

Utvikling av nettbasert diskusjonsforum for veiledning av sykepleierstudenter i praksisstudier

Catrine Buck Jensen

Halvparten av sykepleierutdanningen består av praksisstudier. En stor del av arbeidet til lærere i sykepleierutdanningen består derfor av veiledning av studenter i praksisstudier. Jeg har som lærer utforsket ulike måter å følge opp studenter på, med ønske om å knytte tette relasjoner til studentene og deres lærings situasjoner. Ettersom denne typen veiledning skjer parallelt med andre oppgaver, lar det seg ikke alltid gjøre å være fysisk til stede, og derfor har jeg etablert et diskusjonsforum for å styrke studentenes læringsplattform. Her har jeg fått «møte» studenter flere ganger i uka og fått lese deres refleksjoner knyttet til erfaringer, nyvunnet kunnskap og innsikt. I dette kapitlet vil jeg belyse og diskutere pedagogiske grep som skal til for å skape aktivitet i et diskusjonsforum, slik at det kan gi merverdi av praksisstudiene til studentene.

Introduksjon

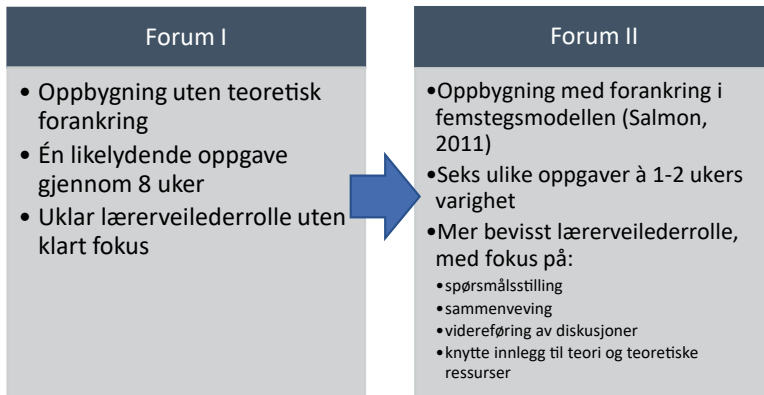
På begynnelsen av 2000-tallet ble høyere utdanning utfordret fra politisk hold til å ta i bruk nye teknologiske løsninger (St.meld. nr. 27, 2000–2001, s. 16). Både Meld. St. 16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og Kunnskapsdepartementets digitaliseringsstrategi fra 2017 følger opp dette (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I 2015 viste en rapport fra Norgesuniversitetet at det fortsatt var

opp til den enkelte underviser hvorvidt vedkommende valgte å ta i bruk digitale virkemidler i sin undervisning (Ørnes & Gjerdrum, 2015). Den nyeste undersøkelsen om faglige ansattes bruk av digitale virkemidler i undervisning og læring viser imidlertid en positiv trend (Direktoratet for internasjonali- sering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (DIKU), 2019). Det inne- værende året med covid-19-pandemien har vist at det er mulig å ta i bruk teknologiske løsninger raskt dersom man er nødt til det. Men, for å sikre at kvaliteten på bruk av digitale løsninger er god, forutsetter det en didaktikk som tar utgangspunkt i muligheter og begrensninger i løsningene man velger (Fossland, 2015).

I sykepleierutdanningen, i likhet med andre utdanninger, oppfordres undervisere også til mer bruk av digitale verktøy. Lee Koch (2014) mener at lærere i sykepleierutdanningen i tillegg til å inneha klinisk kompetanse må finne nye måter å veilede og undervise studenter på, spesielt ved bruk av teknologi i læringsaktiviteter. Læring i teknologirike omgivelser utfordrer vår forståelse av underviserens rolle i møte med studenten på grunn av kompleksiteten dette fører med seg i et allerede komplekst fag (Lund, Bakken & Engelién, 2014).

Våren 2015 opprettet jeg et asynkront diskusjonsforum (heretter forum I) for sykepleierstudentene jeg var lærerveileder for, i praksisstudier i grunnleggende sykepleie. Studentene fikk én refleksjonsoppgave ukentlig som de skulle besvare skriftlig. Praksisperioden varte i åtte uker. Innleggene fra forum I og kvalitative intervju med studentene dannet grunnlaget for mitt mastergradsprosjekt i pedagogikk (Jensen, 2016). Her ble flere forbedring- sområder identifisert, blant annet å bygge tillit mellom deltakerne, utforming av oppgaver til diskusjon og lærerveileders rolle, se figur 1.

De identifiserte forbedringsområdene førte til faglige og pedagogiske endringer i et nytt diskusjonsforum (heretter forum II), våren 2016. Dette ble utprøvd av en ny gruppe sykepleierstudenter i praksisstudier i grunnleggende sykepleie. Også denne gang var varigheten åtte uker. Nå ble diskusjonsforu- met og aktiviteten planlagt mer i detalj, studentene fikk ulike oppgaver mer knyttet til teori, og som lærerveileder opptrådte jeg med en større bevissthet. Dette vil jeg komme tilbake til.



Figur 1 Endringer etter analyse av forum I som forbedringsområder i forum II

Med endringene som bakteppe ble følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

- a. Hva kjennetegner lærerveileder og studenters deltakelse i et diskusjonsforum?
- b. Hvordan kan lærerveileders endringer påvirke aktivitet og refleksjon i et diskusjonsforum?

Spørsmål a er likelydende med ett av forskningsspørsmålene i Jensen (2016). Spørsmål b er stilt med formål om å besvare hvordan de nevnte endringene påvirket aktiviteten i forum II.

Teoretisk grunnlag

For å forstå bakgrunnen for valgene som ble tatt, både for diskusjonsforum som «møtested» for felles refleksjon og oppbygningen av selve forumaktiviteten vil jeg videre gjøre rede for noen sentrale teoretiske perspektiver som har påvirket valgene i dette arbeidet.

Betydning av refleksjon for læring i praksisstudier

Å reflektere betyr «å gjenspeile, kaste tilbake lys, bølger eller stråling» (Store Norske Leksikon, 2019). Begrepet refleksjon brukes ofte synonymt med å reflektere, men der det å gjenspeile eller kaste tilbake kan sees som en isolert hendelse, er refleksjon en prosess. Ida Torunn Bjørk (2003) fokuserer på refleksjon om handlingen, eller *over* handlingen, som hun betegner det. Tre stadier er av betydning: først, å vende tilbake til det man har erfart, både den faktiske situasjonen samt følelser og reaksjoner som oppsto i situasjonen. Videre ved å gjøre en kritisk analyse av situasjonen, tankene og følelsene, for eksempel bruk av teori. Til sist handler refleksjonen om å identifisere eller avdekke nye perspektiver basert på den erfaringen man har fått (Bjørk, 2003, s. 151).

Bjørk sier følgende:

Hensikten med refleksjon er ikke bare å se hvordan teori og praksis stemmer overens, det er også et analytisk og kreativt arbeid. Du kan lete etter «hull» i teoriene, etter sammenhenger, likheter og forskjeller mellom dine praktiske erfaringer og mellom teorien og de praktiske erfaringene. Refleksjon kan også gi deg inspirasjon til å være utforskende; til å stille nye spørsmål til både teori og praksis (2003, s. 142).

Bruk av diskusjonsforum i praksisstudier

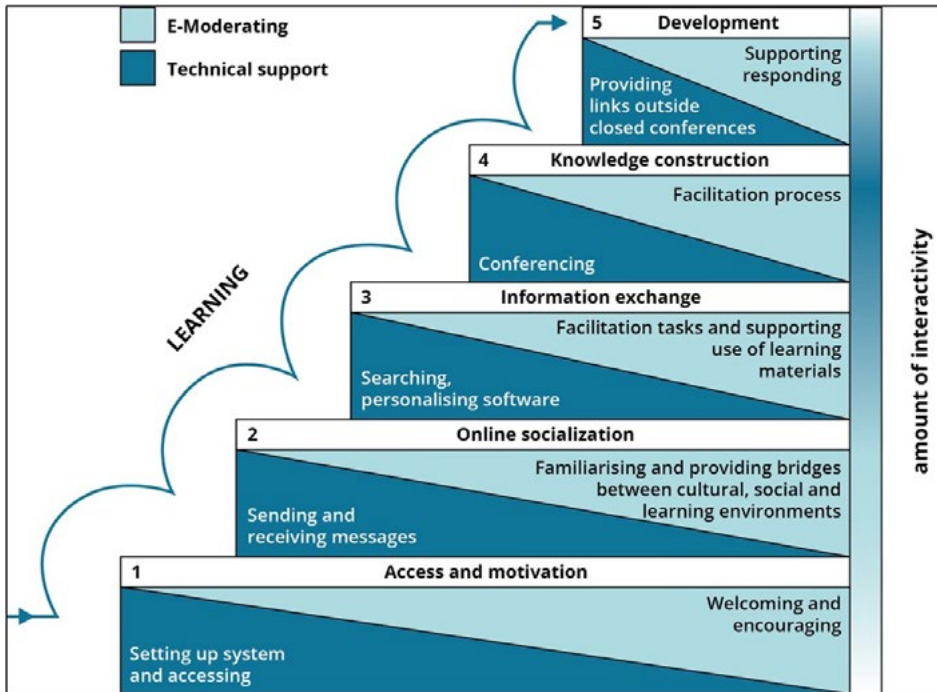
Nettbaserte diskusjonsfora i sykepleierutdanning brukes oftest som del av undervisningen i teorimoduler, eksempelvis som en variasjon i læringsaktivitetene i anatomi og fysiologi (Bingen & Aasbrenn, 2012), eller som en del av de fleksible læringsaktivitetene i andre teoretiske emner med ulik tematikk (Norbye & Tøllefsen, 2012). Sykepleierstudenter som deltok i disse nettbaserte diskusjonene, rapporterte at de var mer aktive i sin læring, og deltakelsen førte til dypere refleksjoner (Bingen & Aasbrenn, 2012; Norbye & Tøllefsen, 2012). Deltakelse kan også gi en dypere refleksjon over vanskelige problemstillinger (Buckley, Beyna & Dudley-Brown, 2005; Hermann, 2006; Leppa, 2004; Mettiäinen & Vähämaa, 2013).

Det er færre empiriske studier som viser til bruk av nettbaserte diskusjonsforum i praksisstudier. Thomas (2013) viser i en litteraturgjennomgang at nettbaserte diskusjonsforum blir brukt som læringsaktivitet i helsefag. Imidlertid hadde kun tre av de fjorten inkluderte studiene sitt utspring fra praksisstudier, og ingen av disse var fra sykepleierutdanning (Thomas, 2013).

Sari Mettiäinen og Kristiina Vähämaa (2013) har utforsket sykepleierstudenters deltakelse i nettbaserte diskusjonsforum under praksisstudier i sykehus. Funn fra deres studie tyder på at deltakelsen og kontinuerlig veiledning, både fra medstudenter og utdanningens veileder, bidro til å øke læringsutbyttet i praksisstudiene. Dette forutsatte at studentene var aktive i den nettbaserte diskusjonen, og at problemstillinger som studentene brakte opp, ble koblet til teori som støtte for å forstå gitte problemstillinger i en praktisk kontekst (Mettiäinen & Vähämaa, 2013). Kristie Berkstresser (2016), som har utforsket bruk av såkalte asynkrone diskusjonsfora, påpeker at diskusjonsforum som forlengelse av klinisk praksis har et studentsentrert fokus fremfor et lærersentrert fokus, hvor den som skal lære, er i sentrum. Hun trekker frem: «Bruk av refleksive diskusjonsinnlegg flytter studenten bort fra en passiv lærerrolle til en aktiv lærerrolle som fremmer læring» (Berkstresser, 2016, s. 29).

Oppbygning av diskusjonsforum

For å legge til rette for læring gjennom nettbaserte diskusjonsfora er det en rekke forutsetninger som bør ligge til grunn. Gilly Salmon (2011) har utviklet Femstegsmodellen (figur 2) som et utgangspunkt for å skape aktivitet og læring i diskusjonsforum. Modellen brukes som retningsgivende for utvikling av digitale samarbeidsfora (Fossland, 2015), som teoretisk rammeverk i forskning (Bingen & Aasbrenn, 2012; Thomas, 2013) og som analytisk verktøy (Mettiäinen & Vähämaa, 2013). Femstegsmodellen bygger på et sosiokulturelt læringssyn hvor læring skjer som et resultat av interaksjon mellom personer i et sosialt fellesskap (Imsen, 2005; Salmon, 2011). Det er en dynamisk modell hvor hvert steg har betydning for det neste. Steg 1 og 2 legger grunnlaget for et trygt læringsmiljø, mens den faglige interaksjonen mellom deltakerne er størst i steg 3–5. Læring skjer gjennom samtlige steg.



Figur 2 Femstegsmodellen (Salmon, 2011)

Veilederrollen i diskusjonsforum

Oppgaveutforming og veileders rolle har betydning for læring og aktivitet i nettbaserte diskusjoner (Dysthe, 2001; Salmon, 2011). I Salmons femstegsmodell (Salmon, 2011) kreves ulike tilnærminger fra veileder i de ulike stegene. Kommentarer og tilbakemeldinger bør ifølge (Salmon, 2011) forekomme hyppigere i de første stegene og avta underveis. Kvaliteten på tilbakemeldingene som gis, har innvirkning på deltakernes videre aktivitet (Jensen, 2016).

Oppgaven som blir gitt, bør oppleves utfordrende, autentisk og aktuell for konteksten deltakeren befinner seg i (Dysthe, 2001; Fosslund, 2015; Salmon, 2011). Spørsmål må stimulere til refleksjon da typen spørsmål påvirker det påfølgende aktivitetsmønsteret hos studentene som deltar i det nettbaserte diskusjonsforumet (Guldberg & Pilkington, 2007). Også

hyppighet og tidspunkt for veileders innlegg (*timing*) ser ut til å påvirke deltagelsen (Mazzolini & Maddison, 2007).

Skillet mellom veilederrollen i ansikt-til-ansikt-situasjoner og ved nettbasert kommunikasjon trenger likevel ikke være distinkt (Dysthe, 2001). Dysthe observerte at en lærer gjorde følgende for å fremme interaksjon mellom elevene i et tradisjonelt klasserom:

Dei stilte autentiske spørsmål, sørgde for «opptak» (det vil seie at dei gjentok nøkkelement av det ein elev sa, for å oppfordre til reaksjon frå andre elevar), dei oppsummerte, utfordra, kom med ny informasjon og la til rette for konsolidering av kunnskap som kom fram gjennom samtalen (Dysthe, 2001, s. 320).

Hun følger videre opp med å slå fast at å ta slike grep ikke bare er mulig, men også ønskelig å gjøre ved nettbasert kommunikasjon (Dysthe, 2001). Veilederen må i tillegg ha god kunnskap om asynkron kommunikasjon på nett, da mange spørsmål samtidig kan gi kaotiske tilstander i et nettforum (Salmon, 2011).

Metode

Godkjenning, utvalg og rekruttering

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD 51137) og av studieleder ved bachelorutdanningen hvor studentene hadde sin tilhørighet.

Ni studenter deltok i studien. Disse ble strategisk rekruttert ettersom de allerede hadde deltatt i forum II, men var tilfeldig fordelt på ulike praksisplasser under praksisstudiet. Som lærerveileder hadde jeg ingen innvirkning på denne fordelingen. Studien var ikke planlagt da praksisperioden startet, og diskusjonsforumet hadde blitt brukt som en del av veiledningen for studentene.

De ni studentene var alle kvinner, i alderen 19–30 år. Noen hadde erfaringer fra arbeid i helsevesenet, men av begrenset omfang. Alle ni hadde gjennomført en teorimodul i grunnleggende sykepleie og en observasjonspraksisstudie

knyttet til forebyggende helsearbeid. Erfaring fra veiledede praksisstudier var begrenset.

Studentene ble spurt om å delta i studien åtte måneder etter at praksisperioden var avsluttet, og rekruttering foregikk via e-post og telefon. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble tilsendt via e-post. Samtlige studenter som deltok i forum II, samtykket til deltakelse i studien.

Det ble tatt utskrift av diskusjonsforumet. Studenters navn, praksisplass/avdeling og andre gjenkjennbare opplysninger ble anonymisert og/eller erstattet med fiktive navn.

Bearbeiding og analyse av datamateriale

Datamaterialet bestod av 21 sider tekstutskrift av innleggene skrevet i diskusjonsforumet.

Analysen av materialet var todelt: I første del ble fremstilling av mønstre identifisert, inspirert av Dysthe (2001, s. 318), hvor formålet var å gi en visuell fremstilling av samspillsmønstrene i forum II. Andre del rettet seg mot tema som hadde blitt identifisert gjennom analysene av data fra forum I: å bygge tillit mellom deltakerne, utforming av oppgaver til diskusjon og lærerveileders rolle (Jensen, 2016), se også tabell 1, forum I. Dette kan forstås som en deduktiv tilnærming, med forhåndsbestemte koder (Braun & Clarke, 2013).

Analysen ble gjennomført slik:

1. Gjennomlesning av alle innlegg i forum II for å danne et helhetsinntrykk.
2. Innlegg skrevet av studenter og innlegg skrevet av veileder ble delt i to deler.
3. Hver del ble analysert med deduktiv tilnærming (basert på tidligere empiribaserte tema for deltakelse/innhold).
4. Ny, helhetlig gjennomlesning for å identifisere tema som ikke var blitt belyst.

Metodekritikk og etiske betraktninger rundt forskningsprosessen

Jeg har vært bevisst på at dette er to uavhengige casestudier, med meg som lærerveileder i begge studentpraksisene. To ulike studentgrupper har deltatt, og oppgavetekstene som ble gitt til studentene, har vært ulike. Endringene som ble gjort fra forum I til forum II, har bidratt til et rikere datamateriale. Ettersom det er nettopp endringene og innvirkningen de har hatt som er det interessante å se nærmere på, velger jeg å undersøke dem i nær tilknytning til hverandre.

Det er grunn til å merke seg mine ulike roller som både lærer og forsker i denne sammenhengen. Begge casestudiene er utført i eget arbeidsfelt, og mye av datamaterialet omhandler mitt eget arbeid som lærerveileder. Dette krever en bevissthet rundt distansering og posisjonering for å unngå «hjemmeblindhet» (Paulgaard, 1997). Jeg har i stor grad hatt et innenfraperspektiv (Elden & Levin, 1991) i forskningsprosessen. Diskusjoner, synspunkter og tilbakemeldinger fra både lærer- og forskerkolleger har bidratt til noe utenfraperspektiv (Elden & Levin, 1991).

Jeg har lagt vekt på å tilstrebe å konsentrere tolkningen om datamaterialet i seg selv, og å tolke studentenes utsagn i den konteksten de er uttalt, og ikke med bakgrunn i annen kunnskap om dem som studenter. I skriftliggjøringen av resultatene har jeg også bevisst valgt å distansere meg i tredjeperson. I forskningsprosessen har jeg inntatt rollen som djevelens advokat, gjennom å innta et kritisk syn på egne fortolkninger og være eksplisitt rundt mitt perspektiv på tematikken – dette for å unngå selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009).

Resultat

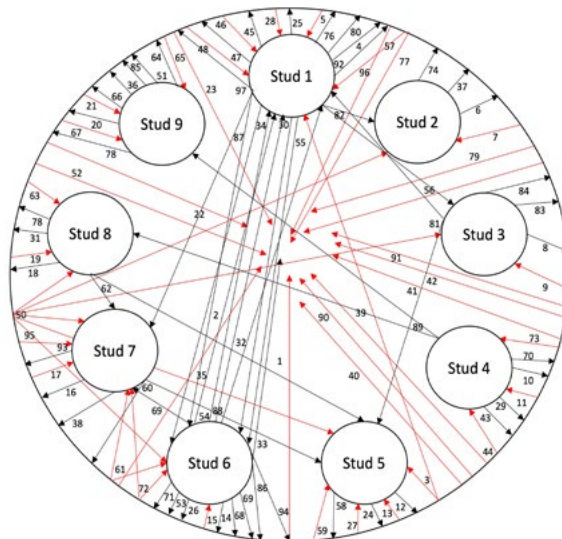
Resultatene fra analysene av forum II beskrives først ut fra det samspillsmønsteret som ble identifisert gjennom studentenes og lærerveilederens innlegg i forumet for å visualisere aktiviteten i diskusjonsforumet. Deretter vil resultatet fra den kvalitative analysen av innhold, deltakelse og roller beskrives.

Samspillsmønsteret i forum II

Det ble i løpet av åtte uker skrevet totalt 100 innlegg i forum II. Studentene hadde skrevet 60 innlegg, lærerveileder de resterende 40. De minst aktive studentene hadde skrevet tre innlegg og den mest aktive femten. I ukene med mest aktivitet (uke 1-2-4-5-6) var det opptil 21 skrevne innlegg per uke, mens det i ukene med minst aktivitet (uke 3-7-8) kun var seks innlegg per uke.

Samspillsmønsteret (figur 3) baserer seg på alle innlegg. Den store sirkelen ytterst illustrerer lærerveileder, de små merket stud 1, 2, 3 osv. representerer de enkelte studentene. Pilene er nummerert i rekkefølgen innlegg ble publisert i. Svarte piler illustrerer innlegg fra studentene, røde piler lærerveileders innlegg/respons. Røde piler inn mot sentrum av sirkelen er kollektive innlegg skrevet av lærerveileder.

Som vist i figur 3 er stud 1 og stud 6 spesielt aktive, særlig i henvendelser til hverandre. Andre studenter er mer aktive mot lærerveileder, i mindre grad mot andre studenter (f.eks. stud 4, 7 og 8). Stud 2 og 3 er generelt lite aktive.



Figur 3. Samspillsmønster i forum II
(Jensen, 2016)

Studentenes deltakelse i forum II

Innhold i studentens foruminnlegg

Oppgavens utforming påvirket formen på innleggene til studentene. I ukene hvor oppgaven var åpen med et gitt tema, var refleksjonene avgrenset til enkelthendelser studentene hadde opplevd.

Gi eksempel på en situasjon du har opplevd så langt i praksis knyttet til respektfull kommunikasjon – beskriv den og hva du tenkte/følte der og da (maks 5–8 linjer) samt hva du kan ta med deg til en annen gang. Kommenter andre sine innlegg/beskrivelser og sammenlikne disse til med egne erfaringer.

Eksempel på åpen oppgave

Studentene bygde opp fortellingene sine fra praksisstudiene med fokus på hvem, hva og hvor. En student skrev om sitt møte med en eldre dame med diagnosen demens:

Jeg hadde en fin samtale med ei dame. Hun inviterte på kaffe inne på rommet og her satt vi og pratet en god stund. Tålmodighet er viktig, og man må vise like stor interesse når hun viser fram strikkejakken hun laget selv for tredje gang.

En annen student beskrev hvordan hun og en pleier bisto en pasient med dusj. Studenten beskrev situasjonen fra de møtte pasienten til de var ferdige. Flere beskriver liknende situasjoner, hvor de hadde møtt samme pasient sammen med ulike pleiere og reflekterte over hvordan de ulike pleiernes tilnærming påvirket møtet med pasienten.

Få innlegg bar preg av oppramsing eller oppsummering av flere situasjoner. Ved et par tilfeller nevner studentene flere opplevelser. Studentene inntok også et metaperspektiv på egen læring. En student sa:

Jeg er så glad for at jeg fikk være med å observere denne situasjonen med denne pasienten. Jeg lærte så mye om hvor viktig kommunikasjon er. Hvis ett galt ord blir sagt eller misforstått, kan du risikere at alt låser seg.

Et annet eksempel er da en student skriver: «Det jeg tar med meg videre fra situasjonen er at [...]». Flere studenter brukte teoretiske begreper, selv om de ikke eksplisitt henviste til litteratur. Eksempelvis skrev en student: «Etter min oppfatning er den non-verbale kommunikasjonen minst like viktig [...]». Her ble begrepet non-verbal kommunikasjon brukt, noe som kan peke tilbake på faglitteratur fra teorimodulen før praksisstudiet og studentens kunnskap om dette. En annen student så egen opplevelse i lys av teoretisk kunnskap om både mikrobiologi og personlig beskyttelsesutstyr da hun skrev: «En annen årsak kan være at man ikke tenker over alle bakterier som kan overleve i støv, osv, og at man derfor ikke benytter stellefrakk f.eks ved reining av seng eller sengeskift.»

Studentenes aktivitet i diskusjonsforumet

Mange innlegg var preget av studentens ønske om å besvare oppgaven og indirekte henvendelser til medstudenter. Studentene skrev innlegg med utgangspunkt i oppgaven som var gitt, og med mål om å svare på den. Spesielt oppgaver som kan karakteriseres som avgrensete eller lukkede, bar preg av dette.

Se filmene som omhandler disse temaene som du finner under fanen «Kunnskapsbasert praksis».

1. Hva tenker dere om kunnskapsbasert praksis med hensyn til pleie og stell etter å ha sett disse filmene?
2. Hva har dere erfart så langt i praksis knyttet til pleie og stell?
3. Hvilke spørsmål kunne være aktuelt å undersøke om pleie og stell?

Eksempel på lukket oppgave

Henvendelser i forumet var karakterisert av at studentene skrev for seg selv, medstudenter og veileder, selv om dette ikke kommer eksplisitt frem i teksten. I noen innlegg understreker utsagn som «Hei alle sammen!» eller «Nå har jeg hoppet i det, så nå gjenstår det bare for dere andre også å gjøre det», at studenten er klar over andres tilstedeværelse og henvender seg åpent til dem.

Direkte henvendelser ble adressert til spesifikke medstudenter eller veileder. Eksempelvis når en student stiller spørsmål til medstudenter eller det svares direkte på spørsmål stilt av veileder eller andre. Noe som kan illustrere dette, var da en student svarte på en medstudents henvendelse med direkte navn: «Dette synes jeg var et veldig bra (men vanskelig) spørsmål, Tone¹», hvorpå den andre svarer: «Ja du har rett i at dette er et vanskelig spørsmål, Marianne.» Begge eksemplene ble etterfulgt av ytterligere refleksjoner knyttet til spørsmålet som ble diskutert. I noen tilfeller var de direkte henvendelsene et resultat av oppgaveformuleringen, ikke på eget initiativ fra studenten.

Mange av studentenes innlegg refererte til noe som var skrevet av medstudenter. Dette skjedde ofte i forbindelse med at studenten reflekterte over egne opplevelser og inkluderte andres tidligere refleksjoner i dette. I et innlegg hvor temaet var kommunikasjon med personer med demens, skrev en student:

Kari sier at de pratet med pasienten deres om gamle dager, som gjorde stemningen bedre, som er supert! Men, dersom jeg skulle prøvd dette på «min» pasient ville det nok blitt for mye og hun hadde mistet fokus på hva det var vi skulle gjøre.

En annen student skriver: «Akkurat som Liv, synes jeg alle temaene er meget relevant og ikke minst spennende.»

Lærerveileders deltakelse i forum II

Kollektive foruminnlegg med og uten individfokus

Over halvparten av innleggene fra lærerveileder var kollektivt rettet, det vil si innlegg rettet mot to eller flere studenter. En slik kollektiv respons forekom jevnlig gjennom hele forumperioden. Den typen respons ble gitt systematisk i form av ukentlige oppgaver og jevnlig oppsummeringsinnlegg med tydelige referanser til studenters innlegg.

Den kollektive responsen hadde også et individfokus, eksempelvis der lærerveileder nevner navn i oppsummeringer. Lærerveileder gir således respons til den enkelte gjennom å flette sammen én students utsagn med andre studenters utsagn. Individuell respons kommer i form av svar på studentens innlegg.

¹ Alle studentnavn er fiktive.

Eldre innlegg som var skrevet og reflektert rundt, ble regnet som avsluttet når nye tema ble fremmet. Disse innleggene ble heller ikke fulgt opp på et senere tidspunkt av lærerveileder.

Innhold i lærerveileders foruminnlegg

Innholdet i lærerveileders respons til studentene ble kjennetegnet av at den var 1) generell, 2) oppgaverelatert eller 3) oppsummerende.

«Generelt innhold» fantes både i den kollektive og individuelle responsen. Her ble tilbakemeldinger enten relatert til studentens tidligere innlegg eller som nytt innlegg fra lærerveileder. Generelt innhold var for eksempel innlegg hvor lærerveileder ønsket studenten velkommen i forumet. Denne typen innlegg inneholdt bekreftelser på det som var skrevet, oppfordring til videre handling/aktivitet eller spørsmål for videre refleksjon. For eksempel da lærerveileder skrev «For en fin historie, Kari», og videre fulgte opp med et åpent spørsmål omkring én del av historien. Et annet eksempel var da lærerveileder etterlyste mer aktivitet og skrev: «Jeg ser at noen av dere har vært innom og tatt en titt – det er kjempebra. Nå gjelder det å bryte barrieren med å skrive et eget innlegg.» Den første delen bekrefter at studentene er sett, den neste delen oppfordrer til videre handling.

«Oppgaverelatert innhold» var rettet spesifikt mot ukas oppgave eller fokus. I forbindelse med oppgaverelatert innhold ble det gitt tips eller eksempler som kunne bidra til mer aktivitet og felles refleksjon.

«Oppsummerende innhold» fantes i innlegg hvor innlegget i seg selv var i en oppsummerende form. Her vevde lærerveileder sammen de ulike studentinnleggene relatert til oppgaven som var gitt. I innlegg med oppsummerende innhold ble enkeltstudentens innlegg løftet frem gjennom ordrette sitater og lærerveileders tolkning eller kommentarer til refleksjoner som studenten har kommet med.

Lærerveileder refererte ved flere tilfeller til teori eller teoretiske ressurser som kunne understøtte det studentene belyste i sine innlegg. Lærerveileder løftet frem eksempler på god interaksjon mellom studentene og momenter som skulle til for å få bedre refleksjoner. I mange av innleggene henviste lærerveileder til studenters tidligere innlegg ved å bruke navnet deres.

Brorparten av innleggene inneholdt enkle, åpne spørsmål til videre refleksjon. På det meste stilles tre spørsmål i ett innlegg. I dette tilfellet skilles spørsmålene fra hverandre ved at de knyttes til ulike studenters innlegg.

Oppsummering av funn fra begge fora

Funn fra både forum I (Jensen, 2016) og forum II er oppsummert i den beskrivende matrisen i tabell 1. Disse er sammenstilt i en felles tabell for enklere å kunne sammenlikne funnene.

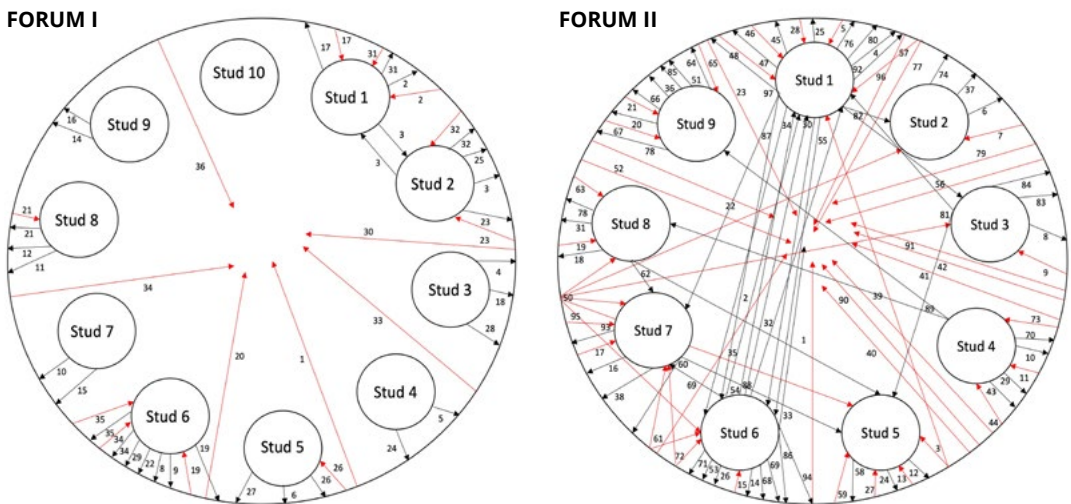
| Tabell 1: Beskrivende matrise av funn fra begge fora | Deltakelse | | Innhold | |
|--|--|---|---|---|
| | <i>Forum I</i> | <i>Forum II</i> | <i>Forum I</i> | <i>Forum II</i> |
| Studenter | Samspill skjer gjennom indirekte henvendelser | Indirekte henvendelser, spesielt til veileder | Bredt fokus vs. avgrenset fokus | Fokus i innlegg avhenger av oppgaven |
| | Fravær av direkte henvendelser | Direkte henvendelser forekommer oftere enn tidligere | Inntar et metaperspektiv på egen læring | Inntar et metaperspektiv på egen læring |
| | Refererer ikke til hverandres tekst | Refererer hyppig til hverandres tekst | Bruker ikke teori som støtte i innlegg | Bruker teoretiske begreper |
| Lærerveileder | Kollektiv vs. individuell respons er tilfeldig | Systematisk, kollektiv respons og bevisst individuell respons | Gir bekreftelser og oppfordringer | Generell, oppgaverelatert, oppsummerende innhold med positiv bekreftelse og oppfordring |
| | Følger ikke opp tidligere innlegg | Følger ikke opp tidligere innlegg | Stor grad av åpne, multiple spørsmål | Stiller enkle, åpne spørsmål |
| | | | Avslutninger som hindrer videre diskusjon | Løfter frem enkeltstudenters innlegg |
| | | | Belyser ikke teori i innlegg | Noen referanser til teori og teoretiske ressurser |

Diskusjon

I denne studien undersøkte jeg følgende: a) Hva kjennetegner lærerveileder og studenters deltakelse i et diskusjonsforum? b) Hvordan kan konkrete faglige og pedagogiske endringer påvirke aktivitet og refleksjon i et diskusjonsforum? Jeg ønsker i denne delen å sammenlikne forum I og II når det gjelder kjennetegn, og dra dette videre i diskusjonen om hvordan

endringene har påvirket deltakelsen, for å utdype om det er tillit mellom deltakerne, om utforming av oppgaver fører til diskusjon, og hvordan lærer veileder i diskusjonen.

Sammenlikning av samspillsmønstre i forum I og forum II



Figur 4. Samspillsmønstre i henholdsvis forum I og forum II (Jensen, 2016)

Hvis man ser på samspillsmønstrene fra begge fora, kan man umiddelbart se at aktiviteten var større i forum II, enn i forum I. Det var mer interaksjon og aktivitet mellom studentene, selv om det også her var enkelte studenter som var mer aktive, enn andre. Et likhetstrekk mellom forumene er at aktive studenter får flest tilbakemeldinger av lærerveileder, f.eks. ser man ut fra pilene

mot den store sirkelen at stud 1, 2 og 6 i forum I hadde mye direkte interaksjon med lærerveileder, noe som også viser seg hos stud 1, 6 og 9 i forum II.

Både i forum I og II er det studenter som ikke aktivt deltar med skriftlige innlegg på oppgaver gitt av lærerveileder. I forum II har imidlertid alle studentene bidratt flere ganger. Lite skriftlig aktivitet er likevel ikke ensbetydende med at studentene ikke tar innover seg det som blir diskutert og reflektert rundt. Dysthe (2001) beskriver begrepet «lurking», noe som kan være gjeldende for disse studentene. «Lurking» innebærer at studentene lusker rundt og leser det som blir skrevet, men ikke aktivt formulerer svar. Læringsutbyttet kan imidlertid være stort som følge av egne refleksjoner som gjøres ut fra det som blir lest (Dysthe, 2001).

Oppgaveformulering og betydning for aktivitet og refleksjon

Funn fra analysen av forum II tyder på at enkelte oppgaver skaper mer aktivitet og i noen tilfeller også mer refleksjon enn andre. Dette støttes av Karen Guldberg og Rachel Pilkington, som antyder at ulike typer spørsmål gir ulike typer diskusjonsmønstre og leder til ulike typer bidrag fra studentene (2007, s. 70). Oppgaver som innebar at studentene skulle reflektere over spesifikke personlige erfaringer, så ut til å være de som la best til rette for dialog og gjensidighet blant studentene (Guldberg & Pilkington, 2007).

Diskusjonsforum brukt i videreutdanning viser, i likhet med funn hos både Guldberg og Pilkington (2007) og funn fra denne studien, at oppgaveformuleringen er førende for aktiviteten (Flo, Jensen & Fagerström, 2013).

Funn fra forum II viser, ikke overraskende, at oppgaver som eksplisitt krever aktivitet av studentene, også skaper mer aktivitet (f.eks.: «Kari gir tilbakemelding på Liv sitt innlegg»). Slike oppgaveformuleringer kan være aktuelle for den innledende fasen av et diskusjonsforum som en del av nettsosialiseringen, selv om det strider noe mot (Salmon, 2011) og hennes beskrivelser av steg 1 og 2 i femstegsmodellen, hvor tillitsbygging står sentralt. En kombinasjon av enkle, uformelle oppgaver og et samtidig krav om aktivitet kan være en kompromissløsning for å sikre at alle kommer i gang.

Susan Neufeldt, Mitchell Karno og Mary Lee Nelson (1996) beskriver det de kaller triggerhendelser² (egen oversettelse) som utgangspunkt for

² «The phrase 'trigger event' suggested by Holloway, includes those events in supervision or therapy that represent new information to the practitioner and provide an opening for reflective process to begin» (Neufeldt et al., 1996, s. 6).

refleksjon. Flere av ukeoppgavene som ble gitt i forum II, trigger ikke refleksjon, men har en lukket form og spørsmålsstilling. Det kan tenkes at disse oppfattes fra studentenes side som noe lærerveileder forventet et konkret svar på. At en oppgave er lukket, er likevel ikke ensbetydende med at studentene ikke reflekterer videre over tematikken. For mange kan videre refleksjon skje muntlig med praksisveileder eller medstudenter, eventuelt ved egne tanker heller enn skriftlig i forumet.

Hvis vi ser på innholdet i det studentene skriver i innleggene sine i forum II, er det grunnlag for å hevde at reproduksjon av kunnskap er mer fremtredende, enn refleksjon og nye tanker. Samtidig er inntrykket at den skriftlige refleksjonen i flere av innleggene i forum II er mer omfattende, enn i forum I. Dette kan ha sammenheng med at de åpne oppgavene var formulert mer autentisk (knyttet nærmere til praksisstudiene) og trigget refleksjonen hos studentene. Det kan også være personavhengig og henge sammen med at flere av studentene var engasjerte og aktive og fra tidligere hadde utviklet gode refleksjonsevner (Neufeldt et al., 1996).

Lærerveileders rolle

Aktivitet i diskusjonsforum avhenger i stor grad av den som veileder (moderer) i forumet, og forumets oppbygning (Salmon, 2011). (2007) viser at det er flere sammenhenger mellom veileders aktivitet og studentens aktivitet. Blant annet viser de at jo flere innlegg veileder skriver, dess færre skriver studentene. Men veileders innlegg kan også være viktige for diskusjonen og refleksjonen, slik at studentene ikke bruker mye tid i «feil spor» (Mazzolini & Maddison, 2007). Tidspunktet for veileders kommentarer har også betydning for hvordan innlegget oppfattes. I studien til Mazzolini og Maddison (2007) ble veilederne som skrev innlegg mot slutten av forumperiodene, oppfattet som mer entusiastiske og engasjerte enn de som skrev innlegg underveis i periodene.

Mens funnene fra forum I viste at jeg som lærerveileder var engasjert og ønsket å bidra til studentenes læring, viste de også at jeg ikke hadde utviklet et bevisst forhold til rammene for asynkron nettdiskusjon. Dette har endret seg i forum II. Til tross for at jeg fortsatt var aktiv i forumet, har jeg tilsynelatende vært mer bevisst rundt hvordan veiledning bør og kan skje på nett. Innleggene har vært mer målrettede gjennom de ulike innholdstypene som

funnene viser, og veksler mellom å «se» den enkelte student og trekke tråder mellom de ulike studentene. I tillegg har jeg forsøkt å forankre studentenes opplevelser i teori, noe som kan bidra til økt læringsutbytte slik Mettiäinen og Vähämaa (2013) har hevdet.

Avsluttende bemerkninger

Hovedforskjellene mellom forum I og forum II er at studentene i større grad er aktive, de henvender seg oftere til hverandre i sine innlegg og knytter innleggene sine til teoretiske perspektiver i lærestoffet, om enn ikke eksplisitt. Samspillsmønstrene (figur 4) og funnene fra den temasentrerte analysen viser at aktiviteten i forum II har økt betraktelig sammenliknet med i forum I. Innholdet i innleggene har et annet omfang og mulig også et dypere refleksjonsnivå. I mange sammenhenger viser forum II positive tendenser med hensyn til studentaktivitet og potensial for økt læringsutbytte. Pedagogiske grep knyttet til oppbygning, oppgaveformulering og bevissthet rundt egen rolle kan sies å ha vært vellykket med hensyn til aktivitet i diskusjonsforumet. Samtidig er det også grunn til å være kritisk til oppfølgingen av studenter som er mer tilbaketrukket, da det fortsatt i forum II er de mest aktive studentene som får mest oppfølging fra lærerveileder. Det er også et etisk aspekt ved dette, for det kan være at nettopp de studentene som er minst aktive, har størst behov for oppfølging. Når det gjelder oppgaveformulering, kan funn fra studien gi grunnlag for å anbefale flere åpne oppgaver i nettbaserte fora hvor hensikten er å skape mer refleksjon, enn reproduksjon av kunnskap. Ved etablering av et diskusjonsforum vil det være viktig med bevissthet rundt hensikten med diskusjonsforumet, og hva man ønsker å oppnå med dette som veiledningsaktivitet. I denne konteksten var refleksjon over hendelser fra praksisstudier hovedhensikten, og på bakgrunn av funnene er det grunn til å si at diskusjonsforumet bare delvis har oppfylt dette. Aktiviteten var der, men graden av refleksjon kunne vært enda større.

Denne studien viser i likhet med studien av forum I (Jensen, 2016) at det er mulig å bruke diskusjonsfora i oppfølging av studenter i praksisstudier. Dette kan få implikasjoner både for fremtidig veiledning i sykepleierutdanningen, men kan også ha overføringsverdi til andre profesjonsutdanninger hvor lærer har en veiledningsfunksjon for studenter i praksisstudier.

Covid-19-pandemien har gjort at behovet for digitale løsninger har blitt skrikende aktuelt. Det er derfor desto viktigere å understreke at dette krever kunnskap om læring i teknologirike omgivelser og bevissthet hos den lærerveilederen som skal legge til rette for slike læringsaktiviteter.

Begge casestudiene viser at det er rom for å ta i bruk teknologi i helsefagutdanninger og i veiledning. Vi trenger å fortsette utprøving av digitale virkemidler i helsefagutdanninger og forske på hvordan dette bidrar til læring og opplevelser knyttet til læring. I det videre vil det også være fruktbart å finne løsninger for hvordan de kliniske praksisveilederne inkluderes i en slik veiledningsform for å sikre samarbeid og sammenheng mellom universitet og praksisfelt til beste for studentens læringsutbytte.

Referanser

- Berkstresser, K. (2016). The use of online discussions for post-clinical conference. *Nurse Education in Practice*, 16(1), 27–32.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.06.007>
- Bingen, H. M. & Aasbrenn, M. (2012). Fleksibel fagdiskusjon. *Uniped*, 3(03), s. 6–31. DOI: <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i3.19890>
- Bjørk, I. T. (2003). Refleksjon over egen praksis. I I. T. Bjørk & M. S. Bjerknæs (Red.), *Å lære i praksis: en veiviser for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Buckley, M. K., Beyna, M. B. & Dudley-Brown, M. S. (2005). Promoting Active Learning Through On-Line Discussion Boards. *Nurse Educator*, 30(1), s. 32–36.
DOI: <https://doi.org/10.1097/00006223-200501000-00009>
- Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (DIKU). (2019). *Digital tilstand 2018. Perspektiver på digitalisering for læring i høyere utdanning*. Hentet 3.11.21 fra <https://diku.no/rapporter/digital-tilstand-2018-perspektiver-paa-digitalisering-for-laering-i-hoeyere-utdanning>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative learning: Bringing participation into action research. *Participatory action research*, s. 27–42.
DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412985383.n9>

- Flo, J., Jensen, L. H. & Fagerström, L. (2013). Evaluering av nettstøttet videreutdanning i sår for sykepleiere. *Nordic Journal of Nursing Research*, 33(2), s. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.1177/010740831303300204>
- Fossland, T. M. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlag.
- Guldberg, K. & Pilkington, R. (2007). Tutor roles in facilitating reflection on practice through online discussion. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(1). Corpus ID: 27012702
- Hermann, L. M. (2006). Technology and Reflective Practice: The Use of Online Discussion to Enhance Postconference Clinical Learning. *Nurse Educator*, 31(5), s. 190–191. DOI: <https://doi.org/10.1097/00006223-200609000-00002>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, C. B. (2016). *Diskusjonsforum på nett i sykepleierutdanningens praksisveiledning. En kvalitativ studie av kjennetegn ved deltakelse, opplevelser og muligheter for forbedring* (Master). UiT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Koch, L. F. (2014). The nursing educator's role in e-learning: A literature review. *Nurse education today*, 34, 1382–1387. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.04.002>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Meld.St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo. Hentet 3.11.21 fra meld.-st.-16-20162017/id2536007
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Strategi for digitalisering i høyere utdanning og forskning*. Oslo. Hentet 3.11.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/digitaliseringsstrategi-for-universitets-og-hoyskolesektoren---/id2571085/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leppa, J. C. (2004). Assessing Student Critical Thinking Through Online Discussions. *Nurse Educator*, 29(4), s. 156–60. DOI: <https://doi.org/10.1097/00006223-200407000-00011>
- Lund, A., Bakken, J. & Englien, K. L. (2014). *Teacher education as design: technology-rich learning environments and trajectories*. Foredrag holdt ved Seminar. net. <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2369/2211>
- Mazzolini, M. & Maddison, S. (2007). When to jump in: The role of the instructor in online discussion forums. *Computers & Education*, 49(2), s. 193–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.06.011>

- Mettiäinen, S. & Vähämaa, K. (2013). Does reflective web-based discussion strengthen nursing students' learning experiences during clinical training? *Nurse Education in Practice*, 13(5), 344–349.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.09.012>
- Neufeldt, S. A., Karno, M. P. & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualizations of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), s. 3–9. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.3>
- Norbye, B. & Tøllefsen, S. (2012). Skriftlig nettdiskusjon – en ny mulighet for faglig refleksjon. *Uniped*, 3(04), s. 14–26.
DOI: <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i4.20261>
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur : innenfra, utefra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: the key to teaching and learning online* (3. utg.). London: RoutledgeFalmer. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203816684>
- St.meld.nr.27. (2000–2001). *Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* (St.meld 27, 2000–2001). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 3.11.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247>
- Store Norske Leksikon. (2019). Reflektere. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 26.05.20 fra <https://snl.no/reflektere>
- Thomas, J. (2013). Exploring the use of asynchronous online discussion in health care education: A literature review. *Computers & Education*, 69, 199.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.005>
- Ørnes, H. & Gjerdrum, E. (2015). *Digital tilstand 2014. Norgesuniversitetets skriftserie*. Tromsø: Norgesuniversitetet. Hentet 3.11.21 https://khrono.no/files/2017/11/15/dt_2014.pdf