

# Når aktiv læring blir mer enn aktivitet – utvikling av et samstemt læringsdesign i sykepleierutdanningen

*Høgskolen i Molde – Vitenskapelig høyskole i logistikk*

**Barbro Kvernes og Torunn Edøy**

## ABSTRACT

Studentaktive undervisningsformer har fått en sentral plass i høyere utdanning, men studentaktivitet fører ikke nødvendigvis i seg selv til læring. For at aktiv læring skal ha pedagogisk verdi, må læringsaktivitetene inngå i et helhetlig læringsdesign med tydelig sammenheng mellom hva studentene skal lære, hvordan de arbeider med fagstoffet, og hvordan læringen følges opp og vurderes. Hensikten med denne fagartikkelen er å vise hvordan prinsippene for samstemt læringsdesign (*constructive alignment*) kan brukes til å utvikle et helhetlig læringsforløp om sosial ulikhet i helse i sykepleierutdanningen. Artikkelen beskriver et pedagogisk utviklingsarbeid basert på pedagogisk teori, tidligere forskning og systematiske didaktiske refleksjoner. Læringsdesignet tar utgangspunkt i emnets læringsutbytter og kombinerer prinsippene for samstemt læringsdesign med elementer fra *flipped classroom*. Det består av tre sammenhengende faser: forberedelse før undervisning, casebasert og dialogorientert læring i undervisningen samt refleksjon og medstudentrespons etter undervisningen. Formative vurderingsaktiviteter er integrert gjennom hele læringsforløpet. Artikkelen argumenterer for at den pedagogiske verdien av aktiv læring kan styrkes når læringsutbytter, læringsaktiviteter og formativ vurdering inngår i en tydelig sammenheng. Et slikt læringsdesign kan legge til rette for utvikling av både faglig kunnskap og generiske ferdigheter som samarbeid, kritisk refleksjon og problemløsning. Læringsdesignet er foreløpig ikke empirisk utprøvd, og det er derfor behov for systematisk utprøving og evaluering for å undersøke hvordan det fungerer i undervisningspraksis.

**Nøkkelord:** aktiv læring, samstemt læringsdesign, *constructive alignment*, sykepleierutdanning, *flipped classroom*, pedagogisk utviklingsarbeid

## 1 INNLEDNING

Studentaktive undervisningsformer har de senere årene fått en sentral plass i høyere utdanning. Samtidig viser forskning at studentaktivitet ikke nødvendigvis fører til bedre læring i seg selv. Studenter kan delta aktivt i undervisningen uten at aktivitetene bidrar til dypere forståelse eller en tydelig sammenheng mellom læringsutbytter, undervisning og vurdering (Deslauriers et al., 2019; Prince, 2004). Utfordringen er derfor ikke først og fremst å gjøre undervisningen mer aktiv, men å utvikle læringsdesign der aktivitetene har en tydelig pedagogisk hensikt og støtter de læringsprosessene studentene skal gjennom.

I sykepleierutdanningen er dette særlig relevant. Studentene skal ikke bare tilegne seg teoretisk kunnskap, men også utvikle klinisk resonnering, profesjonelt skjønn og evne til å anvende kunnskap i komplekse pasientsituasjoner (Benner et al., 2010). Dette stiller krav til undervisning som legger til rette for aktiv bearbeiding av fagstoffet og gir studentene mulighet til å se sammenhengen mellom det de skal lære, hvordan de arbeider med fagstoffet, og hvordan kompetansen utvikles og vurderes.

Behovet for læringsdesign som kobler faglig kunnskap med utvikling av generiske ferdigheter, understrekes også i nasjonale føringer for høyere utdanning. Meld. St. 16 (2020–2021) framhever samarbeid, problemløsning, selvstendighet, ansvar, kritisk tenkning og refleksjon som sentrale ferdigheter studentene må utvikle gjennom utdanningen. Studentaktive læringsformer, blant annet caseoppgaver og faglige diskusjoner, løftes fram som relevante fordi de kan gi studentene mulighet til å anvende kunnskap og utvikle ferdigheter med betydning for framtidig yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Undervisning om sosial ulikhet i helse illustrerer denne utfordringen. Temaet omfatter komplekse sammenhenger mellom samfunn, levekår og helse og krever at studentene integrerer samfunnsvitenskapelig kunnskap, etiske vurderinger og sykepleiefaglig handlingskompetanse. Forelesninger kan gi et nødvendig kunnskapsgrunnlag, men gir ikke nødvendigvis studentene tilstrekkelige muligheter til å analysere, reflektere over og anvende kunnskapen i praksisnære situasjoner. Temaet egner seg derfor for et læringsdesign som kombinerer kunnskapsformidling med aktiviteter som legger til rette for analyse, refleksjon og faglig anvendelse.

Denne fagartikkelen presenterer utviklingen av et læringsdesign for undervisning om sosial ulikhet i helse, basert på prinsippene for samstemt læringsdesign (*constructive alignment*). Hensikten er å beskrive og begrunne de didaktiske valgene som ligger til grunn for læringsdesignet, og diskutere hvordan det kan legge til rette for aktiv læring, utvikling av både faglig kunnskap og generiske ferdigheter, og støtte studentenes aktive deltakelse i egen læringsprosess i sykepleierutdanningen. Artikkelen bygger på pedagogisk teori, tidligere forskning og systematiske didaktiske refleksjoner og beskriver et planlagt pedagogisk utviklingsarbeid. Læringsdesignet er foreløpig ikke empirisk utprøvd, og artikkelen presenterer derfor ikke resultater fra en gjennomført evaluering.

### 1.1 Aktiv læring handler om læringsprosesser

Aktiv læring forbindes ofte med undervisningsformer som gruppearbeid, casebasert undervisning, simulering og digitale læringsaktiviteter. Slike arbeidsformer kan bidra til studentaktivitet, men er ikke i seg selv en garanti for læring. Det avgjørende er hvordan aktivitetene utfordrer studentene til å analysere, anvende, begrunne og reflektere over fagstoffet på måter som støtter de ønskede læringsutbyttene (Deslauriers et al., 2019; Freeman et al., 2014; Prince, 2004).

Aktiv læring retter dermed oppmerksomheten mot hva studentene gjør for å bearbeide og utvikle forståelse av fagstoffet. Når studentene får anledning til å anvende kunnskap, diskutere faglige problemstillinger og begrunne egne vurderinger, legges det til rette for læringsprosesser som går utover reproduksjon av kunnskap (Freeman et al., 2014; Prince, 2004). I profesjonsutdanninger er dette særlig relevant fordi studentene skal utvikle evne til å anvende kunnskap i komplekse situasjoner og utvikle klinisk resonnering og profesjonelt skjønn (Benner et al., 2010).

En slik forståelse av aktiv læring påvirker også underviserrollen. Underviseren får i større grad en rolle som tilrettelegger for studentenes læringsprosesser, samtidig som den faglige formidlingen fortsatt har en viktig funksjon. Studentaktive læringsformer blir dermed ikke et mål i seg selv, men pedagogiske virkemidler som kan støtte studentenes arbeid med å utvikle kompetansen som beskrives i læringsutbyttene.

## **1.2 Samstemt læringsdesign gir retning for aktiv læring**

For at studentaktive læringsformer skal inngå i et helhetlig læringsforløp, må det være en tydelig sammenheng mellom hva studentene skal lære, hvilke aktiviteter de skal arbeide med, og hvordan læringen følges opp og vurderes. Biggs et al. (2022) beskriver samstemt læringsdesign (*constructive alignment*) som en tilnærming der læringsutbytter, læringsaktiviteter og vurderingsformer utvikles i sammenheng og støtter hverandre. Utgangspunktet er den kompetansen studentene skal utvikle, mens læringsaktiviteter og vurderingsformer utformes for å støtte denne utviklingen.

Et samstemt læringsdesign kan gjøre hensikten med læringsaktivitetene tydeligere for studentene og synliggjøre hvordan ulike deler av undervisningen inngår i et samlet læringsforløp. Studentenes forberedelser, arbeid i undervisningen og oppfølging i etterkant kan dermed forstås som sammenhengende deler av den samme læringsprosessen, fremfor som enkeltstående aktiviteter.

Samstemt læringsdesign må samtidig ikke forstås som en rigid modell. Andersen (2010) påpeker at tilnærmingen kan føre til en for instrumentell forståelse av læring dersom læringsutbytter og aktiviteter blir for detaljstyrende. I profesjonsutdanninger, der studentene også skal utvikle refleksjon, profesjonelt skjønn og evne til å håndtere komplekse situasjoner, er det derfor viktig å bevare rom for dialog, utforskning og ulike faglige perspektiver. Samstemt læringsdesign forstås i denne artikkelen som et pedagogisk rammeverk som gir retning og sammenheng i undervisningen, uten at læringsprosessen reduseres til forhåndsdefinerte aktiviteter og mål.

## **2 PEDAGOGISK UTVIKLINGSARBEID**

Denne fagartikkelen beskriver et pedagogisk utviklingsarbeid med mål om å utvikle et helhetlig læringsdesign for undervisning om sosial ulikhet i helse i sykepleierutdanningen. Utviklingsarbeidet bygger på pedagogisk teori, tidligere forskning om aktiv læring og samstemt læringsdesign samt systematiske didaktiske refleksjoner knyttet til planlegging av undervisning. Arbeidet omfatter utvikling av selve læringsdesignet, men ikke gjennomføring eller empirisk evaluering av undervisningsopplegget. Det presenteres derfor ikke data om studentenes erfaringer eller læringsutbytte.

### **2.1 Utvikling av læringsdesignet**

Utgangspunktet for utviklingsarbeidet var en tradisjonell forelesning om sosial ulikhet i helse. Forelesningen ga studentene et teoretisk kunnskapsgrunnlag, men ga begrensede muligheter til å arbeide aktivt med fagstoffet gjennom analyse, refleksjon og anvendelse i praksisnære situasjoner. Det

ble derfor identifisert et behov for et læringsforløp der studentenes arbeid før, under og etter undervisningen i større grad kunne inngå i en pedagogisk sammenheng.

Utviklingen av læringsdesignet tok utgangspunkt i emnets læringsutbytter og hvilken kompetanse studentene forventes å utvikle. Deretter ble det vurdert hvilke læringsaktiviteter som kunne støtte studentenes arbeid med denne kompetansen, og hvordan aktivitetene kunne organiseres som et sammenhengende læringsforløp. Prinsippene for samstemt læringsdesign (*constructive alignment*) ble brukt som overordnet pedagogisk rammeverk for å sikre sammenheng mellom læringsutbytter, læringsaktiviteter og vurdering (Biggs et al., 2022).

Som del av utviklingsarbeidet ble undervisningsforløpet strukturert i tre faser: forberedelse før undervisning, aktiv bearbeiding av fagstoffet i undervisningen og refleksjon etter undervisningen. I hver fase ble aktivitetene vurdert ut fra hvilken pedagogisk funksjon de skulle ha, og hvilke læringsprosesser de skulle legge til rette for. Forberedende aktiviteter skulle etablere et felles faglig grunnlag, undervisningstiden skulle brukes til analyse, refleksjon og anvendelse av kunnskap, mens aktivitetene etter undervisningen skulle støtte videre faglig bearbeiding og refleksjon.

Elementer fra *flipped classroom* ble benyttet for å flytte deler av den innledende kunnskapsbearbeidingen til tiden før undervisningen og dermed frigjøre undervisningstid til studentaktive læringsprosesser (Baig & Yadegaridehkordi, 2023). *Flipped classroom* ble dermed ikke anvendt som en undervisningsmetode i seg selv, men som en struktur for organisering av læringsforløpet.

Vurdering ble integrert i læringsdesignet gjennom formative aktiviteter. Digital quiz, refleksjonsnotat og medstudentrespons ble utviklet for å gi studentene mulighet til å undersøke egen forståelse, bearbeide faglige problemstillinger og gi og motta tilbakemeldinger underveis i læringsprosessen. Aktivitetene inngår dermed som en del av samstemmingen mellom læringsutbytter, læringsaktiviteter og vurdering, snarere enn som kontroll av studentenes deltakelse.

Utviklingsprosessen resulterte i et læringsdesign der aktivitetene før, under og etter undervisningen er planlagt som gjensidig sammenhengende deler av det samme læringsforløpet. Det utviklede læringsdesignet presenteres i neste del.

### **3 DET UTVIKLEDE LÆRINGSDESIGNET**

#### **3.1 Oversikt over læringsdesignet**

Resultatet av utviklingsarbeidet er et læringsdesign for undervisning om sosial ulikhet i helse, organisert i tre sammenhengende faser: forberedelse før undervisning, aktiv bearbeiding av fagstoffet i undervisningen og refleksjon etter undervisningen. Fasene har ulike pedagogiske funksjoner, men inngår i ett samlet læringsforløp. Læringsutbyttene danner utgangspunkt for valg av læringsaktiviteter og formative vurderingsaktiviteter, i tråd med prinsippene for samstemt læringsdesign.

Tabell 1 viser hvordan læringsutbytter, læringsaktiviteter og formative vurderingsaktiviteter er koblet sammen gjennom de tre fasene i læringsforløpet.

**Tabell 1. Oversikt over læringsdesignet og sammenhengen mellom læringsutbytter, læringsaktiviteter og formativ vurdering.**

| FASE                                                                                                           | STUDENTENES LÆRINGSAKTIVITETER                                                                                                                                                                                                                                 | UNDERVISERENS ROLLE                                                                                                                            | PEDAGOGISK HENSIKT                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br><b>FØR UNDERVISNING</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Videforelesning</li> <li>• Pensumlitteratur</li> <li>• Digital quiz</li> <li>• Refleksjonsspørsmål</li> </ul>                        | Strukturere læringsarbeidet og tydeliggjøre forventninger<br> | Etablere et felles faglig grunnlag og aktivisere forkunnskaper<br>         |
| <br><b>UNDER UNDERVISNING</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casebasert gruppearbeid</li> <li>• Analyse av situasjoner</li> <li>• Faglige diskusjoner</li> <li>• Veiledning og støtte</li> </ul>  | Veilede, utfordre og støtte refleksjon<br>                    | Anvende teori, utvikle klinisk resonnering og knytte teori til praksis<br> |
| <br><b>ETTER UNDERVISNING</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelt refleksjonsnotat</li> <li>• Medstudentrespons</li> <li>• Tilbakemelding fra underviser</li> </ul>                        | Gi tilbakemelding og støtte videre læring<br>                 | Konsolidere læring og stimulere til videre refleksjon<br>                  |

*Tabellen er utarbeidet av forfatteren ved hjelp av ChatGPT som støtte til grafisk utforming.*

### 3.2 Læringsforløpet

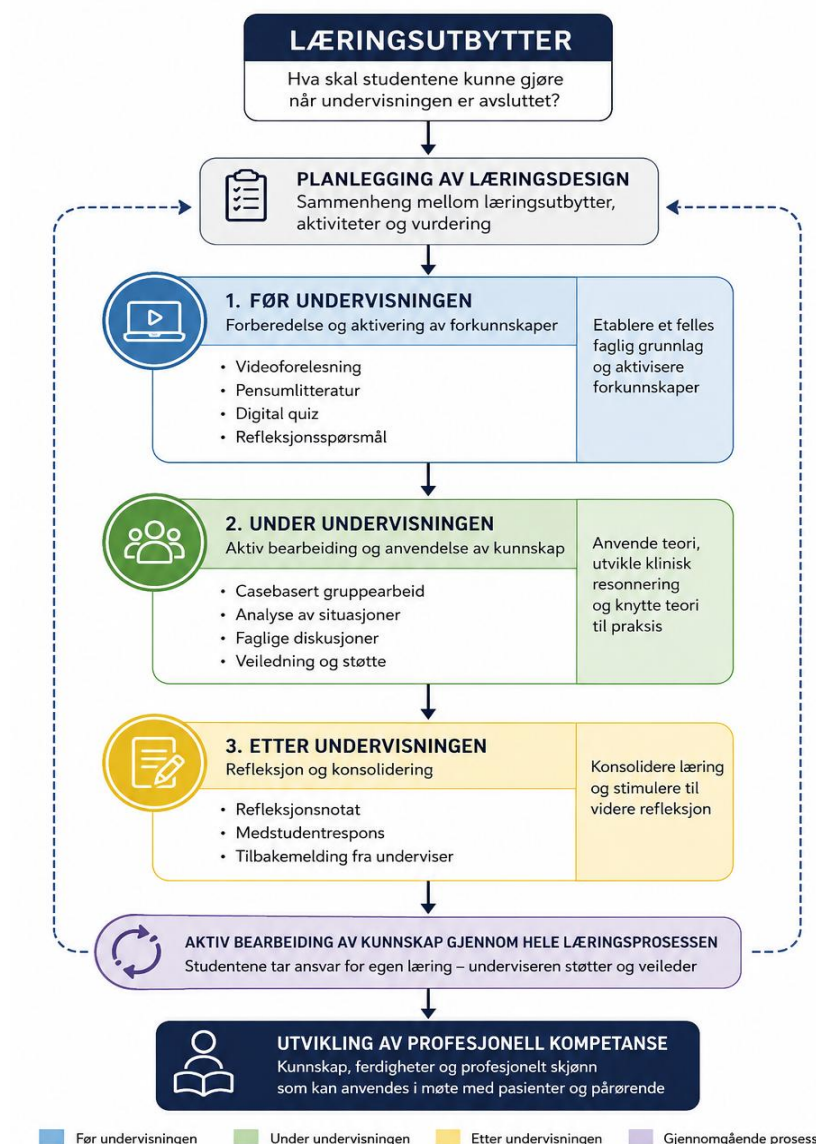
I den første fasen skal studentene forberede seg individuelt gjennom en kort videforelesning, utvalgt pensumlitteratur og en digital quiz. Quizen skal inneholde både faktaspørsmål og åpne refleksjonsspørsmål som inviterer studentene til å knytte fagstoffet til praksisnære situasjoner. Hensikten er å etablere et felles faglig og begrepsmessig grunnlag før undervisningen og samtidig gi studentene mulighet til å undersøke egen forståelse og identifisere områder som krever videre bearbeiding. Quizen skal dermed ha en formativ funksjon og ikke primært brukes som kontroll av om studentene har gjennomført forberedelsene.

I den andre fasen skal undervisningstiden brukes til casebasert gruppearbeid, faglig dialog og refleksjon. Casene skal synliggjøre hvordan sosiale og økonomiske forhold kan påvirke helse, sykdom og tilgang til helsetjenester. Studentene skal anvende relevant kunnskap til å analysere situasjonene, begrunne faglige vurderinger og diskutere mulige sykepleiefaglige tiltak. Underviserens rolle skal være å legge til rette for læringsprosessen ved å stille utdypende spørsmål, utfordre studentenes resonnementer og bidra til at diskusjonene knyttes til relevant teori og forskning. Undervisningstiden skal dermed i større grad brukes til faglig bearbeiding og anvendelse enn til formidling av nytt fagstoff.

I den tredje fasen skal læringsprosessen videreføres gjennom et kort refleksjonsnotat og medstudentrespons. Studentene skal reflektere over hva de har lært, hvilke faglige utfordringer de har møtt, og hvordan kunnskapen kan anvendes i andre situasjoner. Refleksjonsnotatet skal deles med en medstudent, som gir tilbakemelding med utgangspunkt i enkle og tydelige vurderingskriterier. Medstudentresponsen skal ha en formativ funksjon ved at studentene både må formulere egne faglige resonnementer og forholde seg aktivt til en medstudents vurderinger. Tilbakemelding kan støtte videre

læring når den gir informasjon om nåværende forståelse og retning for videre arbeid (Hattie & Timperley, 2007).

**Figur 1. Samstemt læringsdesign for undervisning om sosial ulikhet i helse**



Figuren er utarbeidet av forfatteren ved hjelp av ChatGPT som støtte til grafisk utforming.

Figur 1 synliggjør hvordan de tre fasene er planlagt å bygge på hverandre. Studentene skal først møte sentrale begreper og faglig kunnskap gjennom forberedelsene. Undervisningstiden skal deretter brukes til å anvende, analysere og diskutere kunnskapen i praksisnære situasjoner, før refleksjonsnotat og medstudentrespons skal legge til rette for videre bearbeiding etter undervisningen. Sammenhengen mellom fasene er ment å gjøre læringsprosessen tydelig for studentene og synliggjøre koblingen mellom læringsutbytter, læringsaktiviteter og formativ vurdering.

Læringsdesignet er utviklet for at studentene skal møte fagstoffet flere ganger og arbeide med det på ulike måter gjennom læringsforløpet.

Gjennom casearbeid, faglig dialog, refleksjon og medstudentrespons er læringsdesignet også ment å støtte generiske ferdigheter som samarbeid, problemløsning og kritisk refleksjon. Først gjennom systematisk utprøving og evaluering kan det undersøkes hvordan studentene opplever læringsdesignet, og hvilken betydning det har for deres læringsprosesser og læringsutbytte.

## **4 REFLEKSJON OG DISKUSJON**

### **4.1 Pedagogiske implikasjoner**

Det utviklede læringsdesignet illustrerer hvordan aktiv læring kan forstås som mer enn bruk av studentaktive undervisningsformer. Det sentrale er ikke hvor mange aktiviteter studentene deltar i, men hvordan aktivitetene inngår i et læringsforløp som støtter den kompetansen studentene skal utvikle. Dette samsvarer med prinsippene for samstemt læringsdesign, der læringsutbytter, læringsaktiviteter og vurdering utvikles i sammenheng (Biggs et al., 2022). En slik tilnærming kan bidra til at læringsaktivitetene får en tydeligere pedagogisk funksjon, og at studentene lettere ser sammenhengen mellom egne forberedelser, arbeid i undervisningen og oppfølging i etterkant.

Læringsdesignet bygger samtidig på en forståelse av at studentaktivitet ikke i seg selv er tilstrekkelig for læring. Forskning på aktiv læring viser betydningen av at studentene arbeider kognitivt med fagstoffet gjennom blant annet analyse, diskusjon, problemløsning og anvendelse (Freeman et al., 2014; Prince, 2004). Deslauriers et al. (2019) viser dessuten at studentenes opplevelse av læring ikke nødvendigvis samsvarer med faktisk læring. Dette understreker behovet for at studentaktive undervisningsformer ikke vurderes ut fra aktivitetsnivå eller studentenes opplevelse av læring alene, men ut fra hvilke læringsprosesser aktivitetene er ment å støtte.

I det utviklede læringsdesignet er de tre fasene gitt ulike pedagogiske funksjoner. Forberedelsene skal etablere et faglig utgangspunkt, undervisningstiden skal gi rom for analyse, refleksjon og anvendelse, mens refleksjonsnotat og medstudentrespons skal støtte videre bearbeiding av fagstoffet. Den pedagogiske begrunnelsen ligger dermed ikke i den enkelte aktiviteten isolert, men i sammenhengen mellom aktivitetene og hvordan de bygger videre på hverandre gjennom læringsforløpet.

Dette kan være særlig relevant i sykepleierutdanningen. Studentene skal kunne anvende kunnskap i situasjoner som ofte er komplekse og ikke har entydige løsninger. Arbeid med praksisnære case kan gi studentene anledning til å undersøke ulike perspektiver, begrunne faglige vurderinger og diskutere mulige handlingsalternativer. Slike læringsprosesser kan være relevante for utvikling av klinisk resonnering og profesjonelt skjønn, som er sentrale sider ved sykepleierkompetansen (Benner et al., 2010). Hvorvidt det konkrete læringsdesignet faktisk støtter en slik utvikling, må imidlertid undersøkes gjennom systematisk utprøving.

Casearbeidet, den faglige dialogen og medstudentresponsen kan også legge til rette for utvikling av generiske ferdigheter som samarbeid, problemløsning og kritisk refleksjon. Slike ferdigheter framheves som sentrale i høyere utdanning og som viktige for å møte et arbeidsliv i endring (Kunnskapsdepartementet, 2021). I læringsdesignet utvikles ikke disse ferdighetene løsrevet fra fagkunnskapen, men gjennom studentenes arbeid med praksisnære og sykepleiefaglige problemstillinger.

De formative vurderingsaktivitetene har også en sentral funksjon i læringsdesignet. Quiz, refleksjonsnotat og medstudentrespons er ikke utformet som avsluttende kontroll, men som aktiviteter som skal gi studentene informasjon om egen forståelse og bidra til videre faglig bearbeiding. Tilbakemeldinger har størst læringsverdi når de gir informasjon som kan brukes i studentens videre arbeid (Hattie & Timperley, 2007). Ved å integrere formative vurderingsaktiviteter i læringsforløpet

blir vurdering dermed en del av læringsprosessen og ikke bare noe som skjer etter at undervisningen er avsluttet.

## **4.2 Muligheter og utfordringer**

Et læringsdesign basert på studentenes aktive deltakelse stiller samtidig betydelige krav til studentene. Når deler av kunnskapsgrunnlaget skal bearbejdes før undervisningen, blir studentenes forberedelser viktige for det videre arbeidet. Dersom studentene møter uten nødvendig faglig grunnlag, kan det begrense både deres egen deltakelse og kvaliteten på gruppearbeidet og de faglige diskusjonene. Bruk av elementer fra *flipped classroom* innebærer derfor ikke bare at innhold flyttes fra undervisningsrommet til tiden før undervisningen, men at studentene må forstå hvilken funksjon forberedelsene har i det samlede læringsforløpet (Baig & Yadegaridehkordi, 2023).

Dette aktualiserer betydningen av studentenes aktive deltakelse i egen læringsprosess. Et læringsdesign kan legge til rette for slik deltakelse, men kan ikke sikre at studentene faktisk forbereder seg, engasjerer seg faglig eller reflekterer på den måten aktivitetene forutsetter. Forventningene til forberedelse og deltakelse bør derfor kommuniseres tydelig, og studentene bør kunne se hvordan aktivitetene henger sammen med læringsutbyttene og deres videre kompetanseutvikling. Et viktig spørsmål ved utprøving av læringsdesignet vil være hvordan studentene opplever denne sammenhengen, og hva som fremmer eller hemmer deres deltakelse.

Læringsdesignet stiller også andre krav til underviseren enn en undervisningsform som i hovedsak bygger på formidling. Underviseren må planlegge aktivitetene slik at de støtter læringsutbyttene, følger studentenes faglige resonnementer og kunne stille spørsmål som bidrar til videre refleksjon. Rollen som tilrettelegger innebærer derfor ikke en mindre aktiv underviserrolle, men en rolle der faglig veiledning, strukturering og tilbakemelding får større betydning. Samtidig må underviseren vurdere når studentene bør få utforske problemstillinger selv, og når det er nødvendig med tydeligere faglig støtte.

Et annet hensyn er læringsmiljøet. Casebaserte diskusjoner, faglig argumentasjon og medstudentrespons forutsetter at studentene opplever tilstrekkelig trygghet til å presentere uferdige resonnementer, stille spørsmål og utfordre hverandres vurderinger. Særlig i arbeid med komplekse temaer som sosial ulikhet i helse kan ulike erfaringer og perspektiver komme til uttrykk. Underviseren må derfor ikke bare organisere aktivitetene, men også legge til rette for en faglig dialog der ulike perspektiver kan undersøkes på en respektfull og faglig begrunnet måte.

Samstemt læringsdesign innebærer dessuten en mulig spenning mellom struktur og åpenhet. Tydelige læringsutbytter og planlagte aktiviteter kan bidra til sammenheng og retning, men kan også bli for styrende dersom læringsprosessen reduseres til forhåndsdefinerte mål og aktiviteter. Andersen (2010) advarer mot en for instrumentell anvendelse av *constructive alignment*. I dette læringsdesignet er det derfor viktig at samstemming ikke forstås som at alle studentenes læringsprosesser kan planlegges på forhånd. Det bør fortsatt være rom for spørsmål, uventede perspektiver, faglig uenighet og profesjonelt skjønn.

## **4.3 Styrker, begrensninger og videre utvikling**

En styrke ved utviklingsarbeidet er at pedagogisk teori er omsatt til et konkret læringsdesign der aktiviteter før, under og etter undervisningen er utviklet med utgangspunkt i læringsutbyttene. Sammenhengen mellom læringsutbytter, studentenes aktiviteter og formative vurderingsaktiviteter er gjort eksplisitt. Dette kan gjøre læringsdesignet transparent og gi et grunnlag for systematisk videreutvikling etter at det er tatt i bruk.

En annen styrke er at læringsdesignet ikke bygger på én enkelt studentaktiv metode. Det kombinerer individuell forberedelse, casebasert samarbeid, faglig dialog, refleksjon og medstudentrespons. Aktivitetene har ulike funksjoner i læringsforløpet, men er utviklet innenfor samme pedagogiske rammeverk. Dette kan bidra til å flytte oppmerksomheten fra spørsmålet om hvilke undervisningsmetoder som er «aktive», til spørsmålet om hvilke læringsprosesser de ulike aktivitetene skal støtte.

Den viktigste begrensningen er at læringsdesignet foreløpig ikke er systematisk utprøvd eller evaluert. Artikkelen bygger på pedagogisk teori, tidligere forskning og didaktiske vurderinger, men inneholder ikke empiriske data om hvordan studentene gjennomfører aktivitetene, hvordan de opplever læringsforløpet, eller hvilken betydning det har for deres læring. Det kan derfor ikke trekkes konklusjoner om læringsdesignets betydning for studentenes læringsprosesser og kompetanseutvikling.

Læringsdesignet kan også fungere forskjellig for ulike studentgrupper. Forkunnskaper, motivasjon, studievaner, gruppedynamikk og trygghet i faglige diskusjoner kan påvirke hvordan studentene deltar. Det samme gjelder underviserens tilrettelegging og faglige oppfølging. En systematisk evaluering bør derfor undersøke både hvordan studentene opplever læringsdesignet, hvordan de faktisk arbeider med aktivitetene, og hvilke forhold som fremmer eller hemmer deltakelse og læring.

Videre utvikling bør omfatte systematisk utprøving av læringsdesignet i undervisningspraksis. Det vil være relevant å undersøke hvordan studentene anvender faglig kunnskap, og hvordan aktivitetene gir rom for samarbeid, problemløsning og kritisk refleksjon. Underviserens erfaringer og behovet for justeringer underveis bør også inngå. En slik evaluering kan gi grunnlag for videreutvikling og for å undersøke i hvilken grad den planlagte samstemmingen mellom læringsutbytter, læringsaktiviteter og vurdering fungerer i praksis.

## 5 OPPSUMMERING

Denne fagartikkelen har presentert utviklingen av et læringsdesign for undervisning om sosial ulikhet i helse i sykepleierutdanningen. Med utgangspunkt i prinsippene for samstemt læringsdesign (*constructive alignment*) er læringsutbytter, læringsaktiviteter og formative vurderingsaktiviteter planlagt som sammenhengende deler av et læringsforløp før, under og etter undervisningen.

Utviklingsarbeidet illustrerer at aktiv læring ikke først og fremst handler om å øke omfanget av studentaktivitet, men om å gi aktivitetene en tydelig pedagogisk funksjon. Kombinasjonen av forberedelse, casebasert arbeid, faglig dialog, refleksjon og medstudentrespons er utviklet for å legge til rette for aktiv bearbeiding og anvendelse av faglig kunnskap, samt utvikling av generiske ferdigheter som samarbeid, problemløsning og kritisk refleksjon. Samstemt læringsdesign fungerer i denne sammenhengen som et rammeverk for å skape sammenheng og retning, samtidig som det må være rom for dialog, utforskning og profesjonelt skjønn.

Selv om læringsdesignet er utviklet med utgangspunkt i undervisning om sosial ulikhet i helse, kan prinsippene ha relevans for andre deler av sykepleierutdanningen og andre profesjonsutdanninger der studentene skal anvende kunnskap i komplekse situasjoner. Læringsdesignet er imidlertid foreløpig ikke systematisk utprøvd, og det kan derfor ikke trekkes konklusjoner om hvilken betydning det har for studentenes læring.

Videre arbeid bør omfatte systematisk utprøving og evaluering av studentenes og underviserens erfaringer med læringsforløpet, hvordan de ulike aktivitetene fungerer i undervisningspraksis, og hvilke justeringer som kan bidra til å videreutvikle læringsdesignet.

## Referanser

- Andersen, H. L. (2010). «Constructive alignment» og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 30–35. <https://doi.org/10.7146/dut.v5i9.5568>
- Baig, M. I., & Yadegaridehkordi, E. (2023). Flipped classroom in higher education: A systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 61. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5>
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., & Day, L. (2010). *Educating nurses: A call for radical transformation*. Jossey-Bass.
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). Open University Press.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2020–2021)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>