

Evaluering av undervisningsopplegg i arbeidsmiljø og konflikthåndtering

T.K. Greaker, B. André, *Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie, Fakultet for medisin og helsevitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).*

SAMMENDRAG

Sykepleiestudenter vil oppleve konfliktfylte situasjoner både i studiesammenheng og i sitt videre yrke som utdannet sykepleier. Det synes være av sentral verdi at studentene gis opplæring i tema som innbefatter både arbeidsmiljø, ledelse, konflikter og konflikthåndtering.

Som del av utdanning i NTNU bachelor sykepleie 3. årsenhet inngår tema ledelse, arbeidsmiljø, konflikt og konflikthåndtering. Tema er sentralt for sykepleiestudenter i videre yrkessammenheng. Det er utviklet et undervisningsopplegg hvor studentene får forelesning innen tema arbeidsmiljø og konflikt og konflikthåndtering. I tillegg skal studentene jobbe med en situasjonsbeskrivelse inkludert rollespill og diskusjon i basisgrupper i etterkant av forelesningene.

Et viktig spørsmål er imidlertid hvordan man på pedagogisk måte kan legge til rette for god læring innen dette viktige tema. Spørsmål knyttet til hva som er gode teoretiske og praktiske tilnærminger, er ofte reist i akademisk utdanning av studenter. Aktive læringsprosesser står sentralt.

Intensjonen med denne fagartikkelen er å innhente tilbakemelding for å få øket og bedre innsikt i og kunnskap om hvilke faktorer som er viktige for studenters læring knyttet til de pedagogiske tilnærmingene som er anvendt i forhold til dette tema.

Som del av en kontinuerlig pedagogisk kvalitetsforbedring er undervisningsopplegget nå evaluert av studenter, og de ansatte basisgruppelærere som tok del i studentenes diskusjon og refleksjon i basisgruppearbeidet. Som evalueringsverktøy ble det anvendt «3-5 minutters» evalueringslapper hvor det var laget åpne bokser med mulighet for å formidle sine egne positive og negative erfaringer og opplevelser med undervisningsopplegget. Deltakerne fikk også mulighet til å komme med endringsforslag til undervisningen. Evalueringen inkluderte tilbakemelding fra 143 studenter (81%) samt 4 ansatte (50%). Tilbakemeldingene ble systematisk sortert og kategorisert inspirert av Malterud's tekstanalyse. Resultatene viser at forelesninger beskrives som lærerike om foreleser er engasjert, strukturert samt evner å formidle kunnskap om tema. Aktiv diskusjon og refleksjon i basisgrupper hvor studentene kjenner seg trygge, ser ut til å ha læringsverdi. Bruk av rollespill oppleves forskjellig. Ulike pedagogiske tilnærminger ser ut til å være positivt for måloppnåelse av læringsutbytte. Studentene opplevde undervisningsopplegget som eksamensrelevant og sentralt for videre yrkespraksis.

Nøkkelord: Utdanning, refleksjon, feedback, læring, arbeidsmiljø og konflikt

Ved bachelorutdanningen i sykepleie skoleres studenter primært til å tre inn i arbeidsmarkedet som kompetente sykepleiere, mens noen studenter velger å ta en bachelorgrad i sykepleie som plattform for videre akademisk karriere. Enkelte studenter setter søkelys på begge deler og ønsker at utdanningen skal være relevant og nyttig for framtiden dette mot videre studier eller arbeidslivet.

Studiet er pr. i dag rammeplanfestet i Forskrift om Rammeplan for sykepleierutdanning, fastsatt 25. januar 2008 av Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Fastsettelsen innebærer ett studium med 50 % teori og 50% klinisk praksisstudier fordelt over tre år.

Som del av studiet inngår kompetanse innen relasjonsbygging og samhandling, ja å ha kunnskap om arbeidsmiljø, helsefremmende kommunikasjon, ledelse, organisering, konfliktforståelse og konflikthåndtering (Kunnskapsdepartementet, 2008). Å ha kompetanse og innsikt i tema er sentralt som framtidig sykepleier samt i en akademisk kompetansestige. Utdanningens relevans for arbeidslivet belyses kort i en stortingsmelding planlagt ferdigstilt våren 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Studier viser hvordan konflikter kan oppleves på arbeidsplasser og den negative påvirkning eskalerende konflikter kan ha for arbeidsmiljø i norske kunnskapsbedrifter, samt hvilke konsekvenser uløste konflikter blant helsepersonell kan få for pasienter (Hansen, Mykland & Solbakk, 2015; Kim et.al 2017). Studenter jobber sammen i grupper underveis i studiet, konflikter kan oppstå underveis. En studie av bachelorstudenter i sykepleie viser at ca. halvparten av studenter opplever konflikter i gruppesamarbeid. 8 % av studentene rapporterte de opplevde konflikter som alvorlige for egen trivsel og mulighet for å oppnå planlagt faglig læringsutbytte. Veileders rolle i studentkonflikter ble registrert som lite betydningsfull (Alexandersen, Nakrem & Kvello, 2014).

Som fagansvarlige de siste årene, har vi hatt et stort behov for å kvalitetssikre undervisningen. Tilbakemeldingene fra studentene rett etter undervisningsopplegget har stort sett vært positive. Tilbakemeldinger som har fått oss til å undre på hva de egentlig mener når de gir uttrykk som dette var veldig bra? Likevel undrer vi oss på hva som kan forbedres, for det må jo være noen faktorer som kan bidra til ytterligere forbedring av kvalitet? Noen ganger registrerer vi studenter som kan virke stille, lite engasjert og aktive i både forelesninger og ferdighetstreninger. Som fagansvarlige er vi så godt som ikke delaktig i emne ansvarliges ansvar i forhold til studentevalueringer. Dette medfører at vi selv får liten mulighet til forbedring med tanke på å heve kvalitet på eget fagarbeid.

1.1 Problemstilling

Ideen bak denne studien er derfor å både finne, og på sikt ytterligere fremme, undervisningsfaktorer som kan virke positivt inn på opplevd læringsutbytte innen arbeidsmiljø og konflikthåndtering. Denne studien tar primært for seg 3. års studenters tilbakemeldinger, samt noen få kollegers erfaringer med undervisningsopplegget.

Problemstilling: Hvilke faktorer kan bidra til kvalitetsforbedring av undervisningsopplegg i tema arbeidsmiljø og konflikthåndtering?

Artikkelen struktureres på følgende måte: Innledningsvis har vi kort redegjort for hvorfor vi mener det er viktig å rette forskerblikket mot kvalitetssikring av undervisningen i arbeidsmiljø og konflikthåndtering for bachelorstudenter i sykepleie, et fag og arbeidsliv som er i hurtig endring. Så foretas det en gjennomgang av artikkelens teorigrunnlag, før vi beveger oss videre til metodisk tilnærming og datainnsamling. Dernest følger funn og en drøfting rundt disse før vi til slutt konkluderer på problemstillingen

2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Undervisningsopplegget består av tre timer forelesning, fordelt på arbeidsmiljø og konflikter og konflikthåndtering. Konflikthåndteringsforelesningen er lagt opp som ordinær forelesning med studentaktive komponenter. Studenter engasjeres underveis med å bidra med innspill til egne tanker om hva konflikt kan være. Ordene noteres ned på utdelt assosiasjonsskjema. Dette for igangsetting av tankevirksomhet, samt tone studentene inn på tema. Assosiasjonsskjema kan leveres inn til foreleser i etterkant om studenter ønsker det. Dette for videre bruk i forberedelser til

ferdighetstrening, samt gir foreleser økt forforståelse til senere forelesninger. Forelesning som er frivillig, skjer i auditorium. Obligatorisk ferdighetstrening skjer i grupperom med kjente basisgrupper. Ferdighetstreningen består av en gitt situasjonsbeskrivelse, som studentene skal håndtere ved hjelp av rollespill. Informasjon og teaser om undervisningsopplegget legges ut i forkant på Blackboard. Ferdighetstreningen er fire dager etter forelesningene. Ferdighetstreningen innebærer forberedelse, gjennomføring og oppsummering. Basisgruppelærer er til stede ved gjennomføring og oppsummering. Lærerveileder er utarbeidet.

Emneområdet som dette undervisningsopplegget er en del av består av 10 studiepoeng. Emnet har ulike undertema. Et av dem knyttes til arbeidsmiljø, konfliktforståelse og konflikthåndtering. Ferdighetstreningen fokuserer hovedsakelig på helsefremmende kommunikasjon, ledelse og konflikthåndtering. Oppsatte læringsmål er i tråd med tema.

2.1 Læringsformer og Læringsaktiviteter

Som undervisere har vi egne erfaringer og tanker knyttet til spørsmål om læringsmål og hvordan oppnå disse hos studenter. Læreres tanker trenger ikke samstemme med kollegers eller studenters erfaringer, tanker og følelser. Å hente inn feedback fra både kolleger og studenter oppleves som viktig for stadig å ha som mål, å heve kvalitet på undervisningstilbud. Økt kvalitet på utdanning og metoder er forankret i NTNU's kvalitetssystem for utdanning (NTNU, 2017). Å stille spørsmål ved hva god utdanningen skal føre til, samt oppnåelse av læringsmål på en tilfredsstillende måte, er sentralt. Dette innebærer ikke bare spørsmål om effektiv utdanning, men en kvalitetsmessig god utdanning med søkelys på både sosialisering av studenter, subjektivering og kvalitet. Her inkluderes også spørsmål om utdanning og læring innen hva, og for hva (Biesta, 2009). Carless (2016) påpeker at feedback i høyere utdanning blant annet kan og bør innebære jevnlig dialogisk kontakt mellom studenter og lærere i tilbakemeldingsprosesser. Primært vises det i denne sammenheng, på viktigheten av konstruktive tilbakemeldinger underveis i studiet fra lærer til student. Evensen et.al (2020) viser til både Kunnskapsdepartementet 2018 og Evensen og Brataas 2019, at studenter som studerer på universitetet forventes å være både motivert og ta ansvar for egen læring. Å studere er en målrettet aktivitet. De viser også til studie utført av Illeris i 2012, som hevder studenter kan oppleve forelesninger som utbytterike for læring. Resultat fra Evensen et al's egen studie blant sykepleiestudenter, synliggjør at forelesere som viser til praksisrelaterte eksempler, bidrar til økt forståelse av tema under forelesning. Praksis eksempler er nyttige for læring, samt engasjement for tema øker. Noen studenter uttrykker at de lærer bedre ved å sitte hjemme og lese. Flere påpeker at å ta ordet i en større forsamling kan kjennes vanskelig. Framlegg i seminar kan oppleves som stressende, og dermed være et hinder for god læring (Evensen et. al., 2020). En studie som stiller spørsmål ved hvorvidt tradisjonelle forelesninger er bedre eller dårligere enn forelesninger som inkluderer «samlæring», dvs. studenter som jobber i små grupper under forelesningen, viser ubetydelige forskjeller av opplevd effekt på læringsutbytte (Løkke, Løkke & Arntzen, 2008).

I undervisningssammenheng er det stadig diskusjon hvilken tilnærming som er til det beste for læring hos studentene. Den tradisjonelle forelesningen er ofte brukt i store studentkull. Forelesning som undervisningsform er diskutert. Flere betrakter den som passiv formidling av kunnskap. Aktive undervisningsformer som ferdighetstrening, rollespill, diskusjon og refleksjon i smågrupper mm., blir ofte tillagt høyere verdi med tanke på studenters læringsutbytte. En studie av Evensen, Andresen & Brataas (2020) påpeker positive sammenhenger mellom deltakelse og eksamensresultater. Studien sier også noe om obligatoriske oppmøte på undervisning. Resultater viser at det primært er studenter i studiestartfasen som trenger obligatorisk oppmøte snarere enn studenter som snart avslutter studier. Betydningen av lærere sine tanker om engasjement i undervisningsøymed belyses nærmere i en artikkel av Skodvin (2016).

To hovedretninger gjør seg gjeldene innen aktuelle læringsformer. Det ene er behaviorismen, det andre er sosiokulturell læring blant annet inspirert av Vygotsky (Kantardijev, 2019). Disse to retningene trenger ikke være gjensidig utelukkende. Behaviorismen har blant annet som ide å nyttiggjøre seg av mekanismer som positiv eller negativ forsterking. Slike mekanismer kan bidra til endret adferd, men trenger ikke gjøre det. Kommunikasjon som verktøy, transaksjon av overført kunnskap fra lærer til student, ligger som et bakteppe i denne læringsteorien. Bruk av forelesning

kan inneha komponenter basert på behavioristisk læringsteori. Men også forelesning kan være studentaktiv, basert på dialog underveis snarere enn direkte overført kunnskap. Da er fokus ikke hovedsakelig basert på mottak av kunnskap, men kunnskap som noe som skapes i samspill av det man allerede vet, hva som formidles og tema som det reflekteres rundt. Det fremmes at lærere underveis i en forelesningssituasjon kan appellere til dialog med studenter og hente inn deres forståelse av hva som formidles underveis. Aktive læringsformer synes generelt sett å bidra til økt læringsutbytte. Studenters motivasjon for læring er av sentral verdi (Kantardjiev, 2019). Rollespill som er en form for simulering, kan betraktes som sosiokulturell læring. I rollespill må studentene gå ut av rollen som tilhører og inn i rollen som aktiv, tilstedeværende deltaker. Det kan kreve noe av det enkelte individ både emosjonelt, kognitivt og sosialt. Å bygge bro mellom teori og praksis handler om å legge til rette for en type teoretisk kunnskap som lett kan overføres til framtidig praksis. Tilrettelegging for god ferdighetstrening krever endel innsats av lærer i forkant, samt veiledning underveis og refleksjon i etterkant (Nordkvelle, Stalheim, Fossland, de Lange, Wittek & Bærøe, 2020; Leming, 2016; Halland, 2004; Henriksen, 2006). I tillegg er det verdifullt å både observere, samt reflektere over andres samhandling og kommunikasjonsmønstre i en læringssituasjon (Bakke, Eriksen & Nyhus, 2020). Praksisnær undervisning er sentralt i seg selv som undervisningsform (Halvorsen, 2020). Lærer bør tilrettelegge god kontekst for læring, samt kontinuerlig være kritisk, reflektert til egen undervisning (Biggs, 1999; Brookfield, 2017). Dybdelæring er et kvalitativt gode for studenter (Gibbs, 1992).

3 METODE

Denne rapporten er utført av tema - fagansvarlige, med tillatelse fra både emne ansvarlig, studieleder og enhetsleder. Evalueringsskjema ble delt ut like etter avsluttet ferdighetstrening. Det ble avsatt fem minutter til utfylling av evalueringsskjemaet. «5 minutters lappen» er i samsvar med en av Pettersen (2005) sine metoder for undervisningsevaluering. Innlevert data ble oppbevart etter godkjente retningslinjer og originalutgaver ble makulert. Da all korrespondanse med studenter og ansatte vanligvis stort sett går via e-post og håndskrift er derfor ugjenkjennelig.

3.1 Deltagere

Det var registrert 177 studenter er på dette kullet. Noen av dem var fraværende grunnet sykdom etc. og det var frivillig å delta. Alt i alt svarte 143 studenter på evalueringsskjemaet. Dette tilsvarer en svarprosent på 80 %.

Av 8 aktive lærer leverte 4 inn feedbackskjema. Det tilsvarer en prosentandel på 50%.

3.2 Analyse

Det ble i evalueringsskjemaet etterspurt både positive, negative innspill, samt forslag til endring. Med andre ord, her ligger allerede en kategorisering i bunn. Teksten ble så sortert på nytt. Sortering intenderte da å finne meningsbærende hovedenheter i «materialet». Dette er i samsvar med Malterud (2017, 2019) sin metode å kategorisere tekster på. Utsagnene ble kodet og fem meningsbærende enheter vokste frem av materialet. Enkelte hovedkategorier fikk en underkategori. Dette er ingen vitenskapelig studie, men et forsøk på å systematisere tilbakemeldingene.

3.3 Etikk

Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble kontaktet, men prosjektet er ikke meldepliktig. Personvern hensyn skal likevel ivaretas. Det derfor ikke skrevet navn, kjønn, alder, kull nummer etc. på skjemaene til hverken lærere eller studenter. Informasjonsskriv ble utarbeidet. Deltakere ble oppfordret til å lese informasjon før de svarte.

4 RESULTATER

Vi presenterer her resultatene for studentene først og lærerne etterpå.

4.1 Studenter

Analysen resulterte i fem ulike hovedtema: 1) eget læringsutbytte, 2) ferdighetstreningen, 3) forelesninger, 4) eksamensrelevans og 5) ytre rammevilkår.

4.2 Eget Læringsutbytte

Opplegget opplevdes som relevant for arbeidslivet. Flere framhevet tema konflikt og arbeidsmiljø som lurt i forhold til økt forberedelse til forventet arbeidsliv. Ferdighetstreningen var nyttig rent bruksmessig. De fikk økt kunnskap om konflikters utvikling, hva konflikter kan innebære og hvordan forebygge og håndtere dem. Å se flere sider av en sak, få flere innfallsvinkler var et positivt bidrag. Gruppediskusjon var viktig for å få økt forståelse for dette:

«En god ferdighetstrening før praksis».

Engasjerte lærere bidro til forsterket forståelse. Å ta del i rollespill hadde vært lærerikt, man fikk kjenne på kroppen selv hvor utfordrende konfliktsituasjoner kan være. Det var:

«godt å kjenne på ubehaget. Det er fint å være borti det før jeg er ferdig utdannet».

«lærte om hvordan man bør ordlegge seg i diskusjoner».

Samtidig ble det gitt mulighet til å se og finne gode løsninger. Noen fikk økt bevissthet til hvor viktig god ledelse og ledelsesstrategier er:

«Lærte hva som gjør den gode lederen god».

«Hvordan man bør og ikke bør legge fram en sak».

Å kunne reflektere rundt egen rolle som leder, samt knytte dette opp mot relevante verktøy hadde læringsverdi:

«I hverdagen på jobb kan konflikt lett skje, og gjennom forelesning / gruppearbeid har jeg lært hvordan man kan løse den uten å være uvennlig».

«God innsikt i hvor vanskelig en konfliktsituasjon kan være, og hvordan det kan prege de ansatte».

Kommunikasjon opplevdes som viktig, likeså dens negative eskalering under samtaler. Egne erfaringer kan omsettes til ny praksis, situasjoner gjentar seg. Bevisstgjøringen knyttet til:

«hvor stor påvirkningskraft hver enkelt arbeidstaker kan påvirke arbeidsmiljøet til det bedre eller til det verre»

Arbeidsmiljøloven ble tydeligere. Modererende adferd ble eksemplifisert på en god måte. Noen mente det var:

«litt diffust hva man egentlig skal lære».

Man så ikke helt verdien av rollespill eller forelesning da det

«tilført ingenting jeg ikke har opplevd før eller kan tenke meg til».

Anvendte pedagogiske metoder, opplevdes som kunstige, lite seriøse og realistiske. Ferdighetstreningen gav lite utbytte og virket kunstig.

4.3 Ferdighetstrening

Noen opplevde forhåndsinformasjon som uklar. Andre igjen opplevde den som god. Situasjonsbeskrivelsen ble jevnt over omtalt som «realistisk». Den gav rom for frihet til tross for fastsatte rammer:

«det var fint at oppgaven var såpass fri at vi fikk bestemme mye selv».

4.4 Studentens deltakelse

Hvor mye og på hvilken måte hver enkelt student deltok internt i gruppen var forskjellig. Positive utsagn, ulike meninger var utbytterikt:

«Alle var engasjerte, og det ble bra diskusjon og refleksjon».

Ikke alle hadde deltatt like mye:

«varierende deltakelse i gruppen, noen dominerer».

Det var ønske om at studenter i observasjonsrollen bør få tydeligere oppgavemandat. Alt i alt så det ut for at gruppediskusjonene hadde vært gode og at samspillet internt i gruppene fungerte bra.

4.5 Læringsklima

Flere påpekte verdien av å ha kjente medstudenter i basisgruppen:

«syns det er fint å kunne diskutere med basisgruppe ettersom man kjenner den veldig godt».

Trygt miljø synes viktig for et godt samspill.

4.6 Diskusjon

Flere uttalte at diskusjonen innad i gruppene hadde jevnt over vært veldig god. Som her:

«Det har vært positivt å diskutere rundt ulike dilemmaer knyttet til konflikthåndteringer. Ferdighetstreningen var det mest positive».

Det ser ut til at gruppediskusjonen i etterkant av selve rollespillet hadde hatt verdi for læringsutbyttet

«En får fram flere sider ved en sak bedre ved å simulere en konflikt mot å skrive om det».

Egne erfaringer kan være viktige i slike diskusjoner. Noen studenter savnet teori:

«har for lite kunnskap til å drive diskusjon som enhetsleder for eksempel».

Det kan oppleves vanskelig å få til en god diskusjon om alle deltakeren ikke er aktive. Det kan se ut for at diskusjon med faglærer til stede er sentralt. Flere nevner lærerrollen som sentral underveis i diskusjonen. Dette i kraft av å være tilstedeværende, stille spørsmål, bidra til å få fram flere sider ved saken og fremme refleksjon:

«å spille gruppen god» og «annen type læringsform».

Diskusjon i etterkant av rollespill kunne medføre det var:

«enklere å huske pensum også», samt «gjøre det lettere enn kun å lese teoretisk om det».

Diskusjon rundt konflikthåndtering opplevdes som et spennende opplegg, nytt, morsomt, artig og kreativt.

4.7 Rollespill

Det opplevdes som positivt å få øvd på en reell situasjon. En fikk virkelig kjenne på hvordan det kunne være å bli i motsagt. Rollespillet medførte at:

«vi får øvd oss på ulike scenarioer og reflektert over oss selv om arbeidsmiljø og konflikthåndtering».

Men ikke alle hadde vært fortrolige og like komfortable med bruk av rollespill. Det kan oppleves som flaut, falskt, kunstig, unaturlig, urealistisk og kleint. En gav uttrykk for at ukjente roller kunne redusere kvalitet på rollespill og dermed læringsutbytte. Å få rollen som «personen som skal være vanskelig» kunne være utfordrende og et forslag var å flytte ferdighetstreningen til simuleringsrommet.

4.8 Forelesninger

Forelesningene synes viktig for ferdighetstrening og eksamensforberedelser. Hvor mye forelesning gav læringseffekt er uklart. En student sier det slik:

«Deltok ikke på forelesning, da jeg følte at jeg fikk mer ut av dagen ved å lese om tema hjemme».

Andre igjen gav uttrykk for:

«Gode forelesninger i forkant - forelesningen var ryddig og oversiktlig, snakker godt».

Forelesning i konflikthåndtering opplevdes som konkret, faglig relevant, lærerikt, og meget bra. Det var fint samspill mellom forelesning og intern ferdighetstrening. En god forelesning bør holde oppsatte tidsrammer, ha forklaringer og relevante eksempler fra praksis, være pensumsrelatert, ha relevante slides gjerne med sidetall til pensum, trekke fram relevant forskning og gå i dybden på fag om mulig. Engasjerte forelesere engasjerer studentene. Relevans for praksisfeltet er et gode. De kom fram et ønske om økt tid til forelesning i konflikthåndtering og mindre tid til arbeidsmiljø.

4.9 Ytre rammebetingelser

Tidsbruk og timing oppleves viktig. Ugunstig timing ved en eksamensperiode. Den avsatte tidsrammen hadde stort sett vært ok, få mente opplegget kunne kortes ned. Rom plassering synes sentralt:

«Behagelig at det hele fant sted på et skjermet sted - et grupperom».

4.10 Ansatte

Tilbakemelding på at studenter hadde vært både positive og negative til rollespill. Alt i alt hadde læringen vært god. Som en gav uttrykk for:

«Positivt for studentene at praktisk gjennomføring (rollespill) knyttes til teori – virker som studentene leste hoved pensum mens de jobbet».

Lærere erfarte at studenter hadde knyttet sammen teori og ferdigheter. Opplegget fungerer, men kan også utvides enda mer i forhold til økt søkelys på læringsutbyttene. Som en sa det:

«Jeg tror at hvis jeg som lærer hadde startet og avsluttet ferdighetstreningen med å reflektere rundt læringsutbyttebeskrivelsene, - kunne det bidra til større bevissthet rundt læring for studentene».

I forbedringsforslag kom det fram et forslag om å løfte fram læringsutbytter i enda større grad underveis og eventuelt ha to måter å lede møtet på.

5 DISKUSJON

Artikkelen bygger på en studie med følgende problemstilling: *Hvilke faktorer kan bidra til kvalitetsforbedring av undervisningsopplegg i tema arbeidsmiljø og konflikthåndtering?*

Det ser ut til at studenter studerer for å møte både arbeidsliv og oppnå gode resultat ved eksamen. Gode forelesninger, samt ferdighetstrening har verdi. Det kan se ut til at studentaktive metoder engasjerer studentene og bidrar til oppnådd læringsutbytte. Engasjerte lærere kan synes sentrale for engasjement og læring. Det ser også ut til at ervervet basiskunnskap kan være god å ha med som en forberedelse til en gruppediskusjon. Dette er i samsvar med tidligere studier som viser at det kan være en fordel om foreleser knytter relevante eksempler fra praksis inn i forelesningen og gjør den mere levende og virkelighetsnær (Evensen, Grande Andresen & Brataas, 2020). Engasjerte forelesere bidrar til økt motivasjon for læring (Evensen, Andersen & Brataas, 2020). Studenter har ulike syn og ulike erfaringer med å møte til forelesning eller ikke (Evensen et.al, 2020). Med hensyn til overførbarhet til yrkeslivet viser også studier i forhold til simulering og bruk av rollespill, at skal en lykkes i bruk av denne undervisningsmetoden er det viktig at lærers ledelse er engasjerende og gode, samt at situasjonsbeskrivelsene som brukes er realistiske (Nordkvelle, Stalheim, Fossland, Lange, Wittek & Nerland, 2020). Dette er punkter som også studentene i denne evalueringen gav til kjenne.

5.1 Forelesning, Gruppearbeid og Rollespill

Studentene formidler at det er positivt å ta del i forelesning om foreleser evner å formidle kunnskap på en engasjerende og strukturert måte. Forelesninger trenger ikke være passivt mottak av kunnskap. Forelesning kan innbefatte elementer av aktiv læring hvor studenter brytes ut av et passivt mottak av enveis informasjonsflyt fra foreleser. Om foreleser evner engasjere, som det kan se ut til i dette

undervisningsopplegget, ved å anvende korte «bikuber» hvor studentene diskuterer med sidemann, samt anvender assosiasjonstankekart, slik kan dette bidra til å engasjere studenter også i et auditorium. Hvorvidt studentene er indre eller ytre motivert for læring i slike undervisnings situasjoner er vanskelig å si. Studier viser derimot at det ikke nødvendigvis er større læringseffekt om studenter aktiviseres i «tospansdiskusjon» eller samlæring, underveis i en forelesning i forhold til ensidig bruk av tradisjonell forelesning hvor forelesningen stort sett bærer preg av monolog (Løkke et al, 2008). Det som imidlertid kan synes være av verdi er at foreleser evner å knytte teori og praksis sammen. De trekkes fram momenter som at kunnskapen som formidles oppleves relevant for videre bruk i gruppediskusjon. Studenten får dermed teoretiske knagger de kan anvende i praktisk utprøving i rollespill og videre refleksjon og diskusjon. Det oppleves dermed også lettere å huske hva som står i pensum når de har testet ut momenter som er gjenstand i en videre felles diskusjon med både medstudenter og basisgruppelærer. Bruk av rollespill oppleves forskjellig. Studentene er ulike og har ulike preferanser på hva de kjenner seg komfortable med. Å anvende denne type pedagogisk tilnærming kan dermed være krevende for også basisgruppelærer som bør være våken for de ulike reaksjonene et rollespill kan utløse. I situasjonsbeskrivelsen og undervisningssituasjon som ble anvendt her, kan man risikere at en kald konflikt eskaleres til å bli en varm konflikt hvor følelser og «personligheter» tydeliggjøres. Å ha en lærer til stede som dialogpartner og støttespiller er i tråd med Vygotskys intensjon om bruk av lærer i stillasbygging ((Dale,1996). Leming (2016) skriver om sine egne erfaringer med bruk av rollespill i lærerutdanningen. Erfaringene fra hennes studier, viser at studentene lett blir engasjerte, de kan oppleve rollespill som emosjonelt, befriende og gøy. Studentene opplever å lære på helt andre metodiske måter enn ren formidling. Hun trekker fram denne form for studentaktiv læring som både inspirerende og givende i kraft av å være lærer. Leming viser til teorier utviklet av blant annet av sosiologen Mezirow som fokuserer betydningen av læringsprosesser som kobler sammen komponenter av erfaring, refleksjon og mening. I tillegg trekker hun fram betydningen av emosjonelle komponenter, samspill og drivkraft, nærmere belyst i transformativ læringsteorier utviklet av Illeris (Leming, 2016).

5.2 Ytre Rammebetingelser

Studenten trekker fram enkelte ytre, faktorer de opplever som viktige for egen læring. Dette er eksempelvis muligheter for fysisk omgivelser hvor de kan sitte skjermet i ro og fred. Praktisk sett er dette ingen umulighet å få tilfredsstilt om det bestilles grupperom egnet for denne type aktivitet.

Plassering av undervisningsopplegg i forhold til gjennomføring av planlagte eksamener, kan være gjenstand for videre diskusjon. I seg selv erfarer vi som lærere at dette er et viktig innspill å ta høyde for. Om studentenes energi og fokus for eksamen «stjeler» energi og oppmerksomhet for tema som er timeplanfestet før eksamen, kan vi stille spørsmål ved oppnådd læringsutbytte. Å få tilrettelagt en timeplan som ikke ender opp like under gjennomføring av en eksamen kan synes vanskelig å imøtekomme. Det er mulig det kan tilrettelegges praktisk for en timeplan med innlagt tid for eksamensforberedelser. Så langt, har vi ikke lyktes i å finne studier som belyser at plassering av eksamen kan være et hinder for læringsprosessen underveis mot eksamen.

5.3 Eget Læringsutbytte

Ifølge læringsmålene som skisseres i studieplanen kan det i denne studien se ut til at flere studenter opplever selv å nå disse. Det som imidlertid kan synes interessant er innspill hvor det ikke bare er oppnåelse av læringsmålene i seg selv som trekkes fram, men deres betydning som relevant for arbeidslivet. Å få en opplevelse av økte beredskap før en selv skal ut i yrkeslivet beskrives som viktig av flere studenter. Ja, hadde vært: «En god ferdighetstrening før praksis». Dette begrunnes med å at både tanker og følelser ble aktivert i læringen. Å få økt bevissthet på leders rolle og betydning for konflikthåndtering og arbeidsmiljø og hva som eksempelvis «kan gjøre den gode lederen god». Dialog som redskap ble erfart og belyst på flere måter. Og ikke bare som intensjonen i et sosiokulturelt læringsmiljø i basisgruppearbeidet, men også i et senere virke som yrkesutøver.

5.3 Ansatte

Studentaktiv læring kan se ut til å være et gode. Det er jevnt over i tråd med annen forskning (Postholm, 2006; Løkke, Løkke & Arntzen, 2008; Leming, 2016; Bakke, Glommen Eriksen &

Nyhus, 2020; Evensen, Grande Andresen & Brataas, 2020; Halvorsen, 2020). Det var også våre kollegers inntrykk, selv om det var få som utalte seg. Tilbakemelding fra kolleger synes være av stor verdi i et arbeids felleskap for kvalitetsforbedring. Denne evalueringen kan ikke si noe om studenters motivasjon for læring, heller ikke hva som gir dybde eller overflatelæring. Å fortsatt være kritisk til faktorer som hemmer og fremmer god læring synes sentralt også ut fra denne evalueringen. For vår egen del har tilbakemeldingene vært verdifulle med tanke egen forståelse og forbedringer av nye undervisningsopplegg på sikt.

6 KONKLUSJON

Temaene arbeidsmiljø og konflikt-forståelse og håndtering er en viktig del av studiet i bachelor sykepleie. Varierte, aktive læringsformer ser ut til å virke positivt inn på læringsutbytte rettet inn mot både framtidig yrkesrettet arbeid, samt eksamen. Evaluering av undervisningsopplegg kan synes verdifulle for kvalitetsheving.

7 LITTERATURLISTE

- Aleksandersen, I., Nakrem, S. & Ø. Kvello (2014): Konflikter i studiegrupper- forekomst og konsekvenser for læring og trivsel. *UNIPED 37, 1/2014 s. 57 - 70.*
- Bakke, I.M., Glommen Eriksen, H., & L. Nyhus (2020): Å lære om seg selv gjennom å observere andre. I: Nordkvelle, Y., Nyhus, L., Røisehagen, A. & R. Hojem Røthe (red): *Praksisnær undervisning – i praksis og teori.* <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/nohasp/catalog/book/94>
- Biesta, G. (2009): Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc, 21, s. 33 - 46.*
- Biggs, J. (1999): What the student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, Vol. 18, 1999.*
- Brookfield, S. (2017): What is Critically Reflective Teaching? I: EBSCO, *Becoming a Critically Reflective Teacher.* Account ntnu.main.ehost. Printed on 1/10/2019 via NTNU University Library.
- Carless, D. (2016): Feedback as Dialogue. I: M.A. Peters (ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory.*
- Dale, L.E. (1996): *Læring og utvikling - i lek og undervisning. I: Bråten, I. (red) Vygotsky i pedagogikken. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag*
- Evensen, E., Andersen, G. K. & H. V. Brataas (2020): Sykepleiestudenters erfaringer med teoriundervisning og obligatorisk oppmøte. https://www.idunn.no/uniped/2020/02/sykepleiestudenters_erfaringer_med_teoriundervisning_og_obligatorisk_oppmoete
- Gibbs, G. (1992): The nature of quality in learning. I: *Improving the Quality of Student Learning.* Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- Halland, G. (2004): *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Halvorsen, G.S. (2020): Hva kan praksisnær undervisning være? I: I: Nordkvelle, Y., Nyhus, L., Røisehagen, A. & R. Hojem Røthe (red): *Praksisnær undervisning – i praksis og teori.* <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/nohasp/catalog/book/94>
- Hansen, K., Mykland, S., & M. N. Solbakk (2015): Konfliktforståelse og konflikters konsekvenser i norske kunnskapsbedrifter. https://www.idunn.no/2015/01-02/konfliktforstaelse_og_konflikters_konsekvenser_i_norske-kunnskapsbedrifter
- Henriksen, E.O. (2006): Rollespill og Teaching Thinking som redskaper for aktiv læring i naturfag – erfaringer fra allmenn- lærerutdanningen.
- Kantardjiev, K. O. (2019): Studentaktiv læring og diversitet. Hva fungerer og hvorfor? *NOKUT utredninger og analyser. Rapport 11- 2019. NOKUT*

- Kim, S., Bochatay, N., Relyea-Chew, A., Buttrick, E., Amdahl, C., Kim, L., Frans, E., Mossanen, M., Khandekar, A., Fehr, R., & Y.M., Lee (2017): Individual, interpersonal, and organisational factors of healthcare conflict: *A scoping review*. [http:// dx.doi.org/10.1018/13561820.2016.1272558](http://dx.doi.org/10.1018/13561820.2016.1272558). *Published online 22 Feb 2017*.
- Kunnskapsdepartementet (2019): Om arbeidsrelevansmeldingen. [https:// www.regjeringen.no/no/aktuelt/om-arbeidsrelevansmeldingen/id2638895/](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/om-arbeidsrelevansmeldingen/id2638895/)
- Kunnskapsdepartementet (2008): Forskrift for Rammeplan for sykepleierutdanningen av 25 januar. 2008.
- Leming, T. (2016): Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk pedagogikk og kritikk 1 / 2016*.
- Løkke, J., Løkke, G.E. & E. Arntzen (2008): Er samlæring (interteaching) i store klasser mer effektivt enn tradisjonelle forelesninger? En effektstudie. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyser, årgang 35., s. 131-139*.
- Malterud, K. (2019): *Qualitative metasynthesis. A Research Method for Medicine and Health Sciences*. New York: Routledge Focus.
- Malterud, K. (2017): *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget. 4. utgave
- Nordkvelle, Y., Stalheim, O.R., Fosslund, T., de Lange, T., Wittek, L., & M. Bærøe Nerland (2020): Praksisnær undervisning med simulering og rollespill. I: Nordkvelle, Y., Nyhus, L., Røisehagen, A. & R. Hojem Røthe (red): *Praksisnær undervisning – i praksis og teori*. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/nohasp/catalog/book/94>
- NTNU (2017): NTNU's kvalitetssystem for utdanning. Vedtatt av styret 9 mars 2016. sist oppdatert 10.03.2017
- Pettersen, R.C. (2005): *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem – og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. (2006): Gruppearbeid som læringsaktivitet: en kvalitativ studie i universitetsklasserommet. *Uniped, årgang 29, 3/2006, s. 23-31*.
- Skodvin, A. (2016): Engasjement i undervisningen. *UNIPED 2/2016*.

