

Akademisk dannelse hos sygeplejersker, der læser videre på universitetet

Suzanne Forsyth Herling & Trine Bernholdt Rasmussen

Institut for klinisk medicin, Københavns Universitet

Indledning

Der er et stigende antal sygeplejersker, som vælger at læse videre på universitetet, enten umiddelbart i forlængelse af deres professionsbachelor eller efter flere år som sygeplejerske i klinisk praksis. De mest søgte universitetsuddannelser er kandidatuddannelsen i sygepleje (cand.cur.) (CC) etableret i 1991 på Aarhus Universitet og den sundhedsfaglige kandidatuddannelse (cand.scient.san) (CSS), etableret i 1997 på både Aarhus Universitet og Syddansk universitet og i 2006 på Københavns Universitet. At tage en akademisk overbygning som sygeplejerske har således ikke en lang tradition i Danmark.

I en alumne-undersøgelse fra 2013 om erhvervede kompetencer efter endt uddannelse på CSS på Københavns Universitet udtalte en studerende: *"Der er desværre fortsat et spring mellem professionsuddannelserne og universitetet. Derfor er der fortsat behov for, at man som studerende gennemgår en 'akademisering', når man opstarter på universitet. Det er en anderledes måde, hvormed man fx skal tillære sig viden..."* (Elmeskov & Klafki, 2013)

At få det optimale ud af en universitetsuddannelse indebærer en vis akademisk dannelse. Men hvad er denne dannelse for en størrelse, og hvordan kan man som underviser styrke den? Er de studerende bevidste om den akademiske dannelse og hvordan oplever de den?

Teori om dannelse og akademisk dannelse

Baggrunden for dannelsestænkningen startede i Tyskland under indførelsen af demokratisering, økonomisk vækst, kapitalismens udvikling, og sekulariseringsprocessen. Dannelse var både vejen til og udtryk for en evne til selvbestemmelse. Dannelse dækkede også humanitet, medmenneskelighed, verden, objektivitet og almenhed. Vigtigt var, at dannelse ikke kun var for personer i særlige samfundsklasser (eliten), men for alle ifølge klassisk dannelsesteori. Der var dog ikke tænkt på de økonomiske eller samfundsmæssige konsekvenser, og der var kun tænkt på mænd. Processen varede hele livet og betød vækkelse af den uafhængige ansvarlighed og den moralske beredvillighed til at handle. Man kaldte det "have mod til at bruge sin forstand" (Klafki, 2011).

Den tyske dannelses-pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki beskriver i 1985, hvordan eksemplarisk undervisning er dannende undervisning, der fremmer den lærendes selvstændighed til kritiske evne til at erkende, dømmes og handle, og dermed også evnen til på eget initiativ, at kunne lære mere (Klafki, 2011). Klafki's teorier har senere påvirket dansk uddannelsespraksis og uddannelsespolitik og sat sit præg på folkeskolen, gymnasiet, læreruddannelsen og universiteterne. I Danmark tog man særligt hans introduktion af kategorial dannelse til sig, som var et opgør med pensum-tænkning og udenadslæren. Universitetsundervisning i dag tager sit afsæt i denne tænkning, hvor megen læring forventes at ske via selvstudie og på de lærendes eget initiativ (Klafki, 2011).

Tidligere blev dannelse opfattet som "material" og "formal". Det materiale var tilegnelsen af selve indholdet (at skulle kende en specifik forfatters værker) og det formale var de personlige evner som at formulere sig, løse problemer og kritisk tage stilling (at kunne samarbejde). Klafki mente der var en 3. dimension: den kategoriale dannelse. Denne nye dimension var åbenhed overfor praksis og dermed større krav til udvælgelsen af indhold og stof, så det afspejlede en større helhed. Den kategoriale dannelse skulle få studerende til at bygge egne kritiske konstruktioner og foretage selektive valg - et kritisk-konstruktivt element.

Klafki var af den overbevisning, at mennesket blev udviklet i en vekselvirkning mellem det subjektive (ens livserfaringer) og det objektive (virkeligheden, som den forstås i det faglige indhold). Når disse to sider blev knyttet sammen og fik betydning for den studerende, skete dannelsen. Dannelse var i hans forståelse både at lære noget, få en ny tænkemåde, ny væremåde eller få ændret sit syn på verden. Alt kunne ikke læres inden

for uddannelsessystemet og det var ikke mængden af kundskab, der var det afgørende, men det var overførselsværdien.

I en moderne skandinavisk kontekst er akademisk dannelse, iflg. Solberg og Hansen, det vi forventer tager form i den universitetsstuderende relateret til både formel og uformel læring. Men det er mere end læring og sker i samspil mellem den studerende og de tanker, praksisser og særlige perspektiv på virkeligheden, som eksisterer i den pågældende disciplin eller profession de indtræder i. Akademisk dannelse er normativ, ikke neutral. Der knytter sig således specifikke idealer, værdier og holdninger, og der er en forventning om en udviklingsproces mod noget bedre. Det kan ikke foregå passivt, men sker gennem gensidig formation eller dannelse, hvor individet aktivt møder verden. Det er heller ikke noget, der kan konstrueres eller mestres via diskurs, men rettere den oplevede meningsfuldhed i det, man bliver en del af (Solberg & Hansen, 2015).

Akademisk dannelse handler både om kritisk tænkning, autonomi og autenticitet og handler ikke kun om viden, men om kulturel sensibilitet og at den studerende bliver socialiseret ind i fagets specifikke forskningsmiljø. Åbenhed og ydmyghed er også egenskaber, der sættes i relation til akademisk dannelse og analytiske evner, kreativitet, og selvstændighed er også i spil (Solberg & Hansen, 2015).

Problemformulering

Vi ønsker at udforske den akademiske dannelse hos sygeplejersker, der vælger at tage kandidatuddannelse inden for sundhed og sygepleje - enten en CC eller CSS - og ikke f.eks. overbygninger inden for pædagogik, psykologi o.a. Vi er interesseret i akademisk dannelse blandt sygeplejersker og afgrænser os derfor fra de professionsbachelorere inden for ergo- eller fysioterapi, ernæring og sundhed, jordemoderkundskab eller bioanalyse, der også studerer CSS. Sygeplejersker har typisk nogle års erhvervs erfaring forud for påbegyndt kandidatuddannelse og dette kan være en barriere for akademisk dannelse. Samtidig er kandidatuddannelserne 2 år (4 semestre), hvorfor tiden til akademisk dannelse er begrænset. Sygeplejersker der læser videre, er desuden ikke en 18-årig student, men typisk mellem 25-50 år.

Vi ønsker således at undersøge hvilke facilitatorer og barrierer der er for akademisk dannelse blandt sygeplejersker, der læser videre på universitetet?

Metode

Vi foretog to fokusgruppeinterview med studerende på 3. semester på henholdsvis CSS og CC med sygeplejerske baggrund. Efter besvarelse af de første spørgsmål (om de studerendes forståelse af akademisk dannelse) fremlagde vi vores forståelse af hvad akademisk dannelse er i forhold til et teoretisk afsæt, for at sikre os at vi alle talte ud fra den samme forståelse. Interviewguide findes i bilag A.

Rekruttering

En invitation blev sendt til alle 3. semester studerende på CC og CCS via deres intranet og/eller i deres Facebookgruppe med henblik på at deltage i en fokusgruppe før eller efter undervisning en dag i oktober 2019. Der blev sendt remindere på begge uddannelsesinstitutioner. Studerende på 3. semester blev valgt, så der var et vist erfaringsgrundlag i forhold til akademisk dannelse at tale ud fra.

Tilladelse

Studieledelsen på begge kandidatuddannelser gav tilladelse til at undersøgelsen. Alle studerende blev orienteret om, at de ville optræde anonymt i opgaven og i en evt. senere publikation (sidstnævnte gav alle informanter tilladelse til). Alle deltagere underskrev en samtykkeerklæring og udfyldte et kort spørgeskema om køn, alder og antal år i klinisk praksis forud for påbegyndt universitetsuddannelse.

Analysestrategi

Analyseprocessen bestod i talrige gennemlytninger af optagelserne og en fælles gennemlytning med nedfældning af temaer og undertemaer på en tavle til drøftelse af fundene, og for at se mønstre, tendenser, og særligt interessante og relevante fund. Tema og under-temaer blev organiseret og slutteligt blev passende citater valgt for at legitimere vores resultater.

Resultater

Vi afholdt et fokusgruppeinterview med 7 studerende og et med 4, begge i et roligt lokale på universitetet, varighed var mellem 60 og 70 minutter.

Alle informanter var kvinder, den gennemsnitlige alder var 34 år (ml. 25-45 år) og den gennemsnitlige tid med arbejde som sygeplejerske i praksis var 7,5 år (ml. 1- 21 år).

Tre overordnede temaer trådte frem: 1) Transformation, herunder som person og som fagperson, 2) Uddannelsesaktiviteter, relateret til underviseren, undervisningen og de øvrige studerende og 3) Universitetet som institution i forhold til studiemiljø og tilrettelæggelse som undertemaer.

Transformation

De studerende beskrev indledningsvis, hvad akademisk dannelse var for dem og hvordan de havde oplevet denne dannelses proces. Det var vanskeligt at præcisere, hvor og hvordan akademisk dannelse skete, og indtrykket var at det skete umærkeligt, over tid og i en vekselvirkning mellem aktiviteter i undervisningen/på studiet og egne refleksioner og levede erfaringer uden for universitetet. De studerende oplevede, at de var blevet akademisk dannede ved, at de nu havde en række evner, handle- og tænke måder. Her fremhævedes blandt andet evnen til kritisk refleksion - særligt i forhold til eget fag - evnen til at argumentere, at kunne se flere perspektiver, metode- og fagforståelse, evnen til selvstændigt studiearbejde og til at kunne forholde sig til store mængder litteratur.

Transformation som person

De studerende beskrev, hvordan forandringen ikke kun var faglig, men også personlig og kom til udtryk i mødet med omverdenen f.eks. i familien eller på arbejdspladsen. Nogle beskrev, hvordan de stillede flere kritiske spørgsmål til ting i privatlivet. De beskrev også at de oplevede, de betragtede sig selv anderledes, optrådte anderledes, og at de havde større forventninger til sig selv og mere selvtillid.

“Det gør noget ved mig som menneske, det er en kompleks proces, jeg kan ikke adskille min person og min faglighed, det er to ting, der hænger sammen, det handler om måden jeg reflekterer, men det er ikke kun i mit faglige virke, det gælder også på den personlige bane. F.eks. når man ser nyheder så har man bare et lag mere. . . man er mere kritisk...” (Informant 9).

De studerende beskrev betydningen af et nyt sprog. For nogle var det forbundet med et forøget ordforråd og for andre et mere akademisk sprog og brug af metodiske fagtermer. Andre erkendte et nyt sprog fulgte med uddannelsen, men oplevede deres eget talte sprog var uforandret.

Transformation som fagperson

De studerende talte om den kliniske sygeplejepsikologi, som kontrast til akademisk og i mødet med praksis oplevede de studerende en forandring i relation til akademisk dannelse. Nogle beskrev, at de nu undredes over, at de ikke tidligere havde været mere kritiske i forhold til deres praksis, men havde gjort ting ureflekteret på baggrund af for eksempel sidemandsoplæring. Andre beskrev praksis som idealet og formålet med den akademiske uddannelse var at vende tilbage og udvikle/forbedre praksis og mindske det 'gap', der oplevedes mellem teori/videnskab og praksis.

“... jeg vil være en af dem, der bringer tingene tættere sammen, der er måske nogen, der gør noget rigtigt klogt her [på universitetet], men jeg vil stå i midten, mellem [teori og praksis], det er en af de idéer, jeg har med mit akademiske virke” (Informant 10)

Nogle studerende beskrev, at sygepleje som udgangspunkt var et praksisfag og 'ung' som akademisk disciplin og at det var en barriere for den akademiske dannelse. De oplevede, at den akademiske identitet var uklar, idet man i sygeplejen 'lånte' teorier og metoder fra andre discipliner. Enkelte stillede spørgsmålstegn ved, om sygeplejen som akademisk disciplin overhovedet kunne 'løfte sig' til et niveau, hvor man følte fællesskab med andre akademikere.

Nogle oplevede at de nu følte sig mere 'berettiget' til at have en mening blandt akademiske kolleger, fordi de havde fået indsigt i metoder og mestrede et andet sprog, og således kunne stille kvalificerede kritiske spørgsmål. I mødet med universitetsstuderende fra andre fag genkendte nogle af de studerende den akademiske dannelse i dem selv og spejlede sig i de andre. Andre beskrev derimod, at de ikke følte sig som 'rigtige' akademikere i mødet med andre akademikere, fordi de ikke oplevede sig lige så metodestærke. I mødet med sygeplejekolleger i praksis beskrev nogle af de studerende, at de oplevede disse så anderledes på dem nu. De studerende var ikke, som tidligere, en 'del af holdet' og oplevede de nu skulle forklare, hvad de kunne.

Oplevelsen af et nyt ansvar blev beskrevet som noget, der havde forandret sig. Hvor man tidligere som sygeplejerske havde været 'forbruger' af viden og i vid udstrækning gjort, hvad andre havde besluttet, havde man nu et eget ansvar for at forholde sig kritisk og generere ny viden. Med akademisk dannelse fulgte en forpligtigelse til at styrke professionen og udvikle faget, og en idealisme, hvor man tænkte over 'hvad man (som sygeplejerske) gerne vil ændre'. Enkelte talte også om at have fået et bredere perspektiv på sundhedsvæsenet og et større kendskab til den omgivende organisation, og

at man som resultat af den akademiske dannelse var blevet mere innovativt tænkende.

... "jeg synes, jeg er blevet mere innovativt tænkende, forleden snakkede jeg med en kollega og vi talte om at videreudvikle en app vi i forvejen anvender til vores patienter, og de tanker havde jeg ikke for 2 år siden, og har fået mange flere perspektiver på" (Informant 8).

Uddannelsesaktiviteter

Det trådte tydeligt frem, at undervisningsaktiviteter blev betragtet som havende stor betydning for akademisk dannelse. De studerende beskrev, hvordan studenteraktiverende undervisning, fagligt dygtige, engagerede undervisere, og for nogle også eksaminer, var med til at fremme selvstændighed, kritisk tænkning og argumentation. Modsat blev passiviserende, virkelighedsfjern undervisning og undervisere, der ikke inviterede til dialog, men hvor man følte sig 'afrettet' ved at afgive 'forkert' svar, oplevet som hæmmende for udvikling af akademisk dannelse.

Underviseren

Kvaliteter hos underviseren blev fremhævet som betydningsfuld for den akademiske dannelsesproces, både ift. hvordan underviseren fremstod, men også hvordan undervisningen var planlagt. Den akademiske dannelsesproces blev fremmet af undervisere, der var engagerede og levende i deres undervisning, som bragte praksiseksempler ind i undervisningen, stillede kvalificerede spørgsmål, var faglige dygtige og dermed rollemodeller, de studerende følte, de kunne spejle sig i.

"Jeg tænker også at en del af den akademiske dannelse foregår i en spejling af de underviser vi har, de professorer vi har, [...] de lærer os et sprog, vi spejler os i, og en måde at se tingene på, som vi også lærer af..." (Informant 5).

Derimod oplevede de studerende at undervisere, der underviste 'fra bogen', som ikke var åbne over for forskellige perspektiver og dermed 'lukkede ned' for kritisk refleksion og opøvelse af argumentation blandt de studerende, som hæmmende for akademisk dannelse. De studerende opfordrede til mere differentieret og studenteraktiverende undervisning, f.eks. mere digitaliseret undervisning, og mere studenterstyret undervisning som potentielt fremmende for akademisk dannelse.

"... så er der andre undervisere, der får én med i gruppedialog, gruppediskussioner og hvor man skal bruge noget mere digitalisering i

undervisningen, modsat de undervisere, der står oppe ved tavlen og læser op af egne Powerpoints”.... (Informant 8).

Undervisningen

Forskellige eksempler på undervisningsformer og -tilrettelæggelse blev fremhævet som hhv. fremmende og hæmmende for den akademiske dannelsesproces. Problem-baseret læring blev f.eks. fremhævet som særligt fordrende for evnen til selvstændigt arbejde og kritisk refleksion.

”... vi har haft dette her problembaseret læring, hvor vi har siddet og arbejdet med kritiske vurderinger af vores artikler, der syntes jeg virkelig, jeg har kunnet mærke at jeg har rykket mig fra gang til gang...” (Informant 1).

Undervisning med for lavt eller for højt niveau, eller hvor undervisningstiden ikke var afpasset ‘opgaven’, eks. for lidt tid til gruppearbejde blev derimod beskrevet som hæmmende for udbyttet og dermed akademisk dannelse. Mængden af (god) konfrontationsundervisning og mængden af feedback fra underviserne, fortalte de studerende havde betydning for den akademiske dannelse, positivt som negativt.

”... undervisningen opleves uden debat eller dialog mellem underviseren og os, vi er simpelthen så stille, der kommer så lidt fra de studerende, det er der, jeg tror, at rigtigt meget af læringen ligger i, det er faktisk meget frustrerende, man kan have lyst til at sige noget, men man får det ikke lige gjort, fordi der er denne tunge stilhed, om det er døren til den akademiske dannelse, ved jeg ikke, men manglende diskussion er ærgerligt... ” (Informant 11).

De øvrige studerende

Interaktionen med medstuderende - eller manglen på samme - blev også beskrevet som betydningsfuld, og særligt hvordan uengagerede medstuderende, der forstyrrede med andre aktiviteter i undervisningen og ikke deltog i diskussioner kunne være med til at begrænse den akademiske dannelse, der kunne foregå i holdundervisning og i forbindelse med gruppearbejde. Nogle beskrev uengagerede medstuderende, som synes at have påbegyndt uddannelsen for at ‘komme væk’ fra praksis i højere grad end, at de ønskede at læse videre. Indtrykket var, at disse studerende ikke rigtigt vidste, hvad målet var med at studere og at de derfor ikke deltog aktivt, hvilket hæmmede den akademiske dannelse hos de øvrige studerende. De studerende mente

derfor, det kunne være gavnligt, hvis underviserne i højere grad forsøgte at inddrage de uengagerede studerende og få dem til at deltage aktivt i diskussioner og undervisningsaktiviteter til gavn for alle.

”...nogle gange er der en følelse af, at folk ikke har lyst til at være i undervisningen, der er for meget distræthed, på computerskærme, andre ting der foregår på skærmen, man forstyrrer hinanden med det, så der bliver ikke skabt det gode læringsrum, hvor vi kritisk diskuterer og får mange synspunkter frem, og jeg tror, vi kommer til at hæmme hinanden med det” (Informant 10).

Universitetet som institution

De studerende gav udtryk for elementer på universitetet som betydende for deres udvikling af akademisk dannelse. Områder som studiemiljø og universitetets tilrettelæggelse af uddannelsen var medbestemmende for, i hvor høj grad de studerende oplevede at den akademiske dannelse lykkedes.

Studiemiljøet

De studerende beskrev universitetsmiljøet som betydende for processen omkring akademisk dannelse. Universitetsmiljøet var nyt og fremmed for de studerende, og en underviser påpegede at de gik på universitetet nu, ikke i skole, og de holdt pause, ikke frikvarter. De nye termer var svære at tage til sig, særlig for en studerende, som syntes det virkede “hult” eller fremmed at sige “jeg går på uni”.

Nogle studerende oplevede høje forventninger til sig selv, men også fra universitetet og på første mødedag blev det fremhævet, at der var optaget en mindre andel af ansøgerne og at det forpligtede. De studerende påtog sig forpligtelsen og oplevede de anstrengte sig for at gøre sig fortjent til studiepladsen.

”...jeg husker første dag, jeg trådte ind i denne bygning på denne uddannelse, der var et tårn af forventninger og der blev sagt “I er de særlige udvalgte, I er de særlige”. . . . Jeg kan huske jeg gik derfra og tænkte wow, jeg er en delikatesse blandt sygeplejersker, der får lov og mulighed for at videreuddanne mig og jeg har siden tænkt, at jeg vil suge alt til mig, komme til al undervisning og jeg synes, det medfører en forpligtelse og et stort ansvar”. (Informant 1).

Det sociale miljø på holdet blev fremhævet som værende medvirkende til at øge trygheden i forhold til at turde ytre sig i klasse-sammenhænge,

som faciliterede dialogen og dermed akademisk dannelse. En studerende foreslog, at den akademiske dannelsesproces evt. kunne styrkes, hvis universitetet oprettede mentorordninger på tværs af årgangene/holdene.

“...noget mentorsystem mellem de andre hold, der tager vores uddannelse, noget formaliseret et eller andet med dem, til styrkelsen af den akademiske dannelse og følelsen af at kunne magte at gå på uddannelsen”. (Informant 6).

Tilrettelæggelse

Tilrettelæggelse af undervisning på moduler blev bragt på bane, idet nogle studerende oplevede, at der var en uklar stofsammensætning på nogle moduler, som gjorde at formålet med uddannelsen blev utydeligt.

“...de fag, hvor der er mindst tilslutning er de fag, hvor sammensætningen er rodet, hvor det er en stor pærevælling af alt muligt, nogle gang var der gentagelser og overlapninger. niveauet var ikke højt nok, nogle var vant til at undervise på bachelorniveau, og formåede ikke at løfte det på op kandidatniveau . . .” (Informant 11).

Betydningen af eksaminer i forhold til akademisk dannelse, og særligt mængden og tætheden af eksaminer blev drøftet. Nogle oplevede, at det hæmmede akademisk dannelse idet kreativiteten blev kompromitteret, og de studerende glemte tidligere indlært stof og følte de manglede tid til fordybelse. Modsat fremhævede andre at eksamen netop fremmede akademisk dannelse, idet man blev 'presset' til at formidle, hvilket skærpede argumentationsevnen.

“Der skulle have været mere luft, så man ikke skøjtede hen over vigtige emner, som man tænker man kommer til at bruge på den anden side, men som man, fordi det er så pakket, at vi skal til alle de her eksaminer, man kunne have undgået nogle af de eksaminer, vi bliver ikke bedre akademikere af det”. (Informant 2).

“Jeg synes tværtimod, at jeg bliver styrket, når jeg lærer at formidle det, som jeg ved, og det gør jeg jo til en eksamen, der bliver jeg presset til at formidle det selv, og jeg træner, det er ret essentielt at kunne. . . for mig bidrager det den akademiske dannelse” (Informant 1).

Diskussion

Overordnet peger undersøgelsen på, at den akademiske dannelse er noget, der sker både inden for universitetets rammer og ude i den virkelighed,

der leves. De studerende beskriver, hvorledes undervisningsaktiviteter faciliterer - eller hindrer - den akademiske dannelse, og hvordan de oplever at have ændret sig, hvilket kommer til udtryk både i privatlivet og som fagperson. Ifølge Klafki er dannelse netop både at lære noget, og at man har fået en ny tænkemåde, ny væremåde eller har ændret sit syn på verden. Alt kan ikke læres inden for uddannelsessystemet og det er ikke mængden af kundskab, der er det afgørende, men det er overførselsværdien (Klafki, 2011). I tråd med dette beskriver Solberg & Hansen, hvordan akademisk dannelse ikke kan foregå passivt, men sker gennem gensidig formation eller dannelse, hvor individet aktivt møder verden. Det er heller ikke noget, der kan konstrueres eller mestres via diskurs, men rettere den oplevede meningsfuldhed i det, man bliver en del af (Solberg & Hansen, 2015). Det de studerendes beskriver er således i overensstemmelse med teorien, omend nogle oplevede deres uddannelse ikke i tilstrækkelig grad havde understøttet den akademiske dannelse, og derfor følte de sig usikre i forhold til, hvad deres tilegnede kompetencer kunne bruges til.

At have baggrund i sygeplejen og gennemgå en transformation som fagperson trådte tydeligt frem som et tema, hvor de studerende italesatte den akademiske dannelse i kontrast til deres tidligere - og evt. fremtidige - virke i klinisk sygeplejepsiksis. De oplevede at være trådt ud af en tydelig identitet og et fællesskab, og hvor nogle studerende havde en klar fornemmelse af at være på vej til en ny identitet og et nyt fællesskab, var andre mere usikre, følte sig ikke som 'rigtige' akademikere og var usikre på deres fremtidige evner og virke. Teorien om læring i praksisfællesskaber, som beskrevet af Wenger (Wenger, 2004), kan bruges til at forstå, hvorfor sygeplejersker måske oplever den akademiske dannelse som vanskelig. Ifølge Wenger indgår elementerne fællesskab, identitet, mening og praksis i den sociale læring i praksisfællesskaber (Wenger, 2004). Alle disse elementer er betydeligt anderledes under og efter uddannelsen til sygeplejerske sammenlignet med den læring, der foregår på en universitetsuddannelse med henblik på opnåelse af akademiske kompetencer. I og med sygepleje som akademisk disciplin endnu ikke har mange år bag sig, er der ikke mange rollemodeller for de studerende at se til i forhold til, hvordan de akademiske kompetencer bringes i anvendelse - måske særligt for de, der forestiller sig at skulle tilbage i klinisk sygeplejepsiksis. Med Klafki's perspektiv på vigtigheden af overførselsværdi for øje (Klafki, 2011) er det sandsynligt, at den akademiske dannelse påvirkes eller måske endda hindres, hvis det er uklart for den studerende, hvad den kan eller skal føre til.

Aktiviteterne på universitetet var et tema i forhold til konkrete facilitatorer og barrierer for akademisk dannelse. Det var her nye tænkemåder, handlemåder og perspektiver på virkeligheden blev introduceret og opøvet. Særligt blev kvaliteter hos underviseren - eller manglen på samme - fremhævet som betydende, såvel som undervisningsformen og de med-studerendes engagement, men også den overordnede tilrettelæggelse af uddannelsen fra universitetets side. Mange af de eksempler på studenteraktiverende undervisning og de perspektiver på læring, de studerende havde oplevet eller efterspurgt, beskrives da også som eksemplarisk universitet-spædagogik i lærebogen af samme navn (Rienecker et al., 2013), herunder forskningsbaseret undervisning, problembaseret undervisning og feed-back, såvel som lektions- og kursusplanlægning og meget andet, som således opleves af de studerende som effektive metoder til læring og akademisk dannelse.

Styrker og svagheder ved undersøgelsen

En styrke ved vores undersøgelse er, at vi havde mulighed for fokusgruppe-interviews med studerende på to forskellige uddannelser og universiteter. Fokusgruppe-interviews er desuden fordelagtige, da det giver mulighed for en synergi mellem informanter og kan frembringe mere refleksion og multifacetterede perspektiver end ved individuelle interview.

En svaghed ved vores undersøgelse er, at vi inviterede til frivillig deltagelse, hvilket introducerer muligheden for selektionsbias, idet det givetvis vil være de med mest overskud, der valgte at deltage. To fokusgruppeinterviews med relativt få informanter (hhv. 7 og 4) er i den sammenhæng også en svaghed. I og med vi selv har gennemlevet samme proces og akademisering, kan vi have blinde vinkler på feltet.

Konklusion

De erfaringer vi har fået gennem arbejdet med denne undersøgelse, bekræfter os i at akademisk dannelse, og de vilkår denne har, er vedkommende og væsentligt for universitetsstuderende og undervisere, idet der er udfordringer for sygeplejersker, der læser videre. Vi er blevet klogere på, hvad de studerende oplever og har fået input til, hvordan man eventuelt kan skabe bedre vilkår for akademisk dannelse. Vi har også erkendt, at noget af det der præger akademisk dannelse, ligger udenfor vores virkefelt

som lektorer, men vil alligevel kunne drages ind i vores fremtidige arbejde, på universitetet såvel som i klinikken med at forme fremtidens sygepleje-akademikere.

Perspektivering

Sygeplejen har en lang og stolt historie, men også en konservativ og næsten ikonisk kultur, hvor stræben efter academia er blevet stillet op som modpol til omsorg og faglig tæft (Wackerhausen, 2004). Der er brug for sygeplejersker med akademiske kompetencer, som kan genere viden og kvalificere den evidensbaserede sygeplejepraksis til gavn for patienter og samfund.

Som undervisere kan vi bruge undersøgelsens resultater til at påvirke den akademiske dannelse af sygeplejersker, der videreuddanner sig - både som lektorer på universitet, men ikke mindre vigtigt, når vi møder dem på hospitalet i vores egenskab af forskere i klinisk sygepleje. akademisk dannelse skal ikke blot initieres og opøves under uddannelse, men også vedligeholdes og videreudvikles i et akademisk praksisfællesskab efter endt uddannelse. Dette er væsentligt for, at den akademiske dannelse kommer til at føles som en del af disse fagpersoners identitet og kan bringes i spil der, hvor det har betydning for patienternes liv og velbefindende.

References

- Elmeskov, D., & Klafki, W. (2013). Evaluering af den sundhedsfaglige kandidatuddannelse (cand.scient.san.) fokusgruppeinterview med nyuddannede kandidater om deres perspektiv på uddannelsen (3rd) [Retrieved from]. https://sund.ku.dk/om-sund/uddannelseskvalitet/evaluering-paa-sund/sundhedsfagligkandidatuddannelse/andre-undersoegelser/naesten-kandidatundersoegelse/Rapport__Fokusgruppeinterview_2012.pdf
- Rienecker, L., Jørgensen, P., Dolin, J., & Ingerslev, G. (2013). *Universitet-spædagogik* (3rd). Samfundslitteratur.
- Solberg, M., & Hansen, F. (2015). On academic bildung in higher education - a scandinavian approach. In T. Fosslund, H. Mathiasen, & M. Solberg (Eds.), *Bildung in net-based higher education. moving beyond learning* (1st, p. 205). Routledge.

- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. In N. Hansen & J. Glerup (Eds.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (1st, p. 281). Syddansk Universitetsforlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : Læring, mening og identitet* (7th). Hans Reitzel.

A

Spørgeguide

- Hvad er akademisk dannelse for jer?

- Vores definition er: Klassisk dannelsesteori handler om menneskets udviklingsproces i mødet med 'verden', hvordan det 'formes' i forhold til den virkelighed/kontekst/mennesker det lever i/interagerer med. Akademisk dannelse er den dannelse, der forventes at ske med en studerende, når denne møder den akademiske verden, hvorigennem man opnår nye holdninger og evner. Det sker gennem hele studieforløbet. Den studerende forventes at blive socialiseret ind i fagets/disciplinens særlige praksisser og perspektiv på virkeligheden. Man har fået en ny evner, ny tænke måde, ny væremåde eller har ændret sit syn på verden. Det er mere end læring og kan foregå både gennem formel og uformel læring.

Ideale akademiske dannelsesmål:

Kritisk tænkning: Evnen til at forholde sig kritisk til viden, videns produktion, forbrug af viden. Herunder også evnen til at være selvkritisk, evnen til at reflektere/se flere perspektiver, åbenhed, ydmyg, analytiske evner, kreativitet.

Selvstændighed/uafhængighed: Tage ansvar for egen læring, læring til selvlæring. Moralsk beredvillighed til at handle.

Samfundsorientering: Ansvar for professionens/disciplinens rolle i/samspil med det omkringliggende samfund, herunder fagets troværdighed, akademisk integritet.

- I hvilke situationer oplever I der foregår en akademisk dannelse?
- Hvilke faktorer kan begrænse eller modvirke en akademiske dannelse?
- Hvem kan påvirke den akademiske dannelse?
- Hvordan kan man som underviser/vejleder støtte den akademiske dannelse i løbet af uddannelsen?
- Kan I huske en situation/give konkret eksempel på, hvor du oplevede akademisk dannelse - hos dig eller dine medstuderende?
- Kan I huske en situation/give konkret eksempel på, hvor du oplevede manglende akademisk dannelse - hos dig eller dine medstuderende?