
Afgangsprojekt på
sundhedsfaglig diplom,
sundhedsformidling og
klinisk uddannelse

Af Jane Østergård Lundbæk
UC Lillebælt, December 2014
Hold 462
Vejleder: Anni Johansen
Anslag: 59.914

Søgeord: forventningssamtale,
fysioterapeutstuderende, klinisk
undervisning, fokusgruppeinterview

Forventningssamtalens betydning for fysioterapeutstuderende i klinisk undervisning

Importance of expectation conversation in clinical teaching of physiotherapy students

Opgaven er udtryk for den studerendes egne synspunkter, der ikke nødvendigvis deles af
uddannelsesinstitutionen

Resume

Formålet med denne opgave er en kvalitetsudvikling af forventningssamtalen i den kliniske undervisning af fysioterapeutstuderende. Problemstillingen leder via en drøftelse omkring forventningssamtalen frem til følgende problemformulering:

Hvilken betydning tillægger fysioterapeutstuderende på modul 12 forventningssamtalen som redskab til indsigt i personlige læringsforudsætninger og personlige læringsmål?

Den videnskabelige tilgang er fænomenologisk-hermeneutisk og til indsamling af empiri anvendes et semistruktureret fokusgruppeinterview af 4 fysioterapeutstuderende på modul 12. Empirien bearbejdes ud fra den didaktiske relationstænkning og teori om transfer.

Det konkluderes i undersøgelsen, at de studerende tillægger forventningssamtalen stor betydning som redskab til indsigt i personlige læringsforudsætninger og personlige læringsmål, men at samtalen også bidrager med andre elementer af væsentlig betydning for deres læring i praktikken. Desuden konkluderes det, at samtalen ikke kan stå alene, men at de betydningsfulde elementer styrkes ved grundig skriftlig forberedelse.

Undersøgelsens resultater anvendes til at udvikle det forberedende skriftlige materiale til forventningssamtalen. Desuden formidles resultaterne til øvrige kliniske undervisere og praktikkoordinatorer tilknyttet samme uddannelsesinstitution med henblik på et samarbejde omkring implementering af et fælles redskab.

Abstract

The purpose of this study is to develop the quality of expectation conversation in clinical education of physiotherapy students. The expectation conversation is being discussed leading to following problem definition:

How do physiotherapy students in their final internship value the expectation conversation as a tool for insight into personal learning qualifications and personal learning goals?

The scientific approach is phenomenological - hermeneutic and the collection of empirical data is a semi-structured focus group interview of 4 physiotherapy students in the beginning of their final internship. The empirical data is processed from the theory of didactic relation thinking and theory of transfer.

The study concludes that students value the expectation conversation as an important tool for insight into personal learning qualifications and personal learning goals, but the conversation also contribute with other elements essential to their learning in the internship. Moreover, it is concluded that the conversation isn't sufficient, but that the important elements is strengthened by thorough written preparation.

Results of the study contribute to development of the preparatory written materials to expectation conversation, presentation and implementation of a common tool in conjunction with other clinical educators and internship coordinators assigned to the same educational institution.

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	6
Problemstilling	6
Problemformulering.....	11
<i>Begrebsafklaring:</i>	12
Metode.....	12
<i>Design og videnskabsteori:</i>	12
<i>Indsamling af data:</i>	14
<i>Inklusionskriterier:</i>	16
<i>Bearbejdning af data:</i>	16
<i>Etiske overvejelser:</i>	17
<i>Supplerende teori:</i>	18
Resultater	19
<i>Personlige læringsforudsætninger:</i>	20
<i>Personlige læringsmål:</i>	24
<i>Mødet:</i>	26
Diskussion.....	28
<i>Resultater:</i>	29
<i>Metode:</i>	30
Konklusion.....	32
Perspektivering.....	33
Litteraturliste.....	35
Bilagsliste.....	37
Bilag 1	38
Bilag 2	39
Bilag 3	40
Bilag 4	41

Bilag 5	42
Bilag 6	43
Bilag 7	45

Indledning

Dette afgangsprøjsjekt tager afsæt i et ønske om at kvalificere den kliniske undervisning af fysioterapeutstuderende og koncentrerer sig om den forventningssamtale, der foretages i starten af de lange praktikforløb på modul 7, 9 og 12 (Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi, 2010 s. 54).

Der arbejdes ud fra et videnskabsteoretisk afsæt i fænomenologi og hermeneutik med ønske om at opnå en forståelse af fysioterapeutstuderendes holdninger i forhold til forventningssamtalen (Fuglsang og Olsen, 2005, s. 309). Metode til indsamling af empiri er et kvalitativt semistruktureret fokusgruppeinterview af fire studerende på modul 12 (Kvale og Brinkmann 2009, s. 17).

I følgende afsnit gøres rede for problemets baggrund og der indkredses til en problemformulering.

Problemstilling

Min interesse for forventningssamtalen stammer dels fra eget tidligere arbejde med modulopgaver og fra et kandidatspeciale af daværende praktikansvarlig sygeplejerske for Social og Sundhedsassistent uddannelsen (SSA) Erna Andersen Leth fra 2007. Hun har undersøgt betydningen af forventningssamtalen på SSA uddannelsen ved 3 delstudier. Først er der lavet spørgeskemaundersøgelse ved praktikansvarlige på 6 mellemlange videregående uddannelser inklusiv fysioterapeutuddannelsen. Dernæst er to forventningssamtaler mellem assistentelever og deres vejleder observeret og endelig er der lavet semistruktureret interview af 2 elever og 2 vejledere (Leth, 2007). Leth påpeger flere interessante elementer, der kan være relevante for min praksis som klinisk underviser af fysioterapeutstuderende.

Ved spørgeskemaundersøgelsen gav de 6 praktikansvarlige udtryk for, at forventningssamtalen er af stor og uundværlig betydning i forhold til at afklare gensidige forventninger, synliggøre mål, udarbejde konkret plan og få kendskab til den studerendes forudsætninger (Ibid s. 11). Denne opfattelse stemmer fint overens med

min egen og underbygges desuden af et vejledende notat på fysioterapeutuddannelsen. Her fremgår det om forventningssamtalen, at de studerende får indblik i såvel de formelle læringsmål samt egne fokusområder med henblik på at skabe en rød tråd igennem forløbet (Uddannelsesudvalget X fysioterapeutuddannelse, 2010). Der er ingen formelle krav til forventningssamtalen på fysioterapeutuddannelsen eller vejledning til de kliniske undervisere, i hvordan eller hvornår samtalen afholdes. Dette mener jeg kan være problematisk, da form og indhold så er helt op til den enkelte kliniske underviser. I værste fald kan det skabe forvirring hos de studerende og betyde manglende kontinuitet gennem uddannelsen og de forskellige praktikforløb samt en negativ indvirkning på de studerendes læring, hvilket herefter vil blive underbygget.

Ifølge bekendtgørelse om erhversakademi- og professionsuddannelserne skal uddannelsesinstitutionen sikre, at der er en klar sammenhæng mellem den teoretiske undervisning og praktikken med udgangspunkt i den studerendes mål (Undervisningsministeriet, 2009, BEK nr. 636, § 4 stk. 2). Som klinisk undervisningssted er vi en del af uddannelsesinstitutionen og er hermed forpligtet af ovenstående. Det kan selvfølgelig effektueres på mange forskellige måder, men følgende undersøgelser peger på, at et værktøj til afklaring af forventninger og roller er betydningsfuldt.

En undersøgelse på University of Washington School of Medicine, hvor forventninger i forhold til medicinstuderendes kliniske turnus undersøges, peger på, at der kan være store læringsfordele i et gennemgående værktøj til at sikre kongruens fra den tidlige praktik og hele vejen igennem uddannelsen. Både i forhold til at tydeliggøre forventninger til de studerendes kliniske færdigheder men også i forhold til at mindske den nervøsitet, der er til stede hos de studerende ved påbegyndelse af turnus. Undersøgelsen bygger på elektronisk survey blandt 115 studerende, 30 mentorer fra college og 56 turnus ansvarlige på fakulteter og formålet var at afklare sammenhænge mellem de forskellige gruppers forventninger til studerendes færdigheder før turnus (Wenrich et. al, 2010).

Da denne undersøgelse er foretaget i en kontekst der er meget forskellig fra min praksis, kan resultaterne ikke overføres direkte, men undersøgelsen kan bruges til at skærpe

nysgerrigheden på, om vores studerende måske kan mangle kontinuitet imellem de forskellige praktikperioder.

I et Canadisk studie fra Alberta, der har undersøgt, hvilke faktorer der er vigtige for at skabe en positiv praktik, peges der på vigtigheden af en klar rolleafklaring mellem studerende og klinisk underviser (Hall, McFarlane og Mulholland, 2012 s. 555).

Undersøgelsen bygger på survey blandt 152 førsteårs studerende på ergoterapeut, fysioterapeut og talepædagogstudier samt 120 af deres kliniske undervisere. Den udsprang af et problem med at skaffe praktikpladser og selvom det indledende konkluderes, at hoveddelen af praktikopholdene opleves som positive, undersøges det hvilke elementer hhv. studerende og kliniske undervisere peger på som værende vigtige.

Begge grupper tenderer til at underkende deres egen rolle i forhold til succes, hvilket af forfatterne påtales som et problem (Ibid s. 554). Der er enighed om, at de studerendes rolle i praksisfællesskabet og relationen mellem studerende og klinisk underviser har betydning. Men de studerende ser f.eks. ikke deres egen forberedelse og ansvar for læring som vigtige, hvilket ifølge forfatterne kan tyde på en passiv læringsstrategi. Ligeledes anser forfatterne det som et problem, at de kliniske undervisere primært påpeger, at "gode" studerende giver et godt forløb. Det er en underkendelse af betydningen af egen faglighed og mulighed for at påvirke studerende, der har det svært (ibid s. 555). De studerende peger ellers primært på, at klinisk underviser skal være nem at relatere til. De kliniske undervisere peger på, de studerendes holdning, ansvarlighed og villighed til at lære som vigtige. Det konkluderes, at der fremadrettet skal lægges vægt på både studerendes og klinisk undervisers forberedelse og at partnerskab samt rolle- og ansvarsfordeling er essentielt for en positiv praktik (ibid s. 555).

Dette studie er også foretaget i en anden kontekst end min, men idet den undersøger tre forskellige studieretninger, mener jeg, at bredden i undersøgelsen kan underbygge betydningen af forventnings- og rolleafklaring i forbindelse med praktik.

Leth fandt ved observation af to forventningssamtaler i somatisk praktik på SSA uddannelsen ud af, at samtalerne ikke levede op til den værdi, de bliver tillagt. Der lægges ikke konkret vægt på elevernes forudsætninger og der er ikke nogen prioritering af mål eller læringsmuligheder (Leth, 2007 s. 13). Hun påpeger efterfølgende, at det er

afgørende for elevernes læring i praktikken, at der er en klar struktur på forventningssamtalen og at planlægningen af elevens forløb sker ud fra didaktiske overvejelser i samarbejde mellem elev og vejleder (Ibid s. 77).

Jeg oplever, at det er meget forskelligt, hvad de studerende har gjort ud af forberedelsen til forventningssamtalen og at det varierer meget, hvor god indsigt de har i egne udviklingsområder. Dermed kan samarbejdet omkring planlægning være vanskeligt hos nogle. Ifølge professor i pædagogik Birte Kaiser, er det vigtigt, at det er tydeligt for alle parter, hvad der skal foregå i en vejledning og at alle er forberedt. Det fremgår af hendes artikel om vejledning som facilitering af læring, hvor der henvises til flere udenlandske studier af vejledning. Videre skriver Kaiser, at der er store individuelle forskelle på vejledning, men at det samlet set er af afgørende betydning, at der afklares forventninger imellem parterne og der etableres en klar kontrakt (Kaiser, 2012, s. 5-6). Denne viden understøtter, at det kan være et problem, at tilfældigheden råder i forhold til forventningssamtaler i praktik på fysioterapeutuddannelsen.

I min praksis er vi to kliniske undervisere for fysioterapeutstuderende. Vi har typisk 3-4 studerende hver i perioder, der varierer fra 1 til 10 uger og fra modul 1 til modul 12. I de korte moduler (1-2 uger) afholdes forventningssamtalen i grupper, men på modul 7, 9 og 12 foregår den individuelt. Her har vi med udgangspunkt i tidligere modulopgaver udarbejdet et ark med forberedende spørgsmål til de studerende (bilag 1) samt en ramme til brug for både os og de studerende med henblik på at skabe overblik over de studerendes forudsætninger (bilag 2). Vi finder materialet relevant, da det hjælper os til overblik og til at drøfte de formelle mål såvel som de personlige mål. Men vi mangler at vide, hvordan de studerende oplever samtalen.

Formålet med forventningssamtalen er i det vejledende notat, at de studerende får indblik i såvel de formelle læringsmål som egne fokusområder (Uddannelsesudvalget X fysioterapeutuddannelse, 2010). Det er ikke defineret, hvad der menes med egne fokusområder, men jeg sidestiller det her med personlige mål.

I Undervisningsministeriets publikation om praktik i erhvervsakademi- og professionsbachelor uddannelser (2010 s. 28-29) påpeges, at det udover de formaliserede læringsmål kan være en fordel, at den studerende i samarbejde med

uddannelse, vejleder og praktiksted definerer individuelle læringsmål, så disse bidrager til et godt udbytte af praktikken. De skriver videre i forhold til at forberede de studerende godt, at en forventningssamtale kan bidrage til et optimalt udbytte af praktikken (ibid s. 32).

Da der er utrolig mange formelle læringsmål for den kliniske undervisning i modulbeskrivelserne (Fysioterapeutuddannelsen i X, 2013, s. 4-5), betragter jeg de personlige mål som en slags prioritering og oversættelse af målene, så det bliver mere håndgribeligt for den enkelte studerende. De skal forholde sig til hvor de er i læringsprocessen nu, hvor de skal hen og hvilke veje de kan gå.

Denne tankegang er inspireret af den didaktiske relationstænkning af professorer i pædagogik Hilde Hiim og Else Hippe. De skriver, at elevens indsigt i egne forudsætninger er mindst lige så vigtigt, som lærerens forståelse af eleven og fremhæver forudsætninger som en speciel vigtig kategori ud af de 6, der udgør den didaktiske relationsmodel (Hiim og Hippe, 2007, s. 146-147). De skriver også, at det fremmer mulighederne for god læring, når undervisningen tilrettelægges i samarbejde mellem lærer og elever med udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger, så der kan sættes realistiske mål (ibid s. 149). Desuden påpeger de, at målene først og fremmest får betydning for den enkelte, når de selv har været med til at sætte dem (ibid s. 190).

Det kræver altså, at de studerende har indblik i egne forudsætninger for at kunne sætte realistiske personlige mål. Med baggrund heri finder jeg det relevant, at bruge denne opgave til at undersøge, om vi via forventningssamtalen, giver de studerende tilstrækkelig mulighed for at kunne vurdere deres læringsforudsætninger og sætte personlige læringsmål.

For at afdække eksisterende litteratur om emnet har jeg først lavet en tilfældig kædesøgning i Bib.ucl.dk samt bloksøgning i Bibliotek.dk, hvor jeg fandt Erna Andersen Leths kandidatspeciale. Derefter udførte jeg bloksøgning (bilag 3) i følgende databaser: Den Danske Forskningsdatabase, der indeholder både dansksprogede og engelsksprogede publikationer og videnskabelige projekter fra universiteter. Academic Search Premier, der er en videnskabelig artikeldatabase for alle fagområder. Education Resources Information Center (ERIC), der er rettet mod videnskabelig litteratur

indenfor det pædagogiske område samt Cinahl, der er rettet mod videnskabelige publikationer på det sundhedsfaglige område.

Følgende søgeord er valgt på baggrund af kædesøgningen og anvendt i kombinationer af 2 blokke med OG/AND som boolske operatører: Praktik/"clinical teaching", bachelor/baccalaurate, forventning*/expect*, vejledning/supervision. Som begrænsninger på søgninger med mange hits er valgt materiale fra 2004 og frem, for at få det nyeste forskning og materiale der er tilgængelig i fuld tekst. Desuden er de emnesøgninger de forskellige databaser giver mulighed for anvendt (fremgår af bilag 3). Ud fra min søgning blev 4 engelsksprogede tekster udvalgt til gennemlæsning, hvoraf (Wenrich et.al, 2010) og (Hall, McFarlane og Muholland, 2012) viste sig at være mest relevant i forhold til problemstillingen. Alle 4 artikler er fundet på Academic Search Premier.

Udover den valgte relevante litteratur, jeg er bekendt med fra tidligere forløb, har jeg også valgt at bruge en artikel af Birte Kaiser. Den er ikke fremkommet via min søgning, men jeg kendte til den i forvejen og har fundet den på www.academia.edu, der er et netværk for forskere og udgivere af videnskabelige publikationer.

Via litteraturen er der belyst flere vigtige elementer i forhold til forventningssamtalen, men de studerendes perspektiv er dog sparsomt berørt. I min praksis har vi et redskab, som vi mener, opfylder samtalens formål. Men vi mangler at vide, hvordan de studerende oplever samtalen. Derfor er formålet med nærværende projekt, at opnå en forståelse af fysioterapeutstuderendes syn på forventningssamtalen med henblik på, om processen med at tydeliggøre de personlige forudsætninger og læringsmål er tilfredsstillende. Det leder mig frem til følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvilken betydning tillægger fysioterapeutstuderende på modul 12 forventningssamtalen som redskab til indsigt i personlige læringsforudsætninger og personlige læringsmål?

Begrebsafklaring:

Forventningssamtale: Et sammensat ord bestående af forventning og samtale, der ifølge Leth defineres som en udveksling af parternes håb og forventninger til læringsforløbet, der danner baggrund for planlægning af forløbet (Leth, 2007, s. 9). Jeg tillægger desuden forventningssamtalen, at der sker en rolleafklaring og at det foregår i dialog.

Personlige læringsforudsætninger: Hiim og Hippe definerer læringsforudsætninger som de psykiske, fysiske, sociale og faglige muligheder og problemer, eleven har på forskellige områder i forhold til den aktuelle undervisning (Hiim og Hippe, 2007 s. 134). Jeg kalder det personlige læringsforudsætninger, da det netop er knyttet til den enkeltes udvikling og udfordringer og ikke nødvendigvis på hvilket pensum, de studerende har været igennem.

Personlige læringsmål: Her læner jeg mig op ad Hiim og HIPPES tænkning omkring mål, hvor målenes funktion drejer sig om klarlæggelse og bevidstgørelse af hvad hensigten med undervisningen er (ibid s. 189). Min opfattelse er, at de studerende skal forholde sig til, hvor de er i læringsprocessen, hvor de skal hen og hvilke veje de kan gå.

Metode

I dette afsnit gøres rede for mit metodevalg og dertil hørende videnskabsteoretiske ramme.

Design og videnskabsteori:

Da sigtet er at få indblik i de studerendes holdninger til forventningssamtalen, har undersøgelsen et fænomenologisk-hermeneutisk afsæt. Hermeneutik retter sig mod at forstå den "sande mening" bag tekster, dialog, samtale, sociale handlinger og praksis. Forståelse indebærer en risiko for misforståelse og derfor er fortolkning central for at kunne opnå en dækkende forståelse af meningen bag vores sociale handlinger (Fuglsang og Olsen, 2004, s. 310-311). Hermeneutiske undersøgelser bygger på den hermeneutiske cirkel, hvor der hele tiden foregår en vekselvirkning mellem dele og

helhed (ibid s. 312) og hvor forskeren, som den der tilskriver mening til det undersøgte, er medskaber af datamaterialet (ibid s. 342).

Fænomenologi søger at beskrive og forstå mening i en konkret virkelighed. Det vil sige den mening der skabes i menneskets individuelle og sociale erfaringsverden (ibid s. 279). Fænomenologiske undersøgelser baseres på dybde refleksion og en ikke reducerende tilgang til virkelighedens fænomener, hvor forskeren er åben overfor meningsdannelsen i menneskets livsverden. Også her er forskeren en del af den virkelighed der beskrives, idet den konstrueres socialt (ibid s. 304-305). Jeg mener, dette projekt bevæger sig imellem de to humanistiske retninger, idet afsættet vil være fænomenologisk og dernæst bevæge sig over i en hermeneutisk tilgang, hvilket vil uddybes under afsnittet om bearbejdning af data.

Til indsamling af empiri er valgt et semistruktureret fokusgruppeinterview. Det er en kvalitativ metode, med mulighed for at belyse mange og gerne forskellige synspunkter om et emne (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 170). Dermed er den passende til at belyse min problemformulering. Ved fokusgruppeinterview kan deltagerne ifølge Kvale og Brinkmann inspirere hinanden i modsætning til interview af enkeltpersoner (ibid s. 170), hvilket jeg anser som en stor fordel her. Både fordi interviewsituationen i mindre grad kommer til at minde om en eksamen og fordi de studerende vil kunne hjælpe hinanden med at forholde sig til nogle begreber, der måske kan være lidt svære.

I hermeneutisk analyse er undersøgeren central, da denne er aktiv medskaber af forskningsmaterialet. Derfor er det vigtigt, at undersøgerens forforståelse ekspliciteres og sættes i spil (Fuglsang og Olsen, 2004 s. 342). Min forforståelse er præget af min holdning om, at forventningssamtalen er vigtig og givtig. Desuden kan det have betydning, at jeg er klinisk underviser og generelt er optaget af, at de studerende udvikler sig. På den måde kan jeg måske let komme til at påvirke de studerende som i en vejledning. Jeg bringer som undersøger desuden min livserfaring, professionelle erfaring og viden ind i rummet. I denne situation vil min baggrundsviden i høj grad bygge på den litteratur, der er anvendt i problemstillingen og i særdeleshed af den didaktiske relationstænkning. Her anvendes et bredt læringsbegreb, der bygger på balance imellem teori og praksis samt følelsesmæssige, intellektuelle, handlingsmæssige og sociale sider

ved elevernes læring (Hiim og Hippe, 2007, s. 36). Jeg vil i interviewsituationen være opmærksom på ikke at lade mig styre af min forforståelse og bevidst om at være åben, nysgerrig og lade mine forestillinger udfordres (Fuglsang og Olsen, 2004 s. 320).

Den didaktiske relationsmodel (bilag 4) af Hiim og Hippe vil være det videnskabsteoretiske afsæt for indsamling og bearbejdning af empiri. Modellen udspringer af en kritisk-humanistisk videnskabsteoretisk tilgang til didaktik og hensigten er ifølge Hiim og Hippe en kritisk analyse og forståelse af undervisning og/eller læring (Hiim og Hippe, 2007, s. 74). Selvom modellen er udarbejdet med udgangspunkt i folkeskoleundervisning, bruger Hiim og Hippe den selv til analyse og udvikling af læreruddannelsen (ibid s. 88). De argumenterer her for, at modellen er en forståelsesramme for kritisk, praktisk-teoretisk analyse af konkrete undervisning- og læresituationer (ibid s. 89). De skriver desuden, at både elev og lærer kan have glæde af at bruge modellen som redskab til analyse og planlægning af læring (ibid s. 83).

Modellen består af 6 kategorier, der er nært forbundet og tilsammen viser kompleksiteten i undervisning og læring. De 6 kategorier er Læringsforudsætninger, Rammefaktorer, Mål, Indhold, Læreprocessen og Vurdering (ibid s. 73). Jeg er specielt interesseret i Læringsforudsætninger og mål og vil spørge specifikt ind til disse to kategorier, men både interview og analyse vil være åben overfor, at de studerende kan vægte andet af betydning.

Indsamling af data:

Til fokusgruppeinterviewet er udarbejdet en interviewguide (bilag 5) over temaerne læringsforudsætninger, læringsmål samt generelle holdninger. Læringsforudsætninger og -mål udspringer direkte af problemformuleringen og generelle holdninger er med for at være åben overfor andre elementer, de studerende kan tillægge betydning. For hvert tema er der et forskningsspørgsmål og derunder 12 åbne undersøgelsesspørgsmål. Interviewet indledes med et bredt spørgsmål til de studerendes oplevelser og erfaringer med forventningssamtaler. I tillæg til interviewguiden, der fungerer som et arbejdsredskab for mig, har jeg en liste med hjælpespørgsmål til mig selv.

Under interviewet er jeg moderator, hvor min rolle er at sætte rammerne og temaerne for dialogen, med henblik på at få så mange synspunkter frem som muligt (Glasdam, 2011 s. 109-110). Hertil bruges sonderende eller specificerende spørgsmål som: "Kan du sige mere.." eller "Prøv at give et eksempel.." (ibid s. 105). Glasdam anbefaler, at rollerne fordeles på en moderator og mindst én observatør (ibid s. 116), men jeg vælger at være alene, for ikke at skabe unødigt utryghed ved de studerende. Da gruppen ikke er så stor, mener jeg at kunne overskue processen selv.

Interviewet lydoptages og det er dermed vigtigt, at jeg sikrer mig, at alle kan høres på optagelsen og at vi befinder os i et rum, hvor vi ikke bliver forstyrret (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 201). Der er afsat 1½ time til interviewet, hvor jeg starter med at præsentere mig samt formålet med undersøgelsen. Desuden informeres deltagerne om de etiske aspekter i undersøgelsen, hvilket uddybes i afsnittet herom. De studerende kender til interviewets overordnede formål og de to begreber personlige læringsforudsætninger og personlige læringsmål på forhånd, men kender ikke mine forskningsspørgsmål. Jeg ser det som en fordel, at de er informeret om begreberne, så de har en chance for at have overvejelser herom inden interviewet. Ligeledes har de chancen for at tænke over de oplevelser de har haft med forventningssamtaler. Men jeg beder dem ikke specifikt forberede sig til interviewet, da jeg ikke vil have de skal få en følelse af at skulle præstere noget bestemt. Jeg vil gerne have, de forholder sig åbent og nysgerrigt og bidrager med spontane associationer, hvilket ifølge Glasdam er lettere, hvis spørgsmålene ikke er kendte (Glasdam, 2011 s. 114).

Jeg transskriberer optagelsen selv, hvilket er en tidskrævende proces, men fordelene er, at jeg får indgående kendskab til empirien og dermed en god baggrund for at analysere materialet. Desuden giver det ifølge Kvale og Brinkmann, mig mulighed for at lære mere om interviewteknik ved at lytte til mig selv (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 202). Da hensigten med empirien er at finde mening og ikke en sproglig analyse, transskriberer jeg ikke den direkte tale, såsom øhh.. og lignende, men er fortsat meget opmærksom på at være tro mod det sagte (ibid s. 204-205 og 209). Den transskriberede tekst vil ikke figurere i opgaven i sin helhed, men kan ved behov udleveres til eksaminator og/eller censor.

Inklusionskriterier:

Informanterne er 4 fysioterapeutstuderende, der er i starten af den kliniske undervisning på modul 12. Jeg vælger de studerende, der er adgang til i min egen praksis, da jeg så kender rammerne for deres forberedelse og for den forventningssamtale, de har haft med min kollega. Interviewet foretages 1-2 dage efter gennemført forventningssamtale, så de har oplevelsen i frisk erindring. Modul 12 studerende vælges, da de har erfaringer fra flere forskellige forventningssamtaler og jeg formoder, at de dermed har en bredere viden og erfaring om emnet end "yngre" studerende.

Informanterne kender hinanden i forvejen, hvilket ifølge Glasdam kan bidrage til tryghed i gruppen og til at højne produktiviteten, da de har samme sproglige norm og større mulighed for at interagere med hinanden (Glasdam, 2011, s. 111). De studerende og jeg kender ikke hinanden i forvejen. Glasdam skriver, at det både kan være en fordel og en ulempe (Ibid s. 96). Fordelen kan være, at jeg kan bevare forskerens forudsætningsløshed og bevidste naivitet, hvor ulempen kan være, at jeg måske har sværere ved at forstå og udforske gruppens holdninger. Jeg kender dog i forvejen meget til studerende og den kontekst de befinder sig i, så jeg betragter det ikke som problematisk. Tværtimod tænker jeg, at de studerende kan være mere åbne overfor mig omkring stof, der potentielt kan indeholde en konflikt, når jeg ikke er en direkte del af deres praktik.

Bearbejdning af data:

Min analyse består af meningskondensering ud fra både lydoptagelse og transskriberet tekst. Ifølge Kvale og Brinkmann udspringer denne måde at analysere data fra fænomenologien, men bruges også til andre kvalitative undersøgelser. Metoden er velegnet til analyse af omfattende og komplekst materiale og hensigten er at udlede naturlige meningsenheder og kondensere til hovedtemaer (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 227-228).

I meningskondenseringen er jeg ikke styret af den teoretiske ramme, men forholder mig fænomenologisk til materialet og forsøger at være katalysator for informanternes virkelighed (Fredslund og Dahlager, 2011, s. 78). Kvale skriver, at det i en fænomenologisk baseret meningskondensering er vigtigt, at undersøgerens teorier "sættes i parentes" under interviewet og at man opnår righoldige og nuancerede beskrivelser af informanternes verden (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 228). Den meningskondenserede tekst kategoriseres herefter ved hjælp af den teoretiske ramme. Ifølge Fredslund og Dahlager er man så i gang med at fortolke og arbejder dermed hermeneutisk (Fredslund og Dahlager, 2011, s. 79).

Hele processen kan beskrives som anvendelse af Kvale og Brinkmanns 3 fortolkningskontekster, hvilke vil sige selvforståelse, kritisk commonsense og teoretisk forståelse. Ved selvforståelse oversættes informanternes budskab til en kondenseret mening med deres egne udsagn, sådan som forskeren har forstået det. Ved kritisk commonsense kan forskeren oversætte yderligere og tillade sig at være kritisk overfor, hvad der bliver sagt. Ved teoretisk forståelse anvendes en teoretisk ramme til yderligere at fortolke meningen i teksten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 237-239). Eksempel på kondensering og kategorisering kan ses i bilag 6.

Etiske overvejelser:

Når man undersøger menneskers livsverden, er det ifølge Kvale og Brinkmann en moralsk handling og derfor vigtigt, at man forholder sig etisk til alle dele af undersøgelsen (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 80).

I dette projekt behandles personfølsomme oplysninger og det er derfor vigtigt, at deltagerne giver informeret samtykke. De studerende får både skriftlig og mundtlig information om formål og metode med undersøgelsen samt gøres opmærksom på, at deltagelse er frivillig og de til enhver tid i forløbet kan trække sig uden konsekvenser for deres praktik (Glasdam, 2011, s. 30). Til dette anvendes et informationsbrev (bilag 7) og ved opstart af fokusgruppeinterviewet gøres det mundtligt. Desuden gøres de studerende opmærksom på, at alle oplysninger anonymiseres og slettes ved endt forløb.

Ved interviewet tydeliggøres det, at alle tilstedeværende er underlagt tavshedspligt og de studerende underskriver informeret samtykke (bilag 7).

Da der er et asymmetrisk magtforhold imellem de studerende og jeg, vil jeg være meget opmærksom på at udvise respekt, optræde tillidsfuldt og troværdigt samt respektere de studerendes forståelser (Ibid s. 32). Asymmetrien består både i, at jeg som forsker er den styrende part og at jeg som klinisk underviser har en form for magt over de studerende (Kvale og Brinkmann s. 51).

Undersøgelsen overholder Danske Fysioterapeuters (DF) etiske retningslinjer vedr. udviklings- og forskningsarbejde med praktisering af god videnskabelig adfærd, som ifølge DF betyder videnskabelig redelighed, god forskningsskik og loyal kollegial adfærd (DF, 2012).

Både afdelingens ledelse og de studerendes kliniske underviser er indforstået med interviewet og rammerne herfor.

Supplerende teori:

Under analysen har der vist sig et behov for at supplere den didaktiske relationsmodel med anden teori, idet jeg oplevede at have en mængde empiri, der ikke var dækket af den valgte model. Ud fra min fænomenologiske tilgang, så jeg mig nødt til at lave en ekstra kategori. Ifølge Kvale og Brinkmann kan kategorier både udvikles på forhånd eller opstå ad hoc (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 225).

Den ekstra kategori omhandler mødet imellem de studerende og klinisk underviser og den supplerende litteratur vil være teori om transfer af Professorer i pædagogik Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog. Jeg ser mange fællestræk ved denne og den didaktiske relationsmodel og mener dermed, at de kan supplere hinanden. Begge teorier tager udgangspunkt i et bredt syn på læring, hvor den lærendes refleksion, ønsker og følelser er ligeså væsentlige som den faktuelle viden (Wahlgren og Aarkrog, 2012 samt Hiim og Hippe, 2007).

Teori om transfer handler om, hvordan man i én situation kan anvende den viden, man har opnået i en anden situation (Wahlgren og Aarkrog, 2012 s. 16). Jeg ser den derfor som relevant i forhold til de studerendes situation, hvor de befinder sig i den sidste praktiske del af deres uddannelse. De bevæger sig imod at blive selvstændige kompetente professionelle, hvor de netop skal sætte al deres viden og færdigheder i spil. For at kunne handle som kompetent professionel vil det ifølge Wahlgren og Aarkrog være en forudsætning, at man evner transfer (Ibid s. 7).

Wahlgren og Aarkrog beskriver tre overordnede forhold der kan hæmme eller fremme transfer, hvilke er personlige faktorer, faktorer knyttet til undervisning og faktorer knyttet til anvendelse. I de to sidstnævnte har underviser og praktikvejleder en central rolle (Ibid s. 116), hvilket er i overensstemmelse med Hiim og Hippe, som argumenterer for at læreren kan betragtes som en af de rammefaktorer der kan hæmme eller fremme læring mest (Hiim og Hippe, 2007 s. 169).

Resultater

I dette afsnit vil jeg analysere min empiri ud fra Kvale og Brinkmanns 3 fortolkningskontekster (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 238) og de valgte teorier. Afsnittet er delt op i 3 underafsnit. De to første er svarende til temaerne i interviewguiden, hvilket vil sige Personlige læringsforudsætninger, Personlige læringsmål og det sidste afsnit udspringer som beskrevet i metoden direkte af empirien. Det har jeg valgt at kalde Mødet.

Lydoptagelsen fra fokusgruppe interviewet varede i små 54 minutter og har resulteret i 18 siders transskriberet tekst. Teksten er blevet meningskondenseret og splittet op under de 3 temaer og vil i det følgende blive bearbejdet herunder ud fra den didaktiske relationsmodel (Hiim og Hippe, 2007) og teori om transfer (Wahlgren og Aarkrog, 2012). Da de studerende i analysen vil blive refereret til via et bogstav, vil jeg starte med at præsentere dem:

A: Dansk kvinde på 23 år. Har haft individuel forventningssamtale på modul 7, 9 og 12

B: Dansk kvinde på 25 år. Har haft individuel forventningssamtale på modul 4, 7, 9 og 12

C: Norsk mand på 22 år. Har haft individuel forventningssamtale på modul 7 og 12

D: Dansk mand på 25 år. Har haft individuel forventningssamtale på modul 4, 7, 9, og 12

Introduktionen, hvor de studerende blev bedt om at fortælle om deres erfaringer, fik dem ret hurtigt sporet ind på vigtige oplevelser og betydninger primært omhandlende læringsforudsætninger. Der var dermed et naturligt flow til de andre temaer i interviewet. Generelt kan det siges, at de studerende var meget enige om, at det er godt med en forventningssamtale. Deres oplevelser med samtalerne var overvejende positive, men B fremhævede en decideret negativ oplevelse, hvilket vil blive uddybet i afsnittet omhandlende mødet.

Personlige læringsforudsætninger:

Selvforståelse og kritisk commonsense:

Det første de studerende fremhæver ved forventningssamtalen, er fordelene ved at klinisk underviser lærer de studerende at kende.

"..det er rigtig godt, at man starter med lige at få afstemt forventninger, både fra praktikvejlederens side, men også fra den studerendes side, for at man ligesom ikke misforstår hinanden i forløbet og at praktikvejlederen også kommer til at kende ens stærke og svage sider, så de kan hjælpe én på de punkter, hvor man har brug for noget støtte og vejledning." (A s. 1)

Det fremgår, at de studerende gerne vil indvie klinisk underviser i deres stærke og svage sider både fagligt og personligt og at de betragter det som værende vigtigt, for at de kan få den rette hjælp, støtte og vejledning. De tillægger det også betydning, at det vil være lettere at opsøge klinisk undervisers hjælp sidenhen i forløbet, hvis hun fra starten er gjort bekendt med de udfordringer, der kan være for den enkelte studerende.

I forhold til at få tydeliggjort egne forudsætninger tillægger de studerende forberedelse i form af refleksion stor betydning. De var til den nyligt afholdte samtale blevet bedt om at forberede sig ud fra det materiale, vi har udarbejdet (bilag 1 og 2). De fortæller, at det gør en forskel, at de skal forberede sig skriftligt og at de har et konkret redskab at gøre det ud fra. De har alle oplevet samtaler uden krav til forberedelse og er enige om, at de har fået mere ud af det denne gang, hvor især skriftligheden tillægges betydning. Forberedelsen kan dog ikke stå alene, da det er vigtigt, at de skal gøre rede for det til den efterfølgende samtale. Ellers ville det være for nemt at lade være. De savner en introduktion til materialet, da det er nyt for dem. Hos B er det dog tydeligt, at det vækker genklang med et andet analyse redskab, de er vant til at bruge:

".. jeg kan godt lide forberedelsen til det .. hvor man nærmest deler det ind i ICF. Det var en rigtig rar måde, sådan at komme hele vejen rundt, så man ikke rigtig glemte noget" (B s. 7)

De studerende kunne godt forestille sig et lignende redskab i de andre moduler på uddannelsen. Både på campus og i øvrige praktikker. På campus vil det dog være svært at følge op med en individuel samtale, idet de er ca. 40 studerende på et hold. Men A siger til det:

"Man kunne måske godt sige, at man individuelt skulle prøve at reflektere over ens forventninger til modulet .. og så til sidst evaluere på om ens forventninger var blevet opfyldt eller om der var noget, man kunne have gjort anderledes" (A s. 8).

Det er vigtigt for de studerende at mærke, at klinisk underviser også har forberedt sig til samtalen og lægger energi i det. Det virker inspirerende og motiverende på dem.

D: "Man mærker jo ligesom hver gang, man skal samarbejde med nogen.. hvis man mærker, at de lægger meget energi i det og forbereder sig godt til det, så føler man også selv et ansvar overfor at, det er man også nødt til at gøre" (D s. 10)

Rolleafklaring med klinisk underviser tillægges også stor betydning, idet kravene til de studerendes selvstændighed ændres i takt med, at de kommer længere i uddannelsen. De ser det derfor som specielt vigtigt i modul 12 og sammenholder det med, den tilgang klinisk underviser skal have til dem. Om det er hende, der skal være opsøgende, eller om

hun skal vente på, de selv beder om hjælp. De studerende kan godt lide at få mere ansvar og tillægger det her betydning, at klinisk underviser udviser tillid til, at de kan selv.

"Hun er rigtig god til ikke at stå og trække vejeret ned i nakken på én. Du fornemmer, at hun er der og at hun nok skal være der, hvis du får brug for hjælp. Men ... fra i mandags, da vi trådte ind ad døren, var vi selvstændige. Vi skulle selv køre det og det er superfedt" (B s. 15).

C fortæller om en tidligere praktikperiode, hvor han oplevede det som uklart, hvad der blev forventet, hvor han til tider blot skulle observere og andre gange bidrage. Det resulterede i, at han havde svært ved at forberede sig og havde en negativ indflydelse på hans motivation.

".. der vidste man ikke altid helt, hvor meget man skulle gøre .. hvad man skulle forberede sig på at gøre og hvornår, man bare skulle stå og kigge på. (C s. 16).

Teoretisk forståelse:

De studerende skelner ikke imellem deres egen og klinisk undervisers kendskab til deres læringsforudsætninger. Ifølge Hiim og Hippe er elevens indsigt i sig selv mindst ligeså vigtig som lærerens forståelse af eleven. Desuden skal dialogen mellem lærer og elev tilrettelægges, så eleverne får anledning til at lære sig selv og egne ressourcer og begrænsninger bedre at kende (Hiim og Hippe, 2007 s. 146). Man kan sige, at forventningssamtalen giver mulighed for at begge parter får indsigt.

Forberedelsen til samtalen fremhæves som specielt vigtig, hvilket bakkes op af Hiim og Hippe, der skriver, at det er en fordel med konkrete opgaver, hvor den lærende skal gennemtænke og beskrive deres egne forudsætninger (Ibid s. 146). Wahlgren og Aarkrog lægger også vægt på refleksion og metakognition. De skriver, at didaktiske metoder til struktureret refleksion, både over hvad man har lært, hvad man mangler og selve processen vil fremme transfer (Wahlgren og Aarkrog, 2012 s. 120).

De studerende ser nogle muligheder i at anvende et lignende forberedende materiale på de øvrige moduler i uddannelsen. Ifølge Wahlgren og Aarkrog skal refleksion læres og

det vil fremme transfer, når der er et indgående kendskab til de redskaber der anvendes. De skriver, at man skal mestre stoffet (Ibid s. 125).

Den kliniske undervisers forberedelse ses også som vigtig. Det kan forstås som et signal om interesse for den lærende, hvilket ifølge Wahlgren og Aarkrog er vigtigt. De skriver, at jo mere troværdighed og engagement underviseren udviser, jo større sandsynlighed er der for transfer (Ibid s. 131).

For de studerende er det vigtigt, at klinisk underviser og de selv lærer hinanden at kende og at der sker en rolleafklaring og ansvarsfordeling. Hiim og Hippe fremhæver, at det intersubjektive forhold mellem lærer og elever samt eleverne imellem, er grundlæggende i kategorien om læringsforudsætninger (Hiim og Hippe, 2007 s. 146).

Jeg ser det som et udtryk for, at de studerende har brug for tryghed og klare rammer. Dette kan forstås som en del af et godt transferklima, hvortil Wahlgren og Aarkrog skriver, at tryghed i læringsmiljøet, der understøtter, at det er muligt at øve sig og få feedback fremmer transfer (Wahlgren og Aarkrog, 2012 s. 134). I tillæg hertil skriver Hiim og Hippe, at det vil kunne have direkte indflydelse på læringsniveauet, hvis ikke den lærende har en oplevelse af trivsel og af at lykkes (Hiim og Hippe, 2007 s. 147).

Det kan sidestilles med transferteoriens betragtninger om tiltro til egne evner. Wahlgren og Aarkrog skriver, at selvtillid til at handle og tiltro til, at man kan klare en opgave er væsentlig for graden af transfer. De skriver videre, at underviser kan være medvirkende til at skabe denne tiltro (Wahlgren og Aarkrog, 2012 s. 119-120). Dette hænger yderligere sammen med motivation, der også er med til at fremme transfer. Her er det ifølge forfatterne vigtigt, at den lærende er med i planlægning af undervisningen, så der sker en tilpasning mellem behov og indhold (Ibid s. 118). Dette er helt i tråd med Hiim og Hippe, der netop argumenterer for medinddragelse af den lærende i alle kategorierne som et middel til at fremme motivation, indsigt og læring (Hiim og Hippe, 2007 s. 245).

Sammenfatning:

Af ovenstående kan udledes, at forventningssamtalen er et vigtigt redskab for de studerende til opnåelse af tryghed og klare rammer for deres praktik. Den skriftlige forberedelse op til samtalen er med til at give dem indsigt i deres personlige læringsforudsætninger og danner sammen med klinisk undervisers forberedelse grundlaget for, at der opstår et godt kendskab imellem dem og deres kliniske underviser.

Desuden tydeliggøres det for begge parter, hvor den studerende er i sin læreproces og hvor der er behov for støtte og vejledning, hvilket kan medvirke til at give den studerende, motivation, tryghed samt tillid til egne evner og dermed højne mulighederne for læring og et godt samarbejde om planlægning af det videre forløb.

Personlige læringsmål:

Selvforståelse og kritisk commonsense:

De studerende tillægger det betydning, at de i fællesskab med klinisk underviser til forventningssamtalen får "oversat" målene, så det passer ind i de rammer der er på stedet og den udvikling den enkelte studerende er i gang med.

"Jeg kunne fortælle ud fra de læringsmål, der var, hvad der var mine stærke sider og hvad der var mine svage sider og hvad jeg godt kunne tænke mig, at få lidt hjælp til at arbejde videre med" (A s. 13)

Man kan sige, at de personificerer nogle til tider meget lange og komplicerede formelle mål.

"Det er jo lidt nogle lange sætninger og der er nogle forskellige aspekter bragt ned på kort plads ... Så det er ikke et helt læringsmål eller hel sætning, man har problem med, men det er ét aspekt af det. Så på den måde gør jeg det mere personligt end det formelle" (D s. 13).

Igen tillægger de studerende måden, de har forberedt sig til forventningssamtalen, betydning. De er blevet bedt om at forholde sig til de formelle læringsmål og har gjort det på forskellig vis ud fra modulbeskrivelsen. Den fælles holdning er, at forberedelsen og opfølgning via samtalen er med til at tydeliggøre, hvor de har udviklet sig i forhold til tidligere praktikker og hvor de nu har behov for at udvikle sig.

"Man har jo altid noget med fra tidligere praktikker eller fra skoleforløbene, som man måske bliver opmærksom på, at man kan forbedre eller som man er god til. Så er det rart at have en forventningssamtale, så man kan formidle det.." (B s. 1).

Det fremgår af nogle af de studerendes udsagn, at det kan fremme en løbende vurdering at have sine forventninger, mål, ressourcer og begrænsninger skrevet ned. Det gør det lettere, for de studerende og den kliniske underviser at se udviklingen, da det er muligt at tage papiret frem og se på det.

"Så kan du kigge på papiret og sige, det er lige nøjagtig derfor det gik godt, fordi det her har jeg med mig. Eller det her har jeg udviklet på" (B s. 12).

Teoretisk forståelse:

De studerende bruger forventningssamtalen og forberedelsen hertil til at oversætte og personificere de formelle læringsmål. Det giver ifølge Hiim og Hippe god mening, da det vigtigste ifølge dem er, at målene fungerer som et hjælpemiddel for både lærer og elev.

Den didaktiske relationstænkning er ikke tilhænger af stærk målstyring, men argumenterer derimod for en individuel tilpasning i forhold til de øvrige kategorier (Ibid s. 190). Wahlgren og Aarkrog skriver, at evnen til at sætte mål for egen læring, har stor indflydelse på transfer. De argumenterer for at målsætningen skal foregå i samspil med vejleder, da den lærende så i højere grad vil føle sig forpligtet af målene, men at det er vigtigt, at det er den enkelte, der selv formulerer målene (Wahlgren og Aarkrog, 2012 s. 118-119).

Det at de studerende kan se en sammenhæng mellem målsætning og tidligere forløb samt muligheden for at vurdere nuværende forløb, kan forstås som transfer. Her er det

netop meget vigtigt, at den lærende kan se sammenhænge og overføre det til den praksis, hvor det skal anvendes (Ibid s. 141).

Her oplever de studerende igen at skriftligheden er en hjælp, hvilket kan betragtes som en form for opfølgende læring. Ifølge Wahlgren og Aarkrog er det et effektivt pædagogisk redskab med systematisk skriftlig refleksion over hvad man har lært og hvordan det anvendes (Ibid s. 135).

Sammenfatning:

Det kan udledes, at forventningssamtalen giver de studerende mulighed for at oversætte og personificere de formelle mål i samarbejde med klinisk underviser. Det kan resultere i, at den studerende føler sig forpligtet til at arbejde mod målene og rummer dermed mulighed for højere grad af læring og transfer.

De studerende fremhæver igen forberedelse og skriftlighed som vigtig. En tydelig målsætning vil give forudsætninger for, at de studerende kan følge egen udvikling og skabe sammenhæng mellem nuværende og tidligere forløb.

Mødet:

Selvforståelse og kritisk commonsense:

De studerende tillægger hele opstarten og mødet med den kliniske underviser stor betydning. D kalder forventningssamtalen for en udvidet velkomst og argumenterer for, at man der for alvor lærer hinanden at kende. Fordelene ved det kendskab er, at man taler samme sprog og ikke mindst, at de studerende føler tryghed ved at kunne komme til den kliniske underviser med problemer. Igen fremhæves det forberedende materiale som værende vigtigt.

"Jeg føler mig måske bedre mødt, fordi vi har fået det her udleveret på modul 12. Altså, vejleder har lagt nogle tanker i, hvad forventningssamtalen skal bestå af og hvad vi skal

arbejde ud fra .. det giver nogle andre forventninger til hvordan resten af forløbet skal foregå. At det er ligeså forberedt og velovervejet og det giver trygge rammer, synes jeg” (B s. 10)

Som nævnt i første del af resultatafsnittet havde B haft en negativ oplevelse i en praktik, hvor hun følte forventningssamtalens tillid og indhold blev misbrugt senere i forløbet. Det havde den konsekvens, at hun efterfølgende følte sig usikker og var påpasselig med at åbne sig overfor den næste kliniske underviser.

”Det var en rigtig ubehagelig oplevelse og det gør, at man måske bliver lidt mere usikker overfor den næste vejleder.. og ikke har lyst til at udlevere belastningerne og ressourcerne.” (B s. 4)

I forhold til rammen for selve samtalen er det vigtigt for de studerende, at den foregår én til én, da de føler sig sårbare ved at skulle fortælle om deres svage sider. I den sammenhæng tillægges det også stor betydning, at klinisk underviser er imødekommende og at de allerede føler, de kender hende lidt, fordi hun har været meget synlig de første dage.

”Altså, hun virker jo, vores kliniske vejleder.. til at være meget imødekommende og hjælpsom .. så man er ikke bange for at sige, hvis der er et eller andet” (A s. 3).

”Men de første dage op til forventningssamtalen, der er det faktisk også rigtig vigtigt, at vejleder hun er på .. så man ligesom får en føling af, hvem er det, jeg skal sidde i et rum alene med” (B s. 17).

Teoretisk forståelse:

Der lægges i de forskellige udsagn stor vægt på mødet med den kliniske underviser. De studerende har behov for at føle sig godt taget imod. Wahlgren og Aarkrog skriver, at en god underviser skaber en positiv relation til den lærende og udviser troværdighed, engagement og interesse, hvilket vil give den lærende tillid til nytten af det lærte og fremme transfer (Ibid s. 131). Dette harmonerer godt med de studerendes fremhævning

af, at et gennemarbejdet materiale til brug ved forventningssamtalen udstråler interesse og engagement og er medvirkende til at skabe tryghed.

Hiim og Hippe skriver, at læreren og dennes forudsætninger kan betragtes som en del af rammerne samt at lærerens kvalifikationer og holdninger til faget måske er en af de vigtigste faktorer, der kan hæmme eller fremme læring (Hiim og Hippe, 2007 s. 169). I forhold til Hiim og Hippe kan man her sige, at det ikke bare er den kliniske undervisers holdning til faget, men i høj grad den kliniske undervisers holdning til de studerende, der har betydning.

Dette kan betragtes som en del af et positivt transferklima. Wahlgren og Aarkrog skriver, at der skal være den rette ånd på praktikstedet, hvor det er tydeligt at man er der for at lære noget (Ibid s. 133) og at underviserens sociale kompetencer spiller en rolle (Ibid s. 149). B's negative oplevelse kan betragtes som et eksempel på, hvilken utryghed der kan opstå, når det ikke tilgodeses.

Sammenfatning:

Det kan nu udledes, at de studerende tillægger mødet med deres kliniske underviser stor betydning. Dermed skal klinisk underviser være bevidst om det ansvar, der ligger i at være en vigtig faktor til at kunne fremme læring og transfer.

Den kliniske underviser vil også være en væsentlig faktor i forhold til at skabe et trygt og positivt transferklima, med fokus på at de studerende er der for at lære noget. Det kan virke tryghedsskabende med god forberedelse, der yderligere bidrager med et vigtigt signal til de studerende.

Diskussion

I dette afsnit vil jeg forholde mig kritisk til resultater og metode med henblik på at vurdere projektets styrke.

Resultater:

Forud for mit fokusgruppeinterview vidste jeg godt, at relationen mellem de studerende og klinisk underviser ville have en betydning, hvilket også bekræftes af litteraturen. For eksempel skriver Birte Kaiser, at forskning peger på, at relationen er den mest afgørende faktor for et vellykket vejledningsforløb (Kaiser, 2012 s. 4).

Jeg valgte, at fokusere på læringsforudsætninger og læringsmål, da det fremgår som det primære formål med forventningssamtalen, men alligevel var der så mange vigtige udsagn fra de studerende om relationen og mødet, at jeg var nødt til at forholde mig til det. Det siger noget om, hvor vigtigt relationen og mødet egentlig er for de studerende. Kaiser skriver, at der blandt ph.d., kandidat og master studerende lægges større vægt på vejleders tilgængelighed både mentalt og fysisk end på den faglige indsigt (Ibid s. 4). Man kan dermed sige, at relationen vil overskygge alt, klinisk underviser gør og at det skal være et fast opmærksomhedspunkt i dennes forberedelse og faglighed.

Resultaterne af min undersøgelse understøtter fordelene ved et gennemgående redskab til afklaring af forventninger i praktikken, som beskrevet af Wenrich et. al. i problemstillingen på s. 7. I den nævnte undersøgelse blev det vist, at forventningsafklaring ikke kun fremmer læring, men også minimerer den nervøsitet, de medicinstuderende havde i starten af deres turnus (Wenrich et. al. 2010 s. 2). I min undersøgelse fremgår det, at de studerende også bruger forventningssamtalen til at finde tryghed, hvilket kan forstås som en måde at minimere nervøsitet, selvom de fysioterapeutstuderende ikke nævner ordet direkte.

I Mark, McFarlane og Mulhollands undersøgelse betragtede de studerende ikke deres egen forberedelse som vigtig i forhold til udbyttet af praktikken (Hall, McFarlane og Mulholland, 2012 s. 554). Dette er ikke i overensstemmelse med resultaterne i min undersøgelse. Det kan måske hænge sammen med, at de fysioterapeutstuderende har prøvet af have forventningssamtale både med og uden forberedelse og dermed har et sammenligningsgrundlag.

De studerendes behov for rolleafklaring bliver ikke tydeligt understøttet af den valgte teoretiske ramme, idet emnet kun berøres indirekte som en del af de didaktiske overvejelser eller af transferklimaet. Men de studerendes oplevelse kan bekræftes af bl.a. Rienecker, Harboe og Jørgensen, der skriver, at mødet mellem studerende og vejleder indeholder en række potentielle forventningskonflikter og at det derfor er vigtigt, at parterne forhandler deres forventninger fra start (Rienecker, Harboe og Jørgensen, 2005 s. 51).

Der er i de studerendes besvarelser en tendens til at skille det faglige og det personlige ad. De bruger udsagn som, at klinisk underviser skal kende dem både fagligt og personligt samt at de skal udvikle sig både fagligt og personligt. Jeg er måske medvirkende til dette ved at spørge til de personlige mål? Jeg synes det er lidt problematisk at skille det ad, idet de studerende skal være faglige MED deres personlighed. Hiim og Hippe bekræfter dette, idet de betragter forskellige sider af elevens baggrund som en helhed, hvor følelser, sociale forhold, faglig forståelse og færdigheder optræder sammen i den enkelte (Hiim og Hippe, 2007 s. 147). De skriver yderligere, at det kan være problematisk at adskille mål i kundskabsmål, holdningsmål og færdigheds mål. Det u hensigtsmæssige består i, at det bygger på en naturvidenskabelig tilgang, hvor intellekt netop skilles fra følelser og holdninger. Men Hiim og Hippe slår dog fast, at det kan være nødvendigt med en opdeling af praktiske årsager for at gøre målsætningen lettere (Ibid s. 192-193).

Jeg tænker, at vi måske er medvirkende til at fastholde de studerende i en adskillelse af fag og person? Vi beder dem netop forholde sig til deklarativ viden, færdighedsviden og kompetence samt forståelse og kontekst som adskilte elementer. Det peger på et behov for at se på mulighederne for at udvikle vores redskab.

Metode:

Jeg har anvendt et humanistisk design og en kvalitativ metode, der passer godt sammen med det spørgsmål, jeg ønskede svar på. Mit semistrukturerede fokusgruppeinterview af 4 studerende har givet mig meget brugbar empiri, der muliggør besvarelse af

problemformuleringen og dermed kan man ifølge Kvale og Brinkmann sige, at undersøgelsen har en vis validitet (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 272).

Jeg oplever ud fra både lydoptagelse og transskriberet tekst, at der er udsagn fra de studerende, jeg ikke har fået spurgt ordentligt ind til, så deres forståelse fremgår helt tydeligt. Kvale og Brinkmann skriver at bl.a. graden af afklaring om betydningen af relevante aspekter i svarene, har indflydelse på kvaliteten af interviewet, så det vil kunne have en betydning for mine resultater. De øvrige kvalitetskriterier opfyldes i nogen grad, idet der var en god del af spontane og relevante svar, som jeg fik uddybet via sonderende spørgsmål og det lykkedes mig i nogle tilfælde at verificere mine fortolkninger i løbet af interviewet (Ibid s. 186).

Desværre kan lydoptagelsen bekræfte, at det er nødvendigt at øve sig, før man bliver en god interviewer, idet der var tilfælde af både "hvorfor" og lukkede spørgsmål. Ifølge Glasdam vil "hvorfor" ofte være svært for informanter at svare på og de kan dermed tvinges til at opfinde en grund (Glasdam, 2011, s. 99). Lukkede spørgsmål kan ifølge Kvale og Brinkmann godt bruges som fortolkende eller direkte spørgsmål, men vil ellers kun bidrage med korte bekræftende eller benægtende svar (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 155-157).

Under interviewet var der en god stemning og alle deltog aktivt. Dog var to af de studerende noget mere talende end de andre to, men alle bidrog med synspunkter og de to der ikke var så talende anerkendte de andres udsagn med kropssprog og små sproglige tilkendegivelser. Jeg synes de studerende generelt, var meget enige i deres udsagn, men enkelte steder havde de forskellige tilgange og det var i enkelte tilfælde tydeligt at de inspirerede hinanden, hvilket er forventeligt ved interview af en gruppe (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 170).

Jeg havde valgt at være alene som forsker under interviewet, hvilket ifølge Glasdam kan indebære en risiko for at jeg har overset eller overhørt vigtig information (Glasdam, 2011 s. 116). Jeg har dog i sagens natur ikke selv lagt mærke til det og tænker, at det kan hænge sammen med at det var en overskuelig og ret disciplineret gruppe at interviewe. Jeg kunne til tider mærke, at min vante rolle som vejleder, fik mig til at ønske at påvirke

de studerende, men jeg formåede at bremse det i situationen og bevare mit åbne og nysgerrige perspektiv.

Den teoretiske litteratur der blev valgt til analyse, viste sig ikke at være helt dækkende og jeg valgte derfor at supplere med anden teori. Det kan betragtes, som en måde at være tro mod det, de studerende var optaget af og kan ifølge Kvale og Brinkmann medvirke til at øge reliabiliteten (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 271).

Da undersøgelsen kun bygger på 4 studerendes synspunkter fra samme praktiksted, kan resultatet ikke siges at være overførbart til andre praktiksteder eller andre studerende. Specielt ikke fordi de andre praktiksteder ikke bruger samme materiale til deres forventningssamtaler. Kvale og Brinkmann forholder sig kritisk til, om det overhovedet er interessant at generalisere interviewforskning, men skriver også, at der kan argumenteres for overførbarehed, hvis interviewproces og produkt er af høj kvalitet (Ibid s. 288-292).

Jeg holder fast i, at der ikke kan konkluderes på nærværende undersøgelse på vegne af andre end de 4 studerende der indgår i undersøgelsen. Men at resultaterne alligevel kan være interessante for hele uddannelsen.

Konklusion

Med baggrund i resultater og diskussion vil jeg hermed konkludere på min problemformulering der var:

Hvilken betydning tillægger fysioterapeutstuderende på modul 12 forventningssamtalen som redskab til indsigt i personlige læringsforudsætninger og personlige læringsmål?

Det kan konkluderes, at de studerende tillægger forventningssamtalen betydning på flere områder og at måden samtalen foregår på også er vigtig. Et gennemgående element er forberedelsen til samtalen.

Forberedelsen fremstår som vigtig for de studerendes refleksion og dermed indsigt i specielt de personlige læringsforudsætninger men også i forhold til målsætning. For at

forberedelsen er optimal, lægges der vægt på, at der er et konkret materiale, at gøre det ud fra og at det følges op med samtalen. De studerende ser muligheder i at overføre et lignende materiale til de øvrige moduler på uddannelsen, men under en anden form, da det på campus ikke vil være muligt med en individuel samtale.

Et andet betydningsfuldt element i forventningssamtalen er den tillid der opstår imellem klinisk underviser og studerende. Det har betydning for de studerendes oplevelse af trykthed og motivation, hvilken igen har høj grad af indflydelse på deres læring og mulighed for transfer. Her fremhæver de studerende, at klinisk undervisers forberedelse, synlighed og gennemarbejdede materiale har en betydning for den måde, de føler sig mødt. Desuden er en tydelig rolleafklaring medvirkende til at skabe trykthed.

Endelig peges der på skriftlighed både i forhold til forberedelse og opfølgning. Det er håndgribeligt for de studerende at have deres personlige læringsmål formuleret skriftligt, så de kan følge egen udvikling. Her fremhæves både forberedelse og selve samtalen som havende betydning for en oversættelse og personificering af de formelle mål fra modulbeskrivelsen.

Det kan altså endeligt konkluderes, at de 4 modul 12 studerende tillægger forventningssamtalen stor betydning som redskab til indsigt i personlige læringsforudsætninger og personlige læringsmål, men at samtalen også bidrager med andre elementer af væsentlig betydning for deres læring i praktikken. Desuden kan det konkluderes at samtalen ikke kan stå alene, men at de betydningsfulde elementer styrkes ved grundig skriftlig forberedelse.

Perspektivering

De studerende fremhæver forberedelsesmaterialet som værende positivt i flere sammenhænge, men de giver også udtryk for at det er svært at gå til. En naturlig konsekvens for min praksis, vil dermed være at se nærmere på dette materiale. Kan den nye viden, der er opstået i denne undersøgelse medvirke til at gøre materialet lettere at gå til for de studerende, eller kræver det "bare" en grundig introduktion?

Jeg vil i første omgang i samarbejde med min klinisk underviser kollega, se på muligheden for at forenkle materialet. Her tænker jeg, at den didaktiske relationsmodel kan anvendes som analyse redskab.

I løbet af 2014 har et ekspertpanel på foranledning af ledernetværket på fysioterapeutuddannelserne foretaget en national ekstern evaluering af fysioterapeutuddannelsen med henblik på akkreditering. Ekspertpanelet konkluderer, at der i kraft af stigende kompleksitet i sundhedsvæsenet fremadrettet vil være brug for refleksive fysioterapeuter, der i højere grad kan opsøge, vurdere, anvende og evaluere kundskabsformer. De har desuden fokus på en større sammenhæng mellem teori og praksis samt evner til at kunne arbejde tværfagligt (Kristensen og Høst, 2014 s. 2 og 6).

Ifølge Wahlgren og Aarkrog er transfer nøglen til at skabe den ønskede sammenhæng imellem teori og praksis. De skriver, at man først bliver en kompetent professionel, når man gennem praksis er i stand til at handle i forhold til det praktiske område, som professionen omfatter (Wahlgren og Aarkrog, 2012 s. 11).

Jeg mener, at et fælles integreret reflektionsredskab kan være med til at fremme ovenstående. I første omgang et redskab der anvendes i starten af alle praktikperioder i forbindelse med forventningssamtalen, men på sigt kunne det evt. udbredes til hele uddannelsen.

Det første skridt på vejen tages ved at formidle resultatet af min undersøgelse til alle implicerede parter i praktikker på den uddannelsesinstitution, jeg er tilknyttet. Det vil sige alle kliniske undervisere og de undervisere på campus der er med til at forberede de studerende til praktik samt skole- og praktikkoordinatorer. Det skal drøftes, om det er muligt og giver mening, at implementere et fælles redskab for alle praktikker, så både de studerende, undervisere og kliniske undervisere har kendskab til det samme materiale.

Denne formidling vil kunne foregå til et af de kliniske underviseres fælles møder arrangeret i samarbejde med uddannelsen. Her vil det også være muligt at lave et samarbejde omkring udformning og implementering af et sådant redskab.

Litteraturliste

Bekendtgørelse nr. 831 om uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi, 2008, lokaliseret d. 10.10.14 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120781>

Danske Fysioterapeuters etiske retningslinjer, 2012, lokaliseret d. 28.10.14 på: <http://fysio.dk/org/Rad/Etisk-Udvalg/Etiske-retningslinjer/Danske-Fysioterapeuters-etiske-retningslinjer/#samf>

Fuglsang L og Olsen P B, 2004, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*, 2. udg. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg, s. 277-347

Fysioterapeutuddannelsen i X, 2013, *Modul 12 – selvstændig professionsudøvelse*, lokaliseret d. 16.10.14 på http://www.ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/fysioterapeut/praktik/Modul_12_131018.pdf

Glasdam S, 2011, *Bachelorprojekter inden for det sundhedsfaglige område*, 1. udg. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København

Hall M, McFarlane L og Mulholland S, 2012, *Positive clinical placements: Perspectives of students and clinical educators in rehabilitation medicine*, International Journal of Therapy and Rehabilitation, vol 19, no 10

Hiim H og Hippe E, 2007, *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*, 2. udg. Nordisk Forlag A/S, København

Kaiser B, 2012, *Vejledning som facilitering af læring*, lokaliseret d. 10.10.14 på http://www.academia.edu/3520251/faciliterende_vejledningsstrategier

Kristensen K og Høst D, 2014, *Ekstern evaluering af Studieordning for Fysioterapeutuddannelserne i Danmark*, Internt dokument

Kvale S og Brinkmann S, 2009, *Interview – introduktion til et håndværk*, 2. udg. Hans Reitzels Forlag, København

Leth Andersen E, 2007, *Forventningssamtalens betydning for social- og sundhedsassistentelevens læring i somatisk praktik*, Institut for folkesundhedsvidenskab, Århus universitet

Rienecker L, Harboe T og Jørgensen PS, 2005, *Vejledning*, 1.udg. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg

Uddannelsesudvalget for fysioterapeutuddannelsen, 2010, *Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi*, lokaliseret d. 10.10.14 på http://www.ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/fysioterapeut/140327_Studieordning_godkendt.pdf

Uddannelsesudvalget for X fysioterapeutuddannelse, 2010, *vejledning vedr. bedømmelse/evaluering i klinisk undervisning*, Internt dokument X fysioterapeutuddannelse

Undervisningsministeriet, 2008, *Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser*, nr. 207, lokaliseret d. 20.10.14 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=116203>

Undervisningsministeriet, 2009, *Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser*, nr. 636, lokaliseret d. 20.10.14 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125610>

Undervisningsministeriet, 2010, *Praktik i erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser*, lokaliseret d. 20.10.14 på <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Videregaaende-uddannelser/2010/praktikhaandbog/www.uvm.dk/praktikhaandbog%20>

Wahlgren B og Aarkrog V, 2012, *Transfer*, Aarhus Universitetsforlag, Århus

Wenrich M, Jackson MB, Scherpbier AJ, Wolfhagen IH, Ramsey PG og Goldstein EA, 2010, *Ready or not? Expectations of faculty and medical students for clinical skills preparation for clerkships*, Medical Education Online, 15:5295, Co-Action Publishing

Bilagliste

- Bilag 1: Forberedende spørgsmål til forventningssamtalen
- Bilag 2: Klassifikation af videnstilstand
- Bilag 3: Bloksøgning
- Bilag 4: Didaktisk relationsmodel
- Bilag 5: Interviewguide
- Bilag 6: Meningskondensering og - kategorisering
- Bilag 7: Brev til deltagere

Forventningssamtale

Professionsidentitet:

Beskriv en god fysioterapeutisk rollemodel

Hvilke kerneværdier mener du der er særligt bemærkelsesværdige hos ham/hende?

Hvad skal der til, for at du selv når dertil?

Motivation:

Hvordan er studiet og øvrige praktikker gået?

Hvad kan du bedst lide ved studiet?

Hvor vil du gerne udfordres?

Kvalifikation:

Hvad er dine stærke sider fagligt og personligt?

Hvilke erfaringer fra tidl. praktik og/eller privatliv kan du bruge i denne praktik?

Hvilke personlige læringsmål har du for denne praktik?

Kilde: Internt dokument, klinisk undervisning, X kommune

KLASSIFIKATION AF VIDENSTILSTAND

	<u>Deklarativ viden</u>	<u>færdighedsviden</u>	<u>kompetence</u>
	- teorividen - at forklare	- praksislæring - at gøre	- kritisk reflektiv - at kunne
<u>I. Forståelse</u>			
Ressourcer			
Begrænsninger			

	<u>Deltagerforudsætninger</u>	<u>læringsmiljø</u>
	- Motivation og drivkraft - Livssituation - Erfaring - Professionel rolle	- undervisers rolle - rammer - studiearbejde
<u>II. Kontekst</u>		
Ressourcer		
Begrænsninger		

Kilde: Internt dokument, klinisk undervisning, X kommune

Bloksøgning

Bibliotek.dk/artikler

Søgeterm 1	Søgeterm 2	Resultat	Valg
Praktik	Forventning*	2 hits	Irrelevante
Praktik	bachelor	1 hit	Irrelevant
Praktik	Vejledning	6 hits	Alle overskrifter læst 2 abstracts læst 0 artikler valgt til gennemlæsning

Den danske forskningsdatabase
(søgt på både dansk og engelsk)

Søgeterm 1	Søgeterm 2	Resultat	valg
Praktik=clinical teaching	Forventning?= expect?	4 hits	Alle overskrifter læst 2 abstracts læst Ingen valgt
Praktik=clinical teaching	Bachelor= baccalaureate	0 hits	
Praktik=clinical teaching	Vejledning= supervision	3 hits	Alle overskrifter læst 2 abstracts læst 1 Ph.d. afhandling valgt

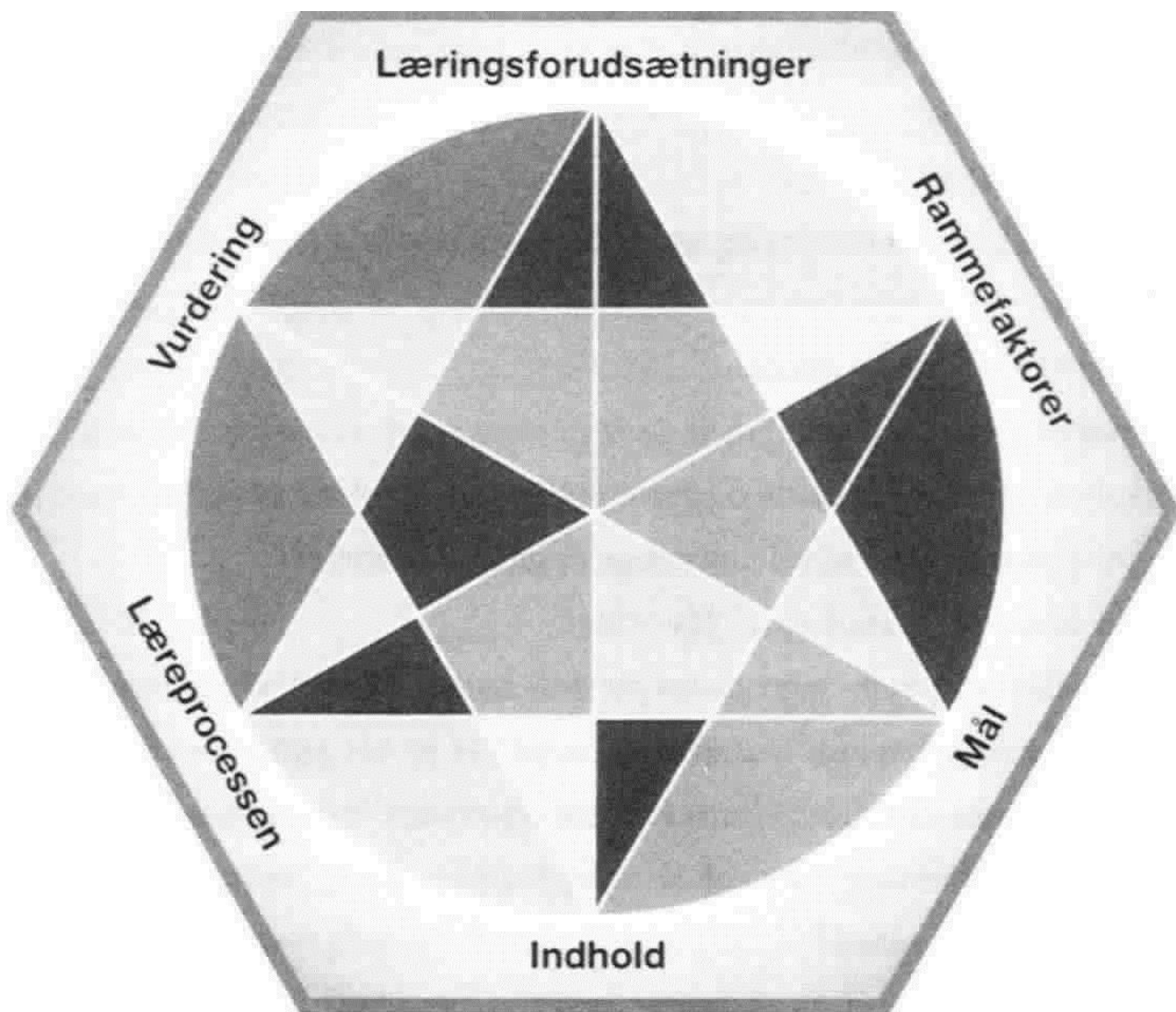
Cinahl og Academic Search Premier og ERIC

Forud definerede begrænsninger: fuld tekst, fra 2004 og frem, peer reviewed

Søgeterm 1	Søgeterm 2	Resultat	Begrænsning	Valg
Clinical teaching	Expectation?	63 hits	Relevante thesaurus terms	17 overskrifter læst 3 abstracts læst 3 artikler valgt
Clinical teaching	Supervision	148 hits	Relevante thesarus terms Subject (study & teaching)	10 overskrifter læst 2 abstracts læst 1 artikel valgt
Clinical teaching	Baccalaureate	6 hits	ingen	6 overskrifter læst Ingen valgt

Kilde: Jane Ø Lundbæk

Den didaktiske relationsmodel:



Kilde: Hiim og Hippe, 2007 s. 73

Interviewguide (kilde: Jane Ø Lundbæk)

Præsentation (deltagerne laver stemmeprøve til lydoptagelse)

Formål, metode og tavshedspligt

Intro spørgsmål: Prøv at fortælle om jeres forskellige oplevelser med forventningssamtaler – Hvad var godt/mindre godt? – Hvorfor? – Eksempel?

Tema 1 – Læringsforudsætninger:

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan giver forventningssamtalen mulighed for at tydeliggøre personlige læringsforudsætninger? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvad forstår I ved læringsforudsætninger? Hvordan arbejder I med at få indblik i egne forudsætninger? Hvad betyder forventningssamtalen i forhold til det indblik? Hvordan har I drøftet jeres forudsætninger med klinisk underviser?

Tema 2 – Læringsmål:

<ul style="list-style-type: none"> Hvordan giver forventningssamtalen mulighed for at tydeliggøre personlige læringsmål? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvad forstår I ved personlige læringsmål? Hvordan har I bestemt hvilke mål der er vigtige for jer i denne periode? Hvilken betydning har forventningssamtalen haft for jeres målsætning? Hvordan har I drøftet jeres mål med klinisk underviser?
---	---

Tema 3 – generelle holdninger:

<ul style="list-style-type: none"> Hvilke erfaringer og generelle holdninger har de studerende til forventningssamtalen? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan har jeres forskellige oplevelser med forventningssamtaler været? Hvilken betydning har samtalen generelt for jeres praktikforløb? Hvad er det vigtigste for jer ved samtalen? Andet af vigtighed I har lyst til at sige?
---	---

Mange tak for jeres deltagelse – information om mulighed for at kontakte mig

Meningskondensering og meningskategorisering (eksempler)

Udsagn	Mening Selvforståelse	Kritisk common sense	Teoretisk forståelse
<p>Det er rigtig godt, at man starter med lige at få afstemt forventninger både fra praktikvejlederens side men også fra den studerendes side, for at man ligesom ikke misforstår hinanden i forløbet og at praktikvejlederen også kommer til at kende ens stærke og svage sider, så de kan hjælpe én på de punkter, hvor man har brug for noget støtte og vejledning</p>	<p>Godt at afstemme både praktikvejleders og studerendes forventninger og dermed undgå misforståelser i forløbet.</p> <p>Vejleders kendskab til den studerendes svage og stærke sider giver mulighed for hjælp, støtte og vejledning hvor den studerende har brug for det.</p>	<p>Klare forventninger imellem parterne mindsker risiko for misforståelser og skaber tryghed.</p> <p>Vejleders indsats tager udgangspunkt i den studerendes forudsætninger og behov</p>	<p>Transferklima og motivation</p> <p>Læringsforudsætninger</p>
<p>.. det er, en guide til også at forstå modulbeskrivelsen. Fordi, man kan jo selvfølgelig godt læse den selv og få noget ud af det, men det handler jo mindst lige så meget om, hvordan ens vejleder fortolker den. Så det er også det, som jeg synes, at man afstemmer. Hvordan tolker vi modulmålene her og hvordan får vi presset de forskellige mål ind i den ramme, som det her praktiksted</p>	<p>Man kan godt læse modulbeskrivelsen selv og få noget ud af det, men samtalen kan bruges til at forstå vejleders fortolkning af den og afstemme, hvilke muligheder praktikstedet giver for at opfylde målene.</p>	<p>Samtalen bruges til at oversætte og tilpasse modulbeskrivelsen til den enkelte periode og praktiksted.</p>	<p>Læringsmål</p>

giver.			
Jeg kan godt lide forberedelsen til det, fordi du får lov til at reflektere over ressourcer og belastninger og du kan drage paralleller til de sidste moduler, du har haft. Så får du ligesom sådan et overordnet billede af, hvad du kan og hvad du ikke kan.	Forberedelse og refleksion giver indsigt i og overblik over ressourcer, belastninger, hvad du kan og ikke kan samt mulighed for at drage paralleller til tidligere moduler.	Forberedelse og refleksion giver indblik i egne læringsforudsætninger samt mulighed for transfer	Læringsforudsætninger og personlige faktorer der fremmer transfer
Det var også nogle af de ting, som jeg fik snakket med hende om i forventnings samtalen. De der roller. Hvordan forventer vi, at vores samarbejde kommer til at køre og hvem opsøger hvem. Jeg er ikke så sindssygt god skriftligt, så der er det ligesom hende, der skal være lidt opsøgende på mig. Og hvis det er noget mere praktisk om borgere og behandlinger, så er det mig, der er opsøgende på hende	Forventnings samtalen bruges til afklaring af roller og samarbejde. Det kan være vejleder der er opsøgende i nogle situationer og mig der er opsøgende i andre.	Ansvarsfordeling i forhold til samarbejde og konkrete roller afklares	Den lærende som en del af didaktisk planlægning og transferklime

Kilde: Jane Ø Lundbæk

Information vedrørende interview.

Kære fysioterapeutstuderende

Tak fordi du vil hjælpe mig, ved at medvirke til fokusgruppeinterview omkring forventningssamtalen. Interviewet er en del af mit afgangsprøveprojekt på sundhedsfaglig diplomuddannelse, hvor formålet er, at afklare hvilken betydning forventningssamtalen har for fysioterapeutstuderende i forhold til at tydeliggøre egne læringsforudsætninger og personlige læringsmål.

Vi mødes på XX fredag d. 07.11.14 kl. 8.30 på XX kontor. Jeg vil lydoptage interviewet og transskribere det for at kunne behandle data efterfølgende. Både optagelse og transskriberet tekst vil blive anonymiseret, behandlet fortroligt og destrueret så snart jeg har været til eksamen d. 11. december.

Under interviewet vil være 4 studerende og undertegnede til stede og vi har alle tavshedspligt. Interviewet vil foregå som en dialog imellem jer, med undertegnede som igangsætter.

Din deltagelse i interviewet er frivillig og du kan til enhver tid trække dig fra undersøgelsen, uden det får indflydelse på dit praktikforløb.

Hvis du har spørgsmål, er du meget velkommen til at kontakte mig både før og/eller efter undersøgelsen.

Med venlig hilsen

Jane Lundbæk
Klinisk underviser for fysioterapeutstuderende
Mobil: XX E-mail: XX

Informeret samtykke:

Jeg giver hermed mit samtykke til at deltage i nævnte undersøgelse og bekræfter, at jeg har modtaget skriftlig og mundtlig information vedrørende projektet

Dato: _____ Underskrift: _____

Kilde: Jane Ø Lundbæk