



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Teori-praksis i sygeplejerskeuddannelsen

Keiding, Tina Bering

Published in:
Uddannelsesnyt FS8

Publication date:
2008

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Bering Keiding, T. (2008). Teori-praksis i sygeplejerskeuddannelsen: Studieordningen som reference for skole- og klinisk undervisning. Uddannelsesnyt FS8, 19(2).

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

Teori-praksis i sygeplejerskeuddannelsen - Studieordningen som reference for skole- og klinisk undervisning

Tina Bering Keiding, lektor, ph.d.

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Teori-praksis – et spørgsmål om passende afstand

Teori-praksis relationen fremstår som et nærmest uopslideligt tema i uddannelsessystemet. Temaet aktualiseres på forskellige måder, men iagttages ofte gennem formen *sammenhæng* – eller mangel på samme, og handler da i korthed om *afstanden* mellem to systemers beskrivelse af kundskaber og færdigheder. Enten hvad angår uddannelse/fremtidigt job eller mellem uddannelsers skoledel og praktikdel. God sammenhæng antyder, at iagttageren oplever en 'passende' afstand, mens manglende sammenhæng antyder, at der iagttages større afstand mellem to systemer end der 'burde' være. Endvidere kendes teori-praksis diskussionen fra didaktikken. Også her viser den til en afstandstematik; i dette tilfælde til afstanden mellem didaktiske teorier (det videnskabelige system) og anvendt didaktik (uddannelsessystemet).

Det er forholdet mellem sygeplejerskeuddannelsernes skoleundervisning og praktiske del, den kliniske undervisning, som er temaet for denne artikel. Også dette tema kan beskrives som en teori/praksis forhold (fx Helleshøj 2007). Artiklen anlægger et systemteoretisk blik på temaet gennem anvendelser af begreber fra den tyske sociolog Niklas Luhmann og diskutere præmisserne og implikationerne af denne tilgang op mod Erling Lars Dales begreb om didaktisk rationalitet.

Artiklen er opbygget på den måde, at den først præsenterer de to positioner og hvordan teori/praksis forholdet konstrueres gennem disse. Afslutningsvis giver artiklen et

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

bud på hvad, der kan danne udgangspunkt for den i artiklens optik nødvendige løbende diskussion af teori-praksis forholdet.

To blikke – to fænomener

Den gamle talemåde om, at det sete afhænger af øjnene der ser, gælder også for forholdet mellem skoleundervisning og klinisk undervisning. Luhmann (1998:178) udtrykker noget tilsvarende gennem udsagnet om, at realiteten, dvs. hvad der fremtræder som værende, må forstås som 'enheden af forskellen mellem erkendelse (hvordan der iagttages) og genstand (hvordan der iagttages)'. Artiklens videnskabsteoretiske præmis er i tråd hermed, at forholdet mellem skoleundervisning og klinisk undervisning som realitet ikke 'er', men konstitueres gennem iagttagelsen, og de konkrete forskelle denne iagttagelse betjener sig af. Man må da ledsage enhver observation af spørgsmålet "Who is the observer?" (Luhmann 2002c).

Forestillingen om en fælles rationalitet

Den norske didaktiker Erling Lars Dale fremstår som en indflydelsesrig didaktiker inden for professionsuddannelserne; både gennem egne bidrag og i andres bestræbelser på at nærme sig professionsuddannelserne gennem didaktikken (fx Dale 1989, Dale 2000, Dale & Hellestøj 2003, Hellestøj 2007).

Dale (1989, 2000) bygger sine didaktiske bidrag op om tre de begreber 'pædagogisk professionalitet', 'didaktisk rationalitet' og 'didaktiske kompetenceniveauer', og skelner mellem 3 kompetenceniveauer:

K1: gennemføre undervisning så den støtter målrettet læring¹

K2: udarbejde og evaluere undervisningsprogrammer/-planer

¹ Dale bruger selv udtrykket: 'Undervisning er målrettet læring' (Dale 1989:71) eller 'Undervisning indebærer målrettet læring' (Dale 2000:50). Dermed etablerer han et simpelt kausalt forhold mellem undervisning og læring, hvilket er inkonsistent med han forsøg på at inddrage Luhmann i sin didaktiske refleksioner

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

K3: bidrage til udvikling af didaktisk teori gennem refleksion over praksis

De tre begreber er indbyrdes relaterede på den måde, at undervisere *"først er professionelle, hvis undervisningen (K1) bliver gennemført ud fra didaktisk teori (K3)"* (Dale 2000:66), mens didaktisk rationalitet kommer til udtryk ved gennem sammenhæng mellem elementerne på de enkelte niveauer og overensstemmelse mellem niveauerne (Dale 1989:43ff; Dale 2000). Eksempelvis ved at der er *"overensstemmelse mellem undervisningsprogrammets intention og undervisningens realitet"* (Dale 2000:63). Pædagogisk professionalitet og didaktisk rationalitet kommer hos Dale således til udtryk gennem *overensstemmelse* og *sammenhæng*. Man kan også tale om, at planlægning *realiseres* i undervisningen.

Dales iagttagelser sker således ud fra en position, der betoner enhed, dvs. gennem iagttagelsesformen **enhed** | **differens**. Med denne optik vil enhed eller *enshed* tages som udtryk for didaktisk rationalitet og differens som udtryk for det modsatte. Der synes endvidere hos Dale at være tale om et ontologisk rationalitetsbegreb i den forstand, at afgørelser om sammenhænge og overensstemmelse eller mangel på samme kan træffes entydigt og alment. Enten *er* der overensstemmelse og undervisningen dermed didaktisk rationel eller det modsatte. Dale åbner således ikke for, at undervisning kan fremstå som sammenhængende ud fra et perspektiv, men ikke ud fra et andet.

I forhold til sygeplejerskeuddannelsen (og andre professionsuddannelser) vil man med Dale som teoretisk blik skulle tilstræbe at teori og praksis/klinisk undervisning *nærmer* sig hinanden, eksempelvis ved at skoleundervisning forsyner de studerende med kundskaber de skal bruge i praksis, og tilsvarende at praksis gør det muligt at anvende skolekundskaber.

Mine personlige, og ikke systematiserede, erfaringer fra oplæg på de sundhedsfaglige professionsuddannelser² er da også, at der er brugt mange gode kræfter på diskussioner om, hvem der skal nærme sig hvem; dvs. om det er den kliniske

² Se eventuelt [http://vbn.aau.dk/research/\(2955\)%7Cactivities?language=pri](http://vbn.aau.dk/research/(2955)%7Cactivities?language=pri)

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

undervisning eller skoleundervisningen, der står på 'rette sted' og den anden, der således er kommet på afveje.

Niklas Luhmann – selvreferentielle systemer og systemrelative rationaler

Udgangspunktet for Luhmanns teoriopbygning er – til forskel fra Dale – ikke enhed, men forskel; mere præcist forskellen mellem system og omverden (Luhmann 1988:292). Hans blik kan dermed beskrives som differensteoretisk (evt Keiding 2005:70).

Hvad angår denne artikel er der tre temaer, der fremstår som særligt centrale. Det drejer sig om 1) systembegrebet, herunder forskellen mellem psykiske og sociale systemer; 2) begrebet om funktionel uddifferentiering, herunder den grundlæggende forskel mellem uddannelsessystemet og sundhedssystemets iagttagelsesoptik og 3) forskellen mellem uddannelsesprogrammer, planlægning og undervisning som interaktion. Alt sammen temaer som på lidt forskellig vis kan bidrage til at give forståelse for, hvorfor forholdet mellem skole- og klinisk undervisning ikke fyldestgørende lader sig beskrive ud fra en forestilling om en almen, og dermed kontekstuaafhængig, rationalitet, men må ledsages af angivelse af for hvem, dvs. fra hvilket perspektiv, noget betegnes som rationelt.

Det blik, som Luhmann tilbyder, kan til tider synes unødigt komplekst. Men som han selv siger: ”*Kun kompleksitet kan reducere kompleksitet*” (Luhmann 2000:64). Man er med andre ord nødt til at have komplekse begreber for at kunne beskrive komplekse fænomener som komplekse.

Selvreferentielle systemer

Systemer beskrives med Luhmann som selvreferentielle og selvproducerende (autopoietiske), hvilket betyder, at de frembringer såvel sig selv, som deres afgrænsning til omverdenen med reference til sig selv. Han skelner mellem tre typer af autopoietiske systemer: levende, sociale og psykiske systemer.

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

Hvad angår forholdet mellem skoleundervisning og klinisk undervisning er det primært begrebet sociale systemer, der er interessant. Sociale systemer opretholder sig gennem kommunikation, som med Luhmann består af tre selektioner: valg af information (*hvad* skal meddeles), valg af meddelelse (*hvordan* skal det meddeles) og valg af forståelse (ikke om, men *hvordan forstås* den meddelte information) (Luhmann 2002a, kortere i fx Keiding 2005:85f).

Mennesker er hos Luhmann ikke en del af sociale systemer, men en nødvendig omverdensbetingelse for disse, fordi kommunikationens løbende valg af meddelt information og valgt forståelse fordrer at mindst to psykiske systemer, og dermed to mennesker, stiller deres strukturelle kompleksitet til rådighed for disse valg (fx Luhmann 2000:254; kortere Keiding 2005:115f). På det tematiske niveau kan der således være et vist sammenfald mellem operationerne i et psykisk og socialt system: Begge kan beskæftige sig med en bestemt tematik. På det operative niveau fungerer de fuldkommen adskilt. De er med andre ord strukturelt koblede, men operativt og funktionelt adskilte. Sociale systemer baserer sig på og frembringer kommunikation. Psykiske systemer baserer sig på og frembringer bevidsthedselementer i form af tanker, følelser og fornemmelser.

Når det alligevel er nødvendigt at tematisere psykiske systemer i denne sammenhæng hænger det sammen med, at de udgør sociale systemers eneste omverdens kontakt. Et socialt system kan således kun tematisere sagsforhold, som kan iagttages i deltagerens psykiske systemer. Det betyder eksempelvis, at hvordan en studieordning forstås, vil påvirkes men ikke kausalt determineres af hvad læseren ved og forventer. Luhmann taler i tråd hermed om, at sociale systemer iagttager deres fysiske og sociale omverden gennem et dobbeltfilter³. Hvis fysiske eller sociale hændelser skal tematiseres i et socialt system, skal de iagttages og meddeles af kommunikationens deltagere (Luhmann 1997:113; Luhmann 2002b). Men hvordan de konstituerer sig i det sociale system henviser til dette og ikke til deltagere eller studieordningen

³ Denne dynamik er i i fht projektarbejde udfoldet i Keiding 2008

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

Uddannelsessystemet

Al kommunikation, der har som intention at uddanne, henregnes med Luhmann til uddannelsessystemet og orienterer sig dermed omkring dette systems konstituerende kode: **bedre** | **værre** (Luhmann 2006:98). Uddannelse betjener sig dermed af en forestilling om, at noget – nogle kundskaber, nogle færdigheder – er bedre end andre. Hvordan denne skelnen mellem det bedre og det værre sættes, fremgår af uddannelsessystemets programmer, eksempelvis læseplaner og studieordninger. Fælles for disse er, at de udelukkende beskriver det bedre, mens det værre så at sige er alt det, som ikke betegnes. En hver forestilling om uddannelse ledsages således af et ganske omfattende korresponderende læringsforbud (Luhmann 1993:181; Keiding 2005: 129).

De intentioner, der formuleres i programmerne, søges tilvejebragt gennem undervisning. Med Luhmann vil der dog ikke være tale om, at undervisningen realiserer uddannelsens hensigter og undervisernes planlægning. Undervisning udfolder sig som alle andre autopoesiske systemer selvreferentielt, dvs. den kan påvirkes, men ikke determineres af systemer i dens omverden. Der vil således altid være en afstand i betydningen forskel mellem *intention* og *interaktion* i uddannelsessystemet, og en forskel som ikke kan ophæves gennem mere planlægning: *"Jo mere rationelt organisationssystemer konciperes og opbygges med henblik på deres specifikke ydelsesevne, jo sværere bliver det at realisere det organisatorisk mulige i interaktionen. Interaktionen følger sine egne systemregler, og medtager ikke, eller kun i begrænset omfang, organisationsprogrammet heri. Gennem interaktionen bliver det organisatorisk forudsætte således løbende deformeret eller endog forsætligt kørt på et sidespor"* (Luhmann 1975:15).

Denne optik betyder ikke, at undervisning må fraskrive sig muligheden for at udfolde sig rationelt. Forskellen til Dale er, at rationaliteten her referer til det konkrete interaktionssystem (fx Luhmann 2000:539; Keiding 2005:171). Hvis undervisning skal kunne beskrives som rationel, vil kriteriet være om interaktion muliggør intenderet læring. At realisere en undervisningsplan vil i denne optik ikke nødvendigvis være udtryk for didaktisk rationalitet. Hvis planlægningen eksempelvis er baseret sig på forudsætninger om forhåndskundskaber, som viser sig ikke at være til stede, kan det i

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

denne optik være undervisningsmæssigt mere rationelt at afvige fra planlægningen med henblik på at bidrage til mulig læring på de aktuelle præmisser end at fastholde planlægningen på trods.

Der antydes heller ikke at programmer og planer ikke har nogen betydning i uddannelsessystemet: *Hermed skal ikke bestrides, at formål og planer spiller en rolle. De hjælper især til at fortolke ikke-entydige situationer og til at foretage nye skridt, når der er fri kapacitet til det*" (Luhmann 2006:129). Uddannelsens programmer og undervisningsplaner kan med andre ord benyttes som refleksionsprogrammer i undervisningen, og dermed aflaste den i dens bestræbelser på at bestemme sig selv. Eksempelvis i forhold til at træffe afgørelser om, hvorvidt et givet tema er relevant eller ej. Dette forudsætter som nævnt, at en deltager vælger at tematisere sine iagttagelser af disse programmer og at kommunikationen knytter an til forslaget.

Skoleundervisning og klinisk undervisning kan beskrives som to kontekster eller *organiseringssprincipper* for undervisende interaktion. De referer til en og samme uddannelse, men præmisserne for hvordan undervisningen kan udfolde sig, er forskellige. Interaktionen i skolen er som regel konditioneret af hensigten om at bidrage til de studerendes læring. Den udfolder sig med andre ord som undervisning og orienterer både intentionelt og interaktionelt sig mod uddannelsessystemets kode. Og deltagerne indtager de for uddannelsessystemet helt grundlæggende roller som enten underviser eller studerende.

I den kliniske undervisning forholder det sig anderledes. Også her er der som betegnelsen angiver tale om undervisning. Det særlige er, at denne undervisning foregår på institutioner, som tilhører et andet funktionssystem, nemlig sundhedssystemet (koden sund|syg. Interaktionen i dette system sigter mod at behandle, altså at transformere syge til raske. Når en del af systemets behandlende interaktioner defineres som klinisk undervisning, sker der så at sige en dobbeltkodning af interaktionen: Den skal behandle patienten og undervise den studerende. Tilsvarende fordobles rollerne; den studerende er ikke blot studerende men også behandler, patienten ikke blot syg men også et undervisningsmedie og den kliniske vejleder ikke blot underviser men også sygeplejerske og som sådan professionelt ansvarlig over for patienten.

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

Det betyder, at interaktionen ikke blot kan reflektere og bestemme sig selv med reference til studieordning og planer for den kliniske undervisning. Den må også løbende iagttage sig egen konditionering⁴: Hvilken kode skal aktuelt sætte sig igennem som konditionerende forskel; er det forsvarligt at fastholde situationen som undervisning med de indvirkninger dette må have på behandlingen (fx at noget tager længere tid fordi den studerende er ved at lære det), eller må undervisning underordnes de sygeplejefaglige fordringer og dermed konditioneres som behandling?

I de tilfælde hvor interaktionen omkodes fra undervisning til behandling, vil afstanden mellem intention og interaktion kunne øges. Et Dale-inspireret blik vil da kunne beskrive forløbet som ikke didaktisk rationelt. Med et Luhmann-blik kan det se anderledes ud. Dels tydeliggør dette blik at situationer sjældent er enkle men komplekse, dels kan man overveje om de situationer, hvor interaktionen omkodes, muliggør en vigtig medlæring: Det sygeplejefaglige og dermed hensynet til patienten som patient kommer altid i første række.

Med studieordningen som referencepunkt

Den kompleksitetsfølsomhed som Luhmann tilbyder, peger for det første på, at der må forventes forskelle mellem såvel intention og interaktion, som mellem forskellige interaktionssystemer. Og at denne afstand snarere må ses som reglen end undtagelsen. Det, der bør forundre, er således snarere, at det igen og igen lykkes interaktionssystemer at reducere kompleksitet i et omfang som tillader dem at emergere som undervisning.

For det andet bliver det tydeligt, at skoleundervisning og klinisk undervisning udfolder sig under forskellige vilkår. Hvis de som interaktionssystemer *kunne* og *skulle* nærme sig hinanden, ville det formodentligt være langt lettere at organisere uddannelsen omkring en institution; enten som en ren skolebaseret uddannelse eller som ren praksisbaseret undervisning (mesterlære). Når begge undervisningsformer fastholdes, vil

⁴ Med Bateson kan man sige, at interaktionen ikke blot må kunne agere i form af Læring I (korrigere fejl inden for samme kontekst), men må kunne reflektere og korrigere hvordan interaktionen kontekstualiseres, dvs agere i form af Læring II (fx Keiding og Laursen 2005)

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

min antagelse være, at det hænger sammen med at den undervisning, der kan udfolde sig inden for de to former, er forskellig på en måde, der ses som afgørende og hensigtsmæssig for sygeplejerskeuddannelsens kundskaber og færdigheder. Det synes derfor relevant

- at omdefinere teori/praksis diskussionen *fra* en diskussion, hvor to undervisningstyper måler hinanden med reference til deres egen interne rationalitet ("praksis betoner ikke de kundskaber vi lægger vægt på i skoleundervisningen" eller "skoleundervisningen lærer dem ikke det de skal bruge i praksis"), *til* diskussion af på hvilken måde de to undervisningstyper skal og kan bidrage til uddannelsens samlede kompetenceprofil
- at evaluering af samspillet mellem skoleundervisning og klinisk undervisning gøres til et spørgsmål om, hvordan de to undervisningsformer, såvel intentionelt som interaktionelt, bidrager til uddannelsen
- at i hvert tilfælde at overveje om brudte forventninger skal justeres på niveauet for forventninger/intentioner, eller om ændringerne skal søges tilvejebragt i interaktionen.

Referencer

- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Gyldendal Norsk Forlag
- Dale, E. L. (2000). Didaktisk rationalitet og skolen som professionel organisation. I E. L. Dale (red.) *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim
- Dale, E. L. & Hellestøj, H. (2003) Retningslinjer for god undervisning i sundhedsuddannelserne. I J. J. Eriksen & L. Hounsgaard (red.) *Læring og ledelse i sundhedsvæsenet*. Kbh: Gyldendal Uddannelse
- Hellestøj, H. (2007). *Forholdet mellem teoretisk undervisning og praktik i sygeplejerskeuddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Pædagogisk Sociologi. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet
- Keiding, T. B. (2007) Luhmann og reformpædagogik – om at afskrive eller genbeskrive reformpædagogikkens grundsætser. I M. Paulsen og L. Qvortrup

UDDANNELSESNYT

Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker

Nr. 2. 19. årgang. Maj 2008

(red.) *Luhmann og dannelse*. Kbh: Unge Pædagoger

Keiding, T.B. (2008). Projektmetoden – en systemteoretisk genbeskrivelse. In *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr. 5*.

Keiding, T.B. & Laursen, E. (2005). *Interaktion og læring. Gregory Batesons bidrag*. Kbh: Unge Pædagoger

Luhmann, Niklas (1988). Neuere Entwicklungen in der Systemtheorie. I: *Merkur*, vol. 42. s. 292-300

Luhmann, Niklas (1975). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. I: Niklas Luhmann: *Soziologische Aufklärung Bd. 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*, s. 9-20. Opladen: Westdeutscher

Luhmann, Niklas (1993A). Barnet som medie for opdragelsen. I: J. Cederstrøm; L. Qvortrup og J. Rasmussen (red.). *Læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen*, s.159-190. Kbh: Unge Pædagoger

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1998). Erkendelse som konstruktion. I: Mads Hermansen (red.). *Fra læringens horisont – en antologi* Århus: Forlaget Klim

Luhmann, N. (2002a). What Is Communication? I N. Luhmann *Theories of Destincstion. Redescrining the Descriptions of Modernity*. Stanford: Standford University Press

Luhmann, N. (2002b). How Can the Mind Participate in Communication? I N. Luhmann *Theories of Destincstion. Redescrining the Descriptions of Modernity*. Stanford: Standford University Press

Luhmann, N. (2002c). Deconstruction as Second-order Observing. I N. Luhmann *Theories of Destincstion. Redescrining the Descriptions of Modernity*. Stanford: Standford University Press

Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. Kbh: Hans Reitzel