

Av Bente Norbye og
Sissel Tøllefsen

Skriftlig nettdiskusjon – en ny mulighet for faglig refleksjon

Bente Norbye

Institutt for helse og omsorgsfag, Helsefak, UiT. E-post: bente.norbye@uit.no

Sissel Tøllefsen

Institutt for helse og omsorgsfag, Helsefak, UiT. E-post: sissel.tollefsen@gmail.com

Sammendrag

Artikkelen ønsker å vise sykepleierstudenters erfaringer med å ha deltatt i en faglig nettdiskusjon innen temaet ernæring i eldreomsorgen gjennom forskningsspørsmålet: Hva fremmer nettbasert skriftlig, faglig refleksjon hos sykepleierstudenter i en desentralisert sykepleierutdanning? Dette er en kvalitativ undersøkelse med fokusgruppeintervju av to studentgrupper med henholdsvis 5 og 6 personer i hver gruppe. Funnene viser at rammene er viktige for tilgjengelighet av nettdiskusjonen og at verktøyets fleksibilitet blir brukt i tid og rom. Den skriftlige diskusjonen fører til faglig refleksjon og studentene oppdager eget faglig ansvar når nettdiskusjonen har yrkesfaglig relevans og viser veg mot studentenes fremtidige ansvar som sykepleiere. Oppsummering: Bruk av skriftlig nettdiskusjon er et viktig verktøy innenfor e-læring og bør utvikles videre, spesielt til bruk i profesjonsutdanninger der geografiske avstander er en utfordring.

Innledning

Faglig refleksjon er sentralt i en profesjonsutdanning som sykepleie. Hensikten med artikkelen er å vurdere om en nettbasert skriftlig diskusjon kan bidra til dette. Nasjonalt og internasjonalt er e-læring et satsingsområde med rask teknologisk utvikling og stadig nye muligheter for virtuelle møteplasser. Et krav om studentaktive læringsmetoder og mulighet for å studere stedsuavhengig har også lenge vært et uttalt ideal i høyere utdanning (St.meld. nr. 27 (2000–2001)). Utviklingen av e-læringsverktøy skjer også i de helsefaglige profesjonsutdanningene (Universitetet i Tromsø, 2009–2013). Studentenes egne erfaringer med å ta i bruk nye pedagogiske e-læringsverktøy er viktig for oss som utvikler og tilrettelegger for ulike læringsformer. Det er viktig å undersøke hva som er forutsetninger for at en faglig nettdiskusjon skal oppleves faglig utviklende for studentene.

Bakgrunn

Desentralisert sykepleierutdanning ved Universitetet i Tromsø, DSU, har siden 1990 tilbudt en grunnutdanning i sykepleie etter en off

campus-modell. Studiet er tilrettelagt for studenter bosatt i Distrikts-Norge og med geografisk tilhørighet til tre studiesteder i distriktet. Sykepleierstudiet benytter varierte undervisningsformer gjennom hele studiet, som strekker seg over fire år (Jensen, 2008; Norbye, 2008).

Et studentkull ved DSU gjennomførte en ny e-læringsmodul innen temaet ernæring i eldreomsorgen i sitt siste studieår, før de skulle ha sin praksis i og hjemmebaserte tjenester i 2010. Ernæring i eldreomsorgen var valgt for å forsterke fokuset på et aktuelt tema innen sykepleie til eldre. Nyere forskning viser at eldre er i stor fare for underernæring på sykehjem i Norge (Aagaard, 2010), og nye nasjonale føringer for forebygging og behandling av underernæring er lagt frem av Helsedirektoratet (2009).

Temaet ernæring i eldreomsorgen ble utarbeidet som en nettbasert modul. Denne var obligatorisk og inneholdt krav om litteratursøk, litteraturstudier og en caseoppgave som utgangspunkt for deltakelse i et online skriftlig diskusjonsforum. Avslutningsvis skulle studentene levere en individuell oppgave.

Kombinasjonen av vanlige undervisningsmetoder og e-læringsmetoder er kalt "blended learning" av Margaryan, Collis og Cooke (2004) og Holmes og Gardner (2006). Vår studie setter søkelyset på ett av elementene i en blended learning-tilnærming, en nettbasert skriftlig diskusjon, siden dette var et nytt element. Den nettbaserte diskusjonen var obligatorisk, og studentene skulle diskutere skriftlig ut fra en beskrevet, åpen case med en gitt problemstilling. Studentene var delt inn i diskusjonsgrupper på fem til seks studenter. En lenke med tips utviklet av Anfinsen og Laugerud (2007) over hva som vil høyne en nettdiskusjon var tilgjengelig for studentene.



UNIVERSITETET I TROMSØ Desentralisert SYKEPLEIERUTDANNING

Ernæring i eldreomsorgen

Overvekt er et økende helseproblem i befolkningen som helhet. Flere undersøkelser viser at eldre mennesker, både hjemmeboende og på institusjon, er i risiko for underernæring. Grunnene til dette er mange, det blir pekt på både fysiske, sosiale og praktiske faktorer. Dårlig ernæringsstatus har mange helsemessige konsekvenser, som for eksempel økt risiko for komplikasjoner, redusert motstand mot infeksjoner, forverret fysisk og mental funksjon, redusert livskvalitet, forsinket rekonvalesens og økt dødelighet. Det er derfor viktig at sykepleiere har gode kunnskaper om ernæring for å kunne gi en faglig forsvarlig sykepleie til pasientene.

Arbeid med tema "Ernæring i eldreomsorgen" i Fronter
 Pensum
 Andre relevante kilder
 Case med oppgaver
 Artikkelsøk
 Diskusjonsgrupper
 Innleveringsoppgave

Dette temaet er en viktig forberedelse til praksis, og deltakelse i diskusjon med minst to innlegg samt innleveringsoppgave er obligatorisk (FFR).

Figure 1. Bildetekst: Frontersiden med tema og oppbygging. Høyre kolonne angir hva læringsstien inneholder.

Tidligere forskning på e- læring i profesjonsutdanninger

Ulike e-læringsverktøy i grunnutdanningen i sykepleie er under stadig utvikling. I Norge har noen helsefaglige profesjonsutdanninger tatt i bruk e-læringsverktøy også utover læringssportalen som informasjonsverktøy (Aars, 2008; Bingen og Aasbrenn, 2009; Nordang, 2010). Norgesuniversitetet viser til – gjennom en landsdekkende undersøkelse – at e-læringsverktøy i liten grad benyttes til refleksjoner rundt faglige problemstillinger (Ørnes, Wilhelmsen, Breivik og Solstad, 2011).

Internasjonale studier viser at sykepleierstudentene tar i bruk de nye e-verktøyene, men også her som informasjonsverktøy (Hoffman et al., 2010; Koch, Andrew, Salamonson, Everett og Davidson, 2010; Lever, 2010). Innen videre- og etterutdanning er ulike e-læringsverktøy tatt i bruk for å nå ut til helsepersonellet som er i arbeid. Carroll, Booth, Papaioannou, Sutton og Wong (2009) har en systematisk kvalitativ review av videre- og etterutdanningstilbud for helsepersonell i Storbritannia. Denne viser at undervisningsinstitusjonene må forbedre designet og fleksibiliteten i e-læringsplattformen samt tilrettelegge for gode kommunikasjonsmuligheter studentene imellom. Også Moule, Ward og Lockyer (2010) etterspør flere fremtidige studier på student erfaringer med bruk av e-læring for å utdype erfaringer med studentsentrert aktivitet.

Hensikten med denne studien er derfor også å få kunnskap om studentenes erfaringer med å delta i et skriftlig diskusjonsforum som integrerer kunnskap knyttet til yrkespraksis i sykepleie. Det mangler studier som viser til sykepleierstudenters erfaringer med skriftlig diskusjon i grupper med e-læringsverktøy benyttet i en off campus-modell, og vårt bidrag her skal bidra til å utvikle og ta i bruk nye og gode e-læringsmetoder der studentene har geografisk avstand til hverandre. Studentene fra vår studie kjente hverandre fra tidligere og hadde brukt Fronter siden oppstarten av studiet. Alle hadde erfaringer med e-læringsverktøy med og uten krav om skriftlige innleveringer.

Forskningsspørsmålet er:

Hva fremmer nettbasert skriftlig faglig refleksjon hos sykepleierstudenter i en desentralisert sykepleierutdanning?

Underspørsmål:

- Gir nettbasert diskusjon nye muligheter for faglig refleksjon?
- Hva er motiverende elementer ved å tilrettelegge for en nettbasert skriftlig diskusjon?

Å reflektere skriftlig

I all type vitenskapelig arbeid og i læring av fag i høyere utdanning er skrivearbeid et viktig læringsverktøy. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) poengterer at skrivning gjør tankene synlige og at skrivingen er en praktisk måte å følge tankene opp og ta vare på dem. Å skrive kan derfor føre til ny innsikt og en dypere forståelse av faget. Biggs (2003) beskriver to ulike tilnæringer innen høgskole- og universitetspedagogikk og undersøker om studentene har

en dybde- eller overflatetilnærming til læring. Dybdetilnærmingen er nært knyttet til en indre motivasjon, men også når læringsstoffet vekker studentens engasjement når det berører tidligere erfaringer.

Sykepleierstudentene skal i løpet av studiet lære om komplekse forhold i menneskekroppen, forstå menneskers møter med sykdom, tap og lidelse og lære hvordan de selv kan bli dyktige sykepleiere i møte med mennesker i sårbare faser av livet. Å reflektere skriftlig brukes som ett av flere pedagogiske redskap for å gå i dybden på og forstå sykepleiefaget. Schön (1983) beskriver faglig refleksjon som viktig knyttet til den praktiske fagutøvelsen. Han fremhever at refleksjon er viktig for å verdsette og videreføre kunnskap i praksis. Refleksjon er sentralt i forbindelse med å beskrive og avdekke den artikulerbare delen av praktisk kunnskap. Ved å la studenter hente tilbake kunnskap fra egen praksis og beskrive denne, kan de gjennom refleksjon selv oppdage hvilke kunnskaper og verdier som ligger til grunn. Schön (1987) og Taylor (2003) viser til ulike nivåer og typer av refleksjon, der refleksjon i handling skjer i situasjonen og refleksjon over handling skjer i ettertid. Refleksjon over handling kan fremskynde en dialog mellom tenkning og handling som vil føre til større innsikt og dyktighet i praksis. Evne til kritisk tenkning kan utvikles ved at man stiller spørsmål til tidligere kunnskap og teori. Kunnskapen utvikles ikke alene og utenfor en sammenheng. Dysthe (1995) bygger på et sosiokulturelt syn på læring som fremhever at kunnskap ikke blir konstruert gjennom individuelle prosesser, men gjennom samhandling med andre i et kulturelt fellesskap.

Sykepleierstudentene er i mange ulike faglige fellesskap der kunnskap utvikles, både med og uten lærer til stede. Praksisstudiene, som utgjør 50 % av studiet, er også et fagfellesskap der mye av kulturen i sykepleie formes og utvikles. For at faget skal ha et språk som er gjenkjennelig og personlig, er det viktig å kunne uttrykke faget skriftlig.

Material og metode

Materialet til studien ble innsamlet ved hjelp av to fokusgruppeintervjuer. Ved bruk av forskningsintervju som kvalitativ forskningsmetode, ble data innhentet gjennom en argumenterende samtale ledet av forskeren. Den enkeltes mening kom frem samtidig som interaksjonen i gruppen bidro til å utforske og klargjøre erfaringer (Krueger og Casey, 2000; Morgan, 1997).

Målgruppen for fokusgruppeintervjuene var studenter som hadde gjennomført e-læringsmodulen i temaet ernæring i eldreomsorgen og som ønsket å bidra med sine erfaringer. Rekruttering av informanter ble gjort gjennom en skriftlig forespørsel til studenter via Fronter, der målet og hensikten med studien ble klarlagt. Utvalget skulle representere studenter som hadde deltatt i forskjellige diskusjonsgrupper for å gi et rikere materiale og forskjellige utgangspunkt for fokusgruppeintervjuene. To grupper med henholdsvis fem og seks informanter ble rekruttert, dermed ble alle gruppene fra klassen representert. Det ble gjennomført ett intervju i hver av gruppene. Begge intervjuene ble gjennomført en måned etter at studentene avsluttet e-læringsmodulen.

Til intervjuene ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide med seks åpne spørsmål som hadde hovedfokus på informantenes erfaringer om oppbygging og design på

e-læringsmodulen, om deres faglige nivå ble utfordret, hvilke erfaringer de gjorde med skriftlig diskusjon, om læringsformen påvirket motivasjonen, hvilke muligheter læringsformen ga, om tema reflekterte aktualitet for praksis og hvilken rolle læreren fikk for studentene.

Fokusgruppeintervjuene ble tatt opp med digital lydopptaker og varte i henholdsvis 60 og 90 minutter. Intervjuene ble ledet av en moderator som stilte spørsmål og ba informantene om utdypende kommentarer. En assisterende moderator innledet, oppsummerte diskusjonen og noterte underveis. Informantene fikk komme med ytterligere utdypende kommentarer etter oppsummeringen. Intervjuene ble transkribert i fulltekst.

Forskningsetiske overveielser

Informantene meldte seg frivillig til fokusgruppene og kunne til enhver tid trekke seg fra undersøkelsen. Under intervjuene fikk alle informantene komme til orde. Under transkriberingen ble ingen enkeltpersoner identifisert og dataene ble anonymisert.

Analyse

Det ble benyttet en kvalitativ innholdsanalyse med mål om å få frem mening i den transkriberte teksten (Graneheim og Lundman, 2004; Kvale og Brinkmann 2010). Analyseprosessen fulgte følgende trinn, inspirert av Graneheim og Lundman (2004):

1. Intervjuene ble gjennomlest flere ganger av begge forskerne hver for seg. Dette ble gjort for å danne et helhetsinntrykk.
2. Dataene ble organisert etter intervjuguidens seks hovedtema og kodet slik at de to gruppene ble skilt fra hverandre.
3. Etter ny gjennomlesning ble meningsfulle utsagn og sitater trukket ut av datamaterialet som meningsenheter.
4. Meningsfortetting ble utført gjennom reduksjon og fortetting av teksten uten fortolkninger.
5. Kategorier og underkategorier ble identifisert og innholdet i kategoriene ble klargjort.

Kategoriene som fremkom under analyseprosessen var refleksjon, yrkesfaglig relevans, rammer og struktur samt fleksibilitet. Disse kategoriene ble validert mot de transkriberte tekstene. Under hele analyseprosessen ble intervjuene grundig lest gjennom av hver av forskerne for å få frem ulike perspektiver og meningsytringer i teksten. Slik ble den kommunikative validiteten ivaretatt. Datamaterialet fra de to gruppene ble ikke analysert opp mot hverandre, men ga til sammen et mer omfangsrikt materiale.

Funn

Funnene gjenspeiler det som studentene fremholdt som viktige forutsetningene for faglige nettdiskusjoner.

Refleksjon gjennom skriftlig nettdiskusjon

Den skriftlige diskusjonen forpliktet på en annen måte enn en muntlig. Den muntlige diskusjonen kunne være livlig, men gripes i øyeblikket. Tiden de hadde til rådighet før de

kom med egne innlegg i nettdiskusjonen, brukte de til å reflektere over andres og egne innspill.

«Jeg tenker i en muntlig diskusjon, så slenger vi jo mer ting bare ut i luften, og har kommet med ting som faller ut, mens når du sitter og skriver, så tenker du litt nøye igjennom det, hvordan du formulerer deg og . . . Ja, ikke bare det, men du tenker på hva du sier, og prøver å argumentere for det du kommer med. Så du får tid til å reflektere rundt det de andre har skrevet og. Skulle det være en diskusjon nå, og NN hadde sagt noe, så er det veldig kort tid til å respondere. Mens på den skriftlige diskusjonen så kan du se, og så kan du fordøye det, jeg holdt på å si spise middag, lese litt i pensumlitteraturen, og så svare, og da blir det faglige innholdet høyere og bedre.»

Diskusjonene utfordret det faglige nivået og krevde mer enn oppsummert erfaring. Refleksjon gjennom nettdiskusjon gjorde at de utvidet sin faglige horisont. Enkelte hadde på forhånd avtalt hvilke temaer de skulle ta opp for å sikre at alle skulle ha faglige innspill å komme med, men da diskusjonen pågikk var det vanskelig å holde seg til denne uformelle avtalen. Diskusjonen utviklet seg faglig og gikk dypere inn i temaet:

«Du ser i hvert fall vår diskusjon fra starten av mer konkret. Etter hvert så kom sykepleieperspektivene inn – klinisk – og vi belyste jo mye mer etter hvert, synes jeg.»

Innspillene fra medstudentene krevde nye momenter og videreførte diskusjonen. Refleksjonen i dialog med andre gir muligheter for å dele erfaringer, få støtte, bli utfordret og få tilbakemeldinger (Platzer, Blake og Ashford, 2000).

«Da måtte jeg måtte komme med egen kunnskap, erfaringer og sånn – trekke nyanser og diskutere rett og slett. Slik at det ikke bare blir meningsytringer.»

Noen opplevde det stressende når mange faglige aspekter ble tatt opp i ett og samme diskusjonsinnlegg. En sier det slik:

«Jeg kjente jeg ble stressa når jeg så at innleggene var lange og at det var så mye som allerede var tatt opp. Nå måtte jeg finne noe nytt, en annen vinkling eller noe sånt. Men det er jo kanskje det som kan være positivt med det og da, at studentene blir stresset til å måtte finne på noe nytt, å tenke nytt . . .»

Ved at refleksjonen ble gjort sammen med andre, fikk man mulighet til å bli hørt og få andre synspunkter. Responen fra medstudentene var viktig og førte diskusjonen videre mot etablering og plass til ny kunnskap for studentene.

Å diskutere fag, ikke bare "chatte"

Studentene sa at måten de skrev på ble viktig for å fremme det faglige aspektet. De argumenterte for å skrive bokmål og ikke dialekt, fordi det da var en fare for å forkorte språket. Det var viktig å gjøre en god faglig fremstilling slik at den ble forstått av andre. Nordkvelle og Tosterud (2008) finner også dette som en etisk forpliktelse overfor de som skal lese innleggene – at de blir forstått rett.

Formuleringen av setningene og hvordan de ble begrunnet i bokmålsform, ble en del av refleksjonen for å sikre seg at de ble forstått av medstudentene. Ved bruk av dialekt ville

diskusjonen ligner en muntlig diskusjon med samme hurtighet og spontanitet. En student sa:

«På en måte så kan det være en god ting å skrive bokmål, så tenker du deg enda mer om. Det du skriver, hvordan setningsoppbyggingen blir. Men skriver du dialekten din, så blir det SMS-språk. Det blir ikke muntlig at du bare sier noe plump, du må tenke. OK, så du leser jo gjennom, er det dette jeg mener? – Nei, OK – jeg kanskje endrer litt på den setningen, så får jeg fram det jeg mener. Og når det går litt tid, og du har lest de forrige innleggene, så kan du gå en stund og reflektere over det, og så planlegge litt ditt neste innlegg. Du kan sette deg inn i temaene, men du gjør deg tanker underveis.»

Studentene var aktive på mange nettfora og var familiære med å bruke chat med venner. Dette gjorde at nettdiskusjonen ikke var så skremmende som de først tenkte. Samtidig kom det frem at det å diskutere fag, krever et annet språk som er konsist og utvetydig.

Yrkesfaglig aktualitet og forberedelse for fremtidig praksis

Temaet ernæring i eldreomsorgen egnet seg for skriftlig diskusjon fordi studentene fikk dette i sitt siste studieår, der de gjennom egne erfaringer rundt emner og gjennom tidligere pensum hadde fått faglig innsikt. Det nye teoritilfanget egnet seg som selvstudium og studentene hadde møtt problemstillinger rundt dette tidligere i studiet. En sa:

«Du blir jo OBS på det, ikke sant, man vet jo at ernæring og eldre er et problem. Men nå er vi på en måte blitt mye mer observant, og mye mer klar over det, og vi har nå også fått mye mer innsikt i hva konsekvensene er. Så vi vil nok se mer etter det når vi er ute i praksis.»

Men det har vel med hvor langt vi er kommet, at vi ser helheten bedre, og vi har mange flere ting vi vet å dra inn. Jeg synes hele opplegget har vært veldig helhetlig. At jeg har lært mye mer med alt det jeg har gjort med diskusjon og fremlegg og oppgave og alt der her, i forhold til bare å ha hatt en oppgave. Jeg har på en måte blitt tvunget til å tenke på en helt annen måte, å se det mer i sammenheng.»

Diskusjonen knyttet teori og tidligere utøvd praksis sammen, slik at yrkesrelevansen ble tydelig. Studentene opplevde at de hadde kunnskap å bidra med slik at de selv knyttet sammen temaets relevans, teoritilfang og praktisk anvendelse.

Ansvarliggjøring av sykepleiefaglig kunnskap og egen kompetanse

Studentene opplevde at de ble sett og dermed ansvarliggjort for sine faglige synspunkter siden innleggene skulle leses av faglærer og medstudenter. Den skriftlige diskusjonen ble fremholdt som etterlengtet ansvarliggjøring. De fikk øve opp sin faglige selvtilit ved å vise frem kunnskaper gjennom begrunning og argumentasjon.

«Det som var nytt og utfordrende, var at du skulle komme med hva du sjøl tenker. Vi har jo hele tiden fått liksom prentet litt inn at – ja, i bakgrunnen av det faglige, det finnes i faglitteratur, så er det lurt å gjøre sånn. Men nå måtte du liksom komme med jeg mener, jeg . . .»

«I forhold til det å få ansvar, så var det veldig deilig, litt etterlengt nesten. For jeg føler når du har vært i praksis og under utdanning – ja, jeg er nå bare student. Man gjemmer seg litt bak kontaktsykepleieren, hun skal godkjenne det her. Mens nå var det du sjøl som faktisk skulle godkjenne det, og skrifliggjøre det. Du kan ikke etterpå si at nei, jeg sa ikke det allikevel. Ja, for det står jo der. Og hva er begrunnelsen din for å si det sånn? Og jeg kjente på det etterpå, det var jo skummelt når vi begynte, men etterpå var det veldig godt. Å kjenne at jeg **kan** jo masse. Og jeg **kan** faktisk stå til ansvar for det jeg kan. Det var godt å få den tilliten, til å få muligheter til å vise oss. Og bli bevisst på at nå er det ikke lenge til jeg er ferdig utdannet sykepleier, jeg trenger å begynne å **tro** på det jeg sier.»

Dybdeforståelsen av faget kom frem i den skriftlige diskusjonen. Faget ble tydelig og studenten ansvarliggjorde seg selv i det skriftlige og seg selv i fremtidig profesjonsutøvelse. Wenger (1998) utdypet hvordan deltakelse i praksisfelleskap kan bidra til læring og identitetsutvikling gjennom debatter og meningsutveksling mellom deltakerne.

Rammer og struktur

Tilgjengeligheten og organiseringen av e-læringsmodulen var viktig. Studentene brukte lenkene i læringsstien noe forskjellig, men fant lett frem i lenkene og oppbyggingen fulgte en logisk rekkefølge. Fagstoffet var tilgjengelig og lett å hente frem. En student uttrykte det slik:

«Jeg syntes den var veldig oversiktlig, og ga veldig mye konkret hva vi skulle gjøre. Samtidig syntes jeg den ga veldig mye . . . det gjorde det veldig **enkelt** at det var satt opp sånn. Fordi at da visste jeg hva jeg skulle forholde meg til. Også i forhold til det her – jeg husker ikke helt eksakt hva som står der, men at casen var presentert i en, og så var det liksom hvordan aktuell litteratur, og hvordan du gjorde artikkelsøk. At det var så ryddig, det var veldig greit.»

Obligatorisk deltakelse gjorde at studentene måtte delta og fikk et påtrykk for å gå i gang med diskusjonen. Skriftlige nettdiskusjoner var nytt for de fleste, og deltakelse i dette var skremmende for mange.

«Det er jo helt nytt da, så det er jo kanskje litt mer tiltak å skulle ha satt seg inn det, hvis at det hadde vært frivillig.»

«Jeg tror ikke jeg ville brukt så mye tid på det, hadde det ikke vært obligatorisk.»

Rammene og strukturen ble presentert med tanke på at studentene skulle få god nok tid til å komme med sine innlegg. Samtidig skulle det være stramt nok for at studentene skulle komme i gang.

Fleksibilitet i tid og rom

Det var viktig at studentene kunne delta når de hadde forberedt seg og satte av tid til selve jobben i diskusjonen. Studentene ved desentralisert sykepleierutdanning bodde spredt i distrikter med lange avstander og til tider dårlige vinterveger.

«Det er jo greit når vi bor hver for oss, å kunne diskutere sjøl om vi bor langt ifra hverandre, . . . men det er langt å kjøre, ikke sant, og et sånt tiltak, og så er det ikke alltid når man møtes, så kan det hende – ja, noen er uopplagt, eller sånn. Og her var det når du sjøl føler du har fått lest, og du har hatt mulighet, så kan du legge inn et innlegg. Om det var midt på natten eller tidlig på morgenen . . . fordelene var at du kunne gå inn når du hadde tid, da kunne du gå inn, og skrive.»

Studentene fremhevet at fleksibiliteten med nettdiskusjonen var viktig. De opplevde det vanskelig å møte medstudentene i fysiske møter på grunn av forpliktelser til jobb og familie. Et annet aspekt var at studentene fikk nytt rom:

«Ja, jeg tenker nå for min egen del, jeg er jo stille og rolig, og kanskje ikke så aktiv i timene, så for min egen del så syntes jeg det var veldig bra, å skrive det ned. Det er ofte lettere å skrive det ned enn å ta ordet i forsamling.»

Det ble større rom for å vise frem seg selv gjennom en skriftlig diskusjon. Rommet blir ikke forstyrret av andre, og de fikk tid til å reflektere over sitt innlegg.

Tid til refleksjon

«Det er greit å ha det på trykk – se hva de andre skriver, og så at du får tid til å reflektere faglig over det, før du kommer med innspill. For når du sitter og diskuterer, og snakker om oppgaven, så får du masse innspill, og så tenker du at jeg må huske det og huske det. Men når vi hadde sittet og diskutert skriftlig, så ble det veldig ryddig. Og når du da begynte med oppgaven, så – ja, OK, det var lurt, det hadde jeg jo tenkt på. Ja, og så har de kommet med et til innspill, at ja, det var jo også lurt, og så har du på en måte ryddet litt opp i hodet ditt før du begynner.»

Bearbeidingen av innleggene var viktig for å få faglig dybde. Refleksjonen var langsom og krevde tid. Studentene brukte tiden til å reflektere og sortere innleggene før de kom med egne innspill. Den skriftlige diskusjonen ga studentene tid i skriveprosessen; de tenkte gjennom formuleringene slik at de ble tydelige og velformulerte i diskusjonen. Dysthe (2001) fremhevet dette som en fordel sammenlignet med en muntlig diskusjon.

«Ja, for vi sitter så masse hjemme alene og leser. Og så har vi lokal samling 1–2 ganger i uken. Og så kommer du på slutten av uken, og så nå skulle jeg ha diskutert dette med noen. Og da var jo dette forumet ypperlig, for du satt hjemme alene, men vi gjorde det jo i lag. Det var akkurat som jeg hadde de andre i rommet, og vi satt og diskuterte i lag.»

Fagfellesskapet og gruppetilhørigheten ble opprettholdt fordi studentene ikke var avhengig av å møtes for å bidra faglig. De kjente hverandre og opplevde fellesskapet selv om de geografisk var langt fra hverandre.

Diskusjon

Hvorfor er det viktig å legge til rette for skriftlige nettdiskusjoner og hva er forutsetningene for at det skal bli en god faglig diskusjon for studentene?

Funnene viser at e-læringsverktøyet blir brukt fleksibelt. Studentene blir i større grad utfordret til å utdype egen praktisk og teoretisk kunnskap. Dette medfører en bredere forståelse av tematikken og aktuelle nyanser i faget.

Relevans til sykepleiefaglig utøvelse virker motiverende for studentene. Tidligere i studiet har de erfart at problemstillingen er aktuell. Refleksjonen følger opp tidligere erfaringer og den skriftlige diskusjonen fører dem dypere inn i tematikken, nå i en ny kontekst. Studentene får frem sine refleksjoner, de blir sett av medstudenter og lærere og kan stå til ansvar for sine faglige innlegg. Studentene oppdager faget gjennom en refleksiv prosess, både gjennom refleksjon og skriftlig diskusjon. Dysthe (1995) og Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) fremhever også dette aspektet. Studentene skriver for selv å oppdage, men de må også vise teksten frem for medstudenter i en forståelig og presis tekst. Derfor benytter de bokmålsformen og ikke et muntlig språk som de ellers ville brukt i en ikke-faglig sammenheng. Skriftspråket blir en viktig måte å fremstille faget på som presist og tydelig for andre. De tar ansvar for egen faglighet og sykepleiefaget blir tydelig.

Studentene utvikler faglig forståelse sammen med sine medstudenter i denne skriftlige diskusjonen. De opplever at medstudentene er sammen om dette. De bygger på hverandres diskusjonsinnlegg og utvider sin egen faglige forståelse. Gruppetilhørigheten beholdes og komplementeres med nye perspektiver. Den som før kunne trekke seg ut av muntlige diskusjoner, får nå plass til sine innlegg og blir synlig i et skriftlig materiale. Et personlig aspekt – «dette sier jeg» – blir tydelig. Skriftliggjøringen i en argumenterende samtale med andre bidrar til dette. Noen studenter opplever lange innlegg som stressende. Dette fører til at de må gå dypere inn i temaet. Da kommer nye aspekter i en kritisk refleksjon. Slik stiller studentene spørsmål til egne og andres skrevne tekster. De utfordrer hverandre slik at de lærer mer enn om de kun hadde reflektert og skrevet på bakgrunn av egen tekst. Studentene etterstreber å være tydelige og presise i sine innlegg slik at medstudentene forstår.

Dysthe (1995) beskriver skriveprosessen som en todelt prosess, der skrivning for å tenke og lære er en prosess der studenten utprøver, spør og oppdager i teksten. Dette er en personlig integrasjon av kunnskaper og forståelse av kunnskapen. Skrivningen for å kommunisere med andre, som den andre formen for skrivning, krever evne til analytisk og kritisk fremstilling og en mer objektiv forståelse av kunnskapen. Når sykepleierstudentene diskuterer faglige problemstillinger i diskusjonsforumet, blir de utfordret på begge formene i skriveprosessen. De skriver for å oppdage, for så å få respons på fremstillingsevnen hos medstudentene. Slik blir også fellesskapet styrket. Nettdiskusjon blir en ny samhandlingsarena som gir rom for faglige innlegg når studenten har tid og er godt forberedt.

Tydelige rammer og struktur bidrar til at sykepleierstudentene finner frem i et nytt pedagogisk verktøy og kan delta i diskusjonen uten å lete frem og tilbake. Sammenbinding av elementene i hele læringsstien med tydelige oppgaver fremmer diskusjonen. Når gruppene er avgrenset til fem og seks studenter i hver gruppe, er det lett å følge opp innleggene.

Diskusjonen foregår asynkront, men innenfor en ramme på 14 dager. Dette gir studentene tid til å tenke gjennom sine innlegg, lese nytt fagstoff og lese gjennom medstudentenes bidrag. Å bruke tiden til refleksjon i eget tempo – som en sier: «... å se og fordøye det,

å spise middag, for så å svare» – gir studentene nytt rom for refleksjon og faglig fordykning. Schön (1987) fremhever at refleksjonen kan føre til dyktighet og forbedring av praksis. Hvorvidt studentene bruker kunnskapen i sin yrkespraksis, ser vi ikke av nettdiskusjonen. Det som er viktig her er å få et større fokus på temaet ernæring i eldreomsorgen. Dette bidrar nettdiskusjonen til. Studenten får frem ny faglig kunnskap og blir oppmerksom på seg selv og sin identitet som fremtidig sykepleier. Derfor blir refleksjonen også en forberedelse til nye praksisperioder i sykepleieutøvelse.

Nettdiskusjonen er ett element av flere i en blended learning-tilnærming. Det er vanskelig å vurdere den skriftlige diskusjonen isolert, uten å se på hvilken kontekst studentene er i. Disse studentene har samarbeidet tidligere, både i klinisk praksis, i sine respektive studentgrupper og i nær kontakt med sin veileder. Det nye er at studentene samarbeider og kompletterer hverandre i en asynkron diskusjon. Fleksibiliteten i tid blir brukt innenfor gitte rammer og i en oppsatt struktur. At læringsstien er ny, virker motiverende. Studentene finner lett frem i læringsstien, de slipper å lete seg frem og de kan fordype seg i faget. Det at deres innlegg bygger på andres gjør at de blir sett, og her blir de også tatt på alvor.

Nettdiskusjonen viser at fokuset på ernæring i eldreomsorgen blir et styrket fagområde ved å utvikle en nettbasert modul. E-læringsverktøy er et viktig tilbud til desentraliserte studenter. Men verktøyene må tilpasses faginnholdet, og ikke omvendt. Rammepåplanen (2008) i sykepleie fremhever at studiet skal organiseres med varierte pedagogiske virkemidler som stimulerer studentenes egenaktivitet og samhandling. Da kan nettdiskusjoner være et viktig element som en ny og fleksibel læringsarena.

Når rammene og kriteriene for nettdiskusjonen er klarlagt på forhånd, blir lærerens rolle mer tilbaketrukket og lite synlig for studentene. Lærerens rolle endres fra en person som underviser til en person som tilrettelegger for læring. Faginnholdet er likevel i bunnen for utvikling av nettdiskusjonene. Her valgte læreren å ikke delta for å la studentene styre diskusjonen uforstyrret. Lærerens rolle i forhold til nye læringsverktøy er viktig å ha fokus på fremover, siden dette gir nye muligheter og utfordringer.

I en tid der utdanningsinstitusjonene skal øke tilbudet av fleksible utdanninger og e-læringsverktøy, er det viktig å få kunnskap om hvilke redskap som finnes og hvordan studentene erfarer å bruke disse for å utvikle ny kunnskap. Norgesuniversitetets rapport om digital tilstand i høyere utdanning (Ørnes et al., 2011) viser at utviklingen av nye læringsressurser ikke er utbredt utover å bruke læringsplattformene som informasjonskanaler. Nordkvelle og Tosterud (2008) viser at det er viktig at læringsstiene eller oppgaver som pålegges i en læringsplattform må planlegges opp mot studentens øvrige oppgaver slik at dette ikke kommer på toppen av andre krav. Studentene i vår studie syntes at rammene var klare: Obligatorisk gjennomføring i en fast tidsperiode bidro til at den skriftlige nettdiskusjonen fikk fokus i den oppsatte perioden.

Studiens bruk av skriftlig nettdiskusjon har sin begrensning siden den kun tar studentefaringer fra ett kull. Bruk av skriftlige nettdiskusjoner er viktige som utviklingsarena på flere felt. Å binde sammen teoretisk og praksis kunnskap og innsikt er viktig i profesjonsutdanningene og kan gjøres for flere temaer i en læringssti som en utvidelse av læringsrommet for studentene. Dette er en liten studie, men det er fortsatt viktig å få frem

studenterfaringer for å forbedre og kvalitetssikre utviklingen av e-læringsverktøy som faglige og dynamiske.

Takk

Avslutningsvis vil vi gjerne takke sykepleierstudentene som stilte opp til intervju og delte sine erfaringer med oss.

Litteraturliste

- Aagaard, H. (2010). Mat og måltider i sykehjem. En nasjonal kartleggingsundersøkelse. *Sykepleien Forskning*, 5(1), 36–43.
- Aars, M. (2008). Developing professional competence by internet-based reflection. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, 4(3).
- Anfinssen, R. & Laugerud, S. (2007). Nettdiskusjoner: Faglig dialog eller "God dag, mann! – Økseskaft". *Norgesuniversitetets skriftserie nr. 2*, 47–68.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bingen, H. M. & Aasbrenn, M. (2009). Fleksibel undervisning. *UNIPED* 3, 68–77.
- Carroll, C., Booth, A., Papaioannou, D., Sutton, A. & Wong, R. (2009). UK Health care Professionals Experience of On-Line learning Techniques: A Systematic Review of Qualitative data. *Journal of Continuing Education in the Health professions*, 29(4), 235–241.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, (24), 105–112.
- Jensen, E. B. (red.). (2008). *Fra krisetiltak til suksesshistorier. Desentraliserte profesjonsutdanninger i Troms 1978–2008*. Stamsund: Orkana.
- Helsedirektoratet (2009). *Nasjonale faglige retningslinjer for forebygging og behandling av underernæring*.
- Hoffman, K., Dempsey, J., Levett-Jones, T., Noble, D., Hickey, N., Jeong, S., Hunter, S. & Norton, C. (2010). The design and implementation of an Interactive Computerised Decision Support Framework (ICDSF) as a strategy to improve nursing students' clinical reasoning skills. *Nurse Education Today*, 31(6), 587–594.
- Holmes, B. & Gardner, J. (2006). *E-learning: concepts and practice*. London: Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Koch, J., Andrew, S., Salamonson, Y., Everett, B. & Davidson, P. M. (2010). Nursing students' perception of a web-based intervention to support learning. *Nurse Education Today*, 30(6), 584–590.
- Krueger, R. & Casey, M. (2000). *Focus groups: practical guide for applied research*, (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Fastsatt 25. januar 2008.
- Lerdal, A. & Karlsson, B. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien Forskning*, 3, 172–175.
- Lever, K. A. (2010). An Interactive Teaching strategy to Introduce beginning students to the Nursing Profession. *Journal of Nursing Education*, 49(2).
- Margaryan, A., Collis, B. & Cooke, A. (2004). Perspectives on practice: activity-based blended learning. *Human Resource Development International*, 7(2), 265–274.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Moule, P., Ward, R. & Lockyer, L. (2010). Nursing and health care students' experiences and use of e-learning in higher education. *Journal of Advanced Nursing*, 66(12), 2785(11).
- Norbye, B. (2008). Desentralisert sykepleierutdanning. Hvor er vi nå? I E. B. Jensen (red.), *Fra krisetiltak til suksesshistorier. Desentraliserte profesjonsutdanninger i Troms 1978–2008*. Stamsund: Orkana.
- Nordang, G. (2010). Formativ vurdering – et eksempel fra en sykepleierutdanning. *UNIPED*, 1, 37–48.
- Nordkvelle, Y. & Tosterud, R. (2008). Computers and the Management of Learning in Distance Education. I T. Di Petta (Ed.): *The Emperor's new Computer. ICT, Teachers and Teaching*. Sense Publishers, Rotterdam, 45–56.
- Platzer, H., Blake, D. & Ashford, D. (2000). Barriers to learning from reflection: a study of the use of groupwork with post-registration nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31(5), 1001–1008.
- Stortingsmelding nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. KUD.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco & London: Jossey-Bass.
- Taylor, B. (2003). *Reflective Practice*. Buchingham: Open University Press.
- Universitetet i Tromsø: *Strategiplan Helsefak 2009–2013*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Ørnes, H., Wilhelmssen, J., Breivik, J. & Solstad, K. J. (2011). Digital tilstand i høyere utdanning 2011. *Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2011*.