



Fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen

*En belysning af de studerendes udvikling af
professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng*

Af
Birgit Heimann Hansen
Projektleder
Cand.cur og ph.d.

Med bidrag fra projektmedarbejdere:
Alice Petersen. Cand.scient.san
Benedicte Teisen. MLP

University College Lillebælt,
Sygeplejerskeuddannelsen i
Odense og Svendborg
<http://www.ucl.dk>

Januar 2008

Resumé

Det er et stigende problem i sygeplejerskeuddannelsen, at flere og flere studerende fravælger undervisningen, ikke gennemfører studiet på normeret tid, skifter studie eller helt forlader uddannelsen. Der er store samfundsmæssige, personlige og institutionelle omkostninger forbundet hermed, og skal det stigende frafald standses, ligger der en udfordring i at identificere og iværksætte en indsats i forhold til de studerende, der socialt og fagligt set 'lever på kanten af uddannelsen'. Med henblik på fastholdelse af de studerende må der foretages en særlig og målrettet indsats med fokus på undervisningens tilrettelæggelse og indhold samt rammerne for denne. Forskningsprojektet *Fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelse. En belysning af de studerendes udvikling af professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng* har til formål at belyse sammenhængen mellem fravær og frafald. Ved at undersøge omfang og betydning af fravær i forbindelse med frafald er målet, at projektet med sine resultater skal bidrage med nyttig viden i forhold til den fremtidige uddannelsesudvikling og -planlægning.

Projektet baserer sig metodisk på en systemisk og handlingsteoretisk referenceramme funderet i de humanvidenskabelige traditioner hermeneutik og retorik. I projektet tages der udgangspunkt i Aaron Antonovskys teori om menneskets oplevelse af sammenhæng, Steen Wackerhausens tænkning om professionsidentitet og Etienne Wengers forskning om studerendes situerede deltagelse i praksisfællesskaber. Ud fra en postmoderne diskurs udgør den teoretiske referenceramme den i projektet anvendte forståelsesramme for de studerendes oplevelse af sammenhæng og deres handlinger og samspilsrelationer i uddannelsen. Forskningen er af undersøgende og fortolkende karakter, og den kan henføres til den indenfor den nyere hermeneutik karakteristiske åbenhed og gennem horisontsammensmeltning søgen efter mening. Retorikkens metode; *eksemplet* anvendes som metodisk redskab, idet de kvalitativt orienterede undersøgelser tager udgangspunkt i de enkelte studerendes erfaringer og oplevelser. Gennem samtalen opnås indsigt i de studerendes handlinger og hermed valg af tilstedeværelse og fravær. Samtalen betragtes og anvendes i projektet som en grundlæggende, menneskelig interaktionsform, og gennem samtaler med de studerende udvikles en forståelse af de studerendes handlingsvalg.

Den i projektet tilgrundliggende empiriske undersøgelse udgør en kombineret fraværs- og frafaldsundersøgelse blandt 113 studerende, som påbegyndte deres uddannelse d. 1. februar 2006. Undersøgelserperioden omfatter uddannelsens 1., 2. og 3. semester (februar 2006 - juni 2007). Der anvendes en kombination af kvantitative og kvalitative metoder til belysning af den givne fraværs- og frafaldsproblematik. Det i projektet anvendte kvantitative design sigter mod en eksakt opgørelse af de studerendes fravær og frafald, mens det kvalitative design sigter mod en forståelse heraf og til besvarelse af spørgsmålene *hvad, hvorfor og hvordan*. I projektet knyttes disse spørgsmål metodisk an mod de studerendes handlinger, adfærd, motiver og meninger, idet de studerendes meningsdannelse i

projektet betragtes som handlingsintention situeret i tid og rum. En konkret handlen som med henvisning til projektets teoretiske referenceramme til stadighed konstrueres og udvikles gennem social interaktion.

Fraværs- og frafaldsundersøgelsen viser, at *stort fravær fremstår som en tydelig risikofaktor for frafald*, idet 73% af de studerende, som i projektets fraværsundersøgelse på 1. semester har et fravær på $\geq 40\%$, afbryder uddannelsen¹ inden 4. semesters påbegyndelse. I alt afbryder 44% af undersøgelsespopulationen uddannelsen indenfor undersøgelsesperioden. Den primære årsag til de studerendes frafald er utilstrækkeligt fagligt niveau og hermed manglende eksamensgennemførelse (38%). En anden væsentlig årsag er studieskift, primært grundet mulighed for optagelse på et ønskestudie eller manglende motivation og meningsfuldhed med uddannelsen (26%). Falder de studerende ikke til i studiet, eller kan de ikke finde sammenhæng, forlader de ligeledes studiet. Hvis man ønsker at mindske frafaldet, bør blikket rettes mod de studerende, som af forskellige årsager ikke 'falder til' i uddannelsen og af denne grund måske heller ikke består deres eksamen. Disse studerende afbryder typisk uddannelsen ved slutningen af 1. semester eller i løbet af 2. semester, fordi uddannelsen ikke lever op til deres krav og forventninger, og idet de studerende ikke har fundet mening med og er blevet motiveret til at deltage i undervisningen.

I både de studerendes teoretiske og kliniske uddannelsesforløb er det oftest misforståede eller mangelfulde relationer i forbindelse med planlagt og gennemført undervisning og vejledning, som får de studerende til at overveje, om 'sygepleje er dem', og om de i det hele taget ønsker at fortsætte i sygeplejerskeuddannelsen. Med projektet kan det konkluderes, at aktiv deltagelse, kropslig erfaring og sprogliggørelse af de elementer, der karakteriserer sygeplejen som fag og profession, er en betingelse for de studerendes identitetsdannelse. Kun gennem den meningsdannelse, som på baggrund af teoretisk og praktisk indsigt danner grundlag for meningsfuld forståelse og begribelighed, er det muligt at styrke de studerendes oplevelse af sammenhæng og hermed deres ønske om at forblive i uddannelsen. De studerende overvejer især fravær og frafald i situationer, hvor:

- De studerende grundet manglende mulighed for aktiv deltagelse og dialog, eksempelvis ved auditorieundervisning i den teoretiske del af uddannelsen, oplever et manglende samspil med undervisere og medstuderende, og hvor medstuderende i undervisningssituationen udviser respektløs adfærd og engagement.
- De studerende grundet uhensigtsmæssig uddannelsesplanlægning, manglende underviser- og vejlederengagement og for 'teoretisk' og ikke praksisrelateret undervisning i den teoretiske del af uddannelsen har vanskeligt ved at koble deres teoretiske og praktiske viden og herigennem finde mening med undervisningens indhold.

¹ Afbryder: Forlader nævnte uddannelseshold. I nævnte procenttal indgår også studerende, som overgår til andet og senere uddannelseshold grundet ikke bestået eksamen.

- De studerende grundet korte og kaotiske uddannelsesforløb i den kliniske del af uddannelsen ikke oplever sig velkomne, oplever sig overset og overladt til sig selv, og ikke når at føle sig 'hjemme' på de kliniske uddannelsessteder.
- De studerende i de kliniske uddannelsesforløb føler sig mere 'hjemme' hos eller ligestillet med patienterne/ klienterne end hos deres kollegaer, idet de ligesom patienterne oplever sig som 'gæster' og hermed i en udsat position/ et afhængighedsforhold, hvor det kan føre til negative sanktioner, hvis de ikke indpasser sig i studerenderollen.
- De studerende i de kliniske uddannelsesforløb står alene med komplekse patienter og i denne sammenhæng oplever afmagt og frustration grundet handlingskrav, som overstiger deres aktuelle uddannelses-, ansvars- og kompetenceniveau.
- De studerende grundet manglende samvær og samarbejde med en klinisk vejleder oplever, at de anvendes som regulær arbejdskraft, i stedet for at være studerende i et klinisk undervisningsforløb.
- Der på de kliniske uddannelsessteder ikke er tilstrækkeligt fagligt og pædagogisk uddannet personale til rådighed grundet travlhed og/ eller sygdom, korte kliniske uddannelsesforløb, hvor personalet ikke har overskud til at involvere sig i de studerendes uddannelsessituation, eller hvor der er for mange studerende på uddannelsesstedet.
- De studerende i de kliniske uddannelsesforløb udelukkende overlades til social- og sundhedsassistenter eller 'ældre' medstuderende, som ikke i tilstrækkelig grad formår at udfordre dem til refleksion samt inddragelse og kobling af teoretisk og praktisk viden i den praktiske kontekst.
- De studerendes vejledere i de kliniske uddannelsesforløb har mange aften- eller nattevagter, samtidig varetager andre ressourcekrævende funktioner, eksempelvis grupperlederfunktionen, eller hvor de studerende på anden vis er fysisk 'adskilt' fra deres kliniske vejledere, eksempelvis yder sygepleje hos en anden gruppe af patienter/ klienter end disse.

Mindsket frafald gennem øget tilstedeværelse ved undervisningen kræver, at de studerende oplever meningsfuldhed gennem gennemskuelighed og tydeliggørelse af hensigter med og helheder i de planlagte undervisnings- og vejledningsaktiviteter. Ligeledes kræver øget tilstedeværelse, at opmærksomheden rettes mod valg af undervisningsmetoder, og at de studerendes kobling af teoretisk og praktisk viden samt den dialogbaserede undervisning fremmes og udvikles. Tilrettelæggelse og koordinering af undervisningen må foretages, så den enkelte underviser og kliniske vejleder får mulighed for udvikling af ikke blot sin faglige men i høj grad også sin personlige kompetence og gennem egen indflydelse oplever ansvar for og overskud til glæde ved varetagelsen af den planlagte undervisning. En meget væsentlig faktor for læring og motivation hos de studerende er, at underviserne og de kliniske vejledere udviser lyst og engagement for det fag og den undervisning/ vejledning, de forestår. Først gennem delagtiggørelse, alsidighed og metodefleksibilitet 'fanges' de studerende, og gennem et respektfyldt samspil og en positiv accept af meningstilkendegivelser oplever de studerende, at de bidrager til den fælles læring og forståelse.

'Tætte' og vellykkede relationer danner et meget væsentligt grundlag for de studerendes læringsudvikling, trivsel og motivation, idet deres udvikling af professionsidentitet og oplevelsen af sammenhæng tydeligt stimuleres gennem den til undervisningen/ vejledningen knyttede dialog, aktive deltagelse og faglige og personlige udfordring. En styrkelse heraf forekommer, når:

- De studerende som led i oplevelsen af sammenhæng og gennem kobling mellem egen erfaring, mening og ord kan skabe deres eget billede af det til sygeplejen relaterede indhold gennem en begyndende identificering med og forståelse af, hvad sygepleje er.
- De studerende med udgangspunkt i egne ressourcer og med den nødvendige støtte og vejledning kan opleve den faglige og personlige udfordring, som svarer til deres aktuelle uddannelses-, ansvars- og kompetenceniveau.
- De studerende igennem uddannelsen kan trives samt opleve tryghed og motivation til læringsudvikling og aktiv deltagelse ved gennem handlingsudøvelse at være 'en del af' og samtidig 'gøre en forskel' i det uddannelses- og professionsrelaterede praksisfællesskab.

Der er stor forskel på, hvordan de studerende tilpasser sig de i uddannelsen og til sygeplejefprofessionen knyttede normer. En væsentlig årsag til denne forskel er de studerendes individuelle personligheder og deres personlige erfaringsbaggrund og livssituation. Projektets resultater viser, at hovedparten af de studerende udgør en meget homogen gruppe med typisk studerendeadfærd i både den teoretiske og kliniske del af uddannelsen. Denne gruppe af *karakteristiske* studerende trives og falder ofte uproblematisk til i uddannelsen, de er sammenlignelige og holder sig indenfor de socialt konstruerede normer, følger den planlagte undervisning og tager del i det almindelige uddannelsesfællesskab. I klinikken indtager disse studerende en typisk studerenderolle, hvor de ofte er utrygge og usikre, hvor de søger opmærksomhed, og hvor de i starten af uddannelsen har brug for en meget tæt tilknytning til deres kliniske vejledere. Modsat denne større gruppe af studerende fremstår også en mindre gruppe af *ikke karakteristiske* studerende. Disse studerende udviser en anderledes og mere ukarakteristisk adfærd. De har som regel en anderledes personlig erfaringsbaggrund og står ofte i en anderledes livssituation, i forhold til hvilken de ønsker eller er nødt til at tage specielle hensyn. I klinikken forholder disse *ikke karakteristiske* studerende sig typisk mere undrende og opsøgende. De er kritiske og konfronterende, og de har ofte brug for mere 'plads' og større råderum. Hvor de *karakteristiske* studerende primært kobler deres teoretiske og praktiske viden via deres kliniske vejleder, og hvor de typisk har brug for tryghed, imødekommenhed og forståelse, har disse *ikke karakteristiske* studerende i højere grad brug for accept, anerkendelse og gensidighed. I sygeplejen bruger disse studerende i højere grad deres personlige erfaringsgrundlag, og de kobler primært deres teoretiske og praktiske viden via handling i patient – studerende relationer.

Projektets resultater viser, at en stor gruppe af *ikke karakteristiske* studerende befinder sig blandt de i projektet udpegede *interessante studerende*. Det, der karakteriserer disse studerende, er, at de påbegynder sygeplejerskeuddannelsen, idet de har et klart ønske om at blive sygeplejerske, men at de samtidig ønsker at gennemføre uddannelsen på egne præmisser. De følger ikke de i uddannelsen udtalte og ikke udtalte normer for uddannelsesadfærd, idet de i højere grad fravælger den skemalagte undervisning, og idet de ikke ønsker at indgå i studerendefællesskabet på andres præmisser. Grundet denne ukarakteristiske adfærd opleves disse studerende ofte som irriterende, de overlades til sig selv, eller de afvises direkte fra det uddannelsesrelaterede fællesskab. Netop denne afvisning er en meget væsentlig årsag til uddannelsesfrafald blandt *ikke karakteristiske* studerende. Kun hvis disse studerende har eller finder andre ressourcer, som kan støtte dem i deres gennemførelse af uddannelsen, kan frafald forhindres.

Større deltagelse og en øget gennemførelse af uddannelsen opnås kun, når studerende, uddannelsesinstitution og de kliniske uddannelsessteder betragter fraværs- og frafaldsproblematikken som et *fælles* ansvar. Skal der gøres en indsats, forudsætter det, at de studerende deltager aktivt i både den teoretiske og kliniske undervisning, at ledelsen ud fra de politiske og samfundsbestemte rammer og vilkår sikrer, at der tilrettelægges en hensigtsmæssig organisatorisk strukturering og koordination, og at underviserne og de kliniske vejledere sikres mulighed for personlig kompetenceudvikling og tilrettelæggelse af 'tætte' og vellykkede vejlednings- og undervisningsforløb. Der bør i fremtiden sættes fokus på kvalificering af de i uddannelsen anvendte undervisningsmetoder, og den dialogbaserede undervisning bør udvikles og opprioriteres, så der med fokus på relationen kan opnås en større grad af engagement, alsidighed og fleksibilitet i de tilrettelagte undervisnings- og vejledningsaktiviteter. Gennemskuelige hensigter med og helheder i de planlagte undervisnings- og vejledningsaktiviteter er sammen med tydeliggørelse af de niveaumæssige krav, handleforskrifter og tid og 'rum' nødvendige. Ligeledes er en styrkelse af samarbejdet mellem de teoretiske og kliniske uddannelsessteder er en forudsætning for de studerendes kobling af teoretisk og praktisk viden og hermed den meningsfuldhed, som skal motivere dem til aktiv deltagelse i uddannelsen. Der bør rettes en større opmærksomhed mod de studerendes forskellige læringsforudsætninger og individuelle læreprocesser, og støtte individuelt og i grupper er sammen med faglig og personlig udfordring, et respektfuldt samspil og indbyrdes imødekommenhed og forståelse nødvendig, hvis de studerendes læring og oplevelse af tryk i uddannelsen skal understøttes. Skal frafaldet ved sygeplejerskeuddannelsen mindskes, er det vigtigt at forstå den i uddannelsen forekomne sammenhæng mellem mening, professionsidentitet og fællesskab, og på denne baggrund sikre vellykkede relationer og iværksætte initiativer, som kan motivere og fastholde de studerende i uddannelsen.

Henvendelse vedrørende projektet kan rettes til projektleder Birgit Heimann Hansen, University College Lillebælt, Sygeplejerskeuddannelsen i Odense.

Indhold

1.	<i>Undersøgelsens baggrund og tilrettelæggelse</i>	7
1.1	Undersøgelsens baggrund samt formål, relevans og betydning for det sundhedsfaglige område	7
1.2	Videnskabsteoretisk grundlag, referenceramme og metode	11
1.3	Projektdesign	22
1.4	Troværdighed, pålidelighed og overførbare af undersøgelsens resultater	28
2.	<i>Præsentation og diskussion af projektets resultater</i>	30
2.1	De studerendes oplevelse af sammenhæng	34
2.2	Professionsidentitet og de studerendes oplevelse af sammenhæng	37
2.3	Identitet og læringsfællesskaber	47
2.4	Dialogen som meningsdannende og motivationsfremmende læringsredskab	60
2.5	Dropout, Stopout or Go On? Understanding the Process and Making a Difference	67
3.	<i>Sammenfatning og konklusion</i>	70
3.1	Formål, relevans og betydning	71
3.2	Konklusion	72
4.	<i>Litteratur</i>	89
5.	<i>English Summary</i>	93

Bilag

1. Spørgeskema til studerende, som afbryder uddannelsen
2. Fraværslog
3. Interviewguide
4. Feltobservation

1. Undersøgelsens baggrund og tilrettelæggelse

1.1 Undersøgelsens baggrund samt formål, relevans og betydning for det sundhedsfaglige område

Det er et stigende problem i sygeplejerskeuddannelsen, at flere og flere studerende fravælger undervisningen, ikke gennemfører studiet på normeret tid, skifter studie eller helt forlader uddannelsen. Der er store samfundsmæssige, personlige og institutionelle omkostninger forbundet hermed, og både Undervisningsministeriet, Rektorforsamlingen og Dansk Sygeplejeråd ønsker i lighed med uddannelserne selv at knække den stigende frafaldskurve. Dette ønske medførte, at Undervisningsministeriet i samråd med Dansk Sygeplejeråd og CVU-Rektorkollegiet i januar 2006 iværksatte en undersøgelse af frafaldet ved sygeplejerskeuddannelsen. Undersøgelsen havde til hensigt at belyse, hvilken rolle en række forskellige forhold spiller for frafaldet, herunder individuelle karakteristika, undervisningens tilrettelæggelse og indhold, studiemiljøet og den kliniske uddannelse. Undersøgelses resultater viste, at hovedparten af de sygeplejestuderende var tilfredse med uddannelsens indhold, undervisningsformer, -niveau og opgavevejledning, men jo mindre tilfredse de studerende var med disse aspekter, desto større sandsynlighed var der for, at de afbrød uddannelsen. Et markant resultat var desuden, at en betydelig del af dem, der afbrød uddannelsen, havde svært ved at falde til socialt. Omkring hver tredje oplevede, at de havde haft vanskeligt ved at få vejledning og hjælp fra medstuderende og undervisere. 1/3 af de frafaldne havde også haft svært ved at etablere gode samarbejdsrelationer, og ca. hver fjerde angav, at udbyttet af gruppearbejde og studie-/ læsegrupper var ringe eller meget ringe. Rapporten konkluderer, at der ligger en udfordring i håndteringen af de studerende, der socialt og fagligt set 'lever på kanten af uddannelsen'. Det vurderes, at der må rettes en særlig og målrettet indsats mod disse unge, og at blikket må rettes mod undervisningens tilrettelæggelse og indhold samt mod rammerne for undervisningen, eksempelvis studiemiljøet (Jensen, Brown, Hillersdal, Rasmussen & Schademann 2006).

Projektgruppen har med interesse fulgt Undervisningsministeriets undersøgelse, og den er ud fra et gennemført litteraturstudie om uddannelsesfrafald kommet frem til lignende konklusioner og hypoteser i relation til studerendes frafald i sygeplejerskeuddannelsen. I forskningsprojektet *Fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen. En belysning af de studerendes udvikling af professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng* har projektgruppen derfor valgt at rette blikket mod de studerende, der med størst sandsynlighed vil afbryde uddannelsen. Som undersøgelsesfokus har gruppen valgt at fokusere på adfærden *fravær* og hermed undersøge sammenhængen mellem fravær og frafald. Modsat Undervisningsministeriets undersøgelse, som alene sætter fokus på frafald og årsager til frafald, rettes blikket i dette projekt mod potentielle sammenhænge mellem det samtidige stigende fravær fra undervisningen og det stigende frafald fra uddannelsen med den hensigt at belyse omfanget og betydningen af fravær i forbindelse med de studerendes frafald. Fremstår der en sammenhæng mellem fravær og frafald, vil en belysning heraf kunne klarlægge de områder, som ifølge

Undervisningsministeriets rapport må tillægges en særlig og målrettet indsats. Netop de unge, som ifølge Undervisningsministeriets rapport 'lever på kanten af uddannelsen', vil det med projektet *Fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen. En belysning af de studerendes udvikling af professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng* være muligt at identificere og iværksætte en indsats i forhold til.

Formål, relevans og betydning for det sundhedsfaglige område

Formål

Hensigten med projektet er gennem en undersøgende og fortolkende tilgang at bidrage til belysning af og øget forståelse for sammenhængen mellem fravær og frafald for herigennem at bidrage med nyttig viden i forhold til den fremtidige uddannelsesudvikling og -planlægning.

Formål

Effekt mål

At projektets resultater danner grundlag for nye uddannelses tilbud, fastholdelse af de studerende og styrket udvikling af sygeplejefprofessionen.

Effekt mål

Forskningsprojektet *Fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen. En belysning af de studerendes udvikling af professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng* har til formål at belyse sammenhængen mellem fravær og frafald. Herunder hvilken betydning de studerendes udvikling af professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng (i projektet defineret som meningsfuldhed, håndterbarhed og begribelighed) har for fravær og frafald, samt hvilke implikationer dette har for den fremtidige uddannelsesudvikling og -planlægning. Ved at undersøge omfang og betydning af fravær i forbindelse med frafald ved University College Lillebælt², Sygeplejerskeuddannelsen i Odense og Svendborg er målet, at projektet med sine resultater skal bidrage med nyttig viden i forhold til den fremtidige uddannelsesudvikling og -planlægning og hermed fastholdelsen af de studerende i sygeplejerskeuddannelsen.

Opmærksomheden rettes i projektet især mod tre forhold; 1) *Professionsidentitet*, 2) *Oplevelse af sammenhæng* og 3) *Forholdet mellem fravær og frafald*. Forhold der ikke tidligere er blevet eller aktuelt bliver belyst i hverken frafaldsundersøgelser eller i den forskning, der knytter an til frafaldsproblematikken. Med udgangspunkt i de studerendes fravalg af undervisningen stilles spørgsmål som: Hvilke studerende udebliver fra undervisningen? Repræsenterer de studerende

² University College Lillebælt betegnes herefter UC Lillebælt.

bestemte studiemønstre, eller er der særlige sociale eller institutionelle forhold, der ligger bag de studerendes beslutning om ikke at møde op? Hvilken betydning har professionsidentitet og oplevelsen af sammenhæng, forstået som uddannelsens meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed, for de studerendes fravær? Har de studerendes mulighed for at udvikle professionsidentitet afgørende betydning for, om de finder uddannelsen meningsfuld og derved forbliver i denne? Og hvilke sammenhænge forekommer mellem fravær og frafald i uddannelsen? Hvis fravær er et tegn på, at undervisningen ikke er meningsfuld for de studerende, bidrager undervisningen ikke til den selvudvikling, der er en forudsætning for, at de studerende kan engagere sig i og 'brænde' for deres uddannelse. Spørgsmålet er imidlertid, hvad der afføder hvad: Om de studerende bliver væk, fordi tanken om, at det ikke er den rette uddannelse, begynder at tage form. Eller om de studerende bliver væk, fordi de ikke kan finde mening i uddannelsen og derfor oplever, at det er ligegyldigt, om de er der eller ej. Med det resultat at de mister interessen - og hermed måske også muligheden for at kunne indhente det forsømte. Såfremt der er en sammenhæng mellem fravær og frafald, vil indsigt i de overvejelser, de studerende gør sig i relation til det manglende fremmøde, kunne bidrage med viden om, hvad der, set fra et studerendeperspektiv, giver sygeplejerskeuddannelsen mening. Med denne tilgang til fravær og frafald knytter projektet an til forhold, der ikke tidligere er blevet undersøgt, og som kan støtte op om Undervisningsministeriets undersøgelse om frafald ved sygeplejerskeuddannelsen. Projektet legitimerer således sin uddannelses- og samfundspolitiske vigtighed, aktualitet og relevans ved at supplere Undervisningsministeriets frafaldsundersøgelse og ved på sigt at danne grundlag for nytænkning og udvikling af sygeplejefprofessionen.

I forhold til professionsidentitet bygger projektet på antagelsen om, at mange professionsbachelorstuderende har et joborienteret studiemønster, hvor studiet er et middel til at kvalificere sig til et specifikt job (Boeskov et al. 2003). Projektets centrale tese er, at de studerendes mulighed for at udvikle *professionsidentitet* har afgørende betydning for, om de finder uddannelsen meningsfuld og derved forbliver i denne (Schrøder et al. 2004). Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt sygeplejerskeuddannelsen understøtter det valg af uddannelse, de studerende foretager ud fra forestillingen om, at netop denne uddannelse giver mening? Ca. 95 % af de studerende er yngre kvinder først i 20'erne med en studentereksamen eller tilsvarende uddannelse samt en smule erhvervserfaring bag sig. De fleste forventer ved uddannelsens start, at de kan blive inspireret og udfordret personligt, men også at der levnes rum for et socialt liv og for evt. at stifte familie. Samtidig ønsker de fleste, at uddannelsen kan kvalificere dem til et arbejde, der består i at hjælpe andre, hvor beskæftigelsen er høj, og hvor lønnen er nogenlunde (Gravenhorst & Stigsen 2001. Frederiksen 2003). Men forskningen viser også, at uddannelse, herunder sygeplejerskeuddannelsen, i vid udstrækning er blevet en vej til at finde sig selv (Zeuner 2000. Illeris et al. 2002). Valg af uddannelse, fravalg og omvalg er blevet et led i de unges afklarings- og søgeproces, og kan som sådan ikke forhindres. Det er dog værd at bemærke, at mange af de studerende, der afbryder uddannelsen, angiver, at frafaldet kunne være forhindret, da de i udgangspunktet var motiveret for og indstillet på at gennemføre

uddannelsen (DMA/ Research 2003)³. Spørgsmålet er, om sygeplejerskeuddannelsen som professionsbacheloruddannelse qua dens dobbelte sigte kommer de unge i møde ved at tilbyde en tydelig professionsidentitet som ramme om denne søgen? Måske er uddannelsen så splittet, at hverken studerende, der søger en teoretisk uddannelse, eller studerende, der søger en praktisk uddannelse, finder det, de søger. Mange undervisere er enten i færd med eller har for nylig afsluttet egne akademiske uddannelser, og måske er disse tilbøjelige til at tilrettelægge undervisningen med afsæt i lyst- og udviklingsorienterede studiemønstre, funderet i et akademisk rationale. Dette vil i givet fald være problematisk i forhold til de studerende, hvis studiemønster er mere engagementssøgende eller joborienteret, idet disse betragter studiet som et middel, hvormed der er grænser for, hvor meget af de studerendes tid, det må opsluge (Boeskov et al. 2003).

Det andet særlige forhold ved projektet er fokuseringen på de studerendes *oplevelse af sammenhæng, bestående af komponenterne meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed*. Med afsæt i de studerendes oplevelse fokuseres der på relationen, det dynamiske samspil mellem studerende, uddannelsesinstitution og samfund. Frafald anskues ud fra denne betragtningsmåde ikke som simple 'fejl' hos studerende, uddannelsesinstitution eller samfund, men derimod som et komplekst anliggende. Frafald er en handling udløst af en række forhold, der tilsammen bevirker, at uddannelsen ikke længere giver mening, hvilket ofte er pinefuldt for den enkelte studerende. Trods en udbredt opfattelse af, at frafald blot er et skridt på vejen til at finde det rigtige studium (Lindskov 2002), er projektet funderet på antagelsen om, at frafald, ud over store institutionelle og samfundsmæssige omkostninger, også har personlige omkostninger.

Det tredje forhold, der adskiller projektet fra andre projekter, er *sammenkædningen af fravær og frafald*. Der er i frafaldslitteraturen ikke tradition for at undersøge forholdet mellem fravær og frafald, hvilket kan bero på, at universiteterne ud fra antagelsen om, at det er de studerendes eget ansvar at gennemføre studiet, ikke interesserer sig for, om de møder op eller ej. Det kan også være, at den enkelte underviser, qua den manglende relation mellem underviser og studerende, slet ikke opdager, at de bliver væk. Det kan også være, at studerende på de lange videregående uddannelser rent faktisk møder til forelæsningserne, men i så fald adskiller de sig fra studerende på sygeplejerskeuddannelsen. Det ses således ofte, at kun op til halvdelen af de studerende møder til undervisningen (Schrøder et al. 2004). Udeblivelse er blevet et stigende problem i sygeplejerskeuddannelsen, og Ingrid M. Sørensen konkluderer i sin specialeafhandling *Socialisation - undervisning - læring i relation til sygeplejerskeuddannelsen*, at hvis ikke de studerende kan se relevansen, og hvis undervisningen ikke er meningsfuld for dem, så udebliver de, eller også forlader de undervisningen (Sørensen 2002). Lignende resultater fremstår med Niels K. Villumsens undersøgelse *Fremmødet til den teoretiske undervisning i sygeplejeuddannelsen*, der viser, at de studerende i høj grad begrundede deres fravær med, at de ikke kan se mening med undervisningen. I lighed med Sørensens undersøgelse viser denne

³ DMA: Dansk Markedsanalyse A/S

undersøgelse, at de studerende bliver væk, når de ikke kan se, hvad de skal bruge undervisningen til (Villumsen 2006). Der er ikke skrevet meget om studerendes udeblivelse fra undervisningen, måske fordi der ikke har været politisk og samfundsøkonomisk fokus på dette fænomen, eller måske fordi det er et tabubelagt område. Det er som underviser ikke særlig flatterende, at studerende, om end de blot benytter sig af muligheden for at vælge noget andet, enten bliver helt væk eller udvandrer fra ens undervisning. Qua den sparsomme litteratur er det uvist, om der er en sammenhæng mellem fravær og frafald. Det er også uvist hvilke studerende, der udebliver, om de repræsenterer bestemte studiemønstre, eller om der er særlige sociale eller institutionelle forhold, der ligger bag deres beslutning herom. Man skulle umiddelbart tro, at fravær øger risikoen for frafald, men såvel lærer- som sygeplejestuderendes udtalelser om, at "det ikke er nødvendigt at være aktiv deltagende i undervisningen" (DMA/ Research 2003:13), at "man i flere fag kan klare sig uden bøgerne og bruge sin sunde fornuft" (Schrøder et al. 2004:67), og at "man enten kan læse pensum og blive væk fra undervisningen" eller omvendt "møde op uden at have læst", tyder ikke på en sådan sammenhæng (Rasmussen 2003:65-70).

1.2 Videnskabsteoretisk grundlag, referenceramme og metode

Videnskabsteoretisk grundlag

Enhver metode hviler på en teoretisk referenceramme, og i forståelsen af projektets resultater er det nødvendigt at redegøre for det teoretiske ståsted og den hertil knyttede tænkning. Projektet baserer sig metodisk på en systemisk og handlingsteoretisk referenceramme funderet i de humanvidenskabelige traditioner hermeneutik og retorik. Som erkendelsesteoretisk ståsted udgør denne en bestemt tænkning om, hvordan vi som mennesker forstår det, vi forstår, og om hvordan vi skaber mening og sammenhæng i vores forståelse af verden. Mening indtager som hermeneutisk grundbegreb en både central og betydningsfuld placering i belysningen af den i projektet beskrevne problematik. Ud fra en postmoderne diskurs udgør den teoretiske referenceramme således den i projektet anvendte forståelsesramme for menneskelig eksistens, handling og samspil.

Postmodernitet

Postmodernismen omfatter en række delvis forbundne retninger, der siden 1970'erne har gjort sig gældende indenfor filosofi, arkitektur, billedkunst, litteratur, dans, film og sociologi. Begrebet er ikke entydigt, men alle retninger forholder sig til modernismen, enten i form af en videreførelse af den eller et opgør med den. I slutningen af 1970'erne begyndte nogle filosoffer, bl.a. Jean-François Lyotard, at anvende det arkitektur- og kunstteoretiske begreb *det postmoderne* som betegnelse for en tendens i tidens filosofi og samfundsliv. Den 'postmoderne tilstand' hævdes at være kendetegnet ved et bortfald af de 'store fortællinger'; de store overordnede ideologier og historier om sammenhæng og fornuft. Postmodernismen fremstår som en kritisk og retorisk anfægtelse. Sandhed og fornuft findes ikke som noget på forhånd givet, men som sandhed og fornuft indskrevet i bestemte, mere lokale

sammenhænge. Hvor modernitetsteorier kan betragtes som 'fortællinger', der forsøger at skabe mening eller konstruere sammenhæng, er postmodernitetsteori orienteret mod betydningernes mangfoldighed, synsvinklens afgørende indflydelse for, hvad det er, der bliver opfattet og for det uafgørlige i, hvilken synsvinkel der nu er den absolut sande og rigtige.

Al erkendelse søger sammenhæng og mening. Når vi har fået styr på noget, bliver tingene meningsfulde. Den skabte mening er med til igen at skabe den synsvinkel, som man ser med. Men den kan trods sin øjeblikkelige overbevisning være ufrugtbar og spærre for videre udvikling og nuancering. Dekonstruktion kan således blive en nødvendig faktor i erkendelsesprocessen, idet denne kan hjælpe til at skabe en ny synsvinkel, som måske netop kan gøre, at man kan begynde en sammenhængshistorie, der får andre og lige så vigtige eller måske vigtigere aspekter med i den meningsgivende sammenhæng (Hermansen, Løw & Petersen 2004:12-14). I det postmoderne samfund er det et eksistentielt grundvilkår, at vi i vores liv hele tiden er nødt til at skulle 'læse' og tolke det, der sker i vores omverden. Vi er udleveret til den anden, og især til dem vi tolkningsmæssigt får vores egen opfattelse af os selv tilbage fra. På den måde er det, vi gør, og andres reaktion herpå, det, der over tid skaber vores selvfortolkning. Mennesker søger aktivt efter at overskue verden og finde mening i den. Når vores forventninger opfyldes, får vi bekræftet, at vi er på rette spor. Sker der noget andet end det, vi forventede, stopper vi op og overvejer situationen mere eller mindre systematisk. Stoppet medfører imidlertid altid en omprogrammering af forforståelsen, så vi igen kan forsøge at få mening med udgangspunkt i den nye forståelse (Hermansen, Løw & Petersen 2004:9).

Systemteori

Den systemiske tænkning bygger på erkendelsesteori⁴. Ordet *system* kommer af det græske ord 'systema', der betyder et sammensat hele eller stille sammen, sammenstille. Et system kan defineres som en samling af elementer i interaktion. At tænke systemisk kræver, at der tænkes i helheder. Systemteorien kan grundlæggende siges at udfordre datidens syn på verden som en maskine - det modernes mekaniske tankemodeller. Den er en samlebetegnelse for en tværvideenskabelig tænkning, der omfatter forskellige teorier indenfor pædagogik, psykologi mm. (Hermansen, Løw & Petersen 2004:26-27). Cirkularitetsbegrebet⁵ er centralt, idet tesen om, at alting er forbundet i komplekse symmetriske og komplementære relationer, fremstår som et centralt element. En hændelse opfattes i relation til andre begivenheder, der foregår samtidigt, griber ind i hinanden og gensidigt skaber og/eller vedligeholder hinanden (Lund-Jacobsen & Holmgren 1996). Gregory Bateson, den systemiske

⁴ Epistemologi, (af épistémé og -logi): Erkendelsesteori. Teori om, hvordan vi forstår det, vi forstår, og om hvordan vi skaber mening og sammenhæng i vores forståelse af verden.

⁵ Cirkulariteten henviser til, at fænomener skal forstås ud fra den sammenhæng, de indgår i eller er en del af. Intet er noget i sig selv, forstået på den måde at intet kan forstås isoleret eller løsrevet fra sin kontekst. Eksempelvis påvirkes en udøvet handling af et utal af aspekter (historiske, kulturelle, relationelle mv.), samtidig med at den udøvede handling også påvirker et utal af andre aspekter både i og efter situationen. Cirkularitet indebærer, at en hændelse opfattes i relation til andre begivenheder, der foregår samtidigt, griber ind i hinanden og gensidigt skaber og/eller vedligeholder hinanden. Cirkulariteten kan henholdes til den indenfor den nyere hermeneutik beskrevne hermeneutiske cirkel.

tænkings grundlægger, var hele sit liv optaget af at finde 'mønstre, der forbinder', dvs. finde de forbindelser, der skaber mønstre og helheder (Bateson & Bateson 1990). Sagt med den græske filosof Heraklit: "Man kan ikke bade i den samme flod to gange". Alt er i konstant bevægelse og fornyes dermed konstant. Den cirkulære tankegang kan derfor også betragtes som spiralformet; der sker ændringer hele tiden, det gælder blot om at få øje på dem. En persons handlinger påvirkes som en human hændelse af omgivelserne samtidig med, at personens handlinger påvirker omgivelserne. Da der sker en gensidig og samtidig skabelsesproces, må man for at forklare en hændelse eller et problem, tage hensyn til det komplicerede samspil og kigge på den eller de sammenhænge, hændelsen eller problemet optræder i. Man må i forbindelse med menneskelige handlinger se efter den cirkulære forbundethed imellem afsender og modtager, mellem subjektive hensigter og objektivt tydede/ forståede handlinger og mellem meninger og betydninger - processer, der kontinuerligt griber ind i og skaber hinanden (Lund-Jacobsen & Holmgren 1996).

Sprog og handling

Indenfor den systemiske tænkning hedder det, at vi som mennesker *er i sproget*. Det er sproget, der adskiller os fra andre pattedyr. Sproget og tænkningen bevirker, at vi kommunikerer med tegn og symboler. I sproget skaber og konstituerer vi os selv og hinanden og den kontekst, vi eksisterer i. Sproget er både skabende, formidlende og formulerende. Vi bruger sproget til at skabe mening og selvforståelse. Når vi taler, handler vi. Det at tale er en bestemt form for handling, og gennem talen afspejles eller vises vores holdninger og værdier.

For at forstå menneskelig eksistens, handling og samspil må man undersøge den menneskelige erfaring. Mennesket gør ikke blot brug af fysisk nedarvede erfaringer. I arbejde og adfærd trækker mennesket i vid udstrækning på tidligere generationers erfaring, den 'historiske erfaring' (Antonovsky 1979:13). En erfaringsdannelse, hvor *talen* i bred betydning er kilden til social adfærd og bevidsthed (Danielsen 1996:17). Det sociale samspil er altid i bevægelse og skabes, forandres og udvikles på baggrund af den i fællesskaber kulturbestemte konsensus (samstemmighed eller 'sam-forståelse') og indforståethed. Den skabte konsensus danner til enhver tid rammen for den fælles kommunikation og det hertil knyttede handlegrundlag, og hermed forskydes fokus fra kommunikativ gyldighed til *virksomhed*.

Når vi taler (enten med os selv eller andre), bliver vi klar over, hvad vi tænker og mener og når frem til viden (forstået som skabende kunnen).

"Når jeg har sagt,
hvad jeg tænker,
så kan jeg tænke over,
hvad jeg har sagt"

Gregory Bateson

Vi kan med sproget anerkende og underkende, ligesom vi med sproget kan fastholde problemstillinger, befordre refleksion og forandring. Professionelle samtaler bygger netop på vigtigheden af at lytte til hinanden, at tænke højt og på tiltroen til spørgsmålets magt (Hermansen, Løw & Petersen 2004:123). *Viden* om en bestemt situation udspringer af, hvad der tales om i situationen, og af måden hvorpå der tales indenfor rammerne af det, de talende ved i forvejen (deres forforståelse). Denne viden kommer til at fremstå som en kontekstafhængig og handlingsrelateret viden. Den verbale kommunikation mellem mennesker er ikke alene en *interaktion*, det er også en *sproglig handling*. En handling som involverer menneskelige intentioner, meningsindhold og bevidsthed. En verbal kommunikation mellem to mennesker er således en menings-*udveksling* eller rettere en udveksling af budskaber/ meningsindhold. Men for at der kan være en menings-udveksling og ikke blot en sekvens af lyde (talte ord) ytret på skift af to eller flere personer, må der også være en menings-*forståelse*. Uden forståelse, ingen menings-*begribelse*, og uden menings-udveksling, ingen (mellem-menneskelig) kommunikation (*dia-lógos*) (Wackerhausen 1997:3). *Lógos* er en *praktisk* viden, som vejleder det enkelte menneske i hendes⁶ handlingsvalg. Denne viden er ikke en passivitet - men en *aktivitet* (Ramírez 1995b:192 og 1999:15). Al læring må forstås som diskursiv (samtalepraksis) og relationel handling (handlen i forhold til andre). Læring bliver en *samskaben af mening*, med hvilken vi forstår både os selv, vores omstændigheder og vores relationer (Andersen 1992). Det interessante bliver ikke at have viden, men *at skabe viden*.

Teoretisk referenceramme

Oplevelsen af sammenhæng, forstået som menneskets oplevelse af *meningsfuldhed*, *begribelighed* og *håndterbarhed* danner fundamentet i den til projektet knyttede teoretiske referenceramme. Med udgangspunkt i humanvidenskabernes fokus; *det dialogiske aspekt* og *orienteringen mod betydning* anvendes *mening* som centralt grundbegreb, og med udgangspunkt i dette begreb danner den teoretiske referenceramme et *diskussionsgrundlag om mening i menneskelig kulturel praksis*. Begrebet mening betragtes generelt som en opfattelse af og holdning til noget eller med andre ord et synspunkt, en hensigt eller en betydning. Mening kan også i bred forstand beskrives som en egenskab ved alt, der kan forstås, besidder en vis sammenhæng eller har en bestemt karakter, og begrebet anses som et grundbegreb indenfor den videnskabsfilosofiske erkendelsesteori, omfattende en række filosofiske undersøgelser af den menneskelige erkendelse, dens betingelser, muligheder, natur og grænser. Begrebet kan anskues ud fra forskellige videnskabsteoretiske retninger, men grundlæggende handler mening om et sagsforhold, altså om hvordan noget forholder sig til virkeligheden. En person giver ikke nødvendigvis udtryk for eller tænker bevidst over et givet sagsforhold, men personens bevidste eller ubevidste opfattelse heraf (mening) vil være styrende for hendes handlinger. Indenfor naturvidenskabens relateres meningsbegrebet til begrebet sandhed, idet at mene sættes lig at acceptere noget som sandt, men indenfor human- og samfundsvidenskaberne rettes begrebet mod forståelsen, og hvordan denne kommer til udtryk. Forståelsens udtryk og alt det, der udtrykker en persons forståelse,

⁶ Alle ikke navngivne personer benævnes som hunkøn, herunder alle studerende, undervisere m.fl.

hvad enten det er handlinger eller produkter af handlinger, kan således relateres til begrebet mening. At forstå en handling er at vide, hvad den udtrykker, dvs. at kende dens hensigt og de meninger, holdninger, værdier og følelser, der ligger bag (Føllesdal, Walløe & Elster 1995:15, 85-88).

Meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed

Den teoretiske referenceramme omhandlende den menneskelige oplevelse af sammenhæng er oprindelig udviklet i anden kontekst (Antonovsky 1979 og 1987 & 2000). Med udgangspunkt i Aaron Antonovskys⁷ bog *Unravelling the Mystery of Health* (på dansk *Helbredets mysterium*) fremstår oplevelsen af sammenhæng som en væsentlig faktor for den menneskelige sundhed. Antonovsky anvender begreberne begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed ud fra en salutogenetisk vinkel. Med fokus på kilder til sundhed forklarer Antonovsky, hvordan alle menneskelige modstandsressourcer har det til fælles, at de gør det muligt at sætte de utallige stressfaktorer, mennesket konstant bombarderes med, ind i en meningsfyldt sammenhæng. Når mennesket gang på gang gør sig sådanne erfaringer, skabes med tiden en stærk oplevelse af sammenhæng. Den første komponent *begribelighed* henviser ifølge Antonovsky til den udstrækning, i hvilken mennesket opfatter de stimuli, hun konfronteres med enten i det indre eller ydre miljø, som kognitivt forståelige. Stimuli opfattes således som ordnet, sammenhængende, struktureret og tydelig information i stedet for kaotisk, uordnet, tilfældig og uforklarlig støj. Den, der har en stærk oplevelse af begribelighed, forventer, at de stimuli, hun kommer til at møde i fremtiden, er forudsigelige, eller i hvert fald at de stimuli, der kommer som en overraskelse, kan passes ind i en sammenhæng og forklares. Den anden komponent *håndterbarhed* henviser til, at mennesket opfatter sine livsomstændigheder som noget, hun kan håndtere, og at hun har en opfattelse af, at hun kan klare de udfordringer, hun stilles overfor. Altså den udstrækning, i hvilken mennesket opfatter, at der står tilstrækkelige ressourcer (egne og andres) til rådighed, og at disse kan klare de krav og de stimuli, hun bliver stillet overfor og bombarderet med. I den udstrækning, man som menneske har en stærk oplevelse af håndterbarhed, føler man ikke, at man er offer for omstændighederne, eller at livet har behandlet én uretfærdigt. Uheldige ting forekommer i ens tilværelse, men når de sker, er man i stand til at håndtere dem. Den tredje komponent *meningsfuldhed* henviser til, i hvilken udstrækning mennesket oplever, at livet er forståeligt rent følelsesmæssigt, og hvor i hvert fald visse af de problemer og krav, tilværelsen fører med sig, er værd at investere energi og engagement i. Tilværelsens krav og problemer bliver udfordringer, man glæder sig over, i stedet for byrder man hellere vil være foruden. Når ubehagelige ting sker, tager mennesket villigt udfordringen på sig. Mennesket er besluttet på at finde en mening med det skete, og hun gør sit bedste for værdigt at klare sig igennem den opståede situation (Antonovsky 2000:35-37). Antonovsky definerer oplevelsen af sammenhæng som følger:

⁷ Aaron Antonovsky (1923-1994). Født i Brooklyn, USA. Emigrerede i 1960 til Israel og var frem til sin død professor ved afdeling for medicinsk sociologi ved Det sundhedsvidenskabelige fakultet Ben Gurion University of Negev, Beersheba, Israel. Antonovsky er en internationalt kendt og respekteret medicinsk sociolog, og han er forfatter til en lang række videnskabelige artikler og bøger, bl.a. bogen *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being* (1979).

”Oplevelsen af sammenhæng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig i (Antonovsky 2000: 37).

I projektet anvendes Antonovskys begreber, og inspireret af hans tænkning og definition af menneskets oplevelse af sammenhæng forstås og skrives disse ind i en uddannelsesmæssig kontekst. Komponenten *meningsfuldhed* henviser i denne kontekst til, i hvilken udstrækning de studerende oplever, at uddannelsen er brugbar og forståelig. At i hvert fald visse af de problemer og krav, uddannelsen fører med sig, er værd at investere energi og engagement i, og at de er udfordringer, de studerende glæder sig over, i stedet for byrder de hellere ville være foruden. Komponenten *begribelighed* henviser til, i hvilken grad de studerende opfatter de stimuli, de konfronteres med, som kognitivt forståelige og som ordnet, sammenhængende, struktureret og tydelig information. Komponenten *håndterbarhed* henviser til den udstrækning, hvormed de studerende opfatter, at deres ressourcer er tilstrækkelige til at klare de krav og stimuli, de bliver stillet overfor. De tre komponenter anskues som uløseligt forbundne og nødvendige for de studerendes oplevelse af sammenhæng.

Mening, sprog og kulturelle betydninger som grundlag for meningsfuldhed

Mening indtager som hermeneutisk grundbegreb en både central og betydningsfuld placering i undersøgelsen af fravær og frafald, idet mening betragtes som et *handlingskonstituerende aspekt* i forhold til de studerendes forståelser og handlingsvalg. Den amerikanske kulturpsykolog Jerome Bruner⁸ forbinder meningsdannelsen med den menneskelige kulturelle praksis, idet han sætter *at skabe mening* lig med *at søge efter betydning*. At skabe betydning indebærer for Bruner at bringe møder med verden i deres behørlige kulturelle kontekster for at finde ud af, hvad de handler om. Skønt betydninger befinder sig i bevidstheden, har disse ifølge Bruner deres oprindelse og mening i den kultur, hvori de er skabt (Bruner 1996:3, 7-8). Den kultur, som baserer sig på fællesskabets *sensus communis*⁹ og hermed det sprog, der udspringer af de fælles, almindelige meninger, normer og antagelser.

⁸ Jerome Bruner (f. 1915). Professor i psykologi og seniorforsker ved New York University. Bruner har de sidste 50 år været centralt placeret som forsker, udvikler og debattør indenfor læring, pædagogik og uddannelsesforskning. De første år var Bruners interesse rettet imod tænkning og begrebsdannelse, og i sin tidlige forskning søgte han at finde frem til de aktive bevidsthedsprocesser, som karakteriserede det menneskelige selv. I sin senere forskning har Bruners interesse relateret sig til de menneskelige fællesskaber og barnets/ den enkeltes internalisering af den hertil relaterede intrapersonlige kompetence. I bøgerne *Acts of Meaning* (1990) og *The Culture of Education* (1996) tydeliggøres Bruners kulturpsykologiske standpunkt og hans opfattelse af læring og uddannelse som kulturelle processer.

⁹ Ethvert samfund (eller fællesskab) rummer altid en vis erfarings- og fællesskabsbestemt enighed eller *konsensus om, hvad det er rimeligt og fornuftigt at spørge om*. Den græske filosof Aristoteles (384-322 f.Kr.) definerer dette fornuftige som antagelser; *endoxa* - dét, som alle eller de fleste og mest ansete anser for at være sandt. Disse antagelser har til formål at samle de til fællesskabet knyttede personer om fælles værdier.

Professionsidentitet

Som teoretisk referenceramme omhandlende professionsidentitet tages der i projektet udgangspunkt i Steen Wackerhausens¹⁰ tænkning om professionsidentitetens konstitution og de mekanismer, som er afgørende for professionsidentitetens dannelse, herunder den studerendes gradvise indlemmelse i professionen. Wackerhausen rejser i sin bog *Humanisme, Professionsidentitet og Uddannelse - i sundhedsområdet* spørgsmålet: Hvad er professionsidentitet, og hvordan dannes og forandres denne? (Wackerhausen 2002).

Spørgsmålet om udvikling af professionsidentitet må knyttes til både det almene, professions-institutionelle niveau og det konkrete, individuelle praktikerniveau. Men for at forstå betydningen, indholdet og vigtigheden af de studerendes udvikling af professionsidentitet er det nødvendigt at forstå denne i relation til de studerendes erfaringsdannelse i den konkrete professionspraksis. Enhver konkret, veletableret praksis udviser over tid en betydelig homogenitet, og de professionelles identitet kan på det konkrete plan defineres eller afgrænses til de *interne* forhold hos den enkelte praktiker, som aktivt er med til at 'drive', strukturere, formgive, stabilisere mv. praktikerens praksis.

Professionsidentiteten er *dét*, der hos den enkelte praktiker ligger bag den pågældende praktikers praksis (Wackerhausen 2002:58). Udvikling af professionsidentitet knytter sig i nogen grad til den indsigt i og drøftelse af idealer, værdier, principper mv., som foregår på det i uddannelsen forekomne generelle og teoretiske niveau. Men den knytter sig i langt højere høj grad til de mønstre, rammer, artefakter, prioriteringer, attituder og selvfølgeligheder, som de studerende møder i den konkrete professionspraksis. Således opfatter og assimilerer de studerende ikke blot de *verbalt* kommunikerede men som nævnt med Bruner også de *non verbalt* kommunikerede budskaber, attituder, problemopfattelser og klassifikationer, som andre professionsudøvere synliggør gennem deres relationelle handlinger. Mange af disse træk er umiddelbart 'usynlige' eller habituerede i kraft af deres selvfølgelige dagligdagskarakter (Wackerhausen 2002:59-60). Professionsidentiteten er ikke en simpel og transparent størrelse, men en kompleks og legemliggjort størrelse. De studerendes professionsidentitet dannes, stabiliseres og udvikles således i høj grad gennem deres situerede deltagelse i de kliniske praksisfællesskaber, *communities of practice*. Det er gennem deltagelse i den etablerede sygeplejpraksis og de her synliggjorte antagelser, prioriteringer, forestillinger, idealer mv., at de studerende får mulighed for gradvist at assimilere og internalisere den gennemlevede praksis. Sagt med den franske sociolog Pierre Bourdieu¹¹ bliver sygeplejpraksis *habitueret* og får *eksistens* i de studerendes tilgrundliggende meninger, sygeplejefaglige 'blik' og handledispositioner.

¹⁰ Steen Wackerhausen (f. 1954). Lektor, mag.art og ph.d. ved Afdeling for Filosofi, Aarhus Universitet. Forskningsområder: 1. Krop, erkendelse og selvforståelse, 2. Ikke-skolastisk læring og 3. Sundheds-, sygdoms- og kompetencebegrebet i sundhedsvæsenet. Wackerhausen er kendt for sine artikler og bøger om professionsidentitet, kompetence og kommunikativ praksis. Han er forfatter til flere publikationer, bl.a. *Humanisme, Professionsidentitet og Uddannelse - i sundhedsområdet* (2002). Blandt nyere publikationer er Wackerhausen med artiklen *Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder* bidragsyder til publikationen *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (2004).

¹¹ Pierre Bourdieu (1930-2002). Fransk sociolog. Bourdieu voksede op i beskedne kår, men afsluttede sin karriere som professor ved Collège de France i Paris. Dermed gjorde han selv hele turen gennem det franske

Udvikling af professionsidentitet i kulturelt betingede praksisfællesskaber

Bourdieu tydeliggør i sin forskning, hvordan den 'symbolske' sociale arv videreføres gennem måder, man begår sig på, dvs. gennem social handlen. Interessant i denne sammenhæng er Bourdieus habitusbegreb, idet dette udgør et individbåret system af praktiske handlemåder. Bourdieu definerer *habitus* som et system af varige, foranderlige dispositioner eller opbyggede strukturer, der er gjort modtagelige til at fungere som opbyggende strukturer (Bourdieu 1990:53). Ifølge Bourdieu fremstår *habitus* som et symbol på måder, hvorpå sociale strukturer indlejres i mennesket. Det enkelte menneske inkorporerer således de objektive sociale strukturer, under hvilke det socialiseres i form af mentale, kognitive strukturer eller dispositioner, der disponerer individet for at tænke, handle og opfatte på bestemte måder (Jenkins 2002:74-75, 78). Disse kognitive dispositioner fungerer imidlertid altid i forhold til bestemte situationer med bestemte objektive strukturer eller felter, i hvilke en specifik menneskelig aktivitet finder sted, eksempelvis gennem tilhørsforhold til en bestemt gruppe eller fagfællesskab. Staf Callewaert skriver herom i *Kultur, pædagogik og videnskab: Habitusbegrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu*:

”At en given kultur overføres til næste generation forudsætter, at en instans magter at påføre en ny generation en given stilling af betydninger som værende de alment erkendte som rigtige eller legitime ... Det handler om at påføre og få accepteret en given definition af virkeligheden ... Opdragelse eller socialisation fremtræder som en kulturoverføring, dvs. som en formidling af betydning ... Betydninger (significations). Det vil sige den mening, den betydning som en sag eller et sagsforhold har for mig, som opfatter den, oplever den, vurderer den og handler praktisk med den. Man kan også udtrykke det ved at sige, at det handler om den mening, jeg giver den og tilskriver den. Ved at udtrykke os sådan, understreger vi to aspekter af en og samme sag. Enten understreger vi, at meningstilkendegivelsen er noget aktivt hos mennesket, eller også understreger vi, at meningstilkendegivelsen ikke sker helt vilkårligt. Den mening, vi tilskriver en sag eller et forhold, er en mening, jeg støder på. Jeg opfinder den ikke vilkårligt, men jeg opdager den. Enten fordi sagen har en mening i sig selv, eller sagen har en mening inden for den kulturkreds, jeg tilhører. Sagens mening er givet, inden jeg opfatter den, enten på grund af sagen selv eller på grund af en social konvention” (Callewaert 1992: 117-118)

Bourdieu anvender *habitus* som en måde til at beskrive praksis og praktisk viden på, idet han lader begrebet rumme både den menneskelige erfaring og den aktive forståelse af og engagement med den verden af personer og objekter, der findes indenfor det eksisterende felt af praktiske muligheder (Bourdieu 1990:53). *Habitus* indlejres socialt og historisk i kroppen, og *habitus* opererer altid i forening med en praktisk stræben, som den hjælper til at definere og opbygge. *Habitus* aktualiseres ved vigtige og betydningsfulde, praktiske omstændigheder, idet den støtter op om den fælles tilpasning og koordination blandt de til fællesskaber knyttede aktører. Social accept og respekt fremstår som væsentlige elementer i den sociale arv, idet det til *habitus* knyttede sprog relaterer sig til praktisk handlen og har til opgave at indgå i reproduktionen af de af det sociale fællesskab accepterede handlinger. Bourdieus *habitus*begreb relaterer sig således til praksisfællesskabets *sensus communis* (jf. fodnote 9). Med udgangspunkt i *habitus*begrebet kan de studerendes fagidentitet ses som en

klassemfund, som han både meget stringent og meget levende beskrev i flere af sine værker. Bourdieu studerede både filosofi, sociologi og antropologi og udmærkede sig i løbet af sin karriere indenfor såvel antropologien og sociologien. Bourdieus værk er omfattende, og det kan diskuteres, hvad der er hans hovedværk. To skiller sig ud, *La Distinction* (1979) og *La Misère du Monde* (1993). Bourdieu har desuden skrevet væsentlige værker om moderniseringen af traditionelle, nordafrikanske samfund og om kunst, uddannelse og eliter.

indarbejdet praktisk identitet eller *sans* - en *sens pratique* eller *hexis*, der er lært og husket af kroppen som en praktisk disposition, og som forbinder den enkelte studerende med den 'verden' eller professionspraksis, hvor det giver mening at gøre noget og ikke noget andet. Således omfatter en del af professionsidentiteten, at bestemte handlings- eller aktivitetsmønstre og -rutiner aktiveres, når bestemte hændelser, fænomener mv. opfattes og klassificeres på bestemte måder. Indholdsmæssigt kan professionsidentiteten således identificeres som den professionelles samlede *meningsgivende disposition* eller *beredskab* til udøvelse af professionspraksis ud fra de i professionens legemliggjorte antagelser, mål og værdier (Wackerhausen 2002:62-63).

Udvikling af professionsidentitet i et uddannelsesperspektiv

Professionsidentitet er ikke noget, der skabes i færdig form på et givet afgrænset tidspunkt (f.eks. under uddannelsen). De studerendes professionsidentitet dannes over tid, og dannelsesfasen rækker langt ud over studietid og ind i deres situerede deltagelse i de professionsrelaterede praksisfællesskaber. Uddannelsestiden er dog ikke uvæsentlig, idet der netop her etableres en læringshorisont og en tilhørende optik, der har afgørende betydning for senere erfaringsdannelser og hermed den videre formgivning og udvikling af de studerendes professionsidentitet. Det er de mangfoldige sam- og modspillende 'aktører', som tilsammen danner, indvirker på og stabiliserer professionsidentiteten på såvel det konkrete (professionsudøvere, patienter/ pårørende, andre samarbejdspartnere) som det institutionelle (undervisere, medstuderende, litteratur mv.) plan.

De studerendes situerede deltagelse i det professions- og uddannelsesrelaterede praksisfællesskab

Både de til professionsidentiteten knyttede sproglige, handlingsorienterede og etiske dimensioner dannes og stabiliseres i høj grad gennem de studerendes situerede deltagelse i professionspraksis. Således beskriver Jean Lave og Etienne Wenger¹² i *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, at identitetsudviklingen i høj grad sker ved at indgå i *communities of practice*, og at læring *ikke* kan adskilles fra den sociale og kontekstualiserede handlingspraksis. En kompleks proces, hvor både relationer, aktiviteter, identiteter og artefakter har betydning for den studerendes lærings- og identitetsudvikling (Lave & Wenger 1991:29-43). Dette perspektiv fremhæver som beskrevet med Bruner og Wackerhausen identitetsudviklingen som et *fælles foretagende*. Med Lave og Wenger tydeliggøres desuden de dimensioner, som understøtter den gensidighed blandt medlemmerne i praksisfællesskabet, der konstituerer den sociale identitetsstruktur, ligesom der også sættes fokus på den *proces*, det er at blive medlem af fællesskabet (Nicolini, Gherardi & Yanow 2003:14). En proces, som med den lærendes bevægelse fra perifer deltagelse til fuld deltagelse i de sociokulturelle praksisser i fællesskabet tydeliggør, hvordan identitetsdannelsen i væsentligt omfang sker via

¹² Etienne Wenger (f. 1952). Forfatter, selvstændig forsker, konsulent og foredragsholder. Wenger er mest kendt for sin forskning om praksisfællesskaber, og hans teoretiske arbejder fokuserer især på sociale læringssystemer. I sin forskning sætter Wenger fokus på sammenhænge mellem viden, fællesskaber, læring og identitet. Wenger er bl.a. forfatter/ medforfatter til bøgerne *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge* (2002), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (1998) og *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991).

iagttagelse, kommunikation, imitation og gentagelse af den etablerede praksis (Lave & Wenger 1991:29).

Når der i den empiriske undersøgelse sættes fokus på undersøgelse af fravær og frafald, er det med udgangspunkt i den beskrevne teoretiske referenceramme væsentligt at undersøge betydningsfaktorer for og sammenhængen mellem de studerendes oplevelse af meningsfuldhed, udvikling af professionsidentitet og deltagelse i det uddannelsesrelaterede praksisfællesskab.

Undersøgelse af meningsfuldhed, udvikling af professionsidentitet og deltagelse i det uddannelsesrelaterede praksisfællesskab

Forskningsmetode

Ordet *metode* betyder planmæssig fremgangsmåde, systematisk procedure eller *den fulgte vej* (græsk *methodos*, undersøgelsesmåde). Vejen er en af de mest kendte metaforer. Men ordet *vej* er tvetydigt, selv om vi ikke bemærker det. En sag er at følge en vej, som allerede findes, og en anden sag er at bane vejen selv. Vejen skabes ved, at flere vælger at gå den samme vej. Når vejen er 'banet', kan andre gå efter. Ordet metode (og i lige så høj grad metodologi) er kommet til at betyde det samme som 'at følge en i forvejen angivet måde at forske eller skabe på'. Dette kan være en farlig vej, hvis man som forsker ureflekteret blot følger et teoretisk diktat. Projektet henholder sig derfor til den erfaringsbaserede forskning (erfaring = at 'fare' igennem og lægge mærke til), hvormed der i den empiriske undersøgelse og de her anvendte metoder er indbygget en *åbenhed* og en *fleksibilitet*, så det er muligt at tilrettelægge projektet efter de *muligheder*, situationen giver. For at opnå fuld forståelse af den udforskede sammenhæng mellem fravær og frafald vurderes således hele tiden, hvad der er væsentligt og uvæsentligt *i og for* projektet.

Epistemologisk og metodologisk konsistens har betydning for vurderingen af projektresultaternes troværdighed, kvalitet og legitimitet, og i projektet tilstræbes det derfor at efterleve disse krav. Den traditionelle positivistiske opfattelse af viden som absolut, sikker viden erstattes i projektet af en handlingsteoretisk og systemisk relateret opfattelse af troværdig viden, som viden fremkommet gennem handling og social interaktion. Idet viden knyttes an til en sproglig og fællesskabsrelateret virkelighedskonstruktion, afvises den universelle sandhed. Hovedvægten i projektet ligger på *fortolkning af og forhandling om betydninger i den levede verden*, og de studerendes vidensudsagn betinges af og skabes i projektets samtalsituationer som led i en kontekstrelateret interaktion med interviewer/ -e. Idet validitetsbegrebet anskues som et situeret og kontekstrelateret kriterium, og idet metodeverificeringen forbindes med den kontekstspecifikke handlingstroværdighed, skal validering af projektets resultater vurderes i forhold til den i projektet forekomne legitimitet og kvalitet.



Quo vadis? hvor går du hen ... eller ... Vejen bliver til, mens du går ...

Med fokus på både eksakte opgørelser og antalsforhold og de studerendes udtrykte forståelser og relationelle handlinger anvendes i projektet en kombination af kvantitative og kvalitative metoder til belysning af den givne fraværs- og frafaldsproblematik. Forskningen er af undersøgende og fortolkende karakter, og den kan henføres til den indenfor den nyere hermeneutik karakteristiske åbenhed og gennem horisontsammensmeltning søgen efter mening. Retorikkens metode; *eksempel* anvendes som metodisk redskab, idet de kvalitativt orienterede undersøgelser gennem samtaler/ interview tager udgangspunkt i de enkelte studerendes erfaringer og oplevelser. Gennem samtalen er det muligt at opnå indsigt i de studerendes handlinger og hermed valg af tilstedeværelse/ fravær, idet det gennem denne er muligt for de studerende at artikulere mening i ord. Samtalen betragtes og anvendes i projektet som en grundlæggende, menneskelig interaktionsform, og gennem samtaler med de studerende udvikles en forståelse af de studerendes uddannelsesrelaterede handlingsvalg og hermed deres valg af tilstedeværelse og fravær.

Det i projektet anvendte kvantitative design sigter mod en eksakt opgørelse af de studerendes fravær og frafald, og det i projektet anvendte kvalitative design sigter gennem en belysning heraf mod en erkendelse angående de sociale fænomeners beskaffenhed og til besvarelse af spørgsmålene *hvad*, *hvorfor* og *hvordan*. I projektet knyttes disse spørgsmål metodisk an mod de studerendes handlinger, adfærd, motiver og meninger, idet de studerendes meningsdannelse i projektet betragtes som handlingsintention situeret i tid og rum. En konkret handlen som med henvisning til projektets teoretiske referenceramme til stadighed konstrueres og udvikles gennem social interaktion.

1.3 Projektdesign

Projektet omfatter tre forskellige faser, hvoraf *introduktionsfasen* (januar 2006) har omfattet klargøring til projektet, herunder drøftelse og udarbejdelse af forskelligt projektmateriale. I *fase I* (februar 2006 - juni 2007) blev projektets empiriske undersøgelse foretaget, og i *fase II* (juli 2007 - december 2007) er projektets resultater blevet formidlet. Projektet har omfattet henholdsvis undersøgelse af fravær og frafald hos Hold A06 (A06A, A06B og A06C) og F06 ved UC Lillebælt, Sygeplejerskeuddannelsen i Odense og Svendborg i perioden februar 2006 - juni 2007 (1., 2. og 3. semester). 84 studerende på Hold A06 og 29 studerende på hold F06 påbegyndte deres uddannelse ved henholdsvis Sygeplejerskeuddannelsen i Odense og Svendborg d. 1. februar 2006. Heraf er 84 studerende (Hold A06A, A06B og F06) blevet direkte konfronteret med projektet som led i projektets empiriske fraværsundersøgelse. Hold A06C er ikke blevet konfronteret direkte med projektet, idet disse studerende ikke har deltaget i fraværsundersøgelsen, men indgået som kontrolgruppe i forhold til vurdering af bias i forbindelse med projektdeltagelse¹³. Alle studerende er blevet orienteret skriftligt og mundtligt ved uddannelsens start af de til projektet knyttede projektmedarbejdere/ -leder om projektets eksistens og indhold samt deres eventuelle deltagelse i/ konfrontation med projektet. Via CVSU-Fyns¹⁴ elektroniske nyhedsbrev er der udsendt information om projektet, og på CVSU-Fyns elektroniske kommunikationsredskab Fronter er der kontinuerligt blevet udsendt ny og revideret skriftlig information til både studerende og undervisere/ interne samarbejdspartnere. Direkte samarbejdspartnere er desuden blevet orienteret mundtligt på pædagogiske fællesmøder med henblik på afklarende spørgsmål og drøftelse af samarbejdsrelationer samt projektiltag og -resultater.

I hele undersøgelsesperioden er der foretaget kontinuerlig og elektronisk frafaldsregistrering hos alle studerende på Hold A06 og F06. Med udgangspunkt i projektets formål og eksisterende og sammenligneligt materiale er der udarbejdet et spørgeskema, som er udleveret til de studerende på Hold A06A, A06B og F06, der er frafaldet uddannelsen i den beskrevne projektperiode (jf. bilag 1; Spørgeskema til studerende, som afbryder uddannelsen). Med de studerendes besvarelser har det været muligt at få belyst årsagerne til de studerendes frafald, ligesom det også har været muligt at få belyst sammenhængen mellem fravær og frafald. Som belæg for de valgte kategorier/ spørgsmål er der foretaget litteraturstudie med fokus på årsager til frafald, ligesom der også er taget udgangspunkt i DMA/ Research spørgeskema vedrørende frafald på de lange videregående uddannelser (DMA/ Research 2002) og studievejledernes erfaringer fra tidligere studerendes begrundelser for frafald. Spørgeskemaet er udleveret af de til uddannelsen knyttede studievejledere/ studiesekretær den dag, de studerende har afbrudt uddannelsen. Sammen med spørgeskemaet er de enkelte studerende blevet orienteret herom, og de har underskrevet en skriftlig samtykkeerklæring, hvormed de har tilkendegivet

¹³ Der er i projektet ikke fundet nævneværdige bias i forbindelse med projektdeltagelse.

¹⁴ CVSU-Fyn indgik september 2006 i CVU Lillebælt (det nuværende University College Lillebælt). Den nye institution er en fusion af otte uddannelsesinstitutioner. UC Lillebælt omfatter Amtscentret for Undervisning på Fyn, Amtscentret for Undervisning i Vejle, CVSU-Fyn, CVU Fyn, CVU Jelling, Odense Socialpædagogiske Seminarium, Skårup Seminarium og Sygeplejerskolen i Vejle Amt.

deres indforståelse med deltagelse i projektet, og at projektgruppen i enkelte tilfælde kunne rette henvendelse til studerende senest tre måneder efter ophørt uddannelse med henblik på uddybelse af udfyldte spørgeskemaer. Spørgeskemaet skulle returneres i en vedlagt kuvert senest tre uger efter afbrudt uddannelse. Hvis skemaet ikke blev returneret, blev den studerende kontaktet mundtligt af projektleder/ -medarbejder mhp. reminder herom. Afslutningsvis efter hvert semester er registrering af frafald blevet opgjort sammen med den til perioden knyttede spørgeskemaundersøgelse efter indtastning via det elektroniske spørgeskemaprogram Defgo.net. Med udgangspunkt i frafaldsundersøgelsens resultater har projektleder/ -medarbejdere udvalgt og foretaget individuelle samtaler/ semistrukturerede interview med enkelte frafaldne studerende mhp. uddybning af årsager til frafald samt belysning af eventuel sammenhæng mellem fravær og frafald.

Fraværsundersøgelsen har omfattet en 'sløret' undersøgelse/ registrering (via studienummer) af fravær hos studerende på hold A06A, A06B og F06 i to til tre sammenhængende uger på 1. og 2. semester, med den hensigt at få belyst omfanget af og hvad der lå til grund for de studerendes fravær. Undersøgellesperioderne er valgt ud fra bl.a. overvejelser over struktur/ opbygning og indhold, eksamensfag/ ikke eksamensfag, obligatorisk undervisning/ ikke obligatorisk undervisning og tidspunkt i semestret, før/ efter klinisk uddannelsesforløb (her er bl.a. inddraget overvejelser over de kliniske uddannelsesforløbs indflydelse på/ betydning for de studerendes meningsfuldhed og helhedsforståelse). Tidligere frafaldsundersøgelser, data fra tidligere studerendeevalueringer samt spørgeskemabesvarelser og interview med frafaldne studerende er blevet anvendt som inspirationsmateriale for udarbejdelsen af den fraværslog, der er ført af de studerende i undersøgelses-/ registreringsperioderne (jf. bilag 2; Fraværslog). Alle data er indtastet i Defgo.net og videreført herfra til yderligere bearbejdning og elektroniske opgørelser i Excel regneark. I ugerne efter hver registreringsperiode er de studerendes fraværslog opgjort, og ud fra denne opgørelse samt projektets formål og interview med frafaldne studerende er der på 1. semester planlagt og udført fokusgruppinterview med 5-6 tilfældigt udvalgte studerende i hver klasse (A06A, A06B og F06). Disse interview er udført af projektleder og tilknyttet studievejleder/ projektmedarbejder med henblik på uddybning af de opgjorte resultater (jf. bilag 3; Interviewguide). Interviewene er båndet og efterfølgende transskriberet ordret med henblik på analyse og fortolkning af data. Analyse og fortolkning er foretaget indenfor 8 uger efter sidste afholdte interview, og undersøgelsens resultater er sammenholdt med data for frafald, hvorefter der er udarbejdet endelige konklusioner med udgangspunkt i projektets formål og undersøgelsesfokus. Med henblik på synliggørelse af de studerendes faglige og personlige ressourcer og disse ressourcers betydning for studie gennemførelse er der ved slutningen af 2. semester planlagt og afholdt interview med interessante studerende¹⁵, som ikke har afbrudt uddannelsen. På 3. semester er der foretaget feltobservation og interview under de studerendes kliniske uddannelsesforløb med henblik på belysning af de studerendes meningsdannelse

¹⁵ Interessante studerende defineres i projektet som studerende, der har fravær/ ikke udført registrering i 40% eller mere i undersøgelses-/ registreringsperioden på 1. semester.

og udvikling af professionsidentitet samt deres kobling af teoretisk og praktisk viden. I forbindelse med opgørelse og diskussion af projektets resultater afholdes interview med interessante studerende individuelt og i gruppe med henblik på underbygning og verificering af fortolkede analyser og beskrevne resultater.

Datagrundlag og -analyse

Som grundlag for projektets resultater er der udarbejdet opgørelser over og analyser af nævnte datamaterialer (registreringsskemaer, fraværslog, feltnoter, individuelle interview/ fokusgruppeinterview og spørgeskema til og interview med frafaldne studerende). På 1. semester er der opnået en besvarelsesprocent på hhv. 76, 56 og 76 ved besvarelse af fraværslog, og på 2. semester er der opnået en besvarelsesprocent på hhv. 80, 50 og 90. Samlet vurderes dette som et for undersøgelsen tilfredsstillende og brugbart resultat. Der er afholdt tre meget informative fokusgruppeinterview med tilfældigt udvalgte studerende på første semester. Et meget væsentligt forhold i projektet er, at det ved hjælp af studienumre har været muligt på baggrund af det givne datamateriale at udpege og afholde samtaler/ interview med de studerende, som af forskellige årsager har haft et undervisningsfravær på 40% eller mere i registreringsperioden på 1. semester. Disse studerende er interessante, idet datamaterialet viser, at netop en stor del af disse afbryder deres uddannelse (jf. afsnit 2; Præsentation og diskussion af projektets resultater). Specielt interessant har det været at følge de studerende, som trods stort fravær forbliver i uddannelsen mhp. afdækning af deres individuelt forekomne ressourcer og motivationsfaktorer. Det har med de givne opgørelser været muligt at redegøre for og belyse interessante årsager til og sammenhænge mellem fravær og frafald.

Datagrundlag for projektets resultater:

- Frafaldsregistrering blandt alle studerende på Hold A06A, A06B og F06, i alt 113 studerende
- Fraværsregistrering blandt alle studieaktive studerende på Hold A06A, A06B og F06, i alt hhv. 78 og 60 studerende i to udvalgte perioder på 1. og 2. semester. 10 undervisningsdage på 1. semester og 8 undervisningsdage på 2. semester
- Fraværsundersøgelse/ besvarelser af fraværslog blandt hhv. 19, 15 og 19 studerende¹⁶ fra Hold A06A, A06B og F06 på 1. semester og hhv. 12, 12 og 19 studerende¹⁷ på 2. semester
- 8 besvarelser af fraværslog fra interessante studerende på 1. semester¹⁸ og 2 besvarelser på 2. semester¹⁹
- 12 spørgeskemabesvarelser fra interessante studerende, som forlader uddannelsen
- 4 individuelle interview med interessante studerende, som forlader uddannelsen
- 4 individuelle interview med interessante studerende, som ikke har forladt uddannelsen. Heraf deltager 1 studerende i interview på både 1. og 2. semester
- 1 fokusgruppeinterview med tre interessante studerende efter fraværsundersøgelsen på 1. semester. Heraf forlader 1 studerende efterfølgende uddannelsen. 1 af de øvrige studerende deltager også i individuelt interview på 2. semester
- 3 fokusgruppeinterview med hhv. 6, 5 og 6 tilfældigt udvalgte studerende fra Hold A06A, A06B og F06 efter fraværsundersøgelsen på 1. semester
- Feltobservation med tilhørende interview hos 8 studerende i 3. semesters klinik (jf. bilag 4; Feltobservation). Heraf 2 dage hos 5 studerende i 8 ugers klinik og 1 dag hos 3 studerende i 1 uges klinik²⁰
- 2 individuelle interview med interessante studerende, som er fortsat studieaktive ved undersøgelsens afslutning (4. semester)
- 1 fokusgruppeinterview med 3 interessante studerende, som er fortsat studieaktive ved undersøgelsens afslutning (4. semester).

Datagrundlag for projektets resultater

¹⁶ Svarende til henholdsvis 76%, 56% og 76% af de på undersøgelsestidspunktet studieaktive studerende.

¹⁷ Svarende til henholdsvis 80%, 50% og 90% af de på undersøgelsestidspunktet studieaktive studerende.

¹⁸ Blandt i alt 26 interessante studerende på Hold A06A, A06B og F06 frafalder 11 studerende svarende til 42% uddannelsen efter fraværsundersøgelsen og inden 2. semester.

¹⁹ Ved fraværsundersøgelsen på 2. semester er der kun 9 studerende tilbage af de på 1. semester definerede 26 interessante studerende svarende til 35%.

²⁰ For studerende ved Sygeplejerskeuddannelsen i Odense indgår 8 ugers klinik på 3. semester, mens der for studerende ved Sygeplejerskeuddannelsen i Svendborg kun indgår 1 uges klinik.

		F06: 29	A06A: 29	A06B: 28	A06C: 27 Kontrolgruppe
1. semester	Frafaldsregistrering, spørgeskemaundersøgelse blandt frafaldne studerende samt interview med udvalgte studerende	<ul style="list-style-type: none"> • Mundtlig og skriftlig information om projektet 			
2. semester		<ul style="list-style-type: none"> • Registrering af fravær (2-3 ugers periode) + udfylde fraværsløg • Fokusgruppeinterview med 5-6 tilfældigt udvalgte studerende pr. klasse • Interview med interessante studerende 			
3. semester		<ul style="list-style-type: none"> • Registrering af fravær (2-3 ugers periode) + udfylde fraværsløg • Interview med interessante studerende der fortsat er i studiet 			
4. semester		<ul style="list-style-type: none"> • Feltobservationer i klinisk praksis med efterfølgende interview • Interview med interessante studerende der fortsat er i studiet 			

Figur 1. Skematisk oversigt over projektets empiriske undersøgelser

Figurtekst

I hele undersøgelsesperioden er der foretaget kontinuerlig og elektronisk frafaldsregistrering samt spørgeskemaundersøgelse blandt alle frafaldne studerende på Hold A06 og F06. Med udgangspunkt i de givne spørgeskemabesvarelser er der afholdt individuelle interview med udvalgte studerende. Fravær er blevet belyst gennem fraværundersøgelser på 1. og 2. semester samt interview med både tilfældigt udvalgte studerende og udvalgte interessante studerende. Både betydningen af den teoretiske og den kliniske del af uddannelsen er blevet belyst, bl.a. via feltobservationer og individuelle interview i 3. semesters klinik. I forbindelse med opgørelse og diskussion af projektets resultater er der afholdt interview med interessante studerende individuelt og i gruppe med henblik på underbygning og verificering af fortolkede analyser og beskrevne resultater.

Der er foretaget forskellige analyser og sammenkædning af kvantitative og kvalitative data.

Ud fra den foretagne fraværregistrering og de indtastede fraværsløgdata i Defgo.net er der udarbejdet en samlet opgørelse over de studerendes tilstedeværelse/ fravær. Opgørelsen viser for alle undervisningslektioner, hvilke studerende (ud fra studienummer), der:

- Har været tilstede i alle lektioner, og som har udfyldt fraværsløg
- Har været tilstede i alle lektioner, og som ikke har udfyldt fraværsløg
- Har været delvis tilstede, og som har udfyldt fraværsløg
- Har været delvis tilstede, og som ikke har udfyldt fraværsløg
- Har været fraværende, og som har udfyldt fraværsløg
- Har været fraværende, og som ikke har udfyldt fraværsløg
- Ikke har udfyldt fraværsløg og registreringskema.

Ud fra de indtastede fraværsløgdata i Defgo.net er der via regneark foretaget forskellige sammenkædninger af fravær- og frafaldsdata, herunder er der udarbejdet diagrammer over

tilstedeværelse/ fravær og frafald. Ligeledes er der sammenholdt og udarbejdet diagrammer over forskellige data i fraværslog, ligesom der også er udarbejdet skemaer/ diagrammer over de enkelte studerendes tilstedeværelse/ fravær i undersøgelsesperioderne. Disse kvantitative data er sammenholdt og -kædet med kvalitative data fra feltobservationer, individuelle interview og fokusgruppeinterview med tilfældigt udvalgte og interessante studerende samt studerende, der er frafaldet uddannelsen. De mange krydstjek og sammenkoblinger af både kvalitative og kvantitative data sikrer stor datavaliditet og hermed også gyldighed af projektets resultater.

Datagrundlag	Fraværs- og frafaldsregistrering Fraværslog Spørgeskema blandt frafaldne studerende Feltobservation Individuelle interview/ fokusgruppeinterview blandt tilfældigt udvalgte, interessante og frafaldne studerende.
Dataopgørelser og -analyse	Opgørelse over tilstedeværelse/ fravær ifølge fraværslog og registreringskema Opgørelse over og analyse af årsager til frafald Opgørelse over og analyse af sammenhænge mellem fravær og frafald Opgørelse over og sammenligning af forskellige forhold i fraværslog Identifikation af og opgørelse over fravær og frafald blandt interessante studerende Opgørelse over og kobling af personoplysninger med fraværs- og frafaldsdata Kodning, analyse og fortolkning af observations- og interviewdata i relation til teoretisk referenceramme Identifikation af sammenhænge mellem kvantitative fraværs- og frafaldsanalyser og observations- og interviewdata.

Dataopgørelser og -analyse

Projektervaluering og -formidling

Projektformidling og -evaluering er foretaget kontinuerligt under hele projektføreløbet, idet projektets resultater er evalueret og formidlet såvel internt som eksternt som grundlag for nye uddannelsesstilbud og fastholdelse af de studerende. Medio projektføreløbet (2. semester) er der udarbejdet og udsendt en delrapport over projektets foreløbige resultater, og afslutningsvis præsenteres med aktuelle slutrapport en beskrivelse og diskussion af projektets væsentlige resultater samt implikationer for fremtidig uddannelsesudvikling og -planlægning indenfor sygeplejerskeuddannelsen. Projektgruppen har

ligeledes deltaget med oplæg på regionale, nationale og internationale temadage og konferencer relateret til frafald i sygeplejerskeuddannelsen²¹.

Den beskrevne problematik indenfor sygeplejerskeuddannelsen er også et stigende fænomen indenfor de øvrige sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser. Derfor planlægges og afholdes der efter endt projektforløb en temadag for ledelse og medarbejdere ved UC Lillebælt med henblik på formidling af og drøftelse af projektets resultater og overvejelser i forhold til drøftelse af implikationer for fremtidig uddannelsesudvikling og -planlægning i UC Lillebælt. Gennem et tæt samarbejde med ledelsen ved UC Lillebælt, Sygeplejerskeuddannelsen i Odense og Svendborg, formidles projektgruppens resultater til Rektorforsamlingen, ligesom undersøgelsens resultater også formidles til medierne. Der er under projektforløbet publiceret en national artikel *Meningsfuldhed, dialog og personlig kompetence: Betydningsfulde faktorer ved indsatsen mod fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen* (Hansen 2007), og en international artikel påregnes publiceret i 2008.

1.4 Troværdighed, pålidelighed og overførbarhed af undersøgelsens resultater

Forskningsrelateret kvalitet kræver, at andre forskere/ læsere sikres mulighed for kritisk vurdering af de givne projektresultater, hvorfor afgørende metodologiske refleksioner og valg - herunder præmisser (forudsætninger, betingelser) og processer - må udtrykkes; *ekspliciteres* som led i den metodiske verificering. Ligesom kvantitative analyser fordrer eksplicite analysestrategiske ledetråde, er det også et almindeligt krav blandt kvalitative metodeforskere, at kvalitativ forskningskvalitet indebærer gennemsigtige, begrundede og faktisk implementerede kriterier for kontrol eller *validering* af analyseresultaternes kvalitet. Som konceptuelt grundlag kan der gøres krav på gyldighed; *validitet* og pålidelighed; *reliabilitet*, idet verifikation indebærer en kontinuerlig kontrol af analyseresultaternes troværdighed, rimelighed og tilforladelighed. Skønt der ikke findes nogle generelle kriterier for validitetsvurdering, kræver verificering, at de metodiske valg, man foretager, tydeliggøres og begrundes. Begrundede videnskabsteoretiske refleksioner kan også bidrage til at præcisere og samtidig

²¹ December 2007 Oplæg: *Fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen. En belysning af de studerendes udvikling af professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng.* Temadag: *Frafald – kan vi være med til at undgå det?* Arrangør: Region Sjælland; Sygehus Syd, CVU Syd, SOSU uddannelserne, Næstved og Nykøbing F.
August 2007 Oplæg: *Dialogue based knowledge as an impediment to the absenteeism and drop-out at the nursing education.* International conference: 6th International R&D Conference *Knowledge in Nursing and Nursing Education.* Arrangør: UCJ Centre for Innovation in Nursing Education, JCVU University College Jutland

April 2007 Oplæg: *Hvilke faktorer har betydning for fastholdelse af de studerende i sygeplejerskeuddannelsen? Sammenhæng mellem fravær og frafald.* Nordisk conference: *Forbedring eller forvitring? Sykepleiekompetanse i skjæringspunktet mellom akademia og et helsevesen i endring.* Arrangør: NSF, FUFF

Marts 2007 Oplæg: *Hvilke faktorer har betydning for frafald? Profil af studerende 'på kanten af uddannelsen.* Temadag: *Fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen.* Arrangør: CVU Lillebælt

December 2006 Oplæg: *Profil af studerende 'på kanten af uddannelsen' samt kortlægning af hvilke faktorer, der har betydning for frafald.* Temadag: *Frafald i sygeplejerskeuddannelsen, et nationalt problem. Hvordan kan vi forklare det, og kan vi ændre det?* Arrangør: FSUS, Fagligt selskab for undervisende sygeplejersker.

August 2006 Oplæg: *Fravær og frafald ved sygeplejerskeuddannelsen, CVSU Fyn. Hvilke grunde er der til fravær og frafald ved sygeplejerskeuddannelsen, og hvad kan vi gøre ved det?* Temadag: Regionssammenslutningens temadag i 2006. Arrangør: Den Sønderjyske Sygeplejerskole.

fremme forståelsen af analyseresultaternes beskaffenhed. Det betyder, at der i relation til den givne verificering må stilles krav om et overordnet *konsistenskriterium*; at der fremstår en indre sammenhæng mellem forskningsspørgsmål, videnskabsteoretiske refleksioner, projektdesign og analyser. En høj grad af *transperens*; gennemsigtighed indebærer, at andre kan 'kigge forskeren over skulderen' og følge processens enkelte trin fra tematisering og valg af design via frembringelse eller tilvirkning af empiri til analyseresultater (herunder analysestrategi).

Kun gennem metodologisk tydeliggørelse og eksplicitering kan andre forskere/ læsere af rapporter og afhandlinger fungere som medbedømmere af projektresultaternes troværdighed. En velargumenteret gennemsigtighed er en nødvendighed, men ikke en tilstrækkelig betingelse for, at en given projektrapport er vellykket. Hvorvidt kvalitativ forskning er interessant afhænger også af, om forskningen med dens analyseresultater kan bidrage til ny - nogle forskere vil også sige anvendelig - erkendelse om sociale fænomener. Anvendeligheden består i, at analyseresultaterne informerer om ny erkendelse, som man kan have tiltro til, og som måske kan hjælpe mennesker til at opnå ønskede resultater. Ved at sammenholde de i projektet forekomne analyseresultater med anden forskning øges perspektiveringsmuligheden i projektet og hermed også muligheden for at bidrage til ny erkendelse. Sagt med John Creswell i *Qualitative inquiry and research design*: "The study must have 'value' ... in informing practice" (Creswell 1998:195).

Som led i den metodiske verificering og som en nødvendig betingelse for kvalitativ kvalitet er der i projektet tilstræbt en høj grad af synlighed eller gennemsigtighed, og med udgangspunkt i spørgsmålene *hvad/ hvilket fokus undersøges* (forskningsspørgsmål)?, *hvorfor ønskes dette undersøgt* (hensigten med forskningen) og *undersøger den valgte metode det, den har til formål at undersøge* (hvordan udformes forskningen, projektdesign)?, er det tilstræbt at have en høj grad af metodologisk konsistens. Med projektet er det hensigten at få belyst sammenhængen mellem fravær og frafald, og projektets teoretiske referenceramme giver som overordnet, klassificerende begrebsramme indsigt i organisering og systematisering af de undersøgte fænomener. Da svarene på det videnskabelige spørgsmål *hvorfor* tager forskellig form afhængigt af, hvilket videnskabsteoretisk grundlag spørgsmålet relateres til, præciseres det i projektet, at den videnskabelige tænkemåde og den anvendte begrebsramme relateres til en handlingsteoretisk og systemisk tilgang, ligesom de foretagne dataopgørelser og -analyse også beskrives og begrundes.

I projektet er troværdige og pålidelige resultater opnået gennem metodetriangulering og metodisk konsistens, herunder et tæt samarbejde med de studerende, gentagelser, datatjek og informantfeedback. Overførbarhed af projektets resultater er opnået gennem stor gennemsigtighed og nuancering af projektets resultater. Disse har grundet projektets design og resultaternes troværdighed og pålidelighed en eksemplarisk værdi, som i høj grad kan overføres til andre uddannelser.

Metodisk verificering

2. Præsentation og diskussion af projektets resultater

Projektets kvantitative undersøgelse viser, at 50 studerende svarende til 44% af de 113 studerende, som påbegyndte deres uddannelse på Hold A06 og F06 d. 1. februar 2006, afbryder uddannelsen i løbet af 1., 2. og 3. semester. 26% afbryder uddannelsen inden slutningen af 1. måned af 2. semester. Det holdrelaterede frafald varierer mellem 32% og 55% (jf. figur 2) og kan primært begrundes i stor holdrelateret forskel blandt studerende, som vælger at skifte studie (jf. figur 5).

	1. semester	2. semester	3. semester	I alt
Hold A06A 29 studerende	6 studerende	8 studerende	2 studerende	16 studerende = 55%
Hold A06B 28 studerende	3 studerende	4 studerende	2 studerende	9 studerende = 32%
Hold A06C 27 studerende	5 studerende	5 studerende	3 studerende	13 studerende = 48%
Hold F06 29 studerende	7 studerende	2 studerende	3 studerende	12 studerende = 41%
I alt 113 studerende	21 studerende	19 studerende	10 studerende	50 studerende = 44%

Figur 2. Oversigt over frafald blandt alle studerende fordelt på semestre

Figurtekst

50 studerende svarende til 44% af de 113 studerende, som påbegyndte deres uddannelse på Hold A06 og F06 d. 1. februar 2006, afbryder uddannelsen i løbet af uddannelsens første tre semestre. 21 studerende afbryder i løbet af 1. semester, 19 studerende i løbet af 2. semester og 10 studerende i løbet af 3. semester.

Udgangspopulation	A06A – 29	A06B – 28	A06C - 27	F06 – 29	I alt – 113
Frafald 1. semester	6	3	5	7	21
Frafald 2. semester	8	4	5	2	19
Frafald 3. semester	2	2	3	3	10
Population ved afslutning af 3. semester	29-16 = 13	28-9 = 19	27-13 = 14	29-12 = 17	113-50 = 63

Figur 3. Flowdiagram over frafald

Figurtekst

Kun 63 ud af udgangspopulationen på 113 studerende, svarende til 56%, er fortsat studieaktive på Hold A06 og F06 ved 3. semesters afslutning. 13 ud af 29 studerende på hold A06A, 19 ud af 28 studerende på hold A06B, 14 ud af 29 studerende på hold A06C og 17 ud af 29 studerende på hold F06 er fortsat studieaktive. De resterende studerende er frafaldet deres hold.

26 af 84 studerende på hold A06A, A06B og F06 kategoriseres som interessante studerende grundet fravær på 40% eller mere ved fraværsundersøgelsen på 1. semester. Blandt disse afbryder 19

studerende uddannelsen, svarende til 73%. Sammenlignes frafald hos interessante studerende (fravær $\geq 40\%$) og ikke interessante studerende (fravær $< 40\%$), fremstår der i absolutte tal en ligelig fordeling i antal (henholdsvis 19 og 18 studerende). Sættes disse tal i forhold til undersøgelsespopulationen blandt hhv. interessante og ikke interessante studerende (26 og 58 studerende) fremstår der dog en væsentlig forskel i frafaldsprocenten. Således afbryder 19 interessante studerende (svarende til 73%) uddannelsen, mens kun 18 ikke interessante studerende (svarende til 31%) afbryder uddannelsen (jf. figur 4).

Frafald opgjort klassevis og efter fraværprocent	Frafald 1. semester		Frafald 2. semester		Frafald 3. semester		Frafald i alt	
	Ikke interessante studerende	Interessante studerende	Ikke interessante studerende	Interessante studerende	Ikke interessante studerende	Interessante studerende	Ikke interessante studerende	Interessante studerende
A06A	0	6	5	3	1	1	6	10
A06B	1	2	1	3	2	0	4	5
F06	4	3	1	1	3	0	8	4
Frafald i alt	5	11	7	7	6	1	18	19

Figur 4. Frafall blandt ikke interessante studerende (fravær $< 40\%$) og interessante studerende (fravær $\geq 40\%$)

Figurtekst

Blandt 26 interessante studerende (fravær $\geq 40\%$) frafaller 19 i løbet af de første tre semestre. Blandt 58 ikke interessante studerende (fravær $< 40\%$) frafaller 18.

Ved fraværundersøgelsen på 2. semester er kun 9 ud af 26 interessante studerende fortsat uddannelsesaktive. Ved denne undersøgelse findes samme adfærd i forhold til fravær som på 1. semester, idet de på undersøgelsestidspunktet tilbageværende 9 interessante studerende er fraværende fra undervisningen i gennemsnit 3,6 hele dage ud af de i perioden undersøgte 8 dage, svarende til 45%. Sammenlignet hermed er det gennemsnitlige fravær (hele dage) blandt de øvrige studerende kun 0,9 hele dage, svarende til 11,7%. Både interview og fraværundersøgelse indikerer, at de studerendes adfærd i forhold til fravær forekommer uændret over tid.

Frafaldsundersøgelsen viser, at der er langt større sandsynlighed for frafall blandt studerende med højt fravær end blandt studerende med mindre fravær. Således afbryder 31% af 58 ikke interessante studerende uddannelsen i løbet af de første tre semestre, mens 73% af 26 interessante studerende afbryder uddannelsen i samme periode. Af de i undersøgelsen kategoriserede 26 interessante studerende, er der ved 4. semesters begyndelse kun 7 studerende (27%) tilbage i uddannelsen.

Fravær fremstår som en væsentlig indikator for frafall!

Fravær som indikator for frafall



Opgørelsen af frafald anskueliggør også en forskel i frafald over tid. Bibeholdes kategoriseringen interessante studerende - ikke interessante studerende, ses det af figur 4, at hovedparten af interessante studerende afbryder tidligt i uddannelsen (semesterfordeling på hhv. 11-7-1), mens der er en mere ligelig fordeling mellem ikke interessante studerende (semesterfordeling 5-7-6).

Ses der på årsager til frafald, fremstår der en overvægt blandt studerende, som foretager holdskift (11 studerende svarende til 22% af alle frafaldne studerende), eller som helt forlader uddannelsen, idet de ikke findes studieegnet (8 studerende svarende til 16%), primært grundet manglende bestået eksamen (hovedsagelig 1. og 2. semester). En anden væsentlig årsag er studieskift, primært grundet mulighed for optagelse på et ønskestudie eller manglende motivation og meningsfuldhed med uddannelsen (13 studerende svarende til 26%, primært 1. og 2. semester). Falder de studerende ikke til i studiet, eller kan de ikke finde sammenhæng, forlader de ligeledes studiet (1. og 2. semester) (jf. figur 5).

	1. semester	2. semester	3. semester	I alt
Studieskift/ fortrudt valg af uddannelse	A06A: 4I ²² A06B: 1I	A06A: 5, heraf 1I A06C: 1	A06B: 1 A06C: 1	A06A: 9, heraf 5I A06B: 2, heraf 1I A06C: 2 I alt 13
Holdskift	A06C: 3 F06: 3, heraf 1I	A06A: 2, heraf 1I A06B: 1I A06C: 2		A06A: 2, heraf 1I A06B: 1I A06C: 4 F06 4, heraf 1I I alt 11
Barsel/ orlov	A06A: 1I A06C: 1	A06C: 1	A06A: 1 A06C: 1	A06A: 2, heraf 1I A06C: 3 I alt 5
Vurderet ikke studieegnet	A06A: 1I F06: 2I	A06C: 1 F06: 1I	F06: 3	A06A: 1I A06C: 1 F06, 6, heraf 3I I alt 8
Personlige forhold/ årsagskombination	A06B: 1 A06C: 1 F06: 2	A06A: 1I A06B: 3, heraf 2I	A06A: 1I A06B: 1	A06A: 2I A06B: 5, heraf 2I A06C: 1 F06: 2 I alt 10
Overflyttet til anden sygeplejerskeuddannelse		A06C: 1	A06C: 1	A06C: 2 I alt 2
Ukendt	A06B: 1I			A06B: 1I I alt 1
I alt	21 studerende, heraf 11I	19 studerende, heraf 7I	10 studerende, heraf 1I	I alt 50 studerende, heraf 19I

Figur 5. Årsager til frafald

Figurtekst

Blandt årsager til frafald ses en overvægt blandt studerende, som foretager holdskift, eller som ikke findes studieegnet grundet manglende bestået eksamen. En anden væsentlig årsag skyldes studieskift grundet mulighed for optagelse på et ønskestudie eller manglende motivation og meningsfuldhed med uddannelsen.

Projektets interviewundersøgelser underbygger de kvantitative opgørelser, idet den hertil knyttede dataanalyse viser, at ca. 2/3 af de studerende frafalder uddannelsen, idet sygepleje enten ikke er 'dem', at de får mulighed for at starte på deres 'ønskestudie', eller at de ikke kan leve op til det niveau og de krav, som uddannelsen stiller til dem. De studerende siger:

"Jeg fandt faktisk ret hurtigt ud af, at dét, skulle jeg ikke, det her. Jeg gad det ikke, ærlig talt. Jeg gjorde det halvhjertet, og det var ikke særlig fedt!" (Individuelt interview).

"Jeg syntes, at det går fint, bortset fra at jeg dumpede min anatomi/ fysiologi. Det har fået mig til at overveje, om jeg skal stoppe, og jeg stopper også, hvis jeg ikke består den her 3. gang ... så dropper jeg uddannelsen. Det var ikke det, jeg havde forventet af uddannelsen. Det var faktisk ikke det, jeg troede, det var. Jeg syntes, det kører meget på ... nu lægger man ud med anatomi og fysiologi, altså nogle meget tunge fag til at starte

²² I: Interessant studerende. Fraværsundersøgelsen og hermed kategorisering interessant studerende - ikke interessant studerende er kun foretaget i klasserne A06A, A06B og F06 (jf. afsnit 1.3).

med, og så får man først den der rigtige sygepleje efter eksamen, hvor man faktisk ikke rigtigt gider være her. Du går jo til eksamen, og så er der obligatorisk undervisning, det syntes jeg var langt ude. Jeg trængte til at have ferie. Jeg havde det bare sådan: ”Fuck den her skole”” (Individuelt interview).

Det beskrevne frafald er ikke uventet, og de givne årsager kan i flere tilfælde forklares ud fra den postmoderne samfundsteori. Ulrich Bech taler således om *risikosamfundet*, hvor mennesket lever med en beregnende indstilling til de åbne handlingsmuligheder (’hvis nu?’), kendetegnet ved menneskets valg mellem mulige ’verdener’ (Giddens 1991:41). De studerende fremhæver netop de mange valgmuligheder, og flere af de frafaldne studerende påbegynder uddannelsen med tanken: ”Ja, men er det nu det rigtige?”. De studerendes valg fremstår som en fundamental komponent ved hverdagens handlen i det refleksivt moderne. Som led i det moderne samfund konfronteres de studerende med en kompleks mangfoldighed af valgmuligheder, og der er ofte kun lidt hjælp at hente i forhold til at træffe ’de rette valg’. Mulighederne og risikoen er for de enkelte studerende uundgåelige ledsagefænomener, men ønsker man som led i den fremtidige uddannelsespolitik at mindske frafaldet ved sygeplejerskeuddannelsen, er det nødvendigt at undersøge og forklare de faktorer, som har indflydelse på de studerendes valg. Dette kan gøres ud fra forskellige metoder, referencerammer og diskussionsgrundlag, men som beskrevet i afsnit 1.2 tager projektet udgangspunkt i en systemisk og handlingsteoretisk tilgang, når spørgsmålet om fravær og frafald belyses. Opmærksomheden rettes som beskrevet i afsnit 1.1 mod tre forhold; 1) *Professionsidentitet*, 2) *Oplevelse af sammenhæng* og 3) *Forholdet mellem fravær og frafald*. I forhold til professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng stilles der i projektet spørgsmål ved, hvilken betydning professionsidentitet og oplevelsen af sammenhæng²³ har på de studerendes fravær, og om de studerendes mulighed for at udvikle professionsidentitet har afgørende betydning for, om de finder uddannelsen meningsfuld og derved forbliver i denne. Disse spørgsmål vil i forhold til de tre beskrevne forhold være omdrejningspunktet for denne præsentation og diskussion af projektets resultater.

2.1 De studerendes oplevelse af sammenhæng

Den empiriske undersøgelse viser, at der forekommer en klar sammenhæng mellem de studerendes udvikling af *professionsidentitet* og deres *oplevelse af sammenhæng*, og at disse forhold har stor betydning for undervisningsfravær og uddannelsesfrafald. De tre komponenter *meningsfuldhed*, *begribelighed* og *håndterbarhed* har alle betydning for de studerendes oplevelse af sammenhæng, men i lighed med anden forskning/ undersøgelser viser projektets resultater, at meningsfuldheden er det bærende element i forhold til de studerendes uddannelse (Villumsen 2006. Dencker 2003. Sørensen 2002). Hvis de studerende ikke finder mening med uddannelsen og dens sociale og faglige indhold, finder de også kun i mindre grad denne begribelig og håndterbar.

²³ Forstået som de studerendes oplevelse af uddannelsen som begribelig, håndterbar og meningsfuld.

Fraværsundersøgelsen viser, at flere faktorer er væsentlige i forhold til de studerendes meningsdannelse og oplevelse af meningsfuldhed og hermed også deres valg i forhold til at møde op til eller fravælge undervisningen på den teoretiske del af uddannelsen. Eksempelvis fremstår der stor overensstemmelse mellem de studerendes oplevelse af mening med undervisningens indhold og

- 1) deres mulighed for dialog og aktiv deltagelse i undervisningen
- 2) deres oplevelse af, at undervisningens indhold er brugbart og forståeligt
- 3) deres oplevelse af, at undervisningens indhold stemmer overens med deres forventninger
- 4) deres oplevelse af, at undervisningens indhold stimulerer og udfordrer dem.

Faktorer med betydning for de
studerendes oplevelse af meningsfuldhed

Velfungerende studiegrupper er vigtige i forhold til de studerendes oplevelse af begribelighed og håndterbarhed og hermed fastholdelsen af de studerende. Det er vigtigt, at studiegrupperne kommer til at fungere fra uddannelsens start, og det kan være en fordel at investere tid og ressourcer i disse, evt. med aftaler om supervision eller bistand fra en studievejleder eller kontaktperson i den første periode. De studerende siger:

”For mit vedkommende har fællesskabet helt vild stor betydning. Jeg bruger mine studiekammerater til at glæde mig til at komme i skole. Det er ikke en uddannelse, du klarer alene. Det er en, hvor du hjælper dine klassekammerater, hvor man hjælper hinanden igennem. Fordi der er mange ting, der kan sættes spørgsmålstegn ved, og der er mange praktiske ting, som man bedre kan løse, hvis man hjælper hinanden” (Individuelt interview).

”Vores studiegruppe er grunden til, at jeg er her endnu. Jeg har ikke lyst til at gå semesteret om, fordi jeg har studiegruppen. Det ville jo være skrækeligt, næsten det værste, der kunne ske, hvis man ikke havde den” ... ”Jeg tror også godt, at man kan føle sig meget alene. Det er sindssygt vigtigt med de studiegrupper der, og hvordan de fungerer” ... ”Jeg tror helt klart, det betyder noget, hvem man er sammen med” ... ”Nu fungerer vores gruppe ganske udmærket, men jeg tror da bestemt, at det ville være godt at have en studievejleder eller kontaktperson med i starten” (Fokusgruppeinterview, interessante studerende).

Kvaliteten af det sociale fællesskab og de studerendes oplevelser i forbindelse med deres deltagelse i studiegrupper har afgørende betydning for deres aktive deltagelse i undervisningen samt deres tryghedsfølelse og oplevelse af personlig og faglig støtte i uddannelsen. Ifølge lektor Birte Kaiser, CVU Vest et det forståeligt, at det sociale fællesskab og de i studiegrupperne forekomne relationer har stor betydning for de studerende, idet tillidsfulde relationer kan ses som et kraftcenter, hvorfra de studerende kan hente energi til at klare de udfordringer, som knytter sig til det at være studerende på uddannelsen (Kaiser 2004:16, 217). Den tætte, anerkendende og værdsættende relation er en forudsætning for tillid. Den tillid, der skaber mulighed for, at de studerende kan udvikle sig og herigennem opfatte deres ressourcer tilstrækkelige til at klare de krav og stimuli, de bliver stillet overfor.

Teoretisk belysning

Anthony Giddens skriver i bogen *Modernity and Self-Identity: Self and Society in Late Modern Age* (på dansk *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under senmoderniteten*), at overgange i ens liv ikke som tidligere er ritualiseret, hvorfor det forandrede selv skal udforskes og konstrueres som en del af en reflektiv proces, der forbinder personlige og sociale forandringer (Giddens 1991:47). De studerende befinder sig som led i deres studiestart ved en overgang i deres liv. De fleste kommer direkte fra gymnasiet og overgår derfor fra en elevrolle til en studerenderolle, hvor de som led i den nye situation ikke kan anvende deres tidligere indlærte rutiner og vaner. Grundet den politiske dagsorden føler nogle studerende sig på trods af deres usikkerhed omkring valg af uddannelse desuden presset til at påbegynde uddannelsen, hvilket yderligere forstærker den angstprovokerende situation, de befinder sig i ved uddannelsens start. Dette kan forklare deres store behov for tætte, anerkendende og værdsættende relationer som forudsætning for læring og trivsel i uddannelsen. *Tillid* er i dette perspektiv en betydningsfuld faktor for de studerendes deltagelse i og gennemførelse af uddannelsen, idet denne fungerer som en emotionel vaccination mod angst og som en vigtig faktor i de studerendes evne til at bevare deres håb og mod i de nye og ofte krævende situationer. Tilliden medvirker til de studerendes oplevelse af uddannelsen som en stabil og meningsfyldt verden og til den af Antonovsky beskrevne sammenhængende følelse af selvidentitet (jf. afsnit 1.2). De studerende står på en korsvej eller befinder sig i et skæbnesvangert øjeblik, når de vælger/ starter på en ny uddannelse. Disse skæbnesvangre øjeblikke kan være en trussel mod det beskyttende hylster²⁴, der skærmer de studerendes ontologiske²⁵ sikkerhed, idet de studerende står overfor nye risici og muligheder, hvor deres tidligere vaner og rutiner ikke slår til (ibid:12, 53, 135, 155). Giddens skriver, at de abstrakte systemers indtrængen i hverdagslivet har introduceret en risikobevidsthed i 'alle' menneskelige handlinger, og at netop bevidstheden om de abstrakte systemers svagheder og begrænsninger i det reflektivt moderne øger mistilliden (ibid:35, 134). De studerendes tiltro til undervisere og medstuderendes pålidelighed er ud fra Giddens tænkning væsentlig i forhold til at skabe ontologisk sikkerhed og dermed den nødvendige tillid til deres (om)verden (ibid:55).

For at opnå tillid til et andet menneske er det væsentligt at kende hinandens personlighed og stole på det, 'den anden' siger og gør. De studerende understreger netop det vigtige i at 'komme tæt på' og kende de enkelte undervisere og deres medstuderende. Dette af de studerende udtrykte tryghedsbehov forklarer sammen med det forhold, at de står i en for dem ny og umiddelbart ubegribelig og uhåndterbar 'verden', de studerendes behov for at 'finde' og identificere sig med de af Bruner beskrevne kulturelle traditioner og de forståelsesformer, der knytter sig til det uddannelsesrelaterede fællesskab (jf. afsnit 1.2). Hermed bliver de studerendes udvikling af professionsidentitet interessant.

²⁴ Den kappe af tillid, som gør det muligt for de studerende at opretholde en levedygtig omverden/ miljø. Den omverden/ miljø, der indrammer de studerendes liv.

²⁵ Ontologi (græsk). Læren om det værende, om tingenes egentlige væsen.

Den empiriske undersøgelse af interessante studerende viser, at der er en klar sammenhæng mellem manglende oplevelse af sammenhæng, oplevelsen af ikke at 'slå til' i uddannelsen og endnu ikke udviklet professionsidentitet. En studerende siger:

"Det (undervisningen) gav slet ikke mening for mig. Det er først nu (ved starten af 2. semester), at jeg kobler de ting, som jeg har lært på 1. semester. Det, syntes jeg måske, er lidt surt ... at man går her et halvt år, og så er det først næste halve år, at man begynder at fatte tingene og sådan tænker: "Okay, det kunne have været meget godt at have haft den forståelse på 1. semester"" (Fokusgruppeinterview, interessante studerende).

Skal de studerende forstå, hvad sygepleje er, og skal uddannelsen opleves som meningsfuld, må undervisningen i den teoretiske uddannelse indeholde og sprogliggøre de betydningskabende strukturer, som danner fundamentet for de studerendes oplevelse af meningsfuldhed og konstruktionen af professionsidentitet. En stor motivationsfaktor i forhold til fremmøde er, at de studerende finder undervisningen meningsfuld og begribelig, og at de finder denne relevant for den praksis, de på sigt forventer at skulle tage del i. Forstår de ikke meningen og hensigten med undervisningen, 'står de af'. Gøres undervisningen ikke 'levende', og formår underviseren ikke at hjælpe de studerende til at koble nye og ukendte begreber til den erfaringsverden og den viden, de allerede har, ser de ikke anvendeligheden og 'indholdet' i den givne undervisning. Meningsfuldhed og begribelighed fremstår således som meget væsentlige faktorer for de studerendes valg af tilstedeværelse i undervisningssituationen.


2.2 Professionsidentitet og de studerendes oplevelse af sammenhæng

Projektets resultater viser, at de studerende ikke udvikler en synlig professionsidentitet i løbet af uddannelsens 1. semester. Først når de begynder at få 'greb' om og kan begynde at koble uddannelsens elementer i forhold til sygeplejens indhold og relation, begynder de at kunne relatere sig til og identificere sig med sygeplejen som profession. De studerende har i begyndelsen af uddannelsen vanskeligt ved at identificere sig med sygeplejen og forstår ikke, hvad de skal bruge sygeplejefaget til. De har svært ved at koble deres teoretiske og praktiske viden og efterspørger eksemplariske praksiseksempler og egen erfaringsdannelse via tidlige klinikker i uddannelsen. De studerende siger:

"Det er først nu her (ved starten af 2. semester), efter jeg har været ude i de her 4 dage på afdelingen, at jeg kan mærke, at det (A/ F) virkelig er vigtigt at kunne. Når vi læser nu, så er det sådan: "Nå ja, det var det, det var", så kæder man det lidt sammen. Også med sygeplejen, den har jeg da også brugt nu, for da havde jeg det også før sådan lidt: "Skal jeg bruge det til noget?". Nu, hvor jeg er ude og giver patienter kaffe og te osv. og hører sygeplejersken snakke om de her ting, så synes jeg, at det lige pludselig falder på plads" (Individuelt interview).

"Meningen kommer først, når jeg kan relatere undervisningen til vores uddannelse. Der, hvor der gik et lys op for mig i videnskabsteori, det var, da vi så den video om en patient. I stedet for at det bare bliver skrevet på tavlen, og man sidder og tænker: "Hvor finder jeg det henne?". Det må gerne være sådan lidt håndgribeligt" (Fokusgruppeinterview).

"Jeg synes nogle gange, at det, at jeg slet ikke har nogen erfaring, det gør, at jeg kommer til at føle mig lidt bagud i forhold til de andre. Fordi så ville jeg nemmere kunne forstå nogle teorier, og hvordan man lige kan se det ude i virkeligheden og sådan noget. Jeg føler, jeg skal ud og se det (sygeplejen), jeg kan ikke kun læse mig til det" (Fokusgruppeinterview).



En forudsætning for de studerendes deltagelse i undervisningen i den teoretiske del af uddannelsen er, at de kan finde *mening* med og se et *formål* med undervisningen. Herunder at de gennem *dialog* og *udfordring* oplever undervisningen *spændende* og *praktisk relevant*, og at de gennem *konkretisering* og *kobling af teoretisk og praktisk viden* kan forstå, finde sammenhæng i og se, hvad de skal bruge undervisningen til.

Betingelser for læring og motivation

Som beskrevet viser projektets resultater, at meningsfuldhed²⁶ sammen med udvikling af professionsidentitet fremstår som en essentiel faktor for, om de studerende forbliver i uddannelsen. Det element, som kobler disse elementer er ERFARING. Professionsidentitet, forstået som en meningsgivende disposition eller beredskab til udøvelse af professionspraksis, kræver erfaring, og udvikling heraf kræver et fælles foretagende mellem den enkelte studerende og de personer; medstuderende, undervisere, kliniske vejledere, patienter mv., denne omgås i det uddannelsesrelaterede og handlingsrettede fællesskab. Gennem feltobservationer og individuelle interview i klinisk uddannelse på 3. semester tydeliggøres de studerendes erfaringsdannelse og deres udtrykte behov herfor.

Hvor det i den teoretiske del af uddannelsen primært er undervisere og medstuderende, som danner de studerendes væsentligste relationer, er det i den kliniske uddannelse især patienter/ klienter²⁷ og kliniske vejledere, som danner forudsætningsrelationer for de studerendes erfaringsudvikling. I det personlige møde med patienten lærer de studerende med egen krop at forstå sygeplejens egenart og kompleksitet samt forudsætningerne for handlingsudøvelse i relation til denne. De studerende siger:

”Det at være meget (sammen) med en patient hele tiden, så lærer man også patienten at kende. Man lærer, hvor grænserne går. F.eks. med en patient, hun siger: ”Kan vi ikke gøre det sådan?, jeg vil hellere have det sådan”, og så prøver vi at gøre det på andre måder. Jeg lærer at gøre en hel masse og gøre tingene på mange forskellige måder med de forskellige patienter. Bare sådan at hun fortæller, hvad hun godt kan lide, at jeg gør. Og selvfølgelig er det meget kun hende, der kan lide det på den måde, men det er måske også noget, man kan gøre overfor andre patienter fremover. Vi har jo lært en måde at tage en patient med i bad (i den teoretiske del af uddannelsen), men det er jo helt anderledes, når man kommer ud (i klinikken)” (Individuelt interview).

²⁶ Når den enkelte studerende oplever uddannelsen som brugbar og forståelig, og hermed værd at investere energi og engagement i.

²⁷ Benævnes herefter patienten.

”(Den studerende har sammen med sin kliniske vejleder/ hjemmesygeplejerske været på besøg hos en mand med trakeotomi) Det fik jeg meget ud af. Fordi jeg fik lov til selv at rense omkring hans trakeostomi. Sygeplejersken havde ikke mulighed for vise, hvordan man skulle gøre. Jeg havde set det dagen forinden, og så hjalp han (klienten) mig. Han var meget tålmodig, og det var rart, at det var ham, der viste mig det, i stedet for sygeplejersken. Så føler man sig sådan mere selvstændig, og han viser det jo på en anden måde, end hun havde gjort. Ikke at det er dårligt, den måde hun viser det på (men det er noget andet, når den studerende samarbejder med klienten). Så kom jeg også sådan på bølgelængde med ham, og vi har en god kemi. Jeg kan godt få de oplysninger, jeg gerne vil have, om han har det godt og sådan. Han virker, som om at han bare lever livet, selvom han har fået en trakeostomi. Jeg synes at det er meget flot, som han klarer det. Han er meget vidende. Han ved selv, hvad man kan gøre for at få hostet nok slim op, og det var jeg ret overrasket over. Han er god til det. Jeg lærte faktisk bedst ved, at det var ham, der fortalte mig det, og at det var ham, der viste mig det. Han fortalte jo også selv om sine erfaringer med, hvordan han gjorde, når den blev våd, og at han også brugte de der piberensere til at rense med. Han vidste, hvordan han skulle fremprovokere det (slim), så det kom op. Det var ikke sikkert, at jeg havde vidst det, hvis det havde været min vejleder, der havde vist mig, hvordan hun gjorde. Det er noget, han selv har fundet på. Patienterne ... jeg kan jo godt sætte mig ind i, hvordan det er at være dem, men når jeg ikke selv har sådan en (trakeostomi), så ved jeg ikke, hvordan det føles, og det fortæller han mig bedre, end hvis min vejleder fortalte mig det” (Individuelt interview).

Teoretisk belysning

At vide, hvad der er gode færdigheder, er vigtigt, men *den gode hexis*²⁸ opnås *ikke* alene gennem at vide; *teoretisk indsigt*. Kun gennem *praktisk indsigt*, træning og øvelse kan de studerende opnå praktisk identitet som forudsætning for deres udvikling af professionsidentitet. En *god hexis* i moralsk betydning ligner håndværksskikkelighed, *techné* ved, at den kun udvikles ved igen og igen at handle godt med henblik på at opnå det for virksomheden (sygeplejen) værende mål. Dog adskiller den gode hexis sig fra den *poietiske* aktivitet²⁹ ved, at den viser sig i selve udøvelsen, *praxis*³⁰, ikke i aktivitetens produkt eller resultatet. De studerende kan således kun øve sig i den til sygeplejen og omsorgen knyttede medmenneskelighed ved at træne de dyder, som udvikler et praktisk klogt, *phronétisk* menneske³¹. Eksempelvis at kunne sanse, tolke, bedømme, vælge og handle ”moralsk” godt i konkrete, ”etisk bydende” situationer. Selve vanen at handle dydigt fremmer evnen til i situationen at kunne foretage den rigtige og etiske ”kloge” vurdering, *synesis* i relation til situationens karakter, kompleksitet og krav, og kun ved at foretage disse etiske overvejelser kan den enkelte studerende udvikle klogskab, *phronésis*. I den teoretiske undervisning lærer de studerende, *hvad* der ligger til grund for eksemplarisk handling, *hvordan* de skal handle, og begrundelser for *hvorfor* de skal handle. At vide *hvad*, *hvordan* og *hvorfor* er alle væsentlige forudsætninger for handlingsudøvelse, men kun gennem de studerendes praktiske erfaring opnår de *synesis*, den *bedømmelsesformåen eller -evne*, som

²⁸ Praktisk identitet, jf. afsnit 1.2.

²⁹ Den instrumentelle, produktive aktivitet.

³⁰ Da alt, hvad mennesket frivilligt gør, omfatter en *handlen*, så omfatter benævnelsen *praxis* al menneskelig virksomhed, hvad enten den er produktiv eller ej. Når de studerende således *gør* noget bevidst, udtrykker de en *handling*, ellers er det bare en hændelse. Herved bliver *poiesis* en slags underordnet konkretisering eller operationalisering af *praxis*. *Praxis* omfatter handlingens *meningsgivende* eller etiske aspekt *telos*, mens det instrumentelle, produktive aspekt i handlingen er omfattet af *poiesis*. Det græske ord *telos*, som ofte oversættes med mål, betyder nærmere *stræbe i retning mod et mål* (Ramírez 1998:11).

³¹ Praktisk viden: Evnen til at forholde sig til en sag eller en situation på den rigtige (kloge) måde. Begrebet *phronésis* omfatter en gennem livet opnået erfaring og kan oversættes til klogskab, kløgt eller omdømme. Man bliver ikke et godt menneske ved blot at vide, hvad det gode er. Et klogt menneske er både i stand til at overveje og handle klogt i de enkelte situationer. *Overvejelsen* omfatter det, som står i det enkelte menneskes magt at udføre. Det enkelte menneske overvejer dét, som hun kan afstedkomme *på forskellig måde*, og hvor resultatet af handlingen på forhånd er ukendt eller uklart (Ramírez 1998:21).

gør, at de kan forstå, hvad den enkelte handlesituation indebærer. Handlingssituationer er altid forbundet med muligheder, men det afgørende er, hvordan de studerende lærer at forstå og udnytte disse muligheder (Andersen 1995:22-23. Ramírez 1994:61-62 og 1995b:168-177).



Det kan konkluderes, at aktiv deltagelse, kropslig erfaring og sprogliggørelse af de elementer, der karakteriserer sygeplejen som fag og profession, er en betingelse for de studerendes identitetsdannelse. Kun gennem den meningsdannelse, som på baggrund af teoretisk og praktisk indsigt danner grundlag for meningsfuld forståelse og begribelighed, er det muligt at styrke de studerendes oplevelse af sammenhæng.

Oplevelse af sammenhæng

I lighed med de i den teoretiske uddannelse kendte undervisere (jf. afsnit 2.1) har de kliniske vejledere meget stor betydning for de studerendes velbefindende og motivation, idet tryghed, imødekommenhed og faglige udfordringer opleves som meget væsentlige parametre i uddannelsen. De fleste studerende tilkendegiver et ønske om og behov for kliniske vejledere, der viser opmærksomhed og forståelse, og som med udgangspunkt i de studerendes personlige og faglige forudsætninger værdsætter og motiverer dem ud fra hver deres individuelle ståsted og situation. En studerende siger:

”Det er vigtigt at have en vejleder, der forstår ... og som jeg forstår. Jeg føler mig rigtig godt tilrette her. Det er KV's (klinisk vejleder) udstråling og det hele. Hun stiller nogle krav til os og har nogle forventninger til os. Hun vil gerne, at det går os godt. Hun spørger ind hele tiden, og hun kender vores niveau. Hun ved, hvad vi har prøvet indtil nu i uddannelsen. Det, at hun viser, at hun ikke bare er ligeglad, det gør, at man bliver meget mere tryk ved hende. Og hun er enormt rar også. Det, at hun kommer smilende hver dag, har stor betydning” (Individuelt interview).

De studerende mødes dog ikke altid af kliniske vejledere, der har tid og forståelse for deres læringsbehov. Dette fremstår både af projektets resultater og af den aktuelle debat. Således skriver journalist Sine Madsen i artiklen *Studerende mister selvtilid i praktikken*, at en gruppe studerende ved UC Lillebælt, Sygeplejerskeuddannelsen i Odense har indsamlet omkring 25 eksempler fra medstuderende, hvori uddannelsesforhold fremstår kritisable. Ved sygeplejerskeuddannelserne i Århus

og København erkendes dette også som et problem, ligesom de Sygeplejestuderendes Landssammenslutning, SLS, også er bekendt med studieproblemerne. Sine Madsen citerer bl.a. studerende Anette Tofte Nielsen, der er en af initiativtagerne til at samle historier ind fra sine medstuderende. Anette så ikke noget til sin vejleder de første tre uger, fordi vejlederen enten arbejdede i nattevagt eller havde ferie. ”Ofte var der ikke noget at lave som studerende. Der gik desværre lang tid, inden jeg klagede til skolen. Jeg fik at vide, at det nok var bedst, at jeg gik semesteret om, men hvorfor skulle en dårlig vejledning være skyld i, at jeg måtte forlænge min uddannelse?”, spørger Anette. Ligeledes citeres studerende Henriette Wulff Riedi, som i klinikken oplevede, at den kliniske vejleder kraftigt opfordrede hende til udelukkende at arbejde i aftenvagter og hver 3. weekend i 12-timers vagter, idet vejlederens egen arbejdstid lå der. Dette var 36 timer over tre dage. ”Det måtte jeg sige nej til, da jeg er mor til et lille barn, og min mand arbejder om aftenen”, siger Henriette og påpeger, at studieordningen opfordrer studerende til at tage dagvagter og kun i begrænset omfang at arbejde aften, hvis der er en pædagogisk begrundelse for det (Madsen 2007).

Som beskrevet i Sygeplejersken er det en væsentlig motivationsfaktor, at de studerende oplever sig ønsket, set og trykke i deres første klinikker, men det er desværre langt fra alle studerende, som får opfyldt dette behov. De studerende siger:

”Min vejleder havde fri de dage, hvor jeg var der. Jeg ved, hvad hun hed, men jeg har aldrig mødt hende, for hun havde fri, når jeg var der. Selvfølgelig kan jeg da godt forstå, at man ikke altid lige kan få vagtplanen til at passe, og at man (klinisk vejleder) har nogle aftenvagter i den periode, det kan jeg da godt forstå. Men jeg vil bare gerne lige møde vedkommende og sådan have en fornemmelse af, at det er hende, der står for, at jeg kommer igennem det her forløb. Og den der bunke papirer, jeg har fået tilsendt, at det er hende, jeg kan tale med, når jeg ikke forstår, hvad jeg skal bruge dem til” (Individuelt interview).

”Jeg synes, at det var kaos i starten. Der var store problemer med sygdom, og da jeg kom, var min vejleder på skole og skulle uddannes til vejleder. Jeg mødte hende (KV) først i december (2. semesters klinik). Og hende, som jeg skulle følges med, hun fik stress og sygemeldte sig. Så var der ikke rigtig nogen, der kunne have mig med. Det var noget rod, og jeg var sådan lidt: ”Æv”. Jeg kunne godt se, at det var en god afdeling at komme ud på, men der var bare ikke rigtig nogen til lige at tage sig af mig de første par dage. Man bliver sådan lidt, at så kan jeg bare tage hjem, og så kan det hele være lige meget. Jeg har ikke lyst til at stoppe, fordi jeg ved jo, at det er det (sygeplejerskeuddannelsen), jeg har lyst til, men jeg har også lyst til at stille mig op og skribe: ”Argh, så se mig dog, jeg vil også være med” (Individuelt interview).

”Det handler om at være et godt sted til at starte med, ellers tænker man: ”Arj for fanden, det skal jeg bare ikke”. Der er mange af mine medstuderende, der har sagt, at de var kommet nogle dårlige steder, og det også bare kunne være lige meget. (Et godt sted) det er, hvor der er tid til en, og hvor der også bliver taget lidt omsorg om en. Et dårligt sted, det er et sted, hvor folk bare har rygende travlt og siger: ”Du kan lige sidde derovre, så kommer vi lige om lidt”. Og så sidder man der i to timer, og så er der pause, og så sidder man igen. (Et godt sted karakteriseres ved) at der bliver opmærksomhed på en, og at der er tid til en. At man får lov til at lave noget sygepleje, i stedet for bare gå og kigge” (Individuelt interview).

”Jeg synes, at det har rigtig, rigtig stor betydning (at høre til på afdelingen). Jeg lægger jo meget mærke til, når jeg kommer, hvem der lige hilser på mig. Man (den studerende) synes aldrig, det er behageligt, at man står og tripper og ikke lige ved, hvor man skal gøre af sig selv. Det er altid ubehageligt at være nye et sted, og det afhjælpes jo lidt ved, at man bliver taget godt imod. Jeg synes ikke, at de har taget godt imod mig. Jeg har fulgtes med en 6. semester studerende, og det har været rigtigt fint, hun har været sød til at tage imod mig. Men der er ikke så mange andre, som har været inde omkring mig, eller lige hilst eller sådan. Der var en gammel en (personale), jeg kunne kende fra X (afdeling), som kunne huske mig. Det var rigtig dejligt. Det irriterer mig (der er kun en person blandt personalet, som genkender den studerende fra tidligere klinikker, og som hilser på denne). Jeg bliver lidt tosset over det, fordi man føler sig lidt degraderet eller sådan lidt, og det er jo nok også derfor, jeg har været lidt negativ, inden jeg skulle i den her 3. semester praktik. Fordi jeg har

sådan egentlig haft det sådan, at det kan s'gu være lige meget med den, lad mig komme videre til den lange praktik, for jeg bliver ikke taget seriøst mere. Lad mig for fanden komme videre, og lad mig mærke, at jeg udvikler mig oppe i mit hoved i stedet for, at jeg bare har halvanden uge, hvor jeg bliver skide forvirret. Det gør jo nok, at man bliver lidt umotiveret. Den første dag, den var jeg meget negativ på. Den anden dag, der skete der lidt flere ting, eller der skete egentligt ikke så meget, men jeg var inde omkring en patient, som var rigtig spændende, og som jeg fik snakket meget med, så jeg kom lidt væk fra kontoret. Det, der gør, at man bliver umotiveret, det er alle de her mennesker, som ikke lægger mærke til en. Lige så snart jeg er ude i afdelingen og snakker med patienterne, så bliver man taget seriøst, ikke? Det, synes jeg også, er lidt abstrakt at tænke på, at det faktisk er patienterne, der tager en seriøst, i stedet for dem, som skulle lære en, hvad det vil sige at være sygeplejerske" (Individuelt interview).

Teoretisk belysning

Professionsidentitet omfatter både en fælles og en individuel proces, hvor den enkelte studerende gennem handling, *praxis* og betydningsdannelse kobler sin teoretiske og praktiske viden i forståelsen af, hvad sygepleje er. Praxis er som beskrevet i afsnit 2.2 en praktisk meningsgivende aktivitet, som forudsætter moralsk betinget meningstilskyndelse, overvejelse og handlefrihed. Udgangspunktet for de studerendes handlefrihed findes ikke hos dem som isolerede individer. De studerendes handling betinges altid af andres handlinger og af det, der fremstår som resultater af de til professionen knyttede 'fælles' handlinger. De studerendes mulighed for at handle begrænses således ikke kun af de vilkår, de har skabt for sig selv gennem tidligere uddannelsesrelaterede handlinger (eksempelvis valg af tilstedeværelse/ fravær) og de vilkår, som andres handlingsvalg har skabt for dem (eksempelvis uddannelsesrelateret planlægning og indhold). Som professionsudøvere er de studerende kun frie til at handle som medlemmer af det fagfællesskab, der forsyner dem med forudsætninger i relation til deres handlinger. Idet sygeplejefællesskabet skabes og forandres hele tiden gennem de til professionen knyttede fælles handlinger og forståelser, omfatter grundlaget for de studerendes handlingsvalg, *proairesis* således, at de overvejer deres valg og/ eller drøfter valgmulighederne med andre fagpersoner, som har indsigt heri (Ramírez 2001:95).

De studerende beskriver i denne forbindelse, hvordan personalets 'tro' på deres kunnen og oplevelsen af at 'gøre en forskel' motiverer dem til handling. De studerende siger:

"De (personalet) er gode til at give en (den studerende) nogle ting, som man kan gøre selv, så man ikke er så afhængig hele tiden. Det, tror jeg, er ret vigtigt. At have den der følelse af, at man betyder noget. Det er rigtig fedt første gang, man skifter en forbindelse, og så at det bare lykkes. Det er godt. Og det er da rigtig fedt, når man går hjem, og man ligesom tænker, at hvis ikke jeg havde været der, så var der ikke blevet gjort det og det. Det er da rigtig rart at kunne mærke, at man har gjort en forskel, at man har betydet noget" (Individuelt interview).

"(Den studerendes udvikling omfatter) især det der med at have fået styr på, hvad de lige gør på den her afdeling. At kunne svare på nogle ting og gøre nogle ting selvstændigt, det er mest det, tror jeg" (Individuelt interview).

"Noget, jeg været var glad for at få lov til at prøve i dag, det var, hvad jeg lavede på egen hånd. Hvor det var mig selv, der styrede slagets gang, kan man sige. Hele dagen har jeg fået lov til at arbejde selvstændigt, selv bestemme hvad jeg skulle lave og sådan. Det, synes jeg, er spændende. Og så stadig have den der backup jeg kan spørge, hvis det er sådan, at der er noget, jeg ikke kan finde ud af. Men jeg kan godt arbejde selvstændigt, og det (at få mulighed for det), synes jeg, har været rigtig godt" (Individuelt interview).

At foretage kvalificerede handlingsvalg forudsætter meningsfuldhed og hermed mulighed for at søge og skabe betydninger gennem møder med den professionspraksis og den kulturelle kontekst, hvor de til sygeplejen knyttede meningsgivende aktiviteter opleves og sættes i spil. Aktiviteter som kan give de studerende 'svar' på, hvad sygepleje handler om. Den praktiske identitet eller sans; *sens pratique* eller *hexis*, læres og huskes i de meningsgivende aktiviteter af kroppen som en praktisk disposition, som forbinder den enkelte studerende med den 'verden' eller professionspraksis, hvor det giver mening at gøre noget og ikke noget andet. Kun gennem erfaringen skabes grundlaget til den praktiske identitet og hermed den færdighed, evne eller disposition til at handle anderledes og bedre, hvormed de studerende kan forstå og opnå et bedre handlingsresultat. Disse forhold forklarer ikke alene de studerendes behov for tidlig erfaringsdannelse i klinisk uddannelse, men også det behov de har for respektfulde relationer med både patienter og professionsudøvere.



Det kan konkluderes, at der er overensstemmelse mellem de studerendes udvikling af professionsidentitet og deres oplevelse af sammenhæng, og at disse forhold har stor betydning for undervisningsfravær og uddannelsesfrafald. De tre komponenter meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed har alle betydning for de studerendes oplevelse af sammenhæng, men det motiverende element, som meningsfuldheden bidrager med, fremstår som et centralt element i forhold til de studerendes læring og engagement. Hvis de studerende ikke finder mening med uddannelsen og dens sociale og faglige indhold, finder de kun i mindre grad denne begribelig og håndterbar.

Forholdet mellem professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng

De studerendes udvikling af viden

De studerende er ofte utrygge og nervøse for det handlingsansvar, der møder dem i klinikken, og de fleste oplever læring efter mesterlæreprincippet som en god og hensigtsmæssig læringsmetode. De studerende oplever et stort ansvar, når de står overfor patienten, og mange føler sig mere trygge, hvis de har øvet nogle af de håndværksrelaterede funktioner på skolen inden klinikken. At stå i den komplekse virkelighed opleves som en stor udfordring af de studerende. Det er rart at have en klinisk vejleder hos sig, men de studerende har også brug for at 'stå alene'. De studerende siger:

”For mig ville det være meget overvældende (at blive ’kastet ud i det’ fra første dag). Jeg tror, at det er godt nok lige at have en eller to dage, hvor man kigger med og ser, hvordan arbejdet foregår. For hvis man bliver kastet ud i det, så får man ikke noget overblik over, hvordan sygeplejerskefunktionen er, og man kommer heller ikke til at kende afdelingen. Man kommer bare til at gå, uden at der er nogen, der kender en” (Individuelt interview).

”Som sagt, så får jeg jo lov til at gøre meget, så det er jo dejligt, og der er hele tiden en eller anden, der lige sørger for, at jeg ikke står fuldstændig alene med noget, fordi det selvfølgelig er deres ansvar. Det er en stor trykthed for mig. Jeg er klar over, at jeg med min kompetence ikke kan stå med dem (patienterne) helt alene. Det er en stor trykthed at have den der (kliniske vejleder) i baghånden hele tiden. Der findes ikke rigtig dumme spørgsmål, og man skal ikke handle uden evne, det er det vigtigste her” (Individuelt interview).

”Jeg har snakket meget med KV (klinisk vejleder) om, at jeg godt kan lide bare at blive smidt ud i tingene, og at vi så snakker om det bagefter ... og selvfølgelig også forberede det lidt før. Men jeg lærer det bedst ved at blive smidt ud i det. Det at blive smidt ud i det i stedet for at se det hundrede gange, før man selv prøver det. Ja, når man gør tingene, så husker man bedre. Man gør sig sine egne erfaringer, fordi når man bare står og kigger, så lærer man ikke de samme ting. Man ser, hvordan de gør det, og hvordan de vender hænderne, når de gør det og det, men det er ikke sikkert, at det passer til en selv. Man må ned og få fingrene i det i det hele taget. Det har med klinikken at gøre (det, at den studerende gerne vil ’smides ud i tingene’), for på skolen, der kan jeg bedst lide at sidde og lytte, men samtidig også være lidt med, ikke sådan i auditorier og til store forelæsninger, men sådan i klassen, det er godt” (Individuelt interview).

De studerendes viden er ikke en passivitet - men en *aktivitet*. At være rationel eller fornuftig er at udtrykke en mening ved hjælp af bevidste og systematisk håndterede tegn. Med den teoretiske uddannelse og litteraturen lærer de studerende, at begreberne indeholder eller omfatter betydninger. Men viden er ikke et indhold eller en beskrivelse, som alene kan spredes gennem undervisning og lagres i hukommelsen. Det teoretiske, som kan siges, er kun et fremstillet produkt, et *tegn* for viden, ikke viden i sig selv. Når de studerende deltager i undervisningsaktiviteter eller læser den til undervisningen knyttede litteratur, forsøger de gennem underviserens eller forfatterens redegørelser i ord at finde frem til det, underviseren eller forfatterne vil vise. Men kun hvis de studerende kan *forholde sig til og anvende* det, de undervises i eller har læst, dvs. sætte det sagte eller skrevne i forbindelse med deres egne erfaringer, opfattes undervisningen og undervisningsmaterialet som meningsfuldt, hvormed de har mulighed for at handle derefter og udvikle viden (Ong 1982:78-79. Ramírez 1995a:38-39, 62-63. Ramírez 2000:40). Steen Wackerhausen skriver i *Kommunikation, forståelse og handling*:

”At forstå er, jævnfør tidligere, at sætte noget i relation til noget andet, som allerede er bekendt. Dvs. den basale forudsætning for, at du kan forstå mine sætninger på den måde, som jeg ønsker, du skal (nemlig som ’et oplevelsesmæssigt ekko’), er følgelig, at du allerede har et *oplevelsesmæssigt kendskab* til dette ’noget andet’, som konstituerer (i hvert fald en del af) meningsindholdet i mine sætninger. Uden et sådant kendskab, ingen begribelse af det intenderede meningsindhold i sætningerne” (Wackerhausen 1997:19).

Som led i de studerendes oplevelse af sammenhæng er det væsentligt, at de studerende i den teoretiske del af uddannelsen får mulighed for *koble deres teoretiske og praktiske viden* ved:

- Inddragelse af tidlig og personlig *erfaringsdannelse* fra klinisk praksis
- At underviserne gennem *praktiske eksempler* 'billedliggør' betydningen af undervisningsindholdet.

Forudsætning for
oplevelse af sammenhæng

Tidlig og personlig erfaringsdannelse i klinisk praksis er væsentlig i forhold til de studerendes kobling af teoretisk og praktisk viden. Dette stiller krav til både uddannelsesplanlægningen og de kliniske vejlederes personlige engagement og faglighed samt deres pædagogiske evner og viden. De studerende siger:

”Jeg synes, at jeg har lært super meget ved at være herude (i klinikken). Jeg har fået styr på en masse ting, som jeg jo godt vidste i teorien, men som er svære at huske, når man ikke har noget at sætte det op på. F.eks. at nogle af patienternes kaliumtal er så lave, fordi de har diarré og kaster op og alle de der ting. Jeg vidste jo godt, at det er vigtigt med det der kalium, men nu er det ligesom printet ind i hovedet, at musklerne har brug for kalium, og at hjertet har brug for kalium. Og hvis man skal have kalium, skal man enten tage det Kaleorid (tabletmedicin) eller mikstur, og kaliumindholdet i kost og sådan nogle forskellige ting, det sidder jo bare fast nu. Det er fordi, jeg havde sådan en patient, så måtte jeg jo ind og læse på det. Så jeg kunne fortælle ham, hvad han selv kunne gøre ved det, om at spise mere kaliumholdigt. Så lærer man det på en helt anden måde” (Individuelt interview).

”Vi bliver også opfordret til ... af vores vejleder ... at observere og sådanne ting. Det bliver et andet fokus, end man (den studerende) havde for nogle måneder siden. Det er helt vildt, hvad jeg har lært på et år, for her kan man se en mening med det. Det betyder rigtig, rigtig meget. Man har lyst til at gå hjem og læse” (Individuelt interview).

”Det (kobling af teoretisk og praktisk viden), synes jeg, forholder sig ganske fint, når jeg er i nærheden af en vejleder. Det synes jeg, fordi så bliver der sat lidt mere struktur på, og så går du (den studerende) hjem og læser det og det, og så laver vi det og det i morgen. Og det kan man sådan forholde sig til” (Individuelt interview).

Ligesom klinisk erfaring er væsentlig for at forstå den begrebsmæssige og teoretiske undervisning, er det også vigtigt at kunne inddrage teoretisk viden for at forstå den kliniske virkelighed. Med udgangspunkt i de studerendes forskellige forudsætninger og deres individuelle måder at lære på er der stor forskel på de læringsproblematikker, som knytter sig til disse koblinger. Ligesom det i det teoretiske rum kan være svært at forstå og anskue undervisningen og især sygeplejefaget som meningsfuldt, kan det også være en hård og vanskelig proces, når de studerende skal koble deres teoretiske og praktiske viden i klinikken. De studerende siger:

”Det er vigtigt at have nogle fag med sig og en baggrundsviden for de ting, man gør, ellers virker det heller ikke meningsfuldt, det, der bliver gjort. F.eks. snakkede vi (den studerende og klinisk vejleder) om vanddrivende. Det kan virke underligt, at patienten (respirationsbesværet patient, som den studerende yder sygepleje til), der har normal vandladning, skal have vanddrivende (medicin). Hvis man ikke har en viden omkring, at det kan stase forskellige steder ... ødemer ... så virker det helt meningsløst at give hende vanddrivende” (Individuelt interview).

”(Sikkerhed kommer igennem) den undervisning, jeg har fået, og det, at jeg har lært nogle grundlæggende ting, som jeg kan tage med mig herud ... ting, som jeg ikke kunne have været foruden. Jeg ved ikke, hvad der gør, at man føler sig mere sikker. Det er bare sådan hele situationen. Den ændrer sig, når man føler sig mere tryk. Man lærer noget nyt hver eneste dag, og det, jeg lærer i dag, det ved jeg til i morgen” (Individuelt interview).

”Det (kobling af teoretisk og praktisk viden), synes jeg, går godt. Med de timer vi har haft med den kliniske teorilærer, hvor vi har haft en hel masse teori, og så har jeg sådan haft det som fokus. Og dagene efter, der har jeg kigget på det og lagt mærke til en masse ting, som jeg ellers ikke ville have haft lagt mærke til! Det har været helt fantastisk, at vi har snakket om de her ting, og det er bare teori. Og så kommer man ud, og så ser man det faktisk i praksis. Den (den teoretiske drøftelse) gør mig opmærksom, og så er det jo så, at jeg stiller nogle spørgsmål: ”Hvordan er det lige, det ser ud i virkeligheden?”. Og også bare det, at jeg bliver opmærksom på, at det findes og gør de ting, som vi har snakket om. Der er mange ting, der ikke stemmer overens, når man kommer fra skolen af, men de ting, vi snakker med den kliniske vejleder om, de passer meget godt ind. Det er jo egentlig den samme teori, eller det meste ... sygeplejehandlingerne ... de stemmer lidt mere overens, men jeg tror også, at det er fordi, vi kommer med nogle få erfaringer om, hvordan det er i praksis, og så snakker vi om det. Det, at jeg kommer ud og har set noget ...” (Individuelt interview).

Teoretisk belysning

I lighed med andre fag er det karakteristisk for sygeplejen som profession, at den gennem sit praksisfelt danner ramme for at skabe individuelle identiteter, der knytter sig til sygeplejens praksisfelt. De studerendes identitetsdannelse kræver, at der i uddannelsen tages udgangspunkt i de studerendes erfaringer, og at de studerende hurtigt får mulighed for erfaringsdannelse og identificering med de praksiser, som er knyttet sig til sygeplejen som profession. Dette ’møde’ omfatter både en kollektiv og en individuel læreproces, hvor de studerende lærer forskellige måder, hvorpå de kan håndtere oplevelser af forskelle og overensstemmelser mellem dem selv som enkeltindivider og deres sociale omgivelser (sygeplejens praksisfelt). Når de studerende lærer sygeplejens vidensbase (eksempelvis sygeplejeteori) og de til praksis knyttede procedurer og handleforskrifter (eksempelvis standarder), tilegner de også de meningssammenhænge, disse er indlejret i. Når de videre integrerer denne viden i forhold til de erfaringer, de har med sig fra deres tidligere liv, forandrer de deres forståelse af sig selv og deres omverden. Når de samtidig lærer professionens sociale praksis (hvordan de skal handle og interagere i overensstemmelse med de sociale og kulturelt bestemte forventninger) og integrerer dette som et element i deres orientering i forhold til sig selv som en del af den sociale omverden, forandres deres selvkoncept såvel som deres konceptualisering af den sociale omverden. I den proces, hvor de studerende tilegner sig alle professionens facetter og integrerer disse i forhold til deres medbragte erfaringer, sker der en udvikling af deres identitet som fagpersoner. *At være sygeplejerske* sættes i sammenhæng med deres tidligere erfaringer og bliver en del af deres koncept for fremtiden. Der er en indre forbindelse mellem at være en kompetent udøver af et fag og at have udviklet en sammenhængende professionsidentitet. De studerendes identitetsdannelse må ses som en læreproces baseret på stadig reproduktion og transformation af såvel kollektive som individuelle strukturer. Det er den enkelte studerendes oplevelse af og forholden sig til de til professionen knyttede kulturelle betydningsstrukturer, der muliggør denne læreproces og hermed deres udvikling af professionsidentitet (Smidstrup 2004).

2.3 Identitet og læringsfællesskaber

I uddannelsen møder de studerende sygeplejefaget som en faktisk eksisterende verden karakteriseret af strukturer, fælles meningsskabelse og delte normer og forventninger. Som enkeltindivider er de studerende tvunget til at tilpasse sig for overhovedet at blive accepteret som deltagere. Dette kan eksemplificeres ved en studerende, der siger:

”Jeg engagerer mig ikke så meget. Det har måske noget at gøre med en oplevelse, jeg havde først på semesteret. Jeg blev lidt uretfærdigt anklaget for at spolere timerne ... pga. mine spørgsmål, som de (medstuderende) mente, var for vidtgående og bragte dem lidt ud af kurs. Det, synes jeg ikke, at jeg gjorde, og det fik jeg også at vide af underviseren. Det slog mig lidt ud, for jeg syntes, det var en grov anklage, og måden, det blev sagt på, sårede mig faktisk ret meget. Det har taget mig lang tid at bearbejde det, men jeg har taget det til efterretning. Det gør mig ikke så meget nu, og vi kan også snakke sammen. Men det var noget, der gjorde, at jeg tænkte: ”Gad vide hvordan andre ser på mig”. Der var ingen, der bakkede mig op den dag, men jeg har hørt andenhånds fra andre, at de syntes, det var ret voldsomt. Det har støttet mig lidt. Det var træls at opleve, og så bliver jeg sådan ... så kan det også være lige meget, så klarer jeg mig selv. I bund og grund er jeg ret stærk ... fint nok, så lader jeg bare være med at have noget med dem at gøre. Måske er det lidt ’sort – hvidt’, men det er også en overlevelsesstrategi” (Individuelt interview).

Det er ikke lige meget, hvordan de studerende opfører sig i det sociale fællesskab, herunder hvordan spørgsmål stilles, om de er aktivt deltagende, og om de indordner sig under de til fællesskabet knyttede regler for forberedelse og fravær/ tilstedeværelse. Hvis de herskende normer ikke overholdes, og hvis de enkelte studerende ikke tilpasser sig de gældende regler og ofte usagte forskrifter, bliver de ikke accepteret og ’presses’ efter kort tid ud af fællesskabet. Som det fremgår af

Undervisningsministeriets rapport *Sygeplejerskeuddannelsen - de studerendes vurdering og frafald*, er der øget risiko for frafald hos de studerende, der socialt set lever ’på kanten af uddannelsen’ (Jensen, Brown, Hillersdal, Rasmussen & Schademann 2006). De studerende siger:

”Man bruger megen energi på dem, der ikke er der. Da vi skulle stå og dele grupper, var der ikke nogle, der ville have dem. Fordi, de har jo ikke læst, og de ved ikke, hvad vi har om. De kommer, og de har ikke bøgerne med eller noget som helst. Den dag brugte vi megen energi på det, og jeg var meget irriteret, da jeg gik hjem” ... ”Det går jo en på, for man kan jo godt have et godt gruppearbejde, men man bliver bare irriteret over ... altså jeg var i gruppe med en, som ikke var der dagen før, og hun havde heller ikke bogen med. Hun vidste ikke, hvad vi skulle, og jeg blev bare sådan: ”Så fat det dog!”” (Fokusgruppeinterview)

”De (studerende med fravær) kommer en time for sent og spørger om noget, som vi lige har fået gennemgået timen før” ... ”Det skaber bare en dårlig stemning, og det går ud over os som klasse” ... ”Emnet bliver også bremset op, fordi man skal stoppe op, og så bagefter tilbage til det, man var nået til. Hvor klassen er med, men 2 elever skal tilbage ... man bliver pisseirriteret” ... ”Så ryger koncentrationen, man holder op med at følge med i undervisningen” ... ”Jeg tror også bare, det er den måde, de kommer ind af døren på, når de kommer for sent. Så har man det sådan lidt: ”Så synes jeg bare slet ikke, du skulle være kommet”. Det er måden, hvor de smadrer døren op, kommer ind med den største næse i sky og så bare sætter sig og larmer. Ja, vi koncentrerer os lige, vi har undervisning nu!” ... ”Jeg synes, at den rolle som medstuderende har overfor hinanden, altså respekten og hensynet over for hinanden: ”Okay, jeg kommer for sent, men så skulle jeg måske ikke komme 20 min. inde i timen, så kunne jeg måske vente, til timen var forbi” ... ”Det er ikke nogle, man har noget med, der er megen negativitet omkring dem. De er ikke med i det sociale fællesskab, man gider ikke bruge energi på dem” (Fokusgruppeinterview).

Fravær skaber uro og gentagelser i timerne, koncentrationen 'ryger', og det irriterer de studerende, som har været til stede i timerne forud. Fravær kan virke egoistisk og påvirke det sociale miljø i en uhensigtsmæssig retning. De fraværende studerende bliver 'lukket ude', og de tilstedeværende studerende får tidligt en opfattelse af, at stort fravær resulterer i frafald fra studiet. Et forhold, som ikke motiverer dem til at 'tage vare om' disse studerende, idet dette kun vil være 'spild af tid'.

Konsekvenser af fravær

I lighed med den teoretiske del af uddannelsen karakteriseres den kliniske kontekst også af bestemte strukturer, fælles meningsskabelse og delte normer og forventninger, og også her bliver de studerende tvunget til at tilpasse sig for overhovedet at blive accepteret som deltagere i det kliniske fællesskab. Dette har stor betydning, da de studerendes udvikling af professionsidentitet i høj grad sker i denne kontekst. Projektets resultater viser, at der grundet de studerendes individuelle personligheder, deres personlige erfaringsbaggrund og deres aktuelle livssituation er stor forskel på, hvordan de tilpasser sig, og hvilken betydning det kliniske praksisfællesskab har for deres læring. I lighed med den i den teoretiske uddannelse forekomne og relationelle adfærd tilpasser hovedparten af de studerende sig til de i klinikken og professionen knyttede normer. Kendetegnene for disse *karakteristiske studerende* er det, at de i hovedtræk trives og er faldet til i uddannelsen. De studerende 'følger' undervisningen og tager del i det 'almindelige' uddannelsesfællesskab. De studerende er sammenlignelige og falder i det store og hele ikke 'udenfor' de socialt konstruerede normer. I den teoretiske del af uddannelsen er det karakteristisk for disse studerende, at de som vist med tidligere citat oplever irritation over de studerende, som ikke følger de udtalte fællesskabsnormer, eksempelvis ikke følger ... eller forstyrrer ... den planlagte undervisning. I klinikken indtager disse studerende en typisk studerenderolle. De er ofte utrygge og usikre, de søger opmærksomhed, og de har i starten af uddannelsen brug for en tæt tilknytning til deres kliniske vejledere.

Modsat de karakteristiske studerende fremstår enkelte studerende med en anderledes og mere ukarakteristisk adfærd. Disse studerende har ofte en anderledes personlig erfaringsbaggrund og står i en anderledes livssituation i forhold til hvilken, de er nødt til at tage specielle hensyn. Disse *ikke karakteristiske studerende* forholder sig typisk mere undrende og opsøgende. De er kritiske og konfronterende, og de har ofte brug for mere 'plads'/ større råderum. Hvor de karakteristiske studerende primært kobler deres teoretiske og praktiske viden via deres kliniske vejleder, og hvor de typisk har brug for tryghed, imødekommenhed og forståelse, har disse ikke karakteristiske studerende i højere grad brug for accept, anerkendelse og gensidighed. I sygeplejen bruger de i højere grad deres personlige erfaringsgrundlag, og de kobler primært deres teoretiske og praktiske viden via handling i patient – studerende relationer. Disse forskelle kan eksemplificeres ved følgende citater:

"Det, jeg synes, har været det dårligste her, er, at vi i de første korte praktikker, hvor vi kun var her et par dage af gangen, da var det ikke KV (klinisk vejleder), vi havde. Da var det nogle forskellige sygeplejersker. Det var underligt at gå sammen med nogle forskellige personer, som vi ikke rigtig lærte at kende, og samtidig

vide at det ikke var dem, der var ens vejleder. Det var ikke optimalt overhovedet. Så kom KV tilbage, og så ændrede det sig rigtig meget. Jeg ville ønske, at KV havde været der allerede der (i de første klinikker). Det er også rart at vide, hvem man skal følges med. Hun (KV) har også en speciel uddannelse (som klinisk vejleder), det kan man godt mærke. Hun er meget opmærksom på at spørge os om nogle ting, og hun kender vores niveau. Det, synes jeg, overhovedet ikke, at de andre gjorde” (Individuelt interview, karakteristisk studerende).

”Det kan både være godt og skidt at have en fast vejleder tilknyttet, fordi de jo er forskellige. Man synes ikke lige godt om dem alle sammen. Jeg synes umiddelbart, at det har været okay, at jeg har været sammen med forskellige, for så kender man flere fra personalegruppen ... og man er ikke sådan ’den studerende’, der går med ’hende’ (den kliniske vejleder). Altså, så bliver man reduceret til et eller andet, tror jeg. Jeg har en fornemmelse af, hvad de (personalet) er for nogle, og så kan jeg jo godt komme med mine spørgsmål (personalet er ikke ’fremmed’ for den studerende, da hun har været sammen med forskellige sygeplejersker i sin klinik). Man (den studerende) bliver taget alvorlig, og de fleste af mine spørgsmål er også blevet besvaret. Som studerende kommer man ’ind’ med det samme. Der er ikke noget med: ”Du er bare studerende på 2. eller 3. semester”” (Individuelt interview, ikke karakteristisk studerende).

”Hun (klinisk vejleder) spørger meget ind (til den studerendes handlinger). Så læser vi noget derhjemme, f.eks. noget om kommunikation, og så snakker vi om det. Det sætter en masse tanker i gang, man får et helt andet syn på, hvad det er. F.eks. snakkede vi om BT. BT er jo ikke bare et BT, der er jo så mange ting, der spiller ind ... går ind og påvirker. Og det får man virkelig sat i perspektiv, når vi sidder og snakker sådan. Her bliver det jo koblet til noget ... i praksis. Det bliver lettere at forholde sig til. Det bliver meget konkret, når vi sådan sidder og snakker. Det er vigtigt for mig, at jeg kan sætte mig ned og reflektere over nogle ting ... og snakke nogle ting igennem, og måske få andre synspunkter på nogle ting, end jeg havde i forvejen. Det er helt vildt, hvad jeg har lært på et år, man har en helt anden interesse nu (end f.eks. i gymnasiet), for her kan man se en mening med det” (Individuelt interview, karakteristisk studerende).

”Jeg gjorde mig mange overvejelser (i 2. semesters klinik), altså jeg var meget undrende overfor forskellige ting. Og så gik jeg jo til sygeplejerskerne og spurgte: ”Hvordan kan det være ... og i forbindelse med det her, hvad så ... og ...?” ... og var meget opsøgende med det (den studerende havde ikke en bestemt klinisk vejleder tilknyttet og oplever, at hun derfor er nødt til at være vidensopsøgende blandt personalet). Hvis der er en stue, hvor der er tre (patienter), og man ved, at der er travlt, ja, men så kan man lige så godt gå derind. Man ved måske, at de her patienter ikke er så komplekse, og jeg ved, at han skal vejes osv. Så er der noget, jeg kan gå ind og hjælpe med, så står jeg ikke bare og kigger. Det, synes jeg, er rart. Så føles dagen ikke så lang, og man føler sig ikke tilovers. Jeg har ufattelig mange spørgsmål, og jeg er ikke god til at stå i et hjørne og kigge. Jeg kan godt finde på at gå hen til en anden (blandt personalet), som er i gang med noget, som ser spændende ud, så jeg ikke bare står der. Der er nogle gange, jeg får øje på noget, som jeg ikke synes, er helt i orden, og så kan jeg godt finde på at spørge, om det ikke kunne være en idé at gøre sådan og sådan. Det er vigtigt, at jeg får ’plads’. Man er studerende, det er rigtig nok, men man har altså også noget andet” (Individuelt interview, karakteristisk studerende).

Også i den teoretiske del af uddannelsen kendetegner det de ikke karakteristiske studerende, at de i højere grad end de karakteristiske studerende ’falder udenfor’. Disse studerende har i højere grad brug for at ’sætte’ deres egne normer og spilleregler for deres uddannelse. Disse studerende tager almindeligvis heller ikke i så høj grad del i det ’almindelige’ uddannelsesfællesskab.

En stor gruppe af *ikke karakteristiske* studerende befinder sig blandt de i projektet udpegede *interessante studerende*. Det, der karakteriserer disse studerende, er, at de påbegynder sygeplejerskeuddannelsen, idet de har et klart ønske om at blive sygeplejerske, men at de samtidig ønsker at gennemføre uddannelsen på egne præmisser. De følger ikke de i uddannelsen udtalte og ikke udtalte normer for uddannelsesadfærd, idet de i højere grad fravælger den skemalagte undervisning, og idet de ikke ønsker at indgå i studerendefællesskabet på andres præmisser. Grundet denne ukarakteristiske adfærd opleves disse studerende ofte som irriterende, de overlades til sig selv, eller de afvises direkte fra det uddannelsesrelaterede fællesskab. Netop denne afvisning er en meget væsentlig

årsag til uddannelsesfrafald blandt *ikke karakteristiske* studerende. Kun hvis disse studerende har eller finder andre ressourcer, som kan støtte dem i deres gennemførelse af uddannelsen, kan frafald forhindres. Dette tydeliggøres med følgende udsagn fra fortsat studieaktive interessante studerende:

”Jeg har sindsygt meget andet i mit liv end bare sygeplejeskolen ... som jeg føler, er lige så vigtigt. Det føles nogle gange, når man kommer i skole, at det må man ikke sige. Alt skal handle om sygeplejeskolen. Vi er som sagt ét folkefærd, og vi skal alle sammen klappe hinanden på ryggen (forventningen på skolen). Og det fungerer bare ikke i min verden, altså” ... ”Jeg vil gerne have den her uddannelse, og jeg vil gerne gøre det godt ... blive en god sygeplejerske. Jeg har sådan set ikke været i tvivl om, at jeg skulle søge ind her (sygeplejerskeuddannelsen), men jeg gider altså bare ikke sætte mit liv over styr for det. Det gør jeg altså ikke. Det er dét, at jeg føler, at mange af underviserne ofte lægger op til. Det bliver kørt helt op på et plan, hvor jeg ikke kan nå at følge med. Så prioriterer jeg, og så bliver jeg af andre set som hende, der ikke får lavet sine ting. Og så bliver man hurtigt bedømt” ... ”Det er i hvert fald der, al den ballade med mange af de andre er startet. Man er blevet sat i bås, fordi man tit var hende, der kom og ikke helt havde læst ... og måske også meldte fra ved undervisningen. For hvis vi ikke finder mening med det, vi hører om i undervisningen, så føler man, at man sidder og keder sig, og at det er spild af tid” (Fokusgruppeinterview, interessante studerende).

”Jeg tror, at skolen skal lade være med at tænke: ”Vi skal bestemme, hvordan de (de studerende) skal uddannes ... og gøre folk til nogle børn, altså. Det skal de holde op med, fordi ... jeg har svært ved at fortælle, hvad jeg bliver irriteret over, men ... Noget af det (undervisningen) kan vi bruge, og noget kan vi ikke bruge. Noget er helt vildt fedt, og andet er bare noget møg, altså. Jeg er bare mega gal over, at man bliver behandlet som et barn herude (på skolen)” ... ”Man ville også få nogle meget mere engagerede studerende” ... ”Når skolen går ind og blander sig i, hvordan jeg skal styre min uddannelse ... det skal de overhovedet ikke ... nej, det skal jeg nok selv finde ud af! Jeg synes, det er mega irriterende, og jeg vil gerne selv bestemme” (Fokusgruppeinterview, interessante studerende).

”Jeg kunne godt tænke mig noget mere accept” ... ”Jeg har været dybt naiv, for jeg forsøgte virkelig at få den der accept fra de andre (medstuderende), men det lykkedes ikke rigtig, og så blev jeg bare trodsig i stedet for. Så blev jeg mig selv og tænkte: ”Ja, men så må de jo have sig selv” ... ”I starten gik jeg ind til det (studiet) med en indfaldsvinkel ... jeg tænkte: ”Det er fedt, det her”. Da holdt jeg mig ikke tilbage. Men jo længere hen (i studiet), jeg kom, og jo mindre accept jeg fik, jo mere holdt jeg mund” ... ”Det er ret tydeligt, hvem der ikke er nogen, der har lyst til at være sammen med” ... ”Vi skiller os ud. Det gør de os opmærksomme på ... det er ’nitten’ at komme sammen med os” ... ”Man bliver (pga. fravær) ’det sorte får’, og det er en ond cirkel, for man føler også, at man bliver set skidt på fra lærerens side af” ... ”Jeg synes, at min selvtillid har fået et ordentligt hak af alt det her. Der er nogle ting, der skal bygges op igen ... efter alt det, der har været!” ... ”Jeg har skilt mig ud fra starten af uddannelsen. Vi (interessante studerende) fandt sammen for i det hele taget at have noget at komme i skole for. Jeg var godt klar over det fra starten af (uddannelsen)” ... ”Vi kan sagtens udpege hinanden. Man har brug for at have nogle, man er ’tæt’ sammen med” ... ”Vi har brugt hinanden meget i den periode her. Det hjælper, at vi har hinanden” ... ”Ja, det har været knald eller fald ... om man er her nu eller ikke” (Fokusgruppeinterview, interessante studerende).

Projektets resultater viser, at hovedparten af de studerende udgør en meget homogen gruppe med typisk studerendeadfærd i både den teoretiske og kliniske del af uddannelsen. Det tydeliggøres dog også, at der blandt en mindre gruppe af studerende fremstår en mere ukarakteristisk studerendeadfærd, og at disse studerende har en anderledes læringstilgang i uddannelsen. Med afsæt i disse forskelligheder tydeliggør projektets resultater, at der med udgangspunkt i adfærden fravær bør rettes en større opmærksomhed mod de studerendes forskellige læringsforudsætninger, individuelle læreprocesser og de i uddannelsen forekomne relationens betydning.

Studerendeadfærd og
læringstilgange i uddannelsen

Trods nævnte forskelligheder gælder det for alle studerende, at deres oplevelse af tryk og motivation afhænger af, om de føler sig velkomne, respekteret og aktivt inddraget i det uddannelsesrelaterede og professionsrettede praksisfællesskab. I den kliniske kontekst har dette stor betydning, idet de studerende som led i deres identitetsudvikling har brug for at 'se' sig selv som sygeplejersker, ligesom de også i stigende grad har brug for at blive inddraget i det for praksisfællesskabet fælles ansvar for patienternes pleje og behandling. De studerende siger:

"(Man bliver en del af praksisfællesskabet, når) man er her lidt mere sådan fast, og når man kender lidt til patienterne. Når man ved lidt om, hvad der skal ske, så man kan gøre nogle ting, uden at man skal spørge om hjælp. Så er det klart, at så bliver man sådan lidt mere. Man føler selv, at man kan supplere med mere til gruppen. Det betyder da, at det er lidt sjovere at stå op om morgenen og kommer herhen. Det der med bare at sidde på en stol og glo, så bliver det en rigtig lang dag. Man springer mere til siden, for at de kan få plads, end selv at gøre noget. (Det er motiverende, når) man ligesom ved, hvad man skal lave, når man kommer. Det der med, at man sidder og venter på at blive sat i gang (er ikke særlig motiverende), fordi når man ikke ved, hvad man skal, så kan man ikke bare gå i gang med noget" (Individuelt interview).

"Det her (i klinikken), det er 'ude'. Det har at gøre med, hvordan man bliver taget imod, om man er en del af en gruppe. Jeg føler mig ikke som en del af det her sygeplejersketeam og de her andre studerende, som er i længere praktikker end mig. Jeg føler mig ikke som en del af det menneskeligt, men det gør jeg i min klasse derhjemme på skolen. Dem skal jeg mødes med senere i dag, hvor vi skal snakke sammen om vores oplevelser. Jeg føler, at jeg skal 'hjem' og fortælle, hvad jeg har oplevet" (Individuelt interview).

At opleve sig som en del af et praksisfællesskab er nødvendigt som led i de studerendes udvikling af professionsidentitet, ligesom det også i høj grad er befordrende for de studerendes læring og motivation. Men den kliniske virkelighed og arbejdsbyrden i den praktiske hverdag bevirker, at det ikke altid er muligt at sikre de studerende den nødvendige vejleder- og professionstilknytning. Eksempelvis opstår dette problem ofte, hvis den kliniske vejleder skal på kursus, bliver syg e.lign. Manglende vejledertilnytning og travlhed på uddannelsesstedet kan resultere i, at de studerende bliver overset, og at de i nogle situationer oplever sig 'løbet over ende' eller 'brugt' som arbejdskraft. Forhold som kan få så uheldige konsekvenser, at de studerende 'underlægger sig' de givne vilkår og hermed mister det uddannelsesrettede indhold eller modsat ikke kan se sig ind i 'rollen' som sygeplejerske og af denne grund beslutter at forlade uddannelsen. De studerende siger:

"De (personalet) har også travlt, og det er jo nemmere for dem, hvis jeg gør de ting (de mere elementære ting), sådan så de kan tage sig af de mere alvorlige ting. Der skal jeg være bedre til selv at sige stop. Det har også noget at gøre med, at man er ny, og man ikke vil svigte ... hverken sig selv eller holdet, eller personalet. Man ved godt, at de har mange andre ting (at lave), og jeg kan jo ikke gøre nogle af de ting, de gør. Så derfor er det lettest, hvis jeg gør det (den studerende kan), og så gør de det, de kan. Jeg må selvfølgelig ikke svigte dem på den måde. Man skal være god og gøre de ting, som bliver forventet af en, men man (den studerende) må nok lære at sige fra nogle gange" (Individuelt interview).

"Jeg føler lidt, at jeg er en sugemalle på MS (medstuderende i 6. semester klinik). Og så føler jeg ellers, at jeg hører til ved patienterne. Fordi selv om de ved, at jeg er ny, og selv om de ved, at jeg ikke har været her så længe ... jeg fortæller dem jo, før jeg går i gang med nogle ting, hvordan jeg er placeret i hierarkiet, så de ikke tror, at det er en super erfaren sygeplejerske ... så tager de mig alligevel mere med sådan: "Man skal jo lære", "det gør du bare", og "du prøver bare". De tager ligesom en mere seriøst, synes jeg, end mange af sygeplejerskerne. Der er selvfølgelig nogle, hvor man lige får et smil, selvfølgelig er der det. Det er ikke sådan, at folk (personalet) er kolde, det er ikke på den måde, men man (personalet) har bare travlt, og man har nok svært ved at tage så mange nye mennesker ind, som der jo nok kommer på sådan en afdeling. Så bliver man nødt til at lukke af, eller det gør man i hvert fald. Det kan godt være negativt (Individuelt interview).

Socialiseringsrelaterede læreprocesser

Vita activa, det menneskelige liv viser sig altid i en verden af mennesker og menneskeskabte ting, og gennem indtryk og oplevelser lærer det enkelte menneske at betragte verden på en bestemt måde. Denne *socialiseringsrelaterede læreproces* forekommer også i sygeplejerskeuddannelsen, hvor det *kulturelle* bliver noget, som de studerende *tænker med* på en ureflekteret måde. Forestillinger om f.eks. sygepleje, patienter, tid og rum bliver indbygget i de studerendes måde at tale på og i deres måde at drøfte og udøve sygeplejen på. Meningsskabelse gennem søgen efter betydning fremstår som et centralt element i forståelsen af, om de studerende omfatter den teoretiske og kliniske undervisning som meningsfuld og hermed som et motiverende element i forhold til deres valg af tilstedeværelse i uddannelsen.

Som beskrevet er de studerende som led i deres spirende identitetsdannelse *afhængige* af både patienter, undervisere/ kliniske vejledere, medstuderende m.fl. i uddannelsen. Den enkelte studerendes handlen (og hermed også valg af tilstedeværelse/ fravær) må i denne forbindelse ansues som del af et fælles hele, hvor den studerende gennem deltagelse i det professions- og uddannelsesrelaterede praksisfællesskab lærer at forstå den kontekst, valget og den tilknyttede handling tilstedeværelse/ fravær knytter sig til. Den i fællesskabet forekomne sociale interaktive proces bliver *et nødvendigt bindeled* mellem den enkelte studerende og det uddannelsesrelaterede fællesskab bestående af undervisere/ kliniske vejledere, medstuderende m.fl. Den enkelte studerendes meningsdannelse bliver som led i hendes læring og identitetsudvikling forbundet med den til uddannelsen knyttede kulturelle praksis, idet *at skabe mening* bliver lig med *at søge efter betydning*. At skabe betydning indebærer for den enkelte studerende at bringe møder med den professionsrelaterede 'verden' i den uddannelseskulturelle kontekst for at finde ud af, hvad sygepleje handler om. Skønt de sygeplejerelaterede betydninger befinder sig i den enkelte studerendes bevidsthed, har disse som beskrevet med Bruner deres oprindelse og mening i den kulturelle kontekst, hvori de er skabt. Kulturen fremstår som 'midtpunktet' for de enkelte studerendes og underviseres/ vejlederes meningsdannelse eller med andre ord som et fælles netværk af repræsentationer af den til uddannelsen knyttede og forekomne virkelighed. Det midtpunkt hvorom de studerende gennem meningsdannelse udformer deres tilhørsforhold. Det, at de fælles betydninger gennemtrænger de enkelte studerendes perspektiver og tankeprocesser, gør, at de tilpasser deres meninger efter de sproglige og kropslige handlinger og begivenheder, de møder og forholder sig til i den uddannelsesrelaterede kontekst. Når de enkelte studerende skaber mening ved at søge efter betydning, forsøger de således at fange de i uddannelsesfællesskabet værende betydninger og forene disse med deres egne erfaringer. Det i uddannelsesfællesskabet etablerede og accepterede betydningsindhold, påvirker på denne måde (bevidst eller ubevidst) den enkelte studerendes meningsdannelse og oplevelse af meningsfuldhed. I den teoretiske del af uddannelsen understøttes dette primært gennem den dialogiske kommunikation, mens det i den kliniske del af uddannelsen også stimuleres gennem de studerendes samarbejde med

forskellige personer, herunder 'ældre' medstuderende i det professionsrettede praksisfelt. En studerende siger:

"De andre studerende og jeg har ikke fulgtes så meget med min vejleder. Hun har mange opgaver, og hun har ikke været fuldtidsansat før nu. Hun har kun været her tre dage om ugen, så derfor har det sådan været lidt 'on and off'. Men det var også meget godt, for så kunne man (den studerende) observere nogle forskellige (personaler) og se: "Okay, hende her, hun spritter rigtigt meget hænder, og hende her gør det ikke, og det er måske ikke så godt". Jeg synes, at jeg får rigtig meget ud af at observere, selvom jeg synes, at den gang, hvor vi var ude i de der to, tre dage (observationsklinikker på 1. semester), da ... Jeg synes, at det var døden, da jeg gjorde det, men nu synes jeg, at jeg får rigtig meget ud af, at man egentlig bare får lov til at gå rundt og hjælpe, og observere hvad de (personalet) gør, og hvad de siger til dem (patienterne). Så har jeg også fået lov til at gå med en 3. semester studerende. Det gjorde jeg i nogle dage, da jeg var på 2. semester. Hun var rigtig sød og rigtig dygtig og også rigtig god til sådan at forklare nogle af de spørgsmål, som man ikke selv var klar over, at man havde. Fordi hun var lige det stykke længere. Det har også været rigtig godt at få lov til at have sådan en støtte i en, der er lidt ældre og længere fremme på studiet. Og stille nogle spørgsmål hvor man tænker, at nu synes de (personalet), at jeg er lidt dum, hvis man stiller dem, hvor at ... ja, og også nogle af de der lidt mere kritiske spørgsmål. Det, synes jeg, var lidt nemmere at spørge en studerende om. Forskellen er, at det ikke er hende, der har sat reglerne. De (personalet) ryger hurtigt i forsvarsposition, fordi det er dem, der ligesom sætter reglerne, og hvad der er normen at gøre her" (Individuelt interview).

Teoretisk belysning

Viden konstrueres i den menneskelige bevidsthed, men idet de studerendes bevidsthed har forbindelse til den uddannelsesrelaterede omverdenen, får de sociale relationer stor betydning for den enkelte studerendes oplevelse af meningsfuldhed - og hermed dennes læringsmuligheder. Forstået på den måde at den studerendes konstruktion af viden fremmes gennem den dialog, det samarbejde og de forhandlinger, hun har med undervisere, kliniske vejledere og andre studerende, som et resultat af den interaktion hun indgår i. De kulturelle traditioner og de forståelsesformer, der knytter sig til det uddannelses- og professionsrelaterede fællesskab, ligger således til grund for den i fællesskabet værende interaktion og hermed også den viden, som konstrueres i den enkelte studerendes bevidsthed (Bruner 1996:35-36). Det er den fælles grund eller med andre ord de fælles betydninger, som muliggør den enkelte studerendes meningsudbytte af den sociale kommunikation. De studerendes forståelse bygger på det fælles perspektiv, der forekommer mellem de undervisere/ vejledere og de medstuderende, som indgår i det sociale fællesskab. De fælles betydninger udtales ikke, men de muliggør, at den, der taler, kan udtrykke en bestemt mening. Nogle betydninger er almenmenneskelige, andre er bundne til den specielle uddannelses- og professionskultur, som forekommer i sygeplejerskeuddannelsen/ -professionen. Når de studerende interagerer i det under uddannelsen forekomne fællesskab, opnår de uden at mærke det en fortrolighed med professionens skjulte betydninger, og gennem disse og den hermed spirende professionsidentitet også en større meningsfuldhed. Steen Wackerhausen beskriver denne sammenhæng i *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse - i sundhedsområdet*, idet han i sin beskrivelse af professionsidentitet tydeliggør, hvordan denne netop udfoldes og legemliggøres i praksis på det konkrete professionelle niveau (Wackerhausen 2002:53-64). Wackerhausen skriver:

"Selvom de professions-institutionelle formuleringer af professionsidentiteten anerkendes på det konkrete praktikerplan, er de institutionelle formuleringer højst en delmængde af professionsidentiteten, som denne er udfoldet og legemliggjort i praksis på det konkrete professionelle niveau. Under alle omstændigheder indgår der langt mere i den legemliggjorte og i praksis eksisterende professionsidentitet end det, som eksplicit står i

de institutionelle, almene formuleringer om professionens identitet ... Der er langt flere 'aktører' på spil i identitetsdannelsen end skole og pensum, og dannelsesfasen rækker langt ud over skoleår og studier og ind i en situeret deltagelse i praksisfællesskaber" (Wackerhausen 2002:54, 65).

En professions veletablerede fagudøvere har et vist fællesindhold i deres respektive professionsidentitet, og en afgørende faktor mht. at blive optaget i og anerkendt som medlem af professionen er at blive 'en af vores slags'. De studerende skal explicit som implicit tilegne sig fælleselementerne i professionsidentiteten, hvilket tydeliggøres gennem undervisernes og de kliniske vejlederes forventning om, at de studerende gennem socialisering lærer at identificere, klassificere og tolke sygeplejerelevante fænomener på en bestemt måde. At blive 'en af vores slags' er de studerendes underforståede forpligtelse og samtidig en aktiv motiverende faktor i de studerendes tilgang til det professionsrettede fællesskab.

Forskellige processer og aktører har betydning i dannelsen af de studerendes professionsidentitet, og et meget væsentligt element i uddannelsessammenhæng er 'spørgekulturen'. 'Spørgekulturen' er en væsentlig del af professionsidentiteten, og denne udvikles kun gennem tilstedeværelse og deltagelse i de undervisnings- og praksissammenhænge, hvor 'spørgekulturen' udfoldes. Et eksempel herpå er i starten af uddannelsen, hvor underviseren gennemgår eller drøfter et bestemt stof, f.eks. en bestemt sygeplejeteori. Underviseren inddrager forskellige begreber, vinkler og forhold, og de studerende stiller spørgsmål. Men som det fremgår af det under afsnittet 'Identitet og læringsfællesskaber' bragte citat, vurderes ikke alle spørgsmål lige 'relevante', og ikke alle spørgsmål bliver modtaget lige positivt af underviseren og medstuderende. Nogle spørgsmål bliver accepteret og besvaret rutinemæssigt uden større engagement, mens andre spørgsmål bliver 'trukket frem', understreget og betegnet som 'gode spørgsmål'. De studerendes spørgepraksis sættes bevidst eller ubevidst 'på plads', og gradvist lærer de studerende at stille de 'gode' spørgsmål og undgå at stille de 'forkerte' spørgsmål. Via underviserens udlægninger og hendes spørgsmål til de studerende, det til undervisningen udvalgte stof og inddragelsen heraf i undervisningen samt den fortløbende af underviseren og måske medstuderende 'justerede' spørgepraksis tilegner de enkelte studerende sig gradvis professionens 'spørgekultur'. De studerende dannes - og *habitueres* - til den spørgepraksis, som er i overensstemmelse med sygeplejefprofessionens 'spørgekultur'. *Manglende habituering* bevirker i de fleste tilfælde, at de studerende bliver inaktive og uengagerede, fravælger undervisningen og som sidste konsekvens afbryder deres uddannelse. De studerendes tilegnelse af professionens sprogform sker i høj grad gennem 'spørgekulturen' og deres iagttagelse af og deltagelse i undervisernes og fagfællernes sprogpraksis. Via *adaptation* til professionens generelle sprogbrug, herunder også tilegnelse af udvalgte fagteksters sprogtermer, dannes gradvis væsentlige elementer af de studerendes professionsidentitet (Wackerhausen 2002:67-71).

Udvikling af en egentlig professionsidentitet sker først, når de studerende som beskrevet med Bruner, Wenger og Wackerhausen gennem situeret deltagelse i praksisfællesskaber bliver bærere af bevidste

og ubevidste forestillinger om sygepleje og det sprog og de handlinger, der knytter sig til professionsudøvelse i klinisk praksis. Grobunden for de studerendes identitetsdannelse lægges allerede ved uddannelses start, men som det også beskrives i anden forskning/ undersøgelser (Jørgensen 2003), lærer de studerende først gennem deres samarbejde og kendskab til de i klinisk praksis eksisterende arbejdsrutiner og organisatoriske rammebetingelser at forstå de sædvaner og det sprog (verbalt og non-verbalt), der udgør grundsubstansen i de studerendes identitetsudvikling.

Som led i de studerendes oplevelse af sammenhæng er det væsentligt, at de studerende i *det sociale fællesskab* oplever *tryghed* og *respekt* fra undervisere³² og medstuderende ved:

- *Kendskab* til undviserne og deres måde at undervise på
- Indbyrdes *hensyntagen* og god *'kemi'* mellem undervisere og studerende
- Mulighed for at *stille spørgsmål* og *give kommentarer* til det aktuelle undervisningsindhold
- En positiv *omgangstone* og en atmosfære, som tillader *alsidighed* og *forskellighed*, og som gennem aktiv lytning og imødekommenhed danner grundlag for indbyrdes og positive diskussioner og relationer i undervisningssituationen
- *Samhørighed* og socialt samvær med medstuderende og andet personale
- Mulighed for at deltage i velfungerende *studiegrupper*, hvor de studerende oplever sig *respekteret*, og hvor de gennem indbyrdes *forståelse* og *hjælpsomhed* har mulighed for faglig og personlig støtte og udvikling.

Forudsætning for
oplevelse af sammenhæng

I lighed med anden forskning/ undersøgelser viser den empiriske undersøgelse, at det sociale fællesskab har stor betydning for de studerendes personlige forankring i og udvikling af det sociale tilhørsforhold til uddannelsen (Dencker 2003. Ibsen 2001. Larsen 2000). De studerende siger:

”Underviseren skal være engageret og ’brænde’ for det. Altså en, der inddrager nogle historier fra nutiden, som vi kan forholde os til. En der stiller spørgsmål, og som tvinger og provokerer en til at tage stilling ... til at tænke over ens mening og argumentere for den” ... ”Jeg synes, at klasseundervisning er meget bedre end forelæsninger til de fleste emner, fordi man netop har den der intimitet ... og der har man den dialog med ens studiekammerater og underviseren” ... ”Jeg lærer bedst, når jeg kan sætte undervisningen i relation til, hvad jeg skal bruge det til i mit arbejde og min uddannelse. Når det ikke bare bliver et lille afgrænset område, hvor du ikke kan se, hvordan det har med noget at gøre, så har jeg svært ved at finde den der motivation der” ... ”Det sociale fællesskab har stor betydning. Det er meget med, om du tør række fingeren op og sige noget, om du tør komme med nogle input i klassen, og det har meget at gøre med, om du har det godt med alle dem, du sidder med. Hvis du ikke har det, så siger de fleste heller ikke noget” ... ”Så er man bange for at dumme sig” ... ”Også bare det, at vi har det godt sammen gør, at man er tryk, når man er i skole. Altså det, at man er tilpas der, hvor man er” (Fokusgruppeinterview).

³² Underviseren skal her forstås som både undervisere i den teoretiske del af uddannelsen og kliniske vejledere i den kliniske del af uddannelsen.

Som beskrevet i afsnit 1.1, er projektets centrale tese, at de studerendes mulighed for at udvikle *professionsidentitet* har afgørende betydning for, om de finder uddannelsen meningsfuld og derved forbliver i denne. Den empiriske undersøgelse støtter op om denne tese, og i lighed med anden forskning/ undersøgelser fremstår fravær som et tydeligt tegn på, at undervisningen ikke udfordrer eller er meningsfuld for de studerende (Sørensen 2002. Villumsen 2006). Inspireret af bl.a. læringsteoretikeren Gregory Bateson ses det, at de studerende som lærende subjekter ikke er fritstående individer. Som det beskrives i afsnit 2.2 og tidligere i dette afsnit, er de studerende derimod indlejret i den konkrete uddannelsespraksis og i de indenfor professionen gældende praksis- og livsformer - eller som det benævnes indenfor den moderne sociale læringsteori - praksisfællesskaber. De studerende har allerede ved begyndelsen af uddannelsen en (mere eller mindre) veludviklet opfattelse af det læringsfelt, de befinder sig i. Læring kan derfor betragtes som et kommunikativt eller interaktivt forhold mellem de studerende som individer og den uddannelses- og professionsrelaterede kontekst, herunder det sociale fællesskab. Læring udspiller sig på flere niveauer. De konkrete færdigheder og den konkrete viden (læringens 'hvad' og 'hvordan') er altid indlejret i et ofte ubevidst og ikke ekspliciteret niveau, hvor de studerende lærer at identificere og håndtere de læringskontekster, der giver den konkrete læring mening. Eksempelvis den kontekst, som i både den teoretiske og kliniske del af uddannelsen 'omgiver' den eksakte undervisningssituation. Disse læringskontekster har afgørende betydning for de studerendes evne til at tilegne sig den perspektiverende, reflekterende og meningsgivende del (læringens 'hvem' og 'hvorfor') og hermed også deres oplevelse af meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed - oplevelsen af sammenhæng.

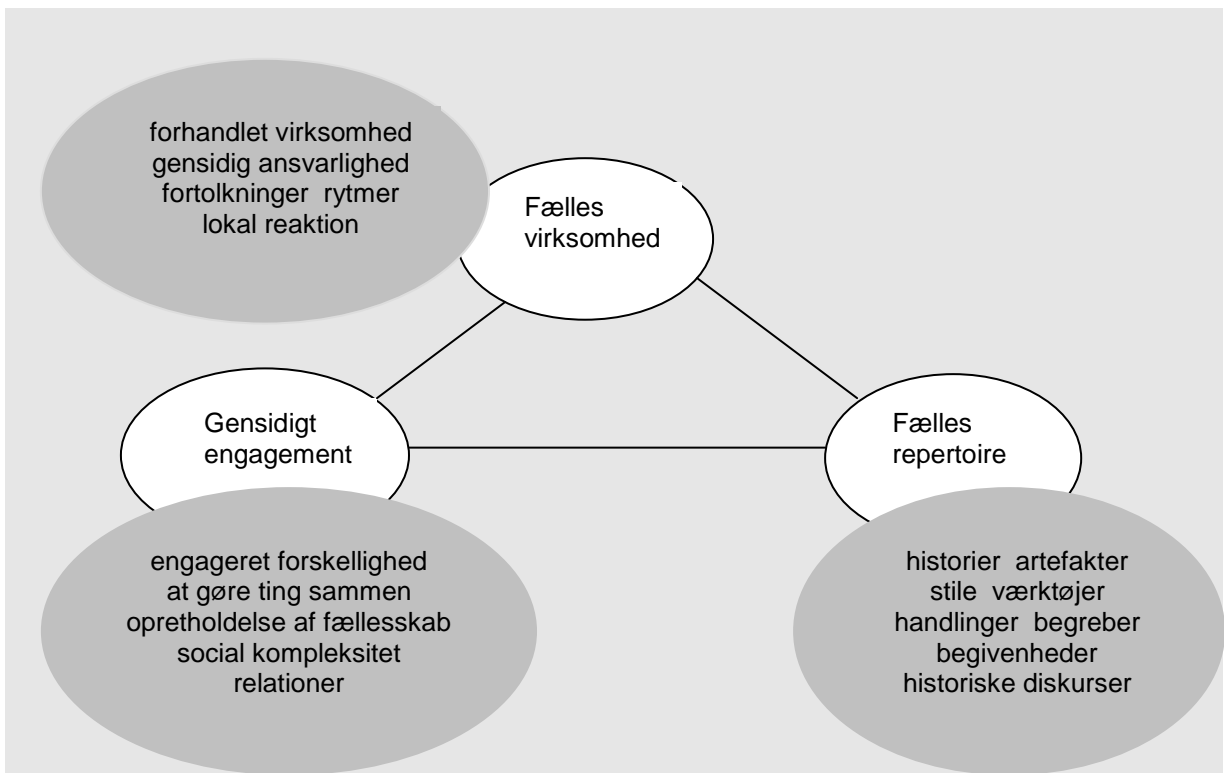
Gennem assimilation af de i uddannelsen/ fagfeltet eksisterende kulturelle betydningsstrukturer bliver den kontekstuelle læring karakterdannende. I et dannelsesperspektiv handler det i uddannelsen om at indlejre det konkrete lærte i en personlighedsudviklende kontekst, hvor de studerendes hidtidige og private læringskontekster omstruktureres og formes til en læringskontekst, hvori de begynder at opfatte sig som sygeplejersker med det mål at opnå en hos de studerende begyndende professionsidentitet. Denne proces lykkes, når den enkelte studerende og det professionelle felt åbner sig for hinanden. Ved at tage udgangspunkt i de studerendes viden og erfaringer og ved gennem dialog og handling at understøtte de studerendes aktive deltagelse i undervisningen og sygeplejen, motiveres de studerende til yderligere læring og personlig dannelse. I mødet med det professionsfaglige felt forvandles det private til noget på en gang socialt eller professionelt accepteret og personligt tilegnet eller udviklet. Betydningen heraf kommer til udtryk hos de studerende, som siger:

"Man lærer meget af klasseundervisning, hvor der bliver diskuteret ... altså, hvor det ikke bare er forelæsning. Aktiv klasseundervisning" ... "De grupper, hvor vi har siddet sammen i små grupper med en lærer og så diskuteret på kryds og tværs, det har været helt vildt godt" ... "Vi havde så meget med ældre her forleden, hvor det var en meget rutineret dame (underviser), der vidste, hvad hun snakkede om. Hun havde godt nok megen erfaring. Det var rigtig godt, fordi hun havde arbejdet med det emne, så bliver det mere relevant. Og hun var meget sådan ping pong hele tiden. Vi skulle med, og det, synes jeg, var fedt. Man kunne godt mærke, at hun vidste, hvordan hun fik os med. Fordi så spurgte hun: "Hvornår er man gammel?". Og så var der ikke nogen, der svarede. Så sagde hun: "Nej, det må alle da have en holdning til!" ... og så skulle vi simpelthen bare sige noget" (Fokusgruppeinterview).

”Jeg er mest inde ved patienterne. Jeg ser det som vigtigt for mig. Det er ved patienterne, jeg skal slå mine videre folder. Men jeg vil så også sige, at det er vigtigt for mig, at man har det godt med kollegaerne, fordi man også skal kunne fungere. Jeg er så privilegeret, at de er, sådan som de er, her på afdelingen. Jeg synes, at de er alle tiders. De kan godt tåle lidt sjov, og de er også lidt hårde, og de er venlige og gode til at hjælpe en. Og det er lige meget, om det er assistenter eller sygeplejersker, man snakker med, og også lægerne. Det oplevede jeg sidste gang, jeg var her. Jeg var med inde til en samtale med en mand, der havde cancer. Der var en overlæge inde og så en sygeplejerske, og han var simpelthen så rar ham overlægen. Han var også god til at snakke med mig, altså. Jeg spurgte ham om nogle ting, inden vi gik derind, og der var ikke noget der, fordi jeg var studerende. Han var lige så oplysende, som han ville være overfor sygeplejersken. Det, synes jeg, var rart, og det synes jeg generelt, de er herovre (rare) indenfor alle grupperne ... Vi snakkede om det, da vi var ude til det der tværfaglige samarbejde (undervisning), at vi havde de der fordomme om, hvordan vi så sygeplejersker, og hvordan vi så radiografer og ergoterapeuter, og der var sådan to (måder at ’se’ sygeplejersken på) med sygeplejersken. Den ene, hun var sådan en med farvede strømpebukser og malede tånegle, og så var der den der sygeplejerske, som var sådan mere den moderlige type. Og selvom det er fordomme, så vil jeg godt sige, at så tror jeg godt, at det kan passe lidt ind alligevel. At man er sådan nogle lidt trøstende og varme typer, som gerne vil tage sig så godt af patienterne som muligt og have dem i fokus. Men jeg synes, at det er svært at spå om, fordi jeg føler hele tiden, at jeg får mere med i bagagen, jo længere jeg kommer frem i uddannelsen. Jeg ændrer mig meget, så hvordan jeg ser på det nu, det kan godt ændre sig, til jeg bliver færdig. Men jeg vil gerne være en sygeplejerske, som er professionel, og som er dygtig til sit felt eller til sit fag” (Individuelt interview).

Teoretisk belysning

At de studerendes udvikling af professionsidentitet i høj grad sker i det professionsrelaterede praksisfællesskab kan ikke betvivles, men som beskrevet med Wackerhausen har de studerendes deltagelse i det tidlige og uddannelsesrelaterede læringsfællesskab også en betydning. Således sker den til identitetsudviklingen relaterede meningsforhandling også i væsentlig grad i den interagerende og dialogbaserede undervisning. For at forstå denne sammenhæng, kan de af Wenger tre beskrevne fællesskabsdimensioner; *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* inddrages.



Figur 6. Praksisdimensioner som egenskab ved et fællesskab (Efter Wenger 1998:73)

Figurtekst

Gensidigt engagement: Et kendetegn ved sammenhængen i et fællesskab er deltageres gensidige engagement. En praksis - også en uddannelsespraksis - eksisterer, fordi mennesker er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes. De studerendes uddannelsespraksis findes i denne forstand ikke i de på uddannelsen værende semesterplaner, litteraturhenvisninger mv., men i *fællesskabet* af studerende, undervisere, kliniske vejledere, patienter m.fl. og de *relationer af gensidigt engagement*, som er medvirkende til, at de kan gennemføre uddannelsen. De studerendes medlemskab i uddannelses- og professionsfællesskabet er således et spørgsmål om gensidigt *engagement*, ikke blot tilstedeværelse blandt en samling af personer. Et engagement som forudsætter både *dialog* og *interaktion*; at de studerende har mulighed for at være 'en aktiv del af', forhandle og 'gøre' sammen med andre i fællesskabet (Wenger 1998:72-75).

Fælles virksomhed: Et andet kendetegn er forhandlingen af en fælles virksomhed. Her fremhæver Wenger tre punkter vedrørende den virksomhed, der holder et praksisfællesskab sammen:

1. Den er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces, der afspejler det gensidige engagements fulde kompleksitet.
2. Den defineres af deltagerne i forbindelse med selve udøvelsen deraf. Den består i deres forhandlede reaktion på deres situation og er derfor i en dybtliggende forstand deres ejendom til trods for alle de kræfter og påvirkninger, de ikke har kontrol over.
3. Den er ikke blot et erklæret mål, men skaber blandt deltagerne relationer af gensidig ansvarlighed, der bliver en integrerende del af praksis.

I de studerendes uddannelsespraksis afspejles både instrumentelle, personlige og interpersonelle aspekter af deres liv, herunder både de studerendes fælles ønske om at klare sig godt, deres personlige interesser og deres ønsker om fremtiden. De studerendes gensidige engagement kræver ikke homogenitet, og den fælles virksomhed er ikke ensbetydende med enighed i umiddelbar forstand. Derimod omfatter den fælles virksomhed, som beskrevet med Bruner, forhandling om meninger og betydninger indenfor rammerne af det givne fællesskab. Det uddannelses- og professionsrelaterede fællesskab er ikke en uafhængig enhed, og de studerendes fælles virksomhed afhænger bl.a. af økonomiske rammer og vilkår, politiske og samfundsbestemte faktorer samt organisatorisk strukturering og koordination. Nogle af disse rammer er eksplicit formuleret i uddannelsesplaner, semesterplaner, skemaoversigter mv., andre forekommer implicit i de kulturelt forekommende betydningsstrukturer. Men selv når de studerendes uddannelsespraksis på afgørende vis påvirkes eller formes af betingelser udenfor de studerendes kontrol, skabes den afgørende praksis (herunder valg af tilstedeværelse/ fravær) ikke desto mindre af de studerende selv indenfor rammerne af professionens og uddannelsessituationens ressourcer og begrænsninger. De studerendes valg af handlinger fremstår som en *reaktion* på de betingelser, de oplever, og derfor *deres* virksomhed. Betingelser, ressourcer og krav former kun praksis, sådan som de er forhandlet af fællesskabet. Virksomheden bestemmes aldrig helt af et ydre mandat, af en forskrift eller af en eller anden individuel deltager. I sidste instans er det fællesskabet, der forhandler sin virksomhed, herunder skaber relationer af gensidig ansvarlighed blandt de involverede (Wenger 1998:75-81).

Fælles repertoire: Det sidste kendetegn er udviklingen af et fælles repertoire. Elementerne i repertoiret kan være meget heterogene, og de opnår ikke deres sammenhæng i kraft af sig selv som specifikke aktiviteter, symboler eller artefakter, men i kraft af den kendsgerning, at de hører til praksis i et fællesskab, der udøver en virksomhed. Det uddannelses- og professionsrelaterede fællesskabs repertoire omfatter således rutiner, symboler, handlinger og begreber, som undervisere, kliniske vejledere, studerende m.fl. som medlemmer af praksisfællesskabet har produceret eller optaget i løbet af fællesskabets eksistens, og som er blevet en del af den uddannelses- og professionsrelaterede praksis. Det fælles repertoire omfatter således den diskurs eller som tidligere beskrevet den *hexis*, hvormed de studerende skaber meningsfulde udsagn om den sygeplejerelaterede 'verden', såvel som den stil og adfærd hvormed de udtrykker deres medlemskabsformer og deres identitet som medlemmer (Wenger 1998:82-83).

De tre fællesskabsdimensioner; *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* skaber sammen konteksten for de studerendes meningsforhandling og hermed også deres engagement, læring og uddannelses- og professionsrelaterede handlinger, herunder deres valg af tilstedeværelse/ fravær fra undervisningen. De studerendes viden bliver ikke alene en måde at *forstå* verden på, men også en måde at *være* i verden på. De studerendes læring og udvikling af professionsidentitet bliver uadskillelige og afhænger af de studerendes erkendende deltagelse i det faglige og sociale praksisfællesskab. Davide Nicolini, Silvia Gherardi og Dvora Yanow skriver i *Knowing in Organizations: A Practice-based Approach*:

”Since knowledge is integrated and distributed in the life of the community and learning is an act of belonging, learning necessarily requires involvement. Learning cannot take place if participation is not possible: the professional development of members and the development of the practice sustained by the community go hand in hand; their identity and that of the community evolve in parallel” (Nicolini Gherardi & Yanow 2003:15).



Det kan konkluderes, at de studerendes mulighed for at udvikle professionsidentitet har afgørende betydning for, om de finder uddannelsen meningsfuld og forbliver i denne. Grobunden for de studerendes identitetsdannelse lægges ved uddannelsens start, og udviklingen heraf er afhængig af både undervisere, kliniske vejledere, medstuderende m.fl. samt den sociale interaktive proces, som forekommer i det uddannelses- og professionsrelaterede praksisfællesskab. Det sociale fællesskab får på denne måde stor betydning for de studerendes personlige forankring i og udviklingen af det faglige og sociale tilhørsforhold til uddannelsen.

Det sociale fællesskab og udvikling af professionsidentitet

2.4 Dialogen som meningsdannende og motivationsfremmende læringsredskab

Som led i de studerendes oplevelse af sammenhæng er det væsentligt, at de studerende i både den teoretiske og kliniske del af uddannelsen har mulighed for *aktiv deltagelse* ved:

- At underviserne og de kliniske vejledere er *engagerede* og 'brænder' for deres fag og det undervisningsindhold, de underviser/ vejleder i
- Undervisnings- og vejledningsformer, som muliggør *dialog, dynamik* og *engagement*
- Et passende *niveau*, og ved at de studerende kan se *hensigten* med og får hjælp til at finde *sammenhængen* mellem de enkelte fagområder
- Mulighed for *tid* og '*rum*' til spørgsmål og refleksion
- *Interesse og aktiv deltagelse fra medstuderende* ved gruppearbejde og i andre undervisningssituationer
- Mulighed for *tid* og '*rum*' til *forberedelse og aktiv bearbejdning* af det faglige stof inden undervisningen/ vejledningen.

Forudsætning for oplevelse af sammenhæng

Dialog, dynamik og engagement fremstår i den empiriske undersøgelse som væsentlige motivationsfaktorer og som nødvendige elementer i de studerendes oplevelse af meningsfuldhed og valg af tilstedeværelse i undervisnings- og vejledningssituationer. De studerende siger:

”Jeg får mest ud af undervisningen, når jeg får lov til at tænke selv, når vi kører en dialog på klassen. Det får vi utroligt meget ud af. Så er det ligesom om, at man kan føle en større sammenhæng eller sætte det i sammenhæng med noget andet. Det betyder noget for læringen, når man får feedback fra læreren. Når der bliver stillet spørgsmål til det, du siger, og til de holdninger, du har. Så du bliver tvunget til at tænke videre over det” ... ”Vi får meget ud af at høre hinanden, når der er en dialog. Man kan bygge videre på tingene, når man hører andres argumenter ... og komme udenfor ens egen lille verden. Det lærer man meget af. Nogle gange har jeg ændret mening omkring nogle ting i forhold til, hvad jeg havde af meninger, inden jeg mødte op til timen. For så har jeg hørt, hvad andre synes, og så har jeg tænkt: ”Hold da op, kan man også mene det”. Man kan få rigtig meget ud af at bruge hinanden på den måde, synes jeg” ... ” Hvis jeg har fået sagt og formuleret nogle ting, så kan jeg også bedre huske, hvad vi snakkede om i den time, i forhold til en anden time hvor jeg slet ikke har sagt noget men bare fulgt med” ... ”Dialog kræver, at vi som studerende er velforberejede, og at vi har lyst til at indgå i en dialog ... at underviseren er i stand til at skabe en dialog, og at vi bliver hørt som studerende. Der er megen forskel på folk (undervisere). Hvis underviseren ligesom får flettet ind, at hun gerne vil høre vores mening, eller at vi fra starten ved: ”Jeg har tænkt sådan i dag, men vi skal prøve at få en dialog i gang. Jeg har tænkt, at vi skulle gå i den retning, men hvad siger I til det?”, så er det en mere ligeværdig diskussion eller dialog. Jeg kan godt lide, når det bliver gjort på den måde” ... ”Hvis jeg ikke oplever mening med undervisningen, ryger min koncentration ud af vinduet, man kigger på uret og skriver i sin kalender” (Fokusgruppeinterview).

”På skolen får vi også hjælp til koblingen mellem teori og praksis. Det er netop det, vi gør, når vi sidder og snakker omkring den teori, vi har haft. Det er vigtigt for mig, at jeg kan sætte mig ned og reflektere over nogle ting. Snakke nogle ting igennem, og måske få nogle andre synspunkter, end jeg havde i forvejen. Det er tit, hvis man har en holdning til noget, så kan man stirre sig blind på den ene ting, hvor der måske også er andre forskellige ting (holdninger/ viden), som er relevante” (Individuelt interview).

”Jeg synes, at det er rigtig rart, at jeg kan spørge min vejleder. At kunne komme til hende hele tiden og spørge hvorfor og hvordan, og hvad skal jeg gøre. Jeg bruger hende (KV) rigtig meget til at få råd om, hvordan jeg skal gøre tingene, når jeg bliver usikker. F.eks. her med hende (patient), der skulle i bad, hvordan jeg skal få hende derud. Og så snakker vi lidt om det, og så udfordrer hun mig rigtig meget til, at jeg selv skal tænke tingene. Senere i dag spørger hun sikkert til, hvordan det er gået i badet med patienten, hvad jeg lagde mærke til, og om der var noget specielt. Og så snakker vi rigtig meget om det, så jeg kommer til at tænke over, hvad det egentlig var, jeg gjorde. Hvis nu f.eks. at jeg havde lagt mærke til, at der var et lille rødt mærke omme bag på, fordi jeg ved, at patienten ligger meget, og jeg så havde tjekket det. Så går hun ind og spørger, hvorfor der kommer sådan nogle røde mærker, hvad man kan gøre ved det, og hvorfor man kan gøre det og det. Hun går meget i dybden med mange af spørgsmålene. Det er meget vigtigt, at jeg har god viden hjemmefra, eller fra skolen af, i hvert fald med hende som vejleder, for hun spørger rigtig meget ind til det (den studerende oplever sig både udfordret på sin teoretiske og praktiske viden). Det har været et rigtig godt forløb. Jeg var helt vildt usikker i starten, så det var rart for mig, at hun (KV) var der meget i starten. Hvis jeg ikke havde haft min vejledning inde, så ville jeg ikke have kunne argumentere for noget som helst, fordi jeg kunne slet ikke tænke i de baner. Det har hun virkelig hjulpet mig meget med. Det er jo forskelligt fra person til person, men jeg er blevet hjulpet meget med den der refleksion. Hun stiller bare en masse spørgsmål til mig, giver mig nogle udfordringer og spørger, hvorfor det er sådan. Hvis jeg så ikke ved svaret, så tænker jeg, at det kunne være sådan og sådan, og så siger jeg det. Og nogle gange er det helt hen i vejret og andre gange, så er det rigtig nok, men så udfordrer hun mig i det. Så jeg er bare blevet bedre og bedre til at tænke tingene. Jeg kender svarene, og jeg er blevet bedre til at bruge min viden og sige frem i stedet for at tænke, at det kan jeg ikke (tryghed og vidensbevidsthed har stor betydning) (Individuelt interview).

Teoretisk belysning

Gennem dialogen hjælper sproget de studerende med at strukturere deres tanker, argumenter og ideer, og ved at sætte fokus på dialogen bliver det i undervisnings- og vejledningssituationen muligt for de studerende at udtrykke disse. De studerende skaber i situationen deres eget billede af verden, idet de konstruerer dette billede gennem handling og kobling mellem mening og ord. At forstå er ikke alene et spørgsmål om at begribe meningen eller betydningen i en samtale, men også at nå frem til enighed i en

sag; at finde ud af, hvad der er sandt eller falsk, rigtigt eller forkert om det emne, samtalen drejer sig om. De studerende kan ikke forlade deres egne horisonter og træde ind i hinandens horisonter, men de har ved undervisningen mulighed for at *dele* horisont. Den 'fælles' forståelse fremkommer, når forskellen mellem flere horisonter overskrides; når der opnås en fælles forståelse. Der sker det, den tyske filosof Gadamer kalder en *horisontsammensmeltning* (Gadamer 1965:284-290). For at denne horisontsammensmeltning kan ske, kræves både åbenhed, opmærksomhed og imødekommenhed i undervisnings- og vejledningssituationen. Viden er ikke statisk, og den kan ikke overføres fra en person til en anden, men må bygges op gennem dialogisk interaktion. Som underviser eller vejleder må man tilrettelægge eller tilvejebringe samtalsituationer, hvor der tages udgangspunkt i de studerendes erfaringer, og hvor der kan skabes grundlag for gensidig forståelse ved at: 1) Gøre underviserens/ vejlederens stemme til én af de mange stemmer, der lyttes til, 2) De studerende opfordres til dialog - både med hinanden/ underviseren/ vejlederen og med det faglige stof og 3) Der etableres et aktivt samspil mellem det mundtlige og skriftlige sprog (Dysthe 1997:222-226). Olga Dysthe skriver herom i bogen *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*, at det væsentlige kendetegn ved dialogisk undervisning knytter sig til, at mening skabes gennem interaktion. Forståelse bliver skabt i samspillet mellem studerende og underviser/ vejleder, mens de taler og lytter, læser og skriver. Læring er, som fremhævet af Vygotsky både kognitiv og social, og sproget er både en *individualekognitiv proces* og en *kommunikationsproces*. Mening bliver skabt i et fællesskab, og et optimalt læringspotentiale er afhængigt af et samspil mellem de to processer (ibid:216. Vygotsky 1978:57). Via den sproglige dialog bliver de studerende således påvirket af og infiltreret i det kulturelle meningsfællesskab, og som det fremgår af de givne citater udvider de forskellige tankeformer og meningsnuancer de studerendes meninger og gør dem sprogligt afhængige af hinanden.

Når det i forbindelse med belysning af fravær og frafald er vigtigt at tale om dialog og sprog, er det, fordi sproget er potentielt magtfuldt. *Sproget* kan afgøre, om undervisningssituationen giver en befordrende og udviklende oplevelse, eller om den opleves som en undertrykkende og intimiderende proces. Spørger man efterfølgende de studerende, hvad der virkede eller gjorde en forskel, er det oftest *noget* underviseren³³ eller medstuderende har sagt, eller *måden* det er blevet sagt på. Med sproget kan vi cementere og fastholde problemstillinger såvel som bibringe refleksion og udvikling. Underviseren skal kunne bevæge sig i sproget på en måde, så der skabes mulighed for udvikling, læring og nytænkning hos de studerende. Underviseren skal derfor hele tiden se det som sin opgave at udvikle de studerendes måde at bruge sproget på. Nogle af undervisningens aspekter bliver derfor at lytte til hinanden på en måde, der fremmer *dialogen*, at afprøve alternative synspunkter og forklaringsmodeller og at kunne acceptere og tolerere *både-og* i stedet for *enten-eller* positioner.

Sprogets betydning for fravær og frafald

³³ Jf. fodnote 32.

I den empiriske undersøgelse understreger de studerende som tidligere beskrevet forskellige problemer ved forelæsning. Disse problemer kan i høj grad tydeliggøres og forstås ud fra dialogens og erfaringens betydning for læring og identitetsdannelse. En studerende siger herom:

”Altså forelæsninger, det er ’helt hen i skoven’. Du er så langt væk fra din underviser, og der er så mange mennesker, at du bare føler, at du sidder som ’nål i en høstak’. Du kan måske høre det meste af det, der bliver sagt, men der er måske noget af det, som du ikke fanger, fordi der er støj. Du føler ikke, at du kan have en dialog med din underviser, og så får du ikke noget ud af det. Det gør jeg ikke i hvert fald. Det er en af de ting, der gør, at man tager lidt let på det. Hvor man ser på skemaet: ”Ok, det er sygepleje ... ok, det er forelæsning ... nej, så bliver jeg hjemme”. For mit vedkommende (hvor den studerende lærer bedst), der handler det nok om at sidde i klassen og så have noget intens undervisning, hvor du ikke kan slippe udenom. Altså, hvor underviseren kan gå til dig og prikke til dig” (Individuelt interview).

Teoretisk belysning

Et problem ved det *monologiske klasserum* og hermed forelæsning er, at undervisningen ved at tage udgangspunkt i en given viden, som regel lærebogen, ikke knytter an til de studerendes erfaringer. Underviseren bruger sin egen referenceramme, der kan være fremmed for de studerende, og uden dialog skabes der ikke en fælles referenceramme. Som Michael Bakhtin fremhæver; Kun i den dialogiske diskurs er det muligt at udvikle viden og forståelse. Mødet med ’de andre’ bliver centralt, forskellige stemmer skal sættes i spil, før de studerende kan blive klogere (Bakhtin 1981:282). Bakhtin opfatter dialogen som på den ene side en grundlæggende kvalitet i al menneskelig interaktion og på den anden side som et mål, der må efterstræbes. Al menneskelig interaktion har dialogiske dimensioner, selv en monolog, idet den forudsætter en lytter; *vi eksisterer som mennesker kun i forhold til andre*. Derfor betyder det at leve, at kunne lytte, spørge, være enig og uenig, med andre ord at involvere sig i dialog. Vi ser og hører os selv gennem andres øjne og stemmer, og læring er af denne grund dybest set dialogisk. Al forståelse er aktiv og social, ’vi’ *finder mening sammen*. Forståelse og svar står i et dialektisk forhold til hinanden, og det er derfor, læring vokser ud af dialogisk udveksling.

”Jeg opnår kun bevidsthed om mig selv og bliver kun mig selv ved at afsløre mig over for den anden, gennem den anden og med den andens hjælp. De vigtigste handlinger, dem, der konstituerer selvbevidstheden, er bestemt af deres forhold til en anden bevidsthed (et du) ... Selve menneskets væsen (såvel det indre som det ydre) er dyb kommunikation. At være betyder at kommunikere ... At være betyder at være for den anden, og gennem den anden, for sig selv. Mennesket har ikke noget indre territorium, som det ejer selv. Det befinder sig fuldstændig og konstant på grænsen, og idet mennesket ser ind i sig selv, ser det ind i øjnene på den anden eller gennem øjnene til den anden ... Jeg kan ikke klare mig uden den anden. Jeg kan ikke blive mig selv uden den anden...” (Bakhtin 1984:311-12).

Dialogen (*dia lógos*) kan anskues som en grundform for menneskelig eksistens og forståelse. Ikke alene forståelse mellem to (eller flere) mennesker, men også selvforståelse og forståelse af tekster, kunstværker mv. En vigtig side af dialogen er åbenheden, det uafsluttede - og åbningen til den ’fælles’ menneskelige forståelse og viden. Den hermeneutiske cirkel indebærer en stadig bevægelse mellem delene og helheden. En forudgående forståelse (forforståelse) bringes altid med i en (ny) forståelse, og helheder kan i princippet ikke afgrænses. Igennem samtalen effektueres dialogen og med denne de sam-talenes (de, der taler sammen) meningsudbytte af den foreliggende dialog. Dialogen fortsættes,

udvikles og indgår over tid i større meningshelheder; traditioner og kulturer, hvorfor man også kan sige, at konteksten til dialogen altid findes i dialogen (Molander 1993:87-88, 100-101).

Når det, der siges i undervisnings- eller vejledningssituationen, er dialogisk, åbnes der op for, at divergerende synspunkter kan komme frem og blive taget alvorligt, hvormed de studerende får mulighed for selv at være meningsproducerende i samspil med hinanden og underviseren/ vejlederen. Det er ofte undervisningskonteksten og hermed i høj grad de til undervisningen forekomne rammer, der bestemmer, om den dialogiske funktion får 'råderum'. Grundet de ydre rammer og det ofte store antal studerende kan det ved forelæsning i den teoretiske del af uddannelsen være vanskeligt at skabe grundlag og 'rum' for dialog, mens der ved gruppe- og klasseundervisning samt vejledning i den kliniske kontekst kan gives bedre og i nogle tilfælde optimal mulighed herfor. Gennem dialogen kan der gives et optimalt grundlag for interesse for og et beredskab til interaktion mellem stoffet og de studerende. Dialogen kan således anvendes som redskab til bevidstgørelse og sprogliggørelse af de studerendes egne vurderinger og prioriteringer, og den bliver hermed et centralt og forenende element i treenigheden *mening - professionsidentitet - fællesskab*. Som det også beskrives af Vibeke Poulsen Graven i *Sygeplejen og mig - personlige professionskompetencer i sygeplejerskeuddannelsen* (Graven 2005), kan undervisningen gennem dialogen støtte op omkring, at de studerende kan blive selvstændige personer, som i og gennem deres argumentation kan bevidstgøre og sprogliggøre deres egen diskurs i sygeplejen. Dialogen udgør det centrale bindeled mellem den blandt underviserne og de kliniske vejledere forekomne kulturelle kerne af faglig selvforståelse og de studerendes forståelse af og identificering med sygeplejens betydningsindhold. Denne forståelse danner implicit grundlag for de studerendes oplevelse af sammenhæng og hermed deres valg af tilstedeværelse i uddannelsen (Hansen 2005a:343).

Som mennesker er de studerende optaget af to aspekter: *Forståelse* og *handling*. Eller med andre ord: At forstå eller fortolke og så at handle i overensstemmelse med deres forståelse. Som mennesker kan de studerende handle på to måder: Fysisk eller gennem sproget. Der kan stilles spørgsmål ved, om det første er muligt uden det sidste, for fænomen og sproglig udlægning er simultane, dvs. indtræffer samtidigt og forudsætter hinanden. Dette kan også udtrykkes på en anden måde: Verden er altid den i sproget udlagte verden. Sproget taler ikke *om* verden, men *i* sproget taler verden. En handling uden om sproget er næppe en handling, men en refleks. Den sygeplejefaglige dialog omfatter i høj grad undersøgelse, diskussion og vinkling af aktuelt forekomne problemstillinger ud fra et konkret, fagligt perspektiv. Ved at basere undervisning og vejledning på dialog, gives der mulighed for *binding* af de studerendes og underviserens/ vejledernes meninger og forståelser - og hermed de betydningsstrukturer, der danner grundlag for de studerendes udvikling af professionsidentitet. Som Finn Thorbjørn Hansen skriver i artiklen *Livsmening, tavs viden og filosofisk vejledning*: "... vi skal skabe rum for en dannelsesorienteret og kontemplativ virksomhed, som er drevet af en grundlæggende undren og søgen efter mening" (Hansen 2005b). Dialogen synliggør i undervisnings- og

vejledningssituationen sygeplejens genstandsfelt og giver rum for en indbyrdes refleksion, der kan sprogliggøre og hermed synliggøre forskellige norm- og værdibaserede meningstilkendegivelser og perspektiver i sygeplejen. Med udgangspunkt i deres teoretiske og praktiske viden får de studerende mulighed for at reflektere som led i deres handlen - og hermed føre både en indre og en fælles dialog.

Som underviser eller vejleder kan man som led i sine didaktiske og pædagogiske overvejelser skabe grundlag for dialogen med de studerende. En dialog hvor de studerende kan få mulighed for at sprogliggøre og bearbejde den nye viden med den viden/ erfaring, de har i forvejen. I undervisningen og vejledningen skal de studerende have mulighed for at reflektere og tænke selv, ikke bare huske og reproducere, og som en tilkendegivelse heraf er det vigtigt, at underviseren/ vejlederen i situationen inddrager og bygger videre på de studerendes sprogliggjorte forståelser. De studerendes forståelser, tolkninger og refleksioner indeholder viden, som underviseren eller vejlederen ikke kender på forhånd, og når denne i undervisningen eller vejledningen sætter fokus på denne viden, nærmer samtalen sig en dialogbaseret samtale, hvor autentiske spørgsmål (spørgsmål som ikke har på forhånd givne svar) dominerer. Ved at stille autentiske eller 'åbne' spørgsmål og ved at inddrage de studerendes udtrykte viden aktivt i undervisningen og vejledningen, kan underviseren/ vejlederen bevidst udnytte og udvikle det dialogiske samspilmønster. Hermed udvikles de studerendes meningsdannelse og -tilkendegivelser som led i den meningsfuldhed, der blandt de studerende fremstår som en motiverende faktor, og som for de studerende danner den vigtigste komponent i deres oplevelse af sammenhæng. Mening opstår i dialogen og samspillet mellem den, der taler, og den, der modtager. Det er ikke individet, men 'vi', der skaber mening. Som Bachtin skriver:

"Det er responsen, tilbagemeldingen fra modtageren, der er 'det aktiverende princip': Det skaber grundlaget for forståelsen, det forbereder grunden for en aktiv og engageret forståelse. Forståelsen kommer kun til sin ret i responsen. Forståelse og respons er knyttet sammen dialektisk og er gensidigt afhængige af hinanden, den ene er umulig uden den anden" (Bachtin 1981:282).

Undervisernes og vejledernes overvejelser over og mulighed for tilrettelæggelse af undervisningen/ vejledningen afhænger bl.a. af den organisatoriske strukturering og koordination samt de fysiske rammer og vilkår, der danner konteksten for situationen. Den empiriske undersøgelse viser, hvordan nære relationer og en afbalanceret grad af både kontinuitet og progression har betydning for de studerendes oplevelse af sammenhæng og hermed fravær og frafald i uddannelsen. De studerende siger herom:

"På skolen kan det være lidt forvirrende at have så mange forskellige undervisere. Der er mange, man ikke kan huske, man nogensinde har haft, fordi man kun har haft dem en enkelt gang. Der har været rigtig mange, man kun har set nogle få gange. Man bruger mange ressourcer på at finde ud af at lære den enkelte underviser at kende, dennes måde at stille spørgsmålene på osv." (Individuelt interview).

"Der var nogle af de andre personaler, som havde lidt svært ved at finde ud af, at man (den studerende) var studerende. Jeg følte, at jeg blev brugt som arbejdskraft på afdelingen. Jeg kan godt forstå, at de er stressede omkring det og sådan (travlhed i afdelingen), men jeg føler bare, at det her er min uddannelse, og at det er enormt vigtigt for mig. Det vil jeg ikke gå på kompromis med. Jeg har frygtelig dårlig samvittighed over det (over at sige fra i fht. at fungere som arbejdskraft), fordi jeg gerne vil hjælpe til her. Jeg er jo glad for at være her, og jeg vil gerne være her så meget som muligt, men det skal også være på den rigtige måde, så jeg får

noget ud af det. En dag var det sådan, at jeg kom ind på en stue, hvor jeg havde tre nye patienter. Det var tre patienter, som alle var mere eller mindre demente, og som man ikke rigtig kunne have nogen sådan direkte kontakt til. De kunne næsten ikke noget selv, og det var bare alt for meget. Og fordi det netop var nye patienter, har man (den studerende) brug for hjælp til at blive sat ind i tingene. Det er også den store forskel på at være færdig og være studerende. Man har jo ikke det store overskud, samme kunnen og samme overblik, så det var simpelthen alt for meget. Vi skulle gå fra klokken et til kliniktimer, og det var simpelthen så stressende op til. Jeg gik glip af min frokostpause. Jeg fik slet ikke frokost den dag. Der var simpelthen ikke tid til det. Jeg var i gang med at skifte en patient lige på det tidspunkt, jeg var nødt til at gå (til kliniktimer). Vi var to til at skifte, fordi de (patienterne) kunne ikke vende sig selv i sengen, de to af dem. Hende den anden, hun blev sådan lidt irriteret over, at jeg skulle gå, og det tog jeg jo meget personligt, fordi det var obligatorisk, at jeg skulle gå til de timer. Som studerende skulle jeg jo kunne sige fra og gå på alle tidspunkter uden at møde nogle sure miner. Jeg blev stødt, og jeg blev ked af det, fordi det var hårdt og stressende, og fordi det var helt nyt den dag. Det var bare rigtig meget. Man ønsker jo ikke at være til besvær, men samtidig så er der også bare nogle ting, der bliver nødt til at være i orden. Det gik mig meget på, og det var sådan første gang under uddannelsen, hvor jeg tænkte: ”Er det her det værd?”. Det satte nogle ting (tanker) i gang om, at hvis det er sådan, det er at være sygeplejerske, så var jeg altså ikke helt sikker på, at det var det (den studerende ville). Selvfølgelig er jeg indforstået med, at der vil være travlt, men det skal jo ikke være sådan, at man ikke kan holde ud at være her. Der var et par dage, hvor jeg tænkte: ”Hold da op, kan jeg klare det her?” (Individuelt interview).

Grundet den økonomiske styring skemalægges auditorieundervisning som en naturlig del af uddannelsen, men som tidligere beskrevet i dette afsnit viser de empiriske undersøgelsesresultater, at denne form for undervisning har uhensigtsmæssige konsekvenser for de studerendes læring og motivation. I lighed med anden forskning/ undersøgelsesresultater (Villumsen 2006. Schrøder et al. 2004) finder de studerende ofte denne undervisningsform irriterende, kedelig og demotiverende, og de studerendes fravær kan i høj grad relateres til *ikke* obligatorisk og *ikke* eksamensrelateret auditorieundervisning. De studerende eksemplificerer dette:

”Ved en forelæsning har man ikke mulighed for at spørge så meget, og det bryder jeg mig ikke så meget om. Så jeg kan bedre lide klasseundervisning, hvor man skriver ned og reflekterer lidt over det ... og man har mulighed for at stille spørgsmål, hvis der skulle dukke nogle op. Hvis vi skal have forelæsning, har jeg tit tænkt: ”Gad vide, om jeg bare skal blive hjemme og læse det i stedet for”. For jeg får ikke noget ud af bare at sidde og lytte. Jeg synes, det er ærgerligt, at vi har så mange forelæsnings timer” (Individuelt interview).

”Jeg kan ikke lide at være der, når vi har fællesundervisning (auditorieundervisning). Det er simpelthen så dårligt. Folk sidder og snakker, og det første kvarter kommer folk dumpende, præcist som det passer dem. Det er så respektløst, når vi sidder så mange mennesker. Det fungerer overhovedet ikke. Vi (de studerende) har sagt det, og underviserne har sagt det, og det er ofte de samme 10 personer hver gang. Det fungerer slet, slet ikke. Den undervisning får man slet ikke noget ud af, og man kan lige så godt sidde derhjemme og læse materialet en ekstra gang. Det får man mere ud af. Det er ærgerligt, at det skal være sådan. Det fungerer overhovedet ikke, det gør det ikke. Det virker rigtig, rigtig meget forstyrrende. Der er bare slet ingen respekt for andre ... overhovedet. Når jeg ser på skemaet, at vi skal have den undervisning, tænker jeg: ”Åh nej”. Og det er ærgerligt at skulle gå til timerne med den indstilling, for så bliver det jo heller ikke ligefrem de bedste, altså. Man har en anelse om, hvordan det hele vil blive. Når man har så meget at se til, føler man, at det er spild, at man skal sidde der i to timer eller fire timer, eller hvad det nu er, og egentlig gå hjem med en følelse af, at man lige så godt kunne have lavet det derhjemme. Der var også en dag, hvor der var en, der kastede en papirkugle i hovedet på mig. Det er sådan noget, der foregår. Folk, der ikke interesserer sig for det (undervisningen), kaster med papirkugler. Det er noget underligt noget. Hvis man beder dem om at være stille, griner de af det og er helt lige glade. Det er rent faktisk på det niveau, det foregår. Der er slet ingen indbyrdes respekt, det er der overhovedet ikke” (Individuelt interview).

”I auditorierne sidder man bare og falder i søvn. Stolene er elendige, og nu er jeg ret lille, så jeg får bare så ondt i knæene og ryggen af at sidde, fordi at der er for langt ned. Man sidder elendigt og bordene er for langt væk. Det optimale ville være at lave klasseundervisning i stedet for, men det er der jo bare ikke råd eller tid til. For mig bliver gruppen (af studerende i auditoriet) for stor til, at jeg kan være med i en samtale eller en dialog om tingene. Jeg bliver for nervøs og usikker på det, jeg siger” (Individuelt interview).



Det kan konkluderes, at dialog, dynamik og engagement fremstår som væsentlige motivationsfaktorer og som nødvendige elementer i de studerendes oplevelse af sammenhæng og valg af tilstedeværelse i undervisningen. De studerende skaber gennem dialogen deres eget billede af det til sygeplejen relaterede indhold, idet de konstruerer dette billede gennem aktiv deltagelse og kobling mellem egen erfaring, mening og ord. Forståelsen bliver skabt i det interaktive samspil, og oplevelsen af sammenhæng fremmes gennem det meningsproducerende samspil, som underviser og studerende har med hinanden. Dialogen fremstår som det centrale bindeled mellem den blandt underviserne og de kliniske vejledere forekomne kulturelle kerne af faglig selvforståelse og de studerendes forståelse af og identificering med sygeplejens betydningsforhold. Denne forståelse danner implicit grundlag for de studerendes oplevelse af sammenhæng og hermed deres valg af tilstedeværelse i uddannelsen.

Dialogen som læringsredskab

2.5 Dropout, Stopout or Go On? Understanding the Process and Making a Difference

Marianne R. Jeffreys³⁴ skriver i bogen *Nursing Student Retention: Understanding the Process and Making a Difference*, at fastholdelse af de studerende er et vigtigt anliggende for både undervisere, institutioner og patienter, og at det for at undgå frafald er væsentligt at identificere risiko-studerende og i forbindelse med viden om disse udvikle, implementere og evaluere fastholdelsesstrategier. Omhyggelig undersøgelse af og overvejelser over faktorer, som støtter eller begrænser fastholdelse og succes, skal vurderes og behandles realistisk, hvis det skal være muligt at forstå og imødekomme den kompleksitet, der ligger til grund for de studerendes fravær og frafald. Kun gennem en forståelse af disse faktoreres indflydelse vil det være muligt at bidrage med begrundede og effektive uddannelsesforanstaltninger, der kan styrke fastholdelsen af de studerende. Når projektets empiriske undersøgelse således viser, at de studerende ikke altid oplever, at de bliver forstået og respekteret, må man fra uddannelsesinstitutionens side forsøge at forstå og komme de studerende i møde i forhold til

³⁴ Marianne R. Jeffreys. EdD, RN. Professor i sygepleje ved The City University of New York College of Staten Island. Jeffreys forskningsinteresse omfatter bl.a. ikke-traditionelle sygeplejestuderende, studerendefastholdelse og -præstationer samt tværkulturel sygepleje. Er forfatter til bøgerne *Nursing Student Retention: Understanding the Process and Making a Difference* (2005) og *Teaching Cultural Competence in Nursing and Health Care* (2006).

deres håb, forventninger og frustrationer. Ellers bliver resultatet, at de studerende som beskrevet med den empiriske undersøgelse står ubeslutsomme, ambivalente og vaklende mellem at forblive i eller afbryde uddannelsen.

Projektet viser, at undervisere og kliniske vejledere har en nøgleposition i forhold til fastholdelsen af de studerende. Dette fremstår også med Marianne R. Jeffreys, som i sin bog skriver, at netop underviserne som led i deres strategiske position kan gøre den nødvendige forskel (Jeffreys 2005:155-156). Især gennem undervisernes og de kliniske vejlederes personlige engagement, deres tilrettelæggelse af undervisningens/ vejledningens indhold og deres samhandlen med de studerende i selve undervisningssituationen kan mulighederne for fastholdelse og succes øges. Jeffereys skriver herom, at kvaliteten af de studerendes samhandlen med undervisere/ vejledere og medstuderende som beskrevet med Bruner, Wackerhausen og Wenger har en positiv indflydelse på de studerendes professionelle socialisering/ udvikling af professionsidentitet, faglige og personlige kompetenceudvikling og motivation. Men også at denne modsat kan have en negativ indflydelse, hvis de studerende ikke finder sig tilrette i uddannelsen. Forhold som bl.a. kan ses på de studerendes faglige formåen, herunder eksamensresultater, deres uddannelses tilfredshed og stressniveau (Jeffreys 2005:205). At undervisere og vejledere har en central position, kan begrundes med deres ansvarlighed i forhold til at strukturere dialogbaseret og interaktiv videns- og erfaringsudveksling. En udveksling som støtter op om de studerendes deltagelse i de af Lave og Wenger beskrevne sociokulturelle praksiser i uddannelses- og professionsfællesskabet. Kun udbytterig og positiv studerendeinteraktion kan medvirke til 'klassevenskaber'³⁵. Som det også fremgår af den empiriske undersøgelse, er netop det at have et respektfyldt og udbytterigt forhold til sine medstuderende, eksempelvis i klasseundervisningen (eller den kliniske kontekst) eller via samarbejdet i studiegrupper, væsentligt for de studerendes motivation og deltagelsesinteresse. Som Jeffreys skriver: "The main focus of in-class friends is on the common academic goal of successfully completing course requirements and becoming a registered nurse" (Jeffreys 2005:205). Det er vigtigt, at de studerende i uddannelsesfællesskabet har samme overordnede mål, og at de støtter og tager hensyn til hinanden. Dette omtales også af de studerende:

"Jeg bruger mine studiekammerater til at glæde mig til at komme i skole ... det er ikke en uddannelse, du klarer alene. Det er en, hvor du hjælper dine klassekammerater ... hvor man hjælper hinanden igennem. Der er mange ting, som man bedre kan løse, hvis man hjælper hinanden" (Individuelt interview).

"Jeg var fraværende den dag de lavede studiegrupper. Jeg var syg den dag, og det var rigtig, rigtig svært, fordi jeg havde bare så svært ved at komme bagefter og sige: "Nå, men må jeg være sammen med jer?". Man vil ikke presse sig på. Det er det rigtig vigtigt, at man laver nogle studiegrupper, som alle er glade for. Det er rigtigt svært i starten, og så tror jeg også, at det er vigtigt, at man efter første semester tager dem op igen, og vurderer, om alle stadigvæk er glade for dem. Og evt. laver dem om. Det gjorde vi også, fordi der er så mange, der er gået ud. Så lavede vi nogle nye studiegrupper, og jeg var rigtig glad for den studiegruppe. Vi har sådan nogle lidt ens måder at arbejde på, altså medlemmerne i studiegruppen, men samtidig så har de også nye ideer til, hvordan vi kan arbejde med de forskellige ting. Og så bare respektere hinanden, det er også meget godt at kunne lide hinanden. Vi havde faktisk en i min studiegruppe i starten, som valgte en anden,

³⁵ 'Class friendships'.

fordi det bare ikke fungerede. Fordi vi ville meget gerne hjem og sidde i stedet for at sidde ude på skolen, komme hjem og sidde og hygge lidt samtidigt med at vi læste op til det der anatomi og fysiologi. Hun ville bare sidde ude på skolen. Så tænkte vi, at det må du selv om. (Det er vigtigt, at) lave en masse gruppearbejde på kryds og tværs, så man lærer en masse forskellige folk at kende. Det er meget sådan, at man arbejder sammen med dem og dem (de samme studerende), og så lærer man ikke de andre at kende. Man er bare så nervøs for, om det overhovedet kan fungere, og om de andre overhovedet gider være sammen med en” (Individuelt interview).

Studerendeinteraktion resulterer ikke automatisk i ’venskaber’, hvorfor underviser- eller vejlederintervention er nødvendig. Undervisere og vejledere kan ikke befordre ’venskaber’, men de kan gøre en forskel og fremme processen ved at skabe muligheder eller betingelser, som via den af Wackerhausen beskrevne spørgekultur kan støtte og fremme dialogen og den i undervisningen eller vejledningen værende interaktion på en positiv måde. Jeffreys skriver med Vance & Olson og Yong & Diekelmann, at professionelle fællesskaber er en afgørende del af fremtidens professionelle sygeplejerskerolle (Jeffreys 2005:206). De studerende skal ikke kun introduceres til begrebet ’professionelle fællesskaber’, de skal også opnå de nødvendige færdigheder og lære at deltage i disse fællesskaber. Derfor er både de uddannelsesrelaterede lære- og socialiseringsprocesser og de studerendes personlige erfaringer fra deltagelse i det professionelle praksisfelt væsentlige. Dette nødvendiggør innovative strategier, interesse og oprigtighed hos de undervisere, som er villige til at coache og udvikle professionelle læringsfællesskaber sammen med de studerende. Eksempelvis den i projektet nævnte støtte eller supervision i studiegrupper, hvor undervisere eller kontaktpersoner vil have til opgave at støtte de studerende i dannelsen af målrettede og succesfyldte læringsfællesskaber. Læringsfællesskaber, hvor underviserens og vejlederens rolle er at guide, støtte og coache de studerende med det formål, at de gennem dette praksisfællesskab kan blive aktive bærere af en positiv og produktiv lærings- og fællesskabsforståelse. Som Jeffreys skriver: ”Ultimately, a series of carefully patterned and interwoven student-centered interactive experiences throughout the nursing curriculum can be structured to promote positive and productive peer partnerships” (Jeffreys 2005:206).

I henhold til den af Giddens beskrevne ontologiske sikkerhed og med fokus på den af de studerende efterspurgt meningsfuldhed vil det som led i de fremtidige uddannelses tilbud være fordelagtigt at understøtte de af Marianne R. Jeffreys nævnte målbevidste tilhørsforhold, alliancer og forbindelser. Med andre ord vil fokus på og forståelsen af treenigheden: Mening - professionsidentitet - fællesskab kunne skabe grundlag for nye uddannelsesinitiativer, der kan motivere og fastholde de studerende i uddannelsen. Herunder dannelsen af uddannelses- og professionsrelaterede praksisfællesskaber, som med hensyn til de studerendes tillids- og tryghedsbehov kan resultere i konstruktive, frugtbare og ønskelige proces- og produktresultater.

3. Sammenfatning og konklusion

Stort fravær er et tydeligt tegn hos de studerende, som befinder sig 'på kanten af uddannelsen', og det kan konkluderes, at der fremstår en væsentlig sammenhæng mellem fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen.

Projektets resultater viser, at 73% af de studerende, som i projektets fraværundersøgelse på 1. semester har et fravær på 40% eller mere, efterfølgende afbryder uddannelsen inden 4. semesters begyndelse!

Projektets kvantitative undersøgelse viser, at 50 studerende svarende til 44% af de 113 studerende, som påbegyndte deres uddannelse på Hold A06 og F06 d. 1. februar 2006, afbryder uddannelsen i løbet af 1., 2. og 3. semester. 26% afbryder uddannelsen inden slutningen af 1. måned af 2. semester.

Udgangspopulation	A06A – 29	A06B – 28	A06C - 27	F06 – 29	I alt – 113
Frafald 1. semester	6	3	5	7	21
Frafald 2. semester	8	4	5	2	19
Frafald 3. semester	2	2	3	3	10
Population ved afslutning af 3. semester	29-16 = 13	28-9 = 19	27-13 = 14	29-12 =17	113-50 = 63

Figur 3. Flowdiagram over frafald

Blandt 26 interessante studerende (fravær \geq 40%) frafalder 19 i løbet af de første tre semestre. Blandt 58 ikke interessante studerende (fravær $<$ 40%) frafalder 18.

Frafald opgjort klassevis og efter fraværprocent	Frafald 1. semester		Frafald 2. semester		Frafald 3. semester		Frafald i alt	
	Ikke interessante studerende	Interessante studerende	Ikke interessante studerende	Interessante studerende	Ikke interessante studerende	Interessante studerende	Ikke interessante studerende	Interessante studerende
A06A	0	6	5	3	1	1	6	10
A06B	1	2	1	3	2	0	4	5
F06	4	3	1	1	3	0	8	4
Frafald i alt	5	11	7	7	6	1	18	19

Figur 4. Frafall blandt ikke interessante studerende (fravær $<$ 40%) og interessante studerende (fravær \geq 40%)

Frafaldsundersøgelsen viser, at der er langt større sandsynlighed for frafald blandt studerende med højt fravær end blandt studerende med mindre fravær. Således afbryder 31% af 58 ikke interessante studerende uddannelsen i løbet af de første tre semestre, mens 73% af 26 interessante studerende afbryder uddannelsen i samme periode. Af de i undersøgelsen kategoriserede 26 interessante studerende, er der ved 4. semesters begyndelse kun 7 studerende (27%) tilbage i uddannelsen.

Fravær fremstår som en væsentlig indikator for frafald!

Fravær som indikator for frafald

3.1 Formål, relevans og betydning

Det er et stigende problem i sygeplejerskeuddannelsen, at flere og flere studerende fravælger undervisningen, ikke gennemfører studiet på normeret tid, skifter studie eller helt forlader uddannelsen. Der er store samfundsmæssige, personlige og institutionelle omkostninger forbundet hermed, og skal det stigende frafald standses, ligger der en udfordring i håndteringen af de studerende, der socialt og fagligt set 'lever på kanten af uddannelsen'. Der må således rettes en særlig og målrettet indsats mod disse unge, og blikket må rettes mod undervisningens tilrettelæggelse og indhold samt mod rammerne for undervisningen, eksempelvis studiemiljøet.

Forskningsprojektet *Fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen. En belysning af de studendes udvikling af professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng* har til formål at belyse sammenhængen mellem fravær og frafald. Herunder hvilken betydning de studendes udvikling af professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng har for fravær og frafald, samt hvilke implikationer dette har for den fremtidige uddannelsesudvikling og -planlægning. Ved at undersøge omfang og betydning af fravær i forbindelse med frafald ved UC Lillebælt, Sygeplejerskeuddannelsen i Odense og Svendborg er målet, at projektet med sine resultater skal bidrage med nyttig viden i forhold til den fremtidige uddannelsesudvikling og -planlægning med henblik på fastholdelse af de studerende i sygeplejerskeuddannelsen.

Formål

Hensigten med projektet er gennem en undersøgende og fortolkende tilgang at bidrage til belysning af og øget forståelse for sammenhængen mellem fravær og frafald for herigennem at bidrage med nyttig viden i forhold til den fremtidige uddannelsesudvikling og -planlægning.

Formål

Ved at belyse sammenhængen mellem fravær og frafald, og ved at identificere de unge, som 'lever på kanten af uddannelsen', kan der på baggrund af projektets resultater iværksættes en særlig og målrettet indsats mod det stigende frafald ved sygeplejerskeuddannelsen.



3.2 Konklusion

I både de studerendes teoretiske og kliniske uddannelsesforløb er det oftest misforståede eller mangelfulde relationer i forbindelse med planlagt og gennemført undervisning og vejledning, som får de studerende til at overveje, om 'sygepleje er dem', og om de i det hele taget ønsker at fortsætte i sygeplejerskeuddannelsen. Det kan konkluderes, at aktiv deltagelse, kropslig erfaring og sprogliggørelse af de elementer, der karakteriserer sygeplejen som fag og profession, er en betingelse for de studerendes identitetsdannelse. Kun gennem den meningsdannelse, som på baggrund af teoretisk og praktisk indsigt danner grundlag for meningsfuld forståelse og begribelighed, er det muligt at styrke de studerendes oplevelse af sammenhæng.

Oplevelse af sammenhæng

Projektets resultater viser, at de studerende overvejer fravær og frafald i situationer, hvor:

De studerende grundet manglende mulighed for aktiv deltagelse og dialog, eksempelvis ved auditorieundervisning i den teoretiske del af uddannelsen, oplever et manglende samspil med undervisere og medstuderende, og hvor medstuderende i undervisningssituationen udviser respektløs adfærd og engagement.

De studerende grundet uhensigtsmæssig uddannelsesplanlægning, manglende underviser- og vejlederengagement og for 'teoretisk' og ikke praksisrelateret undervisning i den teoretiske del af uddannelsen har vanskeligt ved at koble deres teoretiske og praktiske viden og herigennem finde mening med undervisningens indhold.

De studerende grundet korte og kaotiske uddannelsesforløb i den kliniske del af uddannelsen ikke oplever sig velkomne, oplever sig overset og overladt til sig selv, og ikke når at føle sig 'hjemme' på de kliniske uddannelsessteder.

De studerende i de kliniske uddannelsesforløb føler sig mere 'hjemme' hos eller ligestillet med patienterne/ klienterne end hos deres kollegaer, idet de ligesom patienterne oplever sig som 'gæster' og hermed i en udsat position/ et afhængighedsforhold, hvor det kan føre til negative sanktioner, hvis de ikke indpasser sig i studerenderollen.

De studerende i de kliniske uddannelsesforløb står alene med komplekse patienter og i denne sammenhæng oplever afmagt og frustration grundet handlingskrav, som overstiger deres aktuelle uddannelses-, ansvars- og kompetenceniveau.

De studerende grundet manglende samvær og samarbejde med en klinisk vejleder oplever, at de anvendes som regulær arbejdskraft, i stedet for at være studerende i et klinisk undervisningsforløb.

Der på de kliniske uddannelsessteder ikke er tilstrækkeligt fagligt og pædagogisk uddannet personale til rådighed grundet travlhed og/ eller sygdom, korte kliniske uddannelsesforløb, hvor personalet ikke har overskud til at involvere sig i de studerendes uddannelsessituation, eller hvor der er for mange studerende på uddannelsesstedet.

De studerende i de kliniske uddannelsesforløb udelukkende overlades til social- og sundhedsassistenter eller 'ældre' medstuderende, som ikke i tilstrækkelig grad formår at udfordre dem til refleksion samt inddragelse og kobling af teoretisk og praktisk viden i den praktiske kontekst.

De studerendes vejledere i de kliniske uddannelsesforløb har mange aften- eller nattevagter, samtidig varetager andre ressourcekrævende funktioner, eksempelvis gruppelederfunktionen, eller hvor de studerende på anden vis er fysisk 'adskilt' fra deres kliniske vejledere, eksempelvis yder sygepleje hos en anden gruppe af patienter/ klienter end disse.

Der forekommer en klar overensstemmelse mellem de studerendes udvikling af *professionsidentitet* og deres *oplevelse af sammenhæng*, og disse forhold har stor betydning for undervisningsfravær og uddannelsesfrafald. De tre komponenter *meningsfuldhed*, *begribelighed* og *håndterbarhed* har alle betydning for de studerendes oplevelse af sammenhæng, men det motiverende element, som *meningsfuldheden* bidrager med, fremstår som et centralt element i forhold til de studerendes læring og engagement. Hvis de studerende ikke finder mening med uddannelsen og dens sociale og faglige indhold, finder de kun i mindre grad denne begribelig og håndterbar.

"Det er da først nu her (ved starten af 2. semester), efter jeg har været ude i de her 4 dage på afdelingen, at jeg kan mærke, at det (A/ F) virkelig er vigtigt at kunne. Når vi læser nu, så er det sådan: "Nå ja, det var det, det var", så kæder man det lidt sammen. Også med sygeplejen, den har jeg da også brugt nu, for da havde jeg det også før sådan lidt: "Skal jeg bruge det til noget?". Nu, hvor jeg er ude og giver patienter kaffe og te osv. og hører sygeplejersken snakke om de her ting, så syntes jeg, at det lige pludselig falder på plads" (Individuelt interview).

"Meningen kommer først, når jeg kan relatere undervisningen til vores uddannelse. Der, hvor der gik et lys op for mig i videnskabsteori, det var, da vi så den video om en patient. I stedet for at det bare bliver skrevet på tavlen, og man sidder og tænker: "Hvor finder jeg det henne?". Det må gerne være sådan lidt håndgribeligt" (Fokusgruppeinterview).

"Jeg synes nogle gange, at det, at jeg slet ikke har nogen erfaring, det gør, at jeg kommer til at føle mig lidt bagud i forhold til de andre. Fordi så ville jeg nemmere kunne forstå nogle teorier, og hvordan man lige kan se det ude i virkeligheden og sådan noget. Jeg føler, jeg skal ud og se det (sygeplejen), jeg kan ikke kun læse mig til det" (Fokusgruppeinterview).

At foretage kvalificerede handlingsvalg forudsætter meningsfuldhed, og meningsfuldhed opstår, når de studerende søger og skaber betydninger gennem møder med professionspraksis og den kulturelle kontekst, hvor de meningsgivende aktiviteter opleves og sættes i spil. Det er de meningsgivende aktiviteter, som giver de studerende 'svar' på, hvad sygepleje handler om. Det giver mening at gøre noget og ikke noget andet! Det element, som kobler meningsfuldhed og professionsidentitet er ERFARING.

Oplevelse af meningsfuldhed kræver erfaring!

I den teoretiske undervisning lærer de studerende, *hvad* der ligger til grund for eksemplarisk handling, *hvordan* de skal handle, og begrundelser for *hvorfor* de skal handle. At vide *hvad*, *hvordan* og *hvorfor* er alle væsentlige forudsætninger for handlingsudøvelse, men kun gennem de studerendes praktiske erfaring opnår de den *bedømmelsesformåen eller -evne*, som gør, at de kan forstå, hvad den enkelte handlesituation indebærer. Handlingssituationer er altid forbundet med muligheder, men det afgørende er, hvordan de studerende lærer at forstå og udnytte disse muligheder. Ved at tage udgangspunkt i de studerendes viden og erfaringer og ved gennem dialog og handling at understøtte de studerendes aktive deltagelse i undervisningen og sygeplejen, motiveres de studerende til yderligere læring og personlig dannelse. I mødet med det professionsfaglige felt forvandles det private til noget på en gang socialt eller professionelt accepteret og personligt tilegnet eller udviklet. Dette forhold forklarer ikke alene de studerendes behov for tidlig erfaringsdannelse i klinisk uddannelse, men også det behov de har for respektfulde relationer med både patienter og professionsudøvere. Hvor det i den teoretiske del af uddannelsen primært er undervisere og medstuderende, som danner de studerendes væsentligste relationer, er det i den kliniske uddannelse især patienter/ klienter og kliniske vejledere, som danner forudsætningsrelationer for de studerendes erfaringsudvikling.

”Det at være meget (sammen) med en patient hele tiden, så lærer man også patienten at kende. Man lærer, hvor grænserne går. F.eks. med en patient, hun siger: ”Kan vi ikke gøre det sådan?, jeg vil hellere have det sådan”, og så prøver vi at gøre det på andre måder. Jeg lærer at gøre en hel masse og gøre tingene på mange forskellige måder med de forskellige patienter. Bare sådan at hun fortæller, hvad hun godt kan lide, at jeg gør. Og selvfølgelig er det meget kun hende, der kan lide det på den måde, men det er måske også noget, man kan gøre overfor andre patienter fremover. Vi har jo lært en måde at tage en patient med i bad (i den teoretiske del af uddannelsen), men det er jo helt anderledes, når man kommer ud (i klinikken)” (Individuelt interview).

I det personlige møde med patienten lærer de studerende med egen krop at forstå sygeplejens egenart og kompleksitet samt forudsætningerne for handlingsudøvelse. Kun gennem *praktisk indsigt*, træning og øvelse kan de studerende opnå praktisk identitet som forudsætning for deres udvikling af professionsidentitet!

Det personlige møde

Studerende 'på kanten af uddannelsen'

De studerendes mulighed for at udvikle professionsidentitet har afgørende betydning for, om de studerende finder uddannelsen meningsfuld og forbliver i denne. Grobunden for de studerendes identitetsdannelse lægges ved uddannelsens start, og udviklingen heraf er afhængig af både medstuderende, undervisere, vejledere og patienter/ klienter m.fl. samt den sociale interaktive proces, der forekommer i det uddannelses- og professionsrelaterede praksisfællesskab. Det sociale fællesskab får på denne måde stor betydning for de studerendes personlige forankring i og udviklingen af deres faglige og sociale tilhørsforhold til uddannelsen. Dette viser sig tydeligt hos studerende 'på kanten af uddannelsen', idet flere af disse har vanskeligt med at finde sig tilrette i uddannelsen. En studerende siger:

”Vi er nogle, der skiller os ud fra de andre. Der er mange punkter, hvor vi ligner hinanden ... meget personligt, synes jeg. Man kan jo tydeligt se os, der skiller os ud, vi er venner. Vi er for sig. Vi føler, der bliver set skævt til os, det er ikke særlig rart. Det er skræmmende, og det har været rigtig ubehageligt at være på sygeplejeskolen, faktisk. Den måde, at vi er blevet 'valgt fra' på. Piger kan være stygge ved hinanden, det er virkelig væmmeligt!” (Individuelt interview, interessant studerende).

De studerende tager sjældent aktivt del i det sociale fællesskab, og pga. et ofte stort fravær afvises de af deres medstuderende.

”De (studerende med fravær) kommer en time for sent og spørger om noget, som vi lige har fået gennemgået timen før” ... ”Det skaber bare en dårlig stemning, og det går ud over os som klasse” ... ”Emnet bliver også bremset op, fordi man skal stoppe op, og så bagefter tilbage til det, man var nået til. Hvor klassen er med, men 2 elever skal tilbage ... man bliver pisseirriteret” ... ”Så ryger koncentrationen, man holder op med at følge med i undervisningen” ... ”Jeg tror også bare, det er den måde, de kommer ind af døren på, når de kommer for sent. Så har man det sådan lidt: ”Så synes jeg bare slet ikke, du skulle være kommet”. Det er måden, hvor de smadrer døren op, kommer ind med den største næse i sky og så bare sætter sig og larmer. Ja, vi koncentrerer os lige, vi har undervisning nu!” ... ”Jeg synes, at den rolle som medstuderende har overfor hinanden, altså respekten og hensynet over for hinanden: ”Okay, jeg kommer for sent, men så skulle jeg måske ikke komme 20 min. inde i timen, så kunne jeg måske vente, til timen var forbi” ... ”Det er ikke nogle, man har noget med, der er megen negativitet omkring dem. De er ikke med i det sociale fællesskab, man gider ikke bruge energi på dem” (Fokusgruppeinterview).

Studerende 'på kanten af uddannelsen' overlades ofte 'til sig selv', og de oplever sig tit alene. Typisk engagerer de studerende sig ikke i undervisningen og de aktuelle aktiviteter, og grundet manglende motivation resulterer dette i et stigende fravær.

”Det er ikke altid, at jeg møder op til timerne. Det er svært, for jeg har oplevet så mange gange, at jeg sidder oppe i skolen og keder mig. Hvor det, jeg har læst, slet ikke var det, jeg kom og hørte, og så er det, at jeg tænker: ”Så gider jeg ikke sidde her!”. Jeg har tit oplevet, at det er fastlagt, hvad der skal gennemgås (oplevelse af manglende fleksibilitet) ... og så keder man sig lidt. Jeg forventer ikke, at man (underviseren) bare gennemgår, hvad man (de studerende) har læst, men at der kommer nogle andre udfordringer eller noget nyt, som man kan koble til det, man har læst. Og det synes jeg ikke, at jeg oplever. Så bliver man skuffet. Når jeg sidder og keder mig og ikke kan bevare koncentrationen, så vælger jeg i stedet at sidde derhjemme eller gå på biblioteket og fordybe mig der” (Individuelt interview, interessant studerende).

Profil af studerende, der befinder sig på 'kanten af uddannelsen'

De studerendes udvikling af professionsidentitet og deres oplevelse af sammenhæng har stor betydning for undervisningsfravær og uddannelsesfrafald



Manglende professionsidentitet og manglende oplevelse af sammenhæng er i høj grad medvirkende faktorer til, at studerende, der befinder sig 'på kanten af uddannelsen', ofte udebliver fra gruppearbejde, ikke eksamensrettede fag (fag de studerende ikke bliver eksamineret i på 1. semester) og undervisning, som ikke er obligatorisk. De studerende oplever sjældent undervisningen meningsfuld, begribelig og håndterbar, og typisk engagerer de studerende sig ikke i undervisningen og de aktuelle aktiviteter. Flere studerende tager ikke aktivt del i det sociale fællesskab, nedsatte studiegrupper mv. og afvises pga. et ofte stort fravær af deres medstuderende. De studerende bliver overladt 'til sig selv' og oplever sig derfor tit alene. Nogle studerende bliver væk, fordi tanken om, at det ikke er den rette uddannelse, begynder at tage form. Andre bliver væk, fordi de ikke kan finde mening i uddannelsen og derfor oplever, at det er ligegyldigt, om de er der eller ej. Med det resultat at de mister interessen - og hermed også muligheden for at kunne indhente det forsømte.

Studerende, som er 'på vej ud' af uddannelsen, har typisk et stort fravær fra undervisningen

Karakteristisk for studerende 'på kanten af uddannelsen' er, at et eller flere af nedennævnte forhold gør sig gældende:

- Undervisningen opleves ikke meningsfuld, begribelig og håndterbar
- Manglende oplevelse og udvikling af professionsidentitet
- Inaktivitet og manglende engagement
- Manglende interesse og motivation
- Manglende ressourcer og overskud
- Befinder sig 'på kanten' af eller er 'lukket ude' af det sociale fællesskab
- Utryghed og usikkerhed i forhold til valg af uddannelse.

Profil af studerende 'på kanten af uddannelsen'

Ses der på årsager til frafald blandt de studerende, fremstår der en overvægt blandt studerende, som foretager holdskift (11 studerende svarende til 22% af alle frafaldne studerende), eller som helt forlader uddannelsen, idet de ikke findes studieegnet (8 studerende svarende til 16%), primært grundet manglende bestået eksamen (hovedsagelig 1. og 2. semester). En anden væsentlig årsag er studieskift, primært grundet mulighed for optagelse på et ønskestudie eller manglende motivation og meningsfuldhed med uddannelsen (13 studerende svarende til 26%, primært 1. og 2. semester). Falder de studerende ikke til i studiet, eller kan de ikke finde sammenhæng, forlader de ligeledes studiet (1. og 2. semester) (jf. figur 5).

	1. semester	2. semester	3. semester	I alt
Studieskift/ fortrudt valg af uddannelse	A06A: 4I ³⁶ A06B: 1I	A06A: 5, heraf 1I A06C: 1	A06B: 1 A06C: 1	A06A: 9, heraf 5I A06B: 2, heraf 1I A06C: 2 I alt 13
Holdskift	A06C: 3 F06: 3, heraf 1I	A06A: 2, heraf 1I A06B: 1I A06C: 2		A06A: 2, heraf 1I A06B: 1I A06C: 4 F06 4, heraf 1I I alt 11
Barsel/ orlov	A06A: 1I A06C: 1	A06C: 1	A06A: 1 A06C: 1	A06A: 2, heraf 1I A06C: 3 I alt 5
Vurderet ikke studieegnet	A06A: 1I F06: 2I	A06C: 1 F06: 1I	F06: 3	A06A: 1I A06C: 1 F06, 6, heraf 3I I alt 8
Personlige forhold/ årsagskombination	A06B: 1 A06C: 1 F06: 2	A06A: 1I A06B: 3, heraf 2I	A06A: 1I A06B: 1	A06A: 2I A06B: 5, heraf 2I A06C: 1 F06: 2 I alt 10
Overflyttet til anden sygeplejerskeuddannelse		A06C: 1	A06C: 1	A06C: 2 I alt 2
Ukendt	A06B: 1I			A06B: 1I I alt 1
I alt	21 studerende, heraf 11I	19 studerende, heraf 7I	10 studerende, heraf 1I	I alt 50 studerende, heraf 19I

Figur 5 Årsager til frafald

Hvis man ønsker at mindske frafaldet, bør blikket rettes mod de studerende, som af forskellige årsager ikke 'falder til' i uddannelsen og af denne grund måske heller ikke består deres eksamen. Disse studerende afbryder typisk uddannelsen ved slutningen af 1. semester eller i løbet af 2. semester, fordi uddannelsen ikke lever op til deres krav og forventninger, og idet de studerende ikke har fundet mening med og er blevet *motiveret* til at deltage i undervisningen. Typisk ses det, at disse studerende i

³⁶ I: Interessant studerende. Fraværsundersøgelsen og hermed kategorisering interessant studerende - ikke interessant studerende er kun foretaget i klasserne A06A, A06B og F06 (jf. afsnit 1.3).

større og større grad fravælger undervisning, som ikke er obligatorisk, hvor de ikke bliver *udfordret* og *delagtiggjort*, og hvor de ikke umiddelbart oplever et formål med og mening i selve undervisningssituationen. Har de studerende oplevet undervisere og vejledere, der ikke *'brænder'* for faget, og som de derfor ikke finder motiverende, og kan de ud fra undervisningsskemaet se, at de skal have auditorieundervisning, som de generelt finder *'kedelig'* og *ensformig*, fravælger de på forhånd undervisningen. Konsekvensen af det store fravær fra undervisningen resulterer i, at de studerende *'mister'* *sammenhængen*, ikke formår at *'følge med'* og til sidst enten selv vælger at forlade uddannelsen eller ikke består deres prøver og eksaminer med det resultat, at de findes uegnede som studerende og af denne grund afbryder uddannelsen.

Sproget som motivationsfaktor

Projektet viser, at det i forbindelse med belysning af fravær og frafald er vigtigt at tale om dialog og sprog, idet sproget er potentielt magtfuldt. *Sproget* kan afgøre, om undervisnings- eller vejledningssituationen giver en befordrende og udviklende oplevelse for de studerende, eller om den opleves som en undertrykkende og intimiderende proces. Når de studerende efterfølgende spørges, hvad der virkede eller gjorde en forskel, er det oftest *noget* underviseren³⁷ eller medstuderende har sagt, eller *måden* det er blevet sagt på. Med sproget kan den enkelte underviser cementere og fastholde problemstillinger såvel som bibringe refleksion og udvikling. Derfor skal underviseren kunne bevæge sig i sproget på en måde, så der skabes mulighed for udvikling, læring og nytænkning hos de studerende. Underviseren skal hele tiden se det som sin opgave at udvikle de studerendes måde at bruge sproget på, og nogle af undervisningens aspekter bliver derfor at lytte til hinanden på en måde, der fremmer *dialogen*, at afprøve alternative synspunkter og forklaringsmodeller og at kunne acceptere og tolerere *både-og* i stedet for *enten-eller* positioner.

”Jeg får mest ud af undervisningen, når jeg får lov til at tænke selv, når vi kører en dialog på klassen. Det får vi utroligt meget ud af. Så er det ligesom om, at man kan føle en større sammenhæng eller sætte det i sammenhæng med noget andet. Det betyder noget for læringen, når man får feedback fra læreren. Når der bliver stillet spørgsmål til det, du siger, og til de holdninger, du har. Så du bliver tvunget til at tænke videre over det” ... ”Vi får meget ud af at høre hinanden, når der er en dialog. Man kan bygge videre på tingene, når man hører andres argumenter ... og komme udenfor ens egen lille verden. Det lærer man meget af. Nogle gange har jeg ændret mening omkring nogle ting i forhold til, hvad jeg havde af meninger, inden jeg mødte op til timen. For så har jeg hørt, hvad andre synes, og så har jeg tænkt: ”Hold da op, kan man også mene det”. Man kan få rigtig meget ud af at bruge hinanden på den måde, synes jeg” ... ”Hvis jeg har fået sagt og formuleret nogle ting, så kan jeg også bedre huske, hvad vi snakkede om i den time, i forhold til en anden time hvor jeg slet ikke har sagt noget men bare fulgt med” ... ”Dialog kræver, at vi som studerende er velforberejdede, og at vi har lyst til at indgå i en dialog ... at underviseren er i stand til at skabe en dialog, og at vi bliver hørt som studerende. Der er megen forskel på folk (undervisere). Hvis underviseren ligesom får flettet ind, at hun gerne vil høre vores mening, eller at vi fra starten ved: ”Jeg har tænkt sådan i dag, men vi skal prøve at få en dialog i gang. Jeg har tænkt, at vi skulle gå i den retning, men hvad siger I til det?”, så er det en mere ligeværdig diskussion eller dialog. Jeg kan godt lide, når det bliver gjort på den måde” ... ”Hvis jeg ikke oplever mening med undervisningen, ryger min koncentration ud af vinduet, man kigger på uret og skriver i sin kalender” (Fokusgruppeinterview).

³⁷ Jf. Fodnote 32.

Det kan konkluderes, at dialog, dynamik og engagement fremstår som væsentlige motivationsfaktorer og som nødvendige elementer i de studerendes oplevelse af sammenhæng og valg af tilstedeværelse i undervisningen. De studerende skaber gennem dialogen deres eget billede af det til sygeplejen relaterede indhold, idet de konstruerer dette billede gennem aktiv deltagelse og kobling mellem egen erfaring, mening og ord. Forståelsen bliver skabt i det interaktive samspil, og oplevelsen af sammenhæng fremmes gennem det meningsproducerende samspil, som underviser/ vejleder og studerende har med hinanden. Dialogen fremstår som det centrale bindeled mellem den blandt underviserne og de kliniske vejledere forekomne kulturelle kerne af faglig selvforståelse og de studerendes forståelse af og identificering med sygeplejens betydningsforhold. Denne forståelse danner implicit grundlag for de studerendes oplevelse af sammenhæng og hermed deres valg af tilstedeværelse i uddannelsen.

Dialogen som læringsredskab

Faktorer som reducerer fravær og frafald

”Jeg synes, at det er rigtig rart, at jeg kan spørge min vejleder. At kunne komme til hende hele tiden og spørge hvorfor og hvordan, og hvad skal jeg gøre. Jeg bruger hende (KV) rigtig meget til at få råd om, hvordan jeg skal gøre tingene, når jeg bliver usikker. F.eks. her med hende (patient), der skulle i bad, hvordan jeg skal få hende derud. Og så snakker vi lidt om det, og så udfordrer hun mig rigtig meget til, at jeg selv skal tænke tingene. Senere i dag spørger hun sikkert til, hvordan det er gået i badet med patienten, hvad jeg lagde mærke til, og om der var noget specielt. Og så snakker vi rigtig meget om det, så jeg kommer til at tænke over, hvad det egentlig var, jeg gjorde. Hvis nu f.eks. at jeg havde lagt mærke til, at der var et lille rødt mærke omme bag på, fordi jeg ved, at patienten ligger meget, og jeg så havde tjekket det. Så går hun ind og spørger, hvorfor der kommer sådan nogle røde mærker, hvad man kan gøre ved det, og hvorfor man kan gøre det og det. Hun går meget i dybden med mange af spørgsmålene. Det er meget vigtigt, at jeg har god viden hjemmefra, eller fra skolen af, i hvert fald med hende som vejleder, for hun spørger rigtig meget ind til det (den studerende oplever sig både udfordret på sin teoretiske og praktiske viden). Det har været et rigtig godt forløb. Jeg var helt vildt usikker i starten, så det var rart for mig, at hun (KV) var der meget i starten. Hvis jeg ikke havde haft min vejledning inde, så ville jeg ikke have kunne argumentere for noget som helst, fordi jeg kunne slet ikke tænke i de baner. Det har hun virkelig hjulpet mig meget med. Det er jo forskelligt fra person til person, men jeg er blevet hjulpet meget med den der refleksion. Hun stiller bare en masse spørgsmål til mig, giver mig nogle udfordringer og spørger, hvorfor det er sådan. Hvis jeg så ikke ved svaret, så tænker jeg, at det kunne være sådan og sådan, og så siger jeg det. Og nogle gange er det helt hen i vejret og andre gange, så er det rigtig nok, men så udfordrer hun mig i det. Så jeg er bare blevet bedre og bedre til at tænke tingene. Jeg kender svarene, og jeg er blevet bedre til at bruge min viden og sige frem i stedet for at tænke, at det kan jeg ikke (tryghed og vidensbevidsthed har stor betydning) (Individuelt interview).

Forhold og faktorer som reducerer fravær og frafald

I både de studerendes teoretiske og kliniske uddannelsesforløb er det oftest de 'tætte' og vellykkede relationer i forbindelse med planlagt og gennemført undervisning og vejledning, som får de studerende til at opleve, at 'sygepleje er dem', og som får dem til at ønske at fortsætte i sygeplejerskeuddannelsen. De studerendes læringsudvikling, trivsel og motivation stimuleres gennem deres udvikling af professionsidentitet og oplevelsen af sammenhæng, herunder den til undervisningen/ vejledningen knyttede dialog, aktive deltagelse og faglige og personlige udfordring.

Styrkelse heraf kan tydeliggøres ved tre uddannelsesformål:

- At de studerende som led i oplevelsen af sammenhæng og gennem kobling mellem egen erfaring, mening og ord kan skabe deres eget billede af det til sygeplejen relaterede indhold gennem en begyndende identificering med og forståelse af, hvad sygepleje er.
- At de studerende med udgangspunkt i egne ressourcer og med den nødvendige støtte og vejledning kan opleve den faglige og personlige udfordring, som svarer til deres aktuelle uddannelses-, ansvars- og kompetenceniveau.
- At de studerende igennem uddannelsen kan trives samt opleve tryghed og motivation til læringsudvikling og aktiv deltagelse ved gennem handlingsudøvelse at være 'en del af' og samtidig 'gøre en forskel' i det uddannelses- og professionsrelaterede praksisfællesskab.

Forhold og faktorer som
reducerer fravær og frafald

Formål: *At de studerende som led i oplevelsen af sammenhæng og gennem kobling mellem egen erfaring, mening og ord kan skabe deres eget billede af det til sygeplejen relaterede indhold gennem en begyndende identificering med og forståelse af, hvad sygepleje er.*

Uddannelsestiltag:

Når de studerende fra starten af uddannelsen oplever, at der inddrages eksemplariske praksiseksempler i de teoretiske uddannelsesforløb, og når de tidligt i uddannelsen får mulighed for at skabe egne erfaringer i den kliniske og professionsrelaterede kontekst.

Når de studerende oplever, at undervisningens og vejledningens indhold stemmer overens med deres forventninger, og når de gennem dialog og aktiv deltagelse oplever dette indhold relevant, brugbart og forståeligt.

Formål: At de studerende med udgangspunkt i egne ressourcer og med den nødvendige støtte og vejledning kan opleve den faglige og personlige udfordring, som svarer til deres aktuelle uddannelses-, ansvars- og kompetenceniveau.

Uddannelsestiltag:

Når de studerende oplever, at der uddannelsen igennem bliver 'taget hånd om' deres uddannelsessituation ved, at de studerende gennem samvær og samarbejde med medstuderende, undervisere og kliniske vejledere stimuleres til teoretisk og praktisk videnskobling.

Når de studerende gennem handlingskrav samt reflektiv og argumentativ stillingtagen udfordres i forhold til de krav og forventninger, som knytter sig til den aktuelle undervisning og vejledning. Herunder når de studerende gennem praktiske øvelser ser, viser og drøfter aktuel handlingsudøvelse, reflekterer over denne samt inddrager og argumenterer med praksisrelateret teori/ litteratur mv.

Når de studerende gennem selvstændig handlingsudøvelse og personlig og direkte patient-/ klientkontakt finder den mening og det mod, som medvirker til både håb, positiv selvværdsfølelse og anerkendelse samt værdsættelse blandt patienter/ klienter og andre samarbejdspartnere.

Formål: At de studerende igennem uddannelsen kan trives samt opleve tryghed og motivation til læringsudvikling og aktiv deltagelse ved gennem handlingsudøvelse at være 'en del af' og samtidig 'gøre en forskel' i det uddannelses- og professionsrelaterede praksisfællesskab.

Uddannelsestiltag:

Når de studerende i 'tætte', tillidsfulde og anerkendende relationer oplever, at deres spørgsmål, overvejelser og handlingsforslag bliver taget alvorligt, når de får ros, og når de bliver respekteret og inddraget i den faglige og sociale fællesskabsrelation.

Når de studerende gennem tydelig og gennemskuelig uddannelsesplanlægning oplever tid, tryghed og sikkerhed i forhold til, hvad de skal nå under deres uddannelsesforløb.

Når de studerende gennem deres uddannelsesforløb får mulighed for samvær med både kendte undervisere, kliniske vejledere og andre professionsudøvere, herunder 'ældre' studerende, overfor hvilke de også kan stille de 'dumme' og kritiske spørgsmål.

Når der på de kliniske uddannelsessteder er tilstrækkeligt fagligt og pædagogisk uddannet personale til rådighed, og når dette personale, hvis de tilknyttede kliniske vejledere af forskellige årsager ikke kan være til stede, ønsker samt har indsigt i og overskud til at involvere sig i de studerendes uddannelsessituation.

Når de studerende forud for de kliniske uddannelsesforløb tilsendes skriftlig og afstemt information, og når de herefter bydes velkommen og oplever positiv interesse og engagement fra deres kollegaer på uddannelsesstederne.

Når de studerende i deres kliniske uddannelsesforløb kan have fokus på specifikke emner, hvor de kan benytte relevante læringsredskaber, eksempelvis portefolie, hvor der er tid og rum til både teoretisk og praktisk belysning, og hvor der er mulighed for drøftelse af det aktuelle læringsindhold med både kliniske vejledere, medstuderende og andre relevante og eventuelle tværfaglige samarbejdspartnere.

Når de studerende får mulighed for sammen med undervisere og medstuderende at drøfte og bearbejde deres oplevelser fra deres kliniske uddannelsesforløb.

Mindsket frafald gennem øget tilstedeværelse ved undervisningen kræver, at de studerende oplever meningsfuldhed gennem gennemskuelighed og tydeliggørelse af hensigter med og helheder i de planlagte undervisnings- og vejledningsaktiviteter. Ligeledes kræver øget tilstedeværelse, at opmærksomheden rettes mod valg af undervisningsmetoder, og at de studerendes kobling af teoretisk og praktisk viden samt den dialogbaserede undervisning fremmes og udvikles. Tilrettelæggelse og koordinering af undervisningen må foretages, så den enkelte underviser og kliniske vejleder får mulighed for udvikling af ikke blot sin faglige men i høj grad også sin personlige kompetence og gennem egen indflydelse oplever ansvar for og overskud til glæde ved varetagelsen af den planlagte undervisning. En meget væsentlig faktor for læring og motivation hos de studerende er, at undviserne og de kliniske vejledere udviser lyst og engagement for det fag og den undervisning/vejledning, de forestår. Først gennem delagtiggørelse, alsidighed og metodefleksibilitet 'fanges' de studerende, og gennem et respektfyldt samspil og en positiv accept af meningstilkendegivelser oplever de studerende, at de bidrager til den fælles læring og forståelse.

Tilstedeværelse fremmes, når:



De studerende oplever *meningsfuldhed* ved gennemskuelighed og tydeliggørelse af hensigter med og helheder i de planlagte undervisnings- og vejledningsaktiviteter.

De studerende gennem *dialog* oplever, at der bliver stillet krav om aktiv deltagelse i undervisnings- og vejledningssituationen, og når de i forbindelse hermed gennem meningsdannelse oplever en større grad af forståelse og læring af undervisningens og vejledningens indhold.

De studerende gennem *delagtiggørelse, alsidighed og metodefleksibilitet* finder en større grad af brugbarhed og håndterbarhed af undervisningens og vejledningens indhold.

De studerende grundet *velvilje, lyst og engagement* hos undervisere og kliniske vejledere oplever sig motiveret og 'fanget ind' i de enkelte undervisnings- og vejledningssituationer.

De studerende oplever at være deltagere i et velfungerende *socialt fællesskab*, hvor de bliver respekteret, oplever tryghed og på en positiv måde bliver udfordret på deres holdninger og meningstilkendegivelser.

De studerende ved '*levendegørelse*' og *kobling af teoretisk og praktisk viden* oplever begribelighed gennem brug af egne erfaringer og eksemplariske praksiseksempler.

Motivationsfaktorer i forhold til tilstedeværelse i undervisningen

Karakteristiske og ikke karakteristiske studerende

I lighed med den teoretiske del af uddannelsen karakteriseres den kliniske kontekst også af bestemte strukturer, fælles meningsskabelse og delte normer og forventninger, og også her bliver de studerende tvunget til at tilpasse sig for overhovedet at blive accepteret som deltagere i det kliniske fællesskab. Dette har stor betydning, da de studerendes udvikling af professionsidentitet i høj grad sker i denne kontekst. Projektets resultater viser, at der grundet de studerendes individuelle personligheder, deres personlige erfaringsbaggrund og deres aktuelle livssituation er stor forskel på, hvordan de tilpasser sig, og hvilken betydning det kliniske praksisfællesskab har for deres læring. I lighed med den i den teoretiske uddannelse forekomne og relationelle adfærd tilpasser hovedparten af de studerende sig til de i klinikken og professionen knyttede normer. Kendetegnende for disse *karakteristiske studerende* er det, at de i hovedtræk trives og er faldet til i uddannelsen. De studerende 'følger' undervisningen og tager del i det 'almindelige' uddannelsesfællesskab. De studerende er sammenlignelige og falder i det store og hele ikke 'udenfor' de socialt konstruerede normer. I den teoretiske del af uddannelsen er det karakteristisk for disse studerende, at de oplever irritation over de studerende, som ikke følger de udtalte fællesskabsnormer, eksempelvis ikke følger ... eller forstyrrer ... den planlagte undervisning. I klinikken indtager disse studerende en typisk studerenderolle. De er ofte utrygge og usikre, de søger opmærksomhed, og de har i starten af uddannelsen brug for en tæt tilknytning til deres kliniske vejledere.

Modsat de karakteristiske studerende fremstår enkelte studerende med en anderledes og mere ukarakteristisk adfærd. Disse studerende har ofte en anderledes personlig erfaringsbaggrund og står i en anderledes livssituation i forhold til hvilken, de er nødt til at tage specielle hensyn. Disse *ikke karakteristiske studerende* forholder sig typisk mere undrende og opsøgende. De er kritiske og konfronterende, og de har ofte brug for mere 'plads'/ større råderum. Hvor de karakteristiske studerende primært kobler deres teoretiske og praktiske viden via deres kliniske vejleder, og hvor de typisk har brug for tryghed, imødekommenhed og forståelse, har disse ikke karakteristiske studerende i højere grad brug for accept, anerkendelse og gensidighed. I sygeplejen bruger de i højere grad deres personlige erfaringsgrundlag, og de kobler primært deres teoretiske og praktiske viden via handling i patient – studerende relationer. Disse forskelle kan eksemplificeres ved følgende citater:

"Det, jeg synes, har været det dårligste her, er, at vi i de første korte praktikker, hvor vi kun var her et par dage af gangen, da var det ikke KV (klinisk vejleder), vi havde. Da var det nogle forskellige sygeplejersker. Det var underligt at gå sammen med nogle forskellige personer, som vi ikke rigtig lærte at kende, og samtidig vide at det ikke var dem, der var ens vejleder. Det var ikke optimalt overhovedet. Så kom KV tilbage, og så ændrede det sig rigtig meget. Jeg ville ønske, at KV havde været der allerede der (i de første klinikker). Det er også rart at vide, hvem man skal følges med. Hun (KV) har også en speciel uddannelse (som klinisk vejleder), det kan man godt mærke. Hun er meget opmærksom på at spørge os om nogle ting, og hun kender vores niveau. Det, synes jeg, overhovedet ikke, at de andre gjorde" (Individuelt interview, karakteristisk studerende).

"Det kan både være godt og skidt at have en fast vejleder tilknyttet, fordi de jo er forskellige. Man synes ikke lige godt om dem alle sammen. Jeg synes umiddelbart, at det har været okay, at jeg har været sammen med forskellige, for så kender man flere fra personalegruppen ... og man er ikke sådan 'den studerende', der går med 'hende' (den kliniske vejleder). Altså, så bliver man reduceret til et eller andet, tror jeg. Jeg har en

fornemmelse af, hvad de (personalet) er for nogle, og så kan jeg jo godt komme med mine spørgsmål (personalet er ikke 'fremmed' for den studerende, da hun har været sammen med forskellige sygeplejersker i sin klinik). Man (den studerende) bliver taget alvorlig, og de fleste af mine spørgsmål er også blevet besvaret. Som studerende kommer man 'ind' med det samme. Der er ikke noget med: "Du er bare studerende på 2. eller 3. semester" (Individuelt interview, ikke karakteristisk studerende).

"Hun (klinisk vejleder) spørger meget ind (til den studerendes handlinger). Så læser vi noget derhjemme, f.eks. noget om kommunikation, og så snakker vi om det. Det sætter en masse tanker i gang, man får et helt andet syn på, hvad det er. F.eks. snakkede vi om BT. BT er jo ikke bare et BT, der er jo så mange ting, der spiller ind ... går ind og påvirker. Og det får man virkelig sat i perspektiv, når vi sidder og snakker sådan. Her bliver det jo koblet til noget ... i praksis. Det bliver lettere at forholde sig til. Det bliver meget konkret, når vi sådan sidder og snakker. Det er vigtigt for mig, at jeg kan sætte mig ned og reflektere over nogle ting ... og snakke nogle ting igennem, og måske få andre synspunkter på nogle ting, end jeg havde i forvejen. Det er helt vildt, hvad jeg har lært på et år, man har en helt anden interesse nu (end f.eks. i gymnasiet), for her kan man se en mening med det" (Individuelt interview, karakteristisk studerende).

"Jeg gjorde mig mange overvejelser (i 2. semesters klinik), altså jeg var meget undrende overfor forskellige ting. Og så gik jeg jo til sygeplejerskerne og spurgte: "Hvordan kan det være ... og i forbindelse med det her, hvad så ... og ...?" ... og var meget opsøgende med det (den studerende havde ikke en bestemt klinisk vejleder tilknyttet og oplever, at hun derfor er nødt til at være vidensopsøgende blandt personalet). Hvis der er en stue, hvor der er tre (patienter), og man ved, at der er travlt, ja, men så kan man lige så godt gå derind. Man ved måske, at de her patienter ikke er så komplekse, og jeg ved, at han skal vejes osv. Så er der noget, jeg kan gå ind og hjælpe med, så står jeg ikke bare og kigger. Det, synes jeg, er rart. Så føles dagen ikke så lang, og man føler sig ikke tilovers. Jeg har ufatteligt mange spørgsmål, og jeg er ikke god til at stå i et hjørne og kigge. Jeg kan godt finde på at gå hen til en anden (blandt personalet), som er i gang med noget, som ser spændende ud, så jeg ikke bare står der. Der er nogle gange, jeg får øje på noget, som jeg ikke synes, er helt i orden, og så kan jeg godt finde på at spørge, om det ikke kunne være en idé at gøre sådan og sådan. Det er vigtigt, at jeg får 'plads'. Man er studerende, det er rigtig nok, men man har altså også noget andet" (Individuelt interview, karakteristisk studerende).

Også i den teoretiske del af uddannelsen kendetegner det de ikke karakteristiske studerende, at de i højere grad end de karakteristiske studerende 'falder udenfor'. Disse studerende har i højere grad brug for at 'sætte' deres egne normer og spilleregler for deres uddannelse. Disse studerende tager almindeligvis heller ikke i så høj grad del i det 'almindelige' uddannelsesfællesskab. En stor gruppe af disse studerende har stærke og anderledes personlige ressourcer og er at finde blandt de i projektet fortsat studieaktive interessante studerende.

En stor gruppe af *ikke karakteristiske* studerende befinder sig blandt de i projektet udpegede *interessante studerende*. Det, der karakteriserer disse studerende, er, at de påbegynder sygeplejerskeuddannelsen, idet de har et klart ønske om at blive sygeplejerske, men at de samtidig ønsker at gennemføre uddannelsen på egne præmisser. De følger ikke de i uddannelsen udtalte og ikke udtalte normer for uddannelsesadfærd, idet de i højere grad fravælger den skemalagte undervisning, og idet de ikke ønsker at indgå i studerendefællesskabet på andres præmisser. Grundet denne ukarakteristiske adfærd opleves disse studerende ofte som irriterende, de overlades til sig selv, eller de afvises direkte fra det uddannelsesrelaterede fællesskab. Netop denne afvisning er en meget væsentlig årsag til uddannelsesfrafald blandt *ikke karakteristiske* studerende. Kun hvis disse studerende har eller finder andre ressourcer, som kan støtte dem i deres gennemførelse af uddannelsen, kan frafald forhindres. Dette tydeliggøres med udsagn fra studieaktive interessante studerende.

"Jeg kunne godt tænke mig noget mere accept" ... "Jeg har været dybt naiv, for jeg forsøgte virkelig at få den der accept fra de andre (medstuderende), men det lykkedes ikke rigtig, og så blev jeg bare trodsig i stedet for.

Så blev jeg mig selv og tænkte: ”Ja, men så må de jo have sig selv” ... ”I starten gik jeg ind til det (studiet) med en indfaldsvinkel ... jeg tænkte: ”Det er fedt, det her”. Da holdt jeg mig ikke tilbage. Men jo længere hen (i studiet), jeg kom, og jo mindre accept jeg fik, jo mere holdt jeg mund ... ”Det er ret tydeligt, hvem der ikke er nogen, der har lyst til at være sammen med” ... ”Vi skiller os ud. Det gør de os opmærksomme på ... det er ’nitten’ at komme sammen med os” ... ”Man bliver (pga. fravær) ’det sorte får’, og det er en ond cirkel, for man føler også, at man bliver set skidt på fra lærerens side af” ... ”Jeg synes, at min selvtillid har fået et ordentligt hak af alt det her. Der er nogle ting, der skal bygges op igen ... efter alt det, der har været!” ... ”Jeg har skilt mig ud fra starten af uddannelsen. Vi (interessante studerende) fandt sammen for i det hele taget at have noget at komme i skole for. Jeg var godt klar over det fra starten af (uddannelsen) ... ”Vi kan sagtens udpege hinanden. Man har brug for at have nogle, man er ’tæt’ sammen med” ... ”Vi har brugt hinanden meget i den periode her. Det hjælper, at vi har hinanden” ... ”Ja, det har været knald eller fald ... om man er her nu eller ikke””(Fokusgruppeinterview, interessante studerende).

Projektets resultater viser, at hovedparten af de studerende udgør en meget homogen gruppe med typisk studerendeadfærd i både den teoretiske og kliniske del af uddannelsen. Det tydeliggøres dog også, at der blandt en mindre gruppe af studerende fremstår en mere ukarakteristisk studerendeadfærd, og at disse studerende har en anderledes læringstilgang i uddannelsen. Med afsæt i disse forskelligheder tydeliggør projektets resultater, at der med udgangspunkt i adfærden fravær bør rettes en større opmærksomhed mod de studerendes forskellige læringsforudsætninger, individuelle læreprocesser og de i uddannelsen forekomne relationens betydning.

Studerendeadfærd og
læringstilgange i uddannelsen

Der er stor forskel på, hvordan de studerende tilpasser sig de i uddannelsen og til sygeplejefprofessionen knyttede normer. En væsentlig årsag til denne forskel er de studerendes individuelle personligheder og deres personlige erfaringsbaggrund og livssituation.



Hovedparten af de studerende (*karakteristiske*):

- Trives og er faldet til i uddannelsen
- Er sammenlignelige og ’holder’ sig indenfor de socialt konstruerede normer
- Følger den planlagte undervisning
- Tager del i det almindelige uddannelsesfællesskab

I klinikken indtager de *karakteristiske* studerende en typisk studerenderolle. De er ofte utrygge og usikre, de søger opmærksomhed, og de har i starten af uddannelsen brug for en meget tæt tilknytning til deres kliniske vejledere.

En mindre del af de studerende (*ikke karakteristiske*):

- Udviser en anderledes og mere ukarakteristisk adfærd
- Har en anderledes personlig erfaringsbaggrund og står ofte i en anderledes livssituation, i forhold til hvilken de ønsker eller er nødt til at tage specielle hensyn

I klinikken forholder de *ikke karakteristiske* studerende sig typisk mere undrende og opsøgende. De er kritiske og konfronterende, og de har ofte brug for mere ’plads’/ større råderum.

Hvor de *karakteristiske* studerende primært kobler deres teoretiske og praktiske viden via deres kliniske vejleder, og hvor de typisk har brug for tryghed, imødekommenhed og forståelse, har disse *ikke karakteristiske* studerende i højere grad brug for accept, anerkendelse og gensidighed.

I sygeplejen bruger de *ikke karakteristiske studerende* i højere grad deres personlige erfaringsgrundlag, og de kobler primært deres teoretiske og praktiske viden via handling i patient – studerende relationer.

Anbefalinger

Større deltagelse og en øget gennemførelse af uddannelsen opnås kun, når studerende, uddannelsesinstitution og de kliniske uddannelsessteder betragter fraværs- og frafaldsproblematikken som et *fælles* ansvar. Skal der gøres en indsats, forudsætter det, at de studerende deltager aktivt i både den teoretiske og kliniske undervisning, at ledelsen ud fra de politiske og samfundsbestemte rammer og vilkår sikrer, at der tilrettelægges en hensigtsmæssig organisatorisk strukturering og koordination, og at underviserne og de kliniske vejledere udviser engagement, alsidighed og fleksibilitet i de tilrettelagte undervisnings- og vejledningsaktiviteter.

Undervisernes og de kliniske vejlederes overvejelser over og mulighed for tilrettelæggelse af undervisningen/ vejledningen afhænger i høj grad af den organisatoriske strukturering og koordination samt de fysiske rammer og vilkår, der danner konteksten for de i uddannelsen forekomne undervisnings- og vejledningssituationer. Eksempelvis skemalægges auditorieundervisning grundet den økonomiske styring som en naturlig del af uddannelsen, men de studerende fravælger i høj grad denne undervisning. Som en fremtidig indsats er det væsentligt, at dette fravær mindskes. Hvis de studerendes læring og motivation skal imødekommes, må der i fremtiden sættes fokus på kvalificering af de i auditorieundervisningen anvendte metoder samt brugen heraf i uddannelsen, ligesom det også anbefales at opprioritere og udvikle den i uddannelsen forekomne dialogbaserede undervisning og vejledning.

En styrkelse af undervisernes og de kliniske vejlederes personlige kompetence og tilrettelæggelse af 'tætte' og længerevarende vejlednings- og undervisningsforløb kan tilsyneladende imødekomme de studerendes behov for trygge og tillidsfulde studerende - underviser relationer. Det vil i en prioritering heraf være nødvendigt at undersøge undervisernes og de kliniske vejlederes personlige kompetence yderligere, ligesom det også vil være nødvendigt at forholde sig til, hvordan denne kompetence kan og skal styrkes.

Ifølge *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som sygeplejerske* af 2006 skal den kliniske undervisning sikre professionsbaseret og praksisnærhed, og det primære mål med denne er at skabe sammenhæng mellem teoretisk og praktisk viden (Undervisningsministeriet 2006a). Undervisningsministeriet tydeliggør med bekendtgørelsen, at sammenhængen mellem den teoretiske og kliniske undervisning skal styrkes, og i Undervisningsministeriets forudgående *Anbefalinger til en revision af sygeplejerskeuddannelsen* anbefales det, at der etableres udlånsstillinger, at uddannelsesinstitutionens lærere deltager i de kliniske undervisningsforløb, og at uddannelsesinstitutionerne inddrager studerende og kliniske vejledere i udviklingsopgaver (Undervisningsministeriet 2006b). Projektets resultater viser samstemmende med disse anbefalinger, at øget indsigt i og et tættere samarbejde mellem de teoretiske og kliniske uddannelsessteder er en forudsætning for nye tiltag, som kan understøtte de studerendes kobling af teoretisk og praktisk viden og hermed den meningsfuldhed, som skal motivere de studerende til aktiv deltagelse i uddannelsen.

Det vil derfor i et fremtidigt perspektiv og med udgangspunkt i de beskrevne *Forhold og faktorer som reducerer fravær og frafald* være nødvendigt at styrke den enkelte undervisers og kliniske vejleders muligheder for at støtte de studerende i deres kobling af teoretisk og praktisk viden. Det vil desuden være væsentligt at forholde sig til de muligheder og konsekvenser, som kravet om øget klinisk indsigt og erfaring giver for tilrettelæggelse og udvikling af de teoretiske underviseres kliniske og faglige kompetencer, ligesom det også skal vurderes, hvordan eventuelle tiltag tilrettelægges og tænkes ind i uddannelsesplanlægningen og den konkrete undervisning.

Gennemskuelighed og tydeliggørelse af hensigter med og helheder i de planlagte undervisningsaktiviteter er sammen med tydeliggørelse af de niveaumæssige krav, handleforskrifter og tid og 'rum' nødvendige, hvis de studerendes frustrationer skal imødekommes. Støtte individuelt og i grupper er sammen med faglige og personlige udfordringer, et respektfuldt samspil og indbyrdes imødekommenhed og forståelse nødvendig, hvis de studerendes læring og oplevelse af tryk i uddannelsen skal understøttes. Det vil derfor være nødvendigt at undersøge og iværksætte uddannelsestiltag, som kan støtte de studerende individuelt og i grupper, herunder sikre og understøtte veletablerede studiegrupper, hvor de studerende som beskrevet under afsnittet *Præsentation og diskussion af projektets resultater* kan støtte og motivere hinanden til gennemføre uddannelsen.

Sagt med Marianne R. Jeffreys, Professor of Nursing at The City University of New York College of Staten Island:

*Dropout, Stopout or Go On?
Understanding the Process and Making a Difference!*

Skal frafaldet ved sygeplejerskeuddannelsen mindskes, er det vigtigt at forstå den i uddannelsen forekomne sammenhæng mellem mening, professionsidentitet og fællesskab ... og på denne baggrund iværksætte initiativer, som kan motivere og fastholde de studerende i uddannelsen.

4. Litteratur

- Andersen, T. (1992). Mellom-menneskelige forhold, språk og for-forståelse. I: *Fokus på Familien 1(20)*, 33-43
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey Bass
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the Mystery of Health*. San Francisco: Jossey Bass
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Ed.: Holquist, C. AustinTX: University of Texas Press
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Ed. and transl.: Emerson, C. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Bateson, G. & Bateson, M.C. (1990). *Hvor Engle ej tør træde: På vej mod en erkendelsesteori om det hellige*. København: Rosinante
- Boeskov, S. et al. (2003). *De gode studieliv: En kvalitativ undersøgelse af studiemønstre, studieskift og frafald ved Det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Callewaert, S. (1992). *Kultur, pædagogik og videnskab: Habitus-begrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu*. København: Akademisk Forlag
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Danielsen, E. (1996). *Psykologiens Mozart: Introduktion til L.S. Vygotsky og den kulturhistoriske skole*. København: Dansk psykologisk Forlag
- Dencker, K.M. (2003). *Sygeplejestuderendes forestillinger og forventninger - hvilken betydning for studieforløb og gennemførelse*. Specialeafhandling Århus: Århus Universitet
- DMA/ Research (2002). *Spørgeskema vedrørende frafald eller omvalg på lange, videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- DMA/ Research (2003). *Frafaldsundersøgelse: Læreruddannelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Forlaget Klim
- Frederiksen, K. (2003). *Sygeplejestuderende i Danmark i 00'erne. I: Sygeplejens vilkår i det danske sundhedsvæsen - en debatbog*. København: Nyt Nordisk Forlag
- Føllesdal, D., Walløe, L. & Elster, J. (1995). *Politikens Introduktion til moderne filosofi og videnskabsteori*. København: Politikens Forlag

- Gadamer, H-G. (1965). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr
- Giddens, A. (1991). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reizels Forlag A/S
- Graven, P.G. (2005). *Sygeplejen og mig - personlige professionskompetencer i sygeplejerskeuddannelsen*. Odense: CVSU-Fyn, Sygeplejerskeuddannelsen i Odense
- Gravenhorst, J. & Stigsen, J. (2001). *Sygeplejerske hvem gennemførte? - en undersøgelse af gennemførelse og frafald*. Århus: Sygeplejerskolen i Århus
- Hansen, B.H. (2005a). *Kompetenceudvikling i sygeplejerskeuddannelsen: Kulturelle betydningsstrukturer og udvikling af sygeplejekompetence*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Hansen, B.H. (2007). Meningsfuldhed, dialog og personlig kompetence: Betydningsfulde faktorer ved indsatsen mod fravær og frafald i sygeplejerskeuddannelsen. I: *Uddannelsesnyt 3(18)*, 2-10
- Hansen, F.T. (2005b). Livsmening, tavs viden og filosofisk vejledning. I: *Vejbred: En antologi om vejledning*. Red.: P. Plant. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2004). *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer*. København: Alinea
- Ibsen, M. (2001). *Frafald i sygeplejerskeuddannelsen. Belyst gennem follow-up undersøgelse af 282 sygeplejestuderende*. Kandidatspeciale. Århus: Århus Universitet
- Illeris, K. et al. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitet
- Jeffreys, M.R. (2005). *Nursing Student Retention: Understanding the Process and Making a Difference*. New York: Springer Publishing Company
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu*. Great Britain: Routledge
- Jensen, T.P., Brown, R., Hillersdal, L., Rasmussen, L. & Schademann, H.K. (2006). *Sygeplejerskeuddannelsen - de studerendes vurdering og frafald*. København: Akf forlaget
- Jørgensen, S.K. (2003). *Senmoderne fortællinger om frafald på sygeplejerskeuddannelsen*. Kandidatspeciale. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Kaiser, B. (2004). Mentorkarusellen. I: *Mentor - den fleksible vejleder*. Reds.: B. Kaiser, A. Korsbæk & B. Strager. Esbjerg: CVU Vest Press
- Larsen, U. et al. (2000). *Frafald og Studiemiljø*. Århus: Studenterrådet ved Århus Universitet
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindskov, A. (2002). *Førstehjælp til frafald*. København: Evalueringsinstituttet
- Lund-Jacobsen, D. & Holmgren, A. (1996). Systemisk sygeplejefaglig vejledning: Vejledning skal gøre en forskel. I: *Klinisk Sygepleje 10(6)*, 277-286
- Madsen, S. (2007). Studerende mister selvtillid i praktikken. I: *Sygeplejersken 22(107)*, 7
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

- Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (2003). Introduction: Toward a Practice-based View of Knowing and Learning in Organizations. In: *Knowing in Organizations: A Practice-based Approach*. Eds.: Nicolini, D., Gherardi, D. & Yanow, D. New York: M.E. Shape, pp. 3-31
- Ong, W.J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen
- Ramírez, J.L. (1994). Förnuft som plats för känsla. I: *Plats för känsla: Samhällsplanering och mening*. Stockholm: Byggeforskningsrådet, s. 41-65
- Ramírez, J.L. (1995a). *Om meningens nedkomst: En studie i antropologisk topologi*. Stockholm: Nordplan
- Ramírez, J.L. (1995b). *Skapande mening: En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*. Nordiska institutet för samhällsplanering. Avhandling 13:2. Stockholm: Nordplan
- Ramírez, J.L. (1998). *Positivism eller Hermeneutik*. Stockholm: Dia-L-O-G-O-S
- Ramírez, J.L. (1999). Kollektiv eller Gemenskap: Aristoteliska reflexioner om det dygdiga samhället. I: Ramírez, José Luis og Gunilla Silfverberg. *Dygd i yrke och samhälle: Aristoteliska undersökningar om etisk klokhet och social yrkesskicklighet*. Stockholm: Dia-L-O-G-O-S, s. 1-27
- Ramírez, J.L. (2000). Kunskapens makt eller ordens? Funderingar om teknomentalitetens kunskapsuppfattning. I: *Kunskap, konst och kreativitet: Om socialt arbete i praktiken*. Stockholm: Kommunförbundet, s. 35-44
- Ramírez, J.L. (2001). Den omhuldade friheten, vad är det? I: *Utan fast punkt: Om förvaltning, kunskap, språk och etik i socialt arbete*. Stockholm: Socialstyrelsen, s. 86-118
- Rasmussen, J. (2003). *En undersøgelse af fravalg blandt tidligere studerende i sygeplejerskeuddannelsen - i et uddannelsessociologisk perspektiv*. Specialeafhandling i almen pædagogik. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Schrøder, I. et al. (2004). *Frafaldsanalyse for ergoterapeut-, bioanalytiker- og sygeplejerskeuddannelsen ved CVU Øresund*. København
- Smidstrup, M. (2004). Fag og fagidentitet - en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. I: *Tidsskrift for arbejdsliv 4*, 25-41
- Sørensen, I.M. (2002). *Socialisation - undervisning - læring i relation til sygeplejerskeuddannelsen*. Specialeafhandling i almen pædagogik. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Undervisningsministeriet (2006a). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som sygeplejerske*. BEK nr. 1095 af 07/11/2006. Tilgængelig via: URL: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25162>
- Undervisningsministeriet (2006b). *Anbefalinger til en revision af sygeplejerskeuddannelsen*. Tilgængelig via: URL: <http://www.uvm.dk/06/sygeplejerskeuddannelsen.htm?menuid=6410>
- Villumsen, N.K. (2006). *Fremmødet til den teoretiske undervisning i sygeplejeuddannelsen*. Århus: Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskolerne i Århus Amt
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Wackerhausen, S. (1997). *Kommunikation, forståelse og handling*. Skriftserie nr. 4. Aarhus: Aarhus Universitet
- Wackerhausen, S. (2002). *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse - i sundhedsområdet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Wenger, E. (2001). *Communities of Practice. Learning: Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zeuner, L. (2000). *Unge mellem egne mål og fællesskab: Værdier og valg blandt elever i de studieforberedende ungdomsuddannelser*. København: Socialforskningsinstituttet

5. *English Summary*

Absenteeism and Drop-Out at the Nursing Education. A Perspective on The Students' Development of a Professional Identity and an Experience of Coherence

At the Nursing Education it is an increasing problem that more and more students cut classes, do not complete their courses in prescribed time, change or leave the courses completely. There are huge societal, personal and institutional costs connected with this, and must the increasing drop-out be stopped, the challenge is to handle those students who are on the edge socially and professionally. In order to retain these students, special and targeted efforts to improve the organisation, content and setting of the classes must be arranged. The purpose of the research project "Absenteeism and Drop-Out at The Nursing Education. A Perspective on The Students' Development of a Professional Identity and an Experience of Coherence" is to put the coherence between absenteeism and drop-out into perspective. By looking into the full extent and meaning of absence in connection to drop-out, the goal for the project is to contribute with useful knowledge in relation to the future educational development and planning.

Methodically, the project is based on a systematic and action-oriented frame of reference founded in the human scientific methods hermeneutics and rhetoric. The starting point of the project is Aaron Antonovsky's theory on the human perception of coherence, Steen Wackerhausen's thinking of identity by profession and Etienne Wenger's research on students' situated participation in communities of practice. From a post-modern discourse, the theoretical frame of reference is forming the project's applied frame of reference for the students' experience of coherence and their actions and interaction in the education. The research is of examining and interpreting character and it can be assigned to the characteristic openness and through horizontal fusion a search for meaning within the newest hermeneutics. The method of rhetoric, the example, is used as a methodical tool, as the empirical research has its starting point in the individual student's experiences. Through conversation an insight into the students' actions and thus choice of being present or absent is gained. In the project, the conversation is considered and used as a fundamental human way of interaction, and through conversations with the students an understanding of the students' choice of action is developed.

The starting point of the fundamental empirical research forms a population of 113 students who began their education programme on 1 February 2006. The research period constitutes the 1st, 2nd and 3rd semester (February 2006 – June 2007). A combination of quantitative and qualitative methods is used in order to look at the given absence- and drop-out problem. The used quantitative design in the project is aiming at an exact statement of the students' absence and drop-out rate during the first two semesters within the course, while the qualitative design is aiming at an understanding and answer to the questions *what, why and how*. These questions are methodically attached to the students' actions, behaviour, motives and opinions in the project as the students' formation of meaning in the project is

looked upon as intension of action situated in time and space. With reference to the theoretical framework of the project, a concrete act which is constantly constructed and developed through social interaction.

The absenteeism- and drop-out research shows that major absenteeism appears a clear risk of drop-out as 73% of the students who have more than 40% absenteeism in the absenteeism study of 1st semester, are likely to discontinue their education before entering the 4th semester. In total, 44% of the total population in the study, discontinue their education during the time period of the study. The main reason for the students' drop-out is incomplete professional level and thus lacking exam completion (38%). Another significant reason is change of study programme primarily due to the possibility of being accepted at one's preferred study programme or due to lacking motivation or meaningfulness in relation to the chosen education programme (26%). If the students do not adjust to their study or are not able to find coherence, likewise they discontinue their studies. If a decline in drop-out is requested, it is important to focus on those students who do not adjust and thus do not pass their exams due to various reasons. Typically these students interrupt their studies by the end of their 1st semester or during their 2nd semester because the education programme does not fulfill their expectations and because the students are unable to find the purpose out and motivation for participating in the teaching is lacking, too.

Both during the students' theoretical and clinical sequences it is often misunderstood or insufficient relations concerning planned and completed teaching and guidance which make the students reconsider if nursing is still relevant to them and if they want to continue their studies at all. On the basis of this project, it may be concluded that active participation, personal experiences and putting the characteristic elements of nursing as a profession into words, are conditions for the students' formation of identity. Only through the formation of meaning, which on the basis of theoretical and practical insight forms the foundation of meaningful understanding and comprehension, it is possible to strengthen the students' experiences of cohesion and thus their wish to stay within the education programme.

Especially, the students are considering absenteeism and drop-out in situations where:

- The students are experiencing lacking collaboration with teachers and peer students due to lacking possibilities of active participation and dialogue for example at classes in auditoriums during the more theoretical part of the education. And also in situations where peer students demonstrate disrespectful behaviour and engagement.
- The students have difficulties linking their theoretical and practical knowledge and hereby finding the meaning with the content of the lessons due to inexpedient educational planning, lacking engagement from teachers and supervisors and too theoretical and non practical teaching during the theoretical part of the education.

- The students do not see themselves as welcome, feel overlooked and left to themselves due to short and chaotic sessions within the clinical part of their education programme. They do not get to the point where they feel settled in at the clinical placements.
- The students in clinical placements feel more at home or on an equal footing with the patients/the clients than with their colleagues, as they see themselves as guests like the patients do and thereby in a vulnerable position/a relationship of dependence that may lead to negative sanctions, if the students do not adapt to the role as students.
- The students are on their own with complex patients in their clinical placement and in this context they experience impotence and frustration due to demands of action which exceed their present level of education, responsibility and competence.
- The students are experiencing being used as ordinary manpower due to lack of interaction and cooperation with a clinical supervisor instead of being students in clinical placement during their education programme.
- If there are not enough professionally and pedagogically trained staff available at the clinical placements due to pressure of business and/or illness, short clinical sessions where the staff do not have the energy getting involved in the students' educational situation or where there are too many students at the institution.
- The students in the clinical placement are left to the health care workers or older peer students who are not able to challenge them, make them reflect and involve and link theoretical and practical knowledge in the practical context.
- The students' supervisors in the clinical placement work as night nurses, at the same time attend to other resource demanding functions, for example being a group manager, or where the students in another way are being physically separated from their clinical supervisors, for example by giving care to another group of patients/clients.

To reduce drop-out by increased presence at lessons, it is necessary for the students to experience meaningfulness through transparency and clarification of intentions and entirety in the planned teaching and supervising activities. Likewise, to increase presence, attention must be drawn to the choice of teaching methods and the students' linking of theoretical and practical knowledge along with the promotion and development of dialogue based teaching. Planning and coordinating the teaching must be done in a way which gives the individual teacher and clinical supervisor the opportunity to develop not only her own professional competence but indeed her own personal competence and through own influence, experience responsibility and energy by enjoying the handling of the planned teaching. A very significant factor of learning and motivation by the students is the teachers and supervisors demonstrating motivation and engagement for the subject and the conducted teaching/supervision, they perform. Only through involvement, diversity and method flexibility the students are motivated, and through respectful interaction and a positive

acceptance of statements of meanings, the students are seeing themselves as contributors to the shared learning outcome and understanding.

Close and successful relations are the foundation of the students' development of learning, satisfaction and motivation as their development of a professional identity and the experience of cohesion clearly is stimulated through the linked dialogue, active participation and professional and personal challenge during teaching/supervision. A strengthening happens when:

- The students as part of the experience with cohesion and linking of own experience, meaning and words may create their own image of the content of nursing through an incipient identification with- and understanding of nursing.
- The students starting from their own resources and with the necessary support and supervision are able to experience the professional and personal challenge which corresponds to their present level within education programme, responsibility and competence.
- The students throughout the education are satisfied and experience safety and motivation for learning development and active participation by acting as a part of the whole and at the same time making a difference in the educationally and professionally related practise community.

There is a clear difference between the way students adjust to the norms at the nursing education. A significant reason for this difference is the different personality of the students, their personal experiences and situation in life. The results of the project show that the majority of the students represent a homogenous group with a typical student behaviour both during the theoretical and clinical part of the education. This group of *characteristic* students is satisfied and often adjust unproblematically, they are comparable and stick with the predefined social norms, follow the planned sessions and take part in the general educational community. At the clinic, these students act like typical students where they often are unsecure and unsafe seeking attention, and where they in the beginning of the education programme need a close connection with their clinical supervisor. Opposed to this large group of students, a smaller group of *non characteristic* students appears. These students demonstrate a different and *non characteristic* behaviour. Usually they have a different personal background of knowledge and are often in another life situation compared to the one preferred or they have to take things into consideration. At the clinic, these *non characteristic* students typically act more wonderingly and seek to investigate matters. They are critical and confronting and they often need more room and space. Whereas the *characteristic* students primarily link their theoretical and practical knowledge by their supervisor, and where they typically need security, kindness and understanding, the *non characteristic* students need acceptance, recognition and reciprocity to a larger extent. In nursing, these students make use of their personal experiences and they primarily link their theoretical and practical knowledge by acting in patient-student relations.

The results of the project show that a large group of the *non characteristic* students are characterized as *interesting students* in the project. What characterizes these students is their beginning at the nursing education programme due to a strong urge to become a nurse but at the same time wanting to finish their education on their own terms. They do not follow the formal or informal norms of educational behavior as they, to a larger extent, deselect the scheduled sessions and as they do not wish to take part in the traditional student community on someone else's terms. Due to this uncharacteristic behavior, these students are seen as annoying, they are then left to themselves, or they are rejected from the educationally related community. Exactly, this rejection is a very significant reason for educational drop-out among the *non characteristic* group of students. Only if these students have other kind of resources that may support their completion of education, drop-out may be prevented.

More participation and an increased completion of the education is only achieved when students, the education institution and the clinical placements look upon absenteeism and drop-out related problems as a shared responsible. A prerequisite for a united effort is the students participating actively both in the theoretical and practical sessions that the management ensures that a suitable organizational structure and coordination is made in respect of the underlying political and societal framework and terms, and that teachers and clinical supervisors are ensured the possibility of personal competence development and planning of close and successful supervising- and teaching progress. In the future, emphasis must be put on qualification of the teaching methods used in the education, and the dialogue based teaching ought to be further developed and prioritized as a larger degree of engagement, diversity and flexibility in the planned teaching- and supervising activities could be attained. Comprehensible intensions and planned teaching and supervising activities in full are necessary along with clarification of the demanded standards, rules of action and time and space. Likewise, a strengthening of the cooperation between the theoretical and the clinical placements is a prerequisite for the students' linking of theoretical and practical knowledge and thus the meaningfulness which motivates them to active participation during their education. More attention must be put to the various learning prerequisites and individual learning processes and support, individually and in groups, is necessary along with professional and personal challenge, a respectful interaction and mutual kindness and understanding, if the students' learning process and feeling of security is to be supported. Is the drop-out at the nursing education supposed to be reduced, it is important to understand the coherence between meaning, professional identity and community at the education, and on the basis of this, ensure successful relations and initiate initiatives which may motivate and maintain the students at the nursing education.

Enquiries concerning the project can be made to project manager Birgit Heimann Hansen, University College Lillebaelt, Denmark, The Nursing Education in Odense.