

KAPITTEL 7

Vi trodde det skulle bli gull. En kritisk vurdering av det pedagogiske designet i et mindre vellykket undervisningsopplegg

Peter Forde Hougaard Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Anne-Martha Utne Øygarden Senter for diakoni og profesjonell praksis, VID vitenskapelige høyskole, Norge

Roger Marchen Lovisenberg diakonale høyskole, Norge

Sylvia Hansen Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Kirsten Jacobsen Ulfsby Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Abstract: This chapter critically analyses the implementation of a pedagogical development project in nursing education in Norway. The chapter's authors participated in developing and implementing the pedagogical intervention, which included multi-teacher instruction in large group seminars, flipped classrooms, and digital technology-supported student-activating learning resources. Methodologically, the chapter is based on home ethnography. The analyses are based on a large amount of data, including student evaluations, focus group interviews, and recordings of conversations between teachers. The study focuses on three levels: institutional, interactional, and individual. The aim is to critically evaluate vital aspects of the teaching methods and organisation of a professionally heterogeneous first-year nursing education course.

Keywords: nursing education, multi-teacher instruction, large group seminars, flipped classroom, digital technology-supported learning, student-activating learning resources, home ethnography, teaching methods

Sitering: Hougaard, P. F., Øygarden, A.-M. U., Marchen, R., Hansen, S. & Ulfsby, K. J. (2023). Vi trodde det skulle bli gull. En kritisk vurdering av det pedagogiske designet i et mindre vellykket undervisningsopplegg. I U. Knutstad, K. Larsen & K. T. Jensen (Red.), *Fagdidaktiske temaer i helsefagene* (Kap. 7, s. 125–149). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.198.ch7>
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Innledning

Det stilles klare krav til evidensbaserte metoder i undervisningen i profesjonsutdanninger som sykepleie (Sawyer, 2014). Siden 2017 har OsloMet – storbyuniversitetet hatt digitalisering av utdanningene som et strategisk satsingsområde (OsloMet, 2017a). Siden 2018 har det ved OsloMet vært et mål å skape landets beste sykepleierutdanning (Fonn & Hofstad, 2018). Det fordrer at undervisningen er evidensbasert, som gjerne forstås som bruk av egnede og tilpassede teknologistøttede undervisningsmetoder (Fossland, 2015; Lillejord et al., 2018; Solberg & Breivik, 2016), tunge innslag av studentaktive læringsformer (Barbour & Schuessler, 2019), robuste feedbacksløyper (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) og at læringsaktivitetene justeres på bakgrunn av studentevalueringer (Handal, 2016). Dette er forståelsesrammer som preger ikke bare OsloMet, men store deler av universitets- og høyskolesektoren.

Sykepleierutdanningen i Norge består av 180 studiepoeng fordelt på 90 studiepoeng i praksis og 90 studiepoeng i teoretiske emner. Emnet «Mennesket og grunnleggende psykososiale og eksistensielle behov og sykepleie som vitenskap og profesjon» (12 studiepoeng) inngikk som ett av flere teoretiske emner. Emnet ble tidligere gjennomført med tradisjonelle forelesninger, lærerstyrte seminarer og studentarbeid. I 2018 og 2019 ble emnet videreutviklet i samsvar med PISA-modellen¹. PISA er en pedagogisk modell utviklet for *flipped classroom* og *blended learning* ved OsloMet. Modellen har betydelig innslag av digitale læringsressurser, og er rigget i tråd med OsloMets ønske om digitalisering og forbedrede undervisningsformer (OsloMet, 2017b). Modellen har både før og etter vår gjennomføring blitt presentert som en kunnskapsbasert og effektiv pedagogisk metode, benyttet med tilsynelatende gode resultater (Molin et al., 2021; Vikestad, 2018).

Alle forfatterne av dette kapitlet var involvert i utvikling, gjennomføring og evalueringer av emnet. Vi hadde en forforståelse preget av OsloMets sterke institusjonelle driv mot digitalisering og *flipped classroom* og var preget av de uttalte strategiske målene og de medfølgende virkemidlene fra universitetet. Vår oppfatning var at det reviderte undervisningsopplegget ville *bedre ressursutnyttelsen*, spesielt hva angikk ressursene brukt

1 PISA står for presentasjon, online interaksjon, sosial samhandling eller seminar og analyse (for en kortfattet introduksjon, se <https://www.youtube.com/watch?v=FeUVwLTChIs>).

til forelesninger med lite oppmøte. Videre forventet vi at dreiningen mot *flipped classroom* ville gi *et mer refleksivt og studentaktivt læringsmiljø*. Endringene ville dermed være i tråd med instituttets sosiokulturelle læringssyn (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), nedfelt i blant annet programplanen (OsloMet, 2019). Vi mente derfor at studenter gjennom interaksjon med fagstoffet, medstudenter og lærere på disse seminarene kunne utvikle læringslyst, mot og verktøy til å anvende emneinnholdet til å vurdere praktiske sykepleiehandlinger. Samtidig mente vi at vi utviklet en *ny pedagogisk arbeidsmodell for lærere* som ville kunne bidra til nye tanker om hvordan studentveiledning kan gjøres.

Vår oppfatning var at den totale pakken emnegjennomføringen utgjorde, ville legge til rette for gode læringsprosesser, synliggjort gjennom seminarer med godt forberedte og aktive studenter i faglig dialog, høy kvalitet på skriftlige arbeider, gode eksamensresultater, samt gode studentevalueringer. Slik ble det ikke.

Studentevalueringene ble, som vi vil vise, ikke gode. Skriftlige arbeider ble i all hovedsak vurdert som faglig svake. Seminarene ble ofte preget av inaktive studenter, og de forbedrede eksamensresultatene glimret med sitt fravær. Spørsmålet som vi derfor i dette kapitlet vil forsøke å svare på, er: *Hva gjorde at emnegjennomføringen ble mindre vellykket enn vi hadde grunner til å tro?*

En kort innføring i emnets undervisningsopplegg

Vi skal her gi en kort innføring i emnets undervisningsopplegg, og i sentrale elementer i utdanningsintervensjonen slik den ble gjennomført.

Emnet ble gjennomført uten tradisjonelle klasseroms- eller auditoriumsforelesninger. Studentene arbeidet i smågrupper, mens lærerne sirkulerte rundt i store flate klasserom. Lærerne var både «seremonimestre» som styrte tid og aktivitet, veiledere av studentene underveis i gruppearbeidet og ansvarlige for tilrettelegging av plenumsdiskusjoner og -refleksjon. De fem obligatoriske seminarene som inngikk i undervisningsopplegget, ble gjennomført med cirka 125 studenter på hvert seminar. Hvert seminar varte i seks timer, inkludert pauser. Deretter var det to–tre uker til neste seminar. Alle seminarer ble gjennomført av det samme lærerteamet, som besto av fem lærere. Under vises en skjematisk fremstilling av seminarenes temaer, slik de ble gjennomført høsten 2019.

Tabell 1 Seminarenes temaer

Seminar 1	Seminar 2	Seminar 3	Seminar 4	Seminar 5
Hva er sykepleie? – teorier – funksjonsområder – helse	Behovene: – mening og sammenheng – sosial kontakt – trygghet – identitet og egenverd	Fenomenene: – smerte – livskvalitet – verdighet – mestring Introduksjon til studieoppgaven	– kunnskapsbasert praksis – kvalitativ forskning – vitenskapsteori	– etikk – verdier

Faglig var emnet sammensatt av ulike temaer, og det var studentenes første introduksjon til forholdsvis komplekse faglige vurderinger og refleksjoner. Temaene var hentet fra ulike vitenskapelige disipliner og kunnskapsfelter, blant annet sykepleieteori, psykologi, medisinsk sosiologi, statsvitenskap, vitenskapsteori, etisk teori og juss. De mest sentrale temaene (ut fra pensummengde) var teorier om sykepleie, grunnleggende psykososiale og eksistensielle behov og sykepleieetikk. Vitenskapsteori, kvalitativ forskningsmetode og kunnskapsbasert praksis (sistnevnte var ikke eksplisitt nevnt i læringsutbyttebeskrivelsene) utgjorde også en merkbart mengde litteratur. Totalt besto pensum av cirka 700 sider, fordelt over flere bokkapitler og artikler. Emnet var altså det Grimen (2008) omtaler som heterogent, med faglige elementer som ikke logisk hører sammen, men som utgjør enkeltkomponenter som trengs for å skape praktiske synteser nødvendig i profesjonsutøvelse.

Studentenes tilgang til og bruk av mange korte asynkrone digitale miniforelesninger skulle, sammen med pensumlesing, legge grunnlaget for aktiviteten i seminarene. Miniforelesningene lå i den digitale plattformen Bokskapet sammen med korte fagtekster og flervalgs- og refleksjonsoppgaver, som skulle gi studentene mulighet til å være i interaksjon med kursinnholdet og komme forberedt til seminarene. Kurset i Bokskapet ble lenket opp til læringsplattformen Canvas, der blant annet konkrete forslag til pensumlesing og arbeidsdokumenter til de enkelte seminardagene lå.

Små justeringer av planer og gjennomføringer ble gjort både underveis, på og mellom seminarene. Blant annet ble det nettbaserte responsverktøyet Mentimeter.com brukt for å få studentenes umiddelbare vurdering av seminaret de hadde vært på. Slik ble seminaraktiviteter og tidsbruk forsøksvis tilpasset studentgruppen, og til den dynamikken som utspilte seg i klasserommet.

I 2019 gjennomførte alle studentene emnet parallelt med to andre emner; anatomi, fysiologi og biokjemi (AFB, 12 studiepoeng) og et emne

som omhandlet menneskets grunnleggende fysiologiske behov og sykepleie (6 studiepoeng).

Metodisk tilnærming og analytisk fremgangsmåte

Forfatterens forhold til emnets gjennomføring og datamateriale er komplekst. Vi var alle i større eller mindre grad delaktig i å videreutvikle emnet, produsere de digitale læringsressursene i Bokskapet og Canvas, gjennomføre seminarrekkene, vurdere arbeidskrav, gi tilbakemeldinger på skriftlige arbeider, svare på faglige og administrative spørsmål fra studenter, delta i møter med studentrepresentanter og sensurere eksamensoppgaver. Formelt var to av oss emneledere, men i hovedsak diskuterte og tok vi beslutninger i fellesskap i alle saker av betydning for gjennomføringen.

Metodisk minner denne studien om det Alvesson (2009) kaller «hjemme-etnografi». Hjemme-etnografi er en inngang til forskning på eget «fagligliv» og kulturelle felt. Metoden skiller seg fra mer tradisjonell etnografisk forskning ved at det primære formålet med deltaker-forskernes tilstedeværelse *ikke* er forskning. Det er *aktiviteten* man deltar i, som er den primære grunnen for deltakelse. Deretter kommer det – ofte bare periodevis – et mer observerende forskerblikk på det man deltar eller har deltatt i (Alvesson, 2009, s. 158). Innenfor hjemme-etnografien benytter man således de erfaringene og den kunnskapen man får fra den naturlige deltakelsen i eget felt, til forskningsformål. Denne inngangen til deltagelse i feltet utgjør en vesensforskjell mellom tradisjonell etnografi og hjemme-etnografi, og fremgangsmåten er dermed også en viktig metodisk forskjell i arbeidet vi presenterer her og vanlig etnografisk metode. Vi var først og fremst undervisere på jobb i en utdanningsinstitusjon, hvor formålet primært var å utdanne sykepleiere. Men vi anla, i perioder, bevisst et forskende blikk på vår egen praksis. Det er det forskende aspektet ved vår praksis som har generert et bredt tilfang av dokumentert empiri av vår og studentenes undervisnings- og læringspraksis, gjennom flere omganger og over tid. Det er denne dokumenterte empirien vi i dette kapitlet på nytt kaster et analytisk forskerblikk på.

Det ble gjennomført evalueringer av emnet underveis, i etterkant av hvert enkelt seminar og etter endt gjennomføring av emnet. Studentene svarte på korte meningsmålinger mot slutten av hvert seminar (via mentimeter.com) og evaluerte emnet via den nettbaserte skjema-løsningen

Nettskjema.no i etterkant av avsluttet emne. I tillegg tok enkeltstudenter og smågrupper kontakt med lærerne, både muntlig og skriftlig, for å komme med tilbakemeldinger. Videre hadde vi lærerne høsten 2018 korte, uformelle evalueringer i etterkant av hvert seminar som ble tatt opp på lydbånd og senere transkribert. Som del av instituttets kvalitetsarbeid ble det etter hver gjennomføring skrevet emnerapporter. Etter siste gjennomføring av emnet, høsten 2019, skrev i tillegg lærerne relativt omfangsrike oppsummerende vurderinger av emnegjennomføringene for dette året.

Samlet oversikt over tilgjengelig datamateriale presenteres i tabell 2.

Tabell 2 Samlet oversikt over tilgjengelig datamateriale

Datamateriale	År	Type materiale
Lærernes skriftlige evalueringer	Høsten 2019	Skriftlige refleksjonsnotater (fire dokumenter)
Emnerapporter	Våren 2018 og våren 2019	Skriftlige offentlige emnerapporter til instituttet (to dokumenter)
Lærersamtaler	Høsten 2018	Transkriberte lærersamtaler umiddelbart etter seminarer (fem filer, basert på totalt to timer og 40 minutter med samtaler)
Fokusgruppe-intervju med studenter	Våren 2019	Transkribert lydfil fra ett fokusgruppeintervju
Studenters skriftlige evalueringer	Høsten 2018 og høsten 2019	Spørreskjema (nettskjema.no) med svaralternativer og fritekstsvar besvart etter avsluttet emne
Mentimeter.com	Våren 2019	Studentevalueringer umiddelbart etter seminar
Bokskapet	2018 og 2019	Digital læringsressurs med asynkrone forelesninger og flervalgsspørsmål
Canvas, digital læringsplattform	2018 og 2019	Statistikk knyttet til studenters bruk
Flervalgssprøve, gjennomført digitalt i plenum	2018 og 2019	Resultater (godkjent, ikke godkjent). Tre ordinære forsøk, seks nye forsøk etter ikke-beståtte forsøk
Eksamensresultater	2018 og 2019	Karaktersnitt, tre ordinære eksamener, tre kontekksamener

I arbeidet med kapitlet er alt det overnevnte datamaterialet samlet, systematisert og gjennomgått. Alt har vært inkludert i analysene. Individuelle gjennomlesinger ble gjennomført gjentatte ganger av alle forfattere. Analyser av tekstmaterialet er presentert og jobbet med, både individuelt og kollektivt, og forfatterne har hatt gjentatte møter hvor prosessen og analyser har blitt diskutert. Fremgangsmåtene som har vært benyttet i analysene, har variert gjennom prosessen, avhengig av hvilket materiale vi har arbeidet med, og av hvorvidt vi har arbeidet alene eller sammen. Alene har vi som forskere

trukket på forskjellige tradisjoner, mens i våre kollektive analyser har vi vært inspirert av blant annet Aksel Tjoras (2019, 2021) «stegvis deduktiv-induktiv metode» (SDI). Metoden oppfatter vi bidrar til å bevare nyansene fra kvalitative rådata, samtidig som vi kan fortolke disse i lys av våre teoretiske perspektiver på læring og undervisning.

Flere av enkeltelementene vi peker på i våre resultater, ble adressert underveis, mellom og etter gjennomføringene av emnet, enten av lærere eller av studenter. Et evalueringsnotat fra siste gjennomføring i 2019 er et godt eksempel:

Jeg oppfatter at grunnen til at de færreste studentene klarer å ha meningsfulle diskusjoner og refleksjoner rundt de temaene vi har lagt opp, er kombinasjonen av for lite forberedelser fra studentene i forkant (ikke lest pensum eller sett videoforelesningene), for liten mulighet for lærerne å følge opp de enkelte studentgruppene underveis i diskusjonene (inkl. avklaringer om substansielt innhold og hva de skal diskutere) på grunn av antall studenter i seminarene, og et for faglig sett fragmentert emne. (Lærer, skriftlig evaluering I, høst 2019)

Mens overnevnte sitat ble skrevet av en av medforfatterne i rollen som *lærer*, bygger funnene vi presenterer videre på vår gjentatte lesing og tolking av materialet med et anlagt forskerblikk.

Fokusgruppeintervjuer har vært vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD), som har gitt sin tilråding (referansenummer 370765). Alle opptak av studenter og lærere har funnet sted etter skriftlig informert samtykke. Utdrag av samtaler fra intervjuer og lærersamtaler er endret, slik at identiteten til deltakerne ikke kan gjenkjennes av andre enn dem som var til stede. Skriftlige evalueringer fra studenter har vært levert anonymt.

Funn

Analysene vi har gjort i forbindelse med utarbeidelsen av dette kapitlet, avdekker flere grunner som enkeltvis og til sammen hindret at det nye undervisningsopplegget ble positivt evaluert. Resultatene vi presenterer, opererer grovt sett på tre ulike nivåer: institusjonelt nivå, samhandlingsnivå og til slutt individnivå. Det skal likevel understrekes at vi ikke hevder at disse er tre distinkte og isolerte nivåer. Tvert imot peker analysene våre mot komplekse og til dels sammenfiltrede fenomener, som kumulativt produserte resultatene. Like fullt vil vi knytte hovedfunnene våre til de tre nivåene beskrevet over.

Uheldige konsekvenser av institusjonelle rammer og beslutninger

En forklaring på at de pedagogiske tiltakene i undervisningsopplegget ikke førte til de forventede resultater, var knyttet til formelle og organisatoriske forhold. For det første var emnets faglige innhold, bestemt av emneplanens læringsutbytter, viktig. For det andre var det utslagsgivende hvordan emnet konkret og praktisk ble organisert og gjennomført, eksempelvis størrelsen på seminarene og undervisningsformen. Alle disse beslutningene ble foretatt innenfor utdanningsinstitusjonens beslutningssystem, og dermed var det også, når emnet først ble igangsatt, noe studenter og lærere i liten grad hadde innflytelse over. En del av rammebetingelsene og beslutningene viste seg å ha uheldige konsekvenser.

Seminarenes størrelse skaper relasjonelle og kommunikative hindre

En viktig grunn til at emnet ikke ble særlig vellykket, var at antallet studenter som ble samlet på hvert enkelt seminar, var stort. Både lærere og studenter var enig i følgende: Seminarene ble for store.

Lærerteamet oppfattet at mange av plenumsdiskusjonene i storgruppen uteble fordi det ofte kun var et mindretall av studentene som bidro med (kunnskapsbaserte) innspill. Samme opplevelse målbar også flere studenter, som pekte på at seminarene hadde et for høyt antall studenter til at plenumsdiskusjonene kunne fungere, her eksemplifisert ved fritekstsvar fra en av evalueringene:

Temaene er interessante, og de fleste lærerne er hyggelige og kunnskapsrike. Opplegget er basert på studentaktivitet, men fordi folk flest ikke liker å snakke i store forsamlinger, fungerer det utrolig dårlig. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

I fokusgruppeintervjuet ble samme oppfatning tematisert:

Kanskje litt naivt å tro at folk vil ta ordet i en forsamling på 200 mennesker. Og det var veldig gode ting som jeg føler burde blitt sagt høyt. Men det fungerer ikke i praksis, rett og slett, når det er så mye folk. (Student, fokusgruppeintervju, vår 2019)

I emneevalueringene og i fokusgruppeintervjuet blir det også pekt på at de store seminarene hindrer relasjonen mellom student og lærer i veiledning. En student sier det slik:

Jeg vil ha en lærer som kan navnet mitt. Skjønner du? Og sånn: «Okei, NN, hvordan ligger du an nå? Hvor er du i løypen? Kommer dette til å gå bra? Det kommer til å gå bra. Flott. Det kommer ikke til å gå bra. Hvordan kan vi endre det?» [...] Så det ikke er «du med rød genser, bak der». (Student, fokusgruppeintervju, vår 2019)

Også en lærer hadde en opplevelse av at organiseringen påfører distanse mellom lærere og studenter:

Men, det gjør noe med den rollen som lærer, ikke sant? Det å miste personlig kontakt med studenter. Det å være inne på et rom med 125 stykker. Og jeg går på do, jeg vet ikke, er du i, med i, denne gruppen? Skal jeg smile til deg? Skal jeg ikke smile til deg? Ikke sant. Det er litt sånn. Det er noe med den rollen jeg har også. Som gjør noe med meg, da. Som ikke jeg synes jeg er så trivelig. (Lærer, lærersamtaler V, høst 2018)

Også lærerne oppfattet at den relasjonelle distansen kunne bli kortere med færre studenter til stede. Det ville også muliggjort andre former for samtaler og forventningsavklaringer mellom studenter og lærere. En av lærerne skrev dette:

Personlig så tenker jeg at den «oppdragende» rollen er lettere å «håndheve» i mindre studentgrupper der man i større grad kan stille klare forventninger til enkeltstudenter. (Lærer, skriftlig evaluering I, høst 2019)

Størrelsen på seminarene skapte således relasjonell distanse og kommunikative hindre både studentene imellom og mellom lærere og studenter.

Seminarene var ineffektive

I spørreundersøkelsen ble studentene spurt om i hvor stor grad heldagsseminarene med gruppearbeid hadde bidratt til deres læring. Hele 78 prosent av studentene svarte «i noen grad» eller «i liten grad». Bare 4 prosent oppga at de hadde bidratt «i stor grad». I andre sammenhenger trakk studenter frem at seminarene, pausene og tiden som ble gitt til å jobbe med oppgaver, var for lang, at arbeidsoppgavene var for lite konkrete og rettet for mye oppmerksomhet mot refleksjoner internt i gruppene, og at det var for få konkrete «riktige» svar. Svarene tyder på at studentene oppfattet seminarene som ineffektive, noe som også ble beskrevet i fritekstsvarene fra studentenes emneevalueringer:

Det er alt for lite effektivt bruk av tiden, og alt for mange og lange pauser. Hadde seminarene vært effektive kunne de vært ferdige på ett par timer. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

Seminarene har vært veldig lange, og lite engasjerende. Jeg føler meg lite motivert og så mye informasjon på et seminar blir veldig mye og man faller av, og slutter å følge med til tider. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

Alle seminarene var svært langtekkelig, lært så å si ingenting under seminarene. Har måtte lest alt, da er det lite hensiktsmessig å bruke så mange timer på ingenting. Flervalgsprøvene så jeg ingen grunn til å bruke. Lærte ikke mer av dette. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

Det kan se ut til at mange studenter var opptatt av effektiv tidsbruk, forstått som stort utbytte av kunnskap per tidsenhet. Lærerne var mer opptatt av refleksivitet og dybdeforståelse. Dermed var det stor forskjell i forståelsen av hva seminarenes utbytte faktisk skulle og kunne være.

Kvaliteten på de digitale forelesningene ble vurdert som dårlige

I evalueringene fremkommer det at noen studenter mener at de digitale forelesningene går for sakte, og at det skjer for lite i filmene.

Tenker kanskje videoene bør spilles inn på nytt, med et bedre kamera og mikrofon. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

En annen skrev om filmene som ble spilt inn til emnet:

Fint at de ligger på YouTube, da det er mulig å sette opp hastigheten, da dere snakker fryktelig sakte i mange av forelesningene. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

Tilsvarende tilbakemeldinger fikk vi også underveis i gjennomføringene av emnet fra studentene. Vi oppfattet og oppfatter derfor tilbakemeldingen rundt dette som en rimelig vanlig oppfatning.

Jeg starter med å ta for meg digitalt undervisningskurs i bokskapet. Dette har rett og slett vært et uengasjerende og lite inspirerende tilbud/læringsaktivitet. Lite engasjerende forelesere, dårlig kvalitet på både lyd og bilde, kjedelige bakgrunner og måte og legge frem pensum på. (Skriftlige studentevalueringer I, høst 2018)

Noen studenter uttrykte også at de brukte for mye tid hvis de skulle benytte både Bokskapet og lese pensum, og de mente at det ville vært mer effektivt med forelesning.

Et faglig fragmentert emne

Mens studentene oppfattet seminarene som ineffektive og for lite engasjerende, med for mye oppmerksomhet på refleksjon, oppfattet lærerne at noe av grunnen også måtte tilskrives fagets heterogene karakter. Ved flere anledninger fremhever lærere at emnet var sammensatt av for mange ulike fagdisipliner, at det førte til at emnet fremsto som fragmentert, og at det dermed ble vanskelig å se hvordan og hvorfor studentene skulle lære seg det som ble presentert og arbeidet med. En lærer skrev:

For øvrig oppfatter jeg også at særlig emnet i stor grad har fremstått som et fragmentert emne, hvor flere disipliner og faglige temaer har vært satt sammen uten at det fremstår som veldig godt sammenhengende. Eksempelvis er det ikke intuitivt for studenter (eller undertegnede) at psykososiale og eksistensielle behov og kvalitativ *forskningsmetode* har så mye felles at det hører til samme emnet. Tilsvarende gjelder etikk og kvalitativ forskningsmetode. Tematisk har således emnet vært oppfattet av undertegnede til å være preget av manglende sammenheng. (Lærer, skriftlig evaluering I, høst 2019)

Den samme læreren påpeker videre:

Når kvalitativ metode i tillegg skal introduseres uten at kvantitativ forskningsmetode introduseres på samme nivå, utgjør dette en pedagogisk utfordring som jeg ikke kan se at vi har løst godt (ut fra hva jeg har sett av studieoppgavene). (Lærer, skriftlig evaluering I, høst 2019)

Denne pedagogiske utfordringen ser ikke ut til å ha blitt løst i møtet med studentene.

Samhandlingsproblematikker og det problematiske gruppearbeidet

Den andre hovedforklaringen på at emnet ikke ble som forventet, knytter seg til intersubjektive forhold, eksempelvis til studentenes opplevelse av å arbeide i grupper, både i storgruppen (som nevnt tidligere) og i de

faste smågruppene på fire–seks personer. Smågruppene var tilfeldig satt sammen og ble holdt uforandret gjennom seminarene for å sikre alle studentene sosial og faglig tilhørighet, og dermed styrke læringsmiljøet.

Gruppesammensetningen

Studentene opplevde å bli satt i grupper med ukjente som ikke nødvendigvis hadde samme ambisjonsnivå som dem selv. For noen studenter var det utfordrende både å bli plassert sammen med ukjente mennesker og å skulle samarbeide med utgangspunkt i ulike ambisjonsnivåer. En student uttrykte sin skepsis til gruppearbeid slik:

Jeg vet ikke, men jeg stoler ikke på andre folk, når det kommer til gruppeoppgaver, gruppeting. Jeg stoler ikke på noen. Jeg blir svett av å tenke på det, rett og slett. (Student, fokusgruppeintervju, vår 2019)

Senere i samme intervju beskriver en annen student hvordan de kontinuerlige skiftene mellom gruppene i studiet som helhet var slitsomt:

Gruppearbeid er ikke min greie. Jeg vet at det er viktig, fordi som sykepleier så kommer du til å jobbe i gruppe resten av livet. Så jeg prøver å venne meg til dette her. Og finne måter på hvordan jeg kan gjøre dette best mulig i gruppesituasjon. Det som har vært utfordrende for meg, er at når vi hele tiden bytter gruppe, så begynner man litt på scratch. Hvordan kan man jobbe i lag, sant. (Fokusgruppeintervju med studenter, vår 2019)

Et tilleggselement til krevende endringer og arbeid i grupper, var gruppenes produksjon av et felles skriftlig produkt. I evalueringene av den skriftlige oppgaven trekkes det frem i fritekstsvarene at studentene misliker å skrive tekstarbeid i gruppe.

Veldig krevende å skrive en oppgave på 2000 ord med fem personer. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

Dere gir en oppgave der fem elever skal skrive et fagnotat. Det gjør at vi som studenter ikke får tilstrekkelig øvelse i å skrive fagnotat. (Student, skriftlig studentevaluering I, høst 2018)

Lærerne mente at studentene fikk lite utbytte av eksempelvis gruppediskusjoner fordi studentgruppene ofte var «ferdig snakket» etter kort tid, og

det så ut til at samskrivingsøktene i seminarerne ikke var særlig produktive. Samtidig fremsto studentene som tilbakeholdne med å be om veiledning for å komme videre. Dermed syntes lærerne det var vanskelig å følge opp studentgruppene underveis i seminarerne, både med tanke på avklaringer om substansielt innhold og når det gjaldt hva som var aktuelle faglige diskusjoner. Som lærer var det krevende å holde oversikt over hva de mange gruppene hadde arbeidet med, og hva de trengte hjelp til.

For lite feedback og læreroppfølging av gruppene

Studentene fikk tilbakemeldinger på de skriftlige gruppearbeidene, og mange oppfattet dem som nyttige og gode, men med ganske store sprik, fra «beste tilbakemelding ever» til «uklar». Spørreskjemaundersøkelsen viste da også at studentene var delt omtrent i to når de ble spurt om læringsutbyttet på gruppearbeidene. Samtidig viste fritekstsvarene at studentene opplevde at lærerne bidro med for lite veiledning og oppfølging, og at lærerne ikke var samstemt i veiledningen.

Opplegget under de fem seminarerne har vært veldig dårlig. Det har ikke fungert bra, når jeg som elev har stilt spørsmål har jeg ikke fått svar på spørsmålet. Fikk svar, men ikke på hva jeg spurte om. Dette har skjedd flere ganger. (Student, skriftlig studentevaluering I, høst 2018)

Som tidligere nevnt vurderte lærerne flerlærerundervisningen som et gode, både for studentene og for lærerne selv. Imidlertid oppfattet ikke nødvendigvis studentene det slik. Noen av studentene ga eksempelvis uttrykk for at lærernes faglige forskjellighet ga seg utslag i ulike krav til studentarbeidene. En student målbar det på følgende måte:

Var veldig forskjellige tilbakemeldinger på studieoppgavene med tanke på hvem som rettet den! Andre grupper fikk helt andre tilbakemeldinger, som liksom handlet om hva de gjorde feil, som vi også hadde gjort feil, men vi fikk ingen tilbakemelding på det. Tilbakemeldingene bør følge samme kriterier, og helst være samme som i eksamen. Så man vet hva sensor faktisk er ute etter. (Student, fokusgruppeintervju, vår 2019)

Det var ikke bare lærernes ulike vurderinger studentene reagerte på og fant krevende. Samhandlingen lærerne imellom ble også vurdert av studentene som krevende å forholde seg til.

Veiledernes faglige samhandling skapte usikkerhet

Blant lærerne var det bred enighet om at lærerteamet var velfungerende og hadde stor faglig takhøyde, og at lærerteamet sto samlet som kollegium i gjennomføringen av emnet. Det var også bred enighet blant lærerne om at tilbakemeldinger fra hverandre hadde vært verdifulle og åpnet for muligheter til å utvikle sin egen personlig og profesjonell «lærerstil». Å bli eksponert for gode eksempler på hvordan andre lærere konkret nærmer seg problemstillinger i undervisningen, opplevde de som lærerikt. En lærer sier:

Det er litt sånn åpenhet om hverandres måter å snakke med studentgruppene på. For det registrerer jeg er ganske forskjellig mellom oss. Som jeg lærer veldig mye av. (Lærer, lærersamtaler I, høst 2018)

Blant lærerne var det enighet om at lærergruppens varierte faglige ståsted og erfaringer burde hatt potensial til å gi studentene en mer nyansert læringsopplevelse, fordi lærerne hadde grunnlag til å trekke på ulike kliniske kontekster og «har ulike teoretiske briller på». En lærer sier:

Da kjente jeg på akkurat det jeg har så lyst til at vi skal kjenne, med å være flere lærere [...]. Her stopper min kunnskap, og jeg tenker: «Shit, dette var et skikkelig vanskelig spørsmål.» Da kan jeg spørre en annen: «Hva tenker du om det?» Jeg tror noen av studentene synes dette er spennende. (Lærer, lærersamtaler I, høst 2018)

At lærerne i lærergruppen diskuterte seg imellom og ikke alltid var enige i seminarene, ble av lærerne oppfattet som potensiell «eksempellæring», fordi det er slik faglige diskusjoner blant klinikere kan foregå. Studentene trakk på sin side ikke de faglige diskusjonene mellom lærerne frem som en styrke ved undervisningen som ble gitt. Tvert imot reagerte flere studenter negativt på at lærerne ikke var samstemt i alle faglige spørsmål. De trakk frem karakteristikker som «rotete», «surrete», «manglende kontroll og innsikt», «lite oppklarende» samt «dårlig forberedte lærere» da de beskrev lærernes faglige diskusjoner. De faglige diskusjonene i lærerteamet skapte dermed usikkerhet blant studentene om hva som var det riktige svaret. Selv om studentene ble fortalt at diskusjonene var bevisste handlinger fra lærerne i teamet sin side, skriver en student:

Veldig mye rot i form av uenighet blant forelesere. Ble mye diskusjon fram og tilbake, og gjorde det vanskelig å vite hva som var riktig av svar på forskjellige oppgaver. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

Studentenes manglende forberedthet

I våre analyser finner vi at studentenes forutsetninger, engasjement og forarbeid hadde stor betydning for utfallet av de pedagogiske intervensjonene. Underveis i gjennomføringen var den generelle opplevelsen til *veilederne* at kunnskapsutveksling internt i smågruppene ofte var begrenset og fremsto som svært overflatisk, uten det faglige refleksjonsnivået vi hadde håpt på.

Gruppearbeidets iboende problem – gratispassasjerene

Gratispassasjerene var klart synlige i seminarene og i veiledningssituasjoner med enkeltgrupper, og de ble i studentenes egeninitierte samtaler med lærere og i emnevurderingene løftet frem av studentene selv som et problem.

Det at flere personer skal skrive en og samme oppgave er ikke en ideell lærings-situasjon. Det ender opp med at 1 eller 2 gjør hele oppgaven imens resten sitter på sidelinjen og ikke jobber. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

Det var et forholdsvis stort sprik mellom det lærerne forventet av studentenes forberedelser, og dermed også til dels hva som krevdes av forberedthet, og hvilken grad av forberedthet studentene *viste frem* når de møtte på seminarene. Som pekt på tidligere så det ut til at seminarenes størrelse gjorde at forberedte studenter likevel ikke tok ordet, noe ikke bare lærerne fornemmet i seminarsituasjonene, men som også ble uttrykt av studenter selv.

Tilbakemeldingene fra studentene vitner om ulik grad av forberedthet og forventninger. Fokuset på gruppearbeid kommer frem som noe negativt.

Håpløst med gruppearbeid når så mange studenter er helt umotiverte og ikke forbereder seg. (Student, emnerapporter II, vår 2020)

Flere studenter peker på noe av det samme med tanke på medstudenters manglende forberedthet, og kommer med forslag til hvordan man kan redusere dette fenomenet:

Det er mange som ikke kommer forberedt til timen, og ikke kan det som faktisk skal kunnes. At man registrerer de som har sett videoer, og de som ikke har sett videoer. På en måte gjøre det litt mer obligatorisk. (Student, fokusgruppeintervju, vår 2019)

En annen sier det er bedre å

gi konstant oppfordring til hvorfor man bør møte forberedt til timene. Når andre sier at de ikke skjønner noen ting, handler det kanskje om at man ikke har forberedt seg. (Student, fokusgruppeintervju, vår 2019)

Manglende forberedthet førte til at det ble vanskelig å føre faglige diskusjoner mellom studentene. En student skrev følgende:

Til de fleste seminarene var det få som faktisk hadde fordypet seg i pensum, noe som gjorde det problematisk for spesielt vår gruppe å diskutere. Dette gjorde at engasjementet falt betraktelig gjennom gruppesamlingene. (Student, skriftlig studentevaluering II, høst 2019)

I en av lærersamtalene i etterkant av et seminar løftes diskusjonen om forberedthet og læringsressurser opp når en lærer får følgende svar på spørsmål om hva man legger i ordet «forberedelse»:

Og så det er jo forventingen, at dere har vært gjennom Bokskapet, den delen, at de har lest den oppstykkede pensumlisten, hva som er knyttet til den delen, og det bruker man mer. Det å komme gjennom et kapittel i Dalland, tar for meg lang tid. Så derfor så, hvis det står at de har brukt to timer på å forberede seg, så har de ikke kommet igjennom. Ja, de har kanskje sust gjennom på dobbel hastighet, gjennom Bokskapet, del 1. Men man har ikke åpnet opp boken. (Lærer, lærersamtaler II, høst 2018)

Men det var ikke nødvendigvis enighet blant alle lærerne om studentenes manglende forberedthet, noe som kommer frem i dette utsagnet:

Veldig mange hadde skrevet egne notater. Hvis de bare har skrevet at de har forberedt seg i to timer, eller to og en halv time, så har de ikke fått med all sin forberedelse. For det var noen som hadde skrevet side opp og side ned. [...] Det var en jente som hadde forberedt seg noe enormt altså. Hun hadde en hel skrivebok om kunnskapsbasert praksis, om disse sannhetene, og prøvde å linke de opp mot forskjellige ting. (Lærer, lærersamtaler II, høst 2018)

Samtidig tydet brukstallene fra Bokskapet og Canvas på at studentene faktisk brukte lite tid på læringsressursen i forkant av seminarer. Unntakene var rett før gjennomføring av arbeidskrav og eksamen, da bruken økte betraktelig.

Kort tidshorisont på forberedelsene

Både i samtaler med studentene underveis i gjennomføringen, i skriftlige evalueringer og i fokusgruppeintervjuer pekte studentene på at det tok mye tid å forberede seg til seminarerne, og at slike forberedelser ikke nødvendigvis ble prioritert når andre aktiviteter skjedde parallelt. Som resultat av det studentene opplevde som stor arbeidsbyrde, kunne forberedelsene bli utsatt til kvelden før hvert enkelt seminar. Følgende fritekstsvaer eksemplifiserer begge disse fenomenene:

Rakk aldri gjennom stoffet vi skulle lese siden vi hadde så mye i andre fag i tillegg. Hadde kanskje vært litt lettere å komme greit gjennom pensum dersom det ble fordelt på flere seminarer. (Student, emnerapport II, vår 2020)

En forklaring på studenters manglende forberedthet ble av en student begrunnet i at mange studenter kommer rett fra videregående skole, slik at de ikke vet hvordan de skal studere selvstendig:

Jeg tror det er veldig mange som er førstegangsstudenter, som ikke har andre referanser til annet enn videregående og ungdomsskole. [...] Mange klarer ikke å ta ansvaret selv med selvstudium helt ut av det blå. (Student, fokusgruppeintervju, vår 2019)

Da de begynte på emnet, hadde mange av studentene ikke lært seg å være studenter ennå. Denne oppfatningen satt også lærerne med. For å bøte på manglende forberedthet forslo en av lærerne:

Men tror du at det hadde lønt seg å sende ut en liten påminnelse på akkurat det med forberedelser? «Har du husket å være i Bokskapet», «har du husket det, eller ikke husket ...», bruk noen andre ord, da. (Lærer, lærersamtaler II, høst 2018)

Hvorvidt disse påminnelsene faktisk fungerte etter intensjonen, er uklart. Det kan godt være at studenter forberedte seg bedre og oftere, men vi har ingen data som peker i den retningen.

Diskusjon

Som lærere ble vi alle noe overrasket over den manglende suksessen både underveis og etter gjennomføringene av undervisningsopplegget. Vi var usikre på hva vi gjorde feil, og på hvor hindrene lå. Vi forsøkte å gjøre

mindre justeringer foran hver ny emnegjennomføring og gjennom møtevirksomhet forut for hvert seminar. Likevel var det klart for oss at vi ikke fikk opplegget til å fungere slik vi ønsket.

Særlig avdekker gjennomlesingen av lærersamtalene med tydelighet at vi som kollegium gikk i forsvar, blant annet ved å legge ansvaret på studentene for dårlige forberedelser og lite aktivitet i seminarene. Samtidig viser også analysene at studentene faktisk var uforberedt. Likevel må vi, som lærere, erkjenne at vi ikke tidligere har klart å opparbeide tilstrekkelig analytisk distanse for å kunne identifisere kompleksiteten emnet representerte, både i innhold, i form og i gjennomføring.

Det er rimelig å anta at de fleste studenter er opptatt av å få best mulig måloppnåelse i sine studier. Litteraturen viser også at for at studenter skal få god måloppnåelse, må de ha klart for seg hva hensikten med det de skal lære, er (Biggs, 2012; Biggs & Tang, 2011, s. 15–16; Hatlevik, 2014). Det samme gjelder trolig også sykepleierstudenter. Mye tyder på at den pedagogiske tilnærmingen ikke ga studentene den nødvendige forståelsen av hensikten med verken seminarundervisningen, gruppearbeidet eller arbeidskravene, selv om de oppga at de trodde de ville få nytte av fagstoffet. Det var vanskelig for studentene å se at emnet var rigget for gode faglige prestasjoner. Da er det også vanskelig å påstå at emnet var en suksess.

Våre analyser og resultatene vi har presentert, viser at det både er enkelt-elementer alene og komplekse sammenhenger mellom enkelt-elementene som førte til at opplegget ikke ble vellykket. «Feilene» ser ut til å være knyttet til både strukturelle og prosessuelle faktorer.

Med utgangspunkt i hovedfunnene knyttet til institusjonelle rammer, samhandlings-problematikker og studenters manglende forberedethet, presentert over, skal vi nå blant annet diskutere hvordan vi kan forstå hvorfor det ble slik det ble, og også lete etter alternativer til vår gjennomføring.

Hatlevik og Havnes (2017, s. 192) peker på at studenter i profesjonsutdanninger står overfor to hovedutfordringer. Den første utfordringen dreier seg om å *identifisere* de ulike elementene i kunnskapsfeltet, og å forstå hvordan de skal forholde seg til disse. Den andre er å skape koherens, forstått som å *oppdage* meningsfulle sammenhenger og å arbeide med de spenningene og manglende sammenhengene i kunnskapsfeltene og læringsarenaene de inngår i. Det er grunn til å tro at en forutsetning for at meningsfulle sammenhenger skal kunne skapes, er at undervisningsopplegget inviterer studentene til å ta aktiv del i arbeidet, noe de ikke ser ut til å ha gjort.

Undervisningsoppleggets forskjellige kommunikasjonsplattformer – Bokskapet, Canvas og de fysiske seminarene – kan ha gjort det vanskelig for studentene å forstå den innbyrdes sammenhengen mellom undervisnings-elementene. Mens lærerne hadde en klar formening om hva studentene skulle gjøre forut for seminarene, ble tilsynelatende ikke forventningene kommunisert tydelig nok. Var det tilstrekkelig å se digitale læringsressurser forut for hvert seminar, eller ble det også forventet at man skulle lese? Denne manglende tydeligheten om hva forberedthet faktisk innebar, ser ut til å ha skapt enda et lag med forvirring hos studentene. Denne forvirringen har trolig bidratt til at studentene ikke har klart å skape de nødvendige meningsfulle sammenhengene.

Blant våre viktigste funn kom *størrelse* frem som en avgjørende faktor. 125 studenter ble plassert i et stort flatt klasserom i smågrupper. Hver student skulle også forholde seg til sin tildelte gruppe. Slik skulle alle i storgruppen få samme undervisning og informasjon. De store forelesningenes stordriftsfordeler ville beholdes, mens ulemper, passivitet og fremmedgjøring ville kompenseres gjennom de faglig-sosiale fordelene av gruppearbeid i små grupper som Svinicki et al. (2014, s. 267–276) hevder man kan oppnå. Imidlertid førte antallet studenter og smågrupper til at studentene ble passivisert. Våre funn tyder på passiviteten som oppsto skyldtes at mange studenter ikke turte å snakke høyt i store forsamlinger. Det er også grunn til å tro at formatet på seminarene gjorde det lettere «å gjemme seg bort» i mengden, og det er liten tvil om at lærerne mistet oversikten over den enkelte studenten og dennes læringsprogresjon. Vi påstår ikke at «stille studenter» ikke lærer. Det gjør de (Medaille & Usinger, 2019). Derimot tror vi at opplevelsen av meningsfulle sammenhenger – og læring – ble redusert fordi mange potensielt lærerike faglige samtaler uteble i de store seminarene.

Damsgaard (2019) understreker viktigheten av at studenter opplever seg sett og hørt av lærerne. Å bli sett og hørt styrker studentenes motivasjon, får dem til å innta en aktiv læringsstrategi og gjør at de oftere inngår i gode læringsprosesser. Våre analyser viser at de svake relasjonelle båndene mellom lærer og student var en konsekvens av for store seminarer. Det førte igjen til at studentenes motivasjon og læringsengasjement ble redusert (Damsgaard, 2019).

Samtidig ser vi også at emnegjennomføringen ikke tilbydde studentene en av de klart viktigste læringsfaktorene: feedback fra lærere (Carless & Boud, 2018; Hattie & Timperley, 2007). Dette gjaldt for både

det muntlige og det skriftlige arbeidet til studentene. Organiseringen av mange smågrupper i ett klasserom ser ut til å ha gitt redusert mulighetsrom for feedback på enkeltstudenters arbeid. Det siste er selvfølgelig ikke noe som kun gjelder smågrupper på store seminarer. Tilsvarende problemstillinger oppstår også på små seminarer. Men slik undervisningen ble organisert her, forsvant også de små gruppene i massen, og tendensen ble forsterket.

Wittek og Brandmo (2016, s. 256) refererer til forskning som viser at gruppearbeid ofte fungerer dårlig av tre grunner: uklare mål for arbeidet, lav motivasjon og dårlig interaksjon mellom studentene. Alle disse elementene ser ut til å ha spilt inn i gjennomføringen. Selv om det som ble tematisert i seminarene, ble vurdert av studentene som relevant for deres fremtidige yrkesrolle, fremsto likevel mye av arbeidet som ble gjort i gruppene, som lite relevant, særlig i tilknytning til den skriftlige hjemmeeksamen. Dermed fremsto heller ikke arbeidet som skulle gjøres i og mellom seminarene, som viktig for studentene, noe som kan se ut til å ha redusert studentenes motivasjon for å forberede seg og for å prioritere arbeid mellom seminarene. Ifølge funnene opplevde studentene at medstudenters manglende motivasjon og nedprioritering medførte vanskelig samarbeidsklima internt i gruppene. Det genererte videre gratispassasjerproblematikken som ble løftet frem av studentene. Når da lærerne samtidig verken klarte å følge den enkelte studentens læringsprosess, å gi viktig feedback, eller å veilede i gruppedynamikk, ser vi at emnets oppbygning og gjennomføring mangler vesentlige forutsetninger for å lykkes.

Det foreligger bredt forskningsmessig belegg for at to- eller flerlærerundervisning er egnet til å styrke undervisningskvalitet og øke studenters læring. Slike design gir utvidede muligheter for å utforme solide og gjennomarbeidede læringsaktiviteter, og er assosiert med sterke og utviklende læringsmiljøer for både studenter og lærere (Dumas & de Montigny, 1999; Ferguson & Wilson, 2011). Kombinert med *flipped classroom* og *blended learning* gir designet også utvidede muligheter for dybdeforskning av innholdet i et emne (Morelock et al., 2017). Plank (2011) hevder at studenter som observerer lærere som samarbeider til tross for ulikheter og uenigheter, utvikler innsikt i hvordan læringsfelleskap kan fungere i praksis. Studentenes kunnskapsbase øker fordi det tilbys forskjellige faglige synspunkter, og studentene får ulike rollemodeller og blir bevisst på fordeler med samarbeid og variasjoner i meningsfulle profesjonelle verdier

(Kerridge et al., 2009). Flere enkeltstudier viser signifikant økning i akademiske prestasjoner hos studenter som har fått undervisning av lærerteam, sammenliknet med studenter som har fått undervisning av soloundervisere (Simons et al., 2020; Whitburn et al., 2021).

Våre analyser viser at flerlærervirksomhet ikke nødvendigvis gir slike positive resultater. For selv om vi innad i dette emnet opplevde å være et velfungerende lærerteam som hadde konstruktive meningsutvekslinger i læringsfellesskapet, viste det seg at vår fremvisning av faglig uenighet ofte forvirret studentene – på en ikke-konstruktiv måte. Mens studentene etterspurte fasitsvar, presenterte lærerne ulike perspektiver og fagets kompleksitet, uten at de kunne sikre at perspektivene, kompleksitetene og nyansene var forstått av studentene. Tatt i betraktning emnets plassering i utdanningsløpet – og derav mange uerfarne studenter – ser det ut som det ble stilt for store krav til studentenes «læringsmodenhet» for at fremvisning av faglig uenighet i lærerteamet skulle fungere etter intensjonen.

Som vist innledningsvis var emnets kunnskapsbase utpreget heterogen, og det var studentenes første emne hvor de ble avkrevd forholdsvis komplekse faglige vurderinger og refleksjoner. Mye tydet på at vi ikke klarte å knytte de nødvendige forbindelseslinjene mellom heterogent innhold, undervisningsform og arbeidskrav i emnet. Studentene ble dermed presentert for et ikke-koherent emne (Hatlevik & Havnes, 2017), noe som førte til faglig frustrasjon og manglende opplevelse av læring hos studentene, noe emneevalueringene også med tydelighet viste.

En utfordring i emnet ser ut til å ha vært å introdusere studentaktive læringsformer med sterke innslag av digitale læringsverktøy for studenter med manglende erfaring med slike pedagogiske innfallsvinkler og rammer. For nye universitetsstudenter blir overgangen fra rollen som skoleelev til rollen som student – hvor det kreves delaktighet i komplekse læringssituasjoner, og hvor flere ukjente pedagogiske metoder tas i bruk samtidig – for stor. Vi mener å se resultatene av utilstrekkelig innføring i emnegjennomføringens arbeidsformer, og at denne manglende innføringen medførte redusert tilfredshet og mindre læring for studentene. Vi forventet trolig for mye av studentene, der de var. Dersom emnets gjennomføring hadde foregått senere i utdanningsløpet, og om studentene hadde vært eksponert for arbeidsformene i andre, mer homogene emner, ville studentene i større grad hatt forutsetninger for å delta aktivt i seminarene, og dermed ville de også vært i stand til å være mer involvert i egne læringsprosesser. Alle disse

elementene tyder på at det er viktig å plassere komplekse undervisningsmetoder og fag på et tidspunkt i et utdanningsløp da studentene har lært seg å være og lære som studenter. Innenfor utdanningsinstitusjonene er blikket på progresjon og koherens således viktig (Hatlevik & Havnes, 2017).

Hvorfor ble det ikke gull – og hva kan vi lære?

Mange har utforsket hvilke pedagogiske grep som best er i stand til å fremme læring hos studenter i profesjonsutdanninger. Svært ofte pekes det i retning av at læringsaktiviteter som aktiverer og engasjerer studenter til å samarbeide, som fremmer kritisk tenking, og som hever læringsutbyttet og handlingskompetansen til studenter, sammenliknet med konvensjonelle forelesningsbaserte modeller (Khatiban et al., 2019; Lin et al., 2010; Ozgonul & Alimoglu, 2019). Digitale læringsverktøy løftes gjerne frem som viktige elementer for å få dette til (Lillejord et al., 2018).

I gjennomføringen av undervisningsopplegget var alle disse elementene til stede. Likevel kom vi ikke i mål. Vi har i presentasjonen og i diskusjonen pekt på noen faktorer som trolig – ikke alene, men til sammen – gjorde noe vi trodde skulle bli til gull, mindre vellykket. Det fremstår for oss som om det først og fremst var balanseringen av de forskjellige virkemidlene vi benyttet i emnet, som gjorde at suksessen uteble. Trolig skyldtes det en kombinasjon av 1) et for komplekst, faglig heterogent og fragmentert emne som ble 2) introdusert tidlig i studieløpet, 3) begrenset mengde feedback, 4) et – for studentene – krevende flerlærersamarbeid og endelig 5) et læringsfelleskap som ble for stort og uoversiktlig for både studenter og lærere. Alt dette førte til at selv om alle nødvendige ingredienser for å skape gull av gråstein var til stede, oppsto ikke den ønskede transformasjonen. På bakgrunn av våre funn og erfaringer vil vi komme med følgende anbefalinger:

Konkurrerende virksomhet mellom emner i samme utdanningsløp bør unngås. Emner som foregår parallelt, vil uvegerlig føre til at studenter vil måtte prioritere. Dersom ett emne oppfattes som viktigere eller av høyere status, vil andre emner nedprioriteres.

Vår anbefaling er at man i første studieår unngår pedagogiske opplegg hvor store grupper er et sentralt organiserende prinsipp, slik det ble gjort her. Det har vist seg vanskelig å skape aktiviserende læringsfelleskap i store forsamlinger med over hundre studenter. Selv om annen litteratur viser at store forsamlinger kan fungere og gi gode resultater i andre sammenhenger og profesjonsutdanninger, er det vår erfaring at det er svært krevende å

designe miljøer og læringsfellesskap, hvor gode og tilpassede feedback-sløyfer til enkeltstudenter og grupper er til stede. Det gjelder særlig dersom studenter er på et tidlig stadium i studieforløpet og dermed er «noviser i læring». Vi tror imidlertid at storgruppeorganisering senere i studieløpet kan være faglig stimulerende og sosialt velfungerende. Videre mener vi at flerlærerundervisning i store forsamlinger trolig kan skape spennende læringsmiljøer, både for studenter og for lærere.

Også i utdanningsammenheng må institusjoner prioritere: Hva er kjernekompetanse som må på plass før vi går videre? Vi har pekt på at emnets faglige elementer var for komplekse og sammensatte for våre studenter. Heterogent sammensatte emner, hvor det kreves høy grad av integrerende kompetanse hos studentene, er for krevende tidlig i studieløpet. Vår klare oppfatning er at studenter må gis en grundig substansiell innføring i sentrale kunnskapsområder, ikke bare ha «kjennskap til» dem, før de skal integrere kunnskap fra forskjellige vitenskapsdisipliner og fag i kontekster de ikke har erfaring fra. Det vil si at heller ikke i introduksjonsemner må studenter introduseres for altfor mange nye elementer. Komplekse emner, hvor det kreves integrering av kunnskap fra ulike vitenskaper og fagfelt, bør derfor introduseres etter at grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og kompetanser er på plass. En av kompetansene som trengs, er at man har lært å være student.

Hvilken status digitale ressurser, pensumlitteratur og forelesninger har i forhold til hverandre, læringsutbytter og eksamenskrav, må være helt avklart for studenter og lærere. Studenter må ikke settes i en situasjon hvor de må spørre: «Hva skal jeg egentlig kunne?» Organisering og presentasjon av for eksempel penum, læringsressurser, forelesninger, og seminarvirksomhet bør derfor heller ikke foregå på for mange plattformer.

Digitalisering av undervisning er ikke ressursbesparende i seg selv. Kvalitet fordrer tilstrekkelig institusjonell støtte til produksjon av digitale undervisningsressurser. Studenter vurderer studiekvalitet ut fra både faglig substans og innpakning.

Referanser

- Alvesson, M. (2009). At-home ethnography: Struggling with closeness and closure. I S. Ybema, Y. Dvora, H. Wels & F. H. Kamsteeg (Red.), *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life* (Bd. 46, s. 156–174). Sage.
- Barbour, C. & Schuessler, J. B. (2019). A preliminary framework to guide implementation of the flipped classroom method in nursing education *Nurse Education in Practice*, 34, 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.11.001>

- Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. utg.). Open University Press.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Dumas, L. & de Montigny, F. (1999). Quality perinatal nursing education through co-teaching. *Journal of Perinatal Education*, 8(4), 27–35.
- Ferguson, J. & Wilson, J. C. (2011). The co-teaching professorship: Power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 52–68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942564.pdf>
- Fonn, M. & Hofstad, E. (2018, 13. juni). Oslomet vil bli landets beste sykepleierutdanning. *Sykepleien.no*. <https://sykepleien.no/2018/06/oslomet-vil-bli-landets-beste-sykepleierutdanning>
- Fossland, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Handal, G. (2016). Studentevaluering av undervisning. I H. I. Strømso, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s. 120–140). Cappelen Damm Akademisk.
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger: Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Kerridge, J., Kyle, G. & Marks-Maran, D. (2009). Evaluation of the use of team teaching for delivering sensitive content – a pilot study. *Journal of Further and Higher Education*, 33(2), 93–103.
- Khatiban, M., Falahan, S. N., Amini, R., Farahanchi, A. & Soltanian, A. (2019). Lecture-based versus problem-based learning in ethics education among nursing students. *Nursing Ethics*, 26(6), 1753–1764. <https://doi.org/10.1177/0969733018767246>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lillejord, S., Borte, K., Nesje, K. & Ruud, E. (2018). *Learning and teaching with technology in higher education – a systematic review*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lin, C.-F., Lu, M.-S., Chung, C.-C. & Yang, C.-M. (2010). A comparison of problem-based learning and conventional teaching in nursing ethics education. *Nursing Ethics*, 17(3), 373–382.
- Medaille, A. & Usinger, J. (2019). Engaging quiet students in the college classroom. *College Teaching*, 67(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579701>
- Molin, M., Meyer, M. E. & Medin, T. (2021). Anatomi, fysiologi og biokjemi: Sykepleierstudenters opplevde læringsutbytte ved omvendt undervisning. *Sykepleien Forskning*. <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2020.82467>
- Morelock, J. R., Lester, M. M., Klopfer, M. D., Jardon, A. M., Mullins, R. D., Nicholas, E. L. & Alfaydi, A. S. (2017). Power, perceptions, and relationships: A model of co-teaching in higher education. *College Teaching*, 65(4), 182–191. <https://doi.org/10.1080/87567555.2017.1336610>

- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OsloMet. (2017a). *Fremtidens digitale universitet: Strategi for digital transformasjon 2018–2024*. https://ansatt.oslomet.no/documents/585743/77463421/190411_OsloMet_DigitalStrategi_NO.pdf/32ecc0e3-24c2-39c8-8016-dc10d558b2c5
- OsloMet. (2017b). Strategi 2018–2024 for Fakultet for helsevitenskap. <https://www.oslomet.no/om/hv/strategi-hv-2018-2024>
- OsloMet. (2019). Bachelorstudium i sykepleie: Programplan. <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/SYBAS/2019/H%C3%98ST>
- Ozgonul, L. & Alimoglu, M. K. (2019). Comparison of lecture and team-based learning in medical ethics education. *Nursing Ethics*, 26(3), 903–913. <https://doi.org/10.1177/0969733017731916>
- Plank, K. M. (2011). *Team teaching: Across the disciplines, across the academy*. Stylus.
- Sawyer, R. K. (2014). Introduction. The new science of learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2. utg. s. 22–39). Cambridge University Press.
- Simons, M., Coetzee, S., Baeten, M. & Schmulian, A. (2020). Measuring learners' perceptions of a team-taught learning environment: Development and validation of the Learners' Team Teaching Perceptions Questionnaire (LTPQ). *Learning Environments Research*, 23(1), 45–58.
- Solberg, M. & Breivik, J. (2016). Digitale verktøy og læring i høyere utdanning. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s. 231–248). Cappelen Damm Akademisk.
- Svinicki, M. D., McKeachie, W. J. & Nicol, D. (2014). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (14. utg.). Wadsworth.
- Tjora, A. H. (2019). *Qualitative research as stepwise-deductive induction* (bd. 26). Routledge.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Vikestad, K. (2018). Fra D til B i snittkarakter på hele kullet i anatomi/fysiologi – PISA-modellen i praksis. *Læring om læring*, 2(1).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Whitburn, L. Y., Colasante, M., McGowan, H., Hughes, D. L., McDonald, A. C., Green, R. A. & Zacharias, A. (2021). Team-taught vs sole-taught anatomy practical classes: Enhancing the student learning experience. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(3), 1–19.
- Witteck, L. & Brandmo, C. (2016). Om undervisning og læring. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s. 19–39). Cappelen Damm Akademisk.

