

Evaluering av undervisningsopplegg i etikk, bachelor utdanning sykepleie 1. årsenhet

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

SAMMENDRAG

Sykepleie som fag og profesjon består av ulike dimensjoner. En av dem er etikk og moral. Dimensjonen vektlegger grunnleggende verdier og etiske prinsipper sentrale for praktisk utøvelse av sykepleiefaget.

Etikk er et gjennomgående tema i utdanning av sykepleiere ved NTNU i alle tre studieår. Tema omfatter både kunnskap, ferdighetstrening og klinisk praksis. Teoretisk undervisningsopplegg første årsenhet, gammel studieplan, innebar forelesninger i grunnleggende etikk og yrkesetikk. I etterkant av forelesningene jobbet studentene i basisgrupper med casebaserte videoklipp utarbeidet av Kommunenes Sentralforbund som utgangspunkt for systematisk, etisk refleksjon. Basisgruppens arbeid ble framlagt for medstudenter som gav feedback.

Aktive læringsprosesser nevnes ofte som sentrale virkemidler innen læring i akademisk utdanning av studenter. Også innen tema etikk kan spørsmålet reises ved på hvilken måte studentene best får kunnskap om, og ferdigheter innen etikk og moralsk dannelses. Hvilke læringsaktiviteter kan pedagogisk sett, være kloke å anvende for å oppnå læring innen etikk?

Evalueringen intenderte innhenting av tilbakemeldinger fra studenters og læreres erfaringer med undervisningsopplegg i etikk med tanke på læring. Dette for å få bedre innsikt i og kunnskap om, hvilke faktorer som kan synes viktige for studenters læring knyttet til læringsaktivitetene som ble anvendt. Kontinuerlig, pedagogisk kvalitetsforbedring er et mål i seg selv.

Undervisningen i etikk er nå evaluert. Respondentene ble bedt om å svare på et enkelt likertskala spørsmål, samt fylle inn egne evalueringer i tre, åpne bokser. Fokus var rettet mot positive og negative erfaringer med undervisningsopplegget. Deltakerne ble i tillegg gitt mulighet til å komme med forslag til endring av undervisningsopplegget.

NSD ble kontaktet. Evalueringen var ikke meldepliktig. I alt deltok 198 studenter (79,9 %) og 6 lærere (75 %).

Tilbakemeldingene ble systematisk gjennomgått og kategorisert, inspirert av Malterud's tekstanalyse. Resultatene viste at forelesninger som engasjerer studenter, var et godt utgangspunkt for læringsprosessen. Kunnskapen fra forelesningene ble anvendt i videre refleksjon knyttet til etikk og moral. Aktive student diskusjoner og meningsutvekslinger basert på realistiske videoer, ble opplevd som verdifullt for å få et bredere perspektiv på temaet. Undervisningsopplegget opplevdes som eksamensrelevant og sentralt for videre yrkespraksis. Lærerne viste noe mere positivitet over undervisningsopplegget enn hva studentene gav uttrykk for.

Nøkkelord: Etisk refleksjon, feedback, læring, sykepleieutdanning

1 INNLEDNING

Sykepleie er en profesjon. En profesjonsutdanning fokuserer mot samfunnets forventninger om ivaretagelse og iverksettelse av både kunnskap, handling og holdninger som er faget verdig. Etikk og moral inngår som en sentral disiplin for utøvelse av god yrkespraksis innen sykepleiefaget. Oppøvelse av god og bevisst handlingsberedskap legger til rette for både kunnskap om, og trening i og av, både etisk og moralsk bevissthet. Allerede i utdanning av sykepleiere på bachelornivå, inngår opplæring og utvikling av et etisk kompass som veiviser for yrkesutøvelsen. Å reflektere etisk innebærer blant annet å jobbe ut ifra verdivalg, relevant for eget fag. Etisk refleksjon skal komme faget til nytte både på individ og samfunnsnivå. Sykepleiestudenter skoles i og kunne lede eget fag på ulike nivå i helsetjenesten. Dette er innlemmet som del av både gammel rammeplan av 2008, samt ny forskrift for utdanning av sykepleiere (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Som lærer i sykepleie, møter vi ofte studenter som gir uttrykk for at etikk og moral er et vanskelig tilgjengelig tema i sykepleierutdanningen. Ord og begrep som «luft fag», «flyktig», «flyvende», «filosofisk» går igjen når studenter setter ord på tema før etikken erfaringsmessig slår rot og får bedre ankerfeste i løpet av utdanningstiden. Det er tidligere innhentet studentevalueringer av undervisningsopplegg i etikk, men det er behov for en ny evaluering primært for innsamling av dokumentasjon på undervisningsopplegg i etikk. Denne gangen hentes også i tillegg inn, innspill fra andre lærere. For kort tid tilbake ble bruk av etisk refleksjonsmodell, SME modellen gjennomført som del av undervisningsopplegget. Modellen er utarbeidet ved Senter for medisinsk etikk ved Universitet i Oslo (Nortvedt, 2016). Intensjonen med å legge modellen inn som pensum for sykepleiestudentene, var å synliggjøre et verktøy som muliggjør en mere systematisk etikkrefleksjon. I dag anvendes verktøyet i ulike kliniske praksisfelt. Under studiet bachelor sykepleie ISM, går etikk igjen som en rød tråd i både undervisning og praksisstudier gjennom tre år.

1.1 Problemstilling

Intensjonen med innhenting av tilbakemelding / feedback fra studenter og kolleger er å høyne kvaliteten på undervisningsopplegget. Dette er i samsvar med NTNU's ønske om kvalitet i høyere utdanning (NTNU, 2017).

Problemstilling: Hvordan oppfatter sykepleiestudenter og arbeidskolleger undervisningsopplegg i etikk, bachelor sykepleie 1. årsenhet?

2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Studieplan bachelor sykepleie 1. årsenhet har ulike emner. Ett av dem er HSYK 1004, grunnleggende sykepleie, bestående av 10 studiepoeng. Ett av flere underordnede tema innen emnet HSYK 1004 er etikk. Læringsmålene fokuserer kunnskap og ferdigheter innen etiske prinsipper, yrkesetikk og etisk refleksjon (Studieplan bachelor sykepleie, NTNU 2019). Førsteårsstudentene har pr. i dag et undervisningsopplegg som innebærer forelesninger med innføring i etiske teorier, etiske prinsipper, profesjonsetikk sykepleie, innføring i SME modell samt kort introduksjon til ferdighetstrening i etisk refleksjon. To forskjellige forelesere tar del her, og alle forelesningene legges ut på nett til studentene. Studentene har ferdighetstrening innen etisk refleksjon etter forelesningene. I ferdighetstreningen skal studentene se igjennom videoer utviklet av Kommunenes helse og omsorgstjenester (Eide & Aadland, 2009). Videoene omhandler en konstruert case hvor hovedpersonen etter hvert kjenner seg ensom, mister matlysten, blir mett av dage og ønsker død. Man kan følge tre ulike situasjoner som omhandler det som skjer i omgivelsene rundt ham hjemme, ved innleggelse på sykehjem før, under og like etter hans død. Det er innhentet tillatelse til bruk av videoer. Studentene får i oppdrag å se alle tre videoklippene / situasjonene. Hver studentbasisgruppe får tildelt en situasjon de skal se og konsentrere seg om, diskutere og reflektere etisk over i

basisgruppearbeidet. Punktene i SME modell skal anvendes som verktøy for diskusjon / refleksjon. Studentgruppen jobber aktivt alene i denne fasen. En lærer går runde til alle basisgrupper for avklaringer av «oppdrag» mm. Basisgruppene presenterer så sin «diskusjon» for storgruppen bestående av fire basisgrupper dagen etter. Presentasjonen fokuserer episoden de har jobbet med, og det settes av ca. 30 minutter til hvert framlegg. Studentene velger selv form på framlegget. Etter framlegg åpnes det for feedback og spørsmål fra medstudenter i storgruppen, samt to lærere som er til stede i denne fasen. Det er utarbeidet informasjonsskriv om undervisningsopplegget. Dette legges ut på læringsplattformen Black Board i forkant av forelesningene.

2.1 Etikk i fag og yrke

Historisk sett har sykepleiefaget lang tradisjon på utøvelse av omsorg. Ifølge Nortvedt (2008) gir historien et grunnlag for forståelse av fagets selvstendighet og forpliktelser sosialt. Nortvedt hevder at historisk innsikt, analyser av fagkunnskap samt etikk er grunnpilarer for forståelse av sykepleiefagets særegenheter. Samkjøringen av historie, fag og etikk bidrar til å gi utdanning av framtidige sykepleiere et solid fundament i hva sykepleie som både praksis og forskning innebærer. Sykepleie som fag er en klinisk utøvelse og en moralsk virksomhet. Sykepleier skal forholde seg til pasientens opplevelse av egen sykdom, samt hva som står på spill emosjonelt og etisk for pasientene. Å møte andre menneskers erfaringsverden er faglig utfordrende (Nortvedt, 2008, Fowler, 2017).

Etikk er et normgivende ord som sier noe om hva vi som sykepleiere bør gjøre. I sykepleierelaterte situasjoner, stiller blant annet etikken spørsmål ved hva som er ondt, godt, rett og rettferdig. Hvilke handlinger er til pasientens beste? (van Hooft, 1999; Nortvedt, 2016; Aakre, 2016; Gjerberg, Lillemoen, Førde & Molewijk, 2017; Heggstad, 2018). Etikk handler også om betraktninger over vår moral. Moralen former våre handlinger og holdninger. Helsefaglig praksis er verdibasert (Magelssen & Pedersen, 2020). Ifølge Nortvedt (2016) er etikk moralens teori. Aakre (2016) hevder at utført moralsk praksis er utøvd etisk praksis. Sykepleierfilosof Kari Martinsen er spesielt opptatt av at sykepleiere i sin utøvelse skal være seg sin tillit bevisst idet hun viser til Løgstrup's etiske fordring (Martinsen, 2003).

Det finnes flere ulike tilnærminger til etisk dannelse innen sykepleie. To hovedretninger framstår som sentrale. En av dem er nedfelt i «Code of Conduct», utarbeidet av The International Council of Nurse`s (ICN, 2012). Oversatt til norsk: Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere. Retningslinjene viser til prinsipielle kunnskaper som føringer for riktige handlinger (NSF, 2019). Yrkesetikken er verdensomspennende, universelle og normative av natur som retningslinjer for utøvelse av sykepleie. Den andre, dydsetikken, rettes mere mot handlinger og holdninger for utøvelse av sykepleie. Intensjonen med den siste er å styrke sykepleieres evne til etisk og moralsk handling i ulike stressbelastede situasjoner. Etisk kunnskap bør ikke isoleres kun til teoretisk kunnskap, men skal og bør overføres til en praktisk virkelighet (Van Hooft, 1999). Sykepleiere verden over er underlagt ICN`s yrkesetiske retningslinjer. Retningslinjene bygger blant annet på FN`s menneskerettighetsdeklarasjon. Yrkesetikken består av seks ulike underpunkter. Hver av dem belyser momenter som er sentrale for utøvelse av en etisk, moralsk dimensjon i sykepleiefaget på både individ og samfunnsnivå (NSF, 2019). Profesjonsetikken har konsensus for hva som eksempelvis er pasientens beste (Førde & Lillemoen, 2020).

SME modellen består av seks ulike punkter: Det stilles spørsmål ved; - hva som er fakta i saken, - hva som er det etiske problem / dilemma, -hvilke parter som er involverte, -hvilke verdier og etiske prinsipper som berøres, -hvilke lovverk og retningslinjer som er aktuelle og ikke minst: -hvilke handlingsalternativer er aktuelle i den gitte situasjon. Det utfordres til å drøfte og begrunne eventuelle valg eller ikke valg som tas (Nortvedt, 2016).

2.2 Etikk, etisk refleksjon og læringssyn

Sykepleiestudenter vil i løpet av sine kliniske praksisstudier, samt i videre yrkesutøvelse, stå overfor situasjoner hvor etiske svar, oppskrifter for handlingsalternativ og løsninger ikke er å finne i den konkrete situasjonen. Dette kan innebære at disse til dels komplekse situasjonene bør og må tas under vurdering, i etterkant. Det fordrer refleksjon i og over situasjonen for å være seg hendelser og handlinger bevisst, med tanke på mulighet for handlingsalternativer og endringer. Det kan være situasjoner hvor både profesjonelle og private verdier står på spill. Det kan også omhandle uenighet i staben med spørsmål rundt hva som opplevdes som beste handlingsalternativ der og da. Dette er utfordringer vi som kontaktlærere for studenter i praksisfeltet har fått innsikt i forhold til hvordan studenter kan oppleve sine kliniske praksisstudier.

Men hva er så etisk refleksjon? Ifølge Aakre (2016) kommer ordet refleksjon av verbet resipitere som betyr å se om igjen, se tilbake. Med andre gir dette retning på å skulle bevisstgjøre, omtenkte, reagere, speile eller sette i bevegelse. Gjerberg et.al (2017) viser til Mann og hans medarbeidere sin litteraturgjennomgang av refleksjon og refleksive praksiser i utdanning av helsepersonell og i utøvelse av deres yrkespraksis. Mann mener etiske refleksjon kjennetegnes ved: *«Målrettet og kritisk analyse av erfaring og kunnskaper, i den hensikt å oppnå en bredere forståelse og dypere mening»*. Her ligger det to grunnleggende føringer. Den ene føringen baseres på selve erfaringen i seg selv. Den andre på aktiviteten refleksjon, knyttet til tanker rundt og tilbakeblikk på erfaringen (Gjerberg et.al, 2017). Det vil si, det er ikke selve erfaringen i seg selv som fremmer kunnskap. Men det er refleksjonen over erfaringer som kan gi ny innsikt og dermed være kilde til at ny læring kan finne sted. Refleksjon kan bidra til at en kanskje oppdager behov for nye læringsmål. Refleksjon er betydningsfullt i både fagutvikling og profesjonell kompetanseheving (Aakre, 2016; Gjerberg et.al, 2017; Bruun, Huniche, Stenager, Mogensen & Pedersen, 2019). Ifølge Jacobs (2016) innebærer refleksjon mere enn direkte handling i seg selv. Reflektert praksis betyr å prosessere ny innsikt og forståelse på bakgrunn av tidligere og nåværende handlinger. Jacobs viser til Gibbs generelle refleksjonsmodell for bevisstgjørende læring (Jacobs, 2016). Den reflekterte praktiker er et kjent begrep hos Schön (2002). Han introduserer refleksjon både i og over praksis som to til dels ulike tilnærminger. Intensjonen er å anvende erfarte erfaringer i nye situasjoner. Ny forståelse kan medføre forandring av adferd (Schön, 2000; Gjerberg et.al, 2017). Om endring skjer kan dette karakteriseres som dobbel loop læring (Argyris, 1991; Argyris, 1995).

Dale (1996) skriver om den sosialkonstruktivistiske pedagogen og legen Vygotsky. Vygotsky er kjent for sin tenkning knyttet til språkets betydning, betingede reflekser, menneskelig bevissthet og utvikling av denne via psykologiske prosesser. Prosessene fokuserer selektiv oppmerksomhet, hukommelse, språk og skrivning. Disse er resultater av sosial aktivitet. Vygotsky er opptatt av språk og ord som sosialt determinerte. Språk er grunnleggende redskap for tenkning. Kognitiv selvkontroll bidrar til egen adferd. Når et ord er tenkt eller uttrykt, handling er utført, kan dette danne grunnlag for refleksjon og bevisstgjøring. Individuer formes i sosiale kontekster, betydning av ord, kan rettes mot et kulturelt meningsfelleskap. Dialog er samspillsorientert, det er viktig hevder han, at lærer har kjennskap til bruk av aktuelle begreper, relevante for elevens fagutvikling. Vygotsky anser undervisningssituasjoner som sosiale arenaer hvor fokus gjerne helt fra starten av, innrettes mot omforming av tenkning. Elever skal være aktive og bidra selv i en pedagogisk utviklingsprosess. Læreren opptrer som et støttende stillas for elevene (Vygotsky, 1976; Dale, 1996; Jennings & Di, 1996). I følge Brandi & Elkjær (2014) har det skjedd et paradigmeskifte i læring fra behaviorismen til kognitivismen fram til læringsteorier i og for praksis. Med andre ord, det har vært en praksisvending fra ikke bare individers læring, men i organisasjoner som helhet. Teoretikeren Wenger som bygger en del på Vygotsky's teorier, står sentralt her (Brandi & Elkjær, 2014). Pedagogen Kolb er opptatt av erfaringslæring, han har et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Hans syn og teorier bygger blant annet på både Piaget og Vygotsky. Kolb omtaler læring som en fire trinns modell. Det er konkret erfaring (følelser), reflektert observasjon (betraktning), abstrakt konseptualisering (tenkning), samt utforskning (utføring). Mennesker hevder han, lærer best via erfaring. Kolb er inspirert av blant annet Vygotsky. Han anvender Vygotsky's læringsteorier i høyere utdanning (Kolb,1984; McLeod, 2013).

Egne erfaringer tilsier at det noen ganger kan være slik, at det er språk mellom hva en selv tror om egen undervisning og det studentene både opplever og har utbytte av. Feedback fra både studenter og kolleger, er derfor av stor verdi for å kvalitetssikre undervisningsopplegg. Dette er også nedfelt i NTNU's kvalitets system for utdanning (NTNU, 2017). Biesta (2009) stiller spørsmål ved ikke bare hva god utdanning skal føre til, men også hvordan en kan oppnå læringsmål på en god måte. Kvalitetsrettet utdanning fokuserer både kvalitet, sosialisering samt subjektifisering. Her inkluderes utfordringer ved læring fokusert både på «for hva» og «innen hva». Feedback med konstruktive tilbakemeldinger i høyere utdanning bør omfatte konstruktiv, kontinuerlig dialog mellom lærer og student (Carless, 2016). Lærere må legge til rette for god læring. Dette innebærer blant annet å kontinuerlig være kritisk reflektert til egen rolle og egne undervisningsopplegg (Biggs, 1999; Brookfield, 2017).

2.2 Læring i ulike undervisningsformer

Å studere kan betraktes som en målrettet aktivitet. Det forventes at studerende universitets studenter tar ansvar for egen læring, samt er motiverte for læring. I undervisningssammenheng diskuteres hvilke ulike tilnærminger som understøtter læring best. Bruk av forelesning er en av flere læringsaktiviteter. Tradisjonelle forelesning er ofte anvendt på store studentkull. Forelesninger kan bidra til læring. Studier viser at om foreleseren er engasjert, og inkluderer praksisrelaterte eksempler underveis i timene, kan dette bidra til økt forståelse av tema som presenteres (Evensen et. al, 2020). Studenter gir også uttrykk for at det kan kjennes vanskelig å ta ordet i større forsamlinger. Noen liker best å sitte hjemme og studere. Flere betrakter forelesning som passiv formidling av kunnskap. Mere aktive undervisningsformer som ferdighetstrening, rollespill, diskusjonsgrupper mm, tillegges ofte høyere verdi med hensyn til studenters læringsutbytte (Evensen et. al, 2020). Utførte studier stiller spørsmål ved hvorvidt tradisjonelle forelesning er bedre enn forelesninger som inkluderer «samlæring». Med «samlæring» her, er studenter inndelte i små grupper som skal jobbe tidvis sammen under forelesningen. Opplevde effekt av læringsutbytte viste ubetydelige forskjeller mellom disse to ulike tilpasningene av forelesningene (Løkke, Løkke & Arntzen, 2008). Skodvin (2016) fokuserer betydningen av lærers tanker om engasjement i undervisningsøymed.

Kommunikasjon er verktøy i overføring av kunnskap fra lærere til student. Lærer kan legge til rette for negativ og positiv forsterkning underveis i møter med studenter. Disse mekanismene kan bidra til endret adferd, les læring, - basert på momenter av behavioristisk tenkning. Men lærer kan også legge til rette for en sosiokulturelt inspirert form for læring. Dialogen er i fokus, snarere enn ren overføring av kunnskap i seg selv. Kunnskap skapes i samspill med andre. Her bygges bro mellom det man allerede vet, hva som formidles og tema som det reflekteres rundt. Denne form kan anvendes som del av forelesning. Lærer kan hente inn studenters forståelse underveis på ulike måter også i en forelesningssituasjon (Kantardjiev, 2019).

Aktive undervisningsformer som blant annet gruppearbeid og gode ferdighetstreninger forutsetter mye forberedelser av lærer i forkant, oppfølging underveis og tilstedeværelse og støtte i forbindelse med refleksjon i etterkant. Brobygging mellom teoretisk kunnskap og praktisk utførelse synes være av betydning (Nordkvelle, Stalheim, Fosslund, de Lange, Wittek & Bærøe, 2020; Leming, 2016; Halland, 2004). Observasjon og refleksjon over andres samhandling er også sentral for læring (Bakke, Eriksen & Nyhus, 2020). Dybdelæring er et gode for studenter. Det kan bidra til læringskvalitativt (Gibbs, 1992). Den studentaktive læringsmetoden gruppearbeid, er fin og anvendbar for studenters læring (Postholm, 2006).

Gjerberg et. al (2017) viser til flere evalueringsarbeider hvor det har vært jobbet med etikk og etisk refleksjon i både sykehjem, somatiske og psykiatriske sykehus. Resultatene fra disse evalueringene viser at ansatte opplevde arbeid med etikk som nyttig. Nyttene kunne innebære økt beredskap til å løse vanskelige etiske dilemma og problemer, mere effektiv ressursutnyttelse, bedret kommunikasjon, samarbeid internt og handlingsbaserte prioriteringer. Med andre ord, etisk

refleksjon kan komme både ansatte og pasienter / pårørende til gode. Det synes sentralt at ledelsen avsetter tid til etisk refleksjon hos ansatte (Gjerberg et.al, 2017). Etisk refleksjon som del av sykepleierutdanningen er av sentral verdi (Gastmans, 2002; Vanlaere & Gastmans, 2007). Studier viser at bruk av systematisk etisk refleksjon er gunstig for samarbeid, læring av ferdigheter, holdninger og karakter (Stolper, Molewijk & Widdershoven, 2016; Molewijk, Abma, Stolper & Widdershoven, 2008; Lillemoen & Pedersen, 2012; Lillemoen & Pedersen, 2015; Ghebrehiwet, 2012). Facilitators ulike roller i forbindelse med etisk refleksjon er diskutert i en studie av Rasoal, Svantesson & Kihlgren (2017). Bruk av refleksjonsgrupper og – modeller kan føre til økt kvalitet på tjenester hos brukere (Magelssen, Karlsen, Pedersen & Lillemoen, 2017). Teoretiske begrunnelser for implementering av etisk refleksjon belyses i flere artikler (Weidema, van Dartel, Molwijk, 2016). Etikkveileders erfaring med å heve etisk kompetanse i kommunehelsetjenesten belyses i en studie av Tønnesen, Lillemoen & Gjerberg (2016). I studie av etikkrefleksjonens innhold tydeliggjøres det at situasjonsbaserte verdivalg er krevende for deltakere i en refleksjonsgruppe. Studien tyder på at økt etisk bevissthet og kompetanse er gunstig for yrkesutøvelse og arbeidsmiljø (Karlsen, Gjerberg, Førde, Magelssen, Pedersen & Lillemoen, 2018). Diskusjoner knyttet til etikk og etisk refleksjon kan fremme følelser. Det synes viktig å lære seg håndtering av følelser som veivisere for læring (Molewijk, Kleinlutenbelt, Pugh & Widdershoven, 2011). Etikkveileder har betydning for etablering og gjennomføring av etikkveiledning (Karlsen, Lillemoen, Magelssen, Førde, Pedersen & Gjerberg, 2018; Lillemoen & Pedersen, 2013).

3 METODE

Evalueringsrapporten er utarbeidet og gjennomført av den ene fagansvarlige. Det er innhentet informert samtykke fra den andre fagansvarlige, samt skriftlig tillatelse fra studieleder og enhetsleder ved program for bachelor sykepleie.

3.1 Deltagere

237 studenter er registrert på kullet. Alt i alt valgte 198 studenter å svare. Dette utgjør en prosentandel basert på antall kullregistrerte på 79,7 %. Svarprosenten er ikke 100% pålitelig da det ikke er registrert av faglærer hvor mange studenter som møtte opp totalt sett via tilstedeværelseslistene. Noen få studenter vil alltid være fraværende på obligatorisk frammøte grunnet sykdom etc.

8 lærere deltok ved framlegg i storgrupper. 6 besvarte evalueringsskjema. Svarprosent er 75%. Utfylte skjema ble lagt i lukket konvolutt i posthyllen til fagansvarlig.

3.2 Analyse

Evalueringsrapporten er ikke et forskningsprosjekt. Men det er tilstrebet en systematisk sortering av innkomne tilbakemeldinger. Respondentene ble i evalueringsskjema spurt om å komme med positive, negative og forslag til endring på undervisningsopplegg i etikk 1. årsenhet. Det lå med andre ord, allerede en grov kategorisering i bunn. Men innspill fra tilbakemeldingen inneholdt ulike kategorier ved nøye, systematisk gjennomlesning. Sorteringen hadde da som formål å finne hovedkategorier i tekstmaterialet. Denne måten å gå fram på, er i samsvar med Malterud (2017, 2019) sin metode for å kategorisere tekster på. Utsagnene ble kodet og gitt hovedtekst. Det framstod fire meningsbærende enheter. Ingen hovedkategorier fikk egne subkategorier. Det ble transkribert 3086 ord på positive innspill, 3110 ord på negative innspill, samt 1724 ord på forslag til endring fra studenten. Til sammen utgjør dette 7920 ord. Antall transkribert ord kolleger: 204.

Resultat på «Temperaturmåleren», ble utført etter vanlig matematisk beregning. Noen studenter var ikke på alle forelesningene, så tilbakemeldingene er basert på hva hver enkelt selv fikk med seg av undervisningopplegget alt i alt.

3.3 Ethiske vurderinger

Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble kontaktet via nett, og prosjektet var ikke meldepliktig. Personvern hensyn skal likevel ivaretas. Opplysninger som kan identifisere aktuelle deltakere er utelatt. Det ble utarbeidet et informasjonsskriv som respondenter ble oppfordret til å lese før de svarte på evalueringsskjema. Datoer og kull nummer er utelatt i rapporten.

Feedback – evalueringsskjema ble utlevert til respondentene like etter avsluttet storgruppearbeid. Det ble avsatt ca. 5 minutter til utfylling. Evalueringsmetoden er i samsvar med en av flere anbefalt metoder for evaluering av undervisningsopplegg (Pettersen, 2005). Evalueringsskjemaene ble samlet inn av tilstedeværende lærere. Faglærer utarbeidet et informasjonsskriv og skjema.

Tilbakemeldinger ble skrevet inn på data, og oppbevart etter gjeldende retningslinjer. Evalueringsskjema ble makulert når rapport var ferdigskrevet. Risiko for gjenkjenning av personer via håndskrift vurderes som liten, da all korrespondanse med studenter og ansatte til vanlig foregår via e-post / data.

4 RESULTATER

Vi presenterer her resultatene for studentene først og lærerne etterpå.

4.1 Studenter

Analysen resulterte i fire ulike hovedtema: 1) praktisk tilrettelegging, 2) forelesningene, 3) basisgruppearbeid, 4) endringsforslag

4.2 Praktisk tilrettelegging.

De aller fleste studentene gir uttrykk for at undervisningsopplegget stort sett var greit timet. Men tid og timing ser likevel ut til å være den faktoren studentene trekker fram som mest negativ og forstyrrende for læringsutbyttet de har hatt. Studenter forteller de bruker mye tid til case og etikkdiskusjon. Det kan gå på bekostning av tid til praktisk forberedelse før framlegget. Det er ønske om mere tid da det kunne være:

«Kort tid til å forberede fremlegg».

Tid er også knyttet til plassering av tema etikk på timeplan. Flere studenter skriver de er opptatt med andre tema på HSYK 1004. Samtidig med undervisningsopplegg etikk stod andre faglige tema på agendaen samtidig. Det kunne medføre problem med fokusering og konsentrasjon. De skal lese, diskutere og forberede etikk, samtidig med de leser til eksamen i annet emne. Noen studenter uttrykker bekymring for egen læring:

«Kanskje ikke så gunstig å ha et slikt opplegg like før eksamen. Tror vi kunne gjort et bedre arbeid om vi hadde hatt det litt senere i semesteret».

Informasjonen beskrives som jevnt over god og tilfredsstillende. Oppdraget var jevnt over tydelig, men alle hadde ikke fått med seg informasjon, oppdrag ble derfor noe uklart. Flere studenter verdsatte egen frihet på valg av framføringsform. Det utfordret kreativ evner, som opplevdes god for egen læringsprosess. Framleggende ble dermed mere spennende. Det beskrives som positivt at en lærer kom innom basisgruppene for å svare på spørsmål, korrigere misforståelser og få dem på rett kurs. Læreren kunne bidra som veileder og støtteperson.

4.3 Forelesningene

Studentene gav jevnt over positive tilbakemeldinger på forelesningene. Timene i grunnleggende etisk teori kunne oppleves som litt vanskelig tilgjengelige, tunge og tørre:

«Etikkforelesningene var litt tørre og svevende».

Det er mange nye «rare» og merkelige ord og begreper som skal inn på kort tid. Men, som flere gav også uttrykk for, at når de først fikk litt større overblikk, så var jo dette veldig interessant stoff. Forelesninger i yrkesetikk ble veldig positivt omtalt, som uttalt her:

«Synes at forelesningene i yrkesetikk var veldig godt strukturert og lærerikt, samt godt knyttet til sykepleieryrke».

Relevansen knyttes til framtidig nytteverdi for egen yrkesutøvelse. Bruk av eksempler fra praksis underveis i timene trekkes fram. Eksempler her kan gjøre forelesningene virkelighetsnære og troverdige. Etisk teori ser ut til å være tyngre tilgjengelig stoff enn yrkesetikk.

Flere synes å se relevans av etiske begreper og prinsipper under selve ferdighetstreningen. SME modellen ble beskrevet som greit forståelig og tilgjengelig for egen bruk.

Å ha lange 6 timers dager ble ikke opplevd som greit. Det oppleves som:

«For lange foredrag - trøtt, får ikke noe ut av dem».

Det blir mye teoretisk stoff på kort tid. Da er det lett å miste tråden og falle av lasset. To forskjellige forelesere i tema, er spennende og positivt. Generelt sett trekkes det fram at strukturerte forelesninger med relevans for praksis er positivt. Power Point bør legges ut på forhånd. Det gjøre det mere lettvis å være aktivt skrivende og deltakende under forelesningen. Relevans av forelesninger før basisgrupperarbeid er bra for diskusjon og samarbeid. Som en student gav uttrykk for:

«Både forelesninger og gruppearbeid. Gjør at man først lærer noe nytt, for så å kunne diskutere det videre med andre i gruppa og få andres synspunkt på ting». Det hadde vært *«Fint med kort innledning til tema med forelesninger før gruppearbeid».*

4.4 Basisgrupperarbeid

Flere studenter trekker fram at bruk av video som basis for videre diskusjon og refleksjon var spennende. Video «fra virkeligheten» kunne bidra til at:

«Man får en følelse av jobben».

Det kunne oppleves som:

«lærerikt å ha en reell case, som faktisk kan være aktuell i sykepleieryrket».

Studenter beskriver at arbeid i basisgruppene og framlegget i storgruppene hadde bidratt til at de fikk mulighet til å se flere sider av en sak. Tankeprosesser ble igangsatt. Det hadde stort sett vært gode diskusjoner og refleksjoner med hensyn til å oppnå bedret innsikt i hva som kan være etiske utfordringer, synspunkter og handlingsalternativer. Som en skriver:

«Fikk til mye god refleksjon og etiske synspunkter. Det er god læring».

Å ta del i medstudenters syn og tanker beskrives som lærerikt og interessant. Slike erfaringer kunne bidra til ytterligere selvrefleksjon samt:

«Å jobbe i grupper gjorde det mulig å drøfte ulike handlingsalternativer og få innspill fra personer med andre synspunkt og meninger».

Enkelte studenter trekker fram at det å ha framlegg / undervisning for hverandre og var lærerikt. Å ha varierte undervisningsmetoder ble av flere trukket fram som positivt for egen læring. Men en student var klar på at storgruppene kunne kuttes ut fordi:

«Jeg synes fremlegg i storgrupper for min del er en ganske dårlig læringsmetode. Jeg lærer bedre ved å lese, diskutere og evt. supplere med oppgaver».

Ikke alle studenter er fortrolige med framlegg som metode.

4.5 Endringsforslag

Kort oppsummerte: færre forelesninger og større fokus på yrkesetikk. En student ønsket økt bruk av etiske dilemma i forelesningene. Studenten kom med forslag om å flette dette inn i større grad, gjerne med mulighet for kort diskusjon med sidemann under selve forelesningen. Unngå at dette viktige undervisningsopplegget ble lagt rent tidsmessig like før annen viktig eksamen. Ja:

«Flette inn opplegget tidligere på året, så det ikke kolliderer med eksamensperioden».

Det kom også forslag om å flytte undervisningsopplegget tidsmessig til enten tidligere i semesteret eller i andre semester før praksis. Å flytte tidspunkt er klart ønskelig med tanke på muligheter for å bedre gå i dybden på dette tema også. Enkelte studenter ønsker å konsentrere seg om eksamenslesingen i andre fag. Det er ønskelig med oppfølging av flere lærere i forbindelse med gruppebasert arbeid før framlegg. En lærer her, er for knapt. Det bør tilrettelegges for at lærer kommer tidlig rundt i gruppene. Som en sa det:

Til en neste gang synes jeg alle gruppene bør ha en lærer i starten, slik at man er sikret å komme på rett spor. Spesielt da mange av oss ikke har tatt stilling til slike etiske dilemma før, og det fort kan virke forvirrende og vanskelig».

Om mulig, sette av litt mere tid til å jobbe med tema før framlegg i storgrupper. Kanskje kan forelesningene generelt sett inneholde enda flere eksempler på etiske dilemma relevant for sykepleiepraksis? Enkelte studenter foreslår å bytte ut framlegg i storgruppe med kafesnakk diskusjon eller innlevering av studieoppgave. Alternativt kan diskusjon kun foregå i basisgrupper med lærer / veileder til stede. Det settes pris på strukturerte forelesninger og engasjerte lærere.

4.6 Lærere

Kolleger skrev ikke mye, men det som trekkes fram som positivt var undervisningsopplegget var lagt opp som aktiv læring og læringsutbyttene var tydelige. Læringsutbytter ble nådd:

«Høy måloppnåelse på læringsutbytte, fordypning og refleksjon i felleskap».

Studentene hadde jevnt over vært aktive, kreative og hadde gitt uttrykk for å ha lært mye av hverandre. SME modell ble tydelig anvendt under framlegg i storgruppen. Informasjon fra faglærer i forkant var god. Den eneste negative kommentaren var bruk av tid under framlegg i storgruppen, - er det vel mye tid avsatt? En lærer hadde opplevde at en gruppe hadde studenter som var lite delaktige. To kolleger ønsket litt juss i tilknytning til etikk undervisningen.

5 DISKUSJON

Studentene var positivt innstilt til å delta, svarprosenten var relativt høy. Dette tolker vi dithen at studenter gjerne ønsker å bidra til kvalitetsforbedring av utdanningsopplegg. Jevnt over kan det se ut at studentene verdsetter flere varierte pedagogiske tilnæringer. Studenter er ulike personer, og lærer best på forskjellig vis. Biesta (2009) er opptatt av hva god læring er, samt muligheter for at læringsmål skal nås. Det går en rød tråd gjennom evalueringene fra studentene med tilbakemeldinger om de har oppnådd økt innsikt, mer kunnskap om- og erfaring med etisk refleksjon. Dale viser til Vygotsky, som er opptatt av at formidler er trygg på temafokusert begrepsbruk (Dale, 1996). Dette er helt sentralt, at skal en forelese eller veilede, bør man selv ha kompetanse innen tema som formidles. Dette ble ivaretatt i forbindelse med dette undervisningsopplegget. Det så ut for at til dels vanskelige begreper og deres bruk ble mer forståelige underveis i undervisningsopplegget: «*Nå forstår jeg hvor viktig etikk faktisk er*».

Forelesninger ser ut være grunnlag for en kunnskapsbase som er relevant for gruppearbeidet, diskusjonen og refleksjonen. Engasjerte foreleser framheves som positivt. Dette understøttes i studie av Skodvin (2016).

Når studentene vises videoer fra «virkeligheten» blir studentene dradd inn i en praktisk arbeidshverdag. Dialog med hverandre i gruppearbeid, samt framlegg for medstudenter og lærer i etterkant ser ut til å ytterligere skape bevissthet rundt temaet etikk. De får feedback på egne verdier, tanker og følelser. Dette er i tråd med sosiokulturell læring hvor både dialog og erfaringer via reflektert observasjon av videoene, samt diskusjon – refleksjon i basisgruppene virker inn. Det kan se i ut til at det skjer en omforming av tenkningsgrunnlaget (Kolb, 1984; Dale, 1996, Vygotsky, 1976). Flere studenter er opptatt av verdien av denne erfaringen, som de tror vil være til hjelp i en arbeidshverdag som profesjonsutøver. Undervisningsopplegget synes relevant for framtidig arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi vet derimot lite om hvordan dette undervisningsopplegget faktisk anvendes av studenter i kliniske praksisfelt. Som kontaktlærer for studenter under deres kliniske praksisstudier, får lærere innsikt i studenters anvendelse av yrkesetikken. En oppfølgingsstudie er av interesse.

Det er interessant å se at studenter etterlyser støtte og veiledning av lærer i startfasen av arbeid med casebasert etikk refleksjon. Det kan tyde på flere ting; -undervisningsopplegg i etikk er allerede i første semester av studiet, og alle studentene er kanskje ikke like skolert til å jobbe selvstendig. Dette er i tråd med (Løkke et.al. 2008) som viser til en studie som antyder at 1. års studenter trenger styring og støtte i større grad enn 3. års studenter som er bedre kjent og mere sosialisert inn i studiet. Evalueringsrapporten i dette emnet leveres emne ansvarlig som kan vurdere og melde inn ønske om økte lærer ressurser til dette emnet. Hvorvidt lærer bør sitte som støttepilar og veileder under hele gruppediskusjon kan diskuteres med kolleger videre. Kanskje mister vi som lærere en mulighet til å observere gruppen både med hensyn til fag og prosess? Gruppearbeid som aktiv læringsform kan være hensiktsmessig for læring (Postholm, 2006).

Til tross for at studentene ikke har hentet etiske dilemma fra sin egen hverdag, viser tilbakemeldinger at gruppediskusjon har vært positivt for læring. Dette er i tråd med andre studier fra klinisk praksis, som synliggjør at etisk refleksjon kan bidra til økt bevissthet i en yrkeshverdag (Magelssen, et. al, 2017). Studenter uttrykker at de har fått øket sin egen kompetanse innen etisk refleksjon. Intensjon med undervisningsopplegget var blant annet å gi studentene innblikk i verktøy som kan anvendes i forbindelse med etisk refleksjon som «læringsform». Å være støttespillere i kraft av egen lærerrolle, støtter blant annet Vygotskys læringssyn (Dale, 1996; Jennings & Di, 1996).

Studenter gir tilbakemeldinger på plassering av tema på timeplan. De vil så gjerne lære, men andre tema kan tydeligvis ta oppmerksomhet vekk fra etikkfaget fordi det nærmer seg eksamen i andre emner. Dette oppleves som interessant. Vi har ikke lyktes i å finne studier som sier noe om denne type

«forstyrrelse» på læring. Hvordan praktisk løse denne utfordringen bør videreformidles til emne ansvarlige som koordinere timeplan og eksamensdatoer. Undervisningsopplegget bør kanskje flyttes til andre semester, før studentene går ut i kliniske praksisstudier. Hvor kunnskap fra egen lesing, forelesninger, erfaringer med videoklipp, samt redskap i forbindelse med etisk refleksjon fortsatt er ferske. Dette muliggjør at læring raskere kan anvendes i tilknytning til arbeidslivets krav og forventninger. Det er kun studenter som trekker plassering av tema på timeplan som negativt. Ingen kolleger trekker fram dette perspektivet i sin tilbakemelding. Kanskje kan en være enig i at undervisningsopplegget faktisk er ganske så bra. Som en kollega skriver: «Bra opplegg slik det er nå!»

6 KONKLUSJON

Halland (2004) presiserer at man som lærer bør tenke igjennom egen rolle og adferd overfor studenter. Han trekker fram at det er viktig å lytte til studenters ønsker og behov uten at dette går på bekostning av at lærer utfører oppgaver studenter er satt til å utføre. Det er derfor av sentral verdi å hente inn evalueringer fra studenter, ikke bare for å kvalitetssikre samarbeid og undervisning. Å være del av en lærende organisasjon hvor det er rom for endring er i tråd med Elkjærs betraktninger (Elkjær, 1999). Vi ønsker å oppnå profesjonelle tillit i lag med kollegaene. Videre samarbeid synes være nødvendig ikke minst nå når deler av etikkundervisningen inngår som del av ex. phil i nytt studieprogram for bachelor sykepleie.

LITTERATURHENVISNINGER

- Aakre, M. (2016): *Jakten på dømmekraft*. Oslo; Gyldendal, 1. utgave.
- Argyris, C. (1995): Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*. Volume 10, number 6, s. 20-26.
- Argyris, C. (1991): Teaching Smart People How to Learn. *REFLECTIONS*, Volume 4, Number 2
- 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>
- Begley, A. M. (2006): Facilitating the development of moral insight in practice: teaching ethics and teaching virtue. *Nursing Philosophy*, Volume 7 Issue 4.
- 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.
- Brandt, U. & B. Elkjær (2014): Organisatorisk læring. I: Kjær, P. & S. Vikkelsø (red.): *Klassisk og moderne organisasjonsteori*. København. Hans Reitzels Forlag, s. 257-277.
- 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.
- Bruun, H., Huiche, L., Stenager, E., Mogensen, C.B. & R. Pedersen (2019): Hospital ethics reflection groups: a learning and development resource for clinical practice. *BMC Medical Ethics* 20: 75. Open Access.
- Bråten, I. (1996): Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, I. (red) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Børslett, E.J.A., Heilmann, G., Lillemoen, L. & R. Pedersen (2011): *La etikken blomstre i praksis- en bok om systematisk refleksjon i arbeidshverdagen*. Nettutgave: <https://www.med.uio.no/helsam/tjenester/kunnskap/etikk-helsetjenester/publikasjoner/2016-og-tidligere/systematisk-etisk-refleksjon.html>
- 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.
- Eide, T. & E. Aadland (2009): *ETIKK HÅNDBOKA for kommunenes helse – og omsorgstjenester*. Oslo, Kommuneforlaget AS. 1 utgave, 3. opplag

- Elkjær, B. (1999): Det er længe siden, at nogen hat talt om den lærende organisation. *Tidsskrift for Arbeidsliv*, 1(4), s. 85-101.
- 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_oppmote
- Fowler, M.D. (2017): Why the history of nursing ethics matters. *Nursing Ethics*. Vol. 24 (3) p. 292- 304.
- Gastmans, C. (2002): A fundamental ethical approach to nursing: some proposals for ethics education. *Nursing Ethics* 9 (5), p. 494- 507.
- Ghebrehwet, T. (2012): Reflections on nursing ethics. *Nursing Ethics* 19(3) p. 313-315.
- Gibbs, G. (1992): The nature of quality in learning. I: *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- Gjerberg, E., Lillemoen, L., Førde, R. & B. Molewijk (2017): Systematisk refleksjon over etiske problemstillinger. I: Pedersen, R. & P. Nortvedt (red): *Etikk i psykiske helsetjenester*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- 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>
- Heggestad, A.K.T. (2018): *ETIKK I KLINISK SYKEPLEIE*. Danmark, Samlaget.
- Jacobs. S. (2016). Reflective learning, reflective practice. *Nursing* 2016, May, Volume 46, Issue 5, pp. 62-64
- International Council of Nurses (2012): Code of ethics for nurses. *International Council of Nurses (ICN)*. Revised 2012. https://www.ICN.ch/sites/default/files/inline-files/2012_ICN_Codeofethicsfornurses_%20eng.pdf
- Kantardjiev, K. O. (2019): Studentaktiv læring og diversitet. Hva fungerer og hvorfor? *NOKUT utredninger og analyser. Rapport 11- 2019. NOKUT*
- Karlsen, H., Lillemoen, L., Magelssen, M., Førde, R., Pedersen, E. & E. Gjerberg (2018): How to succeed with ethics reflection groups in community healthcare? Professionals `s perceptions. *Nursing Ethics* 1-13. SAGE
- Karlsen, H., Gjerberg, E., Førde, R., Magelssen, M., Pedersen R. & L. Lillemoen, (2018): Etikkarbeid i kommunal helse -og omsorgstjeneste – evaluering av etikkrefleksjonens innhold og betydning. *Nordisk Sygepleieforskning, årgang 8, nr 1, s.22-36*.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. USA. Prentice Hall. 1. utgave
- Kunnskapsdepartementet (2019): Om arbeidsrelevansmeldingen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/om-arbeidsrelevansmeldingen/id2638895/>
- Kunnskapsdepartementet (2008): Forskrift for Rammeplan for sykepleierutdanningen av 25 januar. 2008.
- Kunnskapsdepartementet (2019): Forskrift om nasjonale retningslinjer for sykepleierutdanningen av 01.04.2029.
- Jacobs, S. (2016): Reflective learning, reflective practice. *Nursing* 2016, May, Volume 46, Issue 5, pp. 62- 64.
- Jennings, C.M. & X. Di (1996): Collaborative learning and thinking: the Vygotskian approach. I: Dixon – Krauss, L.: *Vygotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment*. USA. Longman Publisher. Kap. 5, s.70 – 90.
- Lave, J. & E. Wenger (1996): Practice, person, social world. I: Daniels, H. (red.): *An introduction to Vygotsky*. London, Routledge.
- Leming, T. (2016): Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk pedagogikk og kritikk* 1 / 2016.
- Lillemoen, L. & R. Pedersen (2015): Ethic reflection groups in community health services: an evaluation study. *BMC Medical Ethics* 16:25. Open Access
- Lillemoen, L. & R. Pedersen (2013): Ethics in municipal health services: working systematically with, and developing competence in ethics. *Clinical Ethics* 8, s. 19 - 28.
- Lillemoen, L. & R. Pedersen (2013): Ethical challenges and how to develop ethics support in primary health care. *Nurs Ethics* 20:96 SAGE published online 22 August 2012
- Løkke, J., Løkke, G.E. & E. Arntzen (2008): Er samlæring (inter-teaching) i store klasser mer effektivt enn tradisjonelle forelesninger? En effektstudie. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyser, årgang 35., s. 131-139*.
- Magelssen, M., Karlsen H.M., Pedersen, R. & L. Lillemoen (2017): Hvordan lykkes med etikkarbeidet? Sykepleien.no/Forskning 10.4220/Sykepleiens2017.63482.
- Magelssen, M. & R. Pedersen (2020): Hva er «etikk» i helsetjenesten? I: Magelssen, M., Førde, R., Lillemoen, L. & R. Pedersen (red): *Etikk i helsetjenesten*. Oslo. Gyldendal 1. utgave

- Malterud, K. (2017): *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget. 4. utgave
- Malterud, K. (2019): *Qualitative metasynthesis. A Research Method for Medicine and Health Sciences*. New York: Routledge Focus.
- Martinsen, K. & T. Wyller (2003): *Etikk, disiplin og dannelse. Elisabeth Hagemanns etikkbok- nye lesinger*. Gyldendals sykepleieklassikere. Oslo, Gyldendal.
- Martinsen, K. (2003): *Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo. Universitetsforlaget. 2. utgave.
- McLeod, S. (2013): Learning Styles. Simplypsychology.org/learning-kolb.html.
- Minick, N. (1996): The development of Vygotsky's thought: an introduction to Thinking and Speech. I: Daniels, H. (red.): *An introduction to Vygotsky*. London, Routledge.
- Molewijk, B., Kleinlugtenbelt, D., Pugh, S.M & G. Widdershoven (2011): Emotions and Clinical Ethics Support. A Moral Inquiry into Emotions in Moral Case Deliberation. *HEC, Forum*, 23:257-268.
- Molewijk, B., Adma, T., Stolper, M., & G. Widdershoven (2008): Teaching ethics in the clinic. The Theory and practice of moral case deliberation. *J. Med. Ethics* 34: s. 120 - 124.
- Mulryan - Kyne, C. (2010): Teaching large classes at college and university level: challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*. Vol. 15. No. 2. April, s. 175 - 185.
- 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>
- Norsk Sykepleierforbund (2019): *Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere*. Oslo: Norsk sykepleierforbund.
- Nortvedt, P. (2008): *Sykepleiens grunnlag. Historie, fag og etikk*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Nortvedt, P. (2016): *Omtanke. En innføring i sykepleiens etikk*. Oslo, Gyldendal Akademiske. 2. opplag
- NTNU (2019): Studieplan program for bachelor sykepleie. <https://www.ntnu.no/studier/bsplh/studiets-opbygging>
- 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, s. 23-31*.
- Rasoal, D., Svantesson, M. & A. Kihlgren (2017): «It`slike sailing» - Experiences of the role as facilitator during moral case deliberation. *Clinical Ethics, Vol. 12 (3) s.135-142*.
- Schön, D.A. (2002): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Great Britain, Ashgate. ARENA. 4. opplag.
- Skodvin, A. (2016): Engasjement i undervisningen. *UNIPED 2/2016*.
- Stolper, M., Molewijk, B. & G. Widdershoven (2016): Bioethics education in clinical settings: theory and practice of the dilemma method of moral case deliberation. *BMC Medical Ethics* s. 17-45.
- Tønnesen, S., Lillemoen, L. & E. Gjerberg (2016): Refleksjonsgrupper i etikk: «pusterom» eller læringsarena? *Etikk i praksis. Nord J Appl Ethics* s. 75-90.
- Van Hooft, S. (1999): Acting from the virtue of caring in Nursing *. *Nursing Ethics* 6 (3) pp. 189-201.
- Vanlaere, L. & C. Gastmans (2007): Ethic in Nursing Education: Learning to reflect on care practices. *Nursing Ethics, 14 (6) p. 758 – 766*.
- Vygotsky, L. (1976): *Tænkning og sprog*. København. Hans Reitzel Forlag. Oversatt til dansk av Søren Ole Larsen.
- Wenger, E. (2006): *Praksisfelleskaber*. København. Hans Reitzels Forlag. 1 utg, 4 opplag. Oversatt til norsk av Bjørn Nake i 2006.
- Weidama, F. Van Dartel, H. & B. Molewijk (2016): Working towards implementing moral case deliberation in mental healthcare: Ongoing dialogue and shared ownership as strategy. *Clinical Ethics Vol.11 (2-3) s. 54-62*.
- Wertsch, J.V. & P. Tulviste (1996): L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. I: Daniels, H. (red.): *An introduction to Vygotsky*. London, Routledge.