dvs. skal lave en rolleadskillelse, som fundet hos Goffman (2004), fra rollen som kollega til rollen som kursist. Det kan fx ses i udtrykte reaktioner fra kolleger, efter en følgedag med vejleder, hvor det særlige fokus på refleksion har taget tid fra andre opgaver.

"...altså den der med: hvorfor nåede I ikke lige...? I har jo været to! Hvorfor nåede I ikke lige det her, og så står man og føler sig som en dårlig kollega. Ikke dårlig kursist, men en dårlig kollega, fordi man nåede ikke lige at skifte de der Q-cytes. Og A-trykket⁵ skal jo også lige skiftes (Karen).

I enkelte situationer beskriver kursisterne, at kolleger er tilbageholdende med at give dem plads til at udføre nye opgaver, hvilket, med Wenger (2006) også kan ses som nedsat engagement i deres behov for, og opgave med, at tilegne sig læring, og i afdelingens opgave med uddannelse. Og dermed også en forskellig opfattelse af den fælles virksomhed. Janni nævner et eksempel, der, selvom hun betragter det som enkeltstående og "ekstremt", satte spor i hende og påvirkede hendes læreproces.

"Altså, jeg kan huske på et tidspunkt, jeg havde bedt om at være ret meget inde på dialysen. Og så tror jeg, at den sygeplejerske, jeg gik med måske egentlig bare havde behov for at udføre sygeplejen. Altså, så hun var sikker på, at det blev gjort... nu siger jeg bare ordentligt. Ikke nødvendigvis på hendes måde, men bare, at det blev gjort...

Så der overrullede, det er lidt mit læringsbehov. Og det blev jeg faktisk ret ked af, og jeg stod faktisk og græd over for hende, sammen med en koordinator, fordi jeg var sådan, jamen, hvis jeg skal kunne indstille mig på min rolle, så skal du også kunne indstille eller omstille dig på, at jeg skal lære. Så der er nogle gange noget med i forhold til, jamen, den jeg så går med, også skal kunne omstille sig til at sige, at nu er min dagsorden, at kursisten skal lære" (Janni).

Som nævnt tidligere fortæller kursisterne dog også, at de lige så ofte, i relationen til kollegaerne, oplever opbakning, engagement og anerkendelse i forhold til deres rolle som kursist og dens betydning i praksisfællesskabet. Her oplever de at det kan gøre en positiv forskel at de både har rollen som kollega og kursist i afdelingen, da det også kan virke motiverende på erfarne kolleger at være med til at sikre en yngre kollegas uddannelse.

⁵ Q-cytes og a-tryk er forskelligt medicinsk udstyr, som af hygiejniske årsager skal skiftes regelmæssigt.

"Og ligesådan også den anden vej fra oplever jeg, at det ikke bare er en kursist, der lige skal igennem det her forløb og så videre. At det er en kollega, man gerne vil have til at være i afdelingen. Som man ligesom gør noget for, at det også bliver en dygtig kollega" (Jesper).

"Men jeg synes også, bare det at blive stemplet med rollen som kursist, at man også bliver taget under vingerne. Og der var også mange, der kom til mig, kunne jeg godt mærke, i sådan et læringsøjemed, nu er der noget, jeg gerne vil lære fra mig, eller lære dig" (Janni).

Således kan det tolkes som om, at kursisterne også oplever situationer, hvor der er god balance i praksisfællesskabets dimensioner, som Wenger (2006) beskriver det, idet der opleves gensidigt engagement og oplevelsen af en fælles virksomhed omkring at kursisterne skal tilegne sig læring, fx om det fælles repertoire.

Wengers (2006) dimensioner i praksisfællesskabet, og deltagernes udøvelse af dem, kan også bruges til at forklare hvad der sker i de situationer, hvor kursisterne selv engagerer sig i deltagelsen som kollega, og sætter kursistrollen lidt på stand-by. Med Goffman (2004) forklarede jeg det med, at rolleforpligtelsen til kollegarollen her vægter højst. Deres beskrivelse af, at de her føler ansvar for, at opgaven hos patienterne skal løses som et team, fx ved travlhed i afdelingen, tydeliggør, at de her engagerer sig i den fælles virksomhed, som Wenger (2006) beskriver. Og at det også giver dem noget læringsmæssigt.

Kursisterne er i gang med at tage en uddannelse som intensiv sygeplejersker og ligeledes at tilegne sig det fælles repertoire i intensivafdelingen. Derfor er der naturligt et særligt fokus på læring i deres deltagelse i praksisfællesskabet, eller som Wenger (2006) betegner det, så intensiveres deres læring, når der er særlige aktiviteter og opgaver med læring for øje. Som beskrevet med Goffman (2004), giver dette dem en yderligere rolle. For Wenger (2006) er det centralt, at læring sker situeret igennem udførelse af fællesskabets opgaver, hvilket også kan siges at kendetegne kursisternes læring, idet deres uddannelse i høj grad foregår i den kliniske praksis og i intensivafdelingens hverdag.

De 4 komponenter som læringen indeholder – mening, praksis, fællesskab og identitet (Wenger 2006) kan i kursisternes forløb forstås som om, at de i praksis og i fællesskabet og i relationerne

med de øvrige deltagere, deres kolleger, løbende og kontinuerligt lærer noget. Dette betyder, at de tilegner sig relevant viden og passende færdigheder indenfor den intensive sygepleje, og dermed tillægger de forskellige læringsområder skiftende mening, efterhånden som de bliver klogere og dygtigere. De udvikler sig fx fra at være basis-sygeplejerske henimod at opnå en højere specialisering. Denne udvikling, betegner Wenger (2006), er så betydende for deres måde at være menneske på, at den også indebærer en udvikling af deres identitet.

De kursister jeg talte med, berettede om en generel oplevelse af, at de i høj grad lærer og udvikler sig i rollen som kursist igennem deltagelse i praksisfællesskabet på intensivafdelingen. Både igennem en faglig tilegnelse af viden og færdigheder, men som Karen beskriver i det følgende, kan der også ske læring på det personlige plan og for identiteten.

"Og så noget andet er, at jeg helt personligt synes, at jeg har udviklet mig meget med, specielt. Jeg går også op i en selvudvikling, og var at stå i svære situationer med pårørende i starten, og hvor jeg tænkte, jeg tør næsten ikke at gå ind på stuen, fordi det var svært at være sammen med dem, til hvordan det er nu. En helt anden ro i det. Fordi jeg har jo udviklet mig som menneske og sygeplejerske" (Karen).

De fremhævede også, at læringen sker i relationer og fællesskab. Både med vejledere, men også i samarbejde med deres kolleger. Her kan deres oplevelser angive, at samspillet med kollegerne kan variere og at de i nogle relationer fx kan opleve, at kollegerne ikke møder deres læringsbehov på den måde de har behov for. For eksempel illustreret ved Jannis intense oplevelse med en kollega, der "overrødede" hendes læring. Kursisterne beskriver dog alle at de ikke forventer lige lærerige relationer med alle kolleger.

Som oftest er der dog også villighed fra kollegerne til at indgå i en lærende relation.

"Hvis det havde været ved en meget kompleks patient, så har jeg jo haft nogen, der har været min backup, og så har det jo været dem, jeg har gået til. Eller de har opsøgt mig og spurgt mig, hvordan med det, og hvordan med det? Og så har vi kunnet have en drøftelse over det. Men jeg tror altså har jeg bare været en lille smule i tvivl, så har jeg spurgt nogen. Og så det tror jeg bare, det har med tiden gjort, at så er jeg også bare blevet klogere og klogere" (Janni).

Jesper oplever tilmed, at det han ser en fordel i at have rollen som kursist, i forhold til hvilke læringsmuligheder man så bliver tilbudt, fx i form af at blive tildelt særligt relevante patienter eller opgaver.

"Og så er der nok også, og det tror jeg så er i kraft af, at jeg er her som kursist, så er man lidt mere fokuseret på i planlægningen af de enkelte dage, at de spændende patienter, når de er her, så er det gerne en af os kursister, der skal derinde omkring" (Jesper).

I mange tilfælde oplever kursisterne også at være en del af den samlede udvikling imod nye kollektiver meninger, altså læring i praksisfællesskabet, som Wenger (2006) beskriver det. Dette i kraft af den faglige sparring som foregår blandt deltagerne.

"Og ellers så synes jeg, at vi er gode til at snakke sammen som sygeplejersker, i gruppen. Hvis der er noget, som er over i det sygeplejefaglige, og der er lige noget med de pårørende her, hvordan kunne man lige gå til dem? Eller hvad tænker I, man kunne gøre i den her situation?" (Karen).

I min oplevelse med opgavens problemfelt ser jeg jo kursisterne som havende 2 roller, og at dette kan påvirke deres læreprocesser, også negativt, særlig ved ubalancer eller konflikter i det sociale samspil med andre. Dette har også kunnet underbygges teoretisk, med Goffmans (2004) og Wengers (2006) betragtninger som belysning af kursisternes oplevelser. Jeg ser dog et supplerende perspektiv med Wengers fremhævelse af, at læring sker kontinuerligt, i alle menneskelige oplevelser, ligesom han påpeger, at konflikter er et vilkår og endnu en kilde til læring (Wenger, 2006). Dette giver mig en forståelse af at kursisterne vil opleve læring, ligegyldigt i hvilken rolle de udøver, hvilken karakter deres deltagelse har i praksisfællesskabet, eller hvordan den sociale dynamik forløber i en given situation. Og tilmed, at læringen vil kunne udvikle deres mening, identitet og udøvelsen af deres rolle. Dette bekræftes også, af at kursisterne tilsyneladende, trods oplevelser af konflikt og ubehagelige situationer, samlet set oplever en høj grad af læring i deres uddannelse, som også ovenfor beskrevet.

Kursisternes beskrivelse af, at de også oplever læring ved andre lejligheder, end når der foregår strukturerede læringsaktiviteter kan også understøtte dette. Eller hos Karen, som bliver spurgt hvad hun oplever, har været med til at støtte hendes læreproces, og udtrykker:

"Ja, det er et godt spørgsmål. Tiden skal jo gå. Man skal være på arbejde. Jeg tror, der er enormt meget læring bare i hverdagen" (Karen).

6.3 Legitim, perifer deltagelse – med Lave og Wenger

Lave og Wengers begreb legitim, perifer deltagelse (Illeris, 2012b; Wenger, 2006) tilbyder en yderligere forståelse af kursisternes deltagelse og læring i praksisfællesskabet, med deres betoning af, at nyankomne i praksisfællesskabet skal tilbydes at kunne deltage med større rummelighed, støtte og vejledning, samt en mildere arbejdsbelastning.

Som nævnt, er kursisterne generelt forholdsvis nye deltagere i intensivafdelingens praksisfællesskab, det være sig ofte både i deres rolle som kollega og som lærende. Derfor kan de anses som havende behov for denne særlige variation af deltagelse, med behov for at deres kolleger anser det for legitimt at de har denne position, og for at modtage deres vejledning i læreprocessen. Igennem deres deltagelse i den kliniske praksis, både som kollega og med de særlige læringsopgaver som kursist, skal de lære at kunne deltage fuldt i og selvstændigt i den intensive sygepleje og med relevant udviklet mening og identitet, som Wenger (Illeris, 2012b) påpeger. Dette mål kan siges til dels at være nået når kursisterne kan bestå uddannelsens samlede læringsmål, om end den fulde deltagelse også indebærer mere komplekse strukturer som mere magt og dermed ansvar i praksisfællesskabet (Illeris, 2012b).

I interviewene udtrykker kursisterne variationer af oplevelser med at være legitim, perifer deltager. Overvejende beskriver de, at der er helt relevant støtte og vejledning at hente hos kolleger, og naturligvis også hos kliniske vejledere, og at de anerkendes og legitimeres i deres behov for at have den modificerede position i praksisfællesskabet, og at dette gavner deres læring.

I nogle tilfælde kommer det dog til udtryk, at der kan opstå de konflikter som Wenger (2006) fremfører, fx i Britts fortælling om, at hun i afdelingen blev forventet at kunne passe 2 intensivpatienter før hun selv følte sig klar til den opgave, og at det påvirkede hendes læringsproces og læringsmiljø. Her kan det anses som om Britt ikke oplever legitimitet af stadig at have brug for en perifer position. Dog beskriver hun videre, at hun indgik i den forhandling, som Wenger (2006) påpeger som betydende for udvikling af praksisfællesskabet – og fik lavet noget om.

"Og det er jo det, som jeg sagde til dig i forhold til min summative evaluering, altså min slutevaluering, at jeg synes jo, at der hvor jeg har været vel argumenteret i nogle ting, der har frustreret mig, eller nogle ting, jeg gerne ville have ændret i forhold til mit kursusforløb, det er jo blevet imødekommet"

"Så jeg håber, at andre kursister og dem, der kommer efter mig, er glade for det"
(Britt).

Eksempler på det modsatte, hvor kursister oplever ikke at blive anerkendt for den læring de trods alt har opnået og dermed kan siges at blive betragtet som mere perifer end de selv oplever, kommer også frem.

"Ja, fordi jeg tror godt, at inden kunne jeg blive sådan lidt... Hvorfor tror du ikke, jeg kan det her? Hvorfor tror du ikke, jeg kan overskue det her? Så det er jo også det der med at sige, at nu skal jeg starte på anden del af uddannelsen. Jeg kan faktisk godt det her" (Karen).

Der kan ligeledes siges at optræde konflikt i forhold til anerkendelsen af de særlige læringsaktiviteter som kursisterne skal udføre, i denne særlige rolle, for at gennemføre uddannelsen. Når de fx skal forlade patientplejen til refleksion, kan de siges at have brug for en grad af periferhed i rollen som kollega, hvilket kan medføre en negativ reaktion fra øvrige deltagere.

Også her må det bemærkes, at kursisternes læreprocesser og læringsmiljø kan påvirkes. Særlig ved konflikter og "misstemning" i praksisfællesskabet fx omkring gensidige forventninger til roller og i positionen som legitim, perifer deltager kan det skabe en hindring for læring. Dog kan det i høj grad siges, at der, som Wenger (2006) påpeger, altid sker læring. Fx som illustreret ved Britt, der i en konfliktfyldt situation indgår i forhandlingen omkring en løsning, og herved kan siges at opnå læring om sin deltagelse i praksisfællesskabet.

7. Konklusion

I denne opgave har jeg stillet spørgsmålet

Hvad kan det betyde for læreprocesserne hos intensivkursister, at de både har rollen som kollega og lærende i intensivafdelingens praksisfællesskab?

Efter at have udført min undersøgelse og analyseret min empiri mener jeg nu, at kunne konkludere, at kursisternes roller som kolleger og lærende kan have meget varierede betydninger for deres læreprocesser.

Ved at anvende Erwing Goffmans (2004) teori om rollebegreberne kan jeg først og fremmest konkludere, at kursisterne udøver to roller, når de både deltager i den daglige opgaveløsning og drift og samtidig skal prioritere læringsaktiviteter. Dette særlig fundet ved, at kursisternes status og position er forskellig i de to roller, og at opgaverne varierer. De befinder sig dog i samme system, i intensivafdelingen, med begge roller, og har samme rolle-andre i kollegaerne.

Ud fra min analyse med Goffmans (2004) begreber ser jeg mig i stand til at konkludere at der hos kursisterne, i udøvelsen af de to roller, kan opstå grader af rolledistance. Den kan forekomme i begge roller, men træder stærkest frem i en periodevis distance til kursist-rollen, når deres engagement i læringsaktiviteterne er reduceret. Samtidig føler kursisterne sig rolle-forpligtede til begge roller. Endelig bliver det tydeligt, at kursisterne kan opleve såkaldte rollekonflikter, særlig når der opstår modstrid i forventninger til rolle-udøvelsen, enten i kursisterne selv, eller hos deres rolle-andre. Disse ustabile tilstande i rolleudøvelsen, og de følelser af vaklen og forlegenhed, som det, også med Goffman (2004) kan medføre, leder mig til den konklusion, at kursisternes læringsudbytte kan reduceres af at skulle balancere udøvelsen af de to roller.

Samtidig har min undersøgelse givet mig det nye perspektiv, at ikke alle kursister i min undersøgelse opfatter opdelingen i de to roller som betydende, og i hvert fald at det også kan medføre styrket læring, at de er kursister, idet rolle-andre/kolleger er ekstra opmærksomme på at tilbyde dem lærerige situationer, også motiveret af at sikre uddannelsen af en kollega.

Ud fra analysen med Wengers (2006) teori om praksisfællesskabet og dets læring konkluderer jeg dels, at der også her kan opstå situationer med spændinger og konflikter, som kan påvirke kursisternes læringsmiljø og læreprocesser negativt. Dette særlig når der er ubalance i praksisfællesskabets dimensioner og det gensidige engagement, samt forventningerne til den fælles virksomhed er påvirket, og forhandlinger ikke lykkes. Ligeledes kan de vigtige elementer i

læringen, fællesskabet og relationerne, forløbe forskelligt og dermed også udfordre kursisterne i deres læreproces. I forhold til kursisters behov for at have rollen/deltagelsen som det Lave og Wenger kalder legitime, perifere deltagere (Illeris, 2012b), kan der også konkluderes at opstå varierede oplevelser af både anerkendelse og underkendelse af dem i denne særlige position.

Dog må det også konkluderes, særlig med Wengers (2006) betragtninger om læring som belysning af kursisters udsagn, at selvom kursisters læreprocesser og læringsmiljø påvirkes af konflikter og ubalance, så er det et menneskeligt vilkår, som stadig vil bibringe læring for kursisterne, i alle situationer, relationer og former for deltagelse – og altså i begge roller.

8. Perspektivering

Som forventet giver fundene fra denne opgaves undersøgelse anledning til nye perspektiver og erkendelser. Og som beskrevet i indledningen ser jeg en mulighed for, at disse kan medvirke til udvikling af den kliniske vejledning af kursister, både i min egen praksis, men måske også i bredere forstand.

Efter arbejdet med denne opgave forventes jeg at fremlægge den i forskellige sammenhænge. Både i egen afdeling, men også i mit regionale netværk af uddannelsesansvarlige planlægger jeg at fortælle om processen og dens resultater, med mulighed for drøftelser af perspektiverne og forhåbentlig nye erkendelser.

Samtidig forventer jeg, i min egen praksis, mere konkret at ville gøre brug af den nye viden, i samarbejde med de kliniske vejledere, som også har tæt relation med kursisterne, til også at skabe organisatorisk læring i min afdeling og vores praksisfællesskab. Først og fremmest som en nærmere forståelse af hvorfor det kan være krævende at gennemføre specialuddannelsen og være kursist. Dette er allerede kendt, men disse nye perspektiver ser jeg som en anledning til at genopfriske temaet, både i samtaler med kursisterne og til information i kollegaflokken. Her vil et fokus være, at der både er læring at hente i rollen som lærende og som kollega, og at det er krævende, men også givende, at veksle imellem udøvelsen af de to roller.

Derudover er min plan, at jeg i den daglige praksis vil skabe en større synlighed i, hvad kursistrollen kræver af særlige læringsaktiviteter og hvornår de planlægges. Helt lavpraktisk ved fx at inddrage gruppen af faste daglige koordinatore, som har overblik over planlægning og prioritering af dagens opgaver.

Ligeledes ser jeg et behov for at inddrage kollegerne i en drøftelse af, hvordan vi bedriver uddannelse i vores afdeling. Først og fremmest med en anerkendelse af det der allerede fungerer, med afsæt i kursisternes udsagn og min undersøgelse. Og dernæst for også at få deres perspektiver på problemfeltet, som jo ikke er inddraget i denne opgave, men som ville være relevant i en videre afdækning af emnet.

9. Referencer

Andreasen, K. (2017). *At undersøge læring* (1. udgave. ed.). Samfundslitteratur.

Birkler, J. (2021). *Videnskabsteori : en grundbog* (2. udgave. ed.). Munksgaard.

Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrosociologi : en tekstsamling*. Reitzel

Goffmann, E. (2014) *Hverdagslivets rollespil*. Samfundslitteratur, 1. udg.

Goffman, E., Hviid Jacobsen, M., & Kristiansen, S. (2014). *Hverdagslivets rollespil* (1. udgave. ed.). Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2012a). *49 tekster om læring, Kap. 10: Situeret læring - legitim perifer deltagelse, Kap. 12: En social teori om læring* (1. udgave. ed.). Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2012b). *49 tekster om læring, Kap. 37: Læring i spændingsfeltet mellem produktionens og udviklingens logik* (1. udgave. ed.). Samfundslitteratur.

Kragelund, L. (2007). Dilemmaer ved at gennemføre forskning i egen organisation. *Klinisk Sygepleje* 1, 72-80.

Riis, O. (2005). *Samfundsvidenskab i praksis : introduktion til anvendt metode* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.

Specialuddannelsesrådet. (2024a). *NATIONAL UDDANNELSESORDNING Specialuddannelsen for sygeplejersker i intensiv sygepleje*.

Specialuddannelsesrådet. (2024b). *Årsrapport, Specialuddannelsen for sygeplejersker i intensiv sygepleje*.

Sundhedsministeriet, I.-o. (2017). *BEK nr 396 af 07/04/2017 Bekendtgørelse om specialuddannelsen for sygeplejersker i intensiv sygepleje*.

Sundhedsministeriet, I.-o. (2022).

<https://www.ism.dk/Media/638004016579121778/Status%20p%C3%A5%20udfordringerne%20med%20mangel%20p%C3%A5%20an%C3%A6stesi-%20og%20intensivsygeplejerske.pdf>.

Sundhedsstyrelsen. (2025). <https://www.sst.dk/da/Fagperson/Sundhedsvaesenets-rammer-og-uddannelser/Uddannelser-varetaget-af-Sundhedsstyrelsen/Uddannelse-af-specialsygeplejersker>.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2022). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udgave. ed.). Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (2006). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.

10. Bilagsfortegnelse

Bilag 1: Interviewguide

Bilag 2: Interview 1 – Janni

Bilag 3: Interview 2 – Jens

Bilag 4: Interview 3 – Britt

Bilag 5: Interview 4 - Karen