



Å lære profesjonell kommunikasjon i sykepleierutdanningen

Kvalitativ evaluering av en praktisk-pedagogisk intervensjon

Learning professional communication in nursing education

Qualitative evaluation of a practical-pedagogical intervention

Hanne Cecilie Johnsen

universitetslektor, Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie, NTNU

Hanne.c.johnsen@ntnu.no

Kari Grande Andresen

universitetslektor, Fakultet for sykepleie og helsevitenskap, Nord universitet

Kari.g.andresen@nord.no

Hildfrid Vikkelsmo Brataas

professor emerita, Fakultet for sykepleie og helsevitenskap, Nord universitet

Hildfrid.v.brataas@nord.no

Sammendrag

Bakgrunn: Et av hovedmålene i sykepleierutdanningen er at studenter lærer personsentrert og faglig målrettet kommunikasjon. For å forberede nye studenter på samtale med pasienter i praksisstudier har en sykepleierutdanning gjennomført en praktisk-pedagogisk intervensjon hvor førsteårsstudenter planlegger og gjennomfører informasjonsinnhenting om aktivitet i samtale med funksjonsfriske alderspensjonister. Studiens hensikt var å få kunnskap om studenterfaringer med intervensjonen.

Metode: Kvalitativ evaluering med tematisk analyse av studenters skriftlige refleksjonsnotater.

Resultater: Analysen brakte frem tre tema: Læring om samtaleverktøy og datainnhenting, Læring om egen kompetanse og Læring om profesjonalitet i fremtidig praksis. Intervensjonen førte til at studentene kjente seg forberedt til samtaler med pasienter.

Konklusjon: Den praktisk-pedagogiske metoden tilrettelegger for meningsfull studentaktiv læring om personsentrert kommunikasjon og transformativ læring om et helserelatert tema. Mestringstro, oppgavemestring og å erkjenne læringsbehov ga motivasjon for mer læringsarbeid. Mer forskning kan gi kunnskap om den praktisk-pedagogiske metodens nytteverdi i sykepleierutdanningen samt i andre helse- og velferdsutdanninger.

Nøkkelord

aktiv læring, kommunikasjon, sykepleie, pedagogikk, undervisningsmetode

Abstract

Background: A goal in nursing education is that students learn person-centred and targeted communication. To prepare new students for communication with patients, a practical-pedagogical intervention in which first-year students planned and carried out information-gathering conversations with old-age pensioners was carried out in a nursing education programme. The purpose of the study was to gain knowledge about students' intervention experiences.

Method: Qualitative evaluation with thematic analysis of students' written reflection notes.

Results: Analysis brought out three themes: Learning about communication tools and data collection; Learning about own competence; and Learning about future professionalism. Students felt prepared for conversations with patients.

Conclusion: The practical-pedagogical method facilitates meaningful active learning about person-centred communication, and transformative learning about a health-related topic. Self-efficacy, mastery experiences, and recognizing learning needs motivated a greater degree of competence acquisition. In order to gain knowledge about the significance of the practical-pedagogical method in nursing and other health and welfare education, more research is needed.

Keywords

active learning, communication, nursing, pedagogy, teaching method

Innledning

Sykepleierutdanning innebærer tilegnelse av profesjonell kompetanse, det vil si kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves for å utføre oppgaver i sykepleieyrket (Brataas et al., 2019; Landsem, 2018; Eide & Eide, 2017). Kompetanse innen profesjonell kommunikasjon innebærer både å se og å respektere den sykepleieren snakker med som person, og å kommunisere helsefaglig målrettet. Artikkelen beskriver en kvalitativ evaluering av et praktisk-pedagogisk opplegg i kommunikasjonsundervisningen.

Bakgrunn

Sykepleierstudenter skal tilegne seg bred kunnskap om personsentrert sykepleie og mestre dialogbasert kommunikasjon med mennesker i ulike situasjoner (Evensen & Brataas, 2019a; Eide & Eide, 2017). I Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning (2019), beskrives nåtidens gjeldende læringsutbytter for etikk, kommunikasjon og samhandling som kompetanseområder i sykepleie. Ved inngangen til dette århundret ses et vendepunkt fra et paternalistisk til et mer personsentrert helsevesen (Sarangi, 2004). Å lytte aktivt og å se, anerkjenne og bekrefte den andre er grunnleggende i personsentrert kommunikasjon (Landsem, 2018; Eide & Eide, 2017). Relasjonen er både mellommenneskelig og faglig målrettet (Jensen & Ulleberg, 2019; Hargie, 2017). Samtaler med pasienter er faglige «verktøy» i sykepleie og i andre helsefag (Christiansen et al., 2020). Ferdigheter i informasjonsinnhenting (datasamling) er grunnleggende i sykepleieutøvelsen. Informasjon pasienter gir i samtaler, er vesentlig for å iverksette tiltak og følge opp hvordan sykepleie eller andre helsetjenester virker (Berman et al., 2016; Dahl & Skaug, 2014).

Kommunikasjonsundervisning omfatter forelesning, seminargrupper, refleksjonsnotat, rollespill, simulering med mer (Landsem, 2018; Eide & Eide, 2017; Lindenskov et al., 2017; Christiansen, 2006). Førsteårsstudenter i sykepleierutdanningen har gitt god evaluering til rollespill der studenter alternerer i roller som sykepleier, pasient og observatør (Wighus et al., 2020). I pasientrollen kan studenter erfare betydning av å etablere en trygg relasjon mellom pasienten og helsepersonellet (Hjelkrem, 2022). Likevel er det når studentene er i praksisstudier at de lærer reell kommunikasjon med pasienter. Det finnes lite forskningskunnskap om autentiske pasient-student-samtaler i praksisstudier (Jensen et al., 2022; Solvoll, 2007; Thomassen, 2005).

Mange studenter mangler erfaring fra praksissituasjoner. Det å samtale med pasienter er en ny utfordring (Lindseth, 2018). Studier har pekt på behov for pedagogiske metoder på campus som forbereder studentene til profesjonell kommunikasjon i møter med pasienter (Suikkala et al., 2008; Suikkala & Leino-Kilpi, 2001; Solvoll, 2007).

Intervensjonsbeskrivelse

For å kvalifisere studentene til å møte pasienter og kommunisere faglig målrettet har lærere ved en sykepleierutdanning i Midt-Norge utviklet et praktisk-pedagogisk opplegg. Inspirert av John Dewey og andre innen pragmatisk pedagogisk filosofi (Dyson, 2018; Field, 2018) var intervensjonens hensikt å legge til rette for erfaringsbasert læring. Her samtaler førsteårsstudenter i sykepleierutdanningen med funksjonsfriske alderspensjonister for å innhente informasjon om aktivitet i hverdagslivet. Samtalene antas å gi utfordringer og ansvar på et nivå tilpasset førsteårsstudenter. Vygotskij og Cole (1978) hevder at en slik tilpassing til studentenes erfaringsgrunnlag og nære utviklingszone kan fremme studentenes læreprosesser.

Prosjektleder var lærer på utdanningen og ansvarlig for intervensjonen. Hun kontaktet funksjonsfriske alderspensjonister som ansatte ved universitetet kjente, og spurte om de ville komme til campus og samtale med sykepleierstudenter om aktivitet i hverdagslivet som pensjonist. Aktivitet hos eldre er et tema med helsemessig relevans og er slik sett av faglig interesse for studentene. Aktivitet kan forebygge helsesvikt hos eldre og fremme deres livskvalitet (Meld. St. 15 (2017-2018); Walker, 2002; WHO, 2002).

Intervensjonen ble gjennomført i løpet av en uke. Første dag fikk studentene en teoretisk innføring i dialogbasert, personsentrert kommunikasjon og i grunnleggende ferdigheter i samtaler der formålet er informasjonsinnhenting, samt i utforming av samtaleguide (Eide & Eide, 2017; Dahl & Skaug, 2014). Det ble også presentert et eksempel på en tematisk intervjuguide i forelesning. Videre ble det gitt en innføring i pasienters rett til medvirkning (Pasient- og brukerrettighetsloven, 1999; Helsepersonelloven, 1999) og sykepleiens etiske retningslinjer (Norsk Sykepleierforbund, 2019).

På intervensjonens dag to planla og gjennomførte grupper på tre studenter en målrettet informasjonsinnhentende samtale (intervju) med en funksjonsfrisk alderspensjonist om pensjonistens aktiviteter i hverdagslivet. Samtalene hadde en gjennomsnittlig varighet på omtrent 30 minutter. I planleggingen sto studentene fritt til å utforme spørsmål om temaet aktivitet. Studentene hadde også tilbud om veiledning fra faglærer under planleggingen av samtalen. Etter samtalene diskuterte hver studentgruppe samtaleerfaringene, reflekterte over læreprosessen og skrev et refleksjonsnotat. Refleksjon over de nye erfaringene i lys av kunnskap og oppfatninger studentene hadde fra tidligere, var forventet å føre til nyervervet kunnskap. Skriftliggjøring i refleksjonsnotat hadde til hensikt å bidra til bevissthet om det studentene opplevde og erfarte. Skriftliggjøring kan fremme refleksjon og belyse sammenhenger mellom teori og nye erfaringer (Øien, 2017). Denne prosessen kan bidra til transformativ læring (Dyson, 2018; Mezirow, 1990, 1997, 2008). Transformativ læring kan forstås som å bli bevisst på og revidere sine oppfatninger, holdninger og sin forståelse av verden, fordi nye erfaringer utfordrer ens måte å forstå og handle på (Mezirow, 2008).

Vi kjenner ikke til forskning på lignende intervensjoner. For å fremme en forskningsbasert undervisningspraksis og få kunnskap om studenters opplevelser og erfaringer med det praktisk-pedagogiske undervisningsopplegget var en kvalitativ evaluering relevant. Hensikten med studien var å undersøke om og på hvilken måte denne formen for praktisk-pedagogisk undervisning bidrar til at sykepleierstudenter lærer profesjonell kommunikasjon og forbereder studenter til samtale med pasienter. Forskningsspørsmålet vi stilte, var: «Hvordan erfarer sykepleierstudenter det praktisk-pedagogiske undervisningsopplegget?»

Metode

For å få kunnskap om studentenes erfaringer og undervisningsoppleggets betydning for læreprosessen ble en kvalitativ evaluering med tematisk analyse av studentenes refleksjonsnotater gjennomført. Prosjektleder hadde tilgang til refleksjonsnotatene, som studentene leverte på institusjonens læringsplattform. Hun kopierte disse over til analyseverktøyet NVivo i anonymisert form. Deretter ble data analysert av eksterne og interne forskere. Tematisk analyse er egnet til arbeid med forskningsspørsmål som handler om menneskers erfaringer og fenomeners representasjon i spesifikke situasjoner (Clarke & Braun, 2013). Prosessen omfatter søk etter og identifikasjon av felles tråder på tvers av bidrag fra alle informanter og fortolkning av dataaspekter som har relevans for forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006).

Utvalg og utvelgelse

Undersøkelsen er gjennomført på en campus ved et norsk universitet. Det ble benyttet strategisk utvelgelse, det vil si utvelgelse av alle førsteårsstudenter som skulle delta i intervensjonen. Utvalget var informasjonsrikt, da alle deltakerne hadde erfaring med fenomenet som studeres (Polit & Beck, 2017). Utvalget besto av 45 studentgrupper med 3 studenter i hver gruppe. Datamaterialet besto av refleksjonsnotater fra hver gruppe skrevet etter at samtale med en pensjonist var gjennomført. Det vil si 45 refleksjonsnotater med en gjennomsnittlig lengde på 1500 ord. Instruksjonen studentene fikk, var å beskrive erfaringene hver gruppe hadde med planlegging og gjennomføring av samtaler, og en refleksjon over prosessen.

Forskningsetikk

Deltakelse var basert på informert, frivillig samtykke. Prosjektleder formidlet informasjon til utvalgte studenter om prosjektet, anonymisering, datahåndtering og frivillig deltakelse samt muntlig og skriftlig forespørsel om deltakelse. Studentene leverte individuelle svarskjema til prosjektleder. Alle ønsket å delta.

Studentene er anonymiserte, og det opplyses ikke om hvilket studentkull dette gjelder. Personidentifiserbare opplysninger om pensjonistene er utelatt i datamaterialet. Avidentifisert, anonymisert datamateriale ble sikret ved prosjektleders gjennomgang av alle rapporter. Deretter la prosjektleder de anonymiserte rapportene inn i analyseverktøyet NVivo for analyse. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, referansenummer 834793).

Analyse

Det er benyttet tematisk analyse med bakgrunn i Braun & Clarkes beskrivelse av metoden (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2013). De beskriver arbeid med tematisk analyse i seks til dels sirkulære faser: 1) å bli kjent med datamaterialet, 2) analyse og koding av tekstsegmenter som har relevans for forskningsspørsmålet, 3) søking etter tema i data som danner sammenhengende og meningsfulle mønstre og har relevans for forskningsspørsmålet, 4) ny gjennomgang for å kontrollere relevante sammenhenger mellom tema og kodet tekst i materialet som helhet, 5) å identifisere essensen og benevne hvert tema og 6) sammenskriving av en analytisk fortelling med tekstutdrag og drøfting som belyser tematisk struktur og betrakter funn i lys av eksisterende litteratur (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2013).

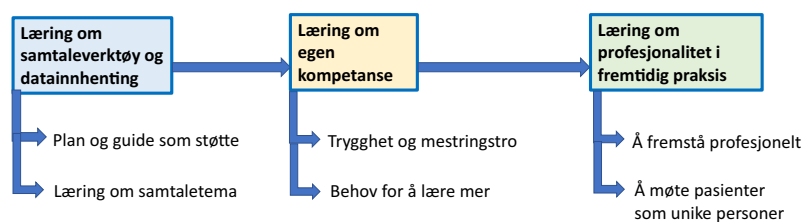
Vi inkluderte faser hvor ulike forskere analyserte materialet både individuelt og i fellesskap, noe som forsterker validiteten. Først gikk alle forskere gjennom all tekst i refleksjonsnotatene. Deretter kodet tre forskere tekst i hele materialet induktivt ut fra spørsmål om hva

materialet sier oss om relevante forhold som belyser studiens problemstilling. Analyseverktøyet NVivo versjon 20.3.0.535 ble benyttet i kodingsprosessen til å organisere analyse av en stor mengde tekst (Polit & Beck, 2017). Fire forskere gikk på nytt gjennom kodet materiale for å teste om det var samsvar mellom kodebetegnelser og tematisk innhold i materialet, og laget en tabellarisk oversikt.

I neste fase arbeidet to forskere med tematisk tolking av kodet tekst, dekonstruksjon og generering av betegnelser av tema (Clarke & Braun, 2013; Vaismoradi et al., 2013; Braun & Clarke, 2006). Alle fire forskere gikk på nytt gjennom materialet, undersøkte om relevant materiale var utelatt, om det fantes ulogiske koder, og om beskrivelser av hvert tema var forankret i datamaterialet. For å belyse sammenhenger og tematisk struktur ble tabeller revurdert og tankekart utviklet. Deretter ble resultatene beskrevet. I illustrerende tekstutdrag benevnes studentgrupper med nummer. I diskusjonsdelen relateres analysen til forskningens hensikt og problemstilling.

Resultater

Analysen brakte frem kunnskap om at intervensjonen bidro til læring gjennom planlegging, handling og refleksjon over samtaler med eldre. Tre tema beskriver resultatene: *Læring om samtaleverktøy og datainnhenting*, *Læring om egen kompetanse* og *Læring om profesjonalitet i fremtidig praksis*. Skjematisk illustrerer Figur 1 tema, undertema og struktur på læring gjennom planlegging, handling og refleksjon over samtaler med eldre.



Figur 1. Læring gjennom planlegging, handling og refleksjon over samtaler med eldre.

Læring om samtaleverktøy og datainnsamling

Studentene ga uttrykk for læring om både samtaleverktøy og datainnsamling, jf. Figur 1. Hver studentgruppe utviklet en samtaleplan og en intervjuguide. Under samtalene erfarte de *Plan og guide som støtte* (første undertema). Samtaleerfaringen ga ny kunnskap om spørremåter og dialog som samtaleverktøy i datainnsamling. *Læring om samtaletema* (andre undertema) dreide seg om en transformativ læreprosess hvor studentene fikk ny kunnskap og forståelse av aktivitet.

Plan og guide som støtte

Studentene laget en samtaleguide med hensikt om «[. . .] å kunne kartlegge og innhente informasjon om hvordan pensjonister i dag opprettholder sin hverdagsaktivitet» (nr. 7). Å lage en samtaleguide var utfordrende, men relevant: «En sykepleier må ha kunnskap om hvordan en skal formulere spørsmål på best mulig måte for å få mest mulig informasjon» (nr. 30).

Manglende kunnskap om aktivitet blant eldre gjorde at studentene erfarte det vanskelig å forutse hvilke spørsmål som var relevante, og *hva* spørsmålene skulle dreie seg om. I etterkant så noen at de burde ha laget flere spørsmål, mens noen spørsmål viste seg å være

irrelevante. Likevel mente studentene at de ble bedre forberedt ved å lage en samtaleguide: «[. . .] som gruppe kommer vi forberedt til samtalen [. . .]» (nr. 31). Å lære i fellesskap ble en viktig felles støtte for studentene. Forberedelsene gjorde at de kunne være fleksible under samtalen, samtidig som guiden var til hjelp som støtte for å holde seg til tema: «De fleste spørsmål tok utgangspunkt i guiden, men ble kanskje formulert på en litt annen måte ut ifra hva vi snakket om» (nr. 19).

Noen studenter hadde på forhånd planlagt og sett for seg et strukturert intervju med konkrete svar på konkrete spørsmål, men erfarte at slik gikk det ikke: «Hun svarte på mye av det vi hadde tenkt å spørre om før vi rakk å stille spørsmålet» (nr. 15).

Studentene erfarte at de fikk mye informasjon i dialoger der de brukte åpne spørsmål og pensjonistene fikk snakke fritt om temaet.

Læring om samtaletema

Å lære om pensjonistens aktiviteter ga studentene ny kunnskap om begrepet aktivitet og betydning av tilrettelegging av meningsfull aktivitet for å opprettholde eldre menneskers livskvalitet og fremme deres helse og funksjon. Kunnskapen hadde relevans for fremtidige møter med pasienter: «Denne samtalen har hjulpet oss i å få innsikt i hvor viktig aktivitet i hverdagen er for å få både fysisk, men også psykisk stimuli. Den har hjulpet oss med tanke på å gå pasienter i praksis i møte» (nr. 38).

Pensjonistene mente aktivitet kunne være så mangt, ikke bare fysisk, slik noen studenter hadde forventet. Mye dreide seg om å holde seg sosial, å ha en plan for dagen og «ha noe å gå til» (nr. 15). Noen grupper hadde forberedt spørsmål som dreide seg om hva som kunne være problematisk med tanke på kropp og fysisk kapasitet. Derimot lærte studentene at pensjonister kan være aktive og trives med ulike aktiviteter, og om betydningen aktivitet har for helse og livskvalitet: «Ut av denne samtalen lærte vi at alderdom påvirker helsen og aktiviseringen, men at det ikke trenger å være noe som senker livskvaliteten til den enkelte, da det finnes mange alternativer når det kommer til aktivitet og sosialisering» (nr. 16).

Studentene relaterte det de lærte om samtaletema, til fremtidig praksis: «Det var fint å kunne sette seg inn i, og helt klart en erfaring vi tar med oss videre, både til praksis og senere til arbeidslivet» (nr. 1).

Læring om egen kompetanse

Intervensjonen la til rette for læring gjennom å erfare egen situasjonsmestring og opplevelse av trygghet og mestringstro (første undertema). Studentene innså også at de hadde behov for å lære mer (andre undertema) for å tilegne seg profesjonell kompetanse.

Trygghet og mestringstro

Noen studenter hadde gruet seg til samtalerne. De hadde vært usikre på hvordan de skulle etablere en samtalerelasjon, hva de skulle spørre om, og hva som var gode spørsmål og gode måter å spørre på. Selve samtalsituasjonen opplevde studentene derimot som trygg og komfortabel, både for seg selv og for pensjonisten. Det at samtalsituasjonen ble en trygg læringskontekst, og at studentene kjente på mestring og trygghet, ga dem mestringstro. Noen beskrev betydningen av forberedelsene for tryggheten: «Vi lærte at med gode spørsmål og god forberedelse flyter samtalen mye bedre [. . .]» (nr. 43). Dessuten følte det trygt å erfare at pensjonistene var aktive i samtalerne. Studentene kjente seg tryggere og mer forberedt til samtaler i fremtidig praksis.

Studentene samarbeidet godt i gruppene og erfarte mestring og dialog. De mente de hadde holdt en «profesjonell tone» i samtale med pensjonisten, og fikk gode tilbakemeldinger. Mestringen dreide seg om opplevelse av å samtale «på en profesjonell måte» i betydningen å være lyttende og vise interesse: «Vi var flinke med å vise interesse, ha blikkontakt og vise nysgjerrighet. Vi lot pensjonisten få prate og vi tilpasset oss samtalen underveis. Slik fikk vi likevel svar på våre spørsmål, uten å avbryte pensjonisten» (nr. 11).

Selv om de ikke fulgte guiden punktvis, følte noen at de fikk til overgangen fra introduksjonen til midtdelen og avslutningen av samtalen, «[...] og det følte god» (nr. 6). Mestringsfølelsen syntes likevel å ha mindre sammenheng med hvordan samtalen ble strukturert. Noen studenter følte at de ikke greide å holde den planlagte samtalestrukturen med innledning, midtdel og avslutning. Flere erfarte at spesielt midtdelen ikke fulgte guiden til punkt og prikke. Likevel hadde studentene en opplevelse av mestring i samtalsituasjonen, antagelig fordi de fikk svar på sine spørsmål.

Behov for å lære mer

Kommunikasjon beskrev studentene som et «ekstremt viktig felt i sykepleie som vi ønsker å bli dyktige på» (nr. 36). Samtaleerfaringen førte til at studentene så et behov for å lære mer. Noen grupper så et behov for å øve mer for å bli tryggere og frigjøre seg mer fra guiden. Flere ville trene mer på relasjonsbygging og samtalestrukturering: «Neste gang burde vi forberedt oss bedre på hvordan å åpne samtalen, og skape en relasjon til personen. Finne en bedre måte å introdusere tema og oss selv på» (nr. 6).

Studentene ønsket å bli dyktige på å fokusere mer på mennesket under samtaler heller enn på samtaleguiden. De ville lære mer om personsentrert sykepleie, slik at de ble «[...] forberedt til å kunne møte ulike pasienter i ulike aldre og med ulike helseutfordringer» (nr. 28). En gruppe erfarte at det var vanskelig for pensjonisten å snakke om noe som var trist. En annen gruppe erfarte det vanskelig å samtale om en ektefelle som hadde gått bort. Studentene så behov for å lære mer om hvordan de på en god måte kan stille opp for pasienter som trenger samtaler om vanskelige tema. Intervensjonen gjorde studentene oppmerksomme på at profesjonell kommunikasjon er kompleks og kan være utfordrende. Erkjennelsen motiverte studentene for mer læring og øving.

Læring om profesjonalitet i fremtidig praksis

Temaet handler om relevans av undervisningsopplegget for å lære om profesjonalitet og betydningen av denne i fremtidige møter med pasienter. Undertema er *Profesjonell væremåte* og *Å møte pasienter som unike personer*.

Profesjonell væremåte

Studentene fremhevet at sykepleiere kommuniserer «hele tiden». De uttrykte at de ville lære seg å fremstå profesjonelt og innfri forventninger om å vise respekt og å opptre yrkesetisk i møte med pasienter. For at pasienter skal fortelle om sin helsesituasjon, er det viktig å gi pasienter trygghet. Derfor «[...] må vi vise at vi bryr oss» (nr. 36).

Likevel var det vanskelig å vite hvordan en skal fremstå profesjonelt. Derfor satte de pris på å få trene og prøve seg på dette i samtale med en pensjonist. Det var en fin læringsmetode som forberedelse til praksis: «Vi føler oss etter denne samtalen mer klar for å gå ut i praksis og møte pasienter» (nr. 45).

Å møte pasienter som unike personer

Studentene satte ord på personsentrerte holdninger og relaterte det pedagogiske opplegget til læring om betydningen av å forstå og møte hver enkelt pasient på en god måte:

Det kan bidra til at pasienten selv kan gi uttrykk for sine behov og problemer, uten at sykepleiere problematiserer noe irrelevant. Sykepleieren bør også kunne gi faglig informasjon, for å bidra til at pasienten selvstendig skal kunne løse sine utfordringer. (nr. 3)

De så viktigheten av at pasienter opplever relasjonen som trygg og får mulighet til å gi uttrykk for hvordan de har det:

Ute i praksis er pasientsamtalen den beste muligheten en pasient har til å fortelle hvordan hun/han opplever sin situasjon. Det er bare pasienten selv som kan formidle hvordan akkurat hun/han har det. Det er viktig å være en god lytter samtidig som man etablerer en relasjon med pasienten. Trygghet, tillit og respekt er viktige faktorer for at dette skal være effektivt. (nr. 36)

Studentene fremhevet betydningen av å se pasienter som unike personer med egne historier, behov og vaner, altså den *personen* er i dag. Ved å bli kjent med pensjonistene synes det å skje transformativ læring om eldre som personer, noe som påvirket studentenes holdninger og syn på pasienter. Det pedagogiske opplegget hadde gjort dem oppmerksomme på at det viktigste grunnlaget for å forstå og handle i samtale med pasienter er å se og forholde seg til dem som vanlige mennesker som har ulike interesser og ressurser: «Og *det* tør vi å påstå er det viktigste en sykepleier må ha kunnskap om for å forstå og handle i slike samtalsituasjoner» (nr. 36).

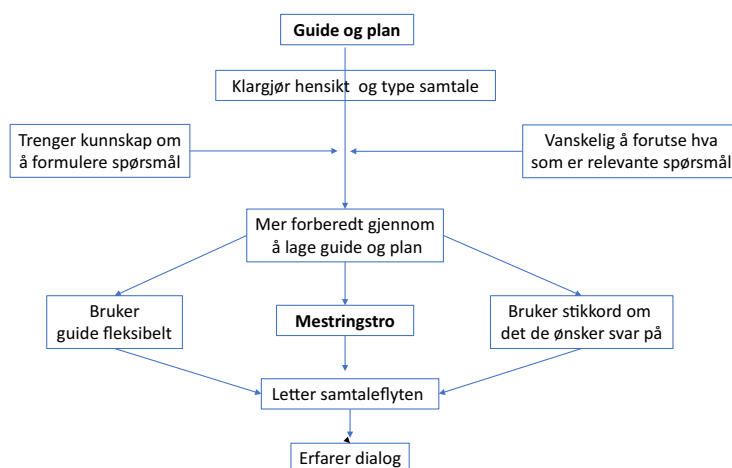
Diskusjon

Kvalitativ evaluering viser at den praktisk-pedagogiske intervensjonen la til rette for å lære betydningen av åpne spørsmål som samtaleverktøy, å etablere trygghet og tillit og å være lyttende i profesjonell, informasjonsinnhentende kommunikasjon. Læreprosesser strakk seg over hele intervensjonsprosessen, fra teoretisk innføring og planlegging til praktisering og refleksjon over det som skjedde i samtalsituasjonene. Prosessen førte til at studentene kjente seg mer forberedt til å møte pasienter. Studentene hadde selv ansvar for å planlegge og gjennomføre samtaler med alderspensjonister. Selvbestemmelse som pedagogisk virkemiddel synes å fremme læringsmotivasjon (Deci et al., 1999). I tillegg til selvbestemmelse innebar intervensjonen å gi studentene ansvar for å planlegge og gjennomføre en relevant sykepleieoppgave. Å ha ansvar for en meningsfull læringsaktivitet kan ha vært en viktig motiverende faktor i læreprosessen.

Funn viser at studentene brukte teori og lærte om hensikter med datasamling og informasjonsinnhentende fremgangsmåter. Gjennom samtaleforberedelsene tilegnet de seg en forforståelse som ga dem en følelse av forberedthet og tro på å mestre. De syntes å være motiverte for å teste ut sin forforståelse i praksis. Ifølge Bandura (1977) kan mestringsstro (*self-efficacy*), det vil si troen på å være i stand til å mestre utførelsen, være en nødvendig motiverende forutsetning for læringsarbeid. Det pedagogiske opplegget virker å være relevant for å redusere usikkerhet og fremme mestringsstro hos studenter som for første gang skal gjennomføre en ny kommunikasjonsoppgave.

Til forskjell fra rollespill la intervensjonen opp til å erfare samtale med fremmede mennesker om deres reelle virkelighet. Møter med pensjonister ligner i den forstand mer på møter med pasienter enn samtaler der medstudenter spiller pasient/pensjonist. Rollespill

anses egnet til å trene i korte sekvenser på spesifikke kommunikasjonsferdigheter (Evensen & Brataas, 2019b). Til forskjell fra rollespill erfarte studentene halvtimelange samtaler med autentiske personer som brakte frem reell informasjon om et samtaletema. Læreplassen dreide seg følgelig om både *hva* og *hvordan*, det vil si både samtaletema og hvordan å spørre og relatere seg til den andre og lede samtaleprosessen. Studentene rettet oppmerksomheten mot pensjonistene som unike personer og erfarte relevans av åpne spørsmål og aktiv lytting for å åpne for fortelling. Pensjonistene fortalte velvillig om aktiviteter i hverdagen, og studentene hadde en opplevelse av flytende dialog og mestringstro (Bandura, 1977). Skjematisk illustrerer Figur 2 studenterfaringer i planlegging og gjennomføring av samtaler med pensjonister.



Figur 2. Studenterfaringer av planlegging og gjennomføring av samtaler med pensjonister.

Pedagogisk tilrettelegging for at studenter får teste ut sin forforståelse i praksisrelaterte læresituasjoner, synes å inspirere til utforskende læringsaktivitet. Studentene forventet å høre om aktivitetsutfordringer som følge av aldring. Et forventet problemfokus ble ikke forsterket. Derimot erfarte de aktive pensjonister som fremhevet betydningen av meningsfull aktivitet, både sosial og fysisk aktivitet. Det skjedde en transformasjon, en bearbeiding og forandring av studentenes forståelse av og holdninger til begrepet aktivitet og betydning av aktivitet for helse og livskvalitet i alderdommen.

Selv grupper som erkjente at de ikke fikk til en planlagt struktur på samtalen, hadde en opplevelse av å lykkes fordi samtalen «fløt» og studentene fikk frem relevant informasjon. Det ga mestringstro. I en samspillsprosess bidrar begge samtaleparter (Eide & Eide, 2017; Hargie, 2017). Pensjonistene kan ha bidratt til samtaleflyt fordi de ønsket å være hjelpsomme i studentenes læresituasjon. Pasienter er derimot i situasjoner hvor de skal motta hjelp. En samtale med en frisk eldre er en mindre utfordrende øvingskontekst enn en samtale med en pasient. Å legge til rette for samtale med en funksjonsfrisk alderspensjonist synes å passe inn i trinnvis øving og læring innen studentenes nære utviklingszone (Vygotskij & Cole, 1978). Øvingen førte til at studentene kjente seg mer klar til å møte pasienter. De hadde en vellykket samtaleerfaring å bygge videre på.

Samtidig som studentene opplevde mestring, kjente de på manglende kompetanse. Noen læringsbehov ble tydelige for dem. Bevisstgjøringen synes å virke læringsmotiverende, noe som kan ha stor betydning i den videre læreplassen hos førsteårsstudenter. Studentenes refleksjon over og tanker om profesjonell fremtreden i fremtidig yrkesutøvelse tyder også på at denne formen for undervisningsopplegg kan gi en motiverende start på utviklingsprosesser som steg på veien mot personsentrert sykepleiekompetanse.

Intervensjonen la opp til målrettet gruppearbeid der studenter fungerte som gjensidig støtte og «stillas» for hverandres læreprosess (Evensen & Brataas, 2019a; Vygotskij & Cole, 1978). Studentene beskrev gruppesamarbeidet som godt. Det kan ha årsak i flere forhold. At opplegget var gjenstand for forskning, kan i seg selv ha bidratt til et målrettet gruppesamarbeid. Gjennom såkalt Hawthorne-effekt (Pripp, 2020) kan studentene ha følt seg spesielt betydningsfulle fordi de var med på et prosjekt, og det kan ha påvirket deres adferd. På den annen side la intervensjonen opp til målrettet gruppearbeid, som i seg selv kan ha bidratt til konstruktive gruppeprosesser som fremmer læring.

Metodediskusjon

Forskere har arbeidet både i fellesskap og parvis med analysesteg, noe som har styrket studiens validitet.

Studien gir ny kunnskap om studenterfaringer fra læreprosessen intervensjonen la til rette for. Den gir derimot ikke generaliserbar kunnskap om målbare læringseffekter. Data fra 45 studentgrupper (135 deltakere) ga et rikt datamateriale som fremmer studiens validitet. Å bruke studentenes egen tekst styrker forskningens brukerperspektiv. Derimot gir ikke materialet fra studentene mulighet til at forskere kan stille oppfølgingsspørsmål om nøkkelinformasjon.

Konklusjon

Intervensjonen ga sykepleierstudenter ansvar for planlegging og gjennomføring av målrettede informasjonsinnhentende samtaler med alderspensjonister om aktivitet i hverdagen. Den praktisk-pedagogiske metoden kombinerer tilrettelegging for aktiv læring om kommunikasjon og transformativ læring om eldre og aktivitet. Fremgangsmåten kan skape mestringsrom tilpasset førsteårsstudenters kunnskapsgrunnlag og mangel på klinisk erfaring. Den kan bidra til studenters forberedthet til å møte pasienter i praksis og i yrkeslivet og motivere studenter til å lære mer og bli dyktige i personsentrert kommunikasjon. Som forberedelse til å møte pasienter kan den pedagogiske metoden være hensiktsmessig, også i andre helse- og velferdsutdanninger.

Det trengs mer forskning for å få kunnskap om nytteverdien av praktisk-pedagogiske metoder for å lære profesjonell kommunikasjon og hvordan disse kan benyttes gjennom hele utdanningsløpet i sykepleieutdanningen og i andre helse- og velferdsutdanninger.

***Aud Emelie Evensen**, dosent ved sykepleierutdanningen, Nord universitet, hadde hovedansvar for utvikling av undervisningsprogram og studiedesign og bidro i datasamling, analyse og tolking av data. I tråd med åndsverksloven kan hun betegnes som bidragsyter til store deler av artikkelen ([Lov om opphavsrett til åndsverk mv. \(åndsverkloven\) - Lovdata](#)). Hun døde den 10. mars 2022, etter kort tids sykdom, før artikkelen var ferdigskrevet. Den er ferdigskrevet av tre medforfattere. Ifølge anbefalinger om medforfatterskap ([ICMJE | Recommendations | Defining the Role of Authors and Contributors](#)) er aksept av endelig artikkelversjon et kriterium for medforfatterskap, og Evensen er derfor unnlatt fra forfatterlista. Vi vet at hun ønsket at kunnskap om undervisningsopplegget skulle publiseres. I takknemlighet over hennes innsats hedrer vi hennes minne.*

Referanser

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Berman, A., Snyder, S.J. & Frandsen, G. (2016). *Kozier & Erb's fundamentals of nursing. Concepts, process, and practice* (10. utg.). Pearson.
- Brataas, H.V., Evensen, A.E. & Ingstad, K. (2019). Sykepleie som pedagogisk praksis. I H.V. Brataas, A.E. Evensen & K. Ingstad (red.), *Pedagogisk praksis i sykepleie* (s. 16–26). Gyldendal.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christiansen, B. (2006). Den gode, profesjonelle samtalen - hvordan lærer sykepleierstudenter av og med hverandre? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(1), 17–28. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-01-03>
- Christiansen, B., Holmberg, V., Erichsen, T. & Vågan, A. (2020). Helsepedagogikk – fra begrep til praksis i helsefagutdanninger: Hva kjennetegner studentenes erfaringer? *Uniped*; 43(3), 235–246. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-06>
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2), 120–123.
- Dahl, K. & Skaug, E.-A. (2014). Kliniske vurderingsprosesser og dokumentasjon i sykepleie. I N.J. Kristoffersen, F. Nortvedt & E.-A. Skaug (red.), *Grunnleggende sykepleie: Bd 2. Grunnleggende behov* (s. 15–60). Gyldendal Akademisk.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Dyson, S.E. (2018). *Critical pedagogy in nursing*. Palgrave MacMillian.
- Eide, H. & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Evensen, A.E. & Brataas, H.V. (2019a). Sykepleierutdanning, undervisningsprinsipper og læringsarbeid. I H.V. Brataas, A.E. Evensen, K. Ingstad (red.), *Pedagogisk praksis i sykepleie* (s. 255–268). Gyldendal.
- Evensen, A.E. & Brataas, H.V. (2019b). Læring i grupper. I H.V. Brataas, A.E. Evensen & K. Ingstad (red.), *Pedagogisk praksis i sykepleie* (s. 111–124). Gyldendal.
- Field, R. (2018). *John Dewey (1859–1952)*. IEP. <https://www.iep.utm.edu/dewey/>
- Forskrift om nasjonale retningslinjer for sykepleierutdanning (2019) *Forskrift om nasjonale retningslinjer for sykepleierutdanning (FOR-2008-01-25-128)*. Lovdata. <sf-20190315-0412.pdf> (<lovdata.no>)
- Hargie, O. (2017). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (6. utg.). Taylor and Francis.
- Helsepersonelloven. (1999). *Lov om helsepersonell m.v.* (LOV-1999-07-02-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64>
- Hjelkrem, T.D. (2022). *Egenbehandling i norsk psykomotorisk fysioterapi. Studenters erfaringer med egenbehandling og utvikling av relasjonell kompetanse* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/25731>
- Jensen, C.B., Norbye, B., Dahlgren, M.A. & Iversen, A. (2022). Patient participation in interprofessional learning and collaboration with undergraduate health professional students in clinical placements: A scoping review. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 27(022) 100494. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2022.100494>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Landsem, I.P. (2018). Sykepleieres kompetanse i kommunikasjon må systematisk inn i undervisningen. *Sykepleien*, 2018; 106(70266), 70266. (e-70266). <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2018.70266>.
- Lindenskov, L., Goth, U. & Småland, G. (2017). *Livets ABC. Medisinsk simulering som kvalitetssikring for pasientbehandling* (Rapport 2017/6). VID. <https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/bitstream/handle/11250/2450637/Lindenskov%20goth%20vidrapport%202017.pdf>

- Lindseth, A. (2018). Praktisk kunnskap som fag og forskningsområde. I I.J. Danielsen & J. Alteren (red.), *Erfaring som kunnskapskilde i profesjonspraksis* (247–268). Novus forlag.
- Meld. St. 15 (2017-2918). *Leve hele livet. En kvalitetsreform for eldre*. Helse- og omsorgsdepartementet. Helse- og omsorgsdepartementet. [Meld. St. 15 \(2017–2018\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. I J. Crowther & P. Sutherland (red.), *Lifelong learning* (s. 40–54). Routledge.
- Norsk Sykepleierforbund. (2019). *Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere. ICNs etiske regler*. Norsk Sykepleierforbund. <https://www.nsf.no/etikkk-0/yrkesetiske-retningslinjer>
- Pasient- og brukerretningsloven. (1999). *Lov om pasient- og brukerretningsloven* (LOV-1999-07-02-63). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63>
- Polit, D.F. & Beck, C.T. (2017). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice* (10. utg.). Wolters Kluwer Health.
- Pripp, A.H. (2020). Hawthorne-effekten. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. 140(14), 1475. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0395>
- Sarangi, S. (2004). Editorial: Towards a communicative mentality in medical and healthcare practices. *Communication and Medicine. An Interdisciplinary Journal of Healthcare, Ethics & Society* 1, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1515/come.2004.002>
- Solvoll, B.A. (2007). *Omsorgsferdigheter som pedagogisk prosjekt: en feltstudie i sykepleierutdanningen*. Universitetet i Oslo. ISBN 978-82-8072-410-6
- Suikkala, A., Leino-Kilpi, H. & Katajisto, J. (2008). Nursing student-patient relationships: a descriptive study of students' and patients' views. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1), 000010220215489231457. <https://doi.org/10.2202/1548-923X.1457>
- Suikkala, A. & Leino-Kilpi, H. (2001). Nursing student–patient relationship: a review of the literature from 1984 to 1998. *Journal of Advanced Nursing*, 33(1), 42–50. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01636.x>
- Thomassen, G. (2005). *Den flerbunnete treningssamtalen: en studie av samtaler mellom pasient og student fra sykepleier- og medisinerutdanning*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243966>
- 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(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vygotskij, L.S. & Cole, M. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, A. (2002). A strategy for active ageing. *International social security review*, 55(1), 121–39. <https://doi.org/10.1111/1468-246X.00118>
- Wighus, M., Reierson, I.Å. & Hagen, S.T. (2020). Profesjonell kommunikasjon i sykepleierutdannelsen – evaluering av et simuleringsbasert undervisningsprogram. *Klinisk Sygepleje*, 34(4), 280–292. <https://doi.org/10.18261/issn.1903-2285-2020-04-05>
- World Health Organization. (2002). Active ageing: A policy framework. WHO. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>
- Øien, A.M. (2017). Reflekterende skriving som kroppslig erfaring. Erfaringer fra kommunikasjonsundervisning. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.7557/14.4122>