

Karin Lindholm

GIRL-POWER

Empowerment i jordemoderuddannelsen



Masterprojekt
Aalborg Universitet

SPECIALERAPPORT 4. SEMESTER
AALBORG UNIVERSITET

MASTER I LÆREPROCESSER
MED SPECIALE I MEDICINSK PÆDAGOGIK

GIRL-POWER

Empowerment i jordemoderuddannelsen

Dette masterprojekt er udarbejdet af:

Karin Lindholm Christensen
Studienummer: 20064083

Vejleder: Eva Just

Projektets omfang:
115.590 tegn svarende til 48 normalsider

12. december 2007

Denne opgave - eller dele heraf - må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 710 af 30.06.2004

Indholdsfortegnelse

Resumé	3
Indledning	4
Problemformulering	11
Afgrænsning	11
Begrebsafklaring	12
Valg af teori og metode	13
Teorivalg	14
Metodevalg – empiri	16
1. del: Den jordemoderstuderendes 'væren'	22
Jordemoderfaget	23
Jordemoderfagets kultur og udvikling	23
Den jordemoderfaglige 'væren' i dag	25
Læring i praksisfællesskabet	30
Legitim perifer deltagelse	30
Den personlige deltagerbane	32
Ansvar for egen læring	34
AFEL som læringsmetode i praksisfællesskabet	36
Den studerende i praksisfællesskabet	38
Konklusion på den studerendes 'væren'	41
2. del: Empowerment som mulighed	43
Empowerment	44
Hvad er empowerment?	44
Hvordan fremmes empowerment?	45
Hvad fremmer empowerment hos studerende?	48
Den studerende i spændingsfeltet mellem jordemoderfag, praksisfællesskab og værdipluralisme	50

GIRL-POWER - Empowerment i jordemoderuddannelsen
Masteruddannelsen i Læreprocesser med speciale i medicinsk pædagogik
Karin Lindholm, efterår 2007

Er jordemødre hårde ved studerende?	50
Den spirende professionsidentitet.....	51
Værtdipluralisme	52
AFEL og empowerment kontra professionsidentitet og praksisfællesskab	53
Empowerment hvordan?.....	54
Hvad med Kirsten?	55
Masterprojektets samlede konklusion	56
Perspektivering.....	59
Litteraturliste	61
Bilag 1 Interviewguide	64
Bilag 2 Interview A.....	65
Bilag 3 Interview B.....	72
Bilag 4 Interview C	77

Resumé

As an instructor of midwife students in the clinically part of the education I have experienced, that clever students in the very end of their education feel insecure and doubt that they are good enough at the work, or I have experienced teaching midwives, who without mentioning something spectacular wondering about whether the student is acting on the right way or not.

In the first part of the project learning in the working fellowship is examined through theory from Lave and Wenger: Legitimate peripheral participation, theory from Dreier about learning as a change of personal participation in social contexts and finally Björgens thoughts about the individuals own responsibility for learning. The theories are supplied of three qualitative interviews, where midwives are asked about their expectations to the way of being of the students.

In the second part of the project the idea of empowerment is examined and there will be argued for how empowerment can help the students in the transition between being a student and being a midwife.

This project concludes, that there are three types of learning in the clinical part of the midwife student's education:

1. The students have to learn skills which enable them to practice as a midwife
2. The students have to learn skills which enable them to keep up with changes
3. The students have to learn skills which enable them to develop practice

Different skills can be learned in different ways. Some of the learning can be learned by the individuals own responsibility for learning and some of it cannot.

Empowerment can be the tool that enables the student to act in the context, where expectations sometimes seem conflicting. The greatest task for us as instructors is to define the areas in the clinical education, where the students are allowed to act with autonomy, the areas the students can influence, and finally defines the areas, where the working fellowship and the midwife profession have defined the goals, in which the students have no influence.

Indledning

Kirsten, hedder en af de studerende, jeg har været klinisk vejleder for på fødegangen. Kirsten er dygtig, hun kan sine teorier, når hun bliver spurgt. Hun er omhyggelig, og hun gør ikke noget halvt eller uden at være 120 % sikker på, at det, hun gør, er rigtigt. Kirsten går som en af dem, der omtales som værende lidt gennemsigtig. Der er ikke meget power over hende, og hun er lidt for forsigtig. Forskellige jordemødre opfordrer på hver deres måde til lidt mere spræl: "Gør lidt mere sådan", "vær lidt mere på den måde", "lav lidt mere sjov med de gravide" osv.

Kirsten er frustreret. Hun føler, at jordemødrene vil have hende til at gøre vold mod sig selv og spille en rolle, hun slet ikke føler passer til hende. Hun bryder sig ikke om at være "plat" overfor de gravide eller deres mænd, og hun har det bedst med at spørge jordemoderen syv gange om det samme, selvom hun selv ikke er i tvivl om, hvad, hun selv mener, er det rigtige svar.

Jordemødrene tror egentlig godt, at Kirsten kan, men hun virker alligevel usikker og i jordemødrenes optik ikke klar til at stå på egne ben. Kirsten bruger lang tid på skriftlige refleksionsøvelser. Hun synes, det er svært at give udtryk for sine refleksioner og i praksis viser det sig, at det ofte er kontaktjordemoderens refleksioner, Kirsten skriver ned. Men hvad er det, der skal til for, at Kirsten springer ud, viser noget power og bliver i stand til at gøre tingene på sin egen måde?

Eksemplet med Kirsten illustrerer en for mig kendt problemstilling hos de jordemoderstuderende, der nærmer sig afslutningen af den sidste praktik. For disse studerende er det ikke længere den konkrete viden eller færdigheder, der er problemet, men disse studerende kæmper med at oparbejde den robusthed, frækhed, bredskuldrethed, selvstændighed eller hvad det end er, jordemødre og vejledere på forskellig måde forsøger at hjælpe eller tvinge frem.

I mit arbejde med jordemoderstuderende i praktikperioderne har jeg ofte stødt på den problematik, det kan være, når jordemødrenes forventninger og studerendes personlighed ikke rigtig passer sammen. Der kan være mange grunde til, at man som studerende kan føle sig anderledes. Det kan dels være udtryk for, at der i

uddannelsen ligger en stor del dannelse, som gør, at den studerende i processen føler sig utilstrækkelig eller 'forkert'. Måske er denne anderledeshed en del af det, der skal til for at finde ind til den 'rigtige' professionsidentitet. Kan det tænkes, at følelsen er nødvendig for nogen, for at opdage og udvikle sin professionsidentitet?

Ifølge Wachterhausen (2004) bør professionsidentiteten ideelt set ikke blot indbefatte evnen til at være og gøre som de andre, men også indbefatte evnen til at forholde sig til sædvanen og denne 'væren' – ikke bare at "*være en af vores slags, men også at være en, som forholder sig til [at være én af] vores slags*" (Ibid., s. 27).

Der er en stor refleksionsopgave i at udvikle sin professionsidentitet, som måske starter med at finde sin egen måde at gøre tingene på i forhold til andres måder. Måske er det også en del af min egen professionsidentitet at forholde mig til, hvad det egentlig er for en 'væren' vi som jordemødre efterspørger.

Efter den seneste ændring i uddannelsens struktur er fokus flyttet fra den traditionelle mesterlære til en mere individualiseret form, hvor ansvar for egen uddannelse har fået et større fokus. Ansvar for egen uddannelse giver den studerende større mulighed for selv at sætte sit præg på uddannelsen og på måden at være jordemoderstuderende på. Det er min opfattelse, at denne ændring i uddannelsesform har medført, at de jordemoderstuderende generelt viser et større engagement og en større selvstændighed.

En anden ændring i uddannelsens tilrettelæggelse er, at den nye studieordning (UVM 2001) afskaffede 'centerpraktikken', hvor den studerende tidligere afsluttede uddannelsen med seks uger på et mindre fødested, hvor hun fik lov til mere eller mindre at stå på egne ben inden 'virkeligheden' for alvor kaldte efter overstået eksamen. Om der er en sammenhæng mellem min oplevelse af, at problemerne i slutningen af den sidste praktik er blevet større og afskaffelsen af 'centerpraktikken', eller om der er helt andre årsager problemerne, vil jeg lade stå som et åbent spørgsmål.

Jeg vil derimod i mit masterprojekt gerne beskæftige mig med dilemmaet i, når fagligt velfunderede studerende i slutningen af uddannelsen alligevel ikke lever op til

jordemødrenes forventninger, og i jordemødrenes optik ikke er helt klar til at agere selvstændigt i praksisfællesskabet.

Praksisfællesskab er sammensat af *praksis* og *fællesskab*. Praksis er i denne sammenhæng den jordemoderpraksis, der knytter sig til at arbejde og agere som jordemoder. Fællesskabet forstår jeg både som det arbejdsfællesskab, der er på det pågældende sted, men også det fællesskab, der rækker ud over det pågældende arbejdssted, men som vedrører jordemodervirksomhed i bred forstand og på tværs af fødesteder og landegrænser. I nærværende projekt vil mit fokus dog være på praksisfællesskabet, som det kommer til udtryk lokalt i det arbejdsfællesskab, jeg til daglig er en del af.

Et af de spørgsmål, der er relevante at stille, er, hvad er det for en kultur og en jordemoderfaglig identitet, der er på spil? Det er ikke min opfattelse, at jordemødre ønsker at uddanne kopier af dem selv. Men at der i høj grad er fokus på "væren" frem for "gøren". Det interessante er i hvor høj grad, man som jordemoderstuderende selv kan forme den identitet, man ønsker at opbygge i faget.

Jeg vil i masterprojektet undersøge forholdet mellem individ og fællesskab og blive klogere på, hvordan jeg som vejleder bedst hjælper jordemødre og jordemoderstuderende til at manøvrere i det landskab af jordemoderkultur og usagte forventninger eller ønsker til en bestemt personlighedstype eller et bestemt spektrum af væremåde.

Helen Cliff, jordemoder, antropolog og Ph.d., har beskæftiget sig med jordemoderfaglig identitet og jordemoderfagets historiske udvikling fra de tidligste uprofessionelle nær-koner over alene-arbejdende distriktsjordemødre til nutidens organisering på store fødesteder. Jeg har også selv i tidligere opgaver (Lindholm 2007a, 2007b) beskæftiget mig med den dannelse, der finder og skal finde sted i jordemoderuddannelsen, hvor jeg bl.a. nåede frem til, at dannelse ikke kun har at gøre med personlige kvalifikationer, men i lige så høj grad danner grundlaget for begrundede faglige kvalifikationer. Herudover nåede jeg frem til at pointere vigtigheden af omsorgsfuld forsigtighed i dannelsen af et andet menneske samt i at

finde balancen mellem på den ene side at blive formynderisk og tage ansvaret fra den studerende og på den anden side lade hende være alene om opgaven.

Det er ikke kun uddannelserne, der ændrer sig. Samfundet har gennem det sidste århundrede udviklet sig fra industrisamfundet til videnssamfundet, som i dag i højere grad efterspørger nye kvalifikationer såsom fleksibilitet, omstillingsevne og bestandig udvikling (Jerlang og Jerlang 1996). Groft sagt bliver evner til omstilling og refleksion ligeså vigtige for en jordemoder som evnen til at tage imod et barn.

I uddannelsesbekendtgørelsen (UVM 2001) nævnes selvstændighed, refleksion og kritisk analyse som evner, den studerende skal udvikle gennem uddannelsen. I praktikdelen af uddannelsen foregår læringen i praksis, hvor det for de studerende handler om at udvikle praktiske og kommunikative færdigheder og gøre sig erfaringer i praksis. Wahlgren et. al. (2002, s. 16) besvarer spørgsmålet om, hvordan den erfaringsbaserede læring kvalificeres, med begrebet refleksion. Det er da også en udbredt opfattelse i jordemoderuddannelsen, som jeg kender den fra uddannelsesstedet i Aalborg, at refleksion er et nøglebegreb for selvstændig stillingtagen og en nødvendig kunnen for de studerende for ikke blot ukritisk at tilegne sig færdiguddannede jordemødres vaner og uvaner.

Refleksion kan være det, der adskiller læringen i dag fra den tidligere mesterlære, som er kendt fra den tidligste ikke-organiserede jordemoderuddannelse og i øvrigt kendt fra andre håndværksfag. Kvale (2000) pointerer, at mesterlæren blev udviklet til stabile og hierarkiske håndværk, hvorimod nutiden snarere er kendetegnet ved forandring og fleksibilitet. Han argumenterer dog for en renæssance af mesterlæren, da *"Deltagelse i mesterlære giver adgang til et autoritativt værdifællesskab og kan i dag tjene som en lokal kompensation for en almen værdipluralisme i et postmoderne samfund"* (Ibid. s. 112). Kvale taler her om en kompensation for værdipluralismen. Er det blevet for stort og for uhåndterbart med forandring og fleksibilitet i vores postmodernistiske samfund. Har vi i virkeligheden brug for et 'autoritativt værdifællesskab'?

Værdipluralisme er et af kodeordene i begrebet 'ansvar for egen læring'. I denne læringsmetode, er der ikke én sand værdi, men mange forskellige muligheder (Björngen 1996). Der er udgivet meget litteratur, der omhandler fordele og ulemper ved 'ansvar for egen læring' i folkeskoler og gymnasier (f.eks. Österlind 2005, Björngen 1995, Costa & Kallick 2004). Generelt er tendensen, at mange er fortalere for en øget deltagerindflydelse, idet eleverne bedst lærer det, de selv oplever en mening med at lære, hvorimod lige så mange taler imod, idet svage elever muligvis lades i stikken ved selv at blive overdraget ansvaret for læringen.

Der findes kun sparsom litteratur om ansvar for egen læring i forhold til sundhedsuddannelserne. Derimod findes en del beslægtet litteratur om læring ud fra en frigørende pædagogik bl.a. litteratur om udvikling af handlekompetence (Jensen og Schnack 1993) – herunder om handlekompetence som sociologisk fantasi (Gabrielsen og Mach-Zagal 1997) og om fleksibel uddannelse (Collis og Moonen 2001). Inden for evalueringsformer er jeg stødt på områder, der i større omfang end tidligere lægger ansvaret for læringen ud til den studerende. Portfolioevaluering, som praktiseres i jordemoderuddannelsen i dag, er en individualisering af læringen, dels baseret på de studerendes forventninger, og dels baseret på uddannelsesinstitutioners formuleringer om f.eks. 'ansvar for egen læring', 'individuel kompetenceudvikling' og 'individuelle læreprocesser' (Bendixen 2005).

Det er min opfattelse at portfoliomethoden og diskursen i retning af større ansvar for egen læring har medført, at de studerende i højere grad end tidligere udvikler selvstændighed, refleksionsevne og evne til selvsvurdering. På denne måde har udviklingen fra et meget styret praktikforløb til et praktikforløb, hvor den studerende selv sætter målene været til gavn for udviklingen af de kvalifikationer, videnssamfundet efterspørger.

En stor del af jordemoderfagligheden bygger dog også på lægevidenskaben og den positivistiske naturvidenskab. Det er derfor ikke alle målene for den kliniske uddannelse, der er til diskussion. Samfundet, borgerne og ikke mindst jordemødrene selv har en række forventninger til, hvilke kompetencer en jordemoder besidder. Det kan derfor være problematisk at overdrage de jordemoderstuderende ansvaret for at

definere mål og arbejdsformer, når vejledere og andre jordemødre har en klar holdning til, hvad de rigtige mål og arbejdsformer er.

Måske opstår der en konflikt mellem på den ene side 'ansvar for egen læring', kritisk refleksion og individualitet og på den anden side kulturen, traditionen, professionsidentiteten eller vanen i praksisfællesskabet. Hvor er det, at graden af individualiteten må holde op og den fælles kultur tage over? Og hvad er den fagkultur, hvori de studerende skal agere, begrundet i? Består den primært af traditioner eller vaner, eller er den begrundet i behovet for bestemte - måske tavse - kompetencer?

For nylig var emnet professionsudvikling på dagsordenen ved Jordemoderforeningens medlemsmøde, og i forlængelse heraf definerede Jordemoderforeningen mål for professionsudvikling: *"Målet er at fastholde og styrke accept og anerkendelse af... professionens potentiale til styrkelse (empowerment) af kvinders, børns og mænds sundhedsmæssige og sociale ressourcer"* (Kjeldset 2007). Tidligere blev begrebet *empowerment* mest brugt i forhold til det private erhvervsliv eller sociale tiltag for udstødte grupper, men den nu udbredte brug af begrebet – også i forhold til udviklingen af min egen profession, inspirerer mig til at undersøge, om dette begreb kan bidrage til den styrkelse af jordemoderstuderende, jeg oplever, der er et behov for.

Empowerment bygger på princippet, at ethvert frit menneske er i stand til at træffe ansvarlige beslutninger, og at magten til at træffe beslutninger både kan flyttes og bredes ud (Sørensen og Strandgaard 2007, s. 44f). På denne måde stemmer det grundlæggende menneskesyn overens med den tilgang, der stiles mod i den nuværende jordemoderuddannelse.

Lee Staples, klinisk professor ved Boston University School of Social Work, definerer begrebet således:

"Empowerment is defined as a process by which power is developed, facilitated, or sanctioned in order that subordinate individuals and groups can increase resources, strengthen self images, and build capacities to act on their own behalf"

in psychological, socio-cultural, political or economic domains” (Staples 1993, s. 22).

Empowermentbegrebet er mest kendt dels som et socio-politisk begreb, der stiler mod at legitimere samfundsmæssigt undertrykte gruppers ret til større indflydelse gennem tillid, ansvar og magtdeling (jævnfør Payne 2005), og dels som begreb inden for virksomhedsudvikling, hvor sigtet er at udvikle engagerede og motiverede medarbejdere med innovation og fleksibilitet til følge (jævnfør Sørensen og Strandgaard 2007).

Ud fra Staples definition favner begrebet empowerment den proces, jeg ønsker at være med til at fremme hos jordemoderstuderende i praktik. Jeg har en hypotese om, at empowerment kan bidrage på en positiv måde til, at de studerende bemægtiger sig i eller bemægtiges til den situation, det er at være og agere i rollen som dimitterende jordemoder. Jeg formoder, at studerende, der besidder en høj grad af empowerment både lettere kan reflektere og agere selvstændigt og frit, og dermed i endnu højere grad kvalificere deres læring.

Den første del af masterprojektet vil jeg lave som en undersøgelse af, hvad denne 'væren', som jordemødrene forventer, de jordemoderstuderende skal tilegne sig, består i. Denne del af projektet bliver en gennemgang af jordemoderfagets historiske kontekst og en uddybning af forskellige tilgange til læring i et praksisfællesskab. Masterprojektets anden del vil derimod komme til at dreje sig om empowerment og om, hvordan empowerment kan anvendes i uddannelsen af jordemoderstuderende. Da empowermentbegrebet kommer fra en meget anderledes sammenhæng end velfungerende studerende i et praktikophold, og da de studerende ud over at lære sig faget også skal gebærde sig i en faglig kultur og et lokalt praksisfællesskab, forventer jeg, at begrebet for at kunne anvendes vil fordre tilpasning til netop denne særlige situation. Det endelige mål med mit masterprojekt er at undersøge, hvorvidt og hvordan empowerment kan bygge den bro mellem individet og praksisfællesskabet, der er behov for.

Problemformulering

Problemformuleringen for masterprojektet lyder:

Hvordan kan den jordemoderstuderendes 'væren' udvikles gennem empowerment?

Med mit masterprojekt ønsker jeg at bidrage til en dybere forståelse for det dilemma, jeg har oplevet mellem den jordemoderstuderende som individ overfor fagkulturen i praksisfællesskabet. Min hensigt er herudover at sætte en diskussion i gang om, hvordan overgangen mellem det at være studerende til at agere som jordemoder bedst håndteres. Jeg har ikke på forhånd en forudindtagelse om, at empowerment vil være den endegyldige løsning på alle spørgsmål i relation til området, men håber med masterprojektet at pege på et redskab til værktøjskassen, som jeg formoder har sin berettigelse i nogle situationer.

Afgrænsning

Den del af læringen, jeg har fokus på, er den læring, der foregår i praksisfællesskabet og som ligger ud over de konkrete færdigheder, men som gør, at den jordemoderstuderende ikke bare gør og handler som en jordemoder, men *er* som en jordemoder. Det er den del af læringen, der omhandler at leve op til billedet af en jordemoder, der har min interesse, snarere end læring af konkrete færdigheder.

Omdrejningspunktet for mit masterprojekt er jordemoderstuderende i den sidste del af praktikperioden. Det er i denne periode, at den studerende skal praktisere det lærte og udvise selvstændig handlekompetence. Det kan være forskelligt, hvordan studieordningen praktiseres på de forskellige praktiksteder. Jeg tager derfor afsæt i den praksis jeg kender fra praktikuddannelsen i Aalborg og vælger at besvare problemformuleringen ud fra dette ene sted, velvidende at jeg derfor også kun bliver i stand til at konkludere på problemformuleringen i forhold til denne kontekst.

Det kunne være interessant at beskæftige sig med uddannelsen i sin helhed, da det er min opfattelse, at læringen i forhold til at 'være' som jordemoder foregår hele

uddannelsen igennem. Ligeledes har jeg en formodning om, at empowerment-begrebet kan anvendes gennem hele uddannelsen fra start til slut samt både i teori- og praktikkdelen. Jeg vil dog afgrænse projektet til kun at fokusere på det sidste praktikforløb og specielt på den sidste halvdel af jordemoderuddannelsens 6. semester (den sidste halvdel af den afsluttende praktik), hvor kravet om selvstændig handlekompetence er mest fremtrædende.

Begrebsafklaring

Jeg har valgt at bruge begrebet 'væren' i modsætning til 'gøren'. 'Gøren' er i min optik vores udadrettede handlinger, som kan iagttages og vurderes rigtige eller forkerte, hvor 'væren' er en dybereliggende væremåde, såsom vores måde at foretage vores handlinger på, sprog og begrundelsen for, at handle som vi gør. Wachterhausen (2004) taler om en 'væren-som-os-hed' som kernen i professionsidentiteten, der sikrer stabilitet. I mange tilfælde kan 'væren' erstattes af 'professionsidentitet'. Jeg har dog valgt at reservere dette begreb til de professionelle udøvere af faget, hvorimod jeg i forhold til studerende vil anvende begrebet 'væren' velvidende, at der i mange tilfælde vil være tale om en spirende professionsidentitet.

Empowerment kan oversættes til ordet 'bemyndige' (Gyldendal 1997) eller 'høj involvering' eller 'indflydelse' (Sørensen & Strandgaard 2007). Jeg har valgt at bibeholde det engelske ord 'empowerment', da empowerment handler om at frigive den magt (power), mennesker allerede besidder (Ibid.), og da de gængse oversættelser alligevel ikke helt dækker begrebet fyldestgørende. Skulle jeg oversætte ordet til dansk, ville jeg vælge et ord som 'bemægtigelse', som dog er en oversættelse, jeg ikke har fundet teoretisk belæg for. Bemægtigelse handler om at få eller tage magten over noget, der i denne sammenhæng vil være den aktuelle situation, som den empowerede person bemægtiger sig. Hvad begrebet nærmere indeholder, vil jeg vende tilbage til i afsnittet om empowerment.

Valg af teori og metode

Metoden, jeg vil anvende til at besvare problemformuleringen, vil være en kombination af teoretisk viden og en empirisk undersøgelse. I projektet vil jeg arbejde ud fra en *hypotetisk deduktiv* metode (jf. Birkler 2005), idet jeg har en hypotese om, at empowerment kan bruges som et redskab til at kvalificere læringen hos de jordemoderstuderende. Hypotesen vil være udgangspunkt for tilegnelse af en teoretisk begrebsforståelse, og dette teoretiske fundament vil sammen med hypotesen danne grundlag for indsamling af empiri.

Mit erkendelsesbehov i projektet er et forståelsesbehov. Jeg vil derfor benytte mig af en hermeneutisk tilgang til gennem teori og empiri at opnå en større forståelse for, hvad det er, der sker i praksisfællesskabet, hvad det er, fagligt dygtige studerende har behov for, for også at opleves som selvstændige og klar til at stå på egne ben, samt om og hvordan empowerment som begreb kan medvirke til denne proces.

Det er ikke min hensigt at nå frem til generaliserbare endegyldige sandheder, men specifikt at beskæftige mig med den kontekst, jeg kender fra min egen arbejdsplads og faglige felt. Projektet vil derfor have den kliniske uddannelse af jordemoderstuderende på Aalborg Sygehus som omdrejningspunkt.

Empirisk vil jeg forholde mig til diskursen blandt jordemødre i forhold til, hvilken 'væren' de studerende skal tilegne sig. Jeg vil igennem interviews opleve, hvordan jordemødrene sprogligt forholder sig til denne formentlig ofte tavse kundskab. Jeg er bevidst om, at det for jordemødrene vil være vanskeligt fuldstændigt at sætte ord på denne kundskab, idet professionsidentitet ofte er langt mere end det, praktikerne siger, den er (Wacherhausen 2002, s. 59). Alligevel forventer jeg, at interviewene tilsammen vil danne et billede, som kan bidrage til en større forståelse af den 'væren', der er omdrejningspunkt for projektet.

Jeg vil beskæftige mig med problemstillingen ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang, idet jeg anskuer problematikken om de studerendes vanskelighed ved at agere til jordemødrenes tilfredshed som en konstrueret problematik, der er formet og præget

af menneskelige interesser (jf. Collins beskrivelse af socialkonstruktivismen (Collin 2003, s. 248)).

Ifølge Collin (2003) ligger der implicit en opfordring i den socialkonstruktivistiske position til at underkaste fænomener en kritisk vurdering og en stillingtagen til, om fænomenet skal videreføres eller ændres. I overensstemmelse med denne opfordring sigter jeg ligeledes med projektet, at undersøge og vurdere konflikten mellem den næsten færdige jordemoderstuderendes ageren og praksisfællesskabets efterspørgsel med henblik på at løse eller ændre denne konflikt.

Indenfor området socialkonstruktivisme findes mange retninger. Jeg vælger i det følgende et perspektiv af 'minimal' (jf. Collin 2003) erkendelsesteoretisk socialkonstruktivisme, hvor jeg anerkender, at opfattelsen af mange fænomener, som det jeg beskæftiger mig med i dette projekt, ikke afspejler evige, naturgivne fænomener, men at opfattelsen er påvirket af menneskets eller kollektivets tanker, sprog og handlinger. Jeg tager derimod afstand fra den form for ontologisk konstruktivisme, der påstår, at den fysiske virkelighed er konstrueret af menneskets opfattelse.

Teorivalg

I den første halvdel af masterprojektet vil jeg anvende teori til at belyse de to hovedområder: jordemoderfaglighed og læring i praksisfællesskabet.

Den jordemoderfaglige kultur og professionsidentitet er velbeskrevet af jordemoder og antropolog Ph.d. Helen Cliff. Helen Cliff er på dette område den førende forsker, men praktisk taget også den eneste, der har beskæftiget sig indgående med dette område. Jeg vil derfor som det primære teoretiske materiale anvende bogen "Jordemoderliv", som hun har skrevet samt hendes Ph.d. "Jordemoderfaglig identitet mellem tålmodighedsomsorg og omsorgsrationalitet".

Teori om læring i praksisfællesskabet vil jeg belyse primært ud fra tre forskellige teoretiske tilgange. Mit første udgangspunkt vil jeg tage i Jean Lave og Etinne Wengers (2003) teori om situeret læring med særligt fokus på legitim perifer

deltagelse, som er den form, Lave og Wenger beskriver, at lærlinge eller andre nytilkomne til praksisfællesskabet lærer gennem. Lave og Wenger har hver for sig og sammen undersøgt læring som situeret læring i praksisfællesskaber. Genstandsfeltet for deres teori og forskning ligner praksisfællesskabet, som jeg kender det fra mit eget fag. Herudover vægter jeg, at læringsteorien fastholder en tæt sammenknytning med det sociale fællesskab, som jeg ligeledes genkender fra mit område. Det er derfor min opfattelse, at teorien vil være et godt udgangspunkt og læringsteoretisk fundament for projektet.

Lave og Wengers teori er bearbejdet og videreudviklet af Ole Dreier (1999), som i forlængelse af læring i praksisfællesskaber beskæftiger sig med og beskriver læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I modsætning til Lave og Wenger lægger Dreier ikke bare vægt på den personlige stillingtagen til praksisfællesskabet, men også den personlige stillingtagen til graden af deltagelse i praksisfællesskabet.

En helt anderledes tilgang til læring, men efterhånden meget udbredt form, finder jeg i Björgens (1995) begreb 'ansvar for egen læring' (AFEL). Denne teoretiske tilgang omhandler primært skolelæring, men da Björgens tanker har fået stor indflydelse i den kliniske jordemoderuddannelse, finder jeg det relevant at medinddrage også denne tilgang til læring.

I masterprojektets anden del vil jeg teste min hypotese om, at empowerment kan være et relevant redskab i uddannelsen af jordemoderstuderende. Teorien vil jeg primært finde dels i en grundbog om implementering af empowerment, skrevet af Blanchard, Carlos og Randolph (2001), som anses for at være blandt pionererne i forhold til implementering af empowerment i erhvervslivet, og i et kapitel fra bogen "Sociale teorier" af Payne (2005), der omhandler empowerment i en socio-politisk kontekst.

Til sidst vil jeg diskutere den samlede teori og empiri under overskriften "Den studerende i spændingsfeltet mellem jordemoderfag, praksisfællesskab og værtdipluralisme" og afrunde projektet med en opsummerende konklusion.

Metodevalg – empiri

Teorien vil jeg supplere i form af gennemførelse af tre interviews af jordemødre, der har erfaring med uddannelse af jordemoderstuderende. Udgangspunktet for interviewene er et ønske om at forstå jordemødres opfattelse af den 'væren', jordemoderstuderende må besidde eller tilegne sig for at kunne fungere som jordemødre. Jeg har valgt jordemødrenes perspektiv, fordi jeg forventer at få størst klarhed over, hvilke forventninger, der er til de jordemoderstuderendes 'væren', ved at spørge dem, der stiller forventningerne. Jeg har haft grundige overvejelser om, hvorvidt jeg herudover skulle inddrage de jordemoderstuderendes perspektiv. Det kunne muligvis medføre et andet og nyt perspektiv, som kunne have været interessant. Mit valg faldt alligevel på jordemødre, da det er min opfattelse, at jordemoderstuderende, der står midt i forventningernes centrum, vil have endnu sværere end jordemødrene ved at sætte ord på den endnu ikke italesatte 'væren'.

Med udgangspunkt i socialkonstruktivismen bliver undersøgelsesfeltet ikke kun et spørgsmål om at undersøge, hvordan jordemødre opfatter, hvilken form for væren, der er nødvendig i jordemoderfaget, og hermed hvordan kollektivet af jordemødre har konstrueret sin egen faglige identitet. Jeg er bevidst om, at jeg som interviewer medkonstruerer interviewteksten (jf. Kvale 1997). Da jeg på forhånd kender interviewpersonerne og til daglig arbejder sammen med dem i den kontekst, jeg undersøger, kan det være en stor udfordring at bevare en åbenhed og undgå indforståede elementer i interviewet. Fordelen ved at lave interview med mine egne kolleger er, at det vil være let for mig at finde informanter, da kontakten allerede er eksisterende. Samtidig har det været vigtigt for mig specifikt at undersøge forholdene i Aalborg, da det er her, jeg har brug for viden og forståelse fra for at udføre mit arbejde, som er i denne kontekst. Ulempen ved at interviewe kendte informanter er, at interviewet bliver meget subjektivt. Jordemødrene kender mig og kender baggrunden for min interesse for området, hvilket måske kan påvirke interviewenes resultat.

Jeg vil bevidst forsøge at sætte min forforståelse på spil ved at være bevidst om min forforståelse og møde interviewpersonerne med en bevidst naivitet (jf. Gadamer

2004, s. 285, Kvale 1997, s. 44). Herved er det min hensigt at formå at gøre mine egne 'fordomme' synlige i projektet og stille mig åben både i interviewet og i fortolkningen af det.

Empirisk har jeg valgt at benytte mig af *kvalitative forskningsinterviews* til projektet. Ifølge Kvale (1997, s. 130) er forskningsinterviewet en særlig form for menneskelig interaktion, hvor viden udvikles gennem dialog. En kvalitativ undersøgelse går i dybden, mens kvantitativ metode giver overblik (Nielsen 1998, s. 63). Da formålet med empirien er, at undersøge jordemødrenes opfattelse af de kompetencer, den studerende skal besidde for at kunne agere som jordemoder, og da interview *"især egner sig til at undersøge menneskers forståelse af betydningerne i deres livsverden (Habermas), beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden"* (citat Kvale 1997, s. 111), virker det oplagt at vælge denne metode.

Interviewene vil jeg gennemføre som individuelle interviews, da jeg har en forventning om, at den enkelte jordemoder vil tale mest frit uden at være hæmmet af, hvad kolleger, leder og medarbejdere tænker og mener.

Interviewene vil foregå som semistrukturerede forskningsinterview. På den ene side vil jeg stille åbne spørgsmål, så jordemødrene kan give udtryk for deres opfattelse så frit som muligt. Samtidig ønsker jeg også at få bestemte temaer afdækket, hvorved en vis styring i form af en interviewguide er nødvendig. Ifølge Kvale (Ibid., s. 119) er det væsentligt for udbyttet af interviews at *forfølge* respondentens refleksioner undervejs i interviewet. Dette vil jeg gøre ved at stille eksempelvis *sonderende* eller *opfølgende spørgsmål*, jævnfør Kvales opdeling af forskellige typer interviewspørgsmål (Ibid., s.137).

Interviewguiden (bilag 1) indeholder en række centrale temaer, som jeg ønsker at få afdækket. Temaerne er: Den gode jordemoder, jordemoderens 'væren', den jordemoderstuderendes 'væren', evalueringsformen præget af AFEL, samt en række hypotesetestende spørgsmål, der dels skal teste jordemoderens opfattelse af den 'væren' dels Cliff (1992, 1993) og dels bekendtgørelsen (UVM 2001) giver udtryk for

og dels teste min hypotese om, at empowerment kan styrke de jordemoderstuderendes læring. På forhånd har jeg derudover formuleret enkelte forslag til spørgsmål, da min erfaring med at lave interviews er yderst begrænset, hvorfor jeg måske får brug for på forhånd formulerede spørgsmål. Jeg vil informere interviewpersonerne om, hvad projektet handler om, så de kender min problemformulering. Derudover vil jeg indlede interviewene med *åbne* ikke-ledende spørgsmål, for at få interviewpersonen til at tale så frit som muligt. Hvis jeg vurderer, at interviewpersonen skal guides til at forholde sig mere specifikt til de forhold, jeg ønsker at undersøge, vil jeg i højere grad anvende *direkte*, *strukturerende* og *fortolkende* spørgsmål.

Design

Jeg vil til gennemførelsen af interviewene benytte et sample design, der ifølge Nielsen (1998) indbefatter udvælgelse af enheder fra populationen. Dette har jeg valgt, da det ikke vil være muligt indenfor tidsrammen for dette masterprojekt at interviewe hele jordemodergruppen. Jeg finder det dog heller ikke nødvendigt, da interviewet alene har som formål at undersøge generelle opfattelser af jordemoderens 'væren', og ikke nødvendigvis behøver at være en udtømmende beskrivelse af alle de forskellige opfattelser, der findes blandt jordemødrene. Som tidligere nævnt vil jeg gennemføre 3 interviews med 3 jordemødre, som arbejder med den kliniske uddannelse af jordemoderstuderende i Aalborg. Jeg har valgt at interviewe jordemødre med forskellig anciennitet, da jeg forventer, at forskellige generationer af jordemødre vil bidrage med den bredeste opfattelse og på denne måde repræsentere bredden i jordemodergruppen. For at undgå, at interviewet i for høj grad kommer til at omhandle enkeltstående tilfælde af jordemoderstuderende eller blive påvirket af et aktuelt samarbejde mellem jordemoderen og mig, vil jeg vælge interviewpersonerne blandt de jordemødre, jeg på nuværende tidspunkt ikke 'deler' studerende med. Det er selvfølgelig også en forudsætning for deltagelse i interview, at jordemødrene har interesse i at deltage og interesse i uddannelsen af studerende.

Interviewpersonerne er altså valgt dels gennem min selektion og dels gennem selvselektion. Interviewenes antal og måden, interviewpersonerne er udvalgt på, medfører, at interviewene ikke kan gøres til genstand for generalisering til hele jordemodergruppen.

For at fastholde interviewet vil jeg optage det som mp3-fil og transskribere det efterfølgende så ordret som muligt, dog med undtagelse af småord som "ja", "mm", "og så" samt gentagelser, hvor de optræder uden væsentlig betydning for forståelsen. Jeg er bevidst om, at der i transskriberingen også foregår en analyse, men jeg vil forsøge at være så tro mod det sagte som muligt bl.a. ved at gennemlytte optagelserne flere gange og redigere transskriberingen. En af ulemperne ved transskribering kan være, at detaljer som tonefald og kropssprog falder væk. I og med at jeg holder mig til det talte ord, vil der kunne forekomme eksempler på, at personer med ordene siger et, men med kropssprog og handlinger siger noget andet.

Analyse og fortolkning

Analyse og fortolkning af interviewene starter allerede under interviewet. Undervejs i interviewet fortolker jeg og efterprøver tolkningen i en hermeneutisk forståelsesproces, hvor meningen af det sagte efterprøves i forhold til interviewpersonen. Efterfølgende vil jeg transskribere (bilag 2,3,4) og analysere interviewene i forhold til teorien og den konkrete problemformulering. Analysen har jeg foretaget ved at læse interviewene igennem flere gange og med overstregning markere særligt interessante sentenser. Efterfølgende har jeg kategoriseret udtalelserne i interviewene i temaer relateret til problemformuleringen og teori (eksempel ses i bilag 2). Citater er markeret efter følgende farvekode:

Gul: jordemoderens 'væren'

Blå: den jordemoderstuderendes 'væren'

Grå: den studerendes deltagelse i praksisfællesskabet

Rød: problemområder i slutningen af praktikken

Pink: løsninger på problemområder / udtryk for empowerment

Grøn: holdninger til bekendtgørelsens begreber: reflekterende, kritisk analyserende, selvstændig

Turkis: holdninger til Cliffs begreber: skrap, effektiv, modig

Set i et socialkonstruktivistisk perspektiv vil tolkningen af et kvalitativt interview altid bero på en interaktion mellem interviewer og den interviewede, - interviewet kan på ingen måde siges at være en objektiv gengivelse af virkeligheden.

"Intervieweren er medproducent af og medforfatter til den resulterende interviewtekst. Intervieweren afdækker ifølge denne interrelationelle opfattelse ikke nogen meninger, der eksisterer på forhånd, men hjælper de interviewede med at udvikle deres meninger i løbet af interviewet" (Kvale 1997, s. 221).

Af det faktum, at jeg som interviewer bliver medforfatter til interviewteksten, følger, at jeg ikke kan undgå at påvirke interviewet med min forforståelse og mit perspektiv på problemstillingen. Mit perspektiv vil ligeledes – i overensstemmelse med socialkonstruktivistisk tankegang – påvirke min måde at fortolke interviewene på. Jeg vil derfor ikke foregive at fremkomme med den eneste sande tolkning af interviewene, men henholde mig til, at hermeneutiske og postmoderne forståelsesformer tillader en legitim mangfoldighed af fortolkninger (Kvale 1997, s. 207). Jeg vil tilstræbe at formulere og tydeliggøre den dokumentation og de argumenter, der indgår i fortolkningen, og således skabe gennemsigtighed, så læseren af projektet kan efterprøve og selv vurdere ikke bare fortolkningen af empirien, men hele projektets argumentation og konklusion.

Etiske overvejelser

Jeg vil i forbindelse med interviewene forsøge at holde samtalen som en generel samtale om de kompetencer, jordemoderstuderende skal tilegne sig før de afslutter uddannelsen. Jeg vil være meget bevidst om, at interviewet ikke skal komme til at dreje sig om specifikke studerende eller bære præg af bagtalelse eller usaglig argumentation. Af samme grund vil jeg som nævnt vælge interviewpersonerne blandt de jordemødre, jeg på nuværende tidspunkt ikke 'deler' studerende med, netop for at interviewet ikke skal komme til at dreje sig om den enkelte studerende. Skulle der i

interviewet blive nævnt navne, vil jeg i transskriberingen anonymisere, således at hverken studerende eller jordemødre umiddelbart vil kunne genkendes.

Jeg har overvejet, om interviewet i sig selv på nogen måde vil kunne skade læringsmiljøet for studerende, men er af den opfattelse, at et øget fokus på problematikken mellem den studerende og praksisfællesskabet kun vil blive til gavn for samarbejdet, i fald det vil få konsekvenser for læringsmiljøet.

1. del: Den jordemoderstuderendes 'væren'

"Det er ikke fordi, jeg synes,
vi er hårde ved de studerende.

Det synes jeg ikke, vi er"

(Interview A)

Jordemoderfaget

Wacherhausen (2002) problematiserer, at man kan finde ud af, hvad professionsidentiteten består af ved at spørge praktikerne. Hans påstand er, at praktikerne kan fortælle om værdier, principper og antagelser, der ligger til grund for sin egen fagudøvelse, men at fagudøvelsen indebærer så meget mere, end praktikerne selv er bevidst om og kan explicitere (Ibid., s. 59-60). Den del af professionsidentiteten – af jordemoderens 'væren', hun har været i stand til at berette om, vil jeg komme nærmere ind på i næste afsnit om jordemoderidentitet. Opfattelsen af vores forgængere er ifølge Cliff (1993) en del af det, vi baserer vores identitet på i dag, så derfor vil jeg først kort opridse jordemoderfagets kultur og udvikling i Danmark – herunder jordemoderuddannelsens udvikling og professionsidentiteten gennem tiden. Dernæst vil jeg på baggrund af det historiske tilbageblik og interviewene vende fokus mod den jordemoderfaglige 'væren' i dag.

Jordemoderfagets kultur og udvikling

Fødselshjælp har fra gammel tid været et rent kvindeanliggende, hvor kvinder – i hvert fald gifte kvinder – nærmest har haft pligt til at møde op til fødslen og bidrage med viden og erfaring (Cliff 1992). Efterhånden har der foregået en form for specialisering, hvor de, der på en særlig måde havde viden og erfaring ikke bare i fødselshjælp, men også sygdomsbehandling til både mennesker og dyr blev betegnet som 'kloge koner' (Ibid.). I 1537 omtales jordemødre første gang i lovgivningen, hvor det slås fast, at præsterne skal undervise jordemødre i at omgås barselskvinderne og de nyfødte (Ibid.). Præsternes undervisning af jordemødrene har dog ikke været et tilsyn med jordemoderens færdigheder, men snarere en kontrol af, at jordemoderen ikke udøvede trolddom eller benyttede ritualer med rod i overtro. Præsternes tilsyn har skullet sikre, at børnene ikke blev udsat for djævelskab, men kom rigtigt ind i den kristne verden (Ibid.).

Først i 1672 overtog lægerne tilsynet med jordemødrene, hvilket også blev starten på et professionelt jordemodererhverv, og i 1787 etableredes den første jordemoderskole med en ni måneders uddannelse i København (Ibid.). Uddannelsen

blev i 1895 forlænget fra ni måneder til et år. I 1927 blev den atter forlænget til to år og i 1939 til 3 år (Ibid.). Cliffs interview beskriver en hård uddannelse med meget lidt fritid. En af hendes interviewpersoner har den opfattelse, at: *"Den hårde uddannelse, som vi havde, var jo for at træne os i tålmodighed"* (Ibid., s. 41). Med indførelsen af professionsbacheloruddannelsen i 2001 blev uddannelsen endeligt forlænget til 3½ år, som den er i dag (UVM 2001).

Indtil 1895 var det et krav, at en kvinde selv skulle have født børn for at blive optaget på jordemoderskolen (Cliff 1992). Kvinderne, der ofte var enlige mødre, blev i den første tid indstillet til uddannelsen af amtmænd og senere af embedslægerne (Ibid.). Denne indstilling til skolen havde til formål at få jordemoder elever fra et bredt geografisk område, så fødselshjælpen efterfølgende var til rådighed i udkantsområderne. Derudover bibeholdtes et princip om, at uddannelsen var en mulighed for enker, fraskilte eller kvinder med en svagelig mand for at forsørge sig selv og familien. I årene efter 2. Verdenskrig havde f.eks. kvinder, der havde mistet deres mand i modstandsbevægelsen førstret til uddannelsespladserne (Ibid.). Hvad denne udvælgelse af bestemte kvinder har betydet for jordemødrenes væremåde, kan vi kun gisne om. Et faktum har været, at jordemoder eleverne var kvinder, der qua uddannelsen skulle kunne klare sig selv og evt. forsørge mand og børn.

Rekrutteringen af jordemoder elever ændrede sig over tid. I 1800-tallet, hvor amtmændene udvalgte kvinderne til skolen, bestod udvælgelsen ofte i almuens kvinder (enker og forsørgere), som ellers ville være henvist til at skulle forsørges af fattigforsorgen (DADJ 1997, s. 265). I takt med at flere teoretiske vinkler kom på i uddannelsen, ønskede man bedre uddannede kvinder og appellerede til borgerskabets ugifte døtre, hvorved også kravet om, at en jordemoder selv skulle have født børn faldt bort (Ibid.).

Det er tydeligt, at jordemoderfaget har ændret sig markant over tid.

Lægevidenskabens landvindinger og øget viden om forebyggelse, sundhed og sygdom har også fordret længerevarende uddannelser og større krav til jordemoderens viden og færdigheder. Det interessante er dog i denne sammenhæng

at forstå den selvforståelse og professionsidentitet, jordemødrene har haft, og hvordan den influerer på jordemødrenes 'væren' i dag.

Cliff (1993) har i arbejdet med jordemødres identitet fra 1800 tallet og indtil starten af 90'erne. Hun mener, at: *"en væsentlig del af jordemødrenes faglige identitet består mellem en sammensmeltning af omsorgsdimensionen og selvstændigheden i arbejdet"* (Cliff 1993, s. 113) og videre: *"Man kan ikke tale om jordemoderidentitet uden samtidigt at medtænke selvstændigheden"* (Ibid.). Gennem forskellige hovedgrupperinger af tidstypiske jordemødre fra nærkone over levevejsjordemoderen, den kvindepolitiske og fremskridtets jordemoder til center- og hospitalsjordemoderen, når Cliff frem til en opsummering af jordemoderidentiteten:

"Mere gennemgående og tidløs er identiteten som "den skrappe", effektive – modige jordemoder. Den, der turde sige mændene: læger, ægtemænd, præster imod, men stadigvæk ideelt set bibeholdt image som den gode moderlige jordemoder over for de fødende" (Cliff 1993, s. 158).

Selvstændig, omsorgsfuld, skrap, effektiv, modig og moderlig er de ord, Cliff (1993) hæfter på jordemoderidentiteten gennem tiden. Men er det nu også udtryk, der holder i forhold til nutidens jordemoder? Jeg har interviewet tre jordemødre, for at undersøge, hvordan man skal være som jordemoder, og i det følgende vil jeg holde brudstykker af interviewene sammen med jordemoderidentiteten gennem tiden samt uddannelsesbekendtgørelsen (UVM 2001).

Den jordemoderfaglige 'væren' i dag

Som nævnt skriver Wachterhausen (2002), at kun en del af professionsidentiteten kan italesættes. Man kan derfor forholde sig kritisk til, om det så overhovedet giver mening at spørge jordemødre om noget, de ikke vil være i stand til at svare fyldestgørende på. Jeg er dog af den opfattelse, at selv den lille del af professionsidentiteten, jordemødrene kan fortælle om, vil bidrage til min forståelse af den 'væren' jordemødre efterspørger hos studerende. I interviewene skinner det igennem, at den jordemoderfaglige 'væren' for en stor dels vedkommende er implicit. Det er let for jordemødrene at sætte ord på, hvad en jordemoder skal gøre, men vanskeligt at sætte ord på, hvordan en jordemoder og en jordemoderstuderende skal

være. En af interviewpersonerne udtaler f.eks. at det kan være svært at finde ud af som studerende *"Hvordan skal jeg **være** som jordemoder, fordi man ser så mange forskellige jordemødre **gøre** noget forskelligt"* (Interview B – egne betoning).

Interviewpersonerne er dog ret enige om, at en jordemoder skal være: *"fagligt dygtig... kan sin teori... ved, hvor hun kan søge oplysninger... er sit ansvar og sit kompetenceområde bevidst... er åben for alle de mennesker, hun møder"* (Interview A). Eller som en anden jordemoder udtrykker det: *"fagligt dygtig, og som viser stor omsorg"* (Interview C).

Alle de interviewede jordemødre fremhæver omsorgen som en vigtig del af jordemoderens 'væren', hvilket stemmer overens med Cliffs (1993) forskning. Ordene som betegner omsorgen spænder i interviewene over det at være *"åben for alle"* (Interview A), *"have empati"* (Ibid.), *"have en del menneskesyn med sig"* (Interview B), *"prøve at lytte til, hvad de gravide siger"* (Ibid.), sørge for *"lidt at spise... lidt at drikke... god udluftning... sørge for barnet... mor og far"* (Ibid.), *"være på stuen, støtte lænder og være nærværende"* (Interview C) og endelig: *"du skal have meget stor empati. Du skal kunne være utrolig psykisk omstillingsparat"* (Ibid.). En af jordemødrene kommer også lidt ind på måden, vi gør forskellige ting på: *"det er jo både også noget med, om vi smiler, om vi har mimik... man bliver nødt til at vise, at man vil de her mennesker det godt"* (Interview B).

Der er også stor enighed om, at en jordemoder skal være selvstændig. En af jordemødrene begrundet det med: *"Det er os, der har det fulde handlerum, og det er os, der har ansvaret, så længe alt er normalt"* (Interview A). Så også i forhold til selvstændighed stemmer Cliffs (1993) forskning og interviewene overens. Det er min oplevelse både fra min egen erfaring som jordemoder og fra interviewene, at jordemødrene vægter selvstændigheden højt. Jordemoderen har – og er stolt af – sit selvstændige kompetenceområde og arbejder ofte bag lukkede døre, men i forhold til tidligere tider har jordemoderen dengang været tvunget til en væsentlig højere grad af selvstændighed end den, jordemødre oplever på store fødesteder i dag med kolleger og læger omkring sig. Kan det tænkes, at denne vægtning af selvstændigheden er udtryk for, at jordemødrene bringer sit fags historie med sig, så

vægtlægningen i virkeligheden bliver større end organiseringen berettiger til i dag? Måske kan selvstændighed ikke gradbøjes, men spørgsmålet er alligevel en overvejelse værd.

Ingen af de adspurgte jordemødre vil helt godtage betegnelsen skrap for en jordemoder. De vil snarere bruge ord som autoritær, kontant (Interview A), have en form for myndighed, være fast (Interview B) eller bestemt (Interview C). Der er lidt uenighed om, om en jordemoder skal være modig og/eller effektiv. En af jordemødrene udtrykker det således: *"ikke nødvendigvis være effektiv, men at kunne lave det, der hedder akut handlekompetence, hvor man skal reagere hurtigt på en situation, der pludselig opstår"* (Interview B). Uddannelsesbekendtgørelsens (2001) benævnelser; selvstændig, reflekterende og kritisk analyserende opnår derimod tilslutning fra alle tre jordemødre.

I udgangspunktet er interviewpersonerne enige om, at man både som jordemoder og jordemoderstuderende skal være sig selv, og at der i jordemoderfaget er plads til forskellighed: *"Der er meget vidde grænser for, hvor forskellige vi er"* (Interview B) og *"man skal være sig selv"* (Interview A). Det fremgår dog, som interviewene skrider frem, at der måske alligevel er nogle krav til jordemødre og til studerende. Den yngste af jordemødrene husker tilbage på sin tid som studerende: *"når de [jordemødrene] kigger på os [studerende], så skulle man da være på en bestemt måde... fordi man også blev evalueret på sin personlighed og sine personlige egenskaber"* (Ibid.).

Jordemoderstuderende skal være *"omsorgsfulde... være på stuen... nærværende... meget parate til at være omskiftelige"* (Interview C). At være omskiftelig uddyber jordemoderen efterfølgende med *"meget stor empati"* (Ibid.). Jordemoderstuderende skal altså i stort omfang udleve de samme værdier, der forventes af jordemoderen.

Det er dog ikke på alle områder, den studerende blot skal efterligne jordemoderen. Som jordemoderstuderende i den afsluttende praktik forventes det: *"at man er frembrusende og kommenterer på ting og kommer med forslag"* (Interview A). Samtidig skal man være *"enormt ydmyg"* (Ibid.). Udsagnene er interessante, idet de

afslører nogle af paradokserne i praksislæringen. På den ene side opfordres studerende til at være frembrusende, de opfordres til selv at komme på banen og bringe deres egen måde at være på i spil, men sideløbende hermed skal de studerende arbejde under en forventning om at være ydmyg. Det er ikke underligt, at det for nogle studerende er tryggest at forsøge at efterligne jordemoderens refleksioner jf. Kirsten i den indledende case.

Hvad angår bestemtheden er det ligeledes et paradoks, at jordemoderstuderende forventes at kunne være bestemte af jordemødre, der ikke selv evner opgaven. En af jordemødrene udtaler: *"om der ligger en forventning om fra jordemødrenes side om, at de studerende skal være bestemte? Ja, det tror jeg, men jeg tror ikke nødvendigvis, at jordemødrene er det selv"* (Interview C). Denne antagelse kan selvfølgelig bero på en jordemoders fejlopfattelse af sine kolleger, men kan måske også skyldes en kollektiv opfattelse af, at en jordemoder kan og skal kunne være bestemt, uden at jordemødrene generelt er bevidste om, at bestemtheden delvis er forsvundet ud af faget. Endelig kan udtalelsen bunde i, at 'bestemthed' udleveres forskelligt i forskellige generationer af jordemødre. Jordemoderen med 37 års anciennitet begrundede samtidigt den manglende bestemthed med, at den fødende og studerende gives for mange valg: *"de har for mange valgmuligheder i dag [under uddannelsen]"* (Interview C), *"der bliver spurgt ind til for mange ting, som den fødende skal tage stilling til"* (Ibid.), og endelig: *"det bliver for meget på den fødendes præmisser"* (Ibid.). Jeg mener derfor, at manglende bestemthed eller højere indflydelse, som det også er, kan være et udtryk for, at jordemødre imødekommer tidens krav om brugerindflydelse og værdipluralisme (jf. Kvale 2000). Jeg er ikke sikker på, at de fødende og deres familier ville acceptere, at jordemoderen tager beslutninger uden at inddrage dem, selvom den fødende i situationen måske ikke magter selv at tage beslutninger. I nogle henseender kan jordemoderen have ret i, at: *"alting er blevet mere kompliceret"* (Interview C) og *"mit jordemoderliv har været mere enkelt, end det er for de studerende i dag"* (Ibid.).

De andre jordemødre har også bud på, hvorfor den sidste tid som studerende kan opleves vanskelig: *"en af tingene kan måske være, at de selv bliver nervøse for, om*

de nu selv er tilstrækkelige" (Interview B). Usikkerheden genkendes af en anden jordemoder, der siger:

"der er nogle studerende, der synes, det er enormt svært. Fordi... lige pludselig er der ikke nogen, der taler for dem... Det er dem selv, der skal stå helt alene... De bliver usikre på det tidspunkt, fordi de ikke rigtig ved, om de skal gøre det ligesom den jordemoder, de går sammen med, eller om de skal prøve at gøre det på en helt anden måde... tage skridtet til at sige "sådan er jeg". Det tror jeg er enormt svært" (Interview A).

Usikkerheden forklares af en anden jordemoder med, at *"der er så mange forstyrrende ting, som gør, at du kan ikke have fokus på de helt specielle jordemoder [-faglige opgaver]... fokus bliver flyttet fra nærvær og omsorg"* (Interview C), og andetsteds: *"Der er meget teori i dag, og jeg kunne slet ikke alle de der ting, men rent håndværksmæssigt, var jeg bedre rustet, end de er i dag. Vi havde en meget større ballast"* (Ibid.). Den håndværksmæssige ballast, jordemoderen taler om begrundes i et større erfaringsgrundlag – dels i forhold til at have varetaget et større antal fødsler, end de studerende får mulighed for i dag, dels i forhold til ro til at koncentrere sig om den fødende (uden for meget journal- og udviklingsarbejde) og endelig i forhold til, at det dengang var acceptabelt, at to jordemoderstuderende sammen varetog fødslerne alene uden jordemoder. Rammerne er anderledes i dag. I dag er dokumentation et vigtigt element af arbejdet, og faglig sikkerhed og autorisation er medvirkende til, at jordemødrene altid er til stede, når en jordemoderstuderende varetager fødslen.

Opsummerende tyder det således på, at de jordemoderstuderende møder forventninger om at yde omsorg – både praktisk (mad og drikke), fysisk (støtte lænder, sikre barnets og forældrenes sikkerhed og velbefindende) og psykisk (udvise empati og omstillingsparathed). Herudover ligger der en forventning om, at de studerende mod slutningen af praktikken kan handle selvstændigt på et begrundet og reflekteret grundlag, de skal kunne udvise bestemtthed, komme med forslag og klare opgaverne på deres egen måde, men evne at gøre det med en stor ydmyghed overfor faget, situationen og jordemoderens måde at gøre tingene på. Det er mange krav, som gør det forståeligt, at det kan skabe usikkerhed for den studerende i slutningen af praktikken og måske problemer at leve op til forventningerne.

Endelig har de studerende brug for større faglig selvtilid samt en tro på og en accept fra jordemødrene af, at deres måder at være og gøre tingene på er gode nok. Men hvordan opnås den faglige selvtilid og jordemødrenes accept af, at den studerendes måde er tilstrækkelig?

Senere i projektet vil jeg vende blikket mod et af tidens moderne begreber i håb om, at empowerment også har noget at bidrage med til løsning af de udfordringer, der ligger i den sidste praktik, men først vil jeg se på, hvad det er for en læring, den studerende får i praksisfællesskabet. I det følgende afsnit vil jeg først beskrive og kommentere teoretisk tre tilgange som generel betragtning og efterfølgende koble teorien med jordemødrenes oplevelser af de studerendes færden i praksisfællesskabet.

Læring i praksisfællesskabet

Legitim perifer deltagelse

Jean Lave og Etinne Wenger (2003) lægger vægt på, at læring er situeret og altså ikke kan anskues løsrevet fra den kontekst, læringen foregår i. Lave og Wenger formidler således et socialt læringssyn, hvor læring både er en integreret og en integrerende del af social praksis (Ibid.). Ifølge Lave og Wenger deltager den lærende altid i et praksisfællesskab, og læring af viden og færdigheder i praksisfællesskabet indebærer en dynamisk bevægelse fra en perifer i retning af fuld deltagelse i de sociokulturelle praksisser (Ibid.). Lave og Wenger introducerer dermed begrebet legitim perifer deltagelse som et definerende kendetegn ved situeret læring (Ibid.).

Legitimiteten vedrører måden at høre til på og er ikke kun en afgørende betingelse for læring, men en del af det, der konstituerer læringen i praksisfællesskabet (Ibid., s. 37). Den perifere deltagelse indbefatter, at deltageren kan være placeret på forskellige måder i den sociale verden som mere eller mindre engageret, og mere eller mindre perifer i forhold til det område af deltagelse, fællesskabet definerer (Ibid., s. 37).

Lave og Wenger skriver, at: *"Skiftende placeringer og perspektiver er en del af aktørernes læringsbaner, udviklingsidentiteter og former for medlemskab"* (Ibid., s. 37). Det er derfor ikke nok blot at blive stående på det samme ståsted i praksisfællesskabet. Læring kræver skiftende placeringer og forskellige perspektiver, som kommer af en stigende deltagelse i praksisfællesskabet.

Med begrebet legitim perifer deltagelse tages afstand fra en forståelse af læring udelukkende som en kognitiv proces. Læring har med hele personen at gøre og indebærer, at man bliver en anden person i forhold til de muligheder, som fællesskabet aktiverer (Ibid.). Læring indebærer dermed konstruktion af identitet. Denne konstruktion af (nye) identiteter er udtryk for, at læring - og ikke kun læringen i sig selv, men hele den sociale praksis, som læringen er integreret i - ses som en transformativ proces.

Lave og Wenger (Ibid.) understreger, at mening ikke skabes af den enkelte, men forhandles - og genforhandles til stadighed - socialt. For den enkelte har det den betydning, at personen både defineres af og definerer relationerne i de sociale fællesskaber. Det er denne konstruktion, der fører til identitetsdannelse, så menneskets identitet formes gennem legitim perifer eller fuld deltagelse i alle former for praksisfællesskaber.

Identitet defineres af Lave og Wenger, som: *"Langvarige, levende relationer mellem personer og deres placering og deltagelse i praksisfællesskaber, det vil sige at identitet, indsigt og socialt medlemskab forudsætter hinanden"* (Ibid., s. 49-50). I Lave og Wengers fortolkning af identitetsbegrebet giver det ikke mening at begrænse sig til at tale om en personlig identitet, idet identiteten aldrig udelukkende er personlig, men en del af et forhandlet samspil under konstant forandring og genforhandling.

I Lave og Wengers opfattelse af læring som legitim perifer deltagelse, gives der ingen svar på, hvordan den dynamiske bevægelse mod en mere central deltagelse igangsættes. Det ser ud som om, deres opfattelse er, at bevægelsen foregår automatisk i takt med, at den lærende opholder sig i praksisfællesskabet. Teorien

giver heller ikke svar på, hvordan det kan være, at forskellige personer lærer på så forskellige måde eller i forskellige tempi.

Denne problematik giver Dreier (1999) et bud på, idet han med udgangspunkt i Lave og Wengers tilgang til læring opfatter læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster.

Den personlige deltagerbane

Ole Dreier argumenterer for, at teori om læring må bygge på Lave og Wengers påstand om, at: *"læring foregår i kraft af personers konkrete deltagelse i samfundsmæssig praksis"* og at læring *"går ud over den [læringssituationen] og ind i andre situationer, som personen deltager i på andre tider og steder"* (Dreier 1999, s. 77). Individet deltager således ikke kun i et praksisfællesskab, men i flere. Den situerede læring må for at kunne anvendes i andre handlekontekster bero på en form for kommensurabilitet af bestemte former for deltagelse i forskellige kontekster. Begrebet situeret henfører til, at den enkelte på et hvilket som helst tidspunkt befinder sig i en samfundsmæssig praksis og oplever denne praksis ud fra sin egen position. Ud fra denne position handler, føler og tænker personen i forhold til sin mulige deltagelses betydning for sit liv (Ibid., s. 79).

Dreier (Ibid.) pointerer, at personen må tage personligt stilling til sin egen deltagelse i de enkelte handlekontekster. Ved en personlig stillingtagen opnås ikke kun mulighed for at orientere sig i forhold til de forskellige kontekster, men deltagelsen gives også retning i forhold til personens ønsker, behov og interesser. Den personlige stillingtagen bliver vigtig for at konstruere sin egen deltagerbane på tværs af kontekster. Dreier omtaler institutionelle deltagelsesbaner som den strukturering, samfundet opstiller i forhold til den enkeltes deltagelse i samfundsmæssige arrangementer med skiftende kombination af kontekster med forskellige personlige betydninger. Disse institutionelle deltagelsesbaner vil sammen med andre vigtige deltagere i personens tilværelse influere på den måde, den enkelte konstruerer og modificerer sin personlige deltagelsesbanes sammensætning (Ibid., s. 82).

Dreier (Ibid.) forstår i lighed med Lave og Wenger læring som *"en proces, der kan finde sted i kraft af, at de lærende personer tager del i social praksis, og at de ændrer eller udvikler deres deltagelse heri"* (Ibid., s. 83). Derudover forstår Dreier (Ibid.) retningen fra perifer til fuld deltagelse som en udvidelse af personens mulige andel i praksis og rådighed over praksis. Dreier (Ibid.) påpeger, at det er vigtigt at se den lærende som subjekt for læringen og dermed forstå, hvordan den lærende lærer ud fra sit eget perspektiv.

Læring kan ifølge Dreier (Ibid.) opdeles i tre almene typer: læring i forhold til at udvikle forudsætninger for at deltage i den fungerende praksis, læring som bestræbelse på at følge med i forandringer i praksis, samt læring i forbindelse med som deltager at bidrage til udviklingen af praksis.

Den første type af læring giver associationer til den klassiske mesterlære, hvor den lærende skal lære det samme som det, mester ved og kan, for at fungere i praksis. Denne form for læring er forholdsvis konkret, målene kan beskrives og læringen testes i praksis. Set i forhold til Lave og Wengers forståelse af læring som en dynamisk bevægelse mod mere central deltagelse i praksisfællesskabet, er denne form for læring afgjort en læring, der fører individet mod en mere central deltagelse.

De følgende to typer af læring er særdeles vigtige i forhold til de krav, der stilles i videnssamfundet i dag om fleksibilitet, omstillingsparathed og udvikling af praksis (jf. Jerlang og Jerlang 1996). Disse typer af læring rækker ud over den viden og kunnen som i forvejen er til stede i praksisfællesskabet. Man kan derfor stille spørgsmål ved, om disse former for læring favnes af Lave og Wengers forståelse. På den ene side er det typer af læring, der ikke er let at definere eller måle, og derfor ikke alene kan læres ved at imitere professionelle udøvere i praksisfællesskabet, på den anden side kan det ikke udelukkes, at en del af bevægelsen mod en central deltagelse indebærer udvikling af evner til at række ud over praksisfællesskabet, således at den perifere deltager ikke kun lærer at tænke og handle på samme måde som de centrale deltagere, men lærer at tænke og handle selvstændigt på sin egen måde, som de centrale deltagere i praksisfællesskabet gør.

Hvor Lave og Wenger ikke lægger vægt på individets subjektive tilgang til læring, forklarer Dreier, hvordan læring både er situeret og social, men samtidig subjektiv og bestemt af individets valg. Ligeledes lægger Dreier vægt på, at den lærende ikke kun deltager i ét praksisfællesskab, men bevæger sig på tværs af kontekster og herigennem konstruerer sin personlige deltagerbane. Det individuelle valg er vanskeligt at komme udenom i et postmoderne samfund, hvor uddannelserne har fokus på individet og individets tilgang til læringen. Dette fokus kommer til udtryk i metoden 'ansvar for egen læring'. I det følgende vil jeg afsnit vil jeg fremstille og diskutere dels baggrunden for 'ansvar for egen læring' og dels anvendelsen af metoden i den kliniske jordemoderuddannelse.

Ansvar for egen læring

Baggrunden for begrebet 'Ansvar for egen læring' (forkortet AFEL) ligger i en postmodernistisk tilgang til kundskabsbegrebet. Ifølge Björger (1990), som anses for at være manden bag begrebet, er kundskab mere midlertidig og tidsbegrænset end tidligere. *"Den reflekterte student skik de nye læreplanene formulerer seg, kan ikke ta noe for gitt, det absolutte kunnskapssyn er avgått ved døden!"* (Björger 1996, s. 23).

I begrebet AFEL ligger en forståelse af, at læring er noget, der vedrører den enkelte lærende. Den eneste, der er i stand til at lære eleven noget, er eleven selv (Björger 1995). AFEL fremstår derfor som et alternativ til en traditionel indlæringspædagogik og til mesterlære, hvor underviseren er hovedperson, og undervisningen og efterligningen det centrale. Ved derimod at lade den lærende sætte målene for læringen sikres, at læringen bliver vedkommende for den enkelte. Ifølge Björger (Ibid.) bliver læringen herved langt mere effektiv.

Laursen (1996, s. 70) angiver, at der bag begrebet 'ansvar for egen læring' ligger tre antagelser. For det første - som tidligere nævnt -, at den eneste, der kan lære en noget, er en selv, dernæst at læreprocesserne (af samme grund) bliver elevens ansvar og derfor forudsætter medbestemmelse samt endelig, at den lærendes overvejelser over egen læring er en vigtig forudsætning for udvikling af læringskapacitet.

Ansvar i AFEL forudsætter en opfattelse af, at den enkelte ved viljens magt kan lære, eller at det i det mindste er muligt at træne evnen til at lære. Det er en forudsætning for at kunne tage ansvaret for læringen, at tænkning og handling kan være selvinitieret, og at det er muligt at handle intentionelt og indetermineret (Björger 1995, s. 33).

Kundskaber om læreprocesser, kontrol, selvtillid og evne til at udnytte muligheder er derfor også en vigtig del af forudsætningerne for at kunne tage ansvar for egen læring (Ibid.).

Susan Eklund (2001) kritiserer Björger og AFEL-tankegangen for at være for lidt nuanceret i forhold til voksenuddannelse for kortuddannede bl.a. i forhold til den kollektive interesseløshed, idet hun stiller spørgsmål ved, om der da ikke findes nogen 'ærlig interesse' i det kollektive. Ligeledes tager Björger heller ikke stilling til, hvad det er for en målsætning, der er tale om i AFEL. Om det er individuelle læringsmål, som deltagere selv bestemmer, eller om der er tale om fælles uddannelsesmål, der er bestemt udefra (Ibid.).

Hvis målsætningen er faste uddannelsesmål, der er fastlagt udefra, bliver den studerendes definition af mål begrænset til en medbestemmelse af, hvordan målene nås i en detaljeret planlægning. Alternativt fordrer selvbestemmelsen, at den studerende med

sikkerhed vælger de samme mål, som uddannelsen allerede har foreskrevet, men i dette tilfælde kan der vel dårligt tales om eget ansvar. Det tilbageværende spørgsmål bliver da, om AFEL kan give mening i en uddannelsessammenhæng, hvor målene er

Forudsætninger for, at den lærende vil være i stand til at tage ansvar for egen læring, er, at den lærende lærer:

- Kundskab om læreprocessen og egne læreprocesser
- Kundskab om hvor kilder findes og hvordan de anvendes
- Kundskab om læring ved samarbejde med andre
- Kontrol over egen arbejdstid og arbejdsindsats
- Kundskab om målet for læring og kriterier for, hvad der er godt og dårligt
- Evne til at genkende virkeligheden bag pensum
- Kundskab om, hvordan resultatet skal fremstilles
- Motivation for arbejdet og udholdenhed til at gennemføre
- Selvtillid og personlig tryghed
- Evne til at udnytte egen kreativitet

(Björger 1995)

givet på forhånd og i et paradigme, hvor det ikke er om alle kundskabsområder, der er enighed om, at det absolutte kundskabssyn er afgået ved døden.

Et andet kritikpunkt i forhold til AFEL er, at de kompetencer, AFEL vil lære de studerende, i høj grad er sammenfaldende med de kompetencer, der kræves for at den studerende kan tage ansvar for egen læring (Laursen 1990, Eklund 2001). Laursen taler om de nødvendige grundkvalifikationer – evne til selvrefleksion, beherskelse af forskellige læringsmetoder og -strategier samt evne til planlægning – som samtidig er kvalifikationer, de studerende gennem selvstyret læring skal lære (Laursen 1990). Eklund (2001) gør opmærksom på, at der i Björgens bestemmelser om AFEL indgår en række kvalifikationer, som skal beherskes, inden den 'professionelle' studerende kan tage ansvar for egen læring. Det står dog som et åbent spørgsmål, hvordan den studerende lærer disse grundlæggende kvalifikationer.

Eklund tager afstand fra elementer i AFEL, men er i stedet fortalende for 'med-ansvar for læring'. I Eklunds forståelse handler medansvar for læring om, *"at deltagerne i de forskellige uddannelser er med til at bestemme, udvælge eller prioritere mål og indhold samt arbejds måder i læreprocessen"* (Eklund 2001, s. 62). På denne måde har den studerende ikke hele ansvaret, men den studerende, læreren og uddannelsesplanlæggerne hver sin type ansvar (Ibid.).

I modsætning til Lave og Wengers tilgang til læring i praksisfællesskabet viser AFEL en helt anderledes tilgang, hvor læring anskues udelukkende som en individuel proces. AFEL er en (blandt andre) metoder, hvorpå læringen kan tilrettelægges, hvorimod Dreiers og Lave & Wengers teori er en måde at forstå læring i praksisfællesskabet. Det giver derfor ikke mening at sammenligne teorierne direkte med hinanden. I stedet vil jeg diskutere, hvordan AFEL som oprindelig er en skolastisk læringsmetode kan forstås i forhold til læring i praksisfællesskabet.

AFEL som læringsmetode i praksisfællesskabet

Grundtanken i AFEL om, at ingen andre end den studerende selv kan lære den studerende noget, må i forhold til praksisfællesskabet betyde, at det ikke er nok at

opholde sig i praksisfællesskabet, men at valget af deltagelse og valg af sin personlige deltagerbane er meget væsentlig for at opnå læring. Men spørgsmålet er da, om den studerende altid kun lærer det, hun selv vil, eller om læring ikke en gang imellem foregår som en ubevidst tilegnelse af metoder, man oplever hos undervisere, medstuderende eller fødende for den sags skyld. Björger (1995) forudsætter dog for læringen, at det er muligt at handle indetermineret, påstår ikke, at læring udelukkende foregår indetermineret.

Björger (Ibid.) vægter kundskaber om egne læreprocesser, selvtilid og kontrol som udgangspunkt for læringen. Disse egenskaber stemmer overens med de forudsætninger, jeg forestiller mig, der også vil gøre det lettere for de studerende bevidst at vælge deres personlige deltagerbane i praksisfællesskaberne.

Hvis studerende skal praktisere AFEL forudsætter det, at praksisfællesskabet accepterer, at den studerende selv sætter mål for og evaluerer læringen. I lighed med Eklund (2001), som problematiserer AFEL – tankegangen i voksenuddannelse, stiller jeg også spørgsmål ved, hvorvidt denne forudsætning er mulig at opfylde i den kliniske jordemoderuddannelse. I forhold til de tre typer læring, Dreier (1999) opstiller, er det særligt vanskeligt at forestille sig, at den studerende selv kan og får lov til at vurdere, hvad hun ønsker at lære i forhold til at udvikle forudsætninger, der gør hende i stand til at fungere i den aktuelle praksis. Det tyder således på, at den studerendes indflydelse i det mindste på nogle områder begrænse sig til at være en medindflydelse på, hvordan de på forhånd definerede mål opnås. I forhold til de to sidste typer læring, der omhandler at udvikle forudsætninger for at følge med udviklingen af praksis og selv påvirke udviklingen af praksis, vil der formentlig også være områder, hvor praksisfællesskabet har bestemte forventninger til, hvordan den studerende skal udvikle de nødvendige forudsætninger.

Som jeg kender det fra den kliniske jordemoderuddannelse i Aalborg praktiseres en form for AFEL, hvor de studerende sætter mål for læringen ud fra de overordnede mål, uddannelsen har defineret. Undervejs og som afslutning på praktikken evaluerer den studerende selv sin læring, men får også jordemødrenes kommentarer på den

studerendes selvevaluering. Men hvordan forenes AFEL med den studerendes færden i praksisfællesskabet?

I det følgende vil jeg sammenholde jordemødrenes udsagn med teorien om praksisfællesskab og læring. Afslutningsvist vil jeg gennem en syntese af teorien om fagets kultur, læring i praksisfællesskabet og fortolkningen af interviewene nå frem til en beskrivelse af den 'væren' jordemødre efterspørger hos de studerende i slutningen af den kliniske uddannelse.

Den studerende i praksisfællesskabet

Lave & Wenger og Dreiers tilgang til læringsbegrebet har en del fællestræk i form af forståelsen af læring som situeret og social. I modsætning hertil viser AFEL en tilgang, hvor læring vedrører den enkelte, og hvor den sociale kontekst, læringen foregår i, reduceres til en ressourcebank, den lærende kan trække på ved behov. Dreier afviser dog ikke individets betydning for læring, men betoner individets subjektive tilgang til praksisfællesskabet. AFEL-tankegangen udmønter sig for de jordemoderstuderende i, at de studerende med portfoliomethoden selv skal sætte sig mål for dagen og selv vurdere og evaluere indsatsen samt i, at refleksion over egen læring har fået så stort et fokus, som det har. Der er derfor ikke tvivl om, at AFEL har vundet stor udbredelse i den kliniske uddannelse. Men det besvarer ikke spørgsmålet, om den jordemoderstuderendes læring er en individuel eller en social proces. Jeg mener, at det er problematisk at anskue læring som en enten kun individuel eller kun social proces og tilslutter mig den udlægning, jeg finder hos Dreier. Dreier forener modsætningerne ved grundlæggende at anskue læring som en social proces med den begrundelse, at man altid vil deltage i en eller anden form for social kontekst, men samtidig at den enkeltes deltagelse og læring altid vil ske ud fra den enkeltes perspektiv.

Også Dreiers tredeling af læring i praksisfællesskabet genfinder jeg i jordemoderuddannelsen. Den første form om at udvikle forudsætninger for at agere i praksisfællesskabet vedrører den jordemoderstuderendes læring af jordemoderfaglige opgaver med henblik på at fungere som jordemoder. Denne type

læring kommer til udtryk, når interviewpersonerne udtaler: *"de skal være omsorgsfulde... de skal lære at være på stuen... de skal lære at være nærværende... hun skal kunne sætte sig ind i parrets situation... Det er noget med at være på stuen, støtte lænder og være nærværende"* (Interview C). Den næste type, der handler om at følge med i udviklingen, genfindes i empirien, hvor vigtigheden af refleksion begrundes: *"afdelingen udvikler sig, procedurer udvikler sig. Og hvis man ikke selv gør det, så er der ikke nogen, der gør det for en"* (Interview A). I et andet interview kommer den sidste af læringstyperne til udtryk: *"hun kan godt være med til at sparke nogle ting i gang"* (Interview B). Udtrykket 'sparke i gang' uddybes senere, hvor jordemoderen udtaler: *"hvis vi gerne vil lave noget udvikling inden for vores felt, så skal vi også være rigtig gode til det med at samarbejde... og forholde os kritisk"* (Interview B).

Jordemødrene finder altså alle tre former for læring vigtig for de jordemoderstuderende. Det er dog interessant at bemærke, at ikke alle tre former vægtes lige højt. En af jordemødrene taler meget om, at de studerende forstyrres i de bløde værdier *"at være på stuen og være meget nærværende"* (Interview C). Samme jordemoder fortsætter: *"Jeg tror ikke, det er så meget i højsædet... De studerende har så meget andet, der er interessant"* (Ibid.). Det andet, der er interessant er bl.a. at være på nettet, opholde sig på kontoret og snakke i dagligstuen. Det er en interessant tanke, om det at opholde sig udenfor fødestuen netop er udtryk for, at de studerende også lærer at reflektere, søge ny viden og deltage i praksisfællesskabet med jordemødrene.

De tre forskellige typer af læring viser ikke kun forskellige former for kvalifikationer, men bygger også på forskellige kundskabssyn. Björgeren omtaler som nævnt, at det absolutte kundskabssyn er afgang ved døden, men spørgsmålet er dog, om ikke der i den første type læring er tale om læring af kundskaber, som er veldefinerede og absolutte i jordemødrenes optik. Empati, omsorg og nærvær er eksempler på læring, den studerende skal tilegne sig for at begå sig i praksis (Interview A, B og C). Der kan måske være forskellige tilgange til, hvordan empati, omsorg og nærvær skal komme til udtryk, men jordemødrene efterlader ikke det indtryk, at værdiernes

tilstedeværelse kan være til diskussion. Anderledes stiller det sig med den læring, der er fremadrettet mod nye tiltag og udvikling i faget. Her er målet ikke givet på forhånd, og krav og vejledninger findes ikke (Dreier 1999, s. 84). I disse tilfælde kan det give mening at forstå kundskaben som konstrueret. AFEL fremhæver da også det at lære at lære og kundskaber om, hvordan man tilvejebringer viden som de vigtigste evner at lære – evner, der er fremadrettede og anvendelige i en foranderlig praksis.

Björger (1995) fremhæver som nævnt, at selvtillid og personlig tryghed er betingelser for AFEL. Når da en af jordemødrene fortæller: *"jeg har fundet ud af, hvor meget det måske fylder for den studerende, at de skal ud og stå på egne ben. Og en af tingene kan måske være, at de selv bliver nervøse for, om de nu selv er tilstrækkelige"* (Interview B), er det udtryk for, at den nødvendige selvtillid og personlige tryghed ikke altid er til stede. Herudover fremhæver Björger (1995), at tænkning og handling skal være selvinitieret, for at den enkelte kan tage ansvar for egen læring. Dette krav stemmer godt overens med et udgangspunkt om, at det absolutte kundskabssyn er afgang ved døden. Men i en kontekst, hvor en stor del af den 'væren' jordemoderstuderende skal tilegne sig ikke er op til den enkelte, men defineret i kulturen, kan betingelserne for AFEL ikke opfyldes. Som to af jordemødrene udtrykker det: *"Der er nogle [grænser for, hvor forskellig, man må være], som er helt specielle her i Aalborg"* (Interview B) og på spørgsmålet, om de jordemoderstuderende må være forskellige: *"Det synes jeg gerne, der må. Men der skal være en fællesnævner"* (Interview C). Der vil derfor være læringsområder, hvor AFEL er brugbar og områder, hvor der maksimalt kan være tale om med-ansvar for egen læring, som det fremlægges af Eklund (2001). Måske er det største problem ved AFEL ikke, som nævnt i indledningen, at svage studerende lades i stikken, fordi de ikke evner at tage hånd om deres egen læring, men at både svage og stærke studerende lades i stikken, fordi de af og til skal opfylde modsatrettede forventninger.

Grænsen for forskellighed kan ses som udtryk for den professionsidentitet, der kendetegner Aalborg-jordemødrene. Wachterhausen (2002, 2004), der har interesseret sig meget for professionsuddannelse og –identitet i de mellemlange videregående uddannelser og på sundhedsområdet især, fremhæver, at

professionsidentitet ikke er noget, der læres bogligt eller ved skolestisk kundskab, men er noget, der udvikles i praksisfællesskabet gennem tid (Wacherhausen 2004, s. 13-14). Nytilkomne til faget eller studerende under uddannelse forventes at tilegne sig denne professionsidentitet ved *"at blive en af vores slags"* (Ibid., s. 18), hvilket består *"at tilegne sig, eksplicit som implicit, fælleselementerne i professionsidentiteten"* (Ibid.). Som tidligere beskrevet er det Lave & Wengers opfattelse, at identitet formes gennem legitim perifer deltagelse. Denne opfattelse ligger tæt op ad Wacherhausens beskrivelse, dog med den nuanceforskel, at Wacherhausen antyder praksisfællesskabets forventning om, at den studerende aktivt tilegner sig identiteten, hvor den hos Lave & Wenger ser ud til at være en automatisk konsekvens af at deltage i praksisfællesskabet.

Begrebet legitim perifer deltagelse genkendes af en af interviewpersonerne, der – uden nødvendigvis at kende til Lave & Wengers teori – udtaler: *"Som studerende er man en del af denne her faggruppe, og alligevel er man ikke helt"* (Interview A). Den jordemoderstuderende er altså både en del af faggruppen og hermed praksisfællesskabet, men har alligevel ikke en fuldgyldig status i gruppen.

Den studerende er i en position, hvor hun både er og ikke er en del af faggruppen. På samme måde bevæger den studerende sig i et ingenmandsland, idet hun både forventes at være frembrusende og ydmyg på en gang. Disse modsætninger er det, der skaber konflikten mellem på den ene side AFEL, der vægter det individuelle valg og den kritiske refleksion i modsætning til den læring, der foregår som legitim perifer deltagelse og tilegnelse af den jordemoderfaglige 'væren'.

Konklusion på den studerendes 'væren'

Jordemødrenes forventninger til den studerendes 'væren' handler om omsorg, selvstændighed, faglig dygtighed, 'væren sig selv', bestemthed, myndighed, empati, nærvær, akut handlekompetence, autoritet og refleksion.

I jordemødrenes optik kan de studerende have svært ved at vise, hvem de er som jordemødre og leve op til forventninger om at være frembrusende og ydmyg på én

gang. Og endelig kan det være svært at få erfaring nok, fordi man som studerende hele tiden skal tage stilling til så meget forskelligt.

Læring kan ikke anskues løsrevet fra den sociale kontekst, som består af et praksisfællesskab med jordemødre, andre samarbejdspartnere og forskellige fødende. Læring i praksisfællesskabet indebærer konstruktion af identitet. Jeg mener derfor, at kunsten for den jordemoderstuderende er at vælge den personlige læringsbane (jf. Dreier 1999), hvor den studerende tilegner sig den forventede 'væren' eller professionsidentitet på sin egen helt unikke måde.

AFEL-tankegangen (ansvar for egen læring) har haft stor indflydelse på tilrettelæggelsen og evalueringsformen af den kliniske jordemoderuddannelse i Aalborg. At vægte AFEL samtidig med at stå fast på bestemte væremåder indebærer en konflikt. Denne konflikt bunder i forskellige kundskabssyn, hvor jordemødrene giver udtryk for, at ikke alt er til diskussion og ikke alle løsninger acceptable eller lige gode, hvorimod AFEL har et konstruktivistisk kundskabssyn, der ikke anerkender absolutte sandheder.

Efter nu at have sat ord på den 'væren' jordemoderstuderende skal forsøge at leve op til i den sidste del af den kliniske uddannelse, vil jeg nu beskæftige mig med at finde og beskrive et redskab til at håndtere konflikten i at skulle leve op til modsatrettede forventninger.

I anden del af masterprojektet vil mit fokus derfor være på empowerment som et muligt redskab, der kan hjælpe de studerende til at vælge deres personlige deltagerbane.

2. del: Empowerment som mulighed

”Tvang er universets forbandelse;
gensidig magt beriger og udvikler
den menneskelige sjæl”

(Follet 1924, gengivet i Sørensen & Strandgaard 2007)

Empowerment

Empowerment er som nævnt indledningsvist kendt fra dels management-teorier (f.eks. Blanchard et. al 2001, Sørensen & Strandgaard 2007) og dels socio-politiske teorier til hjælp for udstødte samfundsgrupper (f.eks. Payne 2005, Staples 1993). I management-sammenhæng handler empowerment om at motivere enkeltpersoner og teams til at opnå mere ved at gøre dem uafhængige af ledelsens kontrol (Payne 2005), hvorimod empowerment i socio-politiske sammenhænge sigter mod social retfærdighed både i sine mål og i den måde, det praktiseres på (Ibid.).

I forskellige sammenhænge benævnes den person eller gruppe, som skal 'empoweres' som folk, medarbejdere, teams, klienter osv. I afsnittene her vælger jeg at bruge betegnelsen deltager, som en fælles betegnelse for den 'empowerede' person. Først vil jeg fremstille træk ved empowerment-begrebet med baggrund i de to ovenfor skitserede tilgange. Herefter vil jeg drage paralleller til en eventuel brug af empowerment i uddannelsessammenhæng.

Hvad er empowerment?

Empowerment er ifølge Dew (1997) ikke en ting, men en måde at være på. Denne måde at være på indebærer, at deltageren er involveret i at træffe beslutninger og kender deres handlerum indenfor hvis grænser, de har bemyndigelse til at handle med autonomi (Dew 1997, Blanchard et. al 1995). Dew (1997) pointerer endvidere, at dette handlerums begrænsninger skal stemme overens med deltagerens erfaringer og modenhed. Herudover ligger der i empowermentbegrebet, at deltageren selv efterspører og vurderer effekten af sit arbejde, har en grad af ejerskab over arbejdet og er stolt af både arbejdet og organisationen (Ibid.). Ifølge Sørensen og Strandgaard (2007) skal empowerment skabe drivkraften til at handle og skabe resultater for virksomheden.

I socio-politisk sammenhæng søger empowerment at hjælpe deltageren med at opnå handlekraft og beslutningsmagt i forhold til sit eget liv (Payne 2005). Handlekraft og beslutningsmagt opnås ved at reducere konsekvenserne af sociale eller personlige forhindringer for at udøve magt samt ved at øge deltagernes kapacitet og selvtillid

(Ibid.). Empowerment i social sammenhæng kan føres tilbage til Paulo Freire (Krogstrup 2006), der med sin emancipatoriske pædagogik argumenterer for øget frihed og selvværd for de undertrykte.

I den managementteoretiske tilgang til empowerment lægges der stor vægt på at definere grænserne for handlerummet og ikke bare tilfældige grænser, men en grænsesætning, der balancerer med deltagerens erfaring og modenhed. Denne grænsesætning finder vi ikke tilsvarende i den socio-politiske tilgang, hvor handlerummet bredt formuleret er deltagerens liv. På den ene side kan grænsesætningen være udtryk for en begrænsning af den 'empowerede' deltager eller en begrænsning af det område, hvor man ønsker empowerment. På den anden side er begrænsningerne udtryk for en realisme, idet deltageren måske ikke har mulighed for autonomi og magt til at handle og beslutte på alle områder, hverken i sit eget liv, hvor fysiske barrierer og samfundsmæssige forordninger skaber begrænsninger for den enkelte, eller i virksomheden, hvor forskellige ledere og medarbejdere skal spille sammen for at skabe økonomisk vækst.

Til trods for, at der i management-teorien ligger et kapitalistisk motiv for empowerment i form af skabelse af mer-værdi i virksomheden (jf. Sørensen og Strandgaard 2007), mens der i socio-politisk sammenhæng ligger en mere socialistisk tilgang i forhold til at bekæmpe undertrykkelse (jf. Payne 2005, Krogstrup 2006), er det alligevel nogle af de samme elementer, der gør sig gældende. Handlerum, autonomi, ejerskab, øget kapacitet og selvtillid er nøgleord i empowermentbegrebet, uanset hvilken tilgang til begrebet, der er i spil. Empowerment handler således om at få magt – ikke over – men til at handle i den situation, man står i.

Hvordan fremmes empowerment?

Det kunne være nærliggende at stille spørgsmålet, hvordan skabes empowerment? Men ifølge Dew (1997) kan man ikke beordre til empowerment, men derimod skabe et system, der forstærker graden af empowerment. Hvordan empowerment derimod fremmes, gives der i litteraturen flere bud på.

Blanchard et. al (1999, s. 11-12) fremhæver tre nøglebegreber, som lyder: *"Share information with everyone"*, *"Create autonomy through boundaries"* og *"Teams become the hierarchy"*. Informationen skal deles, for at den enkelte har den viden, der er nødvendig og føler sig inkluderet og troet på af ledelsen. Herudover er struktur nødvendig ikke for at styre adfærden med regler, procedurer og politikker, men for at gøre det klart inden for hvilket område, deltageren har sit råderum. Det sidste nøglebegreb henviser til, at en traditionel hierarkisk ledelsesform må afløses af selvstyrende teams. Teamet tager beslutninger, implementerer ændringer og er ansvarlige for resultatet. (Ibid.).

Blanchards definition af nøglebegreber understøttes af andre kilder. Dew (1997) skriver f.eks. at 'empowerede' folk får den nødvendige feedback, træning og viden til at lykkes i sit arbejde, hvilket stemmer overens med det nøglebegreb, der omhandler, at information skal deles. Nøglebegrebet om struktur og begrænsninger er allerede behandlet i forrige afsnit. Det sidste nøglebegreb, at teamet er ledelsen, understøttes af Sørensen og Strandgaard (2007), der skriver, at empowerment bygger på, at magt kan bredes ud, og at lederne skal være villige til at afgive indflydelse for at skabe større indflydelse.

Om magten skriver Blanchard et. al derudover, at empowerment ikke handler om at **give** deltagerne magt, men *"The real essence of empowerment comes from releasing the knowledge, experience, and motivational power that is already in people but is being severely underutilized"* (Blanchard et. al 1999, s. 6).

Denne opfattelse stemmer overens med den opfattelse, vi finder hos Payne. Payne (2005) fremhæver, at magt ikke kan gives til folk, men at de derimod må have hjælp til selv at tage den. Payne henviser til Croft og Beresford, der angiver fire elementer for deltagerinvolverende praksis: Dels at empowerment indebærer, at man bekæmper undertrykkelse og gør det muligt for folk at tage kontrol over de forhold, der påvirker dem. Dels at give folk kontrol til at definere egne behov og have indflydelse på beslutninger og planer. Dels at udstyre folk med personlige ressourcer til at tiltage sig magt ved at udvikle deres selvtillid, selvværd, selvhævdelse,

forventninger, viden og færdigheder. Og endeligt at organisere forvaltningen, så den er åben over for folks deltagelse (Ibid.).

Selvom man sjældent opfatter medarbejdere i virksomheder som undertrykte (jf. Croft og Beresford's første element) ses der også her en række ligheder i betingelserne for empowerment hos Payne og i de managementorienterede tilgange. Begge tilgange lægger vægt på deltagerens mulighed for autonomi, for muligheden for at definere behov og have indflydelse på beslutninger samt at give deltagerne de nødvendige redskaber uanset om det måtte være redskaber i form af information, viden og færdigheder eller i form af øget selvværd. Strandgaard og Sørensen (2007) peger endda på, at det også er ledernes opgave at 'coache' medarbejderne for at frembringe det bedst i dem. Begge tilgange fremhæver endvidere omgivelsernes åbenhed – hos Payne (2005) i form af forvaltningens åbenhed for folks deltagelse og hos Sørensen og Strandgaard (2007) i form af ledernes tro på medarbejderne og mod til at give medarbejderne beføjelser indenfor visse områder.

Jeg har valgt at fremstille begge former for empowerment, da jordemoderstuderende i den kliniske uddannelse hverken er medarbejdere, der skal udføre et stykke arbejde, de på forhånd er i stand til og heller ikke socialt udstødte, der er undertrykte og skal opnå kontrol over eget liv. Måske befinder jordemoderstuderende sig et sted midt imellem, idet der er tale om et asymmetrisk forhold mellem jordemødre og studerende i lighed med de undertrykte, den socio-politiske tilgang til empowerment afhjælper, men samtidig en form for asymmetrisk forhold på et fagligt grundlag, der ikke kan eller skal afhjælpes. Uafhængighed af ledelsen eller vejledere er derfor ikke et mål i sig selv. Samtidig skal den jordemoderstuderende arbejde mod en større selvstændighed og faglig selvtilid, hvor motivation og det at lykkes i sit arbejde (jf. management tilgangen) kan være betingelsen. I det følgende vil jeg overføre elementer fra og betingelser for empowerment på studerende i praktik. Jeg vil endvidere inddrage den del af empirien, hvor jordemødre kommer ind på elementer af empowerment enten som en mangel hos de studerende eller som forklaringer på, hvordan omgivelserne kan fremme empowerment hos de studerende.

Hvad fremmer empowerment hos studerende?

Overføres elementerne for og betingelserne for empowerment fra den socio-politiske og managementteoretiske tilgang til en kontekst, der omhandler studerende i praktik, indebærer empowerment for det første, at de studerende skal kende de grænser, hvor indenfor de har bemyndigelse til at handle med autonomi. En af jordemødrene giver udtryk for, at handlerummet for de studerende er for stort: *"Jeg tror, de har for mange valgmuligheder i dag. Jeg tror, de har rigtig mange valgmuligheder under uddannelsen"* (Interview C). Jordemoderen argumenterer med, at de studerende på grund af alle de valg, de skal træffe, bliver forstyrret i at yde jordemoderfaglig omsorg. Det tyder således på, at denne jordemoder er uenig i det handlerum, der gives den studerende. Grænserne skal endvidere være tilpasset den enkelte studerende, så handlerummet passer til den studerendes erfaring og modenhed. Der er ikke nok at definere generelle grænser, men grænserne må lægges efter den enkelte studerendes formåen.

For det andet skal den studerende have medindflydelse på beslutninger samt autonomi og kontrol inden for de fastsatte grænser. To af jordemødrene reflekterer over, hvordan uddannelsen har ændret sig med øget medindflydelse til følge. Den ene siger:

"Førhen kunne de studerende i hvert fald godt opleve, at de var i lommen på jordemoderen, fordi de ligesom skulle behage hende, for at de kunne få det der hed en god evaluering af selve forløbet. Det havde nogle uhensigtsmæssige... Her får de lidt mere lov til at være dem selv og argumentere for, hvorfor de gør, som de gør" (Interview A).

Den anden jordemoder ser både fordele og ulemper ved den nye metode. På den ene side *"det er den motivation, den studerende har, det drive, hun har, hendes ambitionsniveau for, hvad det er hun vil, der ligesom kommer til at skulle skinne igennem"* (Interview B). På den anden side udtaler jordemoderen, at det *"bliver måske også sådan, at det ene kan være ligeså godt som det andet, og er det det i virkeligheden? Det er vi måske ikke helt sikre på"* (Ibid.). Jordemødrene er enige om, at det er positivt, at uddannelsen har forandret sig, således at den studerende har mulighed for selv at komme på banen med argumenter og lægge stilen for, hvordan

praktikken skal forløbe, men den ene af dem stiller også spørgsmål ved, om det ene valg nu også er ligeså godt som det andet. Ved at stille spørgsmålet fortæller jordemoderen indirekte, at alle valg ikke er lige gode, og at det måske ikke er inden for alle felter, den studerende skal have mulighed for at handle med autonomi.

Det tredje område vedrører, at den studerende skal have den nødvendige viden, træning og feedback for at udvikle handlekraft og øge sin kapacitet. Ingen af jordemødrene omtaler den studerendes handlekraft og kapacitetsøgning direkte, men som tidligere citeret forventer en af jordemødrene (Interview B), at de studerende kan akut handlekompetence. En anden omtaler de nyuddannede jordemødre, og siger: *"de har ikke den samme rygrad, som vi havde. De kan fagligt rigtig mange ting, men de mangler sådan det der psykiske aspekt i det - måske den psykiske selvtillid"* (Interview C). Denne jordemoders forklaring er som tidligere nævnt de studerendes manglende erfaring og forstyrrelser i form af *"så meget andet interessant"* (Ibid.). Handlekompetence og rygraden, jordemoderen efterlyser, kan ses som udtryk for handlekraft og kapacitetsøgning, hvilket bekræfter min hypotese om, at empowerment kan bidrage positivt til de studerendes læring.

Den psykiske selvtillid, jordemoderen omtaler, stemmer fint overens med det fjerde punkt, som er, at den studerende skal have faglig selvtillid og stolthed over sit fag og sit arbejde. En jordemoder nævner *"tryghed og tillid"* (Interview A) og *"rum og plads"* (Ibid.) som betingelser for, at de studerende kan finde ud af, hvad de egentlig selv synes og tør bringe deres egne overvejelser frem.

Empowerment stiller også krav til lederen eller organisationen, som overført til denne anden kontekst bliver til jordemødre, vejledende jordemødre og praksisfællesskabet. Magten skal bredes ud, hvilket medfører at jordemødre, vejledere og praksisfællesskabet må afgive indflydelse og være åben for de studerendes deltagelse i beslutningerne. Samtidig skal de studerende 'coaches', så det bedste kommer frem i de studerende. Jordemødrene har selv en forståelse af, at de skal 'coache' og indgyde de studerende selvtillid: *"det skal vi også blive bedre til at fortælle dem, hvor gode de er"* (Interview B) og *"der kan godt ligge en opgave hos os i at give dem troen på, at de godt kan"* (Ibid.). Jordemødre har derimod ikke øje for

de andre betingelser, som empowermentteorien stiller til ledelsen eller organisationen. Ingen af jordemødrene omtaler direkte, at magten skal eller kan bredes ud, eller at de eller deres kolleger må afgive indflydelse. Indirekte berører en af jordemødrene temaet om indflydelse, idet hun siger: *"Det er forfærdeligt... vi forventer, at de gør tingene fuldstændig selv, men alligevel skal der være sådan et gran af ydmyghed over det"* (Interview A).

Den studerende i spændingsfeltet mellem jordemoderfag, praksisfællesskab og værdipluralisme

Er jordemødre hårde ved studerende?

I nogle fag høres der af og til om mobning og hetz mod nytilkomne medarbejdere, lærlinge, elever eller soldater. For nylig kunne man læse i Jyllands-Posten, at en anonym undersøgelse afslørede, at fængselsbetjente i stort omfang oplevede mobning under uddannelsen (Pinholt & Rasmussen 2007). Når sagen vækker så stor røre, skyldes det naturligvis, at fænomenet er helt uacceptabelt. Alligevel ved vi, at det finder sted flere steder og både kan være udtryk for magtdemonstration og praksisfællesskabets måde at knække selvtilliden på nyankomne, så de kan formes i den retning, praksisfællesskabet fordrer. Spørgsmålet trænger sig på: finder noget lignende sted i jordemoderuddannelsen? Forhåbentlig ikke. Den gamle jordemoder, som Cliff (1993) citerede, angav grunden at lære tålmodighed som årsag til den hårde uddannelse. Men balancen kan være hårfin mellem at lære elementerne på den hårde måde og uacceptabel magtanvendelse. Personligt tror jeg ikke, der i jordemoderfaget er tale om en bevidst holden de studerende nede. Jeg tror derimod, at der i nogle tilfælde er tale om, at forventninger er udefinerede, hvilket medfører, at det dels er svært at diskutere berettigelsen af forventningerne og dels er svært at leve op til forventningerne som studerende.

Den spirende professionsidentitet

I indledningen stillede jeg spørgsmålet, om det at finde ind til den 'rigtige' professionsidentitet kan forandre følelsen af anderledeshed.

Thomas Ziehe taler om "*God anderledeshed*, som kan forklares som veldoceret anderledeshed eller en passende grad af fremmedhed. Han hævder, at der er et "*produktivt element i anderledeshed*" (Ziehe 2004, s. 76). Læring tilrettelægges ved at indsætte en bevidst provokation, som kan ryste vishederne for individet. Til sammenligning kan nævnes Jarvis' begreb om moderat uoverensstemmelse (Wahlgren et. al 2002). Ifølge Wahlgren (Ibid.) hævder Jarvis, at når der opstår en uoverensstemmelse mellem det oplevede og det forventede, giver det grobund for at stille spørgsmål og motiverer til læring. Den studerende oplever herved en mulighed for at komme ud over de sædvanlige iagttagelser, hvilket virker fremmende på forandringsprocessen. Set i dette lys kan følelsen af anderledeshed være det, der skal til, for at den studerende reflekterer over deres personlige måde at være på.

Igennem arbejdet med masterprojektet er det gået op for mig, hvor meget denne 'væren', jeg har skrevet om, er sammenfaldende med professionsidentiteten og udviklingen af denne. I Wachterhausens (2004) optik er udviklingen af professionsidentitet ikke afgrænset af uddannelsessammenhæng, men professionsidentiteten udvikles og stabiliseres over lang tid. Fagudøvere inden for samme praksis har heller ikke helt identiske fagidentiteter, men har et omfattende fællesindhold i deres professionsidentitet, som de i øvrigt i større eller mindre grad deler med fagudøvere i andre praksisser (Ibid.). Det er derfor meget vanskeligt at afgrænse jordemødres professionsidentitet og endnu vanskeligere, at definere og afgrænse den spirende professionsidentitet hos jordemoderstuderende. Der må dog alligevel være et krav om professionsidentitet i en eller anden grad, siden jordemødrene efterspørger en bestemt 'væren' hos de jordemoderstuderende. Som interviewene viste, er det i høj grad sammenfaldende krav, jordemødrene stiller til den gode jordemoder og til jordemoderstuderende. Dette er selvfølgelig ikke mærkeligt, da professionen jo netop videregives ved at den studerende tilpasser sig professionens væremåder. Problemet, der kan opstå, er, når forventninger om

ansvar for egen læring og kritisk refleksion kolliderer med professionens handlingsrutiner. Som Wachterhausen udtrykker det: *"sædvanen er garant for stabilitet, men ikke per se en garant for sandheden – eller rationalitet"* (Wachterhausen 2004, s. 22).

Værtdipluralisme

I samfundet i dag er der meget fokus på individet og på individets måde at fortolke og konstruere sin virkelighed på. Lyotard (1996) er kendt for sin påstand om, at de store fortællingers tid er forbi. En stor fortælling er en kollektiv historisk arvet forståelsesramme, der skal tilfredsstille det enkelte individs forståelse af sig selv f.eks. i form af religion eller ideologi (Ibid.). Frem for at forlade sig på de store fortællinger er det nu op til hvert enkelt individ at konstruere sin egen fortælling. Omsat til elementer i jordemoderuddannelsen udtrykkes postmodernismen i AFEL, kritisk analyse og refleksion.

Som tidligere nævnt argumenterer Kvale (2000) for mesterlære som compensation for værdipluralismen. Hvis der er brug for en compensation, må det også betyde, at værdipluralismen ikke er gangbar i alle situationer. Om de store fortællingers tid er helt forbi, kan man undre sig over, når filmsucceser som Tolkiens "Ringenes Herre" tre lørdag aftner i træk kan få folk til at sidde klistret til tv-skærmen eller som i november måned, hvor 1,8 mio. danskere spændt ventede på afslutningen af "Forbrydelsen". En af de interviewede jordmødre (Interview B) stiller jo også spørgsmål ved Björgens (1996) påstand om, at det absolutte kundskabssyn er afgang ved døden. Det viser sig, at det ikke er alle valg eller måder at handle på, som er lige gode.

AFEL tankegangen har vundet stort indpas i jordemoderuddannelsen uden, at betingelserne for denne tankegang er accepteret af jordemødrene. De studerendes læringsredskab – refleksionsarket - består af den studerendes definition af mål, den studerendes refleksioner og selvvurdering, som alle er værdier fra AFEL, og endelig består arket af jordemoderens kommentar, som i kontrast til AFEL oftest består af jordemoderens evaluering af den studerendes viden, færdigheder og 'væren'. Men

når de forskellige kundskabssyn medfører en konflikt, så kan det måske skyldes, at AFEL bliver det nye absolutte kundskabssyn, at 'det rigtige' bliver den studerendes opfattelse, der ikke skaber plads til jordemødrenes opfattelse. På samme måde kan værtdipluralismen kritiseres for at blive en værdi i sig selv på samme måde, som Lyotards beskrivelse af, at de store fortællingers tid er forbi, kan kritiseres for at blive den nye store fortælling.

AFEL og empowerment kontra professionsidentitet og praksisfællesskab

Der er visse fællesstræk mellem værdierne i AFEL og værdierne i empowerment. Begge begreber indeholder værdier som autonomi, ejerskab og selvledelse i form af indflydelse på mål og vurdering af effekt. Herudover er hovedtanken inden for begge begreber, at individet har evnen til at lære eller påvirke betingelserne for sit liv. Men det er ikke kun værdier AFEL og empowerment har til fælles. Forudsætningerne for AFEL og empowerment har ligeledes en række fællestrek bestående af selvtillid, tilstrækkelig information og viden (om læreprocessen), selvledelse i form af kontrol og omgivelsernes accept af, at det er den enkelte, der har bemyndigelse til at styre processen.

Empowerment kan derfor synes som et fejlagtigt valgt til at bygge bro mellem AFEL og praksisfællesskabets forventninger til den studerende. Men der, hvor empowerment specielt skiller sig ud fra AFEL, er i den management-orienterede tilgang, hvor et af hovedpunkterne i empowerment er grænsesætning. Som tidligere nævnt handler grænsesætning om at definere, inden for hvilke rammer/grænser, individet kan handle med autonomi (Blanchard et. al 2001). Grænsesætningen åbner derved mulighed for – eller kræver – at der indenfor visse områder er mulighed for at handle med autonomi, mens der indenfor andre områder ikke er det. Fører man denne mulighed over på den kliniske uddannelse af jordemoderstuderende, bliver opgaven således ikke enten at praktisere AFEL og give plads til den studerendes egne mål og tolkninger på alle områder eller at praktisere en mesterlære, der fører den studerende fra en legitim perifer deltagelse til en mere central deltagelse.

Empowerment hvordan?

I et tidligere afsnit kom jeg frem til, at empowerment i forhold til studerende fremmes af følgende områder: viden/information, grænsesætning i forhold til med-/selvbestemmelse og selvtillid.

I forhold til den nødvendige viden eller information for at kunne handle med autonomi er det min opfattelse, at den næsten færdige jordemoderstuderende i de allerfleste tilfælde har sin faglige viden på plads. Denne opfattelse underbygges i øvrigt af interviewet, hvor en jordemoder siger, at *"det faglige og det håndværksmæssige, det kan man"* (Interview A).

Anderledes forholder det sig i forhold til at definere grænserne. De studerende er bekendt med praktikstedets overordnede definition af mål for den pågældende praktikperiode, men der er ingen på forhånd givne områder, hvor den studerende er alene om at definere, hvad hun vil arbejde med. Eklund (2001) forholder sig til problematikken, når der i forvejen er fastsatte uddannelsesmål, idet hun argumenterer for medbestemmelse og medindflydelse på prioritering af mål og indhold frem for selvbestemmelse. Det er ikke underligt, at empowerment fremmes af selvtillid og øget selvværd. Det synes logisk, at det for den studerende vil være lettere at handle på sin egen måde og 'stå på egne ben', hvis hun grundlæggende har tillid til sin faglighed og sine evner til at udføre arbejdet. Som tidligere nævnt er det jordemødres og vejlederes ansvar at 'coache' de studerende og hjælpe dem til en større selvtillid. En af jordemødrene nævner, at de studerende allerede fra starten af, bør støttes i, at det de selv tænker er vigtigt og godt (Interview A).

På de interviewede jordemødres opfattelse kan det lyde som om, at det egentlig ikke er det, at være på den måde, jordemødrene er, der er svært for de studerende, men at det snarere er at lægge jordemoderens måde at handle på til side og finde sin egen måde at være jordemoder på. Det er således tilsyneladende ikke den legitime perifere deltagelse (jf. Lave og Wenger 2003), der er vanskelig for de studerende. Derimod kan det synes at være svært for de studerende at finde og vælge sin egen personlige deltagerbane (jf. Dreier 1999).

Hvad med Kirsten?

Indledningsvist fik vi kendskab til den jordemoderstuderende ved navn Kirsten, som synes, hun kunne alle de rigtige ting, men bare alligevel ikke helt levede op til jordemoderens forventninger om den rigtige måde at vise sin selvstændighed og parathed til at stå på egne ben. Kirsten er en fiktiv person, som vi derfor ikke har mulighed for at spørge, men ville dette masterprojekts teori og empiri mon have givet Kirsten redskaber til at håndtere hendes vanskeligheder?

For det første var Kirsten lidt for forsigtig og usikker og havde svært ved at give udtryk for sine refleksioner. Jordemødrene troede godt, kan Kirsten kunne, men synes alligevel ikke, at hun var helt klar til at stå på egne ben.

At Kirsten godt kan, tror jeg handler om, at Kirsten har lært at handle som jordemødrene gør og på den måde handler både rigtigt og forsvarligt. Kirsten har bevæget sig fra en legitim perifer deltagelse til en lidt mere central deltagelse i praksisfællesskabet. Men hun er ikke sjov eller sprælsk og kan ikke give udtryk for sine egne tanker. Ikke at kunne give udtryk for sine egne tanker er naturligvis ikke ensbetydende med ikke at gøre sig tanker, men Kirstens 'gennemsigtighed' kunne tyde på, at Kirsten ikke har fulgt sin personlige deltagerbane på tværs af kontekster og bragt sig selv med ind i sin måde at være jordemoder på. Dybest set mener jeg, at problemet ikke handlede så meget om, at Kirsten skulle være mere sjov, men snarere at Kirsten skulle være mere Kirsten.

Kirsten kunne have haft brug for at få fortalt på hvilke områder, hun skulle gøre og være på en bestemt måde og på hvilke områder, hun selv kunne bestemme eller have medindflydelse. Jeg tror, at Kirsten for at turde og evne at følge sin personlige deltagerbane, ville have haft brug for mere opbakning og accept af hendes måde at være og tænke på. Endelig kunne jordemødrene måske også have haft brug for at diskutere, Kirstens grænser for selv- eller medbestemmelse, så de ikke forventede en bestemt væremåde på områder, hvor Kirsten egentlig var berettiget til selv at vælge. Det kan måske være, at Kirsten faktisk allerede fulgte sin egen personlige deltagerbane, at Kirsten valgte at spørge mange gange for at være sikker og valgte

at være på en 'gennemsigtig' måde, fordi det var hendes måde at være på. Måske var Kirsten i virkeligheden sig selv.

Masterprojektets samlede konklusion

Gennem arbejdet med mit masterprojekt er jeg kommet vidt omkring i bestræbelserne på at besvare problemstillingen: **Hvordan kan den jordemoderstuderendes 'væren' udvikles gennem empowerment?**

Som udgangspunkt havde jeg meget fokus på begrebet empowerment, men blev klar over, som projektet skred frem, at jeg havde behov for at dvæle ved, hvad det er for en 'væren', de studerende skal tilegne sig, hvorfra den kommer og hvori, den består, for at forstå, hvad det var for et problem, empowerment skulle løse. Jeg valgte derfor at opdele projektet i to dele.

I den første del har jeg dels gennem et historisk tilbageblik på jordemoderfaget, dels gennem teori om læring i praksisfællesskabet forstået som legitim perifer deltagelse, personlige deltagerbaner på tværs af kontekster og 'ansvar for egen læring' samt gennem interviews af tre jordemødre sat ord på den 'væren' eller den spirende professionsidentitet, jordemødrene efterspørger, samt at forsøgt at forstå disse forventninger i en sammenhæng af praksisfællesskab og en forventning om ansvar for egen læring.

Jeg er nået frem til, at jordemoder-'væren' handler om omsorg, selvstændighed, faglig dygtighed, 'væren sig selv', bestemthed, myndighed, empati, nærvær, akut handlekompetence, autoritet og refleksion. Set med jordemødrenes øjne kan de studerende i slutningen af sidste praktikperiode have problemer med at tro på sig selv, og at det, de kan, er tilstrækkeligt. Det kan være svært at tage skridtet til at vise, hvem man er og at leve op til forventninger om at være frembrusende og ydmyg på én gang. Og endelig kan det være svært at få erfaring nok, fordi man som studerende hele tiden skal tage stilling til så meget forskelligt. Det blev synligt for mig, at den 'væren', jeg undersøgte, i stor udstrækning var identisk med den spirende professionsidentitet, de studerende i Aalborg bliver færdiguddannet med.

Jeg mener, at læring ikke kan løsrives fra den sociale kontekst, læringen foregår i, og at de studerendes læring i den kliniske uddannelse indebærer konstruktion af identitet. AFEL-tankegangen (ansvar for egen læring) har haft stor indflydelse på tilrettelæggelsen og evalueringsformen af den kliniske jordemoderuddannelse i Aalborg. Det er derfor de studerende, der sætter mål for praktikken og ligeledes selvevaluerer indsatsen. For mig at se, er læring ikke enten social eller individuel. Jeg mener, at læring indebærer, at den studerende må tage personligt stilling til sin egen deltagelse og konstruere og modificere sine personlige deltagelsesbanes sammensætning. Ifølge min empiriske undersøgelse tyder det på, at det er denne konstruktion, der er svær at håndtere for de studerende.

I den kliniske uddannelse af jordemoderstuderende skal den studerende både lære sig færdigheder til at fungere som jordemoder i praksisfællesskabet, færdigheder som hjælper hende til at følge med forandringer i praksis samt færdigheder til at udvikle praksis. AFEL egner sig til noget af denne læring, men ikke til andet. Grundlæggende færdigheder til at fungere i praksis består af et fast pensum forstået på den måde, at målet på forhånd er defineret af fagkultur, uddannelsesbekendtgørelse og praksisfællesskab.

At vægte AFEL samtidig med at stå fast på bestemte væremåder indebærer en konflikt. Denne konflikt bunder i forskellige kundskabssyn, hvor jordemødrene giver udtryk for, at ikke alt er til diskussion og ikke alle løsninger acceptable eller lige gode, hvorimod AFEL har et konstruktivistisk kundskabssyn, der ikke anerkender absolutte sandheder. Denne konflikt indebærer for de studerende, at de af og til skal opfylde modsatrettede forventninger f.eks. i form af at være frembrusende og ydmyg på samme tid.

I anden del af masterprojektet er jeg nået frem til, at empowerment er en måde at være på, som skaber drivkraft til at opnå handlekraft og beslutningsmagt. Både i en socio-politisk og en managementteoretisk tilgang til begrebet har jeg fundet nøgleord som handlerum, autonomi, ejerskab, øget kapacitet og selvtillid. I den socio-politiske empowerment fandt jeg desuden et krav om omgivelsernes åbenhed for den enkeltes indflydelse, hvorimod den managementteoretiske tilgang ligger stor vægt

på, at grænserne for individets handlerum skal defineres og defineres på en måde, der passer til individets evner og erfaring. Empowerment handler ikke om at give de studerende magt, men om at frigøre den magt, de studerende har gennem deres viden, erfaring og motivation.

Mange af elementerne i empowerment ses allerede i den form AFEL kommer til udtryk på i den kliniske uddannelse bl.a. i form af hensigten om at støtte de studerende i, at deres tanker og refleksioner er vigtige, og i at opmuntre og fortælle dem, hvor gode de er.

Jeg mener dog stadig, at empowerment kan gøre en forskel for de studerende i den kliniske praktik i Aalborg. I slutningen af den sidste praktik skal den studerende lære at håndtere hele kompleksiteten. Denne læring indebærer både en accept og tilegnelse af den professionsidentitet, der kendetegner faget og det lokale praksisfællesskab, men også en selvstændig stillingtagen til og konstruktion af sin egen professionsidentitet.

Opgaven er at definere på hvilke områder, den studerende selv sætter dagsordenen og på hvilke områder, hvor mål og midler måske nok kan diskuteres, men ikke frit kan vælges eller fravælges.

Uanset om området, hvor den studerende selv har sit råderum er i forhold til bestemte kompetencer eller det, som Eklund argumenterer for, er i forhold til måder at opfylde og skabe indhold i allerede definerede mål, er det min opfattelse, at der er brug for en klar definition af, hvor den studerende har mulighed for at handle med autonomi, hvor den studerende har mulighed for medbestemmelse og endelig hvor den studerende må acceptere mål fastsat af uddannelsesbekendtgørelse eller det lokale praksisfællesskab.

Støtte i at handle på sin egen måde, respekt og opmuntring, vil fremme den faglige selvtilid hos den studerende, hvorimod uoverensstemmelser mellem den studerendes oplevelse af at kunne og jordemoderens tvivl om, at den studerende lever op til hendes forventninger, medfører usikkerhed og mindre faglig selvtilid. Jeg

mener derfor, at dialogen om jordemødrenes forventninger til de studerende er meget vigtig, så forventningerne gøres eksplicitte.

Perspektivering

Udgangspunktet for dette masterprojekt har været at undersøge, om empowerment kan anvendes som redskab i den kliniske uddannelse af jordemødre i Aalborg. Når jeg valgte denne kontekst hænger det sammen med, at jeg gerne ville blive klogere på, hvordan jeg kan gøre mit arbejde som instruktionsjordemoder i Aalborg bedst muligt. Empirien er hentet fra jordemødre, der arbejder i Aalborg-praksisfællesskabet, og derfor kan resultaterne af den empiriske undersøgelse heller ikke generaliseres til alle kliniske uddannelsessteder.

Det er dog min klare overbevisning, at dette masterprojekt vil kunne få en større betydning, end den betydning det har for min uddannelse og mit eget arbejde. Med projektet forventer jeg at kunne sætte en dialog i gang både blandt undervisere og studerende indenfor jordemoderuddannelsen. Allerede i interviewene fornemmede jeg, at problemstillingen igangsatte refleksion hos de tre undervisende jordemødre. Det er mit håb og mit ønske, at denne dialog vil fortsætte ikke bare blandt disse tre jordemødre, men generelt i praksisfællesskabet.

Ligeledes tror jeg, projektet kan få betydning for nuværende og kommende jordemoderstuderende. En større bevidsthed om forventninger og problematikker i den kliniske uddannelse, mener jeg, i sig selv vil medvirke til en bedre og mere effektiv håndtering af de udfordringer, der kan opstå i forbindelse med uddannelsen af studerende. Det er min oplevelse, at jordemoderstuderende generelt er meget opmærksomme på deres egen læring og derfor også meget interesserede i nye tiltag, som kan fremme læringen. Hvis jeg i samarbejde med kolleger får skabt de rammer, som fremmer empowerment, er det min forventning, at de studerende vil blive 'empowerede' og opleve en afsmittende effekt i form af et bedre læringsmiljø.

I disse måneder arbejdes der igen på en ny studieordning for jordemoderuddannelsen. Kliniske vejledere og instruktionsjordemødre fra en stor del

af landet samles i disse dage for at diskutere og overveje, hvordan en ny studieordning får indflydelse på og bedst kan implementeres i den kliniske uddannelse på de forskellige praktiksteder. I disse overvejelser vil det være relevant at se på forskellige erfaringer og ideer forskellige steder fra. I den sammenhæng mener jeg, at det vil være relevant at inddrage den viden, jeg har fået gennem arbejdet med masterprojektet. Det er min opfattelse, at masterprojektet har givet mig nogle gode redskaber til at arbejde med den nye studieordning i min kontekst, men også at andre kliniske uddannelsessteder vil kunne drage nytte af såvel den teori, empiri, diskussion og konklusion, projektet fremkommer med.

I forbindelse med implementering af en ny studieordning kommer evaluering og bedømmelsesmetoder på dagsordenen. Det er mit håb, at konklusionen i projektet vil få indflydelse på, hvilken bedømmelsesmetode, der bliver gældende i de kommende år, således at studerende får en fair behandling med klare retningslinjer for de områder, hvor de har selv- eller medbestemmelse.

Problemstillingen tror jeg ikke kun er en jordemoderfaglig problemstilling. Jeg vil forvente, at mange studerende og undervisere specielt indenfor de sundhedsfaglige og pædagogiske uddannelser vil kunne genkende problemstillingen. Det vil glæde mig meget, hvis jeg med mit arbejde med projektet formår at sætte en dialog i gang, som spreder sig ikke bare i hele jordemoderuddannelsen, men også til andre fag.

Litteraturliste

- Bendixen, C (2005). *Evaluering og læring*. Kroghs Forlag (s. 92-100).
- Birkler (2005). *Videnskabsteori*. København: Munksgaard Danmark.
- Björger, IA (1995) *Ansvar for egen læring*. 4. udgave. Tapir Forlag.
- Björger, IA (1996). Læringsprocessen I gymnaset (den videregående skole). I:
Konferencerapport: *Læreprocesser i 90'erne – ansvar for egen læring?*
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. S. 21-48.
- Blanchard, K, Carlos, JP & Randolph, A (2001). *The 3 keys to empowerment*. San
Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Cliff, H (1992). *Jordemoderliv*. Gylling: Borgens Forlag.
- Cliff, H (1993). *Jordemoderfaglig identitet mellem tålmodighedsomsorg og
omsorgsrationalitet*. København: Den Almindelige Danske
Jordemoderforening.
- Collin, F (2003). Socialkonstruktivisme i humaniora. I: Collin, F og Køppe, S (red.).
Humanistisk videnskabsteori. Viborg: DR Multimedie. Kap. 10.
- Collis, B og Moonen J (2001). *Flexible learning in a digital world*. Kap. 1. Collis, B og
Moonen, J. London: Kogan.
- Costa, A & Kallick, B (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*.
California: Corvin Press.
- DADJ (1997). *Beskrivelse af jordemoderområdet*. Den Almindelige Danske
Jordemoderforening.
- Dew, JR (1997). *Empowerment and democracy in the workplace*. USA: Quorum
Books.
- Dreier, O (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I:
Nielsen, K og Kvale, S (red.) *Mesterlære læring som social praksis*.
København: Hans Reitzels Forlag A/S. S. 76-99.
- Eklund, S (2001). *Med-ansvar for læring i voksenuddannelse*. Christian Ejlers forlag.
- Gabrielsen, T.S. og Mach-Zagal, R (1997). *Sundhedspædagogik for praktikere*.
København: Munksgaard.

- Gadamer, HG (2004). *Sandhed og Metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Arne Jørgensen og Systeme A/S.
- Gyldendal (1997). *Engelsk-dansk*. Gyldendals røde ordbøger. København: Gyldendalske Boghandel og Nordisk Forlag A/S.
- Jensen, B og Schnack, K (1993). *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Jerlang, E og Jerlang, J (1996). *Socialisering og habitus – individ, familie, samfund*. København: Munksgaard-Rosinante.
- Hansen, M (2005). At lære sammen med andre. I: Jensen, CN (red.) *Voksnes læringsrum*. Værløse: Billesøe og Baltzer.
- Kjeldset, AM (2007). Professionsudvikling. *Tidsskrift for jordemødre*. 117. årgang: december 2007, s. 29.
- Krogstrup, HK (2006). *Evalueringsmodeller*. 2. udgave. Århus: Academica.
- Kvale, S (1997). *InterView*. Gylling. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2000). En pædagogisk rehabilitering af mesterlæren? I: Hounsgaard og Eriksen (red). *Læring i sundhedsvæsenet*. København: Munksgaard.
- Lave, J og Wenger, E (2003) *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Laursen, E (1996). Styring af egne læringsforløb. I: Konferencerapport: *Læreprocesser i 90'erne – ansvar for egen læring?* Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. S. 69-89.
- Lindholm, K (2007a). *Etik-didaktik – i den jordemoderstuderendes praktik*. Opgave på Masteruddannelse i Læreprocesser i faget Didaktik og undervisningsformer. Ikke udgivet.
- Lindholm, K (2007b). *Dannelse – den reflektive praksis*. Opgave på Masteruddannelse i Læreprocesser i faget Medicinsk Pædagogik. Ikke udgivet.
- Lyotard, JF. (1996). *Viden og det postmoderne samfund*. Slagmark.
- Nielsen, P. (1998). *Produktion af viden*. Nyt Teknisk Forlag.
- Payne, M (2005). *Teorier i socialt arbejde*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

GIRL-POWER - Empowerment i jordemoderuddannelsen
Masteruddannelsen i Læreprocesser med speciale i medicinsk pædagogik
Karin Lindholm, efterår 2007

- Pinholt, K & Rasmussen, PE. (2007). Udbredt mobning i landets fængsler. *Jyllands-Posten*, 6. december. 1. sektion s. 3.
- Staples, L (1993). *Consumer Empowerment in the Massachusetts Mental Health system*. Ikke udgivet.
- Sørensen, L og Strandgaard, V (2007). *"Introduktion til motivation og empowerment"*. Future Factor Media.
- Undervisningsministeriet (UVM). (2001). *Bekendtgørelse om jordemoderuddannelsen*. BEK nr. 234 af 30.03.2001. (Lokaliseret 05.05.2007) på http://147.29.40.91/_GETDOC_/B20010023405-regl
- Wacherhausen, S (2002). *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse – i sundhedsområdet*. Gylling: Hans Reitzels Forlag.
- Wacherhausen, S (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I: Hansen, NB & Gleerup, J. (red.). *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*. Narayana Press: Syddansk Universitetsforlag.
- Wahlgren, B, Høyrup S, Pedersen K. & Rattleff P. (2002) *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Forlaget Politisk Revy.
- Österlind, E (2005). *Eget arbejde: en kameleont i klasserummet*. Lund: Studentlitteratur.

Bilag 1 Interviewguide

Indledning: Interesseområdet er den sidste halvdel af den jordemoderstuderendes sidste praktik, hvor den studerende (forhåbentlig) har lært en hel masse, men nu skal til at bruge alt det lærte og vise, at hun er jordemoder.

Åbne spørgsmål:

- Hvad er en god jordemoder?
- Skal man *være* på en bestemt måde for at blive jordemoder?
- Hvad/hvordan skal en jordemoder *være*?
- Hvad/hvordan skal en jordemoderstuderende *være*?
- Hvad tænker du om evalueringsformen, hvor den studerende selv sætter mål og vurderer opfyldelsen af dem?

Hypotesetestende spørgsmål:

- Kan du genkende scenariet med en næsten færdig jordemoderstuderende, der lige mangler det sidste for at vi tror på, at hun kan stå på egne ben?
- Hvad er det, hun mangler?
- Hvordan kan vi hjælpe hende til at opnå det?
- Skal en jordemoder være skrap?
- Skal en jordemoder være effektiv?
- Skal en jordemoder være modig?
- Skal en jordemoder være selvstændig?
- Skal en jordemoder være reflekterende?
- Skal en jordemoder være kritisk analyserende?