

Sykepleierstudenter lærte mer av fysisk enn digital kafédialog

De uformelle og hyggelige rammene bidro til mer aktive gruppediskusjoner. Digitale kafémøter krevde mer organisering enn da studentene var samlet fysisk.

Abdallah Abudayya

Førsteamanuensis
Institutt for sykepleie, VID vitenskapelige høgscole

Gyda Singstad

Høgskolelektor
Institutt for sykepleie, VID vitenskapelige høgscole

Silje Ottestad

Høgskolelektor
Institutt for sykepleie, VID vitenskapelige høgscole

Linda Nygaard Holm

Assisterende instituttleder
Institutt for sykepleie, VID vitenskapelige høgscole

Kafédialog

Sykepleierutdanning

Pedagogikk

Sykepleien 2022;110(89911):e-89911
DOI: 10.4220/Sykepleiens.2022.89911

Hovedbudskap

Tiden vi lever i, har vist at det er behov for fleksible undervisningsløsninger og varierte digitale pedagogiske metoder som fremmer engasjement og studentaktiv læring. For å oppnå ønskelige resultater av digitale opplegg må studentene føle seg trygge i situasjonen og bli tilbudt godt planlagte og tilpassede læringsopplegg. Digital kafédialog kan gi mer studentaktivitet og refleksjon og dermed fremme kunnskap og forståelse for komplekse utfordringer i sykepleie.

Verden har stått i en pandemi i lang tid. Det har påvirket de fleste områder i samfunnet, også høyere utdanning (1). Undervisning og andre læringsaktiviteter har i stor grad måttet foregå digitalt, noe som påvirker studentenes læringsutbytte og trivsel.

Aktiv deltakelse og dialog er grunnleggende for læring (2, 3). Stortingsmelding nr. 27 legger føringer for at utdanningsinstitusjonene tilrettelegger for studentaktive læringsformer i høyere utdanning (4). Det utfordrer lærernes pedagogiske og digitale ferdigheter, og det kreves nye måter å fremme studentaktiviteter på.

Bern og medarbeidere viser i sin forskning at deltakelse i digital undervisning medfører kompleksitet og følger andre spilleregler enn tradisjonelle undervisningsformer (1).

Digitale metoder stiller store krav til både lærere og studenter. De kan oppleve digitale undervisningsmetoder som svært begrenset og annerledes enn ordinære undervisningsmetoder. Det kommer samtidig nye digitale verktøy og metoder for studentaktivitet.

Studenter er lite motivert for å ta ordet digitalt

Flere av de digitale metodene som ble utviklet under pandemien, vil vi trolig benytte også etter pandemien. Det er derfor viktig å samle erfaringer og kunnskap for å bruke de nye mulighetene på en best mulig måte.

En viktig utfordring ved digital undervisning er å engasjere studentene og skape deltakelse både i undervisningen og i ulike læringsaktiviteter (1, 5). Vi opplever at studentene ofte fremstår lite motivert for å delta i digital undervisning ved at de ikke tar ordet, eller ikke har på kameraet på PC-en.

«Å snakke til svarte skjermer» er blitt et begrep flere lærere kjenner godt til. Det kan ha flere årsaker, og det bør settes søkelys på hva som hemmer og fremmer deltakelse digitalt (1).

«'Å snakke til svarte skjermer' er blitt et begrep flere lærere kjenner godt til.»

Tilbakemeldinger vi har fått fra studenter, viser at de synes det er ubehagelig å ha på kameraet, og at det er utrygt å ta ordet når det er mange til stede og man ikke kjenner hverandre.

Veilederen for kvalitet i nettundervisning (5) trekker frem trygghet som en grunnleggende faktor for gode læringsmiljø, og at dette er noe lærerne må jobbe med ved digitale undervisningsopplegg.

Flere studenter har gjennom pandemien hatt lite kontakt med medstudenter og ikke hatt anledning til å bli trygg på sin klasse. Flere har opplevd ensomhet, blant annet knyttet til at mye av studiet foregår digitalt. Konsekvensene av mistriksel og lav deltakelse kan være store for studentenes læring (2, 3).

Refleksjon har vært en utfordring i pandemien

I rammeplanen for sykepleierutdanningen (6) stiller Kunnskapsdepartementet krav til sykepleieres kompetanse ved endt studie. Blant annet er det krav om at studentene skal reflektere over sin egen ferdighetsutøvelse, ha innsikt i fag- og yrkesetiske problemstillinger og ha evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning.

Refleksjon sees som en sentral del av å opparbeide seg kompetanse (7) og for å utøve sykepleie (8). Det underbygger hvor viktig det er å ha søkelys på å utvikle refleksjonsevne og forståelse for komplekse problemstillinger i sykepleierstudiet.

I perioden med pandemi har det vært en utfordring å fremme refleksjon, studentaktivitet og gruppesamtaler digitalt med de begrensningene det gir når man ikke kan være fysisk sammen. Kafédialog er en pedagogisk metode der studentene og lærerne kan reflektere sammen, lære av hverandre og drøfte oppgaver og problemstillinger (9).

Kafédialog fungerer i stor grad som en uformell fokusgruppe med dialog og aktiv deltakelse i gruppediskusjoner. De uformelle og gjerne hyggelige rammene bidrar til å fremme trivsel og trygghet til å drøfte og reflektere rundt komplekse problemstillinger.

Studentene kan sette ord på kunnskapen

Hovedmålet med kafédialog som læringsmetode er å skape refleksjon, studentaktivitet og engasjement rundt et tema og gi rom for nye ideer og ulike oppfatninger og perspektiver (9, 10).

Metoden er særlig anvendbar for å øke forståelsen for komplekse problemområder (11). Studentene får samtidig jobbe med å sette ord på sin egen kunnskap og erfaring og bidra til å skape gode gruppeprosesser og samarbeid. Det ser vi på som viktig kompetanse for sykepleiere.

Under nedstengningen som følge av pandemien ønsket vi å prøve ut digitale pedagogiske metoder for å fremme deltakelse og legge til rette for refleksjon og forståelse av komplekse problemstillinger. Vi kan ikke finne forskning på digital kafédialog og ønsket å prøve ut om det kan være en aktuell læringsmetode.

Vi gjennomførte kafédialog både ved fysisk tilstedeværelse og digitalt (se faktaboksene) ved videomøter på Zoom. Vi utarbeidet fire arbeidsoppgaver til kafédialogen for andreårs sykepleierstudenter.

Oppgavene handlet om migrasjon i et folkehelseperspektiv. Oppgavene ble formulert på en måte som la til rette for samtale og refleksjon, noe som er sentralt i kafédialogmetoden (9). Studentene hadde på forhånd fått informasjon om opplegget og hadde samme dag undervisning om temaet før oppstarten av kafédialogen.

Kafédialog ved fysisk tilstedeværelse

Kafédialog ved fysisk tilstedeværelse ble gjennomført slik:

- Deltakere satte seg ved gruppebord i klasserommet med fire–seks deltakere per bord. En person i gruppen fikk rollen som bordvert.
- Gruppen diskuterte en problemstilling de fikk utlevert (ulike problemstillinger for hvert bord) og noterte på et stort ark.
- Etter 30 minutter skiftet gruppene til nye bord med nye temaer, mens bordverten ble sittende.
- Gruppen fikk en oppsummering av den forrige gruppens diskusjon fra bordverten.
- Diskusjonen fortsatte og bygde på det den forrige gruppen hadde diskutert.
- Til slutt hadde klassen en felles oppsummering der bordvertene eller gruppene oppsummerte bordets svar på problemstillingene sine.

Høgskolen serverte kaffe og te gjennom dagen, noe som setter rammen for å skape en hyggelig atmosfære.

Digital kafédialog

Digital kafédialog ble gjennomført slik:

- Vi delte studentene i grupper på sju-åtte personer. Hver gruppe valgte en gruppevert.
- Studentene ble bedt om å hente en kaffekopp, finne noe godt å spise og sette seg et hyggelig sted.
- Gruppene jobbet med oppgaver i fire runder – i fire «breakout rooms» (Zoom). De fikk en halvtime per oppgave. Gruppeverten hadde ansvar for å ta notater av gruppens refleksjoner.
- Etter hver oppgaverunde flyttet læreren gruppeverten til en ny gruppe.
- Gruppeverten oppsummerte forrige gruppes arbeid, og den nye gruppen bygget videre på dette.

På slutten av dagen hadde vi en felles oppsummering i plenum, der gruppene fortalte om hva de hadde jobbet med i oppgavene.

Vi gjennomførte digital kafédialog to ganger og fysisk kafédialog tre ganger. Vi stilte alle studentene spørsmål om deres opplevelse av opplegget. De hadde ulike erfaringer av kafédialogen. Det samsvarte i stor grad med det vi erfarte som lærere.

Videre vil vi gå mer inn på hva studentene ga uttrykk for, og hvordan vi ser det i sammenheng med det vi ønsket å oppnå: å skape refleksjon, trivsel og studentaktivitet – og ikke minst læring. Vi ønsket også å oppnå økt forståelse av komplekse problemstillinger blant sykepleierstudenter. Se utdrag av noen illustrerende studentrefleksjoner i tabell 1.

Tabell 1. Studentrefleksjoner rundt kafédialog

Spørsmål til refleksjon rundt kafédialog som metode	Studentenes refleksjon ved digital kafédialog	Studentens refleksjon ved fysisk oppmøte
Hvilke refleksjoner gjør du deg etter denne dagen med kafédialog?	«... viktig og relevant tema. Litt forvirrende og mye organisering ...» «Det var veldig fint å se andre mennesker.»	«Hvor nyttig det er å kunne prate åpent om ulike oppgaver og få innblikk i andres tanker.» «Morsom arbeidsmåte som skaper mye engasjement, samt at en kan sette egne praksiserfaringer i en faglig kontekst.»
Hva opplevde du som positivt med kafédialog?	«Hyggelig å møte og snakke med andre medstudenter. En lærerik måte å dele kunnskap og erfaringer på.» «Møtte faktisk en del nye mennesker.» «Snakket med andre mennesker enn de vi normalt prater med. Fikk høre om andres perspektiver på migrasjon.»	«Hyggelig å diskutere med flere elever som hadde forskjellig synspunkt.» «Litt enklere å følge med. Hyggelig, inkluderende, god læremåte, aktiv deltakelse.» «Hyggelige med kaffe, positive rammer.»
Hva opplevde du utfordrende med kafédialog?	«At det var digitalt, og derfor litt skumlere enn vanlig. Det er ikke alle som liker å snakke høyt på Zoom, og synes det er veldig ubehagelig.» «Litt rotete og vanskelig å henge med på opplegget, digitale problemer med Zoom.»	«Å få frem poengene på en god måte, reflektere på en tydelig måte.» «Mange svar var utarbeidet på forhånd av andre grupper. Ble lite å diskutere på slutten.»
Hvordan har læringsutbyttet vært for deg denne dagen?	«Helt ok, greit å få litt ulike perspektiver.» «Fikk reflektert over viktige temaer.»	«Bra! Har reflektert over mange dilemmaer som vi ikke har tenkt over før. Fikk mer forståelse.» «Det har vært lærerikt å kunne høre ulike perspektiver ved migrasjonshelse. Og har blitt mer oppmerksom på utfordringene de står overfor.»
Annet (tips, råd, ris, ros osv.)	«Vi likte veldig godt konseptet med å kunne diskutere i små grupper først, men trenger litt mer struktur i gjennomføringen.» «Legge til rette for fysisk oppmøte.»	«Skulle hatt med litt god mat. :)»

Studentene fortalte at læringsutbyttet var veldig bra ved det fysiske møtet. Det var derimot mer varierende svar og ikke like positive tilbakemeldinger om det digitale opplegget.

Læringsutbyttet for studentene var i stor grad knyttet til samtalene i gruppene – å høre andres meninger, kunnskap og erfaringer og se nye perspektiver og flere sider av et tema. Mange svarte at de forsto temaet bedre og fikk dypere innsikt i sentrale utfordringer og dilemmaer.

Noen svarte at de fikk en forståelse av at temaet er mer komplekst enn de hadde tenkt tidligere. Studentene beskrev at både den fysiske og digitale kafédialogen ga større innsikt i temaene og førte til ulike måter å forstå dem på. Dette gjenspeiler hensikten med metoden (9, 10).

Manglende aktivitet i gruppen var assosiert med liten grad av læringsutbytte. Gruppene hadde ulik grad av aktivitet. Vi opplevde studentenes engasjement som mye større ved de fysiske møtene enn ved det digitale opplegget. Det ble tett knyttet til utbyttet og opplevelsen av dagen.

Læringsutbyttet avhenger av engasjement

Aktiv deltakelse er viktig for læring (2, 3). Flere studenter opplevde at læringsutbyttet var avhengig av at de engasjerte seg i diskusjonene og problemstillingene. Vi lærere så at den digitale kafédialogen krevde mer av studentene for å få et godt utbytte av opplegget. Flere ga uttrykk for at de ikke trives med å engasjere seg i diskusjoner digitalt.

«Aktiv deltakelse er viktig for læring.»

Det å forstå nytteverdien av det en skal lære, er viktig for å fremme motivasjon og engasjement (12). At studentene er forberedt på og har noe kunnskap om temaet de skal snakke om i kafédialogen, er en viktig forutsetning for å skape gode samtaler og studentaktivitet (9).

Ved å ha en introforelesning før kafédialogen og å legge ut informasjon om temaene på forhånd ønsket vi å bidra til bakgrunnskunnskap og engasjement. Temaene studentene diskuterte, var et viktig moment for å bidra til økt engasjement.

Tekniske utfordringer skapte litt stress

Om kafédialogen var organisert digitalt eller fysisk, hadde stor betydning for studentene. Det var praktisk utfordrende for oss som undervisere å gjennomføre kafédialog digitalt.

Det krevde mye planlegging og organisering av grupper, gruppebytter, oppgaver og gruppeverter. Til tross for detaljert planlegging var det vanskelig å få det til å fungere i Zoom og «breakout rooms».

Tekniske utfordringer skapte en del stress hos lærerne og utålmodighet hos studentene. Det virket som om dette la en demper på engasjementet og påvirket læringsutbyttet. Studentene trakk frem at en tydelig plan og gode forklaringer om metoden var viktig.

God informasjon om opplegg og innhold i digitale læringsformer er en forutsetning for trygge læringsmiljøer (5). Vi erfarte at det var viktig å fortelle om hensikten med kafédialogen og oppgavene. Målet var ikke bare å finne fakta, men reflektere, lytte, se nye perspektiver, forholde seg til meningsulikheter, sette ord på egne tanker, diskutere og skape forståelse.

Opplegget krevde mye planlegging av lærerne

Vi opplevde at vi lærere hadde en viktig rolle i å skape engasjement og interesse for metoden og temaet. Samtidig var det utfordrende med «svarte skjermer» og lite respons da alle var samlet digitalt. Derimot hadde flere på kameraet da de var i mindre grupper, og deltok mer da.

Opplegget krevde mye planlegging og organisering av oss lærere, og det krevde både oppmerksomhet og tålmodighet av studentene. Organiseringen ved fysisk kafédialog er også noe krevende, men var likevel vesentlig enklere å få til på en smidig måte.

«Vi opplevde at vi lærere hadde en viktig rolle i å skape engasjement og interesse for metoden og temaet.»

Vi ser at noen viktige forutsetninger bør være til stede for at opplevelsen og læringsutbyttet skal bli best mulig. Studentene bør kjenne hverandre, eller det bør legges til rette for at de kan bli litt kjent, og læreren bør være kjent for dem.

Studentene bør være forberedt på metoden og hensikten og ha noen forkunnskaper om temaet. Dette samsvarer med annen litteratur om kafédialog (9).

Studentene trakk i tillegg frem at det var positivt at selve undervisningsopplegget var annerledes enn mye annet de har erfart i studiet. Flere mente at det var en spennende måte å jobbe på, og at det var nyttig å snakke sammen. Særlig i en hverdag med mye digital undervisning og selvstudier kan det ha en verdi å ha en «annerledes dag».

Å møtes fysisk ga mer samspill

Det så ut til å være god stemning ved det fysiske fremmøtet. Det var lett å skape engasjement og en god tone der. Flere studenter ga tilbakemelding om at det var viktig å få en anledning til å bli kjent med andre. Det gir mulighet for å fremme både faglig og sosialt fellesskap, som er viktig for læring og trivsel (7, 12).

Å møtes fysisk kan gi mer engasjement og glede av å snakke sammen – det kan gi opplevelse av fellesskap på en annen måte enn å møtes digitalt. Kanskje oppleves det også mer forpliktende å delta i gruppen når man møtes fysisk enn digitalt?

Vi erfarte også at det ble mer samspill mellom lærere og studenter ved å møtes fysisk. Vi var «mer synlige» for hverandre, og det var lettere å snakke sammen – også å kunne ta en uformell prat og ha humor sammen.

Vi erfarte at det å sitte sammen ved små bord, få kaffe og te – selve kafésituasjonen – bidrar til en mer hyggelig, uformell og trygg stemning. Det er et viktig aspekt som vi erfarte at vi i stor grad mistet ved digital gjennomføring.

Trygghet er viktig for læring

Mange digitale deltakere ønsket at de kunne møtes fysisk, og ga uttrykk for at det ville gitt bedre utbytte. Samtidig beskrev flere av dem at de hadde snakket med personer de ikke hadde snakket med før, og at kafédialogen var en sosial og hyggelig opplevelse.

Utfordringen vil være å legge best mulig til rette for en trygg lærings situasjon til tross for de begrensningene det digitale gir (1). De som har vært studenter i pandemitiden, har hatt svært mye digitalt opplegg i studiet og har vært lite fysisk til stede på høyskolen.

I mange sammenhenger settes det et viktig søkelys på utfordringer med ensomhet og mistrivsel knyttet til lite fellesskap i studiesituasjonen. Behovet for å oppleve sosial tilhørighet og faglig fellesskap er viktig for læring (12).

«Et digitalt opplegg kan oppleves spesielt utrygt for mange.»

Med bakgrunn i pandemiens påvirkning på studiehverdagen kan faglig refleksjon sammen med andre være uvant for flere. Det er en viktig ferdighet som studentene vil få noe erfaring med i kafédialogen. Det å kunne reflektere, formulere seg og argumentere faglig, ta inn andre perspektiver og begrunne oppfatninger er viktig å ha erfaring med i arbeidet som sykepleiere.

Trygghet er en forutsetning for engasjement og læring (2, 3). Å bidra til å skape trygghet er derfor viktig for lærere, også i høyskolesektoren. Et digitalt opplegg kan oppleves spesielt utrygt for mange. Det kan være en årsak til «svarte skjermer» i digitale forelesninger og andre læringsaktiviteter.

Bern og medarbeidere (1) fant i sin studie at deltakerne ikke ønsket å være synlig eller ta plass, noe som hindret aktiv deltakelse.

Kafédialog skal ikke være prestasjonsrettet

Med bakgrunn i det vi opplever som utrygghet hos studentene, har vi vært opptatt av å forsøke å se helheten i situasjonen og stille oss ulike spørsmål: Kjenner studentene hverandre? Er de vant til å ha på kamera og lyd i digitale møter? Hvordan kan vi lærere tilrettelegge for trygghet og en hyggelig uformell gruppesamtale digitalt?

I introduksjonen av dagen forsøkte vi å legge vekt på at målet med kafédialog er samtale og refleksjon, samt at rammene skal være hyggelige og ikke prestasjonsrettet.

Vi satte av tid til at gruppene skulle få snakke litt sammen før oppstarten for å bli litt kjent. Hvordan dette fungerte i de ulike digitale gruppene, er usikkert, da studentene satt i «breakout rooms». Dermed kunne ikke vi lærere se eller høre dem. I de fysiske kafédialogene var det lettere å fange opp stemningen og samtalen og eventuelt bidra ved behov.



Det var veldig fint å få møtes fysisk, og det var en hyggelig ramme rundt dagen med kaffe og te. Å møtes fysisk kan gi mer engasjement og glede av å snakke sammen Foto: Abdallah Abudayya

Avslutning

Om kafédialog var organisert digitalt eller fysisk, hadde stor betydning for studentene og læringsutbyttet. Det er liten tvil om at det beste vil være å ha kafédialog med fysisk tilstedeværelse.

Samtidig vil det av ulike grunner fortsatt være behov for digitale opplegg. Det er viktig at dette også omfatter læringsaktiviteter som både skaper fellesskap og studentaktivitet, og som fremmer refleksjon og forståelse for komplekse temaer.

Digital kafédialog kan være et alternativ for å få det til. Våre erfaringer viser at god organisering og planlegging samt å jobbe for at opplegget engasjerer og oppleves som meningsfullt, er viktig, men også utfordrende. Aller viktigst er det å skape trygghet for å delta digitalt.

Forfatterne oppgir ingen interessekonflikter.

Referanser

1. Bern LT, Lorentzen NÖ, Nordanger M. Fortellinger om tid og synlighet: en studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien. Uniped. 2021;44(4):248–61. DOI: [10.18261/issn.1893-8981-2021-04-04](https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-04)
2. Dysthe O, red. Dialog, samspel og læring. Oslo: Abstrakt forlag; 2001.
3. Strømsø HI, Lycke KH, Lauvås P. Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk; 2016.
4. St.meld. nr. 27 (2000–2001). Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet; 2021. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f3oad1a1/no/pd/fa/stm20002001002700oddpdfa.pdf> (nedlastet 18.08.2022).
5. Fleksibel utdanning Norge. Kvalitet i nettundervisning: en veileder. Oslo: Fleksibel utdanning Norge; 2017. Tilgjengelig fra: https://www.hivolda.no/sites/default/files/documents/Veleder_FuN_nettersjon_small.pdf (nedlastet 18.08.2022).
6. Kunnskapsdepartementet. Rammeplan for sykepleierutdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet; 2008. Tilgjengelig fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf (nedlastet 10.06.2021).
7. Illeris K. Læring. Oslo: Gyldendal Akademisk; 2015.
8. Helberget L, Frilund ML, Molnes SI. Studentenes evne til å reflektere påvirker sykepleien de utøver. Sykepleien. 2020;108(82259):e-82259. DOI: [10.4220/Sykepleiens.2020.82259](https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2020.82259)
9. Elvekrok I, Smith KH. Kafédialog som pedagogisk verktøy. Uniped. 2013;36(02):25–37.
10. Hvatum I, Tjernæs RS, Egge H. Kafédialog skaper variasjon i undervisningen og fremmer engasjement. Sykepleien. 2021;109(86217):e-86217. DOI: [10.4220/Sykepleiens.2021.86217](https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2021.86217)
11. Brown J, Isaacs D. The world café. Shaping our futures through conversations that matter. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers; 2005.

FAGUTVIKLING

Studentenes evne til å reflektere påvirker sykepleien de utøver

Når sykepleierstudenter som har praksis skriver refleksjonsnotat, må de tenke over jobben de gjør og sette seg inn i fag- og forskningslitteratur. Det kan være lærerikt.

Pedagogikk

Refleksjon

Sykepleierutdanning

I Norge er bachelor i sykepleie en treårig akademisk profesjonsutdanning. Halvparten av utdanningen er praksisstudier (1). Studentene får øvelse i å reflektere, og det er en sentral del av utdanningen.

Refleksjon handler om å kunne se seg selv litt utenfra – se på sine egne reaksjoner og samtale med seg selv om egne handlinger og opplevelser.

Refleksjon er en prosess

Schön (2, 3) ser på refleksjon som en prosess, der en yrkesutøver bygger opp sin kompetanse i møte med komplekse og uforutsigbare praksiser. Refleksjon er «en prosess som gjør deg i stand til å oppdage og å lære noe som leder til en forandring på en eller annen måte» (4).

Caldwell og Grobbel (5) hevder at relasjonen mellom student og praksisveileder er grunnleggende for at studenten skal lære mest mulig i praksis. Å reflektere bidrar til å utvikle studentens praktiske evner; å kunne se de kliniske situasjonene fra flere synsvinkler, identifisere ulike læringsmåter og i tillegg utvikle handlingskompetanse (6).

Studentene må oppleve en sammenheng mellom undervisningen og de praktiske øvelsene de har i utdanningen og det de møter i praksis, for at de skal oppnå læringsutbytte (7).

Flere studier (8–11) viser at studentenes modenhet, individuelle og kognitive evner, og samarbeidet mellom studenten og veilederen er sentralt for å utvikle refleksjons- og kunnskapsnivået.

Hensikten med studien

Hensikten med studien er å kartlegge sykepleierstudentenes evne til faglig refleksjon gjennom refleksjonsnotat.

Å skrive et refleksjonsnotat er et obligatoriske arbeidskrav for studenter i praksisstudier. Refleksjonsnotatet innledes med at studenten redegjør for en opplevd situasjon. Deretter reflekterer og underbygger studenten refleksjonene med fag- og forskningslitteratur.

Metode

Artikkelen bygger på en kvalitativ studie. Samtlige studenter på fjerde semester ved en sykepleierutdanning, som skulle ha praksis i hjemmesykepleien i en kommune i Midt-Norge, ble forespurt om å delta.

Sju studenter ønsket å delta. De var mellom 21 og 40 år gamle. De hadde erfaringer fra tidligere praksisstudier i sykehjem og psykisk helsearbeid. Datamaterialet består av sju refleksjonsnotater.

Studien ble gjennomført i samsvar med forskrift om organisering av medisinsk og helsefaglig forskning (12). Det ble innhentet muntlig og skriftlig informert samtykke hos studentene. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har godkjent studien.

En induktiv innholdsanalyse inspirert av Malterud (13) og Elo og Kyngäs (14) ble gjennomført. Vi dannet oss først et helhetsinntrykk, deretter identifiserte vi meningsbærende enheter og systematiserte i kodegrupper. De meningsbærende enhetene ble sammenfattet til kategorier eller tema.

Resultat

Samspeillet mellom praksisfeltet og akademien

Flere av refleksjonsnotatene viste at når studentene kan teorien, og i tillegg ser hvordan sykepleie fungerer i praksis, får de økt forståelse for sykepleieryrket.

En av studentene uttrykte: «Å reflektere over vanskelige situasjoner er nødvendig i min læringsprosess som sykepleiestudent, men også videre når jeg er ferdigutdannet sykepleier. Her blir man nok aldri ferdigutdannet.»

«Studentene så at flere av emnene de hadde hatt på skolen, var nyttige i møte med pasienter.»

En av studentene skrev at hun så flere etiske dilemmaer hjemme hos en pasient, og hun trakk inn både sykdomsforståelse og etikk i refleksjonsnotatet. Det ble en positiv opplevelse når studentene så at flere av emnene de hadde hatt på skolen, var nyttige i møte med pasienter, pårørende og helsepersonell.

Studentene viste også gjennom beskrivelse av situasjonene at de innehar kunnskap og forståelse for at praksis ikke alltid stemmer overens med det de har lært på skolen. Et eksempel på dette var en student som viste til at det ikke er like lett å gjennomføre de hygieniske prinsippene på riktig måte.

Møtet med pasienten ble ikke som forventet

Studentene sto overfor flere sykepleierrelaterte utfordringer. De beskrev i sine refleksjonsnotat hvordan møtene med pasientene hadde påvirket dem emosjonelt. Noe som bidro til undring blant studentene, og de stilte spørsmål om hvorfor de gjorde som de gjorde. Samtidig reflekterte de omkring hva de kunne ha gjort annerledes.

I et refleksjonsnotat fortalte studenten om en situasjon hvor hun opplevde mangel på respekt for pasienten og hjemmet.

Studenten beskrev hvordan en sykepleier gikk rett inn til pasienten uten å ringe på, ta av seg skoene eller vaske seg på hendene. Dette var et førstegangsbesøk hos pasienten, og sykepleieren og pasienten hilste heller ikke på hverandre. Studenten skrev hvor viktig det er å tenke igjennom hvordan man kommuniserer og forholder seg til et annet menneske.

«En av studentene syntes det var ubehagelig å komme hjem til en pasient som drakk og røykte mye.»

En av studentene syntes det var ubehagelig å komme hjem til en pasient som drakk og røykte mye og samtidig hadde det lite renslig. Studenten uttrykte:

«Jeg synes denne situasjonen er litt vanskelig, fordi jeg vet at for han er alkoholen og røyken en slags terapi, og han blir veldig dårlig om han ikke får dette daglig. Det går også utover oss (hjemmesykepleien) dagen etter, fordi han blir veldig hissig og vil dermed ikke samarbeide.»

Organisering og ressurser går foran pasienten

Et refleksjonsnotat handlet om pasientoppfølging, der studenten var kritisk til beslutningen hjemmesykepleien hadde tatt. Hjemmesykepleien hadde besluttet at pasienten ikke trengte hjelp i helgen, til tross for at det var behov for hjelp på hverdagene.

Studenten opplevde beslutningen som uforklarlig, og hun stilte spørsmål om hvorfor denne hjelpen ble tatt bort i helgen. Hun skrev at det er: «Vår plikt som kommende sykepleiere å forhindre at slike tilfeller oppstår», og videre: «Det er viktig å gi pasientene den nødvendige helsehjelpen de har krav på.»

«Studenten så behovet til pasienten og hadde kunnskap til å vite at hun burde ta seg tid til å snakke mer med pasienten.»

En annen student hadde et medisinoppdrag hos en pasient, og hun så at pasienten hadde behov for å snakke. I denne situasjonen var det ikke anledning for studenten å bruke tid til pasienten siden hun hadde andre pasienter hun skulle rekke over på listen.

Dette viste at studenten så behovet til pasienten og hadde kunnskap til å vite at hun burde ta seg tid til å snakke mer med pasienten. Studenten sa til pasienten at hun ville prøve å komme innom igjen senere på dagen.

Diskusjon

For studentene er det vesentlig med kunnskap, forståelse og ferdigheter for å kunne reflektere faglig. Noe som bidrar til trygghet og tillit i møte med pasienter, pårørende og helsepersonell.

Å møte pasientene og reflektere rundt egne handlinger som student og yrkesutøver, er vesentlig for å kunne utvikle kompetanse og forståelse for andre mennesker (5, 15). Benner (16) understreker at en sykepleier aldri kan bli ekspert i sitt fag uten å reflektere over det man gjør og de valg man tar.

Studentene syntes det var viktig å reflektere

Studien vår viste at studentene syntes det var viktig å reflektere over situasjoner, slik at de fikk bearbeidet erfaringer, utviklet sine ferdigheter og opparbeidet seg kompetanse. Schön (2, 3) fremhever også viktigheten av å reflektere i møte med komplekse og uforutsette situasjoner som oppstår.

Tre former for refleksjon

Schön (2) nevner flere former for refleksjon. Den første er refleksjon-før-handling, der man på forhånd går igjennom situasjonen man har foran seg og på den måten bli mer forberedt på det som skal skje.

Den andre er refleksjon-i-handling, som oppstår når det skjer noe uventet eller vanskelig i en situasjon som man ellers håndterer greit. En tredje form er refleksjon-i-ettertid. Det er en refleksjon som oppstår i ettertid, der man i ro og fred kan se tilbake på situasjon og gjøre en kritisk analyse og evaluering av situasjonen.

Studien vår viste at studentene stort sett anvender refleksjon-i-ettertid og refleksjon-før-handling. Årsaken er at de som oftest skriver refleksjonsnotatene etter at de har opplevd en situasjon, og når de forbereder seg til for eksempel en prosedyre de skal delta i.

Følelser, relasjoner og motivasjon innvirker på refleksjonen

Følelser, relasjoner og motivasjon innvirker på refleksjonen og kan påvirke forholdet mellom studenten, veilederen og pasientene. Både Lauvås og Handal (17) og Tveiten (18) er opptatt av «mester – lærling», og Tveiten (18) kaller dette håndverkstradisjonen, der lærlingen lærer ved å se hva mesteren gjør.

Studentene i vår studie syntes det var bedre når veilederen ga dem rom til å finne egne måter å løse oppgaver på og reflektere over handlinger, istedenfor å gjøre det på veilederens måte. Når studentene fikk rom til å reflektere, følte de seg ivaretatt.

Skjønn er klok dømmekraft

Ifølge Alvsvåg og Martinsen (19) uttrykker sykepleie seg gjennom faglig vurdering og skjønnsutøvelse. Sykepleie anvender forskjellige former for kunnskap; teoretisk, praktisk og skjønn.

Skjønn er klok dømmekraft, som skaper forbindelser mellom forskjellige kunnskaper og den aktuelle situasjon. Innenfor sykepleie er for eksempel skjønn og taus kunnskap knyttet opp mot erfaringsbasert kunnskap.

«Skjønn blir brukt i situasjoner hvor vi er usikre på noe.»

Ifølge Lauvås (20) kan den praktiske kunnskapen defineres som personlig, taus eller innforstått. Taus kunnskap referer både til kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Skjønn blir brukt i situasjoner hvor vi er usikre på noe (19). Det faglig-etiske skjønnnet er en nødvendighet for at sykepleie kan finne sted i de ulike situasjonene.

Studentene var bevisst sin kunnskap

Studien vår viste at studentene var bevisst sin kunnskap, erfaring og bruk av skjønn i utøvelsen av faglig forsvarlig sykepleie. Studentene har anvendt skjønn i forbindelse med for eksempel hånddesinfeksjon. Studentene så betydningen av å finne en løsning på problemene i situasjonene.

Utfordringen ligger i å vise kompetansen i å utøve sykepleie, å utøve sykepleie ovenfor pasientene og være seg bevisst på hvorfor man handler som man gjør, og hvilke faglige kunnskaper som ligger til grunn for de valgene som blir tatt.

Studentene tenkte på om de kunne gjort noe annerledes

Å kunne samarbeid, planlegge og handle er viktige egenskaper for framtidige sykepleiere. Flere av studentene i vår studie undret seg over om de kunne gjort noe annerledes, og gjennom refleksjonsnotatet fikk de muligheten til å reflektere rundt de ulike situasjonene, samtidig som de anvendte fag- og forskningslitteratur for å underbygge sine refleksjoner.

Veilederne har lite tid til å reflektere

Videre viste studien at praksisfeltet gir lite rom for refleksjon, da veilederen er mest opptatt av pasientene og gjøremål. Noe som støttes av Bengtsson med flere (21), som hevder at refleksjon er viktig for studentenes utvikling, men at veilederne mangler tid til refleksjon.

«Det er viktig at studentene får arbeide selvstendig.»

Det er viktig at studentene får arbeide selvstendig, og at de får utvikle seg gjennom refleksjon, gjerne relatert til pasienterfaringer (22, 23). Tidligere studier viser at kulturen for å lære å reflektere i praksis er en forutsetning for å skape mening i arbeidet og for den personlige utviklingen (8, 24, 25).

Hvilken refleksjonskultur studentene i vår studie møtte i praksisstudiene fremgår ikke entydig, men det kom frem at det ikke alltid er like enkelt å si ifra om at man trenger tid til å reflektere. Behovet for refleksjon rundt ulike tema er nødvendig for den faglige kompetanseutviklingen (6, 7, 26).

Konklusjon

Å skrive refleksjonsnotater er med på å utvikle sykepleierstudentenes evne til faglig refleksjon. Studentene ser nytteverdien av å kombinere teoretisk og praktisk kunnskap for å imøtekomme pasienter, pårørende og annet helsepersonell på en faglig forsvarlig måte.

Studentenes tidligere refleksjoner og utfordringer er med på å påvirke sykepleien de utøver. Studien viste at praksisveilederne må involveres mer i refleksjonen, og praksisfeltet og akademia må sammen utarbeide modeller som styrker veiledning og faglig refleksjon i praksis.

Referanser

1. Kunnskapsdepartementet. Rammeplan for sykepleierutdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet; 2008. Tilgjengelig fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf (nedlastet 17.09.2020).
2. Schön DA. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publication; 1987.
3. Schön DA. Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbeider. Randers: Forlaget Klim; 2001.
4. Bie K. Refleksjonshåndboken. Oslo: Universitetsforlaget; 2010.
5. Caldwell L, Grobbel CC. The importance of reflective practice in nursing. International Journal of Caring Sciences. 2013;6(3):319–26.
6. Chong MC. Is reflective practice a useful task for student nurses? Asian Nursing Research. 2009;3(2):111–9.
7. Melender HL, Jonsén E, Hilli Y. Quality of clinical education – A three-year follow-up among undergraduate nursing students in Finland and Sweden. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education. 2014;15(4):305–19.
8. Bagheri M, Taleghani F, Abazari P, Yousefy A. Triggers for reflection in undergraduate clinical nursing education: A qualitative descriptive study. Nurse Education Today. 2019;75:35–40.
9. Dale B, Leland A, Dale JG. What factors facilitate good learning experiences in clinical studies in nursing: bachelor students' perceptions. Hindawi Publishing Corporation ISRN Nursing. 2013;Article ID 628679:7 pages.

10. Henderson A, Cooke M, Creedy DK, Walker R. Nursing students' perceptions of learning in practice environments: A review. *Nurse Education Today*. 2012;32(3):299–302.
11. Papathanasiou IV, Tsaras K, Sarafis P. Views and perceptions of nursing students on their clinical learning environment: Teaching and learning. *Nurse Education Today*. 2014;34(1):57–60.
12. Forskrift om organisering av medisinsk og helsefaglig forskning. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet; 2019.
13. Malterud K. *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget; 2017.
14. Elo S, Kyngäs H. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*. 2008;62(1):107–15.
15. Martinsen KM. *Løgstrup og sykepleien*. Oslo: Akribe; 2012.
16. Benner P. *From novice to expert*. CA: Addison–Wesley Publishing Company; 1984.
17. Lauvås P, Handal G. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk; 2014.
18. Tveiten S. *Veiledning – Mer enn ord*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget; 2019.
19. Alvsvåg H, Martinsen KM. Omsorg og skjønn. *Tidsskrift for Omsorgsforskning*. 2018;4(3):215–22.
20. Lauvås P. Noen punkter om praktisk yrkesteori og «taus kunnskap». *Nordisk Pedagogikk*. 1990;3:162–4.
21. Bengtsson M, Kvarnhäll J, Svedberg P. Svenska sjuksköterskors opplevelser av handledningsprosessen ved sjuksköterskestudenters verksamhetsförlagda utbildning. *Vård i Norden*. 2011;31(4):47–51.
22. Mattson J, Forsner M, Laksov KB. Facilitation of learning in specialist nursing training in the PICU: The supervisors' concerns in the learning situation. *Journal of Nursing Education and Practice*. 2014;4(12):34–41.
23. Aigeltinger E, Haugan G, Sørli V. utfordringer med å veilede sykepleierstudenter i praksisstudier. *Sykepleien Forskning*. 2012;7(2):160–6.

24. Bulman C, Lathlean J, Gobbi M. The concept of reflection in nursing: Qualitative findings on student and teacher perspectives. *Nurse Education Today*. 2012;32(5):8–13.
25. Bjerkvik LK, Hilli Y. Reflective writing in undergraduate clinical nursing education: A literature review. *Nurse Education in Practice*. 2019;35:32–41.
26. Sweet L, Bass J, Sidebotham M, Fenwick J, Graham K. Developing reflective capacities in midwifery students: Enriching learning through reflective writing. *Women and Birth*. 2019;32(2):119–26.

FAGUTVIKLING

Sykepleierstudenter får praksisveiledning i virtuelle møter

Når praksisplassene er lokalisert langt fra campus, kan noen studenter bo hjemme og få veiledning via Skype.

Sykepleieveiledning

Praksis

Virtuell veiledning

Studentgrupper

Desentralisert sykepleierutdanning

Sykepleiere må ha høy kompetanse på faget sitt og være endringsdyktige. Sykepleierstudentene trenger derfor god, faglig veiledning i praksisperioder (1). For å utvikle pedagogiske metoder som stimulerer studentenes motivasjon til å lære, oppfordres det til samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner, praksisfelt og studenter. Samtidig oppfordres det til mer bruk av digitale verktøy og fleksibilitet i norsk høyere utdanning (2, 3).

I prosjektet PRODOPP (Prosjekt digitalt støttet oppfølging) i sykepleierutdanningen til Høgskulen på Vestlandet (HVL), campus Stord, har lærere fra og med våren 2015 brukt virtuelle møter som pedagogisk verktøy i veiledning av studentgrupper i praksis.

Ansatte på campus Stord har god kompetanse på elektronisk læring, såkalt e-læring (se faktaboks). Våren 2015 var det 37 av 99 studenter i første praksisperiode på åtte uker som fikk ukentlig veiledning i grupper via Skype, som er et program for gratis samtaler via Internett.

E-læring

E-læring er undervisning satt inn i en større pedagogisk helhet. Faglig og pedagogisk materiell brukes sammen med lyd, bilde og video i undervisningen.

Kilde: helsekompetanse.no

Når mange studenter skal ha praksis samtidig, er det krevende for høyskolen å finne tilstrekkelig mange praksisplasser med god kvalitet. Vi klarte det likevel ved å gjøre avtaler med sykehjem lokalisert langt fra campus.

Skype til studenter langt borte

De studentene som bodde lengst borte fra campus, fikk tilbud om praksis med veiledning via Skype, og for mange betydde det at de kunne bo hos foreldrene i praksisperioden. Tretten sykehjem, i en avstand på to-tre timers reisetid fra høyskolecampusen, fungerte som praksissteder. Målet med PRODOPP var å skape fleksibilitet, effektivitet, bruke hensiktsmessig teknologi og samtidig sikre god sykepleiefaglig veiledning.

«Målet med PRODOPP var å skape fleksibilitet, effektivitet, bruke hensiktsmessig teknologi og samtidig sikre god sykepleiefaglig veiledning.»

Virtuelle møter og oppfølgingssamtaler med studenter via Skype hadde vært prøvd i sykepleierutdanningen tidligere. Lærerne som hadde prøvd det, opplevde da at de ikke kunne gi god nok praksisoppfølging.

I desentraliserte sykepleierutdanninger i Norge brukes det mer teknologi for å støtte veiledning og læring, men i sykepleierutdanninger ellers hører vi at mange lærere er skeptiske til å bruke Skype i veiledningen av studentgrupper, slik vi gjorde i PRODOPP.

Oppfølging etter praksisen

Det ble gjort fokusgruppeintervju med studentene etter praksisen i 2015. Fagseksjonslederen i sykepleie og praksislærerne som følger opp studenter i praksis, har hatt møter med hverandre, og vi har hatt møter og samtaler med kontaktsykepleiere. På bakgrunn av synspunkter og erfaringer har vi videreutviklet praksisoppfølgingsmodellen, og vi fortsetter å utvikle den.

For kontaktsykepleierne og de avdelingene der studentene har praksis, var det nytt å samarbeide med lærere fra campus Stord, der sykepleierne måtte sette seg inn i en ny veilednings- og studentevalueringsmodell. Etter hvert som lærerne og kontaktsykepleierne ble bedre kjent, noe de ble ved fysiske møtepunkter ved oppstarten, i midtevalueringene og i de fleste sluttevalueringene, har samarbeidet med kontaktsykepleierne fungert godt.

Teoretisk perspektiv

Det stilles store krav til veiledning av sykepleierstudenter for å sikre at de utvikler nødvendig kunnskap, ferdigheter og etiske standarder (4). Nyutdannede sykepleiere må kunne ivareta pasientomsorg og -sikkerhet. Både studentene selv, kontaktsykepleiere og praksislærere må engasjere seg i studentenes profesjonelle utvikling.

Det er behov for å kommunisere om praksiserfaringer og å relatere erfaringene både til teori og etablert praksis (5). En hovedkomponent i utviklingen av sykepleieferdigheter er refleksjon over hva vi trenger å lære for å kunne gi faglig kompetent sykepleie (6).

«Det er nødvendig å bruke ny teknologi i undervisningen og samtidig holde fast ved sykepleiens kjerneverdier.»

Sykepleierstudentene sosialiseres inn i en yrkeskultur. Ved å bruke virtuelle læringsformer må lærerne være klar over og ta hensyn til at det virtuelle møterommet i Skype kan virke inn på sosialiseringen og læringen. Det er nødvendig å bruke ny teknologi i undervisningen og samtidig holde fast ved sykepleiens kjerneverdier.

For å kunne lære trenger studentene å oppleve et sosialt fellesskap. De må være følelsesmessig til stede og etablere tillitsfulle relasjoner (7). Studentene trenger veiledning i rolleforståelse, kunnskaper, ferdigheter og faglige verdier i profesjonen, og i hvordan de kan forholde seg til organisasjonen (8). Alt dette møter studentene i avdelingene som de har praksis i.

Det kan være utfordrende for kontaktsykepleierne å gi nok veiledning på grunn av travle hverdager. Praksislæreren er derfor viktig for studentenes refleksjon og læring i praksis, selv når denne befinner seg fysisk vekk fra avdelingene.

Brå overgang mellom studier og praksis

De fleste studentene hadde ikke arbeidet i helsetjenesten før, og det var mye nytt for dem å sette seg inn i. Overgangen mellom studiene på campus og praksisstudiene var for de fleste brå og krevende.

En student sa følgende: «Det vanskeligste for meg var informasjonen vi hadde fått i forkant, om oppgaver og slike ting. Det var kaos i mitt hode, men da jeg begynte å forstå hva vi skulle gjøre, gikk det helt greit.»

Studentene følte seg inkludert

Det at praksislærerne var fysisk langt borte fra praksisstedene, gjorde den fysiske nærheten til kontaktsykepleierne særlig viktig. Studentene var opptatt av å bli inkludert i arbeidsfellesskapene ved praksisstedene. De opplevde stort sett å bli tatt på alvor, bli vist hvordan avdelingen fungerte og inkludert i sykepleiernes oppgaver.

En av studentene var overrasket over hvor god inkluderingen var, og sa dette: «Du ble tatt så godt imot av sykepleierne og av dem som er der. Som ny student føler du deg kanskje litt som en etterpåklat liksom, som bare dilter etter. Men jeg tok feil der, for å si det sånn.»

Tilrettela for virtuelle møter

Studentene dro hjem for å delta i de virtuelle veiledningsmøtene. For noen studenter tok det litt tid å komme seg hjem fra praksis for å kunne delta. Likevel brukte de lite tid på reising sammenliknet med om de skulle ha bodd langt fra praksisstedet eller måtte ha dradd til høyskolens campus på veiledningsmøter.

Studentene satt ved hver sin PC, med hodetelefon og kamera, slik at alle kunne sitte med full konsentrasjon og uten å forstyrre eller bli forstyrret. Gruppene var på fire til åtte studenter pluss læreren. De største gruppene ble fordelt på to tidspunkter.

Studentene sa at det var bedre kommunikasjon i de mindre gruppene. En student sa følgende: «Det kan bli for mange på hver gruppe, sånn at da må det i alle fall være en ordstyrer som involverer alle.»

Praksislæreren fungerte som ordstyrer. Med alt dette på plass sa studentene at de opplevde at kommunikasjonen var tydelig og god, og at de fikk reflektert over og snakket om det de hadde på hjertet.

Ansvar for egen læring

Studentene trengte å finne ut av studentrollen og hva slags forventninger kontaktsykepleierne hadde til dem. De hadde hatt undervisning i utdanningen i ett semester og skulle nå prøve ut kunnskapene i en praksisavdeling.

For å diskutere ting seg imellom opprettet de digitale samtalegrupper i sosiale medier. Hvis de ikke fant ut av studieoppgavene de også hadde i praksis, spurte de læreren via SMS, e-post eller telefon.

Ulik oppfølging fra kontaktsykepleierne

Ikke alle studentene var sammen med kontaktsykepleieren hver dag. Det var også delte meninger om hvorvidt studentene oppfattet at kontaktsykepleierne var opptatt av læringsutbyttene.

Studentene sa at de følte seg frustrerte ved at kontaktsykepleieren, studentene og læreren ikke alltid forholdt seg til samme informasjon. En av dem sa dette: «Det hadde vært en fordel hvis alle fikk samme informasjon enn at det skal gå fra munn til munn.»

Andre studenter sa at praksislæreren hadde gitt skriftlig informasjon til kontaktsykepleieren. Ulike misforståelser kunne oppklares ved å ta kontakt med læreren.

Trygt når læreren var tilgjengelig på SMS

Læreren hadde oppfordret studentene til å ta kontakt hvis de hadde spørsmål eller behov for veiledning. Noen studenter hadde snakket i telefonen med læreren, men i de fleste tilfellene hadde SMS fungert godt når det var noe de trengte svar på.

En student sa dette til tross for at læreren var fysisk langt unna: «Og læreren her på skolen. Det var ikke noe problem å få tak i henne.»

Reflekterte over sykepleiefaglige temaer

Studentene hadde behov for å reflektere over og diskutere det som skjedde i praksis, sammen med læreren sin. Det var temaer de trengte å snakke om på tvers av praksisstedene uten at kontaktsykepleierne var til stede.

En student sa følgende: «Det ville begrense det litt i forhold til hva du føler at du kan uttale. Så jeg synes det var deilig at det var litt sånn fritt.»

Studentene sa at de kunne snakke om praksisen med læreren og medstudentene i virtuelle møter, og at møtene føltes viktige.

Fikk nødvendig informasjon

Det var viktig for studentene at kontaktsykepleieren og læreren hadde god kommunikasjon og visste hva som krevdes av studenten. Det var etablert et åpent nettsted der både kontaktsykepleierne, studentene og lærerne kunne finne informasjon om kravene for praksisperioden.

Studentene sa at det ga trygghet at alle kunne finne informasjonen, og at de som hadde felles ansvar, kunne forholde seg til det samme.

Virtuelle møter ga fleksibilitet

Selv om man mister noen aspekter av kommunikasjonen og de mellommenneskelige relasjonene mellom praksislæreren og studentene i virtuelle møter, sa studentene at hvis de måtte velge mellom fysiske veiledningsmøter og veiledning i virtuelle møter, foretrakk de fleksibiliteten virtuelle møter ga.

Studentene bodde langt fra høyskolecampusen, og noen hadde små barn. Praksisveiledning i virtuelle gruppemøter gjorde det lettere å få tidsklemmen til å gå opp. En informant sa som følger: «Det var lettere for meg å sitte på Skype enn å kjøre en time ut hit for å være med på møtet, altså én time frem og én tilbake.»

Lettere å si hva man mener

Studentene sa at de kunne snakke om det de opplevde som viktig for praksisperioden, selv om møtene var virtuelle. Noen sa at kommunikasjonsflyten nok ville vært mer naturlig hvis gruppen var fysisk samlet rundt et bord. Da ville det å snakke samtidig ikke være like forstyrrende som det var i virtuelle møter.

Men de opplevde kommunikasjonen i de virtuelle møtene som bra. Flere sa at de så frem til de virtuelle møtene der de traff gruppen med læreren og medstudentene. En student sa at hun kunne snakke bedre i virtuelle møter enn i fysiske veiledningsmøter: «I Skype føler jeg det er lettere å faktisk si det jeg mener, i stedet for å sitte og snakke om ting jeg ikke er helt komfortabel med når folk sitter rundt meg og kikker.»

Tekniske problemer kan forstyrre

Det var få tekniske problemer i forbindelse med virtuelle veiledningsmøter, ifølge studentene. De var vant med digital kommunikasjon og klarte å håndtere det hvis det oppsto problemer.

Noen ganger hadde det vært problemer med bildet, men da hadde det gått fint bare å snakke uten å kunne se hverandre. De var mer usikre på lærernes digitale kompetanse og om lærerne var positive til å bruke teknologi i forbindelse med veiledning.

En student sa dette: «Det er jo sikkert ikke studentene her som er redde for teknologien. Det må jo være at lærerne og skolen er redde for teknologien.»

Brå overgang for studentene

Selv om hele første semester i bachelorprogrammet i sykepleie var planlagt med tanke på å forberede studentene på første praksisperiode, opplevde studentene overgangen mellom teoristudier og praksis som brå og krevende. Utsagnet «Det var kaos i mitt hode, men da jeg begynte å forstå hva vi skulle gjøre, gikk det helt greit», som er nevnt tidligere, illustrerer dette godt.

Studentene skulle plutselig forholde seg både til praksisstedets krav, praksislæreren, digital informasjon om krav i praksis og virtuelle veiledningsmøter. Behovet meldte seg raskt for overblikk, det å kunne oppdatere seg på informasjon og veiledning fra praksislæreren.

Viktig med tilstedeværelse for alle

Veiledning av sykepleierstudenter, som skal oppnå læringsutbyttet både i praktiske ferdigheter og etiske standarder, er kompleks (4). Et viktig tema studentene må utvikle kompetanse på, er å kommunisere og møte pasientene med tilstedeværelse (9). For å lære det trenger de selv å bli møtt med tilstedeværelse fra læreren og veilederen (5).

«Et viktig tema studentene må utvikle kompetanse på, er å kommunisere og møte pasientene med tilstedeværelse.»

Praksislærere i sykepleie fungerer som rollemodeller mens studentene tilegner seg profesjonskunnskap, ferdigheter, verdier og rolleforståelse (8). Sykepleielærerne var klar over og tok høyde for dette i den digitalt støttede veiledningsmodellen ved at de var påpasselige med å gi sine mobiltelefonnumre og oppfordre studentene til å ta kontakt hvis det var noe de hadde behov for å snakke om.

Kontaktsykepleierne har mange av de samme oppgavene som praksislærerne, og kontaktsykepleierne veileder sykepleierstudentene på daglig basis. Det gjør kontaktsykepleiernes rolle i studentenes utvikling svært viktig. Slik studentveiledning er krevende (1).

Faktorer som påvirket kommunikasjonen

Studentene hadde relativt tett oppfølging fra praksislæreren via læringsplattformen, virtuelle møter, SMS og i noen grad telefon og e-post. I tillegg hadde studentene jevnlig kontakt seg imellom om faglige spørsmål.

På grunn av den pedagogiske kompleksiteten må praksislærere sørge for god kommunikasjon og trygge læringsomgivelser. Da vil studentene gradvis kunne innlemme nødvendig kunnskap og kompetanse i sin forståelse av sykepleie (4). Mange faktorer virker inn på kommunikasjonen, relasjonen og refleksjonen i en slik veiledningsprosess (10). I PRODOPP ble virtuelle møter en ytterligere faktor som påvirket kommunikasjonen.

Killion og medarbeidere (7) sier at det etableres læringsfellesskap i studentgrupper. Studentene i PRODOPP etablerte læringsfellesskap i sosiale medier i den første, litt kaotiske overgangen mellom teoretiske og praktiske studier.

Resultatene i fokusgruppen med studentene viste også at studentene hadde god kommunikasjon i de virtuelle møtene med medstudentene og læreren. Der kunne de snakke om studentrollen, sykepleiefaglige spørsmål og det de syntes var problematisk i praksisen.

Lærerne må beherske teknologien

Dette var studentenes første praksisperiode, og de hadde derfor kun erfaring med digitalt støttet praksisoppfølging. Online-læring kan være like effektivt som ansikt-til-ansikt-læring for å tilegne seg sykepleieferdigheter. Men lærerne kan være redde for og utrygge på om de behersker teknologien (11).

Den sosiale situasjonen og lærerrollen i e-læring er kompleks, og lærerne må utvikle ferdigheter i hvordan de kan veilede via Internett. Man må ta inn over seg at digital kommunikasjon kan oppleves som uten ansikt. Derfor må man jobbe mer for å sikre god relasjon og kontakt (12).

«Lærerne må utvikle ferdigheter i hvordan de kan veilede via Internett.»

Sykepleierstudentene i studien sa at de var vant til å kommunisere digitalt, og de var positive til den økte fleksibiliteten prosjektoppfølgningen ga. For at møtene skulle fungere, var det viktig med praktisk og teknisk tilrettelegging. Forutsetninger for god kommunikasjon var at studentene deltok i møtene hjemmefra på individuell PC, at de kunne sitte uforstyrret og hadde god internettdekning.

Kunnskapsdepartementets (3) påstand om at lærere må videreutvikle sin pedagogiske bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi for å stimulere studentenes læring, er likevel viktig å ta inn over seg, slik at man ikke utelukkende fokuserer på studietilbudets fleksibilitet og tilgjengelighet.

Fleksibelt med virtuelle møter

Studien viser at virtuelle møter ga fleksibilitet og optimalisert bruk av tid for både studenter og praksislærere. Noen studenter satte pris på digitale møter fordi de ikke likte å snakke når andre så på dem.

Utsagnet «I Skype føler jeg det er lettere å faktisk si det jeg mener, i stedet for å sitte og snakke om ting jeg ikke er helt komfortabel med når folk sitter rundt meg og kikker» kan likevel vise en bakside ved det å bruke digital kommunikasjon i veiledning av sykepleiestudenter.

Når unge mennesker skal utdanne seg til sykepleiere, trenger de å kunne snakke om vanskelige temaer i fysiske møter med både pasienter, sykepleiere, medstudenter og lærere (9). I møter mellom mennesker er det viktig å være følelsesmessig til stede og etablere tillitsfulle relasjoner (7).

Konklusjon

Studentene i prosjektet PRODOPP fikk god sykepleiefaglig gruppeveiledning i virtuelle møter. Premissene for at dette skulle fungere, var god planlegging, teknisk og pedagogisk tilrettelegging for både fysiske og virtuelle møter samt bruk av læringsplattform.

Referanser

1. Universitets- og høgskolerådet. Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet. Oslo; 2016. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/86921e6e6f4c45d9a2f67fda3e6eae08/praksisprosjektet-sluttrapport.pdf> (nedlastet 20.08.2019).
2. Norgesuniversitetet. Digital tilstand i høyere utdanning – Norgesuniversitetets monitor. Tromsø: Norgesuniversitetets skriftserie; 2015. Nr. 1/2015. Tilgjengelig fra: <https://diku.no/rapporter/digital-tilstand-2014> (nedlastet 20.08.2019).
3. Kunnskapsdepartementet. Tilstandsrapport: høyere utdanning: Oslo; 2018. Tilgjengelig fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/eb4e02ae65134e42bba060e879536675/tilstandsrapport_2018_trykkefil2.pdf (nedlastet 20.08.2019).
4. Benner P, Sutphen M, Leonard V, Day L. Å utdanne sykepleiere: behov for radikale endringer. Oslo: Akribe; 2010.
5. Jonsmoen KM, Greek M. Praksisboka: slik lykkes du i praksisstudiene. Oslo: Gyldendal Akademisk; 2016.

6. Pai HC. The effect of a self-reflection and insight program on the nursing competence of nursing students: a longitudinal study. *J Prof Nurs.* 2015;31(5):424-31.
7. Killion CM, Gallagher-Lepak S, Reilly J. Are virtual classrooms colorblind? *J Prof Nurs.* 2015;31(5):407-15.
8. Brown J, Stevens J, Kermode S. Supporting student nurse professionalization: the role of the clinical teacher. *Nurse Educ Today.* 2012;32(5):606-10.
9. Ekeberg M. Vårdande möten. I: Arman M, Dahlberg K, Ekeberg M, red. *Teoretiska grunder för vårdande.* Stockholm: Liber; 2015:122-7.
10. Ulleberg I. *Kommunikasjon og veiledning.* Oslo: Universitetsforlaget; 2014.
11. McCutcheon K, Lohan M, Traynor M, Martin D. A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *J Adv Nurs.* 2014;71(2):255-70.
12. Koch LF. The nursing educator's role in e-learning: a literature review. *Nurse Educ Today.* 2014;34(11):1382-7.

FAGUTVIKLING

Ny veiledningsmetode kan øke bachelorstudenters analytiske kunnskaper

Sykepleierstudenter har begrensede forkunnskaper om å analysere sekundærdata. Seminarer og hjelpeark kan bidra til å øke deres kompetanse.

Sykepleierutdanning

Sykepleierstudent

Undervisning

Veiledning

Sykepleierstudenter ved Nord universitet kan velge å skrive sin bacheloroppgave som enten en litterær studie, en systematisk artikkelgranskning eller et essay. Studentene skriver bacheloroppgaven i par. Et av læringsutbyttene er at studenten skal kunne formulere en problemstilling, søke i og anvende relevante kilder og analysere datamateriale (1). Det gis fire timer obligatorisk veiledning på bacheloroppgaven.

I bacheloremnet skal studentene utvikle kunnskaper og ferdigheter i oppgaveskriving, der forståelse av analyse inngår. Forfatterne av denne artikkelen har lang erfaring med oppgaveveiledning. Vi opplever at studentene ikke alltid har den forkunnskapen som kreves når de starter på bacheloremnet; spesielt gjelder det analyse.

Vi har derfor utviklet en veiledningsmetode for å styrke studentenes kompetanse i å analysere sekundærdata, altså data som allerede er samlet inn av andre forskere og publisert i artikler. Veiledningsmetoden består av digitale seminarer med gruppearbeid, der studentene blir introdusert for to ulike analysemetoder med tilhørende hjelpearb, som er verktøy til bruk i analysen av sekundærdata.

Dolin (2) hevder at en kombinasjon av forelesninger og gruppearbeider bidrar til å øke studentenes læring. En veksling mellom teoretisk undervisning og studentaktiviteter kan gi en sammenheng mellom det studentene skal lære, hvordan de skal lære det, og hvordan vi kan vite at de har lært det (3, 4). Analyseseminarene er bygd opp etter dette pedagogiske prinsippet.

Studentenes erfaringer ble kartlagt

For å prøve ut og evaluere veiledningsmetoden gjennomførte vi våren 2021 en kartlegging blant våre bachelorstudenter. I denne kartleggingen deltok det til sammen 14 studenter, alle kvinner. Analyseseminarene ble gjennomført digitalt.

Seminarene ble evaluert i mars 2021 med bruk av UiOs nettskjema (5), der vi la inn 16 påstander med svaralternativer fordelt langs en Likert-skala (1 = stemmer ikke, 6 = stemmer). I tillegg laget vi åpne felt for utfyllende tekstbaserte svar i henhold til Ringdals metode (6).

Nettskjemaet ble distribuert to dager etter siste analyseseminar med påminning etter en uke. Ni av fjorten studenter besvarte spørreskjemaet (n = 9). Det gir en svarprosent på omtrent 65 prosent.

Kartleggingen er ikke meldepliktig til NSD. Alle studenter som leverte evalueringsskjemaet, ga skriftlig samtykke til bruk av deres svar i denne artikkelen.

Slik ble analyseseminarene gjennomført

Det ble gjennomført fire seminarer i perioden februar–mai 2021. Seminarene besto av korte introduksjonsforelesninger og gruppearbeid med studentpresentasjoner.

Veilederne hadde hovedansvar for å gi tilbakemelding til sine studentgrupper. Begge forfatterne ledet analyseseminarene. Hjelparkene var utarbeidet av andreforfatter basert på to kvalitative analysemetoder. Hjelpark 1 anvender Thagaards (7) beskrivelse av analyse, «Å tenke med begreper». Hjelpark 2 anvender Malteruds (8) metode for tekstkondensering:

Hjelpark 1: Å tenke med begreper

1. Kodeord i teori (begrep)	2. Kodeord i data	3. Kategorier (kodeord som hører sammen fra 1. og 2.)	4. Tema (tolkning og kreativitet)
For eksempel Travelbees sykepleieteori			

Hjelpark 2: Tekstkondensering

1. Tekst (datamateriale)	2. Meningsbærende enhet – ME (essensen i dataene)	3. Kode (merkelapp på hver ME)	4. Undertema	5. Tema (tolkning og kreativitet)
Funn i inkluderte artikler				

Hjelparkene er utformet som en tabell med kolonner som tilsvarer stegene i analyseprosessen. På den måten kan studentene få hjelp til å følge de enkelte stegene og samtidig skape en oversikt over utvikling og resultater i egen analyseprosess.

For at studentene og veilederne skulle bli kjent med hverandre, og for å etablere et inkluderende, forutsigbart og trygt læringsmiljø (9), startet første seminardag med at studentene presenterte gruppens problemstilling, metode og fremdriftsplan for bacheloroppgaven. Gjensidige forventninger til seminarene, den forventede fremdriften for skriveprosessen og aktuelle spørsmål ble også tatt opp.

Studentene fikk deretter en introduksjonsforelesning, der hjelparkene, sammen med et praktisk eksempel, ble presentert. Studentene ble så delt inn i grupper på to par, der de samarbeidet om å bruke hjelparkene på egne data. I gruppearbeid, som sosial arena, kan tilegnelse og forståelse skje, og studentene fikk mulighet til å være aktive medspillere i læringsprosessen (9).

«Veilederne ble i siste samling nærmest overflødige.»

De neste seminarene startet også med korte introduksjoner. Temaene var basert på studentenes ståsted og behov. Hovedvekten var likevel på presentasjon og diskusjon av eget analysearbeid. I plenumsdiskusjonen fikk studentene konstruktive tilbakemeldinger, i tråd med formativ vurdering (10) som ikke har noen ytre konsekvens for studenten, men har til hensikt å bidra til bevissthet og dybdelæring (11), og derigjennom utvikling og forbedring i læringsprosessen (9, 12).

I de to første seminarene opplevde vi at studentene var famlende og utrygge på analyseprosessen. De syntes at hjelpearkene var kompliserte å bruke. I denne fasen hadde de størst behov for støtte og veiledning.

Etter hvert som de hadde jobbet med hjelpearkene, på og mellom seminarene, økte tryggheten og også engasjementet i gruppediskusjonene. De ventet ikke på at veilederne skulle gi dem «fasiten», men tok stor del i diskusjonen.

Studentene tok ansvar for læring og fremdrift ved at de ga hverandre råd og veiledning basert på forståelsen de selv var kommet til gjennom eget analysearbeid. Veilederne ble i siste samling nærmest overflødige og bivånende til prosessen, som nå stort sett var studentstyrt.

Seminarene var relevante og motiverende

Resultatene fra evalueringen presenteres i det videre, sammen med noen utvalgte tabeller. Resultatene presenteres under overskriftene studentenes forkunnskaper, innhold og gjennomføring, læringsmiljø, og nytteverdi.

Studentenes forkunnskaper

Evalueringene viste at samtlige studenter var orientert om formålet med seminardagene, og kun én student skåret 4. På spørsmålene som omhandlet studentenes egen forberedelse, med å sette seg inn i temaene og lese relevant litteratur, skåret studentene mellom 4 og 6 med hovedvekt på 5. Se tabell 1.

Tabell 1. Studentenes forkunnskaper

Påstand:	Skår	1	2	3	4	5	6
Jeg var orientert om formålet med seminardagene.		0	0	0	1	5	3
Jeg hadde lest aktuell litteratur og satt meg inn i tema.		0	0	0	2	6	3
Jeg hadde forberedt meg til analyseseminarene.		0	0	0	2	6	1

En student skrev: «Før seminar 1 fikk man kort tid [til] å lese kapitler som skulle vært lest på forhånd, kapitlene ga mer forståelse i ettertid. Kunne kanskje fått sett analysemodellene med lett forklaring på forhånd.»

Innhold og gjennomføring

Åtte studenter vurderte innholdet i seminarene som relevant for deres bacheloroppgave. Imidlertid var det større variasjon i svarene på om analysemetodene ble presentert på en forståelig måte: Fire av studentene ga skår 3, to ga skår 4, to ga skår 5, og en ga skår 6.

Evalueringen viste at studentene var fornøyde med det faglige innholdet i analyseseminarene. Åtte studenter ga skår 5 eller 6. En student skrev: «Jeg synes initiativet bak et slikt seminar er svært bra.»

«En student ga tilbakemelding om utfordringer ved digital gjennomføring av analyseseminarer.»

I hvilken grad studentene opplevde at hjelpearkene var til hjelp i analysearbeidet, varierte også noe, fra skår 3 til 5.

Studentene presenterte sine analyser for hverandre. En student ga tilbakemelding om utfordringer ved digital gjennomføring av analyseseminarer: «Seminar to var litt dårlig planlagt i forhold til gjennomføring med tanke på skjermdeling. Mye 'bortkasta' tid som kunne vært hindret om alle hadde sendt til lærer på forhånd.»

Læringsmiljø

Åtte av ni studenter evaluerte atmosfæren og læringsmiljøet i seminargruppene som motiverende og inkluderende (skår 4–6), mens én student ga en betydelig lavere skår på 2. Studentene opplevde å bli lyttet til.

En student skrev: «Det har vært fint med andres spørsmål og tilbakemeldinger. Og å få stille spørsmål.»

Studentene ga uttrykk for at det var godt å høre og se andre grupper. Det ga dem nye tanker og ideer i eget analysearbeid.

Nytteverdi

Det var noe variasjon i studentenes vurdering av seminarenes nytteverdi i form av økt kunnskap, samarbeid i gruppen og motivasjon til fremdrift i skriveprosessen. Derimot var det høyere skår når studentene vurderte mulighet til læring i arbeidet og også om analyseseminarene bør videreføres. Se tabell 2.

Tabell 2. Nyttieverdi av analyseseminarene

Påstand:	Skår	1	2	3	4	5	6
Jeg har fått økt kunnskap om analyse i bacheloroppgave.		0	0	1	4	1	3
Seminaret har styrket samarbeidet i oppgavegruppen.		0	1	1	4	3	0
Seminaret har bidratt til motivasjon og økt fremdrift i skriveprosessen.		0	0	1	3	4	1
Analyseseminaret bidro positivt i skriveprosessen.		0	1	2	1	2	3
Det er store muligheter for læring i arbeidet.		0	0	0	3	4	2
Analyseseminaret har en arbeidsform som bør videreføres.		0	0	1	2	1	5

En student skrev: «Jeg synes initiativet bak et slikt seminar er svært bra. Stort utbytte av alle seminarne. Det er motiverende, og det pusher oss.»

Studentene påpekte at det var bra med flere veiledere til stede som kunne gi tilbakemelding og besvare spørsmål.

Responser på påstanden om tidspunktet for gjennomføringen av analyseseminarene hadde størst variasjon av alle skårene: To studenter ga skår 2, en ga 3, og de resterende seks studentene ga henholdsvis skår 4, 5 og 6.

En student utdypet svaret slik: «Seminaret forutsetter at studentene har kommet dit i prosessen. Vanskelig å forstå når man ikke har kommet til det punktet i oppgaven.»

Tidsramme og varighet av seminarne ble vurdert med skår fra 3 til 6.

Tilbakemeldingene ga verdifull kunnskap

I analyseseminarene utviklet studenter og veiledere en trygg arena for læring gjennom refleksjon og diskusjon. Studentene var engasjerte og viste en vilje til å støtte hverandre. De tok ansvar for egen og andres læring. De hadde progresjon i både analyse- og skriveprosessen med mål om å nå forventede læringsutbytter.

I evalueringen av analyseseminarene vurderte studentene innhold, arbeidsform og læringsmiljø som godt. Derimot ble temaer som omhandlet gjennomføring og hjelpearkene, evaluert lavere.

«Vi er avhengige av studentenes tilbakemeldinger for å utvikle, forbedre og tilpasse læringsformer og læringsmiljø.»

Vi anser det som viktig å øke den metodisk kompetanse i bachelorstudiet for å sette studentene i stand til å kunne gjennomføre analyse av sekundærdata på et nivå som innfrir læringsutbyttebeskrivelsene til bacheloroppgaven. Vår kartlegging viser at studentene har begrensede forkunnskaper om analyse av sekundærdata, og at analyseseminar kan bidra til å øke deres kompetanse.

Vi er avhengige av studentenes tilbakemeldinger for å utvikle, forbedre og tilpasse læringsformer og læringsmiljø. Vår gjennomføring og evaluering av veiledningsmetoden gir oss verdifull kunnskap om hvordan digitale seminarer og bruk av hjelpeark kan være en måte å gi veiledning i analyse av sekundærdata i bacheloroppgaven på.

I tillegg har vi fått innhente studentenes erfaringer og meninger, som er viktige for oss for at vi skal kunne videreutvikle analyseseminarene. Basert på dette har vi utbedret og forenklet seminarformen og hjelpearkene. Dette ble prøvd ut og evaluert våren 2022.

Referanser

1. Nord universitet. Emnebeskrivelse for studieåret 2021/2022. Bacheloroppgave. Nord universitet. Tilgjengelig fra: <https://www.nord.no/no/Student/studieplaner/2022h/8/Sider/SYK2014v1.aspx#&acd=Beskrivelse+av+emnet-header> (nedlastet 10.06.2022).
2. Dolin J. Undervisning for læring. I: Rienecker L, Jørgensen PS, Dolin J, Ingerslev GH, red. Universitetspædagogik. Frederiksberg: Samfundslitteratur; 2020.
3. Mørcke AM, Rump CØ. Universitetspædagogiske modeller og prinsipper. I: Rienecker L, Jørgensen PS, Dolin J, Ingerslev GH, red. Universitetspædagogik. Frederiksberg: Samfundslitteratur; 2020.
4. Skov S. Læringsorienterte studieordninger: en håndbog for studieledere. UniPæd, Roskilde Universitet; 2014.
5. Universitetet i Oslo. Nettskjema. Spørreskjema, påmeldinger og bestillinger. Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: <https://nettskjema.no/> (nedlastet 01.02.2021).
6. Ringdal K. Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget; 2013.
7. Thagaard T. Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder. 5. utg. Bergen: Fagbokforlaget; 2018.

8. Malterud K. Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scand J Public Health*. 2012;40(8):795–805. DOI: [10.1177/1403494812465030](https://doi.org/10.1177/1403494812465030)
9. Rienecker L, Bruun J. Feedback. I: Rienecker L, Jørgensen PS, Dolin J, Ingerslev GH, red. *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur; 2020.
10. Lauvås P. Formativ vurdering i undervisningen. I: Strømsø HI, Lycke KH, Lauvås P, red. *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag; 2006.
11. Hattie JAC, Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007 mars;77(1):81–112. DOI: [10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487)
12. Horst S, Johansen BF, Nielsen JA, Rump CØ. Evaluering af undervisning. I: Rienecker L, Jørgensen PS, Dolin J, Ingerslev GH, red. *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur; 2020.