

Studentassistenter bidro til læring i anatomi, fysiologi og biokjemi

Mona Elisabeth Meyer

Førstelektor

Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, Oslomet – storbyuniversitetet, studiested Kjeller

Magne Haukland

Førstelektor

Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, Oslomet – storbyuniversitetet, studiested Kjeller

Heidi Snoen Glomsås

Høgskolelektor

Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, Oslomet – storbyuniversitetet, studiested Kjeller

Sidsel Tveiten

Professor

Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, Oslomet – storbyuniversitetet

Peer Assisted Learning (PAL)

Studentassistenter

Læringsutbytte

Proksimalutviklingszone

Kvalitativ metode

Sykepleien Forskning 2019 14 (79469) (e-79469)

DOI: 10.4220/Sykepleienf.2019.79469

Sammendrag

Bakgrunn: Studien undersøker sykepleierstudentenes erfaringer med Peer Assisted Learning (PAL) i anatomi, fysiologi og biokjemi (AFB). AFB oppleves som vanskelig for mange sykepleierstudenter, og det er høyere strykpresent i AFB enn i andre fag. For å møte utfordringene ga vårt studiested et tilbud om en supplerende læringsmetode i form av Peer Assisted Learning (PAL). PAL forstås her som studenters læring gjennom studentassistenter som *peer teachers*. PAL er en studentaktiv læringsmetode som bidrar til å engasjere studenter i læring, undervisning og veiledning.

Hensikt: Vi ønsket å fremskaffe kunnskap om studentenes erfaringer med PAL i AFB.

Metode: Denne studien, som er en del av en tverrsnittsstudie, analyserer tematisk fritekstsvar på to av seks åpne spørsmål fra et strukturert spørreskjema, som er besvart anonymt via læringsplattformen Fronter. Skjemaet hadde 38 spørsmål (32 kvantitative og 6 med fritekstsvar). 108 av 175 (62 prosent) førsteårsstudenter i en bachelorutdanning i sykepleie deltok i studien. Av de 108 respondentene svarte 19 (17,6 prosent) at de hadde benyttet tilbudet med studentassistenter, og alle 19 besvarte spørsmålet om sine erfaringer med PAL. Denne studien omhandler svarene fra disse 19 studentene. I tillegg presenterer vi kvantitative data om eksamensresultatene for den delen av studentkullet som ikke benyttet studentassistenter, og for de 19 som benyttet tilbudet.

Resultat: Studentassistentene bidro til bedre forståelse for faginnholdet og inspirerte til læring. Studentene hadde godt læringsutbytte og verdsatte opplevelsen av trygghet ved å være i mindre grupper.

Konklusjon: Studentassistenter kan bidra til studentaktive læringsmetoder og til bedre kvalitet i utdanningen. Det er mulig at studentassistenter bidrar til å bedre eksamensresultatene, men det er for lite materiale til å konkludere. Videre forskning er ønskelig.

Mange sykepleierstudenter synes anatomi, fysiologi og biokjemi (AFB) er vanskelig. Derfor anses det å være behov for å bedre kvaliteten på didaktikken i AFB. En slik kvalitetsutvikling er i tråd med Kunnskapsdepartementets føringer i Melding til Stortinget 16 – Kultur for kvalitet i høyere utdanning: «Universitetene og høyskolene må tilby oppdaterte og relevante utdanninger som motiverer til læring og gjennomføring.» (1, s. 11)

Ett mål på kvalitet i høyere utdanning er at studenten oppnår optimale læringsresultater og personlig utvikling, og at behovet for mer studentaktive læringsformer vektlegges (1). Universitetene og høyskolene har en internasjonal forpliktelse gjennom Bologna-prosessen fra 2015 til å sørge for studentsentrert læring og undervisning (2).

Kravet om mer studentaktive læringsmetoder og bedre kvalitet på læringen i høyere utdanning kan imøtekommes gjennom å engasjere studenter mer som partnere i læring og undervisning (3).

Læringsmetoden Peer Assisted Learning

Peer Assisted Learning (PAL) er et eksempel på en læringsmetode som aktiviserer studentene. Den ble høyt verdsatt og implementert i mange utdanningsinstitusjoner i Storbritannia fra 1990-tallet. Begrepet PAL er vidt, men følgende forståelse av begrepet er vanlig: «The emphasis of PAL is on active discussion and cooperative learning within the framework of a partnership with the formal structure of the course.» (4, s. 1)

PAL vektlegger at studentene tar aktivt del i og ansvar for egen læring. PAL skaper et miljø for at studentene samarbeider gjennom fagdiskusjoner og forberedelser til eksamen (5). Black og MacKenzie (6) skiller mellom *horizontal* og *vertical peer support*.

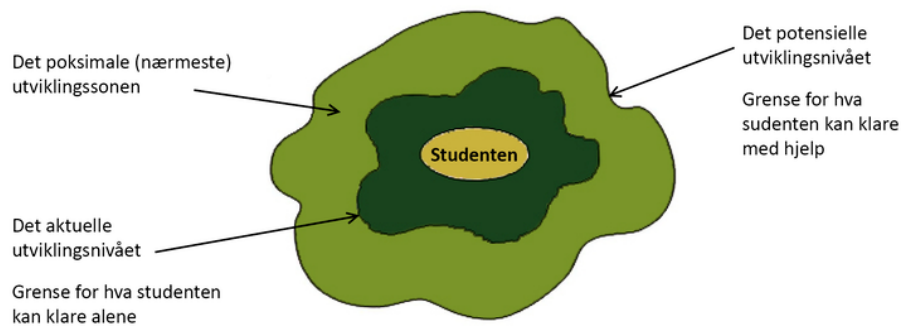
Horizontal peer support foregår blant studenter på samme nivå, *vertical* når studenter som er kommet lengre i studieløpet, støtter studenter på et lavere utdanningsnivå. Begrepene *studentassistent* eller *læringsassistent* brukes i norske utdanningsinstitusjoner om denne formen for PAL. I utenlandsk litteratur benyttes begrepene *peer teacher* og *tutor* (7). I denne artikkelen brukes hovedsakelig begrepet *studentassistenter*.

Teorigrunnlag

Den pedagogiske metoden PAL bygger på sosialkonstruktivistisk forståelse av læring, inspirert av Vygotskij. Teorien baseres på at mennesker genererer og konstruerer egen kunnskap i samarbeid med andre gjennom språk og samhandling.

Vygotskij fokuserte på å hjelpe de lærende i den proksimale utviklingssonen. Denne sonen er avstanden mellom studentens aktuelle utviklingsnivå, hvor selvstendig problemløsning mestres, til studentens potensielle utviklingsnivå, hvor problemløsning kun kan mestres ved hjelp av lærerveiledning eller en mer kompetent medstudent (8) (figur 1).

Figur 1. Den proksimale utviklingssonen



Gjengitt og modifisert fra Sylte (9, s. 9)
med tillatelse fra forfatter og forlag.

Modernisert etter Imsen (2008: 259)

Bruner videreutviklet Vygotskijs teori og fremhevet mennesker som «støttende stillas» for hverandre (*scaffolding*). Der studenter samarbeider ved å samsnakke og støtte hverandre, kan den enkelte bli mer kompetent enn om han/hun hadde vært alene (10).

Bandura vektlegger læring i et sosialt fellesskap (sosialkognitiv læringsteori) (11) og støtter betydningen av den positive effekten av PAL. Det samme gjør Wenger gjennom begrepet *communities of practice* (12). Studentassistentene i studien vår er rollemodeller for førsteårsstudentene.

Tidligere forskning

Stigmar (3) viser i en litteraturstudie hvordan både studentassistenter og de som veiledes eller undervises (*tutees*), profitterte på *peer teaching*.

Én studie fra Storbritannia viste at PAL ga fordeler for studentassistentene, dem som mottok studiestøtte fra studentassistentene, og for institusjonene. Studentene som deltok i PAL, ble mindre usikre og urolige i overgangen til høyere utdanning, fikk større tilhørighet og mer akademisk selvtillit.

Vennskap ble fremmet, og studentene ble bedre sosialt integrert i studiemiljøet sitt. Akademisk tok de mer ansvar for egen læring, viste større engasjement, forbedret karakterer og fullførte i større grad enn de ikke-involverte i PAL. For utdanningsinstitusjonene ble det mindre frafall av studenter, og studentene var mer tilfredse (13).

PAL stimulerer faglige ferdigheter, gir mulighet for dialog i læringsprosessen og senker studentenes engstelse fordi studentassistentene virker mindre skremmende enn faglærere. Med faglærer er det en asymmetrisk relasjon (3).

Universitets- og høgskolerådet vektlegger betydningen av veiledningskompetanse i helse- og sosialfaglige utdanninger (14). Å være studentassistent er en læringsarena for å utvikle pedagogisk kompetanse.

Nasjonal eksamen i AFB

Nasjonal eksamen i AFB viste en strykprosent på 29 i 2015 (15) og 22 i 2018 (16). Kyte og medarbeidere (17) har vist at strykprosenten i AFB er høyere enn i andre emner på sykepleierstudiet.

Studentpopulasjonen i høyere utdanning er heterogen med store sprik i studentenes reelle studiekompetanse ved opptak. I Norge er det ikke forkunnskapskrav i naturvitenskapelige fag i sykepleierutdanningen. Det er derfor forskjeller på studentenes læreforutsetninger. Opptakskarakterer har periodevis vært relativt lave (18).

De ovennevnte faktorene medfører pedagogiske utfordringer. Der fagstoffet stiller større krav til forkunnskaper enn det studentene har, beveger læreren seg, ifølge Vygotskij, utenfor det aktuelle kunnskapsnivået som kan forventes. Vygotskij hevder videre at studenter kan oppnå et høyere kunnskapsnivå der det legges til rette for faglig støtte i studentenes nærmeste utviklingszone (8).

Tilbud om studentassistenter

For å møte utfordringene med høy strykprosent (15, 16) implementerte faglæreren en supplerende læringsmetode i form av PAL til våre sykepleierstudenter. Rekrutteringen av studentassistentene foregikk ved at to kompetente studenter fra tredje studieår, hvorav én hadde karakteren A på AFB-eksamen, tilbød seg å være studentassistenter utenom timeplanbelagte læringsaktiviteter.

De presenterte seg i klassen, og kontaktinformasjon ble lagt i den elektroniske læringsplattformen Fronter, der kommunikasjon mellom lærere og studenter foregår. Faglæreren var tilgjengelig for studentassistentene ved behov, og faglæreren koplet studenter med behov til studentassistentene.



«For å møte utfordringene med høy strykprosent implementerte faglæreren en supplerende læringsmetode i form av PAL til våre sykepleierstudenter.»

Studentassistentene svarte på e-poster, hadde ukentlige gruppesamlinger med to til seks studenter, eller de hadde individuell veiledning etter forespørsel gjennom høstsemesteret. Noen studenter møtte ukentlig, andre bare én til to ganger. Eksamensoppgaver og temaer som studentene syntes var vanskelige, ble gjennomgått.

Studentassistentene bidro til *vertical peer support* og *peer teaching* i grupper, slik disse begrepene er definert over. Dialog med utgangspunkt i den enkelte studentens læringsprosess og kunnskapsbehov ble vektlagt.

Målet med tilbudet var å innføre en studentaktiv læringsmetode i mindre grupper samt styrke utdanningskvaliteten og de pedagogiske ferdighetene til studentassistentene.

Hensikten med studien

Hensikt med studien var å få kunnskap om studentenes erfaringer med PAL i AFB.

Metode

Denne studien, som er del av en tverrsnittsstudie, analyserer tematisk fritekstsvar på to av seks åpne spørsmål fra et strukturert spørreskjema, besvart anonymt via Fronter. Vi trekker frem noen kvantitative funn der det synes hensiktsmessig for helhetsforståelsen.

Skjemaet hadde 38 spørsmål, derav seks med fritekstsvar. 108 av 175 (62 prosent) av førsteårsstudentene i bachelorutdanningen i sykepleie svarte. Av de 108 respondentene svarte 19 (17,6 prosent) at de hadde benyttet tilbudet med studentassistenter, og alle 19 besvarte spørsmålet om erfaringer med PAL.

Denne studien omhandler svarene fra disse 19 studentene. I tillegg presenterer vi en oversikt om eksamensresultatene for den delen av studentkullet som ikke benyttet studentassistenter, og for de 19 som benyttet tilbudet.

Etikk

Studentene ble informert om studien i Fronter og i undervisningen. Anonymitet og konfidensialitet ble ivaretatt. Studien ble godkjent av instituttlederen og Norsk senter for forskningsdata (NSD), med prosjektnummer 48826.

Innholdsanalyse av fritekstsvar

Metakognisjon kan defineres som refleksjon over læringsstrategier og oppmerksomhet om egne læringsprosesser (19), eksempelvis det å tenke over hvordan man kan nå et mål, som å bestå eksamen.

For å belyse nyanser og mangfold i egen læringsprosess anses åpne spørsmål som mer egnet enn strukturerte svaralternativer, hvor forskerne kategoriserer svarene til å passe inn i sin egen virkelighetsforståelse. Faglæreren i AFB ville utforske erfaringer med å bruke studentassistenter, og fritekstsvar ble ansett som hensiktsmessig. I spørreskjemaet ønsket vi å kartlegge refleksjon over egen læringsprosess ved blant annet å stille følgende spørsmål:

1. Hvis du benyttet deg av studentassistenter, hvilket læringsutbytte oppnådde du?
2. Hvis du ikke benyttet deg av studentassistenter, hva hindret deg i å benytte tilbudet?

Forskerne utførte en tematisk innholdsanalyse av svarene. Analyseprosessen startet med at forskerne leste svarene fra studentene gjentatte ganger for å danne et helhetsinntrykk. Deretter analyserte vi tekstene individuelt og identifiserte meningsfulle enheter for så å diskutere og sammenlikne disse enhetene i fellesskap.

Vi kondenserte dem til underkategorier, som vi sammenliknet og diskuterte. Avslutningsvis abstraherte vi underkategoriene til hovedkategorier. Kondensering og abstrahering innebar fortolkning basert på hermeneutiske prinsipper som del – helhet og forforståelse – forståelse (20). Analyseprosessen illustreres i tabell 1 og 2.

Resultater

Resultatene viste at bruk av studentassistenter ga studentene bedre forståelse for faginnholdet og inspirasjon til læring. Studentene fikk styrket forutsetningen for å kunne bestå eksamen. Tabell 1 viser hovedkategoriene, underkategoriene og utvalgte meningsfulle enheter fra materialet knyttet til spørsmål nr. 1: «Hvis du benyttet deg av studentassistenter, hvilket læringsutbytte oppnådde du?»

Tabell 1. Læringsutbytte av studentassistenter

Hovedkategori 1: Bedre forståelse for faginnholdet	
Underkategori	Eksempel på meningsfull enhet
Betydningen av å forklare slik at det er lettere å forstå faget	«Dette hjalp meg veldig, de var superflinke til å både motivere og forklare den anatomien jeg syntes var vanskelig. [...] De hjalp meg veldig i gang med å skjønne anatomien. De ga meg også noen nyttige tips til hvordan jeg kunne lære meg anatomi lettere.»
Betydningen av å oppleve godt læringsutbytte	«Det var veldig nyttig for min forståelse av faget. De klarte å forklare ulike ting på en mer forståelig måte enn det som ble forklart i boken.»
Betydningen av å identifisere kunnskapshull	«Veldig bra, fikk en liten pekepinn på hva jeg trengte å øve mer på.»
Betydningen av å oppleve trygghet	«Stort utbytte. Da kunne man spørre fritt om det man lurte på, spørre opptil flere ganger og få forklart på ulike måter slik at du forstår.»
Betydningen av tilgjengelighet og bruk av tilstrekkelig tid	«[...] de tok seg alltid tid til å forklare uansett. Det hjelper veldig mye.»
Hovedkategori 2: Inspirasjon til læring	
Underkategori	Eksempel på meningsfull enhet
Betydningen av at studentassistenter bidrar til økt motivasjon	«Mye av det vanskeligste stoffet ble morsomt, og jeg fikk også mer 'giv' til å fortsette å lese/øve/forstå [...].»
Betydningen av dedikerte studentassistenter	«Motiverte, dedikerte, fokuserte studenter som virkelig bidro det de kunne. De kom til skolen om vi trengte det, svarte på meldinger, forklarte på ulike måter, ga seg ikke før vi forsto. Meget godt utbytte!»
Hovedkategori 3: Forutsetning for å bestå eksamen	
Underkategori	Eksempel på meningsfull enhet
Betydningen av læring gjennom studentassistenter	«Jeg kan nok si at hadde jeg ikke fått hjelp med noen av hovedtemaene, hadde jeg nok ikke stått på eksamen.»

Det var kun 19 av 108 studenter som benyttet studentassistentene, og vi var interessert i å finne ut hvilke årsaker studentene oppga. Tabell 2 viser hovedkategoriene, underkategoriene og utvalgte meningsfulle enheter fra våre data som besvarer spørsmål 2: «Hvis du ikke benyttet studentassistenter, hva hindret deg i å benytte tilbudet?» Hovedfunnene våre var at de ønsket å studere selvstendig, manglet ytre rammefaktorer som tid, møtte på veiledningsbarrierer og ikke hadde oppfattet at dette tilbudet fantes.

Tabell 2. Årsaker til ikke å benytte tilbud om studentassistenter

Hovedkategori 1: Selvstendighet	
Underkategori	Eksempel på meningsfull enhet
Betydningen av å studere/lære mest på egen hånd	«Følte ikke at jeg trengte det, pluss at jeg jobber best alene.»
Ikke behov	«Trodde jeg hadde god nok lesestrategier selv [...] skulle utnyttet tilbudet.»
Hovedkategori 2: Studentenes ytre ramme faktorer	
Underkategori	Eksempel på meningsfull enhet
Mangel på tid (familie, jobb)	«Tiden rakk dessverre ikke til. Prioriterte feil.» «Tre unger, jobb, rett og slett for lite tid.» «Syke barn.»
Hovedkategori 3: Veiledningsbarrierer	
Underkategori	Eksempel på meningsfull enhet
Betydningen av ikke å komme alene	«Ingen kjente som ville bli med, så ville ikke dra alene.»
Betydningen av redselen for å be om veiledning	«Synes det var litt skummelt å spørre.»
Hovedkategori 4: Mangel på informasjon om tilbudet	
Underkategori	Eksempel på meningsfull enhet
Betydningen av at studenter ikke oppfatter skriftlig og muntlig informasjon	«Jeg visste ikke at man kunne det.»

Eksamensresultater

I og med at gruppestørrelsen er ulik, blir det vanskelig å sammenligne eksamensresultatene. Vi ser at av dem som deltok i tilbudet, fikk 11 av de 19 karakterene B eller C, og det var tre stryk. Dette resultatet er bedre enn for de 140 som ikke deltok. De kvantitative dataene fra spørreskjemaet som viser en sammenlikning av eksamenskarakter mellom de som benyttet studentassistenter, og de som ikke gjorde det, er fremstilt i tabell 3.

Tabell 3. Sammenlikning av eksamensresultater

Eksamen- skarakter	Antall studenter med eksamenskarakter – hele kullet (n = 159)	Antall studenter med eksamen- skarakter – med bruk av student- assistenter (n = 19)	Antall studenter med eksamenskarakter – uten bruk av studentassistenter (n = 140)
A	6 (3,7 %)	0 (0,0 %)	6 (4,3 %)
B	16 (10,2 %)	5 (26,3 %)	11 (7,9 %)
C	28 (17,6 %)	6 (31,6 %)	22 (15,7 %)
D	27 (17,0 %)	3 (15,8 %)	24 (17,1 %)
E	19 (11,9 %)	2 (10,5 %)	17 (12,1 %)
F	63 (39,6 %)	3 (15,8 %)	60 (42,9 %)

Diskusjon

I det følgende diskuterer vi hovedsakelig resultatene fra fritekstspørsmål 1 siden hovedformålet i denne studien er studentassistentenes bidrag til læring. Resultater fra fritekstspørsmål 2 er med for å belyse årsakene til at få benyttet seg av tilbudet. Til slutt diskuterer vi kort eksamensresultatene.

Hovedresultatene fra spørsmål 1 viser at studentassistentene ga faglig og emosjonell støtte og var gode og inspirerende rollemodeller. Én student svarte at hun ikke hadde bestått eksamen uten dem.



«Studentassistentene ga faglig og emosjonell støtte og var gode og inspirerende rollemodeller.»

Ut fra vår analyse kondenserte vi 13 av de 19 svarene vi fikk fra studentene til kategorien «bedre forståelse for faginnholdet». Denne har vi kalt for hovedkategori 1, og diskusjonen vil derfor hovedsakelig vektlegge denne kategorien.

Hovedkategori 1: Bedre forståelse for faginnholdet

Studentene mente de fikk bedre forståelse for faginnholdet ved at studentassistentene forklarte faget på en god måte. De fikk et godt læringsutbytte og identifiserte kunnskapshull. De følte at det var trygt å spørre gjentatte ganger.

Studentene verdsatte at studentassistentene var tilgjengelige for dem, og at studentassistentene brukte tilstrekkelig tid til at studentene kunne fullføre læringsprosessen. Studentene opplevde å bli sett, og studentassistentene ga aldri opp å få dem til å forstå vanskelige temaer.

Våre funn samsvarer med de tre områdene som ble rangert høyest av førsteårsstudenter som hadde deltatt i Capstick-studien (4): økt forståelse for faginnhold, mulighet til å oppklare grunnleggende begreper, og mulighet til å lufte faglige bekymringer uten lærerinvolvering.

Kognitiv og sosial kongruens

Studentenes oppfatning om at faginnholdet ble lettere å skjønne, kan forstås ut fra Cornwalls teori om kognitiv og sosial kongruens (21). Kognitiv kongruens innebærer at kunnskapsbasen til studenter og studentassistenter er likere enn kunnskapsbasen til studenter og faglærere.

Det kan medvirke til at studentassistenter finner riktig forklaringsnivå og dermed gjør faget lettere forståelig, noe som kan skyldes at studentassistentene oftere bruker de samme ordene som studentene og finner deres «kode».

En alternativ forståelse er at fordi studentassistentene nylig har gjennomgått fagstoffet, er de i stand til å dele læringserfaringer og beskrive hva de gjorde for å overvinne strev og utfordringer (22).

Studentassistenter som nylig har lært noe, kan undervise på en god måte fordi de er *consciously competent* : De må tenke gjennom steg for steg hvordan de lærte en praktisk prosedyre eller teoristoff (23).

Én studie med medisinstudenter viste at en positiv egenskap ved studentassistenter er at de ikke er eksperter og derfor har bedre forståelse av hva grunnleggende kunnskap er: «When you are an expert like the faculty what you think is basic is no longer basic.» (22, s. 365)

Det at studentassistentene har «been there, done that»-erfaringer og har lyktes i sine studier kan være viktig for å skape et velfungerende forhold mellom assistentene og studentene. Studentene kan ha tillit til at assistentene vet hva som må til for å mestre studiene, og assistentene har en faglig trygghet (24).

Studentassistenter og studenter deler også en sosial kongruens: De har relativt like sosiale roller. Det kan skape trygghet og fremme læring (22, 25).

Det kan oppstå en annen pedagogisk dynamikk med studentassistenter. Studentene opplevde at handlingsrommet for å stille spørsmål var stort, og temaer ble forklart fra ulike vinklinger helt til alle forsto. Det viser at det foregikk aktive diskusjoner og dialoger mellom studentassistenter og studenter, noe som samsvarer med kjerneverdiene i PAL (4).



«Et gjennomgående tema i svarene var at opplevelsen av trygghet er viktig for læring.»

I mindre grupper kan studentassistentene oppmuntre studentene til å hente inn kunnskap (indirekte *tutoring*), resonnerer og komme med egne svar. Det er lite tid og rom for slike måter å lære på, og de kan være vanskelige å gjennomføre i auditorieundervisning, som oftere innebærer mer direkte kunnskapsformidling.

Trygghet

Et gjennomgående tema i svarene var at opplevelsen av trygghet er viktig for læringen. For mange studenter føles det trolig tryggere å vise svakhet, prøve og feile samt stille spørsmål til en student enn til en lærer, og i en liten gruppe versus et stort auditorium. Viktigheten av trygghet er i tråd med Hammond og medarbeidere (26) og Capstick (4), som fant at *peer teaching* gir studentene mulighet til å diskutere og arbeide med temaer fra pensum i et miljø som oppleves som ikke-truende.

Den proksimale utviklingssonen

Resultatene synes å vise at læringsutbyttet studentene fikk gjennom studentassistentene, er bedre forståelse for AFB. Teorien om den proksimale utviklingssonen kan kaste lys over studentassistentenes betydning når det gjelder å bidra til læring. Når en tekst i en lærebok virker nært opp til det man kan, er det lett å lese på egen hånd. Jo lenger unna studenten er fra å forstå pensum, desto mer hjelp behøves i den proksimale utviklingssonen.

Denne sonen er, ifølge Vygotskij, området mellom det studenten mestrer, og det vedkommende har mulighet til å mestre. En viktig rolle for læreren blir å strukturere pensum samt gi hjelp og støtte slik at studentene kan strekkes mot sine mulige utviklingsnivåer (8).

Asghars studie (27) støtter oppunder oppfatningen om at fagstoff kan forstås bedre ved at interaksjon mellom *peers* bidrar til å hjelpe førsteårsstudenter med å komme inn i den proksimale utviklingssonen, der de kan komme inn i et nytt område med potensiell utvikling ved å løse problemer sammen med studenter som har mer kunnskap.

Hovedkategori 2: Inspirasjon til læring

Noen studenter fremhevet at det var viktig at studentassistentene motiverte til læring ved å fremstå som dyktige og dedikerte. Studentene ble inspirert fordi de forsto hvor viktig det er med kunnskap, og de ønsket å bli kompetente. Det at studentassistenter motiverte til læring, kan forstås ut fra Banduras sosialkognitive læringsteori. Læring skjer gjennom løpende deltakelse i et praksisfellesskap (11), og de viderekomne studentene er ett skritt nærmere målet: å bli faglig dyktige sykepleiere.



«Studentene ble inspirert fordi de forsto hvor viktig det er med kunnskap, og de ønsket å bli kompetente.»

Opplevelse av mening er viktig i all læring. Gjennom å delta aktivt i et praksisfellesskap skapes, ifølge Wenger (12), en individuell identitet der mål og interesser er felles. Læring foregår, ifølge Lave og Wenger, (28) kontinuerlig der mennesker treffes og samhandler. Novisene lærer først gjennom å delta i periferien, deretter nærmer de seg gradvis de mer erfarne.

Gode rollemodeller

Ved å delta i grupper med gode rollemodeller absorberes de nye studentene i en felles kulturell praksis. Interaksjon med mer erfarne studenter motiverer for læring. Studentene kan identifisere seg med den fremtidige yrkesrollen.

Når studentassistentene viser at de har lyktes med sine studier, kan det medvirke til at studentene synes det er nyttig å motta råd fra sine rollemodeller. Praktisk og emosjonell støtte fra en erfaren student vil kunne hjelpe de mindre erfarne til å forstå hvordan de skal mestre studiene. Det er nyttig å dele erfaringer med rollemodeller, og denne muligheten kan være en nøkkelfaktor for å forstå positive PAL-effekter (28). Capstick (4) fant at studentassistentene ofte ble sett på som en viktig kilde til råd og kunnskap gjennom å dele egne erfaringer.

Hovedkategori 3: Forutsetninger for å bestå eksamen

Én student mente at hun ikke ville bestått eksamen uten tett oppfølging fra studentassistentene. Studentassistenter kan bidra til eksamensstøtte. Det fant blant andre Asgari og Carter (30). De sammenliknet karakterer mellom én gruppe psykologistudenter i et introduksjonskurs som fikk hjelp, og én kontrollgruppe som ikke fikk hjelp. Den første gruppen skåret signifikant bedre på eksamen. Dette resultatet kan forklares med at nye studenter følte seg sett av studentassistentene, og det er betydningsfullt at noen ønsker de skal lykkes. Studentassistentene kan gi hjelp til å navigere i den nye studentrollen.

Det er vanskelig å tolke eksamensresultatene i studien vår siden det er stor forskjell på de to gruppene som ble sammenliknet. Av fritekstsvarene kunne vi se at noen som ikke benyttet tilbudet, skrev at de angret på at de ikke søkte hjelp. De erfarte at deres selvinnsikt i studiestrategier var mangelfull.

Begrensninger ved studien

Vi utarbeidet spørreskjemaet og analyserte dataene, noe som innebærer at vår forforståelse kan ha påvirket resultatene til fordel for å bruke studentassistenter (20). Imidlertid er kun én av oss AFB-underviser.

Det var 19 av 108 studenter som benyttet seg av studentassistenttilbudet. Det lave antallet av deltakende studenter kan gi skjevhet i funnene ved at de mest motiverte deltok og dermed også var positive til tilbudet. Data fra studien viste at tolv av de 19 (63,2 prosent) var svært motivert for å lære AFB, og sju (36,8 prosent) var middels motivert. Ingen svarte at de var lite motivert.

Sammenliknet med kullet som helhet var resultatene som følger: 61,6 prosent var svært motivert, 36,1 prosent middels motivert og 2,8 prosent lite motivert. Disse tallene tyder på at de 19 er relativt representative for kullet når det gjelder motivasjon – altså var de ikke mer motivert for AFB enn kullet som helhet.

Sekstio prosent av kullet besvarte spørreskjemaet. Det kan derfor være flere enn 19 som har møtt opp hos studentassistentene. Disse studentene kan ha andre erfaringer enn de som har deltatt i undersøkelsen, eller de kan ha negative erfaringer.

Negative erfaringer med PAL

Denne artikkelen fremhever positive effekter av PAL. Når det gjelder begrensninger og negative effekter av PAL, har noen studenter motstand mot samarbeidslæring. Andre mener det er for lite struktur i samlingene, og at de kunne brukt tiden mer effektivt på andre måter. Noen mener også at de hadde faglige forventninger til studentassistenten som ikke ble innfridd, og at rammefaktorene ikke la til rette for en god gjennomføring av PAL (4).

En alternativ tilnærming til å få innsyn i studenters opplevde læringsutbytte ville vært gjennom individuelle intervjuer eller fokusgruppeintervjuer. Dynamikken i en fokusgruppe vil kunne frembringe ulike synspunkter, nye perspektiver og forskjellige meningsnyanser om et emne.

Fokusgruppeintervjuer er velegnet til eksplorative undersøkelser av nye eller mindre belyste praksiser og forskningsområder (20).

Konklusjon

Det er vanskelig å måle hvilke læringsutbytter ulike læringsmetoder som eksempelvis PAL gir, da mange variabler spiller inn. Våre funn tyder på at PAL kan legge til rette for læring. Vi vil anbefale å benytte studentassistenter som «faglærers forlengede arm», som supplement og ikke substitutt for faglærerundervisning.

Studentene har behov for faglig støtte i mindre grupper der det er lettere å ta utgangspunkt i aktuelle studenters ståsted enn det er for en faglærer i store klasser. Ved å være oppmerksom på studentenes læreforutsetninger kan studentassistenter bidra til faglig støtte med en annen dimensjon enn faglærer.

En annen fordel med smågrupper er bidraget til studentaktiv læring, som er høyst etterspurt i høyere utdanning. Dialog er vesentlig for læring og kan bidra til å få flere studenter opp på et høyere utviklingsnivå enn de kan klare individuelt. Det er innenfor den proksimale utviklingssonen og gjennom «stillasbygging» at læring og utvikling kan skje i samhandling med noen som kan mer enn en selv. Læring er en sosial prosess som skjer i et praksisfellesskap med felles mål, noe som gir mening og identitetsbygging.

Våre hovedfunn i studien er at studentene som benyttet seg av tilbudet, fikk bedre forståelse for faginnholdet og ble inspirert til læring.

Om det skal være obligatorisk med seminarer med studentassistenter, kan diskuteres. Funn fra vår undersøkelse viser at noen trives best med å studere alene. Hvordan funnene hadde vært ved obligatorisk deltakelse, ville vært en interessant oppfølgingsstudie.

Referanser

1. Meld. St. 16 (2016–2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/> (nedlastet 18.12.2018).
2. Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Brussel; 2015. Tilgjengelig fra: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (nedlastet 18.12.2018).
3. Stigmar M. Peer-to-peer teaching in higher education: a critical literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2016;24(2):124–36.
4. Capstick S. Benefits and shortcomings of Peer Assisted Learning in higher education: an appraisal by students. Tilgjengelig fra: https://www.researchgate.net/publication/268414551_Benefits_and_Shortcomings_of_Peer_Assisted_Learning_PAL_in_Higher_Education_an_appraisal_by_students (nedlastet 01.11.2019).
5. Capstick S, Fleming H. Peer Assisted Learning in an undergraduate hospitality course: second year students supporting first year students in group learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. 2002;1(1):69–75.
6. Black FM, McKenzie J. Quality enhancement themes: the first year experience. Peer support in the first year. Glasgow: The Quality Assurance Agency for Higher Education; 2008. Tilgjengelig fra: <https://dera.ioe.ac.uk/11603/> (nedlastet 01.11.2019).
7. Boud D, Cohen R, Sampson J. Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1999;24(4):413–26.
8. Vygotskij LS. *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk; 2001.
9. Sylte AL. *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk; 2013.
10. Bruner J. *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal; 1997.

11. Bandura A. Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall; 1986.
12. Wenger E. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
13. Keenan C. Mapping student-led peer learning in the UK. The Higher Education Academy. Tilgjengelig fra: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/peer_led_learning_keenan_nov_14-final_1568037253.pdf (nedlastet 03.10.2017).
14. Universitets- og høyskolerådet. Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning. Praksisprosjektet. Oslo; 2016. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/86921e6e6f4c45d9a2f67fda3e6eae08/praksisprosjektet-sluttrapport.pdf> (nedlastet 02.07.2018).
15. Hamberg S, Tokstad, K. Nasjonal deleksamen i anatomi, fysiologi og biokjemi for sykepleierutdanningene. Oslo: Nokut; 2016. Tilgjengelig fra: https://khrono.no/files/2017/11/15/resultater_nasjonal_deleksamen_anatomi_og_fysiologi_rapportutkast_endelig.pdf (nedlastet 18.12.2018).
16. Pedersen LF, Skeidsvoll KJ, Tokstad K. Nasjonal deleksamen i anatomi, fysiologi og biokjemi for sykepleierutdanningene – høsten 2017. Oslo: Nokut; 2018. Tilgjengelig fra: https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/nasjonal-deleksamen7/sykepleier/nd_sykepleierutdanningen_h_2017.pdf (nedlastet 18.12.2018).
17. Kyte L, Kleiven OT, Elzer TA. Medisinske og naturvitenskapelige emner i sykepleierutdanningen. Sykepleien Forskning. 2009;6(4):314-22. DOI: [10.4220/sykepleienf.2009.0069](https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2009.0069)
18. Wackers G. Mange svake studenter. Sykepleien. 2010;98(8):72-4. DOI: [10.4220/sykepleiens.2010.0054](https://doi.org/10.4220/sykepleiens.2010.0054)
19. Elstad E, Turmo A, red. Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis. Oslo: Universitetsforlaget; 2006.
20. Malterud K. Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget; 2017.

21. Cornwall MG. Students as teachers: peer teaching in higher education. Amsterdam: Centrum Onderzoek Wetenschappelijk Onderwijs; 1980.
22. Lockspeiser TM, O'Sullivan P, Teherani A, Muller J. Understanding the experience of being taught by peers: the value of social and cognitive congruence. *Adv in Health Sci Educa.* 2008;13(3):361-72.
23. ASHE Higher Education Report. Peer teaching and the psychological basis for its benefits. 1988;17(4):1-11.
24. Goff L. Evaluating the outcomes of a peer-mentoring program for students transitioning to postsecondary education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning.* 2011;2(2):1-13.
25. Schmidt HG, Moust JH. What makes a tutor effective? A structural-equations modeling approach to learning in problem-based curricula. *Acad Med.* 1995;70(8):708-14.
26. Hammond JA, Bithell CB, Jones L, Bidgood P. A first year experience of student-directed peer-assisted learning. *Active Learning in Higher Education.* 2010;11(3):201-12.
27. Asghar A. Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students. *Assessment & Evaluation in Higher Education.* 2010;35(4):403-17.
28. Lave J, Wenger E. *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press; 1991.
29. Andreanoff J. The impact of peer coaching programme on the academic performance of undergraduate students: a mixed methods study. *Journal of Learning Development in Higher Education. Special Edition: Academic Peer Learning, Part II.* 2016;8(10):22-6.
30. Asgari S, Carter F jr. Peer mentors can improve academic performance: a quasi-experimental study of peer mentorship in introductory courses. *Teaching of Psychology.* 2016;43(2):131-5.