



# Sykepleierstudenters erfaringer med teoriundervisning og obligatorisk oppmøte

## Nursing students' experiences with theory teaching and compulsory attendance

Aud Emelie Evensen

*Førstelektor, Fakultet for sykepleie og helsevitenskap, Nord universitet*

[aud.e.evensen@nord.no](mailto:aud.e.evensen@nord.no)

Kari Grande Andresen

*Studieleder, Fakultet for sykepleie og helsevitenskap, Nord universitet*

[kari.g.andresen@nord.no](mailto:kari.g.andresen@nord.no)

Hildfrid Vikkelsmo Brataas

*Professor emerita, Fakultet for sykepleie og helsevitenskap, Nord universitet*

[hildfrid.v.brataas@nord.no](mailto:hildfrid.v.brataas@nord.no)

### Sammendrag

Sykepleierutdanningen i Norge er et treåring bachelorstudium der deltakelse på undervisning i teoriemner bestemmes på hver utdanningsinstitusjon og praktiseres forskjellig. Forskning peker på positiv sammenheng mellom deltakelse på undervisning og nivåer på eksamensresultater. Studien omhandler studentefaringer med oppmøtekrav og deltakelse på teoriundervisning. Studien var kvalitativ og beskrivende, med tradisjonell innholdsanalyse av individuelle intervjuer med 10 sykepleierstudenter på andre og tredje studieår.

Ved studiestart fremkom ønske om frihet til selv å velge deltakelse på undervisning. Funn viser at etter første studieår så studentene konsekvensene av å delta eller ikke på undervisning. Studentene fremhevet at oppmøte på undervisning har betydning for å lære. Det fremkom progresjon i studentenes forståelse for deltakelse på undervisning og forståelse for institusjonens styring ved bruk av krav om obligatorisk oppmøte. Det er behov for mer kunnskap om studenters undervisningsdeltakelse og kompetansetilegnelse.

### Nøkkelord

sykepleierstudenter, obligatorisk oppmøte, kompetansetilegnelse, undervisning

### Abstract

Nursing education in Norway is a three-year bachelor's program in which participation in theory teaching is determined at each educational institution. Research indicates a positive relationship between participation in teaching and levels of exam results. The study deals with student experiences with attendance requirements and participation in theory teaching. The study was qualitative and descriptive, with traditional content analysis of individual interviews with 10 nursing students in the second and third years of study. At the start of the study, a desire for freedom to choose participation in teaching emerged. Findings show that after the first year of study, students saw the consequences of participating or not. Progress was evident in the students' understanding of participation, and greater understanding of the institution's governance through the use of compulsory attendance requirements. There is a need for more knowledge about student participation and competence acquisition.

## Keywords

nursing students, compulsory attendance, competence acquisition, teaching

Artikkelen omhandler sykepleierstudenters erfaringer med ulike undervisningsformer og obligatorisk oppmøte på undervisning i teoridelen av sykepleierutdanningen. Sykepleierutdanningen i Norge er et treårig bachelorstudium der 50% av studiet er praksis-studier og ferdighetstrening hvor obligatorisk deltakelse er fastlagt i rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2008). Øvrige 50% av utdanningen er teoriundervisning. Obligatorisk tilstedeværelse i teoriemner kan bestemmes ved hver utdanningsinstitusjon. Undervisningsinstitusjonene trenger kunnskap om studentenes motivasjon og begrunnelser for å delta eller ikke delta på teoriundervisning (Chipchase mfl., 2017; Meld. St. 16 (2016 – 2017); Wittek, 2017). Kunnskap om dette kan være til hjelp i arbeidet med å tilrettelegge undervisningsopplegg som motiverer til undervisningsdeltakelse og læringsarbeid, både individuelt og i samarbeid med medstudenter (Chipchase mfl., 2017; Salamonsen, Andrew & Everett, 2014). Kunnskap om studenters erfaringer vil dessuten være nyttig i skolenes overveielser om hvorvidt undervisningsdeltakelse skal være obligatorisk eller ikke.

Gjennom tre års sykepleierutdanning skal studentene tilegne seg kompetanse for å kunne fungere selvstendig som sykepleier. Profesjonell kompetanse skal gjøre dem i stand til å møte krav som stilles til sykepleierrollen og møte mennesker i komplekse og sårbare situasjoner. Derfor trenger studentene å bygge opp kunnskap og trene opp evne til empati, kreativitet og handling basert på kritisk refleksjon over relevante forhold i den enkelte pasientsituasjon (Brataas, Evensen & Ingstad, 2019; Dyson 2018; Benner mfl., 2010). Studentene har behov for varierte læringsaktiviteter knyttet til ulike undervisningsformer, slik som forelesning som formidling, dialogundervisning for grupper og skriftlige studentaktive undervisningsformer. Vår studie omhandler undervisning i form av forelesning, samt dialogundervisning med grupper av studenter og individuelle og gruppebaserte skriftlige studentarbeid der studentene belyser og reflekterer over aktuelle tema og problemstillinger. I løpet av studiet kan undervisningen nivåmessig ta sikte på å møte studentenes proksimale utviklingssone. Det vil si at undervisningsopplegget gir studentene passende mulighet til å «strekke seg» gradvis, slik at de steg for steg tilegner seg sykepleierkompetanse (Vygotskij & Cole, 1978). Læring er en aktiv prosess både før, under og etter teoriundervisning. Prosessen omfatter individuell kognitiv aktivitet, emosjonell og kroppslig aktivitet og sosial aktivitet i samspill med omgivelsen (Aliaktbari mfl., 2015; Illeris, 2012). Aktiv deltakelse på undervisning forutsetter mer enn det å være til stede rent fysisk. For å oppnå læringsutbytte må studentene bruke sine sanser og bearbeide det sansede i kognitive og affektive prosesser (Illeris, 2012).

Å studere på universitetsnivå er en målrettet aktivitet, og studenter forventes å være motiverte og ta ansvar for egen læring (Kunnskapsdepartementet 2018; Evensen & Brataas, 2019a). Dessuten peker forskning på at studentmedvirkning i organisering av studiet synes å kunne høyne studentdeltakelse på undervisning (Bovill, 2016). Dersom oppmøte til undervisning er obligatorisk, må studenter møte for å få godkjent studiet, uavhengig av deres læringsmotivasjon. Motivasjon for læring er en prosess der målretta aktivitet settes i gang og opprettholdes (Cook & Artino Jr., 2016). Læringsaktiviteter kan være motivert av forventning om å lykkes og oppnå utbytte. Utbytte kan ha form av mestring, vekst, autonomi, tilgang til interessefeltet og oppnåelse av sykepleierkompetanse. Motivasjon for undervisningsdeltakelse kan ha sammenheng med overveieelse om deltakelsens verdi sett i forhold til innsatsen oppmøtet krever (Cook & Artino Jr., 2016). Normer og verdier i den sosiale

konteksten har også innflytelse på individers motivasjon (Bandura, 1977). Normer og verdier både i skolekonteksten og studentenes private omgivelse samt i samfunnet generelt, vil ha mer eller mindre innflytelse på deres motivasjon for læringsaktiviteter i utdannings-sammenheng. En viktig ytre motiverende faktor er underviserne. De kan være mer eller mindre engasjerende i undervisningen, og ha innflytelse på hva studentene leser og diskuterer (Trowler, 2010).

Manglende engasjement er et komplekst begrep. Det er beskrevet som en flerdimensjonal flytende tilstand med atferdsmessige, emosjonelle og kognitive domener, influert av både indre og ytre faktorer (Chipchase mfl., 2017). Kjennetegnet på studenters manglende engasjement er beskrevet som lavt oppmøte i klasseromsundervisning, at studenter møter uforberedt til undervisning, at studenter ikke deltar i klasediskusjoner og at studentarbeid leveres inn seint eller mangler (op.cit.).

Forskning på helsefagutdanninger peker på positiv sammenheng mellom deltakelse på undervisning og nivåer på eksamensresultater (Thingnes, Stalsberg & Sitter, 2015; Reinø mfl., 2017; Levshankova mfl., 2018; Mackintosh-Franklin, 2018). Forskning tyder også på at det er sammenheng mellom høy deltakelse på undervisning og høy motivasjon for å lære (Mackintosh-Franklin, 2018). Begrunnelser for å møte på forelesninger kan være å lære om tema som vektlegges av foreleser og mulighet til å stille spørsmål og ta forelesningsnotater (Bati mfl., 2013). Kunnskap studenter tilegner seg i forelesninger er grunnleggende og viktig for læring i praksis (Thingnes mfl., 2015).

Det er funnet sammenheng mellom studentenes alder og deres syn på nytten av å delta i forelesninger. Young mfl. (2010) fant at studenter over 25 år mente deltakelse var mer nyttig enn studenter under 25 år. Voksenpedagogisk anses voksne mer reflekterende og målretta enn barn når de velger læringsaktiviteter (Illeris, 2012). Voksenpedagogisk anbefales derfor studentinvolvering i utvikling og planlegging av undervisningsopplegg (Dyson, 2018; Illeris, 2012; Knowles mfl., 2011).

Private forhold kan være hinder for å delta på forelesninger. Young mfl. (2010) undersøkte hvorfor sykepleierstudenter ikke var til stede på undervisning. Årsaker til fravær var sykdom, arbeid ved siden av studiet, at studenter hadde barn, dårlig råd, reisetid til skolen eller andre private årsaker (op.cit.). En annen studie fant søvnløshet, dårlig helse og forventninger om ineffektive forelesninger som årsaker til ikke-oppmøte (Bati mfl., 2013).

Det er ulike syn på om sykepleierstudiet bør ha obligatorisk oppmøte på undervisning eller ikke (Hrepic mfl., 2007; Bovill mfl., 2016). Noen institusjoner har i den senere tid endret fra obligatorisk til frivillig oppmøte på teoriundervisning i sykepleierutdanningen. Der endringer er gjennomført underveis i det treårige utdanningsforløpet, har studenter erfaring fra å ha deltatt på både frivillig og obligatorisk teoriundervisning. Disse studentene kan bringe frem erfaringskunnskap om begge styringsformer. I denne studien har vi intervjuet studenter som har erfaring med først å ha hatt ett eller to års obligatorisk oppmøte på undervisning, for deretter å ha erfaring med ett studieår med frivillig oppmøte, dette som følge av endring i studieopplegget med hensyn til oppmøteplikt. Det var ingen andre endringer i studieopplegget. Studiens mål var å få mer kunnskap om studenterfaringer med deltakelse på ulike undervisningsformer, og hva oppmøtekravet erfares å føre til av fordeler eller ulemper for studentenes læring og hverdagsliv som studenter.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan erfarer sykepleierstudenter deltakelse på undervisning?
- Hvordan forstår studenter obligatorisk deltakelse som styring?

## Metode

Studien var kvalitativ og beskrivende, med tradisjonell innholdsanalyse av individuelle intervjuer med sykepleierstudenter (Polit & Beck, 2012; Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). Det ble benyttet lydopptak som umiddelbart ble transkribert av forskerne og opptaket ble slettet. I intervjuet ble studenter bedt om å beskrive erfaringer med ulike former for teoriundervisning og deres gode eller mindre gode erfaringer med undervisningsdeltakelse. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål om det var erfart som hensiktsmessig eller ikke med obligatorisk oppmøte på de ulike formene for undervisning.

### Utvalg og utvelgelse

Det ble benyttet et informasjonsrikt utvalg av studenter (Polit & Beck, 2012). Inklusjonskriterier var at studenter var på andre eller tredje studieår på bachelorutdanning i sykepleie og hadde erfaring med både obligatorisk og frivillig deltakelse på undervisning i sykepleierutdanningen. Noen studenter hadde erfaring med obligatorisk oppmøte på første studieår og noen hadde erfaring med obligatorisk undervisning på både første og andre studieår. Inneværende studieår hadde alle erfaring med frivillig deltakelse på undervisning i skolen. Datasamling ble fortatt på slutten av undervisningsåret.

Utvelgelse ble foretatt ved at hver tolvte student på kull-listene for to inkluderte studentkull ble valgt. Kull-ansvarlig lærer gav muntlig og skriftlig informasjon til alle studenter om prosjektet. Det ble gitt skriftlig informasjon om intervjuopplegget, anonymisering av data og frivillig deltakelse. Valg om ikke å delta eller å delta hadde ingen konsekvenser for studentene. De som ønsket å delta ble bedt om å ta kontakt direkte, per telefon eller e-post med prosjektleder. 18 studenter ble forespurt. Fem studenter unnlot å besvare forespørselen. Tre studenter gav beskjed om at de ikke hadde anledning eller ikke ønsket å møte. Tid og sted for intervju ble avtalt når øvrige 10 studenter tok kontakt og ønsket å delta.

### Deltakere

10 studenter deltok, 8 kvinner og 2 menn, hvorav 3 studenter i avslutning av andre studieår, alle kvinner 20–22 år (gjennomsnittsalder 21 år) og 7 studenter i avslutningen av tredje studieår, 5 kvinner og 2 menn, alder 21–28 år (gjennomsnittsalder 24 år). Ingen av studentene på andre studieår var 25 år eller eldre. På tredje studieår var fire studenter under 25 år og tre studenter 25–28 år. Studenter på andre studieår hadde erfaring med obligatorisk oppmøte på undervisning første studieår og frivillig oppmøte andre studieår. Studenter i tredje studieår hadde erfaring med to års obligatorisk oppmøte og ett år med frivillig oppmøte.

### Analyse

Alt datamateriale er gjennomlest av alle tre som gjennomførte studien. Deretter foretok alle en åpen koding. Data ble kodet for generell bakgrunnsinformasjon, syn på ulike undervisningsformer og på obligatorisk oppmøte. Deretter ble den datanære kodingen gjort til gjenstand for ny analyse med fokus på materialets innhold og hvordan det belyser forskningsspørsmålene. Innholdsanalysen vektla manifeste aspekter, men omfattet også fortolkning som en del av den manifeste analysen (Polit & Beck, 2012). Vi arbeidet med å analysere tema og kjennetegn (kategorier) som var dekkende for materialet og hadde relevans for forskningsspørsmålene (Vaismoradi mfl., 2013). For å styrke forskningsresultatenes pålitelighet ble det vekslert mellom individuelt analysearbeid, arbeid to og to, og avslutningsvis felles arbeid.

## Forskningsetikk

Studien er gjennomført i tråd med ny personvernlov (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>). Det ble gitt muntlig og skriftlig informasjon. Deltakelse var frivillig og hadde ingen konsekvenser for deltakerne. Det ble ikke opprettet deltakerliste, noe som ville ha forutsatt meldeplikt til Datatilsynet (<https://www.datatilsynet.no/>). Datamateriale ble anonymisert ved transkribering. Studenter ble benevnt med årskull samt nummer som ble gitt tilfeldig, etter hvert som studentene ble intervjuet. Lydopptakene ble slettet etter transkribering. Skriftlig, anonymisert materiale er analysert. Resultater viser ikke til opplysninger som kan føres tilbake til enkeltstudenter.

## Resultater

Det overbyggende tema, «Studenterfaringer med undervisningsdeltakelse», omfattet to deltema: *Undervisningsformenes varierende betydning* og *Oppmøteplikt som styring*. Tabellarisk oversikt over resultater er gitt i Tabell 1. Tema og kategorier som kjennetegn på tema beskrives i det følgende.

**Tabell 1.** Studenterfaringer av undervisningsdeltakelse.

Tema	Kjennetegn på tema
Undervisningsformenes varierende betydning for læring	Kvalitet og relevans på forelesninger
	Variert læring i dialogbasert undervisning
	Læring gjennom individuelle og gruppebaserte arbeidsoppgaver
Oppmøteplikt som styring	Mangelfull forståelse av frihet og konsekvenser
	Nødvendig styring
	Opplevelse av tvang og lite læring

### Undervisningsformenes varierende betydning for læring

Tema omfatter tre kategorier: *Kvalitet og relevans på forelesninger*, *Variert læring i dialogbasert undervisning* og *Læring gjennom individuelle og gruppebaserte arbeidsoppgaver*.

#### *Kvalitet og relevans på forelesninger*

Det var samsvar i data fra alle informanter om at forelesninger måtte ha kvalitet og relevans for sykepleien: «Skal det være obligatorisk tilstedeværelse, så må det være kvalitet på forelesningen» (student, 3. år).

Forelesere som brukte eksempler fra sin praksis i helsetjenesten bidro til mer forståelse av emner som ble gjennomgått. Eksempler fra egen praksis var nyttige for å lære. Konkrete eksempler fra arbeidshverdagen bidro både til at studentene ble engasjerte og at de fikk mer innblikk i og forståelse av undervisningsemnene. Engasjerte lærere gav motivasjon og bidrog til at studenter møtte på forelesninger.

Alle informantene påpekte at ikke alle forelesninger opplevdes å ha god kvalitet. Noen forelesere står bare og leser: «Folk som står og snakker rett i fra en PowerPoint er ikke engasjerende» (student, 2. år).

Noen informanter fremhevet at de ønsket å sitte hjemme og lese istedenfor å delta på forelesninger om enkelte tema: «Anatomien og fysiologien, – jeg syns det kan være frivillig, sånn at man kan komme og gå når man har lyst – og lese det man trenger selv» (student, 2. år).

Flere studenter var redde for å ta ordet i store forsamlinger. Det hemmet læreprosessen. De turte ikke stille spørsmål når foreleser tok opp noe de erfarte som uklart:

Når vi har forelesning i storauditorier og sånn, så har det ikke vært særlig mye dialog. Foreleserne spør om det er noen spørsmål, men når man er så mange studenter i auditoriet, så er det litt skummelt å rekke opp handa. Er redd for å høres dum ut (student, 2. år).

#### *Variert læring i dialogbasert undervisning*

Informantene hadde både positive og negative erfaringer med dialogbasert undervisning. Noen uttrykte at fremlegg i seminarer ga stress som følge av frykt for ikke å presentere korrekt svar på oppgavespørsmålene. Studentene ble mer opptatt av å prestere enn å lære: «Ingen kan det de snakker om – fordi de er nervøse» (student, 2. år).

Noen fremlegg var gode og godt forberedt. Andre var ikke det: «De står bare og leser fra et ark» (student, 3. år).

Studentene fremhevet også at å ha fremlegg kan være nyttig, for da må man kunne stoffet som legges frem. Forberedelse til seminar bidro til læring ved å jobbe med tema. Dessuten får en i seminarer høre hva andre mener. Dette var grunner for at seminarer burde være obligatorisk: «Seminarer kan være obligatorisk ja, for de var *veldig* nyttige. For min del syntes jeg det var veldig flott å høre andre sine synspunkter og hvordan de har forstått noe» (student, 2. år).

Noen studenter gav uttrykk for at det var nyttig og lærerikt å bli veiledet av de som hadde forelest i diskusjoner i etterkant av forelesninger. Studentene fikk på den måten mulighet til å stille spørsmål direkte til foreleserne, og fikk dermed utdypet det de opplevde som vanskelig.

#### *Læring gjennom individuelle og gruppebaserte arbeidsoppgaver*

Alle informantene mente det var lærerikt å jobbe med skriftlige arbeidsoppgaver. Slike obligatoriske oppgaver med krav om innlevering bidro til at studentene var aktive med arbeidsoppgavene. En student fremhevet at hvis det ikke hadde vært obligatorisk å levere inn arbeidsoppgaver, så hadde de ikke blitt gjennomført av alle studentene. Flere gav uttrykk for å ønske flere arbeidsoppgaver: «Jeg lærte veldig mye av arbeidsoppgavene, og skulle ønske at vi hadde hatt flere obligatoriske arbeidsoppgaver og at vi også kunne fått flere aleneopplegg» (student, 3. år).

Studentene fikk tilbakemeldinger på oppgavene, og fikk vist kunnskap de hadde om temaer oppgavene berørte.

Informantene mente også at å jobbe med obligatoriske arbeidsoppgaver i grupper var lærerikt. De opplevde gruppearbeid som en sosial læreprosess der de lærte mye av å høre andres synspunkter. Å arbeide med lærestoff sammen med andre studenter i større eller mindre grupper, skapte dialog og refleksjon.

#### **Oppmøteplikt som styring**

Kategorien omfatter tre underkategorier: *Mangelfull forståelse om frihet og konsekvenser*, *Nødvendig styring* og *Opplevelse av tvang og lite læring*.

#### *Mangelfull forståelse om frihet og konsekvenser*

Forståelse av frihet til selv å velge deltakelse på undervisning omfattet ikke forståelse av konsekvenser av å velge bort undervisning. Etter hvert så studentene konsekvenser av å delta eller ikke delta.

To studenter fremhevet at de forventet en frihet når de begynte på universitetet, og var overrasket over at de måtte være til stede på undervisning hele dagen. Etter hvert oppdaget studentene at det var mye som skulle læres, og de var glade for at undervisningen var obligatorisk: «Da innså jeg faktisk hvor viktig det er – hvor viktig det var å være til stede» (student, 3. år).

Flere informanter mente obligatorisk oppmøte var nyttig, men ønsker likevel ikke at obligatorikk skulle praktiseres. De ville ha fleksibilitet og frihet til å delta på undervisning når det passet den enkelte. Men de som kom rett fra videregående skole var ikke strukturerte nok til å komme seg opp og på skolen, og forsto ikke nødvendigheten av å delta for å lære. I etterkant så de at det var nødvendig at opplegget på sykepleierutdanningen var obligatorisk. Flere studenter på tredje studieår fremhevet at friheten ble vanskelig for studenter som kom rett fra videregående skole: «Så tenker jeg at de som kommer rett fra videregående nå, de får plutselig mye frihet – ansvar for egen læring – og det tror jeg kan bli ganske tøft for mange» (student, 3. år).

En av de eldste informantene gav uttrykk for at obligatorisk oppmøte var viktig for yngre studenter som trodde det var i orden å slappe av i ukedagene og sitte hjemme å jobbe: «Tror de som er yngre og kommer fra videregående får et lite spark bak når de må møte opp» (student, 3. år).

Ønske om frihet gjaldt ikke alle studenter. To studenter på tredje studieår fremhevet overgangen fra videregående skole som erfaringsmessig bra. De hadde vært forberedt på å møte opp og være på campus hele dagen: «for når jeg meldte meg på sykepleien så var det for å gå på skole, og da regnet jeg med at jeg skulle være der fra ni til tre eller fire» (student, 3. år).

#### *Nødvendig styring*

Studentene forsto at oppmøte er viktig og nødvendig. Med unntak av en informant, mente studentene at obligatorisk oppmøte burde opprettholdes fordi oppmøtekravet gav struktur på hverdagen. Tredje års studenter fremhevet at oppmøte på undervisningen har betydning for å fremme læring, og mente obligatorisk oppmøte var nødvendig for å bestå eksamener. En tredje års student påpekte at det var nødvendig med obligatorisk oppmøte på temauker med øvinger: «Temaukene bør være obligatorisk, for det krever samarbeid å få til øvingene» (student, 2. år).

Ved studiestart syntes forventninger å ha innflytelse på studentenes valg om å møte frivillig på forelesning. Ryktet om at det er obligatorisk på campus og et bra opplegg, bidrog til at de møtte opp, mente en student. «Oppmøte gir mere struktur på hverdagen og så får du et bilde av ok, det herre må jeg gå mer inn i og lese» (student, 3. år).

Etter hvert fikk studentene erfaringer av at deltakelse var positivt, men også erfaringer av unntak der de mente utbyttet hadde vært bedre ved å sitte hjemme og lese selv. Noen studenter så ikke obligatorisk oppmøte som nødvendig før etter at de hadde avsluttet noen emner eller etter endt første studieår. De fleste tredje-års studenter gav uttrykk for at det var nødvendig å ha obligatorisk oppmøte spesielt for nye studenter som kommer rett fra videregående skole. På den tiden er ikke studentene strukturerte nok til å komme på skolen hver dag. Etter to års studietid mente tredje-års studentene at de var mer strukturerte enn da de begynte på studiet. Som studenter ville de bestemme selv, men samtidig gav oppmøteplikten hjelp til å strukturere og prioritere hva som var viktig. De innså at obligatorisk oppmøte er nødvendig. I perioder var studentene slitne, og da var det utfordrende å møte opp til undervisning. Likevel ser de i etterkant at deltakelse på hele studiet er viktig. De møter opp fordi de er redd for å miste viktig læring. Ved obligatorisk oppmøte fikk de lettere oversikt

over oppbyggingen av studiet. Oversikten bidrog til at det ble lettere å studere videre og ta ansvar for egen læring. Denne innsikten gav motivasjon til å møte opp hver dag. Å være til stede på undervisning sammen med andre studenter bidrog til sosialt fellesskap og faglige diskusjoner.

#### *Opplevelse av tvang og lite læring*

Noen studenter opplevde obligatorisk oppmøte som tvang og press om å møte opp på undervisningsopplegget. Anatomi og fysiologi ble nevnt som eksempel på undervisningstema det skulle ha vært frivillig å møte på. Studentene kjente på stress før eksamen når de måtte møte opp, og egentlig ønsket å sitte hjemme og forberede seg. Andre studenter fremhevet at seminar med fremlegg for medstudenter var stressende. «Første året er det veldig mye seminarer, og det går med mye tid til å forberede, og det er veldig stor arbeidsmengde og liten tid til å jobbe sjølstendig» (student, 3. år).

Forberedelse til seminar var utfordrende. Det innebar tvang og lite læring. Dessuten var man avhengig av at gruppene som skulle ha seminarfremlegg måtte fungere for at det skulle skje læring.

Studentene gav også uttrykk for at det måtte være god kvalitet på undervisningstilbudet for at det skulle være obligatorisk å delta. Deltakelse på undervisning der foreleser leste rett fra sine notater erfartes som unyttig. «At folk står og snakker rett fra Power Point er lite engasjerende» (student, 2. år).

Det samme opplevdes i forbindelse med seminarer der studenter leste rett fra et ark. Under forelesninger var en del av studentene til stede som tydeligvis ikke var motiverte. De gjorde andre ting, f.eks. deltakelse i sosiale medier under forelesningen. Andre studenter som var der for å høre på foreleser, opplevde at de ble forstyrret. Tilstedeværelse kun på grunn av krav, hadde forstyrrende konsekvenser. Et par studenter møtte opp på undervisning selv om de var syke fordi de var redde for å få registrert fravær. En student hadde pendling som argument for ikke å ha obligatorisk oppmøte. Han mente flere studenter holder seg borte fra forelesning fordi de pendler.

## **Diskusjon**

Innen tema studenterfaringer med undervisningsdeltakelse, var to kategorier fremtredende. Den ene dreide seg om studentenes erfaringer og nytte av tre former for undervisning: forelesning, dialogbaserte opplegg og individuelle eller gruppebaserte arbeidsoppgaver med læring om relevante tema. Den andre kategorien dreide seg om oppmøte og deltakelse på undervisning og arbeidsoppgaver.

### Undervisningsformenes betydning for læring

Vår undersøkelse viser at studenter har synspunkter på undervisningsopplegget og kvaliteten på undervisningen. Studenter har varierte erfaringer med ulike undervisningsformer. Forelesninger som viser teoriens relevans for praksis, og som gir oversikt over emner, var erfart som kvalitetsmessig gode og nyttige. Praktiske eksempler var et viktig grunnlag for å forstå praksis. Andre studier underbygger at praksis-innrettede forelesninger kan gi nyttig dybdekunnskap om yrkesutøvelsen (Thingnes mfl., 2015). Undervisning om kunnskapsbasert praksis innebærer å synliggjøre sammenhenger mellom erfaringskunnskap, forskningsbasert kunnskap og pasient- og brukerkunnskap (Moe, Ingstad & Evensen, 2019). Derimot var opplesing fra PowerPoint lite motiverende. Motivasjon for deltakelse på undervisning kan modifiseres når studenter overveier nytten av å delta (Cook & Artino Jr., 2016).



Erfaring fra lite engasjerende forelesninger kan føre til forventninger om at fremtidige forelesninger også er ineffektive. I neste omgang kan det føre til at studenter ikke møter på undervisning (Bati mfl., 2013).

Studentene hadde varierte erfaringer med dialogundervisning. Noen fant undervisningsformen lærerik, mens andre mente den gav stress og fokus på fremlegg man skulle ha. Undervisningsopplegg som er teambasert og hvor man ønsker dialog og refleksjon, bør planlegges slik at studentene fokuserer på dialog, refleksjon og læring, og ikke på å mestre det å ha fremlegg for klassen som sådan (Benner mfl., 2010; Lillebo, Slørdahl & Nordrum, 2017). Derimot hadde alle som deltok i studien positive erfaringer med skriftlige arbeidsoppgaver. Flere informanter ønsket mer av denne type læringsarbeid. På dette utdanningsstedet gjennomføres arbeidsoppgaver som er obligatoriske individuelt eller i grupper. Funn viste positiv opplevelse av læring gjennom målrettet samarbeid med medstudenter. Dette samsvarer med teori om samarbeid i læringsgrupper (Evensen & Brataas, 2019a, 2019b; Chipchase mfl., 2017; Salamonsen, Andrew & Everett, 2014). Individuelle arbeidsoppgaver var også nyttige, særlig for å få tilbakemelding på eget kunnskapsnivå. Slike arbeidsoppgaver syntes å legge til rette for læring innen den enkelte students utviklingszone (Vygotskij & Cole, 1978).

Når undervisning skal planlegges bør man også ta i betraktning at studenter har ulike læringsstiler. Derfor bør undervisningsformene varieres slik at de møter studentenes ulike læringsstiler. Å lære på måter som passer for den enkelte kan fremme motivasjon for å være aktiv med læringsarbeidet (Aliaktbari mfl., 2015; Blevins, 2014; Lauridsen, 2007).

### Oppmøteplikt som styring

Funn viser at studenters forståelse av egen frihet og skolens styring med bruk av obligatorisk deltakelse endrer seg i løpet av studietiden.

Ved oppstart av studiet var ikke alle studenter godt forberedt på å ta ansvar for undervisningsoppmøte og styring av sin egen læreprosess. Overgangen fra å være elev i videregående skole kan oppleves som en ny frihet til å velge å være hjemme, slappe av og lese når en finner det for godt. Studentrollen stiller derimot nye krav om å ta ansvar som voksen, noe som kan oppleves både psykisk krevende og faglig utfordrende (Kjøs, 2018; Bakken, Pedersen, Wiggen & Øygarden, 2019). Særlig unge studenter (under 25 år) var lite forberedt på å ta ansvar for egen læring og møte opp på undervisning. Studenter som var 25 år eller eldre hadde derimot helt fra studiestart vært innstilt på å være til stede på all undervisning, da de hadde ansett det som nyttig for å nå målet for å bli sykepleier. Det samsvarer med voksenpedagogisk teori om at voksne studenters overveielser og valg gjøres ut fra hva som er nyttig for å oppnå mål man har satt seg (Illeris, 2012; Aliaktbari mfl., 2015). At det var nyttig å delta på undervisning, erfarte også de yngre studentene etter hvert. De som ble intervjuet hadde henholdsvis to og tre års erfaringer fra sykepleierstudiet. Resultatene viser at studentene etter en modningsprosess første studieår, allerede på andre studieår selv forsto nødvendigheten av oppmøte. Studenter på både andre og tredje studieår uttrykte behov for oppmøteplikt på skolens undervisningstilbud. Samtlige studenter på tredje studieår mente nå at deltakelse på undervisning burde være obligatorisk. Noe styring i form av obligatorisk oppmøte, synes ut fra funn å være nødvendig. Særlig første studieår kan oppmøteplikt sikre at studenter kommer inn i den nye studentrollen og får forståelse for hvilket læringsarbeid som trengs. Dette for å tilegne seg tilstrekkelig kompetanse til å mestre fremtidig yrkesutøvelse som sykepleier.

Underviserne er viktige aktører i utdanningskonteksten, og deres innflytelse på studentenes motivasjon og forventninger til læringsaktiviteter vil være viktig. Det gjelder fra

studiestart, men også gjennom alle tre studieår, slik at studenter opprettholder studiemotivasjonen. Underviserne kan formidle forskningsbasert kunnskap om betydningen av å være målrettet og ha motivasjon for å lære, og at høy deltakelse på undervisning øker muligheten for å bestå eksamener (Mackintosh-Franklin, 2018; Reinö mfl., 2017). Utdanning fordrer målrettet innsats med aktivt læringsarbeid over tid (Aliaktbari mfl., 2015; Illeris, 2012; Cook & Artino Jr., 2016). Målrettet innsats forutsetter at man er motivert og har forventninger om å mestre og lykkes med studiet (Bandura, 1977; Trowler, 2010). Å lytte til studentene og involvere dem i arbeid med kvalitetsutvikling av studiet kan sannsynligvis også underbygge engasjement og studiemotivasjon. Forskning har vist at involvering av studenter i planarbeid i studiet kan ha positiv effekt på deres motivasjon for læring og fremme økt studentdeltakelse (Bovill mfl., 2016; Cook & Artino Jr., 2016).

Private forhold kan være til hinder for å delta på forelesninger og andre undervisningsformer. Forskning om studenter som ikke deltar på undervisning har vist at private årsaker til fravær kan være helsemessige, økonomiske og tidsmessige (Young mfl., 2010; Bati mfl., 2013). Slike private årsaker til ikke å møte opp på undervisning fremkom ikke i vår studie. Et unntak var en student som mente pendling gjorde det vanskelig å møte til undervisning. Ved studiestart kan det anbefales at skolen etablerer god kontakt og aktiv dialog med studentene om deres studieutfordringer. Skolen bør legge til rette for aktiv studiedeltakelse, motivasjon for læring og tilegnelse av kompetanse som kreves i yrkesutøvelsen. Deltakelse på undervisning synes å bidra til å sikre at studentene tilegner seg kompetanse som møter offentlige krav til profesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2018; 2008).

## Metodediskusjon

Studien var en kvalitativ intervjustudie knyttet opp mot ett studiested. Atten studenter ble forespurt om å delta. Fem studenter unnlot å besvare forespørselen og tre studenter gav beskjed om at de ikke hadde anledning/ønsket å delta. Dette var studenter på begge studieår og omfattet begge kjønn. Vi vet ikke om det ville kommet frem andre erfaringer hos de som ikke ønsket å delta.

Andre design, for eksempel fokusgruppeintervju, kan gi utfyllende kunnskap om studentferinger med undervisningsopplegg og oppmøteplikt eller ikke, på sykepleierutdanninger. Det er behov for forskning der studenter i flere sykepleierutdanninger deltar, og forskning om underviseres og utdanningslederes synspunkter og erfaringer med styring gjennom bruk av obligatorisk oppmøte.

## Konklusjon

Praksisrelevans og kvalitet på undervisning ble fremhevet som viktig for studentene. Praksiseksempler og erfaringskunnskap kan belyse teori og underbygge forskningsbasert kunnskap. Videre fremtrer dialog, refleksjon og studenters individuelle eller gruppebaserte arbeid med lærestoff som motiverende og læringsfremmende metoder.

Studien viser en tydelig progresjon i studentenes forståelse for krav utdanningsinstitusjonen stiller til deltakelse på undervisning. De forstår behovet for styring ved bruk av obligatorisk oppmøte, for å sikre at de som sykepleiere innehar relevant kompetanse. Utdanningsinstitusjonene har et oppdrag fra departementet om å utdanne sykepleiere ut fra gitte krav.

Studiens funn peker på praktiske implikasjoner for ledere med ansvar for planlegging og gjennomføring av sykepleierutdanninger. Studiens tema og funn kan også ha relevans for

andre utdanninger. Det trengs mer forskning om oppmøteplikt og om andre tiltak som kan sikre studentdeltakelse, engasjement, vedvarende læring og oppnåelse av profesjonell kompetanse som kreves i yrkesutøvelsen.

## Litteratur

- Aliaktbari, F., Parvin, N., Heidari, M., & Haghani, F. (2015). Learning theories application in nursing education. *Journal of Education and Health Promotion*, 4, 2. <https://doi.org/10.4103/2277-9531.151867>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bakken, P., Pedersen, L. F., Wiggen, K. S., & Øygarden, K. F. (2019). *Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser*. Studiebarometeret: Rapport 1-2019. Hentet fra [www.nokut.no](http://www.nokut.no)
- Bati, A. H., Mandiracioglu, A., Orgun, F., & Govsa, F. (2013). Why do students miss lectures? A study of lecture attendance amongst students of health science. *Nurse Education Today*, 33(6), 596–601. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.07.010>
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, M., & Day, L. (2010). *Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer*. Oslo: Akribes.
- Blevins, S. (2014). Understanding learning styles. *Medsurg nursing*, 23(1), 59. PMID: 24707671
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching. *Higher Education*, 71(2), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Brataas, H. V., Evensen, A. E., & Ingstad, K. (2019). Pedagogisk praksis i sykepleie. I H. V. Brataas, A. E. Evensen, & K. Ingstad (red.), *Pedagogisk praksis i sykepleie*, 16–6. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Chipchase, L., Davidson, M., Blackstock, F., Bye, R., Clothier, P., Klupp, N., Nickson, W., Turner, D., & Williams, M. (2017). Conceptualising and measuring student disengagement in higher education: A synthesis of the literature. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 31–42. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p31>
- Cook, D. A., & Artino Jr. A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary Theories. *Medical Education*, 50, 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Datatilsynet (2019). *Hva er personvern*. Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/hva-er-personvern/>
- Dyson, S. E. (2018). *Critical pedagogy in nursing*. London: Malgrave Macmillian.
- Evensen, A. E., & Brataas, H. V. (2019a). Læring i grupper. I H. V. Brataas, A. E. Evensen, & K. Ingstad (red.), *Pedagogisk praksis i sykepleie* (s. 111–124). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evensen, A. E., & Brataas, H. V. (2019b). Sykepleierutdanning, undervisningsprinsipper og læringsarbeid. I H. V. Brataas, A. E. Evensen, & K. Ingstad (red.), *Pedagogisk praksis i sykepleie*, 255–268. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hrepic, Z., Zollman, D. A., & Rebello, N. S. (2007). Comparing Students' and Experts' Understanding of the Content of a Lecture. *Journal of Science Education and Technology*, 6(3), 213–224.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Kjøs, P. (2018). *Ja, studietiden er vanskelig*. Hentet fra <https://universitas.no/sak/64588/undersokelse-tre-av-ti-studenter-har-alvorlige-psy/>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*, 7<sup>th</sup> ed. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Retningslinjer i et nytt system for styring av læringsutbytte i helse- og sosialfagutdanninger- sykepleierutdanning*. Nedlastet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Lauridsen, O. (2007). *Fokus på læring- om læringsstiler i dagligdagen, profesjonelt og privat*. Aarhus: Akademisk Forlag.

- Levshankova, C., Hirons, D., Kirton, J. A., Knighting, K., & Jinks, A. M. (2018). Student nurse non-attendance in relation to academic performance and progression. *Nurse Education Today*, 60, 151–156. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.10.006>
- Lillebo, B., Slørdahl, T. S., & Nordrum, I. S. (2017). Teambasert læring– en studentaktiverende og lærerstyrt undervisningsform. *Uniped*, 40(3), 207–221. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-03-03>
- Mackintosh-Franklin, C. (2018). An evaluation into the impact of undergraduate nursing students classroom attendance and engagement with online tasks on overall academic achievement. *Nurse Education Today*, 61, 89–93. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.017>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moe, A., Ingstad, K., & Evensen, A. E. (2019). Kunnskapsbasert pedagogisk praksis. I H. V. Brataas, K. Ingstad, & A. E. Evensen (red.), *Pedagogisk praksis i sykeplei*, (s. 244–254). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Essentials of nursing research. Methods, appraisal, and utilization*, 9<sup>th</sup> ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Reinö, Å., Nordin, P., Forsgren, S., Sundell, Y., & Rudolfsson, G. (2017). Nursing students' attendance at learning activities in relation to attainment and passing courses: A prospective quantitative study. *Nurse Education Today*, 50, 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.025>
- Salamonsen, Y., Andrew, S., & Everett, B. (2014). Academic engagement and disengagement as predictors of performance in pathophysiology among nursing students. *Contemporary Nurse*, 32(1–2), 123–132. <https://doi.org/10.5172/conu.32.1-2.123>
- Thingnes, E. R., Stalsberg, R., & Sitter, B. (2015). Er forelesningen effektiv, interessant og meningsfull? Oppfatninger om og betydningen av forelesninger som undervisningsform. *Uniped*, 38(4), 390–397.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy. Hentet fra [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview\\_1.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf)
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. Review article. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wittek, A. L. (2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. *UNIPED*, 40(2), 105–108.
- Young, P., Yates, S., Rickaby, C., Snelling, P., Lipscomb, M., & Lockyer, L. (2010). Researching student absence: Methodological challenges and ethical issues. *Nurse Education Today*, 30, 291–395. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.08.003>