

Hvordan få til et godt, desentralisert deltidsstudium? Betydningen av teknologi og oppfølging

E. Gudevold, og J. Hov, *VID vitenskapelige høyskole*

SAMMENDRAG: I denne artikkelen beskrives noen erfaringer og eksempler fra hva som har blitt lagt vekt på når målet er å tilby et godt, desentralisert deltidsstudium. Med erfaringer fra oppbygningen av et nytt emne vil vi dele noen teorier og eksempler fra arbeidet med et emne på den nye desentraliserte deltids bachelorgraden i sykepleie som har blitt tilbudt av VID vitenskapelige høyskole i Sandnessjøen siden høsten 2021. Vi har valgt å avgrense oss til det første emnet studentene møter på dette studiet **BASPDEL1010 – Grunnleggende sykepleie**.

Teknologien gir nye muligheter for å drive desentralisert utdanning og følge opp studenter som befinner seg andre steder enn på Campus. For eksempel kan ukentlige møter uten å måtte reise til Campus og digitale forelesninger tilknyttet et opplegg for omvendt undervisning, forelesninger som kan ses når som helst, gjøre utdanningen mer tilgjengelig og fleksibel. Innlevering av digital praktisk prøve er et annet eksempel på hvordan teknologien kan skape endringer på studiet.

Med utgangspunkt i sosiokulturell teori har vi lagt til rette for interaksjon og sosiale aktiviteter gjennom omvendt undervisning og studentaktiv læring. Et eksempel på studentaktivitet støttet av teknologi er bruken av blogging og mikroblogging for å lære om sykepleiens historie. Et annet eksempel er da studentene skulle lære om lover og forskrifter i sykepleie og valgte å lage video om temaet til de andre i klassen. I tillegg har vi hatt god erfaring med individuelle utviklingssamtaler.

Blogging, mikroblogging, studentprodusert video og utviklingssamtaler er eksempler på aktiviteter som kan styrke et desentralisert studium.

1 INNLEDNING / BAKGRUNN

Desentralisert utdanning sees som et virkemiddel for å sikre tilgang på sykepleiere i alle deler av landet. Tidligere har desentralisert sykepleierutdanning hatt svært god lokal rekruttering og i stor grad forsynt det lokale arbeidsmarkedet med sykepleiere (Gaski, Abelsen, & Lie 2016, s. 71-72). Samtidig er frafall en utfordring for universitets- og høyskolesektoren, også på profesjonsutdanninger som sykepleie (DBH, 2020; Andresen & Lervåg, 2022). Studenter på desentraliserte utdanninger anses å trenge ekstra oppfølging for å unngå frafall. Erfaringer tyder på at frafall fra desentralisert sykepleierutdanning er høyere enn fra heltidsutdanning og tematikken om frafall på sykepleierutdanning har vært en del av samfunnsdebatten (Grøtting, 2021). Lav gjennomføringsgrad kan ha sammenheng med at mange av studentene på denne typen utdannelse ofte har flere forpliktelser ved siden av studiene som jobb og familie, og at de er utrente som studenter, som kan gjøre studentsituasjonen spesielt utfordrende. Utviklingssamtaler er et eksempel på hvordan studentene har fått tettere oppfølging enn vanlig på dette studiet.

Teknologien, med blant annet web 2.0, gir nye muligheter for å utvikle fagkunnskap og tilby utdanning av kvalitet ute i distriktene. Web 2.0 har bidratt til at brukerne i stor grad selv kan lage innholdet, fremfor kun å være konsumenter (Greenhow, Robelia, & Hughes, 2009). Twitter, Wikies og YouTube er eksempler på digitale plattformer der brukeren selv står for innholdsproduksjonen (Rasmussen & Ludvigsen, 2010). Denne teknologien er spesielt egnet for å legge til rette for dialog, interaksjon og samarbeidslæring. I tillegg gjør muligheten for synkront digitalt oppmøte det mulig å hjelpe urutinerte studenter med å strukturere hverdagen, skape forpliktelse og skape et fellesskap.

På grunn av pandemien ble det ekstra tydelig at skulle studentene først møtes på samlinger så måtte det være for å gjøre noe man ikke kan gjøre via et videokonferanseverktøy som Zoom. Dette snur opp ned på den vanlige tankegangen rundt desentraliserte og samlingsbaserte utdanninger, hvor det er vanlig å tenke at alt det faglige innholdet må gjennomgås og undervisningen foregå på samling, deretter er

studentene alene med pensum eller oppgaver resten av tiden. Det ble tydelig at fysiske møter gir muligheter for flere former for studentaktivitet og samarbeid, mens den mer tradisjonelle undervisningen og samtale om temaene fint kan foregå asynkront eller på zoom.

1.1 Desentralisert deltids sykepleieutdanning

VID vitenskapelige høyskole startet opp desentralisert deltidssykepleierutdanning på Helgeland høsten 2021, og har nå to kull. Studiet er bygd opp rundt metoden for omvendt undervisning og inneholder mye studentaktivt læring i tråd med sosiokulturell teori, hvor sosiale interaksjoner anses avgjørende for individets læring (Vygotsky, 1978). For å få til dette utnyttes teknologi i forbindelse med undervisningen og for å skape studentsentrerte læringsmiljøer (Damşa & de Lange, 2019). Canvas har vært aktivt brukt for å dele asynkront materiale og studentene møtes digitalt på Zoom til studieaktive dager to ganger i uka, i tillegg til fysiske samlinger 2-4 ganger i semesteret. Fleksibiliteten som følger med omvendt undervisning og muligheten for å møtes digitalt kan bidra til å overkomme studentenes utfordringer med store avstander til studiestedet og andre forpliktelser som jobb og familie.

I en rapport om utvikling av den desentraliserte utdanningen, er det beskrevet et studieløp som varierer mellom faste studiesamlinger og ukentlige studieaktive dager. Studiesamlingene er fysiske samlinger lokalisert til Sandnessjøen videregående skole og består av tre til fem dager med forelesninger, gruppeoppgaver og ferdighetstrening. Mellom de fysiske samlingene er det lagt opp til to felles faste studieaktive dager i uken, hvor studentene og undervisere møtes digitalt på Zoom til fellesaktiviteter. I tillegg deles studentene inn i mindre, faste basisgrupper, også kalt læringsgrupper, etter geografisk tilhørighet (Haugland, 2020).

I den pedagogiske tankegangen trekkes studentaktive læringsformer som omvendt undervisning spesielt fram som prinsipp både for samlinger og studieaktive dager. I tråd med metoden for omvendt undervisning legges det en plan for hver synkron undervisningsøkt som innebærer studentaktiviteter før, under og noen ganger etter undervisningen. Det legges også vekt på betydningen av varierte læringsformer, at studentene opplever lærestoffet som relevant og at studentene få mulighet til å vise kompetansen sin på ulike måter som for eksempel gjennom produksjon av video, podkast og/eller blogging, og ikke kun via innlevering av skriftlige oppgaver. I tillegg legges det opp til utstrakt bruk av teknologi i studiet og det understrekes at teknologi og nettløsninger skal en sentral plass. Studentene bes om å ha en bærbar datamaskin med webkamera som det er lett å ta med seg på samling og det påpekes at de må ha godt nok nettverk hjemme til å kunne delta med video og lyd på Zoom (Haugland, 2020).

Gjennom de faste studieaktive dagene på Zoom får studentene struktur og jevn gjennomgang av faget samtidig som de beholder fleksibiliteten ved å slippe å reise noe sted og ved at den omvendte undervisningsformen gjør at de kan se videoforelesninger og fordype seg i asynkront materialet når og hvor de vil.

Når studentene møter fysisk på studiesamlinger i emnet som omtales i denne artikkelen er det nokså stort fokus på ferdighetstrening og andre nærværspålitlige undervisningsaktiviteter knyttet til f.eks. kommunikasjon og praksisforberedelser. Når ikke alle studentene kan være på ferdighetsavdelingen samtidig, jobber de andre studentene stort sett i læringsgrupper med for eksempel gruppeoppgaver slik at de alternerer mellom ulike aktiviteter. Studiesamlingen har som regel også noen forelesninger eller seminarer. TaskCards har blitt brukt på studiesamlingene under gruppearbeid der det er naturlig å dele arbeidet med medstudenter i etterkant.

Som til alle undervisningsaktiviteter, planlegges også ferdighetstreningen med et tydelig forventet forarbeid. Studentene skal ha sett videoer og satt seg inn i prosedyrene slik at de kan gå direkte i gang med øvingen etter en kort felles introduksjon. Studentene oppmuntres til å bruke VAR Healthcare under øvingene. I etterkant av øvingene følger en kort felles oppsummering og innlevering av en kort logg.

1.2 Deltidsstudentene på Helgeland

Det er per dags dato rundt 45 studenter som har gjennomført undervisningsopplegget for emnet «BASPDEL1010 – Grunnleggende sykepleie, fag og profesjon». Studentene kommer fra ulike kommuner på Helgeland som varierer fra ca. 450 til 26 000 innbyggere. De fleste kommunene er distriktskommuner med relativt lavt innbyggertall, ca. 2000 innbyggere eller lavere. Flere av de som

pendler har mer enn 1,5 time reise hver vei med bil, båt og/eller buss og flere trenger overnatting under samlingene. To av studentene bor i bykommuner i andre deler av landet. De aller fleste er kvinner (ca. 90 %).

Aldersmessig har studentene en gjennomsnittlig alder på ca. 25 år. Noen studenter kommer rett fra videregående skole, andre har studieerfaring. Andre er helsefagarbeidere eller har annen relevant arbeidserfaring. Mange har en mindre deltidsjobb innen helse- og omsorgssektoren og noen har større stillingsandeler ved siden av studiene. Flere har familie og små barn og vi har allerede hatt flere fødsler blant studentene.

2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

Digital teknologi muliggjør en rekke ulike aktiviteter og læringsformer som kan gi pedagogisk merverdi, samtidig som det kan gjøre utdanningen mer tilgjengelig og fleksibel (Korseberg et al., 2022). Dette ønsker vi å utnytte på dette studiet. Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori legges det vekt på interaksjon og sosiale aktiviteter i form av studentaktivitet, deltagelse og studentsentrerte læringsmiljøer. I tillegg benyttes metoden omvendt undervisning som støtter både studentaktive læringsformer, studentsentrerte læringsmiljøer og behovet for fleksibilitet på et desentralisert studietilbud.

I tråd med sosiokulturell teori er det lagt vekt på at studentene skal være aktive deltakere, heller enn passive mottakere, av læring og kunnskap. Bruken av digital teknologi i utdanningen ansees som et viktig virkemiddel for å oppnå dette, siden det muliggjør en rekke læringsaktiviteter som ellers ville vært vanskelige å gjennomføre (Korseberg et al., 2022).

2.1 Sosiokulturell teori

I sosiokulturell teori er læring sosial meningsdannelse som skjer i møtet mellom individer og mellom individer og kulturelle artefakter i sosiale kontekster. Artefakter får en viktig rolle, siden læring forstås som prosesser hvor individer gradvis tilegner seg bruken av verktøyene, og gjennom denne tilegnelsen gradvis blir mer og mer kompetente deltakere i praksis (Säljö, 2006; Vygotsky, 1978). Læringen anses for å være situert og kunnskapen oppstår først i en sosial og kulturell situasjon før den internaliseres av individet (Vygotsky, 1978). Dette gjør konteksten læringen foregår i sentral. I emnet legges det derfor vekt på å tilrettelegge for interaksjoner mellom studentene, mellom studentene og underviserne og mellom studentene og ulike artefakter. Det antas at det er de sosiale prosessene i ulike situasjoner som former studentenes læring og tenkning.

Språket anses som spesielt viktig for læring innen sosiokulturell teori, siden ulike måter å snakke på relateres til ulike måter å tenke på (Wertsch, 1991) og samtaler på den måten blir viktig arena for læring (Säljö, 2006). Denne tilnærmingen til læring har blitt utgangspunktet for forskningen på dialogisk undervisning, hvor læreren anses for å ha en sterk påvirkning på elevens utvikling som kollektive tenkere og dermed også på deres individuelle tenkning. I dialogisk undervisning gir både studenter og undervisere viktige bidrag til samtalen. Studentenes tenkning hjelpes fremover gjennom dialog og studentene trenes i å artikulere, reflektere rundt og modifisere sin egen forståelse (Mercer & Littleton, 2007). Det sosiokulturelle perspektivets styrke er at det kobler sammen studentenes individuelle tenkning med det sosiale samspillet som underviseren kan legge til rette for.

2.2 Studentsentrert læringsmiljø

I emnets læringsdesign legges det vekt på å skape et studentsentrert læringsmiljø, altså et rom for læring som gjør det mulig for studentene å ivareta egne unike læringsinteresser og behov, møte institusjonelle krav, og samtidig hengi seg til kunnskap, resurser, verktøy og/eller personer med et mål om å lære. Målet med studentsentrerte læringsmiljøer oppnås best om undervisere skaper situasjoner som kan fungere som stillas for meningsskaping og engasjement. Designprosessen og resultatet involverer en kombinasjon av utdannings- og læringsaktiviteter som tilbyr en rekke mulig handlinger, erfaringer og tilnærminger til læring. De kontekstuelle rammene som må til for at studentene skal få gode læringsmuligheter handler om å ta hensyn til at studentene har ulike forutsetninger, interesser og behov,

samtidig som de skal møte institusjonelle og faglige krav. Å se hvordan disse faktorene samspiller er utgangspunktet for å utvikle gode læringsmiljøer (Damşa & de Lange, 2019).

I dette emnet forsøker vi på ulike måter ved hjelp av teknologi å følge de syv grunnleggende designprinsippene for et studentsentrert læringsmiljø (Damşa & de Lange, 2019). For eksempel har studentene fått tilgang på og muligheter for å arbeide med kursrelevant kunnskap gjennom tilgang til undervisningsvideoer, pensumliste, sentrale dokumenter og forskrifter, ekstra nettbasert litteratur som «VAR Healthcare», tidligere eksamensoppgaver, gruppeoppgaver og individuelle oppgaver på Canvas og gjennom gruppearbeid på Zoom og på samlinger. Studentene har hatt flere anledninger og fått støtte til å produsere kunnskap individuelt, blant annet gjennom å skrive blogg, og i samarbeid med andre for eksempel gjennom gruppeoppgaver som diskuteres i grupperom på Zoom og besvares gruppevis på en mikroblogg. Det er lagt til rette for at studentene skal ha interaksjonsmuligheter med undervisere, medstudenter og for å organisere samarbeid gjennom faste møter på Zoom, fysiske samlinger og i diskusjonsforum og grupperom på Canvas.

I tillegg har kompleksiteten ved å designe og implementere studentsentrerte læringsmiljøer gjort det ekstra viktig å koordinere kursaktivitetene, være tydelig på intensjonen med aktivitetene og hvordan de er en del av faget, og kommunisere klart hva som er forventningene, aktivitetene og tilgjengelige ressurser (Damşa & de Lange, 2019).

2.3 Omvendt undervisning og studentaktive læringsformer

Omvendt undervisning og studentaktive læringsformer er konsepter som ligger til grunn for hvordan utdanningstilbudet for desentralisert deltidsutdanning i sykepleie er gjennomført (Haugland, 2020). Omvendt undervisning anses for å være en studentsentrert metode fordi den enkelte student får anledning til å tilpasse opplæringen til eget faglige nivå og studere i eget tempo (Korseberg et al., 2022). I tillegg muliggjør designet fleksibel læring (Hill & Nelson, 2011; O'Flaherty & Phillips, 2015). Omvendt undervisning som pedagogisk metode går ut på at den tradisjonelle undervisningen, ofte bestående av informasjonsoverføring, som har pleid å foregå i et undervisningsrom blir flyttet til en digital plattform på internett, her Canvas, og er noe studentene kan gjennomføre før undervisningstiden, for eksempel ved å se en video. Dette åpner for at undervisningstiden kan benyttes til det som før ble ansett for å være hjemmeoppgaver som aktiviteter for praktisk bruk av fagkunnskapen, problemløsning og øvingsoppgaver. Samtidig er det ikke kun en omorganisering av aktivitetene, det er også en utvidelse av undervisningsopplegget i form av at det blir et større rom for hva studentaktivitet, interaktive læringsaktiviteter og studentsentrerte læringsmiljøer kan innebære (Bishop & Verleger, 2013).

Kjerneelementene som kreves for et omvendt undervisningsopplegg er at innholdet deles på forhånd og at underviseren har fokus på studentenes forståelse og dypere læring i undervisningstiden. For å få til metoden må undervisningsopplegget redesignes slik at aktivitetene på forhånd er tydelig integrert i den synkrone undervisningsøkten med studentaktive læringsformer. Det må være lett for studentene å forstå metoden og hvorfor de skal forberede seg til undervisningstiden. Metoden krever en tydelig forventningsavklaring overfor studentene for å begrense deres frustrasjoner knyttet til forberedelsene (O'Flaherty & Phillips, 2015).

Design prinsipper for omvendt undervisning i høyere utdanning som bidrar til metodens effektivitet og forbedrer studentenes læringsopplevelse er at studentene går fra passive konsumenter til aktive deltakere, undervisningen er teknologistøttet, det er byttet om på når undervisning og hjemmearbeid foregår, innholdet gis i kontekst av den virkelige verden og klasseromsaktivitetene bidrar til studentenes kritiske tenkning, problemløsning eller hjelper dem å forstå spesielt vanskelige konsepter (Albert & Beatty, 2014). Nøkkelaspektene inkluderer designet og det konseptuelle rammeverket knyttet til omvendt klasserom, i tillegg til type og utnyttelse av spesifikke teknologier for å engasjere studentene (O'Flaherty & Phillips, 2015).

De fleste studenter er generelt positive til omvendt undervisning. De foretrekker vanlige forelesninger fremfor videoforelesning, men også interaktive klasseromsaktiviteter fremfor forelesning. Studentene ser i stor grad videoene og møter ofte mer forberedt til timen når de skal se videoer sammenlignet med når de skal lese tekst (Bishop & Verleger, 2013).

Studiematerialet og, kanskje mest av alt, instruksjonene for selvstudiefasen påvirker studentenes kunnskapstilegnelse i et e-læringsbasert omvendt undervisningsopplegg. Det anbefales å bruke e-læring i selvstudiefasen, som vi har gjort via Canvas, og la studentene arbeide i grupper også i denne fasen. Jo bedre studentene forbereder seg jo bedre fungerer metoden. Derfor må det vies ekstra oppmerksomhet til forberedelses materialet og instruksjonene for selvstudiefasen (Kühl, Schneider, Kestler, Toberer, Kühl & Fischer, 2019).

Muligheten for fleksibel læring, kontekstualisering og visualisering av fagstoffet, gjør at omvendt undervisning effektivt støtter læring og undervisning. Nøkkelen til å forbedre studentenes læringsopplevelse handler om å utvikle eksisterende pedagogiske strategier på en refleksiv måte. Spesielt viktig er det å knytte sammen den individuelle læringserfaringen med utforskning i gruppe og kritiske diskusjon i et rammeverk av fellesskapslæring (Hill & Nelson, 2011).

En av de største utfordringene med metoden er undervisere som ikke fullt ut forstår hvordan den effektivt kan gjennomføres i praksis. I tillegg krever planleggingen og utviklingen av materialet til selvstudiefasen tid, ressurser og støtte til de ansatte. Det er også avgjørende å ha en infrastruktur hvor videoene og annet materiale kan deles med studentene (O'Flaherty & Phillips, 2015).

Metoden gjør det mulig å dekke mer av materialet i timene, men studiet krever mer av studentene i form av mer selvdisiplin og endring av arbeidsvaner. Metoden gjør at aktiv læring, samarbeidslæring og problembasert læring ikke trenger å bety at det blir mindre tid til gjennomgang av materialet eller legge en større byrde på studentene (Mason, Shuman & Cook, 2013).

2.3.1 Video som del av omvendt undervisning

Video er et overlegent verktøy for å skape engasjement, interesse og sette scenen for læring (selv når videoen i seg selv ikke inneholder ny informasjon). Video kan hjelpe studentene med å huske relevant a dette være 1. avsnitt påfølgende undervisningen. Dette kan antas å være spesielt viktig på en deltidsutdanning der de fleste har relevant arbeid ved siden av studiet. En video kan øke studentens motivasjon gjennom å vekke nysgjerrighet og relatere fagstoffet til studentenes egne liv. På lignende måte kan også kontekstualisering av informasjonen på måter som gjør den meningsfull og relevant for studentene kunne bidra til å øke studentenes motivasjon. Å bruke video som en trigger kan også være en måte å sette scenen for en påfølgende diskusjon (Schwartz & Hartman, 2007).

Som en del av den omvendte undervisningen har vi i stor grad valgt å lage korte videoer som introduserer tematikken studentene skal arbeide med på de studieaktive dagene og på samlingene. Disse har blitt lagt ut i Canvas i underkant av en uke før undervisningstiden sammen med en plan for arbeidet med tema, hva som er relevant pensum og ekstra materiell som for eksempel lovtekster eller oppslagsverk.

Fordelen med å lage egne videoer for det aktuelle semesteret er at de er spesialtilpasset og konsentrert om det aktuelle tema og at undervisningsromsaktiviteten kan bygges systematisk på det som blir tatt opp i videoene. Videoene anses ofte for mer personlige når de er hjemmelaget og inneholder egen undervisers stemme (Seery, 2015). I tillegg kan egenproduserte videoer med video av foreleser bidra til å skape kontakt og relasjon mellom underviser og studentene (Lubrick, Zhou & Zhang, 2019; Ye, 2016).

Vi har laget korte og uformelle «snakkende hode» videoer filmet på grønnskjerm, siden de anses for å være mest engasjerende og foretrukket av studentene (Lubrick, Zhou & Zhang, 2019). Det menneskelige hodet skapte en mer intim og personlig følelse, i tillegg til å bryte opp monotone Power Point sider og skjermvideoer. Videoer med foreleseren sittende ved pulten, med nærbilde og øyekontakt med kameraet, er mer engasjerende enn når foreleser står ved et podium og ser ut i rommet, sannsynligvis fordi videoene blir mer personlige og rettet mot den enkelte student (Guo, Kim & Rubin, 2014).

Det tar tid å lage gode videoer, men når materialet først er utviklet, bruker underviser mindre tid på forberedelse til undervisningen (Mason, Shuman & Cook, 2013). En annen fordel ved å bruke video er at studentene kan lære i eget tempo. Studentene liker å kunne se videoene flere ganger (Mason, Shuman & Cook, 2013). I tillegg har de mulighet til å tilpasse farten på videoen og ta pauser underveis. Å huske fakta fra videoer med foreleser har vist seg å være lettere enn ved tradisjonell undervisning (Lubrick, Zhou & Zhang, 2019).

2.3.2 Studentaktive læringsformer og teknologibruk

Studentaktiv læring handler om å gi studentene meningsfulle læringsaktiviteter og engasjere studentene i egen læringsprosess. Studentene er her aktive deltakere i egen læring og kunnskapskonstruksjon. For å muliggjøre denne formen for læringsaktiviteter benyttes digital teknologi hvor det bringes nye kontekster, aktiviteter og aktører inn i læringsprosessen (Korseberg et al., 2022). Omvendt undervisning og bruken av teknologi har gjort det mulig å benytte undervisningstiden både på studieaktive dager og på samlinger til mer studentaktivitet og gruppearbeid. Metoden for omvendt undervisning frigir tid i undervisningstiden til diskusjon og arbeid med å forstå materialet (Seery, 2015). Samtidig krever aktiv læring engasjerte studenter og at studentene faktisk forbereder seg (Kühl, Schneider, Kestler, Toberer, Kühl & Fischer, 2019). Teknologi som har bidratt til å skape studentaktivitet på dette studiet er blant annet videokonferanseverktøyet Zoom, mikroblogger som TaskCards, blogger på wordpress, læringsplattformen Canvas, videoredigeringsprogrammet WeVideo og verktøy for video- og lydopptak som skjermfilm og mobiltelefon.

Det er flere fordeler med studentaktivitet og interaktive læringsaktiviteter. For eksempel kan diskusjoner i grupper og i helklasse hjelpe studentenes tekning fremover og trene dem i å artikulere, reflektere rundt og modifisere sin egen forståelse. Her kan både studenter og underviser gi viktige bidra til samtalen og den felles forståelsen i klassen, og dermed også til individets tekning. Gruppeoppgaver og arbeid i læringsgrupper kan skape gode muligheter for at elevene kan trene på ulike måter å tenke sammen, uten underviserens autoritative nærvær (Mercer & Littleton, 2007).

Hvor mange som aktivt bidrar i helklassesamtalen har en klar positiv sammenheng med nivået på bidragene (Sedlacek & Sedova, 2017). For å øke studentenes deltagelse kan det legges til rette for åpne diskusjoner, hvor studentene responderer til klassen ved å ta ordet uten å bli spurt direkte (Sedlacek & Sedova, 2017), autentiske spørsmål fra studentene (Nystand et al., 2003) og oppmuntring til deltagelse fra underviser (Mercer & Littleton, 2007).

For å legge til rette for ulike gruppe- og helklassesamtaler på de studieaktive dagene har vi benyttet videokonferanseverktøyet Zoom, hvor studentene har fått delta både i helklasse og i egne digitale grupperom. I tillegg har vi benyttet mikroblogging for at studentene skal dele gruppens tanker med resten av klassen i forbindelse med gruppeoppgaver og diskusjoner. Disse bidragene har ofte vært gjennomgått med en faglærer på slutten av dagen som ved hjelp av mikrobloggingen har mulighet til å lede samtalen i en ny retning underveis ved å adressere enkeltbidrag og be om utdypinger, forklaringer eller be andre grupper kommentere bidraget. Dette gir anledning for mer konkrete diskusjoner i klassen og for å plukke opp spesielle problemer og misforståelser underveis (Mercer et al., 2015).

Samarbeidslæring og gruppebasert læring kan ta ulike former, men innebærer som oftest nøye planlagte og strukturerte gruppeaktiviteter. Aktivitetene kan gi bedre resultater, økt utholdenhet og flere positive holdninger. Det virker som studentene lærer mer sammenlignet med tradisjonell undervisning. De er også mer engasjerte, bedre forberedt, får økt interesse og opplever at de lærer mer innhold og får en dypere forståelse av fagstoffet. Et nøkkeltrekk ved alt samarbeid er samkonstruksjonen av mening gjennom gruppediskusjoner. Ved å delta i diskusjoner med hverandre gir og får studentene umiddelbar tilbakemelding på sin forståelse av ideer og konsepter. Mindre grupper på 5 eller færre kan bidra til mer effektiv deling av ideer og bedre kommunikasjon for samkonstruksjon av mening. Mindre grupper kan også gjøre det lettere for den enkelte student å delta mer helhetlig, snakke oftere og gjøre større innsats i møte med vanskelige oppgaver. Å forstå fagspesifikke måter å tenke og kommunisere på er avgjørende for akademisk suksess (Swanson, McCulley, Osman, Lewis & Solis, 2019).

Et annet eksempel på studentaktiv læring er blogging. Blogging er studentsentrert, bidrar til aktiv læring og oppleves motiverende. Blogging oppmuntrer studentene til å ta en aktiv rolle og bidrar til læring gjennom involvering av studentene i prosessen med å utvikle ny kunnskap. Det gjør også at studentene går fra passive konsumenter til aktive deltakere. Bloggingen kan bidra med nye aspekter både i og utenfor klasserommet, og kan bidra til at studenten får en stemme i den offentlige debatten (Medero, Albaladejo, Medina & Solana, 2022).

Blogging gjør det mulig for studentene å uttrykke egne ideer og dele åpent på nett. Studentene får mulighet til å skrive for et publikum, ikke kun for lærer. De får øvd seg på formidling i et autentisk og relativt fritt format hvor de kan bygge videre på hverandres ideer. Å skrive en blogg krever ikke så mye teknologisk innsikt og er en fin måte å kommunisere kunnskapen til andre i en sosial kontekst. Blogging kan bidra til økt refleksjon og bedre klasseromsdialog, i tillegg til å skape et godt miljø for å utvikle

kritisk tenkning, refleksjon, spørsmålsstilling, modellering, diskusjon og utvikling. På en blogg kan studentene dele ideer, sosialisere, kommunisere, debattere, diskutere og bedre uttrykke egne ideer når de ser hva andre har gjort og når andre bygger videre på det de har gjort (Alsamadani, 2018).

3 ERFARINGER OG HVA VI HAR GJORT: DIGITALE MULIGHETER OG SAMTALER

Erfaringene vi tar utgangspunkt i og eksemplene vi deler nedenfor skriver seg fra gjennomføringen av det første emnet studentene møter på bachelor i sykepleie «BASPDEL1010 – Grunnleggende sykepleie, fag og profesjon». Studieplan for bachelor i sykepleie er styrende for innholdet i dette emnet. Emnet gir en innføring i sykepleiens særegne fagområder og funksjoner med særlig fokus på sykepleie knyttet til å ivareta menneskets grunnleggende behov.

Emnet har et bredt spenn i forhold til hva studentene skal lære. De skal få en oversikt over hele sykepleiefaget fra grunnleggende begreper og teori om sykepleie til grunnleggende praktiske ferdigheter i sykepleie som det videre studiet bygger på. Ferdighetstrening har en ganske stor plass i emnet. Emnet er delt i tre bolker og går over to semester på deltid. Eksamen foregår i juni, selv om det er det første emnet studentene har undervisning i når de starter på høsten. Dette gir underviserne en unik mulighet til å følge studentene over tid.

3.1 Trygge studentene på hverandre

I løpet av første studieuke ønsker vi at studentene skal bli så trygge som mulig på hverandre, slik at de tør å delta aktivt i digital undervisning og gruppearbeid på Zoom allerede i påfølgende uke. I prosjektet står det beskrevet at arbeid i små læringsgrupper vil være en sentral arbeidsmetode (Haugland, 2020). Fordi studentene skal ha digitale studieaktive dager der de skal jobbe sammen i læringsgrupper, tror vi det er ekstra viktig å bruke tid på at studentene skal bli kjent med hverandre og de andre i læringsgruppa på den første studiesamlingen.

Studentene får beskjed om hvilke læringsgrupper de er plassert i på dag tre. Inndelingen blir gjort av underviserne og er fortrinnsvis gjort etter geografi slik at det skal være mulig å møtes fysisk for de som ønsker det. I tillegg kan andre forhold som for eksempel alder og kjønn spille inn. For å bli bedre kjent gjør klassen ulike øvelser sammen på samlingen med en underviser som bruker ulike teknikker fra drama og teater. Målet er at de skal bli godt kjent, tørre å gjøre litt ukjente ting sammen og føle seg trygge nok på hverandre til å delta aktivt på studiet. Etter denne sekvensen i felles klasse møtes de for første gang i læringsgrupper. Da får de anledning til å gå på kafé sammen eller bruke tid sammen på studiestedet, fortsatt med mål å bli kjent med hverandre.

I løpet av første studiesamling lager læringsgruppene en gruppekontrakt ut ifra noen stikkord og en introduksjon om betydningen av gruppene og hvordan de er tenkt å brukes. Gruppekontrakten revideres på første studiesamling i andre semester. Hver gruppe tildeles en kontaktlærer som får ansvar for veiledning og tilbakemeldinger på innleveringer fra læringsgruppa og som har ansvar for utviklingssamtaler med medlemmene. Samme læringsgrupper benyttes i de andre studieemnene på første studieår. Studentene får beskjed om at det vil bli gjort minst mulig endringer av gruppene første halvår, men at de likevel kan måtte justeres fordi opptaket ennå ikke er ferdig eller av andre årsaker.

Det var en større diskusjon i starten om størrelsen på læringsgruppene og resultatet ble mindre grupper med ca. fire i hver gruppe. Det virker å være en fin gruppestørrelse som gjør at alle blir delaktige og opplever at de har en funksjon i gruppa. De gir beskjed til hverandre ved fravær og gjør ofte arbeid individuelt ved planlagt fravær. Det er heller ikke noe stort problem om en skulle fraværende. Vi har imidlertid sett at ved endringer i kullet eller hvis mer enn en er borte fra læringsgruppa så er gruppene sårbare. Gruppene under tre fungerer ikke som en gruppe og vi synes da at det er best å slå sammen for eksempel en gruppe på to og en gruppe på tre til en gruppe på fem. Slike justeringer kan være nødvendige allerede i første semester. Det har vært spesielt godt frammøte i alle gruppeaktiviteter for kull nummer to og de har som oftest varslet underviser ved fravær. Dette tolker vi som tegn på at studentene får gruppene til å fungere. Innimellom ser vi at det kan være grunner til at noen ønsker å bytte gruppe, men at det blir vanskelig fordi det kan oppleves som sterk devaluering av resten gruppa om et medlem bytter gruppe.

3.2 Digital praktisk prøve

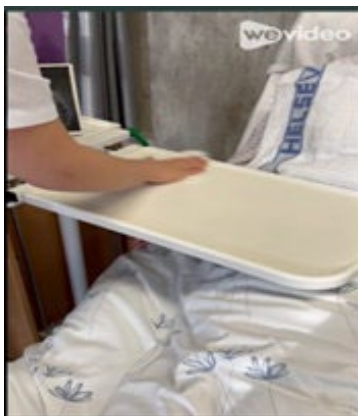
Den praktiske prøven i ferdighetstrening har blitt gjennomført som en digital innlevering av studentenes egenproduserte videoer i Canvas. Hver student trekker en case hver som skal filmes, som i illustrasjon 1. I tillegg får de noen spørsmål som skal besvares. Planleggingen og gjennomføring av casene og videoinnspillingen foregår både individuelt og i læringsgruppene, mens videoredigeringen og selve innleveringen i større grad foregår individuelt.

Et av casene er for eksempel «Sengeredning» og oppgaven er som følgende:

«Sykepleier skal skifte på sengen til en eldre pasient. Pasienten er sengeliggende og trenger hjelp til å bevege seg i seng. Han er våken, klar og orientert. Han har noe smerter og stivhet i rygg og hofter ved bevegelse - til tross for at han har fått smertestillende. Han klarer ikke å sitte med hodeenden hevet. Sykepleier og assistent skal skifte laken og stikklaken. Sykepleier skal lede assistenten. Sykepleier skal vise planleggingen, utføring og avslutning av prosedyren. Sykepleier skal kunne begrunne de ulike elementene i prosedyren.

Relevante spørsmål:

1. Nevn leddene i smittekjeden og nevnt ett tiltak som kan bryte smittevei.
2. Beskriv kort to eksempler på hva du må ivareta under hele prosedyren.
3. Nevn to grunner for at lakenet skal ligge glatt under pasient.»



Illustrasjon 1: Skjermbilde fra starten av prosedyren i en av de innleverte videoene til praktisk prøve

Kriterier til filmen som skulle leveres som praktiske prøve var følgende: Filmen bør være mellom 5-10 min. Filmen må vise hvordan du som sykepleier planlegger, utfører og avslutter prosedyren. De ulike elementene i utførelsen av prosedyren må faglig begrunnes muntlig og/eller skriftlig i filmen. VAR HealthCare og pensum skal være utgangspunktet for hvordan prosedyren utføres.

På forhånd har de fått en kort opplæring i hva de må tenke på når de skal lage film, spesielt i forhold til opptak, lagring og redigering i videoredigeringsprogrammet WeVideo.

Studentene assisterer hverandre under utføring av de ulike ferdighetene og med filming. Ved siste prøve jobbet to læringsgrupper i samme rom og hadde dagen til rådighet. Dette gav bedre arbeidsforhold for studentene enn forrige gang da de bare hadde avsatt en halv dag hver. E-læringsrådgivere fra læringssenteret med kompetanse på videoredigering var tilgjengelig på Zoom til fastsatte tidspunkt de to dagene vi hadde satt av til gjennomføring av den praktiske prøven.

Kriterier for bestått praktisk prøve og de ulike oppgavene de kan trekke gjøres kjent via Canvas på forhånd. Slik har studentene mulighet til å øve spesifikt på de ferdighetene de kan trekke til den praktiske prøven. Den digitale prøven gjør at studentene kan kommentere steder i filmen der de har gjort feil og/eller mener de skulle gjort noe annerledes. Slik ønsker en å flytte fokuset fra testing mot læring.

Erfaringen er at studentene klarer oppgavene og filmingen fint, og at det tar bort mye av nervøsiteten knyttet til en fysisk praktisk prøve ved at de kan jobbe i eget tempo og om nødvendig ta opptak på nytt. Denne prøveformen vurderes imidlertid ikke å være tidsbesparende for underviser, snarere tvert imot. Det må være en underviser tilgjengelig hele tiden når ferdighetsavdelingen er i bruk og prøveformen tar

minst like mye tid som den tradisjonelle prøven da det er viktig at det ikke er for mange studenter i ferdighetsavdelingen til samme tid for å få nok ro under filmingen. En annen ulempe er at det tekniske kan ta en del fokus bort fra det faglige innholdet selve prøven. For kull nummer 2 prøvde vi derfor å sørge for at alle skulle ha prøvd det anbefalte redigeringsverktøyet på forhånd og opplevde at det tok bort noe av fokuset fra det tekniske.

Etter innlevering er det viktig at det sjekkes at alle har lagret og kopiert rett lenke slik at den lar seg åpne av underviser da det har vist seg at det nokså ofte gjøres feil her. Vi har ikke konkludert sikkert om vi vil fortsette med denne prøveformen eller om studentene skal avlegge enn mer tradisjonell fysisk prøve der undervisere/sensorer er til stede under selve gjennomføringen eller om studentene selv skal få lov til å velge hvilken eksamensform de vil ha.

3.3 Erfaringer fra omvendt undervisning og studentaktive læringsformer

Som nevnt er omvendt undervisning og studentaktive læringsformer konsepter som ligger til grunn for gjennomføringen av emnet. Studentene fikk informasjon om at vi kom til å bruke disse undervisningsformene siden det er beskrevet som en viktig læringsform for prosjektet med deltidsutdanning og fordi vi tror at det gir bedre læring for studentene enn tradisjonell undervisning. Vi har også sagt at vi legger stor vekt på arbeidet i læringsgruppene, at det viktig at de er aktive i gruppene siden det er der det meste av læringen vil skje og at fravær vil gå utover både de andre i gruppene og de selv.

For de fleste av underviserne var dette en ny måte å tenke på. Det ble brukt mye ressurser på å utvikle videoer med undervisningsinnhold for informasjonsoverføring. Undervisere fikk opplæring i hvordan de skulle lage videoer, for eksempel ved å tenke på hvordan de kunne visualisere det de skulle snakke om og hvordan de kunne tenke mer dokumentarfilm enn tradisjonell kateterundervisning. De fikk også hjelp med innspilling fra de på læringscenteret.

Det ble planlagt at studentene skulle arbeid med ett til to tema per uke. Det asynkrone materialet ble lagt ut i Canvas mot slutten av uka før, mens de studieaktive dagene på tirsdag og onsdag ble brukt for å arbeide aktivt med innholdet i videoene. Struktur ble skapt for studentene gjennom at det forgikk mer eller mindre lærerstyrte aktiviteter på de studieaktive dagene. Flexibilitet ble oppnådd gjennom at forberedelsene til de studieaktive dagene kunne gjøres når som helst mellom fredag og tirsdag morgen.

For kull nummer to har vi justert slik at de har studieaktive dager tirsdag og torsdag. Underviser opplever at det har gitt mer rom og konsentrasjon rundt hver studieaktiv dag og at det har vært særlig viktig når studentene ofte har to ulike tema for hver uke. Da kan onsdagen brukes til for å gjøre ferdig noe som er påbegynt på tirsdag og/eller gjennomføre forberedelser til torsdag. Detaljene for uken etter legges nå ut i løpet av torsdagen slik at forberedelsene kan starte tidligere for de som har behov for det.

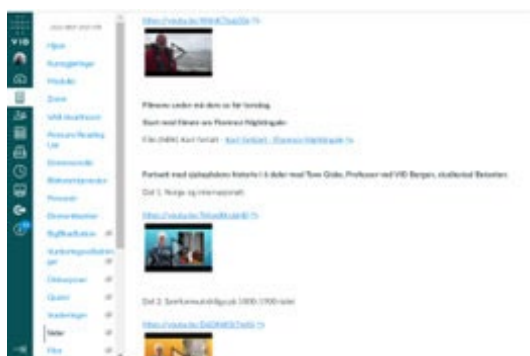
3.3.1 Eksempel fra tema om sykepleiens historie

Sykepleiens historie var tema for studiets og emnets andre uke. Her ble Canvas benyttet for deling av undervisningsopplegget. Modulen i Canvas tilknyttet tema sykepleiens historie er bygget opp kronologisk med en side for hver aktivitet, se illustrasjon 2. Først kommer videoene studentene skal se på forhånd, deretter kommer aktiviteten «Blogg» for den første studieaktive dagen, så følger gruppeoppgavene på mikroblogger og til slutt er det et diskusjonsforum med mulighet for å stille spørsmål til tema for denne uken.



Illustrasjon 2: Utsnitt fra forberedelsesside om sykepleiens historie

Studentene fikk åtte videoer på rundt 20 minutter hver som de skulle se før de studieaktive dagene om temaet, i modulen ble det kalt «Videoer du må se i forkant». Videoene ble lagt ut på en egen side i Canvas fredagen uka før de studieaktive dagene som omhandlet tema, se illustrasjon 3. Alle videoene er laget i samarbeid mellom læringscenteret og underviserne på emnet, utenom en som er lenket inn fra NRK sine nettsider. Syv av videoene presenterer ulike siden ved sykepleies historie generelt, mens den siste omhandler den lokale sykepleiehistorien på Ytre Helgeland som vises i illustrasjon 4, og er spilt inn sammen med to lokalhistorikere.



Illustrasjon 3: Utsnitt fra forberedelsesside med videoer studentene skulle se før undervisningstiden

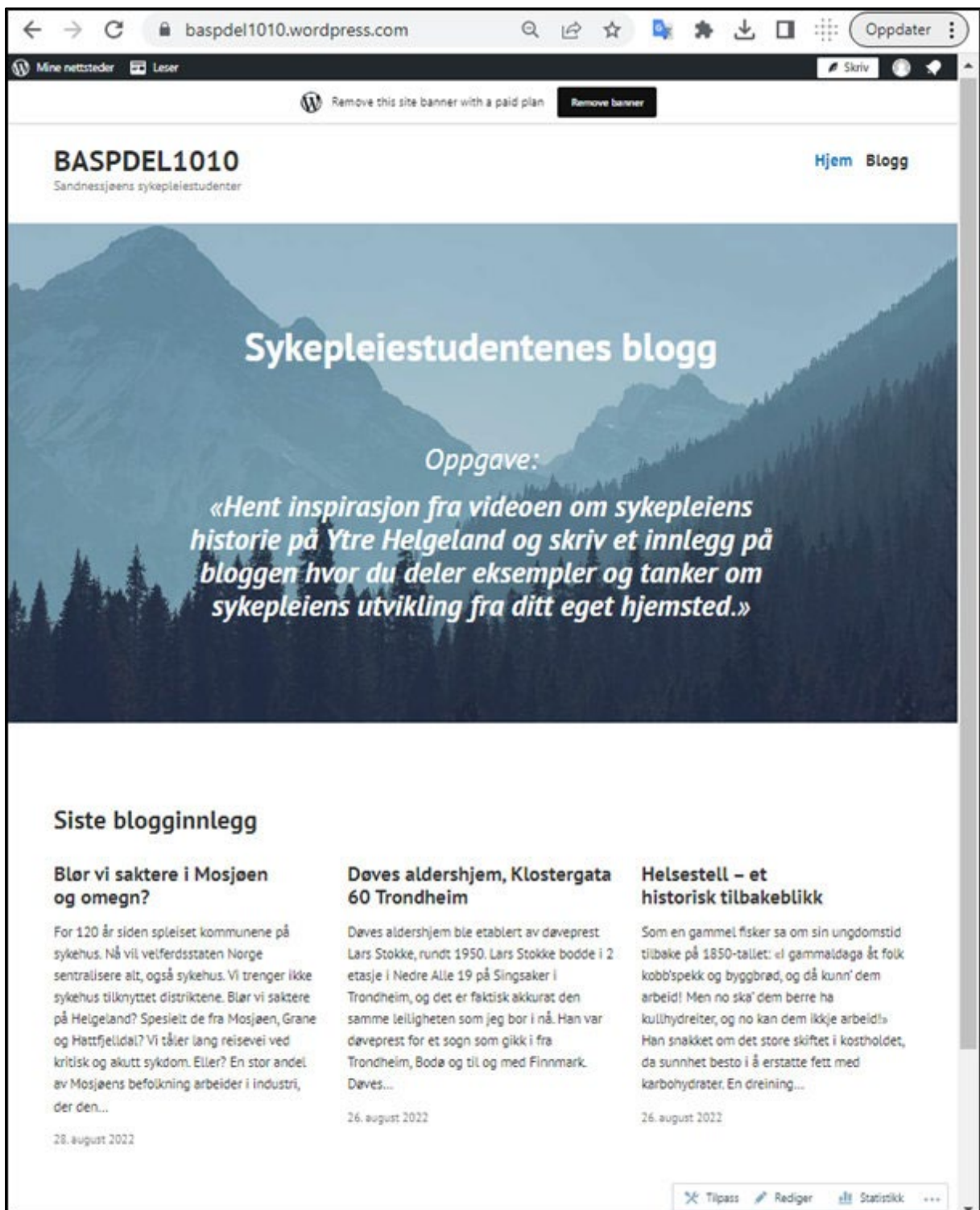


Illustrasjon 4: Skjerm bilde fra video om sykepleiens historie på Ytre Helgeland med Jon Ove Ottesen forteller om den lokale sykepleiehistorien

Deretter samles studentene til studieaktiv dag digitalt på Zoom. Først til et morgenmøte hvor underviser sjekker inn med studentene og gir dem oppgavene for dagen og senere på dagen til en oppsummering og samtale rundt arbeidet med oppgavene. Oppgaven for den første studieaktive dagen denne uka er å utforske sykepleiens historie på eget hjemsted og skrive et individuelt blogginnlegg om det. For å forstå sykepleiens historie på stedet der en er, anses det viktig å ha et lokalt perspektiv. Studentene ble derfor invitert til å skrive om noe fra eget hjemsted, enten det var på Helgeland eller et annet sted i landet eller verden.

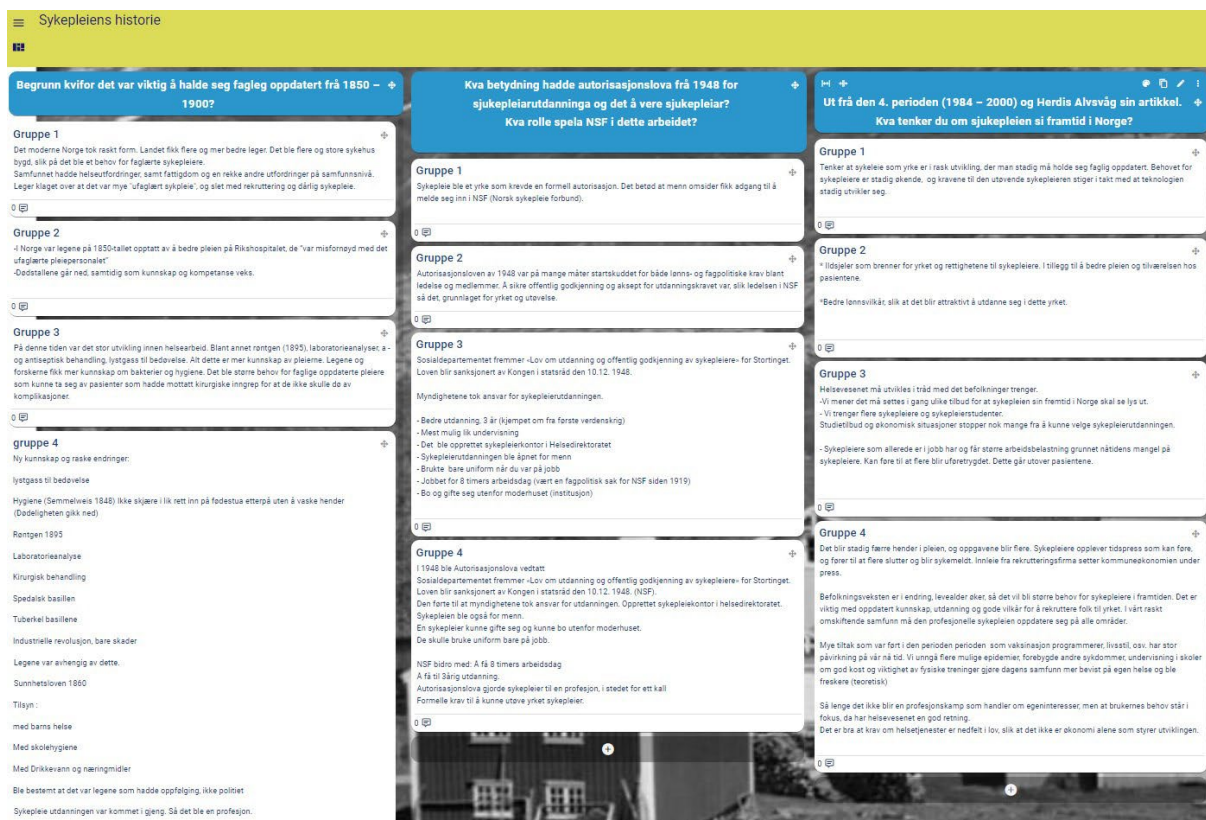
Siden oppgaven er relativt omfattende, får de ut uka på å publisere innlegget og helgen til å kommentere på hverandres. Fullføringen av bloggen anses for å være etterarbeid i metoden for omvendt undervisning. Det virker som oppgaven treffer godt og at studentene er engasjerte i og aktivt ønsker å finne ut mer om temaet. For å skrive innlegget blir de lagt til som forfattere på en Wordpress.com side som er opprettet kun til dette formålet. Oppgaven de skal svare på ligger på forsiden av bloggsiden, se illustrasjon 5, og studentene har mulighet til å lese hverandres innlegg så fort de er publisert.

Gjennom bloggingen har det kommet fram mange 'nære' historier både fra Helgeland, andre deler av Norge og andre land. Etter å ha lest bloggene opplevde underviser at hun måtte revidere og tenke litt på nytt om sykepleiens historie i Norge fordi historier fra denne delen av landet er lite beskrevet i litteraturen.

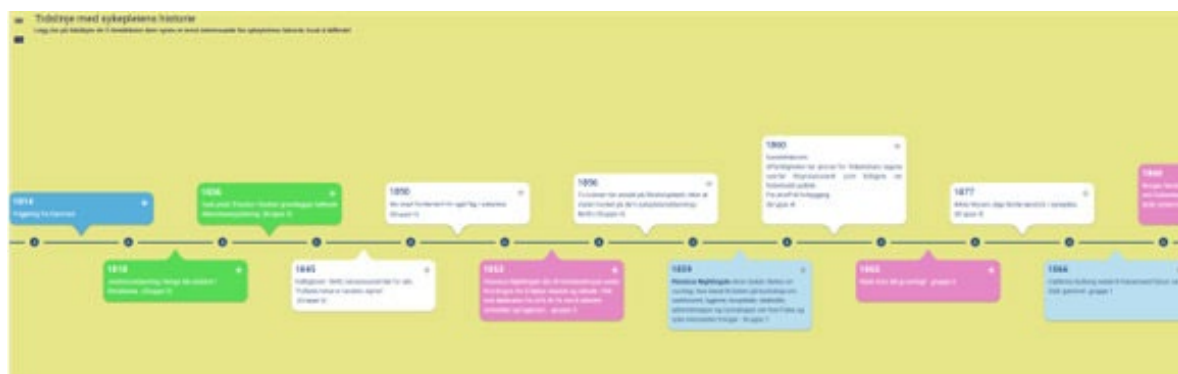


Illustrasjon 5: Skjerm bilde fra forsiden av bloggen.

Den andre studieaktive dagen denne uka består av gruppeoppgaver, og etter morgenmøtet deles studentene inn med utgangspunkt i læringsgruppene i grupperom på Zoom eller samles fysisk der avstandene ikke er altfor store. Gruppeoppgavene går ut på at studentene gruppevis både skal diskutere noen utvalgt spørsmål og skrive inn gruppens tanker på en mikroblogg som ligger klar på TaskCards, se illustrasjon 6. I tillegg skal de bli enige om og fylle inn de fem hendelsene de syntes var viktigst på en digital tidslinje på TaskCards, se illustrasjon 7. Mot slutten av dagen møtes alle på Zoom igjen og underviser og fagperson på tema leder en helklasse samtale med gjennomgang av hva studentene har diskutert, hvor det trekkes frem noen eksempler fra deres egen historieforståelse som kobles til den faglige kunnskapen om tema.



Illustrasjon 6: Oppgaver til gruppediskusjon og gruppens refleksjoner på TaskCards



Illustrasjon 7: Første del av tidslinje fylt inn av studentene på TaskCards.

3.3.2 Eksempel fra tema om lover og retningslinjer

Som forberedelse til studentaktive dager ble studentene bedt om å gjennomgå et asynkront undervisningsopplegg på Canvas over tema Lover og forskrifter, inkludert innføring i helse- og sosialpolitikk. Det asynkrone opplegget skulle veilede studentene i hvordan de kan benytte lovverket, samt gi en innføring i de mest aktuelle lovene og paragrafene for dem som studenter og sykepleiere. På den første studentaktive dag om tema hadde vi først en kort gjennomgang av dagen på ca. 15-20 minutter. Deretter fikk læringsgruppene hver sine oppgaver relatert til ulike lover og forskrifter og de ble delt inn i grupperom på Zoom. På Canvas fikk studentene følgende informasjon om hvordan gruppeoppgavene skulle besvares med etterfølgende presentasjoner:

«Bruk pensumlitteratur, lovverk og alle tilgjengelige kilder.

Presentere besvarelsen for resten av klassen på en lærerik og inspirerende måte

- 15 min per gruppe.
- Dere står fritt i hvordan dere vil legge frem, f.eks.: tegn og beskriv, film, samtale, powerpoint osv.»

Det var satt av omtrent 4 timer til felles gruppearbeid. En av læringsgruppene fikk denne oppgaven:

«Beskriv og forklar helsepersonells taushetsplikt. I beskrivelsen er det fint om dere konkret omtaler anbefalinger om bruk av sosiale medier i helsevesenet.

Belys også gjerne situasjonen:

Konrad Emilsen bor på sykehjemsavdelingen der du er student. De siste dagene har han ikke sett Eldbjørg på stua fordi hun har blitt syk med lungebetennelse. Han spør deg hvorfor hun ikke kommer på stua. Hva kan du svare? Grunngi også svaret ditt.»

Læringsgruppa valgte å lage en video med illustrasjoner og tale for å belyse ulike sider ved situasjonen fra oppgaven, som vist i illustrasjon 8.



Illustrasjon 8: Skjerm bilde fra filmen hvor studentene snakker om formålet med taushetsplikt

Underveis i videoen stilte studentene spørsmål og refleksjoner til videre ettertanke og diskusjon blant sine medstudenter. For eksempel «Hvor mye informasjon er det nødvendig å dele og når går informasjonsdeling over til å bli ‘sladder’?», «Nødvendigheten av å utvise ekstra forsiktighet på grunn av små forhold som kan gjøre det mer utfordrende å anonymisere opplysninger enn på større steder.» og «Ethiske dilemma ved bruk av Facebook på sykehjem: Pasienter skriver under på samtykke om å legge ut bilder av dem og for demente kan det være pårørende som skriver under. Forstår de konsekvensene. Hva gjør at det ikke er brudd på taushetsplikten å legge ut bilder/innlegg på en facebook-side?»

De andre gruppene fikk oppgaver knyttet til andre forskrifter og lovtekster som Pasient- og brukerrettighetsloven og helsehjelp til pasienter uten samtykkekompetanse som motsetter seg helsehjelpen. Flere valgte å presentere sine oppgaver ved hjelp av PowerPoint og muntlig framlegg.

Erfaringen er at studentene jobbet grundig med stoffet og var begeistret over hverandres presentasjoner. Samtidig erfarte vi at studieopplegget er sårbart ved fravær i læringsgruppene. Dersom studentene ikke møter blir det nødvendig å reorganisere læringsgruppene slik at de blir store nok til å løse den planlagte oppgaven. Samtidig kan det bety at det blir laget færre presentasjoner og at viktige tematikker dermed i liten eller ingen grad blir berørt i undervisningen.

3.4 Utviklingssamtaler

Mange sier de har søkt seg til deltidsutdanningen fordi de har familie, jobb eller andre forpliktelser som gjør det vanskelig å reise bort for å ta utdanning. Mye av samhandlingen i studiet foregår på Zoom og i grupper. De sees dermed ikke til daglig på en campus og kan også være nokså alene som student i deler av praksisstudiene. Noen av lærerne hadde fra tidligere gode erfaringer med utviklingssamtaler ved deltidsstudier. Vår tanke er at faste utviklingssamtaler kan bidra til at studenten kjenner seg ‘sett’, og til viktige avklaringer i forhold til studiene og studiesituasjonen. De individuelle samtalenes gjennomføres

med et videokonferanseverktøy og fortrinnsvis av underviseren som hadde kontaktfunksjon for læringsgruppene fra oppstarten av studiet. Disse underviserne vil forhåpentligvis følge kullet og ha en viss kontinuitet i oppfølgingen av den enkelte student gjennom hele studieløpet. Stikkord for samtaler som er gjort kjent for studentene på forhånd er: bakgrunn og forberedhet, jobbforpliktelser, personlig utvikling/ambisjoner, læringsgruppes funksjon og betydning, klasse miljø, studieløp og studieprogresjon, undervisere og utdanningsinstitusjon, forventninger til medstudenter og eventuelt andre forhold av betydning som for eksempel økonomi.

Underviser setter av 1 time til første samtale, iberegnet tid til å skrive notat underveis eller etterpå, mens det beregnes litt mindre tid til seinere samtaler. Det skrives stikkord fra samtalen i et notat. Notatet godkjennes av både underviser og student og tas med til neste samtale.

Jobbforpliktelser er et tema vi bruker en del tid på i samtaler med studenter som jobber ved siden av studiene. Vi snakker om behovet og mulighetene for å redusere stillingsandelen dersom studenten jobber mye og kan bli enige om en plan for endring som det blir naturlig å komme tilbake til ved neste samtale. Økonomiske utfordringer rundt overnatting under samlingene kom fram under samtaler og bidro til at det ble forhandlet frem en bedre avtale for studentene.

En viktig sideeffekt er at underviser som gjennomfører samtaler får lære 'sine' studenter og også læringsgrupper bedre å kjenne og som undervisere opplever vi at samtaler er viktige for begge parter. Underviser får et unikt innblikk i hvor studenten står, hva som er krevende og hva personen trenger hjelp med, noe som gir en unik mulighet for å legge til rette for at akkurat denne studenten skal mestre faget, studiet og tilværelsen som desentralisert deltidsstudent. I tråd med sosiokulturell læringsteori handler det i stor grad om å møte studenten der personens tenkning er og dra dem litt lengere enn hva de kan få til på egenhånd. I en utviklingssamtale kan underviseren tilpasse seg individet på en annen måte og kanskje få vite om forhold som det ikke er naturlig å dele i en helklasse- eller gruppesituasjon.

Flere studenter har uttrykt takknemlighet over at vi setter av tid til slik samtale. Vår erfaring er at dette møtet punktet legger til rette for en sosial prosess som er med på å forme studentenes læring og tenkning relatert til studiet, samtidig som det bidrar til å utvide underviserens tenkning omkring faktorer som er av betydning for studentene. Vi ser at slike samtaler kan la seg gjennomføre når kullene ikke er så store, som ved vår deltidsutdanning der måltallet er 30. Ambisjonen er derfor å gjennomføre slike samtaler en gang per semester i første studieår og deretter en gang årlig.

4 OPPSUMMERING

I denne artikkelen har vi sett på muligheter og utfordringer ved bruk av teknologi, omvendt undervisning og studentaktive læringsformer på et emne i oppstarten av et desentralisert deltidsstudium i sykepleie. Vår erfaring tyder på at utviklingssamtaler, arbeid i læringsgrupper og studentaktive læringsformer kan bidra til å skape et godt, desentralisert deltidsstudium. Bruk av teknologi for undervisning og studentaktive læringsformer virker å være avgjørende. For å utvikle mer kunnskap om effekten av å bruke teknologi og ulike undervisningsformer vil det være behov for å følge utviklingen videre med forskning.

REFERANSER

- Albert, M. & Beatty, B.J. (2014). Flipping the Classroom Applications to Curriculum Redesign for an Introduction to Management Course: Impact on Grades. *Journal of Education for Business*, 89, 419-424. <https://doi.org/10.1080/08832323.2014.929559>
- Alsamadani, H. A. (2018). The Effectiveness of Using Online Blogging for Students' Individual and Group Writing. *International Education Studies*, 11(1), 44-51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165114.pdf>
- Andresen, S. M. H., & Lervåg, M.-L. (2022). *Frafall og bytter i universitets- og høyskoleutdanning: Kartlegging av frafall og bytte av studieprogram eller institusjon blant de som startet på en gradsutdanning i 2012*. Hentet fra <https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/handle/11250/2989609>
- Bishop, J.L. & Verleger, M. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings. https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_research
- Damşa, C. & Lange, T. de. (2019). Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- DBH (2020). *Database for statistikk om høyere utdanning*. Lastet ned 10.04.23 fra: https://dbh.hkdir.no/tall-og-statistikk/statistikk-meny/studenter/statistikk-side/6.9/param?visningId=275&visKode=false&admdebug=false&columns=arstall%218%21arstall_normert&hier=studkode%219%21instkode%219%21progkode&formel=1087%218%211097%218%211091%218%211103&index=2&sti=Sykepleierutdanning¶m=arstall%3D2018%219%21dep_id%3D1%219%21utdkode%3Dba30%219%21studkode%3DSYK&binInst=1101
- Gaski, M., Abelsen, B., & Lie, I. (15.12.2016). *Sykepleiere utdannet i Nord-Norge. Hvor blir de av?* UiT Norges arktiske universitet. <https://www.nsdm.no/arkiv/filarkiv/File/rapporter/Endelig%2520rapport%2520Desember%25202016.pdf>
- Greenhow, C., Robelia, B. & Hughes, J. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take "Now"? *Educational Researcher*, 38(4), 246–259. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X09336671>
- Grøtting, J. O. (2021, 22. februar). Er desentralisert sykepleierutdanning et stebarn hos Nord universitet? *Sykepleien*. <https://sykepleien.no/meninger/2021/02/er-desentralisert-sykepleierutdanning-et-stebarn-hos-nord-universitet>
- Guo, P. J. Kim, J. & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference (L@S '14). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 41–50. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2556325.2566239>
- Haugland, B.Ø. (2020) *Rapport (upublisert). Delprosjekt utvikling av studieløp desentralisert på Helgeland. 03.12.2020*. VID vitenskapelige høyskole.
- Hill, J. H. & Nelson, A. (2011). New technology, new pedagogy? Employing video podcasts in learning and teaching about exotic ecosystems. *Environmental Education Research*, 17(3), 393-408. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.545873>
- Korseberg, L., Svartefoss, S. M., Bergene, A. C. & Hovdhaugen, E. (19.1.2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning* (NIFU Rapport 2022:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2838067/NIFURapport2022-1.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Kühl, S. J., Schneider, A., Kestler, H. A., Toberer, M., Kühl, M., & Fischer, M. R. (2019). Investigating the self-study phase of an inverted biochemistry classroom—collaborative dyadic learning makes the difference. *BMC medical education*, 19(1), 1-14. <https://bmcmmeduc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1497-y>
- Lubrick, M., Zhou, G., & Zhang, J. (2019). Is the future bright? The potential of lightboard videos for student achievement and engagement in learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 15(8), 1–14. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108437>
- Mason, G., Shuman, R. T. & Cook, K. E. (2013). Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper-Division Engineering Course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6481483>
- Medero, G. S., Albaladejo, G. P., Medina, P. M., & Solana, M. J. G. (2022). Blogging as an Instrument for Co-Creation and Collaborative Learning in University Education. *Contemporary Educational Technology*, 14(4), ep393. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12555>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.

- Mercer, E., Rattray, J., & Lavery, J. (2015). Twitter in the collaborative classroom: microblogging for in-class collaborative discussions. *International journal of social media and interactive learning environments*, 3(2), 83-99. <https://doi.org/10.1504/ijsmile.2015.070764>
- Nystand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3
- O'Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751615000056>
- Rasmussen, I. & Ludvigsen, S. (2010). Learning with Computer Tools and Environments: A Sociocultural Perspective. I Littleton, K., Wood, C. & Staarman, J. K. (Red.), *International Handbook of Psychology in Education* (399-435).
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læringsprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: J.W Cappelens Forlag AS.
- Schwartz, D. & Hartman, K. (2007). It is not television anymore: Designing digital video for learning and assessment. Video research in the Learning sciences. I Goldman, R., Pea, P., Barron, B. & Derry, S. J. (Red.), *Video Research in the Learning Sciences* (s. 335-348). New York: Erlbaum.
- Sedlacek, M., & Sedova, K. (2017). How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching. *International Journal of Educational Research*, 85, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.001>
- Seery, M. K. (2015). Flipped learning in higher education chemistry: emerging trends and potential directions. *Chemistry Education Research and Practice*, 4(16), 758-768. <https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2015/rp/c5rp00136f>
- Swanson, E., McCulley, L. V., Osman, D. J., Scammacca Lewis, N., & Solis, M. (2019). The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/1469787417731201>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ye, W. (2016). Lightboard and Chinese Language Instruction. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 7(2), 97.112). <http://www.tclt.us/journal/2016v7n2/ye.pdf>