



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for folkehelsefag

## FoU – rapport

Høgskolelektor Ida Eggen og høgskolelektor Karen Irene Lysberg

Veileder: Professor Bengt Eriksson

Mer kunnskap til flere.  
Evaluering av nett- og samlingsbasert  
sykepleierutdanning, deltid.

## Sammendrag

Rapporten tar for seg evaluering av iverksatt pedagogisk modell for nett- og samlingsbasert sykepleierutdanning, deltid. Intervensjonen er de pedagogiske metoder som særmerker undervisningen i studiet som læringsplattformen Fronter, nettforelesninger, obligatoriske arbeidskrav, samarbeid med medstudenter, lærere og samlinger. Mål for prosjektet karakteriseres i fire områder, studenttilfredshet, studentgjennomstrømning, karakterer og søkertall. Evalueringsarbeidet skal gi resultater for fleksible studier i Høgskolen i Hedmark.

Studentene er i all hovedsak tilfreds med bruk av Fronter, nettforelesninger, obligatoriske arbeidskrav, samarbeidslæring og samlinger. Deltidsstudentene var mer fornøyd med Fronter enn studenter i ordinært studieløp. Vi trenger å utvikle gode studentoppgaver som bidrar til læring og aktivitet i studentrollen samt modeller som styrker positive sider ved samarbeidslæring. En utfordring framover er å bruke Fronter som styrker studentenes motivasjon og fremmer fellesskap og samarbeidslæring. Vi trenger mer kunnskap om samlingenes innhold og metoder for å styrke positive sider ved samarbeidslæring.

Studentgjennomstrømmingen var lik på deltidsstudiet som heltidsstudiet og søkertallet til studiet har økt med 40 % på tre år. Mål om karakternivå over heltidsstudenten er delvis innfridd. Skolen bør arbeide målrettet for å tilby flere nettforelesninger med mulighet til å stille spørsmål. Pedagogiske metoder som bygger opp om nettforelesninger bør utvikles og forbedres.

Antall søkere per studie plass er høyere til deltidsstudiet i sykepleie enn til heltidsstudiet. Over halvparten av studentene på deltidsstudiet i sykepleie hadde ikke gjennomført ordinær sykepleierutdanning ved et Campus.

Studentene er i stor grad tilfreds med metodene som særpreger vårt nett- og samlingsbaserte studium. Det betyr at bruk av Fronter, samarbeid med medstudenter og lærere, obligatoriske arbeidskrav, nettforelesninger og samlinger på campus er med på å gi mer kunnskap til flere.

## Forord

Evalueringsrapporten har fått tittelen ”Mer kunnskap til flere, evaluering av nett- og samlingsbasert sykepleierutdanning, deltid”. Tittelen ”Mer kunnskap til flere” viser til St.meld. nr. 43 (1988 – 1989) som har utdanningspolitiske føringer med mål om å sikre utdanning til befolkningen i hele landet. Denne intensjonen var et utgangspunkt for å iverksette nett- og samlingsbasert sykepleierutdanning.

Hvordan kan kunnskap og erfaringene fra utdanningen som ble iverksatt januar 2010 benyttes til å utvikle en enda bedre fleksibel sykepleierutdanning? Vi har møtt både studenter og studieadministrasjon gjennom evalueringen, og i praksis har alle møtt oss med velvilje og åpenhet. Studentene har gjennom fokusgruppeintervju og svar på Quest-back undersøkelse bidratt til å gi et rikt og nyansert bilde av det fleksible studiet. Studieadministrasjonen har også velvillig stilt opp og bidratt med protokoller av eksamensresultater.

Vi som har stått for evalueringen er høgskolelektor Ida Eggen og høgskolelektor Karen Irene Lysberg. Ida Eggen har utformet intervjuguide, områder for og analyse av fokusgruppeintervju. Karen Irene Lysberg har samlet data av eksamensprotokoller og gjennomført analyse av kvantitative data av en gjennomført skoleeksamen og tilfredshetsundersøkelse.

Vi har samarbeidet om organisering og gjennomføring av fokusgruppeintervju. Begge har skrevet referater fra intervjuene på grunnlag av lydopptak. Referatene har dannet grunnlag for analyse og tolkning som vi har vært sammen om. Ida Eggen har skrevet kapittelet 2, 4.2, 4.4, 4.6, 5.1 og 5.4. Karen Irene Lysberg har skrevet forord, kapittelet 1.0, 4.0, 4.1, 4.3, 4.5, 4.7, 5.2 og 5.3. Vi har kommentert og diskutert hverandres skriftlige bidrag. Begge har skrevet kapittel 3, 6 og 7. De tolkninger og konklusjoner vi har kommet fram til, er vi sammen om.

Vi ønsker å gi en varm takk til vår veileder professor Bengt Eriksson for støtte, oppmuntring og konstruktive innspill og nyttige bidrag underveis i prosessen. Vi takker også Høgskolen i Hedmark for tildeling av 20 % FoU-tid i studieperioden 2010 – 2012.

Vi takker også studieadministrasjonen på Høgskolen i Hedmark for stor velvillighet og hjelpsomhet ved innhenting av kvantitative data.

Videre vil vi rette en stor takk til studenter på kull 1 D, Høgskolen i Hedmark, for velvillighet og nyttige bidrag i fokusgruppeintervju.

## Innhold

1. Innledning .....	5
1.1 Bakgrunn .....	5
1.2 Mål med studien .....	6
2. Intervensjon og pedagogiske metoder som ligger til grunn.....	7
2.1 Bruk av Fronter.....	7
2.2 Nettforelesninger .....	8
2.3 Obligatoriske arbeidskrav .....	10
2.4 Samarbeidslæring .....	11
2.5 Samlinger.....	12
3. Mål.....	15
3.2 Generell studenttilfredshet.....	15
3.3 Studentenes tilfredshet med studiets pedagogiske metoder .....	15
3.4 Karakterer, studentgjennomstrømning, og søkertall.....	16
4. Metode .....	17
4.1 Evalueringsmodell .....	17
4.2 Fokusgruppeintervju .....	19
4.3 Innsamling og utvelgelse av kvalitative data.....	21
4.4 Databehandling og analyse av kvalitative data.....	22
4.5 Innsamling og utvelgelse av kvantitative data.....	24
4.6 Evalueringens styrke og svakheter .....	26
4.7 Ethiske vurderinger.....	27
5. Resultater .....	29
5.1.1. Å lykkes som student .....	29
5.1.2. Motivasjon – en kritisk og mangfoldig faktor.....	31
5.1.3. Samarbeid som læringsstrategi.....	33
5.1.4. Å arbeide alene – en effektivitetsstrategi .....	36
5.1.5. Betydningen av å organisere og utnytte tid .....	40
5.2. Resultater fra den kvantitative studien .....	41
5.3. Resultater fra tilfredshetsundersøkelsen .....	47
5.4. Studentgjennomstrømning og søkertall .....	50
6. Diskusjon – bidrar gjennomførte pedagogiske metoder til måloppnåelse? .....	51
6.1 Studenttilfredshet målt med kvantitative data .....	51

6.2	Studenttilfredshet målt med kvalitative data .....	52
6.3	Karakterer, studentgjennomstrømming og søkertall .....	58
6.3.1	Karakterer .....	58
6.3.2.	Studentgjennomstrømming .....	60
6.3.3.	Søkertall .....	61
7.	Konklusjon og samlet vurdering .....	61
	Referanser .....	65
	Vedlegg 1 .....	69

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for evalueringsstudien er prosjekt "Pedagogisk modell for desentrale studier" (Eggen, 2008-2009). Av praktiske, økonomiske og faglige grunner ønsket Høgskolen i Hedmark, Avdeling for helse- og idrettsfag (i dag Avdeling for folkehelsefag) at det ble gjort et prosjektarbeid som kunne gi føringer for desentrale studier ved avdelingen. Hensikten var å kunne tilby en fleksibel utdanning med siktemål om økt søkertall, økt studentgjennomstrømming, studenttilfredshet og karakternivå over normalstudent/campusstudent. Intensjonen var å tenke nytt om desentrale studier. I St.meld.nr.43 "Mer kunnskap til flere" (Kunnskapsdepartementet 1989) beskrives viktige fordeler med fjernundervisning: "...brukerne står fritt i forhold til tid, sted og opplæringstakt" (s. 89). Mer enn 20 år er gått siden dette ble skrevet, og vi har hatt fjernundervisning i mer enn 10 av årene.

Våre desentrale studietilbud var de første årene rettet mot flere "satellitter" hvor studietilbudet i hovedsak var kopi av studiene på campus. Vi ser nå en dreining innenfor sektoren mot å tenke mer fleksibelt med hensyn til sted, men også til tid og opplæringstakt. I takt med denne utviklingen tenderer begrepet fjernundervisning å byttes ut med uttrykket fleksibel utdanning. Grepperud (2005) gir fleksibel utdanning denne definisjonen:

*Fleksibel utdanning er utdanningstilbud til målgrupper som av ulike grunner ikke kan følge ordinær, heltids utdanningstilbud ved utdanningsinstitusjonene. Tilbudene retter seg primært mot voksne. Spesielt når det gjelder studieorganisering (tid/sted), men også for innhold, arbeids- og læringsformer og informasjons- og kommunikasjonsteknologi legges det vekt på å imøtekomme studentens livssituasjon, evner, anlegg og interesse (s 192).*

Definisjonen fanger opp ulike former for alternative studietilbud. Disse er i hovedsak rettet mot den voksne studentgruppen, men betegnes ofte ulikt, f.eks. desentrale studietilbud, deltidsutdanning, fjernundervisning og nettbasert utdanning (Rønning, 2009). Begrunnelse for dreining mot fleksibilitet finner vi ikke bare i praktiske behov hos søkerne til studiene, men også ønske om individualisering og variasjon. Samtidig som fleksible utdanninger har vært en klar vekstvirksomhet er fleksibilisering av utdanninger generelt et faktum. Vi finner i dag innslag av fleksible metoder i de fleste utdanningstilbud. Enn så lenge vil innslaget av fleksible metoder i hovedsak være større i studier som tilbys som «fleksible studier».

Å lære via fleksibel utdanning krever andre tilnæringsmåter enn læring gjennom tradisjonelle institusjoner. Gruppen studenter som velger desentrale studier befinner seg i en livssituasjon hvor de i større grad enn andre studentgrupper må kombinere studier med oppgaver i hverdagslivet. For flere studenter er det derfor mulig å gjennomføre et ønske om utdanning ved å velge en fleksibel studiemodell, ofte på deltid (Rønning, 2009).

Det foreligger lite forskning i Norden om hvordan denne studentgruppen skaper og utøver studentrollen. Dette har kommet i skyggen av forskning i bruk av IKT i fleksible studier (Rønning, 2009). I vår sammenheng er det et ønske å utvikle kunnskap om studenten som studerer i et fleksibelt studieløp. Vi ønsker kunnskap om hvilke erfaringer studentene har med studiet, som bruk av Fronter, samarbeid med studenter og lærere, obligatoriske arbeidskrav, nettforedlesninger og samlinger. Videre ønsker vi kunnskap om studentene er tilfredse med studiesituasjonen.

I tillegg søker vi kunnskap om utfallet av intervensjonen. Utfallet beskrives som søkertall, studentgjennomstrømning, studenttilfredshet og karakterer. Utfall drøftes opp mot intervensjonene. Hvordan påvirker de pedagogiske metodene med bruk av Fronter, samarbeid med studenter og lærere, obligatoriske arbeidskrav, nettforedlesninger og samlinger studentenes tilfredshet, læringstilnærming, motivasjon og læringsstrategier?

Ut i fra dette fokuset er vår problemstilling som følgende:

***Hvordan kan kunnskapen og erfaringene med gjennomførte pedagogiske metoder ved deltidsstudiet benyttes til å utvikle god fleksibel sykepleierutdanning?***

## **1.2 Mål med studien**

Hovedmålet er å evaluere iverksatt pedagogisk modell for nett- og samlingsbasert sykepleierutdanning, deltid. I forlengelsen ønsker vi at resultater fra evalueringsarbeidet skal gi føringer for fleksible studier i høgskolen. Kjennetegn ved modellen er bevisst og omfattende bruk av ny teknologi, herunder Fronter, samarbeid som læringsstrategi, innlevering av obligatoriske arbeidskrav, tilgang til nettforedlesninger og regelmessige samlinger på campus.

## **2. Intervensjon og pedagogiske metoder som ligger til grunn.**

Intervensjonen er de pedagogiske metodene som særmerker undervisningen i dette studiet. Det desentrale studiet vi evaluerer er det første fleksible studietilbudet høgskolen tilbyr studenter som ønsker å bli sykepleiere. Høgskolens intensjon var først og fremst å gi et studietilbud til ungdom og voksne med bosted nord i Hedmark fylke. Måltallet for antall studenter ble satt til 27 og studiet skulle gå over fire år, med mulighet til å gjennomføre det på tre og et halvt år. Tjue studenter fullførte studiet på tre og et halvt år. Atten studenter har bosted nord i Hedmark, mens to bor i midtfylket. De fleste studentene er voksne, gjennomsnittsalder er 33 år. Alle har tidligere arbeidserfaring. To av studentene er menn.

Studentene har mulighet til å gjennomføre praksisstudiene i nærheten til hjemstedet. Skolen disponerer lokaler på Tynset hvor studentene kan møtes. Alle studiesamlingene foregår på campus på Elverum.

Deltidsstudiets faginnhold er det samme som for det ordinære bachelorstudiet, men de pedagogiske metodene avviker for en stor del. Med pedagogiske metoder mener vi de framgangsmåter skolen benytter i undervisningen. At metodene særmerker dette studiet betyr ikke at de er særegne for dette studiet, men at de er spesielt vektlagt i det nett- og samlingsbaserte studiet sammenlignet med det ordinære bachelorstudiet. Intervensjonen kategoriseres i fem metoder: Bruk av Fronter, nettlelesninger, obligatoriske arbeidskrav, samarbeid med medstudenter og lærere og samlinger. Vi beskriver nå hver av disse metodene og belyser metodene med studier som belyser anvendelsen av metodene.

### **2.1 Bruk av Fronter**

Fronter er en digital læringsplattform, et såkalt Learning Management System (LMS). Fronter beskriver sitt produkt som en læringsarena for undervisning og kommunikasjon. Plattformen består av en rekke verktøy for samarbeid og læring i tilknytning til undervisning og studiearbeid. Fronter reklamerer med å være et sted hvor lærere og studenter kan møtes uavhengig av tid og sted (Høgskolen i Hedmarks hjemmeside). LMS har ifølge Grepperud (2005) gitt oss mulighet til å realisere mange mål som ble oppfattet som utopiske for 30 – 40 år siden. Endringen innebærer mangfold og variasjon, og ikke minst interaktivt samarbeid. Vi ser en klar perspektivdreining fra teknologi til pedagogikk (Alexandersen, 2008). Økningen i



bruk av IKT i norsk høyere utdanning har vært formidabel, ikke minst i løpet av de siste årene (Ørnes mfl., 2011).

Norgesuniversitetets undersøkelse (Ørnes mfl., 2011) om bruk av digitale verktøy og medier ved norske universitet og høyskoler viser at de fleste studentene (95 %) bruker digital læringsplattform. Studentene har klare forventninger til at deres utdanningsinstitusjon tilrettelegger for bruk av digitale verktøy. Flertallet av studentene mener at digitale verktøy/medier er viktige hjelpemiddel i studiearbeidet. Kun 1 % foretrekker at det *ikke* brukes digitale verktøy/medier i undervisningen. Årsakene til at studentene verdsetter bruk av læringsplattform er at den gir mer fleksibilitet, nye måter å lære på og styrker samarbeidet med medstudenter og lærere. De erfarer den videre som nyttig fordi den gir lett tilgang på informasjon, skaper struktur og gir enklere oversikt. Mange av studentene er også fornøyde med at bruken av digitale verktøy i undervisningen bidrar til at de blir flinkere databrukere. Forfatterne bak undersøkelsen påpeker at det ligger mange uutnyttede muligheter i læringsplattformene, spesielt med tanke på å fremme mer studentaktive undervisnings- og læringsformer.

Høgskolen i Hedmark har brukt Fronter siden år 2000. Bruken har økt betydelig år for år. Utredningsrapporten *Studiemodeller og fleksible utdanninger ved Høgskolen i Hedmark* (Foss, 2011) viser at antallet innlogginger på Fronter i oktober måned har steget fra ca. 10 000 i 2001 til ca. 120 000 i 2010. Verktøy som vi benytter i nett- og samlingsbasert sykepleierutdanning er informasjonsrom, forelesningsgrunnlag (PPT presentasjoner o.l.), opptak av forelesninger, innleveringsmapper, samskrivingsdokumenter, forum for spørsmål og diskusjoner, e-post, tester, læringsstier og statistikk. Vår intensjon har vært å bruke verktøyene i Fronter hyppig og variert.

## 2.2 Nettførelser

Nettførelser er forelesninger som blir tatt opp og lagt ut i en mappe på Fronter. Mange bruker begrepet PODCAST (Podcasting) om å ta opp, lagre og legge forelesninger ut på nettet (Norgesuniversitetets Podcasthandbok, 2011). I hovedtrekk skilles det mellom to former for opptak, enten opptak av en ordinær forelesning eller et opptak av forelesning i et eget rom uten tilhørere. Opptak spesielt produsert for nettet er gjerne av kortere varighet, ca. 10 til 20 minutter. Via Fronter kan studentene se og høre på forelesningene når og hvor det passer. I

Podcasthåndboka kan vi lese om mange gode grunner til podcast, hovedgrunnen er at det er til hjelp for studentenes læring.

Ifølge Norgesuniversitetets undersøkelse (Ørnes mfl., 2011) ønsker studentene at forelesninger blir tatt opp og gjort tilgjengelig på nett. En grunn er fleksibiliteten dette gir, det gjør det mulig å se og høre forelesningene når og hvor det måtte passe. En annen begrunnelse er at forelesningene kan brukes på helt andre måter. Den fleksible tilgjengelighet gjør det mulig å repetere og gjennomgå vanskelig stoff flere ganger. Studentene kan videre sette på pause, gå til andre kunnskapskilder og så tilbake til forelesningen. Slik kan studentene tilpasse forelesningene til sine forutsetninger. En gruppe som kan ha særlig nytte av tilgjengelige forelesninger på nett er studenter som ikke har forelesningsspråket som førstespråk eller studenter som har lesevansker.

I 2009/2010 ble 895 studenter på Universitet i Oslo som hadde erfaring med podcast-forelesninger spurt om sine erfaringer. De to viktigste grunnene til at de benyttet seg av disse var at de var til hjelp for å repetere og for å forstå vanskelige stoff (Norgesuniversitetets Podcasthandbok 2011).

Ved et ingeniørstudie i U.S.A. iverksatt man et forsøk med podcast av forelesninger for å forbedre resultatene ved ett av kursene. Mange av studentene gjorde det dårlig og flere strøk på kurset. Podcast erstattet vanlige forelesninger, tiden på universitetet ble brukt til diskusjon, spørsmål og øvelser. Forsøket førte til betydelige bedre resultater (Azevedo, 2012).

Mc Kinney, Dyck og Luber (2009) dokumenterte bedre resultater på en kunnskapstest hos psykologistudenter som benyttet podcast-forelesninger sammenlignet med kontrollgruppen som var tilstede på ordinære forelesninger.

Bannon, Lubke, Beard og Britt (2011) påviser like gode resultater på en test i pedagogikk hos podcastgruppen som kontrollgruppen. Studentene som deltok i studien var lærere som tok videreutdanning i pedagogikk.

Høgskolen har i dag godt utstyr for opptak av ordinære forelesninger og opptak i studio uten studenter til stede. I 2011 ble det produsert opp mot 500 nettførelser ved Høgskolen i Hedmark (Foss, 2011). Ved sykepleierutdanningen er opptak av de to formene for forelesninger stadig økende. Studentene ved dette studiet har benyttet forelesninger lagt ut på

nett hovedsakelig i anatomi, fysiologi og biokjemi. I dette faget har 12 forelesninger på to til tre timer blitt tatt opp i ordinære forelesninger og lagt ut på Fronter. Undervisningen i sykepleiens historie har vært basert på seks nettforelesninger som er tatt opp i opptaksstudio og gjort tilgjengelig på Fronter.

### 2.3 Obligatoriske arbeidskrav

Arbeid med fagstoff er nødvendig for å lære en profesjon. Obligatoriske arbeidskrav er et middel til å sikre at studentene arbeider med fagstoffet. Ideelt bør arbeidskravene bidra til dybdeløring og hensiktsmessige læringsstrategier. Kontinuerlig studiearbeid er et av målene i Kvalitetsreformen, St.meld. nr. 27 (Kunnskapsdepartementet 2001). Meldingen dokumenterte at studier med faste opplegg og obligatoriske innleveringer hjalp studentene til å gjennomføre studiet. "*Da holder det ikke med å overlate studentene til seg selv og forelesningskatalogen*" (ibid. s.1). På denne bakgrunn la reformen føringer som skulle forplikte utdanningsinstitusjonenes til å stille krav til studentene.

Evaluering av kvalitetsreformen viser at intensjonen er oppfylt. Studentene skriver og leverer oppgaver langt hyppigere enn før. Med støtte i internasjonal forskning hevder forfatterne bak evalueringen at denne arbeidsformen bidrar til kvalitativt bedre læring enn de mer tradisjonelle (Michelsen & Aamodt, 2007).

Studenters læringsstrategier er ulike, noen studenter har god evne til å ta fatt mens andre er avhengig av at skolen dytter på. Uansett vil de fleste studentene, ikke minst studenter ved nett- og samlingsbaserte studier ofte slite med å sette av tid til studier. Hos voksne studenter konkurrerer arbeid med studiene ofte med dagliglivets krav (Stølen, 2008; Ladstein & Toft, 2011). Studentlivet innebærer for mange, spesielt kvinner, stadige forhandlinger på hjemmebane for å få frigjort tid til studier (Støkken, Lorentsen, Niemann & Sørensen 2007). Forfatterne er på linje med kvalitetsreformen når de på bakgrunn av sine studier mener at planlagte obligatoriske studentarbeider er nødvendig for at studentene også er studenter i periodene mellom samlinger og praksisstudier.

Studentene på nett- og samlingsbasert sykepleierutdanning har ulike obligatoriske arbeidskrav. Flere av kravene er knyttet til mappevurderinger. I tillegg stilles arbeidskrav som betingelse for å kunne gå opp til prøver og eksamener. Gjennomførte frontertester er et krav for å gå opp til test i medikamentregning. For å gå opp til praktisk prøve må studentene få

godkjent arbeid med mikrobiologioppgaver og gjennomføre flervalgstester rettet mot praktiske sykepleieprosedyrer.

## 2.4 Samarbeidslæring.

Synet på verdien av samarbeid i undervisning har blitt betydelig styrket i de senere år. Inspirert av først og fremst Lev Vygotsky har vi blitt bevisst at den viktigste læringskilden er sosial samhandling, det vil si at kunnskap dannes sosialt før den "flyttes inn" på det indre mentale plan. Slik er den kompliserte menneskelige kunnskapsutvikling, ifølge Vygotsky (1978), et produkt av koblingen mellom den mentale historien til den enkelte og fellesskapets historie. Det innebærer båndet mellom det mentale, det sosiale og det kulturelle. Samarbeidslæring er en kombinasjon av utveksling av intellektuell kunnskap, erfaringer, forståelser, refleksjoner og utøving av praktiske ferdigheter. Utvekslingen foregår ved hjelp av fysiske og intellektuelle redskaper, språket har en helt spesiell plass som redskap for sosial utveksling.

Læring skjer i stor grad sammen med andre, samtidig som det endrer vårt samarbeid med andre. Læring fører med andre ord til en endring hos den enkelte, og hos gruppen som helhet. Som læringsmål er dessuten evnen til å kunne samarbeide med andre viktig. Den framtrepende plass brukermedvirkning, dialog innenfor endringsarbeid og tverrfaglig samarbeid har i dagens helse- og skolevesen betinger gode samarbeidsferdigheter hos profesjonsutøverne. Ikke minst er samarbeid en kjerne innenfor folkehelsearbeidet.

Jensen (2006) viser i sin doktorgradsstudie fra Høgskolen i Oslo (HiO) at studenter betrakter sine medstudenter som gode læringsressurser. Medstudenter er stort sett tilgjengelige og de er likemenn, de oppleves som et fast og trygt holdepunkt samtidig som studentene mener å ha stor nytte av hverandres erfaringer og kunnskap. Alle kan bidra på sin måte på bakgrunn av sitt ståsted. Mange av studentene hadde lang erfaring og kunne derfor bidra med mye til andre.

Studenter ved deltidsutdanningen ved HiO (Nilsen, Myklebust & Taasen 2008; Bøen m.fl. 2008) hadde svært positive erfaringer med medstudentveiledning. Utbyttet var tosidig, man har mye å lære av andre studenter, men ikke minst viktig, skriver de, er at en god måte å lære på er å lære bort.

Dette er i tråd med Lightner, Bober og Willy (2007) funn som viser at samarbeid med medstudenter stimulerer studentene til å styrke begrepsforståelse og ferdighetskompetanse, ytre motivering som eksamenskarakterer ble vurdert som underordnet for læringen.

Bingen, Kofoed og Lied (2011) viser i sin studie at studentene erfarte godt læringsutbytte og gruppetilhørighet gjennom deltakelse i en utviklet nettbasert veiledningsmodell.

Vi ser at, ved siden av å ha betydning for læring, er arbeid i grupper i seg selv et sosialt støttesystem. Kreie m. fl. (2007) viser i sin studie at gruppebaserte metoder fører til at langt flere studenter ved universitetet gjennomfører første studieår sammenlignet med bruk av tradisjonelle undervisningsmetoder.

Institutt for sykepleie og psykisk helse ved Høgskolen i Hedmark (HiH) har lagt det sosiokulturelle læringssyn til grunn for vår pedagogiske praksis. Det betyr en dreining fra individuelle arbeids- og vurderingsformer til vektlegging av samarbeid i grupper. For eksempel foregår 4 av totalt 9 eksamener ved det ved det nett- og samlingsbasert studie i grupper. Vi mener at i et nett- og samlingsbasert studie hvor studentene treffes sjelden, vil vektlegging av samarbeid for å styrke det sosiale støttesystemet ha spesiell betydning.

## 2.5 Samlinger

Historisk har undervisning foregått i en «skolestue», det vil si at lærere og elever/studentene har vært samlet fysisk i et rom. Ved siden av klasseromsundervisning har studenter hatt hjemmearbeid. Fra 80- tallet har det, også innen sykepleierutdanningen, skjedd en klar dreining mot mindre tid i klasserommet og mer tid med eget studiearbeid. Dreiningen startet da sykepleierelever ble sykepleierstudenter i 1975. Fra egen skoletid på 70-tallet kan vi huske fulle timeplaner daglig og iblant også undervisning på lørdager.

I nett- og samlingsbaserte studier treffes studenter og lærere sjelden sammenlignet med ordinære campusstudier. Samlingene har flere siktemål. Hva innholdet og formen på samlingene bør være er grunnlag for evalueringer, studier og diskusjoner. Bingen mfl. (2008) påpeker at lærerne ofte tenker for tradisjonelt når de skal avgjøre hvilken læring som bør foregå på skolen og hva som kan læres når studenter og lærer er adskilt i tid og rom. Hyppigheten og lengde på samlingene bør også diskuteres.

Ved en sykepleierutdanning vil ferdighetstrening være en naturlig læringsaktivitet på skolen. Rammeplanen av 2008 for Bachelor i sykepleie legger føringer for trening på ferdigheter i utdanningsinstitusjonens øvingsposter. I en øvingsavdeling har studentene mulighet til å lære ferdigheter i omgivelser som er lite forbundet med risiko. Ferdighetstrening i øvingsavdelingen gir flere gevinster enn at studentene blir praktisk kompetente. Aktiviteten bidrar til å styrke læringsmiljøet fordi studentene er sammen, og gjør noe praktisk sammen. Praktisk trening motiverer studentene fordi det er en avveksling fra de teoretiske studiene, videre styrkes motivasjonen ved at de erfarer å lykkes med å utføre grunnleggende praktiske sykepleieferdigheter. Ladstein og Toft (2011) viser i sin studie av nettstudenter på lærerhøgskolen at studentene ønsker flere praktiske øvinger når de er inne på samlinger.

Forelesninger er ofte noe av innholdet på samlinger. Fordi nettstudenter ofte er overlatt til seg selv, kan forelesninger bidra til å styrke læringsmiljøet fordi man er sammen med andre og deler det som skjer. Forelesninger kan også bidra til å inspirere til videre innsats i studiet (Ladstein og Toft 2011).

Samlingene har flere siktemål enn læring. Å aktivisere studentene som studenter er av betydning. Det vil si at de minnes på at de også er studenter. Rønning (2007) skriver at studentrollen i studentenes hverdagskontekst er mer eller mindre usynlig, faktisk også for studentene selv. Vi kan si at når studentene er inne på samlinger styrkes *studenten* i studentene.

Samlingene har også en klar sosial hensikt. Studentene blir kjent med hverandre og blir en del av et sosialt fellesskap. Medstudenter er et viktig sosialt støttesystem (Kreye m.fl., 2007).

Samlinger er viktig bidrag for læringsmiljøet. En postenquête undersøkelse av 16 988 studenter utført i Sverige i 2012 av Statistiska Centralbyråen (SCB) viser at jo flere obligatoriske samlinger ett nettbasert studie inneholdt, jo mer fornøyde var studentene med studiet. Ladstein og Toft (2011) erfarte at obligatoriske samlinger påvirket studieinnsatsen positivt.

Ved vårt nett- og samlingsbaserte studie har samlingene vært på 3-4 dager, 1-4 ganger i semesteret. Hyppighet har vært styrt av omfanget av praksisstudier i de ulike semestrene.

I tillegg til ferdighetstrening er tiden på samlingene brukt til forberedelser til hjemmeoppgaver. Videre framlegg og diskusjoner i klassen og evaluering av undervisning. Forelesninger i klassen eller sammen med andre kull har funnet relativ stor plass på samlingene. Studentene har også deltatt på større konferanser på skolen. Når undervisningen kun har vært holdt for klassen har det vært rom for spørsmål, kommentarer og diskusjoner.

### 3. Mål

Mål for Høgskolens satsing på nett- og samlingsbasert sykepleierutdanning kategoriseres i fire områder: Studenttilfredshet, studentgjennomstrømning, karakterer og søkertall. Målet med denne evalueringsstudien er å vurdere de fire områdene opp mot valgte pedagogiske metoder og gjennomføringen av disse. Kan målene forstås som resultater av intervensjonene.

#### 3.2 Generell studenttilfredshet

Studentenes tilfredshet engasjerer undervisningsinstitusjonene fordi det er av betydning for å tiltrekke seg studenter, ha et godt renommé og oppfylle sitt mandat. Studenttilfredshet er et sentralt mål Høgskolen ønsker å oppnå. Studiens mål er å vurdere om det er sammenheng mellom generell studenttilfredshet og studiets særpreg.

#### 3.3 Studentenes tilfredshet med studiets pedagogiske metoder

En viktig årsak til at vi i dag innenfor høgskolesektoren legger stor vekt på studenters tilfredshet er kjennskap til betydningen for læring. Herington og Weavens (2008) viser i sin studie med 827 australske studenter positiv sammenheng mellom studenttilfredshet og læringsresultat. Heikkila og Lonka (2006) påviser i sin studie med 366 studenter ved universitetet i Helsingfors at optimistiske og meningsorienterte studenter oppnådde gode læringsresultat.

Studenttilfredshet henger tett sammen med studentenes opplevelse og håndtering av undervisningen. Vi har lenge vært opptatt av hvordan undervisningens innhold og metoder påvirker studentenes læring, men i tråd med nyere pedagogiske viten har vi i økende grad blitt bevisst på betydningen av studentenes opplevelse og håndtering av undervisningen (Ak, 2008). Begrepet læringstilnærming, på engelsk Student Approaches to Learning (SAL) ble skapt på slutten av 70- tallet med de svenske forskerne Marton og Säljö, begrepet viser til studentenes opplevelse og håndtering av undervisningen.

Ak (2008) har i en reviewartikkel analysert begrepet læringstilnærming. Han skriver at begrepet handler om motivasjon for læring og hensiktsmessige læringsstrategier. Motivasjon bygger ifølge Duncan og McKeachie (2005) på opplevelse av mening og mestring. Studentene opplever det meningsfullt å lære noe når de oppfatter det som viktig, nyttig og



relevant. Mestringsopplevelsen påvirkes av vurderingen av egen kompetanse opp mot sakens vanskelighetsgrad. Studentenes mulighet til å være autonome spiller også inn på mestringsopplevelsen (Pintrich, 2004).

Læringsstrategier defineres i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som evnen til å organisere og regulere egen læring ved å bruke tiden effektivt, legge planer, løse problemer, evaluere og reflektere. Læringsstrategi innebærer med andre ord kort sagt å kunne ta fatt på studiet. I studenters læringstilnærming er motivasjon og læringsstrategi tett sammenbundet.

Oppsummert er læringstilnærming, motivasjon og læringsstrategier uttrykk for studenttilfredshet. Studiens mål er å evaluere studentens tilfredshet uttrykt gjennom læringstilnærming, motivasjon og læringsstrategier og vurdere sammenhengen med iverksatte pedagogiske metoder.

### **3.4 Karakterer, studentgjennomstrømning, og søkertall.**

En karakter er et vurderingsuttrykk ved eksamen eller prøve. Etter innføring av Kvalitetsreformen bruker vi en skala fra A til E for bestått, og F for ikke bestått. Alternativt benyttes karakterene bestått/ikke bestått.

Med studentgjennomstrømning forstår vi hvordan studenter ved å avlegge studiepoeng beveger seg gjennom et studie. Begrepet oppsto da universiteter og høyskoler fikk finansieringssystem som belønnet studentenes vektallsproduksjon, senere studiepoengproduksjon. Gjennom Kvalitetsreformen (Kunnskapsdepartement, 2001) fikk begrepet verdi gjennom vektlegging av at studentene skulle lykkes med sine studier, fortrinnsvis på normert tid. Studentgjennomstrømning handler, med andre ord, om økonomi og den kvalitative verdien ved å lykkes som student.

Søkertall viser til hvor mange søkere studiet har

Studios mål er å sammenligne karakterer, studentgjennomstrømning, og søkertall for det nett- og samlingsbaserte studiet med fulltidsstudiet, og å vurdere resultatene ved det nett- og samlingsbaserte studiet opp mot iverksatte pedagogiske metoder.

## 4. Metode

Evaluering er en metode som systematisk bedømmer resultat og langsiktige effekter av gjennomførte innsatser (Eriksson & Karlsson, 2008). For å innhente data til å bedømme resultater har studien både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming.

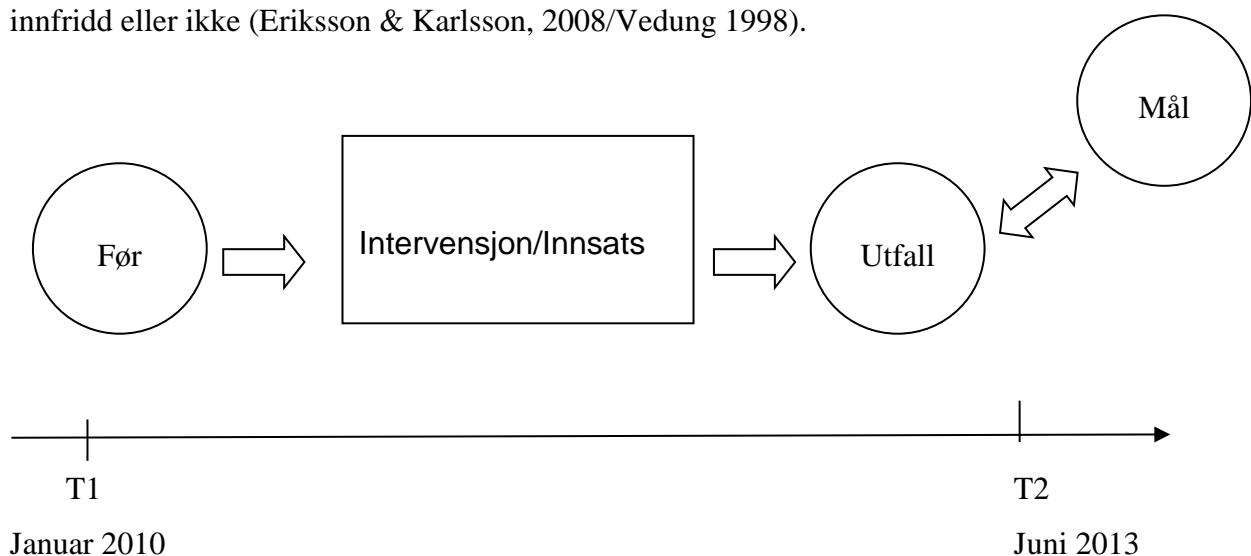
I følge Eriksson & Karlsson (2008) inneholder evaluering to komponenter; å systematisere kunnskap om aktuell virksomhet og gjennomførte intervensjoner og at denne kunnskapen vurderes mot en referanseramme som skal være tydeliggjort.

Videre er det tre parametre/dimensjoner som går igjen i alle evalueringer. Det første er tidsdimensjonen, evalueringen kan strekke seg over en kortere eller lengre tidsperiode. For det andre er det et sammenligningsaspekt ved at ulike empiriske situasjoner sammenlignes med hverandre over tid, eller med for eksempel fastsatte mål for intervensjonen. Den tredje dimensjonen er design eller modell for evalueringen (Cheetham, 1997)

I studien er tidsdimensjonen beskrevet, hvilke grupper studien omfatter og valgt måloppfyllelsesanalyse som modell.

### 4.1 Evalueringsmodell

Måloppfyllelsesanalyse er en modell for å se om mål som var satt opp i forkant har blitt innfridd eller ikke (Eriksson & Karlsson, 2008/Vedung 1998).



Figur 1: Modell for måloppfyllelseanalyse. Modifisert fra Eriksson og Karlsson, 2008, s.146.

T1 beskriver mål før intervensjonen gjennomføres. Mål (T 1) for prosjektet er økt søkertall ved studentopptak i forhold til tidligere år, økt studentgjennomstrømming i forhold til tidligere år, studenttilfredshet, høyere gjennomsnittskarakterer og karakternivå over heltidsstudent. Kostnadsramme gjelder som for "heltidsstudenten" (Eggen, 2009). Målene er overordnet. Veien til målene går gjennom pedagogiske valg og gjennomføring (intervensjonen) og studentenes respons. Intervensjon i studien er bruk av Fronter, samarbeid med studenter og lærere, obligatoriske arbeidskrav, nettforedlesninger og samlinger. Tanken er at intervensjonen skal lede til at målene oppnås (Eriksson & Karlsson, 2008).

Kjernen i måloppfyllelsesanalysen er å drøfte situasjonen, "utfall" med "mål" som skjer etter intervensjonen ved T2 hvor utfallet defineres som situasjonen etter intervensjonen. Er utfallet i overensstemmelse med de formulerte mål, er måloppfyllelsen god. I hver evaluering er det et ønske om å få kunnskap om tidligere forhold – kunnskap som legges til grunn for evaluering. Denne kunnskapen har to elementer. Det ene elementet kan handle om situasjonen til den/de som vurderes eller relasjonen mellom intervensjon og situasjonen hos de som vurderes/evalueres (Eriksson & Karlsson, 2008). Kunnskap om tidligere forhold og situasjonen studentene er i, er delvis kjent for vi som evaluerer. Alle studentene er voksne og de fleste har vært i eller er i yrkesaktivt arbeid ved siden av studiet. Deltidsstudiet legger opp til at studentene har mulighet til å ha deltidsarbeid i tillegg til studiet. En annen kjent kunnskap er at flere av studentene har familie med barn og noen er eneforsørgere til barn. Kunnskap om relasjon mellom intervensjon og situasjon er at studiesituasjon og forhold knyttet til studiesituasjon er ny og ukjent for alle studentene. Noen få studenter har studert tidligere ved høgskole og har erfaringer fra høgskolesystem. Dette indikerer at kjennskap og erfaringer med læringsplattform på internett, nettforedlesninger og studiekrav på høgskole er nytt for de aller fleste studentene i denne studien.

Eriksson og Karlsson (ibid.) benevner situasjonen etter intervensjonen som «utfall». En beskrivelse av utfallet er i prinsippet en nøytral tilstand i ett gitt tilfelle. Slik er situasjonen her og nå, uttrykt i begrep eller kriterier. I denne studien kan dette være oppnådd resultat på en skoleeksamen eller svar på studenttilfredshet.

Det andre kunnskapselementet, relasjonen mellom intervensjon og utfall, tar sikte på årsakssammenheng. Gitt at utfallet er positivt eller i linje med det som var planlagt, ligger årsaken i intervensjon? Er utfallet et resultat av intervensjonen? Dersom utfallet er negativt, er det en feilaktig eller uheldig intervensjon? Uansett om koblingen mellom intervensjon og utfall er positiv eller negativ, ønsket eller uønsket, kan dette i følge Eriksson & Karlsson (2008) reflekteres om i termer av effekter eller resultater. Både studentenes og skolens interesse er knyttet til positivt utfall hva gjelder studenttilfredshet, karakterer og studentgjennomstrømming. I våre vurderinger har vi ikke full kjennskap til eller kontroll over alle faktorer som ved siden av intervensjonen påvirker utfallet. Det kan være andre faktorer enn bruk av Fronter, samarbeid med medstudenter og lærere, arbeidskrav, forelesninger og samlinger som har innvirkning og innflytelse for utfallet. Vi kan stille spørsmål om studentene opplever tilfredshet slik målene angir, det neste vil være om tilfredshet kan forklares med iverksatte metoder, med andre ord hvordan intervensjonene påvirker studentenes tilfredshet, læringstilnærming og læringsstrategier. Men kunnskap om utfallet, situasjonen etter intervensjonen, er viktig kunnskap for alle interessenter, både for studenten, skolen og samfunnet.

Vi går nå over til å beskrive hvordan evalueringen ble konkret gjennomført, og begynner med innsamling av kvalitative data. Deretter beskriver vi innsamling av kvantitative data.

## 4.2 Fokusgruppeintervju

Hverdaglige samtaler har som regel ikke læring som mål, men vi vet at vi ofte kan bli beriket av slike samtaler. Grunnlaget for et forskningsintervju er den hverdaglige samtalen, men formen, og definerte mål gjør at samtalen benevnes en fagsamtale. Samtalen er asymmetrisk fordi forskeren bestemmer fokus og leder innspillene. Målet er å få fram kunnskap om virkeligheten slik den erfares av den eller de som intervjues. Når Kvale (2009) benevner det kvalitative forskningsintervjuet som et produksjonssted for kunnskap betyr det at gjennom samtalen ikke bare innhentes kunnskap, men ny kunnskap blir til.

Kjennetegn ved et fokusgruppeintervju er innhenting av kunnskapsdata basert på dialog i en gruppe med 4-12 deltagere om et forutbestemt fokusert område (Hummelvoll, 2010). Verdien av å velge en gruppe som kilde til kunnskap er gruppedynamikkens fordeler. Stikkord er flere

stemmer, forskjellighet, assosiasjoner, nye tanker, utdypende tanker, påvirkning og nyansering, og slik utvikles kunnskap i samtalsløp. Gjennom samtalen bygger vi opp noe større enn det vi hadde klart hver for oss. Målet med fokusgruppeintervju er ikke å forenes i enighet, men derimot å få fram ulike perspektiv og oppfatninger. Fokusgruppeintervju egn seg ifølge Hummelvoll (2010) godt til å få fram menneskers erfaring med å være en del av et variert fellesskap. Åpenhet og interesse for alle synspunkter er viktige grunnverdier. I denne sammenheng er fokus studentenes erfaring med å være underveis i et i nett- og samlingsbasert deltidsstudium.

### **Flerstegs-fokusgruppeintervju**

Flerstegs-fokusgruppeintervju karakteriseres ved at samme gruppe undersøker eller diskuterer en rekke spørsmål, tema eller fenomener gjennom flere møter. Morgan (1997) uttrykker at noen av effektene ved flerstegs-fokusgruppeintervju er at gruppe medlemmene kjenner hverandre, det åpnes for nye muligheter til å komme videre gjennom nyansering, utdyping og nye innfallsvinkler. I tillegg utvikles en følelse av sammenheng mellom gruppe medlemmene med å dele historier med hverandre. I grupper som varer over tid utvikles variasjon i temaer som ikke synliggjøres i typiske «engangsmøter».

Vi oppfattet oss som ansvarlige for evalueringen og valgte selv å lede intervjuene. Rollen som intervjuer (moderator) og observatør ble fordelt mellom oss begge fra intervju til intervju. Moderator leder intervjuet mens observatøren observerer samspillet og skriver ned hovedtrekk fra samtalen. Ved oppstart av nytt intervju leser intervjuer opp et sammendrag av forrige intervju. Det åpner for å gå videre på ting som ble berørt på forrige intervju. Antall intervjuer avgjøres etter vurdering av når intervjuer, moderator og gruppen oppfatter samtalen som uttømt.

### **Intervjuguide**

Dialog og dynamikk er sentrale verdier ved et fokusgruppeintervju. Intervjuet kan derfor ikke planlegges i detalj. En intervjuguide betyr derfor i denne sammenheng områder som skal gi retning for intervjuet, den er ikke en stram rettesnor. En hjelp til å utforme intervjuguide har vært Duncan og McKeachie's (2005) intervju skjema «Motivated Strategies for Learning Questionnaire» (MSLQ). Skjemaet er oversatt til flere språk og anvendt i forsknings- og

evalueringsarbeid på ulike undervisningsnivå og til ulike formål. Evalueringsverktøyet er blant annet anvendt innenfor sykepleierutdanning. MSLQ er utarbeidet for å vurdere studenters motivasjon og læringsstrategier, hensikten er å heve kvaliteten på undervisning og læring. MSLQ er et avkryssningsskjema med 81 punkter, vi har valgt ut noen av spørsmålene, oversatt og omarbeidet dem og overført dem til en intervjuguide. Igjen; guiden er en ”bakhodemodell” for intervjueren, ikke en trinnvis rettesnor. Rammen rundt spørsmålene og samtalen er hele veien studiet studentene er en del av. Fokus rettes spesielt mot tidsnære erfaringer. Tre momenter har pekt seg ut som fokus for intervjuene; motivasjon, samarbeidslæring og ressurs-styring.

For å belyse studentenes motivasjon har vi stilt spørsmål innenfor to områder. Det ene området er studentenes oppfatning av undervisningens verdi, nytte og relevans. I hvilken grad erfarer studentene at de tilføres kunnskap som har betydning for å kunne mestre den praktiske sykepleieutøvelsen. Det andre området er tro på- og forventning om å lykkes. Ifølge Deci og Ryan (1987) er det av stor betydning for studenters motivasjon at de kjenner på følelsen av å være kompetente. Når studenter lykkes med utfordringer skolen gir dem kan de si til seg selv at dette klarer jeg. Å mestre studentrollen er spesielt knyttet til gjennomføringen av studentoppgaver og eksamener. Dette er områder som utfordrer studenter med liten akademisk erfaring spesielt.

Samarbeidslæring har en sentral plass i studiet. Vi spurte derfor studentene om hvordan de erfarte samarbeidet med medstudenter og lærere; fordeler og ulemper. Ett område vi vet er av stor betydning for voksne studenter på et nett- og samlingsbasert deltidsstudium er ressursstyring fordi tiden til skolearbeid konkurrerer med mange andre plikter. Vi ønsket derfor at studentene skulle fortelle oss om utfordringen med å utnytte tiden i kampen med andre gjøremål.

### **4.3 Innsamling og utvelgelse av kvalitative data**

Det første deltidskullet startet i januar 2010, hvor 30 studenter hadde fått studietilbud og takket ja til studieplass, 28 studenter møtte til studiestart. Tre år etter oppstart, januar 2013, var det 20 studenter i klassen. 18 studenter har bostedsadresse nord i Hedmark fylke. De øvrige 2 studentene har bostedsadresse i midt fylket. Det ble til sammen gjennomført 3

fokusgruppeintervju for kull 1 deltid i 2011, to intervju våren 2011 og ett intervju høsten 2011.

Åtte studenter ble tilfeldig trukket ut til å delta i intervju. Studentene ble trukket ut ved at navn på alle studentene ble skrevet på lapper. En kollega i høgskolen trakk ut åtte lapper fra en boks. Studentene fikk tilsendt brev med informasjon og forespørsel om å delta (vedlegg 1). Alle åtte ga skriftlig samtykke til deltakelse. Hele studentkullet ble i forkant informert om evalueringen muntlig og på Fronter. I første intervju var åtte studenter til stede, i andre intervju var fire studenter representert. På grunn av stort forfall ved andre intervju ble fire nye studenter tilfeldig trukket ut på samme måte som tidligere, og invitert til å delta i tredje intervju. På tredje intervju møtte ni studenter.

Kvalitative data i studien er studievirkeligheten studentene erfarer å være i. Deres læringstilnærming, motivasjon og læringsstrategier for å tilegne seg kunnskap inngår i kvalitative data. Alle intervjuer ble tatt opp på bånd. Den av oss som var observatør hadde en sekretærfunksjon og noterte underveis.

#### **4.4 Databehandling og analyse av kvalitative data.**

Analysen, det vil si å dele inn og finne mønstre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010), tar utgangspunkt i tre fokusgruppeintervju etter at alle tre intervjuene var gjennomført. Intervjuene var tatt opp på bånd og deler av dem notert ned av moderator. Neste skritt var å transkribere intervjuene. Gjennom dette arbeidet ble vi godt kjent med datamaterialet. Vi foretok analyse ved sammen å ta for oss ett og ett intervju og merke ut enheter i datamaterialet. Enheten ble merket med gul bakgrunn. En enhet er et utsagn fra en respondent som kan stå for seg selv. At det kan stå for seg selv betyr at det i seg selv er meningsbærende (Thagaard, 2009). Ett eksempel fra vårt første intervju er: «Vi har jobbet mye sammen fordi det var så tungt stoff». Materialet ble gjennomgått flere ganger for å vurdere hva som kan forstås som en enhet. Ifølge Thagaard (2008) vil inndelinger i enheter ha en fortolkning i seg fordi vi foretar en beslutning om hva vi mener skal være en enhet. Det betyr at andre lesere av materialet kunne ha kommet fram til noen andre enheter.

Neste steg i analysen er inndeling i kategorier. Inndeling i kategorier er nyttig for å få ytterligere ryddighet i dataen som er samlet inn. Vi brukte sporendringsprogrammet i Word

og merket ut kategorier i marginen. En kategori er enheter inndelt i grupper etter temaområder. Temaområdene vil si noe om prosjektets kjerneområder fordi intervjuguiden styres av evalueringens hensikt og legger føringer for studentenes utsagn. Inndeling i kategorier vil i ennå sterkere grad enn inndeling i enheter preges av tolkning fordi mentale prosesser spiller en stor rolle når virkeligheten kategoriseres. Kategoriene vi kom fram til er preget av prosjektets formulerte intervensjoner og mål. For eksempel var en av kategoriene vi valgte å samle enheter i: «Å arbeide sammen». Kategorien gjenspeiler intervensjonen «Samarbeid med medstudenter og lærere», samtidig som den forteller om studentenes læringstilnæringer, motivasjon og læringsstrategier tilknyttet intervensjonen. Grunnen til at dette ble en kategori er at i intervjuene fortalte studentene mye om samarbeid. Vi er klar over at studentenes interesse for temaet også må forstås i lys av våre intervju spørsmål og vektlegging i analysearbeidet. De fire andre kategoriene vi kom fram til var: Å arbeide alene, Å lykkes, Motivasjon, Organisere og utnytte tid.

Tolking av kategoriene er foretatt ved hjelp av Kvaales (2009) tre fortolkningsnivåer. Tolking betyr ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) å forstå og forklare funnene fra analysen. Kvaales tre kategorier er: Selvfølgelig, forståelse ved hjelp av vanlig fornuft og forståelse ved hjelp av teori.

Selvforståelse viser til forsøket med å sette seg inn i å forsøke å forstå meningen studentene legger i det de forteller. Deler av det studentene forteller er valgt ut og presentert som sitater. Sitatene er ment å representere sentrale data som kommer fram i intervjuene. Sitatene er omskrevet fra dialekt til bokmål og rensset for innholdsløse fyllord.

På nivå to tolkes utsagnene ut ifra intervjuernes erfaring og sunne fornuft. Det vil si at man går ett skritt lenger enn hva studentene selv mener og fortolkningen gir slik en utvidet forståelsesramme. Intervjueren kan undre seg, stille spørsmål ved og forsøke å forstå meningen med det studentene sier innenfor rammen av sunn fornuft.

På nivå tre tolkes studentenes utsagn opp mot teori. Her er det begrepene læringstilnærming, motivasjon og læringsstrategi som bidrar til å utvide forståelsesrammen for det studentene forteller. I kapittel 5 drøftes sammenhengen mellom utsagn og de tre begrepene opp mot intervensjonen.



## 4.5 Innsamling og utvelgelse av kvantitative data.

For å evaluere mål om høyere gjennomsnittskarakterer og karakternivå over heltidsstudenten for deltidsstudentene, ble det foretatt innsamling av kvantitative data fra 171 studenter ved en gjennomført skoleeksamen i anatomi/fysiologi/biokjemi (AFB). Av 171 studenter er 23 deltidsstudenter, 148 studerer heltid.

Alle studenter gjennomførte samme eksamen på samme dag i januar 2011. Variabler som undersøkes ved gjennomført eksamen er alder, kjønn, kompetanse for inntak i høgskolen og oppnådde karakterer. Kompetanse er inndelt i 5 grunnlagsområder og benevnes med koder.

Koder er:

AØA= allmenne , økonomiske og administrative fag

KLF /KLY= yrkesfag Vg1, Vg2, Vg3 med påbygging

KLS= studieforberedende utdanningsprogram

REA/PRA= Realkompetanse/ praksis med delfag (23/5 regelen)

RFA/FSD= 3- eller 4 årig løp som gir generell studiekompetanse /fagbrev og svennebrev

Karakterer som undersøkes er karakterer etter nytt nasjonalt karaktersystem. Universitets- og høgskolerådet (UHR) utarbeidet i august 2004 [generelle, kvalitative beskrivelser for det enkelte karaktertrinn](#) i den nye bokstavkarakterskalaen. Det norske karaktersystemet er fastsatt i Lov om universiteter og høyskoler (§ 3-9), med skalaene A-F og bestått/ikke-bestått (Universitet- og høgskolerådet, 2013).

Karakterer/symboler er A-B-C-D-E-F.

Symbol	betegnelse	generell, ikke fagspesifikk beskrivelse av vurderingskriterier
A	fremragende	Fremragende prestasjon som klart utmerker seg. Kandidaten viser svært god vurderingsevne og stor grad av selvstendighet.
B	meget god	Meget god prestasjon. Kandidaten viser meget god vurderingsevne og selvstendighet.
C	god	Jevnt god prestasjon som er tilfredsstillende på de fleste områder. Kandidaten viser god vurderingsevne og selvstendighet på de viktigste områdene.

D	nokså god	En akseptabel prestasjon med noen vesentlige mangler. Kandidaten viser en viss grad av vurderingsevne og selvstendighet.
E	tilstrekkelig	Prestasjonen tilfredsstillende minimumskravene, men heller ikke mer. Kandidaten viser liten vurderingsevne og selvstendighet.
F	ikke bestått	Prestasjon som ikke tilfredsstillende de faglige minimumskravene. Kandidaten viser både manglende vurderingsevne og selvstendighet.

Datamaterialet for oppnådde karakterer er innhentet fra studieadministrasjonen, Høgskolen i Hedmark. I datamaterialet inngår fødselsår, kjønn og kompetanse. Personnummer er ikke oppgitt, studentene er ikke identifiserbare. I analysen av kvantitative data som alder, kjønn, karakterer og kompetanse benyttes statistikkprogram Excel. Det er undersøkt og sammenlignet karakterer fra en gjennomført skoleeksamen. En eksamen blir for lavt til å generalisere resultatene.

For å samle data og evaluere mål om studenttilfredshet, ble det gjennomført en Quest-back undersøkelse sommeren 2012. Spørsmålene i Quest-back undersøkelsen var de samme spørsmål som ble benyttet til Tilfredshetsundersøkelsen 2012, Høgskolen i Hedmark. Hvert år gjennomfører Høgskolen en undersøkelse for å kartlegge studentenes tilfredshet i forhold til faglige, sosiale og fysiske forhold.

Vi plukket ut 5 spørsmål som vi delte i to områder; faglige forhold og service/informasjon. Spørsmålene hadde 6 svaralternativ (svært fornøyd – fornøyd - verken/eller – misfornøyd – svært misfornøyd – ikke aktuelt). 23 studenter på deltidsstudiet fikk tilsendt Quest-back undersøkelsen og 20 studenter responderte på henvendelsen. Dette gir en svarprosent på 87%. I analysen av studenttilfredshet benyttes statistikkprogrammet som inngår i Quest-back. Analysene er beskrivende analyser uten statistiske beregninger.

For å samle data og evaluere mål om søkertall og studentgjennomstrømning ble søkertall og studentgjennomstrømning i perioden 2010 – 2013 innhentet fra opptakskontoret. Begrepet studentgjennomstrømning viser til studiepoeng som studentene produserer gjennom ett studie. En uteksaminert sykepleier har produsert 180 studiepoeng. Tall fra studieadministrasjonen forteller oss hvor mange studenter som er uteksaminert på deltidsstudiet sammenlignet med antall studenter uteksaminert på fulltidsstudiet.

## 4.6 Evalueringens styrke og svakheter

Evalueringens styrke er at modell med måloppfyllelsesanalyse er innrettet på mål i forkant, men kan også vurderes som en svakhet. Aktiviteter som skjer utenom mål er uten betydning for studien. En annen svakhet er at studiens målgruppe er studenter som begynner på et nyopprettet studium hvor studentene sannsynligvis er svært motiverte for gode læringsresultater og ønske om gjennomføring. Resultatene i studien kan være farget av målgruppen for studien.

Nærhet mellom studentene og de som evaluerer kan være en svakhet. Nærheten kan gjøre det vanskelig for studentene å være oppriktige, og vår nærhet og eierskap til deltidsstudiet kan være problematisk med hensyn til sannferdighet i observasjon og tolking. Ikke minst kan nærhet være en feilkilde i det kvalitative forskningsintervjuet. Fog (2004) skriver om forskerens subjektivitet i boken «Med samtalen som utgangspunkt». Hun skriver at nærkontakt med intervjupersonene kan føre til at følelsene står i veien for å se den andre klart. Det kan føre til at materialet mister pålitelighet og gyldighet. Fog (2004) er opptatt av at forskerens subjektivitet er et redskap til erkjennelse ved at det oppstår god kontakt, men kontakten kan også halte på grunn av intervjuers overinvolvering. Hun inndeler overinvolvering i tre kategorier, overinvolvering i samtaleens tema, i en selv og i den andre. I praksis henger de tre områdene sammen.

Interessen for tema kan føre til at intervjueren trekkes følelsesmessig inn i det som sies på en måte hun ikke har klart blikk på. Dette bør vi være oppmerksomme fordi vi er sentrale aktører i fleksibel deltidsutdanning. Vi var engasjerte i oppstartingen av studiet og har sentrale roller i studiets drift. I tråd med Fogs (2004) budskap kan det føre til at vi involverer oss for mye i intervjuet med å avbryte eller snakke for mye. Involvering kan også anspre til egne assosiasjoner som fører til at vi ikke virkelig hører etter det som blir sagt og holder samtalen på godt spor.

En fare med involvering er ifølge Fog (2004) at intervjueren har for mye oppmerksomhet mot seg selv fordi hun er redd for ikke å lykkes. Nærheten og prestisjen kan føre til bekymring for at intervjuet blir godt nok. Vi kan se en klar fare her på grunn av vårt engasjement for studiet. I og med at vi er studentenes lærere kan vi også komme i fare for å skli over til å bli mer lærere enn intervjuere. Slik kan samtalen preges for mye av forklaringer på anvendte metoder

og forslag til forbedringer enn lydhørhet for studentenes erfaringer. Et annet forhold er at vi begge to er nybegynnere, ingen av oss har tidligere ledet forskningsintervju. Vi mangler nyttige erfaringer og fortrolighet med å lede et intervju.

Overinvolvering i den andre fordi man har medynk- eller stor sympati med kan føre til at intervjuet blir overfladisk. Man kan være redd for å såre, plage, irritere eller skape annet ubehag for den som intervjues. Vår nærhet til studentene og vår lærerrolle kan føre til at vi tar for mye hensyn til studentene. Følgen kan bli at studentene får styre samtalen langt utover hva som burde være fokus for intervjuet.

Vår bevissthet om overinvolvering som risikofaktor for objektiv oppfatning kom nok først til oss etter gjennomføringen av intervjuene. Fogs (ibid.) viktige bidrag til å forstå hvordan vår nærhet til studentene kan skygge for realiteter ble vi kjent med etter at intervjuene ble gjennomført. Hennes teori hjalp oss imidlertid til en større klarhet under analysen og drøfting av datamaterialet. Ved gjennomgang av data, analyse og drøfting var vi bevisste på vår tendens til overinvolvering med de feilskjær det kunne medføre. En svakhet ved studien, som ikke var mulig å rette opp, mener vi er mangel på data fra områder vi burde ha penset studentene inn på. For mye tid ble brukt på temaer som ikke angikk studien. Spesielt data om studentenes erfaringer med samlingene er mangelfull.

## 4.7 Ethiske vurderinger

En evalueringsstudie inkluderer evalueringsetikk. I en evalueringsstudie har forskeren makt til å bedømme evalueringresultatet som krever etisk bevissthet. Studentene blir et formål for vår evaluering i en situasjon der studentene selv ikke har fullt innsyn og kontroll. Makt og styrkeforholdet skiller seg mellom partene (Eriksson og Karlsson, 2008). I vår studie er begge forskere ansatte lærere for studentene. Dette krever stor etisk bevissthet for begge lærere ved gjennomføring av intervju og analyse og vurdering av kvalitative og kvantitative resultater. Eriksson og Karlsson (2008) viser til en gylden regel i situasjoner hvor man kjenner seg usikker: Evaluer i relasjon til andre og deres situasjon på samme måte som du selv skulle bli evaluert (s.47). Denne gyldne regel legges til grunn i vår studie.

Prosjektet er ikke meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). I Lovdata om ”Forskrift om behandling av personopplysninger (personopplysningsforskriften)” § 7-20, *Elev- og studentopplysninger ved skoler og universiteter mv.*, er opplysningene fra elever og studenter unntatt fra konsesjonsplikten etter personopplysningsloven § 33 første ledd og fra meldeplikten etter § 31 første ledd.

Det er ikke innhentet personopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner. Studentene er ikke identifiserbare via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn. Det er heller ikke mulig å identifisere studenter gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune kombinert med opplysninger om alder eller kjønn.

I forkant av studiet ble det trukket ut 8 studenter til å delta i studien. Alle studentene fikk skriftlig informasjon om hensikt med studien og spørsmål om deltakelse i fokusgruppeintervju. Deltakelse i fokusgruppen var frivillig. Studentene kunne når som helst trekke seg fra studien uten at det ville virke inn på studieforholdet til studenten (vedlegg 1).

## 5. Resultater

Resultatene viser til situasjonen etter intervensjonen. De er inndelt i resultater fra analyse av den kvalitative studien med studenttilfredshet, resultater fra analyse av den kvantitative studien med karakterer, resultater fra tilfredshetsundersøkelsen og resultater fra studentgjennomstrømning og søkertall.

### 5.1. Resultater fra den kvalitative studien

Meningsbærende enheter som kom fram i intervjuene inndelte vi i fem kategorier etter temaområder vi mente hørte sammen. Kategorien fikk benevnelser vi mente gjenspeilet tema. Vi valgte følgende fem kategorier: 1) Å lykkes som student, 2) Motivasjon – en kritisk og mangfoldig faktor, 3) Samarbeid som læringsstrategi, 4) Å arbeide alene – en effektivitetsstrategi og 5) Betydningen av å organisere og utnytte tid. Vi presenterer og analyserer kategoriene i oppgitt rekkefølge.

#### 5.1.1. Å lykkes som student

Fenomenet å lykkes er en viktig side ved motivasjon. Begrunnelsen for å skille det ut som egen kategori er studentenes understreking av betydningen. Å lykkes betyr å føle seg kompetent, hvilket har stor innvirkning på studentenes selvbilde. Det har betydning for synet de har på seg selv og responsen fra folk rundt seg. Positivt selvbilde mener vi har verdi i seg selv uavhengig av motivasjon. En voksen student sier:

*Jeg blir veldig skuffa over meg sjøl hvis jeg ikke står fordi jeg har lagt ned så mye arbeid i det, så det ligger nok noen forventninger der, men det tror jeg nok og har noe med alderen å gjøre. Jeg vet ikke om det stemmer, men jo eldre du blir jo større er forventningene til deg sjøl. Du er redd for å mislykkes da, den lista tror jeg blir ganske høy, sånn tenker i hvert fall jeg.*

Spesielt var voksne studenter opptatt av muligheten for ikke å klare studiekravene, samtidig som de kjent på usikkerhet på eget faglig ståsted. Tvilen var først og fremst en trussel mot selvbildet. De sa de ville bli skuffet over seg selv om de feilet. For å få større visshet om faglig ståsted etterlyste flere tilbakemeldinger fra skolen.

*Jeg tror det mangler litt bekreftelse jeg på at vi kan ting, jeg føler i hvert fall det for min egen del, føler mangel på det. Og få vite litt hvor jeg sjøl står henne. ..bare å svare på noen enkle spørsmål på Fronter*

*Det er jo dumt hvis du tror at det har gått kjempebra og så får du egentlig kanskje veldig dårlig karakter ....*

*Jeg syntes det var veldig godt når vi fikk karakter på den eksamen vi hadde ... så det syntes jeg var så all right å få en karakter for det sier litt mer enn det der bestått/ikke bestått.*

Å lykkes var også av betydning for å få positiv bekreftelse fra omgivelsene. Ikke alle studentene opplevde støtte fra folk i nærmiljøet. Preg av jantelov gjorde det ekstra viktig å vise at man klarte studiene.

*Misunnelse fra de andre, de andre begynner også å vise respekt, spør om jeg har klart eksamen, ja jeg har jo klart den og, så begynner de å vise litt mer respekt.*

På den andre siden opplevde andre studenter støtte rundt seg. Interessen fra andre kan imidlertid også påføre forventninger om at dette må gå bra.

*Opplever at folk rundt meg er opptatt og interessert i at jeg går på skolen, og bryr seg om hva jeg driver med. Åssen går det med deg og hva driver du med nå? Får mye positivt tilbake.*

Studentene var redde for ikke å klare eksamener og de kjente seg utrygge før de skulle ut i sykehuspraksis. De færreste hadde erfaringer fra somatisk sykehus. Noe annet som truet mestringsfølelsen var kravene om innlevering og kommunikasjon via Fronter. Flere av de voksne studentene hadde liten erfaring med å bruke data på måter som minnet om bruk av læringsplattform. Innlevering av svar på hygienespørsmål tidlig i studiet, var en stor utfordring for flere. Usikkerheten om svarene faktisk nådde læreren var stor.

*...men så var det der med å sende den da og tok PC-en under armen å reiste flere kilometer for å få tak i dattera mi så vi skulle få til dette der. Er du sikker på at du har sendt det da, men kjære deg, er du helt sikker.*

Da sammendraget av det første intervjuet blir lest opp i et senere intervju ler studentene av sin egen hjelpeløshet og en av dem utbryter spontant: «Og nå går alt så meget bedre».

*Jeg kan et hav jeg nå for mot da jeg begynte, jeg var helt skjelven jeg. Smittekjeden jeg var så stolt jeg at jeg holdt på å..ja det jo sånn man lærer jo*

*Det har i hvert fall vært et problem. Ja, men nå synes jeg det går så greit for jeg trodde jeg aldri skulle komme til å lære det jeg. Jeg tenkte at det blir for vanskelig, men det går helt greit. Så.*

Studentene utrykte stor tilfredshet med at de hadde lykkes med å bruke PC som læringsverktøy. Mange viste og et stort gå på mot. Samtidig som de var glade for hjelp de hadde fått av medstudenter og tenåringsbarn, evnet de også å berømme egen innsats for at de hadde overvunnet usikkerheten. PC bruken ble for mange en student-suksessfaktor. Mange sa at de var stolte av seg selv.

*Jeg har bestemt meg på forhånd at det er ikke det som skal stoppe meg, det er bare å hoppe i det og prøve, og jeg fikk jo til det og. Det er noen terskler og noen sånne bøyer vi må komme over, så går det jo bedre og bedre.*

Hjelp fra andre ser vi kan være gode bidrag til å lykkes. Mange studenter syntes imidlertid det var vanskelig å spørre lærerne om råd og hjelp. Begrunnelsen var ønske om å klare seg selv og vegring mot å bry læreren.

*Jeg er ikke flink nok. Jeg kan bare prate for meg selv, men jeg er ikke noe flink til og, eller jeg skulle ha brukt dere veiledere mye mer jeg skjønner jo jeg burde gjøre det.*

*Jeg er litt der hvor ... er jeg er litt dårlig til å spørre om råd og hjelp ifra veilederne ja, på oppgaver og.*

Flere av studentene har overvunnet usikkerhet og fått styrket selvbilde ved å lykkes med gjennomførte studiekrev. Medgangen ga mulighet til å belønne seg selv, og de opplevde bekreftelse fra omgivelsene.

### **5.1.2. Motivasjon – en kritisk og mangfoldig faktor.**

Etter vel et år med studier og gjennomført eksamen i anatomi, fysiologi og biokjemi forteller studentene om motivasjonen til å arbeide med individuelle mappeoppgaver.

*Motivasjonen går opp og ned, må ta meg i nakken.*

Ved neste intervju noen måneder senere er slitet med motivasjonen mer uttalt hos flere.

*Men jeg opplevde at det var veldig tungt å begynne på igjen i høst på den siste mappeoppgava. Jeg slet veldig med motivasjonen*

På spørsmål fra intervjuer om hvordan holde motivasjonen oppe, svarer flere at utdanningen vil gi nye muligheter.

*Valgmuligheter videre gjorde at jeg bestemte meg, det er nøkkelen, det var nå eller aldri.*

*Investering i framtid gjorde at jeg søkte videre. Tenkte at skal jeg gå på skjerma enhet resten av mitt liv? Her må finne noe nytt innenfor samme feltet. Det er som du sier at vi har mye flere valgmuligheter.*

*Det er det for meg og, og jeg har lyst til å lære mer*

For noen av studentene var en viktig motivasjonsfaktor utsikten til mer interessante jobber. Dette gjaldt spesielt studenter som hadde lang tid bak seg som hjelpepleiere, omsorgsarbeidere og miljøarbeidere. Utdanningen ga mening fordi belønningen ville være ny jobb med mer variasjon. Dette kan forstås en ytre motivasjonskilde, men motivet var også ønske om ny jobb med flere utfordringer og mer ansvar, noe som ville øke opplevelsen av mening og mestring. Ønsket om å lære mer ser vi også nevnt som en motivasjonsfaktor.



En annen motivasjonsfaktor som ble nevnt var pliktfølelsen. Det var utenkelig å avbryte noe man hadde valgt og var i gang med, det ville gjøre noe med ens selvoppfatning.

*...jeg har aldri slutta med noe jeg har begynt med... må bare tenke framover og komme over det.*

Studentene fortalte om flere strategier de benyttet for å drive seg selv videre. De nevnte orden og ro rundt seg og tydelig skille på studier og fritid.

*Må ha det ryddig rundt meg – det er viktig for meg.*

*Ta seg fri med god samvittighet, det var godt for meg å lese om dette, ta seg fri, måtte prioritere å ta fri.*

Studenten forteller om å ta seg fri med god samvittighet, med andre ord å nyte fritid uten å oppleve at man er en dårlig student som ikke fullt ut mestrer studiene.

Flere fortalte at jobben var en god variasjon fra studiene. Jobb var noe annet, og når de var på jobb kunne de ikke ha dårlig samvittighet for at de ikke satt med skolearbeidet.

*Syns det er greit å være på jobb, gå på jobb kan være en belønning, når jeg er på jobb kan jeg ikke drive med noe annet, men når jeg er hjemme er jeg student.*

Studentene ble også motivert av at de kunne se og forstå ting på jobben nå som de ikke hadde vært oppmerksomme på tidligere. En av studentene syntes og det vart motiverende at hun ble vist ny tillit på jobben. Hun opplevde økt mestring gjennom nye spørsmål og oppgaver.

*...når du lærer, så spør de på jobb om hva jeg har lært, er det noe du kan gjør her, og at jeg kan bruke det på jobb. De etterspør kunnskapen min.*

En velkjent motivasjonsstrategi er å sette seg delmål. Når vi setter oss delmål oppfattes ikke målene så uoverkommelige og vi ser større mulighet til å nå målene. Flere studenter var bevisst på denne strategien.

*Viktig å minne oss på om å ta en bit for bit, ta delmål.*

*...tenker ikke langt fram.*

Alenelivet som student oppfattet flere at kunne tære på motivasjonen. De ønsket støtte og puff fra medstudenter og etterlyste tid på samlingene.

*For jeg og slet med å komme i gang igjen i høst, veldig. For jeg tenker at hadde vi vært i ei gruppe så kunne vi ha drevet hverandre litt. Motivere hverandre.*

*Men jeg opplevde at det var veldig tungt å begynne på igjen i høst på den siste mappeoppgava. Jeg slet veldig med motivasjonen. Men samtidig så har vi hatt ganske hyppig med samlinger nå i høst så det har vært med på å få opp igjen motivasjonen.*

Flere studenter fortalte om motivasjonsslit, andre ga ikke uttrykk for kamp med motivasjonen. Motivasjonene sank for flere et stykke ut i studietiden. Studiet hadde ikke lenger nyhetens interesse og de hadde vært igjennom krevende eksamener og arbeidskrav. Å være alene om oppgavene følte også tungt for mange. Tanken på jobbmuligheter i framtiden drev mange videre. Flere ble motivert av å erfare økt innsikt og mestring og mange anvendte praktiske motivasjonsstrategier.

### 5.1.3. Samarbeid som læringsstrategi.

Da vi i de to første intervjuene tok opp temaet å arbeide sammen med medstudenter var studentene spesielt opptatt av samarbeidet for å lykkes med eksamen i anatomi, fysiologi og biokjemi. Eksamen er en skoleeksamen på 4 timer. Undervisningen i faget var opptak av ordinære forelesninger lagt ut i Fronter. Studentene hadde også tilgang til arbeidsoppgaver, tidligere eksamensoppgaver og en test kalt *Fredagstesten*.

Mange av studentene fortalte om hvordan de sammen forberedte seg til eksamen.

*Fordi at det som er interessant med dette er at på nyåret prøvde vi å jobbe sammen, .... Det som var poenget da var at vi dro hverandre videre. Det var slik at vi ga hverandre lekser og så har vi liksom hørt på det og det i forelesning, og har tilegna seg noe for det er vanskelig å diskutere noe den andre ikke har lest...*

*Ja jeg er litt privilegert for vi har sånn lerret hjemme, vi har sånn storskjerm, så vi kjørte forelesningene der og så var vi tre stykker. Så satt vi der i 6 uker.... Det er litt viktig for virkelig å skjønne, hvis du ikke skjønner så kan du spør noen andre og så kanskje ÅÅÅ.... Vi så forelesningene og så løst vi oppgaver og så leste vi litt*

Flere av studentene dannet på eget initiativ grupper. Alle som hadde valgt å bruke tiden sammen med medstudenter når de forberedte seg til eksamen var fornøyde med dette. De oppga flere grunner til at samarbeidet var til hjelp.

De pekte på at dette var tungt fagstoff og at samarbeidet hjalp dem til å forstå. Studentene forteller at de brukte varierte arbeidsmetoder. De arbeidet sammen om å løse emneoppgaver og de hørte og spurte hverandre. Vi ser at studentene tilnærmet seg stoffet på måter som bidrar til dybdelæring. I motsetning til kun å følge med på forelesningene og lese pensumlitteratur som forstås som overflatetilnærming. En annen grunn til nytten av samarbeid var motivasjon. «...vi dro hverandre videre.» Gjennom samarbeidet opplevde studentene sosial støtte og mestring som er viktige motivasjonsfaktorer i læringsarbeidet. Samarbeidet ble også av de fleste studentene valgt som en hensiktsmessig læringsstrategi. Møtene hjalp dem å sette

av tid og bruke tiden effektivt. Det var og en hjelp til læring og ved at de ga hverandre lekser, løste oppgaver sammen og hørte hverandre.

Samarbeid om mappeoppgaver ble også belyst. I det første studieåret skrev studentene tre mappeoppgaver i emnet «*Sykepleie til eldre*». Studentene skrev oppgavene i grupper, gruppesammensetning varierte fra oppgave til oppgave. Skolen satte sammen gruppene. Studentene hadde ulike erfaringer med å samarbeide om mappeoppgaver.

*Lærerikt å starte i gruppe, en til på min egen alder og to andre og da lærte jeg masse av de andre med å starte i gruppe med det grunnleggende.*

*Det kunne nok vært verre hvis det hadde vært individuelle innleveringer på de første mappene.*

*De første dagene gikk jo mye på at vi hjalp hverandre til å lære hverandre og sånn for vi var jo litt på forskjellige nivåer.*

Å skrive fagoppgaver var ukjent for de fleste studentene og flere ga utrykk for usikkerhet og redsel for ikke å lykkes. Å være sammen om oppgavene kjentes derfor trygt. Å lære av hverandre, hjelpe og støtte hverandre og ble oppfattet verdifullt.

*.... vi har nå vært fire stykker som har sittet der, ... hver tirsdag og onsdag, selv om vi har sittet med mappeoppgaver så har vi sittet der og diskutert og kommet med forskjellige synspunkter. Det synes jeg er gull verdt. Jeg tror ikke jeg hadde kommet gjennom studiet hvis jeg skulle studert helt for meg selv i heimen.*

Studentene sier at de diskuterer og lærer av hverandre. Vi ser her en læringstilnærming som heller mot dybdelæring. De ønsket å forstå og de erfarte det interessant med ulike synspunkter på stoffet. Medstudenters betydning som motivatorer ser vi også her ble understreket. Å komme seg gjennom et studium alene er ikke bare enkelt. Som strategi ser vi at avtaler med medstudenter har verdi.

En ulempe med gruppearbeid ble nevnte av en av studentene.

*Når vi jobba i gruppe var det slik at du tar den biten og du tar den biten, da vi var i gruppe hadde vi ikke oversikten over hva den andre hadde lest, fikk ikke helheten over oppgava.*

Hun trekker her fram et kjent ankepunkt ved gruppearbeid. For å spare tid fordeles arbeidet mellom studentene. Ønsket om å stramme inn på tidsbruken kan hindre studentene i å skaffe seg oversikt og innsikt i hele besvarelsen. Følgen kan bli manglende forståelse for strukturen og helheten. Denne formen for tilnærming er en klar trussel mot dybdelæring. Den kan også

svekke motivasjonen fordi meningen med arbeidet kan bli borte og mestringsfølelsen amputert. Man står ikke bak en helhet.

I andre studieår arbeider studentene med individuelle mappeoppgaver i emnet «Sykepleie ved akutt somatisk sykdom». Etter en periode med individuelt arbeid er det flere studenter som savner gruppearbeid

*Jeg savner samarbeidet. For det er noe å sitte for seg sjøl å ha ansvar for hele oppgava. Faktisk, så.*

*Jeg er enig med deg, jeg syntes gruppesamarbeid faktisk var bedre. Jeg har kjent det nå når jeg har jobba individuelt at jeg har savna gruppa litt. Det er lettere nå å skli ut.*

Studentene sier de savner støtten fra medstudenter og hjelp til struktur i arbeidet. Medstudenter har med andre ord betydning for motivasjon og strategi.

Det er lange avstander mellom bostedene til flere av studentene. Samarbeid over nettet ble derfor mange ganger en praktisk nødvendighet for mange. Erfaringen med fysiske- kontra nettmøter opptok derfor flere.

*Samarbeidet gikk veldig fint der en kan møte gruppa fysisk, jeg synes det er mer vanskelig å jobbe i gruppe over nettet, sende dokumenter og sånne ting. Jeg synes jeg jobber bedre når jeg kan sitte å diskutere med personene ansikt til ansikt, ja fysisk.*

*Men jeg må jo si det at vi har vært i en gruppe som måtte jobbe over nettet og vi fikk til det og. Jeg har bestemt meg på forhånd at det er ikke det som skal stoppe meg, det er bare å hoppe i det og prøve på og jeg fikk jo til det og. Det er noen terskler og noen sånne bøyger vi må komme over, så går det jo bedre og bedre.*

*....det blir jo ikke til at vi møtes fysisk da. Vi har bare møttes over nettet. Det har fungert greit så langt, men det er ikke til å komme forbi at man savner det fysiske nærværet da. Men det er jo store avstander og det ja.*

*Ja jeg synes det er best å møtes fysisk. Det er vel kanskje fordi jeg er så gammel.*

Ingen av studentene sier at de foretrekker samarbeid over nettet. Når de møtes fysisk er det enklere å diskutere og det er hyggelig å treffes. Dette kan forstås som at dybdelæring kan gå tapt fordi mulighet til diskusjon ikke er optimal og mangel på studenttreff kan svekke motivasjonen. En av studentene begrunner sin vegring mot nettet som møtearena med alder. Hun er ikke vant til formen.

Etter hvert lagde flere studenter seg strategier for å lette nettsamarbeidet. Strategiene styrket troen på egen mestring.

*Vi har laget en sånn skravlekaske, som vi har kalt det, som vi er inne i akkurat nå, ... der har vi laget vår egen mappe, så vi kan sitte å prate med hverandre og skrive kommentarer og, så det gjør vi.*

Gruppesammensetning var et tema som opptok studentene. Gjennom den tilbakelagte studietiden er det valgt ulike praksiser på sammensetning av gruppene. Noen ganger har lærerne satt sammen gruppene og noen ganger har studentene satt sammen gruppene selv. Gruppesamarbeidet har hatt forskjellig tidsspenn.

*Sånn praktisk sett så er det jo greit å kunne velge en gruppe sjøl, men på en annen måte så kan det være litt vanskelig og.*

*Det blir veldig sånn regionsmessig, ..., ja for det er jo hensiktsmessig, men det blir jo veldig satt, man blir veldig ofte sammen med de samme hele tiden tida og jeg vet ikke hvor sunt det er hele tida for sånn som jeg ser nå så er klassa vår veldig, det er en gjeng der og så er det en gjeng der, vi er veldig lite sammensveiset. Vi er kanskje litt sånn fremmede for hverandre har*

Ingen uttrykker entydige synspunkter på hvordan gruppene bør settes sammen. Bosted og mulighet til å møtes oppfattes som fordelene ved å sette sammen gruppene selv. Studentene peker på faktorer som handler om motivasjon og læringsstrategi. Gruppevalg ut i fra bosted oppfattes imidlertid ikke som bare positivt. En av studentene er opptatt av betydningen av et sosialt miljø i hele klassen.

Et annet poeng er muligheten til å lære noe nytt når man samarbeider med forskjellige studenter.

*Første året når dere bestemte og vi varierte, så tror jeg at det er mer utviklende for folk enn når du sitter i samme gruppene, men det er min personlige mening om den saken, for at du må forholde deg til andre folk og det er helt annen læring og jeg tror du kommer mer styrket ut av det altså. Faktisk.*

*Det er jo likedan når du er ute og jobber, der kommer du borti noen som du kanskje ikke er helt enig med. Du vil bestandig møte på noen du er uenig med.*

#### **5.1.4. Å arbeide alene – en effektivitetsstrategi.**

Anatomi, fysiologi og biokjemi faget har en sentral plass i utdanningen. Eksamen AFB er en skoleeksamen, pensum til eksamen er stort og tiden til å forberede seg knappe tre måneder. Noen studenter arbeidet stort sett alene med AFB stoffet før eksamen.

*Det er klart at en blir jo mye alene, men jeg og velger ikke å kjøre bil .... tre timer om dagen til å kjøre bil da sitter jeg heller hjemme....*

Studenten begrunner dette valget først og fremst praktisk. En av de andre studentene som også bor et godt stykke unna arbeidet også for det meste alene. Tid er en knapphetsressurs studentene må hegne om. Når de velger å arbeide alene med anatomi, fysiologi og biokjemi oppgir de rasjonelle grunner.

Den praktiske begrunnelsen handler om læringsstrategien «Å kunne anvende tid effektivt». De ønsket ikke å kaste bort tiden på reise. Samtidig kunne de selv velge når det passet å sette seg ned med studiearbeidet. De kunne legge sin egen tidsplan. Studentene så på det som positivt å være selvstyrte, de så på det som motiverende samtidig som det kunne røyne på å være mye alene med tungt fagstoff.

*Ja jeg har sittet mye for meg sjøl og lest og sett på forelesninger og oppgaver innimellom. Og jeg må bare innrømme at motivasjonene har gått litt opp og ned, mye vanskelig stoff som det er vanskelig å skjønne med en gang.*

Studenten forteller at hun har valgt å tilegne seg stoffet alene, men at det har røynt på. Hun har ikke hatt noen å spørre når hun har lurt på noe. Vi kan også anta at mangel på fellesskap og sosial støtte har vært en motivasjonsbrems. Når studenten ønsket å bruke tiden effektivt fikk læringsstrategi forrang foran motivasjonsfaktorene støtte og samhold.

Studentene som arbeidet alene fortalte at de hadde benyttet forskjellige læringsformer for å tilegne seg fagstoffet.

*Jeg har sett på forelesninger og gjort oppgaver ....*

Forelesningene studentene hadde tilgang til var ordinære forelesninger som ble tatt opp da de ble holdt for studentene på fulltidsstudiet og så lagt ut i Fronter.

*Forelesningene var jo gull verdt. Jeg tror ikke vi hadde klart oss uten dem*

*Det er et godt supplement til boka. Du kan lese side etter side og så kan du ta fram en sånn forelesning, en enkel grei forelesning. Det er en god repetisjon og så får du av og til litt annen forståelse. Av det du har lest, eller mer forståelse av det kanskje.*

Vi kan anta at nettforelesningene hadde en spesiell betydning for de studentene som arbeidet alene fordi de ga dem en ekstra forbindelse til skolen via foreleseren. På læringsplattformen «møtte» de skolens lærer i lyd og bilde. Slik ble det ikke bare pensumboka og «meg». Nettforelesningene utvidet dessuten metoderepertoaret som jo er av betydning for motivasjonen. Ulempen ved nettforelesningene var at det ikke var mulig å få svar på spørsmål. For dette kullet var det ikke laget noe ordning med spørsmål-svar.

*Noe som vi tok opp i klassens time i stad er at når vi da satt hjemme ..., at hvis vi da hadde noen spørsmål til foreleseren som vi kunne ha spurt om på Fronter og fått svar på det.*

Studentene beklager enveiskommunikasjonen med foreleseren. Det var ikke mulig å spørre om noe man ikke har forstått. Satt man alene hadde man heller ikke samme muligheten til å spørre de andre studentene. En fare ved alenelivet kan bli innskrenket læringstilnærming. Mangel på mulighet til å spørre for å forstå kan føre til overflatetilnærming. Istedenfor å forstå stoffet vil studentene pugge stoffet for å kunne gjengi det på eksamen.

Mange av studentene hadde nytte av emneoppgavene og de såkalte fredagstestene. Studentene nevnte det samme problemet med emneoppgavene. De fikk ikke svar på det de lurte på og ikke tilbakemelding på om det de hadde svart var riktig svar. Studentene etterlyste å få en fasit i etterkant. Usikkerheten knyttet til om man var på rett veg kan svekke motivasjonen ved at man ikke får bekreftelse på å lykkes.

*Så det er litt ekkelt når vi tar utgangspunkt i emneoppgavene, vi svarer ja, men det samme svaret kan vi jo gi på eksamen og, men vi vet jo ikke om det er rett.*

Alle studentene forteller at de har lest, sett på forelesninger og løst oppgaver. Studentene har med andre ord benyttet varierte læringsmetoder. Tilgang til forelesninger på nett ga dessuten ubegrensede muligheter til å gå tilbake å gjenta ting de ikke forsto og å repetere.

Første eksamen i sykepleie var en mappeeksamen i grupper. Den andre sykepleieeksamen var individuell mappeeksamen. Første eksamen omhandlet sykepleie til eldre, andre eksamen omhandlet sykepleie til pasienter med akutt somatisk sykdom. Etter mappeeksamen gruppevis så flere av studentene fram til å arbeide alene med oppgavene. Arbeid med mapper er en annen måte å studere på enn å forberede seg til anatomi, fysiologi og biokjemi eksamen. Mappeoppgaver krever at studenter velger ut stoff, setter det sammen, trekker linjer og viser forståelse. Veien til målet er ikke opplagt og samarbeid kan være krevende. En student sa før hun skulle i gang med mappearbeidet alene:

*Jeg gleder meg til å jobbe for meg sjøl jeg*

Flere hadde positive erfaringer etter å ha arbeidet alene.

*Det er godt å jobbe alene, ingen andre som bestemmer... ,de uendelige diskusjonene att og fram som er hemmende, utvikler meg med å jobbe alene, får ikke utviklet seg sjøl i gruppe, blir overkjørt, folk som kan mer enn deg overkjører deg.*

Studenten forteller om bortkastet tid og overkjøring. På samme måte som ved anatomi, fysiologi og biokjemi arbeidet, ble hensiktsmessig tidsbruk nevnt av flere. Tid til reise var en begrunnelse, en annen begrunnelse var tidssløset med « *de uendelige diskusjonene*».

Diskusjonene ble oppfattet ikke å føre noen steds hen. Noen mente også at diskusjonene ofte førte inn på sidespor som hadde lite med fag å gjøre. Effektiv tidsbruk er viktig for de fleste studentene. Tid til studier konkurrerer med tid til lønnet arbeid og familie. Noen studenter var klare på at de ble stresset fordi de oppfattet gruppesamarbeid som tidssløsing, mens andre mer så verdien i å være sammen om arbeidet. Samarbeid tar tid, det vet vi, vurderingen av om det er god tidsbruk vil jo på den ene siden ha med tilgang av tid å gjøre og utbyttet man opplever å ha av samarbeidet.

Studentenes motivasjon vil preges av om de opplever det meningsfullt å arbeide alene kontra å arbeide sammen med andre. Studentenes læringstilnærming når de arbeider alene kan vurderes på forskjellig vis. En av studentene forteller at hun kunne utvikle seg når hun arbeidet alene. Da kunne hun stoppe opp, tenke igjennom og finne løsninger på egen hånd, når hun arbeidet i gruppe opplevde hun å bli overkjørt av medstudenter. Tid alene ga henne muligheten til å gå i dybden. På den andre siden savnet flere studenter diskusjonene da de ble sittende alene.

*Jeg synes det er vanskelig å skrive oppgave når man er slik alene, du har ikke noen å diskutere med å finne løsninger*

Alene kan vi bli ensporete. Når vi diskuterer med andre får vi påfyll fra andre samtidig som vi kan oppnå dybdelæring gjennom å sette ord på egen kunnskap og prøve ut egne synspunkter. Læring i et sosialt felleskap fører til deling av kunnskap og erfaringer, og kognitiv utvikling gjennom å sette ord på. Læringsutbyttet påvirkes som vi ser av flere forhold. På den ene siden påvirkes det av den enkelte students innstilling og tålmodighet og på den andre siden av oppfatningen av hva de mener andre kan tilby.

Sammen med andre har man noen å støtte seg til, når man er alene har man kun seg selv. Flere studenter ga uttrykk for motivasjon gjennom å erfare det å kunne stole på seg selv og kjenne på egen mestring.



*Må stole på seg selv, artig å gjøre oppgaven selv, det er mer eierskap til oppgava, det er ditt arbeid.*

Det ligger en stolthet i å ha fått til noe helt på egenhånd. I og med at mange av studentene ikke hadde erfaring med å skrive oppgaver opplevde de det utfordrende. Å lykkes med skrivearbeidet ble derfor en triumf for mange. Eierskapet til produktet kan erfares noe uklart når flere skriver sammen. Er man alene om et produkt er eierskapet innlysende. Det er derfor forståelig at når man tror på seg selv og opplever å lykkes styrkes motivasjonen.

Variasjonen mellom å arbeide sammen og alene motiverte flere av studentene. Gjennom å variere metodene har studenten kjent på både styrker og svakheter ved begge arbeidsformene. Etter en stund med gruppearbeid gledet de seg til å arbeide alene og når de hadde vært alene en periode så de fram til arbeid sammen med andre.

*Jeg synes opplegget har vært bra i så måte jeg at vi har noen individuelle oppgaver og så jobber vi mer i grupper igjen sammen.*

*...faktisk syntes jeg det var en fin avveksling å ha individuelle oppgaver, ...jeg vart jo lei til slutt.*

*Jeg har kjent det nå når jeg har jobba individuelt at jeg har savna gruppa litt. Det er lettere nå å skli ut.*

Variasjon er en motivasjonsfaktor. Vi begeistres gjerne når det skjer noe nytt. Å arbeide alene oppfatter flere kan være positivt. Studentene kan styre sin egen tid, de må selve finne løsninger, de får mulighet til grundig å tenke gjennom ting og de motiveres av styrket tro på egen mestring. Etter en periode med mulighetene alenearbeid gir er imidlertid mange klare for arbeid sammen med medstudenter.

### **5.1.5. Betydningen av å organisere og utnytte tid.**

En viktig læringsstrategi er å kunne anvende tid effektivt. Vi har pekt på betydningen det har for deltidsstudenter. Flere av studentene trakk inn effektivt tidsbruk i argumentene for og imot å arbeide sammen med andre versus å arbeide alene. Uansett er evnen til å strukturere seg og bruke tiden godt av betydning for læringsutbyttet. Studentene uttrykte forskjellige erfaringer.

*Ser på uka mi og setter av dager hvor jeg jobber, jobber med skolearbeid på dagtid og har skolearbeid da, må utvide når fristen nærmer seg og sitte utover kvelder*

Noen av studentene satte av dager ut i fra jobbturnus. Flere av studentene brukte tirsdager og onsdager til studiearbeid. Dette ble en innarbeiding fra starten av studiet. Å øremerke tid ble

oppfattet positivt fordi det ga god struktur med arbeid, familie, fritid og studier. Flere fortalte at det ble lite fritid.

*....du har ikke tid til så mye annet nei*

*nei det er å studere og jobbe og huset det får nå bare gå sin egen...*

Noen av studentene arbeidet mest hjemme mens andre erfarte det nyttig å møtes i skolens lokaler. De erfarte det enklere å strukturere seg utenfor hjemmet og de syntes det var motiverende å møte de hverandre.

*Og jeg må dra ut ifra hjemme for å få gjort noe for hjemme er det andre ting som sluker meg*

*Jeg er helt enig det er gull verdt å få sitte på ....og kun tenke skole og ikke alt en skulle gjort hjemme som jeg kom til å gjøre*

Flere ga uttrykk for motivasjon for studiet og god evne til effektivt tidsbruk. Mange hadde satset mye på å lykkes med studiet og var derfor villige til å ofre mye av fritiden. Vi ser det mulig at studentene hadde uttrykt seg noe annerledes ett år senere. Å holde drivet oppe over tid kan være vanskelig.

Noen opplevde det vanskelig helt fra starten av studiet å disiplinere seg.

*Sliter med å strukturere meg i heimen, det er sånn jeg er. Det flyter hjemme hos meg nå, han jeg bor sammen med kommer snart ikke fram på grunn av papirer og bøker. Fikser ikke å arbeide to dager i uka med skolearbeid, går til og fra, til og fra....alltid dårlig samvittighet.*

Friheten dette studiet gir er krevende. Det er sannsynlig at de fleste av studentene kjenner igjen noe av det denne studenten uttrykker. Ansvar for egen læring kan bli mer enn man kan bære. Motivasjonen kan lide av mangel på opplevelse av at dette er meningsfylt og følelsen av ikke å lykkes, samtidig som andre plikter presser på.

## **5.2. Resultater fra den kvantitative studien.**

Resultater fra den kvantitative studien synliggjør karakterer, alder, kjønn og kompetanse for opptak i høgskolen. Karakterer, alder, kjønn og kompetanse sammenlignes for studenter på deltidsstudium i sykepleie og heltidsstudium i sykepleie. I februar 2011 gjennomførte 23 studenter på deltidsstudium og 148 studenter på heltidsstudium eksamen i anatomi/fysiologi/biokjemi (AFB). Oppnådde karakterer for deltids- og heltidsstudenter

framstilles i figurer og tabeller med påfølgende diskusjon. I analysen av datagrunnlaget benyttes statistikkprogram Excel.

**Tabell 1. Karakteristikk av utvalget**

	Hele utvalget (N=171)	Heltid (N=148)	Deltid (N=23)
Gjennomsnittsalder i antall år	25	24	33
Kjønn N (%)			
• Menn	14 (8)	12 (8)	2 (9)
• Kvinner	157 (92)	136 (92)	21 (91)

Tabell 1 viser karakteristikk av utvalget (N=171). Av 171 studenter er 92 % kvinner og 8 % menn. 148 studenter heltid, 23 studenter deltid. Av studenter på heltid er prosentvis fordeling av kvinner og menn det samme som hele utvalget, 92% kvinner og 8 % menn. På deltid er prosentvis fordeling 91% kvinner og 9 % menn. Andelen menn er omtrent den samme på heltidsutdanningen sammenlignet med deltidsutdanningen.

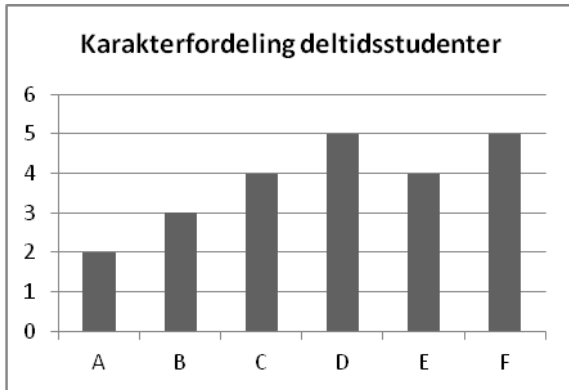
Kårstein og Aamodt (2012) viser til oversikt over kjønnsfordeling på bachelorutdanning i sykepleie, hvor menn har utgjort mellom 9,9 og 13,7 prosent av studenter som har møtt til bachelorutdanning i perioden 2000 – 2011.

Roos og Grepperud (2007) viser at en majoritet av de som deltar i fleksibel utdanning i Norge og Sverige er kvinner. Økende kvinneandel i høgere utdanning er ikke bare typisk i nordiske land og kan ses som en internasjonal trend. Roos og Grepperud (2007) stiller også spørsmål om hvorfor kvinner, spesielt i Norge og Sverige, dominerer fleksibel utdanning. De beskriver at kvinner og menn forholder seg ulikt til utdanning, og at kvinners studiegang påvirkes av hendelser i privat liv og familiesituasjon.

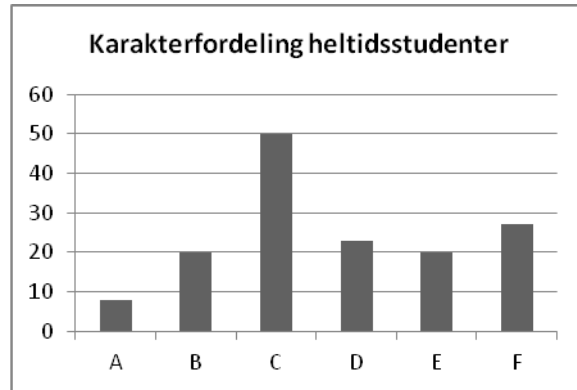
Gjennomsnittsalder er 25 år for hele utvalget. For heltidsstudenter er gjennomsnittsalder 24 år og for deltidsstudenter 33 år. Kårstein og Aamodt (2012) viser at prosentandel av frammøtte studenter på bachelorutdanning i sykepleie som var 20 år eller yngre, har økt fra 28 prosent i 2002 til 40 prosent i 2011. Roos og Grepperud (2007) viser til en norsk og svensk kartlegging fra 2005 av voksne studenter i fleksibel utdanning. I den norske kartlegginga var 90 % 30 år eller eldre, i den svenske kartlegginga var 70 % 30 år eller mer. For utdanningsinstitusjonene

innebærer dette at man møter en stor gruppe voksne studenter som har med seg varierende livserfaring og praksiskunnskap.

### Figur 1 og 2. Karakterfordeling deltidsstudenter og heltidsstudenter. Absolutte tall.



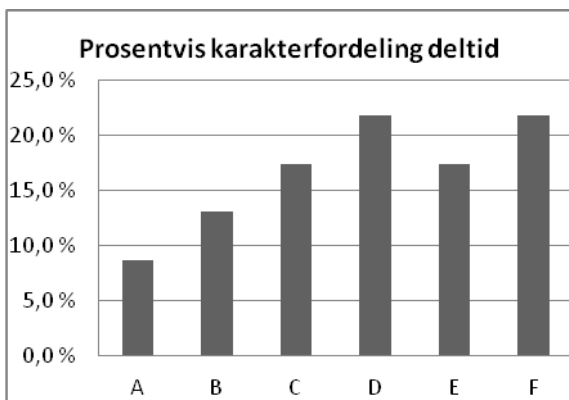
Figur 1



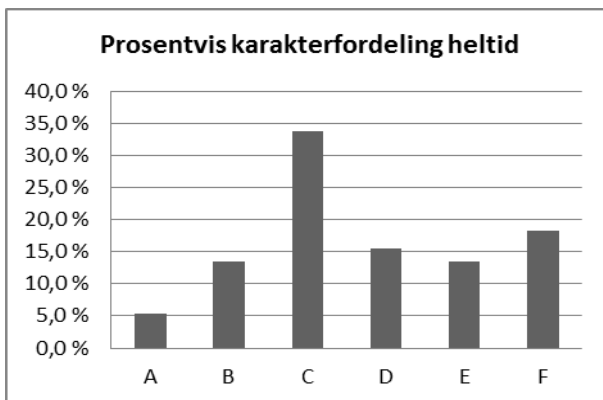
Figur 2

Figur 1 og figur 2 viser karakterfordeling deltidsstudenter og heltidsstudenter i absolutte tall. For deltidsstudenter er det en overvekt av karakterer D – F. For heltidsstudenter er det en overvekt av karakter C.

### Figur 3 og figur 4 Prosentvis karakterfordeling deltid og heltid



Figur 3



Figur 4

Figur 3 viser % vis karakterfordeling deltid. 9% har karakteren A, 22% har karakteren D.

Figur 4 viser % vis karakterfordeling heltid. 5% har karakteren A, 15,5% har karakteren D.

Ved å sammenligne resultatene, viser figur 3 og 4 at det er prosentvis flere studenter på deltid som oppnår karakter A og B enn studenter på heltid. Det samme gjelder også for karakterer D, E og F.

**Tabell 2: Karakterfordeling blant kvinner i hele utvalget**

<b>Karakter</b>	<b>Antall kvinner</b>	<b>Kvinner med denne karakteren i % av kvinnene</b>
A	10	7 %
B	22	14 %
C	52	33 %
D	24	15 %
E	22	14 %
F	27	17 %
<b>Totalt</b>	<b>157</b>	

Tabell 2 viser karakterfordeling blant kvinner i hele utvalget, både heltid og deltid (N=157). 136 kvinner studerer på heltid, 21 kvinner studerer på deltid. Av 157 kvinner var det 7% oppnådde karakter A. 47% oppnådde karakter B-C. 31% oppnådde karakter E-F.

**Tabell 3: Karakterfordeling blant menn i hele utvalget**

<b>Karakter</b>	<b>Antall menn</b>	<b>Menn med denne karakteren i % av mennene</b>
A	0	0 %
B	1	7 %
C	2	14 %
D	4	29 %
E	2	14 %
F	5	36 %
<b>Totalt</b>	<b>14</b>	

Tabell 3 viser karakterfordeling blant menn i hele utvalget, både heltid og deltid (N=14). Tolv menn studerer på heltid, to menn studerer på deltid. Av fjorten menn var det ingen som oppnådde karakter A. 8% oppnådde karakter B-C. 38% oppnådde karakter D-F.

Ved å sammenligne karakterene mellom kvinner og menn i hele utvalget, viser tabellene at kvinnelige sykepleiestudenter oppnår bedre resultater enn mannlige sykepleiestudenter på en gjennomført skoleeksamen. Vi har ikke sammenlignet karakterer mellom kvinner og menn på heltid- og deltidsstudiet, til det er utvalget av menn for lite.



variasjon i kompetanse for inntak i høgskolen for heltid- og deltidsstudentene. Kompetanse for inntak i høgskolen er av interesse for studentgjennomstrømming.

Av de 44 studentene som har studieforbereende utdanningsprogram er det 22 studenter som har oppnådd karakter A – C. Av 39 studenter som har yrkesfag fra Vg 1, Vg 2, Vg 3 med påbygging er det 17 studenter som har oppnådd karakter A – C.

Av 35 studenter som har 3- eller 4 årig løp er det 21 studenter som har oppnådd karakter A - C.

Det er færre studenter med allmenne, økonomiske og administrativ kompetanse (AØA). I denne gruppen er det 17 studenter som har oppnådd karakter A – C.

Oversikten viser at det er flest studenter med kompetanse fra studieforbereende utdanningsprogram, yrkesfag og generell studiekompetanse. Det er ingen store forskjeller i oppnådde resultater for de ulike kompetansegruppene. Kårstein og Aamodt (2012) beskriver en analyse av samvariasjon mellom andel realkompetansevurderte studenter i 2008 og oppnådde gjennomsnittskarakterer pr lærested i 2011, som viser en korrelasjon på 0.49. Slik sett er det ingen påviselig sammenheng mellom kompetanse og gjennomsnittskarakterer, noe som også vår studie viser. I samme rapport refererer Kårstein og Aamodt at det er et generelt inntrykk fra lærestedene at gruppen med realkompetanse klarer seg godt, ”særlig etter å ha knekt den akademiske koden” (s 47). Det stilles store krav til selvregulering, kontroll og struktur.

I følge Kårstein og Aamodt (2012) er det en utfordring å finne fram til prøve – og eksamensformer som ivaretar alle aspekter ved yrkeskunnskap. Resultater fra vår studie med en skoleeksamen i anatomi/fysiologi og biokjemi måler resultater effektivt og presist og viser at det er reelle prestasjonsforskjeller blant studentene. Resultater gir mulighet for effektiv kontroll og sammenligning av studenter, både på heltid og deltid. Videre hadde det vært ønskelig med flere eksamener som vurderingsgrunnlag.

Kårstein og Aamodt (2012) skriver også at det er ikke belegg for å hevde at det er en positiv korrelasjon mellom ”skoleflinke” studenter og kompetente yrkesutøvere. Dette avhenger av måten vurderingene foregår på, kriteriene for vurderingene og validitet i forhold til kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som kreves i profesjonell yrkesutøvelse.

### 5.3. Resultater fra tilfredshetsundersøkelsen

Resultater fra tilfredshetsundersøkelsen omfatter 5 spørsmål som inneholder faglige forhold og service – og informasjon. 23 studenter på deltid fikk tilsendt spørsmål, 20 studenter responderte. Dette tilsier svarprosent på 87%.

**Tabell 6. Hvor fornøyd er du med innholdet i studiet i forhold til forventningene dine?**

Navn	Prosent
Svært fornøyd	5,0 %
Fornøyd	70,0 %
Verken/eller	25,0 %
Misfornøyd	0,0 %
Svært misfornøyd	0,0 %
Ikke aktuelt	0,0 %
N	20

75% av studentene svarer at de er fornøyde eller svært fornøyde med innholdet i studiet. I kvalitetsrapport for utdanningsvirksomheten, Høgskolen i Hedmark (2012) framgår det at 70 % av studentene på Avdeling for folkehelsefag (Elverum) er fornøyd med innholdet i studiet i forhold til forventningene. Dalland og Røsvik (2007) beskriver at studenter på fleksibel sykepleierutdanning forventer engasjerte lærere og gode forelesninger som settes i sammenheng med pensum, tema og mål i studieplanen.

**Tabell 7. Hvor fornøyd er du med kontakten med faglærerne?**

Navn	Prosent
Svært fornøyd	30,0 %
Fornøyd	70,0 %
Verken/eller	0,0 %
Misfornøyd	0,0 %
Svært misfornøyd	0,0 %
Ikke aktuelt	0,0 %
N	20

Alle studenter er fornøyd eller svært fornøyd med kontakten med faglærere. I kvalitetsrapport for utdanningsvirksomheten, (2012) framgår det at 71 % av studentene på Avdeling for



folkehelsefag er fornøyd med kontakten med faglærere. I evaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie av Dalland og Røsvik (2007), kommer det på samme måte fram at studentene på fleksibel bachelorstudium følte seg godt ivaretatt og hadde god kontakt med lærerne med et godt og trygt miljø i klassen.

Veiledningen i et fleksibelt studium må ta hensyn til det spesielle utgangspunktet studentene er i, og den arbeidssituasjon de står i under studieløpet. Grepperud (2004) beskriver skillet mellom studentene i fleksibel utdanning og unge heltidsstudenter med at studentene i fleksibel utdanning utvikler sin studentrolle i en annen kontekst enn i det akademiske miljøet.

Studentene i fleksibel utdanning befinner seg utenfor høgskolemiljøet som vil innvirke på relasjoner til lærer og medstudenter. Heltidsstudenten inngår i stabile og kontinuerlige relasjoner til lærere og andre studenter som gir et annet grunnlag for læring og identitet. Rønning og Grepperud (2007) beskriver at krav til effektivitet og progresjon vil være en utfordring for voksne som ikke har erfaring fra studier på høyere nivå fra før, spesielt realkompetansestudentene. De møter den akademiske kulturen for første gang og er i lange perioder overlatt til seg selv. De har dårligere muligheter enn ”ordinære” studenter til raskt å sosialiseres inn i akademias krav og koder. Med denne kunnskapen som utgangspunkt, stilles det store krav til faglærere for å opprettholde studentenes studieprogresjon og kontinuitet og studentenes ønske om fleksibilitet i studiet.

**Tabell 8. Hvor fornøyd er du med Fronter som læringsverktøy?**

Navn	Prosent
Svært fornøyd	30,0 %
Fornøyd	65,0 %
Verken/eller	5,0 %
Misfornøyd	0,0 %
Svært misfornøyd	0,0 %
Ikke aktuelt	0,0 %
N	20

95% av studentene er fornøyd med Fronter som læringsverktøy. I kvalitetsrapport for utdanningsvirksomheten, Høgskolen i Hedmark (2012) framgår det at 80% av studentene på Avdeling for folkehelsefag er fornøyd med Fronter som læringsverktøy.

**Tabell 9. Hvor fornøyd er du med høgskolens bruk av Fronter som informasjonskanal?**

Navn	Prosent
------	---------

Svært fornøyd	20,0 %
Fornøyd	75,0 %
Verken/eller	5,0 %
Misfornøyd	0,0 %
Svært misfornøyd	0,0 %
Ikke aktuelt	0,0 %
N	20

95% av studentene er fornøyd med Fronter som informasjonskanal. I kvalitetsrapport for utdanningsvirksomheten, Høgskolen i Hedmark (2012) framgår det at 75% av studentene på Avdeling for folkehelsefag er fornøyd med Fronter som informasjonskanal. Dalland og Røsvik (2007) evalueringsarbeid av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie, viser at Fronter fungerer godt som informasjonskanal og at studentene kan hente stoff i tilknytning til faglig virksomhet. Fronter egner seg godt til å skape engasjement og til å gjøre studentene godt forberedt til forelesninger. Fronter som verktøy for faglig debatt fungerte også godt.

Svarene i tabell 6-9 viser at studenter på nett- og samlingsbasert utdanning er mer tilfreds med faglig utbytte og service og informasjon enn andelen studenter på Avdeling for folkehelsefag (Elverum). Slik sett er ett mål for prosjektet om studenttilfredshet nådd. I kvalitetsrapport for utdanningsvirksomheten, Høgskolen i Hedmark (2012) er følgende beskrevet: *”generelt er studenter som studerer desentralt mest fornøyde, de som studerer på nett- og samlingsbaserte studier nest mest fornøyde og campusstudenter minst fornøyde”* (s. v-31).

**Tabell 10. Hvis høgskolen ikke hadde tilbud om fleksibel deltidsutdanning, ville du valgt å gjennomføre ordinært studieløp ved et Campus?**

Navn	Prosent
Ja	15,0 %
Nei	60,0 %
Vet ikke	25,0 %
N	20

Tabell 10 viser at over halvparten av studentene svarer at de hadde ikke gjennomført ordinær sykepleierutdanning ved et Campus, 15% av respondentene svarer at de hadde gjennomført ordinært studieløp ved et Campus. Svarene viser at i et institusjonelt perspektiv kan denne studentgruppen bli en viktig del av høyere utdanning. Rønning (2007) beskriver at fagansatte treffer i mindre grad de fleksible studentene på studiestedet og at studentene benytter seg lite av den infrastruktur og service som kommer ordinære studenter til gode.

## 5.4. Studentgjennomstrømning og søkertall.

**Tabell 11. Studentgjennomstrømning kull 2010 deltid og 2010 heltid.**

Tall fra studieadministrasjonen.

	Antall startet 2010	Antall fullført 2013	Omregnet i %
Deltid	28	20	71,4
Heltid	221	161	72,9

Tabellen viser at det er noe lavere studentgjennomstrømning hos studenter på deltid sammenlignet med studenter på heltid. Det er 1,5 % høyere gjennomstrømning hos studenter på heltid sammenlignet med deltid som er en ubetydelig forskjell.

**Tabell 12. Søkertall**

Tall fra opptakskontoret

Studium	1.prio søkere
Sykepleie, deltid – 2013	115
Sykepleie, deltid – 2012	118
Sykepleie, deltid – 2011	97
Sykepleie, deltid – 2010	82

Tabellen viser at søkertall til deltidsstudium i sykepleie har økt fra 2010 til 2013. Det er 33 flere søkere til deltidsstudiet i sykepleie i 2013 sammenlignet med søkere i 2010, det vil si en økning på 40%.

## 6. Diskusjon – bidrar gjennomførte pedagogiske metoder til måloppnåelse?

Kapittelet drøfter resultatene opp mot intervensjonene. Spørsmålet er om resultatene er konsekvenser av de pedagogiske metodene som særmerket studiet. Resultatene er kategorisert i fire områder: Studenttilfredshet, studentgjennomstrømming, karakterer og søkertall. Resultatene gir oss viktig kunnskap, men kunnskap om forholdet mellom resultat og intervensjon bringer oss skrittet videre (Eriksson og Karlsson, 2008). Ikke minst er det av betydning for oss som skole å få mer kunnskap om våre metoder for å kunne utvikle fleksibel sykepleierutdanning. Kunnskapen er viktig kunnskap for alle interessenter, både for studenten, skolen og samfunnet.

### 6.1 Studenttilfredshet målt med kvantitative data

Ett av målene som var satt opp i forkant var studenttilfredshet. 75 % av studentene svarer tilfredshetsundersøkelsen at de er fornøyde eller svært fornøyde med innholdet i studiet. Resultatene viser noe høyere tilfredshet hos studentene på deltidsstudiet enn hos studentene ved det ordinære heltidsstudiet. Målet kan derfor sies å være oppfylt. I og med at vi ikke har utdypende kommentarer til svarene kan vi ikke fastslå en klar sammenheng mellom intervensjon og mål. Deltidsstudentene følger samme studieplan som studentene på fulltidsstudiet, innholdet i studiet er med andre ord det samme, men fordi metodene til dels er forskjellige for de to studietilbudene, vil den undervisningen som når studentene imidlertid være forskjellig. Når studentene vurderer studieinnholdet vurderer de innholdet slik de erfarer det, neppe den skrevne studieplanen. Det betyr at skolens iverksetting av studieplanen blir studentenes møte og erfaring med studieinnholdet. Det kan tyde på tilfredshet med de iverksatte metodene som er bruk av Fronter, nettforelesninger, obligatoriske arbeidskrav, samarbeid med medstudenter og lærere og samlinger. Fordi tilfredshet for en stor del handler om egenskaper hos studentene kan selvsagt ikke resultatet alene tilskrives intervensjonen, men handler om møtet mellom studentene og intervensjon. Vi kan si at metodene har nådd studentene og målet derfor er oppfylt.

I tilfredshetsundersøkelsen svarer 30 % av studentene at det er svært fornøyd med kontakten med faglærere og 70 % er fornøyd. Til sammenligning befinner 71 % av studentene på Avdeling for folkehelse seg i kategoriene svært fornøyd/fornøyd. Resultatene for tilfredshet er

nådd. Dette viser at det er mulig å etablere og opprettholde god kontakt mellom studenter og lærere på et nett- og samlingsbasert studie. Aktiv bruk av Fronter mener vi er svaret på at det lar seg gjøre. At det er de samme lærerne studentene har forholdt seg til gjennom hele studiet mener vi også kan ha påvirket resultatet. Tett og kontinuerlig kontakt når studentene er på samlingene kan også ha betydning.

Tilfredshetsundersøkelsen viser at 95 % av studentene er fornøyd med Fronter som læringsverktøy og 95% av studentene er fornøyd med Fronter som informasjonskanal. Svarene viser stor tilfredshet med bruk av Fronter. Tilsvarende tall for avdelingen er 80 % og 75 %, vi kan derfor si at intervensjon med hyppig og variert bruk av Fronter innfrir oppsatte mål. Studentene utdyper erfaringen med bruk av Fronter i fokusgruppeintervjuene.

## 6.2 Studenttilfredshet målt med kvalitative data

### **Bruk av Fronter.**

Kvantitative data som framkommer i tilfredshetsundersøkelsen viser at studentene er tilfredse med studiets bruk av Fronter. Intervjuene pekte klart i samme retning. Ingen av studentene uttrykte misnøye med omfanget av Fronter-bruk. Flere studenter etterspurte ennå mer bruk av Fronter

Studentenes opplevelse og håndtering av Fronter ble viet stor oppmerksomhet fra første stund i studiet. De fortalte at omgangen med Fronter resulterte i frustrasjon til å begynne med for så å gi stor tilfredshet. De erfarte meningsfull læring gjennom oppgavene de fikk og mestring gjennom bruken av Fronter. Det så ut som det å kunne mestre verktøyet i seg selv bidro til optimisme og tilfredshet. «Jeg var så stolt». Evalueringsstudiets mål om tilfredshet med Fronterbruk må kunne sies å være oppnådd. Det betyr imidlertid ikke at vår bruk av Fronter var optimal, vi ser at vi kunne anvendt Fronter ennå hyppigere og mer variert. Betydningen verktøyet kan synes å ha på læringstilnærmingen stiller store krav til oss som skole. Ved siden av å være opptatte av hvordan Fronter kan bidra til læring, bør vi ikke minst være opptatte av hvordan vi kan bruke Fronter på måter som styrker studentenes motivasjon og bidrar til hensiktsmessige læringsstrategier.

Studentene ga utrykk for i perioder å oppleve seg alene med sine studiekraav. Det ble en tosomhet: «Fronter og jeg». Mange kjente at dette var motivasjonstappende. Vi kan spørre oss om hvordan vi kan bruke Fronter på måter som kan gi større felleskap. Kan studentene også når de arbeider med individuelle innleveringer støtte og hjelpe hverandre i prosessen via Fronter. Ørnes m. fl (2011) viser at studentene mener Fronter bidrar til samarbeidet med medstudenter og de hevder at Fronter byr på mange uutnyttede muligheter til fleksibilitet og studentsamarbeid. Vi har for senere kull anvendt Fronters samskrivingsverktøy, her kan det ligge muligheter til ulike former for støtte og samarbeid. Skrivesamarbeid på nett er også mulig via andre nettløsninger. Fronter har dessuten flere andre verktøy som kan stimulere til samarbeid.

Fronter ble for mange en løsning på lange avstander mellom studentenes bosted. De ønsket primært å møte hverandre fysisk når de skulle skrive noe sammen, men Fronter ga dem den nest beste løsningen. Etter hvert fant de ut av måter de kunne utveksle arbeider, meninger og ytringer på som de erfarte var hensiktsmessige.

Vi ser det nødvendig at vi framover sikter mot å øke bruken av Fronter hos alle faglærere, utnytte flere uutnyttede muligheter som ligger i Fronter og videreutvikle Fronter som læringsverktøy. Høgskolens utredningsrapport om studiemodeller og fleksible utdanninger (Foss, 2011) gir en anbefaling vi fullt ut støtter oss til fordi vi mener det er en forutsetning for å utvikle god fleksibel sykepleierutdanning. *«Utvikling av kompetanse og ressurser innen høgskolepedagogikk og bruk av digitale medier blir viktig for å møte utfordringene i årene som kommer, og må brukes for å styrke alle typer studiemodeller»*(s. 51).

### **Nettforelesninger.**

Undervisningsmetodene i faget anatomi, fysiologi og biokjemi var ulikt organisert for studenter på heltid og deltid. Undervisningsmetodene for studenter på heltid var ukentlige forelesninger i auditorium med oppfølging av obligatoriske tester på Fronter.

Deltidsstudentene fikk tilbud om de samme forelesningene tatt opp, lagret og lagt ut på Fronter. De hadde ikke krav om å utføre obligatoriske Frontertester. Undervisningsmetodene som ble anvendt på deltidsstudiet ga studentene større fleksibilitet med en forutsetning om at studentene selv planla egen studieaktivitet, når og hvordan de studerte og lærte.

Data fra fokusgruppeintervjuene viser at alle studentene var fornøyde med nettforelesningene, det gjaldt så vel de som arbeidet alene som de som satt sammen med medstudenter. De som

fulgte forelesningene alene ga imidlertid mer utrykk for at motivasjonen kunne røyne på. Studentene sa at nettførelsesningene ga dem variert tilgang til stoffet, og presenterte stoffet mer oversiktlig og mindre detaljert enn bøkene. Tilgang til forelesninger på nett ga videre ubegrensede muligheter til å gå tilbake å gjenta ting de ikke forsto, og å repetere. Nettførelsesningene var dessuten tilgjengelig når de kunne sette av tid til å se og høre dem. Dette viser at nettførelsesninger har mange fordeler og spesielt tiltales voksne studenter av metoden (Pettersen, 2008). Ulempen studentene ga utrykk for var enveiskommunikasjonen med foreleser. Det var ikke mulig å spørre om noe man ikke hadde forstått. Satt man alene hadde man heller ikke samme muligheten til å spørre de andre studentene. For dette kullet var det ikke mulig å stille spørsmål til foreleser via Fronter.

Målet om studenttilfredshet med nettførelsesninger vurderes som delvis oppnådd. Studentene var fornøyde med selve forelesningene, men ønsket mulighet for kommunikasjonen med foreleser. Dette peker mot betydningen av å satse mer på interaktive metoder. Dette er en utfordring som Fronter med sine muligheter klart kan hjelpe oss med.

### **Obligatoriske arbeidskrav**

Studentene på deltidsstudiet har stor erfaring med obligatoriske skriftlige arbeidskrav. I intervjuene fortalte studentene at innlevering av skriftlige arbeider bidro til usikkerhet i starten av studiet. De var redde for at arbeidet ikke var godt nok og flere av dem usikre på om de klarte å levere det i innleveringsmappa på Fronter. Erfaringen med å få dette til styrket imidlertid selvtilliten. Flere av studentene uttrykte stolthet over sin skriftlige arbeider. Stoltheten kan spores tilbake til at dette er noe de har arbeidet grundig og selvstendig med. Vi befatter oss med andre ord med dybdelæring i motsetning til overflatetilnærming Eldre studenter har, ifølge AK (2008), mer tendens til dybdetilnærming enn yngre studenter, videre har studenter som benytter dybdetilnærming oftere indre motivasjon og læringsnysgjerrighet enn studenter som benytter en overflatetilnærming.

Vår evalueringsstudie tyder på at grundig læringstilnærming bidrar til studenttilfredshet hos de voksne studentene. Det er et viktig poeng fordi dybdelæring, ifølge Heikkila og Lonka (2006), gir kvalitativt bedre læringsutbytte enn overflatetilnærming. Det kan sies å være i pakt med Kvalitetsreformens (2000 -2001) intensjon om å oppnå kvalitativt bedre læring gjennom arbeid med oppgaver.

Obligatoriske arbeidskrav studentene arbeidet med i grupper ga læring, men også frustrasjoner. De fortalte at de hadde mye å lære av hverandre. Mange ga imidlertid uttrykk for at det var da de leverte inn sine selvstendige arbeider at de virkelig kjente seg fornøyde. Da hadde de funnet fram stoff, jobbet med dette og satt det sammen slik de selv mente var riktig.

Ingen av studentene mente det var for mange obligatoriske arbeidskrav. De etterlyste flere tester som kunne hjelpe dem til å peile inn hvor de sto rent faglig. De ønsket også å få tilbakemeldinger på emneoppgavene i anatomi, fysiologi og biokjemi. Emneoppgavene mente de var nyttig i læringsøyemed, men de var usikre på om de besvarte dem rett.

Skriftlige arbeidsoppgaver er som nevnt mer konkret og håndfast enn lesing til en eksamen. Dette kan være av betydning når studentene skal strukturere og organisere tiden med studier. Oppgavene må skrives og de må leveres inn innen en viss dato. Det konkrete presset kan være til hjelp for å rydde tid og gi argumenter i hjemlige forhandlinger. At obligatoriske skriftlige arbeider hjelper studentene med å arbeide jevnt og trutt er en oppfatning vi deler med flere (Ladstein & Toft, 2011, Rønning, 2007)

I tråd med Kvalitetsreformen (Kunnskapsdepartementet, 2001) har lærerne i høgskolene blitt tildelt store og viktige arbeidsoppgaver med å utarbeide gode tester og studentoppgaver som studentene opplever som meningsfulle. Et bidrag til variert læring kan være at studentene er med å lage tester og oppgaver. Vi ser her interessante utfordringer vi bør ta fatt på for å videreutvikle fleksible studier.

### **Samarbeidslæring.**

Samarbeidslæring har fått en stor plass i studiet. Skolen bygger, som nevnt, sin praksis på et sosiokulturelt læringssyn. Studenttilfredshet og læringstilnærming handler om så vel møtet mellom den enkelte student og skolens undervisning, som læringsfelleskapet med medstudenter. I det nett- og samlingsbaserte studiet er samarbeidslæring spesielt vektlagt fordi vi har tro på at samarbeid har betydning som støttesystem fordi studentene treffer hverandre sjelden. For eksempel er Fronters Forum bevisst brukt som et åpent forum hvor studentene kan bistå hverandre. Vår intensjon har vært å motivere til samarbeid også når studenten arbeider med individuelle studieoppgaver og eksamener.

Flere av studentene ga i intervjuene uttrykk for nytten av å arbeide sammen. Da studentene forberedte seg til eksamen i anatomi/fysiologi/biokjemi opprettet flere av dem på eget initiativ



grupper. Samarbeidet om de første mappeoppgavene ble også av de fleste oppfattet positivt, de fortalt at de lærte av hverandre og de motiverte hverandre. Å være sammen og støtte hverandre bidro til å dempe usikkerheten mange opplevde i begynnelsen av studiet. Funnet er i tråd med tidligere presenterte studier av Jensen (2006), Lightner, Bober og Willy (2007), Kreye m. fl. (2007), Nilsen, Myklebust og Tåsen (2008), Bingen, Kofoed og Lied (2011). Studentene erfarte også negative sider ved å samarbeide og flere syntes det var en lettelse da de gikk inn i en periode med individuelt arbeid. Etter en stund savnet imidlertid mange samarbeidet med medstudentene.

Målet om tilfredshet med samarbeidslæring synes delvis innfridd. I hovedsak verdsatte studentene nytten av samarbeid med medstudenter, de mente at samarbeid bidro til opplevelse av mening og mestring. Individuelle variasjoner kom imidlertid tydelig fram i intervjuene. Samarbeid betydde mer for noen enn for andre. Flere mente det tok for mye tid. Opplevelsen av tilfredshet var også påvirket av omfanget av samarbeid. Mange ga uttrykk for betydningen av en god balanse mellom å arbeide sammen og å arbeide alene. Tilfredshet med å arbeide sammen over nett varierte også, noen erfarte dette greit, mens andre var avhengige av fysiske møter.

Studenters tilfredshet med samarbeidslæring vil nok aldri oppnås å være entydig og unisont positiv. Samarbeid vil alltid by på utfordringer og vår sosiale innstilling til å arbeide alene kontra sammen vil være ulik. Det vil derfor neppe være mulig å innfri mål om alles tilfredshet med samarbeidslæring. Men ut ifra en tro på at læring sammen med andre er verdifullt ser vi betydningen av å forbedre innsatsen for at studentene lettere skal kunne håndtere gruppesamarbeidet. Samarbeidslæring har relativt kort historie i norsk skole og vi har derfor hatt kort tid til utvikling av pedagogiske metoder som støtter opp om læringsformen. Det mener vi innbyr til interessant arbeid framover. Vi bør arbeide med modeller hvor vi sikter på å utnytte positive trekk ved samarbeid samtidig som vi tilstreber å nedtone slitasje- og konfliktsidene.

Tilfredshetsundersøkelsen viste at studentene var fornøyde med kontakten med faglærere. På spørsmål i intervjuene om vi som lærer kunne ha bidratt med mer hjelp når studentene støtte på vanskeligheter var svaret at nei, det forventet de ikke. Studentene sa de var fornøyde med den hjelpen de fikk. Vi ser det som en mulighet at det har med studentenes forventninger å gjøre, de er innstilt på i hovedsak å klare seg selv. Studentenes alder, motivasjon og kulturelle bakgrunn kan ha betydning. Uansett støtter svarene opp under antagelsen om at det er mulig å

etablere god kontakt mellom studenter og lærere selv om man ikke fysisk treffes ukentlig. Som en del av intervensjonene har vi bestrebet oss på å være tilgjengelige for studentene innenfor rimelige rammer. Studentene har dessuten erfart lærerkontinuitet. Oppsummert mener vi intervensjonens bevisste vektlegging på læreroppfølgning har ført oss i mål.

### **Samlinger.**

Samlinger på skolen står sentralt i et nett- og samlingsbasert studie. Samlingenes hensikt er bred. De er av betydning for læring, motivasjon, studentrollebevissthet og sosial kontakt. Studentene sa i intervjuene at samlingene var nødvendig for å motivere seg til studiene. På samlingene opplevde de å tilhøre et studentfelleskap og de fikk styrket studentrollen som kunne erfares mer fjern i perioder mellom møtene på campus. Studentene ønsket mer tid på samlingene. De mente det ville styrke motivasjonen. Studentens erfaringer samsvarer med funn fra Rønning (2007), Kreye (2007), Ladstein og Toft (2011) og SCB 2012. Innhold og metodebruk på samlingene ble ikke tatt opp i fokusgruppeintervjuene. Kunnskap om hva studentene ville ønske å fylle samlingene med mener vi hadde vært nyttig å vite mer om. I evalueringer underveis i studiet har studentene uttrykt ønske om mer tid i øvingsavdelingen. En av studentene sa etter en forelesning i et auditorium med ca. 160 studenter at hun foretrakk forelesninger på nett. I auditoriet ble hun plaget av uro og dårlig luft. Hun ønsket å trene på praktiske ferdigheter når hun var på campus.

Data fra intervjuene forteller oss at målet delvis er nådd. Studentene satte pris på samlingene. Vi savner imidlertid kunnskap om studentenes tilfredshet med innhold og metoder vi benyttet på samlingene. Mangel på data her skyldes, som nevnt tidligere, metodesvakhet. Evalueringen av studentenes tilfredshet med samlingene blir derfor grunn. Vi har antagelig heller ikke vært nok bevisste på intervensjonens form og innhold. Det vil si at vi burde ha viet større oppmerksomhet på hva samlingene burde bestå av for å bidra til å styrke studentenes tilfredshet. En grunn til at samlingene som pedagogisk intervensjon ikke har blitt viet større oppmerksomhet kan være at den ikke står for noe genuint nytt. Skolens virksomhet har jo opp gjennom historien funnet sted i "skolestua". For eksempel kan vi ikke se at noen av forfatterne bak 22 artikler i Norgesuniversitetets skriftserie *"Ulike forståelser av kvalitet i norsk fleksibel høyere utdanning - teknologi og læring på og utenfor campus"* legger vekt på læring på campus (Fosslund, Ramberg & Gjerdrum 2013). Med veksten i antallet nett- og

samlingsbaserte studier mener vi at samlingene i nett- og samlingsbaserte studier bør vies større oppmerksomhet.

## 6.3 Karakterer, studentkjennomstrømming og søkertall

### 6.3.1 Karakterer

Karakterer kan gi en pekepinn på oppnådd kunnskap. Målet som var satt opp i forkant var at studentene på deltidsstudiet skulle oppnå høyere gjennomsnittskarakterer enn heltidsstudentene. I tillegg til å se på gjennomsnittskarakterer, har vi sett på hvordan karakterer fordeles i hele utvalget i ulike aldersgrupper og hvordan karakterer fordeles på antall studenter i fem ulike kompetanseområder. Dette var ikke et oppsatt mål i forkant av studien, men svarene kan gi nyttig kunnskap og være interessante i pedagogisk sammenheng.

Karakterene som er evaluert i denne studien er resultater på en gjennomført skoleeksamen i anatomi/fysiologi/biokjemi. Ved å sammenligne resultater for karakterer for studenter på heltid og deltid, viser tabellene at noen flere studenter på deltid oppnår karakter A og B enn studenter på heltid. Det samme gjelder også for D, E og F. For heltidsstudentene er det en overvekt av karakteren C. Oversikten viser at studenter på deltid fikk noe lavere gjennomsnittskarakterer på denne eksamen enn studentene på heltid.

Resultatdelen viser også karakterfordeling blant kvinner og menn i hele utvalget. Resultatene er av interesse i pedagogisk sammenheng i det de viser at kvinnelige sykepleiestudenter oppnår bedre karakterer på en gjennomført skoleeksamen enn mannlige sykepleiestudenter. Vi har ikke sett på likheter eller forskjeller mellom kvinner og menn på de to studietilbudene på grunn av liten utvalgsstørrelse av menn. I en studie gjennomført av Hartley, Betts og Murray (2007) om forskjeller og likheter i karakterer og kjønn, er hovedfunn at kvinner oppnådde bedre karakterer enn menn gjennom forskjellige eksamensformer. Studien konkluderte med at ulike eksamensformer gir ulike resultater også mellom kjønn.

Aamodt, Hovdhaugen og Opheim (2006) derimot, viser i Evaluering av Kvalitetsreformen, delrapport 6 at det er påvist større spredning av karakterer blant kvinner og menn i høgskoler. Flere menn får A og E, mens kvinner litt oftere får B og C.

Sykepleiefaget og sykepleieyrket er et tradisjonelt kvinneyrke. I 2010 var kvinneandelen av søkere til sykepleieutdanning i Norge på 88 %, i motsetning til ingeniørutdanning hvor kvinneandelen var 16% (Næss, 2013). Andersen og Skaarer-Kreutz (2007) stiller spørsmål om hvorfor kvinner er tiltrukket tradisjonelle kvinneyrker, og om kvinnedominerte utdanningsprogram har et spesielt godt læringsmiljø for kvinner. Utdanningsprogrammet for bachelor i sykepleie er tilpasset både kvinner og menn. Vår studie viser at kvinnelige sykepleiestudenter oppnår bedre resultater enn mannlige sykepleiestudenter. Et spørsmål er om kjønnsperspektivet bør tas med i utvikling av læringsmiljø i sykepleie.

Kårstein og Aamodt (2012) beskriver at senere års utvikling er retning av en stadig yngre studentmasse i sykepleieutdanningen og at en del av de unge sliter mer enn voksne studenter. Aldersfordelingen for heltid- og deltidsstudentene er ikke kjent, vi har kun gjennomsnittsalder å forholde oss til. Men vår studie bekrefter andelen yngre studenter i heltidsutdanningen med gjennomsnittsalder på 24 år. På deltidsutdanningen er det eldre studenter med gjennomsnittsalder på 33 år. Vår oversikt med karakterer og aldersfordeling (tabell 4) viser andelen yngre studenter i sykepleierutdanningen hvor det er flest studenter mellom 20 – 22 år som oppnådde dårligere karakterer, det vil si D – F.

Mål om karakternivå over heltidsstudent er delvis innfridd. Spørsmål er om karakterene A og B noen studenter på deltid oppnådde er et resultat av vellykket intervensjon. Samme spørsmål kan stilles ved at det er flere studenter på deltid enn heltid som oppnår karakter D, E og F. Er dette et resultat av en feilaktig eller uheldig intervensjon eller har det en annen årsakssammenheng? Det er problematisk å forklare at nettforedlesninger kan være en feilaktig eller uheldig intervensjon. Rønning (2009) beskriver at læringskonteksten for voksne studenter er først og fremst det individuelle møtet med og arbeid med selve lærestoffet. Nettforedlesninger alene kan imidlertid være for ensidig for flere studenter.

I intervjuene etterlyste studentene mulighet til å få svar på spørsmål i Fronter. Det var ikke et tilbud til studentene på dette kullet. For deltidsstudentene ble det ikke stilt krav om å svare på obligatoriske tester. Testene var obligatoriske for fulltidsstudentene. Som nevnt etterlyste studentene i intervjuene flere tester. Begrunnelsen var at det kunne hjelpe dem til å peile seg inn hvor de sto rent faglig. Vi skal heller ikke se bort ifra at obligatoriske tester kan være en ytre stimulator til å arbeide med fagstoffet. Tiden på samlingene ble heller ikke klart definert til arbeid med anatomi, fysiologi og biokjemi faget. Noen av studentene fortalte at de

samarbeidet godt med tanke på å lære seg stoffet. Vi har ikke data på om dette påvirket karakterutfallet. Karakteroversikten viser at det er mulig å oppnå gode karakterer kun ved hjelp av nettforedlesninger og pensumboka. Det kan være slik at den begrensede intervensjonen er nok for studenter med sterk indre motivasjon og mulighet til å frigjøre tid, men blir mangelfull for studenter som, av ulike grunner, er mer avhengig av ytre motivasjonsdrivende faktorer og varierte metode.

Resultatene av karakterer fordelt på alle studenter i fem ulike kompetanseområder viser at det er flest studenter med kompetanse fra studieforbredende utdanningsprogram, yrkesfag og generell studiekompetanse. En rundspørning blant deltidsstudentene gir også holdepunkter for at det er en overvekt av studenter med studieforbredende utdanningsprogram og generell studiekompetanse for inntak i høgskolen. Resultatene viser at det er ingen store forskjeller i oppnådde resultater for de ulike kompetansegruppene. Vår studie viser også at det er ingen påviselig sammenheng mellom kompetanse og gjennomsnittskarakterer. Dette er med å bekrefte funn i studien til Lightner, Bober og Willy (2007) som viser at samarbeid med medstudenter styrker begrepsforståelse og ferdighetskompetanse, mens ytre motivasjon som eksamenskarakterer var av mindre betydning for læringen. Undervisnings- og læringsmiljøets konkrete utforming, ulike favorittmåter å lære på og rom for fleksibilitet, kan ha sammenheng med studentenes prestasjoner, både for studenter på heltid og deltid. Fordi målet kun er delvis innfridd bør vi arbeide med å forbedre og utvikle pedagogisk metoder som bygger opp om nettforedlesningene for å nå alle studentene.

### **6.3.2. Studentgjennomstrømming**

Både studentenes og skolens interesse er knyttet til positivt utfall hva gjelder studentgjennomstrømming. Gjennomføringen av studiet viser seg å ha omtrent samme takt for studenter på deltid sammenlignet med studenter på heltid. Målet om den samme studiepoengproduksjon hos deltidsstudentene som fulltidsstudentene er oppnådd. Våre resultater med hensyn til kompetanse for inntak i høgskolen og oppnådde resultater på en skoleeksamen i anatomi/ fysiologi og biokjemi viser også at det er ingen store forskjeller i oppnådde resultater for de ulike kompetansegruppene. Det kan se ut som om studentene har studiekompetanse eller realkompetanse utgjør liten forskjell for studentgjennomstrømmingen, det avgjørende for studentene er å knekke den akademiske koden. Om det er en klar sammenheng mellom intervensjon og mål er vanskelig å svare ja på. I intervjuene målbar

studentene en innstilling til at *dette* skulle de klare. At målet er nådd kan derfor i stor grad tilskrives egenskaper hos studentene. Samtidig vil vi vel kunne si at intervensjonen har gjort det mulig for denne studentgruppen å gjennomføre studiet i samme takt som studentene i det ordinære studieprogrammet.

### 6.3.3. Søkertall

Søkertallet har økt fra 82 søkere i januar 2010 til 115 søkere i 2013, det vil si en økning på 40 %. Antall søkere per plass er høyere for deltidstudiet enn for fulltidsstudiet. På samme tid i 2010 var det totalt 8,2 % som søkte sykepleierutdanning i Norge, i 2012 var det en liten nedgang til 8.1% (Næss, 2013). Den store økningen kan forklares med egenskaper og livssituasjon hos studentene. Mange ønsker et fleksibelt utdanningstilbud. På den andre siden kan søkertallet tilskrives et utdanningstilbud som har et rimelig godt renommé. Mange studenter har hørt andre studenter fortelle at det er mulig å bli sykepleier ved å gjennomføre en fleksibel deltidsutdanning.

## 7. Konklusjon og samlet vurdering

Vi ønsker å gi et svar om målene er oppnådd, og vurdere hvis det i så fall har skjedd som følge av de pedagogiske metodene som kjennetegner studiet. Kan studenttilfredshet, karakterer, studentgjennomstrømming og søkertall forklares med studiets egenart.

Svarene studentene gir på tilfredshetsundersøkelsen og i intervjuene viser at de i all hovedsak er fornøyde med bruk av Fronter, nettforedlesninger, obligatoriske arbeidskrav, samarbeidslæring og samlinger. 95 % av studentene var fornøyde med Fronter som læringsverktøy og informasjonskanal. Det betyr større tilfredshet hos deltidstudentene enn studenter i ordinært studieløp. Mestring av læringsverktøyet ga i seg selv stor tilfredshet. En utfordring framover er å bruke Fronter som styrker studentenes motivasjon, fremmer fellesskap og stimulerer til hensiktsmessige læringsstrategier.

Studentenes erfaring med nettforedlesninger var i all hovedsak positiv. Nettforedlesningene ga studentene variert og strukturert tilgang til stoffet, og de satte pris på fleksibiliteten nettforedlesningene ga dem. Innvendingene var at studentene ikke hadde mulighet til å stille spørsmål til lærerne. For å imøtekomme studentenes ønske bør skolen arbeide målrettet for å

tilby flere og bedre nettførelser med mulighet til å stille spørsmål. Studentenes behov for å få svar på spørsmål fra læreren mener vi kan løses ved hjelp av mulighetene i Fronter.

Mange studenter opplevde skriftlige arbeidskrav som tilfredsstillende fordi arbeidet og innleveringene ble mål på personlig prestasjon. Ingen av studentene mente det var for mange arbeidskrav. Det de ønsket var derimot flere arbeider hvor de fikk tilbakemeldinger om de var på rett vei eller ikke. Vi ser at vi har en viktig oppgave framover med å utvikle gode studentoppgaver som bidrar til læring, aktivitet i studentrollen med tilbakemelding på prestasjonsnivå, uten at det gir økt arbeidsbelastning for lærerne.

For en stor del satte studentene pris på samarbeid med medstudenter. Samarbeidslæring som metode var av betydning for studentenes motivasjon og læringsstrategi. Samarbeidet betød imidlertid mer for noen enn for andre, ønske og behov for samarbeid varierte blant studentene. Erfaringen med læringsutbyttet varierte og noen av studentene mente det tok for mye tid. Fordi vi mener samarbeid er av betydning for læring ser vi at vi bør arbeide med modeller som styrker positive sider ved samarbeidet, samtidig som vi tilstreber å begrense uheldige sider et samarbeid kan gi.

Studentene sa at samlingene var viktige og nødvendig som motivasjon til studiene, og de ønsket å bruke mer tid på samlingene. Dessverre mangler vi data på hva studentene mener samlingene bør inneholde. Men vi vet at studentene ønsker mer tid i øvingsavdelingen til praktiske ferdigheter.

Mål om karakternivå over heltidsstudenten er delvis innfridd. Noen flere studenter på deltidstudiet fikk karakterene A og B på eksamen i anatomi/fysiologi/biokjemi enn studenter i ordinært studieløp. På den andre siden fikk flere av studentene på deltidstudiet karakterene D, E og F. Gjennomsnittskarakter var noe lavere hos deltidstudentene, forskjellen var imidlertid liten. Fordi målet kun er delvis innfridd, og studentene etterspør tilbakemeldinger fra lærerne, bør vi forbedre og utvikle pedagogisk metoder som bygger opp om nettførelserne.

Studentgjennomstrømmingen var den samme på deltidstudiet som heltidsstudiet. Målet om samme studiepoengproduksjon som hos studenter i ordinært studieløp er nådd. Om måloppnåelsen er et resultat av intervensjon eller kan tilskrives egenskaper hos denne

studentgruppen er vanskelig å vite, men intervensjonen har uansett gitt studentene mulighet til å gjennomføre et nett- og samlingsbasert studium i samme takt som heltidsstudentene.

Målet om god søkertilgang til studiet er oppnådd. Søkertallet har økt fra 82 søkere i januar 2010 til 115 søkere i 2013, en økning på 40 % på tre år. Antallet søkere per plass er høyere til deltidsstudiet enn til heltidsstudiet. På spørsmål til studentene om de hadde valgt å gjennomføre ordinært studieløp ved Campus svarer over halvparten at de hadde ikke gjennomført ordinær sykepleierutdanning ved et Campus. Konklusjon er at mange voksne studenter ønsker å ha mer fleksibilitet i utdanningen enn hva den ordinære heltidsutdanningen kan tilby. Det betyr at denne studentgruppen blir en viktig del av høyere utdanning som igjen gir utdanningsinstitusjonene viktige oppgaver og utfordringer.

Vi har gjennom studien tilegnet oss kunnskap om gjennomførte pedagogiske metoder. Denne kunnskapen er nyttig for å utvikle gode metoder for fleksibel sykepleierutdanning. Vi ser behovet for og nødvendigheten av å informere om mulighetene som ligger i nett- og samlingsbaserte studier. Tilfredshet og læring hos studentene er mulig å oppnå ved bevisst bruk og valg av pedagogiske metoder.

Flere av de pedagogiske metodene som vi har anvendt er belyst i ulike studier. Det gjelder spesielt nettforelesninger, samarbeidslæring og bruk av læringsplattform. Forskningsområder vi mener kan være nyttig framover er samlingenes og arbeidskravenes betydning i nett- og samlingsbasert utdanning. For oss kan det synes som om samlinger til nå er viet liten oppmerksomhet og forskerinteresse. Få av våre kilder retter spesifikt oppmerksomheten mot samlingenes betydning. Fordi det er en betydelig vekst i antallet nett- og samlingsbaserte studier, mener vi det vil være ønskelig om samlingenes innhold og metoder framover blir gjenstand for ulike studier. Vi har også utviklet kunnskap om at obligatoriske arbeidskrav er av betydning for motivasjon og læringsutbytte, dette hadde vært ønskelig med mer kunnskap om. Motivasjon viser seg å være en kritisk faktor for studenter på nett- og samlingsbaserte studier.

Ubesvarte spørsmål er flere. Kunne studentene vært mer tilfredse med bruken av Fronter i starten av studiet om vi hadde gitt en bedre introduksjon? Kunne bedre karakterer vært oppnådd på eksamen i anatomi/fysiologi/biokjemi ved hjelp av mer variert metodebruk?



Kunne stressnivået vært minsket ved mer bevisst metodebruk i samarbeidslæringen? Hva mener studentene samlingene bør inneholde for å styrke motivasjon og læring?

Vår konklusjon er at studentene i stor grad er tilfredse med metodene som særpreger vårt nett- og samlingsbaserte studium. Det betyr at bruk av Fronter, samarbeid med studenter og lærere, obligatoriske arbeidskrav, nettforedlesninger og samlinger på campus er med på å gi mer kunnskap til flere.

## Referanser:

- Azevedo, A. (2012), San Jose State U. Says Replacing Live Lectures With Videos Increased Test Scores. *The Chronicle of higher education*. <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/san-jose-state-u-says-replacing-live-lectures-with-videos-increased-test-scores/40470>.
- Alexandersen, J. (2008). Nettbasert undervisning – den ideelle læringsform? I: G. Grepperud, (Red) ”*For folk flest*” - *fleksibel utdanning i praksis*, s.158-179. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ak, S. (2008). A Conceptual Analysis on the Approaches to Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8 (399), 707-720.
- Andersen, I.M. & Skaarer-Kreutz, R. (2007). *Forskjeller i karakterer og gjennomføring ved HiO*. HiO notat nr. 4. Høgskolen i Oslo. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bingen, H.M., Kofoed E. & Lid, R. (2011). *Lær mer sammen i LMS. Hvordan veilede og tilrettelegge for samarbeidslæring i nettgrupper for sykepleiestudenter på fleksible studier*. Diakonhjemmets høgskole. Rapport 2011/3. Oslo: Diakonhjemmets høgskole.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I: I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, s. 164-193. Oslo: Cappelen akademisk.
- Bøen, J. (2008). *Kompetansebygging – å lære av og med hverandre gjennom medstudentveiledning*. Høgskolen i Oslo: HiO-notat. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Cheetham, J. (1997). “Disciplinary Research Agents and Institutional Arrangements for Evaluation Research”, föreläsning vid konferensen Evaluation as a Tool in the Development of Social Work Discourse, Stockholm 1997.
- Dalland, O. & Røsvik, K. (2007). *Fra intensjon til realitet og tilbake til intensjonen igjen. Evaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie*. HiT notat nr. 3/2007. Høgskolen i Telemark. Skien: Høgskolen i Telemark.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037.
- Duncan, T.G.D. & McKeachie, W. J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychology*, 40(2), 117-128.
- Eggen, I. (2009). *Pedagogisk modell for desentrale studier*. Sluttrapport for prosjektarbeid ved Avdeling for helse- og idrettsfag 2008 – 2009. Høgskolen i Hedmark. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Eriksson, B.G. & Karlsson P. (2008). *Att utvärdera välfärdsarbete*. Stockholm: Gothia forlag.
- Evans (2008) The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Science direct Computers & Education* 50, 491–498.
- Fog, J (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

- Foss, S. (2011). *Studiemodeller og fleksible utdanninger ved Høgskolen i Hedmark*. Utredningsrapport Høgskolen i Hedmark. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Fossland, T., Ramberg, K. R. & Gjerdrum, E. (2013). *Ulike forståelser av kvalitet i norsk fleksibel høyere utdanning - teknologi og læring på og utenfor campus*. Tromsø: Norgesuniversitetets skriftserie.
- Grepperud, G., Rønning, W.M. & Støkken, A.M. (2004). *Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring*. En forstudie. Trondheim: Vox.
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: forventninger, praksis og utfordringer*. (Avhandling for doktor philos graden). Tromsø : Universitetet i Tromsø.
- Heikkila, K. & Lonka, A. (2006). Studying in higher education: students` approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in higher education*, 31(1), 99-117.
- Herington, C. & Weaven, S. (2008). Action Research and Reflection on Student Approaches to Learning in Large First Year University Classes. *The Australian Educational Researcher* 35(3), 111 -135
- Hartley, J., Betts, L & Murray W. (2007). Gender and assessment: Differences, similarities and implications. *Psychology Teaching Review*, 13 (1).
- Hummelvoll, J. K. (2010). Flerstegfokusgruppeintervju – en sentral metode i deltagerbasert og handlingsorientert forsknings samarbeid. *Klinisk Sygepleie*. 24 (3)
- Høgskolen i Hedmark (2012). Kvalitetsrapport for utdanningsvirksomheten.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kreie, J. R., Headrick & Steiner, R. (2007). Using Team Learning to Improve Student Retention. *S. College Teaching* (V55), 51-56.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (1989). *Mer kunnskap til flere*. St.meld. nr. 43(1988- 1989)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2001). *Kvalitetsreformen. Gjør din plikt - Krev din rett*. St.meld. nr. 27 (2000–2001). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Departementet
- Kårstein, A. & Aamodt, P.O. (2012). *Opptakskrav, vurderingsformer og kvalitet i sykepleierutdanningen*. Rapport 14/2012. Oslo: NIFU.

Lightner, S., Bober, M. & Willy, C. (2007). Team-based activities to promote engaged learning. *S. College Teaching* (V 55), 15-18.

Ladstein. S. & Toft, G.O. (2011) Pisk eller gulrot: Hvorfor gjør ikke nettstudenter det de vet de burde for å lære. *Uniped*, 34 (2), 68-78.

Lovdata. Forskrift om behandling av personopplysninger (personopplysningsforskriften). (2000).

Mc Kinney, D., Dyck, J. L. & Luber, E. S. (2009). iTunes University and the classroom: Can podcasts replace Professors? *Computers and Education* 52, 617-623.

Michelsen, S. & Aamodt, P.O. (2007). Evaluering av Kvalitetsreformen. *Sluttrappport*. Oslo: Norges forskningsråd.

Morgan, D. L (1997). Focus Groups as Qualitative Research. London: Sage Publications.

Nilsen, H.B., Myklebust V.B. & Taasen, I. (2008). *Snart sykepleier- kompetansebygging i trygge rammer. Refleksjon fra et prosjekt der studenter veileder studenter*. Høgskolen i Oslo. HiO-notat. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Norgesuniversitetets Podcasthåndbok (2011). <http://norgesuniversitetet.no/podcastboka/> 25. august 2011.

Næss, T (2013). *Søknning til høyere utdanning. Hovedmønstre 2000 – 2012*. Rapport 28/2013. Oslo: NIFU.

O'Bannon, B. W., Lubke, J.K., Beard, J.L & Britt, V.G. (2011). Using podcasts to replace lecture: Effect on student achievement. *Computers and Education* 57, 1885-1892.

Pettersen, R.C.(2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersen, R.C. (2007). *Studenters opplevelse og evaluering av undervisning og læringsmiljø: Presentasjon av Course Experience Questionnaire (CEQ) – og validering av tre norske versjoner, erfaringer med studiet (EMS)*. Rapport 2007:4 Høgskolen i Østfold. Fredrikstad: Høgskolen i Østfold.

Pettersen, R.C. (2008). *Studenters læring. Om studenter og elevers læringsmønstre: læringstilnærminger, læringsstrategier, læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roos, G & Grepperud, G. (2007). Vuxna flexibla studenter som en del av høgere utdanning – rekrytering och kennetecken. I: Rønning W. M. (red), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Tapir Akademisk forlag: Trondheim.

Rønning, W.M. (2007). Å synliggjøre den ”usynlige” student- en introduksjon. I: Rønning W. M. (red), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. s.11- 30. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

- Rønning, W.M. & Grepperud, G. (2007). Studiesituasjon og studiestrategier hos voksne, fleksible studenter. I: Rønning W. M. (red), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*. s. 103-122. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Rønning, W.M. (2009). *Akademia som læringsarena- utfordringer og mestring*. En studie av voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger til læring i høyere utdanning. (Avhandling for doktor philos graden). Trondheim. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Institutt for pedagogikk.
- Sjøhelle, D.G. (2009). *Kommunikasjon i nettbaserte læringsmiljø. Læringsmiljø på nett, erfaringer fra forsøk og prosjekt*. Trondheim: Nettverksuniversitetet & Tapir Akademisk Forlag.
- Statistiska centralbyrån SCB, (2012). *Tema: Utbildning; Distansutbildning på högskolan*.
- Stølen, G. (2008). Didaktiske utfordringer i fleksible studier I: Grepperud, G. (Red) "For folk flest" - *fleksibel utdanning i praksis*, s. 41-53. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Støkken, A. M., Lorentsen A., Niemann, K. og Sørensen, L. (2007). Husholdet - en arena for samspill og forhandling. I: Rønning W.M (red). *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*, s. 81-101. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2009). Personsentrerte analytiske tilnærminger. I: Thagaard, T. (red) *Systematikk og innlevelse*. (3. utg. s.147-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitets – og Høgskolerådet (2013). The Norwegian Association of Higher Education Institutions.
- Vedung, E (1998). *Utvärdering I politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. (2008). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ørnes, H. m.fl. (2011). Digital tilstand i høyere utdanning. Norgesuniversitetet monitor. *Norgesuniversitetets skriftserie*
- Aamodt, P.O., Hovdhaugen, E. & Opheim, V. (2006). *Den nye studiehverdagen. Evaluering av kvalitetsreformen*. Delrapport 6. Oslo: NIFU STEP.

## Vedlegg 1

### Informasjon og spørsmål om deltagelse i fokusgruppeintervju.

Til sykepleierstudent

*Mer kunnskap til flere. Evaluering av nett- og samlingsbasert sykepleierutdanning, deltid.*

I forbindelse med nett- og samlingsbasert sykepleierutdanning deltid, er det et ønske fra Avdeling for helse – og idrettsfag ved Høgskolen i Hedmark å evaluere deltidsstudiet.

Evalueringen skal ta utgangspunkt i metoder og læringsaktiviteter i fleksibelt deltidsstudie. Evalueringen gjennomføres av høgskolelektor Ida Eggen og høgskolelektor Karen Lysberg, begge ved Institutt for sykepleiefag, Høgskolen i Hedmark.

Evaluering er en arbeidsmåte med hensikt å systematisk bedømme resultat og langsiktige effekter av gjennomførte innsatser. Denne bedømmingen skal gjøres med bakgrunn i en allsidig kunnskap om den virksomhet som evalueringen gjelder (Eriksson & Karlsson, 2008).

Som en del av evalueringen ønsker vi å få fram erfaringer, oppfatninger, ønskemål eller problemer ved studiet hos studenter på deltidsutdanningen. Vi ønsker å invitere inntil åtte studenter til intervju-samtale i grupper (fokusgruppeintervju). Du er fra skolens ledelse trukket ut som en av åtte studenter i kullet til å delta i ett eller flere fokusgruppeintervju. Til sammen kan det bli fire eller flere intervju-samtaler. Innholdet i intervju-samtalene vil være tema som motivasjon og læringsstrategier og dine meninger og erfaringer med studiet. Ida Eggen og Karen Lysberg er ledere for intervjuene. Første møtet er i løpet av første samling i februar 2011 med tidsramme på ca. to timer hver gang.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd. Opplysningene vil bli brukt til langsiktig planlegging av nett – og samlingsbasert sykepleierutdanning. Opplysningene vil ikke bli brukt av andre enn lærerne i evalueringsgruppen. Ida Eggen og Karen Lysberg vil komme med flere opplysninger om rammene for fokusgruppeintervjuet ved oppstart av samtalen.

Deltakelse i fokusgruppen er helt frivillig. Du kan når som helst trekke deg, uten at det vil virke inn på ditt studieforhold som student, nå eller i fremtiden.

Opplysninger fra intervjuene vil bli behandlet konfidensielt og din anonymitet vil bli sikret.

Ingen opplysninger vil kunne tilbakeføres til deg som enkeltperson og datamaterialet blir slettet ved avslutning av prosjektet.

Deltakelse i fokusgruppen medfører ingen kostnader og du vil ikke få noen betaling for å delta.

Dersom du er villig til å delta i fokusgruppen ber vi deg om å undertegne samtykkeerklæringen og gi den til Ida Eggen eller Karen Lysberg.

Med vennlig hilsen

*Ida Eggen*  
*sign*

*Karen Lysberg*  
*sign*

Samtykkeerklæringen (nedenfor) skal undertegnes og leveres før oppstart av første fokusgruppeintervju.

Ved øvrige spørsmål kan du kontakte:

*Høgskolelektor Ida Eggen  
sykepleiefag  
Avdeling for helse- og idrettsfag  
Hedmark  
2418 Elverum*

*Høgskolelektor Karen Lysberg Institutt for  
Institutt for sykepleiefag  
Avdeling for helse- og idrettsfag Høgskolen i  
Høgskolen i Hedmark 2418. Elverum.*

*Tlf. 62430220*

*Tlf. 62430827*

*Mobil: 90589993*

*Mobil: 99412681*

[Ida.Eggen@hihm.no](mailto:Ida.Eggen@hihm.no)

[Karen.Lysberg@hihm.no](mailto:Karen.Lysberg@hihm.no)

---

**KONFIDENSIELT**