



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

PEER LEARNING LÄRANDE ELLER TÄRANDE

En intervjustudie före och efter genomförande av lärande i studentpar

Anne Gustafsson

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Magisteruppsats i pedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	John Löwenadler
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	VT16 IPS PDA161:9

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Magisteruppsats i pedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	John Löwenadler
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	VT16 IPS PDA161:9
Nyckelord:	Peer Learning, parhandledning, jämbördigt lärande, handledning och reflektion

Syfte: Syftet med denna studie är att få fördjupad förståelse för studenters och handledares uppfattning om jämbördigt lärande i studentpar före och efter genomförandet av den pedagogiska modellen Peer Learning.

Teori: Studiens teoretiska ansats är livsvärlden som perspektiv på lärande med utgångspunkt från fenomenologin. Då studiens syfte är att fånga bilder och uppfattningar kring jämbördigt lärande i studentpar har en teoretisk modell använts som innefattar fem kategorier som främjar lärande inom den pedagogiska modellen Peer Learning. För att belysa ämnet ytterligare har även teorier kring handledning och reflektion beskrivits.

Metod: Det empiriska materialet har framkommit från intervjuer samt enkäter med sammanlagt åtta studenter och fyra handledare före och efter genomförande av Peer Learning. Litteraturstudier och tidigare forskning inom jämbördigt lärande och handledning av studenter har bildat underlag för min teoribildning och analys. Materialet har tolkats utifrån ett hermeneutiskt förhållningssätt.

Resultat: En av frågeställningarna i denna uppsats var om begreppet Peer Learning har olika innebörd för studenter och handledare, tolkningen jag gör utifrån resultaten är att respondenterna har olika uppfattningar om dess innebörd. Detta medför även att förväntningar som gestaltas i vilka bilder respondenterna har om Peer Learning före och efter modellen prövats därmed också skiljer sig åt i vissa delar och skapar besvikelse och frustration hos studenterna.

Resultaten visar att både studenter och handledare sätter fokus på att modellen kommer att innebära en förändrad roll för handledarna. Handledarna vill ändra sin roll från mästern till en reflekterande handledare i bakgrunden. Några studenter ser en aktiv handledaren som går före och visar samt finns med i alla diskussioner. Den tydliga bilden om hur handledaren i sin roll ska förhålla sig till studenterna speglar de olika förväntningar som fanns innan modellen genomförts.

Efter genomförandet av denna studie är det tydligt att en gemensam bild av förväntningar gällande jämbördigt lärande i studentpar är en förutsättning för

att studenter och handledare ska kunna kommunicera kring gemensamma begrepp och därmed dela samma bild.

Förord

Jag vill börja med att tacka alla Er som generöst delat med sig av er tid, tankar och erfarenheter, vilket har gjort denna studie möjlig. Intervjuerna har jag upplevt som trevliga och intressanta samtal som har fördjupat min förståelse för studenters situation i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och sjuksköterskans situation i sitt uppdrag som handledare.

Vill också framföra ett speciellt stort tack till min handledare, John Löwenadler, som tålmodigt hjälpt mig med synpunkter och givande diskussioner under min resa med denna studie.

Ett stort tack till Er alla som har kommit med uppmuntrande ord på vägen.

Sist men inte minst, ett innerligt tack till min familj som outtröttligt låtit mig vara i min skrivande värld och uppmuntrat mig under hela processen.

Anne Gustafsson

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Bakgrund	2
2.1 Utbildning.....	2
2.2Handledning	2
2.3 Jämbördigt lärande	4
2.4 Peer learning internationellt	5
2.5 Peer learning i Sverige	6
3. Teoretisk utgångspunkt	8
3.1 Livsvärlden som filosofi.....	8
3.2 Livsvärlden som perspektiv på lärande	9
3.3 Teoretisk modell för främjande av lärande	9
4. Metod	10
4.1 Metodval.....	10
4.2 Livsvärldsfenomenologi och hermeneutisk tolkningsmetod	10
4.3 Val av datainsamlingsmetoder	11
4.4 Urval.....	12
4.5 Genomförande och bortfall.....	12
4.6 Validitet, reliabilitet, och generaliserbarhet	13
4.7 Bearbetning, tolkning och bortfall.....	14
4.8 Etiska riktlinjer	15
5. Resultat	16
5.1 Har begreppet Peer Learning olika innebörder för studenter och handledare?	17
5.1.1 Innan Peer Learning genomförts	17
5.1.2 Efter Peer Learning genomförts	19
5.2 Hur ser studenter och handledare på lärande tillsammans i studentpar?	22
5.2.1 Innan Peer Learning genomförts	22
5.2.2 Efter Peer Learning prövats.....	25
5.3 Finns det olika förväntningar/farhågor kring att studenter handleds samtidigt?	27
5.3.1 Innan Peer Learning genomförts	27
5.3.2 Efter Peer Learning genomförts	28
6 Diskussion	29
6.1 Metoddiskussion.....	29
6.2 Resultatdiskussion	30
6.2.1 Working with others	30

6.2.2 Critical enquiry and reflection och Self and peer assessment	33
6.2.3 Communication and articulation of knowledge, understanding and skills.....	36
6.2.4 Managing learning and how to learn.....	36
7 Slutsatser	37
7.1 Framtida forskning	38
Referenslista.....	39
Bilaga 1 Enkät	
Bilaga 2 Enkät svar	
Bilaga 3 Forskningsguide	
Bilaga 4 Intervjufrågor	
Bilaga 5 Informationsbrev till Studenter	
Bilaga 6 Informationsbrev till Handledare	

1. Inledning

Hur kan vi implementera pedagogiska modeller i vårdverksamheter som både studenter och handledare finner utvecklande för studenters lärande? Kan vi möta framtidens behov av att utbilda hälso- och sjukvårdspersonal i en vårdverksamhet som har brist på personal och därmed brist på handledare med hjälp av andra handledningsmodeller?

Idag har flertalet vårdverksamheter en svårighet med att ta emot det ökande antalet studenter som utbildningsdepartementet åberopar lärosäten att utbilda inom sjuksköterskeprogrammet. För att tillgodose framtidens behov av kompetensförsörjning inom vården behöver antalet verksamhetsförlagda utbildningsplatser inom vården öka med bibehållen kvalitet. I Socialstyrelsens Nationella planeringsstöd (2015) som beskriver framtida behov av personalgrupper inom hälso- och sjukvård visar att regeringen kommer att öka antalet utbildningsplatser inom bland annat sjuksköterskeutbildningen för att möta det utökade behovet av sjuksköterskor. Bristen på sjuksköterskor som i dag finns medför även brist på erfarna sjuksköterskor som kan handleda studenter i verksamheten. Carlsson (2010) skriver att handledarens roll är komplex och behöver utvecklas för att kunna stötta studentens förmåga att omsätta teoretiska kunskaper till praktisk färdighet. Studentens behov av trygghet måste sättas i fokus då det är en viktig förutsättning för lärande och kunskapsutveckling.

Idag visar forskningen att det finns modeller som både främjar lärandet för studenter och ger handledare andra möjligheter. Bengtsson, Stenberg och Carlsson (2013) skriver att Peer Learning är en pedagogisk modell som anses främja studenters lärande genom att studentpar lär av varandra, samt möjliggör även handledares reflektion över sin egen kompetens och utveckling. Ekebergh (2015) skriver att reflektion ingår idag i utbildningen av sjuksköterskor som en röd tråd genom hela utbildningen, det kan beskrivas som en inre dialog där man sorterar tankar, känslor och gjorda erfarenheter. För sjuksköterskestudenter är det viktigt att utveckla kunskap genom att väva samman sina teoretiska och praktiska kunskaper, och att få reflektera både individuellt och tillsammans med sin handledare. Secomb (2008) menar att arbetsbördan minskar för handledare men även ökar studenters lärande med den pedagogiska modellen Peer Learning.

Forskning med inriktning på studenters och handledares erfarenheter av Peer Learning finns att ta del av där forskningen inriktats på en redan implementerad pedagogisk modell som utvärderas. Ett forskningsområde som inte är belyst lika mycket eller belyst på samma sätt är undersökningar kring studenters och handledares föreställningar inför att en ny pedagogisk modell provas. Inte heller uppföljning av deras bilder av fenomenet är utvärderad med forskning. Detta är ett forskningsområde som kan ge svar på hur man kan förbereda studenter och den kliniska verksamheten inför implementering av nya pedagogiska modeller. Vilka förberedelser behövs för att studenters och handledares bilder av ett jämbördigt lärande i studentpar ska bli samstämmigt och därmed undvika missförstånd och frustration över förväntningar som kanske inte uttalas eller uppfylls?

1.1 Syfte och frågeställningar

Det finns ett behov av att utveckla handledningsmodeller där fler studenter kan få den verksamhetsförlagda delen av sin utbildning med god kvalitet, trygghet och ökat lärande tillgodosett. Det behöver utvecklas strategier där handledare kan handleda studenter i studentpar. Det övergripande syftet med denna studie är att få fördjupad förståelse för vilken föreställning studenter och deras handledare har kring den pedagogiska modellen Peer Learning. En modell som fokuserar på att studenter tillsammans samarbetar för ett ömsesidigt lärande. Forskningen inriktas på att se om det finns skillnader mellan studenter och handledares uppfattning om jämbördigt lärande före och efter modellen prövats, samt deras uppfattning efter genomförandet. Studenter har ofta erfarenhet av att handledas av en handledare och handledare har erfarenhet av att handleda en student. Hur ser student respektive handledare på att två studenter lär tillsammans med hjälp av en handledare?

Frågeställningar

Har begreppet Peer Learning olika innebörder för studenter och handledare?

Hur ser studenter och handledare på lärande tillsammans i studentpar?

Finns det olika förväntningar eller farhågor kring att två studenter handleds samtidigt?

2. Bakgrund

2.1 Utbildning

Svensk sjuksköterskeutbildning omfattar idag 180 högskolepoäng och leder till en yrkesexamen samt en akademisk examen (kandidatexamen). Enligt Europarådets yrkeskvalifikationer (2013:55) ska minst en tredjedel av de teoretiska kurserna omfatta verksamhetsförlagd utbildning (VFU) av det totala utbildningsprogrammet. Här menas all klinisk träning inkluderat VFU och kliniska träningscentra. Utbildningen som styrs bl.a. av Högskolelagen (SFS 1992:1 434) beskriver att utbildningen ska utveckla studenters förmåga att bli självständiga och kunna lösa problem, söka och värdera kunskap på en vetenskaplig nivå samt förbereda för det kommande arbetslivet. Svensk sjuksköterskeförening skriver i Strategier för utbildningsfrågor (2010) att sjuksköterskestudenten i sin utbildning bör få ökad kunskap om olika pedagogiska metoder och lärprocesser som sedan kan användas av den färdiga sjuksköterskan.

2.2Handledning

En vanlig modell för handledning av studenter som idag används inom vårdverksamhet är en handledare som handleder en student, beskrivs ofta som mästern-lärlingsmodellen, inom andra verksamheter kallas den lärlingsmodellen skriver Lauvås och Handal (2009). De beskriver hur starka traditioner har styrt handledning av studenter, på det sätt som handledningen utformats går ofta tillbaka till traditioner som funnits inom dess verksamhet. Inom vårdverksamhet har begreppet mästern-lärling funnits som modell där den oerfarne lär sig av den erfarne yrkesutövaren. Mäster instruerar och visar hur gesällen ska utföra uppgifterna, efter kontroll och eventuellt tillrättning så tillkommer nya uppgifter att lösa. Denna handledningsmodell är komplex då handledaren har utarbetat egna kriterier för vilken kunskap som är viktig för studenten, kallas ofta tyst kunskap och blir en del av slutprodukten. Tveiten (2003) beskriver att handledning är ett redskap för pedagogisk påverkan där den underförstådda kunskapen kan sättas in i ett sammanhang, studenterna kan utveckla kunskaper för integrering av teori och praktik.

I Carmnes rapport (2000) angående studenters och handledares verklighet, så framkom det vid diskussioner kring studenters högskolemässighet att mästergesäll modellen framstår i dålig dager. Carmnes benämner begreppet mästergesäll som mästergesäll. Dock vill många handledare gärna utveckla modellen istället för att helt utesluta den. Hon menar att modellen bör moderniseras och utvecklas till en problemorienterad handledningsmodell där ett reflekterat lärande är i centrum. Studenterna som intervjuats ville gärna se handledaren som ett bollplank, likväl som de ville få en handledare som går före och visar hur man gör.

Lauvås och Handal (2009) beskriver handlings- och reflektionsmodellen som en ny del i den konservativa hantverksmodellen. För handledaren innebär det att hjälpa studenten till att komma fram till nya insikter kring sin framtida profession samtidigt som handledaren får gå in i en annan roll än den som mästergesäll brukar inta. Lauvås och Handal (2009) skriver ”Handledning som grundar sig på handling och reflektion innebär således en hjälp till mångsidig reflektion över sitt eget handlings sätt och grunderna för detta.” (s. 76). Handledaren har också här ett mer specifikt ansvar att hantera studentens kunskapsutveckling. Carlsson (2010) skriver att en handledningsmodell där reflektionsmöjligheter ingår bör stöttas och prioriteras så att både sjuksköterskor och studenters kompetens utvecklas. För att inlemma den tysta kunskapen som finns i de praktiska yrkena kan reflektion vara ett sätt att göra studenten uppmärksam på denna kunskap. Har handledaren ett reflekterande synsätt på sin handledning av studenten, så underlättar det för att ge varierande verktyg till studenten. Dessa verktyg kan då användas till att hitta svagheter och styrkor för att nå vidare i sin kunskapsinhämtning och utövning (Ekeberg, 2015). För att studenter ska bli medvetna om sina brister i förhållande till sina kunskaper behöver handledaren fokusera på var studenten befinner sig i sitt lärande. Det kan ske genom att handledaren intar en reflekterande handledarroll (Tveiten, 2003). För att stödja ett mer djupinriktat lärande för sjuksköterskestudenter ska handledningen inom verksamhetsförlagd utbildning vara patientfokuserad, vilket tar sitt uttryck i att ett fåtal patienter omvårdas till en början (Åberg, 2015). För att förena teori och praktik där kunskap utvecklas så måste student och handledare reflektera tillsammans. Vid gemensam reflektion sker en analysering av vad som hänt och vilka omvårdnadsåtgärder som de tillsammans varit inblandade i. Reflektionen inbegriper olika synsätt, händelser, rutiner etc. för att skapa en djupare förståelse för studentens lärande och kunskapsutveckling. När handledare och student reflekterar tillsammans lyfts även tyst kunskap fram, studenten får här insyn i handledarens sammansatta kunskap och praktik (Ekeberg, 2015).

Ekebergh (2009) skriver ”Modellinlärningens fokus på ”görandet” medför att studenter enbart blir bekräftade i det som de konkret utför. Bekräftelse i en medveten kunskapsutveckling uteblir.” (s. 17). Det finns en risk att studenten anammar en passiv roll som observatör och imiterar. Studentens upplevda värld måste förenas med handledarens i återkommande reflektioner. Fokus på att den vårdvetenskapliga kunskapens omsättning till praktisk kunskap sker med hjälp av reflektion, vilket emellanåt inte görs tillräckligt. Det har alltid varit en central funktion för sjuksköterskor att handleda studenter inom vårdverksamheter skriver Pilhammar Andersson (2003). Efter det statliga övertagandet av huvudmannskapet av sjuksköterskeutbildningen från landstingets vårdhögskolor, som skedde år 2002, stramades kraven upp kring handledares kompetens vid flertalet verksamheter i hela landet. Organisatoriska modeller för handledning skapades med huvudhandledare och bashandledare som stöd för studenterna i vissa regioner och landsting. Den primära uppgiften för huvud- och bashandledare är att skapa och säkerställa lärmiljöer i verksamheten som ger förutsättningar

för att studenter ska kunna uppnå sina mål (Berglund & Ek, 2015).Handledning inom verksamhetsförlagd utbildning kan ses som ett samspel mellan student och handledare i en trygg och förtroendefull miljö. Den pedagogiska processen präglas av att handledaren ska kunna stödja och hjälpa studenten med planering och moderering av teoretiska kunskaper till praktisk erfarenhet utifrån den nivå studenten befinner sig på (Carlsson, 2010).

2.3 Jämbördigt lärande

Definitioner

Gemensamt lärande – cooperative learning

Slavin (2011) beskriver hur metoder för gemensamt lärande ofta beskrivs som att en mindre grupp av studenter, utsedda av en lärare, arbetar tillsammans. Gruppens inriktning är att hjälpa varandra med ett kunskapsinnehåll. Det råder en stor samsyn kring många positiva effekter av gemensamt lärande enligt forskningen. Gemensamt lärande kan ske med hjälp av två studenter eller flera. Slavin (2011) skriver att ur en teoretisk modell, kan man se gemensamt lärande ur följande aspekter:

1. Motivationsperspektivet i en lärandeprocess kan ses genom att studenter hjälper varandra att lära, då blir lärandet en gemensam angelägenhet för gruppens medlemmar och samtidigt får studenten en egen identitet.
2. Det kognitiva perspektivet fokuserar på interaktionen mellan studenterna som leder till ökat lärande och ökade prestationer. Detta perspektiv hävdar också att studenter måste engagera sig för att kognitivt bearbeta färdigheter som leder till att ny kunskap kan användas. En av de mest effektfulla bearbetningarna av material, sker när studenter måste förklara för en annan person, beskrivs som kamrathandledning (peer tutoring).

Gemensamt lärande – Peer-assisted Learning(PALS)

Studentpar som omväxlande är lärare och lärande. Strategier och aktiviteter är utarbetade för att hjälpa varandra (Slavin, 2011).

Gemensamt lärande - Peer learning

Peer Learning beskrivs av Boud, Cohen och Sampson (1999) såsom

“the use of teaching and learning strategies in which students learn with and from each other without the immediate intervention of a teacher” (s. 414). I sin vidaste bemärkelse skriver Boud, Cohen och Sampson (2001) åter med fokus på de högre akademiska utbildningarna kan Peer Learning också beskrivas såsom ” students learning from and with each other in both formal and informal ways” (s.4).

Topping (2005) beskriver Peer Learning som att jämlika studenter uppnår kunskaper och färdigheter tillsammans. Genom att studenterna stödjer och hjälper varandra att lära, trots att de inte är professionella lärare. Secomb (2008) beskriver peers som jämbördiga studenter som studerar samma utbildning från högskola eller universitet och lär tillsammans på sin verksamhetsförlagda del av utbildningen. Bengtsson et al. (2013) beskriver att med Peer Learning utgår man i hög grad från studentens egen självständighet och aktivitet, modellen underlättar för studenten att under sin verksamhetsförlagda utbildning träna på att undervisa och handleda kollega. Två eller flera studenter har strukturerade uppgifter att gemensamt lösa och diskutera samt att reflektera över, innan de använder sin handledare. Modell ger både handledare och student andra roller än mästär-lärling modellen.

2.4 Peer learning internationellt

Boud et al. (1999) skriver att det som associeras med Peer Learning, är att studenter tränas att samarbeta med varandra och därmed utvecklar förmågor till teamarbete. Studenter har stora möjligheter till att reflektera och utveckla ett kritisk tänkande tillsammans. Modellen innebär att en lärare inte är direkt närvarande. Studenter får mer träning i att kommunicera kring ämnesområdet då de är i ett studentpar med en lärare som håller sig i bakgrunden. Studenterna blir mer ansvariga för att identifiera sitt eget behov av lärande och planering för det. Boud et al. (1999) menar vidare att ett väsentligt mål inom Peer Learning är ett livslångt lärande, där bedömning av studenter bör hanteras annorlunda än vid individuell bedömning. Vid ömsesidigt lärande behöver fokuseringen gå från lärande resultat till lärandeprocesser.

Topping (2005) menar att Peer Learning som metod kan variera på minst tretton olika sätt, varav ett av dem kan beskrivas som att studenter från samma årskurs eller utbildning lär tillsammans. I ett jämbördigt lärande kan olika processer utvecklas och sammanfattas i fem faser. Där ingår kunskapsutbyte studenterna emellan, utvecklande av färdigheter, användandet av den nyfunna kunskapen och färdigheten, modifiering av den nyfunna kompetensen samt skapande av ny förståelse. Topping (2005) menar vidare att detta leder till att studenter som delar ett gemensam lärande får en ökad förståelse för kontexten, men även ökade möjligheter för utveckling av kunskaper och färdigheter. Då studenter är mer delaktiga i sitt lärande i Peer Learning leder detta till djupare kunskaper inom ämnet, utvecklande av kommunikationsförmågor och teamarbete. När studenter lyssnar på varandra, samarbetar och ger varandra feedback så utvecklas även studenterna på det personliga och sociala planet.

Henning, Weidner och Marty (2008) granskade mer än fyrtio artiklar angående jämbördigt lärande i olika former inom hälso- och sjukvårdsutbildningar (sjuksköterske- läkar- arbetsterapeut- fysioterapeutprogram m.fl.). Sammanställningen visar på liknande utfall som andra forskare tidigare påvisat om jämbördigt lärande, speciellt påpekas det att studenter i studentpar ökar sin förmåga till att ge varandra konstruktiv kritik om de är trygga inom sitt studentpar. Studenter påvisade mindre stress när omvårdnadsåtgärder skulle utföras om de var i studentpar. Förmågan till kommunikation ökade, som också medförde att studenterna hade lättare att ge varandra feedback.

Ravanipour, Bahreini och Ravanipour (2015) visade på liknande resultat som presenteras i en sammanställning av tidigare forskning. Med hjälp av fokusgrupper bestående av sjuksköterskestudenter påvisades resultat som emellanåt ger en motsägelsefullhet med PL. Dels finner Ravanipour et al. (2015) att ömsesidigt lärande ger en ökning av självförtroendet hos sjuksköterskestudenter, upplevelse av minskad stress i studentparen och därmed ökade lärandet som följd. Samtidigt upplevde studenterna en minskad möjlighet för dem att visa sin individuella skicklighet likväl som att egna misstag inte heller gjordes eftersom studentparet tillsammans utförde aktiviteter. Det framkom även att studenter uttryckte att denna modell leder till ett "beroende" av varandra, speciellt om en student inte utvecklat lika mycket kunskaper som sin parkamrat, och parkamraten då kompenserar parets kunskapsnivå. Även förberedelse för Peer Learning ansågs vara en viktig faktor för att modellen ska fungera. Ravanipour et al. (2015) visar också på att studenterna behöver föreläsningar omkring den roll

som förväntas av dem när de är i studentpar framkom det från studenterna.Handledaren uppmanades att vara speciellt lyhörd för hur varje individ i studentparet agerar så att ett jämbördigt lärande verkligen skedde. Det framkom efter diskussioner i fokusgrupperna att studenterna hade erfarenhet av formativ bedömning i studentpar men upplevde att de inte hade verktyg för att motta kritisk feedback från sin kamrat utan kände sig utsatta.

Secomb (2008) påvisade liknande resultat i sin studie som Henning et al. (2008) men visade också att det kan vara positivt för verksamheter med hög arbetsbelastning att handleda studenter i par. När en sjuksköterska handleder mer än en student, frigörs tid då antalet instruktioner minskas. Verksamheten skulle därmed kunna erbjuda fler VFU platser när studenter handleds i par. Secomb (2008) visar även på negativa effekter som framkom med Peer Learning, studenter kunde uppleva att de fick för lite tid tillsammans med sin handledare för att kunna utveckla sina kunskaper. Om den personliga lärstilen inte var överensstämmande med varandra i studentparet blev Peer Learning som modell negativ för utvecklingen av kunskap. Om konflikter uppstår måste det finnas strategier för att kunna hantera detta då ett tävlande och konkurrenständande kan uppstå inom studentparet.

Stone, Cooper och Cant (2013) undersökte arton tidigare publicerade vetenskapliga artiklar som gjorts mellan åren 2001 till 2010 som var publicerade på engelska. De forskningsfrågor som var aktuella gällde om sjuksköterskestudenter erhåller någon fördel med Peer Learning samt vilken modell som är den mest effektiva metoden för sjuksköterskestudenter att lära? Studien jämförde även Peer Learning med den konventionella metoden för handledning. Resultatet från sexton artiklar visade att sjuksköterskestudenter erhåller fördelar i sitt lärande med ökat självförtroende, minskad stress och mer trygghet med Peer Learning. Det blev dessvärre svårare att fastställa den mest effektiva metoden att lära eftersom terminologin inom forskningen inte helt överensstämmer när Peer Learning definieras.

2.5 Peer learning i Sverige

Karlsson och Vuckovic (2013) har genomfört en utvärdering av Peer Learning som pedagogisk modell för handledning av sjuksköterskestudenter inom psykiatri i Skåne. Syftet med utvärderingen är att beskriva studenters och handledares upplevelse av modellen efter implementeringen i den verksamhetsförlagda utbildningen. Utvärderingen visade att inte bara studenter tyckte det var tryggt med att vara två, utan även handledarna upplevde att det var tryggt med att ha ett lärande studentpar. Det arbetsmaterial som användes i modellen bidrog till en god struktur för studenterna, vilket underlättade för dem att komma in i den psykiatriska vårdens arbetsuppgifter för sjuksköterskor. Genom att studenterna var tillsammans i sitt studentpar och gemensamt kunde diskutera och därmed reflektera direkt vid uppkomna situationer, upplevde de ett ökade lärande. Enligt studenterna så tillförde handledarna sina kunskaper och visade intresse för dem, och därmed sågs sambanden mellan teori och praktik på ett tydligare sätt. Handledarna upplevde en tidsbrist för studenternas handledning då de vanliga arbetsuppgifterna förutom handledningen av två studenter pågick. Karlsson och Vuckovic (2013) tar också upp andra fördelar som framkom i rapporten om Peer Learning, såsom att handledarna ansåg att studenterna vågade mer då det alltid fanns en parstudent bredvid, även att studenterna lärde sig mer när de var två än om de blivit handledda enskilt. Studenterna tyckte att tryggheten med att vara två inom ett område som de inte hade så stora kunskaper om, gjorde att den kliniska praktiken inte blev lika otryggt. Då studenterna kunde jämföra sig med varandra, och inte bara med sin handledare, upplevde de

mindre stress och mer trygghet. Mindre bra tyckte studenterna om informationen till verksamheten som inte var tillräcklig, samt att de önskade att få möjlighet att välja om de ville ha Peer Learning eller inte.

Stenberg och Carlsson (2015) skriver att Peer Learning har ingen större tradition inom verksamhetsförlagd utbildning för studenter i sjuksköterskeprogrammet, och har därför genomfört en studie där sjuksköterskestudenter i slutet av sin verksamhetsförlagda utbildning fått utvärdera den pedagogiska modellen Peer Learning. De som utvärderades var studenter från årskurs ett och tre. Peer Learning genomfördes under 2011 i ett samarbetsprojekt mellan de tre sjukhusen i regionen och lärosätet. Modellen som Malmö högskola använder för Peer Learning innebär att studenter från samma årskurs bildar studentpar i jämbördigt lärande tillsammans med en handledare där även en klinisk lärare finns. Handledaren finns med som ett bollplank när och om det uppstår eventuella problem kring patientvården. Studentparen har olika fastställda aktiviteter som de planerar för, genomför, diskuterar och utvärdera tillsammans. Resultatet visade att studenterna var positiva till erfarenheter de fått av Peer Learning, framförallt ansåg de att ömsesidigt lärande var relevant inför sitt kommande yrkesliv som sjuksköterska. Även handledaren som förberedd mentor inför studenternas aktiviteter skattades högt. Lägst poäng gavs för frågan om studenterna var förberedda för sin roll som undervisande kamrat inom Peer Learning. Vidare gav svaren från de öppna frågorna uttryck för att studenterna kände sig säkrare när de var två som kom nya till sin avdelning samt när de behövde ställa frågor till verksamheten. Att kunna reflektera och diskutera med varandra utan att handledaren var med kändes tryggt. Lärandet upplevdes öka eftersom de kände ansvar mot varandra att vara uppdaterade och att försöka vara lika kunnig eller bättre än sin parstudent, denna situation kunde också upplevas stressande. Känsla av tävling och konkurrens beskrevs av studenterna som att det kunde förekomma då båda vill utföra arbetsuppgifter för att visa sin handledare vilken kompetens och kunskap de tillägnat sig. Vidare beskriver studenterna att detta ibland blev till en frustration för dem, samtidigt motiverade det studenterna till att identifiera sina behov av kunskaper och därmed öka sitt lärande. Studenterna uttryckte en önskan om att få välja sin parkamrat för att på så sätt minska konkurrens aspekten som ibland uppstår, vilket forskarna inte höll med om, utan menar att ett professionellt lagarbete i studentpar ska råda. Stenberg och Carlsson (2015) visade sammanfattningsvis i undersökningen att studenter i årskurs ett var mer positiva till Peer Learning än studenter i årskurs tre, vilket kan förklaras med att studenter i årskurs ett behöver mer strukturerade aktiviteter och trygghet för att utveckla kunskap. Resultaten visade också på att en introduktion av jämbördigt lärande förordades av studenterna.

Mamhidir, Kristofferzon, Hellström-Hyson, Person och Mårtensson (2014) visar i sin studie att Peer Learning tycktes skapa miljöer för lärande som integrerar kliniska och akademiska färdigheter. De genomförde en studie med underlag från två sjukhus i Sverige där olika handledningsmodeller ingick, bland annat Peer Learning. Resultatet visade att för att studenterna ska utveckla färdigheter är det viktigt med handledning av god kvalitet. Mamhidir et al. (2014) såg att den vanligaste modellen för handledningen sker genom instruktioner och flera demonstrationer där studenter kunde imitera en färdig sjuksköterskas färdigheter. En skillnad i handledarrollen sågs när studentpar lärde tillsammans och handledaren inte var lika delaktig i omvårdnadsarbetet utan tog ett steg tillbaka. När studenter fick arbeta mer självständigt, visade det sig att de fick ökat självförtroende. Å andra sidan visade studien att vid traditionell handledning förmedlades handledarens kunskaper till studenterna och visade in dem i den professionella rollen som sjuksköterska.

Definition av Peer Learning för denna studie

I denna studie har jag valt att beskriva Peer Learning som jämbördigt lärande i studentpar synonymt med Bengtssons et al. (2013) beskrivning av modellen, som är en sammantagen bild av hur Boud et al. (1999) ; Topping (2005) ; Secomb (2008) beskriver modellen. Definitionen utgår från att studenter från samma årskurs lär tillsammans i studentpar. Studenterna lär med och av varandra i ett jämbördigt förhållande. Denna definition passar väl in i en svensk miljö inom kliniskt förlagd verksamhetsutbildning för sjuksköterskestudenter och för min studie.

3. Teoretisk utgångspunkt

Studiens syfte var att få en fördjupad förståelse för vilken föreställning studenter och deras handledare har kring den pedagogiska modellen Peer Learning. Den vetenskapliga ansats som valts är inspirerad av livsvärldsfilosofin samt en modell som utifrån kategorier belyser vad som främjar lärandet i Peer Learning. Nedan kommer jag att belysa livsvärldsbegreppen; livsvärlden som filosofi och dess perspektiv på lärande. Dessa begrepp har jag valt att använda under forskningsprocessen och funnit användbara som bearbetnings och analysredskap för att kunna fördjupa förståelsen utifrån mina forskningsfrågor.

3.1 Livsvärlden som filosofi

Bengtsson (2005) beskriver att livsvärldsfilosofin ses som en ansats, vilken uppmärksammar människans livsvärld, hennes vardagliga liv. Den livsvärldsfilosofiska ansatsen fokuserar på att beskriva världen som den visar sig för människan. Uppgifterna omfattar även de mänskliga världarna i samtiden inom den fenomenologiska hermeneutiken. Begreppet "fenomen" som ligger till grund för fenomenologin kommer från grekiskan och betyder "det som visar sig" och beskrivs som att inget visar sig om det inte finns någon att visa sig för. Bengtsson (2005) hänvisar till hur Heidegger använder ett annat ord för livsvärlden, vara-i-världen, som innebär att forskaren som empiriskt undersöker, inte kan ställa sig utanför livsvärlden, utan förblir i den vilket ger en odelbar helhet. Livsvärlden är en erfarenhetsvärld som vi kan dela med andra, den är unik och subjektiv. Marton och Booth (1997) beskriver det så här "*Phenomenology aims to capture the richness of experience, the fullness of all the ways in which a person experiences and describes the phenomenon of interest.*" (s 117). Segolsson (2011) skriver att livsvärldsfilosofin medför i ett filosofiskt syfte en tillgång till både den fenomenologiska traditionen som till den hermeneutiska. Att erkänna verkligheten som sammansatt och komplex som livsvärldsfilosofin gör, innebär att man ser människan som någon som ingår i historiska sammanhang. Bengtsson (2005) skriver att det är nödvändigt att ontologin och epistemologin i pedagogisk forskning begränsas till den specifika verklighet som ska studeras och avgränsas i forskningsprojektet. I den pedagogiska forskningen måste ett samspel, en förståelse finnas mellan forskaren och de människors livsvärld som forskaren studerar. Denna studie fokuserar på att få ta del av studenters och handledares upplevda livsvärld kring fenomenet Peer Learning med lärande i studentpar.

3.2 Livsvärlden som perspektiv på lärande

Ekebergh (2015) skriver att både lärande och vårdande präglas av ett livsvärldsperspektiv. Den naturliga hållningen till hur människan närmar sig själv, andra människor och omvärlden i övrigt betecknar livsvärlden. Kunskaper om livsvärlden gör det tydligare att vårt lärande är beroende av erfarenheter som vi gjort, vår förståelse och vårt synsätt. Detta medför att grunden för lärandet är kunskapen om livsvärlden. Livsvärlden kan med hjälp av reflektion visualisera fenomen såsom levda erfarenheter som medföljer en student in i sitt lärande (Andersson, 2015). Då studien syftar till att undersöka vilken uppfattning studenter och handledare har kring den pedagogiska modellen Peer Learning i en verksamhet med vårdande, så beaktas detta perspektiv också i studien.

3.3 Teoretisk modell för främjande av lärande

Peer Learning är en pedagogisk modell som bidrar till olika slags lärande (Boud et al., 2001). Då det finns varierande sätt att använda modellen på kan även resultaten beskrivas på varierande sätt. En övergripande tolkning som blir den bärande punkten i ett jämbördigt lärande, kan beskrivas som att en tvåvägsaktivitet sker. Vanligtvis grupperas studenter från samma klass eller utbildning i studentpar. Topping (2005) utgår från att studentpar behöver en entusiastisk och kompetent handledare för att deras förmågor och lärande ska ha möjligheter att utvecklas, vilket finns underförstått med i allt som beskrivs kring Peer Learning. Boud et al. (2001) beskriver vad som kan främjas i ett gemensamt lärande när Peer Learning används som pedagogisk modell, det kan beskrivas med hjälp av fem kategorier:

1. Working with others

Studenter utvecklar samarbetsförmågor när de tillsammans med en kamrat utför lärande aktiviteter och blir därmed en del av en lärande gemenskap. Enligt Boud et al. (2001) kan denna form av lärande generera ett ansvarstagande för det egna lärandets utveckling, men kan även leda till en ansvarskänsla för sin kamrats lärande. Topping (2005) belyser de ökade möjligheter som studentpar har för att utarbeta mål och planer för sitt lärande genom Peer Learning. En utökning av både ämnes- och förståelsekunskap sker när studenter får möjlighet att lära i studentpar. Boud et al. (2001) menar vidare att studenters lärande utformas till en delad erfarenhet med sin kamrat och ger utbyte av kunskaper och idéer när studenter lär samtidigt. När studenter arbetar tillsammans utvecklas även förmågan att planera för aktiviteter. Topping (2005) styrker detta och menar att Peer Learning även genererar en omstrukturering av kunskap med ny kunskap som följd.

2. Critical enquiry and reflection

Diskussioner kring kritiskt tänkande sker i högre grad mellan studentpar än enskilt tillsammans med handledare. När handledare inte är direkt närvarande sker större engagemang i att reflektera och experimentera med egna idéer. Studenter lär mer för sin egen skull än för att enbart nå skolans mål. Studentpar som utvecklar trygghet lär sig också att utvärdera varandra, att lyssna på varandra och kritiskt reflektera kring sina uppgifter menar Boud et al. (2001). Topping (2005) menar att när studentparet diskuterar, tänker fritt och har aktualiserade teorier att fundera kring så utvecklas viktig kompetens.

3. Communication and articulation of knowledge, understanding and skills

Boud et al. (2001) menar att studenter ökar sin färdighet kring att formulera sin förståelse och kommunicera den i jämbördigt lärande med en kamrat. Träning på att uttrycka sin kunskap inom ämnesområdet är viktigt och sker när studenter kommunicera utan att handledare är

närvarande. Topping (2005) skriver att en student har fått verklig kunskap kring begrepp då de fått möjlighet att förklara för någon annan. Att lyssna, förklara och sammanfatta erfarenheter ger värdefull kunskap.

4. Managing learning and how to learn

Studenter lär av sina kamrater genom att samarbeta kring uppgifter som är väsentliga för dem. Olika dimensioner av ansvar som utvecklas är både det personliga ansvaret för sitt eget lärande men även ansvar för sin kamrats lärande (Boud et al., 2001). Det utvecklas ett kollektivt ansvarstagande för identifiering av vars och ens individuella behov av lärande samt planering för hur detta uppnås. Topping (2005) menar att känslor av lojalitet och ansvarstagande för varandra kan hjälpa till att upprätthålla studiemotivationen. Boud et al. (2001) påpekar att Peer Learning ger ökade möjligheter för studenter att få de kunskaper som behövs för att ingå i en arbetsgrupp och som är nödvändiga för framtida arbetsliv.

5. Self and peer assessment

Boud et al. (2001) menar att det kan finnas svårigheter för handledare att få tillräckligt med tid för feedback (formativ bedömning) till studenterna. Sällan blir återkopplingen inriktad på det egna lärandet utan fokuserar på de utförda uppgifterna. Studentparens utvärderingar av varandra som sker kontinuerligt i studentparen leder till stöd och hjälp för att utveckla lärandet och ger stöd för lärprocessen. Detta är nödvändighet även för det livslånga lärandet. Topping (2005) beskriver att en positiv effekt av Peer Learning är att studenterna får tillfälle att ge varandra feedback direkt och därmed öppnas möjligheter för många olika sätt att lära.

4. Metod

4.1 Metodval

Studien vilar på en livsvärldsfenomenologisk ansats samt en hermeneutisk tolkningsmetod. Det huvudsakliga fokus som denna studie har till sin grund är kvalitativ, men då en enkät användes som stöd för tolkningarna av intervjuerna har denna studie inspirerats av mixed methods. Syftet är inte att integrera kvalitativa data med kvantitativa data, utan enkäterna är endast tänkta att användas och förstås som mått av förändring mellan studenter och handledares uppfattning om Peer Learning, och dess främjande av lärande. Med anledning av att studiens syfte huvudsakligen är kvalitativ, redovisas resultatet från enkäten som ett integrerat stöd för tolkning av respondenternas utsagor från intervjuerna. Resultaten från enkäter och intervjuer redovisas var för sig, men integreras i diskussionen

Denna studie utgår från en induktiv metod, där det samlade empiriska materialet analyserats och kopplats till teorier vid tolkningen av resultatet. I denna studie är syftet att undersöka studenters och handledares uppfattningar kring lärande i studentpar före och efter modellen Peer Learning prövats.

4.2 Livsvärldsfenomenologi och hermeneutisk tolkningsmetod

Bengtsson (2005) menar att ” *I en pedagogisk livsvärldsansats kan hermeneutiken spela en roll både som insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar*” (s. 40). Då min forskningsfråga är knuten till vad något betyder för någon,

innebörder och uppfattningar så anknyter jag till ett hermeneutiskt förhållningssätt. Jag gör antagandet att det i min insamlade data finns information under ytan och mellan raderna som behöver tolkas, därför används en tolkande kunskapssyn där inriktningen inte ligger på direkta generaliseringar. Kvale och Brinkmann (2009) menar att kontexten är mycket betydande och behövs för att kunna skapa en uppfattning om något. Forskaren ska lyssna och ställa frågor till sitt material men även utforska det underförstådda. Målet för den hermeneutiska tolkningen är att söka och förstå innebörder av händelser, både var för sig, och som en helhet, inte för att kunna mätas utan för att få kunskap om andra människor skriver Ödman (2007). Alvesson och Sköldberg (2008) beskrivning av den hermeneutiska cirkelns metafor, visar hur tolknings och analys fasen rör sig i cirklande former. Då tolkningen i den hermeneutiska cirkeln utgår från delar till helheter med att pussla fram klara mönster som förvandlas till bilder, så har den idag kompletterats med en spiral (Ödman, 2007). Den hermeneutiska cirkeln kan emellanåt innebära att nytänkande inte alltid framkommer utan tolkningar avförs utan prövning av forskaren. Spiralmetaforen innefattar en oändlighet där tolknings och förståelseprocessens början och slut inte kan bestämmas (Segolsson, 2011). Ödman (2007) påpekar vikten av att forskaren påvisar sin förförståelse och urskiljer den egna rollen i tolkningsarbetet. Min egen förförståelse och erfarenhet som sjuksköterska och lärare anser jag har varit en tillgång i tolkningsarbetet, men även fordrat att jag kontinuerligt reflekterat kring min roll som forskare och min förförståelse. Den hermeneutiska spiralen blir därför tydlig här när jag utifrån min förförståelse växlar mellan den och tolkar respondenternas utsagor.

4.3 Val av datainsamlingsmetoder

Inom mixed methods finns flera olika metoder beskrivna för insamling av data där intervjuer och enkäter samspelar. Ett fenomen kan ibland lättare förstås om en förändring ses med hjälp av resultaten från mixad metod skriver Creswell (2009). Dörnyei (2007) visar på en variant som benämns, Interview study facilitated by preceding questionnaire survey, där utgångspunkten är att den kvantitativa delen används som stöd för tolkningar av kvalitativa data. Metoden kan användas för att se mönster som framkommer och ger stöd till forskaren vid tolknings och analysfasen. För den kvantitativa delen användes en enkät för att fånga ett mått av förändring av informanternas uppfattning kring jämbördigt lärande. Enkäten utformades som ett frågeformulär med fasta svarsalternativ (bilaga 1). Trost (2012) menar att strukturerade frågeformulär har fasta svarsalternativ och inga öppna frågor. Det insamlade datamaterialet behöver transformeras för att kunna integreras i analysen. Det medför ofta att en prioritering av data då intervju material tillsammans med material från enkät kan innehålla olika former av empiri menar Creswell (2009). Jag valde att enbart inkludera fasta svarsalternativ i enkäten då ett mått på förändring mellan respondenternas utsagor från intervjuerna var den empiri som eftersöktes för att integreras med den kvalitativa delen.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är det passande att beskriva sina forskningsfrågor tematiskt i en forskningsguide (bilaga 3), och därefter skissa sina intervjufrågor så att de täcker området. Kvalitativa intervjuer ger kunskap om den intervjuades erfarenheter och uppfattningar av sin vardagsvärld. När forskaren försöker förstå och få beskrivningar av intervjupersoners levda värld och tolka innebörden av de beskrivna fenomenen, kan man använda en halvstrukturerad livsvärldsintervju skriver Kvale och Brinkmann (2009). Intervjuerna påminner om ett vardagligt samtal men har ett mål, och genom att använda en

intervjuguide, som innehåller förslag på frågor kring temat blir det inte ett helt öppet samtal eller heller inte ett helt slutet frågeformulär (bilaga 4). Att lyssna till beskrivningar och åsikter samt till vad som sägs mellan raderna är aspekter för ett perspektiv som fenomenologisk forskare har vid intervjusituationen. Kvale och Brinkmann (2009) menar vidare att forskaren koncentrerar sig på att få återgivning av upplevelser och känslor hos den intervjuade för att komma åt beskrivningen av ett fenomen. Intresset fokuseras på innebörder, på hur och vad man lär sig att erfara. Att beskriva skillnader och likheter i de intervjuades berättelser möjliggör förståelse av vardagsvärlden. Gruppintervjuer (dyad) användes som intervjumetod i första hand för att för studentparens bild av jämbördigt lärande. Wibeck (2010) beskriver att gruppdynamiska effekter kan vara önskvärda vid vissa intervjuer då deltagarna har gemensamma intressen och ämnen som ska diskuteras. Det sammanfaller väl med vad denna studie syftar till. Trost (2010) beskriver att en svårighet vid gruppintervjuer kan vara att båda respondenterna kanske inte kommer tilltals lika mycket vilket leder till att det kräver extra fokus på intervjuaren att uppmärksamma detta. För att motverka en dominans av någon respondents uttalande, försökte jag att vara lyhörd och noga med att båda två studenterna respektive handledare som intervjuats i par fick möjlighet till att svara på intervjufrågorna.

4.4 Urval

Urvalet har skett utifrån de två enheter som valde att inför kommande studenters verksamhetsförlagda utbildning (VFU) prova att handleda i studentpar. En orsak till detta var att det är många studenter som samtidigt kommer till verksamheten och att man också ville prova en handledningsmetod som tidigare inte prövats. Studenterna kom från termin tre från ett sjuksköterskeprogram, och gjorde sin debut inom sjukhusförlagd utbildning. Inom ramen för vad Trost (2010) benämner som ett bekvämlighetsurval (s.140) gjordes urvalet. Valet att intervjua de studenter som skulle genomföra sin VFU på dessa enheter, samt deras handledare, sammanföll med att en utvärdering av jämbördigt lärande som jag blev ansvarig för, och med mitt intresse för lärande i studentpar. Fyra studentpar intervjuades samt fyra handledare som var involverade i handledning av dessa studenter. Studien genomfördes på ett medelstort sjukhus, i en medelstor kommun. En av enheterna hade inte provat att handleda i studentpar tidigare, medan den andra enheten hade provat modellen för studenter i termin fem och sex, men de handledare som blev aktuella för detta projekt hade ingen erfarenhet av handledning av studentpar i termin tre. Handledarna har varierande erfarenhet av att handleda studenter. Åtta studenter och fyra handledare ingick i studien, fördelade med två studentpar på varje enhet där varje studentpar hade sin handledare. Studenterna valdes ut genom lärosätets försorg där en förfrågan ställdes till studenterna i termin tre, om de ville prova att vara i studentpar under sin VFU. Fem av studenterna hade uppmärksammat denna förfrågan och anmält sig, tre av studenterna hade inte uppmärksammat detta men placerades på dessa enheter utifrån lärosätets vanliga rutiner angående fördelning av platser inför den kommande verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

4.5 Genomförande och bortfall

Vid ett informationsmöte på lärosätet inför den kommande verksamhetsförlagda utbildning inom sjukhusvård, träffade jag majoriteten av de studenter som var placerade på de enheter där lärande i studentpar var planerat. Informationsbrev angående den kommande studien delades ut till studenterna (bilaga 5). De studenter som inte var närvarande vid detta informationsmöte kontaktades via mejl om studien och informationsbrevet bifogades. Handledarna informerades via mejlkontakt där informationsbrev om studien också bifogades

(bilaga 6). Här beskrevs kort modellen med studentpar samt de forskningsetiska principerna angående min undersökning samt vad det skulle innebära för dem, samtliga tillfrågade gav sitt samtycke och blev då samtidigt respondenter till denna studie. Jag valde att med hjälp av handledarna boka tider för första intervjun av studenterna, utgångsläget var att intervjuerna skulle genomföras i direkt anslutning som studenterna kom till sin respektive enhet, samt inom det schema som studenterna fått av verksamheten. Intervjuer med handledarna bokades samtidigt och genomfördes också i direkt anslutning till studenternas första dag på enheten. Intervjuerna genomfördes på respektive enhet i anvisade lokaler av handledarna. Studentparen intervjuades som par för att få parets bild av frågorna. På en enhet intervjuades även handledarna som par beroende på handledarnas tid och arbetsschema, övriga intervjuades enskilt. Intervjuerna spelades in, respondenterna fyllde även i en enkät anonymt innan intervjuerna genomfördes. Varje intervju varade 30 till 50 minuter beroende på om det var en eller två respondenter som intervjuades. För den uppföljande intervjun när VFU-perioden närmade sig sitt slut, efter ca tre veckor, bokades tider med hjälp av handledarna för intervjuer av både studenter och handledare. Ingen av handledarna intervjuades nu som par. Inför den uppföljande intervjun meddelade en student sitt avbrytande av att medverka i studentpar och vill därmed inte heller vara med i studien längre. Endast en av intervjufrågornas svar redovisas från denna intervju. För övrigt genomfördes intervjuerna och enkäten behandlades som vid första tillfället. Bortfallet i denna studie bestod av en student som inte önskade delta i den uppföljande intervjun och svarade därmed inte heller på enkäten vid detta tillfälle. Enbart första intervjun och enkäten ingår i undersökningen. För forskaren som söker trovärdig kunskap om ett område så blir bortfallet en fiende, skriver Stukát (2011). Detta interna bortfall äventyrar inte hela utfallet utan får ses mer som en oönskad händelse i detta fall. Då det fortfarande var tre studentpar och en student kvar samt handledarna så påverkar det inte studiens resultat. En enkät behöver prövas med hjälp av en pilotstudie (Stukát, 2011). Tyvärr så fanns inte den tiden för att utföra en testomgång.

4.6 Validitet, reliabilitet, och generaliserbarhet

Triangulering är ett sätt som kan användas för att mäta tillförlitligheten i en studie. Med hjälp av olika metoder kan man försöka säkra ett fenomen. Genom att använda kvalitativa och kvantitativa metoder är det en teknik för att säkra validiteten (Alvesson & Sköldberg, 2008). Mixed methods har använts i denna studie, där enkäter använts som en utgångspunkt för tolkning av intervjuerna. Min ambition har varit att vara lyhörd för hur respondenterna beskriver sina uppfattningar vid intervjuerna. Trost (2010) menar att vid kvalitativa intervjuer så måste forskaren vinnlägga sig om att just få veta vad någons uppfattning kring ett fenomen är. Jag har vid mina intervjuer utgått från en intervjuguide där mina frågeställningar täckts in. Förhållningssättet vid intervjuerna har utgått från att jag har försökt att vara så neutral som möjligt och därmed ställa samma fråga på samma sätt till alla respondenterna. För att respondenterna skulle känna sig bekväma var min roll att utverka en förtroendeingivande roll. Genom att genomföra intervjuerna på respektive enhet så blev intervjuerna inte lika informella som om de genomförts utanför enheterna. Min förförståelse för verksamheten och dess handledning och lärande kan ha påverkat stämningen till att bli öppen och avslappnad. Fördelar med en gruppintervju kan vara att det ger upphov till idéer och åsikter som kan diskuteras, finns dock nackdelar med att någon kanske kommer att bli dominant menar Trost (2010). Här finns en risk att studenterna påverkat varandras uppfattningar under intervjuerna och därmed inte svarar på samma sätt om intervjun återupprepas med enskild intervju.

Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning forskarens resultat kan upprepas och ge samma resultat om den upprepas. Kvale och Brinkmann (2009) menar att en föreställning som bygger på att respondenten ska ge samma svar på frågorna om de ställs vid andra tillfällen, är att människan i så fall är oföränderlig i sina åsikter utan att föreställningar ändras. Alvesson och Skoldberg (2008) anser att resultaten aldrig är slutgiltiga utan förändras allt eftersom den hermeneutiska spiralens processer alltid fortgår. Min ambition har varit att det tydligt ska framgå hur det empiriska materialet framkommit, från enkätens och intervjuers genomförande, hur tolkningen av informanternas utsagor behandlats samt redovisats. Jag har strävat efter att ge en så informativ beskrivning som möjligt för att exemplifiera kommentarer samt även tagit med avvikande kommentarer. Andersson (2015) menar att det ska vara möjligt för läsaren att bedöma studiens tillförlitlighet genom att kunna följa forskningsprocessen med beskrivning av hur studien genomförts. Kvale och Brinkmann (2009) menar att kategorier kan forskaren skapa antingen innan transkribering eller under det analytiska arbetet vilket medför en viss kontroll av forskarens reliabilitet, om däremot kategorierna inte framkommer förrän vid analysen måste forskaren belysa fenomenen utförligt. Konkretiseringar har i denna studie utarbetats efter att bearbetningen av empirin utifrån fem urskiljningsbara kategorier som främjar lärandet enligt Boud et al. (2001).

Det är inte enkelt att generalisera utifrån en kvalitativ studie där resultaten tolkats med en hermeneutisk ansats, men det går att generalisera från intervjuundersökningar oavsett analysform eller urval om studien ger en fyllig kontextuell beskrivning av resultaten (Kvale & Brinkmann, 2009). Det innebär i så fall att forskaren måste beskriva både intervju och resultat väl. Min intention har varit att informativt beskriva respondenternas utsagor i resultatredovisningen samt diskutera tolkningarna av dessa resultat. Möjligheten att direkt generalisera denna studie resultat eller att jämföra den mot någon annans resultat är i vissa delar problematiskt då jag inte funnit någon studie som är genomförd på samma sätt i sin helhet. Då den första intervjun utgår från respondenternas bild av ett fenomen de inte tidigare varit med om, så finns ingen forskning eller litteratur som direkt påvisar resultat kring sådana föreställningar. I delar av studien finns dock vissa fenomen som kan jämföras med andra studiers resultat. Forskning kring utvärderingar av studenter och handledare som har erfarenhet av modellen Peer Learning finns att jämföra med. Andra intervjun som genomfördes kan mer ses som en utvärdering och kan i någon mån kanske generaliseras med tidigare resultat från andra studier. Ett mål med studien är att utveckla former för hur det går att förbereda studenter och den kliniska verksamheten inför implementering av nya pedagogiska modeller som kan bli generaliserbar till fler verksamheter.

4.7 Bearbetning, tolkning och bortfall

Bearbetningen av intervjuerna har skett utifrån en ansats som valts för denna studie som är inspirerad av livsvärldsfenomenologi (Bengtsson, 2005). En kvalitativ analys med syftet att få fram vilka kvalitativt skilda uppfattningar som finns av ett fenomen, där jag har använt en modell som utifrån kategorier belyser lärandet i Peer Learning (Boud et al. 2001).

Intervjuerna har lästs igenom flera gånger efter att ordagrant transkriberats till en text. Kvale och Brinkmann (2009) menar att när intervjuerna utskrivs väl blir de en ovärderlig källa, så som det empiriska materialet ska behandlas. Inom hermeneutiken anses det som att man lite förräder de muntliga utsagorna när man transkriberar sitt intervjumaterial samtidigt som analysen är en fortsättning på det samtal som intervjun står för. Trost (2010) skriver att forskaren ska vara vaken och öppen för det underförstådda som kan finnas i det transkriberade

textmaterialet från intervjuerna och analysera med hjälp av de teoretiska verktyg som utarbetats. I det transkriberade textmaterialet framkom skillnader och likheter i de intervjuades utsagor av fenomenet Peer Learning, induktivt framkom konkretiseringar utav de fem urskiljningsbara kategorier som främjar lärandet enligt Boud et al. (2001). Kvale och Brinkmann (2009) skriver att när forskare utarbetar kategorier underlättar det tolkningen av materialet. Utsagor från intervjuerna som framkom grupperades utifrån deras innebörd för att påvisa delar av en helhet och redovisas därmed på ett strukturerat sätt för läsarna. Min egen förförståelse och erfarenhet som sjuksköterska och lärare har också varit en tillgång, eftersom jag anser att den underlättat min tolkning av respondenternas uppfattningar.

Enkäten redovisas med utgångspunkten att det är ett rimligt sätt att värdera ett mått på förändringar som skett innan och efter Peer Learning använts, jämförelsen ses inte i denna studie som ett kvalitativt mått. Syftet med enkäterna var att få en generell övergripande bild av respondenternas uppfattning som därefter fördjupats med hjälp av studiens huvudsakliga empiriska underlag, intervjuerna. Redovisningen av enkäterna sker huvudsakligen med hjälp av medelvärdet. Trost (2012) menar att då ett undersökningsmaterial ska presenteras och göras översiktligt, är det mest använda spridningsmättet det aritmetiska medelvärdet. Trost (2012) beskriver att medelvärdet kan beräknas genom det variabelvärde som speglas av de svarsalternativ som finns i enkätfrågorna, vilket kan förklaras med att summan av alla värden dividerat med antalet personer. I en samverkande studie med kvantitativa och kvalitativa data kan resultaten presenteras åtskilda men tolkas tillsammans för att söka överensstämmelse av fenomenet som undersöks (Creswell, 2009).

4.8 Etiska riktlinjer

De övergripande forskningsetiska riktlinjerna (Vetenskapsrådet, 2002) har iakttagits enligt följande förfaringssätt och beskrivs på följande sätt:

Berörda studenter informerades om studien vid ett informationsmöte på lärosätet, denna introduktion inför kommande VFU var inte obligatorisk. Informationen som gavs vid detta tillfälle till berörda studenter var både muntlig och skriftlig där ett informationsbrev utdelades. För de studenter som inte var med vid detta tillfälle mejlades informationsbrevet till dem. Innan intervjuerna startade informerades även dessa studenter muntligt. Ett informerat samtycke (Kvale & Brinkmann, 2009) innebär att forskaren tydligt meddelar att det är frivilligt att delta i undersökningen och därmed kan informanten avbryta sin medverkan när som helst samt att informanterna blir informerade om syftet. För mig var det viktigt att vara tydlig med informationen till studenterna om att deras placering på enheten inte medförde ett krav på att ingå i denna studie. Om någon student inte ville medverka i forskningen så skulle den kliniska utbildningen inte påverkas av detta beslut.Handledarna informerades först genom att ett informationsbrev mejlades till dem samt innan intervjuerna genomfördes inhämtades även ett muntligt medgivande. Samtliga deltagare gav sitt samtycke, men även för de tilltänkta handledarna påpekades att handledningen av studenterna skulle fortgå som planerat även om deras deltagande i studien inte var aktuellt. Den utvärdering från verksamheten som samtidigt pågick påverkade inte av deltagandet i studien. Samtliga deltagare informerades om hanteringen av det konfidentiella material som forskaren ska hantera. Det inspelade materialet raderades efter transkribering. Avidentifiering och anonymitet garanterades samt information av vad materialet kommer att användas till har klargjorts. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) finns här ett etiskt dilemma då forskaren försäkrar anonymitet för intervjupersonerna men dock kan forskaren använda utsagorna fritt och utvinna sanningar som inte kan ifrågasättas. Delar av resultaten i denna undersökning

kommer enbart att presenteras i en utvärdering för verksamheten, andra delar i denna studie, vilket har delgivits deltagarna. Ingen förutsägbar rangordning finns i resultaten som redovisas, där handledare respektive studenter citeras med tanke på garantier för den anonymitet som utlovats.

5. Resultat

Då enkäter använts som en utgångspunkt för tolkning av intervjuerna redovisas de inledningsvis i detta kapitel följt av resultaten från intervjuerna. Redovisningen av enkäterna sker med hjälp av medelvärdet vilket inte nämns vidare i texten utan beskrivs med siffror som framkommit vid beräkningen av medelvärdet. Resultatet redovisas som en skattning som gjorts före och efter PL genomförts av studenter respektive handledare. Variabelvärdet beräknas genom gradering av svarsalternativen utifrån en skala från ett till fem. Enkätsvaren kan ses i sin helhet i bilaga nr 2.

I vilken grad som begreppet Peer Learning var känt för studenterna, visade skattningen som studenterna gjort, 3,0 innan PL och 3,7 efter PL. Motsvarande skattning som handledarna gav var 3,3 innan PL och 4,8 efter PL.

Angående frågan om vilken grad som trygghet skulle utvecklas i studentpar skattade studenterna 3,9 före PL och 4,4 efter PL. Handledarna svar visade en skattning som gav 3,5 innan PL och 4,3 efter PL.

Angående frågan om i vilken grad som trygghet skulle utvecklas i studentparen för att reflektera tillsammans, visade studenterna 4,6 innan PL och 4,1 efter PL. Handledarnas skattning gav 4,3 före PL och 4,5 efter PL.

Angående frågan om i vilken grad lärande stimuleras när studentpar gemensamt genomför aktiviteter, visade studenterna en skattning som gav 4,5 före PL och 4,0 efter PL. Handledarnas skattning gav 4,5 innan PL och 4,8 efter PL.

Angående frågan om i vilken grad som samarbete stimuleras när studentpar gemensamt utför aktiviteter, visade studenterna en skattning som gav 4,6 innan PL och 4,1 efter PL. Handledarnas skattning gav 4,5 innan PL och 4,8 efter PL.

Angående frågan om i vilken grad det finns fördelar med denna modell med studentpar, visade studenterna en skattning som gav 4,3 innan PL och 3,7 efter PL. Handledarnas skattning gav 4,5 innan PL och 4,5 efter PL.

Angående frågan om i vilken grad det finns nackdelar med denna modell med studentpar, visade studenterna en skattning som gav 2,9 innan PL och 2,7 efter PL. Handledarnas skattning gav 2,5 innan PL och 3,0 efter PL.

Resultaten av intervjuerna redovisas utifrån de tre forskningsfrågor som studien innehåller. Har begreppet Peer Learning olika innebörder för studenter och handledare? Hur ser studenter och handledare på lärande tillsammans i studentpar? Finns det olika förväntningar/farhågor kring att två studenter handleds samtidigt?

I resultatdelen från intervjuerna presenteras en sammanställning av kvalitativt skilda konkretiseringar. Dessa konkretiseringar representerar studenter och handledares olika uppfattningar, med relevans för studiens frågeställningar. Konkretiseringarna har utarbetats från en livsvärldsfenomenologisk ansats under tolkningsprocessen och med hjälp av en pedagogisk modell som beskriver hur Peer Learning bidrar till olika slags lärande (Boud et al., 2001).

Jag har valt att beskriva Peer Learning med en förkortning, PL samt Verksamhetsförlagd utbildning med en förkortning, VFU, i resultatredovisning samt i resultatdiskussion. I resultatredovisningen har jag valt att redovisa svaren med benämning av students svar som S1- S8 samt handledares svar med benämningen H1 – H4.

5.1 Har begreppet Peer Learning olika innebörder för studenter och handledare?

5.1.1 Innan Peer Learning genomförts

I studenternas svar fann jag följande konkretiseringar: trygghet, reflektion och samarbete

1. Trygghet

Respondenterna uttrycker en gemensam bild av att PL kommer att innebära att man i studentpar hjälps åt med alla uppgifter som ska utföras. Studenterna utgår ifrån att man är två studenter tillsammans med en handledare. Samtliga respondenter uttrycker att de tror att de kommer att vågar utföra fler aktiviteter i studentpar än om de var ensamma som studenter:

” .. hitta en trygghet, faktiskt våga ställa frågor..” (S5),(S6)

”.. om det är något jätteläskigt man ska göraså finns ju du där och pushar mig..” (S7)

Några studenter uttrycker att de ser möjligheter i att använda varandras gemensamma utbildningsnivå som en indikator för att utveckla sina förmågor. Studenterna ser handledaren som en person som under frihet och ansvar låter studenterna i par utföra aktiviteter:

” .. få stöttning på samma nivå nån som har kommit lika långt i sin utveckling som en själv..” (S6)

”.. att hon finns tillhands men att vi får lista ut svaren och traggla oss fram..” (S2)

2. Reflektion

Respondenterna lyfter fram att de ser fram emot att få reflektera tillsammans i sitt studentpar men visar också på en förväntan på handledares behjälplighet. Bilden skiljer sig dock en del åt mellan studenterna då flera studenter uttrycker en förväntning på att tillsammans kunna ventilera idéer utan att handledaren alltid är tillhands:

”.. har nog aldrig fått reflektera, känns tryggt att få göra det tillsammans..” (S7)
”.. att man inte bara behöver tänka för sig själv utan att ha någon att bolla med..” (S3)

Tankar kring hur det kommer att vara ger sitt uttrycks i att det finns förväntningar på många diskussioner och djupare reflektioner som ska hjälpa till att fördjupa kunskaperna. Att även använda varandra som ett redskap för vidare personlig utveckling men att handledaren finns med i bakgrunden:

”.. tänker att man samarbetar, att man går två och två, reflekterar och hjälper varandra..” (S8)
”.. vi får reflektera först tillsammans och sedan med handledaren..” (S5)

3. Samarbete

Respondenterna beskriver sin bild av PL där samarbete ses som en resurs studenterna kommer att använda sig av innan de involvera sin handledare. De har bilden av att det kommer att vara en fördel med att vara i studentpar för att stötta och hjälpa varandra att utvecklas. Finns även här förväntningar på handledarens roll:

”.. är nog tänkt att vi ska lära lite mer själva du och jag innan handledaren säger något..” (S4)
”.. nu kan vi diskutera oss fram till vilka åtgärder som behöver göras på en patient..” (S1)
”.. om man glömmet nåt kan man bara fråga varandra men ändå ha tryggheten med en riktig sjuksköterska i ryggen..” (S2)

I handledarnas svar fann jag följande konkretiseringar: lärande och reflektion

1. Lärande

Respondenterna ger en bild av PL som en möjlighet för enheten att utveckla bättre lärande för studenterna. Det framkommer att som sjuksköterska och därmed handledare för studenter ryms det mått av kontrollbehov, ofta riktat till patientsäkerhet men även kring vad studenterna behöver lära sig, vad som handledarna anser vara viktigt kunskap för studenterna. Att studenterna får en kortare starstäcka till att kunna utföra omvårdnadsåtgärder än om det var en student som var ensam, uttrycks så här:

”.. möjlighet för studenterna att utveckla sig i ett tidigt stadium..” (H3)

Respondenterna ser här en möjlighet att studenterna själva får möjlighet till att definiera vad som är viktig kunskap för dem att uppnå, här ryms tankar kring både modellens möjligheter för studenterna men även för handledarna att förändra sin roll och sitt synsätt på vilken kunskap som ska uppnås:

”.. det här blir stor skillnad mellan mästare-lärling vilket man lätt hamnar in på när man handleder studenter..” (H3)
”.. upplägget blir ju annorlunda nu vilket jag tror studenterna mår bra av..” (H3),
(H4)

3. Reflektion

En central bild som framträder är uppfattningen om möjligheten med PL som ett incitament för att utveckla reflektions aktiviteter för både studenter och handledare:

”.. att studenterna stöttar varandra och just kan reflektera tror jag man lär sig en del av också..” (H1)

Respondenterna uttrycker att det ofta är svårt med både tid och möjligheter för att få till reflektioner när studenter handleds ensamma, nu ses det som en möjlighet att studenterna kan reflektera i direkt anslutning till en händelse, inte bara tillsammans med handledaren när arbetsdagens alla händelser ska sammanfattas och reflekteras kring:

”.. med den erfarenhet jag har av handledning är det svårt att få studenterna att reflektera, det är jättesvårt, det här är ett sätt att få det mer naturligt med reflektion..” (H4)

5.1.2 Efter Peer Learning genomförts

I studenternas svar fann jag följande konkretiseringar: trygghet, reflektion och identifiering av kunskapsbehov

Trygghet

Respondenternas bild av trygghet kvarstår fortfarande dock med viss reservation från en student som varit i studentpar mindre än halva tiden. Den centrala bilden är att tryggheten genererat både samarbete och stöd för varandra. Att vara i studentpar beskrivs av flertalet som att man vågat mer och utmanat sig själv där handledaren funnits i bakgrunden och framträtt vid studenternas behov:

”.. ofta går vi tillsammans och gör saker fast vi har varsin patient.. ” (S2)

”.. samma bild som förut, inte bara samarbeta utan vara ett stöd för varandra,... men vissa jobbar bättre självständigt..” (S4)

En student beskriver att tryggheten tillsammans i studentparet även överförs till patienter som får två omvårdare istället för en:

”.. kommer man in ensam till en patient så känns det som en trygghet, jättebra med PL både för oss och omgivningen, patienten känner sig tryggare, om jag tar blodtrycket och min vän också tar blodtrycket så får man två mäta två gånger så känner patienten trygghet i att det blir rätt..” (S4)

Reflektion

Respondenterna speglar en bild som skiljer sig i uppfattningar kring hur förväntningarna på reflektions aktiviteter utfallit. Flera studenter beskriver en besvikelse kring hur det blev. En student säger att det blev en tävling mellan studenterna men att tillsammans med handledaren blev reflektionen såsom studenten förväntat sig. Två studenter beskriver att efter studentparet reflekterat och haft kvarstående frågor så har inte tiden funnits för handledaren att besvara frågorna därmed upplever de att djupet i deras reflektion försvann:

”.. tycker inte att vi fått reflektera så djupt som jag själv har önskat inte fått gensvar från handledaren..” (S6)

”.. en annan bild är nu att vi två går mycket men inte tillsammans med handledaren, det har på ett sätt varit bra men reflektionerna har inte blivit så djupa..” (S5)

”.. vissa saker vill jag bearbeta själv..” (S4)

En annan bild som framkommer är hur studentpar tillsammans utvecklats och reflekterat både enskilt, tillsammans i sitt studentpar och med sin handledare. Studenterna beskriver hur de diskuterat med varandra, med en likasinnad vilket upplevs tryggt då den studenten varit med om samma händelse.

”.. vi reflekterar med varandra varje moment vi gjort, vi har pratat om hur det kändes och nästa gång så ska jag göra på detta sättet..” (S8)

”.. inget krav på att vara alert hela tiden, och komma med liksom snabba reflektioner utan mer avslappnat..” (S5)

Bilden av att det blivit fler tillfällen för reflektion genom att man varit i par uttrycker några studenter. Det framkommer att man utnyttjat varandras kunskaper och erfarenheter. Studenterna beskriver sin handledare som mycket duktig och lyhörd:

”.. det blir ju mer reflektioner när det är två studenter som pratar med varandra..” (S1)

”.. vår handledare har varit suverän, sjukt duktig, pedagogisk och pushat oss, har även lyssnat på oss när vi diskuterat fram lösningar, alltid funnits bakom oss..” (S7), (S8)

Identifiera kunskapsbehov

Respondenterna beskriver att en förändring skett i sättet som studenterna löser uppgifter på. Hur en utveckling kring att finna vägar för att ta ansvar för sitt och parstudentens lärande förändrats. Några studenter beskriver att behovet av lärande och former för kunskapsinhämtning förändrats under tiden:

”.. men denna veckan kände vi att när vi gick ihop blev man överflödig man känner sig ganska självsäker och då känner man sig i vägen om man inte var den som utförde det..” (S5)

”.. första dagarna var det en väldig trygghet att vara två men känner nu att jag behöver jobba mer själv, tror det är en mognadsprocess som har skett..” (S6)

Andra studenterna är nöjda med sina respektive roller i sina studentpar, tillsammans har studenterna utvecklat förståelse för sina lärbehov och sin medstudents:

”.. vi har ju funkad ihop som par, gav mig mycket i början då jag var jätteosäker..” (S5)

”.. man har lärt sig väldigt mycket av att bara titta också..” (S2)

I handledarnas svar fann jag följande konkretiseringar: lärande och reflektion

Lärande

Respondenterna lyfter gemensamt fram att den bild som delades av dem angående studenternas möjlighet att stödja varandra i lärandet innan PL genomförts kvarstår. De beskriver att studenterna tagit stort ansvar kring både sitt och kamratens lärande.

”.. har samma bild som innan, studenterna har stöttat varandra....det den ene varit sämre på har den andre kunnat hjälpa till med, har kompletterat varandra..” (H1)

”.. jag har samma bild nu fast fördjupad när man sett att det i verkligheten fungerar..” (H4)

En respondent beskriver sin bild av att studentparet genom gemensamma aktiviteter fått fördjupade kunskaper, att studenterna själva tagit fram information och handledaren intagit en annan roll än vad mästern-lärlings modellen vanligtvis brukar innebära:

”.. jag serverar dem inte med fakta jag snarare stimulerar dem att prata på ett helt annat sätt än tidigare..” (H3)

”.. de lärde sig att samarbeta och att se tillbaka lite mer på vad de lärt sig redan nu från skolan, istället för att jag ska visa dem något som kanske inte riktigt stämmer hur de lärt sig i skolan..” (H4)

Den handledare som nu har en annan erfarenhet av att PL efter att ett studentpar delat på sig har fortfarande en positiv uppfattning av jämbördigt lärande i studentpar:

”..har en bild av att det kan bli väldigt lyckat, sen har jag en bild av att det kan bli riktigt tvärtom där studentpar inte kommer överens, där det verkligen kan stjälpas..” (H2)

Reflektion

Respondenternas gemensamma förväntningar på att en utveckling av reflektions aktiviteter skulle ske genom att använda PL och som skulle leda även till en förändrad modell för handledning av studenterna uttrycks så här:

”.. tycker definitivt att det är en skillnad mot mästern-lärling, reflekterat har vi gjort..” (H3)

”.. det här med reflektion blir ju väldigt tydligt och viktigt och det tycker jag är bra för det har ju varit det svåraste förut och nu blev det mer naturligt. (H4)

Respondenterna uttrycker en betydelse av att reflektionen blivit ett viktigt redskap för lärande för studenterna. Handledarna säger att den sociala samvaron i studentparet givit positivt utslag:

”.. jag tror de har lärt sig mer på annat sätt, tror att de har lättare att ta till sig när de själva reflekterat fram det än när jag går och matar med information.. (H4)

”.. blir mer tillåtande klimat för reflektion, enklare och naturligare när man reflekterar tillsammans, blir mer efter varje situation.. (H1)

5.2 Hur ser studenter och handledare på lärande tillsammans i studentpar?

5.2.1 Innan Peer Learning genomförts

I studenternas svar fann jag följande konkretiseringar: lärande, kritiskt tänkande, feedback, kommunikation och teamträning

Lärande

Respondenterna lyfter fram en förväntan över ett annat sätt att lära nu när studentpar tillsammans ska agera mot hur den traditionella handledningen gått till från tidigare placeringar i sin utbildning där de varit ensamma studenter. Ett studentpar uttrycker att det kan vara till fördel att vara två då man är osäker på om handledaren tillräcklig med ny kunskap:

”.. jag tror det blir väldigt annorlunda lärande, för vi har ju mer tankar och funderingar när vi pratar med varandra än med sjuksköterskan..” (S1)

”.. är ju så att utbildningarna ändrar sig hela tiden och uppdateras med det senaste som det ska vara och då kan det vara så när man kommer ut och så visar handledaren många gånger något annat och då kan det vara skönt att man har någon som backar upp en..(S7), ja precis..” (S8)

Inför en förändring av lärande i studentpar är två studenter fundersamma på hur det kommer att utveckla sig. Bilden av eget lärande blir tudelad. Viss skepsis till om den egna utvecklingen kommer att få sin del tillgodosedd och om de får agera självständigt:

”.. har funderat på vilket sätt det förändrar lärande och sånt där, det är nog på gott och ont, jag tänker för min del är det nog positivt för jag vågar göra mer tror jag, men samtidigt kanske man blir för trygg och bekväm om man är två..” (S7)

”.. att man verkligen får planera och så..” (S1)

Kritiskt tänkande

Utvecklande av det kritiska tänkandet hade respondenterna ett flertal bilder av som innefattade tankar kring hur man lyfter upp svagheter och styrkor på ett konstruktivt sätt som inte sårar utan leder till ökat lärande. Flertalet studenter var eniga om att kritik inte får tas emot som personlig utan helt inriktar sig på ett fortsatt ökat lärande:

”.. svårt med kritik men vi behöver stämna av det med varandra, svårt men viktigt för det lär vi ju oss av, och förbättrar oss av tips och tankar, planering och förberedelser är ju A och O nu..” (S5)

”.. respektera varandras åsikter, inte döma men säga vad man tycker för att utveckla det kritiska tänkandet..” (S8)

Huruvida det är en till fördel eller nackdel att känna varandra innan man som studentpar tillsammans börjar sin kliniska utbildning samtalande studenterna om under intervjuerna rörande det kritiska tänkandet. Många studenter påtalade farhågor kring att kritisera varandra:

”.. lättare att erkänna svagheter och styrkor om man inte känner varandra..” (S6)

”.. lättare att erkänna speciellt svagheter när vi är på samma nivå..” (S5)

Feedback

Respondenterna var fundersamma över när det skulle kännas mest naturligt att ge feedback och därmed utveckla det kritiska tänkandet:

”.. kommer nog naturligt att ge kritik när man reflekterar när jag berättar om något jag gjort som du kanske kan relatera till...” (S5)

”.. viktigt att vi båda kan ta emot kritik och hela tiden ifrågasätta..” (S1)

Kommunikation

Att få möjligheten till att kommunicera med en jämbördig lyfter studenterna fram som en positiv bild av PL. Övning i kommunikation med varandra innan man kommunicerar med handledare och andra i teamet ses som en bra möjlighet för att komma fram till en ökad förmåga i denna färdighet. Att få ta del av en annan students tankar och lärande beskriver studenterna så här:

”.. det är ju så bra att man är två för annars hade man avstannat i sin egen tankeprocess och inte tagit sig vidare när man inte har någon att bolla med på samma sätt..(S6)

”.. man pratar ju på olika sätt beroende på vem man pratar med, så för dig och mig blir det mer en kompisrelation vilket jag känner är skönt.. (S6)

Teamträning

Respondenterna beskriver hur viktigt samarbete är för sjuksköterskor och lyfter fram möjligheten att nu i studentpar få träna sig ytterligare på samarbete. Att vara två i samma utbildningsnivå beskriver en student som tryggt när samarbete ska tränas för att kunna ingå i ett arbetslag. En student beskriver sitt samarbete som en trygghetsfaktor som är extra positiv när teamarbete ska tränas:

”.. man växer i samarbete, hela placeringen är ju till för att lära sig att samarbeta..” (S3)

.. man måste ju kunna samarbeta i grupp.. (S4)

I handledarnas svar fann jag följande konkretiseringar: teamträning, kritiskt tänkande, feedback, reflektion och lärande

Teamträning

Handledarna uttrycker en gemensam bild av studenternas möjligheter att träna sig på att arbeta i ett team, att det kan ökas med hjälp av jämbördigt lärande. Respondenterna påpekar att teamarbete är viktig del av professionen som sjuksköterska, det nu studenterna ska börja utveckla:

”.. jättebra att de är två stycken för att utveckla teamarbetet, är jätteviktigt inom det här yrket..” (H1)

Respondenterna är samstämmiga i sin bild av vikten att handledaren ska finnas i bakgrunden som en resurs för att stötta studentparet i sin strävan mot att jobba i team, men inte inta en alltför framträdande roll utan ge möjligheter för studentparet att utveckla sitt samarbete. Samtidigt poängterar handledarna att teamträning är av yttersta vikt då arbetslivet kräver

denna förmåga. En handledare menar att även om studenterna råkar ha olika personligheter så får det inte ta några stora proportioner i samarbetet:

”..mycket handlar om att man nu blir jämbördig man ser ju upp till handledaren..” (H4)

”.. man ska kunna samarbeta med alla, för det gör vi ju med våra kollegor ute i verkligheten sen .. (H2)

Kritiskt tänkande

Bilden av hur studenternas kritiska tänkande ska utvecklas beskriver respondenterna som att PL kan ge studenterna en fördel, om det utvecklas en trygghet i studentparets relation. Bilden av studentparens diskussioner med en samtidig kritisk reflektion ses som en utvecklingsmöjlighet men med en viss oro:

”.. de ska ju inte bara vara självkritiska utan även kritisera varandra i konstruktiv kritik mot sin medstudent, det kanske kan bli svårt..” (H3)

”.. ser det som en fördel om de inte känner varandra, konstruktiv kritik mot varandra svårt om man känner varandra..” (H4)

Feedback

Förmågan att ge varandra feedback för ett utökat lärande uttrycker flera handledare som en möjlighet för studentparen. Att utvecklas och finna positiva vägar för ny kunskap är en bild som framträder:

”.. studenterna tänker på saker som de inte tänkt på själva annars, har ju erfarenheter från tidigare VFU..” (H2)

”.. vid reflektioner från den ene studenten som kanske kan vara lite kritisk och ifrågasättande då utvecklas man ju, kan vara positivt för det kritiska tänkandet..” (H1)

Reflektion

Respondenterna ger en bild av hur önskvärt det är att reflektioner utvecklas för studenternas lärande och framtida yrkesliv. Handledarna visar också att det är svårt att dra en gräns mellan reflektionernas resultat och det kritiska tänkandets grader när man formulerar sin bild av reflektion. En handledare funderar här över om det blir svårigheter att kunna bedöma studenterna individuellt när de reflekterat själva emellanåt utan att handledaren varit närvarande vid diskussionerna:

”.. studenterna ska först och främst känna stötning av handledaren men att de först får en möjlighet till egen reflektion med sin student ..” (H1)

”.. reflektionen bli ju i flera steg, först med sig själva, sedan med sin parstudent och sedan med handledaren.. (H1)

Lärande

Att ett förändrat förhållningssätt till studenterna i handledledarnas sätt att handleda kommer att gynna studenternas lärande, är respondenterna överens om i sin syn på det jämbördiga lärandet. Det finns en förväntan på hur studenterna kommer att motta detta förhållningssätt som ger studenterna friare händer, men det beskrivs även med ett visst mått av ängslan:

..det blir ett annorlunda lärande för när vi handleder normalt nu så oavsett om vi använder mästerlärning eller en reflekterande handledning så serverar vi studenter information mer eller mindre men med PL så är förutsättningarna att vi ska säga att det här ska du göra sen ska studenterna själv ta reda på bakgrunds information och redskap som de behöver tillsammans med sin medstudent så upplägget för oss handledare blir nog annorlunda.. ” (H3,H4)

”.. viktigt att inte släppa dem ensamma första veckan utan att de följer mig, sen ger man dem möjligheten att få gå själva..” (H1)

5.2.2 Efter Peer Learning prövats

I studenternas svar fann jag följande konkretiseringar: lärande, feedback och kritiskt tänkande

Lärande

En central uppfattning är att det varit berikande av att vara i studentpar. Respondenterna uttrycker att den kunskaps och erfarenhetsutbyte som uppnåtts under veckorna de varit i studentpar har varit lärorikt. Studenterna beskriver sitt lärande även som en personlig utveckling:

”.. ja, man både lär ut och av varandra, det stärker självkänslan. ” (S1)

”.. har nog utvecklats mer nu än om jag varit själv faktiskt..” (S7)

Flera studenter uttrycker att de blivit självsäkrare och modigare tillsammans i sitt studentpar och därmed vågat ta för sig på ett sätt som tidigare inte skett. Lärandet har därmed utvecklats på ett gynnsamt sätt:

”.. om vi hade varit själva hade vi ju hängt efter handledaren väldigt mycket, men nu kan ju vi gå in själva och dokumentera det vi gjort själva, väldigt bra för jag behövde det här för att våga ta initiativ.. ” (S2)

”.. fördel är att jag vågat mer, om man vågar mer så lär man sig mer..” (S7)

Jämbördigt lärande i studentpar ger inte alla studenter en utveckling av sina förmågor. När ett studentpar inte fungerar optimalt så påverkas lärandet negativt, säger en student utifrån sina erfarenheter där studentparet delat på sig under studiens gång:

”.. man tog ett steg tillbaka så man visade inte fram sin kunskap, man tyckte det var besvärligt nog, propsade inte på att få göra något..” (S4)

Respondenterna beskriver sin delade erfarenhet av kunskapsinhämtning som ett gemensamt lärande. Några studenter uttrycker att ett rättvist system infunnit sig i hanteringen av arbetsuppgifter där de turas om att utföra uppkomna arbetsuppgifter, för att båda studenterna ska få samma möjlighet till färdighetsträning och lärande:

”.. om hon frågar mig vad det där är för läkemedel så blir det ju en lärdom för mig samtidigt som jag frågar henne och hon får säga det en gång till..” (S1)

”.. om du glömmer något så påpekar jag, vi påminner varandra bara för att hjälpa varandra..” (S7)

Feedback

Studenternas bild av att ge varandra konstruktiv kritik och utveckla det kritiska tänkandet för ökat lärande är inte samstämmig. Några studenter har i sina par haft kontinuerlig feedback efter att aktiviteter är genomförda och uttrycker att bilden de hade innan PL som var lite splittrad nu ersatts med trygghet kring möjligheterna att ge varandra konstruktiv kritik:

”.. funkat bra ihop, kompletterat varandra, ingen prestige i att någon ska kunna mer eller sätta dit varandra ..allt har kommit med feedbacken, inte planerat kritisera..” (S1)

”.. kan inte komma ihåg att jag givit dig kritik någon gång, utan vi pushar varandra..” (S2)

Kritiskt tänkande

Några studentpar har inte haft samma utfall av att nå fram till ett kritiskt tänkande med möjlighet till konstruktiv kritik som följd. Studenterna uttrycker en besvikelse över att denna förmåga inte fått utmanas i den utsträckning som önskats. Olika anledningar framgår i studenternas samtal, där både ett studentpars olikheter framgår som försvårande faktor men även handledares möjlighet att hjälpa studentparet till kritiskt tänkande nämns:

”.. vi har varit dåliga på att utvärdera varandra..” (S5)

”.. nej, tyvärr det gav inget alls, vi har ju pratat lite då och då men vi tyckte samma sak..” (S4)

I handledarnas svar fann jag följande konkretiseringar: lärande, teamträning och kritiskt tänkande

Lärande

Samtliga respondenter är eniga om att studenters lärande verkar öka och fördjupas i ett jämbördigt lärande. Beskrivning om studenters lärande med ömsesidig respekt för var och ens kunskapsnivå framkommer. Bilden som ges av handledarna är att de uppfattar som att studenterna själva också tycker att lärandet ökat och fördjupats i studentpar:

”.. tror faktiskt det varit en fördel för deras lärande, om den ene varit osäker har den känt stöd i att den andre följt med, har bidragit till att de vågat ännu mer..” (H1)

”.. tror det blir en fördjupad kunskap när de sitter två och tar fram information mot om en gör det..” (H3)

Teamträning

Handledarnas bild av studenternas samarbete är att om man är två, så sker utvecklingen mot teamarbete i arbetsgruppen fortare än om studenten är ensam. Att studenterna även får utvecklas tillsammans utan att handledaren är direkt närvarande, sågs som en framgångsfaktor för att träna på att bli en del av ett team. Handledarna beskriver att rollen i handledningsprocessen förändrats vilket var ett mål med att pröva PL:

”.. tror man tar ett snabbare kliv framåt om man är två..” (H2)

”.. att man som handledare kan backa lite är ju svårt när man har kontrollbehov, men det kändes mer bekvämt när de var två än att göra det när studenterna är själva..” (H4)

Respondenterna beskriver även utvecklingen av studenternas behov av att bli en i teamet. Studenterna har även varit med andra yrkeskategorier på sin enhet, och det har påvisat behovet för studenterna att söka samarbete med andra. Inledningen av perioden för studenterna beskrivs som en process med två studenter tätt tillsammans, som sedan planat ut och vidgats till att ingå i andra konstellationer:

” .. i början var de bara de två men mer med tiden så förstod de vikten av att jobba i team..” (H4)

”.. de verkar fungera bra ihop i teamet, kommunicerar med resten av teamet..” (H3)

Kritiskt tänkande

Att få tiden att räcka till för studenternas diskussioner och utvärdering av varandra som kan leda till ett kritiskt tänkande, är en svårighet, framkommer det hos respondenterna. Flera av handledarna har trots det en uppfattning om studenternas utveckling av kritiskt tänkande som en positiv del av lärande i studentpar. Flera handledare uttrycker att studenterna under både förberedelser, vid genomförande och efter aktiviteter diskuterar och reflekterar tillsammans med feedback som avslutning. Detta har skett vid nästan samtliga tillfällen som de utfört aktiviteter tillsammans. Ofta återkopplar de till sin handledare och berättar om sina diskussioner, vilket gör att handledarna känner sig informerade om studenternas utveckling:

..de ifrågasätter varandra, jag har hört hur de diskuterar med varandra, det tror jag utvecklar det kritiska tänkandet där man får förklara sig vad man menar och så där..(H1)

5.3 Finns det olika förväntningar/farhågor kring att studenter handleds samtidigt?

5.3.1 Innan Peer Learning genomförts

I studenternas svar fann jag följande konkretiseringar: lärande och samarbete

Lärande

Angående studenternas farhågor innan lärande i studentpar påbörjats, framkommer det att studenterna har frågor kring hur bedömning kommer att kunna ske. Med ett lärande i studentpar hur ska det individuella hos varje student komma fram:

”.. bedömningen kanske blir lite orättvis om handledaren bara fokuserar på en, gäller ju för handledarna att inte jämföra utan verkligen bedöma individuellt..” (S7)

”.. svårt för handledaren , vi är ju alla unika..” (S3)

Kring egentliga lärandet ser studenterna farhågor om studentparet inte är på samma utbildningsnivå. Om en student kan komma att bli dominant så minskar möjligheten för egen kunskapsutveckling, och att en konkurrens situation kan komma att uppstå:

”..beror ju lite på vilken nivå den andre är och vilken nivå jag är på, kan ju bli så att en tar över,kan vara så att man inte får lista det själv utan får det tilldelat av den andre.. ” (S4)

”.. man känner lite konkurrens om man är på olika nivåer..” (S8)

Samarbete

Studenternas farhågor som inriktas kring samarbete i studentparet tar sig olika uttryck. Några studenter funderar över om någon av dem kommer i bakgrunden, hur samarbetet och lärandet då kan utvecklas. Att börja tävla mot varandra är det mest negativa som kan hända anser en student. Andra funderar över om det skulle komma till att utmynna i osämja, vad händer då med studentparet, finns det en back up plan för om det inte fungerar i studentparen:

”.. har ju svårt att tro att vi blir osams...men om man inte passar ihop som vänner eller par där några har starka viljor så blir det nog en krock..” (S1)

”.. om man liksom kommer i bakgrunden på något sätt och inte lär sig så mycket.. ” (S3)

I handledarnas svar fann jag följande konkretiseringar: reflektion och samarbete

Reflektion

Handledarnas farhågor inriktas mot om studenterna blir för tajta i sitt par, och då inte släpper in handledaren i diskussionen. Hur tiden ska räcka till för två studenter med den tid för reflektion som man önskar kunna avvara från verksamheten finns det funderingar kring:

”.. att de bara reflekterar med varandra och inte tar upp med handledaren..” (H1)

”.. att jag ska låta studenterna diskutera och reflektera först, att det tar mycket tid för mig att följa upp..” (H2)

Samarbete

Farhågor finns kring studenters olika personligheter, då de nu är två i denna modell av jämbördigt lärande och inte passar eller trivs tillsammans. Hur kommer det i så fall att påverka samarbetet och handledarnas roll som ansvarig för båda studenterna:

”.. kan vara en nackdel om en student är lite tillbakadragen..” (H1)

”.. det man mest funderar över är att det är olika personligheter, konceptet bygger ju på att man samarbetar och man blir ju bedömd för samarbete också..” (H4)

5.3.2 Efter Peer Learning genomförts

I studenternas svar fann jag följande konkretiseringar: lärande

Lärande

Studenternas bild av de farhågor som framkom i första intervjun innan PL använts angående bedömningar av studenterna, och det individuella perspektivet för varje student, har försvunnit efter genomförandet. Ingen av studenterna tar upp det i andra intervjun mer än:

”.. inga farhågor kring bedömningen heller, funkade bra,

fått den individuellt..” (S1,(S2), (S7), (S8)

Farhågor kring lärande i studentpar, där olika utbildningsnivåer inom studentparet kunde finnas med risk för att dominans och konkurrens inträffar, kvarstår till viss del för en några av studenterna. En student uttrycker att studenter bör få välja om att vara i studentpar eller att vara ensam student med en handledare. En student ger förslag om att inte enbart använda en modell för handledning av studenter:

”.. Peer Learning är bra, man måste få välja själv ..” (S4)

”.. det är olika sätt att lära med Peer Learning och att följa med och göra uppgiften direkt, en mix av dessa modeller är bra..” (S5)

I handledarnas svar fann jag följande konkretiseringar: lärande

Lärande

Handledarna farhågor som fanns innan PL angående att studenterna eventuellt vände sig till varandra och inte använde sin handledare förverkligades inte, men däremot så besannades en farhåga för en handledare:

”.. min farhåga att de vände sig för mycket till varandra besannades inte, de har inte vänt sig inåt, har även tagit kontakt med mina kollegor..” (H1)

”.. värsta farhågan besannades, studenterna passade inte ihop..” (H2)

6 Diskussion

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion. Vidare diskuteras det resultat som har framkommit tillsammans med den forskning och litteratur som befunnits relevant utifrån studiens syfte och frågeställningar.

6.1 Metoddiskussion

Valet av ansats har varit användbar i denna studie. Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen har bidragit till att respondenternas upplevelsevärld blivit synliggjord. Den hermeneutiska metoden i bearbetningsfasen av min empiri har varit användbar för att kunna se helheter och mönster, men även till viss del när det gäller att kunna göra jämförelser. Valet att genomföra kvalitativa intervjuer har underlättat möjligheten att kunna ta del av intervjupersonernas livsvärldar, samt ställa följdfrågor. Min erfarenhet nu är att om jag utarbetat och ställt fler följdfrågor hade det troligen underlättat bearbetningen och analysen. Utgångspunkten var att intervjua studenter i studentpar och hur detta emellanåt kan ha medfört att uppfattningar som framkommit färgat parstudentens synpunkter är en reflektion jag gör. Trots att intention var att båda studenterna i paret skulle svara på intervjufrågorna så är det svårt att veta om bådas uppfattning kommit fram då en beroendeställning troligen finns mellan dem. Kanske hade ett bättre utgångsläge varit att intervjua studenterna enskilt för att försäkra sig om att studentens egen tolkning av de upplevda fenomenen verkligen framkom.

Mixed methods har använts för att få ett mått av förändring vars empiri inte är statistiskt säkerställt eller tänkt att ses som ett kvalitativt mått. Enkäterna har använts som en

utgångspunkt för tolkning av intervjuerna. Reflektionen är att det hade varit intressant att använda enkäterna som icke anonyma inledningsvis, och därefter med en uppföljande enkät kunnat skatta en förändring på individnivå om uppfattningen kring Peer Learning. Nu blev skattningen på gruppnivå. Det empiriska material som framkommit ur resultaten från enkäterna används enbart som ett stöd för vissa tolkningar som jag gjort i diskussionen.

6.2 Resultatdiskussion

Finns det skillnader i föreställningar i hur man ser på att studentpar lär tillsammans samt finns det förväntningar? Forskningsresultaten hoppas jag kan komma att bidra till ökad förståelse kring hur studenter och verksamheter kan förberedas för lärande i studentpar samt ge verktyg till att vidareutveckla fortsatta projekt av pedagogiska modeller. Utifrån de teorier, begrepp och tidigare forskning som jag redogjort för kommer jag att diskutera resultaten i denna del av uppsatsen. Den teoretiska modellen har i sin struktur och undermening ett gemensamt syfte att beskriva vad som främjar lärande med hjälp av kategorier (Boud et al., 2001). De konkretiseringar som framkommit vid min bearbetning och analys av materialet tenderar att sammanflätas med varandra men var ett redskap för att tydliggöra innebörder som framkommit. Min reflektion kring de kategorier jag använd är att även de sammanflätas precis som konkretiseringarna gjort. Kanske det underlättat tolkningsfasen samt redovisningen av empirin om inte mer än tre av de fem kategorier använts. Vid diskussionen kommer jag att använda kategorier som den helhet som nu materialet växt fram till enligt den teoretiska modellen från Boud et al. (2001).

6.2.1 Working with others

Resultatet visar att studenterna ser positivt på att vara två studenter tillsammans som stöttar varandra vid aktiviteter som kommer att ingå under VFU- tiden. Föreställningen om hur det kommer att vara delas i olika uppfattningar kring samarbete och lärande. Ur en students perspektiv ses det kommande samarbetet inom studentparet som en resurs som kommer att leda till ökat lärande och mer självständiga aktiviteter utan handledares direkta närvaro. Att bli en del av en lärande gemenskap leder till att studenter utvecklar sin samarbetsförmåga menar Boud et al. (2001). Förväntan på att handledarrollen också förändras i det jämbördiga lärandet framkommer.

”.. är nog tänkt att vi ska lära lite mer själva du och jag innan handledaren säger något..” (S4)

Respondenternas utsagor kring föreställningen om lärandet i studentparet gentemot de traditionella metoder som studenterna har erfarenheter av, inriktas på handledningens utformning och handledarens kunskaper. Resultatet visar att studenterna ser en bild av att handledaren kommer att vara mer som en mentor som finns att rådfråga efter att paret gjort sina bedömningar och förberedelser kring aktiviteter som de tilldelats. En förväntan på handledaren och deras roll framträder där både frihet och stöd eftersöks. Carlsson (2010) beskriver hur handledning kan ses som ett samspel mellan student och handledare i en trygg miljö vilket resultatet här visar att studenterna eftersöker. Resultatet visar att handledarna ser hur en förändrad handledarroll kommer att vara en del av utmaningen med PL som de ser framemot, där även deras synsätt på vilken kunskap som är viktig för studenter ingår. Carmnes (2008) rapport styrker detta synsätt där en roll i förändring med mästare-lärling behöver moderniseras för att stödja dagens studenter. Att gå från mästare-lärling till en annan

handledningsroll anser handledarna vara en kommande möjlighet med hjälp av PL, det uttrycks genom att de förberett sig med annat upplägg av aktiviteter än vid handledning av enbart en student.

..det blir ett annorlunda lärande för när vi handleder normalt nu så oavsett om vi använder mästernärling eller en reflekterande handledning så serverar vi studenter information mer eller mindre men med PL så är förutsättningarna att vi ska säga att det här ska du göra sen ska studenterna själv ta reda på bakgrundsinformation och redskap som de behöver tillsammans med sin medstudent så upplägget för oss handledare blir nog annorlunda.. ” (H3,H4)

Boud et al. (2001) menar att i ett ömsesidigt lärande är handledarrollen odefinierad och kan skifta under lärandets gång, vilket resultaten här visar att handledarna har en bild av att deras roller kan komma att skifta och förändras när studentpar lär tillsammans. Resultatet efter genomförande av PL visar att flera studenter uttrycker att de använt varandra som bollplank i första läget och därefter konsulterat sin handledare. Bengtsson et al. (2013) menar att modellen PL ger både studenter och handledare andra roller än mästernärling och underlättar för studenter att träna på att undervisa och handleda varandra. Resultatet i denna studie visar att studenterna har nyttjat varandras kunskaper innan de efterfrågat sin handledares kunskaper för att öka sitt lärande. Handledarna menar att deras erfarenhet nu efter genomförandet av PL blivit till en lyckad förändring av handledarrollen. Mamhidir et al. (2014) visar samma resultat att när handledaren tar ett steg tillbaka så ses en skillnad även i hur studentpar utvecklar sin självständighet. Några studentpar beskriver sina erfarenheter av hur samarbete och lärande i studentpar utvecklats till en mer självständig form av lärande.

”.. men denna veckan kände vi att när vi gick ihop blev man överflödig man känner sig ganska självsäker och då känner man sig i vägen om man inte var den som utförde det..” (S5)

Vissa studenter uttrycker att den gemenskapen som utvecklats inom studentparet stimulerat till att samarbetet blivit en naturlig del av lärandet. Min tolkning av respondenternas uppfattning om sitt samarbete i studentpar efter PL är att inte alla studenter inkluderar de individuellt utförda aktiviteter inom sitt studentpar som lärande i ett samarbete. Handledarna skildrar en bild av att studentparens samarbete har stimulerats och fördjupats. Det verkar som att handledarna även jämför med sina tidigare erfarenheter från handledning av studenter som inte varit i studentpar, där utvecklingen av samarbete och lärande i studentpar då får en annan dimension för handledarna men inte för studenterna. Det verkar även som att handledarna lägger in fler faktorer i stimulering till samarbete och lärande än vad studenterna gjort. Secomb (2008) visar att en av de mest framträdande effekterna med lärande i studentpar är utvecklandet av självförtroende, vilket jag tolkar nu har skett. Kanske har en utveckling till självständighet och ansvarstagande för den framtida professionen skett till priset av att utveckla samarbete. Jag tolkar det som att en omstrukturering av studenternas sätt att lära har skett, där de identifierade egna kunskapsbehoven prioriteras före trygghet och samarbete inom studentparet. Stenberg och Carlsson (2015) visar i sin studie att studenter i årskurs tre visar en skattning av lägre grad av lärande i studentpar än vad studenter i årskurs ett gör. Min tolkning av skeendet är att vissa studenter snabbare utvecklar självständighet och därmed inte heller skattar vikten av samarbete i samma utsträckning som bilden gav innan PL prövats. Ravanipour et al. (2015) såg att mindre stress, ökat självförtroende och ökat lärande kunde ses

hos sjuksköterskestudenter när omvårdnadsåtgärder utfördes i studentpar, vilket resultaten här också pekar på.

”.. första dagarna var det en väldig trygghet att vara två men känner nu att jag behöver jobba mer själv, tror det är en mognadsprocess som har skett..” (S6)

Trygghetsfaktorn med att lära i studentpar beskriver samtliga studenter som en bild de har av PL, där en sammanflätning sker av trygghet, samarbete och lärande. Det kan tolkas som att respondenterna inför sin kommande VFU hyser tilltro till modellen. Då detta är studenternas första sjukhusplacering i sin utbildning är det mycket som oroar med ny miljö, teoretiska kunskaper som ska omsättas praktiskt etc. Här ses nu en möjlighet att med studentpar minska känslan av stress när de gemensamt kommer till en verksamhet. Resultatet visar att studenternas bild av trygghet kvarstår efter genomförandet av PL som en modell som har givit möjligheter till både samarbete och stöd för varandra i studentparen. Beskrivningar av att handledaren funnits i bakgrunden där utrymme för både egna och gemensamma utmaningar funnits framkommer. Karlsson och Vuckovic (2013) påvisar samma resultat i sin studie att studenter i jämbördigt lärande finner trygghet i varandra när studenterna är nya på en enhet med mindre kunskaper i ämnesområdet och har ett gemensamt mål.

Handledarna uttrycker inte en trygghetsfaktor så direkt som studenterna diskuterat i sin bild av PL, utan lyfte mer fram samarbetet i studentpar som trygghetsskapande miljö för ett lärande. Carlsson (2010) visar att även förtroende som utvecklas mellan handledare och student utvecklar en lärmiljö som är positiv för studenter. Min tolkning av respondenternas svar är att om enhetens miljö erbjuder jämbördigt lärande, så infinner sig en trygghet och därför tar handledarna inte upp detta så explicit som studenterna gör. Jag tolkar respondenternas uppfattning här som att det finns ett mervärde av att vara i jämbördigt lärande samt att handledarna fanns tillhands när de så behövde dem. Det verkar som att handledarna utvecklat ett förtroende för studentparen, och därmed vågat lita på sitt studentpar mer än de förutspådde, en trygghet även i handledarrollen har utvecklats. Karlsson och Vuckovic (2013) visade också i sin utvärdering att handledarna ansåg att studenterna vågade mer när de var i studentpar.

Resultaten visar att studenterna uttrycker förväntan på ett annat sätt att lära där kunskap ska utvecklas med hjälp av varandra:

..” är ju så att utbildningarna ändrar sig hela tiden och uppdateras med det senaste som det ska vara och då kan det vara så när man kommer ut och så visar handledaren många gånger något annat och då kan det vara skönt att man har någon som backar upp en..(S7), ja precis..” (S8)

Alla studenter anser inte att alla passar i studentpar även om det ger trygghet. Min tolkning utifrån respondenternas svar är att eftersom alla studenter inte har hunnit vara i ett studentpar under någon längre tid ligger det nära till hands att tro att alla inte passar i studentpar då det fanns en enkel väg ut ur oenigheter som kunde uppstå. Stenberg och Carlsson (2015) visar att en koppling till de negativa aspekter på jämbördigt lärande har påvisats i utvärderingsstudien, då studenter inte var tillräckligt beredda på att undervisa varandra och lära tillsammans, utan det ledde till frustration och tävling om handledarens uppmärksamhet istället. Min tolkning är att samma fenomen har utspelat sig här.

Resultaten visar även en föreställning om att det kan bli för bekvämt i studentparet så att utveckling inte sker, och att det individuella perspektivet för varje students utveckling inte kommer till stånd. Ravanipour et al.(2015) visar att studenterna i PL får minskade möjligheter att individuellt visa sina kunskaper och samtidigt inte får möjlighet till att göra "fel" då parkamraten finns bredvid och korrigerar. Samtidigt visar andra resultat som bejakar individuell utveckling och individuellt lärande när aktiviteter utfördes i studentpar (Stenberg & Carlsson, 2015). Min tolkning av utfallet är att studenters och handledares bilder av hur och i vilka former lärande som skulle komma att utvecklas skilde sig åt när PL startade. Handledarna ser till en större helhet när det gäller hur lärandet har stimulerats i studentparet än vad kanske studenterna tycks göra. Topping (2005) beskriver hur studenter som delar ett lärande får ökad förståelse för kontexten och därmed får fler redskap till att utveckla kunskaper och färdigheter med. Min tolkning är att det är svårt för studenterna att själva uppfatta denna dimension av lärandeutveckling som handledarna uppfattat. En av studenterna, som inte varit i studentpar någon längre tid, säger sig inte ha någon jämförelse att göra med mer än att det inte blev någon effektivitet i lärandet tillsammans. Detta kan kopplas till de negativa effekter som kan finnas med PL om studenter får för lite tid tillsammans med sin handledare eller när deras lärstilar inte passar för jämbördigt lärande enligt Secomb (2008).

6.2.2 Critical enquiry and reflection och Self and peer assessment

Båda dessa kategorier diskuteras gemensamt då det framträder en helhet mellan begreppen reflektion, kritiskt tänkande och feedback.

Studenternas bild av hur reflektionerna kommer att gå till visar att det finns stora förhoppningar om att få reflektera tillsammans i sitt studentpar. Handledarens hjälp efteråt blir mycket viktig för att komma vidare i sina resonemang och att kunskapen då kan fördjupas. Stenberg och Carlsson (2015) menar att viktiga beståndsdelar vid utvecklande av lärande i studentpar sker med hjälp av diskussioner och reflektioner studenter emellan. Handledarna ger uttryck för att studenter nu ska kunna reflektera tillsammans så snart en händelse skett som föranleder reflektion. Ett av handledarnas mål med PL är att få bort reflektionsaktiviteter som endast sammanfattar dagens händelser, och ser därmed en reflektion som görs i direkt anslutning till händelsen som ett mål. Vidare ser handledarna en bild av en möjlighet att träna studenterna i reflektion som de anser vara en svår aktivitet för dem. Min tolkning av respondenternas svar är att här finns en nyansskillnad i åsikter kring hur och när reflektionerna ska genomföras, samt med handledares närvaro eller inte. Bilden efter PL genomförts speglar en besvikelse hos vissa av studenterna gentemot hur deras förväntningar på reflektionsaktiviteter utfallit. Studenterna menar att de fått reflektera tillsammans mycket men att diskussionen sedan inte fördjupats tillsammans med handledaren. Orsaker till det beskrivs som tidsbrist hos handledarna men även upplevelse av att handledares intresse inte varit tillräckligt stort. Stenberg & Carlsson, (2015) visar i sin utvärdering att studenter upplevde det positivt att fortlöpande få reflektera för att kunna hantera situationer som var besvärliga samt för att bearbeta händelser. Min tolkning är att alla studenter i denna studie inte upplevde det positivt att reflektera utan handledare, utan här skiljer sig resultaten åt från övrig forskning. Handledarnas bild av hur reflektionsaktiviteter skulle förändras för att bli ett viktigt verktyg för lärande är fortsatt positiv. Den förändrade rollen från mästare-lärling till en handledare som mer finns i bakgrunden har genomförts, vilket medfört att det blivit mer reflektion säger en av handledarna. Några studenter beskriver att då de varit i sitt studentpar mycket, så har inte handledaren funnits tillhands och därmed blev inte reflektionen som studenterna önskade.

”.. en annan bild är nu att vi två går mycket men inte tillsammans med handledaren, det har på ett sätt varit bra men reflektionerna har inte blivit så djupa..” (S5)

Min tolkning av respondenternas svar är att bilderna går isär beroende på att förväntningar som fanns innan PL genomförts inte överensstämde med varandra. Vissa studenter eftersökte en handledare som tydligt skulle ta ansvar för att reflektionerna i studentparet skulle bli till ett avstamp för att bilda ny kunskap. Dessutom skulle också kritiska reflektioner sammanvävas till en utvärdering av vad studenterna lärt sig, med fokusering på vad var och en i studentparet behövde för sitt fortsatta lärande. Boud et al. (2001) menar att studenter reflekterar oftast bättre när handledaren inte är närvarande, vilket resultatet i den här undersökningen inte visar gäller för alla studenter. Resultaten visar att handledarna inte uppfattat att alla studenter inte kommit vidare i sina reflektionsaktiviteter.

”.. jag tror de har lärt sig mer på annat sätt, tror att de har lättare att ta till sig när de själva reflekterat fram det än när jag går och matar med information.. (H4)

Forskningen visar här på en skillnad hur handledarrollen som kan vara svår för handledare att förhålla sig till, ger möjligheter för studenter att utveckla sin reflektionsförmåga och därmed få ökad förståelse för sin kunskapsutveckling. Enligt Ekebergh (2015) så är det av vikt att handledare och studenter reflekterar tillsammans. Karlsson och Vuckovic (2013) påpekar å andra sidan i sin utvärdering att när studenter gemensamt kunde reflektera vid uppkomna situationer så upplevde studenterna ökat lärande. En helt annan bild som andra studenter förmedlar är att förväntningarna på reflektionsaktiviteter som fanns innan PL genomförts har uppfyllts.

”.. vi reflekterar med varandra varje moment vi gjort, vi har pratat om hur det kändes och nästa gång så ska jag göra på detta sättet.. ” (S8)

Några studenter beskriver här en progression i hur de reflekterat enskilt, i studentpar samt tillsammans med sin handledare. Antalet tillfällen för reflektion har dessutom ökat genom att vara i studentpar. (Topping, 2005) beskriver hur studentparet behöver en entusiastisk och kompetent handledare, och här framträder bilden av en närvarande handledare med intresse och kunskaper. Karlsson och Vuckovic, (2013) visar i sin studie och stärker resultatet i denna undersökning att när studentpar samarbetar, och med vägledning av handledare utförde reflektioner, kunde studenterna kritiskt betrakta sina kunskaper via feedback och kunde skapa ny förståelse. Bilden av att utveckla ett kritiskt tänkande flätas samman med kategorin Self and peer assessment med fokus på feedback. Studenter och handledare inbegriper båda begreppen vid intervjuerna. Min tolkning av respondenternas utsagor är att utvecklande av kritiskt tänkande inriktas på utvärdering av varandra i studentparen. Utvärderingen blir en öppning för att kunna förhålla sig till hur integrering av teorier och praktik skett, och som därefter kan verbaliseras och kritiskt betraktas. Reflektionen blir här ett verktyg för att nå fram till diskussion med kritiskt tänkande och ifrågasättande. Resultatet visar att studenternas bilder kring utveckling av ett kritiskt tänkande före genomförandet av PL ses som ett av de svåraste momenten under deras VFU. Handlingsberedskapen för att utveckla lärande genom kritiskt tänkande inbegriper ett förhållningsätt mot varandra som är svårt att i nuläget definiera. Respondenterna har många tankar kring hur de ska förhålla sig själva till att få kritik likväl hur de ska förhålla sig till att ge sin kamrat kritik.

”.. respektera varandras åsikter, inte döma men säga vad man tycker för att utveckla det kritiska tänkandet..” (S8)

Handledarnas bild av studentparens utvecklande av det kritiska tänkandet ses även av dem som ett moment som fordrar mycket av studenterna. Resultaten visar att handledarna har en bild av att studenterna kommer att utveckla förmågor till att kunna ge varandra feedback när de lär tillsammans i studentpar. Tillsammans ska studenterna kunna använda varandra för att utbyta kunskaper och erfarenheter genom konstruktiv kritik. För att på ett bra sätt kunna ge varandra feedback uttrycker studenterna att det kan vara lättare att ta emot kritik själv och även ge kritik till en kamrat som man inte känner så väl, vilket studenterna inte gör då de inte fått välja vem som skulle vara parkamrat. Trots att resultaten visar att flera studenter är oroliga inför utvärderingsmoment av olika slag finns även en optimism kring att respekt och hänsynstagande ska genomsyra feedbackaktiviteterna och utmynna i konstruktiv kritik för önskat lärande. Resultaten visar att även handledarna menar att det gynnar utvecklingen av att ge konstruktiv kritik när studentparen inte haft möjlighet att välja varandra. Stenberg och Carlsson (2015) visar i sin studie att studenter uttryckt en önskan om att få välja kamrat inför jämbördigt lärande i studentpar för att motverka konkurrenstänkande. Enligt Stenberg och Carlsson (2015) så är professionella band att föredra i studentpar gentemot vänskapsband men att studenterna behöver förberedas teoretiskt innan de ingår i en pedagogisk modell med jämbördigt lärande.

Efter att PL genomförts visar resultaten att studenternas bilder går starkt isär om hur det kritiska tänkandet utvecklats för dem då det inte fungerat för alla som de förväntat. Några studenter säger att det inte skapats utrymme för dem att utmanas i den kritiska reflektionens konst. Möjligheter för dem att växa med hjälp av konstruktiv kritik har uteblivit både av tidsmässiga skäl och för att paret inte själva initierat aktiviteten. Några handledare beskriver att det varit arbetsamt i verksamheten och därmed har tiden inte funnits som förväntat för diskussioner i tillräcklig omfattning som leder till att utveckla det kritiska tänkandet hos studenterna. Handledare har ofta svårt att utverka tid för att kontinuerligt ge studenter feedback vilket leder till att feedback koncentreras till att återkoppla de utförda uppgifterna istället för på studentens lärande (Boud et al, 2001). Resultaten här visar inte att tidsbristen för handledarna uttryckts till bedömning av utförda aktiviteter utan mer på att tid inte funnits till feedback. Uppfattningen är att det trots tidsbrist för handledarna, så har studenterna i sina par själva diskuterat och återkopplat till dem i tillräcklig omfattning. Min tolkning av dessa resultat är att kamratbedömning inte alltid fungerar i den utsträckning som det beskrivs i modellen PL. Studenterna har inte hunnit utvecklat redskap för att själva kunna bedöma varandra eller reflektera tillräckligt djupt utan stöd av handledare. Ravanipour et al. (2015) beskriver hur studenters erfarenheter kring kritisk feedback inom studentpar inte alltid uppfattas som konstruktiv kritik utan som kritik, vilket de inte har verktyg till att hantera. Resultatet kan tolkas som att studenter kanske behöver introduceras och utbildas inom kamratbedömning för att både med och utan handledares närvaro initiera och hantera feedback med kritiskt reflektion och konstruktiv kritik som resultat. Ravanipour et al. (2015) menar att handledarna behöver vara lyhörda för att alla studenter inte vågar eller kan utvärdera varandra i studentpar.

En annan bild framträder samtidigt där resultatet visar att vissa studenters oro inför kamratbedömning har förändrats till att studenterna nu beskriver en trygghet i studentparet. Tryggheten har medfört att studenterna utvecklat sitt kritiska tänkande och delgivit varandra

konstruktiv kritik. Min tolkning av resultatet är att dessa studenter har valt att kalla konstruktiv kritik eller bedömning av varandra som feedback istället, och därmed valt en vokabulär som uppfattas mer positivt. Topping (2005) visar på att när studenterna ger varandra feedback så utvecklas de även på det personliga och sociala planet. Resultaten visar att flera av studenterna säger att de haft stort utbyte av varandras erfarenheter och kunskaper vid reflektioner och feedback, vilket troligen skett genom personlig utveckling i ett socialt samspel med sin parkamrat. Resultatet visar att några handledare har uppfattningen att deras studentpar har diskuterat, reflekterat och givit varandra feedback. Henning et al. (2008) visar i sin undersökning att när studenter är trygga i sitt studentpar ökar förmågan till att ge varandra konstruktiv kritik. Jag tolkar resultatet som att studenter inom sin grupp ser olika på hur kritiskt tänkande utvecklas när ordet kritik sammanblandas med termen kritiskt tänkande. Om däremot feedback används som en neutral eller positiv term för att ge varandra utmynnar det i konstruktiv kritik som studenterna eftersöker. Så när studenterna känner trygghet i sina par sker feedback mer naturligt.

6.2.3 Communication and articulation of knowledge, understanding and skills

Resultaten visar att studenterna ser PL som en möjlighet att träna på kommunikation inom studentparet med samtidig inriktning på att stämma av sina ämneskunskaper. Boud et al. (2001) menar att när studenter verbalisera sin förståelse för en kamrat ökar kommunikationsförmågan. Resultatet visar även att studenterna nyttjar varandra som lärare, vilket gör att man utifrån det kognitiva perspektivet kan se att när interaktion sker mellan studenterna så ökar lärandet vilket beskrivs av Slavin (2011).

”.. ja, man både lär ut och av varandra, det stärker självkänslan. .” (S1)

Resultatet visar att studenter inte explicit uttrycker sitt ansvarstagande för sitt och kamratens lärande i de kategori som följer den indelning som påvisats av Boud et al. (2001). Kommunikationsträning och ansvarstagande för varandras studier uttrycks underförstått i studenternas utsagor i andra kategorier. Min tolkning är att de uttrycks under kategorin Working with others där sitt lärande tillsammans i studentparen och redovisas därför under denna kategori. Handledarnas uttryck för studenternas ansvarstagande av sitt lärande tolkar jag som att dessa också återfinns under kategorin Working with others. Resultaten redovisas därför under den kategorin.

6.2.4 Managing learning and how to learn

Resultaten visar att de flesta studenter inkluderar en trygghets- och samarbetsfaktor i sin bild av teamträning. Framtidens krav på att kunna ingå i ett team framstår som en viktig del att träna på uttrycker studenterna. Träning på att uttrycka sin kunskap inom ämnesområdet är viktigt och sker när studenter övas på att kommunicera utan att handledare är närvarande påpekar Boud et al.(2001).

”.. man växer i samarbete, hela placeringen är ju till för att lära sig samarbeta..” (S3)

När studentpar inte fungerar tillsammans, försvåras teamträning och påverkar lärandet negativt. Frustrationen som kan bli när samarbete och individuellt lärande kolliderar med

varandra beskrivs av en student. Enligt Stenberg och Carlsson (2015) så visar deras utvärdering att en känsla av tävling och konkurrens kunde smyga sig på i vissa studentpar vilket även resultaten här beskriver.

”.. man tog ett steg tillbaka så man visade inte fram sin kunskap, man tyckte det var besvärligt nog, propsade inte på att få göra något..” (S4)

Resultaten visar att handledarna menar att samarbetet inom studentparen speglar teamträning. Det är en förmåga som skattas högt av dem som de delar med de flesta studenterna. En planering fanns på enheterna för problem som kunde uppstå inom studentparen. Secomb (2008) menar att det måste finnas strategier för studentpar som inte fungerar för att kunna hantera detta då ett tävlande och konkurrenständande kan uppstå inom studentparet. Handledarnas bild av teamträning innehöll även föreställningen om att studenter som inte trivs ihop ska fortsätta tillsammans i sitt studentpar eftersom det är en förutsättning för kommande arbetsliv att kunna arbeta med alla. I detta fall blev det inte så, utan paret skildes åt. Resultaten visar också att efter PL genomförts så uttrycker handledarna speciellt, att de sett en snabbare utveckling av teamarbete i studentparen än tidigare erfarenheter med handledning av en student. Några handledare beskriver processen från att studentparet varit tätt tillsammans till att söka kontakt med andra yrkeskategorier:

” .. i början var de bara de två men mer med tiden så förstod de vikten av att jobba i team..” (H4)

7 Slutsatser

En stor utmaning idag är finna pedagogiska modeller för ett kvalitativt lärande med ett ökat antal sjuksköterskestudenter inom vårdverksamheter som har färre handledare att tillgå än tidigare. Syftet med denna studie var att undersöka hur studenter och handledare ser på att två studenter lär tillsammans med hjälp av en handledare, om begreppet Peer Learning har olika innebörd för studenter och handledare och därmed om det finns olika förväntningar.

Resultatet visar att de olika bilder som respondenterna uttryckt, har påverkat uppfattningen om modellen Peer Learning. Dessa skilda bilder framkommer genom jämförelsen som jag diskuterat med utgångspunkten före och efter genomförandet av PL.

En av frågeställningarna i denna uppsats var om begreppet Peer Learning har olika innebörd för studenter och handledare, tolkningen jag gör utifrån resultaten är att respondenterna har olika uppfattningar om dess innebörd. Detta medför även att förväntningar som gestaltas i vilka bilder respondenterna har om Peer Learning före och efter modellen prövats därmed också skiljer sig åt i vissa delar och skapar besvikelse och frustration hos studenterna.

Resultaten visar att både studenter och handledare sätter fokus på att modellen kommer att innebära en förändrad roll för handledarna. Handledarna vill ändra sin roll från mästern till en reflekterande handledare som finns i bakgrunden, medan några studenter vill använda sin handledare som ett bollplank som finns i bakgrunden. Andra studenter ser en aktiv handledaren som går före och visar samt finns med i alla diskussioner. Den tudelade bilden om hur handledaren i sin roll ska förhålla sig till studenterna speglar de olika förväntningarna som fanns innan modellen genomförts.

En frågeställning i denna studie var hur studenter och handledare såg på lärande tillsammans i studentpar. Studenter och handledare såg gemensamt fördelar med att modellen kunde innefatta en förändrad handledarroll samt att studentparlärande i studentpar genererar en trygghet för både studenter och handledare. Studenterna såg inte en lika stor utveckling i lärandet som handledarna uttryckte. Hälften av studenterna och handledarna delade inte bilden av att reflektions- och utvärderingsaktiviteter utfallit väl. Efter genomförandet av denna studie står det klart att en gemensam bild av förväntningar gällande jämbördigt lärande i studentpar är en förutsättning för att studenter och handledare ska kunna kommunicera kring gemensamma begrepp.

Utvecklingen av att ge varandra kamratbedömning för att utveckla lärande, uttrycktes av studentparen med skilda uppfattningar om huruvida det utfallit med gott resultat eller inte. Förväntningarna som studenter och handledare förmedlade innan modellen prövades var att reflektion och samarbete skulle utmynna i konstruktiv kritik och kritiskt tänkande. Resultatet visar att detta inte har skett i alla studentpar, det verkar som att när trygghet inte finns inom studentparet så sker inte lärande som förväntats. Att skapa trygghet för studentparen blir en förutsättning för att modellen ska kunna tillämpas, jag tolkar det som att förmåga till reflektion, lärande och samarbete bygger på studenternas trygghet inom paret men även med handledaren.

7.1 Framtida forskning

Tidigare forskning kring jämbördigt lärande, har fokuserat på utvärderingar av studenter och handledares erfarenheter efter genomförande av Peer Learning. Forskning kring vilka förberedelser som kan göras för studenter och verksamheter innan en pedagogisk modell implementeras har inte belysts på samma sätt. Att finna verktyg för de bilder som behöver förenas inom ett studentpar för att studenterna ska finna jämbördigt lärande meningsfullt är tankar jag har kring ett framtida forskningsområde. Ytterligare forskning kring att förena studenter och handledares gemensamma bilder av ett fenomen gällande den pedagogiska modellen Peer Learning kan sannolikt bidra till att underlätta genomförande av nya modeller.

Referenslista

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, N. (2015). När vårdande och lärande sammanfaller. Patientens, studentens och handledarens erfarenheter av möten på en utbildningsavdelning inom psykiatrisk vård. *No 212/2015. Linneuniversitetet*: Doktorsavhandling.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning i Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2:a omarbetade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, M., Stenberg, M., & Carlson, E. (2013). Utvärdering av studentaktivt lärande i verksamhetsförlagd utbildning: peer learning och patientfokuserad handledning. *Högre utbildning*. Vol.3, (1), 53-56. Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/view/5731/5243>
- Berglund, M., & Ek, K. (2015). Att förstå de didaktiska redskapen i utbildningen. I M, Berglund, M Ekebergh (Red.), *Reflektion i lärande och vård – en utmaning för sjuksköterskan*. Lund: Studentlitteratur.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in higher Education* 24, (4), 413-426. Tillgänglig: https://pes.concordia.ca/docs/peer_learning_and_assessment.pdf
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with each other*. Wellingborough Northants: JS Typesetting,
- Carlson, E. (2010). Sjuksköterskan som handledare. Innehåll i och förutsättningar för sjuksköterskans handledande funktion i verksamhetsförlagd utbildning - en etnografisk studie. *Malmö Högskola, Hälsa och samhälle Doktorsavhandling 2010:2*. Malmö: Holmbergs.
- Carmnes, U-B. (2000:1 AR). *Kliniskt tillämpad utbildning ur studenters och handledares perspektiv: om mästergesällärande och högskolemässighet i vård och omsorgsutbildningar*. Stockholm: Högskoleverket. Tillgänglig: <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800075867/0001AR.pdf>
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methodes Approaches*. United States of America: C & M Digital (P) Ltd.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quatitative, Qualitative, and Mixed Metohodologies*. Oxford University Press
- Ekebergh, M. (2009). *Att lära sig vårda – med stöd av handledning*. Lund: studentlitteratur

- Ekebergh, M. (2015). Lärande och reflexion med livsvärlden som grund. I M, Berglund, M Ekebergh (Red.), *Reflektion i lärande och vård – en utmaning för sjuksköterskan*. Lund: Studentlitteratur.
- Europarådets direktiv 2013//55// EU Yrkeskvalifikationer. Tillgänglig: <http://www.notisum.se/rnp/eu/fakta/..%5Ctag%5C313L0055.htm>
- Henning, J.M., Weidner, T. G., & Marty, M.C. (2008). Peer Assisted Learning in Clinical Education; *Athletic Training Education Journal*, 3 (3), 84-90.
- Karlsson, K., & Vuckovic, V. (2013). Peer Learning. En pedagogisk modell för handledning av sjuksköterskestuderande under verksamhetsförlagd utbildning i Psykiatri Skåne, Malmö. (*Pedagogisk rapport från Fakulteten för Hälsa och samhälle, 2013:1*) Malmö: Holmbergs. Tillgänglig: www.mah.se/muep
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2009). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Mamhidir, A-G., Kristofferzon, M-L., Hellström-Hyson, E., Persson, E., & Mårtensson, G. (2014). Nursing preceptors' experiences of two clinical educations models. *Nursing education in Practice*, 14 (2014) 427-433
- Pilhammar Andersson, E. (Red.). (2003) *Pedagogik inom vård och omsorg*. Lund: Studentlitteratur.
- Ravanipour, M., Bahreni, & Ravanipour, M. (2015). Exploring nursing students' experience of peer learning in clinical practice. *Journal of education and health promotion*. 2015;4:46.
- Slavin, R.E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. Eds. Mayer, R.E., & Alexander, P.A. (2011). *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge Ravanipour.
- Secomb, J. (2008). A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *Journal Of Clinical Nursing*, 17(6),703-016
- Segolsson, M. (2011). Lärandets pedagogik. Tolkningen och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken. *Nr 10 Höskolan i Jönköping: Doktorsavhandling*.
- SFS 1992:1434 *Högskolelagen*. Stockholm: Universitet och Högskolor. Tillgänglig:

- https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/
Socialstyrelsen.(2015). *Nationella planeringsstödet: Tillgång och efterfrågan på vissa personalgrupper inom hälso- och sjukvård samt tandvård*. Tillgänglig:
<https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19727/2015-2-33.pdf>
- Stenberg, M., & Carlsson, E. (2015). Swedish student nurses' perception of peer learning as an educational model during clinical practice in a hospital setting – an evaluation study. *BMC Nursing*, 14:48. Tillgänglig:
<http://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-015-0098-2>
- Stone, R., Cooper, S., & Cant, R (2013). The value of Peer Learning in Undergraduate nursing Education: A systematic Review. *ISRN Nursing*. Volume 2013, Article ID 930901. Tillgänglig:
<http://dx.doi.org/10.1155/2013/930901>
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svensk sjuksköterskeförening (SFS) (2010) *Svensk sjuksköterskeförenings strategi för utbildningsfrågor*. Tillgänglig:
<http://www.swenurse.se/globalassets/01-ssf-jon-svensk-sjukskoterskeforening/publikationer-svensk-sjukskoterskeforening/utbildning-publikationer/strategi.for.utbildnfragor.pdf>
- Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*. Vol 25, No 6, pp.631-645. Tillgänglig:
http://www.unibielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/peer_learning/pal/pdf/trends_in_peer_learning.pdf
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Tveiten, S. (2003). *Yrkesmässig handledning*. Lund: Studentlitteratur
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

- Åberg, C. (2015). Att lära i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. I M, Berglund & M, Ekebergh (red.), *Reflektion i lärande och vård – en utmaning för sjuksköterskan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts Akademiska förlag.

Enkät studenter och handledare

Kvinna Student Man Handledare

Fråga 1

I vilken grad känner du till begreppet
Peer learning?

I mycket hög grad
 I ganska hög grad
 Varken hög eller låg grad
 I ganska låg grad
 I mycket låg grad

Fråga 2

I vilken grad känner du trygghet i att
studentpar tillsammans
förbereder omvårdnadsuppgifter?

I mycket hög grad
 I ganska hög grad
 Varken hög eller låg grad
 I ganska låg grad
 I mycket låg grad

Fråga 3

I vilken grad känner du trygghet i att
studentpar tillsammans
reflekterar kring omvårdnadsuppgifter?

I mycket hög grad
 I ganska hög grad
 Varken hög eller låg grad
 I ganska låg grad
 I mycket låg grad

Fråga 4

I vilken grad tror du att lärande
stimuleras när studentpar tillsammans
genomför aktiviteter under VFU?

I mycket hög grad
 I ganska hög grad
 Varken hög eller låg grad
 I ganska låg grad
 I mycket låg grad

VAR GOD SE NÄSTA SIDA

Fråga 5

I vilken grad tror du förmåga till samarbete stimuleras när studentpar genomför aktiviteter under VFU?

I mycket hög grad	<input type="checkbox"/>
I ganska hög grad	<input type="checkbox"/>
Varken hög eller låg grad	<input type="checkbox"/>
I ganska låg grad	<input type="checkbox"/>
I mycket låg grad	<input type="checkbox"/>

Fråga 6

I vilken grad tror du att det finns fördelar med denna modell med studentpar?

I mycket hög grad	<input type="checkbox"/>
I ganska hög grad	<input type="checkbox"/>
Varken hög eller låg grad	<input type="checkbox"/>
I ganska låg grad	<input type="checkbox"/>
I mycket låg grad	<input type="checkbox"/>

Fråga 7

I vilken grad tror du att det finns nackdelar med denna modell med studentpar?

I mycket hög grad	<input type="checkbox"/>
I ganska hög grad	<input type="checkbox"/>
Varken hög eller låg grad	<input type="checkbox"/>
I ganska låg grad	<input type="checkbox"/>
I mycket låg grad	<input type="checkbox"/>

TACK FÖR DIN MEDVERKAN

Redovisning av svar från enkätfrågor till studenterna

1. I vilken grad känner du till begreppet Peer Learning?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts	
	Antal studenter		Antal studenter
5	I mycket hög grad	I mycket hög grad	1
4	I ganska hög grad	I ganska hög grad	5
3	Varken hög eller låg grad	Varken hög eller låg grad	
2	I ganska låg grad	I ganska låg grad	
1	I mycket låg grad	I mycket låg grad	1
		Bortfall av en student	
	Medelvärde:	Medelvärde:	3,7

2. I vilken grad känner du trygghet i att studentpar handleds tillsammans?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts	
	Antal studenter		Antal studenter
5	I mycket hög grad	I mycket hög grad	4
4	I ganska hög grad	I ganska hög grad	2
3	Varken hög eller låg grad	Varken hög eller låg grad	1
2	I ganska låg grad	I ganska låg grad	
1	I mycket låg grad	I mycket låg grad	
		Bortfall av en student	
	Medelvärde:	Medelvärde:	4,4

3. I vilken grad känner du trygghet i att studentpar reflekterar tillsammans kring omvårdnadsåtgärder?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts	
	Antal studenter		Antal studenter
5	I mycket hög grad	I mycket hög grad	2
4	I ganska hög grad	I ganska hög grad	4
3	Varken hög eller låg grad	Varken hög eller låg grad	1
2	I ganska låg grad	I ganska låg grad	
1	I mycket låg grad	I mycket låg grad	
		Bortfall av en student	
	Medelvärde:	Medelvärde:	4,1

4. I vilken grad tror du att lärande tillsammans stimuleras när studentpar tillsammans genomför aktiviteter under verksamhetsförlagd utbildning?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts		
	Antal studenter		Antal studenter	
5	I mycket hög grad	4	I mycket hög grad	3
4	I ganska hög grad	4	I ganska hög grad	2
3	Varken hög eller låg grad		Varken hög eller låg grad	1
2	I ganska låg grad		I ganska låg grad	1
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad	
			Bortfall av en student	
	Medelvärde:	4,5	Medelvärde:	4,0

5. I vilken grad tror du förmåga till samarbete stimuleras när studentpar genomför aktiviteter under verksamhetsförlagd utbildning?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts		
	Antal studenter		Antal studenter	
5	I mycket hög grad	5	I mycket hög grad	2
4	I ganska hög grad	3	I ganska hög grad	4
3	Varken hög eller låg grad		Varken hög eller låg grad	1
2	I ganska låg grad		I ganska låg grad	
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad	
			Bortfall av en student	
	Medelvärde:	4,6	Medelvärde:	4,1

6. I vilken grad tror du att det finns fördelar med denna modell med studentpar?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts		
	Antal studenter		Antal studenter	
5	I mycket hög grad	3	I mycket hög grad	1
4	I ganska hög grad	4	I ganska hög grad	3
3	Varken hög eller låg grad	1	Varken hög eller låg grad	3
2	I ganska låg grad		I ganska låg grad	
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad	
			Bortfall av en student	
	Medelvärde:	4,3	Medelvärde:	3,7

7. I vilken grad tror du att det finns nackdelar med denna modell med studentpar?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts	
	Antal studenter		Antal studenter
5	I mycket hög grad		I mycket hög grad
4	I ganska hög grad	2	I ganska hög grad
3	Varken hög eller låg grad	3	Varken hög eller låg grad
2	I ganska låg grad	3	I ganska låg grad
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad
			Bortfall av en student
	Medelvärde:	2,9	Medelvärde:
			2,7

Redovisning av svar från enkätfrågor till handledarna

1. I vilken grad känner du till begreppet Peer Learning?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts	
	Antal handledare		Antal handledare
5	I mycket hög grad		I mycket hög grad
4	I ganska hög grad	2	I ganska hög grad
3	Varken hög eller låg grad	1	Varken hög eller låg grad
2	I ganska låg grad	1	I ganska låg grad
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad
	Medelvärde:	3,3	Medelvärde:
			4,8

2. I vilken grad känner du trygghet i att studentpar handleds tillsammans?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts	
	Antal handledare		Antal handledare
5	I mycket hög grad		I mycket hög grad
4	I ganska hög grad	2	I ganska hög grad
3	Varken hög eller låg grad	2	Varken hög eller låg grad
2	I ganska låg grad		I ganska låg grad
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad
	Medelvärde:	3,5	Medelvärde:
			4,3

3. I vilken grad känner du trygghet i att studentpar reflekterar tillsammans kring omvårdnadsåtgärder?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts		
	Antal handledare		Antal handledare	
5	I mycket hög grad	1	I mycket hög grad	2
4	I ganska hög grad	3	I ganska hög grad	2
3	Varken hög eller låg grad		Varken hög eller låg grad	
2	I ganska låg grad		I ganska låg grad	
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad	
	Medelvärde:	4,3	Medelvärde:	4,5

4. I vilken grad tror du att lärande tillsammans stimuleras när studentpar tillsammans genomför aktiviteter under verksamhetsförlagd utbildning?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts		
	Antal handledare		Antal handledare	
5	I mycket hög grad	2	I mycket hög grad	3
4	I ganska hög grad	2	I ganska hög grad	1
3	Varken hög eller låg grad		Varken hög eller låg grad	
2	I ganska låg grad		I ganska låg grad	
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad	
	Medelvärde:	4,5	Medelvärde:	4,8

5. I vilken grad tror du förmåga till samarbete stimuleras när studentpar genomför aktiviteter under verksamhetsförlagd utbildning?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts		
	Antal handledare		Antal handledare	
5	I mycket hög grad	2	I mycket hög grad	3
4	I ganska hög grad	2	I ganska hög grad	1
3	Varken hög eller låg grad		Varken hög eller låg grad	
2	I ganska låg grad		I ganska låg grad	
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad	
	Medelvärde:	4,5	Medelvärde:	4,8

6. I vilken grad tror du att det finns fördelar med denna modell med studentpar?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts		
	Antal handledare		Antal handledare	
5	I mycket hög grad	2	I mycket hög grad	2
4	I ganska hög grad	2	I ganska hög grad	2
3	Varken hög eller låg grad		Varken hög eller låg grad	
2	I ganska låg grad		I ganska låg grad	
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad	
	Medelvärde:	4,5	Medelvärde:	4,5

7. I vilken grad tror du att det finns nackdelar med denna modell med studentpar?

Enkät svar innan Peer Learning använts		Enkät svar efter Peer Learning använts	
		Antal handledare	Antal handledare
5	I mycket hög grad		I mycket hög grad
4	I ganska hög grad		I ganska hög grad
3	Varken hög eller låg grad	2	Varken hög eller låg grad
2	I ganska låg grad	2	I ganska låg grad
1	I mycket låg grad		I mycket låg grad
	Medelvärde:	2,5	Medelvärde:
			3

FORSKNINGSGUIDE

Forskningsfrågor

Har begreppet peer learning olika innebörder för studenter och handledare?

Hur ser studenter och handledare på lärande tillsammans i studentpar?

Jämbördigt lärande

Vilka farhågor finns/finner du kring att två studenter handleds samtidigt?

Vilka fördelar finns/finner studenter och handledare med denna modell?

Intervjufrågor/enkätfrågor

Vilken bild har du/ni kring begreppet peer learning?

I vilken grad känner du till begreppet peer learning?

I vilken grad känner du trygghet i att studentpar förbereder och planerar omvårdnadsuppgifter?

I vilken grad känner du trygghet i att studentpar reflekterar kring uppgifter innan handledare involveras?

I vilken grad tror du att lärande stimuleras när studentpar tillsammans löser uppgifter?

I vilken grad tror du att förmåga till samarbete stimuleras när studentpar genomför aktiviteter under VFU?

Hur tänker du kring att studentpar ska lära tillsammans?

I vilken grad tror du det finns nackdelar med denna modell?
Ser du några farhågor med att studentpar handleds tillsammans?

I vilken grad tror du det finns fördelar med denna modell?
Ser du fördelar med att studentpar handleds tillsammans?

Intervjuguide studenter och handledare

1. Vilken bild har du/ni av begreppet peer learning?
2. Hur tänker du/ni inför att ett studentpar kommer att lära tillsammans?

Intervju 2: Hur tänker du/ni nu med att studentpar lär tillsammans?

3. Vilka farhågor ser du/ni med att två studenter handleds tillsammans?
4. Vilka fördelar ser du/ni med att två studenter handleds tillsammans?



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Till studenter på sjuksköterskeprogrammet, termin 3, som genomför verksamhetsförlagd utbildning (VFU) under vårterminen 2016

Du tillfrågas härmed att delta i en intervjustudie gällande sjuksköterskestudenters och handledares uppfattning om jämbördigt lärande under den verksamhetsförlagda utbildningen.

Jämbördigt lärande finns beskrivet i den pedagogiska modellen Peer Learning som att två studenter tillsammans får olika arbetsaktiviteter som ska förberedas, diskuteras, genomföras och utvärderas. En eller två handledare finns utsedda.

Du kommer att intervjuas före och efter genomförandet av din VFU samt svara på en enkät.

Intervjuerna som spelas in kommer att ske på avtalad tid i samband med introduktionen på din enhet samt vid slutsamtalet för din VFU. Beräknad tid per studentpar är en timma.

Din/dina handledare kommer också att intervjuas.

Ditt deltagande är naturligtvis frivilligt men eftersom svaren från dig inte kan ersättas av någon annan hoppas jag att du är villig att delta. Det är av stor betydelse för utvecklandet av nya pedagogiska modeller.

All information kommer att hanteras konfidentiellt och resultaten redovisas så att ingen person eller verksamhet kan bli identifierad. Din medverkan är frivillig och du kan när som helst avbryta ditt deltagande.

Jag är student vid Göteborgs universitet och skriver en magisteruppsats om studenters och handledares uppfattning om Peer Learning före och efter genomförande av denna pedagogiska modell.

Tackar på förhand för din medverkan

Med vänliga hälsningar
Anne Gustafsson

Handledare
John Löwenadler



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Till handledare för studenter på sjuksköterskeprogrammet, termin 3, som genomför verksamhetsförlagd utbildning (VFU) under vårterminen 2016

Du tillfrågas härmed att delta i en intervjustudie gällande sjuksköterskestudenters och handledares uppfattning om jämbördigt lärande under den verksamhetsförlagda utbildningen.

Jämbördigt lärande finns beskrivet i den pedagogiska modellen Peer Learning som att två studenter tillsammans får olika arbetsaktiviteter som ska förberedas, diskuteras, genomföras och utvärderas. En eller två handledare finns utsedda. Innan och efter T3 studenternas VFU kommer du att intervjuas samt svara på en enkät. Intervjuerna som spelas in kommer att ske på avtalad tid. Beräknad tid 30 min

Ditt deltagande är naturligtvis frivilligt men eftersom svaren från dig inte kan ersättas av någon annan hoppas jag att du är villig att delta. Det är av stor betydelse för utvecklandet av nya pedagogiska modeller.

All information kommer att hanteras konfidentiellt och resultaten redovisas så att ingen person eller verksamhet kan bli identifierad. Din medverkan är frivillig och du kan när som helst avbryta ditt deltagande

Jag är student vid Göteborgs universitet och skriver en magisteruppsats om studenters och handledares uppfattning om Peer Learning före och efter genomförande av denna pedagogiska modell.

Tackar på förhand för din medverkan!

Med vänliga hälsningar
Anne Gustafsson

Handledare
John Löwenadler