

## **Demokratiserende læringsprosesser**

### **- sjukepleiestudentar sine erfaringar kring medverknad i teoriemnet psykisk helsearbeid**

Inger Oline Bruland

*Inger Oline Bruland, Høgskulen på Vestlandet, [inger.oline.bruland@hvl.no](mailto:inger.oline.bruland@hvl.no)*

#### **Samandrag**

*Studiar om studentar sine erfaringar med uformell brukarmedverknad i høgare utdanning er etterspurt. Det er ynskjeleg at studentane deltek i demokratiserende lærings- og vurderingsprosesser, sidan dei har førstehandserfaring med kva som er viktig for dei. Hensikten med studien var å synleggjere korleis sjukepleiarstudentar i tredje studieåret erfarer eigen brukarmedverknad i teoriemnet psykisk helsearbeid. Data vart samla inn ved fokusgruppeintervju med seksten studentar og analysert gjennom tematisk analyse. Funna vart drøfta i høve til korleis sjukepleiarstudentar erfarer eigen brukarmedverknad innafor autonomien dei har i sjukepleiarutdanninga sine teoretiske læringsinitiativ. Studentane erfarer at visse rammefaktorar, som til dømes store klassar, utfordrar prosessane. Brukarmedverknaden er størst når studentane arbeider i små grupper der dei får øvd seg praktisk på grunnlag av skrivne kasus med rettleiing frå lærar.*

#### **Nøkkelord**

*Brukarmedverknad, demokratiserende læringsprosesser, psykisk helsearbeid, djupnelæring*

#### **Fagfelleurdert vitenskapleg artikkel**

## **Innleiing**

Artikkelen handlar om sjukepleiarstudentar sine erfaringar kring eigen brukarmedverknad i teoriemnet psykisk helsearbeid i tredje studieåret. Studien er inspirert av Healey et al. (2016) sine to uformelle perspektiv på demokratiserande læringsprosessar i høgare utdanning. Eit av perspektiva handlar om studentane sin autonomi i læringssituasjonen og deira fridom til å utforske og eksperimentere innafor gjevne rammer/læringsformer, samt tilpasse læringsaktiviteten etter egne behov og arbeide i fellesskap. Det andre perspektivet viser til studentane sitt tette samarbeid med fagtilsette ved utdanningsinstitusjonen med moglegheiter til å påverke pensumlitteratur, vurderings- og læringsformer. Demokratiserande læringsprosessar og medverknad er nært knytt saman og såleis gjensidig avhengige av kvarandre.

Tradisjonelt er omgrepet brukarmedverknad knytt til brukarar og pårørande som mottek helsetenester og deira demokratiske rett til å medverke i avgjerder som angår dei sjølve (Pasient- og brukerrettighetsloven, 1999, §3-1). Til samanlikning er studentane brukarar av utdanningsinstitusjonen sine læringsaktivitetar og har rett til å medverke der, gjennom demokratiserande læringsprosessar (Universitets- og høyskoleloven, 2005). Sjukepleiarar har ei viktig rolle i å danne studentane inn i eit demokratisk samfunn gjennom å integrere humane, demokratiske verdiar i si undervising (Rosa et al., 2019), slik at studentane vert i stand til å yte hjelp av god kvalitet til brukarar og pårørande i samfunnet.

Prinsippet om studentmedverknad i høgare utdanning viser att i internasjonal forskning (Healey et al., 2016; Bovill et al., 2016; Matusov & Marjanovic-Shane, 2017) og er, i tillegg til lovverk, nedfelt i nasjonale styringsdokument (Meld. St. 18 (2014-2015); Meld. St. 16 (2016-2017); Meld. St. 16, 2020-2021)). Samstundes vert studentar sin medverknad og engasjement etterlyst (Taylor & Robinson, 2009; Matusov & Marjanovic-Shane, 2017; Evensen et al., 2020). Studentundersøkinga om studiekvaliteten i høgare utdanning av 2021, viser at medverknad blant sjukepleiarstudentane er 2,6 poeng, der 1 er lite og 5 er høg grad av medverknad (NOKUT, 2021). Resultatet signaliserer utfordringar knytt til studentane sin medverknad. Det kan tyde på at det er ei glippe mellom styresmaktene sine oppfatningar av- og intensjonane med- studentane sin medverknad og kva studentane sjølve opplever av medverknad.

Ifølgje Matusov og Marjanovic-Shane (2017) er konvensjonell, institusjonalisert utdanning sannsynleg den siste institusjonen i eit demokratisk samfunn som held fram med å vere grunnleggjande autoritært. Akademisk personell tek dei fleste avgjerslene og studentane lærer grunt og utan djup kritisk refleksjon (Bovill et al., 2016). Samstundes minner Taylor og Robinson (2009) oss om at studentane sine stemmer er eit etisk ansvarsprosjekt. I Noreg vert spenningsforholdet mellom å

auke effektiviteten (studentgjennomstrøyminga) og forbetre kvaliteten i utdanningane, problematisert (NOU:3, 2008; Frølich, 2007).

Med bakgrunn i det som er vist til innleiingsvis vert forskingsspørsmålet: Korleis erfarer sjukepleiarstudentane eigen brukarmedverknad i teoriemnet psykisk helsearbeid?

Når studentane vert omtala som brukarar i artikkelen, er det fordi omgrepet er knytt til rettighetstenkinga i lovverket, spesielt § 4-3. Læringsmiljø i Universitets- og høyskoleloven (2005). Når studentar vert omtalt som «brukarar» kan ein spørje seg kor vidt vektlegginga av studenten som aktiv lærande vert svekka? Som brukarar er ikkje studentane pliktige til å medverke i læringsmiljøet på bestemte måtar. Tilgangen til utdanning er stor og studentane kan oppføre seg som «for- brukarar» som ser på utdanning som eit einsretta tilbod til dei, utan krav om gjenyting. Lærarane på si side kan verte opptekne av å tilfredsstillе «for – brukarane» på ein måte som kan føre til innskrenking av demokratiserande læringsprosessar, meir enn å opne opp for slike prosessar (Damsgaard, 2019). For å få utbytte av rettane i lovverket, vil det likevel krevje aktivitet av studentane gjennom reell demokratisk medverknad i læringsmiljøet. Studentane treng då å samhandle, utvikle sjølvtilitt og oppøve kritisk refleksjon (Haynal, 2017) i studiekvardagen. I eit slikt perspektiv vert læraren meir ein rettleiar, og ikkje ein fagleg ekspert som formidlar eit bestemt innhald (NOU 2000:14). Meir ein som organiserer samspelet mellom studentane i konstruktive interaksjonsprosessar (Dysthe, 2001).

### ***Teoretisk forankring***

Det sosiokulturelle læringsperspektivet er ifølgje Dysthe (2001) eit alternativ til, og dels ei vidareutvikling av, kognitive teoritradisjonar. Det kognitive aspektet i læring refererer til det studentane gjer – og det dei må gjere – for å lære effektivt. Studentar som nyttar ei overflatetilnærming prøver å pugge stoffet med tanke på å reprodusere så godt som mogleg på eksamen. Samstundes er det vanskeleg å gjenkalle det som er pugga og memorert. Ofte vert kunnskapsforståinga ureflektert (Pettersen, 2008). I eit sosiokulturelt læringsperspektiv vert djupnekunnskap konstruert gjennom samhandling i ein kontekst (Dysthe, 2001). Personen konstruerer sin kunnskap ut frå egne erfaringar og tidlegare kunnskap. Gjennom eit læringsfelleskap konstruerer studentane ny kunnskap om si framtidige yrkesrolle i helsesektoren og tilsette i høgare utdanning konstruerer ny kunnskap om framtidig organisering av læringsaktivitetane. Ifølgje Säljö (2001) kan omgrepet kultur verte oppfatta som ei samlebeskriving av alle ressursane som finns, delvis hos individet- i sosial interaksjon og i den materielle omverda.

I det sosiokulturelle perspektivet er læringa situert. I høgare utdanning kan det tyde å vektleggje autentiske aktivitetar der ein skapar eit læringsmiljø som liknar mest mogleg på livet utanfor (Dysthe, 2001). Sentralt er også at læringa er sosial og distribuert som tyder at kognisjon ikkje berre er noko som føregår i individet sitt

hovud, men som skjer i ein relasjon mellom menneske og ved å handle saman med meir erfarne. Menneska kan ulike ting og har ulike dugleikar som alle er nødvendige for ei heilskapsforståing. Fordi kunnskapen er fordelt, må også læringa vere sosial. Eit viktig mål er å utstyre studentane med kompetanse i å bruke omgrep, tenkjemåtar og praksisar som er karakteristiske for fellesskapa, slik at dei kan fungere i ulike samanhengar. Læringa er mediert, som tyder formidla, gjennom kommunikasjon og interaksjon mellom menneske. Det å sjå tenking som ei form for kommunikativt arbeid får konsekvensar for korleis ein organiserer samspelet mellom dei som skal lære, og kva vekt ein legg på trening i konstruktive interaksjonsprosessar (Dysthe, 2001).

### ***Konteksten - teoriemnet psykisk helsearbeid***

Teoriemnet psykisk helsearbeid utgjorde 5,5 studiepoeng og strakk seg over tre veker. Informantane hadde delteke i læringsaktiviteter som omfatta førelesingar, sjølvstudium, kommunikasjonsseminar og gruppearbeid. Brukarar av helsetenestene sin autonomi og deira demokratiske rett til å medverke vart vektlagt i undervisinga. Dei obligatoriske studentaktive læringsaktivitetane var kommunikasjonsseminar og det snudde klasserommet. I sistnemnde kunne studentane førebu seg på grunnlag av eit eksamens- og praksisførebuande spørsmålshäfte som var utarbeidd av faglærarane. Her vart klassen delt i to, med om lag førti studentar i kvar gruppe. Det snudde klasserommet fordrar at studentane er fagleg budde når dei kjem til klasserommet for samarbeid og læring i grupper (Ward et al., 2018). Tanken er at lærar rettleiar studentane og diskuterer saman med dei, for å sikre ein demokratiserande læringsprosess (Matusov & Marjanovic-Shane, 2017). Lærarane skal støtte læring og ikkje drive læringa (Critz & Knight, 2013). For å nå læringsutbyttet i emnet måtte studentane mellom anna kunne nytte kunnskap kritisk og analytisk i forhold til aktuelle faglege, etiske og juridiske problemstillingar. Med utgangspunkt i spørsmåla frå spørsmålshäftet, utforma lærarane eksamensspørsmål og kriterium tilpassa ein hybrid mellom kortsvar- og langsvareksamen. Pensumet vart vurdert og valt ut av lærarane. Etter teoribolken gjennomførte informantane ein skuleeksamen.

### **Metode**

Sidan det var interesse for studentane sine perspektiv og brukarerfaringar vart ei kvalitativ tilnærming vald for å skaffe til vegs data.

### ***Informantar og datasamling***

Datasamlinga vart utført gjennom fokusgruppeintervju for å få ei djupare forståing for- og få fram informantane sine erfaringar relatert til eigen brukarmedverknad i teoriemnet psykisk helsearbeid. I ein slik samanheng er fokusgruppeintervju eigna til å samle data (Halkier, 2010; Malterud, 2012).

Intervjuarane hadde tre roller i studien: lærarar i teori, praksis og som forskarar. Artikkelforfattaren orienterte det aktuelle studentkullet om studien i ei fellessamling og alle studentane fekk ein open invitasjon til å delta som informantar i studien. Det vart presisert at deltakinga i prosjektet ikkje på nokon måte ville påverke studieløpet eller vurderingsarbeidet.

Alle som melde si interesse, fekk delta som informantar. Seksten unge vaksne informantar deltok i intervju, fordelt på fire fokusgrupper, i perioden november 2018 - juni 2019. I to av gruppene deltok fire informantar i kvar gruppe, ei gruppe bestod av tre informantar og ei gruppe av fem informantar. Ein av informantane var mann, resten var kvinner. Intervjuguiden vart utforma slik at den skulle få fram informantane sine erfaringar og oppfatningar kring emnet psykisk helsearbeid. Data frå fokusgruppeintervjua vart samla like etter informantane sin teori- og praksisperiode. Informantane hadde såleis erfaringar friskt i minne.

Artikkelforfattar var moderator, ein kollega av artikkelforfattar var assisterande moderator. Moderator hadde til oppgåve å få informantane til å snakke saman ut frå egne perspektiv og fokus (Halkier, 2010; Krueger, 2014). Assisterande moderator observerte gruppedynamikken, oppsummerte innhaldet ved jamne mellomrom og hjelpte til med å fokusere på vesentlege tema i samtalen. Intervjua varte i 1–1,5 timar og vart tekne opp på lydband. Data frå alle intervjua er nytta. Artikkelforfattar transkriberte all tekst ordrett frå lydopptaka som utgjorde grunnlaget for vidare arbeid med analysen.

### ***Etiske vurderingar***

Informantane fekk munnleg og skriftleg informasjon om at alle innsamla data ville bli oppbevart trygt og makulert ved prosjektslutt. Frivillig deltaking vart tydeleggjort og at informantane kunne trekkje seg frå prosjektet når som helst, utan at det ville få konsekvensar for dei. Studentane som takka ja, leverte frivillig skriftleg informert samtykkje. Informantane vart anonymiserte både i lydopptak og før publisering. Godkjenning av studien vart innhenta frå Norsk Senter for forskningsData (NSD nr. 60703), (Malterud, 2012; World Medical Association Declaration of Helsinki, 2008). Det er ingen private relasjonar mellom informantar og forfattar.

### ***Analyse***

Datagrunnlaget i studien bestod av svar på opne spørsmål. Informantane beskrev med sine egne ord erfaringane dei hadde med teoriemnet psykisk helsearbeid og svara var difor ulike både i fokus og lengde. Tematisk analyse er ein metode som kan verte brukt til å identifisere og analysere tema i eit datasett (Braun & Clarke, 2006). Analysemetoden tek inn over seg kompleksiteten, diversiteten og nyansane som eit kvalitativt materiale krev. Forfattarane føreslår følgjande steg i analysefasane: gjere seg godt kjent med data, generere innleiande kodar, søkje etter tema, gjennomgå tema på nytt og til slutt gje tema namn (Braun & Clarke, 2006).

Første steg i analysen innebar gjennomhøyring av kvart intervju, og eit heilskapleg inntrykk vart danna. Artikkelforfattar las gjennom alle intervju og kom fram til kodar.

**Tabell 1: Oversikt over utdrag frå data, kodar, preliminære tema og endelege tema frå dei kvalitative fokusgruppeintervju – om korleis informantane erfarer sin brukarmedverknad i teoriemnet psykisk helsearbeid.**

Utdrag frå data	Kodar	Preliminære tema	Endelege tema
<p>Eg slutta gå på førelesingar, då prioriterte eg å sitje heime og kome gjennom heftet</p> <p>Det vart til at ein gjorde desse spørsmåla så fort ein greidde, så pugga du dei litt</p> <p>Det er så komplisert, så det tek tid å forstå</p> <p>Viss du veit ein diagnose, er det lett å dømme</p>	<p>Tidsnaud</p> <p>Reproduksjon</p> <p>Mangelfull forståing</p> <p>Fordomar</p>	<p>Opplever vanskar med å oppnå oversikt</p> <p>Mangel på grundigheit påverkar forståinga</p> <p>Vanskeleg å sjå kongruens og relevans av teori</p> <p>Diagnosefokus kan skugge for kritisk refleksjon over eigne haldningar</p>	<p>Overflatetilnærming kan hemme djupnelæring</p>
<p>Viss det er noko du lurar på, så kan du spørje om det.</p> <p>Då blir fokuset på akkurat dei som snakkar høgast</p> <p>Den kunnskapen eg fekk sit att fordi du fekk øvd deg sjølv</p> <p>Eg er iallfall ikkje ein slik person som likar å snakke i store forsamlingar. Så då hadde eg sikkert sitte med spørsmåla for meg sjølv</p>	<p>Tryggleik</p> <p>Usikkerheit</p> <p>Djupnelæring</p> <p>Interaksjonsprosessar</p>	<p>Dei som vågar, spør i det snudde klasserommet</p> <p>Å ikkje medverke skapar passivitet og usynleggjering</p> <p>Medverknad i kasus-basert læring styrkjer koherens og skapar relevans</p> <p>Lettare å medverke i små grupper</p>	<p>Brukarmedverknad på godt og vondt</p>

Kodane vaks fram frå datamaterialet. Lik- og ulikskapar i utsegnene til informantane vart vurderte og merka som innleiande kodar. Kodane som gav seg sjølv, sidan fleire informantar nemnde dei i ei eller anna form, var eksempelvis »tidsnaud» og «tryggleik». Andre kodar kom til etter fleire rundar med gjennomlesing. Utvalde enkeltsitat vart tekne ut og nøye studerte for å sikre at dei svarte til studien sin hensikt. Med utgangspunkt i kodane vart materialet gått gjennom på nytt for å sjå etter samanhengar og fellestrekk som kunne identifisere tema. Kodane var styrande for identifisering av tema. Gjennom kodingsfasen vart utsegn som slekta på- og passa til kvarandre -funne og gjorde koden sitt innhald rikare. Vidare vart det søkt etter fellestrekk i kodane som gav grunnlag for utvikling av tema. Målet er ifølgje Braun og Clarke (2006) at resultatdelen gjev ei rik beskriving av data og bidreg til tolking av ulike aspekt ved problemstillinga. Tema viser att som overskrifter i artikkelen sin resultatdel.

## Resultat

På spørsmål om informantane sine erfaringar kring emnet psykisk helsearbeid peikte to tema seg ut: «Overflatetilnærming kan hemme djupnelæring» og «Brukarmedverknad på godt og vondt».

### *Overflatetilnærming kan hemme djupnelæring*

Heftet med eksamensspørsmål støtta informantane sin kognitive medverknad til læring. Når alt av pensum vart opplevd like relevant og skulle lærast innan tre veker, måtte informantane prioritere mellom å lese pensum eller løyse relevante eksamensspørsmål i eit omfattande spørsmålshäfte som kunne vere utfordrande å kome gjennom innan tilmålt tid. Informant A sa det slik: «Det var berre nokre få veker så det vart til at ein gjorde desse spørsmåla så fort ein greidde, så pugga du dei litt. Det var dei som var fokus fordi det var dei ein skulle få til eksamen». Fleire informantar erfarte å ikkje få svar på spørsmål dei måtte ha, i førelesingane. Difor medverka dei til si eiga førebuing ved å prioritere å sitje heime og løyse spørsmål, framfor å møte opp i klasserommet. «Eg slutta gå på førelesingar, då prioriterte eg å sitje heime og kome gjennom heftet» (informant B). I staden for førelesingar kom det, i dette utvalet, forslag om å bruke nokre timar på å medverke gjennom refleksjon kring grensesetting, etiske dilemma og haldningar.

Nokre informantar erfarte at det var vanskeleg å sjå kongruens og relevans av teori. Dei meinte medverknaden til læring vart hemma og knytte det til at emnet var omfattande og tema vanskeleg å forstå. Gjennom spørsmålshäfte vart informantane involverte og fekk oversikt over pensum, men dei som ikkje hadde erfaring frå praktisk psykisk helsearbeid, sleit spesielt med å ta seg tid til å medverke gjennom refleksjon over pensumtekstane som var direkte knytt til temaområda: «Det er altfor stort og for lita tid, det er så komplisert, så det tek tid å forstå» (informant D). Andre informantar vart opphengt i diagnose når dei lærde om psykoselidingane og kunne såleis vere mindre bevisste på andre sider ved mennesket. Når etablerte haldningar

ikkje vart tilstrekkeleg utfordra, kunne det stå i vegen for eigen medverknad til å utvide forståinga kring tema: «Viss du veit ein diagnose, er det lett å dømme» (informant E).

### ***Brukarmedverknad på godt og vondt***

Nokre informantar medverka ved å ta spørsmåla dei ikkje fekk svar på i førelesingane, opp i det snudde klasserommet: «Viss det er noko du lurar på, så kan du spørje om det» (informant K). Slik medverka dei til eiga og andre studentar si læring. Andre medverka i mindre grad, og opplevde det snudde klasserommet som ein gjennomgang av heile pensumet. Fleire meinte det kunne vere vanskeleg å ta ordet i det snudde klasserommet. Sjølv om tal studentar i det snudde klasserommet var halvert i høve til ein vanleg undervisningssituasjon, var det likevel opptil førti personar i kvar gruppe. Store grupper fungerte for nokre, men dei stille informantane vart meir passive og kjende seg usynlege, slik informant P uttrykte det: «Då blir fokuset på akkurat dei som snakkar høgast». Det var lettare å snakke, spørje og få rettleiing i små grupper med tre til fire studentar i kvar gruppe: «Eg er ialfall ikkje ein slik person som likar å snakke i store forsamlingar. Så då hadde eg sikkert sitte med spørsmåla for meg sjølv» (informant O).

Informantane erfarte relevans av kasus – baserte læringssituasjonar, der dei medverka i øving på kommunikasjon gjennom løysing av skrivne kasus og rollespel i små grupper. Informantane var aktive og prøvde ut teorien med rettleiing frå lærar. Å reflektere kritisk over - og bli vurdert i korleis ein medverka i kommunikasjon og relasjonsbygging, vart erfart som viktig: «Den kunnskapen eg fekk sit att fordi du fekk øvd deg sjølv, praktisert det» (informant B). Fleire var ikkje så bevisste på korleis dei kommuniserte tidlegare.

## **Drøfting**

Studien søkjer å synleggjere korleis sjukepleiarstudentar i tredje studieåret erfarer eigen brukarmedverknad i teoriemnet psykisk helsearbeid. To drøftingsområde merkjer seg ut. Eit område blir drøfta med perspektiv på «autonomi påverkar brukarmedverknad». Det andre området blir drøfta med perspektiv på «demokratiserande læringsprosessar gjennom samarbeid».

### ***Autonomi påverkar brukarmedverknad***

Nokre informantar beskriv at dei vel å sitje heime og pugge eksamensspørsmål i staden for å delta på undervisning. Informantane sine svar leiar merksemda inn mot ei dobbelheit i utdanningsemnet. Det går fram av læringsutbyttebeskrivinga at studentane skal nytte kunnskap kritisk og analytisk. Samstundes er det eit paradoks at lærarane tilbyr eit spørsmålshäfte som i omfang er så omfattande at det viser seg vanskeleg for informantane å kome igjennom innafor tilmålt tid. Hftet som læringsverktøy kan oppmuntre til ei overflatetilnærming av fagstoffet. Spørsmåla i heftet kan bli svart på gjennom reproduksjon av teksten frå pensum utan vidare krav



om kritisk refleksjon kring pensumtekstane eller forståing av konteksten kunnskapen kan verte brukt i. Kunnskapen kan difor vere tilgjengeleg for informantane den dagen dei treng den i det praktiske arbeidslivet. Læringa vert såleis korkje situert, sosial, distribuert eller mediert (Dysthe, 2001). Studentane kan i dette perspektivet verte sett på som ufrivillige «for – brukarar» (Damsgaard, 2019) av læringsverktøyet dei får av lærarane og deira medverknad i fellesskapsorienterte, demokratiserande læringsprosessar, vert liten. Informantane sine erfaringar er viktige fordi dei kastar lys over eit gap mellom kva læringsmiljøet krev og kva som kan sjå ut til å vere realistisk for studentane å oppnå gjennom brukarmedverknad i demokratiserande læringsprosessar. Med andre ord eit gap som trengs å bli tetta for å styrkje kvaliteten i utdanninga, slik styresmaktene ynskjer (Meld. St. 16 (2016-2017)).

Informantane som vågar å bruke autonomien sin til å ta ordet og spørje om det dei lurer på, medverkar og har utbytte av det snudde klasserommet. For dei skapar læringsforma brukarmedverknad fordi informantane meistrar å gjere seg nytte av læringsfellesskapet (Dysthe, 2001). Andre informantar erfarer å ikkje våge å medverke fordi studentgruppa er for stor og dei kan bli passive når dei opplever å ikkje få svar på det dei lurer på. Reell medverknad gjennom dialog og meningsutveksling for å utvikle sjølvtilitt og oppøvd kritisk refleksjon, verkar å vere liten eller fråverande for desse informantane. Eit spenningsforhold mellom den økonomiske effektiviteten (studentgjennomstrøyminga) og kva som skal til for å forbetre kvaliteten i utdanninga (Frølich, 2007; NOU:3, 2008), kjem til syne her. Det kan tyde på at utdanningsinstitusjonen i dette perspektivet, har valt å leggje vekt på effektivitet gjennom store klassar framfor å leggje læringsmiljøet til rette (Universitets- og høyskoleloven, 2005) slik at alle kan oppleve det snudde klasserommet som arena for brukarmedverknad.

### ***Demokratiserande læringsprosessar gjennom samarbeid***

Christiansen et al. (2020) etterlyser ei styrking av koherens mellom teoretiske og praktiske læringsaktivitetar innanfor tematikken kommunikasjon i sjukepleiarutdanninga. Informantane svarar på denne utfordringa, og deira medverknad viser seg når dei samarbeider i autentiske aktivitetar som kassbaserte øvingar og rollespel. Dei drøftar teori saman med lærarar og medstudentar i små grupper, reflekterer kritisk over kommunikasjonen, eksperimenterer med kva spørsmål dei kan stille i ulike situasjonar, vurderer og gjev tilbakemelding på kvarandre sine bidrag. Aktivitetar som ifølgje Thomas et al. (2001) skapar organisering av informasjon frå pensum, gjer teorien meir tilgjengeleg og kan skape tryggleik og førebu studentane på å manøvrere meir sjølvikkert i kliniske møte. Aktivitetane ligg nært opp til Dysthe (2001) sitt sosiokulturelle læringsperspektiv og Healey et al. (2016) sine perspektiv på demokratiserande læringsprosessar i læringsssituasjonen. Informantane medverkar her i læringsaktivitetar som liknar dei som vert utførte i arbeidslivet, slik styresmaktene i Noreg ynskjer (Meld. St. 16

(2020-2022)). Informantane kan ta sine brukar erfaringar innan kommunikasjon vidare, slik Dysthe (2001) peikar på som eit mål i skulen, og i samspel med brukarar av langvarige psykiske helsetenester, medverke til å skape nye ord og eit felles språk for dei vanskelege livserfaringane som det ikkje finns ord og språk for (Seikkula, 2006). Samstundes vert læringa sosial og distribuert (Dysthe, 2001) fordi alle får ordet og moglegheit til å dele tankar og egne erfaringar. Slik kan studentane få vist kva dei kan og dele erfaringar som er viktig for heilskapsforståinga. Samstundes erfarer informantar psykisk helsearbeid som komplisert og vanskeleg å forstå. Erfaringane tyder på at det kan mangle ein kultur for å leggje tilstrekkjeleg vekt på å tilby autentiske aktivitetar i læringsmiljøet, slik Dysthe (2001) påpeikar som nødvendig for at læringa skal verte situert. Ein kan også stille spørsmål om den manglande forståinga kan verke inn på tankar om informantane sine egne medverknadsmoglegheiter seinare i livet, dugleikar som kan ha stor betydning når dei skal medverke til at brukarane sine stemmer blir høyrde (Matsuoka, 2021) i praktisk psykisk helsearbeid.

Sjukepleiarstudentar ser ut til å ha, i like stor grad som befolkninga elles, negative haldningar til menneske med psykiske lidningar og psykisk helsearbeid er heller ikkje ein populær karriereveg (Happell et al., 2019). Knytt til slike haldningar, erfarer informantar at det kan vere lett å dømme brukarane ut frå diagnosar. Når studentane medverkar i studentaktive læringsformer i små grupper, kan dei konstruere ny kunnskap (Dysthe, 2001) som nyanserer tidlegare haldningar. Studentane kan, i samarbeid med lærarane, medverke til at kasus omfattar refleksjon kring grensesetting, etiske dilemma og haldningar i psykisk helsearbeid, tema som informantane etterlyser meir av i undervisinga.

Lærarane og studentane kan bli einige om gjensidige forventningar og såleis bli meir personleg delaktige og samarbeidande for å skape eit utviklande læringsmiljø (Nordkvelle, 2020). Når læraren møter studentane med openheit og gjev dei rom og tid til å fortelje om sine erfaringar, eksempelvis kvifor nokre slutta å gå på førelesingar, kan informantane sine innspel vere rettleiande for den vidare drøftinga kring kva som er nødvendig å lære og kvifor. Samstundes kan læraren få innspel som kan konstruere ny kunnskap om kva som kan vere hensiktsmessig organisering av læringsaktivitetane. Læringa kan på ein slik måte verte mediert (Dysthe, 2001). På ei anna side kan det vere vanskeleg for studentane og lærarane å oppnå nære relasjonar til kvarandre når klassane er store. Studentane vert difor sårbar om det oppstår faglege problem og det kan vere vanskeleg å oppsøkje hjelp (Højdal & Poulsen, 2012). Mogleg dette viser att i erfaringane til informantane som opplever å ikkje få svar på det dei lurar på i undervisinga og difor vel å studere heimanfrå.

### ***Metodediskusjon***

Artikkelforfattaren vart kjend med studentgruppa, noko som er ein styrke for å analysere datamaterialet. Samstundes vart det ekstra viktig å vere medviten om korleis eigen posisjon kan påverke den sosiale dynamikken mellom lærar som er

forskar, og studentar som er informantar (Fangen, 2010). Det kan ha gjort det vanskeleg for informantane å vere opne og ærlege om tema som dei vart spurde om, sidan det var lærarane deira som intervjuar dei. På ei anna side er informantane vande med å dele eigne erfaringar med lærarane sine og kan vere trygge på dei (Jørgensen, 1989). Vi kunne hatt andre intervjuarar, som ikkje var lærarar og kunne sendt intervjuguiden til informantane på førehand. Slik kunne informantane sin brukarmedverknad vorte styrka ved at dei kunne budd seg, vorte tryggare i intervjusituasjonen, kanskje skapt eit rikare datamateriell og tilført artikkelen andre og meir interessante perspektiv.

Fordelen med å bruke fokusgruppeintervju var at informantane gav kommentarar til kvarandre sine innspel og deira samanlikningar og engasjement gav fyldige, komplekse data. Fokusgruppeintervju utnytta dynamikken som oppstod mellom deltakarane, og det vart lagt vekt på å ha ein ikkje-styrande intervjustil, slik Halkier (2010) og Malterud (2012) anbefaler.

Data frå fire fokusgrupper fekk fram rike beskrivingar av informantane sine erfaringar kring medverknad, som forfattaren kjende att som typiske for studentar i emnet psykisk helsearbeid og andre emne. Dermed kan det vere mogleg for andre å kjenne seg att i, og forstå biletet av opplevingane som informantane teikna. Studien sitt tema og funn kan såleis ha relevans gjennom erfaringsgyldigheit (Jørgensen, 1989) for andre emne og utdanningar.

Brukarperspektivet vart søkt teke omsyn til og det vart skapt rom for andre nyansar ved at funna vart tolka gjennom informantane sine blikk. Alle informantane, kvar for seg i fokusgruppene, vart inviterte til eit møte for å gå gjennom moderator og assisterande moderator sine tolkingar av den underliggjande meninga i analyseteksten, også kalla det latente innhaldet (Graneheim & Lundman, 2004). Tre av informantane møtte. Lågt oppmøte kan verte sett i samanheng med at dei fleste av informantane var spreidde i praksis i det aktuelle tidsrommet. Ingen av dei tre informantane hadde merknadar som var av betydning for resultatet av analysen, og det latente innhaldet vart av dei møtte informantane stadfesta.

### ***Konsekvensar for demokratiserende læringsprosessar***

Ifølgje Healey et al. (2016) bør medverknad vere ei altomfattande haldning om at studentar skal verte aktivt inkluderte i læringsprosessane og utforminga av læringsformene. Å dempe eit paternalistisk mønster i utdanninga, med utgangspunkt i desse forfatarane sitt arbeid, vil krevje ei demokratisering i alle ledd, frå utvikling av emnet – til vurderingsprosessar – til og med gjennomført eksamen. Informantane i mitt materiale har ut frå kontekst ikkje hatt ein reell medverknad i å påverke pensumlitteratur, læringsformer eller vurderingsprosessar. Det kan tale for at det manglar ein kultur for at den jamne student medverkar i slike prosessar.

Informantane sin brukarmedverknad som er til stades i teoriemnet, kan vidareutviklast i eit samarbeid kring til dømes utforming av eksamensoppgåver og vurderingskriterium. Studentane kan verte delte i mindre grupper, leggje fram og grunngje sine forslag og synspunkt ut frå faglege, pensumrelaterte og fellesskapsorienterte perspektiv, høyre andre sine meiningar og trene på å akseptere å ikkje alltid få sine forslag gjennom. Studentane sin brukarmedverknad kan overførast til psykisk helseteneste, slik at brukarane der ser seg tente med eit likeverdig samarbeid for å utvikle og forbetre både utdanninga og helsetenestene. Dette fordrar at faglærarar slepp studentar til i eit demokratisk samarbeid og at studentane er aktive og legg energi i prosessane.

Det ville vore interessant og undersøkt nærare om funna hadde vore dei same dersom tal informantar hadde vore utvida. Det kunne vorte gjennomført ei kvantitativ undersøking ved fleire høgare utdanningar. Det hadde også vore interessant å undersøke om studentar som er medlem av høgare utdanning sine ulike beslutningsmyndige råd, styrer og utval har andre erfaringar enn den jamne student. Med tanke på læringsmiljøet hadde det vore interessant å undersøkt kva dei tilsette i høgare utdanning gjer for å leggje til rette for studentar sin brukarmedverknad generelt og i emnet psykisk helsearbeid spesielt.

## **Konklusjon**

Funna i denne studien styrker kunnskapsgrunnlaget om demokratiserande læringsprosessar i høgare utdanning ved å ta utgangspunkt i studentane som brukarar og deira medverknad i læringsaktivitetar. Utgangspunkt for demokratiserande læringsprosessar i eit brukarperspektiv viser å vere til stades, men kan utviklast spesielt med tanke på brukarmedverknad i vurderingsprosessar. Informantane erfarer at visse rammefaktorar, som til dømes store klassar, utfordrar dei demokratiserande læringsprosessane.

Når informantane sit heime og puggar spørsmål frå eit eksamensretta spørsmålshefte, medverkar dei til eiga læring, men læringa kan verte grunn og brukarmedverknaden liten i fellesskapsorienterte, demokratiserande læringsprosessar.

Brukarmedverknaden er størst når informantane arbeider saman i små grupper der dei får øvd seg praktisk på grunnlag av skrivne kasus med rettleiing frå lærar. Denne måten å lære på styrkjer koherens og skapar relevans til kommunalt psykisk helsearbeid.

Studien sine funn peikar på praktiske implikasjonar for korleis sjukepleiarstudentar sin eigen brukarmedverknad kan bli styrka gjennom demokratiserande læringsprosessar. Studentane sine erfaringar kan gje eit bidrag til å utvikle utforminga av undervising, læring og vurderingsformer i utdanninga, og synleggjer

nytt demokratiserende læringsprosesser kan ha for brukarane av psykiske helsetenester.

## Litteratur

- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching. *Higher Education*, 71(2), 195–208. DOI 10.1007/s10734-015-9896-4 <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Christiansen, B., Holmberg, V., Erichsen, T., & Vågan, A. (2020). Helsepedagogikk–fra begrep til praksis i helsefagutdanning: Hva kjennetegner studentenes erfaringer? *Uniped*, 43(03), 235-246. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-06>
- Critz, C. M., & Knight, D. (2013). Using the flipped classroom in graduate nursing education. *Nurse educator*, 38(5), 210-213. 0.1097/NNE.0b013e3182a0e56a
- Damsgaard, H. L. (Ed.). (2019). *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (Red.). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt.
- Evensen, A. E., Andresen, K. G., & Brataas, H. V. (2020). Sykepleierstudenters erfaringer med teoriundervisning og obligatorisk oppmøte. *Uniped*, 43(02), 134-145. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-05>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Fagbokforlaget.Frølich, N. (2007). Iverksetting av insentivbasert finansiering: Utviklingstrekk i lys av den nye finansieringsmodellen. NIFU STEP.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Halkier, B. 2010. *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Happell, B., Platania-Phung, C., Scholz, B., Bocking, J., Horgan, A., Manning, F., Hals, E., Granerud, A., Lahti, M., Pullo, J., Vatula, J., Ellilä, H., van der Vart, K.J., Allon, J., Griffin, M., Russel, S., MacGabhann, L., Biering, B. (2019). Nursing student attitudes to people labelled with ‘mental illness’ and consumer participation: A survey-based analysis of findings and psychometric properties. *Nurse Education Today*, 76, 89-95. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.02.003>
- Haynal, K. (2017). The transformative power of communication: Democratizing practices for the general education classroom. *The Journal of General Education*, 65(2), 110-125. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.65.2.0110>

- Healey, M., Flint, A., Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2).  
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/tli/article/view/57487>
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg: teorier om valg og valgprosesser* (2.utg.). Schultz
- Jørgensen, P. S. (1989). Om kvalitative analyser – og deres gyldighet. *Nordisk Psykologi* 4 (1):25-41.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Matsuoka, S. (2021). Recovery-oriented nursing care based on cultural sensitivity in community psychiatric nursing. *International Journal of Mental Health Nursing*, 30(2), 563-573.<https://doi.org/10.1111/inm.12822>
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2017). Promoting students' ownership of their own education through critical dialogue and democratic self-governance. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 5.  
<https://doi.org/10.5195/dpj.2017.199>
- Meld. St. 18 (2014-2015). *Konsentrasjon for kvalitet Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 16. (2020-2021). *Utdanning for omstilling*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Nordkvelle, Y. T. (2020). Praksisnær undervisning-nytt begrep og ny realitet? I: Y. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen, R. Hojem Røthe (Red). *Praksisnær undervisning—i praksis og teori*. Cappelen Akademisk Damm.
- NOKUT (2021). *Studiebarometeret*  
[https://www.studiebarometeret.no/no/student/studieprogram/238\\_gru/](https://www.studiebarometeret.no/no/student/studieprogram/238_gru/).
- NOU:3 (2008). *Sett under ett— Ny struktur i høyere utdanning*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2008-3/id497182/?ch=5>
- NOU 2000:14 (2000). *Frihet med ansvar: Om høgere utdanning og forskning i Norge*. Kunnskapsdepartementet.
- Pasient- og brukerrettighetsloven (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter*. LOV-1999-07-02-63 Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63/>
- Pettersen, R. C. (2008). *Studenters læring*. Universitetsforlaget.
- Rosa, W. E., Dossey, B. M., Watson, J., Beck, D. M., & Upvall, M. J. (2019). The United Nations sustainable development goals: the ethic and ethos of holistic nursing. *Journal of Holistic Nursing*, 37(4), 381-393.  
<https://doi.org/10.1177/0898010119841723>

- Seikkula, J. (2006). Nytt språk for en psykotisk pasient: Reflekterende prosesser og open dialog. I: Eliassen, H., & Seikkula, J. (Red.). *Reflekterende prosesser i praksis*. Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture and Society*, 17(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/14681360902934392>
- Thomas, M. D., O'Connor, F. W., Albert, M. L., Boutain, D., & Brandt, P. A. (2001). Case-based teaching and learning experiences. *Issues in mental health nursing*, 22(5), 517-531. <https://doi.org/10.1080/01612840121084>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Ward, M., Knowlton, M. C., & Laney, C. W. (2018). The flip side of traditional nursing education: A literature review. *Nurse education in practice*, 29, 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.01.003>
- World Medical Association Declaration of Helsinki. (2008). Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. [https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/Ethics\\_manual\\_3rd\\_Nov2015\\_en.pdf](https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/Ethics_manual_3rd_Nov2015_en.pdf)