

Brattgjerd, M., Bøgh Ness, G., Olsen, R. M. & Finnanger, M. (2026). Omsorgens betydning for læring. I S. M. Herholdt-Lomholdt, J.-T. Figenschou Lockertsen & I.-L. Magnussen (Red.), *Med omsorg som sykepleiens ankerfeste – i utdanning, praksis og ledelse* (s. 121–143). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741001>

Kapittel 7

## Omsorgens betydning for læring

**Marianne Brattgjerd, Grethe Bøgh Ness,  
Rose Mari Olsen & Monica Finnanger**

**Sammendrag:** Studentsentrert tilnærming er en pedagogisk filosofi og metode som setter studentenes behov, interesser og aktive deltakelse i sentrum for læringsprosessen. Til tross for økende oppmerksomhet i høyere utdanning de siste tiårene, finnes det begrenset forskningsbasert kunnskap om hvordan studentene selv erfarer denne tilnærmingen. Med utgangspunkt i en evaluering av et nytt pedagogisk opplegg i medikamentregning ved Nord universitet, undersøker vi hva sykepleier- og vernepleierstudenter opplever som betydningsfullt ved bruk av studentsentrert tilnærming. Data ble samlet inn gjennom fokusgruppeintervju (N=14), og kvalitativ innholdsanalyse avdekket ett overordnet tema: «Det handler om å bry seg». Dette reflekterer studentenes oppfatning av lærerens omsorg som avgjørende for faglig mestring og læring. Omsorg kom til uttrykk gjennom tre kategorier: *å skape orden i kaoset, å imøtekomme den enkeltes læringsbehov og å fungere som motivator*. Selv om omsorg tradisjonelt har vært knyttet til utdanning på lavere nivåer, viser studien at det også er en kritisk faktor for læring i høyere utdanning. Dette peker på behovet for en bredere pedagogisk forståelse, der omsorg integreres som en sentral verdi, særlig i møte med utfordringene voksne studenter møter i krevende fag.

**Nøkkelord:** kvalitativ studie, studentsentrert læring, høyere utdanning, medikamentregning, omsorg

**Abstract:** Student-centred learning is a pedagogical philosophy and method that places students' needs, interests, and active participation at the centre of the learning process. Despite increasing attention in higher education over recent decades, there is still limited research-based knowledge regarding how students themselves experience this approach. Drawing on an evaluation of a new pedagogical model in medication calculation at Nord University, this study explores what nursing and social education students perceive as significant in the use of a student-centred approach. Data were collected through focus group interviews (N = 14), and qualitative content analysis revealed one overarching theme: «It is about caring.» This theme reflects the students' perception of the teacher's care as crucial to academic mastery and learning. Care was expressed through three categories: creating order in chaos, accommodating individual learning needs, and functioning as a motivator. Although care has traditionally been associated with education at lower levels, this study

demonstrates that it is also a critical factor for learning in higher education. The findings point to the need for a broader pedagogical understanding in which care is integrated as a central value, particularly in addressing the challenges adult students encounter in demanding subjects.

*Keywords:* qualitative study, student-centred learning, higher education, medication calculation, care

## Introduksjon

### Studentsentrert tilnærming i høyere utdanning

Høyere utdanning har som mål å utdanne selvstendige, tenkende, åpne og kunnskapsorienterte borgere som myndig deltar i demokratiet som aktører og opinionsdannere (Hagtvet & Ognjenovic, 2011). For å nå disse målene er utdanning av høy kvalitet en grunnleggende forutsetning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Utdanningskvalitet er et mangefasettert fenomen og forstås ulikt avhengig av hvilke perspektiver og verdier som vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidligere har fokuset vært på *hva* som skal oppnås: at studentene skal oppnå best mulig læringsresultater, at standarder skal overholdes, og at utdanningen skal gjennomføres mest mulig kostnadseffektivt. De siste årene har det imidlertid skjedd en dreining mot *hvordan* kvalitet skapes, og i St.meld. 16 fremheves det at utdanningskvalitet primært formes lokalt: i møtet mellom studenter og undervisere, mellom undervisere og studentene imellom (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom utdanningskvalitet skal heves, er det ifølge meldingen på dette nivået endring må skje (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Denne dreiningen i forståelsen av utdanningskvalitet har også påvirket pedagogiske tilnærminger i høyere utdanning. Tidligere var undervisningen i stor grad lærersentrert og preget av en mer autoritativ undervisningsstil, mens fokuset i dag i større grad har beveget seg mot en *studentsentrert tilnærming* (Rege Colet, 2017). Studentsentrert undervisning vektlegger studentenes aktive deltakelse, der læreren fungerer mer som en veileder enn som en primær kunnskapsformidler (Claramita et al., 2022).

Effekten av denne tilnærmingen er blitt studert inngående innenfor høyere utdanning, og det er bred akademisk enighet om at den fremmer læring hos studentene og bidrar til økt motivasjon, dypere forståelse og utvikling av kritisk tenkning (Hoidn & Klemenčič, 2020). Studier viser at overføring av makt fra lærer til student er en nøkkelfaktor for at studentene skal få eierskap til egen læring, og for at læring skal kunne skje (Wright, 2011; Wulf, 2019). Også innenfor sykepleieutdanningen har tilnærmingen vist seg å være effektiv både i praktiske fag (Berg & Lepp, 2023; Billings & Halstead, 2019) og i mer teoretiske emner (Männistö et al., 2020; Zhang & Cui, 2018).

Til tross for en bred akademisk enighet om at studentsentrert undervisning har positive effekter, viser forskning at implementeringen møter betydelige utfordringer. Mange undervisere opplever det som krevende å gå fra en lærersentrert til en mer studentsentrert undervisningsform (Hoidn & Klemenčič, 2020). Årsaken til dette er ikke fullt ut kartlagt, men en mulig forklaring er at det er utfordrende å implementere denne tilnærmingen i store studentkull, særlig når ressurser til pedagogisk utvikling er begrensede. I tillegg til strukturelle begrensninger kan også pedagogiske og kulturelle faktorer spille en rolle. Både undervisere og studenter kan være vant til en mer lærersentrert undervisningsform, noe som gjør overgangen krevende.

## Medikamentregning

### – utprøving av en studentsentrert tilnærming

Medikamentregning er et teoretisk emne i sykepleieutdanningen som mange studenter opplever som utfordrende å lære (Owegi et al., 2021). Studentenes tro på egen mestring i dette faget har også vist seg å være lav (Røykenes & Larsen, 2010), og strykprosenten er gjennomgående høy. Studenter med negative erfaringer fra mattefaget i tidligere skolegang opplever særlig dette emnet som vanskelig (Grandell-Niemi et al., 2003; Owegi et al., 2021; Wright, 2008). Kravet om 100 prosent riktig besvarelse på eksamen synes også å bidra til at studentene opplever faget som utfordrende (Røykenes & Larsen, 2010).

Ved Nord Universitet har strykprosenten i medikamentregning vært høy over lang tid. Høsten 2016 ble det derfor igangsatt tiltak for å øke gjennomføringsgraden, blant annet gjennom en mer studentsentrert undervisningstilnærming.

Det nye undervisningsopplegget, utviklet for sykepleier- og vernepleierstudenter ved studiested Namsos, ble strukturert som en modulbasert læringssti på e-læringsplattformen Canvas. Undervisningen var designet for å møte ulike studenters behov og vektla aktiv studentmedvirkning, praktisk anvendelse og kontinuerlig tilbakemelding.

Hver modul inneholdt:

- **Kort videoforesning**, der studentene skulle forberede seg til temaet for undervisningen
- **Fysisk undervisning**, hvor temaene ble utdypet i dialog med studentene

- **Gruppearbeid**, der studentene jobbet med regneoppgaver i små grupper
- **Digital passeringstest**, som studentene brukte for å vurdere egen progresjon

Det ble lagt vekt på en gradvis progresjon i faget, fra grunnleggende begrepsforståelse til mer komplekse beregninger. Faglærerne var tett involvert i læringsprosessen, både gjennom veiledning under gruppearbeid og individuell oppfølging av studenter med særskilte behov. I tillegg ble studentene jevnlig motivert gjennom Canvas-meldinger som oppfordret til kontinuitet i arbeidet.

Eksamen ble gjennomført som tidligere – en tre timers skoleeksamen med krav om 100 prosent riktig besvarelse.

### **Forskningsspørsmål**

Til tross for bred akademisk enighet om effekten av studentsentrert undervisning, finnes det begrenset forskning på hvordan studentene selv opplever denne tilnærmingen. Innenfor emner som medikamentregning har vi ikke funnet noen studier som belyser dette feltet. I denne studien ønsker vi derfor å undersøke studentenes erfaringer med det nye undervisningsopplegget ved Nord universitet og søker å besvare følgende forskningsspørsmål: «Hva erfarer studentene som betydningsfullt i et studentsentrert undervisningsopplegg?»

## **Metode**

### **Forskningsdesign**

Studien hadde et kvalitativt, utforskende og beskrivende design (Polit & Beck, 2017), der fokusgruppeintervju ble anvendt for å innhente studenters erfaringer med det nye undervisningsopplegget. Fokusgruppeintervju er godt egnet når målet er å utforske fenomener det finnes lite kunnskap om fra før

(Krueger & Casey, 2009), og når en ønsker å fange opp ulike oppfatninger, meninger og perspektiver som kommer til uttrykk i interaksjonen mellom flere deltakere (Kitzinger, 1995). Metoden ble valgt for å stimulere til refleksjon og interaksjon mellom deltakerne, noe som kan gi et mer nyansert datamateriale enn individuelle intervjuer alene.

### **Utvalg og datainnsamling**

Informasjon om evalueringen og invitasjon til å delta i studien ble formidlet muntlig i plenum til studentene som var oppmeldt i emnet det aktuelle studieåret (N = 115). De som ønsket å delta, fikk mulighet til å skrive seg opp på en liste som ble distribuert. I alt fjorten studenter meldte seg interessert og takket ja til å delta, hvorav ti kvinner og fire menn. Ni av dem studerte sykepleie, mens fem studerte vernepleie.

Tre fokusgruppeintervjuer ble gjennomført i nøytrale omgivelser på universitetet. En moderator ledet samtalen ved hjelp av en temaguide med åpne spørsmål, mens en assistent tok notater og supplerte med spørsmål ved behov. Verken moderator eller assistent hadde vært involvert i utviklingen eller gjennomføringen av undervisningsopplegget. Intervjuene varte mellom 60 og 95 minutter. Det ble gjort lydopptak som senere ble transkribert ordrett.

### **Analyse**

De transkriberte intervjuene ble analysert ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse (Graneheim et al., 2017; Graneheim & Lundman, 2004). Først leste alle forfatterne gjennom de transkriberte intervjuene for å danne seg et helhetsinntrykk av innholdet. Deretter leste og reflekterte forfatterne hver for seg over intervjutekstene for å identifisere meningsenheter, kondensere disse og utvikle koder. Vi hadde deretter tre møter der vi i fellesskap sorterte og abstraherte innholdet, og der vi gjennom diskusjon kom frem til en felles forståelse og tolkning. Funnene presenteres i tre kategorier med tilhørende subkategorier, samt et overgripende tema som beskriver et gjennomgående latent innhold i studentenes erfaringer med undervisningsopplegget (se tabell under).

## Tabell 7.1

### Analyse av datamaterialet

Overgripende tema	Hovedkategorier
«Det handler om å bry seg»	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Skape orden i kaoset: Omsorg gjennom trygghet og struktur</li><li>2. Imøtekomme læringsbehov: Omsorg gjennom individuell og sosial tilpasning</li><li>3. Være en motivator: Omsorg som engasjement og støtte</li></ol>

### Etiske overveielser

Studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (referansenummer 725044), og deltakerne signerte informert samtykke før deltakelse. De ble informert om at de kunne trekke seg fra studien når som helst, frem til dataene ble anonymisert. Anonymitet ble ivarettatt gjennom transkriberingsprosessen ved at identifiserbare opplysninger ble fjernet. Deltakerne ble også forsikret om at svarene deres ville bli behandlet konfidensielt, og at funnene ville bli presentert på en slik måte at enkeltpersoner ikke kunne gjenkjennes.

## Resultat

### «Det handler om å bry seg»

Studentsentrert undervisning bygger på prinsippet om at studentene skal være aktive deltakere i sin egen læring. Lærerens rolle forstås ofte som en tilrettelegger eller veileder, snarere enn en tradisjonell kunnskapsformidler. Dette innebærer en forventning om at studentene tar ansvar for egen progresjon og eget læringsutbytte. Paradoksalt nok viser denne studien at studentene fremhevet lærerens rolle som betydningsfull i det studentsentrerte undervisningsopplegget.

Dette peker på en viktig innsikt: Selv i en undervisningsform som vektlegger studentenes autonomi, er ikke lærerens rolle mindre betydningsfull – den endrer bare karakter. I denne studien kommer det tydelig frem at lærerens

omsorg fungerte som en forutsetning for at studentene faktisk kunne ta ansvar for egen læring. Omsorgen ble ikke opplevd som ytre styring som begrenset deres selvstendighet, men snarere som en ramme som ga dem trygghet til å være aktive, prøve og feile, og gradvis utvikle tro på egen mestring.

Omsorg ble dermed et bærende element i det studentsentrerte undervisningsopplegget. Det handlet om å «sørge om» studentene slik at de opplevde å mestre situasjonen de var satt i – og kravene de sto overfor. Omsorgen kom til uttrykk både i lærerens pedagogiske tilnærming og i måten de tilrettela for kollektiv og individuell oppfølging. Lærerne skapte struktur og trygghet i undervisningen, møtte studentenes ulike behov og fungerte som motive-rende støttespillere. Snarere enn å undergrave studentenes autonomi ser det ut til at lærerens omsorg la grunnlaget for at studentene kunne ta ansvar for egen læring.

Gjennom en studentsentrert undervisningstilnærming fikk studentene støtte til å håndtere både faglige og emosjonelle utfordringer, noe som reduserte frykt og usikkerhet. I analysen identifiserte vi tre hovedmåter omsorgen kom til uttrykk på: trygghet og struktur (*skape orden i kaoset*), individuell og sosial tilpasning (*imøtekomme læringsbehov*) og engasjement og støtte (*være en motivator*).

### **Skape orden i kaoset: Omsorg gjennom trygghet og struktur**

For mange studenter var oppstarten med medikamentregning forbundet med usikkerhet og stress. Flere beskrev et *indre kaos* knyttet til frykten for å stryke, og hos noen var denne frykten forsterket av negative erfaringer med matematikk fra tidligere skolegang. I møte med denne usikkerheten opplevde studentene at lærerne ikke bare møtte dem med faglige forklaringer, men også med en tydelig forståelse for den emosjonelle belastningen faget medførte. Studentene beskrev det som at lærerne «snakket til følelsene deres». Dette ble opplevd som en omsorgshandling som gjorde det lettere å senke skuldrene og rette oppmerksomheten mot læringsprosessen.

For studentene var det avgjørende at læreren i starten av emnet brukte tid på å *ufarliggjøre* faget. De beskrev hvordan læreren bevisst snakket rolig og tydelig, vektla en gradvis progresjon og skapte et læringsmiljø der det var rom for å stille selv «dumme spørsmål». Dette bidro til økt trygghet og tillit.

*Hun [læreren] var tydelig fra begynnelsen av ... det er ingen spørsmål som er dumme (mm) ... det gjorde det mer trygt ... (Gruppe 2)*

*Hun [læreren] virket veldig åpen ... virker som en grei person og ikke synes spørsmålene våre er rare, men skjønner at vi kommer fra barnehagenivå, da kan vi stille barnehagespørsmål [latter] (Gruppe 3)*

*Jeg synes det var veldig klart og tydelig alt hun [læreren] sa ... Det var lett å henge med, hun gjorde det så lett. Jeg vet ikke helt hva hun gjorde [latter], men hun snakket så rolig og tok punkt for punkt veldig sakte, så det var lett å henge med. (Gruppe 3)*

Studentene opplevde også at undervisningens struktur var en viktig faktor for å skape orden og oversikt. De trakk frem arbeidsplanen som et konkret uttrykk for lærerens omsorg – et verktøy som ikke bare hjalp dem med å organisere studiene, men som også viste at læreren ønsket å støtte dem i progresjonen. Arbeidsplanen minnet dem om modeller fra barneskolen, der de kunne krysse av fullførte oppgaver, noe som bidro til forutsigbarhet og en følelse av kontroll.

*En ting jeg syntes var kjekt, var arbeidsplanen de hadde lagt ut ... Det føltes som jeg var tilbake på barneskolen (he-he). Jeg fulgte de stegene, og det var til stor hjelp for meg. (Gruppe 2)*

*Det ga meg kontroll i hodet – hva vi har gjort, hva vi skal gjøre. (Gruppe 2)*

Også emnets oppbygning i moduler på Canvas ble trukket frem som en styrke fordi det gjorde det enklere å navigere i fagstoffet og følge egen progresjon.

*Disse modulene gjorde det veldig oversiktlig. Først videoer, så undervisning, så gruppearbeid og en test på slutten. Når du var ferdig, visste du liksom at du hadde fått med deg alt ... trinn for trinn. Det gjorde at jeg følte meg trygg opp mot eksamen. (Gruppe 3)*

Samlet sett beskrev studentene hvordan lærerens omsorg kom til uttrykk både gjennom *måten de ble møtt på* og gjennom den *strukturelle tilretteleggingen i undervisningsopplegget*. Dette bidro til å redusere stresset de kjente på i forkant av undervisningen. Flere fortalte at deres negative forventninger til emnet gradvis ble snudd til positive, og at de fikk trygghet i at de kunne mestre faget. Dette funnet peker på en viktig dimensjon ved studentsentrert undervisning: For at studentene skal kunne ta aktivt ansvar for egen læring, trenger de en undervisning som oppleves som forutsigbar, trygg og tilgjengelig. Strukturen i undervisningsopplegget og lærerens væremåte ble derfor av studentene opplevd som avgjørende for deres mestring.

*Jeg føler alle hadde disse forventningene da vi begynte: «det er vanskelig», «det er tungt» ... Men jeg synes faglærerne var veldig flinke til å snu dette. (Gruppe 2)*

*Jeg hadde hørt at det var kjempevanskelig ... Men jeg kjente ikke det som et problem da jeg kom inn i det [undervisningsopplegget]. Min stige har gått fra å være nervøs til å være trygg. (Gruppe 1)*

*Jeg tror dette er den første eksamen jeg ikke har grudd meg til. Måten lærerne gikk fram på gjorde at jeg følte meg trygg. Det var en helt fantastisk følelse! (Gruppe 2)*

### **Imøtekomme læringsbehov:**

#### **Omsorg gjennom individuell og sosial tilpasning**

Et annet aspekt som kom frem, var at studentene opplevde variasjon i undervisningen som et tegn på at lærerne *brydde seg*. Gjennom bruk av ulike undervisningsmetoder – som videoer, tester, gruppearbeid og diskusjoner – erfarte studentene at lærerne anerkjente at mennesker lærer på forskjellige måter. Variasjonen gjorde at studentene følte seg inkludert og fikk flere innganger til å forstå stoffet.

*Det jeg synes var veldig artig med den medikamentregningen, da, var at vi brukte egentlig alle sansene våre ... For i mange emner bare sitter du der og skal ta inn det foreleseren sier. Men*

*i dette emnet har dette ikke vært noe problem, vi har mye variasjon. Vi har videoer, tester og gruppearbeid. Man føler liksom at lærerne yter litt ekstra gjennom å legge opp til et variert opplegg. (Gruppe 3)*

*Det har vært ett av de kjekkeste fagene, synes jeg ... Det var nesten som jeg synes at det var lite av det [latter] ... Det ble liksom sånn; oj, er vi ferdige nå ... skal vi ikke ha dette mer, nei. Plutselig var vi ferdige med det. Men det helt sikkert med at de var så flinke til å variere det, og at man blir motivert i faget. (Gruppe 3)*

Studentene fremhevet også betydningen av at lærerne tok seg tid til å forklare fagstoffet på ulike måter når noe var vanskelig å forstå. De opplevde at lærerne så dem som enkeltindivider og ikke forventet at alle skulle forstå på samme måte. Denne formen for tilpasning ble også opplevd som en omsorgshandling – en bekreftelse på at læreren ønsket at hver enkelt student skulle lykkes.

*Jeg synes hun [læreren] var veldig flink til å omformulere. Når du spurte om noe og kanskje ikke skjønte det, så forklarte hun det på mange forskjellige måter. Det er enkelte lærere som sier akkurat det samme hver gang du spør, og til slutt tør man ikke spørre opp igjen. (Gruppe 2)*

*Jeg opplevde at læreren ønsket at alle skulle forstå ... Hun viste oss ulike måter å regne på, og da kunne jeg finne min måte – den jeg likte best – og jobbe videre med den. (Gruppe 2)*

Denne måten å møte studentene på skapte en opplevelse av trygghet, fordi de ikke følte seg dumme når de måtte be om forklaringer flere ganger. Når læreren viste tålmodighet og villighet til å forklare på ulike måter, opplevde studentene at de ble tatt på alvor – at læreren genuint ønsket at de skulle forstå.

I tillegg til variasjon og individuell tilpasning opplevde studentene at gruppearbeid var en viktig del av undervisningen. Særlig fellesskapet som ble skapt gjennom samarbeid, ble beskrevet som betydningsfullt. Lærerne hadde fra starten av presisert at «dette skal vi klare sammen», noe som ga studentene

en felles forpliktelse til å støtte hverandre. Noen studenter beskrev hvordan de fikk hjelp av medstudenter når oppgavene var vanskelige, mens andre opplevde at det å forklare for andre styrket deres egen forståelse.

*For min del har det å hjelpe de andre i gruppearbeidet vært like verdifullt som det å faktisk jobbe med oppgavene selv ... Når en må forklare det til andre, så skjønner man enda bedre at det er akkurat sånn det er! Og da blir det på en måte en bekreftelse – dette kan jeg! (Gruppe 1)*

*Du lærer andre måter å tenke og regne på [flere samtykker] ... Av og til så skjønner du ikke bæret, men så snakker vi sammen: «Jeg pleier å gjøre sånn og sånn» – «Ja, det kan jeg prøve» ... Så jeg har i alle fall lært mye gjennom å jobbe sammen [flere samtykker]. (Gruppe 2)*

Studentene opplevde at gruppearbeid ikke bare var en faglig ressurs, men også en sosial støtte. Gjennom samarbeid fikk de bekreftelse på egen kompetanse, samtidig som de fikk mulighet til å støtte og bli støttet av medstudenter. Dette forsterket fellesskapet i læringsmiljøet, noe som igjen bidro til at de følte seg tryggere i møte med faglige utfordringer. På denne måten ble omsorg i undervisningen ikke bare uttrykt gjennom lærerens tilstedeværelse og tilpasning, men også gjennom læringsfellesskapet studentene skapte sammen – et fellesskap som ga rom for både støtte, mestring og felles ansvar for læring.

### **Være en motivator: Omsorg som støtte og engasjement**

Lærernes støtte og engasjement ble også fremhevet som avgjørende for studentenes motivasjon og mestringstro. Lærerne ble ikke bare beskrevet som kunnskapsformidlere, men også som mentorer og støttespillere som bidro til å skape en felles drivkraft i klassen. Studentene la særlig vekt på betydningen av at lærerne var til stede, både fysisk og mentalt. Flere satte stor pris på at de kunne ta kontakt via e-post, telefon eller komme innom kontoret for en prat. Lærerens tilgjengelighet ble dermed en konkret omsorgshandling som gjorde at studentene opplevde at de ikke var alene i læringsprosessen.

*Jeg synes det har vært veldig engasjerte lærere. De har gitt mye av seg selv. Det har likesom aldri vært noe problem ... Kan bare gå inn på kontoret og spørre, liksom ... Jeg har vært et par ganger til samtale selv, og det har vært utrolig viktig for meg. (Gruppe 1)*

Studentene opplevde at lærerne skapte motivasjon ikke bare gjennom tilstedeværelse, men også gjennom hyppige oppmuntringer og tilbakemeldinger. Lærerne brukte Canvas aktivt til å sende motiverende meldinger, der de blant annet påminnet studentene om viktige oppgaver, ga oppmuntrende ord og skapte en følelse av progresjon fram mot eksamen. Slike meldinger ga studentene en opplevelse av at lærerne brydde seg om deres utvikling og var involvert i deres læringsreise. Selv små handlinger, som oppmuntrende meldinger, ble oppfattet som omsorg – de skapte en følelse av at lærerne fulgte med på dem og ønsket at de skulle lykkes.

*- Og det at de sendte ut [på Canvas] sånne meldinger i forkant ... Nå er det så og så lenge til eksamen og ... sånne påminnelser om at det kan være lurt å lese det og det, og gjøre de og de oppgavene ... Det er litt lurt, tror jeg.*

*- Og det å gi oss litt motiverende bilder: «Stå på!» «Lykke til, dette går bra!» (Gruppe 1)*

*Det er veldig motiverende at de har troen på oss. Det engasjerer. Du får lyst til å klare. Du får lyst til å, ja, kanskje ikke gjøre dem stolt, men i hvert fall gjøre deg selv stolt. (Gruppe 3)*

I tillegg til å legge til rette for faglig læring opplevde studentene at lærerne aktivt arbeidet for å skape en følelse av fellesskap og felles mål. Denne følelsen av fellesskap og motivasjon skapte en drivkraft i klassen. Flere studenter beskrev at de opplevde det som motiverende å ikke være alene om utfordringene, men å være del av en større gruppe der både lærere og medstudenter støttet hverandre.

*Vi får lyst til å spille på lag med læreren på en måte, i forhold til at det her skal vi greie. Når de kommer med oppfordringen om*

«*dette skal vi greie sammen*», så skaper det en sånn lyst, i hvert fall gjør det det i meg. Det at, ja, dette vil jeg spille på lag med, dette vil vi få til. (Gruppe 3)

I dette motivasjonsfellesskapet lå det ikke bare en akademisk ambisjon om å bestå faget, men også et emosjonelt element: Studentene beskrev hvordan lærernes tro på dem smittet over på deres egen mestringstro. Dette gjorde at de i større grad turte å utfordre seg selv og gå inn i læringsprosessen med en mer positiv innstilling.

Denne relasjonelle omsorgen skapte en dynamikk i klassen der motivasjon og mestringstro ble styrket i samspillet mellom lærere og studenter. Studentene opplevde at lærernes engasjement ikke bare var rettet mot det faglige innholdet, men også mot dem som mennesker. Gjennom en kombinasjon av tilgjengelighet, støtte og oppmuntring skapte lærerne en opplevelse av trygghet og fellesskap som gjorde at studentene tok eierskap til egen læring og våget å tro på egen mestring.

## Diskusjon

### **Omsorg som bærende element i en studentsentrert tilnærming**

Tidligere studier som har undersøkt studentsentrert tilnærming innenfor høyere utdanning, har i hovedsak vært sentrert rundt å utforske hvilke *undervisningsmetoder* som fremmer og hemmer læring (Hoidn & Klemenčič, 2020; Wright, 2011). Dette gjelder også innenfor sykepleieutdanningen (Berg & Lepp, 2023; Männistö et al., 2020; Zhang & Cui, 2018). Studien vår viser imidlertid at en studentsentrert tilnærming handler om *noe mer* enn bare verktøy og metodikk. Det vil si: studentene anerkjenner at det som angår undervisningsmetoder, *har* betydning for studentsentrert læring, men at denne tilnærmingen må «gå hånd i hånd» med en relasjonell tilnærming. De vektlegger betydningen av at lærerne evner å møte studentene «der de er». Dette innebærer ikke bare å møte studentene på det intellektuelle planet, men også å møte dem på det følelsesmessige planet. En slik forståelse kan tolkes i lys av Kirkegaard sitt berømte sitat:

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst (Kierkegaard, 1846).

Overført til lærerens rolle i læringssamarbeidet innebærer dette at læreren ikke bare må «finne» studentens faglige nivå, men også hvor studenten befinner seg på det følelsesmessige planet, for at det skal kunne skje en bevegelse i læringen. I dette emnet var studentenes uttrykte følelser knyttet til en opplevelse av kaos og redsel for å stryke, gjerne med utgangspunkt i dårlige erfaringer med matematikkfaget. Studentene var i utgangspunktet utrygge på om de ville greie kravene i emnet.

Ifølge Ferrucci (2016) har omsorg en helbredende effekt som kan bidra til å endre innstillingen til livet. Dette er noe vi tror de fleste kan kjenne seg igjen i: vi har vel alle erfart at det gjør noe med oss å møte mennesker som viser ekte omsorg og kjærlighet. Det er kanskje mer fremmed å snakke om at omsorg har kraft til å endre *innstillingen til egen læring*. Analysen vår viser imidlertid at det nettopp er dette studentene erfarer som viktig. Studentene opplevde at læreren hadde omsorg for dem og ønsket å legge til rette for at de skulle klare å komme gjennom emnet. En kan si at opplevelsen av omsorg gjorde noe med «hjertet» til studentene; den endret innstillingen til læring slik at de fikk lyst og motivasjon til å lære.

Samlet indikerer funnene i denne studien at studentene erfarte at det relasjonelle aspektet hadde betydning i det studentsentrerte undervisningsopplegget de deltok i. De var ikke avvisende til den metodiske og instrumentelle tilnærmingen, men det kom tydelig frem at omsorgsdimensjonen ble ansett som det bærende elementet i undervisningsopplegget. Eller en kan si at den instrumentelle tilnærmingen hvilte på et underlag av omsorg, og at denne kombinasjonen gjorde at studentene opplevde undervisningsopplegget som betydningsfylt. Denne kunnskapen er ikke avdekket i tidligere studier som har undersøkt effekter av studentsentrert læring innenfor høyere utdanning, og kan derfor sies å utgjøre ny kunnskap på feltet.

## Omsorg i et fenomenologisk perspektiv

Studien viser at trygge rammer, hvor en kan prøve og feile uten å være redd for negative sanksjoner, er viktig for at studentene skal kunne være aktive deltakere i egen læring. Selv om utdanningssystemet er fundamentalt forskjellig fra familieinstitusjonen, kan funnene forstås i lys av en bredere relasjonell dynamikk som også kjennetegner trygge voksen–barn-relasjoner, der tillit, støtte og rom for å feile danner grunnlag for utvikling og læring. Barnet er per definisjon et umodent menneske og står i et avhengighetsforhold til sine omsorgspersoner for å kunne vokse og utvikle seg til å bli et modent og reflektert menneske. Barnet blir med andre ord født inn i en verden hvor avhengighet av og tillit til andre mennesker er en forutsetning for at det skal kunne utvikle seg og blomstre som menneske (Løgstrup, 1999).

Dette er også i tråd med Kari Martinsens omsorgsfilosofi, som bygger på et kollektivistisk menneskesyn (Martinsen, 2003). Ifølge hennes filosofi er vi av naturen bundet sammen med andre mennesker: vi er alltid innvevd i relasjoner der vi er avhengige av hverandre for å kunne utvikle oss som mennesker. Slik er det også innenfor utdanningssystemet. Studenten står i et avhengighetsforhold til læreren i kraft av at læreren har tilgang på kunnskap som studenten er avhengig av for å kunne bestå eksamen – og for å utvikle seg som profesjonsutøver. Relasjonen er per definisjon asymmetrisk ved at læreren sitter i en maktposisjon, mens studenten trenger støtte og veiledning for å kunne tilegne seg kunnskap og utvikle seg faglig og personlig. Avhengighet er dermed utgangspunktet for at læring skal kunne skje.

Denne avhengigheten kan imidlertid misbrukes. Vi vet for eksempel at fravær av omsorg, krenkelser og misbruk av makt skader den normale utviklingen til barnet (Bowlby, 2008). På tilsvarende måte kan det i en lærer–student-relasjon oppstå situasjoner der avhengigheten forvaltes uetisk. Læreren kan vise seg tilliten verdig, men kan også misbruke sin posisjon. Han/hun kan opptre på en måte som skaper utrygghet, og som gjør at studentene føler seg usikre og inkompetente. Motsatt kan læreren skape trygge og gode rammer slik at studentene opplever å utvikle seg og blomstre som mennesker.

Dette peker på en viktig innsikt: det å bli «sørget om» er en fellesmenneskelig disposisjon som er virksom hele livet, fra fødsel til død. Overført til

utdanningskonteksten innebærer dette at vi bør ta høyde for denne disposisjonen i alle lærings situasjoner og på alle nivåer i utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Dette reiser et viktig spørsmål: Hvilken plass har omsorg i utdanning generelt, og i høyere utdanning spesielt?

### **Hvilken plass har omsorg innenfor utdanning?**

Flere studier har undersøkt sammenhengen mellom omsorg og læring på ulike utdanningsnivåer, fra barnehage til høyere utdanning. Innenfor barnehagekonteksten knyttes omsorg til nærhet, relasjoner, trygghet, respekt og anerkjennelse, og ses på som sentralt for utvikling og læring (Espe & Indrebø, 2015). Bøe et al. (2020) sammenlikner omsorg med et «støttende stillas» for læring og utvikling, og uttrykker at denne dimensjonen er så viktig at den bør stå i sentrum og ligge til grunn for all læring.

I grunnskole- og videregående opplæring peker studier også på at omsorg bidrar til et trygt læringsmiljø, øker elevenes indre motivasjon for å lære, og har positive effekter på elevers fysiske og psykiske helse. Elever som oppfatter lærerne sine som omsorgsfulle, har en bedre følelse av tilhørighet på skolen og viser ofte mer framgang når det gjelder læring. Lærer-elev-forholdet er kjernen i utdanning, og kjærlighet er den drivende kraften (Garza et al., 2014; Owusu-Ansah & Kyei-Blankson, 2016). Særlig pekes det på viktigheten av omsorg overfor de elevene som er i risikozonen for å droppe ut av skolen (Muller, 2001).

Når det gjelder omsorgens betydning innenfor høyere utdanning, finnes det studier som viser at en omsorgsfull tilnærming fremmer studentenes akademiske og personlige utvikling (Aldrup et al., 2022; Meyers, 2009; Miller & Mills, 2019), men antall studier er betraktelig mindre sammenlignet med lavere utdanning.

Gitt at omsorgsdimensjonen synes å være mindre vektet i høyere utdanning enn i lavere utdanning, og at det å bli «sørget om» er en fellesmenneskelig disposisjon som er virksom hele livet (Løgstrup, 1999; Martinsen, 2003), kan det være grunn til å spørre om det er et misforhold mellom studentenes behov for omsorg i høyere utdanning og hvorvidt de faktisk får den støtten og omsorgen de trenger.

Kanskje gjelder dette særlig overfor Generasjon Z og Millenium-generasjonen, som i dag utgjør majoriteten av de studerende i høyere utdan-

ning. Ifølge Miller og Mills (2019) har disse generasjonene noen fellestrekk: begge er vokst opp under beskyttende forhold (helikopterforeldre), og fritiden har vært preget av mye organisert aktivitet og tilrettelegging. Dette kan, ifølge Miller og Mills (2019), føre til at studentene som kommer inn i høyere utdanning nå er mindre forberedte på kravene som stilles til dem, og dermed mindre motstandsdyktige når det gjelder utfordringer de møter i studiene, samt at de har en mindre klart definert studentrolle. Denne utviklingen indikerer at disse studentene kanskje har et enda større behov for omsorg enn tidligere generasjoner.

### **Vi trenger en bevisstgjøring av omsorgsdimensjonen i høyere utdanning**

Når lærerne ikke blir gjort oppmerksomme på hvor viktig omsorgsdimensjonen er i tilknytning til læring, er det også en fare for at denne dimensjonen ikke blir tilstrekkelig vektlagt i undervisningen. Det handler ikke nødvendigvis om motvilje, men heller om at begrepet «omsorg» ofte ikke er eksplisitt tematisk forankret i pedagogisk teori og praksis innenfor høyere utdanning.

Et eksempel på dette finner vi i pensumboken *University teaching and learning* av Rienecker et al. (2015), som benyttes i emnet «Universitetspedagogikk» ved flere høyere utdanningsinstitusjoner. Boken gir en grundig innføring i sentrale pedagogiske prinsipper for høyere utdanning, med vekt på hvordan lærere kan utvikle undervisningspraksis som fremmer studentenes læring og selvstendighet. Flere kapitler trekker frem betydningen av et godt læringsmiljø, og relasjonen mellom lærer og student omtales som en sentral faktor i studentenes læringsprosess. Boken løfter også frem viktigheten av å møte studenters ulike læringsbehov, og gir en rekke konkrete metoder og verktøy for å støtte studentenes faglige utvikling.

Det vi derimot ser, er at omsorg som begrep – og som relasjonell kvalitet i lærerrollen – ikke tematiseres eksplisitt. Relasjonen mellom lærer og student beskrives først og fremst med tanke på hvordan læreren kan fremme studentens faglige autonomi og ansvar for egen læring. Dette er viktige aspekter, og boken gir en solid plattform for undervisning i høyere utdanning. Samtidig kan vår studie bidra til å utfylle dette bildet ved å vise at omsorg – forstått som en aktiv relasjonell praksis preget av oppmerksomhet, anerkjennelse og støtte – også er en avgjørende faktor for læring. Våre funn peker på at det

å bli møtt med omsorg ikke svekker studentenes selvstendighet, men tvert imot kan styrke både motivasjonen og opplevelsen av mestring.

Denne nyanseringen kan ses som en nødvendig videreutvikling av det pedagogiske repertoaret som allerede formidles i lærebøker som Rienecker et al. (2015). Omsorgsdimensjonen utfordrer ikke nødvendigvis den eksisterende forståelsen av lærerens rolle, men utvider den ved å vise hvordan det relasjonelle fundamentet kan ha direkte betydning for læringsutbytte – ikke bare i lavere utdanning, men også i høyere utdanning.

De fleste lærere vil sannsynligvis anerkjenne viktigheten av å bygge gode relasjoner til studentene. Samtidig er det forståelig at noen kan være usikre på hvor grensen går mellom det å vise omsorg og det å stille krav som fremmer selvstendighet og ansvar. Flere forskere har uttrykt bekymring for at en for sterk vekt på omsorg kan føre til at studentene blir for avhengige av læreren, eller at kravene til akademisk nivå svekkes (Meyers, 2009; Miller & Mills, 2019). Dette er en viktig diskusjon som bør tas i fagmiljøene. Det handler ikke om å erstatte krav med omsorg, men om å finne en balansert tilnærming der omsorg fungerer som støtte for studentenes utvikling mot selvstendighet.

En overdrevet vekt på det emosjonelle kan gi en sentimental undervisningsform uten faglig substans. På den andre siden kan en ren instrumentell tilnærming, som utelukkende fokuserer på metoder og verktøy, gjøre læringsmiljøet kaldt og fremmedgjørende. Som pedagoger har vi et felles ansvar for å møte studentene der de er – både faglig og menneskelig – slik at de får best mulige forutsetninger for å lære og utvikle seg.

## Konklusjon

Denne studien har undersøkt sykepleier- og vernepleierstudenters erfaringer med et studentsentrert undervisningsopplegg i medikamentregning ved Nord universitet. Studentene ble invitert til å dele hva de selv erfarte som betydningsfullt i møte med det nye undervisningsopplegget. I deres erfaringer kom særlig betydningen av lærerens omsorg til uttrykk som et bærende element for læring i denne konteksten.

Funnene viser at omsorg ble opplevd som sentralt for studentenes opplevelse av trygghet, motivasjon og mestring i et fag de på forhånd erfarte som krevende. Lærernes omsorg viste seg gjennom at de skapte struktur og forutsigbarhet, imøtekom studentenes læringsbehov og var støttende og motiverende til stede. Denne relasjonelle omsorgen skapte et trygt rom der studentene kunne utvikle både mestringstro og selvstendighet i egen læringsprosess.

Studien utfordrer dermed en snever forståelse av studentsentrert undervisning som utelukkende metode- og verktøyorientert. Den viser at relasjonelle kvaliteter, som omsorg, ikke bare er relevante i lavere utdanning, men også spiller en avgjørende rolle i høyere utdanning. Omsorg må forstås som en profesjonell, pedagogisk praksis som fremmer både faglig og personlig utvikling hos studentene.

På bakgrunn av disse funnene mener vi at det er behov for videre forskning som undersøker omsorgens plass i høyere utdanning. Det bør blant annet utforskes hvordan relasjonell omsorg konkret kan integreres i ulike fagområder og undervisningsformer. Longitudinelle studier kan gi innsikt i hvordan omsorg i utdanningsløpet påvirker studentenes læringsutbytte, gjennomføring og profesjonelle utvikling over tid.

Videre er det behov for å undersøke undervisernes perspektiver på omsorg som del av lærerrollen i høyere utdanning. Hvordan forstår de sin relasjonelle rolle, og hvilke barrierer og muligheter opplever de i møte med studentenes behov for omsorg? Det kan også være verdifullt å undersøke hvordan ulike studentgrupper – for eksempel med hensyn til kulturell bakgrunn eller tidligere utdanningserfaringer – responderer på en pedagogikk der omsorg er en integrert dimensjon.

Avslutningsvis peker denne studien på at det ligger et uutnyttet potensial i å utvikle en mer relasjonell pedagogikk i høyere utdanning. Å anerkjenne omsorg som en profesjonell praksis kan styrke studentenes motivasjon, mestringstro og læringsutbytte, og dermed heve kvaliteten i høyere utdanning.

## Referanser

- Aldrup, K., Carstensen, B. & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Berg, E. & Lepp, M. (2023). The meaning and application of student-centered learning in nursing education: An integrative review of the literature. *Nurse Education in Practice*, 103622.
- Billings, D. M. & Halstead, J. A. (2019). *Teaching in nursing e-book: A Guide for Faculty*. Elsevier Health Sciences.
- Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic books.
- Bøe, M., Hognestad, K., Steinnes, G. S., Fimreite, H. & Moser, T. (2020). *I en helhetlig tilnærming til læring er omsorg i sentrum*.
- Claramita, M., Findyartini, A., Samarasekera, D. D. & Nishigori, H. (2022). *Challenges and Opportunities in Health Professions Education*. Springer.
- Ferrucci, P. (2016). *The Power of Kindness: The Unexpected Benefits of Leading a Compassionate Life*. Penguin.
- Garza, R., Alejandro, E. A., Blythe, T. & Fite, K. (2014). Caring for students: What teachers have to say. *International Scholarly Research Notices*, 2014.
- Grandell-Niemi, H., Hupli, M., Leino-Kilpi, H. & Puukka, P. (2003). Medication calculation skills of nurses in Finland. *Journal of Clinical Nursing*, 12(4), 519–528.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105–112.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29–34.
- Hagtvet, B. & Ognjenovic, G. (2011). *Dannelse – tenkning, modning, refleksjon – nordiske perspektiver på almenndannelsen nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Dreyers Forlag AS.
- Hoidn, S. & Klemenčič, M. (2020). *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. Routledge.
- Kierkegaard, S. (1846). *Samlede værker* (Bd. 7). Gyldendal.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups (Qualitative Research, part 5). *British Medical Journal*, 311(7000), 299.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research* (4. utg.). Sage.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Cappelens Forlag.
- Martinsen, K. (2003). *Fenomenologi og omsorg. Tre dialoger. 2 utg.* Universitetsforlaget.
- Meld.St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meyers, S. A. (2009). Do your students care whether you care about them? *College Teaching*, 57(4), 205–210.

- Miller, A. C. & Mills, B. (2019). «If They Don't Care, I Don't Care»: Millennial and Generation Z Students and the Impact of Faculty Caring. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(4), 78–89.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological inquiry*, 71(2), 241–255.
- Männistö, M., Mikkonen, K., Kuivila, H. M., Virtanen, M., Kyngäs, H. & Kääriäinen, M. (2020). Digital collaborative learning in nursing education: a systematic review. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 34(2), 280–292.
- Owegi, R., Burdick, K., Cannon, E., McQuiston, L. & Arvin, S. (2021). Medication math dosage assessment anxiety in undergraduate nursing students: A systematic review. *Journal of Professional Nursing*, 37(4), 735–740.
- Owusu-Ansah, A. & Kyei-Blankson, L. (2016). Going back to the basics: Demonstrating care, connectedness, and a pedagogy of relationship in education. *World Journal of Education*, 6(3), 1–9.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2017). *Nursing Research: generating and assessing evidence for nursing practice* (10. utg.). Wolters Kluwer.
- Rege Colet, N. M. (2017). From content-centred to learning-centred approaches: shifting educational paradigm in higher education. *Journal of Educational Administration and History*, 49(1), 72–86.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (2015). *University teaching and learning*. Samfundslitteratur.
- Røykenes, K. & Larsen, T. (2010). The relationship between nursing students' mathematics ability and their performance in a drug calculation test. *Nurse education today*, 30(7), 697–701.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International journal of teaching and learning in higher education*, 23(1), 92–97.
- Wright, K. (2008). Can effective teaching and learning strategies help student nurses to retain drug calculation skills? *Nurse education today*, 28(7), 856–864.
- Wulf, C. (2019). «From teaching to learning»: Characteristics and challenges of a student-centered learning culture. I *Inquiry-based learning–Undergraduate research: The german multidisciplinary experience* (s. 47–55).
- Zhang, J. & Cui, Q. (2018). Collaborative learning in higher nursing education: A systematic review. *Journal of Professional Nursing*, 34(5), 378–388.

