



UDDANNELSESNYT



FSUS



side **4** Hvordan sætter vi strøm til klasserummet?



side **18** Studerende og adjunker sammen om forskning – indsigter fra et særligt samarbejde



side **27** Er der styr på samarbejdet i studiegrupperne?



Innholdsfortegnelse

- 3 **Leder**
Af: Lotte Evron
- 4 **Hvordan sætter vi strøm til klasserummet?**
Af: Maja Koldsø Lukassen og Marlene Lynggaard Olsen
- 10 **Integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care i Sygeplejerskeuddannelsen**
Af: Mette Geil Kollerup, Rikke Brændgaard Sørensen, Karoline Lorenzen Rømer Lærke,
Rikke Rishøj Mølgaard, Siri Lygum Voldbjerg, og Maiken Holm Kaldal
- 18 **Studerende og adjunkter sammen om forskning – indsigter fra et særligt samarbejde**
Af: Kathrine Hoffmann Pii, Nina Rafael og Sara Nicic
- 26 **Fingeren på pulsen**
Af: Teis Amundsen
- 26 **ICH Congress**
- 27 **Er der styr på samarbejdet i studiegrupperne?**
Af: Helle Hvass
- 34 **Region Hovedstaden har udviklet REFLEX, og sat strøm til læring og refleksion
i social- og sundhedsassistentelevernes oplæringsforløb**
Af: Sarah Krell-Jørgensen, Camilla Paaske, Line Sørensen og Malene Balle Ricken
- 41 **Boganmeldelser**

Leder

Af Lotte Evron,
ansvarshavende redaktør, loev@kp.dk



Fælles om læring og engagement i sygeplejerskeuddannelsen

I denne udgave af Uddannelsesnyt sætter vi fokus på, hvordan forskellige initiativer og projekter bidrager til at styrke læring og engagement blandt sygeplejestuderende. Gennem fem artikler får vi indblik i innovative tiltag, der alle har til formål at forbedre uddannelsesmiljøet og fremme de studerendes trivsel og faglige udvikling.

Et udviklingsprojekt fra sygeplejerskeuddannelsen i Odense undersøger sygeplejestuderendes oplevelser af studieintensitet og motiverende læringsrum. Projektet har resulteret i ni anbefalinger, der kan fremme studieintensiteten og skabe et mere engagerende læringsmiljø.

Undervisere fra sygeplejerskeuddannelsen på UCN beskriver hvordan begrebsrammen Fundamentals of Care er blevet integreret i uddannelsen. Begrebsrammen har skabt et fælles sprog for sygepleje og styrket de studerendes opmærksomhed på patientrelationer og behov.

Vi dykker ned i et samarbejde mellem studerende og adjunkter på Københavns Professionshøjskole, hvor involvering i forskning har udviklet både FoU-kompetencer og læringsperspektiver. Dette samarbejde har skabt en ny dynamik i relationen mellem studerende og undervisere.

En anden artikel giver konkrete øvelser til studiegrupper, der kan hjælpe med at styrke samarbejdet og skabe et fælles begrebsapparat. Disse øvelser er baseret på retorikkens didaktik og har vist sig effektive i praksis.

Endelig præsenteres det digitale lærings- og refleksionsredskab REFLEX, udviklet af Region Hovedstaden. Dette redskab styrker social- og sundhedsassistentelevernes kliniske kompetencer og fremmer dialogen mellem elever og vejledere.

Midt i bladet kan du møde socialsygeplejerske Teis Amundsen og læse boganmeldelser i sidste del af bladet. Vi håber, at artiklerne, Fingeren på Pulsens og boganmelderne vil inspirere og give nye perspektiver på, hvordan vi kan skabe bedre læringsmiljøer og øge engagementet blandt de studerende. God læselyst!

"By giving our students practice in talking with others, we give them frames for thinking on their own." Lev S. Vygotsky

Hvordan sætter vi strøm til klasserummet?

Et udviklingsprojekt om sygeplejestuderendes oplevelser af studieintensitet og motive-rende læringsrum.

**Af: Maja Koldsø Lukassen, Adjunkt, Sygeplejerske, Cand.cur.,
Sygeplejerskeuddannelsen Odense, afdeling for ergoterapi og sygepleje mkl@ucl.dk**

**Marlene Lynggaard Olsen, Adjunkt, Sygeplejerske, MEd in Health Promotion and Education,
Sygeplejerskeuddannelsen Odense, afdeling for ergoterapi og sygepleje, mlol@ucl.dk**

Keywords: Studieintensitet, Studiemiljø, Trivsel, Motivation, Selvbestemmelse

Abstract

Undervisere på sygeplejerskeuddannelsen oplever, at studerende i tiltagende grad møder uforberedte op til undervisning, eller helt udebliver. Ofte opleves studerende passive i undervisningssituationer på trods af didaktisk tilrettelæggelse, der ansporer til høj grad af studenteraktivitet. Formålet med dette udviklingsprojekt var at undersøge sygeplejestuderendes oplevelser af studieintensitet og motiverende læringsrum. I en samskabelsesproces med sygeplejestuderende på 2., 4. og 5. semester blev kvalitative data genereret gennem fokusgruppeinterviews og en innovativ workshop. På baggrund heraf udarbejdede de deltagende sygeplejestuderende ni anbefalinger, der fremmer studieintensitet. Anbefalingerne afspejler, at studerendes motivation for at engagere sig aktivt i studiet, afhænger af behovet for kompetence, autonomi og samhørighed. Fundene bidrager med viden om, hvordan der på sygeplejerskeuddannelser kan skabes lærings- og studiemiljøer, der fremmer studerendes trivsel, engagement og studieintensitet både i uddannelsens teoretiske og kliniske undervisningspraksis. Fundene kan være overførbare til andre professionsuddannelser, hvilket med fordel kan undersøges ved at gentage undersøgelsen i andre kontekster.

Introduktion

Som undervisere på sygeplejerskeuddannelsen oplever vi, at studerende fravælger undervisning oftere end tidligere. Vi oplever desuden, at studerende nedprioriterer forberedelse inden undervisning, og derfor har meget forskellige eller direkte mangelfulde afsæt for at deltage aktivt i undervisningen. Dermed vanskeliggøres de dialogiske processer, og studerende opleves tavse og passive i undervisningen på trods af didaktisk tilrettelæggelse, der ansporer høj grad af studenteraktivitet. Ph.d.-studerende og Lektor ved UCL Sygeplejerskeuddannelsen i Odense Jette Sørensen peger i sit studie af sygeplejestuderendes professionsdannelse på, at årsagen til passive studerende kan skyldes udfordringer i læringsmiljøet og det sociale fællesskab, hvilket kan have afgørende betydning for sygeplejestuderendes motivation (1). Under feltobservationer på uddannelsens teoretiske del, skrev hun en note: *Hvordan sætter vi strøm til klasserummene?* Feltnoten skulle blive afsæt for Projekt Strøm, som er et udviklingsprojekt gennemført ved UCL Sygeplejerskeuddannelsen i Odense i 2023. Med projektet undersøgte vi sygeplejestuderendes perspektiv på, hvad der ansporer dem til at deltage i de forskellige studieaktiviteter, samt hvad de forstår ved motiverende læringsrum. Formålet med projektet var dermed at opnå viden om og forståelse for studerendes perspektiv, der kan bidrage til at skabe lærings- og studiemiljøer, der fremmer trivsel, engagement og studieintensitet på sygeplejerskeuddannelserne. Følgende QR-kode viser Projekt Strøm poster, hvor viden om projektet skildres:



QR-kode til Projekt Strøm poster.

Metode

Vi har genereret data gennem en innovativ samskabelsesproces med i alt 28 sygeplejestuderende fra ud-

dannelsens 2., 4. og 5. semester. Vi ønskede at rekruttere en heterogen gruppe informanter, da de kunne bidrage med forskellige oplevelser og dermed inspirere hinanden til at drøfte problemstillingen mere nuanceret (2). Rekrutteringen foregik i forbindelse med skemalagte forelæsninger på uddannelsen, hvor vi kort introducerede til projektets formål og metode, og sendte en seddel rundt blandt de studerende, hvor de kunne tilmelde sig med navn og studiemail. Informanterne deltog først i fokusgruppeinterviews med syv studerende pr. interview. Interviewene foregik på uddannelsesinstitutionen, og vi varetog hver to interviews, som blev faciliteret ved hjælp af en semistruktureret guide. De fire interviews var alle præget af en engageret dialog mellem informanterne, hvor både overensstemmende og divergerende oplevelser kom til udtryk.

Data fra fokusgruppeinterviewene blev analyseret med en Ricoeur-inspireret fænomenologisk-hermeneutisk analyse- og fortolkningsmetode, hvor data tilegnes, analyseres og fortolkes på tre niveauer: Naiv læsning, Strukturanalyse og Kritisk fortolkning og diskussion (5). Her opstod indsigt i nye sammenhænge i problemstillingen, og der blev defineret tre centrale kategorier, som har betydning for studieintensitet: *Tryghed, Anerkendelse og Meningsfuldhed*.

De samme studerende som deltog i fokusgruppeinterviews, blev efterfølgende inviteret til at deltage i en innovativ workshop, hvor de arbejdede videre med de tre centrale kategorier fra analysen. Indledningsvist drøftede de studerende, hvad de forstår ved begreberne anerkendelse, tryghed og meningsfuldhed mhp. opnåelse af en fælles forståelse og udvidelse af den enkeltes perspektiv. Dernæst var workshoppen tilrettelagt, så den ansporede til divergerende tænkning, hvor mulighedsrummet kunne udvides, og mange idéer genereres. Vi anvendte metoden Mind-map, hvor de studerende associerede over og udarbejdede kreative collager om de tre kategorier (3). Vi anvendte desuden den innovative metode IdeaSpace til idégenerering (4). Workshoppen afsluttedes med en øvelse, der ansporede til konvergerende tænkning, som havde til formål at indskrænke handlingsmulighederne gennem udvikling af mere konkrete anbefalinger, der fremmer studieintensitet. Her anvendte vi metoden Idé-matrix, hvor de studerende kritisk evaluerede idéerne (3).

Til analyse af den genererede data fra workshops anvendte vi igen samme Ricoeur-inspirerede fænomenologisk-hermeneutisk analyse- og fortolkningsmetode (5). Gennem analysen fremkom ni temaer, som er formuleret som sygeplejestuderendes anbefalinger, der fremmer studieintensitet: *Nærvær, Relationer, Tryghed, Kobling, Tydelighed, Feedback, Differentiering, Af-*

veksling og Balance. Anbefalingerne ses visualiseret efter artiklen, og vil blive udfoldet i det følgende afsnit ved hjælp af udvalgte citater fra studerende.

Analysefund

Nærvær

Når studerende oplever at være sammen med undervisere, der er nærværende, som får dem til at føle sig set og hørt i samspillet med dem, medfører det oplevelsen af at blive anerkendt som en betydningsfuld og ligeværdig medspiller:

“Det har en stor betydning, at underviseren er anerkendende, og kigger på en og nikker. Eller hvis underviseren sætter sig ned sammen med os og har dialog i øjenhøjde. Det kan godt være lidt nedværdigende, når du sidder ned og hele tiden skal kigge op på en.”

Studerende motiveres yderligere af at være sammen med en underviser, der anerkender, at læring er svært, og kan medføre frustrationer. De beskriver nærværende undervisere som rollemodeller, som de har lyst til at spejle sig i, hvilket medfører motivation til at deltage aktivt i den pågældende undervisning. Underviserens nærvær kan dermed være en forudsætning for studerendes motivation til at interagere og deltage aktivt, hvorfor det er betydningsfuldt, at vi som undervisere er bevidste om vores tilstedeværelse i klasserummet.

Relationer

En stærk relation mellem underviser og studerende skaber tryghed hos de studerende. Stærke relationer beskrives af de studerende som relationer, der er pålidelige, fordi relationen består uanset modgang. Oplevelsen af at have en forstående og støttende underviser, uanset om de er forberedt, om de har forstået undervisningen, eller om de klarer sig godt til prøven, motiverer studerende til at deltage aktivt:

“Det er ærgerligt at møde så mange forskellige undervisere. Det er forvirrende, fordi det pludseligt er et helt nyt ansigt, så man kan ikke fortsætte, hvor man slap. Man skal hele tiden opbygge den nye relation og tillid.”

Studerende oplever, at det er energi- og tidskrævende at etablere en stærk og tillidsfuld relation til underviseren. Den energi og tid der bruges på at danne nye relationer gennem uddannelsen, har betydning for overskuddet til at engagere og udvikle sig fagligt. Derfor anbefaler studerende mindst mulig udskiftning af den/ de primære undervisere gennem uddannelsen, samt at det minimeres, hvor mange forskellige undervisere, der er tilknyttet ad gangen.

Tryghed

Studerende beskriver relationen til medstuderende som en forudsætning for aktiv deltagelse. Socialt samvær fremmer trygheden mellem studerende, fordi der herigennem etableres samhørighed og fællesskab, samt forståelse for hinandens forskelligheder. Der er oplevelser af, at anerkendelse og respekt for hinanden har stor betydning for, hvor aktive studerende er i undervisningen. Det har ligeledes betydning for motivationen til at deltage aktivt, om ens medstuderende er engagerede, og et lavt aktivitetsniveau kan medføre følelser af skyld og skam:

“Den der frygt for, hvis jeg siger noget nu, der ikke er rigtigt. Hvad så hvis folk tænker, jeg er dum. Det er sådan en social angst. Men man får lyst til at komme, hvis man ved, at der er nogen, der kigger en i øjnene og siger: “Det skal sgu nok gå”. Jeg føler vores forskellighed, gør os stærkere. Det handler ikke nødvendigvis om, at man er fuld-stændig ens. Det er mere det med, at man vil nogenlunde det samme og kan være trygge sammen.”

Studerende oplever desuden, at relationen til underviser har en betydning for deres psykologiske tryghed. Der er oplevelser af, at tryghed fremmer den faglige dialog i undervisningen, men også dialog om, hvordan undervisningen skal foregå, eller hvis studerende har spørgsmål omkring studiet. De anbefaler derfor, at underviseren har opmærksomhed på relationer og dynamik mellem studerende.

Kobling

Når studerende har oplevelsen af, at teoretisk viden har en nytteværdi for deres kliniske færdigheder og kompetencer, skaber denne kobling mellem teori og praksis meningsfuldhed og motiverer til aktiv deltagelse. Undervisning, som opleves abstrakt, banalt, logisk, ulogisk, unødvendig eller som forældet viden, er demotiverende for aktiv deltagelse:

“Nogle gange er undervisningen bare så langt fra den virkelighed, vi møder. Det er lidt demotiverende for at lære noget, at man ved, det skal jeg ikke bruge ude i klinikken alligevel. Det er fint at tale om inde i teorien, men det virker lidt højtideligt.”

Studerende anbefaler derfor, at undervisningens formål italesættes, samt at både underviserens egne kliniske erfaringer, men også de studerendes erfaringer fra klinisk praksis bringes i spil i undervisningen. Det er væsentligt, at teoretiske undervisere holder sig opdaterede på praksis for at kunne skabe en troværdig og tydelig kobling mellem teori og praksis.

Tydighed

Studerende oplever, at tydelig tilrettelagte undervisningsforløb, som indeholder elementer af genkendelighed og forudsigelighed, medfører tryghed, mod og oplevelser af mestring. Der kan dermed skabes et øget overskud til at deltage aktivt og dermed øge studieintensiteten:

“Det fungerer godt at starte undervisningen med en kort opsummering af det, vi lærte sidste gang, og slutte den med at overveje, hvad det vigtigste, vi har lært i dag er. Så føler jeg ligesom, at jeg har styr på det vigtigste, og kan bruge det til at bygge ny viden ovenpå, så alt ikke bare er nyt nyt nyt.”

Tilrettelægges f.eks. undervisning i et nyt, komplekst pensum, anbefales det, at studerende arbejder med kendte metoder eller i studiegrupper, de er trygge i. Afprøves nye samarbejdsformer og samarbejdspartnere, anbefales det omvendt at foregå, når der arbejdes med et mere velkendt fagligt indhold. Genkendelighed og forudsigelighed medfører oplevelsen af at mestre delelementer af opgaven, hvilket skaber overskud til at lære andre, mere komplekse, nye delelementer.

Feedback

Studerende oplever ofte at være på ukendt grund gennem deres uddannelsesforløb. De har derfor brug for anerkendelse i, at de er på rette vej, hvorfor de motiveres til aktiv deltagelse af at modtage feedback. De studerende motiveres af feedback på deres færdige produkter, men også på deres arbejdsproces og -indsats. Studieintensitet kan fremmes i kombinationen af positiv feedback, feedback på fejl og mangler samt et særligt fokus på feedforward:

“Ofte så laver vi en præsentation eller fx forbereder noget til vidende-ling, men jeg går tit derfra, og tænker, “gad vide, om jeg egentligt har gjort det rigtigt”. Det er vildt demotiverende. Når jeg får at vide, hvad jeg skal gøre mere af til næste gang, giver det mig virkelig lyst til at arbejde videre med opgaven.”

Feedback har en stærk sammenhæng med anbefalingen om tydelighed, da feedback og feedforward bidrager til tydelig anvisning af progression eller udvikling. Studerende oplever, at feedback bidrager til tryghed, i at turde fortsætte med at deltage aktivt. Undervisere har dermed mulighed for gennem feedback at styrke studerendes tro på egne evner, samt give dem redskaber til at mestre fremtidige studierelaterede udfordringer.

Differentiering

Studerende beskriver yderligere, at når de deltager i undervisning, som har et passende fagligt niveau, giv-

er det oplevelser af mestring og troen på egne evner. Studerende bringer forskelligt fagligt niveau, og differentiering af undervisningen ses derfor at kunne bidrage til meningsfuldhed i studiet for den enkelte studerende:

“Jeg ville hellere, at undervisningen var lidt sværere, så jeg havde en oplevelse af, at jeg er nødt til at komme til undervisningen for at lære det her. Nogle undervisere laver PowerPoint, hvor forklaringen ikke fremgår – så hvis ikke du er til undervisningen, så misser du forklaringen. Det er en fin måde at motivere på.”

Studerende bringer forskellige læringspræferencer og fagligt niveau med sig, og der ses derfor også divergerende oplevelser af den didaktiske tilrettelæggelse og niveauet i undervisningen. De anbefaler derfor, at der i undervisningen medtænkes elementer, der muliggør differentiering, hvor indholdet tilpasses og imødekommer enten den enkelte studerendes individuelle behov eller en mindre gruppe studerende, som har samme niveau eller læringspræferencer. Studerende anerkender dog også et potentiale i at lære af hinanden i grupper, hvor deres udgangspunkt er forskelligt.

Afveksling

Afveksling i undervisning er endnu en type differentiering, som studerende oplever, har en motiverende effekt. Undervisning, som trækker på forskellige didaktiske metoder, skaber meningsfuldhed og motivation til aktiv deltagelse, fordi afvekslende undervisning kan bidrage til at fastholde energi og engagement:

“Der var en video, man kunne se, inden man læste teksten. Det gjorde det bare mere moderne og relaterbart, så man havde lyst til at arbejde med det. Men underviserne skal lige snakke sammen, for nogle gange planlægger de det samme i forskellige fag, og så ender man med at have lavet posters fire gange på en uge.”

Studerende anbefaler at medtænke afveksling indenfor det enkelte fagområde, men der bør også være opmærksomhed på at koordinere på tværs af fag og undervisere for at sikre forskellige arbejdsformer. Ved at sikre anvendelse af forskellige modaliteter, har undervisere dermed mulighed for at understøtte studerendes individuelle læringspræferencer, samt udfordre dem i nye måder at tilegne sig viden, færdigheder og kompetencer på. De oplever desuden at have mindre modstand på underviseres metodiske valg, når underviseren italesætter og begrundet valgene eksplicit.

Balance

Studerende oplever, at de skal leve op til mange krav og forventninger i deres hverdag, hvor de skal balancere studie, arbejde og fritid. Balance i krav og forventninger

medvirker til oplevelsen af meningsfuldhed, og skabes i en realistisk planlægning af forskellige studieaktiviteter under hensyntagen til studiets normering på 30 ECTS pr. semester (6), så studerende oplever at have ressourcer til at indfri kravene:

“Der er mange, der er ramt af, at vi lever i en præstationskultur, så der er mange, der har svært ved at sige fra. Der er hele tiden en dårlig samvittighed over, om man har fået læst nok. Det er lidt en følelse af, at man ikke kan leve op til det, man skal både fagligt og socialt. Det er fedt, når underviseren prioriterer i litteraturen, og måske siger, det her kan I fokusere på, for så stresser man ikke sig selv ved at skulle læse det hele, og man kan alligevel ikke huske halvdelen.”

Når studerende oplever, at de står alene med forvaltningen af ressourcer, kan det opleves uoverskueligt, og konsekvensen kan blive, at de fravælger både forberedelse og fremmøde til undervisning. De oplever derfor, at det fremmer studieintensitet, når den enkelte underviser har opmærksomhed på at støtte dem i at skabe balance f.eks. ved at give dem redskaber til at prioritere og manøvrere i deres forskellige opgaver på studiet.

Diskussion

Projektets fund peger på, at studerende oplever mange forskellige faktorer, der har betydning for studieintensitet, som undervisere ved sygeplejerskeuddannelserne potentielt kan have indflydelse på. Ifølge Selvbestedelsesteorien (Self-Determination-Theory, SDT) er særligt tre elementer betydningsfulde for at påvirke studieintensitet: Kompetence, Autonomi og Samhørighed (7, 8). I SDT skelnes mellem intrinsisk og ekstrinsisk motivation. Intrinsisk motivation forstås som den motivation, der udspringer fra aktiviteten og den studerende selv, hvor ekstrinsisk motivation kobler sig til faktorerne, der ligger uden for aktiviteten. For eksempel hvis studerende forsøges lokket eller truet til at udføre aktiviteten (8).

Studerende oplever i højere grad at deltage aktivt, når undervisningsforløb tilrettelægges tydeligt, og består af genkendelige elementer. Denne anbefaling kan forklare med behovet for at føle sig kompetent. Kompetence ansues i SDT som et psykologisk behov for en personlig oplevelse af, at ens handlinger frembringer de virkninger og udfald, man havde til hensigt (7). Oplevelsen af at mestre størstedelen af de opgaver, man som studerende udsættes for, medfører derfor motivation for fortsat at engagere sig aktivt. Man konfronteres dog som studerende kontinuerligt med nyt indholdsstof, fag, metoder og undervisere, hvilket udfordrer oplevelsen af mestring. Tydelig tilrettelæggelse af aktivi-

teter med det rette faglige niveau – hverken for let eller for svært, og fokus på balance mellem udfordrende og genkendelige delelementer, medfører oplevelser af intrinsisk motivation til at øge sin studieintensitet. Foregår undervisningen på hold med flere studerende, kan intentionen om differentiering dog afstedkomme udfordringer for underviseren i at imødekomme studerendes forskellige læringsforudsætninger og faglige niveauer.

Behovet for at opleve sig kompetent afspejles ligeledes i studerendes anbefalinger om kontinuerlig feedback og feedforward. Det er dog ifølge SDT afgørende, at oplevelsen af at mestre betydningsfulde kompetencer opstår intrinsisk. Hvis man vil fremme trivsel og oplevelsen af, at en opgave er værd at engagere sig i, må man derfor se på forbindelsen mellem kompetence og autonomi (7). Oplever studerende ikke et ejerskab, nødvendighed og meningsfuldhed omkring opgaveløsning, vil feedback derfor ikke have den ønskede motiverende effekt. Man kan således med fordel være undersøgende på at afdække studerendes perspektiv på opgaven, samt indgå i samarbejde om formålsbestemmelse og tilrettelæggelse af studieaktiviteter. Inddragelse af studerende vil ikke alene medføre oplevelser af kompetence, men ligeledes fungere autonomiunderstøttende.

Autonomi forstås som oplevelsen af at handle ud fra egne valg og dermed have ejerskab over ens handlinger, fremfor at føle sig kontrolleret af ydre faktorer (7). Beslutningen om at forberede sig til undervisning, fremmøde og deltage aktivt, ses dermed at ske under forudsætning af, at studerende finder det meningsfuldt og overkommeligt. Meningsfuldheden udspringer af, om studerende anerkender undervisningens indhold som værdifuldt for deres fremtidige praksis som sygeplejersker. Der ses derfor et potentiale for at øge studieintensitet gennem tydeliggørelse af koblingen mellem teori og praksis. Der ses yderligere mulighed for at understøtte studerendes autonomi ved at inddrage dem i valg af arbejdsmetoder, differentiere undervisningens faglige niveau eller tilrettelægge studieforløb, hvor studerende selv vælger fagligt indhold efter interesseområde. Tilrettelæggelse af asynkron undervisning eller andre former for fleksibel skemalægning kan ligeledes opleves autonomiunderstøttende, og dermed fremme studieintensitet.

Autonomi er ikke ensbetydende med individualisme og uafhængighed, men er forbundet med psykologisk tryghed i den kollektive kultur (7), hvilket ligeledes afspejler sig i studerendes anbefalinger om at skabe et trygt fællesskab mellem studerende. Anbefalingerne om nærvær, relationer og tryghed understøttes således af SDT, idet studieintensitet afhænger af behovet for samhørighed. Samhørighed forstås som et alment

menneskeligt, psykologisk behov for at opleve fællesskab og respekt (7, 8). Studerende giver udtryk for, at følelsen af at høre til, føle sig velkommen og at være en del af et fællesskab, er vigtig. Der er dog også oplevelser af, at fællesskabet mellem studerende kan have negativ indflydelse på studieintensitet. Har studerende forskelligt engagement, eller forventninger til deltagelse kan der opstå skyld, skam og risiko for social eksklusion. Grundet behovet for at føle sig forbundet, interesserer mennesker sig for, hvad andre mener, og gør, så de har et bedre udgangspunkt for at opføre sig på måder, der sikrer accept og involvering i fællesskabet (7). Studerende oplever derfor at spejle sig i hinanden og tilpasse deres studieintensitet efter andre. Kulturen i fællesskabet ses dermed at have betydning for den enkelte studerendes forudsætning for aktiv deltagelse i studiet.

Under uddannelse til sygeplejerske eksponeres studerende for flere skift mellem teoretisk undervisning og forskellige kliniske ophold, hvor deres relationer afbrydes. Gennemgående relationer ses i fundene at være forbundet med højere grad af studieintensitet, hvorfor uddannelsesinstitutionerne med fordel kan understøtte gennemgående relationer ved at facilitere kontinuerlig kontakt mellem studerende. Der kan derfor være særligt behov for opmærksomhed på at understøtte relationer for de studerende, der er eneste studerende i et klinisk undervisningsforløb, studerende der skifter hold grundet merit eller orlov, eller studerende som overflytter fra anden uddannelsesinstitution undervejs i studiet.

Desuden ses behovet for samhørighed også at gælde studerendes relation til deres undervisere. Samhørighed må ligeledes opstå intrinsisk gennem en oplevelse af, at andre ubetinget accepterer en, som man er (7). Studerende oplever i overensstemmelse hermed, at det er betydningsfuldt for deres motivation, at de oplever anerkendelse fra deres undervisere uafhængigt af deres indsats på studiet. De ønsker ærlig og saglig feedback på deres faglighed, men anerkendelsen af ens menneskelige værdi og trygheden i relationen til sin underviser må bevares uanset fagligt niveau og studieaktivitet. Undervisere fungerer dermed som rollemodeller, der har indflydelse på studerendes selvforståelse og selvagtelse, men også på deres motivation for at engagere sig aktivt i studiet (7). Undervisere bør derfor også være opmærksomme på forskellen mellem intrinsiske og ekstrinsiske motivationsfaktorer. Lægges fokus på ydre faktorer som deltagelsesregistrering, eksamen og karakterer, medfører det en risiko for at forspilde muligheden for at stimulere studerendes intrinsiske motivation for studiet (8). Anbefalingerne peger derimod på, at udviser underviseren selv interesse, samt italesætter undervisningens værdi for sygeplejefprofessionen, vil studerende spejle sig heri, og motiveres af samme intrinsiske faktorer.

Perspektivering

Projekt Strøm er udarbejdet i sygeplejerskeuddannelsens teoretiske kontekst, hvor anbefalingerne retter sig eksplicit mod denne del af uddannelsen. Vi vurderer dog, at undersøgelsens fund er overførbare til de kliniske undervisningsforløb, hvor det ligeledes er betydningsfuldt for studerendes studieintensitet, at de indgår i relationer, der opleves som anerkendende, nærværende og trygge. Både relationen til medstuderende der indgår i samme kliniske kontekst, samt til klinisk vejleder og øvrige sygeplejekolleger har betydning for, om studerende har troen på egne evner, og mestrer de opgaver, de bliver stillede overfor i klinikken. I kliniske undervisningsforløb medfører anbefalingen om tydelig kobling mellem teori og praksis behov for, at kliniske erfaringer forstås og forklares med teoretisk begrundelse. I det projektets fund i høj grad er overensstemmende med generisk didaktisk teori, kan anbefalingerne være overførbare til andre erhvervs- og professionsuddannelser. Vi ønsker fremadrettet at undersøge muligheden for at gentage undersøgelsen i andre kontekster og dermed teste dens overførbare med henblik på implementering af anbefalingerne i en bredere kontekst. Vi mener, det er vigtigt at sikre studenterperspektivet som et supplement til vores pædagogiske og didaktiske viden, når vi tilrettelægger og udvikler uddannelse. Særligt betydningsfuldt mener vi, det er, når vi inden længe står overfor det udviklingsarbejde, der unægteligt vil være forbundet med den nye uddannelsesreform.

Referencer

1. Sørensen, J., Nielsen, S.D. & Pihl, G.T. (2023) It's a hard process – Nursing students' lived experiences leading to dropping out of their education; a qualitative study. Nurse Education Today. DOI. 10.1016/j.nedt.2023.105724
2. Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020) Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Kvalitative metoder – en grundbog. Hans Reitzels Forlag. 3. udg. Side 33-64.
3. Københavns Universitet. Double Diamond – Værktøjskassen til innovation og entreprenørskab i undervisningen [Internet]. [cited 2024 Oct 18]. Available from: <https://innovation.sites.ku.dk/model/double-diamond/>.
4. Neck, H.M., Greene, P.G. & Brush, C.G. (2014) Teaching Entrepreneurship – A Practice-Based Approach. 1. udg. Edward Elgar Publishing. Babson.
5. Pedersen, B.D. (2015) Fortælling som empirisk materiale. I: Bachelorprojekter indenfor det sundhedsfaglige område – indblik i videnskabelige metoder. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk. Danmark. 2. udg. S. 179-188.
6. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje. BEK nr. 978 af 23/06/2022
7. Ravn, I. (2021) Selvbestemmelsesteorien – Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster. 1. udg. Hans Reitzels Forlag. København.
8. Ravn, I. (2023) Den faciliterende underviser. 1. udg. Hans Reitzels Forlag. København

Integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care i Sygeplejerskeuddannelsen

Af: Mette Geil Kollerup, Lektor, ph.d., Sygeplejerskeuddannelsen, University College Nordjylland og Forskningsenhed for Klinisk Sygepleje, Aalborg Universitetshospital, Selma Lagerlöfsvej 2, 9000 Aalborg, mgk@ucn.dk

Rikke Brændgaard Sørensen, Lektor, Master i Voksenuddannelse, Sygeplejerskeuddannelsen, University College Nordjylland, rkb@ucn.dk

Karoline Lorenzen Rømer Lærke, Adjunkt, cand.cur., Sygeplejerskeuddannelsen, University College Nordjylland, kgl@ucn.dk

Rikke Rishøj Mølgaard, Lektor, ph.d., Sygeplejerskeuddannelsen, University College Nordjylland, rrm@ucn.dk

Siri Lygum Voldbjerg, Lektor, ph.d., Sygeplejerskeuddannelsen, University College Nordjylland og Forskningsenhed for Klinisk Sygepleje, Aalborg Universitetshospital, samt Klinisk Institut, Aalborg Universitet, slv@ucn.dk

Maiken Holm Kaldal, Lektor, ph.d., Sygeplejerskeuddannelsen, University College Nordjylland og Forskningsenhed for Klinisk Sygepleje, Aalborg Universitetshospital, mak@ucn.dk

Keywords: Sygeplejerskeuddannelse, Uddannelsesudvikling, Begrebsramme, Fundamentals of Care

Resumé

Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, har fra 2016 integreret den sygeplejefaglige begrebsramme Fundamentals of Care strategisk og struktureret i uddannelsen. Formålet med artiklen er at dele tiltag og erfaringer med integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care i uddannelsens organisering, curriculum og forskning. En facilitatorgruppe medvirker til struktureret integrering og udvikling samt fastholdelse blandt undervisere og studerende. Integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care bidrager med et fælles sprog for sygepleje på tværs af teoretisk og klinisk uddannelse, og styrker de studerendes opmærksomhed på relationen med patienten samt på patientens behov. Forståelse for sygeplejens kompleksitet og kontekstens betydning for sygepleje øges gennem uddannelsen, ligesom studerende i varierende grad skal støttes i argumentation med teori. Måltrettet forskningsaktivitet med fokus på begrebsrammen Fundamentals of Care i sygeplejerskeuddannelsen medvirker til fortsat udvikling og evidensbaseret af begrebsrammen og sygeplejerskeuddannelsen.

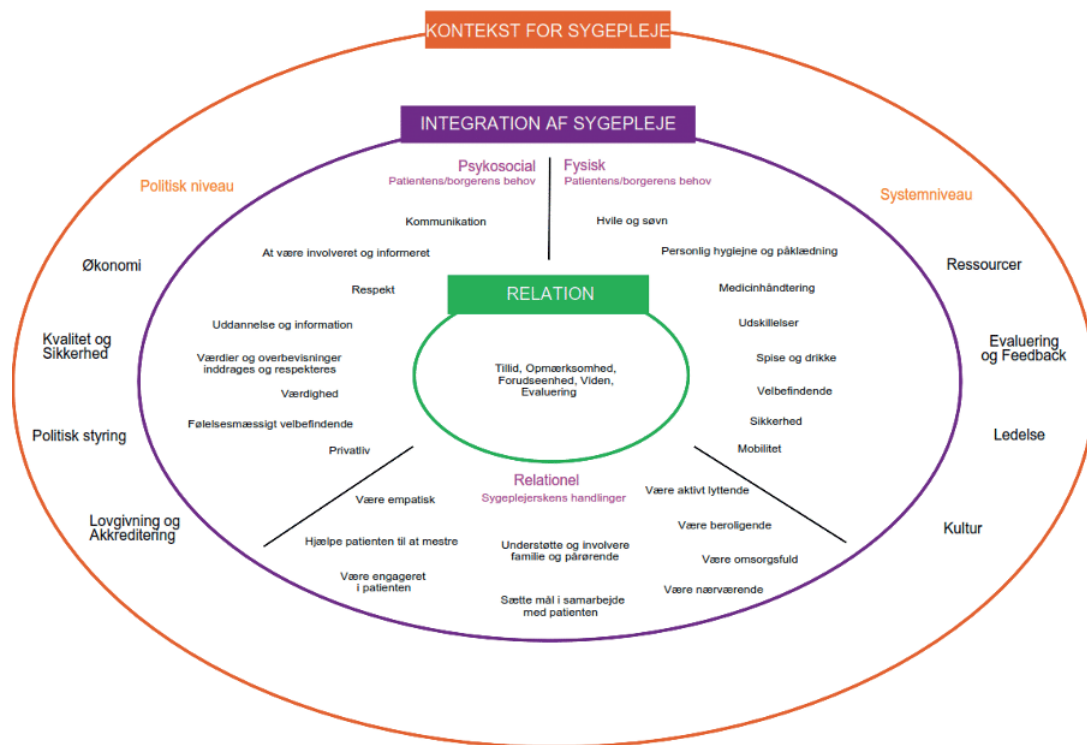
Formål

Artiklen formidler, hvordan Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, på struktureret og strategisk vis siden 2016 har arbejdet med at integrere den sygeplejefaglige begrebsramme Fundamentals of Care i Sygeplejerskeuddannelsen. Formålet med artiklen er at dele tiltag og erfaringer med integrering af begrebsrammen i uddannelsens organisering, curriculum og forskning.

Baggrund

Det Internationale Learning Collaborative (ILC) definerer Fundamentals of Care som: 'Fundamental sygepleje involverer sygeplejehandlinger, som respekterer og fokuserer på en persons essentielle behov med henblik på at sikre dennes fysiske og psykosociale velbefindende. Disse behov imødekommes ved at udvikle en positiv og tillidsfuld relation med den person, der ydes sygepleje til samt med dennes familie/pårørende' (1). Derudover illustreres Fundamentals of Care i begrebsrammen (figur 1), som består af tre dimensioner: 'Relation', 'Integrering af sygepleje' og 'Kontekst for sygepleje' med hver sine subdimensioner og elementer (2). Figur 1 viser begrebsrammen i en dansk oversættelse. Begrebsrammen er dynamisk, og justeres i takt med forskning og samfundets udvikling. Aktuelle versioner kan ses på ILCs hjemmeside (2).

Begrebsrammen Fundamentals of Care kan fungere som fælles afsæt for at diskutere, undervise, udvikle og forske i sygepleje (3). Rammen integreres i stigende grad



Figur 1: Begrebsrammen Fundamentals of Care. Danish translation of the ILC Fundamentals of Care Framework. Image provided by Grønkjær, M, Aalborg University Hospital & Aalborg University, Denmark. Image obtained from <https://ilccare.org/the-fundamentals-of-care-framework/>

på sygeplejerskeuddannelser nationalt og internationalt (4-11), og forskning viser en positiv påvirkning af studerendes læring og forståelse af sygepleje. For eksempel i form af fælles sprog for sygepleje i både teoretisk og klinisk undervisning, øget fokus på dannelse af relation mellem patient og sygeplejerske, øget fokus på patienters behov samt styrket kritisk refleksion (8, 11-13).

Studerende og nyuddannede sygeplejersker kan opleve en teori-praksiskløft og at være mangelfuldt rustede til at imødekomme forventninger i klinisk praksis (14). Samtidig viser studier, at sygeplejersker ikke altid imødekommer patienters behov for sygepleje (15). På den baggrund besluttede Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, i 2016 at indgå i et tværinstitutionelt samarbejde mellem Aalborg Universitetshospital, Regionshospitalet Nordjylland, Psykiatrien Nordjylland, Aalborg Kommune og Aalborg Universitet om at integrere begrebsrammen Fundamentals of Care. Hensigten med den tværinstitutionelle integrering af begrebsrammen var at etablere og understøtte en fælles forståelse af, hvad sygepleje er og fordrer (3,16). Derudover var hensigten for sygeplejerskeuddannelsen at bidrage til at reducere studerendes og nyuddannede sygeplejerskers oplevelse af en teori-praksiskløft.

Da Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, i 2016 besluttede at integrere begrebsrammen, var den uafprøvet i en uddannelseskontekst. Derfor har arbejdet med integrering

været baseret på hypoteser, som er blevet afprøvet, evalueret og justeret. I denne artikel deler vi tiltag og erfaringer med integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care i Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, fra 2016-2024 i et underviser- og organisatorisk perspektiv. Studerendes perspektiv er rapporteret af Voldbjerg et al. 2020 (12). Artiklens afsnit følger de to spor i organiseringen af integrering af begrebsrammen. Først beskrives etableringen af en facilitatorgruppe og integrering af begrebsrammen i uddannelsens curriculum, og derefter beskrives etablering af et forskningsspor samt nationalt og internationalt samarbejde vedrørende Fundamentals of Care i en uddannelseskontekst. Afsnittene nuanceres med undervisernes erfaringer og refleksioner, som er indsamlet systematisk ved gruppedrøftelser i hele undervisergruppen i august 2024. Gruppedrøftelserne omfattede erfaringer og refleksioner vedrørende muligheder og barrierer i integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care i sygeplejerskeuddannelsen. Erfaringer er angivet i teksten med kursiv.

Etablering af facilitatorgruppe

Tiltaget med etablering af en facilitatorgruppe er baseret på implementeringsteorien i-PARIHS framework, hvor facilitering fremhæves som vigtig for vellykket implementering (17). I-PARIHS-framework hjælper med at forstå, hvordan man bedst implementerer nye metoder eller praksisser. Den angiver, at succes afhænger af tre ting: kvaliteten af evidensen (f.eks. forskning og er-

faringer), konteksten (f.eks. kultur og lederskab), og hvordan processen faciliteres (f.eks. hjælp fra en intern eller ekstern person). Facilitatorgruppen består af en gruppe undervisere med en særlig interesse for- og viden om begrebsrammen Fundamentals of Care. Facilitatorgruppen har ansvar for at fremme integrering af begrebsrammen i sygeplejerskeuddannelsens curriculum, herunder synlighed i semesterbeskrivelser, som angiver undervisningslektioner, litteratur, case-arbejde, simulationstræning med videre samt at understøtte underviseres og studerendes kendskab til og anvendelse af begrebsrammen.

Integrering blandt undervisere

Integrering blandt uddannelsens undervisere i teoretisk uddannelse faciliteres ved tiltag såsom information, workshops og fælles drøftelser understøttet af en ledelsesmæssig prioritering.

Information til undervisere sker blandt andet ved, at alle nyansatte introduceres til begrebsrammen som en del af introduktionsprogrammet samt ved korte oplæg på personalemøder. *Nyansatte undervisere sætter pris på introduktionen til begrebsrammen og anfører samtidig, at det kræver et stort arbejde fortsat at styrke eget vidensgrundlag om begrebsrammen og dens anvendelse i undervisningspraksis.*

Facilitatorgruppen afholder workshops for undervisere hvert semester. Disse workshops fremmer faglige drøftelser og sparring på tværs af fag og semestre. Indholdet i workshops relaterer sig til cases fra semesterbeskrivelsen og/eller dialoger om, hvordan ny forskning kan bidrage til indhold samt udvikling af uddannelsens integrering af begrebsrammen. For eksempel bidrog en undersøgelse om brugen af begrebsrammen i case-arbejde til justering af case-baseret undervisning (11), idet forventningerne til 'brugen' af begrebsrammen i case-arbejdet blev præciseret i opgavebeskrivelsen. *Både nye og erfarne undervisere fortæller, at de kan komme i tvivl om den måde, de integrerer begrebsrammen i egen undervisningspraksis, er i overensstemmelse med hensigten. Derfor er der stadig efter otte år interesse for frivilligt at deltage i workshops om Fundamentals of Care arrangeret af facilitatorgruppen.*

Facilitatorgruppen har initieret fælles drøftelser på udviklingsdage for den samlede undervisergruppe. For eksempel drøftelser om hvordan forskellige sygeplejeteorier og filosofier kan supplere og perspektivere elementerne i begrebsrammen og bidrage til argumentation for sygeplejen. Dette er blandt andet formidlet i et bogkapitel, som beskriver, hvordan sygeplejestuderende på første semester introduceres til sygeplejefaget ved brug af begrebsrammen Fundamentals of Care

samt teorier af Virginia Henderson og Kari Martinsen (18). *Generelt oplever underviserne, at det fungerer godt, at der følges op på arbejdet med integrering af Fundamentals of Care i uddannelsen på både workshops og på fælles udviklingsdage for undervisere. Underviserne bemærker, at de oplever en 'fastholdelseskultur', hvor nye erfaringer og indsigter kontinuerligt kan medvirke til at udvikle integrering af begrebsrammen i uddannelsen.*

Integrering blandt studerende

Facilitatorgruppen har været initiativtager til en samlet formidling af begrebsrammen Fundamentals of Care for de studerende på uddannelsens elektroniske læringsplatform, og har bidraget til en podcastserie (19) om sygeplejeteorier og begrebsrammen Fundamentals of Care. Hensigten med formidlingen på den elektroniske læringsplatform er, at en samlet og let tilgængelig viden og inspiration til arbejdet med begrebsrammen kan fremme studerendes anvendelse af begrebsrammen både i teoretisk- og klinisk undervisning. På læringsplatformen gives en kort og systematisk introduktion til begrebsrammen og dens indhold. Der er udarbejdet videomateriale, hvori studerende reflekterer over læringsituationer, hvor de har gjort brug af begrebsrammen og udbyttet heraf. Der er mulighed for at teste sin viden om Fundamentals of Care, og der er links til relevant forskningsarbejde. Materialet relaterer sig til de emner, som de studerende præsenteres for undervejs i uddannelsen. *Erfaringen er, at de studerende i mindre grad benytter læringsplatformen på eget initiativ.* Hvis læringsplatformen skal blive synlig for de studerende, skal underviserne inddrage og henvise til den i deres undervisningspraksis, hvilket kan udgøre et fremtidigt fokus i facilitatorgruppens arbejde.

Facilitatorgruppen har bidraget til en podcastserie 'I sygeplejens fodspor', som er udviklet af undervisere på Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, med henblik på at styrke sygeplejestuderendes refleksion i overgangen mellem teori og praksis (20). *Podcasten er blevet godt modtaget, idet den aktuelt har knapt 30.000 afspilninger fordelt på forskellige tjenester.* Podcastserien består af otte afsnit, heraf et specifikt om begrebsrammen Fundamentals of Care baseret på studerendes ønske om uddybning af rammens indhold og hensigt. Derudover omhandler seks afsnit specifikke sygeplejeteorier, som de studerende præsenteres for i løbet af uddannelsen, og som i afsnittene relateres til begrebsrammen Fundamentals of Care (20).

Integrering i curriculum

Tiltagene til struktureret integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care i curriculum har været synliggørelse i semesterbeskrivelser og i beskrivelser af case-arbejde.

I alle semesterbeskrivelser er indsat en kort introduktion til begrebsrammen Fundamentals of Care, herunder beskrives hensigten med integrering af begrebsrammen som at uddanne de studerende til 'at kunne imødekomme patienternes behov på en kompetent, respektfuld, personlig og empatisk måde samt at udvikle de studerendes kompetence til at udøve reflekteret sygepleje som er personcentreret og situationsorienteret' (1). Derudover er begrebsrammen synligt integreret i semesterbeskrivelser gennem benævnelse af lektioner og i litteraturlister.

Allerede tidligt på første semester introduceres de studerende til begrebsrammen i sin helhed, og igennem hele uddannelsen anvendes begrebsrammen i læringsaktiviteter med gradvis progression og inddragelse af forskellige teorier og begreber, afhængigt af semesterets tema og mål for læringsudbytte. *Underviserne oplever, at begrebsrammen er en fælles ramme, som de studerende lynhurtigt kan relatere til i dialogen om, hvad sygepleje er og fordrer. Introduktion af hele begrebsrammen fra starten af uddannelsen medvirker til de studerendes forståelse af sygeplejens kompleksitet, men kræver også, at underviserne arbejder bevidst med at inddrage begrebsrammen på forskellige abstraktionsniveauer gennem uddannelsen.*

Da begrebsrammen blev integreret i curriculum i 2016, opstod der blandt undervisere en opfattelse af, at der dermed ikke var behov for at introducere de sygeplejestuderende for så mange sygeplejeteorier og filosofier. Dette var resultatet af en manglende tydelighed fra facilitatorernes side i forhold til, at begrebsrammen ikke kan stå alene, men først bliver relevant for klinisk praksis, hvis teorier og filosofier inddrages til at uddybe og perspektivere elementerne i begrebsrammen. Sygeplejeteorier og filosofier kom derfor tilbage på skemaet og referencelisterne. *Underviserne oplever, at behovet for at underbygge begrebsrammens elementer med teori er noget, en del studerende skal have støtte til især på de første semestre. De anfører, at begrebsrammen kan blive en 'sovepude' for nogle studerende, som argumenterer med elementer fra begrebsrammen uden teoretisk grundlag. Det får underviserne til at overveje, hvordan man bedst muligt fremmer fordybelse og refleksion hos studerende fremfor hurtighed, med henblik på at styrke argumentation for sygepleje.*

Integrering i teoretisk uddannelse

Ud fra det beskrevne curriculum tilrettelægger undervisere uddannelsens teoretiske dele som angivet i studieordningen. I lektionerne tilrettelægger underviserne med metodefrihed integreringen af begrebsrammen Fundamentals of Care i både case-arbejde, klasseundervisning og simulationstræning.

Case-arbejde blev indført på alle semestre i forbindelse med revisionen af uddannelsen i 2016. Case-arbejde understøtter UCNs pædagogiske tilgang, Refleksiv praksislæring (21), som blandt andet fokuserer på kobling af teori og praksis. For at integrere begrebsrammen Fundamentals of Care struktureret igennem hele uddannelsen blev alle case-arbejder (cirka fire per semester) gennemarbejdet af en gruppe undervisere med henblik på inddragelse af begrebsrammen, dels i beskrivelse af formålet med case-arbejdet og dels i formulering af spørgsmål til bearbejdelse af casen.

På de første semestre arbejder de studerende blandt andet med spørgsmål relateret til, hvordan sygeplejersken kan arbejde med at opbygge og vedligeholde relationen til patienten. Spørgsmålene bidrager til at skærpe de studerendes blik på elementerne i begrebsrammen, teoretisk viden om elementerne samt anvendelse i forhold til en konkret patient. *Underviserne anfører, at studerende kan have uforholdsmæssigt stort fokus på dimensionen 'relation' fra første semester, og derefter kan miste nysgerrigheden i forhold til at udforske og anvende de øvrige dimensioner. Den grafiske fremstilling af begrebsrammen kan lede til en forståelse af, at den inderste dimension 'relation' er det vigtigste i sygeplejen. Det kan føre til dialog om, hvorvidt relationen er udgangspunkt eller det vigtigste, og hvorvidt sygeplejersken kan udføre sygepleje uden en relation til patienten.*

På senere semestre arbejder de studerende blandt andet med inddragelse af begrebsrammen til at identificere sygeplejefaglige problemstillinger i en case eller som en del af argumentationen for sygeplejefaglige interventioner. *Begrebsrammen kan støtte de studerende i at 'tænke bredere' i forhold til at identificere sygeplejefaglige problemstillinger både indenfor relationelle, psykosociale og fysiske områder. Dermed bidrager begrebsrammen med et konkret bud på en forståelse af 'helhedsorienteret sygepleje'.*

Begrebsrammen anvendes i drøftelser om konteksten for sygepleje i relation til samarbejde, rammer og kvalitetsudvikling i sundhedsvæsenet. *Selvom det kan være svært at begribe sygeplejens kompleksitet i starten af uddannelsen, kan begrebsrammen få den studerende til at 'gå på opdagelse i faget' og få øje på kompleksiteten. De studerendes forståelse af kompleksitet tager et stort skridt, når de 'knækker koden' i forhold til, at de tre dimensioner påvirker hinanden gensidigt 'indad og udad'.*

Begrebsrammen kan fremme de studerendes forståelse af, hvad sygepleje er og fordrer, hvilket har vist sig i uddannelsens tværprofessionelle elementer. *I det tværprofessionelle element på første semester skal studerende fra forskellige sundhedsprofessioner forklare deres funktion.*

Når de sygeplejestuderende bruger begrebsrammen til at understøtte deres beskrivelse og forklaring af sygeplejefunktionens funktion, skaber det lydhørhed og interesse hos tilhørerne fra andre sundhedsprofessioner.

I den teoretiske klasseundervisning er begrebsrammen Fundamentals of Care integreret både i særlige introducerende lektioner og i benævnelse af lektioner som for eksempel 'Sygepleje til patienten med feber med inddragelse af Fundamentals of Care'. Derudover inddrager underviserne begrebsrammen, hvor det giver mening i lektionerne, for eksempel i aktiviteter, der understøtter refleksiv praksislæring og i anbefalet litteratur til lektioner. *Inddragelse af begrebsrammen kan medvirke til at synliggøre relevansen af relaterede fag som kommunikation, pædagogik og sociologi. Herunder kan begrebsrammen medvirke til at fremme de studerendes forståelse af relevansen af de mere teoretiske emner ved at 'gøre det abstrakte relevant'. For eksempel kan relevansen af begrebet stigma nuanceres ved refleksion over, hvad stigma betyder for dannelse af relationen med patienten. Til gengæld advarer undervisere samtidig mod, at 'energien i rummet' kan forsvinde, hvis begrebsrammen inddrages ukritisk i alt, hvorfor løbende justering af undervisningen er påkrævet.*

Begrebsrammen kan medvirke til *at nuancere og begrundede, hvordan viden fra naturvidenskabelige fag bidrager til forståelse af den unikke patients situation, og herunder både får betydning for kommunikationen med patienten, og kan bidrage til sygeplejerskens forudseenhed i situationen. For eksempel inddrages begrebsrammen i undervisning i smertefysiologi til at illustrere, hvordan smerter kan påvirke flere elementer i begrebsrammen.*

I simulationstræning er begrebsrammen Fundamentals of Care ikke indskrevet i formelle dokumenter for grunduddannelsen. Alligevel har enkelte undervisere erfaring med at strukturere debriefing ud fra begrebsrammens dimensioner og elementer. *Her har underviserne sammen med de studerende udforsket, hvilke af begrebsrammens elementer der havde betydning for situationen samt det teoretiske grundlag for elementerne. Andre undervisere ser potentialer i at koble begrebsrammen Fundamentals of Care til allerede eksisterende simulationsstræning. For eksempel i forbindelse med simulationsøvelser i mikrobiologi og infektionshygiejne, hvor de studerende ud fra patientens situation skal vælge værnemidler. Her kan rammen anvendes til at koble brugen af værnemidler til vilkårene for etablering og vedligeholdelse af relationen mellem patient og sygeplejerske.*

Integrering i klinisk uddannelse

I sygeplejerskeuddannelsen prioriteres dialog og erfaringsudveksling med kliniske vejledere og ledere fra praksis i relation til Fundamentals of Care for eksempel

på temadage og fyraftensmøder. Desuden mødes teoretiske og kliniske undervisere til fastlagte studieaktiviteter og prøver i de studerendes kliniske uddannelsesforløb.

Facilitatorgruppen har været medarrangør af to temadage for henholdsvis primær- og sekundær sektor om integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care i klinisk uddannelse. På temadagen dannede oplæg fra kliniske vejledere, studerende og undervisere udgangspunkt for drøftelser blandt deltagerne om udvikling af anvendelsen af begrebsrammen i egen uddannelsespraksis.

Hvert semester afholdes der fælles fyraftensmøder for undervisere fra den kliniske- og teoretiske uddannelse på sygeplejerskeuddannelsens tre matrikler. Fyraftensmøderne arrangeres af undervisere ved UCN, og omhandler emner, der er af fælles interesse. Herunder har Fundamentals of Care været tema på et møde. Formålet er at sikre fælles kendskab til og forståelse af de begreber, teorier og modeller som de studerende undervises i samt at give mulighed for sparring og erfaringsudveksling blandt kliniske vejledere og teoretiske undervisere.

I de studerendes kliniske undervisningsperioder mødes underviser fra den teoretiske del med klinisk vejleder og studerende i forbindelse med fastlagte studieaktiviteter og/eller interne prøver på 2., 3., 4. og 6. semester. *Underviserne oplever, at begrebsrammen kan fungere som fælles udgangspunkt på tværs af teoretisk og klinisk uddannelse, hvilket har givet mere ro ved kliniske prøver på 3. og 6. semester. Det fælles udgangspunkt kan legalisere, at der spørges ind til teoretisk grundlag for forskellige elementer, som fremgår af begrebsrammen. Der kan dog være stor forskel på, i hvor høj grad Fundamentals of Care er integreret på de kliniske undervisningssteder, hvilket kan afspejles i de studerendes refleksionsniveau. I den forbindelse diskuterer underviserne fordele og ulemper ved begrebsrammens dynamiske karakter. For eksempel oplever nogen undervisere at møde forældede udgaver af begrebsrammen i praksis. Dermed kan den dynamiske karakter medføre, at nogle sygeplejersker 'mister modet' og bliver forbeholdne overfor begrebsrammen Fundamentals of Care.*

Ved kliniske prøver på 6. semester oplever underviserne, at studerende, ved hjælp af begrebsrammen Fundamentals of Care, kan reflektere kritisk og dybtgående over kompleksiteten i sygepleje og kontekstens betydning for sygepleje. *For eksempel kan elementet 'kultur' i dimensionen kontekst for sygepleje hjælpe studerende til at vurdere forskellige kulturer i forskellige kliniske kontekster og herunder reflektere over, hvilke dele af konteksten sygeplejersker har indflydelse på, og hvilke dele sygeplejersker ikke har indflydelse på.*

Etablering af forskningsspor samt nationalt og internationalt samarbejde

Sideløbende med implementering af Fundamentals of Care i sygeplejerskeuddannelsens organisering og curriculum fra 2016 blev der igangsat et forsknings- og udviklingsspor med fokus på Fundamentals of Care i en uddannelseskontekst. Forskningssporet består dels af følgeforskning, hvor formålet er at evaluere integrationen af Fundamentals of Care i curriculum og dels af forskningsprojekter i samarbejde med universitet, hospitaler og kommuner. Fælles for projekterne er, at de har et uddannelsesmæssigt sigte, og at Fundamentals of Care inddrages i et eller flere af forskningsprojekternes faser. Eksempler på aktuelle forskningsprojekter er: "Integrering af Fundamentals of Care i teoretisk og klinisk undervisning" (11-12); "Kliniske vejlederes brug af Fundamentals of Care" (13), "Overgangen fra studerende til færdiguddannet sygeplejerske" (22); "Klinisk lederskab i tværprofessionelt samarbejde" (23) "Kunstabaseret pædagogik i sygeplejerskeuddannelsen" (24), "Undersøgelse af hvordan begrebsrammen Fundamentals of Care afspejler kommunal sygepleje" (25) og "Anvendelse af begrebsrammen Fundamentals of Care i uddannelsesmæssig kontekst" (26). Resultater fra forskningen integreres kontinuerligt i udvikling af undervisningen og vejledningen på Sygeplejerskeuddannelsen, UCN.

Facilitatorgruppen for Fundamentals of Care i Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, sikrer, at viden og erfaring med integration af begrebsrammen Fundamentals of Care i en uddannelseskontekst deles med både nationale og internationale samarbejdspartnere. Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, er Founding Partner af International Learning Collaborative (ILC). Undervisere fra sygeplejerskeuddannelsen er repræsenteret i ILCs Strategy and Policy Forum, og bidrager dermed til dagsordenen for det videre internationale samarbejde omkring Fundamentals of Care og i tilrettelæggelsen af møder i den regionale ILC netværksgruppe EAME (Europe-Africa and Middle East).

Som en del af engagementet i ILC er flere undervisere medlem af et forskningsnetværk med specifikt fokus på Fundamentals of Care. Her deles erfaringer og inspiration med internationale samarbejdspartnere vedrørende Fundamentals of Care i en uddannelseskontekst. Det tætte samarbejde har ført til forskningssamarbejde med førende forskere inden for Fundamentals of Care fra Flinders University, Australien, som deltager i flere af de ovenfor nævnte forskningsprojekter.

Nationalt og internationalt bringer Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, erfaringer med begrebsrammen Fundamentals of Care ind i andre samarbejdsflader. For

eksempel er Fundamentals of Care introduceret i et nordisk samarbejde om simulationsundervisning (RiNS - Research in Nursing Skills), hvor formålet er at forstå og forbedre praktiske færdigheder i sygepleje gennem forskning og udviklingsprojekter. Derudover har studerende fra Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, undervist indiske medstuderende i begrebsrammen Fundamentals of Care ved udvekslingsophold hos et samarbejdende universitet i Manipal, Indien.

Nationalt er UCN repræsenteret i den Nationale styregruppe for Fundamentals of Care, og indgår i det nationale netværksarbejde med at udbrede kendskab til Fundamentals of Care på klinisk-, ledelses-, uddannelses- og forskningsniveau. Det har skabt efterspørgsel på oplæg om Fundamentals of Care nationalt samt interesse for det strukturerede og systematiske arbejde med integration af Fundamentals of Care i sygeplejerskeuddannelsen.

Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, er en væsentlig bidragsyder til såvel den nationale som internationale forskning i Fundamentals of Care i forhold til det uddannelsesmæssige perspektiv. Etablering af forsknings-samarbejde på tværs af institutioner, regioner og landegrænser med et specifikt fokus på Fundamentals of Care er med til at skabe et fælles afsæt, et fælles sprog og et fælles mål om at udvikle og evidensbasere sygepleje med henblik på at styrke sygeplejestuderendes og sygeplejerskers kompetencer i at udøve sikker reflekteret sygepleje.

Konklusion

Integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care i Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, har skabt et solidt fundament for både teoretisk og klinisk undervisning og på tværs af fagområder og støttfag. Begrebsrammens universelle karakter giver mulighed for anvendelse i forskellige læringsaktiviteter gennem hele uddannelsen, hvilket gør den til et gennemgående og genkendeligt element for de studerende.

Erfaringerne fra Sygeplejerskeuddannelsen, UCN, peger på en positiv påvirkning af studerendes læring og forståelse af sygepleje i form af et fælles sprog for sygepleje i både teoretiske og kliniske undervisningsmiljøer samt et øget fokus på relationen mellem patient og sygeplejerske og på patientens behov. Studerendes forståelse af sygeplejens kompleksitet øges gennem uddannelsen, og kritisk refleksion over betydningen af konteksten for sygepleje mestres overvejende af studerende i uddannelsens sidste del.

Selvom begrebsrammen kan få sygeplejestuderende til at udforske sygeplejefaget og forstå dets komplek-

sitet, kræver det fortsat støtte at underbygge argumentationen med teori. Begrebsrammens bidrag til at reducere teori-praksis kløften er vanskeligt at vurdere. Det tyder på, at begrebsrammen kan fungere som et fælles udgangspunkt for drøftelser og legalisere, at der spørges ind til det teoretiske grundlag for begreber og elementer, også i uddannelsens kliniske undervisning.

Forsknings- og udviklingsprojekter i tæt samarbejde med nationale og internationale partnere har styrket fundamentet for Sygeplejerskeuddannelsen, UCNs, integrering af begrebsrammen Fundamentals of Care. Begrebsrammens dynamiske karakter og den fortsatte styrkelse af det evidensbaserede grundlag for begrebsrammen stiller krav til både uddannelsesinstitutioner og klinisk praksis om fortsat udvikling og opdatering af sygeplejefagets teoretiske og kliniske grundlag.

Referencer

1. Laugesen, B., Grønkjær, M., Kusk, K. H., Kitson, A. & Voldbjerg, S., 2021, Fundamentals of Care: klinik, uddannelse, ledelse og forskning. Damsgaard, T. L., Grønkjær, M. & Poulsen, I. (red.). København: Munksgaard, s. 15-35
2. International Learning Collaborative. The Fundamentals of Care Framework. [Internet]. [citeret 10. oktober 2024] Tilgængelig via: <https://ilccare.org/the-fundamentals-of-care-framework/>
3. Grønkjær, M., Voldbjerg, S. L., Jørgensen, L., Kusk, K. H., Laugesen, B. Establishing and leading a cross-institutional partnership to integrate fundamentals of care into clinical practice, nursing education and research. *Journal of Advanced Nursing*. 2023; 79(3):951-960.
4. Bagnasco, A., Rossi, S., Lanna, S., Dasso, N., Ottonello, G., Catania, G., Sasso, L. How do undergraduate nursing students learn about the fundamentals of care? A pilot cross-sectional attitudinal study. *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*. 2022; 63(3):E448.
5. Huisman-de Waal G, Feo R, Vermeulen H, Heinen M. Students' perspectives on basic nursing care education. *Journal of Clinical Nursing*. 2018 ;27(11-12):2450-2459.
6. Alderman, J., Kastelein, C., Feo, R., Frensham, L., Salamon, Y., Kitson, A. Prioritizing the fundamentals of care within the prelicensure nursing curriculum. *Journal of Nursing Education*, 2018; 57(8), 498-501.
7. Jangland, E., Gunnarsson, A. K., Hauffman, A., Edfeldt, K., Nyholm, L., Fröjd, C. Effective learning activity to facilitate post-graduate nursing students' utilization of nursing theories—Using the fundamentals of care framework. *Journal of Advanced Nursing*. 2023; 79(3):1082.
8. Feo R, Donnelly F, Frensham L, Conroy T., Kitson A. Embedding fundamental care in the pre-registration nursing curriculum: Results from a pilot study. *Nurse Education in Practice*. 2018; 31:20-28.
9. Jangland, E., Mirza, N., Conroy, T., Merriman, C., Suzuki, E., Nishimura, A., Ewens, A. Nursing students' understanding of the Fundamentals of Care: A cross-sectional study in five countries. *Journal of Clinical Nursing*. 2018; 27(11-12):2460-2472.
10. Rey, S., Voyer, P., Bouchard, S., Savoie, C. Finding the fundamental needs behind resistance to care: Using the Fundamentals of Care Practice Process. *Journal of Clinical Nursing*. 2020; 29(11-12):1774-1787.
11. Voldbjerg, S. L., Laugesen, B., Bahnsen, I. B., Jørgensen, L., Sørensen, I. M., Grønkjær, M., Sørensen, E. E. Integrating the fundamentals of care framework in baccalaureate nursing education: An example from a nursing school in Denmark. *Journal of Clinical Nursing*. 2018; 27(11-12):2506-2515.
12. Voldbjerg, S. L., Larsen, K. L., Nielsen, G., Laugesen, B. Exploring nursing students' use of the Fundamentals of Care framework in case-based work. *Journal of Clinical Nursing*. 2020; 29(11-12):1968-1980.
13. Voldbjerg, S. L., Nielsen, G. N., Klit, M. O., Larsen, K. L., Laugesen, B. Clinical supervisors' perceptions and use of the fundamentals of care framework in supervision of nursing students. *Journal of Advanced Nursing*. 2022;78(12):4199-4209.
14. Voldbjerg, S. L. Newly Graduated Nurses' use of Knowledge Sources in Clinical Decision Making: A qualitative study. 2016; Aalborg Universitetsforlag
15. Kalisch, B. J., Xie, B., Dabney, B. W. Patient-reported missed nursing care correlated with adverse events. *American journal of medical quality: the official journal of the American College of Medical Quality*, 29(5), 2014;415–422.
16. Forskningsenhed for Klinisk Sygepleje. Forskningsstrategi Fundamentals of Care - En tværinstitutionel strategi for forskning i Klinisk Sygepleje i Region Nordjylland. Aalborg Universitetshospital; 2019
17. Harvey, G., Kitson, A. PARIHS revisited: from heuristic to integrated framework for the successful implementation of knowledge into practice. *Implementation Science*. 2015; 11(33):1-13.
18. Sørensen, R. B., Krogsgaard, H. K., & Voldbjerg, S. (2021). Med Fundamentals of Care i sygeplejerskeuddannelsen. Martinsen, B., Dreyer, P. & Norlyk A. (red.), Sygeplejens superhelte: sygeplejeteoretikere der styrker klinisk praksis. Munksgaard s. 113-128
19. Professionshøjskolen UCN, Podcast: I sygeplejens fodspor. <https://open.spotify.com/show/3P10rY5JQCQYMkgwOz4Hap>
20. Tørring, R. B., Pedersen, S. B. I sygeplejens fodspor - en podcast som understøttende teknologi i sy-

- geplejerskeuddannelsen. I Dau, S., Henriksen, J. & Tørring, R. B. (eds.). *Bedre overgange: veje til fremtidens sygeplejerskeuddannelse* Gad, 2024 s. 81-92
21. Horn, L. H., Jensen, C. G., Kjærgaard, T., Sørensen, I. M., Valbak-Andersen, C., Bundgaard, S. B., & Lukassen, N. B. *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring*. Professionshøjskolen UCN; 2020.
 22. Kaldal, M. H. *Newly graduated nurses' direct care delivery: a qualitative study*. Aalborg Universitetsforlag; 2023
 23. Pedersen, J. F., Jensen, M. B.; Laugesen, B., Voldbjerg, S. L.: *Tværfprofessionelle arbejdsfællesskaber om patienters behov for sygepleje - Udvikling af et beslutningsstøtteværktøj*. Sygeplejerskeuddannelsen Aalborg; Aalborg Universitets Hospital; Aalborg Universitet; Forskningsenhed for Klinisk Sygepleje; 2024.
 24. Arp, L. K., Johansen, B. F., Nielsen, K., Kristensen, H. N. Kollerup, M. G., Dau, S. *Kunst og kreativitet som virkemiddel i sygeplejerskeuddannelsen*. Sygeplejerskeuddannelsen Aalborg; 2024.
 25. Kollerup M. G., Voldbjerg, S. L., Laugesen, B. *Fundamentals of Care i hjemmesygepleje* Sygeplejerskeuddannelsen Aalborg. Aalborg Universitets Hospital; Aalborg Universitet; Forskningsenhed for Klinisk Sygepleje; 2024.
 26. Kaldal, M. H., Voldbjerg, S. L., Conroy, T., Feo, R., Laugesen, B. "The Fundamentals of Care Framework in Nursing Education: A Scoping Review Protocol." *Open Science Framework*, 2024.

Studerende og adjunkter sammen om forskning – indsigter fra et særligt samarbejde

Af: Kathrine Hoffmann Pii, Lektor, Ph.d. Sygeplejerskeuddannelsen, Institut for Sygeplejerske- og Ernæringsuddannelser, Det Sundhedsfaglige Fakultet, Københavns Professionshøjskole kapi@kp.dk

Nina Rafael, Lektor, Sygeplejerskeuddannelsen, Institut for Sygeplejerske- og Ernæringsuddannelser, Det Sundhedsfaglige Fakultet, Københavns Professionshøjskole, nira@kp.dk

Sara Nicic, Lektor, Sygeplejerskeuddannelsen, Institut for Sygeplejerske- og Ernæringsuddannelser, Det Sundhedsfaglige Fakultet, Københavns Professionshøjskole, sanic@kp.dk

Keywords: FoU, studenterinvolvering, adjunkter, lektorkvalificering, læring, etnisk ulighed i sundhed.

Abstract

Undervisere på sygeplejerskeuddannelsen oplever, at studerende i tiltagende grad møder uforberedte op til undervisning, eller helt udebliver. Ofte opleves studerende passive i undervisningssituationer på trods af didaktisk tilrettelæggelse, der ansporer til høj grad af studenteraktivitet. Formålet med dette udviklingsprojekt var at undersøge sygeplejestuderendes oplevelser af studieintensitet og motiverende læringsrum. I en samskabelsesproces med sygeplejestuderende på 2., 4. og 5. semester blev kvalitative data genereret gennem fokusgruppeinterviews og en innovativ workshop. På baggrund heraf udarbejdede de deltagende sygeplejestuderende ni anbefalinger, der fremmer studieintensitet. Anbefalingerne afspejler, at studerendes motivation for at engagere sig aktivt i studiet, afhænger af behovet for kompetence, autonomi og samhørighed. Fundene bidrager med viden om, hvordan der på sygeplejerskeuddannelser kan skabes lærings- og studiemiljøer, der fremmer studerendes trivsel, engagement og studieintensitet både i uddannelsens teoretiske og kliniske undervisningspraksis. Fundene kan være overførbare til andre professionsuddannelser, hvilket med fordel kan undersøges ved at gentage undersøgelsen i andre kontekster.

Introduktion

Siden 2016 har Professionshøjskolerne været lovmæssigt forpligtet til at varetage forsknings- og udviklingsaktiviteter (1). Disse aktiviteter, som kort og godt benævnes FoU, har man igennem årene arbejdet strategisk og eksperimenterende med at integrere med uddannelse og undervisning på forskellige måder (2). FoU er også en forudsætning for adjunkters lektorkvalificering, idet adjunkten selvstændigt og innovativt skal arbejde med institutionens udviklingsopgaver, herunder forsknings- og udviklingsaktiviteter (1). Mange adjunkter oplever, at det kan være vanskeligt at omsætte dette krav og deltage i FoU aktiviteter, der reelt bidrager til deres undervisningspraksis. Flere adjunkter udtrykker endda, at FoU kan skabe modsatrettede krav i forhold til deres undervisning (3).

I denne artikel beskriver vi et eksempel på, hvordan adjunkters FoU-aktiviteter blev koblet til studenterinvolvering i forskning. Vi viser, at det er muligt at arbejde med integration af FoU og uddannelse både for studerende og for adjunkter - på samme tid!

Vores erfaringer stammer fra et initiativ på Sygeplejerskeuddannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor studerende og adjunkter blev involveret i et forskningsprojekt om etnisk ulighed i sundhed (Boks 1: Projekt EMCaRe). I artiklen udfolder vi de indsigter, som studerende og adjunkter tog med sig fra samarbejdet om forskning med henblik på at inspirere lignende samarbejder. Vi hævder, at der er mange fordele ved at bringe studerende og adjunkter sammen om FoU. Begge parter oplevede samarbejdet som et nyt inspirerende læringsrum, hvor de sammen blev klogere på FoU, problemstillinger i praksis, læring og ikke mindst hinanden.

Projekt EMCaRe undersøger etnisk ulighed i sundhed på kræftområdet. Formålet er at udvikle og afprøve interventioner, der kan forbedre ældre migranternes kræftrehabilitering. Projektet består bl.a. af en kvalitativ interviewundersøgelse, der afdækker patienter og pårørende oplevelse af kræftforløbet og rehabiliterende behov. Den kvalitative undersøgelse danner grundlag for at udvikle rehabiliterende interventioner i samarbejde med patienter, pårørende og praksis, idet projektet har en brugerinvolverende forsknings-tilgang.

Link: [Elderly Migrants' Cancer Rehabilitation - UC Viden - Professionshøjskolernes Videndatabase](#)

Boks 1. Projekt EMCaRe – Elderly Migrants' Cancer Rehabilitation.

Baggrund: Studenterinvolvering i forskning

Studenterinvolvering i forskning er en måde at integrere forskning og uddannelse, som kan indebære forskellige aktiviteter og grader af studerendes deltagelse. Der er dog ikke meget erfaring og viden på området indenfor det sygeplejefaglige uddannelsesområde. De studier, som afrapporterer på studenterinvolveringen, fremfører, at studenterinvolvering i forskning generelt styrker studerendes forståelse af koblingen mellem forskning og klinisk praksis (4, 5). Studierne har vist, at involvering i forskning understøtter studerende i at opøve en evidensbaseret praksis, udvikler deres analytiske problemløsningssevner, og lærer dem at forholde sig konstruktivt kritisk til klinisk praksis.

Formålet med studenterinvolvering i EMCaRe projektet var at tilbyde ekstra-curriculære aktiviteter til studerende for at udvikle og øge deres interesse, læring og kompetencer indenfor FoU såvel som projektets problemstilling; etnisk ulighed i sundhed. Dette var inspireret af uddannelsesforskere Mick Healey og Alan Jenkins model for forsknings- og uddannelsesintegration (Figur 1). Modellen udpeger fire forskellige måder at tilrettelægge forsknings- og undervisningsaktiviteter på, og de forskellige roller det indebærer for henholdsvis studerende og undervisere. De fire varianter beskrives som henholdsvis forskningsledet, forskningsorienteret, forskningsstøttet og forskningsbaseret undervisning, som indebærer forskellige grader af studerendes aktive deltagelse. Fra lav grad, fx ved at være tilhører til en undervisers forelæsning om forskning til en høj grad af deltagelse ved selv at "gøre forskning". Derudover illustrerer modellen forskellige vægtninger af henholdsvis forskningsindholdet, (hvad projektet handler om), og forskningsprocessen (hvordan forskningen gøres) (6).

Udover formålet med at styrke de studerendes interesse, læring og kompetencer om forskning, så var

Figure 5.1. Curriculum Design and the Research-Teaching Nexus

STUDENT FOCUSED		
STUDENTS AS PARTICIPANTS		
EMPHASIS ON RESEARCH CONTENT	Research-Tutored	Research-Based
	Curriculum emphasizes learning focused on students writing and discussing essays and papers	Curriculum emphasizes students' undertaking inquiry-based learning
	Research-Led	Research-Oriented
	Curriculum is structured around teaching current subject content	Curriculum emphasizes teaching processes of knowledge construction in the subject
TEACHER FOCUSED		
STUDENTS AS AUDIENCE		EMPHASIS ON RESEARCH PROCESSES AND PROBLEMS

Figur 1. Healey og Jenkins model for forsknings- og uddannelsesintegration (9)

antagelsen også, at de studerende kunne bidrage til udviklingen af forskningsprojektet ved at bringe deres kliniske erfaringer, faglige viden og interkulturelle indsigter i spil. Denne antagelse byggede på EMCaRe projektets tilgang om brugerinvolvering i forskning (7). Brugerinvolveringen har et demokratisk sigte, der handler om at sikre forskningens relevans og legitimitet ved at lade brugerne få indflydelse på forskningsagendaen, og hvilke problemer, der forskes i. Det handler også om at forbedre forskningens kvalitet ved at udvikle metoder og analyser i samarbejde med genstandsfeltets interessenter – fx patienter, pårørende og sundhedsprofessionelle i den sundhedsfaglige forskning. De studerende blev involveret som interessenter med flere perspektiver. Fælles for dem var deres rolle som kommende professionsudøvere. Derudover havde flere af de studerende personlige erfaringer som pårørende til ældre migranter, som var projektets målgruppe.

Udover de studerende, blev der tilknyttet i alt fire adjunkter og tre lektorer til projektet, som havde forskellige opgaver. Studenterinvolveringen i forskningen blev omdrejningspunktet for adjunkternes lektorkvalificering, hvad angår kravet om FoU-aktiviteter, idet de gennem forskellige aktiviteter selvstændigt og innovativt arbejdede med udvikling af uddannelsen såvel som institutionens forskningsopgaver. Adjunkterne udviklede og udførte selvstændigt en kvalitativ undersøgelse af oplevelsen af studenterinvolvering i forskning med de involverede studerende, undervisere og forskeren (Skema 1).

Undervejs opstod et særligt læringsfællesskab mellem undervisere, studerende og forsker, som bidrog til udviklingen af alle parternes viden og kompetencer indenfor FoU, projektets problemstilling samt didaktik og pædagogik. I denne artikel fokuserer vi imidlertid på, hvordan studenterinvolvering i forskning bidrager til studerendes og adjunkters læring og kompetenceudvikling.

Aktivitet og forskningsstadie	Indhold
Introduktion til studenterinvolvering og projektet Ved projektleder/forsker	Præsentation af projekt og formål med studenterinvolvering. Forskningsstadierne præsenteres, og det drøftes, hvordan studerende kan involveres på forskellige måder i processen. Gensidig forventningsafstemning om, hvad studerende kan bidrage med, tilrettelæggelse og kommunikation.
Problemstilling Ved studerende, adjunkter, forsker	Indføring i problemstillingen og udvikling af forskningsspørgsmål blev drøftet på Journal Clubs. Dette indebærer læsning og kritisk vurdering af forskningsartikler (kvalitative og kvantitative), der omhandler projektets problemstilling (etnisk ulighed i sundhed). Studerende fandt, vurderede, fremlagde og diskuterede artikler. Projektleder, som er kvalitativ forsker, faciliterede og kvalificerede Journal Club om kvalitativ artikel. Adjunkt med viden om kvantitativ forskning faciliterede og kvalificerede Journal Club om kvantitativ artikel. Studerende med minoritetsetnisk baggrund bidrog til videndeling om problemstillingen med egne erfaringer og perspektiver fra deres etnisk minoriserede position, erfaringer som pårørende til minoritetsetniske patienter og møde med minoritetsetniske patienter i klinisk praksis.
Rekruttering Ved studerende, adjunkter, forsker	Studerende og adjunkter med flersproglige kompetencer blev involveret i udformning af skriftligt og auditivt informationsmateriale til rekruttering af deltagere på flere sprog – farsi, arabisk, urdu.
Metodeudvikling og dataindsamling Ved forsker, studerende og adjunkter	Forsker præsenterede udkast til interviewguides til patienter og pårørende, som blev drøftet med studerende og adjunkter, og tilpasset, inden interviewene blev gennemført af forsker. Studerende skrev BA projekt om problemstillingen, og lavede egne interviews med pårørende til minoritetsetniske patienter med kræft. Studerende og adjunkter transskriberede interviews (studerende fik løn for dette arbejde). Adjunkter udviklede en selvstændig kvalitativ undersøgelse af studenterinvolvering i forskning, som undersøgte hhv. studerende, adjunkter og forskers oplevelse af samarbejdet. Projektet indebærer udvikling af interviewguide, gennemførelse af forskellige interviewtyper, analyse og formidling (se skema 2).
Analyse Ved forsker, studerende og adjunkter	Studerende og adjunkter analyserede interviewdata i mindre grupper på en analyseworkshop. Forud for analyseworkshoppen havde de læst litteratur om kvalitativ analysemetode og datamaterialet (tre transskriberede interviews). Forsker introducerede workshoppen med et kort oplæg og analysevejledning, udarbejdet med adjunkterne. Studerende lavede BA projekter med data fra EMCaRe projektet, som de analyserede med forskellige formål og perspektiver og med forskellige problemstillinger som ramme.
Forskningsformidling og omsætning i praksis Ved forsker, studerende og adjunkter	Studerende og adjunkter har formidlet og omsat deres læring på forskellige måder, fx: Klinisk praksis: En studerende, nu færdiguddannet sygeplejerske, har fået oprettet en nøglepersonsfunktion på sin arbejdsplads med fokus på at nedbringe etnisk ulighed i sundhed ved at udvikle sine kollegaers interkulturelle kompetencer. Omsætning i uddannelse: Studerende har formidlet deres BA-projekter til andre studerende i følgegruppen. Adjunkter og forsker har udviklet undervisningsmateriale på baggrund af forskningsprojektet. Erfaringer fra forskningsinvolveringen er formidlet i lektoratmodninger, som alle er blevet godkendt. Forskningsformidling: Adjunkter skriver artikler om deres undersøgelse af studenterinvolvering med henblik på udgivelse i danske og internationale faglige og forskningstidsskrifter. De har også deltaget med oplæg på konferencer.

Skema 1: Aktiviteter, som involverede studerende og adjunkter i forskningsprocessen på forskellige forskningsstadier.

Interviewmetode	Deltagere	Udførelse
Interview af studerende med "Photo-licitation" metode	Studerende (n=5) A. 6. semester L. 6. semester E. 3. semester M. 7. semester S. 3. semester	Interviewguide: Lektor A, adjunkt B Interview: Adjunkt B og C Transskribering: Adjunkt A, B C, Lektor A
Deltagerobservation af møder/aktiviteter i studenterfølgegruppen	Møder (n=6)	Noter: Adjunkt A, B, C, Lektor A
Fokusgruppeinterview med adjunkter	Adjunkter (n=3) Adjunkt A, B, C	Interviewguide, interview, transskribering: Adjunkt D
Semistruktureret interview af forsker	Forsker (n=1)	Interviewguide og interview: Adjunkt D Transskribering: Lektor A

Skema 2: Datakilder i kvalitativ undersøgelse af studenterinvolvering

Tilrettelæggelse af studenterinvolvering

Studenterfølgegruppen startede i september 2021, og forløb over tre semestre til december 2022. Der deltog i alt 43 sygeplejestuderende i gruppens forskellige aktiviteter i løbet af perioden. De studerende blev rekrutteret via opslag og tilknyttede undervisere, og afspejlede stor diversitet i forhold til, hvor langt de var i uddannelsen (1.-7. semester) og i forhold til deres selvdefinerede etniske og kulturelle baggrunde. Der blev brugt over 10 forskellige betegnelser for deres baggrunde som inkluderede dansk-etnisk oprindelse, migranter og efterkommere af migranter.

Aktiviteterne var organiseret som månedlige møder (fire pr. semester), og kommunikationen mellem undervisere og studerende foregik via læringsplatformen Itslearning. Dertil har der i perioden 2021-2023 været seks bachelorprojekter, som har beskæftiget sig med EMCaRe projektets problemstilling og empiri, eller hvor studerende selv har indsamlet empiri inspireret af projektet. I tilrettelæggelsen af studenterfølgegruppen blev det efterstræbt at skabe en balance mellem kontinuitet af deltagere samt fleksibilitet i forhold til de studerendes øvrige undervisning og forpligtelser. Involveringen af studerende har været eksperimenterende i forhold til form, indhold og gensidig forventningsafstemning mellem studerende og undervisere. Der var således ikke en fast ramme fra start, men den formede sig undervejs i samarbejdet. Hver aktivitet, som afspejlede forskellige stadier i forskningsprocessen (se skema 1), blev drøftet mellem forsker, adjunkter og studerende. Graden af deltagelse og ansvar for aktiviteten vekslede mellem parterne.

Kvalitativ undersøgelse af studenterinvolveringens betydningen

For at undersøge betydningen af studenterinvolvering

for de involverede deltagere udviklede og gennemførte adjunkterne selvstændigt en kvalitativ undersøgelse med forskellige metoder (Skema 2). Formålet med undersøgelsen var at afdække, hvordan de involverede aktører (studerende, undervisere og forsker) oplevede studenterinvolveringens bidrag til deres læring, kompetencer og forskningsprocessen. Den videnskabelige afrapportering af denne undersøgelse er under udarbejdelse til en international publikation. I nærværende artikel fremlægger vi imidlertid udvalgte indsigter fra en tematisk indholdsanalyse (8) af datamaterialet, som belyser studerende og adjunkters sammenfaldende erfaringer.

Studerende og adjunkters læring

Analysen af datamaterialet pegede på to centrale indsigter, som både studerende og undervisere fik i forløbet. Den første indsigt handler om de metodiske kompetencer og den faglige indsigt, som involveringen i forskningsprocessen bidrog med. Den anden indsigt handler om, hvordan læringsrummet skabte ny forståelse og kritisk refleksion over relationen mellem studerende og undervisere. I det følgende udfoldes de to indsigter.

Viden og kompetencer om FOU og etnisk ulighed i sundhed

Både studerende og adjunkter oplevede at få en mere nuanceret forståelse af forskning både som disciplin og som proces, hvilket styrkede deres interesse for forskning generelt. De var bl.a. involveret i analysefasen af forskningsprocessen, hvor de sammen analyserede transskriberet interviewmateriale i mindre grupper ud fra forskellige videnskabsteoretiske ståsteder. Disse erfaringer satte perspektiv på deres aktuelle og fremtidige praksis.

"Jeg har været med til en analyseworkshop, og der var meget nyt (...), vi har jo trods alt haft noget forskningsvidenskab eller forskningsmetode [i undervisningen], men det giver meget bedre mening for mig nu (...)" (E. 3. semester).

"(...) jeg har lært om, hvordan mekanismen bag forskningen har fungeret, og hvordan det ligesom ser ud bag kulisserne, når man sidder og forsker (...). Det gav mig sådan en hel masse refleksion og (...) lyst til muligvis at forske i fremtiden (...)" (A. 6. semester).

Adjunkterne oplevede også, at erfaringerne fra analyseworkshoppen bidrog til deres undervisning og vejledning. En adjunkt skrev efterfølgende i sin lektoratmodning, at hun havde udviklet sit sprog og tanker om forskningsviden og vidensproduktion. Hun var blevet mere nuanceret i sin dialog med studerende omkring fx. valg af videnskabsteoretisk position og metodik i sin projektvejledning.

Udover den øgede viden og kompetencer om forskningsprocessen, så udtrykte studerende og adjunkter også, at de havde fået ny viden om forskningsprojektets problemstilling: etnisk ulighed i sundhed. Dette bragte de videre henholdsvis i deres kliniske praksis og deres underviserpraksis. En studerende med oprindelig dansk baggrund udtrykte, at det havde gjort stort indtryk at læse de transskriberede patientinterviews:

"(...) jeg fik et indblik i andre kvinders liv (...) en anden etnisk migrants oplevelse af at have brystkræft, og hvilke former for kultur og familiedynamikker de kommer fra (...). Jeg fik lov til at læse ind i nogle ægte kvinders liv, og det synes jeg, var ret fint, fordi jeg ikke ellers kan relatere til det liv, de har (...)" (E. 3. semester).

Det, at studerende og undervisere havde forskellige etniske og kulturelle baggrunde, muliggjorde, at der blev bragt forskellige perspektiver i spil i fortolkningen af empirien, og det blev muligt at udfordre hinandens kulturelle forforståelser. En studerende med en flerkulturel baggrund sagde:

"(...) det var også fedt at høre de andre kulturelle vinkler på det [kulturforskelle] fra andre studerende, som havde andre baggrunde, som jeg umiddelbart ikke havde tænkt over, og det synes jeg, var virkelig fint" (S. 3. semester).

Dette udviklede også de studerendes blik på egne fordomme i patientmøder i praksis:

"(...) når man møder en patient med migrant baggrund,

så tænker jeg sådan lidt mere over, hvordan det er, at jeg møder dem, og hvilke behov de måske kan have ud over den almindelige danske patient" (L. 6. semester).

Diskussionerne om projektets problemstilling med de studerende fik også indflydelse på udviklingen af adjunkternes undervisningspraksis, og skabte bl.a. et kritisk blik undervisningsmateriale. En adjunkt sagde:

"Jeg er meget glad for at arbejde med cases, hvor jeg så opdagede, at mine cases var meget neutrale. Det handler sådan tit om fru Hansen, som jo har så almindeligt et liv, og jeg har ikke nuanceret mine cases, sådan som jeg burde gøre. Så ud fra de diskussioner som de studerende havde, så gik det op for mig, at det betyder meget, og det fylder meget (...). På mit hold, der er både etniske danskere og [studerende med anden etnisk baggrund end dansk] (...), ja, det gik op for mig, at jeg skal tilpasse det meget mere end bare at lave cases, som er meget neutrale (...)" (Adjunkt B).

Undervisernes horisont blev således også udvidet gennem dialogen med de studerende, og medførte en skærpet bevidsthed om betydningen af etnisk diversitet i undervisningsmaterialet og deraf en tilpasning af materialet. På den måde fik projektets problemstilling om etnisk ulighed i sundhed også et meget konkret materielt aftryk i uddannelsen fremadrettet.

Nye samarbejdsrelationer og -erkendelser

En anden indsigt, som gik på tværs af studerende og adjunkter, var den værdi de oplevede af det læringsfællesskab, der opstod på tværs af deres forskellige positioner og forudsætninger. For det første oplevede de studerende en værdi i at mødes med andre studerende på tværs af uddannelsen om en faglig interesse på trods af, at de havde meget forskellige faglige forudsætninger og erfaringer:

"(...) det er rart at være en del af et fællesskab og komme et sted, hvor man kan lære (...). Det er også derfor, jeg har elsket at være en del af forskningsprojektet (...)" (A. 6. semester).

Studerende, som var længere i uddannelsen, tog fx ansvar for at afholde Journal Clubs eller fortælle om deres Bachelorprojekt, som udsprang af EMCaRe projektet. De fik øje på deres egne kompetencer, når de fremlagde og faciliterede møder. Samtidigt var det inspirerende og motiverende for studerende, som ikke var så langt i uddannelsen, at mødes med mere erfarne medstuderende om en fælles interesse for forskning og en faglig problemstilling:

"(...) fordi det var det, det blev til (...) et netværk af studerende, som delte samme faglige interesse (...)" (M. 7. semester).

Derudover oplevede de studerende, at der opstod et andet slags fællesskab med undervisere, som var mere ligeværdigt end, de var vant til:

"Jeg sidder overfor nogen, der har supermeget viden, og bliver alligevel set som en ligemand (...). Mit input har en betydning for noget – det er den fedeste følelse" (A. 6. semester).

"(...) da vi sad til analyseworkshop, følte jeg, vi [studerende og undervisere] var på lige fod i en eller anden grad, det, at hun [underviseren] også satte sig i øjenhøjde med én, og var lige så meget en studerende i det, som vi andre var (...)" (E. 3. semester).

Ordene "ligeværd", "ligemand" og "på lige fod" gik igen i studenterinterviewene, men det var også noget adjunkterne udtrykte:

"Det, at vi sad og diskuterede, så jeg glemte, at jeg var underviser eller andre roller, så jeg var sådan en del af dem. Altså når der var nogle emner, der blev diskuteret, så glemte [jeg], at de er studerende, og vi [undervisere] har en anden rolle her" (Adjunkt B).

Oplevelsen af det ligeværdige samarbejde ændrede de studerendes opfattelse af underviser-positionen:

"Os som studerende (...) kommer ind på jeres [underviserens] område, og får lov til at komme og arbejde så tæt sammen med jer, og får en hel masse ud af det (...), det har betydet, at, jamen I er ikke lige så farlige, som man nogle gange tror, når man sidder til eksamen (...), men her får man bare lov til at sidde og snakke med på en på en helt anden måde (...)" (L. 6. semester).

Der er således også et element af tryghed forbundet med den mere symmetriske relation. Det gjaldt også adjunkterne. De udtrykte, at de var blevet inspireret til ændringer i deres egen undervisningspraksis:

"Jeg er blevet mere modig, og har turdet noget mere, og altså inddraget dem [de studerende] noget mere. Får jeg et spørgsmål, så er jeg bare blevet meget mere modig, og siger okay, kan vi som fællesskab undersøge det her. Det har jeg nok ikke turdet tidligere" (Adjunkt C).

"(...) hvad betyder det for læring, når vi altså helt konkret, sætter os om et rundt bord for at diskutere eller undervise. Så det har jeg faktisk også brugt, når jeg selv har Journal Club, at nu er det ikke bare, at jeg står ved

tavlen, men nu prøver jeg, at vi sætter os alle sammen om et rundt bord, og diskuterer det, så vi skaber det her forum" (Adjunkt A).

Den ændrede underviserrolle optog adjunkterne i deres indbyrdes diskussioner. De oplevede en forskydning af det traditionelle underviser – studerende forhold, hvor de i højere grad delte ansvar for læringen med de studerende, fx i tilrettelæggelse og afholdelse af møder og i analysearbejdet. Dette havde indvirkning på deres opfattelse af egen rolle og position. En adjunkt fortalte, at hun fik:

"(...) inspiration til at jeg kunne også måske slippe kontrollen noget mere, fordi de [studerende] kan meget mere, end jeg tror" (Adjunkt B).

For underviserens vedkommende bidrog den nye samarbejdsrelation med studerende til kritisk refleksion over rollerne i det gængse undervisningsrum: *"jeg har fået større forståelse af og fokus på det magtforhold, der ligger mellem undervisere og studerende (...)" (Adjunkt C).*

Set i lyset af Healey og Jenkins model kan denne forskydning og positionsforandring betragtes som et mere ligeværdigt forhold, hvori der sker en gensidig læringsproces. Her har de studerende en større grad af legitimitet og aktiv deltagelse, indgår aktivt i diskussioner, og arbejder metodisk med forskningsspørgsmål og problemstillinger sammen med undervisere. Denne gensidige læreproces er betinget af, at vi bevæger os i retning af den forskningsbaserede undervisning, hvor det at "gøre forskning" sammen har forstyret for-forståelserne af, hvad underviserens og den studerendes rolle er. Det, at studerende og adjunkter er involveret på lige fod, kan således åbne op for nye perspektiver på læring og de roller, der knytter sig hertil.

Afrunding

Artiklen har belyst potentialet i at koble studenterinvolvering i forskning med adjunkters FoU-aktiviteter, som er påkrævet i deres lektorkvalificering. Vi har beskrevet den læring, som studerende og adjunkter udtrykte, de fik i samarbejdet. Denne læring handlede dels om udviklingen af deres forståelse for og kompetencer indenfor forskningsprocessen såvel som forskningens omdrejningspunkt: etnisk ulighed i sundhed. Studerende udtrykte, at de i deres kliniske praksis var blevet mere bevidste om betydningen af forskningsviden for deres arbejde. De havde fået forståelse for processerne, der fører til etnisk ulighed i sundhed, herunder en kritisk bevidsthed om deres forforståelse af minoritetsetniske patienter. Dermed havde de et bedre udgangspunkt for at handle på problemstillingen. Adjunkter oplevede, at involvering i forskning havde bidraget til deres under-

viserpraksis i forhold til undervisning og vejledning om forskningsmetoder og projektarbejde. De var også blevet inspireret til ændringer i deres tilrettelæggelse af undervisningen, havde udviklet nyt undervisningsmateriale, og fået nye indsigter i forhold til deres pædagogiske tilgang. Via deres tilknytning til studenterinvolveringen imødekom de kriteriet om FOU i lektorkvalificeringen idet, de selvstændigt og innovativt arbejdede med at udvikle uddannelsen (fx undervisningsmateriale og undervisningsmetoder), og deltog, og bidrog til institutionens forskningsprojekt (fx ved at transskribere og analysere data og selv indsamle empiri), jf. kriterium B i bekendtgørelsen om lektorkvalificering (1). De havde fået mod på at inddrage studerende mere aktivt i undervisningen og tænke undervisningen som et læringsfællesskab, hvor værdien af gensidigt engagement og relationer blev tydeligt. Dette blev også udtrykt af de studerende, som netop fandt det fælles engagement i et fagligt omdrejningspunkt inspirerende og motiverende. Begge parter udtrykte det berigende ved det gensidige og ligeværdige læringsrum, der opstod mellem dem om FoU. For begge parter medførte det også nye perspektiver på hinanden. Studerende oplevede, at de blev anerkendt som ligeværdige partnere, og at deres bidrag var værdsat. Det gav dem tryghed til at udfolde sig, og gav både faglig og personlig selvtilid. Adjunkter erfarede, at involveringen forandrede magtforholdet i læringsrelationen, hvor undervisere sædvanligvis udstikker den didaktiske og indholdsmæssige ramme, som de studerende indgår i uden mulighed for ret meget indflydelse. De studenterinvolverende aktiviteter beroede på en tillid til de studerendes evner til at tage et større ansvar, hvilket de studerende løftede udover adjunkternes forventning.

Med Etienne Wengers betegnelse, kan man sige, at FoU blev en fælles virksomhed, hvor gensidig ansvarlighed og et fælles repertoire udgør det bærende grundlag (9). Ved at se på FoU som en fælles virksomhed, der er delt mellem studerende og underviser, og som skaber gensidig læring, bevæger vi os udover Healey og Jenkins model for integration af forskning og undervisning, som fokuserer på, hvad de studerende opnår ved integrationen. Når undervisere og studerende samarbejder om FoU, ser vi, at det også bidrager til undervisernes læring – både om forskningsprocessen, problemstillinger i praksis og den pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelse af undervisning. Samarbejdet afspejler dermed også den ambition, der vokser frem omkring studenterinvolvering i uddannelse, hvor studerende er med til at udvikle og forandre undervisning og curriculum (10,11, 12). Med dette eksempel på integrationen af FoU og uddannelse har vi vist, at studerende og adjunkters samarbejde om FoU har et potentiale, der bidrager

til begge parter læring, og som skaber forandringer i uddannelsen.

Referencer

1. Uddannelses- og forskningsministeriet, 2016. Bekendtgørelse om lektorkvalificering, lektorbedømmelse og docentbedømmelse af undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler, Danmarks Medie og Journalisthøjskole og visse maritime uddannelsesinstitutioner; BEK nr 673 af 13/05/2020, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/673>
2. Lindeberg, T.H. Betydningen af professionernes værdiskabelse for forskning og udvikling. Tidsskrift for Professionsstudier. 2018; 14(26): 62.
3. Uddannelses- og forskningsministeriet. Analyse af professionshøjskolernes og erhvervsakademierne [internet]. 2020 [citeret november 2024]. Tilgængelig via Evaluering af forsknings- og udviklingsaktiviteter på professionshøjskoler og erhvervsakademier — Uddannelses- og Forskningsministeriet
4. Henoeh, I. et al. Nursing students' experiences of involvement in clinical research: An exploratory study. *Nurse Education in Practice*. 2014; 14(2): 188-194.
5. Loura DS et al. Nursing students' learning from involvement in research projects: an integrative literature review. *Rev Bras Enferm*. 2022;75(1): 1-7.
6. Healey, M., Jenkins, A. Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programs. *New directions for teaching and learning*. 2006; (107):43- 55
7. Forbat L, Hubbard G, Kearney N. Patient and public involvement: models and muddles. *J Clin Nurs*. 2009;18(18):2547-2554.
8. Braun, V., Clarke, V. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qual. Res. Psychol*. 2006; 3 (2): 77–101.
9. Dolin, J. Undervisning for læring. I: Reinecker, L., Stray Jørgensen P, Dolin J., G. Ingerslev Holten, redaktører. 1st ed. Universitetspædagogik. Samfundslitteratur; 2013; s. 65-91
10. Bovill, C. A co-creation of learning and teaching typology: What kind of co-creation are you planning or doing? *International Journal for Students as Partners*. 2019; 3(2): 91–98.
11. Mercer-Mapstone, L. et al. A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students as Partners*. 2017; 1(1):15-37.
12. Healey, M., Healey RL. Student Engagement through Partnership: A Guide and Update to the Advance HE Framework (04). *Advance HE*. [citeret 15/11-2024]; 2019: 1-16. Tilgængelig via [Students-as-Partners-Guide-Student-Engagement-Through-Partnership-A-guide-to-the-Advance-HE-Framework.pdf](https://www.advance-uk.org/~/media/AdvanceHE/Assets/Students-as-Partners-Guide-Student-Engagement-Through-Partnership-A-guide-to-the-Advance-HE-Framework.pdf)

Fingeren på pulsen

- et indblik i din og min hverdag



Af Teis Amundsen, Socialsygeplejerske, Psykiatrisk Center Ballerup

Hvad er din jobtitel, uddannelse og hvad består dit arbejde af?

Min jobtitel er socialsygeplejerske. Jeg er uddannet sygeplejerske i 2009 og i 2011 gennemførte jeg diplommodulet som klinisk vejleder. Senere har jeg i 2015 færdiggjort specialuddannelsen i psykiatrisk sygepleje og i 2022 master i sundhedsantropologi. Jeg blev i 2023 beskikket som censor på specialuddannelsen i psykiatrisk sygepleje.

Hvordan arbejder du med undervisning/vejledning?

Tidligere arbejdede jeg fortrinsvis med undervisning/vejledning til sygeplejerskestuderende i retspsykiatrien, hvor jeg i flere år havde rollen som klinisk vejleder, sideløbende med andre opgaver som assisterende afdelingssygeplejerske og klinisk sygeplejespecialist. Her bestod min rolle fortrinsvis af "bedside" supervision, refleksion enkeltvis og i grupper samt til tider formaliseret undervisning.

Som socialsygeplejerske er undervisning og vejledning en del af min funktion, udover konkrete patientforløb. Jeg arbejder som socialsygeplejerske med undervisning og vejledning/sparring i forhold til en meget bred vifte af mennesker. Dette kan både være kollegaer, interne samt eksterne samarbejdspartnere og patienter. Den diverse målgruppe kræver fleksibilitet i forhold til at ændre på form og indhold. I forhold til patienter kan der i forbindelse med min tilsynsfunktion forekomme én til én sparring i forbindelse med forskellige emner såsom skadesreduktion, sociale tilbud, rusmiddelbehandling mm.

I forhold til kollegaer og samarbejdspartnere kan formen både være sparring én til én eller i grupper samt formaliseret undervisning. Det afhænger oftest af om denne er planlagt eller spontan.

Jeg har i forbindelse med færdiggørelsen af mit masterspeciale i sundhedsantropologi "Livet på lukket afdeling: En etnografisk undersøgelse af, hvilken betydning medicin og rusmidler har for patienternes sociale liv", holdt

foredrag omkring dette emne i forskellige fora, både professionelle og brugerdrevne.

Hvad er du mest optaget af i dit virke lige nu?

Implementeringen af dobbeltdiagnosebehandling i psykiatrien. Det er et komplekst felt, og der kan være mange holdninger til brugen af rusmidler. Det kræver et stort fokus i forhold til de mange forskellige faggrupper, der er involveret. Samtidig handler implementeringen ikke kun om psykiatrien, men også om vores samarbejdspartnere i bl.a. kommuner og rusmiddelbehandling.

Det betyder, at de didaktiske overvejelser skal være omfattende og inddrage mange forskellige aspekter som fx: Hvilke faggrupper er det rettet mod? Er deltagerne fra egen organisation eller er det kommunalt ansatte, pårørende eller borgere/patienter?

Hvorfor interesserer dette område dig i forhold til undervisning/vejledning?

Dobeltdiagnosebehandlingen - fordi det efter min mening, er et vigtigt område.

Bredere har jeg dog altid har været optaget af, hvordan man kan få et budskab ud på tværs af forskellige grupper. Her har jeg senere brugt sundhedsantropologi til at opnå en dybere forståelse af, hvordan grupper, individer og systemer gensidigt påvirker hinanden.

En gruppes baggrund, faglighed og andre forudsætninger påvirker fremlæggelsen af emnet. Det sker også, at jeg ikke kender gruppens eller den enkeltes baggrund, hvorfor det er vigtigt at kunne improvisere.

Det offentlige system er ofte præget af det, man kan kalde siloer. Det betyder også, at der er vidt forskellig forforståelse alt efter hvilken del man kommer fra. Derfor skal man efter min mening huske at være åben og være opmærksom på den baggrund, man selv kommer med. Det, der opleves som umiddelbart indlysende for den ene gruppe, behøves ikke at være det for en anden

gruppe. At skulle formidle disse forskelle og forsøge at bringe systemerne sammen kræver, at man kan se det hele "oppefra".

Hvis du skal komme med en pointe eller et råd, du gerne vil videregive, hvad skal det så være?

Åbenhed over for andre og deres input. Jeg foretrækker i forbindelse med undervisning, også større for-

maliseret undervisning, at få inddraget alle mest muligt. Dynamikken, som deltagelse skaber, hjælper også til at folde emnet ud. Hvis ens emne eller egen forståelse bliver udfordret, kan det også føre til nye perspektiver.

Da jeg tidligere var klinisk vejleder, oplevede jeg ofte, at det var de lidt mere kritiske spørgsmål, der kunne føre til en dybere forståelse hos den studerende, men også ofte hos mig selv.

Helsinki 2025
ICN Congress



ICN
International
Council of Nurses
The global voice of nursing

Nursing power to Change the World



9.-13. juni 2025

Medlemmer kan søge stipendium til deltagelse på DSR's hjemmeside.

Deltagere kan tilmelde sig den danske delegation til ICN-kongressen på DSR's hjemmeside. Her bliver du opdateret omkring kongressen og fælles aktiviteter for de danske deltagere via nyhedsbrev på mail.

Har du spørgsmål om kongressen, kan du kontakte chefkonsulent Marianne Holm Andersen, Dansk Sygeplejeråd: "mailto: maa@dsr.dk

Er der styr på samarbejdet i studiegrupperne?

Fem praktiske øvelser der giver stof til en gruppeaftale

Af: Helle Hvass, retoriker, cand.mag. selvstændig underviser, undervisningsud-vikler og forfatter, helle@om-tale.dk

Keywords: Studiegruppe, gruppedynamik, samtaleteknik, facilitering, gruppeaftale

Abstract

De fleste studerende i Danmark skal samarbejde i studiegrupper. Færre studerende får introduktion til, hvordan man gør det, og de færreste får støtte til at planlægge og træne, inden samarbejdet for alvor skal fungere. Denne artikel giver et bud på fem øvelser, som nyetablere-de studiegrupper kan arbejde med, så de får en fælles praktisk erfaring med at samarbejde og et begrebsapparat til at tale om samarbejdet med. De fem øvelser bygger på principper fra retorikkens didaktik, og de er blevet gennemført på 13 workshops og evalueret kvantitativt og kvalitativt af 54 studerende.

Studiegrupper har potentiale til at styrke studerendes faglige læringsudbytte og trivsel på de videregående uddannelser (1,2,3). Potentialet folder sig dog ikke altid ud ad sig selv, og havner man i en dysfunktionel studiegruppe, så risikerer man fx at gå glip af muligheden for bedre test-resultater, øgede samarbejdskompetencer og følelsen af at høre til i et fagligt fællesskab (3,4). Uddannelsesinstitutioner skal derfor tage ansvar og give studiegrupperne viden om, støtte til og træning i at samarbejde (4,5). Ansvarret må ikke udelukkende hvile på studiegrupperne, idet de, som Gerd Christensen formulerer det, ikke kun er "uskyldige fora for vækst", men også er "arenaer for magtkampe og personlig positionering" (6, s. 199).

Siden 2014 har jeg holdt workshops om samarbejde for nyetablerede studiegrupper på bl.a. Aarhus universitet og på specialuddannelser for sygeplejersker. Målet med disse workshops er at give deltagerne forudsætninger for at formulere en gruppeaftale. Forudsætningerne får de dels ved, at jeg giver dem viden om gruppedynamikker, samtaleteknikker og facilitering og dels ved, at jeg giver dem tid til at træne forskellige måder at samarbejde på. Som retoriker har jeg især fokus på kommunikationen i studiegruppen. Retorik kan kort defineres som læren

om hensigtsmæssig fremstilling i skrift og tale (7). Når man skal lære nogen at fremstille hensigtsmæssigt, er et vigtigt didaktisk princip, at undervisningen skal ske i en vekselvirkning mellem reception og produktion (8). Rationalet er, at man fx bliver god til at tale ved på den ene side, at producere mundtlig fremstilling og modtage andres feedback, og på den anden side at lytte til andres mundtlige fremstilling og give dem feedback. I mit virke gennem 30 år har jeg tilrettelagt min undervisning efter dette rationale og undervist studerende i de retoriske krav, der er til mundtlig og skriftlig fremstilling. Det er min erfaring, at retorikken kan give studerende øget bevidsthed om, hvad der forventes af dem kommunikativt – både når de skal skrive, tale og samtale i studiegrupper.

I denne artikel giver jeg undervisere og vejledere, som har ansvar for studiegrupper, forslag til øvelser, der kan forberede nyetablerede studiegrupper på deres forestående samarbejde. Der findes allerede nyere, danske undersøgelser om, hvordan studiegrupper fungerer og trives på videregående uddannelser (9, 10). Der findes også artikler om større, danske udviklingsprojekter (3, 11, 12), og endelig findes der håndbøger og rapporter om at få velfungerende studiegrupper (5,13,14). Disse undersøgelser, artikler og håndbøger bekræfter i min optik et behov for, at vi skal hjælpe nyetablerede studiegrupper godt i gang og ikke bare overlade det til dem selv at finde ud af, hvordan de kan samarbejde.

Rent metodisk bygger denne artikel på mine specifikke erfaringer med at undervise kommende specialsygeplejersker i at samarbejde i studiegrupper. Øvelserne, som artiklen har fokus på, har jeg udviklet og afprøvet i min undervisning af 13 forskellige hold på to specialuddannelser i psykiatrisk og børne/ungdomspsykiatrisk sygepleje i Region Sjælland og Region Hovedstaden i perioden 2020 – 2024. Desuden inddrager jeg udsagn fra en samtale afholdt i 2024 med uddannelsesledere på de to uddannelser. Disse uddannelsesledere koordinerer og leder uddannelsesprogrammer, og er samtidig i nær kontakt med de studerende. Endelig inddrager jeg også evaluering fra tre hold med i alt 54 studerende fordelt på 12 studiegrupper, som deltog i workshops i

efteråret 2024. Evalueringen er dels skriftlig og kvantitativ, idet jeg har spurgt til de studerendes vurdering af workshoppen ved brug af skalaen: meget brugbar, brugbar, delvist brugbar, lidt brugbar eller ikke brugbar. Dels er evalueringen kvalitativ, idet jeg har bedt de studerende svare skriftligt på tre spørgsmål: Hvad er det vigtigste, du tager med dig fra workshoppen? Hvad ville du gerne have lært mere om? Har du andet på hjerte? Mundtligt har jeg også evalueret kvalitativt, idet jeg løbende har spurgt til de 12 studiegruppers udbytte af de forskellige øvelser.

Konteksten for workshops på specialuddannelserne Min undervisning på specialuddannelserne er tilrettelagt som 6-timers-workshops. Jeg planlægger undervisningen i dialog med uddannelseslederne, og jeg følger studiegrupperne efter workshoppen via fire studiegruppementorer, til hvem jeg giver sparring 4 x 1,5 timer i løbet af det første uddannelsesår. Studiegruppementorerne er færdiguddannede specialsygeplejersker, som er ansat ca. 40 timer pr. hold pr. år til at understøtte studiegruppernes etablering, samarbejde og udvikling. Studiegruppementorerne er bl.a. med til at sikre, at gruppeaftalerne bliver evalueret og evt. reformuleret.

På de to specialuddannelser er en studiegruppe en gruppe på tre-seks studerende, som igennem halvandet år arbejder sammen om både pålagte og selvvalgte opgaver, og som ikke skriver ek-samensopgaver sammen. Når studiegrupperne skal dannes, tager de to uddannelsesledere det fulde ansvar: "Jeg danner studiegrupperne, inden jeg har mødt de uddannelsesstagende. For mig er det en vigtig pointe, at der er høj grad af tilfældighed i studiegruppedannelsen", forklarer den ene. Uddannelseslederne og jeg deler rationale med fx Rask (5) samt Bryant og Albring (15), idet vi mener, at studie-grupperne skal lære at samarbejde professionelt. Det handler ikke om personlig kemi, men om at lave aftaler om samarbejdet, holde aftalerne og løbende evaluere dem.

Studiegrupperne har en åben invitation til at søge hjælp hos uddannelseslederne, hvis de oplever konflikter. I litteraturen om konflikter i studiegrupper er en gennemgående problematik, at studiegrupper ikke søger hjælp til konflikthåndtering i tide (12, 13, 16), og hvis de endelig søger hjælp, er det, fordi de vil opløse deres studiegruppe (12). En uddannelsesleder siger: "Jeg er blevet involveret i flere konflikter, efter at vi har indført workshops om samarbejde. Det ser jeg som noget positivt, et tegn på at man tager samarbejdet alvorligt."

På spørgsmålet om hvorfor uddannelseslederne prioriterer at bruge undervisningstid på en workshop om samarbejde, er svaret: "Det er et vigtigt led i ansvarliggørelsen af de uddannelsesstagende. De får et begrebsapparat om samarbejde, som de lærer at bruge systematisk, og de siger til mig, at det er første gang, de oplever det".

For de studerende er workshoppen også vigtig. Af den kvantitative evaluering fremgår det, at 33 % finder workshoppen meget brugbar, 54 % finder den brugbar, og 11 % finder den delvist brugbar. En enkelt studerende finder workshoppen lidt brugbar, og ingen finder den ikke brugbar.

I det følgende gennemgår jeg de teoretiske begreber, som workshoppen handler om, samtidig med, at jeg forklarer det helt centrale i workshoppen, nemlig de fem øvelser. Den første øvelse handler om at forholde sig til tidligere erfaringer med studiegrupper. Den anden øvelse handler om gruppedynamikker. Den tredje øvelse handler om at tale og lytte. Den fjerde øvelse handler om at planlægge møder, og den femte øvelse handler om at formulere en gruppeaftale.

Øvelse 1 om erfaringer fra tidligere studiegrupper

En vigtig udfordring for den, der skal undervise studiegrupper i at samarbejde, er, at mange studerende er lettere opgivende. De har arbejdet i grupper siden folkeskolen, de har et utal af erfaringer, og de forestiller sig ikke, at nogen kan lære dem noget brugbart: "Jeg oplever et træthedsbillede, som handler om ikke at orke grupper, fordi de både er i uddannelsen og arbejdsli-vet", siger en af uddannelseslederne og fortsætter: "Derfor er det så vigtigt, at studiegrupperne får fornyet energi på workshoppen om samarbejde."

Et led i at forsyne de studerende med fornyet energi er at give dem tid til separation, et begreb som uddannelsessociologen Vincent Tinto bruger om det, at man som studerende skal adskille sig fra normer og erfaringer i tidligere uddannelseskontekster for at opnå incorporation i en ny uddannelseskontekst (17).

Jeg har på dette tidspunkt i workshoppen endnu ikke

Øvelse 1: Erfaringer fra tidligere studiegrupper

I studiegruppen skal I fortælle hinanden om jeres positive og negative oplevelser med at samarbejde i studiegrupper, og I skal vælge én oplevelse ud, som jeres talsperson skal fremlægge i plenum. I skal derfor også vælge en talsperson. Fremlæggelsen må vare 2 minutter.

Samtaleteknikker:

1) Lynrunde (5 min.): Fortæl på skift i studiegruppen helt kort (ca. 15 sekunder) om en oplevelse, positiv eller negativ. Få så mange forskellige oplevelser frem som muligt på de fem minutter.

2) Diskussion (5 min.): Fremstæt argumenter for, hvilken ene oplevelse I mener, der er bedst egnet til at blive fremlagt i plenum. Alle skal fremsætte mindst ét argument. Bliv enige om, hvilken oplevelse I vil fremlægge, og hvem der skal være talsperson.

undervist i samtaleteknikker, så jeg dikterer bare, hvordan jeg vil have, at studiegrupperne arbejder. Desuden tager jeg tid, og giver besked, når de skal skifte samtaleteknik.

Når alle talspersoner har fremlagt, beder jeg grupperne sammenligne og vurdere de to afprøvede samtaleteknikker. Jeg skal have de studerendes tankegang sporet ind på, hvordan de taler sammen og på retoriske krav til samtaler. Normalt vil en studiegruppe – naturligvis – være optaget af, hvad de taler om, så jeg udfordrer dem, når jeg beder dem sammenligne og vurdere. Det, de skal få øje på, er ret enkelt: I samtaler skal vi skiftes til at tale og lytte. Da det kan være svært at fordele taletiden ligeligt mellem deltagerne i samtalen, er det en god idé at bruge samtaleteknikker, som kan sikre, at alle kommer til orde. Samtaler har forskellige formål. Nogle samtaler handler fx om at samle oplevelser, idéer o.l. fra alle i studiegruppen, andre samtaler handler om at argumentere og beslutte noget. Når noget skal besluttes, kan alle ikke nødvendigvis få deres vilje, men alle skal have mulighed for at påvirke beslutningen.

Øvelsen skal give stof til gruppeaftalen, som studiegrupperne jo skal skrive senere. Især lyn-runden - defineret af Rask et al. (5, s. 86) - gør indtryk. 17 studerende nævner den i den kvalitative evaluering som det vigtigste, de tager med fra workshoppen. En studerende skriver: "Lyn-runden italesætter et problem. I tidligere studiegrupper lå det mellem linjerne, at nogen ikke sagde så meget. Nu har vi et redskab til at fordele noget af taletiden."

Øvelse 2 om gruppedynamikker

Når en studiegruppe begynder at samarbejde, så opstår der hurtigt en rollefordeling, som medfører forskellige former for mere eller mindre diskret ledelse. Steen Visholm forklarer, at hvert enkelt medlem ubevidst forsøger at få gruppen til at ligne noget kendt ved at projicere roller fx fra barndomsfamilien eller skolen ud på de andre deltagere. Om det helt centrale for studiegrupperne skriver Steen Visholm: "En del af rollefordelingsprocessen drejer sig om etablering af et autoritetshieraki. Efterhånden som gruppen arbejder sammen, viser det sig, hvem der har mest held med at få sine synspunkter igennem, hvem man skal alliere sig med for at få noget igen-nem, hvem ingen lytter til etc." (18, s. 47). Dette skal studiegrupperne vide, så de aktivt kan arbejde med deres gruppedynamik og bevidst benytte samtaleteknikker, der giver plads til alles synspunkter.

Meningen med øvelsen er at sætte studiegrupperne under pres, så der sker en hurtig og ubevidst rollefordeling. Måske vælger de at bruge samtaleteknikkerne fra øvelse 1, måske vælger de noget andet. Under alle om-

Øvelse 2: Gruppedynamikker

I studiegruppen skal I blive enige om at udvælge de tre vigtigste udsagn på listen med 10 udsagn (se nedenfor). I har 10 minutter. Desuden skal I vælge en talsperson, der skal forklare, hvorfor I valgte netop de tre udsagn. Forklaringen må højst vare 1 minut.

Samtaleteknik: Bestemmer I selv

Liste med 10 udsagn

1. I studiegruppen vil jeg kunne dele mine faglige indsigter og få dem udfordret.
2. I studiegruppen vil jeg kunne få hjælp til at forstå det, der er svært for mig.
3. Det vil give mig incitament til at forberede mig grundigt, når vi har aftaler i studiegruppen om at læse en bestemt tekst eller diskutere et bestemt emne.
4. I studiegruppen vil jeg kunne få øje på, at noget der er en selvfølgelighed for mig, ikke nødvendigvis er en selvfølgelighed for andre.
5. Diskussioner i studiegruppen vil kunne hjælpe mig til at finde mine egne faglige standpunkter.
6. Studiegruppen vil kunne hjælpe mig til at få øje på faglige problemstillinger.
7. I studiegruppen vil jeg kunne øve mig i at formulere mig fagligt.
8. Jeg vil kunne lære noget af studiegruppemedlemmer, som er på et andet fagligt niveau end mig.
9. Jeg er bange for at jeg vil komme til at sige noget dumt i studiegruppen.
10. Jeg er bange for at jeg vil være for styrende i studiegruppen.

stændigheder får de erfaringer med at samarbejde fra to øvelser, og efter hver studiegruppes fremlæggelse spørger jeg så til dynamikken i gruppen. Hvordan nåede de til enighed? Føler alle sig hørt? Hvordan valgte de en talsperson? Disse spørgsmål giver stof til eftertanke – og til gruppeaftalen. Studiegrupperne får ofte øje på, at en eller anden fandt på en metode til at nå til enighed, og at ingen fandt på alternativer. De får øje på, at alle var meget fokuseret på at opnå konsensus, og de derfor rettede ind, snarere end at blive enige. De får også øje på, at der ikke blev tale om at vælge en talsperson, idet talspersonerne meldte sig frivilligt. Alt sammen fuldt forståeligt, når man kun har ti minutter. Samtidig er det også en påmindelse om, at rollefordelingen sker – helt diskret – hvis ikke man laver aftaler om, hvordan man vil samarbejde.

I den kvalitative, skriftlige evaluering nævner 11 studerende, at viden om gruppedynamikker er det vigtigste, de tager med sig fra workshoppen. En studerende

skriver: "Det kan ikke bare være tilfældigt, hvordan vi samarbejder. Vi skal lave aftaler og have struktur, ellers bliver det et magtspil".

Øvelse 3 om at tale og lytte

I studiegrupper går der meget tid med at samtale, og derfor er det vigtigt, at de studerende lærer forskellige samtaleteknikker, som de kan bruge bevidst i deres samarbejde.

Samtaleteknik er et begreb, jeg bruger for at gøre samtalen helt central i samarbejdet. Det er min erfaring, at mange problemer i studiegrupper opstår, fordi de ikke får aftalt, hvordan de vil tale sammen. Samtaleteknik handler om forberedelse til samtalen, forskellige formål med at tale, måden at lytte på under samtalen, den tid der afsættes til samtalen og måden at slutte samtalen på. Jeg præsenterer dem for forskellige samtaleteknikker i øvelserne, og måske finder de også selv på nogle, der virker for dem.

Jeg giver også studiegrupperne indsigt i centrale retoriske sprogfunktioner (19), så de bliver i stand til at tage stilling til formålet med, at de taler i forskellige kommunikationssituationer. Taler de for at *informere* gruppen? Det kan fx være i forbindelse med, at én har taget ansvaret for en tekst fra pensum, og skal fremlægge dens hovedpointer for gruppen. Taler de for at *overbevise* gruppen om noget? Det kan fx være i forbindelse med, at gruppen skal træffe en beslutning. Taler de for at *undersøge* noget? Det kan fx være i forbindelse med en fælles brainstorming, hvor alle tænker højt, afprøver hypoteser, og taler sammen uden at være orienteret mod et præcist svar eller resultat. Taler de for at *pleje relationer*. Det kan fx være i begyndelsen af et møde, hvor de snakker om private emner, inden de går i gang med det faglige.

Studiegrupperne skal også blive opmærksomme på forskellige måder at lytte på (20). Praktiserer de fx *forståelseslytning*, hvor de lytter for at lære nyt? Praktiserer de *empatisk lytning*, hvor de lytter for at sætte sig ind i, hvordan en anden tænker? Praktiserer de *kritisk lytning*, hvor de forholder sig til argumenters holdbarhed og relevans? Det er også en mulighed, at de praktiserer *mindre hensigtsmæssige måder at lytte på* (21). Det kan fx være *narcissistisk lytning*, hvor de lytter for at overføre samtalen på sig selv, eller *fordomslytning* hvor de ikke forholder sig til det, der bliver sagt, men til deres sym eller antipati over for den, der siger det?

Uden opmærksomheden på hvordan de taler og lytter, risikerer studiegrupperne at få problemer med snakkekultur. Om den skriver Adriansen og Ravn: "(...) gruppearbejder i Danmark er havnet i et dilemma: De

færreste ønsker den autoritære form, mens det modsatte, det mere spontane samvær har medført udbredt "snakkekultur", hvor ingen føler sig berettiget til at holde diskussionen fokuseret og sikre et resultat af mødet" (3, s. 16).

Snakkekulturen er desuden med til at gøre rollefordelingen i studiegruppen skæv, fordi den favoriserer dem, "der har let ved at formulere sig, og som ikke har svært ved at tage deres plads" (5, s. 43). Dem, der har sværere ved at formulere sig, bliver let marginaliserede og reagerer typisk ved at blive passive, rivaliserende eller aggressive.

Princippet i samtaleteknikken nedenfor er inspireret af metoden listen-think-pair-share (22), der ifølge Frank T. Lyman fører til at aktivere studerende i undervisning. Jeg præsenterer teknikken som think-pair-share, og i den skriftlige kvalitative evaluering svarer 13 studerende, at denne teknik var det vigtigste, de lærte, fordi "det er rart at få tid til at tænke sig om", fordi "det er en slags "rehear-

Øvelse 3: At tale og lytte

I skal forestille jer, at I har et gruppe-medlem, som på et tidspunkt sender jer beskeden nedenfor, og I skal blive enige om, hvordan I vil svare vedkommende skriftligt.

"Kære studiegruppe. Jeg skriver for at fortælle, at jeg ikke kommer til mødet i morgen. Beklager, at jeg igen melder afbud, jeg er godt klar over, at det sker lidt for tit. Desuden så har jeg ikke fået skrevet resumé af teksten fra pensum, som jeg havde lovet. Min hund har været syg, så jeg har ikke rigtig sovet i de sidste par nætter, og når jeg ikke får sovet, så kan jeg ikke koncentrere mig. Desuden så er det med resuméerne virkelig udfordrende for mig. Jeg ved godt, at vi har aftalt at arbejde på en måde, hvor vi tager ansvar for forskellige tekster i pensum. Desværre giver den arbejdsform mig virkelig præstationsangst. Skal jeg lave resuméet alligevel, eller hvad synes I? Hilsen Frederikke"

Samtaleteknik:

- 1) Tænk individuelt: Hvad ville I hver især svare Frederikke? Tag noter (3 min.). Vær undersøgende, tillad kreative idéer. Undgå at søge ét rigtigt svar, for der findes mange muligheder, og de skal først frem. I skal have noget at vælge imellem.
- 2) Tal og lyt i par (2 min. tale- og lytte-tid til hver). Fremlæg hver især jeres idéer for en anden i gruppen. Lyt empatisk og stil nysgerrige, undrende og ukritiske spørgsmål.
- 3) Tal sammen i gruppen for at formulere et svar, som I kan være nogenlunde enige om (10 min.)

sel”, når man taler sammen i par først”, eller fordi ”alle får noget at sige til den fælles samtale”.

Efter øvelsen er jeg ikke optaget af, hvordan gruppernes skriftlige svar blev, jeg er derimod op-taget af, hvorvidt det lykkedes dem at arbejde undersøgende og lytte empatisk. Turde hvert en-kelt medlem tillade sig selv at få og fremlægge kreative idéer? Hvordan var det at lytte empatisk i par? Var det svært at lytte ukritisk, når der var ét svar, der skulle formuleres senere? Oplevede nogen, at de var for dominerende, da gruppen skulle formulere et fælles svar? Oplevede nogen at føle sig overset, fordi få eller ingen af deres idéer kom med?

Øvelsen skal gerne give de studerende en oplevelse af, at samtaler handler om at bidrage og ikke om at få sin vilje hver gang. Ved at bruge forskellige samtaleteknikker i forskellige situationer sikrer studiegruppen, at alle kommer til orde. Alle kan ikke altid få alle deres idéer med, når der fx skal leveres et fælles produkt, men alle kan få en oplevelse af, at de er blevet hørt og dermed har bidraget.

Øvelse 4 om planlægning af møder

En studiegruppe er i princippet lederløs, og hvis den ikke beslutter, hvem der skal lede fx et møde, så opstår der, som nævnt, diskret ledelse. Der er én, der tager og får et ansvar, uden at det er blevet aftalt. Måske passer det vedkommende fint. Måske ikke. Måske synes nogen, at den uof-ficielle leder er for dominerende, hvilket imidlertid er næsten umuligt at sige højt. Alle er i princippet lige i gruppen, så en kritik af den uofficielle leder vil blive en kritik af vedkommendes person.

Det gælder derfor om at gøre ledelsen synlig ved at bruge en facilitator. Ordet facilitering betyder: ”kunsten at bistå en forsamlet gruppe mennesker med at udrette det, de gerne vil, men som de måske ikke kan uden en facilitator” (5, s. 44). Medlemmerne i studiegruppen kan skiftes til at være facilitator ved møder. Facilitators rolle er at bestemme formen på et møde, fx at forberede mødet ved at udarbejde en dagsorden, at begynde mødet til tiden, at følge op på aftaler, at organisere fordeling af nye opgaver, at styre diskussioner, at afslutte mødet og at sørge for at samarbejdet bliver evalueret. Facilitatoren bestemmer ikke over indholdet på møderne.

I den mundtlige evaluering af denne øvelse siger nogle studerende, at den er ”lige lovlig meget meta”, og som underviser mærker jeg tydelig modstand. De studerende vil gerne i gang med at formulere gruppeaftalen, og jeg hører dem udtale, at de bare finder ud af det hen ad vejen, eller at de jo er voksne mennesker, der har samarbejdet før. Den slags udtalelser ser jeg som forsvarsmekanismer mod at gøre noget velkendt på en

Øvelse 4: Planlæg et møde i studiegruppen

Om ca. 15 minutter skal I holde et møde i studiegruppen, hvor I på 60 minutter skal formulere jeres gruppeaftale. Hvordan skal mødet om gruppeaftalen forløbe? Vælg en sekretær og læg en plan.

- 1) Hvem skal være facilitator ved mødet om at skrive gruppeaftale?
- 2) Hvilke emner skal på jeres dagsorden?
- 3) Hvilke samtaleteknikker vil I bruge?
- 4) Hvor meget tid vil I bruge på hvert emne?

Samtaleteknikker:

- 1) Lynrunde (5 min.): Svar hver især på de fire spørgsmål. Sekretæren skal notere alles svar.
- 2) Diskussion (10 min.): Sekretæren giver jer et overblik over, hvad I er enige og uenige om. Dernæst skal I diskutere uenighederne en for en. Sørg for, at diskussionen forløber på en måde, hvor I først gør det klart, hvilken uenighed I diskuterer, og dernæst hører alles holdninger til den.

ny måde. Det er her, at teorien om gruppe-dynamikker, samtaleteknikker og facilitering skal tages i brug for alvor. Så jeg opfordrer på det kraftigste studiegrupperne til at vælge en facilitator, og jeg argumenterer ved at gentage, at en facilitator kan hjælpe dem med at nå frem til beslutninger og resultater, som alle oplever at have bidraget til. Jeg dikterer nærmest, at de skal have en dagsorden, som sikrer, at det overordnede emne, gruppeaftalen, deles op i underemner. De har brug for underemnerne, som kan give den struktur, der gør det muligt at beslutte samtaleteknikker og tidsforbrug. Studiegrupperne følger mine opfordringer og melder mundtligt tilbage, når øvelsen er slut, at det faktisk er godt med en plan. Lidt besværligt, men godt.

Øvelse 5 om at formulere en gruppeaftale

I litteraturen er der udbredt enighed om, at studiegrupper skal bruge tid på at formulere en eller anden form for aftale om, hvordan de vil samarbejde, når de etablerer sig. Gruppeaftalen kan ”samle gruppen omkring et antal realistiske forventninger, som de selv har fundet frem til, og er blevet enige om at overholde” (23, s.13). Gruppeaftalen ”kan være nyttig, når samarbejdet begynder at blive svært” (24, s. 12), og den kan ”fremme samarbejdskompetencer, når den bliver brugt og revideret løbende” (12, s. 20).

På workshoppen er gruppeaftalen slutproduktet. Her skal studiegrupperne formulere, hvad de finder vigtigt for, at deres samarbejde kan komme til at fungere. Da det er tidskrævende at formulere en gruppeaftale, udleverer jeg et udkast til gruppeaftale, som jeg har formuleret. Jeg gør det meget klart, at der er tale om

et udkast, som de studerende kan søge inspiration i, og jeg be-der dem opfatte udkastet som en slags huskeliste. På huskelisten indgår følgende emner: formål med gruppen, mødested(er), mødedage, møders varighed, forberedelsestid til møderne, forventning om stabilt fremmøde, afbud, pauser, hygge, smalltalk, mobiltelefoner, facilitators opgaver, samtaleteknikker, metoder til beslutning ved uenighed, hjælp til uløselige konflikter og løbende evaluering.

I den kvalitative, skriftlige evaluering nævner 20 studerende gruppeaftalen, som det vigtigste de tager med

Øvelse 5: Formulér en gruppeaftale

I skal holde et møde, hvor I formulerer jeres gruppeaftale. I har 60 minutter. I skal følge den plan, som I lagde i øvelse 4.

Når I har formuleret jeres gruppeaftale, skal I sende den til:

- Uddannelsesleder
- Underviser

sig fra workshoppen. En skriver: *”Det er SÅ vigtigt at få lavet aftaler i gruppen, så vi har samme forventninger og udgangspunkt”*. En anden skriver: *”Forhåbentlig kan gruppeaftalen gøre, at vi undgår de værste konflikter”*.

Studiegrupperne får ikke feedback på deres gruppeaftaler, men uddannelseslederne og jeg læser dem igennem og opbevarer dem. De kan tages i brug, når studiegrupperne skal evaluere gruppeaftalerne sammen med studiegruppementorerne, eller hvis der opstår konflikter.

Med hensyn til konflikter, så skriver to studerende i den skriftlige kvalitative evaluering, at de gerne ville have lært mere om konflikt-håndtering, og der er da ingen tvivl om, at det ville give god mening at have dette emne med. Konflikter kommer jo unægteligt til at opstå, og konflikter kan føre til bedre udnyttelse af gruppemedlemmernes forskelligheder og øge deres evne til at indgå i sociale læringsfællesskaber (12, 16, 23). Men jeg vælger ikke at undervise i konflikt-håndtering, da det er min erfaring, at de fleste studerende ikke oplever et behov for at lære noget om det – en erfaring som bakkes op af Aleksandersen et al. (16). I stedet giver jeg tid til gruppeaftalen, og forklarer studiegrupperne, at den kan være med til at forebygge konflikter, hvis de bruger den og evaluerer den løbende.

Tiden er givet godt ud

Man kunne indvende, at seks timer er meget undervisningstid at bruge på noget, som man må forvente, at de studerende har lært på tidligere uddannelsesstrin. Imidlertid skriver 11 studerende i den skriftlige kvalitative evaluering, at det ærgrer dem, at de ikke har lært

noget om samarbejde tidligere i deres uddannelse: *”Det kunne have været brugbart, hvis jeg havde lært alt det under sygeplejerskeuddannelsen”*, skriver en. *”Jeg ville ønske, at jeg meget før i mit liv var blevet givet denne undervisning sammen med dem, jeg tidligere har studeret med”*, skriver en anden. Det er højst sandsynligt meget almindeligt, at studerende ikke får undervisning i at samarbejde i studiegrupper, fordi den sparsomme undervisningstid skal reserveres til det fagfaglige, men jeg tror på, at uddannelsesinstitutioner, der prioriterer undervisning i samarbejde, sender et signal om, at studiegrupper er vigtige. Tiden er givet godt ud, fordi de studerende lærer, at de både kan og skal gøre noget aktivt for at få styr på samarbejdet i deres studiegruppe.

Referencer

- (1) Walker A, Bush A, Sanchagrin K, Oliver S. We’ve Got to Keep Meeting Like This: A Pilot Study Comparing Academic Performance in Shifting-Membership Cooperative Groups Versus Stable Membership Cooperative Groups in an Introductory-Level Lab. *College Teaching*. 2017; 65: 9–16.
- (2) Oakley B, Hanna D, Kuzmyn Z, Felder R. Best Practices Involving Teamwork in the Classroom: Results From a Survey of 6435 Engineering Student Respondents. *IEEE Transactions on Education*. 2007; 50: 266–272.
- (3) Adriansen H, Ravn I. Det er blevet et socialt netværk - forbedring af studiemiljøet gennem studiefacilitering. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. 2012; 7 (13): 14–26.
- (4) Buch B, Højmark U, Nortvig A, Boyer Christiansen R. Studiegruppearbejde på videregående uddannelser – et litteraturreview. *Unge pædagoger*. 2022; 83 (2): 29–40.
- (5) Rask L, Birk Hansen M, Ravn I, Rask AK. Studiegrupper. Samarbejde og facilitering. 1st ed. København: Hans Reitzels Forlag; 2018.
- (6) Christensen E. Grupperbejde. I: Rienecker L, Stray Jørgensen P, Dolin J, Holten Ingerslev G, redaktører. *Universitetspædagogik*. 1st ed. Frederiksberg: Samfundslitteratur; 2013; 189–199.
- (7) Jørgensen C, Onsberg M. Praktisk argumentation. 3rd ed. København: Nyt Teknisk Forlag; 2008.
- (8) Kock C. Retorikkens identitet. *Rhetorica Scandinavica*. 1997; 1: 10 – 19.
- (9) Danmarks Evalueringsinstitut. Gruppearbejde på de videregående uddannelser. Første-årsstuderendes oplevelser og erfaringer [Internet]. [citeret 12. september 2024]. Tilgængelig via: Gruppearbejde på de videregående uddannelser (eva.dk)
- (10) Glavind J; Hansen D, Helvig D, Terp M, Ellekrog A, van Deurs A; Lindholm, J; Rosholm, K. Studiegruppetrivsel: en undersøgelse af studiegruppetrivsel på VIA University College [Internet]. 2022 [citeret

12. september 2024]. Tilgængelig via: Studie-grup-petrivsel (ucviden.dk)
- (11) Dyrberg N, Michelsen C, Kroman C. Studiegrupper og studiegruppevejledere på naturvidenskabelige universitetsuddannelser. *Matematik og Naturfagsdidaktik*. 2015; (4): 44–64.
- (12) Østergaard Jørgensen M, Petersen J, Viese M, Ringdal R, Christoffersen N. Studiegrupper: et grundlag for inddragelse og fastholdelse af studerende på sygeplejerske-uddannelsen. *Uddannelsesnyt*. 2019; 30 (2); 16–21.
- (13) Tanggaard L, Mellon K, redaktører. *Den gode studiegruppe*. 1st ed. Frederikshavn: Dafolo; 2020.
- (14) Kristiansen B. Seks vigtige overvejelser når du danner studiegrupper. [Internet]. 2023 [citeret 12. september 2024]. Tilgængelig via: Seks vigtige overvejelser når du danner studiegrupper (au.dk)
- (15) Bryant S, Albring S. Effective Team Building: Guidance for Accounting Educators. *Issues in Accounting Education*. 2006; 21: 241–265.
- (16) Aleksandersen I, Nakrem S, Kvello Ø. Konflikter i studiegrupper – forekomst og konsekvenser for læring og trivsel. *Uniped*. 2014; 37 (1): 57–70.
- (17) Tinto V. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*. 1988; 59 (4): 438–455.
- (18) Visholm S. Studiegrupper: Et psykodynamisk perspektiv. I: Tanggaard L, Mellon K, redaktører. *Den gode studiegruppe*. 1st ed. Frederikshavn: Dafolo; 2020.
- (19) Jørgensen C, Kock C. Retoriske funktioner og handlinger. I: Jørgensen C, Villadsen L. *Retorik. Teori og Praksis*. 1. ed. Frederiksberg: Samfundslitteratur; 2009; 159–171.
- (20) Adelman K. *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. 1st ed. Lund: Studentlitteratur; 2013.
- (21) Stahlschmidt A. *Den opmærksomme lytter. Bliv bedre til at høre, hvad andre siger*. 1st ed. København: Forlaget Lumholt og Stahlschmidt; 2022.
- (22) Lyman F. The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of all Students. I: Anderson A. *Mainstreaming Digest*. 1st ed. Maryland University; 1981; 109–113.
- (23) Oakley B, Felder R, Brent R, Elhajj I. Turning Student Groups into Effective Teams. *Journal of Student Centered Learning*. 2004; 2 (1): 9–34.
- (24) Raymond C, Suhr K. Kom godt fra start i studiegruppen. I: Tanggaard L, Mellon K, redaktører. *Den gode studiegruppe*. 1st ed. Frederikshavn: Dafolo; 2020.

Region Hovedstaden har udviklet REFLEX, og sat strøm til læring og refleksion i social- og sundhedsassistentelevernes oplæringsforløb

Af: Sarah Krell-Jørgensen, Uddannelseskonsulent, MAVO, CHRU, Sektion for Grunduddannelse og Uddannelsesudvikling, Sarah.Krell-joergensen@regionh.dk

Camilla Paaske, Klinisk underviser, MUL, Afdeling for led- og knoglekirurgi, Herlev og Gentofte Hospital, Camille.Paaske@regionh.dk

Line Sørensen, Uddannelseskonsulent, MAVO, CHRU, Sektion for Grunduddannelse og Uddannelsesudvikling, Line.soerensen@regionh.dk

Malene Balle Ricken, Chefkonsulent, Cand.pæd. antropologi, CHRU, Sektion for Grunduddannelse og Uddannelsesudvikling, Malene.Balle.Ricken@regionh.dk

Keywords: REFLEX, digital læring, vejledning, social- og sundhedsassistentuddannelse, refleksion

Resumé

For at styrke social- og sundhedsassistentelevernes læring og refleksion under hospitalsoplæringen har Region Hovedstaden udviklet det digitale lærings- og refleksionsredskab REFLEX. Redskabet er skabt for at højne elevernes faglige udvikling, styrke deres kliniske kompetencer og støtte oplæringsvejlederne i deres vejlederpraksis.

REFLEX er baseret på pædagogiske og e-didaktiske principper, hvor case-baserede scenarier, interaktive opgaver og refleksionsøvelser, øger elevernes deltagelsesmuligheder. Udviklingen af REFLEX er sket gennem workshops og testforløb i tæt samarbejde med Region H E-læring og praksis. Evalueringer viser, at REFLEX styrker elevernes kliniske blik og faglige refleksion, samt fremmer engagement og dialog mellem elever og vejledere. Sprogtilpasninger og digitale løsninger øger tilgængeligheden, og understøtter elevernes læringsproces. Med REFLEX får oplæringsvejlederne et redskab, der bidrager til systematisk målstyret vejledning, der understøtter deres refleksionspraksis i samarbejde med eleven. REFLEX har potentiale til at højne kvaliteten af hospitalsoplæringen, og sikrer en mere struktureret læringsproces for social- og sundhedsassistentelever.

Indledning

Center for HR og Uddannelse i Region Hovedstaden har udviklet det digitale lærings- og refleksionsredskab REFLEX. REFLEX understøtter oplæringsvejleders uddannelsesopgave under hospitalspraktikken, og bidrager til, at eleven får et bedre og mere målrettet oplæringsforløb, og får stærkere sundhedsfaglige kompetencer med sig fra oplæring i Region Hovedstaden. Ved at anvende REFLEX som læringsredskab opnår oplæringsvejlederen og eleven desuden øvelse i brug af digitale medier og blended learning som metoder til læring og refleksion.

Artiklen vil belyse udviklingen af REFLEX med en ambition om at fremme læring og refleksion ud fra valgte didaktiske og pædagogiske metoder, så eleven får stærkere sundhedsfaglige kompetencer, der styrker kvaliteten af sygeplejen. I artiklen beskrives, hvordan REFLEX kan bidrage til, at oplæringsvejlederen kan understøtte kvaliteten og målstyringen af uddannelsesopgaven i oplæringsforløb.

Overgang til hospitalsoplæringen

Hvert år gennemgår cirka 1.200 social- og sundhedsassistentelever et 12-ugers oplæringsforløb på Region Hovedstadens hospitaler. Eleverne har typisk erfaring fra primær sektor, hvor de arbejder med borgere i eget hjem. Her er borgerne som udgangspunkt stabile, og ofte kendte af både elev og vejleder, hvilket kan gøre det lettere for eleven at opdage ændringer i deres tilstand. På hospitalet møder eleven en helt anden kontekst. Patienterne er syge, deres tilstand er ofte ustabil, og or-

ganisationen er kompleks. Samtidig er vejlederen ikke altid til stede, når eleven er på afdelingen. Dette skaber usikkerhed hos mange elever, der kan være i tvivl om, hvad der forventes af dem: Hvad skal de vide? Hvilke opgaver skal de udføre? Hvad skal de observere? Hvornår skal de reagere?

Oplæringsvejlederens rolle og udfordringer

Oplæringsvejlederen spiller en afgørende rolle i elevens udvikling. Deres opgave er at guide, undervise og støtte eleven, så denne gradvist bliver i stand til at varetage arbejdsopgaver som social- og sundhedsassistent. Det kræver både faglig indsigt, pædagogiske evner og tid til at være sammen med eleven (1).

Men vejledning på en hospitalsafdeling udfordres ofte af travlhed, skiftende vagter og højt patientflow. Det er ikke altid muligt for eleven at følge vejlederens arbejdsplan, hvilket gør sidemandsoplæring svær. Når vejlederen ikke er direkte til stede, kan det være vanskeligt for eleven at identificere relevante læringsaktiviteter og reflektere over deres praksis (2).

Betydningen af en god vejledningspraksis og relation
En tæt relation mellem elev og oplæringsvejleder er afgørende for en positiv oplæringsoplevelse. Når denne relation er stærk, oplever både elever og vejledere et sammenhængende og meningsfuldt læringsforløb. Omvendt fører en svag relation ofte til frustration og manglende læringsudbytte (2).

Forskningen viser, at det er vigtigt, at eleverne motiveres til at være deltagende med henblik på at skabe faglig udvikling. Oplæringsvejlederen skal have indsigt i, hvordan man kan danne gode relationer, der kan fremme læring hos eleven. De faglige og sociale fællesskaber styrker både vejledning og oplæring (1).

Evalueringer af SOSU-uddannelserne i 2021 viste dog, at kun 20 % af hospitalslederne vurderede, at nyuddannede social- og sundhedsassistenter havde de nødvendige kompetencer til at arbejde på en hospitalsafdeling. Der blev efterspurgt større robusthed, mere selvstændighed og et styrket klinisk blik – herunder evnen til faglig refleksion over patientens tilstand, baggrund for indlæggelse og behov (3).

I projektets begyndelse, i slutningen af 2022, blev udviklingen af REFLEX understøttet af SPU-evalueringen. Data bekræftede vigtigheden af faglig dialog mellem oplæringsvejlederen og eleven, 68 % af elever der oplevede mulighed for faglig sparring, ønskede at vende tilbage til praktikstedet i en fremtidig ansættelse. Til sammenligning var det kun 13 %, der ønskede dette,

hvis de ikke havde haft mulighed for faglig dialog. Samtidig oplevede 85 % af elever, der vidste, hvor de kunne søge vejledning, en øget forståelse for deres fag (4).

Strategisk Partnerskab om Uddannelse (SPU) er et samarbejde mellem hovedstadens kommuner, Region Hovedstaden, Københavns Professionshøjskole, SOSU H, UC Diakonissestiftelsen og Bornholms Sundheds- og Sygeplejeskole.

Den helt overordnede målsætning er at styrke kvalitet og rekruttering. Krumtappen i arbejdet er fælles praktikevaluering og kvalitetsdata som afsæt for et langt tættere samarbejde.

Én gang årligt udkommer derfor en statusrapport baseret på elevers og studerendes evaluering af deres praktik, klinik eller oplæring.

Rapporten indeholder desuden data fra en årlig evaluering blandt vejlederne i kommuner og region

Fakta boks 1: Kort om Strategisk Partnerskab om Uddannelse (SPU)

En målrettet indsats for at styrke vejledningen

I 2022 var der cirka 300 oplæringsvejledere på Region Hovedstadens fem somatiske hospitaler. Med støtte fra en central uddannelsesudviklingspulje blev der i 2023 igangsat en særlig indsats med fokus på at understøtte oplæringsvejledernes opgaver på de kliniske afdelinger. Formålet var at højne kvaliteten af vejledningen via et digitalt værktøj og en fælles systematiseret metode til at arbejde med oplæringsmålene i afdelingerne.

Indsatsen blev initieret og koordineret af uddannelseskonsulenter fra Region Hovedstadens centrale uddannelsesenhed, og udviklet i tæt samarbejde med kliniske undervisere og Region H E-læring. Målet var at udvikle et lærings- og refleksionsredskab, der kunne bidrage til at strømline og kvalitetssikre vejledning til elever. Samtidigt var det vigtigt, at redskabet centrerede sig om, hvordan målene knytter sig til patientforløb og selve patientens pleje- og behandlingsbehov under indlæggelse. Redskabet skulle have stærkt sygeplejefagligt fokus, som afspejler den praksisviden og de oplæringsmål, som eleven skal dygtiggøre sig i. På den baggrund blev projektarbejdet igangsat med workshops og idégenerering, og ideen til at koble mål og læringsaktiviteter med et generisk patientforløb i et intuitivt e-læringskoncept blev bærende. Med navnet REFLEX ønskede vi et lærings- og refleksionsredskab, der kunne konnotere til refleksion og genspejling af praksisfeltet.



Figur 1: Det generiske patientforløb med faglige emner i REFLEX

For at sikre relevans, aktualitet og anvendelighed og med særlig opmærksomhed på den implementeringssopgave, det medfører at få et sådant redskab til at leve i praksis, blev ideer og prototyper på REFLEX løbende testet og evalueret blandt elever og vejledere.

REFLEX:

- Er en digital læringsplatform for oplæringsvejledere og social- og sundhedsassistentelever i oplæring på Region Hovedstadens somatiske hospitaler
- Er designet over et generisk patientforløb, der kan anvendes i alle afdelinger
- Indeholder elektroniske quizzer, film, billeder, reflekserive opgaver, og praktiske opgaver, links til vejledninger m.m.
- Lægger op til, at eleven kan arbejde alene, i grupper og sammen med oplæringsvejlederen
- Understøtter oplæringsvejledere i at stille reflekserive spørgsmål
- Giver mulighed for at arbejde med oplæringsmål i klinisk kontekst
- Progredierer i videns- og refleksionsniveau under hvert emne
- Tager hensyn til elever med sprog- og læsevanskeligheder
- Danner grundlag for refleksion, sparring og dialog med vejleder
- Er et træningssite og ikke et kursus med afslutning.

Faktaboks 2: Viden om REFLEX

Opbygningen og indholdet af REFLEX er baseret på en række pædagogiske og e-didaktiske overvejelser både i forhold til elever og oplæringsvejlederes anvendelse af redskabet, ligesom forskellige eksperter, fx sprogkonsulent og vejleder i specialpædagogisk støtte, blev inddraget.

Pædagogiske og didaktiske overvejelser i design af opgaver i REFLEX

REFLEX er skabt ud fra pædagogiske og didaktiske overvejelser, der har til formål at understøtte aktiv læring i en hverdagspraksis på hospitalet. Med et særligt fokus på praksisnære læringsfællesskaber er REFLEX tilrettelagt som en platform, der engagerer eleverne i autentiske læringsituationer, hvor de kan tilegne sig og anvende ny viden i en konkret praksiskontekst. Dette sker gennem en kombination af e-didaktik og blended learning, der muliggør fleksibel læring på tværs af fysiske og digitale rum.

For at ramme en bred målgruppe og tilgodese forskellige læringsstile er REFLEX konstrueret med et varieret udbud af opgavetyper, herunder case-baserede scenarier, interaktive quizzer, skriftlige refleksionsopgaver og praktiske øvelser. De varierede læringsstrategier imødekommer elevens multiple intelligenser, styrker og præferencer, herunder visuel, auditiv, taktile og kinæstetisk læring (5).

REFLEX er udviklet med en solid teoretisk forankring, hvor pædagogiske og didaktiske principper aktivt har formet platformens struktur og funktionalitet. Redskabet danner grundlag for en cyklisk læringsproces, hvor eleven gennemgår faserne erfaring, refleksion, begrebsliggørelse og aktiv eksperimentering med udgangspunkt i Kolbs læringsteori (6).

Vi er inspireret af Vygotskys teori om den nærmeste udviklingszone (7), i måden eleven kan arbejde med REFLEX på, hvor vejledning og støtte fra oplæringsvejlederen og gruppearbejde er en central del af læringsdesignet. Dette sikrer, at eleven bevæger sig fra sin aktuelle udviklingszone til den potentielle på en tryk måde. REFLEX giver mulighed for først at arbejde med viden om emnet, derefter afprøvning og træning i praksis og afslutningsvis en refleksionsfase. Denne struktur understøtter elevens faglige udvikling, og sikrer, at der skabes sammenhæng mellem teoretisk forståelse, praktisk udførelse og refleksion over læring.

Opgaverne i REFLEX er struktureret i tre dele for at medvirke til progressiv læringsudvikling. Progressionen går fra lavere niveauer af kognitive færdigheder, såsom at

huske og forstå, til højere niveauer, hvor eleverne skal anvende, analysere, evaluere og skabe jf. Blooms taksonomi (8).

"Jeg har været med til at tale om alt fra tryksår til medicin og diabetes"

"Fedt, at der er links til VIP-vejledninger"

"Jeg følte, jeg kom rundt om målene, da jeg arbejdede med REFLEX"

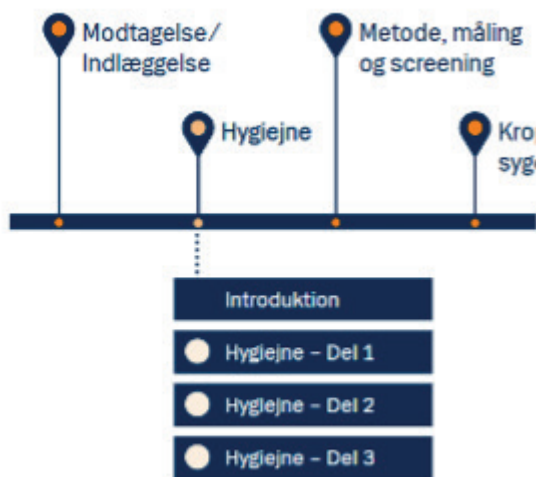
"Dejligt, der er specifikke eksempler på teorien i praksis"

"Hverdagsrelevant"

"Gode forklaringer og gode emner"

Citat 1: Citater fra social- og sundhedsassistentelever

Del 1 introducerer eleven til grundlæggende teoretisk viden med fokus på at opnå en basal forståelse. Del 2 er rettet mod elevens omsætning af viden til praksis gennem træning og gentagelse. Del 3 opfordrer eleven til refleksion over praksiserfaringer ved hjælp af fx refleksionscirkel og mindmaps.

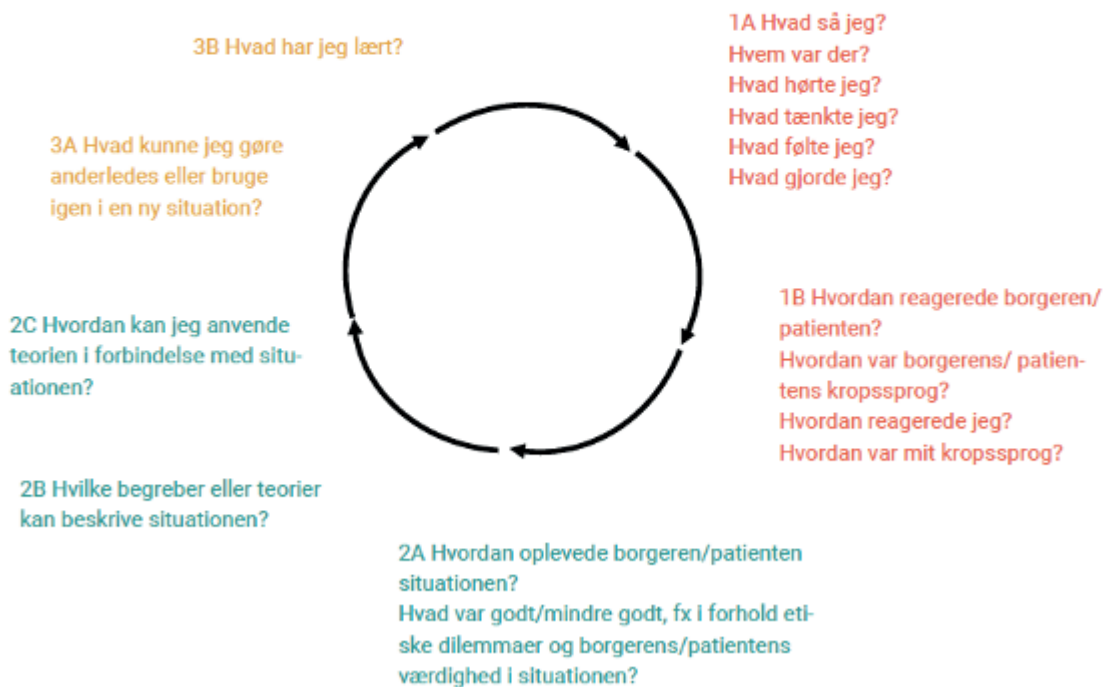


Figur 2: Viser inddelingen i de faglige emner i REFLEX

Refleksionscirklen er velkendt af eleven fra oplærings- og skoleforløb, og understøtter kontinuerligt elevens refleksion-i-handling og refleksion-over-handling (9). Gennem REFLEX træner eleven kobling af teoretisk viden med praktiske erfaringer, og dermed styrkes elevens faglige udvikling. Hermed får eleven redskaber til at analysere handlinger undervejs i en praksissituation, og efterfølgende evaluere og justere de sygeplejefaglige handlinger.

Refleksionscirklen indeholder tre trin

1. **Beskrivelse af en situation – brug spørgsmålene ved refleksionscirklen**
2. **Analyse af situationen – brug spørgsmålene ved refleksionscirklen**
3. **Anvendelse af situationen – brug spørgsmålene ved refleksionscirklen**



Figur 3: Refleksionscirklen fra "Håndbogen – Læring i praksis", SOSU H.

REFLEX som redskab til vejledning og refleksion. For at understøtte og anerkende oplæringsvejlederens rolle i læringsprocessen er der dedikeret et afsnit til vejlederen. Her får vejlederen en grundig introduktion til REFLEX samt redskaber i spørgeteknik til understøttelse af refleksion fx. hoved-hånd-hjerte-metoden (10). Derudover er der udarbejdet spørgsmålsark til hvert af de faglige emner, som vejlederen kan anvende til at facilitere refleksion og understøtte elevens læring. Spørgsmålsarkene er inddelt i tre dele svarende til hvert emnes del 1, 2 og 3. Hensigten med spørgsmålsarkene er at understøtte vejlederen i drøftelsen og refleksionen over de faglige emner. I denne faglige dialog mellem eleven og vejlederen kan spørgsmålsarket være et styreredskab til at understøtte eleven i en dybere forståelse og bedre kobling mellem teori og praksis.

"Jeg har 4 SOSU-elever, som alle har arbejdet med REFLEX – de er meget begejstret – altså virkelig begejstret for det. Flere har lavet alle modulerne. Det er bare en kæmpe motivation for de elever, som der er her! Kæmpe ros herfra – alle inkl. SOSU-assistenten er begejstrede – det er med til at understøtte refleksion og læring i hverdagen.

Klinisk underviser

Citat 2: Citat af klinisk underviser

Vejlederen kan tilrette brugen af REFLEX ved at tage udgangspunkt i de praksisnære emner og give eleven mulighed for at arbejde med det faglige emne, der relaterer sig den aktuelle praksis. En anden mulighed er, at vejlederen kan stillasere refleksionen over de faglige emner fordelt over oplæringsperioden. Der er lagt op til en anvendelsesfrihed for vejlederen til at tilrettelægge refleksionen med eleven ud fra de praksisrammer, der er til stede i oplæringen. REFLEX er således designet til at give vejlederen mest mulig fleksibilitet i læringsmetoder og tilgange i refleksionen over praksis. De pædagogiske redskaber, der er integreret i REFLEX, hjælper vejlederen med at guide eleven i at udvikle deres refleksive og analytiske evner gennem en struktureret og målrettet læringsproces. Samlet set skaber REFLEX en dynamisk og engagerende læringsplatform, der understøtter elevens læringsproces gennem varierende sværhedsgrader, differentierede læringsaktiviteter og et tæt samarbejde mellem eleven og vejlederen.

Sprogtilpasset læring i REFLEX – støtte til flersprogede elever

Målgruppen social- og sundhedsassistenter er en alsidig gruppe, og eleverne møder med mangfoldige baggrunde både uddannelsesmæssigt og etnisk (11). For

at imødekomme eleven med sproglige vanskeligheder blev en sprogkonsulent tidligt inddraget i udarbejdelsen af REFLEX. Her fik vi feedback på sproget i allerede udarbejdet materiale og vejledning i, hvordan vi fremadrettet kunne formulere opgaver i materialet. Det blev klart, at det danske sprog indeholder utallige "gråzoneord" og vendinger, dvs. ord og vendinger der har flere betydninger, og som derfor kan være vanskelige for eleven, der er flersproget, at forstå (12). Vi blev desuden anbefalet at undgå lange ord og sætninger, som også kan komplicere læsningen for eleven. Indholdet er udarbejdet ud fra nævnte sproglige principper, der gør redskabet let tilgængeligt for både elever og vejlederen, idet der kan være flere i disse målgrupper, der er flersproglige. Da REFLEX er et redskab, der inddrager flere sproglige didaktiske metoder, hjælper det eleven med at sætte fokus på sproget, både hverdagsprog, der tales med patienterne og fagsprog, der tales med kollegaer, vejledere og med-elever.

Den e-didaktiske metode som visuelt læringskoncept

Der har fra starten af projektet været et tæt samarbejde med Region H E-læring og et stort fokus på at visualisere et læringskoncept, der kunne omfavne en bred målgruppe med forskellige deltagerforudsætninger. Det satte store krav til tanken om, hvad et e-didaktisk koncept skulle løfte. Region H E-læringen hjalp med at omsætte ideer og tanker til et konkret visuelt læringskoncept, og muliggjorde, at der var let adgang til læringsplatformen, så den nemt kunne anvendes af alle brugere.

I projektets tidlige fase valgte vi, at læringsmaterialet skulle være tilgængeligt, når behovet for fordybelse opstod, og REFLEX skulle opleves som motiverende at anvende. Konceptet skulle lægge op til en legende, intuitiv og aktiv form for deltagelse fra elevens perspektiv, og ud fra E-læringsmetodikken kunne REFLEX tage form (13).

I den digitale læringsform vægtes visualisering frem for skriftligt materiale, og er tilgængeligt for alle elever og lige til at anvende i deres oplæringsperiode på hospitalet. Da REFLEX er digitalt, giver det mulighed for højtlesning af tekster og begreber. De faglige emner starter med en kort animeret film, der giver en introduktion til emnet. Filmene er teksten, så det giver eleven mulighed for både at læse og lytte med.

Den digitale platform giver mulighed for, at eleven kan tilgå lærings- og refleksionsværktøjet hvor som helst, dvs. at eleven kan logge på REFLEX i afdelingen hjemmefra eller på vej til og fra oplæring, da de også kan tilgå via deres mobil.

REFLEX anvender en kombination af videoer, quizzes og interaktive øvelser, som gør det muligt for eleverne at lære i deres eget tempo og på deres eget niveau. Dette differentierede læringsmiljø er en af de store styrker ved e-didaktikken, da det tager højde for den enkelte elevs behov og læringsstil (13).

En central del af den e-didaktiske metode er at facilitere fælles refleksion mellem elev og vejleder. Dette sker gennem opgaver og øvelser, der inviterer til dialog og gensidig læring. Ved at reflektere over konkrete patientforløb og sygeplejefaglige handlinger, får eleven mulighed for at udvikle en nuanceret forståelse af sin praksis og styrke sin evne til at håndtere komplekse situationer (13).

Den e-didaktiske model fremmer dialogisk undervisningsform, hvor elevernes iboende viden udvikles i dialog med vejlederens viden. Dette sker gennem refleksionsopgaver, der inviterer til fælles refleksion og analyse af patientforløb og sygeplejefaglige handlinger (13). Ved at anvende digitale værktøjer til at facilitere denne dialog, skabes der et dynamisk læringsmiljø, hvor eleverne aktivt deltager i deres egen læringsproces, og udvikler kritisk tænkning og problemløsningssevner.

REFLEX understøtter ydermere den polyfoniske undervisningsform, hvor flere stemmer og perspektiver inddrages i læringsprocessen. Dette er særligt vigtigt i sundhedssektoren, hvor tværfagligt samarbejde og kommunikation er afgørende. Gennem brugen af REFLEX kan eleven samarbejde med sine med-elever og med sin vejleder, hvilket styrker deres evne til at arbejde effektivt i teams og håndtere komplekse patientforløb.

Samlet set bidrager den e-didaktiske metode i REFLEX med at styrke kvaliteten af hospitalsoplæringen i Region Hovedstaden. Ved at kombinere det digitale læringsværktøj med de pædagogiske principper understøttes elevens sundhedsfaglige kompetencer, og fremmer samarbejdet til et målrettet oplæringsforløb.

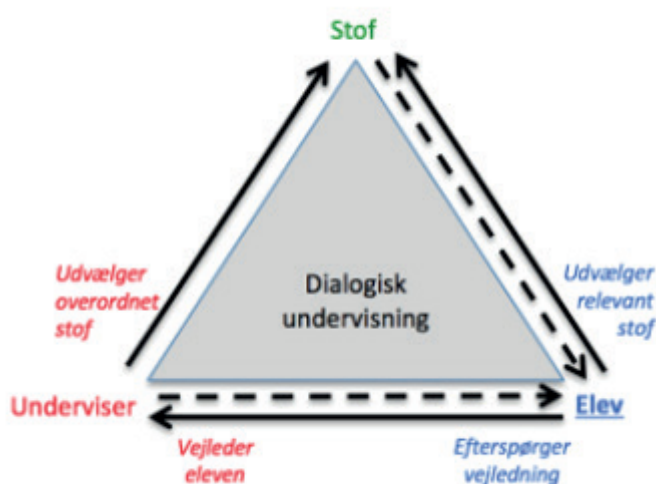
Da strømmen blev tændt, og REFLEX gik i luften RELFEX har nu været en mere fast del af oplæringsvejledernes og elevernes hospitalsoplæring i cirka halvdelen af år, og er blevet det sammenhængende lærings- og refleksionsredskab på tværs af hospitalerne i Region Hovedstaden. De første evalueringer indikerer, at elever og oplæringsvejledere der har integreret REFLEX i deres samarbejde i hverdagen, er glade for at have et tilgængeligt redskab, der kan styrke refleksionen og ydermere understøtte elevernes samarbejde imellem,

Monologisk undervisning: Her er fokus på, at underviseren formidler viden til eleverne. Digitale værktøjer bruges primært til at distribuere information og evaluere elevernes læring gennem lukkede opgaver og tests.

Dialogisk undervisning: Denne form fremmer dialog mellem underviser og elever, hvor elevernes iboende viden udvikles gennem interaktion. Digitale værktøjer understøtter samarbejde og problemløsning.

Polyfonisk undervisning: Her er der flere stemmer i spil, og læring sker gennem samarbejde mellem eleverne. Digitale værktøjer bruges til at facilitere kollektive læringsaktiviteter og projekter.

Faktaboks 3: Den E-Didaktiske Model skelner mellem tre undervisningsformer: monologisk, dialogisk og polyfon undervisning (Pasgaard, Niels Jakob, 2010).



Underviseren er vejleder

- Udvælger overordnet stof
- Vejleder eleverne

Eleven bearbejder

- Udvælger relevant stof
- Efterspørger vejledning

Stoffet skal bearbejdes

- Mindmaps
- Kurateringsværktøjer
- Dataindsamlingsværktøjer
- Skrive/noteværktøjer

Figur 4: Viser den dialogiske undervisning (Pasgaard, Niels Jakob, 2010)

da de har fået et fællessprog for alt det nye, de møder i en hospitalskontekst.

"Oplever sågar nogle elever sidder og arbejder i REFLEX i de stille perioder i afdelingen, både selvstændigt og i samarbejde med en anden."

Citat 3: Oplæringsvejleder om elevernes samarbejde om REFLEX i afdelingen

Oplæringsvejlederne har også givet udtryk for, at det hjælper eleverne til at arbejde mere konkret med deres oplæringsmål i praksis, da eleverne får et tydeligt overblik over, hvordan de kan tænke dem ind i mødet med den indlagte patient. REFLEX understøtter elevernes viden om flere vigtige sygeplejefaglige handlinger til den akutte syge patient, og giver dem et sprog at handle ud fra, som de nemmere kan gå i dialog med deres oplæringsvejleder om.

"Det er et super supplement, meget nemt anvendeligt, overskueligt og alsidigt arbejdsredskab, som kan understøtte den enkelte elevs læringsproces. Det er et arbejdsredskab, som kan bruges selvstændigt elever i mellem eller i plenum til refleksion over forskellige sygeplejehandlinger, som knytter sig til læringsmålene."

Citat 4: Oplæringsvejleder om anvendelsen af RELEX

Der er mange måder for oplæringsvejlederne at tilrettelægge brugen af REFLEX i praksis, og her er vi stadigvæk ved at afdække og udbrede, hvordan der kan arbejdes med lærings- og refleksionsværktøjet, så det giver mening at anvende i hverdagen lokalt i den enkelte afdeling.

"Jeg tager også udgangspunkt i REFLEX, hvor det ikke har været muligt at arbejde patientrelateret med læringsmål som palliation eller isolation. REFLEX kan i den sammenhæng bruges til gode refleksionssamtaler og vidensdeling elever i mellem, gennemgang af procedure m.m. Jeg synes, det er genialt, at REFLEX kan bruges i forskellige sammenhænge, at det ikke nødvendigvis kræver, at jeg er til stede, eller skal gennemgå hver opgave med eleverne. Jeg har brugt REFLEX forskelligt de seneste tre oplæringsperioder afhængig af den enkelte elevgruppe, deres viden og faglige niveau."

Citat 4: Oplæringsvejleder om anvendelsen af RELEX

Vi er opmærksomme på fortsat at have stort fokus på introduktionen til REFLEX ude på hospitalerne og til nye oplæringsvejledere, så de alle har kendskab til det, og kan anvende det med det samme.

Implementeringen af REFLEX til alle hospitalerne i Region Hovedstaden krævede en stor koordineret indsats, og i en kommende artikel vil vi uddybe, hvordan det

lykkes at få REFLEX udbredt og taget i brug over en kort periode.

Læs mere om REFLEX og se en kort film med en oplæringsvejleder og en oversygeplejerske, der fortæller om REFLEX.
https://www.regionh.dk/e-learning/Digital-undervisning/alle_kurser/Sider/REFLEX.aspx

Faktaboks 4: Læs mere om REFLEX

Referencer

1. Hersom, H.; Gulmann, M.; Kamstrup, A. K. Viden fra forskning i læring på lærepladser: En forskningsopsamling på baggrund af et systematisk internationalt litteraturstudie. Center for viden om erhvervsuddannelser, 2024.
2. Børne- og undervisningsministeriet. Inspiration til styrket praktikvejledning på social-og sundhedsområde [internet]. 2019 [citeret januar 2025]. tilgængelig via: <https://www.sosupraktik.dk/-/media/filer/sosu/210819-stuk-sosu-inspirationshaefte-final.pdf>
3. Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærd-suddannelser (FEVU). Evaluering af SOSU-uddannelserne [internet]. September 21 [citeret januar 2025]. tilgængelig via: <https://www.sevu.dk/sites/default/files/2021-09/Evaluering%20af%20social-%20og%20sundhedsuddannelserne%20-%20samlet%20evaluering.pdf>
4. Strategisk partnerskab om uddannelse. Status på praktikken 2022. [internet]. 2022 [citeret januar 2025]. tilgængelig via: <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2022/10/status-paa-praktik-2022-til-hjemmesiden.pdf>
5. Gardner, H. E. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic books, 2011.
6. Kolb, D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press, 2014.
7. Vygotsky, L.S. LS Vygotsky's Pedological Works. Volume 2.: The Problem of Age. Springer Nature, 2021.
8. Jensen A.H. Blooms taksonomi. I: Læringsmål og taksonomiske redskaber. Frederikshavn: Dafolo. 2015.
9. Schön, D. A. The reflective practitioner: How professionals think in action. Routledge, 2017.
10. Bagger C, Shultz H. Vejledning af fagprofessionelle i klinisk praksis. Munksgaard Danmark, 2009.
11. Thise, H, Vilien, K. S. Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne. Samfundslitteratur, 2023.
12. EMU. (2020). Gråzonesprog og klar tale - Sundhed, omsorg og pædagogik. [internet] [citeret januar 2025]. Tilgængelig via: https://emu.dk/sites/default/files/2020-08/grazonessprog_og_klar_tale_-_sundhed_omsorg_og_paedagogik.pdf
13. Pasgaard, N. J. Den e-Didaktiske Overvejelsesmodel. Det Nationale Videncenter for e-læring. 2010

Bog anmeldelse

Viden, Videnskab og Forskning i Sygepleje

Af: Annesofie Lunde Jensen & Julie Duval Jensen (red), 1. udgave, 1. oplag,
FADL's Forlag 2024, 376 sider

Bogen leverer en solid og pædagogisk introduktion til videns- og forskningsverdenen med fokus på den essentielle sammenhæng mellem forskningsspørgsmål, metodologi og metode. Temaet går som en rød tråd gennem bogen, og understreger, hvor afgørende det er at sikre, at disse elementer harmonerer for at skabe valid og anvendelig viden. Bogen er rigt opdelt i flere kapitler, der sikrer en bred præsentation af diverse metodologiske tilgange, herunder kvantitative, kvalitative og mixed methods. Forfatterne formidler de teoretiske grundlag på en lettilgængelig måde for nybegyndere samtidig med, at de tilbyder nye perspektiver for erfarne.

En af bogens styrker er dens inddragelse af mindre kendte teorier, som sjældent får opmærksomhed i lignende værker. Dette giver læseren mulighed for at udforske alternative tilgange, der kan være særligt relevante i nicheområder eller mindre traditionelle sygeplejepraksisser. Et eksempel herpå er Interpretive Description, en praksisorienteret metode med fleksibel metodologi der kombinerer forskellige kvalitative teknikker. Denne tilgang illustreres bl.a. gennem et osteoporosestudie, der undersøger, hvordan gruppeundervisning påvirker beslutningstagning vedrørende behandling og livsstilsændringer. Denne problemstilling vurderes som relevant og genkendelig for mange sygeplejersker, da den afspejler kliniske situationer, de kan møde i deres daglige arbejde. Derudover introduceres mulighederne indenfor Komplekse interventioner, Positivisme og Kritisk Rationalisme og Participatory design.

Forfatterne er konsekvente med at inddrage eksempler og refleksioner, der kobler teori til praksis. Dette understøtter en praksisnær tilgang, hvor sygeplejersker kan omsætte bogens viden direkte i deres daglige arbejde. Bogen appellerer både til studerende, der skal i gang med deres første forskningsprojekter, og kan bidrage mere erfarne til at reflektere over metodologiske valg.

Med sin velafbalancerede kombination af teori og praksis leverer bogen en værdifuld ressource for studerende og undervisere. Den giver et solidt fundament for at forstå og reflektere over forskningsmetodologi, og inspirerer til at udforske nye områder af sygeplejen. En bog, der vil finde sin plads på hylden hos både studerende og undervisende sygeplejersker.

Anmeldt af Sandra Kofoed Buhl, SP-konsulent, Psykiatrisk Center København.



Bog anmeldelse

Sårbarhed og aldring – i et sygeplejersperspektiv

Af: **Ben Farid Røjgaard Nielsen og Lotte Evron (red.)**, FADL`S Forlag, 2024, 242 sider.

Med afsæt i, at der med stigende alder er en øget risiko for sårbarhed, udfoldes emnet sårbarhed og aldring i denne bog; en antologi med 15 temaer, der med hver deres sygeplejeteoretiske perspektiv belyser et komplekst vildt problem - sygepleje til ældre mennesker.

Formålet med bogen er at bidrage til en større viden og forståelse af sårbarhed og aldring i sygeplejen, og hovedpointen er, at alle mennesker uanset alder indeholder en potentiel sårbarhed og potential handlekraft.

De fleste kapitler er bygget op omkring en praksisnær case og tre udvalgte temaer, som i et sammendrag fremstiller, hvorledes disse kan bidrage til at styrke klinisk lederskab i sygeplejen til sårbare ældre.

Herudover motiverer flere af kapitlerne til yderligere indsigt indenfor disse temaer med QR-koder til faglig adspredelse - bl.a. igennem podcasts fra Syg Viden.

Forfatterne formår at lave en rød tråd ud fra viden om sårbarhed som paraplybegreb igennem flere temaer bl.a. alderisme, forrådelse, medmenneskelighed, ensomhed, eksistentiel kontakt, social udsathed og marginalisering samt normkritik. Hermed vækkes en bevågenhed for den sårbarhed, som mødes i virket med ældresygepleje; både sygeplejerskens iboende, den ældres og den sårbarhed der findes i praksisfællesskabet. Igennem tråden afdækkes det komplekse i arbejdet med sårbarhed, som i det store hele forudsætter en fænomenologisk tilgang og specielle kompetencer til at lytte til en fortælling og høre, hvad den sårbare ældre egentlig siger. Den ældre skal betragtes som samarbejdspartner med ekspertise i egen livsverden, hvor sygeplejersken skal reflektere kritisk over de normgivende strukturer, kommunikere fordomsfri vha. bl.a. den etiske dialog over tabuiserede emner, indgyde mod og være modig.

Bogen har stor relevans for sygeplejestuderende og undervisende sygeplejersker, da den skærper bevidstheden og en skarphed på at udfordre normer og fortællinger, som knytter sig til dét at være ældre og sårbar; ud fra et evidensbaseret teoretisk grundlag. Således lægges et solidt fundament for et anerkendende, respektfuldt personcentreret klinisk lederskab med synligt engagement for patientsikkerheden og høj kvalitet med hjemmel i den ældres perspektiv. Samlet set en indholdsmættet anbefalelsesværdig bog skrevet af eksperter, som berører noget dybereliggende i alle sundhedsprofessionelle – og inspirerer til engagement i at forbedre klinisk praksis.

Anmeldt af: *Maia Mortensen, specialist i borgernær sygepleje og klinisk vejleder, Hjemme- og Sygeplejen, Sønderborg Kommune.*



Boganmeldelse

Det gode bachelorprojekt i sundhedsuddannelserne – Håndbog i opgaveskrivning og metode

Af: Diana Astrup Nielsen, Thea Qvist Hjørnholm, Peter Stray Jørgensen. Med bidrag af Thomas Kristian Nygaard Hansen. 2.udgave. 2024. Samfundslitteratur. 519 sider.

"*Det gode bachelorprojekt i sundhedsuddannelserne. Håndbog i opgaveskrivning og metode*", er en praksisnær guide til studerende, der står over for at skulle skrive deres bachelorprojekt inden for sundhedsfagene. Bogen er skrevet af tre forfattere med solid erfaring inden for forskning og undervisning i sundhedsvidenskabelige uddannelser. Formålet med bogen er at give de studerende en struktureret og metodisk tilgang til at skrive en akademisk opgave, der lever op til de krav, der stilles på sundhedsuddannelserne.

Bogen er siden 1.udgave blevet opdateret, særligt kapitlerne om videnskabsteori, kvalitative analyser og innovation har fået en gennemgående revision, og der er skrevet et helt nyt kapitel om kvalitetsprojekter.

Bogen dækker hele processen fra problemformulering og litteratursøgning til metodisk tilgang og den endelige formidling af resultaterne. Forfatterne kombinerer teoretiske overvejelser med konkrete eksempler og praktiske råd, hvilket gør den velegnet til både første gangs opgaveskrivere og studerende, der ønsker at forbedre deres akademiske færdigheder. Bogen er en veldisponeret og overskuelig håndbog, der på pædagogisk vis guider studerende gennem de mange facetter af bachelorprojektet. Et af bogens stærkeste elementer er dens anvendelsesorienterede tilgang. De mange eksempler og vejledende spørgsmål gør det lettere for læseren at omsætte teori til praksis. Især kapitlerne om videnskabsteori og metodevalg giver en god indføring i, hvordan man kan sikre faglig validitet i sit projekt. Sproget er lettilgængeligt og målrettet studerende på både professionsbachelor- og universitetsniveau, hvilket gør den anvendelig på tværs af forskellige uddannelsesinstitutioner.

For undervisende sygeplejersker og vejledere er bogen et godt redskab til at understøtte de studerende i deres skriveproces. Den kan bruges som et supplement i vejledning og undervisning i akademisk skrivning, da den dækker både metodiske og formidlingsmæssige aspekter.

En mindre svaghed ved bogen er, at den i nogle afsnit kan virke lidt skabelonpræget, hvilket kan få den til at fremstå mindre fleksibel.

Overordnet set er bogen en stærk ressource for både studerende og undervisere. Den kombinerer teori med praksis på en lettilgængelig måde, og giver en solid værktøjskasse til at strukturere og gennemføre et akademisk projekt. Bogen vil uden tvivl være en stor hjælp for studerende, der ønsker en grundig og metodisk vejledning til at skrive deres bachelorprojekt.

Anmeldt af: Renée Halkjær, cand.cur, underviser på SOSU Fyn og ekstern bachelorvejleder, UCL Vejle.

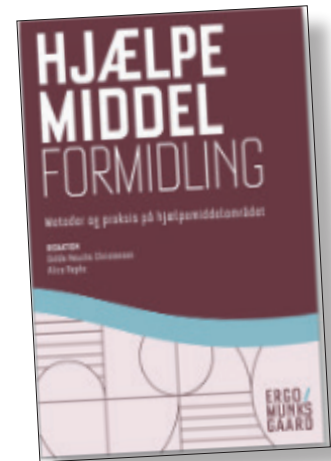


Boganmeldelse

Hjælpemiddelformidling - Metoder og praksis på hjælpemiddelområdet

Redaktion Dikke Neuchs Christensen og Alice Røpke, Ergo/Munksgaard

1.udgave, 1.oplag, København 2024, 250 sider.



En ny bog lander i postkassen

Denne gang har jeg fået mulighed for at dykke ned i en bog om hjælpemiddelformidling. Bogen henvender sig til ergoterapeutstuderende og til hjælpemiddelformidlere, men er relevant for andre faggrupper, som har kontakt med området. Jeg har som sygeplejerske i over 25 år mødt patienter/borgere, der havde behov for hjælpemidler. Med årene er der kommet flere avancerede og teknologiske hjælpemidler til, og det er nødvendigt at have kendskab til de muligheder, der er for patienter og borgere, som kan gøre en forskel for den enkelte. Alle forfattere til bogen bidrager med stor viden og erfaring på området og der er mange referencer til hvert bogkapitel.

Bogens anvendelsesmuligheder

Det er en praksisnær bog, som afløser den tidligere bog om hjælpemiddelformidling. Bogen arbejder med en generisk model for systematisk hjælpemiddelformidling og produktanalyse. Der er mange case-eksempler, som giver forståelig indsigt.

Anbefaling

Bogen har god opbygning, og medtager indføring, lovgrundlag og logisk systematik. Denne bog får en varm anbefaling til alle, der er i berøring med området. På Københavns Professionshøjskole ved Campus Sigurdsgade, kan man se en af de mange modeller, som ergoterapeuter arbejder med lavet i neon. God fornøjelse med at finde den næste gang din vej slår forbi Campus Sigurdsgade.

Anmeldt af Lene Brogaard, Lektor på sygeplejerskeuddannelsen, Københavns Professionshøjskole.

Bog anmeldelse

Simulation i sundhedsvæsenet

Redaktion: Susanne Piilgaard Hallin, Anne Lippert, Doris Østergaard, Munksgaard, 2024, 432 sider

Simulationstræning har i de seneste år vundet indpas som en central pædagogisk metode i sundhedsuddannelser, da det giver mulighed for at træne komplekse færdigheder og beslutningstagning. "Simulation i sundhedsvæsenet" er et rigtig godt bud på en grundbog i simulationsundervisning. Bogen henvender sig primært til instruktører og facilitatorer, og fungerer som en guide til at kvalificere arbejdet med simulationsbaseret læring. Med 17 kapitler skrevet af førende eksperter, tilbyder bogen en dybdegående indføring i simulationens mange facetter, herunder metoder, scenariedesign og forskning.

Bogen er inddelt i fem dele: Introduktion til simulation, Teknisk simulation, Scenariebaseret simulation, Simulationskontekster og Udviklingsperspektiver. Samlet indeholder bogen 17 kapitler, hvor hvert kapitel indledes med en figur over kapitlets indhold, og undervejs i læsningen præsenteres man for yderligere figurer og QR-koder til forskellige hjælpemidler. På den måde bliver bogen letlæselig. Bogen giver et teoretisk og evidensbaseret indblik i læringspotentialerne ved simulationstræning, og guider dig til, hvordan du bedst planlægger, faciliterer og afrunder simulationstræning. Som læser præsenteres man for forskellige former for simulationstræning, som kan anvendes i uddannelse af bl.a. sygeplejestuderende.



Jeg vil især fremhæve bogens del tre, Scenariebaseret simulation, som nærmest kan anvendes som trin for trin guide. Denne del af bogen vil hjælpe dig igennem alle de overvejelser, du skal gøre dig for at skabe en god scenariebaseret simulationsundervisning. I denne del af bogen finder du også en skabelon til et dagsprogram og drejebogsskabeloner. I bogens fjerde del, Simulationskontekster, finder du fem kapitler, som beskriver simulation i hver sin kontekst, f.eks. primær sektor, hospital og psykiatri.

Simulation i sundhedsvæsenet er en praktisk og velstruktureret bog, der tilbyder en omfattende indføring i simulationstræning. Efter min optik burde den stå på alle kliniske vejledere og underviseres bogreol.

Anmeldt af Kim Simony Larsen, stud.cur. ved Roskilde Universitet, Sygeplejerske, Neurologisk afdeling, Nordsjællands Hospital.



Redaktionen



Lotte Evron
Ansvarshavende redaktør

Lektor, ph.d., sygeplejerske,
Københavns Professionshøjskole,
Institut for Sygeplejerske- og Ernæringsuddannelser
Telefon: 51380652, mail: loev@kp.dk,



Helle Elisabeth Andersen
Redaktør

Lektor, ph.d., sygeplejerske
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
Kompetence- og organisationsudvikling
Afdeling for Sundhed, socialt arbejde og velfærdsforskning
Telefon: 24964192 mail: hean@ucl.dk



Nausheen Christoffersen
Redaktør

Lektor, cand.cur., sygeplejerske
Københavns Professionshøjskole,
Institut for Sygeplejerske- og Ernæringsuddannelser
Telefon: 51632684, mail: naus@kp.dk



Jette Henriksen
Redaktør

Førsteamanuensis i sykepleie, ph.d., cand. cur., sygeplejerske
Fakultet for Sykepleie og Helsevitenskap, Nord universitet
Telefon +4521290629/ +4774022025, mail: jette.henriksen@nord.no
Ektern lektor, Aarhus Universitet, Institut for Folkesundhed - Sygepleje
E-mail: jette.henriksen@ph.au.dk



Kimmie Heine
Redaktør

Adjunkt, cand.cur., sygeplejerske
Professionshøjskolen Absalon,
Sygeplejerskeuddannelsen, Næstved
Telefon: 72483189, mail: xkihe@pha.dk

**Indlæg til 'Uddannelsesnyt' skal være redaktionen i hænde senest:
15. februar, 15. maj, 15. august og 15. november**

Bestyrelsesmedlemmer i F.S.U.S: se: www.fsus.dk

Layout og grafisk produktion: **KOSMOSGRAFISK** · 66139075

Published by ISSUU.COM · ISSN: 2246-2155 · Titel: Uddannelsesnyt (Online)