



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Diskusjonsforum på nett i sykepleierutdanningens praksisveiledning

En kvalitativ studie av kjennetegn ved deltakelse, opplevelser og muligheter for forbedring

—
Catrine Buck Jensen

Masteroppgave i pedagogikk, Mai 2016



Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av et diskusjonsforum brukt i praksisveiledning av sykepleierstudenter. Hensikten med studien har vært å undersøke kjennetegn på deltakelse og opplevelsen av å delta i et diskusjonsforum, samt mulige forbedringsområder for utvikling av forumet.

Analysen av tekstene fra diskusjonsforumet og to fokusgruppeintervjuer viser i store trekk følgende: Studentenes innlegg bar preg av et bredt fokus med fokus på flere hendelser samtidig. Teori ble ikke brukt som støtte til beskrivelse av praksisopplevelsene. Veileder deltok aktivt i forumet, med både individuelle og kollektive responser. Veileders innlegg anerkjente studentenes opplevelser og oppfordringer til videre deltakelse og refleksjon. Spørsmål ble brukt noe uhensiktsmessig av veileder og bidro ikke til videre refleksjon og diskusjon. Studentene opplevde diskusjonsforumet som en positiv del av praksis og fleksibelt og lett tilgjengelig, men ønsket tydeligere oppgaver og mer krav til deltakelse. Utrygghet og manglende tillit til medstudenter skapte usikkerhet og preget deltakelsen. Veileders tilbakemeldinger motiverte for videre deltakelse. Studentene hadde flere synspunkter på forbedringsområder, både med hensyn til veileders rolle og organisatoriske forhold.

Drøftingen belyser sentrale funn i interaksjonsmønstrene i diskusjonsforumet, blant annet sett i lys av Moore (1989) sin teori om ulike typer interaksjon og Dysthes (2001) tolkning av dialogteorien til Mikaihl Bakhtin. Opplevelsene til studentene drøftes med spesielt fokus på refleksjon og læring samt veileders rolle som tilrettelegger. Drøftingen rundes av med fokus på forbedringer og utvikling av diskusjonsforum i praksisveiledning. Gjennomgående er Gilly Salmons femstadiemodell sentral i drøftingen av studiens funn (Salmon, 2011).

Det er grunn til å tro at diskusjonsforum som del av veiledning kan bidra til en styrking av praksisperiodene i sykepleie. Dette forutsetter bevisst oppbygning av forumet og at oppgaven knyttet til diskusjonen oppleves relevant og autentisk. Trygghet og tillit er nøkkelord for å skape deltakelse og interaksjon. Veileders kompetanse om både veiledning og moderering på nett har betydning for å legge til rette for læring hos studenter som deltar i diskusjonsforum.

Forord

Jeg føler meg privilegert som har fått lov å bruke tid på å skrive denne oppgaven. Jeg har som veldig mange andre masterstudenter tidvis revet meg i håret, men store deler av tiden har jeg trivdes med å få lov til å bruke tid på å lære. Jeg har opplevd faglig berikelse og fått ny inspirasjon gjennom dette arbeidet. Min femårige datter spurte meg for en tid siden om jeg hadde skrevet denne oppgaven med datamaskin eller med tusj, jeg er glad jeg valgte det førstnevnte.

Jeg vil takke sykepleierstudentene som stilte opp til intervju til tross for travle studier. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til.

Jeg vil takke min leder Marta Grongstad for at du har lagt til rette for at jeg kom i mål og jeg vil takke mine kolleger som nok innimellom har måtte lide som følge av mitt fravær. Jeg vil også takke Bente Norbye og Odd Edvardsen som begge har bidratt, både praktisk og moralsk, i arbeidet med oppgaven. Anita Iversen fortjener òg en stor takk – for alle inspirerende og støttende samtaler gjennom de siste årene.

Mine medstudenter i rødsofaen (som nå har blitt grå) – tusen takk for faglig og sosial stimulans!

Jeg vil takke min veileder Cato R.P. Bjørndal som har gitt solid støtte og veiledning. Du er en faglig inspirasjon. Måtte våre veier krysse ved flere anledninger.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kommende ektemann, Lars, som har gitt meg rom til å fullføre utdannelsen. Du, Selma og Halvard er mine klipper. Nå skal vi gifte oss og flire masse!

Tromsø, 13.mai 2016
Catrine Buck Jensen

| | |
|--|-----------|
| 1 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA..... | 1 |
| 1.2 PRESENTASJON AV FORSKNINGSSPØRSMÅL..... | 3 |
| 1.3 SENTRALE BEGREPER OG AVKLARINGER | 4 |
| 1.4 PRAKSIS I SYKEPLEIERUTDANNING – OPPGAVENS KONTEKST | 4 |
| 1.4.1 Lærerveileders rolle i praksis | 4 |
| 1.4.2 Diskusjonsforumets organisering | 5 |
| 1.5 BRUK AV IKT OG DISKUSJONSFORUM I SYKEPLEIERUTDANNING | 6 |
| 1.6 DISPOSISJON FOR DEN VIDERE OPPGAVEN | 7 |
| 2 TEORETISK GRUNNLAG | 8 |
| 2.1 FORSKNING PÅ NETTSTØTTET LÆRING I SYKEPLEIERUTDANNING | 8 |
| 2.1.1 Beskrivelse av søkestrategi..... | 8 |
| 2.1.2 Tre hovedtemaer i forskning på bruk av diskusjonsforum i sykepleierutdanning | 9 |
| 2.2 UTDYPNING AV TEORIGRUNNLAG..... | 13 |
| 2.2.1 Perspektiver på kunnskap og læring gjennom praksis i sykepleierutdanning | 13 |
| 2.2.2 Perspektiver på praksisveiledning i sykepleierutdanning | 19 |
| 2.2.3 Perspektiver på bruk av nettstøtte i sykepleierutdanning | 25 |
| 3 METODISK TILNÆRMING | 34 |
| 3.1 SOSIALKONSTRUKTIVISME SOM VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED | 34 |
| 3.2 EMPIRISK MATERIALE..... | 34 |
| 3.3 METODEVALG | 35 |
| 3.3.1 Forskning på tekster fra et nettbasert diskusjonsforum..... | 35 |
| 3.3.2 Forskning på data fra kvalitative intervju..... | 36 |
| 3.4 FORSKNINGSPROESSEN..... | 37 |
| 3.4.1 Bearbeiding av diskusjonsforumet | 37 |
| 3.4.2 Analyse av tekster fra diskusjonsforumet..... | 38 |
| 3.4.3 Intervjuprosessen | 39 |
| 3.4.4 Analyse av data fra fokusgruppeintervjuene | 46 |
| 3.5 ET KRITISK BLIKK PÅ FORSKNINGSPROESSEN | 47 |
| 3.5.1 “Jeg savner deg som min veileder” - et kritisk blikk på min forskerrolle..... | 47 |
| 3.5.2 Å forske i eget felt | 48 |
| 3.5.3 Dataenes reliabilitet (pålitelighet)..... | 48 |
| 3.5.4 Dataenes validitet (gyldighet)..... | 49 |
| 3.5.5 Etske betraktninger | 50 |
| 4 ANALYSE DEL I: VEILEDER OG STUDENTERS DELTAKELSE I FORUMET | 52 |
| 4.1 KVANTITATIVE MØNSTER VED FORUMDELTAKELSEN | 52 |
| 4.2 KJENNETEGN VED STUDENTENS DELTAKELSE | 54 |
| 4.2.1 Kjennetegn ved deltakelsens innhold..... | 54 |
| 4.2.2 Kjennetegn ved studentenes henvendelser i forumet | 56 |
| 4.3 KJENNETEGN VED VEILEDERES DELTAKELSE | 58 |
| 4.3.1 Kjennetegn ved veileders sosiale samspill og deltakelse | 58 |
| 4.3.2 Kjennetegn ved innholdet i veileders innlegg..... | 59 |
| 4.5 OPPSUMMERING AV FUNN: STUDENTER OG VEILEDERES DELTAKELSE | 61 |
| 5 ANALYSE DEL II: STUDENTENES OPPLEVELSE AV Å DELTA OG SYNSPUNKTER PÅ FORBEDRING | 63 |
| 5.1 OPPLEVELSE AV EGEN DELTAKELSE | 63 |
| 5.1.1 Usikkerhet, frykt og kommentarangst | 63 |
| 5.1.2 Tillit og trygghet..... | 64 |
| 5.1.3 Tillitsskapende møter | 65 |
| 5.1.4 Sosial læring og mangfoldige perspektiv..... | 65 |
| 5.1.5 Diskusjonsforumet – en ny læringsaktivitet..... | 66 |

| | |
|--|------------|
| 5.2 OPPLEVELSE AV VEILEDERS DELTAKELSE, ROLLE OG FUNKSJON | 66 |
| 5.2.1 <i>Veileders tilbakemeldinger</i> | 67 |
| 5.2.2 <i>Ønske om veileder som pådriver og kontaktskaper</i> | 67 |
| 5.2.3 <i>Oppgavens betydning</i> | 68 |
| 5.2.4 <i>Krav til deltakelse</i> | 69 |
| 5.3 OPPLEVELSE AV ORGANISERING OG TEKNOLOGI | 69 |
| 5.3.1 <i>Fleksibilitet og tilgjengelighet</i> | 69 |
| 5.3.2 <i>Tidsbruk og frekvens</i> | 70 |
| 5.3.3 <i>Forumets organisering</i> | 71 |
| 5.4 OPPSUMMERING AV FUNN: STUDENTENES OPPLEVELSE AV Å DELTA OG SYNSPUNKTER PÅ FORBEDRING | 71 |
| 5.5 OVERSIKT OVER STUDIENS FUNN | 73 |
| 6 DRØFTING AV DISKUSJONSFORUMETS INTERAKSJONSFORMER, DELTAKEROPPLEVELSER OG FORBEDRINGSMULIGHETER | 74 |
| 6.1 INTERAKSJONSMØNSTRENE I DISKUSJONSFORUMET SOM BETINGELSE FOR STUDENTENES LÆRING | 74 |
| 6.2 STUDENTENES OPPLEVELSER AV Å DELTA I FORUMET SOM BETINGELSE FOR DERES LÆRING | 80 |
| 6.3 INTERAKSJONSMØNSTRE OG DELTAKEROPPLEVELSER I LYS AV SALMONS FEMSTADIEMODELL | 85 |
| 7 AVSLUTNING | 89 |
| 7.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN I HENHOLD TIL FORSKNINGSSPØRSMÅL | 89 |
| 7.2 STUDIENS BEGRENSNINGER | 92 |
| 7.3 FUNNENES BETYDNING OG IMPLIKASJONER FOR VIDERE ARBEID MED NETTFORUM | 92 |
| REFERANSER | 95 |
| VEDLEGG 1 | 100 |
| VEDLEGG 2 | 101 |
| VEDLEGG 3A | 102 |
| VEDLEGG 3B | 103 |
| VEDLEGG 4 | 104 |
| VEDLEGG 5 | 105 |
| VEDLEGG 6 | 106 |

1 Innledning

Denne oppgaven er avsluttende oppgave for mastergradsstudiet i pedagogikk. I mitt masterprosjekt har jeg undersøkt et diskusjonsforum brukt i praksisveiledning av sykepleierstudenter. Undersøkelsen baserer seg på analysen av deltakelsen i diskusjonsforumet og fokusgruppeintervjuer med studenter som deltok i dette forumet. Undersøkelsen har også hatt som formål å rette fokus mot mulige forbedringsområder og utviklingspotensialet for videre bruk av diskusjonsforum i praksisveiledning.

I denne innledende delen skal jeg gjøre rede for bakgrunnen for valg av studiens tema og forskningsspørsmål. Jeg avklarer også sentrale begreper som brukes gjennomgående i oppgaven og skal kort redegjøre for studiens kontekst. Avslutningsvis i kapitlet presenteres videre disposisjon for oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg var 19 år startet jeg på min bachelorutdanning i sykepleie i Trondheim. Her møtte jeg en fantastisk lærer som viste et brennende engasjement for studentene og for temaene hun underviste i. Dette var på midten av 2000-tallet og allerede da snuste jeg på muligheten for en videre pedagogisk utdanning. Men, etter et hektisk studie ble det med tankene. Etter noen år i arbeid som sykepleier, blant annet med undervisning og ansvar for veiledning av sykepleierstudenter, startet jeg på praktisk-pedagogisk-utdanning (PPU). Gjennom PPU fikk jeg innsikt i og begynnende kunnskap om pedagogikkens mangslungne felt. I løpet av studiet fikk jeg også begynnende erfaringer med bruk av IKT som pedagogisk verktøy. Da jeg avsluttet PPU våren 2010 var det med økende tørst på å tilegne meg mer kunnskap om pedagogikkfaget, noe som bidro til valget om en masterutdanning i pedagogikk. I 2011, parallelt med oppstart av masterutdanningen, begynte jeg å jobbe i universitet- og høgskolesektoren. Først i en administrativ prosjektstilling knyttet til praksisstudier, de senere årene som høgskolelærer ved en sykepleierutdanning. Disse årene har vekket ytterligere interesse for bruk av IKT som pedagogisk verktøy. Jeg synes det er spennende å utvikle digitale læringsaktiviteter og oppdage nye bruksområder for både ny og gammel teknologi.

St.meld.nr.27 *Gjør din plikt, krev din rett* hadde som formål å bidra til å heve kvaliteten i høyere utdanning i Norge. Meldingen beskriver IKT som verktøy for å understøtte læring og noe som fører med seg nye læringsformer både for student og lærer. ”En god bruk av den nye

teknologien er blitt en forutsetning for utdanningsinstitusjonenes evne til å skape relevante, oppdaterte og fleksible utdanningstilbud” (St.meld.nr.27, 2000-2001, s. 16). Med dette som bakteppe forstår jeg at temaet for min studie, som omhandler IKT i veiledningssammenheng i sykepleie, kan være et bidrag til et relevant og oppdatert utdanningstilbud. Fortsatt synes det å være den enkelte fagpersonens anliggende hvorvidt den tar i bruk digitale verktøy i sin undervisning (Ørnes & Gjerdrum, 2015). Dette til tross for at både nasjonale og lokale strategier gir føringer om dette. En oversiktsartikkel av Lee F. Koch (2014) viser at det er behov for å tenke nytt om sykepleielærers rolle. Hans funn viser at det, i tillegg til å inneha den kliniske kompetansen, er viktig at sykepleielæreren ”finner nye måter å veilede, guide, motivere, undervise samt rettferdig vurdere og evaluere sykepleierstudenter” (Koch, 2014, s. 1386, min oversettelse).

Fossland (2015) hevder at personer født etter 1980 karakteriseres som *digitale innfødte*, samtidig som de født før 1980 omtales som *digitale immigranter*. Man kan sikkert mene mye om dette skillet og det har gitt meg en del tanker. Selv er jeg født i 1985. Jeg vokste riktignok opp med teknologiske ”nyvinninger” som TV og (trådløs!) telefon, men det var ikke før sent på 90-tallet at jeg fikk en datamaskin hjemme. Jeg kan fortsatt huske spenningen over å kunne taste inn web-adresser jeg hadde funnet i aviser og blader i adressefeltet på internettleseren, for søkemotorer forsto jeg meg ikke på. Jeg fikk etter hvert kjennskap til sosiale media som mIRC og MSN, chatterom som gjorde det enkelt og kommunisere med venner og kjente, selv om jeg satt hjemme på pikerommet. Erfaring med slik teknologi har muligens gjort terskelen lavere for meg når det gjelder å ta i bruk ny teknologi som lærer. Men, til tross for mine erfaringer opplever jeg, vel så mye som de født før 1980, å være en digital immigrant. Gjennom å ha tatt i bruk digitale verktøy i egen undervisning og nå også i veiledningssammenheng, opplever jeg på den ene siden å møte studentene på en arena de allerede er godt kjent med. Allikevel ser jeg på den andre siden, at mange av studentene bruker tid på å finne seg til rette med bruk av digitale verktøy i nye og ukjente settinger. Jeg opplever at jeg utfordrer både eget og studentens forhold til bruk av IKT, ved å ta dette i bruk i kontekster hvor den i mindre grad har vært brukt tidligere.

Veiledning av studenter er en utfordrende, men spennende arbeidsoppgave. Rundt halvparten av mitt virke som sykepleielærer er knyttet til veiledning i ulike sammenhenger, det være seg oppgaveveiledning, i praksisstudier eller på øvingssal for å oppøve kliniske ferdigheter. Gjennom masterstudiet i pedagogikk og ikke minst konkrete erfaringer fra

veiledningsrelasjoner, opplever jeg å ha utviklet meg som veileder. Fra å være veilederen som svarte på alle spørsmål, har jeg de senere årene fokusert mer på å skape refleksjon hos den som spør. Det er ikke alltid like lett, og jo mer jeg tilegner meg både teoretisk og praktisk erfaring med veiledning, jo mer opplever jeg at utviklingen som veileder er som en endeløs spiral. Masterprosjektet mitt har blant annet hatt som hensikt å bidra til videreutvikling av min forståelse av egen rolle som lærer og veileder, og ikke minst forstå studentens opplevelse av å bli veiledet. Og prosjektet har gitt meg mange nye områder å jobbe videre med.

Formålet med masterprosjektet har vært å undersøke deltakelsen i et diskusjonsforum brukt i kliniske praksisstudier og forstå hvordan forumet kan bidra i veiledningen i praksis. Med diskusjonsforum som veiledningsarena har jeg ønsket å utforske hvordan veiledningen kan skje på en digital plattform. Jeg mener at jeg gjennom denne undersøkelsen kan bidra til å synliggjøre et potensial for en annen type interaksjon med studentene enn den de fleste tradisjonelt kjenner til. Min bruk av diskusjonsforum i veiledning er noe som både har møtt skepsis, men også har blitt møtt med interesse og nysgjerrighet. Begge disse aspektene har gitt meg giv til å jobbe med denne oppgaven. Jeg håper studien kan gi innsikt i hvordan diskusjonsforum som digitalt verktøy kan brukes i veiledning, og at den kan ha overføringsverdi til andre utdanninger enn sykepleierutdanningen. I tillegg håper jeg at studien kan bidra til utvikling i bruken av diskusjonsforum i høyere utdanning.

1.2 Presentasjon av forskningsspørsmål

Fokuset for studien har vært tredelt. Ved oppstart av masterprosjektet hadde jeg allerede gjennomført en 8-ukers periode med studentdeltakelse i et diskusjonsforum. Dette gjorde meg nysgjerrig på å undersøke hva som kjennetegnet deltakelsen i forumet. Samtidig var jeg opptatt av å lytte til studentenes stemme i dette. Spesielt fordi jeg i mange tilfeller mener vi hører denne for lite – brukeropplevelsen mener jeg kan gi mye informasjon og læring til oss som underviser, veileder og utvikler læringsaktiviteter. Jeg har også vært opptatt av at studien skulle føre til konkrete endringer og utvikling i diskusjonsforumet som læringsaktivitet.

Forskningsspørsmålene som jeg gjennom denne oppgaven søker å besvare er disse:

- 1) Hva kjennetegner veileder og studenters deltakelse i et diskusjonsforum?
- 2) Hvordan opplever sykepleierstudenter å delta i et diskusjonsforum som en del av praksisveiledning?
- 3) Hvordan kan diskusjonsforumet utvikles og forbedres?

1.3 Sentrale begreper og avklaringer

I oppgaven veksler jeg i begrepsbruken og omtalen av veiledning. I noen tilfeller bruker jeg *veiledning*, i andre *praksisveiledning*. I de tilfeller hvor jeg snakker om veiledningsbegrepet som sådan presiseres dette. Jeg bruker betegnelsen *veileder* når jeg omtaler lærer fra universitetet, denne betegnes som *lærerveileder* ved min arbeidsplass. Jeg skal utdype rollen og ansvaret til veileder/lærerveileder senere.

Studentene som har deltatt i studien blir i noen tilfeller omtalt som *studentene* eller i andre tilfeller som *deltakerne*. Dette dreier seg altså om de samme personene, men viser til konteksten de er omtalt innenfor, f.eks når det gjelder deltakelsen i forumet, deltakelsen i fokusgruppe eller de som studenter generelt. *Veisøker* er et begrep som blir brukt i veiledningslitteraturen, spesielt av Bjørndal (2015), i de tilfeller hvor dette blir brukt i oppgaven er dette også relatert til studentene.

Digitale verktøy og IKT som pedagogisk verktøy brukes om hverandre i oppgaven. Digitale verktøy kan sies favne bredere enn IKT som pedagogisk verktøy. For å sikre variasjon og tekstflyt har jeg allikevel valgt å bruke begge.

Diskusjonsforumet i Fronter blir enten omtalt som *diskusjonsforumet* eller *forumet*. I de tilfeller hvor jeg redegjør mer overordnet for diskusjonsforum kommer dette frem. Jeg skal utdype diskusjonsforumets formål og oppgaven som ble gitt, i neste underkapittel.

1.4 Praksis i sykepleierutdanning – oppgavens kontekst

I de følgende underkapitlene vil jeg gjøre kort rede for to aspekter som jeg mener er viktige å ha innsikt i før den videre lesningen. Det første dreier seg om lærerveileders rolle i praksisstudier i sykepleie, som nok har mange likhetstrekk med veilederrollen i andre sammenhenger, men som jeg allikevel mener det er behov for å utdype. Den andre delen dreier seg om den konkrete organiseringen av diskusjonsforumet som er gjenstand for denne studien, hvor jeg blant annet gjør rede for oppgaven studentene hadde i perioden de deltok i forumet.

1.4.1 Lærerveileders rolle i praksis

I rammeplan for sykepleierutdanning (2008) stilles det krav til at sykepleierstudenter skal ha veiledet praksis. Dette innebærer blant annet ”jevnlig veiledning, oppfølging og vurdering” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11). Det står videre at undervisere fra utdanningsinstitusjonen studenten er tilknyttet skal ”veilede og medvirke til å tilrettelegge

gode læresituasjoner, noe som innebærer jevnlig tilstedeværelse i praksis” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11). Hva jevnlig tilstedeværelse i praksis innebærer beskrives ikke nærmere, men jeg tolker det som fysisk tilstedeværelse og ikke i en nettstøttet form slik jeg har gjennomført noe av veiledningen. Ved sykepleierutdanningen jeg er tilknyttet blir utdanningsinstitusjonens undervisere betegnet som *lærerveileder*. I den lokale undervisningsplanen er det i forlengelsen av rammeplanens bestemmelser beskrevet at lærerveilederens ansvar blant annet er å ”veilede studenten i grunnleggende sykepleie og i samtaler rettet mot konkrete læresituasjoner” (Institutt for helse- og omsorgsfag, 2014b, s. 10). Det gis ikke noen utdyping eller eksempel på hvordan den enkelte kan, eller bør, ivareta veiledningen.

1.4.2 Diskusjonsforumets organisering

Diskusjonsforumet som danner utgangspunktet for min studie ble opprettet med to formål: Først som følge av mitt behov for kontakt med studentene utenom mine besøk ved praksisplassen. Dernest var hensikten med diskusjonsforumet å legge til rette for systematisk refleksjon over opplevelser i praksis. Tanken var at forumet skulle gi mulighet for å stoppe opp, tenke over hva de hadde opplevd og deretter reflektere over dette med sine medstudenter.

Forumet ble opprettet i læringsplattformen Fronter. Fronter er et Learning Management System (LMS) som brukes både i grunnskole, videregående skole og i høyere utdanning. Begrepet læringsplattform blir mye brukt på norsk. Tilgang til læringsplattformen krever brukernavn og passord for innlogging, og klassifiseres som et lukket system. Man har også mulighet for å lage undermapper med tilgang for enkeltstudenter. Diskusjonsforum i Fronter kan utformes utfra hensikt og behov, enten som en kontinuerlig samtale, idémøte, eller organisert under emneleder.

I forbindelse med diskusjonsforumet opprettet jeg en lukket mappe hvor kun de ti studentene jeg skulle veilede i praksis hadde tilgang. Studentene fikk informasjon om diskusjonsforumet i et møte med meg like før oppstart av praksisstudiene. Informasjonen de fikk omhandlet både praktiske, etiske og juridiske anliggender knyttet til diskusjonsforumet. Dette innebar blant annet hvordan de fant frem til og i forumet, overholdelse av taushetsplikt osv.

Diskusjonsforumet i min studie ble organisert under emneleder, det vil si at alle innlegg kunne leses i en kronologisk rekkefølge etter hverandre. Diskusjonsforumet var asynkront noe

som medførte at kommunikasjonen ikke skjedde i sanntid, men at studentene hadde muligheter til å skrive og lese innlegg ettersom det passet dem (Salmon, 2011).

Én av læringsutbyttebeskrivelsene til sykepleierstudentene for praksis i første studieår er å ”analysere og reflektere kritisk over egen og andres sykepleiefaglige yrkesutøvelse og resultater av undersøkelser og behandling” (Institutt for helse- og omsorgsfag, 2013, s. 18). Denne læringsutbyttebeskrivelsen danner grunnlaget for oppgaven jeg ga til studentene. Oppgaven i diskusjonsforumet (Vedlegg 1) ble utformet etter inspirasjon fra Tom Tillers såkalte ”G-L-L-metode” (Tiller, 1999). Tiller (1999) beskriver det han kaller tre nivåer i loggskrivningen; hva som er *gjort*, hva personen har *lært* og hva som er *lurt* eller klokt å gjøre neste gang man kommer i en liknende situasjon (Tiller, 1999). Denne oppgaven mente jeg ga mulighet for at studentene, til tross for at de var ferske i sykepleiefaget, selv kunne utforme innholdet og bringe på bane egne perspektiver og erfaringer knyttet til hendelser de hadde opplevd. Oppgaven hadde hovedfokus på å gi meg og medstudenter tilgang til den enkelte studentens tilbakeblikk på situasjoner og hendelser. Gjennom dette tilbakeblikket var tanken at studenten skulle reflektere over hendelsen og få tilbakemelding fra medstudenter og veileder samt få anledning til å gjøre justeringer i handlingen ved liknende situasjoner.

1.5 Bruk av IKT og diskusjonsforum i sykepleierutdanning

En grov gjennomgang av de 38 studietilbudene som finnes innen sykepleie i Norge i dag viser at omtrent én tredjedel av disse profilerer seg med bruk av IKT som en del av sin pedagogiske profil (Utdanning.no, 2016). Gjennomgående profilerer studietilbudene bruken av IKT i tilknytning til teoriundervisning og ikke til praksisstudier. Det er ikke dermed sagt at det ikke brukes i praksisstudier, men det skrives påfallende lite om dette. Et eksempel er Rummelhoff og Røising (2012) sin fagartikkel som viser hvordan de har brukt et digitalt forum for deling av refleksjonsnotater underveis i praksisperioden. Det kan nok finnes flere slike eksempler på slike utprøvinger i Norge, men det er i alle fall publisert få studier av dette (jf. kapittel 2.1.1).

Andre enkeltstudier viser også hvordan diskusjonsforum og andre IKT-verktøy brukes på ulikt vis i norske sykepleierutdanninger (Bingen & Aasbrenn, 2012; Norbye & Tøllefsen, 2012; Steindal, Aasbrenn, & Bingen, 2015). Det er imidlertid verdt å merke seg at ingen av disse gir en oversikt over omfanget og bruk av IKT i sykepleierutdanning på generell basis.

Det er grunn til å tro at digitale verktøy blir tatt i bruk på et tidligere tidspunkt og i større omfang i samlingsbaserte, fleksible studietilbud i sykepleie – hovedsakelig som følge av geografisk spredte studenter og behov på grunn av dette (Norbye & Skaalvik, 2013).

Det er i seg selv interessant at bruk av IKT i sykepleierutdanningen generelt profileres i liten grad. Også fraværet av oversikter over bruk av IKT i norsk sykepleierutdanning gir grunn til å tro at dette er et felt det trengs mer kunnskap om.

1.6 Disposisjon for den videre oppgaven

I neste kapittel vil jeg ta for meg både tidligere forskning og forskning som kan relateres til bruk av diskusjonsforum som bidrag til veiledning i klinisk praksis. Denne forskningen kan være med på å belyse mine tre forskningsspørsmål. Jeg har videre i kapittel 2 sett nærmere på noen bredere teoretiske perspektiver, herunder kunnskap og læring i sykepleiefaget, praksisveiledning i sykepleierutdanning og bruk av nettstøtte i utdanningen. I kapittel 3 tar jeg for meg den metodiske tilnærmingen til studien. Kapittel 4 og 5 er viet til to delanalyser av empirien som studien bygger på. Delanalyse I i kapittel 4 søker å vise funn knyttet til det første forskningsspørsmålet med fokus på kjennetegn på deltakelse i diskusjonsforum. Delanalyse II i kapittel 5 tar for seg andre og tredje forskningsspørsmål, som omhandler henholdsvis opplevelse av deltakelsen og forbedringsområder for videre utvikling. I kapittel 6 drøfter jeg funn i studien sett i lys av forskning og teori. Kapittel 7 har som formål å gi en kort oppsummering av funnene i studien, implikasjonene de kan ha for videre arbeid samt studiens begrensninger.

2 Teoretisk grunnlag

Det følgende kapittelet er todelt. I den første delen skal jeg vise strategi og fremgangsmåte for mine søk etter aktuell empirisk forskning knyttet til bruk av diskusjonsforum i klinisk praksis i sykepleie. Jeg gir videre en kort redegjørelse for den aktuelle forskningen jeg har funnet som er relatert til mine forskningsspørsmål. Deretter vil jeg gå inn på noen utvalgte teoretiske perspektiver. Overordnet sett vil jeg se på kunnskap og læring i en sykepleiefaglig kontekst, for deretter å se nærmere på praksisveiledning i sykepleie. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg se på læring og veiledning på nett i sammenheng med sykepleierutdanningen.

2.1 Forskning på nettstøttet læring i sykepleierutdanning

I denne første delen skal jeg gjøre rede for min søkestrategi for å finne frem til tidligere forskning på bruk av diskusjonsforum i klinisk praksis i sykepleie. Videre skal jeg redegjøre for forskningsartiklene jeg har funnet og si noe om hvordan de er med på å belyse mine forskningsspørsmål.

2.1.1 Beskrivelse av søkestrategi

Jeg har gjennomført litteratursøk i internasjonale og nordiske databaser samt i bibliotekdatabasen Oria. Databasene jeg har gjennomført søk i er ”ERIC”, ”Cinahl”, ”Pubmed” og ”Swemed+”. Disse er vitenskapelige databaser som dekker både samfunnsvitenskapelige og helsefaglige tidsskrifter. Noen av databasene overlapper hverandre, noe som har ført til at jeg har funnet samme artikkel flere ganger.

Før søket utarbeidet jeg en emneordliste med utspring i forskningsspørsmålene. Emneordlista var delt inn i hovedemnene *sykepleie/helsefag*, *veiledning* og *e-læring*. Lista inneholdt både engelske og norske søkeord. For hvert hovedemne var det synonyme termer knyttet til ulike deler av hovedemnene (se vedlegg 2).

I databasene har jeg gjort fritekstsøk og har ikke brukt emneordlister som finnes der. Dette fordi jeg har søkt i både samfunnsvitenskapelige og helsefaglige databaser med ulik oppbygning av emneordlistene.

Først i søkene kombinerte jeg synonyme emneord ved bruk av OR, deretter kombinerte jeg alle de foregående søkene med AND. Jeg har i alle databasene, for utenom Oria, søkt med

engelske emneord. I databasen Pubmed ga søket med samme kombinasjon som i ERIC, Cinahl og Swemed+ svært mange treff. Dette gjorde at jeg endret søket ved å bruke synonyme termer rundt begrepet ”diskusjonsforum” i stedet for det mer generelle ”e-læring”, se tabellen under.

| Database | Søkeord/søkekombinasjon | Totalt antall treff | Treff med relevans for oppgave |
|----------|---|---------------------|--------------------------------|
| ERIC | (nursing student, nursing education, student) AND (clinical placement, clinical training, clinical practice, clinical supervision) AND (e-learning, blended learning, interactive learning environments, online learning) | 22 | 3 |
| Cinahl + | (nursing student, nursing education, student) AND (clinical placement, clinical training, clinical practice, clinical supervision) AND (e-learning, blended learning, interactive learning environments, online learning) | 75 | 4 |
| Pubmed | (nursing student, nursing education, student) AND (clinical placement, clinical training, clinical practice, clinical supervision) AND (discussion boards, discussion forum, asynchronous online discussion, computer conference) | 103 | 2 |
| Swemed + | (nursing student, nursing education, student) AND (clinical placement, clinical training, clinical practice, clinical supervision) AND (e-learning, blended learning, interactive learning environments, online learning) | 99 | 0 |
| Oria | Sykepleie* AND praksis* AND diskusjonsforum | 8 | 1 |

Tabell 1: Oversikt over søkekombinasjoner i vitenskapelige databaser¹

I tillegg til litteratursøk har jeg fått tilgang til forskningsartikler gjennom ressurspersoner jeg har møtt i arbeidet med oppgaven. Artikkene var ikke en del av treffene i databasen, men er allikevel inkludert i neste kapittel som omhandler hovedtemaer i forskning på bruk av diskusjonsforum i sykepleierutdanning. Jeg har også praktisert en form for ”snøballmetode” hvor jeg aktivt har gjennomgått referanselister i aktuelle artikler for ytterligere litteraturinnhenting. Spesielt har jeg funnet frem til artikler og litteratur som har vært sitert i ulike artikler.

2.1.2 Tre hovedtemaer i forskning på bruk av diskusjonsforum i sykepleierutdanning

I det følgende skal jeg redegjøre for tidligere forskning som kan knyttes til bruk av veiledning ved hjelp av diskusjonsforum i *klinisk praksis* i sykepleie. Svært få av artikkene jeg har funnet

¹ Søkene ble gjennomført medio mars 2016.

belyser dette spesifikt, og jeg har derfor også brukt annen forskning som er relatert til, eller har overførbarhet til mitt felt. Noe av forskningen jeg har funnet er direkte knyttet til bruk av diskusjonsforum i tradisjonell skoleundervisning, men flere bruker diskusjonsforum både i tilknytning til den tradisjonelle undervisninga og som et ledd i klinisk praksis. Jeg skal komme tilbake til dette.

Forskningen som ligger til grunn for denne oppgaven er artikler publisert etter 2004. Gjennom de siste ti-femten år har det skjedd teknologiske gjennombrudd, både etter at Facebook ble lansert i 2003 og ikke minst etter at smarttelefon ble ”allmannseie” (Fosslund, 2015). Det kan derfor være at noen av artiklene som er av eldre dato må tas med en klype salt, hvert fall med hensyn til vurdering og kritikk av teknologiske løsninger. Metodisk sett har brorparten av studiene jeg har funnet, en kvalitativ tilnærming med relativt få deltakere.

I litteraturen jeg har funnet er særlig tre temaer fremtredende: 1) Aktiv læring og dypere refleksjon 2) Fleksibilitet og tilgjengelighet og 3) Supplement til tradisjonell undervisning. Jeg skal utdype disse tre nærmere.

Aktiv læring og dypere refleksjoner

Flere av studiene antyder at diskusjonsforum kan bidra til økt læring og mer dybde i sykepleierstudenters refleksjoner over kliniske problemstillinger, uavhengig av om refleksjonen skjer *i* eller *utenfor* praksisstudier (Hermann, 2006; Mettiäinen & Vähämaa, 2013; Norbye & Tøllefsen, 2012). Gjennom diskusjonsforum kan det skapes læringsmiljø som legger til rette for samarbeid og samarbeidslæring (Buckley, Beyna, & Dudley-Brown, 2005). Deltakelse i diskusjonsforumet ser ut til å gi dypere refleksjon over vanskelige problemstillinger (Buckley m.fl., 2005; Hermann, 2006; Leppa, 2004; Mettiäinen & Vähämaa, 2013; Norbye & Tøllefsen, 2012). Også utvikling av skriveferdigheter, det å ”skrive fag”, kan bidra til profesjonell sosialisering (Norbye & Tøllefsen, 2012).

Norbye og Tøllefsen (2012) ser på bruk av diskusjonsforum i sammenheng med en nettstøttet teoretisk undervisning knyttet til ulike kliniske problemstillinger innen ernæring hos eldre. De har gjennom fokusgruppeintervjuer analysert studentenes synspunkter på bruk av diskusjonsforum som en del av denne undervisningen. Hovedtrekkene i studien til Norbye og Tøllefsen (2012) viser blant annet at studenten opplevde større krav til det faglige nivået, de ble sett av faglæreren og opplevde å måtte ta ansvar for egen kompetanse.

Hermann (2006) har undersøkt studenters opplevelse av læringsutbyttet ved å ha deltatt i et diskusjonsforum i *forkant* av et veiledningsmøte ansikt-til-ansikt etter endt klinisk praksis. I studien hevdes det at diskusjonsforum kan legge til rette for større bredde i studentenes aktivitet og meninger når diskusjonsforum sammenliknes med tradisjonelle veilednings/refleksjonsmøter (Hermann, 2006). Hermann (2006) peker på at det i tradisjonelle veiledningsmøter kan oppleves som at det først og fremst er muntlig aktive studenter som blir hørt. Erfaringen ble også bekreftet gjennom sammenlikning av aktiviteten i diskusjonsforumet og veiledningsmøtet ansikt-til-ansikt. I diskusjonsforumet var deltakelsen nokså jevnbyrdig mellom studentene, mens det i veiledningsmøtet var noen få studenter som dominerte (Hermann, 2006).

Mettiäinen og Vähämaa (2013) har sett på bruk av diskusjonsforum i klinisk praksis i sykehus. Studiens funn tyder på at deltakelse og kontinuerlig veiledning, både fra medstudenter og (lærer)veileder bidrar til å øke læringsutbyttet i klinisk praksis (Mettiäinen & Vähämaa, 2013). De understreker imidlertid at økt læringsutbytte fordrer studentaktivitet i diskusjonsforumet samt aktiv kobling mellom teori og praksis som støtte til studenten for å forstå gitte problemstillinger i en praktisk kontekst. Dette er med på å belyse mitt andre forskningsspørsmål som, tidligere nevnt, dreier seg om opplevelsen av å delta i diskusjonsforum.

Det er imidlertid også liknende funn i studier som har utgangspunkt i mer teoretisk rettet undervisning, f.eks læringsstier² (Norbye & Tøllefsen, 2012) eller liknende med diskusjonsforum som en av flere studentaktiviteter (Pucer, Trobec, & Žvanut, 2014).

Fleksibilitet og tilgjengelighet

Sykepleierstudenters opplevelse av fleksibilitet og tilgjengelighet går igjen i flere av studiene. Det å kunne skrive fleksibelt med hensyn til tid og rom oppleves som positivt og noe som fremmer bevissthet rundt diskusjonens fokus (Buckley m.fl., 2005; Mettiäinen & Vähämaa, 2013; Norbye & Tøllefsen, 2012).

² En læringssti defineres som en samling websider satt i et system som reflekterer en pedagogisk tanke eller idé (Uvett, 2006)

Studentenes evaluering knyttet til Buckley m.fl. (2005) sin studie, uttalte at de verdsatte fleksibiliteten og bekvemmeligheten knyttet til å ikke måtte reise til campus for undervisning, men isteden å kunne delta fra sine respektive hjemsteder.

Fleksibiliteten ga også studenten større mulighet for deltakelse og ro til å reflektere over problemstillingene som ble presentert i diskusjonsforumet uten forstyrrelser fra en pågående diskusjon, som kunne vært tilfelle i en diskusjon ansikt-til-ansikt (Norbye & Tøllefsen, 2012).

Bingen og Aasbrenn (2012) har brukt diskusjonsforumet som en del av læringsaktivitetene i anatomi og fysiologi-undervisning, og brukt et evalueringsdesign for å undersøke effekten av diskusjonsforumet. De peker på at fleksibiliteten i diskusjonsforumet til tross for fysiske avstander gir mulighet for hyppig deltakelse, og at økt læringsutbytte kan være en følge av at studenten jevnlig jobber med faget ettersom det er lettere tilgjengelig.

Supplement til (tradisjonell) undervisning og veiledning

En del av forskningen undersøker bruk av nettbaserte kursmoduler i sykepleierutdanningen og bruk av diskusjonsforum som en tilleggsaktivitet til tradisjonelle undervisningsformer som f.eks forelesninger, gruppearbeid osv. (Bingen & Aasbrenn, 2012; Buckley m.fl., 2005; Mettiäinen & Vähämaa, 2013; Norbye & Tøllefsen, 2012). Det er utfra mine søkeresultater i liten grad forsket på diskusjonsforum som tar utgangspunkt i klinisk praksis, med opplevelser fra praksis eller praksisrelaterte problemstillinger i fokus. Jenny Thomas (2013) beskriver i sin oversiktsartikkel ulike forskningsprosjekt hvor asynkrone diskusjonsforum har blitt prøvd ut i helsefaglige utdanningsretninger. Kun tre av de fjorten studiene som er inkludert i oversiktsartikkelen har forankring i klinisk praksis, resten har undersøkt bruk av diskusjonsforum som en del av undervisning for øvrig. Det er verdt å merke seg at ingen av de tre studiene som tar utgangspunkt i klinisk praksis er hentet fra sykepleierutdanning.

Blended learning blir pekt på som en hensiktsmessig måte å organisere undervisning og veiledning på i sykepleierutdanningen (Bingen & Aasbrenn, 2012; Leppa, 2004; Norbye & Tøllefsen, 2012; Reynolds & Fell, 2011). Med blended learning menes en kombinasjon av tradisjonell undervisning som foregår gjennom møter ansikt-til-ansikt og aktiviteter på nett f.eks diskusjonsforum (Leppa, 2004). En slik organisering ser ut til å være fordelaktig med hensyn til refleksjon, aktivitet og fleksibilitet *både* når den brukes i klinisk praksis (Reynolds

& Fell, 2011) og i teoribasert undervisning som videre skal omsettes i klinisk praksis (Bingen & Aasbrenn, 2012; Leppa, 2004; Norbye & Tøllefsen, 2012).

I det foregående har jeg redegjort for den konkrete empiriske forskningen som jeg har funnet på dette området. Jeg vil nå utvide blikket litt ved å se på noen bredere teoretiske perspektiver som videre kan belyse mine tre forskningsspørsmål.

2.2 Utdypning av teorigrunnlag

I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for aktuell teori knyttet til kunnskapsforståelse og læring i sykepleie, noe jeg mener gir viktige perspektiver for å besvare mine mer spesifikke forskningsspørsmål. Jeg vil belyse læring i praksis og bearbeiding av erfaring gjennom refleksjon. Videre tar jeg for meg teori knyttet til veiledning, herunder praksisveiledning og veilederkompetanse. Både læring, refleksjon og veiledning er temaer som er aktuelle for forskningsspørsmålet knyttet til deltakelse i diskusjonsforum som en del av praksisveiledning. Avslutningsvis i kapitlet redegjøres det for perspektiver på hva som skal til for at læring skal skje på nett, både med hensyn til veilederrollen (moderatorrollen) samt interaksjon og veiledning på nett. Dette er relevante perspektiver spesielt for forskningsspørsmål om kjennetegn ved deltakelse og opplevelse av deltakelse i diskusjonsforum som en del av praksisveiledning.

2.2.1 Perspektiver på kunnskap og læring gjennom praksis i sykepleierutdanning

I dette første underkapitlet vil jeg ta for meg sosiokulturelle perspektiver på læring, kunnskap i sykepleie, læring i praksis og bearbeiding av opplevelser gjennom dialog og refleksjon.

Sosiokulturelle perspektiver på læring – å lære gjennom sosial erfaring

Et sosiokulturelt læringssyn dreier seg om en forståelse av læring som et resultat av interaksjoner mellom individer i et sosialt fellesskap (Imsen, 2005). Lev Vygotskij har vært sentral innen sosiokulturell tenkning, både som følge av hans teorier om språkets betydning for utvikling, men også for det som omtales som *stillasbygging* (Lyngsnes & Rismark, 2007). I sykepleiepraksis kan for eksempel stillasbygging være når studenten har nådd målet om å ivareta de hygieniske prinsipper i et stell og veileder gir studenten en ny og vanskeligere oppgave, som f.eks kan dreie seg om å ivareta prinsipper for et sterilt sårskift. Vygotskij mente at læring skjer trinn for trinn og at oppgavene må tilpasses det enkelte individs

nærmeste utviklingssone – det rommet hvor muligheten for utvikling er størst. Den nærmeste utviklingssonen utvider seg i takt med at studenten mestrer mer og mer (Lyngsnes & Rismark, 2007). Når studentene har oppnådd ønsket læringsutbytte økes rekkevidden for det videre arbeidet (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 59).

George Herbert Mead og John Dewey var på begynnelsen av 1900-tallet sentrale innenfor et skifte i den pedagogiske tenkningen, fra individet som passiv mottaker av kunnskap til en aktiv, skapende aktør av kunnskapen. Dewey fremholdt i sine arbeider *aktivitetens* betydning for læring og relasjonen mellom kunnskap og handling. Mead på sin side hadde større fokus på *sosialitet* og andre individers betydning for læreprosessen (Dysthe, 2001; Mead, 1934).

Interaksjon og samhandling mellom individer har hatt betydning i Mead og Deweys arbeid og også konteksten individer interagerer innenfor.

Hos Dewey og Mead er den sosiale handlinga eit grunnelement for å forstå den menneskelige eksistens. Utgangspunktet er ikkje det enkelte individ, men den sosiale gruppa og den sosiale fellesskapen som individer er ein del av (Dysthe, 2001, s. 133).

Mead bruker begrepet *intersubjektivitet* som omhandler møtepunkt mellom ulike individ. Intersubjektivitet handler om at individer gjennom deltakelse og kommunikasjon utveksler erfaring og i dette fellesskapet skaper mening med erfaringene (Dysthe, 2001). Å skape mening i fellesskap er essensielt for læring hos Mead og Dewey. Språket har en vesentlig rolle ved intersubjektivitet og Mead hevder at det er nettopp språket som gjør det mulig å ha nærvær til en situasjon og til å forstå den (Dysthe, 2001). Ved språklig interaksjon får individet tilgang til et mangfold av perspektiver og på den måten også mulighet til å ta andres perspektiv på en situasjon. ”Gjennom utvikling av kompetansen til å ta andres [...] perspektiv, vil læringsprosessane sitt mangfald og kompleksitet auka den refleksive evna” (Dysthe, 2001, s. 135). Individets deltakelse i sosiale handlinger er altså med på å skape mening og kommunikasjon mellom individene er en viktig faktor i dette (Dysthe, 2001).

Både Dewey og Mead har influert sosiokulturell tenkning og teorier som betrakter læring som et resultat av sosial deltakelse, interaksjon og meningsskaping. Dysthe (2001) trekker også frem faktorer som motivasjon og engasjement og hvordan disse underbygges i sosiokulturelle læringsaktiviteter. Dysthe (2001) hevder at gode læringsmiljø er grunnelement for motivasjon

og engasjement, men dette kommer ikke av seg selv. Studentene må også se og oppleve samsvar mellom undervisninga og verden for øvrig.

Kunnskap og kompetanse i sykepleiefaget

Det stilles høye krav til kompetansen hos nyutdannede sykepleiere og sykepleiere må kunne anvende ulike kunnskapsformer for å være i stand til å avdekke en pasientens behov for helsehjelp (Holter & Mekki, 2011).

Kunnskapsbasen for sykepleie blir ofte omtalt som tredelt. Med dette menes at sykepleieren både skal ha praktisk kunnskap (fagspesifikke ferdigheter), teoretisk kunnskap og personlige egenskaper for å utøve faget. Skau (2011) omtaler helheten av disse tre delene som profesjonell kompetanse, med et gjensidig avhengighetsforhold mellom de tre. Også situasjonsbasert forståelse trekkes frem som en viktig del av en sykepleiers kunnskap. Dette er spesielt viktig for f.eks å kunne tilpasse sykepleie til den enkelte pasients situasjon, og dens individuelle forutsetninger (Holter & Mekki, 2011).

Sykepleie er i stor grad å regne som en praktisk profesjon, en profesjon hvor det forventes at man skal beherske ferdigheter knyttet til pleie av syke mennesker eller forebygging av sykdom. Det skilles ofte mellom teori og praksis, men flere hevder også disse som gjensidige. Man er avhengig av praksis for å utvikle teori og man er avhengig av teori for å utvikle praksis (Bjørk & Bjerknes, 2003; Martinsen, 2000).

Den praktiske kunnskapen blir også omtalt som kroppslig, sanselig eller taus (Bjørk & Bjerknes, 2003). Taus kunnskap omtales av Donald Schön (1987) som *kunnskap* i handling. Det som kjennetegner kunnskap i handling, er handlinger som skjer uten at yrkesutøveren tenker over hva den gjør, yrkesutøveren vet heller ikke nødvendigvis hvordan den har lært dette og den kan også i liten grad beskrive hvordan den har tilegnet seg kunnskapen (Schön, 1987). En sykepleier som utøver kunnskap i handling, betegnes som *kompetent*. Taus kunnskap utgjør en stor del av kunnskapsbasen til sykepleiere og er en type kunnskap som skapes gjennom erfaring, og som man ikke kan lese seg til gjennom teoretiske studier (Bjørk & Bjerknes, 2003).

Praksis i sykepleierutdanningen

Hensikten med praksisstudier i sykepleie er først og fremst at studenten skal tilegne seg praktiske ferdigheter og erfaringer som er nødvendige for å kunne utøve sykepleie. Det er dette Skau (2011) betegner som fagspesifikke ferdigheter. Men, å mestre ferdigheter er i seg selv ikke nok for å kunne kalle seg sykepleier. ”Like viktig som å *gjøre* ting sammen for å utvikle kyndighet, er det vi *tenker* og *sier* til hverandre. *Våre* erfaringer i praksis må ofte korrigere tankene våre” (Bjørk & Bjerkes, 2003, s. 30). Å delta i praktiske studier handler om at studenten steg for steg tar del i yrkeskulturen den skal inn i. Gjennom samspillet med yrkesgruppene som er del av kulturen, utvikler studenten gradvis kunnskap og erfaring som gjør den i stand til å ta velbegrunnede, selvstendige beslutninger og omsette disse til handling for pasientens beste (Bjørk & Bjerkes, 2003). Det å bli del av en yrkeskultur er det Dysthe (2001) betegner som inkulturasjon. Fra et sosiokulturelt perspektiv er inkulturasjon like viktig for læringen som direkte undervisning (Dysthe, 2001).

Å bearbeide erfaring fra praksis gjennom språk og dialog

Bearbeiding av erfaringer og å sette disse i sammenheng med teori, er en vesentlig del av det å lære sykepleie i klinisk praksis. Tradisjonelt sett har slike bearbeidinger skjedd i dialog mellom student og veileder (Bjerkes & Christiansen, 2015), men også i grupper hvor studenter møter hverandre for refleksjon over egne og andres opplevelser (Tveiten, 2013).

Gjennom bearbeiding av opplevelser og erfaringer fra praksisstudier kan sykepleierstudenten skape økt forståelse og innsikt (Bjørk, 2003). Dette kan skje i samspill med medstudenter, kolleger, praksisveileder, lærer eller andre studenten deler sine erfaringer med. Dysthe knytter dette til at læring er noe grunnleggende sosialt, og sier at ”Interaksjonen med andre i læringsmiljøet er avgjerende både for kva som blir lært og korleis” (2001, s. 44). Andre individ spiller en rolle for læringen til studentene, kvaliteten på læringen eller om lærdommen er riktig eller feil, avhenger av den enkelte som studenten møter (Dysthe, 2001).

Når det gjelder å bearbeide erfaringer, som er en stor del av det å lære i klinisk praksis, har språket en viktig funksjon. Sosiokulturelle perspektiv vektlegger språket og det læringspotensial som kommunikasjon innehar. Lev Vygotskij har, som nevnt, vært sentral for sosiokulturell tenkning og vektla spesielt språket som basis for tenkning, det han betegnet som internalisering (Säljö, 2014). Med dette mente Vygotskij at språket har en dobbel funksjon, noe han først og fremst knyttet til barns vekst og utvikling. Vygotskij hevdet at

språket er gjeldende på to plan; først på det sosiale planet, i interaksjon med andre; deretter gjennom det indre planet, altså tenkning (Dysthe, 2001; Vygotskij, 2001).

For Vygotskij var først og fremst *ordet* enhet i hans analyser, ikke hele ytringer eller tekster (Dysthe, 2001). Derfor hevder Dysthe at Mikail Bakhtins dialogteori kan være et supplement til Vygotskijs teorier om tenkning og tale. Bakhtin legger i sine teorier hele *ytringer* til grunn for sine analyser og hevdet at all kommunikasjon mellom individ er dialogisk (Dysthe, 2001). Med dialogisk mener han at forståelse og mening i det som blir sagt, blir til gjennom et samarbeid mellom de som kommuniserer. Mening og forståelse, for eksempel rundt en opplevd situasjon i praksisstudiene, kan ikke overføres fra en person til en annen, men avhenger av mottakeren av det som blir formidlet. ”[...] det å formulere si gryande fagforståing i ord, dele denne med andre, få reaksjonar og kunne drøfte det ein forstår og ikkje forstår er viktig for læring” (Dysthe, 2001, s. 51). Dysthe påpeker også at dialog i Bakhtins teori ikke skapes bare ved å veksle mellom å ha ordet. ”Det er gjensidighet og det aktive engasjementet med ideane og tankane til den andre som gjer en interaksjon dialogisk” (Dysthe, 2001, s. 317). Dette betyr at ideene og tankene må spilles tilbake til den som først kom med de, for at interaksjonen skal sies å være en dialog (Dysthe, 2001).

Refleksjonens betydning for læring i praksis

Mesterlære-tradisjonen har vært sentral i praksisstudier i sykepleiefaget (Bjerknes & Christiansen, 2015). Dette kan ha sammenheng med at halvparten av studiet foregår i praksisfeltet – det vil si i sykehjemsavdelinger, sykehusavdelinger, i hjemmesykepleie eller andre plasser hvor sykepleie blir utøvd (Kunnskapsdepartementet, 2008). Mesterlære-tradisjonen beskrives som en modell hvor sykepleierstudenten, novisen, fulgte en erfaren sykepleier, mesteren, for å lære sykepleie (Bjerknes & Christiansen, 2015; Lauvås & Handal, 2014). Etter hvert som utdanningen har utviklet seg innen academia og fått større fokus på det teoretiske grunnlaget som komplement til praktiske ferdigheter, har betydningen av refleksjon fått større plass. Sykepleierutdanningen har påvirkning fra både Schöns teori om refleksjon og reflekterte praktikere (Schön, 1987) og av Per Lauvås og Gunnar Handal (2014) sin handling- og refleksjonsmodell. Jeg skal komme tilbake til disse teoriene.

Å reflektere defineres som ”å kaste tilbake” (Store Norske Leksikon, 2009b). Begrepet refleksjon brukes mer eller mindre synonymt med å reflektere, men der det å kaste tilbake kan sees som en isolert hendelse, er refleksjon en prosess. Schön (1987) beskriver refleksjon

knyttet til handling og skiller mellom refleksjon *i* handling og refleksjon *om* handling. Jeg skal gjøre kort rede for hva som legges i refleksjon i handling, men det er først og fremst refleksjon om handling som blir viet plass.

Når en person har tilegnet seg en ferdighet, kan den tilpasse og justere denne underveis i løpet av en handlingssekvens. Dette betegner Schön (1987) som refleksjon *i* handling, noe som innebærer refleksjoner den kompetente praktiker kan gjøre underveis i en handling. Dette henger tett sammen med det ovennevnte aspektet kunnskap i handling, såkalt taus kunnskap. Molander (1993) hevder at dette ikke betyr at den kompetente praktiker *alltid* reflekterer i sine gjøremål, men at den som følge av bred kunnskap og erfaring har beredskap for å gjøre det. Refleksjonen kan ha en varighet på bare noen få sekunder, for eksempel når sykepleieren i et sårstell velger én type bandasje fremfor en annen, men den kan også ta mer tid (Bjørk, 2003; Lauvås & Handal, 2014; Schön, 1987).

Refleksjon *om* handling kan være både refleksjon *før* en handling finner sted, eller refleksjon *etter* at en handling er gjennomført (Lauvås & Handal, 2014; Schön, 1987). Refleksjon før en handling finner sted dreier seg om refleksjon over planen for en handling, da med den kommende gjennomføringen i fokus og ikke fokus på utarbeidelse av planen i seg selv (Lauvås & Handal, 2014). I sykepleiepraksis er det ikke uvanlig at sykepleierstudent og veileder samtaler før de skal gå inn til pasienten. Studenten får anledning til å ”tenke høyt” sammen med veileder. Ved refleksjon før handlingen finner sted vil hensikten være å skape sammenheng mellom planen (intensjon) og handlingen som skal gjennomføres slik at resultatet av handlingen blir slik man ønsker (Lauvås & Handal, 2014).

Bjørk og Bjerknes (2003) fokuserer på refleksjon om handlingen, eller *over* handlingen som de betegner det. De beskriver tre stadier som har betydning for refleksjon, basert på Boud, Keogh og Walker (Referert i Bjørk & Bjerknes, 2003). Det første stadiet innebærer å vende tilbake til det man har erfart, både den faktiske situasjonen samt følelser og reaksjoner som oppsto i situasjonen. Videre innebærer refleksjonen en kritisk analyse av situasjonen, tankene og følelsene. På dette stadiet kan teorier brukes til å analysere og forklare opplevelsen. Det siste stadiet handler om å identifisere eller avdekke nye perspektiver på den erfaringen man har fått (Bjørk & Bjerknes, 2003). Boud, Keogh og Walker er også grunnlag for Lauvås og Handal (2014) sin handling-og refleksjonsmodell, som er et eksempel på hvordan de tre

nevnte stadiene kan danne utgangspunkt for praksisveiledning. Jeg kommer tilbake til dette senere i oppgaven.

Refleksjon hos sykepleierstudenter utløses ofte av negativt ladede situasjoner hvor studenten har opplevd egne handlinger som utilstrekkelige. Allikevel – situasjoner hvor opplevelsen av mestring og utvikling er sterk, kan også danne utgangspunkt for refleksjon (Bjørk, 2003). Også situasjoner med frustrasjon over manglende sammenheng mellom den teoretiske undervisning og den praktiske tilnærmingen kan være med på å ”trigge” refleksjonsprosessen. Ofte henger slike frustrasjoner sammen med kunnskapsformen refleksjon tar utgangspunkt i. Det vil si om studenten ser de praktiske situasjonene og prøver å få disse til å passe inn i den teoretiske referanserammen den har, eller om studenten bruker teorien til å nyansere og forklare de erfaringene den har gjort seg (Bjørk, 2003). Gjennom refleksjonen kan også nye aspekter ved teori og praksis belyses, 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).

For sykepleierstudenten som skal lære i praksis kan refleksjon være en viktig bidragsyter. For studenten er det erfaringen fra dens kliniske praksis som danner grunnlaget for læring. For å lære må studenten utvikle forståelse for det den har erfart, og i den sammenheng er refleksjon et middel for å nå målet om læring. Gjennom refleksjon kan den teoretiske kunnskapen som studenten blir undervist i skolesammenheng, smelte sammen med den erfaringsbaserte kunnskapen, og danne helhetlig læring (Bjørk, 2003).

2.2.2 Perspektiver på praksisveiledning i sykepleierutdanning

I det følgende skal jeg redegjøre for begrepet veiledning og dets sammenheng med sykepleierutdanningen. Jeg vil videre gå mer inn på hva praksisveiledning i sykepleiefaget innebærer samt betydningen av veileders kompetanse og ferdigheter.

Hva er veiledning i sykepleierutdanning?

Veiledning er et mangetydig begrep som brukes hyppig, men med et noe ulikt meningsinnhold. Begrepet brukes ofte synonymt med begreper som coaching, konsultasjoner, rådgivning, supervisjon osv., og hvis man ser på redegjørelser av disse begrepene sett i

forhold til veiledningsbegrepet er det mange likheter (Bjørndal, 2015; Lauvås & Handal, 2014).

Veiledning i sykepleie kan dreie seg om blant annet veiledning knyttet til teoretiske, praktiske eller etiske og moralske anliggender. I min studie er det imidlertid praksisveiledning eller veiledning i klinisk praksis som er i fokus. ”Veiledning i klinisk praksis handler om å legge til rette for og bidra til studentens læring – og om en samhandling mellom veileder og student som muliggjør læringsutbytte hos studenten” (Bjerknes & Christiansen, 2015, s. 33).

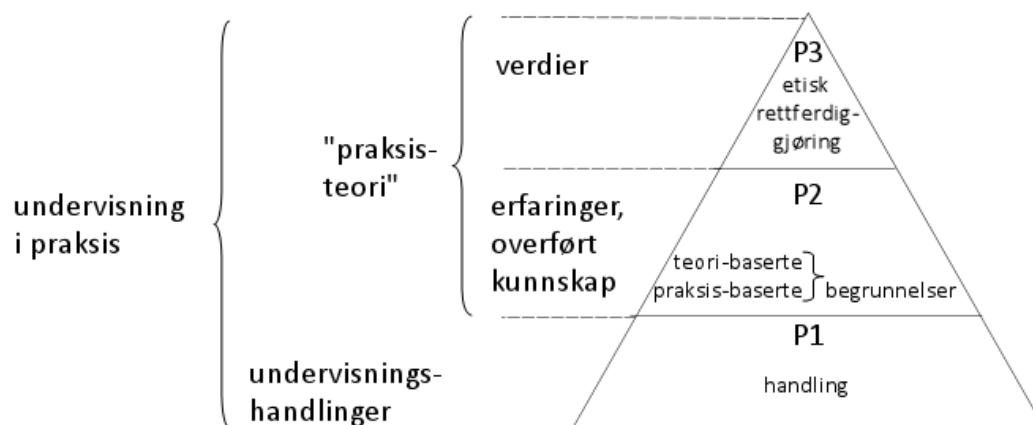
Veiledning kan skje gjennom samtaler som kan bidra til en persons utvikling fra ett punkt til et annet. Både enkeltsamtaler og serier av samtaler skjer med en gitt struktur og bør ha uttalte målsettinger (Bjørndal, 2015). Veiledning av studenter i praksisstudier omtales av mange som praksisveiledning. Lauvås og Handal (2014, s. 47) betegner dette som ”Yrkesfaglig veiledning”, altså veiledning som knytter seg til yrkesvirksomheten som studenten er eller skal bli en del av.

Praktisk yrkesteori og praksisveiledning

Til tross for at flere mener at gode læresituasjoner kan gå tapt ved at veiledningstradisjonen har beveget seg bort fra den tidligere nevnte mesterlæretradisjonen (Bjerknes & Christiansen, 2015; Tveiten, 2013), har det blitt rettet mer fokus mot at studentene selv har ansvar for egen læring og for å utvikle sin praktiske yrkesteori, ofte forkortet som PYT (Bjerknes & Christiansen, 2015; Lauvås & Handal, 2014). Bjerknes og Christiansen (2015) hevder at noe av kritikken mot mesterlæretradisjonen er fokuset på mesteren og ikke den som lærer, noe som også har ført til en dreining mot handling- og refleksjonsmodellen.

Praksisveiledning av sykepleierstudenten bør ha et overordnet formål om å ”hjelp studentene til å utvikle seg på sitt eget grunnlag” (Bjerknes & Christiansen, 2015, s. 39). Det er studentens refleksjon over egen praksis som skaper bevisstgjøring og (forhåpentligvis) utvikling gjennom veiledning. Veiledning kan bidra til en artikulering av en studentens egen praksisteori (Lauvås & Handal, 2014). Praksisteori danner helheten i praksistrekantens tre nivåer (se figur 1, på neste side). Praksistrekanten er en modell som Lauvås og Handal har utviklet på bakgrunn av Løvliens analyse av praksisbegrepet (referert i Lauvås & Handal, 2014). Den består av tre nivåer: P1 (handling) er grunnlaget i trekanten og i følge Lauvås og Handal (2014) er det dette nivået veiledningen tar utgangspunkt i. På P2-nivået begrunnes handlingen utfra tidligere erfaring og fra et teoretisk perspektiv. På dette nivået ”dreier det seg

om det profesjonelle, det faglige, det som er styrt av interessen for å finne fram til best mulig handling gjennom analyse av kunnskap og erfaring som det er relevant å trekke på i en bestemt situasjon” (Lauvås & Handal, 2014, s. 37). Spissen av trekanten, P3-nivået, består av en etisk rettferdiggjøring av handlingen, hvor vurderingen tar utgangspunkt i etiske normer og verdier. Utfra refleksjonen som skjer over de tre nivåene vil det være opp til studenten og videre omsette sin (nye) praksisteori til handling (Lauvås & Handal, 2014).



Figur 1: Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2014, s. 25)

Praksistrekanten illustrerer hvordan reflekterende veiledningssamtaler kan bygges opp (Lauvås & Handal, 2014). Refleksjon før, under og etter handling, har som nevnt en sentral rolle i praksisveiledning i sykepleie (Bjerknes & Christiansen, 2015).

Veilederkompetanse i praksisveiledning i sykepleie

I sykepleierutdanningen har det tradisjonelt sett vært et trekantforhold mellom lærer, sykepleieveileder og student. Når jeg i det følgende skal dreie teorien inn på veilederkompetanse er det med fokus på *lærerens* rolle som veileder, ettersom det er denne som er sentral i mine forskningsspørsmål.

Veilederkompetanse handler om å være i stand til å ivareta veilederfunksjonen man har i en gitt kontekst. Kompetansen innebærer både kunnskap om veiledning og grunnlaget for veiledning, den innebærer ferdigheter knyttet til ulike veiledningsmetoder og i kommunikasjon. Kompetansen knyttes også tett til verdiene til den enkelte veileder (Tveiten, 2013). Bjørndal (2011) beskriver ulike forståelser av veilederkompetanse, med ytterpunkter mellom en ren ferdighetstilnærming, som karakteriseres som en snever forståelse av

kompetansebegrepet, til en helhetlig tilnærming som blir karakterisert som en vid forståelse av kompetansebegrepet. Helhetlig forståelse av veilederkompetanse, det Bjørndal (2011) betegner som en integrert eller holistisk tilnærming, innebærer både ferdigheter, kunnskap og holdninger som integreres i hverandre. Dette innebærer både spesifikke ferdigheter som for eksempel evnen til å stille spørsmål, kunnskap om f.eks veiledningspedagogikk, konteksten det veiledes innenfor og allmenn erfaring samt holdninger til studenten. Holdninger innebærer blant annet empati, som oppfattes som en sentral komponent i veiledning (Bjørndal, 2011).

Ansvar og veilederrollen til læreren i klinisk praksis i sykepleie er ikke ensartet (Bjerknes & Christiansen, 2015). Som nevnt i kapittel 1.4.1 er denne rollen vagt definert i institusjonen hvor jeg har min tilhørighet. Allikevel synes det å være noen fellestrekk knyttet til denne rollen uavhengig av hvilken institusjon man tilhører. Eksempel på fellestrekk er blant annet at lærer samarbeider med praksisplassen om å belyse faglige problemstillinger med bakgrunn i teoretiske perspektiver som studentene har gjennomgått i undervisning. ”Lærerens veiledning styrker studentens arbeid med å knytte praksiserfaringer til ny kunnskap, ved å stille kritiske spørsmål” (Bjerknes & Christiansen, 2015, s. 44).

Empati i praksisveiledning av sykepleierstudenter

Empati er en viktig komponent i veiledning (Bjørndal, 2015; Lauvås & Handal, 2014).

Empati handler i følge Bjørndal (2015) om en treleddet prosess. For det første handler det om at veileder *ønsker* å forstå veisøkers situasjon og uttalelser, for det andre handler det om å være i stand til å *uttrykke* det man som veileder har forstått og for det tredje må veisøker *oppfatte* at veileder har forstått eller i det minste har vilje til å forstå (Reynolds & Scott, 1999 referert i Bjørndal, 2015). Samsvar mellom disse tre leddene har betydning for opplevelsen av veileders empati. I likhet med Bjørndal (2015) er Lauvås og Handal (2014) også opptatt av veileders evne til å sette seg inn i veisøkers situasjon slik den opplever og forstår den. De mener veiledningen skal gi veisøker et grunnlag for å gjøre egne valg og treffe beslutninger (Lauvås & Handal, 2014).

Gjennom å tilstrebe empati for veisøker kan veileder stimulere til samarbeid, tenkning og refleksjon over egne utfordringer samt gjøre veisøker tryggere (Bjørndal, 2015). Bjørndal mener at motivasjonen for samarbeid blir større når veisøker møter veiledere som viser ”tydelig vilje til å forstå” (2015, s. 37). Veisøkers opplevelse av empati hos veileder oppleves som positivt for relasjonen og for veisøkers vilje til å åpne seg for veileder (Bjørndal, 2015).

Dette er i tråd med Lauvås og Handal (2014) som beskriver oppmerksomhet i veiledningssamtalen og hvordan tilgjort oppmerksomhet raskt skinner igjennom for veisøker.

Som nevnt tidligere omfatter dialogbegrepet både ytre og indre dialog (Dysthe, 2001). I følge Bjørndal (2015) kan empati i veiledningssamtalen stimulere til veisøkerens tenkning, og kanskje spesielt den indre dialogen hos veisøker. Dette begrunnes med at ytre dialog preget av empati mellom veisøker og veileder kan stimulere den indre dialogen og oppmuntre veisøker til å lytte til egne tanker, og ikke minst ”å sette ord på tanker og følelser som kan være uklare” (Bjørndal, 2015, s. 38).

Gjennom en empatisk holdning og væremåte kan veilederen bidra til veisøkers følelse av trygghet. Bjørndal sier at ”empati bidrar til at det kjennes tryggere å snakke åpent om ens problemer og ufullkommenheter” (2015, s. 39). Dette henger også sammen med veisøkers opplevelse av sårbarhet knyttet til situasjoner som blir brakt opp i veiledningssamtalen (Bjørndal, 2015).

Veileder som tilrettelegger for refleksjon

Neufeldt, Karno, og Nelson (1996) har i en studie intervjuet flere kanoner som har utviklet teorier knyttet til refleksjon, deriblant Donald Schön som er referert til tidligere i kapittelet. Studiens formål var å komme til en konsensus om refleksjon og veiledning, og i artikkelen viser de at en viktig rolle for veileder er å legge til rette for refleksjon hos studenten. Veiledningssamtaler kan på sees på som sekvenser av refleksjoner, det som betinger refleksjon er situasjoner som har rørt spesielt ved den som blir veiledet – såkalte *triggerhendelser* (Neufeldt m.fl., 1996). For at nye refleksjonssekvenser skal skje må veilederen være observant overfor triggerhendelser. Disse representerer ny informasjon for veilederen og er en forutsetning for nye refleksjonsprosesser hos den som veiledes, altså veisøkeren (Neufeldt m.fl., 1996). Hensikten med veiledningen vil i følge Neufeldt m.fl. (1996) være å forstå ulike nyanser og aspekter ved problemet (triggerhendelsen) og hvilke konsekvenser dette kan ha for veisøker.

Å stille spørsmål kan for eksempel være med på å fremme veisøkers refleksjon og tenkning rundt sentrale hendelser. Som veileder bør spørsmål i veiledningssamtaler brukes på en bevisst måte (Bjørndal, 2015). Det er ikke et mål i seg selv at veileder ikke skal stille

spørsmål i en veiledningssamtale, men det er en fordel at veisøker får *drive* samtalen, for å skape egen refleksjon og utvikling (Lauvås & Handal, 2014).

I den grad det stilles spørsmål kan det være en fordel for veiledningssamtalen og refleksjonsprosessen at veileder stiller spørsmål som er åpne og som ”fungerer som en invitasjon til å fortelle om noe” (Lauvås & Handal, 2014, s. 260). Bjørndal mener at man bør tilstrebe å stille nøytrale spørsmål for å øke sjansen for et mer rikholdig og åpent svar (2015, s. 144).

Både Bjørndal (2015) og Lauvås og Handal (2014) maner til forsiktighet når det gjelder bruk av multiple spørsmål. Multiple spørsmål handler på den ene siden om å stille to eller flere spørsmål samtidig, eller på den andre siden at man ikke venter på svar fra den som har fått et spørsmål og stiller et nytt før den har rukket å svare. En slik form for spørsmålsstilling er ikke uvanlig og betegnes som en uvane i de fleste tilfeller, men det kan også bero på usikkerhet og stress hos veileder (Bjørndal, 2015; Lauvås & Handal, 2014).

Tilbakemeldingen som utgangspunkt for refleksjon over erfaring

Hattie og Timperley (2007) har i en oversiktsartikkel analysert empirisk forskning knyttet til vurdering, og spesielt tilbakemeldingers innvirkning på studenters læring. Tilbakemelding defineres som ”information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, experience)” (Hattie & Timperley, 2007, s. 102). Tilbakemelding er ikke noe som isolert sett har effekt. Den må komme på riktig tidspunkt innenfor en kontekst hvor læring står i fokus, og tilbakemeldingen blir gitt som en konsekvens av en handling, utført av den lærende (Hattie & Timperley, 2007). Det er ikke dermed sagt at tilbakemeldingen fører til endret handlemåte, artikkelforfatterne understreker at ”tilbakemeldingen kan bli akseptert, modifisert eller avvist” (Hattie & Timperley, 2007, s. 82).

De sentrale funnene i Hattie og Timperley (2007) artikkel viser at det er spesielt tre aspekter som har betydning når studenter får tilbakemelding. Det første dreier seg om studentens endelige målsetning (feed up), dernest hvor vedkommende står i dag (feedback) og til slutt hvor den skal gå videre for å komme seg til målet (feed forward). Effektive tilbakemeldinger har hovedsakelig fokus på oppgave og prosess, ikke på personlige egenskaper. Eksempelvis er generell ros en ineffektivt for å forsterke læring (Hattie & Timperley, 2007).

Målsetningsarbeid er av stor betydning for økt læring og muligheten for retningsgivende tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007). Det finnes ulike strategier for den enkelte student når det gjelder arbeidet mot å nå et mål, f.eks økt innsats, endring i læringsstrategi eller å redusere ambisjonsnivået. Tilbakemeldingen retter seg ofte mot målorienteringen, men Hattie og Timperley (2007) fremhever også at målsetningen er dynamisk og ikke alltid like lett å uttale, noe som krever mer av den som gir tilbakemeldingen.

Hattie og Timperley (2007) peker også på opplevelsen av individuelle og felles tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger som blir gitt i fellesskap kan gi studenter manglende gjenkjennelse i det tilbakemeldingen dreier seg om (Hattie & Timperley, 2007) og dermed ikke bidra til videre utvikling.

Kvaliteten på tilbakemeldingen er av betydning dersom den skal ha effekt. Det er for eksempel et poeng at tilbakemeldinger gis underveis (formativt) i et læringsløp, slik at studenten blir i stand til å justere sine veivalg samtidig som den går (Bjørndal, 2015; Hounsell, 2003; Lauvås & Handal, 2014). Den som gir tilbakemeldingen kan heller ikke ta for gitt at den blir oppfattet slik den var ment og i verste fall skaper tilbakemeldingen frustrasjon hos den som mottar den (Hounsell, 2003).

I veiledning har det betydning for læring, at tilbakemeldinger er av en slik karakter at de bidrar til utvikling og mestring (Bjørndal, 2015). Det kan for eksempel gjøres ved at studenten blir en aktiv del i observasjoner av egen utvikling og mestring. På denne måten vil studenten også opparbeide selvstendighet og gjøres i stand til å selv regulere handlinger knyttet til sin egen utvikling og mestring (Bjørndal, 2015).

2.2.3 Perspektiver på bruk av nettstøtte i sykepleierutdanning

Avslutningsvis i dette kapittelet skal jeg se på teoretiske perspektiver om læring og veiledning med nettstøtte, i konteksten av sykepleierutdanningen, ettersom dette overordnet sett er knyttet til mine tre forskningsspørsmål. Jeg vil gi en generell redegjørelse for hva læringsmiljø på nett innebærer samt hvordan undervisning og læring på nett kan bygges opp. Videre vil jeg se på veilederens rolle i et diskusjonsforum og hva interaksjon på nett innebærer. Til sist vil jeg redegjøre for hva veiledning på nett kan innebære. Dette kan bidra til å belyse forskningsspørsmålene om både kjennetegn på deltakelse og opplevelse av

deltakelse og ikke minst være med på å belyse mitt tredje forskningsspørsmål om mulige forbedringsområder i diskusjonsforumet.

Et nettstøttet læringsmiljø

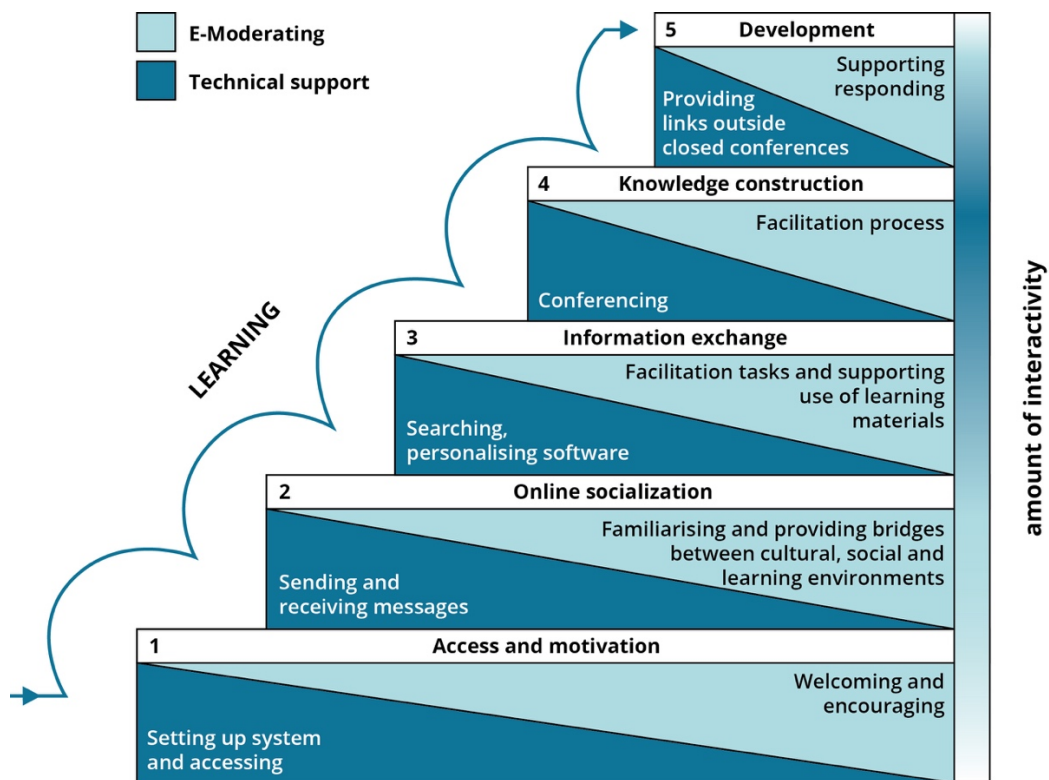
Allerede i 1989 ble det tatt i bruk videokonferanser ved sykepleierutdanningen (da i Finnmark), og mange av utdanningstilbudene i sykepleie med nettstøtte har blitt til som følge av ønsket om utdanningstilbud også for befolkningen i rurale strøk (Blix, Anderssen, & Størdal, 2012; Norbye & Skaalvik, 2013). Studier viser at sykepleierutdanninger i Norge i noen grad bruker moderne teknologi i undervisningen (Bingen & Aasbrenn, 2012; Norbye & Tøllefsen, 2012; Steindal m.fl., 2015). Men, det fremkommer også tydelig at det foreligger lite publisert litteratur før 1990 på bruk av nettstøtte i sykepleierutdanning på verdensbasis (Koch, 2014). Det er grunn til å tro at sykepleierutdanningen i likhet med resten av den norske universitets- og høgskolesektoren, i for liten grad utnytter mulighetene for nettbaserte læringsaktiviteter (Ørnes & Gjerdrum, 2015).

Læringsaktiviteter på nett omtales med ulike begrep. Begreper som e-læring, nettundervisning, IKT-støttet utdanning, online læring, fleksibel utdanning osv., er alle eksempler på begreper som mer eller mindre omhandler det samme (Fossland, 2015). Begrepet ”blended learning” ser ut til å være det som er mest nærliggende til læringsaktivitetene jeg har brukt som utgangspunkt for min studie. Blended learning handler som nevnt tidligere om en kombinasjon av nettbaserte og tradisjonelle undervisningsaktiviteter. Begrepet er en anerkjennelse av at svært få undervisningsopplegg er fullt og helt nettbasert. Den første delen av begrepet, *blended*, henspiller på det norske ordet blanding eller blandet og i sin helhet er det dette blended learning handler om; en blanding mellom ulike media og læringsaktiviteter (Salmon, 2011).

Læringsmiljø med nettstøtte hvor kommunikasjon foregår f.eks via nettdiskusjoner stiller andre krav til kommunikasjonen enn kommunikasjonen ansikt-til-ansikt (Dysthe, 2001; Fossland, 2015). ”Dersom det ikke skapes interesse og et *behov* for å kommunisere, kan en heller ikke forvente aktivt engasjement og dialog på nettet” (Fossland, 2015, s. 123). Som nevnt innledningsvis i oppgaven ble innlegg i diskusjonsforumet i studien lest og skrevet asynkront. Asynkron diskusjoner stiller ytterligere krav til både studenten som deltar og den som veileder (Dysthe, 2001; Fossland, 2015; Salmon, 2011). Jeg vil komme tilbake til dette.

Salmons femstadiemodell

Gilly Salmons femstadiemodell (figur 2) har vært en gjenganger i svært mye av litteraturen jeg har lest i forbindelse med min studie. Modellen brukes både som retningsgivende for utvikling av digitale samarbeidsforum (Fossland, 2015), men også som teoretisk rammeverk i forskning (Bingen & Aasbrenn, 2012; Thomas, 2013). Modellen anvendes også som analytisk verktøy (Mettiäinen & Vähämaa, 2013).



Figur 2: Salmons femstadiemodell for undervisning og læring på nett (2011)

Femstadiemodellen er spesielt sentral for min studie, ettersom både modellen og min studie bygger på et sosiokulturelt læringssyn og utdyper dette perspektivet med hensyn til nettstøtte. På denne måten knytter Salmon (2011) Vygotskijs tenkning om stillasbygging og språkets betydning for utvikling og læring til nettbasert læring. Dette mener jeg har betydning for mine forskningsspørsmål både knyttet til kjennetegn og opplevelse av å delta i diskusjonsforumet. Modellen vil bli brukt når jeg senere skal drøfte noen av mine funn.

Salmons modell er et rammeverk for digital samarbeidslæring. Det som er gjennomgående i modellen er oppfatningen av at læring ikke bare skjer ved aktivitet på en datamaskin, men at læring i nettbaserte fora skjer gjennom en kompleks prosess som innbefatter både kognisjon, neurologiske faktorer, følelser, motiverende faktorer samt sosiale prosesser (Salmon, 2011, s.

31). Modellen oppfordrer til stillasbygging for studenten; for at læring skal skje er det viktig at samspillet i et diskusjonsforum bygges opp, etasje for etasje (Salmon, 2011).

På det første stadiet ”access and motivation” vektlegges god informasjon og eventuell teknisk støtte til deltakeren rundt selve innloggingen. I dette stadiet er det av betydning at studenten får forståelse av hvilke fordeler det kan være ved å bruke diskusjonsforumet jevnlig, og moderator har en rolle i å oppmuntre til bruk av dette. God støtte og informasjon på det første stadiet kan bidra til å skape motivasjon for å bruke forumet i fortsettelsen, dette er også i overensstemmelse med Dysthe (2001), som tidligere nevnt, fremhever motivasjon og engasjement som nøkkelfaktorer i læring. I denne fasen må oppgaven som gis ha *nok* utfordring, men samtidig ikke være *for* utfordrende slik at det går ut over studentens motivasjon (Salmon, 2011).

På det andre stadiet, ”online socialization”, er sosialisering og nettverksbygging viktige bestanddeler. Læringsmiljøet er i fokus og moderator har ansvar for å legge til rette for at læringsmiljøet i gruppen av deltakere i det nettbaserte forumet blir preget av trivsel, respekt og støtte blant deltakerne. På dette stadiet kan for eksempel oppgaver knyttet til retningslinjer for publisering, såkalt nettikette (Fosslund, 2015; Salmon, 2011), være med på å tydeliggjøre forventninger til sosial interaksjon på nett. Utvikling av empati i studentgruppa kan ha en nøkkelp betydning når man videre skal diskutere i faglige termer (Salmon, 2011). For mange deltakere kan en slik type interaksjon være ny og fremmed, til tross for kjennskap til andre sosiale media som Facebook, Twitter og liknende.

I tillegg til det sosiale fokuset i stadium 2, bør moderator rette fokus mot hvordan et diskusjonsforum på nett kan bidra til økt læring i den spesifikke konteksten som studentene befinner seg i, f.eks i studentpraksis i sykepleie. Salmon (2011) hevder at man gjennom sosialiseringen og økt forståelse for hvorfor aktiviteten i et forum kan ha betydning for læring, vil kunne bygge et solid fundament for den videre utviklingen av kunnskap.

Det tredje stadiet er kalt ”information exchange”. Her skal deltakerne begynne å utveksle informasjon som er enkelt tilgjengelig for dem. Instruksjoner om hvordan dette kan gjøres og forventninger til deltakelse må formidles tydelig av moderatoren. Dette stadiet kan resultere i mange innlegg, med mye informasjon og det kan være nyttig for deltakerne i diskusjonsforumet å ha tilgjengelige retningslinjer, eller liknende for hvordan de skal finne

frem. Moderatoren spiller også en viktig rolle i å gi tilbakemeldinger, oppsummere og vurdere de innspill som kommer fra studentene (Salmon, 2011).

På det fjerde stadiet i modellen, kalt "Knowledge construction" skal aktiviteten til studentene preges av deres egne formuleringer av ideer og forståelse av emner som er aktuelle i den spesifikke konteksten. Gjennom å utvide sin forståelse og se andres perspektiv kan diskusjonen på dette stadiet ha høy grad av aktivitet. Moderator vil på dette stadiet ha en mer tilbaketrukket rolle, men vil fortsatt komme med tilbakemeldinger og vurderinger innimellom (Salmon, 2011). Salmon (2011) trekker frem begrepet "weaving" som en ferdighet moderator bør tilegne seg og bruke på dette stadiet. Weaving, eller veving på norsk, dreier seg om en oppsummering av innlegg fra den siste tidens diskusjoner og sette disse inn i en felles sammenheng. Her refererer moderator aktivt fra de ulike innleggene for å vise likheter og forskjeller i diskusjonen.

Hensikten med det siste stadiet "Development" er å se tilbake på prosessen studenten har vært gjennom i diskusjonsforumet, studenten inntar et metaperspektiv. På dette stadiet er det fokus på evaluering av personlig læringsutbytte gjennom deltakelsen i forumet og også teknologien og prosessen rundt bruk av diskusjonsforumet i seg selv. Gjennom det siste stadiet vil man se refleksjon rundt og artikulering av den enkeltes læringsprosess (Salmon, 2011).

Moderators rolle i diskusjonsforumet

I følge Dysthe (2001) trenger det ikke være et distinkt skille mellom veileder/lærerrollen i ansikt til ansikt-settinger og nettbasert kommunikasjon. I en av hennes studier av interaksjon i klasserommet gjorde lærere følgende grep for å fremme interaksjon mellom elevene:

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).

Å ta slike grep mener Dysthe (2001) er fullt mulig, og også ønskelig å gjøre, ved nettbasert kommunikasjon. Hun sier videre at lærerens oppgaveformulering er et "vinn eller forsvinn" i asynkrone diskusjoner. Oppgaven må være utfordrende og vekke interesse hos deltakerne, noe som vil kunne skape en reell nysgjerrighet for hva de andre deltakerne i diskusjonen har å si om saken (Dysthe, 2001). Disse aspektene støttes også av Salmon (2011) som mener at

utfordringene og oppgavene som gis i et diskusjonsforumet må være relevante og tydelige. Det må være tydelig for den som deltar i forumet hvordan arbeidet med oppgaven henger sammen med forventet læringsutbytte. Fossland peker på mye av det samme når hun hevder at ”utgangspunktene for diskusjonene bør være aktuelle, motiverende, faglig stimulerende og gjerne autentiske” (Fossland, 2015, s. 138). Nøkkelferdighetene til en veileder på nett, er blant annet jevnlig oppsummeringer og sammenveving av deltakernes bidrag til en helhet (Salmon, 2011). Også Fossland (2015) mener at oppfølging fra faglærer med jevnlig tilbakemeldinger er et viktig bidrag.

Som nevnt i redegjørelsen av femstadiemodellen argumenterer Salmon (2011) for en gradvis tilbaketrekning av moderators rolle i diskusjoner på nett. Hun hevder at moderator på de første stadiene i hennes modell bør ha en aktiv tilstedeværelse for å bygge opp diskusjonen, men deretter ha en mer tilbaketrukket rolle i stadium 4 og 5 (Salmon, 2011). Fossland (2015) på sin side hevder, på bakgrunn av erfaringer fra lærere hun har intervjuet, at diskusjoner i den digitale verden er *avhengig* av lærers tilstedeværelse. Avhengighetsbegrepet modifiseres noe når Fossland trekker frem studentenes evne til å delta og dele fagstoff og erfaringer. Dette mener Fossland henger sammen med rammene rundt nettdiskusjonen, for off-campus-studenter er diskusjonene ofte den eneste møteplassen og diskusjonen blant dem kan nesten bli selvgående (Fossland, 2015).

Salmon (2011) beskriver også noen fallgruver knyttet til veileder eller moderators rolle i asynkrone diskusjoner. Hun gjengir i sin bok et utsagn fra en erfaren moderator som skrev om følgende erfaring i opplæring av moderatorer:

... we have noticed that they have a tendency to ask a whole series of complex questions in one message. Such strategy may work well in face-to-face situations, where the facilitator can pick up on any response and manage the discussion by moving on to the questions in turn. But online, all participants could (in theory at last) respond to all questions, asynchronously, in any order.

Det er altså ikke bare tilstedeværelse som må tilpasses. Bevissthet rundt den asynkrone diskusjonens natur vil i henhold til sitatet over, være av stor betydning for at man skal unngå kaotiske tilstander for den lærende og ikke minst for veileder.

Ulike former for interaksjon på nett

Michael G. Moore (1989) sin artikkel om interaksjon i fjernundervisning er mye brukt i litteratur og forskning knyttet til nettstøttet undervisning. Han peker på tre typer interaksjon: student-innhold, student-underviser, student-student (Moore, 1989, min oversettelse). Disse tre interaksjonstypene mener Moore (1989) har betydning for læreprosessen og læringsutbytte hos studenter.

Interaksjonen *student-innhold* handler om forholdet mellom studenten og det den skal lære (f.eks pensum). Interaksjonen har betydning for den enkelte students læringsutbytte, kanskje spesielt som følge av indre samtaler eller dialog som settes i gang når studenten interagerer med lærestoffet. Den indre samtalen kan skje både *under* interaksjon med lærestoffet, men kanskje mest av alt *etter* interaksjonen. Interaksjonen student-innhold kan sees som en enveiskommunikasjon fra innholdet til studenten (Moore, 1989).

Interaksjonsformen *student-underviser* er tungt vektet både av undervisere, men også av studenter. Denne typen interaksjon bringer student-innhold-interaksjonen til et nytt nivå, ettersom underviseren gjennom interaksjonen kan bidra til studentens forståelse for anvendelse av lærestoffet eventuelt gi en vurdering av anvendelsen. Fra mitt ståsted vil det samme gjelder for interaksjon mellom student og veileder, og underviser-begrepet til Moore (1989) er nok ment å romme mer enn bare den tradisjonelle foreleseren eller lærerrollen. Moore (1989) beskriver også hvordan ulike kommunikasjonsmetoder kan bistå underviseren i å gi individuelle, konkrete tilbakemeldinger. Det er gjennom vurderinger og tilbakemeldinger fra underviser til student at denne formen for interaksjon synes å ha høyest verdi (Moore, 1989).

Den tredje interaksjonsformen *student-student* brakte inn en ny dimensjon i fjernundervisningen på begynnelsen av 90-tallet. Denne interaksjonen kan foregå med eller uten underviseren tilstede og kan i følge Moore være en essensiell faktor for læring hos studenten, han sier: "However, learner-learner interaction among members of a class or other group is sometimes an extremely valuable resource for learning, and is sometimes even essential" (Moore, 1989, s. 4).

Også Dysthe (2001) peker på ulike karakteristika ved interaksjon på nett. Hun mener at uenigheter mellom deltakerne i en diskusjon skaper høyt læringspotensial, fordi den enkeltes

argument stadig må finslipes og settes i sammenheng med andres utsagn. Motsigelser og ulike stemmer er med på å skape en fruktbar diskusjon. For å skape en dialogisk interaksjon på nett, i henhold til det Bakhtin (referert i Dysthe, 2001) legger til grunn for dialogbegrepet, mener Dysthe at det er spesielt tre faktorer som kan være sentrale. Det første er rammene for diskusjonen og oppgaveformuleringen. Det andre er lærerens rolle, lærerens aktivitet kan påvirke ansvarsfølelsen studentene opplever for å bidra og drive videre diskusjonen. Den tredje faktoren som Dysthe (2001) trekker frem er symmetri mellom deltakerne. At deltakerne har noenlunde samme kunnskapsnivå, rolle og status har i følge Dysthe (2001) betydning for diskusjonen på den måten at de får delt ansvar for å bidra og ikke kan overlate ansvaret til ”eksperten”, f.eks læreren.

I litteraturen knyttet til interaksjon og deltakelse i diskusjonsforum beskrives også individer som sjelden eller aldri bidrar aktivt til diskusjonen, men som holder seg i bakgrunnen og fortrinnsvis leser det andre har skrevet (Dysthe, 2001; Salmon, 2011). Til tross for at individene ikke er synlig for andre i diskusjonsforumet, har de en form for deltakelse. Denne aktiviteten betegnes som ”lurking” (Dysthe, 2001, s. 326) eller den mer moderate betegnelsen ”browsing” som Salmon (2011, s. 40) kaller det. *Lurking* refererer til å snike seg rundt (Kunnskapsforlaget, 2016b), mens *browsing* har mer betydning av å lete eller se seg rundt (Kunnskapsforlaget, 2016a). Personen som lurker eller browser leser altså andres bidrag, uten å bidra selv.

Henri (Referert i Dysthe, 2001, s. 326) fant i en studie på midten av 90-tallet at samtlige av studentene som var spurt opplevde utbytte av å lese det andre hadde skrevet, til tross for at de ikke hadde engasjert seg aktivt i innholdet, eller respondert på det som var skrevet. Disse funnene understøttes også av Bakhtins teori om indre og ytre dialog, og hvordan dialogen også finner plass til tross for at man ikke aktivt er med i diskusjonen (Dysthe, 2001). Salmon (2011) hevder at en slik atferd er vanlig i diskusjonsforum og at den til en viss utstrekning bør godtas av veileder (eller moderator), hvert fall på de første stadiene av femstadiemodellen.

Veiledning på nett

Fossland (2015) fremhever at digital teknologi kan bidra til å øke tilgjengeligheten for både lærer og studenter samt at teknologien kan gi bredere variasjon og flere muligheter når det gjelder veiledningsform. Hun påpeker at det er en oppfatning av at digital teknologi er godt egnet til å gi veiledning (Fossland, 2015). Spesielt muligheten for å få tilgang til samme

veiledningsgrunnlag, enten det er et tekstdokument, en artikkel, en film eller annet, gjør at lærer og student samt medstudenter kan reflektere på bakgrunn av det samme. Gjennom tilpasning av veiledningsformen til det spesifikke faget det veiledes innenfor, vil teknologien kunne bidra til det hun kaller en ”konstruktiv refleksjonsprosess” (Fossland, 2015, s. 181).

Ved å engasjere studentene i digitale veiledningssituasjoner i form av medstudentvurdering, går læringen fra å bli betraktet som noe ensidig privat og individuelt, til å bli vektlagt som noe mer offentlig (Fossland, s 182).

Fossland beskriver eksempler på ulike typer veiledning i digitale kontekster, men ingen av disse innebærer veiledning knyttet til praksisstudier i helsefag eller mer spesifikt sykepleie. Et eksempel Fossland refererer til er studien til Mathisen og Bjørndal (2016) om bruk av nettbrett som verktøy i praksisveiledning i lærerutdanning. I deres studie ble nettbrett blant annet brukt til å spille inn og dele videoer, produsere tekster som skulle leses av medstudenter og veiledere samt til å publisere bilder. Funn fra studien viser et potensial for en radikal forbedring av læringsutbytte av praksisveiledning, dette som følge av kombinasjonen mellom tradisjonelle veiledningsmetoder parallelt med bruk av de ovennevnte media, såkalt multimodalitet (Mathisen & Bjørndal, 2016). Fossland trekker også frem mulighetene i diskusjonsforum for ”tilbakemeldinger og innspill underveis” (Fossland, 2015, s. 198). Hun sier at

ved å legge til rette for en felles erfaringsdeling og refleksjon sammen med medstudenter som er i samme fase, kan dette også bidra til andre nye refleksjoner og oppøve evner til å se eget fag og erfaringer i en litt større sammenheng (2015, s. 199).

Sitatet over er også i tråd med det Hattie og Timperley (2007) sier om tilbakemeldinger, med forutsetning om at tilbakemeldingen som gis av medstudenter er konstruktiv, presis og ikke bare inneholder generell ros.

3 Metodisk tilnærming

I det følgende skal jeg gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og gi en oversikt over empirien som foreligger for studien. Jeg gjør videre rede for og diskuterer metodevalgene, forskningsprosessen i sin helhet og retter avslutningsvis et kritisk fokus på denne.

3.1 Sosialkonstruktivisme som vitenskapsteoretisk ståsted

Min undersøkelse bygger på en sosialkonstruktivistisk forståelse av forskningsprosessen. Sosialkonstruktivisme er en del av den postmodernistiske tankegangen og har som utgangspunkt at kunnskap konstrueres i relasjonen mellom forsker og informant. Det sosiale aspektet har betydning for kunnskapskonstruksjonen, og relasjonen mellom forsker og informant samt konteksten disse møtes innenfor er forhold som påvirker de data produseres for eksempel i et intervju (Thagaard, 2003). I følge Thagaard er datamaterialet ”et resultat av hvordan relasjonen mellom informant og forsker utvikler seg” (2003, s. 41). I postmodernistisk tenkning oppfattes kunnskap som intersubjektiv, med det menes at ”kunnskapen utformes i relasjoner mellom mennesker” (Thagaard, 2003, s. 41). Enkelte sosialkonstruktivister hevder at verden ikke kan forstås objektivt og har sterke motsigelser mot positivismen og såkalt objektiv viten (Bredsdorff, 2002).

I denne studien mener jeg sosialkonstruktivismen har relevans på flere plan. På den ene siden er begge delene av datamaterialet mitt preget av sosial interaksjon. Jeg har òg erfart at relasjonene deltakerne seg imellom kan ha betydning for empirien. På den andre siden er det også grunn til å tro at min forskerrolle og relasjon til informantene, allerede før studien startet, har hatt betydning for den empirien som er konstruert i møtet mellom meg og deltakerne i studien. Jeg vil komme tilbake til dette.

3.2 Empirisk materiale

Studien har et empirisk grunnlag som er todelt. Del 1 er en tekstutskrift av et nettbasert diskusjonsforum benyttet i praksisveiledning i sykepleierutdanning og del 2 er fokusgruppeintervju av noen av studentene som var deltakere i diskusjonsforumet. Diskusjonsforumet og hensikten med dette har jeg tidligere beskrevet i kapittel 1.4.2.

3.3 Metodevalg

I dette underkapittelet skal jeg gjøre rede for og diskutere mine metodevalg som dreier seg om forskning på et nettbasert diskusjonsforum og kvalitative intervju, herunder fokusgrupper og fokusgruppeintervju.

3.3.1 Forskning på tekster fra et nettbasert diskusjonsforum

Det første forskningsspørsmålet mitt dreier seg, som nevnt, om *kjennetegn* på deltakelse i et diskusjonsforum (se kapittel 1.2 for nærmere beskrivelse). Utgangspunktet for utarbeidelsen av forskningsspørsmålet var tekstene fra det nettbaserte diskusjonsforumet brukt i praksisveiledning av sykepleierstudenter, som jeg har beskrevet innledningsvis.

Forskning på et nettbasert diskusjonsforum kan karakteriseres som det metodelitteraturen kaller *forskning på Internett*. Dette omhandler forskning på data ”generert fra ulike typer kommunikasjon på nettet” (Ryen, 2002, s. 251). Denne form for forskning kan både dreie seg om intervjuer ved hjelp av digital støtte eller uthenting av data fra Internett (Kvale & Brinkmann, 2009; Ryen, 2002). I denne studien dreier det seg om uthenting av data fra Internett, nærmere bestemt fra diskusjonsforumet.

Diskusjonsforumet var som nevnt i kapittel 1.4.2 et lukket forum opprettet i læringsplattformen Fronter. Ti sykepleierstudenter hadde tilgang til diskusjonsforumet. Ni av de ti studentene hadde bidrag i løpet av praksisperioden som hadde en varighet på åtte uker. Undertegnede fungerte som moderator/veileder for studentene i forumet.

Jeg hadde ikke på forhånd planlagt at diskusjonsforumet skulle benyttes som empirisk materiale for masterprosjektet. At studentene fikk forespørsel om deltakelse i studien etter at datamaterialet var produsert, reiser på den ene siden noen etiske problemstillinger spesielt rundt informert samtykke. På den andre siden kan allikevel validiteten ved slik forskning svekkes ved at deltakerne har fått informasjon på forhånd (NESH, 2014). Sett i lys av dette kan henvendelse i etterkant av dataproduksjonen var ferdig kunne sies å styrke validiteten i min studie. Jeg var som nevnt veileder for studentene i diskusjonsforumet og har dermed bidratt til dataproduksjonen. Dette kan tenkes å være en svakhet med hensyn til validitet i denne delen av empirien.

87 innlegg av ulik lengde ble publisert i diskusjonsforumet, en datamengde på omtrent 33 sider i utskrevet form. Dataene hadde form av beskrivelser fra studentenes opplevelser av ulike situasjoner og hendelser som gjorde inntrykk på dem i praksisstudiene. Viktigheten av ivaretagelse av taushetsplikt med hensyn til pasienter, pårørende og personalet ved avdelingen studenten var tilknyttet ble eksplisitt formidlet, både muntlig og skriftlig. Alle data produsert av studentene i diskusjonsforumet var i anonymisert form, det var ikke mulig, utfra mitt skjønn, å identifisere uvitende tredjeparter utfra beskrivelsene studentene ga i sine innlegg.

3.3.2 Forskning på data fra kvalitative intervju

Det andre forskningsspørsmålet mitt dreier seg om *opplevelsen* av deltakelse i et nettbasert diskusjonsforum som en del av veiledning i praksisstudier i sykepleie. Opplevelse er selvsagt et subjektivt anliggende (Store Norske Leksikon, 2009a). Det var derfor naturlig å arbeide med en kvalitativ tilnærming som kan gi innsikt i deltakernes subjektive perspektiv.

På bakgrunn av forskningsspørsmålet og tidligere interaksjoner i det nettbaserte diskusjonsforumet ønsket jeg å møte deltakerne som gruppe. Jeg har derfor brukt teori knyttet til fokusgrupper og fokusgruppeintervju for å forberede og gjennomføre intervjuene. Fokusgruppeintervju er å regne som et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Kvale og Brinkmann skal ”det kvalitative forskningsintervju søke(r) å forstå verden sett fra intervjupersonenes side” (2009, s. 21). I mitt prosjekt har ”verden” dreid seg rundt det nettbaserte diskusjonsforumet og veiledningen knyttet til dette. Gjennom intervjuene har det vært viktig å prøve å forstå sykepleierstudentenes opplevelse av å være deltakere i det nettbaserte diskusjonsforumet. I studien ble det gjennomført to intervju á tre deltakere, begge med varighet på omtrent halvannen time.

Fokusgrupper og fokusgruppeintervju

Fra 1940-årene har fokusgrupper blitt brukt som intervjuform både av samfunnsforskere i anvendt samfunnsforskning og av markedsforskere til undersøkelser av forbrukervaner og varepreferanser. I en periode ble intervjuformen mindre brukt, men fra 1960-årene ble den gjenopptatt ved forskning innenfor markedsføring og har siden vært brukt i økende grad (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt er individuelle intervju mest utbredt ved kvalitative tilnærminger, men fokusgruppeintervju har blitt mer brukt i samfunnsvitenskapen de senere årene (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003).

“Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de

spørsmål som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Fokusgruppen egner seg spesielt godt til eksplorative undersøkelser, hvor man er ute etter å få spontane og også emosjonelle synspunkter på et anliggende (Brandth, 1996; Kvale & Brinkmann, 2009). Brandth sier videre at ”gruppene ville kunne bidra til å bekrefte eller revidere forskerens bilde av situasjonen” (1996, s. 147).

Fokusgrupper kan med fordel trianguleres med andre metoder (Halkier, 2010). “De forskjellige typene data om samme emne kan fungere som en slags kontroll av påliteligheten i de andre typene data” (Halkier, 2010, s.16). Som nevnt har diskusjonsforumet og fokusgruppeintervjuene vært sentrale for studiens empiriproduksjon, og kan sies å understøtte hverandre. Allikevel er det viktig for meg å understreke at analysen av diskusjonsforumet og gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene er relatert til to ulike forskningsspørsmål. De fungerer derfor ikke som triangulerende for å besvare samme forskningsspørsmål.

3.4 Forskningsprosessen

I det følgende skal jeg gjøre rede for forskningsprosessen i denne studien. Dette omhandler både bearbeidelse av datamaterialet fra diskusjonsforumet og det noe mer omfattende arbeidet med intervjuene.

3.4.1 Bearbeidning av diskusjonsforumet

Diskusjonsforumet ble skrevet ut direkte fra læringsplattformen. Datamaterialet innebar 33 sider utskrevet tekst med opplysninger som navn, dato og tidspunkt for publisering.

Utvalget av studenter til studien var allerede gitt, da det kun var de ti studentene jeg hadde vært veileder for som var aktuelle. Etersom jeg ikke hadde noen påvirkning på gruppesammensetningen da praksisstudentene ble fordelt i praksis, kan man også trekke sammenlikninger mot at utvalget var tilfeldig sammensatt. Ryen (2002) hevder også at det i studentarbeid som dette sjelden er flere enn ti respondenter, riktignok i intervjusammenheng. Jeg velger allikevel å støtte meg til dette.

I diskusjonsforumet hadde alle studentene skrevet under med fullt navn. Den tidlige bearbeidelsen gikk derfor ut på å anonymisere alle deltakerne i forumet. Deltakerne ble nummerert fra 1-10, én student hadde som nevnt tidligere ikke bidratt med noen innlegg, men da jeg opplevde dette som interessant i seg selv, fikk også denne studenten tildelt et nummer.

Identifiserbare opplysninger ble skjult manuelt ved hjelp av korrekturpenn. Det ble deretter tatt en kopi av utskriften og den originale versjonen ble deretter destruert. På denne måten mener jeg det ble sikret at det kun var den anonymiserte versjonen som var tilgjengelig.

I diskusjonsforumet hadde de fleste skrevet på bokmål, med noen innslag av dialekt. Én student skrev på dansk. I all gjengivelse av tekst (utsagn) fra diskusjonsforumet har jeg bearbeidet teksten til bokmål av hensyn til ivaretagelse av studentenes konfidensialitet.

Studentene hadde tidligere i studieåret fått undervisning om taushetsplikt og lovverket som regulerte dette. Jeg ga også informasjon om overholdelse av taushetsplikt i diskusjonsforumet, som tidligere nevnt. Som også tidligere nevnt inneholdt ingen av beskrivelsene studentene bidro med identifiserbare opplysninger om tredjepart.

3.4.2 Analyse av tekster fra diskusjonsforumet

I analysene av diskusjonsforumet har jeg valgt en kvalitativ, tematisk analysestrategi inspirert av Grounded Theory (Charmaz, 2006), innholdsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2009) og tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Miles & Huberman, 1994). Den tematiske analysetilnærmingen har hatt størst betydning.

I kodingen har jeg ønsket å ha en åpen og induktiv tilnærming til materialet. Dette vil si at jeg ikke har analysert dataene med bakgrunn i en spesifikk teoretisk forankring (Braun & Clarke, 2006; Charmaz, 2006). Også kategorisering har vært gjennomført utfra en åpen tilnærming og kategoriene har blitt til utfra forekomsten i datamaterialet.

Analysen av diskusjonsforumet hadde følgende trinn:

1. Alle innlegg fra hele forumperioden ble gjennomlest for å danne et helhetsinntrykk
2. Faglige innlegg og innlegg av praktisk karakter ble skilt fra hverandre
3. De faglige innleggene ble delt inn i innlegg skrevet av studentene og innlegg skrevet av veileder
4. Ny gjennomlesning av henholdsvis studentskrevne innlegg og veilederskrevne innlegg, koding av sekvenser
5. Hovedtema i innleggene ble identifisert og kategorisert i underkategorier

I det siste trinnet i analysen har fokus vært på kjennetegn ved deltakelsen og også kjennetegn ved innholdet. Jeg erfarte disse som komplementære underveis i analyseprosessen og vekslet derfor mellom dem. I forskningsspørsmålet knyttet til diskusjonsforumet var som nevnt *kjennetegn og deltakelse* nøkkelord. Disse knyttet seg til to deler i diskusjonsforumet - nærmere bestemt kjennetegn på veileders deltakelse og kjennetegn på studenters deltakelse. Dette var også grunnen til at jeg valgte å skille innlegg fra studentene og fra veileder, dette til tross for at jeg mener at disse henger tett sammen.

Gjennom kodingen av datamaterialet i diskusjonsforumet identifiserte jeg først kjennetegn ved innleggene, altså *hvordan* innleggene er skrevet. Videre med fokus på det innholdsmessige, altså på *hva* som ble skrevet.

3.4.3 Intervjuprosessen

I det følgende underkapittelet skal jeg gjøre rede for delene i intervjuprosessen. Jeg skal redegjøre for hensyn som må tas i forbindelse med utvalget i fokusgrupper, til rekruttering av deltakere samt gruppestørrelse. Jeg tar også for meg mine egne forberedelser til intervjuene samt gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet som ble produsert i denne sammenhengen.

Utvalg

Flere hensyn må tas ved utvelgelse av deltakere til fokusgrupper, uansett hvilken rolle fokusgruppene skal spille i et prosjekt (Halkier, 2010). Kuzel og Nergaard (Referert i Halkier, 2010) mener man i en utvelgelsesfase må være analytisk selektiv. Dette betyr at man må gjøre vurdering av hvilke sider av problemstillingen som skal belyses og ut fra dette velge deltakere som kan bidra til dette fra ulike ståsted. Deltakerne bør ha visse karakteristika som kan være viktig for problemstillingen, f.eks kjønn, sivilstatus, utdanningsnivå (Halkier, 2010; Morgan, 1997).

Ulike strategier kan benyttes for utvelgelsen. Et eksempel kan være å tenke “maksimum variasjon” hvor man søker å finne personer som er svært ulike hverandre på flere plan. En slik utvelgelse kan ofte benyttes i sammenhenger hvor man ikke kjenner de sosiokulturelle mønstrene i emnet man skal studere (Halkier, 2010).

I min studie var som nevnt aktuelle deltakere i intervju gitt på forhånd. Det var ti potensielle deltakere til fokusgruppeintervjuene. Kuzel og Nergaard (i Halkier, 2010) hevder som nevnt at forskeren må gjøre et utvalg av deltakere som kan belyse problemstillingen fra ulike ståsted. Det er grunn til å stille spørsmål om deltakerne i min studie var i stand til å gjøre dette. De var alle mellom 20 og 35 år, de var kommet like langt i sykepleierutdanningen og en betydelig andel var kvinner (fem av seks intervjuede var kvinner). Halkier (2010) mener allikevel at behovet for maksimum variasjon i utvelgelsen faller bort dersom forskeren har kjennskap til sosiokulturelle mønster blant deltakerne, noe jeg til en viss utstrekning kjente til.

Rekruttering

I litteraturen knyttet til fokusgrupper legges det mye vekt på intervjuerens kjennskap til intervjupersonene. På et generelt grunnlag er det en fordel at den som intervjuer ikke kjenner til personene som skal intervjues (Halkier, 2010). Først og fremst begrunnes dette med at man i intervjusituasjonen kan oppleve at det ligger implisitt i kommunikasjonen at man allerede har "samme forståelse" for innlysende ting og at det derfor kan virke rart eller upassende å stille spørsmål om disse innlysende tingene (Halkier, 2010). Paulgaard (1997, s. 75) betegner dette som "hjemmeblindhet". Det kan imidlertid også være en fordel å ha kjennskap til de som skal intervjues, både med tanke på tilgang til forskningsfeltet og for å forstå konteksten det forskes innenfor (Paulgaard, 1997). I mitt tilfelle var det ikke til å unngå at jeg kjente personene jeg skulle intervjuer, men min kjennskap til dem var på et faglig plan, ikke personlig. Jeg hadde lite eller ingen kunnskap om deltakernes sosiale bakgrunn. Men, min posisjon overfor dem ga meg lett tilgang til forskningsfeltet og jeg har også god kjennskap til konteksten sykepleierutdanningen er en del av.

Rekrutteringen til prosjekt startet høsten 2015. Etter godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (se vedlegg 3 a og b) utarbeidet jeg et informasjonsskriv til de potensielle deltakerne (se vedlegg 4). Studieleder ved sykepleierutdanningen ble orientert om prosjektet. De aktuelle studentene hadde nettopp startet en ny praksisperiode og rekrutteringen måtte derfor skje på praksisplassene, da jeg fortrinnsvis ønsket å møte dem ansikt-til-ansikt.

Tillatelse til å oppsøke studentene på praksisplassen ble gitt fra avdelingssykepleier eller andre ved avdelingen. Jeg gikk frem så diskret som mulig, for å ikke skape forstyrrelser for pasienter og ansatte ved avdelingen. Jeg møtte fire av de ti potensielle studentene på

rekrutteringsrunder på avdelingene, dette til tross for at jeg på enkelte avdelinger prøvde flere ganger. Jeg valgte derfor å kontakte de resterende studentene per telefon. Jeg informerte alle studentene om prosjektet og ga eller sendte informasjonsskrivet på e-post. Jeg kom i kontakt med ni av de ti studentene, den siste svarte verken på telefon eller ved henvendelse på e-post. Vedkommende hadde for øvrig ikke bidratt aktivt i diskusjonsforumet og det var derfor ikke nødvendig med samtykke for å bruke utskriften av diskusjonsforumet som allerede planlagt. Jeg skulle gjerne snakket med denne studenten, men jeg tolket dens mangel på svar som et tegn på at vedkommende ikke ønsket å delta. De ni jeg fikk kontakt med samtykket alle til bruk av utskrift av diskusjonsforumet, syv hadde anledning til å delta i fokusgruppeintervjuet.

Ti dager før intervjutidspunktet sendte jeg en e-post hvor jeg takket for samtykke til deltakelse, ga informasjon om dagen og ba om bekreftelse på oppmøte. I forbindelse med dette fikk jeg meldt to avbud og dermed sto jeg igjen med fem stykker. Dagen før det første intervjuet ringte jeg til de som ikke hadde meldt avbud for å forsikre meg om at jeg hadde tilstrekkelig med deltakere til å gjennomføre intervjuet. I løpet av denne runden fikk jeg meldt ytterligere ett avbud på grunn av sykdom. Til det første intervjuet møtte kun tre stykker opp, noe som førte til at jeg valgte å gjennomføre ett intervju til for å få tilgang til ytterligere data.

På nytt bestemte jeg meg for å forsøke rekruttering ved personlig oppmøte. Denne gang på universitetet. Jeg fikk med hell gjort avtale med to av de aktuelle studentene, tre dager før intervjutidspunktet. Da jeg heller ikke denne gang møtte alle de potensielle deltakerne valgte jeg å ta kontakt via SMS. Én student ga positiv respons. En fjerde som ble forespurt om deltakelse hadde ikke anledning. Jeg fikk dermed avtalt intervju med tre av studentene som jeg i utgangspunktet hadde forventet deltakelse fra i det første intervjuet.

Betraktninger rundt gruppestørrelse

Størrelsen på fokusgruppene er det som kanskje har opptatt meg mest med hensyn til avvik fra de metodiske forutsetningene for bruk av fokusgrupper. En gruppestørrelse på seks til ti personer er det som er mest vanlig ved bruk av fokusgrupper som intervjuform (Halkier, 2010; Krueger, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009; Morgan, 1997). Morgan (1997) fremholder allikevel at det først og fremst er gruppedynamikken som er av betydning for dataproduksjonen og ikke størrelsen på gruppen. I noen tilfeller kan gruppens størrelse innvirke på hvor godt diskusjonen flyter eller i motsatt fall stopper opp, men med fokusgruppedeltakere som har høyt involveringsnivå vil tre personer kunne være en passelig

størrelse, selv om man helst vil ha flere (Morgan, 1997). Morgan (1997) fremhever også betydning av overrekruttering for å sikre at man har nok intervjudeltakere når intervjuet skal gjennomføres. En overrekruttering på rundt 20 prosent kan i noen tilfeller være nødvendig. Dette var ikke mulig i min studie.

Egne forberedelser til intervju

I forkant av intervjuene forberedte jeg meg ved å lese teori knyttet til fokusgrupper og andres erfaringer ved gjennomføring av slike intervjuer. Jeg hadde også flere samtaler med personer som hadde erfaring med denne type intervju, blant annet kollegaer og veileder.

Diskusjonsstarter og intervjuguide

På forhånd vurderte jeg grad av moderatorinvolvering i fokusgruppeintervjuet. I motsetning til andre kvalitative intervju, vil den som modererer et fokusgruppeintervju legge mer til rette for ordveksling mellom de ulike deltakerne enn den sedvanlige vekslingen mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009). I mine intervju vektla jeg høy grad av deltakerinvolvering og lav moderatorinvolvering (Halkier, 2010; Morgan, 1997). Dette gjorde at jeg utarbeidet en diskusjonsstarter (Morgan, 1997). Diskusjonsstarteren ble utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og hadde ulike undertema. Fokusgruppa kunne selv velge rekkefølgen for tema i diskusjonen. Diskusjonsstarteren ble visuelt sett utformet som tankebobler. Tankeboblene inneholdt spørsmål knyttet til de ulike tema, for eksempel læringsutbytte, egen deltakelse, veileders rolle osv. (se vedlegg 5). Tanken var at diskusjonsstarteren skulle fungere som et støtteverktøy for deltakerne underveis i intervjuet. Utformingen ble gjort etter inspirasjon fra en studie av kvalitet i praksisveiledning ved barnehagelærerutdanningen (Worum & Bjørndal, 2016).

I tillegg til diskusjonsstarteren hadde jeg en semi-strukturert intervjuguide (se vedlegg 6) med konkrete spørsmål knyttet til temaene som tankeboblene inneholdt. En intervjuguide kan fungere som hjelp til å strukturere intervjuet mer eller mindre stramt. Guiden kan ha en tematisk oppbygning eller bestå av detaljerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

I mitt tilfelle skulle intervjuguide fungere som en ”skyggeguide”. For eksempel dersom deltakerne i intervjuet trengte hjelp til å komme videre i diskusjonen eller sporet av fra denne. Etersom jeg ikke visste på forhånd hvordan intervjuet ville forløpe var det ikke mulig å strukturere en stram intervjuguide.

I begge intervjuene tok jeg med en kopi av oppgaven deltakerne hadde arbeidet med i diskusjonsforumet. Planen var at denne også kunne brukes som et støtteverktøy dersom deltakernes diskusjon gikk i stå. Den ble kun brukt i det andre intervjuet.

Gjennomføring av intervju

Da jeg først forberedte meg på å være moderator for en gruppe på syv personer valgte jeg å engasjere en kollega som assisterende moderator. Assistenten kan bistå moderatoren, den som styrer intervjuet, med å observere samhandling og ta notater underveis (Halkier, 2010; Krueger, 2002). Da det noe overraskende viste seg at bare tre deltakere møtte opp til første intervju er det nærliggende å spørre om det var nødvendig med en assisterende moderator. I intervju to visste jeg på forhånd at det ville være tre informanter og valgte derfor å gjennomføre intervjuet alene. Jeg erfarte at jeg alene ikke fikk like utfyllende notater som i intervjuet *med* assistent. Men, i ettertid har jeg blitt kjent med at behov for en assisterende moderator i hovedsak oppstår ved fokusgruppeintervju hvor det er høy moderatorinvolvering (Halkier, 2010), derfor var det muligens ikke nødvendig for noen av intervjuene da jeg som nevnt ønsket lav grad av moderatorinvolvering.

Den opprinnelige planen var altså å gjennomføre *ett* fokusgruppeintervju med syv deltakere, men jeg endte opp med å gjøre *to* intervju á tre deltakere. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom ved universitetets campus. Lokalisasjonen for intervjuet kan ha betydning for den sosiale samhandlingen og kan påvirke empirien som blir produsert i intervjuet (Bloom i Halkier, 2010). I mitt tilfelle valgte jeg, etter min mening, et emnerelevant sted (Halkier, 2010) ettersom fokuset var studentenes opplevelse av diskusjonsforumet som læringsaktivitet. Universitetets lokaler kunne på den måten bidra til at studentene fikk sterkere fokus på temaet de skulle diskutere. Grupperom har ofte et institusjonelt preg, derfor sørget jeg for å gjøre omgivelsene noe mer uformelle med litt pynt på bord, kaffe og kjeks.

Det første intervjuet varte i 1 time og 26 minutter. Dette ble gjennomført på ettermiddagstid etter at studentene hadde hatt undervisning og gruppearbeid. Det andre intervjuet hadde varighet på 1 time og 17 minutter. Dette ble gjennomført tidlig formiddag før undervisning.

Innledningsvis i intervjuene hadde jeg en kort introduksjon. I fokusgruppeintervju kan introduksjonen være en nøkkelkomponent, for det er her moderator kan bidra til å skape en uformell stemning (Halkier, 2010). Som Halkier sier

Med introduksjonen skapes rammene for det sosiale rommet for intervjuet, selve samspillet i gruppen. Fordi det er denne samhandlingen som skaper de empiriske dataene, er det via introduksjonen at den som leder undersøkelsen, kan styre gruppen uten selv å kontrollere den (2010, s. 60).

I introduksjonen gjentok jeg informasjon om prosjektet. Jeg fremhevet viktigheten av at deltakerne sa sine ærlige meninger om diskusjonsforumet og ikke det de trodde jeg ville høre. Jeg prøvde å skape en uformell ramme ved å bruke metaforer som ”kafébesøk” og ”kaffeslaberas” for at deltakerne skulle fornemme en type stemning. Jeg oppfordret også deltakerne til å diskutere med hverandre og i mindre grad med meg. Mot slutten av introduksjonen ga jeg praktisk informasjon, knyttet til lydopptaket og mulige avbrytelser. Deltakerne fikk deretter utdelt diskusjonsstarteren og ble bedt om å bruke et par minutter til å tenke tilbake på det nettbaserte diskusjonsforumet. I begge intervjuene satte jeg i gang diskusjonen etter den innledende oppgaven. I det første intervjuet brukte deltakerne den estimerte tida på den innledende oppgaven, i det andre intervjuet brukte de noe mer tid.

Intervjuet skulle etter planen struktureres etter en åpen modell. I en slik modell er det opp til deltakerne selv hva de velger å snakke om innenfor en bred ramme (Halkier, 2010; Morgan, 1997). Det var også et mål at studentene skulle drive diskusjonen og ikke styres av meg. Når jeg ser tilbake på intervjuene hadde de en mer traktformet struktur. Med traktformet struktur menes at intervjuene innledningsvis hadde en åpen struktur hvor deltakerne selv ledet diskusjonen, med en gradvis utvikling mot en strammere struktur og høyere moderatorinvolvering (Halkier, 2010; Morgan, 1997).

I begge intervjuene var deltakerne aktive innledningsvis, de holdt diskusjonen gående og jeg hadde liten grad av involvering som moderator. Etter hvert gikk det tregere, blant annet med noen lengre tenkepauser, noe som førte til at jeg stilte noen utdypende spørsmål. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål til temaene studentene hadde vært innom og innledende spørsmål til temaene de ikke hadde diskutert. Oppfølgingsspørsmål kan oppfattes som ledende spørsmål. Ledende spørsmål karakteriseres av at spørsmålsformuleringen kan påvirke eller ”være med på å bestemme innholdet i svaret” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 182). Også non-verbale signaler kan påvirke svaret (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjuene brukte jeg ledende spørsmål for å få bekreftet min forståelse av det deltakerne formidlet. Dette gjorde jeg ved å gjenta nøkkelord i utsagn fra tidligere og stille lukkede spørsmål hvor deltakerne kunne svare

ja eller nei. Ryen (2002) fremhever viktigheten av at intervjupersonene får bruke egne begreper. I intervjuene prøvde jeg å la være å ”legge ordene i munnen” på deltakerne, men brukte deres begreper som verktøy for utdyping og verifisering. Flere ganger fikk jeg oppklaringer rundt det deltakerne *egentlig* hadde ment med sine utsagn som følge av mine spørsmål.

Noen ganger stilte jeg spørsmål som skapte misforståelser. Dette tolker jeg som et tegn på at mine kvalifikasjoner som intervjuer har begrensninger. Det å stille spørsmål som er ”[...] klare, enkle (og) lette” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177) er noe jeg kan bruke mer tid på. Jeg var muligens ikke tydelig nok på hva jeg ville ha svar på fra deltakerne.

Ved flere anledninger stilte jeg multiple spørsmål. Ryen (2002) advarer mot å stille multiple spørsmål, som enten kan skje i form av doble spørsmål eller til og med en serie med spørsmål. Dette kan gjøre at den eller de som intervjues ikke gis anledning til å svare på spørsmålene enkeltvis. Da jeg stilte multiple spørsmål fikk jeg spørsmål i retur, ettersom deltakerne ble usikre på hva jeg faktisk hadde spurt om. Dette påvirket flyten i diskusjonen og deltakerne brukte noe tid på å komme i gang igjen.

I det første intervjuet ble fokus rettet mot forskjeller mellom det nettbaserte diskusjonsforumet og tradisjonell måte å drive refleksjonsarbeid i praksisstudiene på (refleksjonslogg). I det andre intervjuet fulgte jeg opp dette ved å stille et spørsmål knyttet til dette. Det var ikke en del av den opprinnelige intervjuguiden, men jeg anså det som viktig å få synspunkter på dette også fra den andre fokusgruppa.

Avslutningsvis i intervjuene oppsummerte jeg diskusjonen som hadde foregått. Slik fikk jeg bekreftet eller avkreftet essensen i innholdet fra deltakerne. Etter oppsummeringen fikk hver deltaker anledning til å si hva de opplevde var det viktigste temaet som hadde vært diskutert. Helt til slutt stilte jeg også spørsmål om deltakerne hadde tanker om forskerrollen, noe jeg skal komme tilbake til.

Bearbeiding av intervjuene

Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg notater knyttet til stemning gjennom intervjuet, observasjoner av deltakernes forhold til hverandre samt interaksjoner før og etter at båndopptakeren var slått av. Fokusgrupper er også et sted for å gjøre observasjoner (Halkier,

2010) og observasjonene jeg noterte mener jeg kan være med på å utfylle intervjudataene. I tillegg tegnet jeg en oversikt over hvor deltakerne satt i intervjuene, dette som et hjelpemiddel for meg i transkriberingen.

Begge fokusgruppeintervjuene ble tatt opp med båndopptaker. Intervjuene har jeg selv transkribert. Transkripsjonene er skrevet på bokmål. Ved å skrive ut fokusgruppedata produseres en reduksjon av data. For å veie opp for denne reduksjonen kan det være hensiktsmessig å prøve å illustrere stemningene i intervjuet i teksten. Dette kan for eksempel være å skrive inn når noen ler, eller bekreftende ”mmm” og liknende (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har jeg gjort.

I transkripsjonene nummerte jeg deltakerne etter plassering rundt bordet. Jeg nummererte også intervjuene. For eksempel har jeg brukt parenteser med intervjunummer og deltakernummer i partier med innskutte kommentarer og der deltakerne snakket samtidig (f.eks D2.1: Jeg likte det godt (D1.1: ja, ja)). Å jobbe med diskusjonene og å lytte til det som har blitt fortalt gjennom intervjuene har vært et utfordrende og tidkrevende arbeid.

3.4.4 Analyse av data fra fokusgruppeintervjuene

Som nevnt tidligere har jeg hentet inspirasjon av Grounded Theory (Charmaz, 2006), innholdsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2009) og tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Miles & Huberman, 1994).

I analysen av intervjumaterialet har jeg hatt fokus på semantiske tema. Semantiske tema er av en mer uttalt og eksplisitt karakter og ikke fortolkende (Braun & Clarke, 2006, s. 83-84). Det vil si at jeg i liten grad har forsøkt å finne en mening *bak* det deltakerne i fokusgruppene har uttrykt, og hatt mer fokus på det de faktisk har sagt.

Analysen av datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene innebar følgende trinn:

1. Gjennomlesning av begge intervjuer i sin helhet flere ganger, for å skape et helhetsinntrykk av materialet
2. Koding av sekvenser i intervjuene utfra en åpen tilnærming
3. Tematisk kategorisering utfra kodene i det foregående trinnet
4. Kategorier gjennomgått, underkategorier identifisert

Analyseprosessen knyttet til intervjumaterialet gikk fra en åpen tilnærming, med et aktivt og åpent fokus videre til kategorisering utfra forekomst i datamaterialet. Jeg konsentrerte meg om tema som var hyppigst diskutert i begge fokusgrupper. I noen tilfeller ble også tema fra én fokusgruppe løftet frem, da som følge av gjentakende forekomst gjennom hele intervjuet.

3.5 Et kritisk blikk på forskningsprosessen

Jeg skal videre gjøre rede for noen kritiske perspektiver på forskningsprosessen. Dette innebærer både blikk på forskning i eget felt, reliabilitet og validitet ved studiens data og forskningsetiske betraktninger.

3.5.1 “Jeg savner deg som min veileder” - et kritisk blikk på min forskerrolle

Jeg har valgt å bruke en del plass i oppgaven på min forskerrolles betydning for undersøkelsen. Jeg mener og tror at min rolle har hatt spesiell innvirkning på deltakerne i prosjektet fordi de kjente meg i veilederrollen tidligere.

Studentene som ble forespurt om å delta i prosjektet hadde allerede et forhold til meg *før* de mottok forespørselen om deltakelse. I forbindelse med rekrutteringsarbeidet ga flere uttrykk for at “de ville hjelpe meg” og “at det bare skulle mangle” og som kapitteloverskriften beskriver uttrykte en av studentene at den savnet meg som veileder.

Studentenes tanker rundt endring av rolle forsøkte jeg å fange opp i forbindelse med avrundning av intervjuene. Studentene uttrykte generelt sett at de ikke hadde viet dette rollebyttet noen stor oppmerksomhet, de så fortsatt på meg som sykepleielærer og veileder (!). De opplevde liten eller ingen endring i min opptreden overfor dem. I det andre fokusgruppeintervjuet oppsto en misforståelse som gjorde at deltakerne trodde jeg hadde planlagt å forske på diskusjonsforumet fra begynnelsen. Dette ble raskt avkreftet av meg og videre uttrykte de da mye av det samme som den første gruppa.

Den tidligere relasjonen mellom meg og studentene kan være med på å svekke validiteten til intervjudataene ettersom studentene f.eks kan ha uttrykt seg annerledes enn de ville gjort med en ukjent forsker.

3.5.2 Å forske i eget felt

Forskerens relasjon til feltet den studerer er omdiskutert og det har vært stilt krav til at forskning skal skje utenfor forskerens verden og at forskeren skal arbeide ut fra et ikke-viten-prinsipp (Paulgaard, 1997). Utfra et positivistisk ideal skal forskeren være en objektiv part og en utenforstående. Forskeren skal være åpen for nye horisonter og forforståelse oppfattes som en feilkilde for å *egentlig* kunne forstå den eller de man forsker på (Paulgaard, 1997; Thagaard, 2003). I følge Paulgaard kan ”en som selv er innenfra [...] ha problemer med å se og artikulere det selvsagte og underforståtte, det som tas for gitt” (1997, s. 73).

I samfunnsvitenskapelige studier er et slikt ikke-vitende-prinsipp nærmest en umulighet å overholde (Paulgaard, 1997). En som søker å forstå andre vil alltid forstå på bakgrunn av egne erfaringer og egen forforståelse, den fortolker og filtrerer det den andre formidler gjennom sine egne opplevelser og forforståelser (Paulgaard, 1997). Som forsker i eget felt blir utfordringen å stille seg i en posisjon hvor man får ny innsikt og unngår ”hjemmeblindhet”. Man må repositionere seg i henhold til den nye rollen man innehar (Paulgaard, 1997).

Det at forskeren har kjennskap til miljøet som studeres, kan altså både være en styrke og en begrensning. På den ene siden kan forskeren forstå informantens situasjon, og forskerens erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen hun eller han utvikler. På den andre siden kan forskeren overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2003, s. 181).

For min del var repositionering en utfordring. Spesielt siden deltakerne i prosjektet som nevnt ikke så meg som forsker, men fortsatt forholdt seg til meg som lærer og veileder. Jeg prøvde imidlertid å snu dette til en styrke med hensyn til tillit hos studentene. I intervjuene forsøkte jeg å være åpen, lyttende og gjorde ingen korrigerende på deltakernes innspill, selv om jeg kjente til andre aspekter ved det som ble diskutert. På en måte opplevdes *det* som en endring i min posisjon og rolle overfor deltakerne. Reposisjoneringen har også vært en del av bearbeidingen og analysen av både diskusjonsforumet og intervjuene.

3.5.3 Dataenes reliabilitet (pålitelighet)

Kvalitative studier kjennetegnes av forskerens forforståelse, tolkning og subjektivitet knyttet til de data som er produsert. Det er sjeldent at kunnskapen kan etterprøves og kontrolleres ettersom kvalitativ dataproduksjon ikke kan knyttes til fastlagte regler, slik som man enklere kan i kvantitative studier (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). Vurdering av påliteligheten til de data som fremkommer i en kvalitativ studie avhenger mye av forskerens

evne til å redegjøre for sin fremgangsmåte og argumentasjon rundt denne (Thagaard, 2003). For å kunne argumentere pålitelige data er man avhengig av en transparent redegjørelse av prosessen. Jeg har gjennomgående forsøkt å gjøre rede for fremgangsmåte og gitt et bilde av hvordan empirien i denne studien har blitt til, selv om jeg også erkjenner at det er utfordrende å gi en uttømmende redegjørelse for hele min forforståelse og tanker før og underveis i prosessen.

Thagaard (2003) hevder at en tydelig formidlingsevne bidrar til å styrke kvalitative datas pålitelighet. Forskeren må være tydelig i sin rapport på hva som er utskrift eller referat fra intervjuer, feltnotater og liknende, og hva som er forskerens egne vurderinger av dataene (Thagaard, 2003). Refleksjon over egen rolle i det feltet man har studert er det Kvale og Brinkmann (2009, s. 246) kaller ”refleksiv objektivitet”. Dette handler om hvordan forskeren vurderer sin påvirkning på de som er studert og hvordan det kan være med på å styrke troverdigheten av en studie (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). Eksempler på å skape pålitelige data mener jeg blant annet fremkommer i mine betraktninger rundt forskerrollen og det å forske i eget felt.

3.5.4 Dataenes validitet (gyldighet)

Validering av forskningsresultater er ikke noe som skjer i én bestemt fase av en studie, men noe som skal gjennomsyre alle faser i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren må hele tiden søke å kontrollere de fortolkninger den gjør og ha et kritisk blikk på egne fortolkninger og analyser (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). ”Forskeren spiller rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254) noe også kollegaer kan bidra til (Thagaard, 2003). Jeg har for eksempel gjennom hele forskningsprosessen vært påpasselig med å søke å forstå den faktiske meningen i det som har blitt skrevet eller sagt. Jeg har ikke hatt anledning til å få validert analysen av intervjuene fra intervjupersonene, men dette hadde kunne bidratt til en ytterligere validering av datamaterialet, slik jeg ser det.

Bekreftelse fra andres forskning kan være med på å styrke validiteten til resultatene i et prosjekt. Uten at jeg skal foregripe noe ser det foreløpig ut til at funnene i mitt prosjekt er sammenfallende med mye av forskningen som er gjort på feltet. Jeg vil komme mer tilbake til dette i kapittel 6 hvor jeg drøfter mine funn.

3.5.5 Etske betraktninger

Etske betraktninger skjer gjennom hele forskningsprosessen (Alver & Øyen, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009; NESH, 2014; Ryen, 2002), dette gjelder både ved forskning på internett og ved intervjuundersøkelser. Hensyn til personvern og autonomi står sterkt og den som deltar i forskningen skal ha mulighet til å påvirke prosessen. I følge Alver og Øyen regnes det ”som god moral at ingen skal forskes på uten å være orientert om at de forskes på og hva forskningen innebærer – og uten at de har gitt sitt eksplisitte samtykke til medvirkingen” (1997, s. 102). *Hvordan* denne orienteringen foregår og *hvor mye* som blir sagt samt *når* varierer utfra hvilken tilnærming man har til studien og det er nettopp i gråsonetilfeller at det er viktig å være bevisst på hva man foretar seg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) bør hovedfokuset rettes mot informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av forskningen. Også forskerrollen bør være en del av denne avveiningen, noe jeg allerede har problematisert.

Informert samtykke

I min studie har jeg formidlet hensikten og hvordan jeg har planlagt å arbeide med diskusjonsforumet og intervjuene på en tydelig måte. Alle deltakerne har fått både skriftlig og muntlig informasjon samt informasjon om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Alle deltakerne har gitt skriftlig samtykke. I rekrutteringsrundene hadde jeg en relativt direkte fremgangsmåte, dette kan ha gjort at deltakerne følte press for å delta. Men, ved den første runden krevde jeg ikke umiddelbare svar, selv om enkelte ga meg det. Derfor mener jeg at det også i disse situasjonene er gitt mulighet for å ikke samtykke til deltakelsen.

I rekrutteringen brukte jeg begrepet gruppesamtale fremfor fokusgruppeintervju da jeg fryktet at intervju-begrepet kunne virke skremmende og føre til dårligere rekruttering. Dette er også noe som kan diskuteres innenfor etske rammer, men utfra egne vurderinger mente jeg dette ikke ville påføre deltakerne noe belastning.

Jeg har også gjort avveininger knyttet til at deltakerne samtykket til bruk av det nettbaserte diskusjonsforumet i *etterkant* av sin deltakelse der. Som nevnt mener jeg imidlertid at dette kan ha vært fordelaktig med hensyn til undersøkelsens validitet, ettersom studentene har skrevet innlegg uten tanke på forskerens blick på det som ble skrevet.

Konfidensialitet

Kjernen i konfidensialitetsbegrepet er at identifiserbar informasjon om deltakerne i et prosjekt ikke avsløres. Dette handler om hvordan forskeren oppbevarer data og informasjon om sine informanter samt vern om opplysninger som kan identifisere personer ved forskningsformidling. Også gjennom å oppgi hvor forskningen har funnet sted kan man bidra til at personer blir identifisert (Alver & Øyen, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009; NESH, 2014; Ryen, 2002).

For å sikre konfidensialitet har jeg vært påpasselig med oppbevaring av data i innelåste skap og låste rom samt passordbeskyttet egen PC. Jeg har som nevnt også tatt hensyn til at informasjon om tredjepart (pasienter, praksisinstitusjon eller andre) ikke avsløres.

Konsekvenser av undersøkelsen

Det kan være både negative og positive konsekvenser av en kvalitativ undersøkelse. De valg forskeren tar bør vurderes med hensyn til hvordan forskningen kan slå ut for den eller de det forskes på. Fordelene må hele tiden veies opp mot ulempene (Kvale & Brinkmann, 2009). Både de som deltar direkte i forskningen, men også andre parter må tas hensyn til i slike avveininger. I min studie har jeg ikke identifisert noen negative konsekvenser av å delta. Man kan jo selvsagt tenke seg at deltakerne kan angre på ting de har sagt, men det er ikke noe jeg har påpekt til deltakerne som en mulig negativ konsekvens. Jeg har imidlertid fremhevet positive konsekvenser for deltakerne, for eksempel at deltakelse kan gi ”sjansen til å snakke om egne erfaringer” og/eller ”muligheten til å bidra til utvikling i sykepleierutdanningen”.

4 Analyse del I: Veileder og studenters deltakelse i forumet

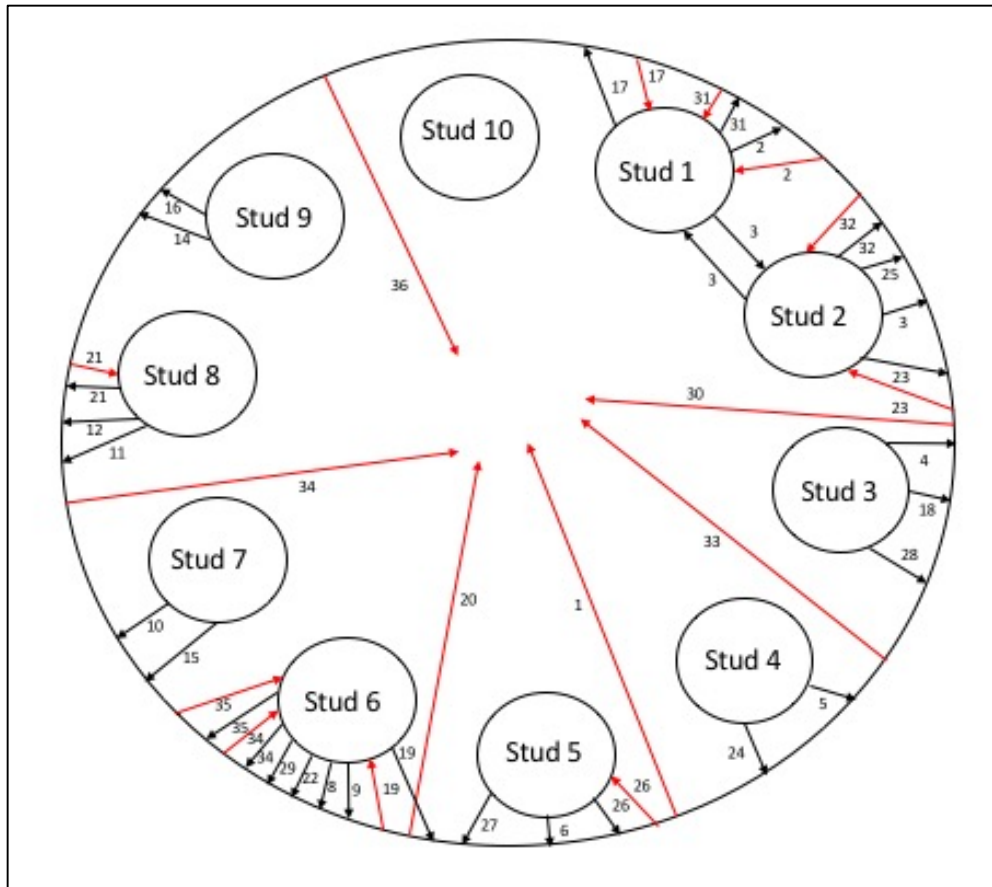
I denne første delen analyseres datamaterialet knyttet til mitt første forskningsspørsmål som omhandler kjennetegn på deltakelsen i diskusjonsforumet. Som nevnt har jeg arbeidet med en induktiv tilnærming og har i analyseprosessen jobbet uten en konkret teoretisk forankring. I drøftingen i kapittel 6 kommer jeg tilbake til funnene sett i lys av ulike teoretiske perspektiver.

4.1 Kvantitative mønster ved forumdeltakelsen

Det nettbaserte diskusjonsforumet foregikk over en praksisperiode på åtte uker. I disse ukene ble det publisert 87 innlegg i forumet. Hele 41 av 87 innlegg var av praktisk karakter, det vil si praktisk informasjon knyttet til møter og møtetidspunkter, spørsmål fra studenter til veileder f.eks om praksisdokumenter og annet. De resterende 46 innleggene var av faglig karakter. Disse inneholdt oppsummeringer, betraktninger og refleksjoner fra studentene samt respons fra veileder.

Av de 46 faglige innleggene var 31 skrevet av studentene. Mens de resterende 15 var innlegg fra veileder. Det var betydelig variasjon i hvor mange innlegg den enkelte student skrev. Én av studentene skrev ingen innlegg og én av studentene skrev syv. Mediantallet for antall skrevne innlegg var 3. Hovedvekten av deltakelsen skjedde fra praksisuke to til seks.

Etter inspirasjon fra Dysthe (2001, s. 318) har jeg laget en visuell oversikt over samspillsmønsteret i diskusjonsforumet. Oversikten baserer seg på de 46 faglige innleggene.



Figur 3: Samspillsmønster i diskusjonsforumet

Den store sirkelen illustrerer veileder. Pilene er nummerert ut fra rekkefølgen innleggene ble publisert i. De røde pilene illustrerer veileders egne innlegg eller svar til studenters innlegg. Pilene som går fra den store sirkelen (veileder) og inn i midten av sirkelen illustrerer innlegg som ble skrevet uten en enkelt mottaker, men hadde innhold som angikk alle studentene

Det man kan merke seg i samspillsmønsteret er at så å si alle pilene er rettet fra studentene mot veiledersirkelen. Studentene var tilsynelatende opptatt av å besvare oppgaven de hadde fått. Kun ved én anledning var det direkte interaksjon mellom to studenter. Veileder var ikke involvert i denne interaksjonen.

Det er også av betydning å påpeke at det ser ut til å være en sammenheng mellom deltakers aktivitet og veileders aktivitet. Med dette mener jeg at det er tydelig at de mest aktive studentene også har fått flest kommentarer fra veileder, noe som man ser i pil-tettheten rundt de mest aktive studentene, f.eks student 1, 2 eller 6.

4.2 Kjennetegn ved studentens deltakelse

I de kommende delene skal jeg gjøre rede for studentenes deltakelse. Gjennom analyseprosessen har spesielt to hovedtematikker gjort seg gjeldende. Det ene er kjennetegn ved deltakelsens innhold, det vil si kjennetegn ved struktur og fokus i innlegg. Det andre er kjennetegn ved samspillet student-student og student-veileder.

4.2.1 Kjennetegn ved deltakelsens innhold

Når det gjelder kjennetegn ved studentdeltakelsens innhold er det spesielt tre trekk som gjentar seg. Det ene er innlegg med fokus på flere hendelser som formidles med et overfladisk perspektiv, det andre er innlegg med spesielt fokus og det siste er fravær av teori i innleggene. Dette skal belyses nærmere.

Bredt fokus

Flesteparten av innleggene i diskusjonsforumet har et bredt fokus. Det brede fokuset viser seg i innlegg som består av rene oppramsinger til de som innehar flere enkelthendelser med én til to utdypende setninger for hver hendelse. Mange av innleggene inneholder også en kombinasjon av disse. Det som kjennetegner mange av studentinnleggene er hvordan de veksler mellom oppsummeringer, kortere utdypning av enkelthendelser og studentens metaperspektiv på egen læring. Innleggene ser også ut til å utvikle seg i løpet av forumperioden. Utover i perioden blir det flere utdypninger av enkelthendelser fremfor oppramsinger, noe som kan tyde på at studentene hadde behov for å bli kjent med formen på læringsaktiviteten og “skrive seg varme”. Tidlig i praksisperioden består mange av innleggene av en gjengivelse av dagene studenten har vært gjennom. Et eksempel kan være

Jeg har møtt mange pårørende, vært med på ulike stell, matservering, sårstell, målt temperatur og blodtrykk, observert skrift av ulike kateter og forebygget trykksår (har fått sett hvor for dette “blusser” opp hvis man ikke avlaster riktig)

Det synes imidlertid å være en utvikling i innleggene utover i praksisperioden og flere av studentene går fra den oppramsende formen til kortere utdypninger av enkelthendelser. En slik utdypning kan bestå av noen få setninger som beskriver en hendelse og i noen tilfeller med en kort betraktning fra studentens side om det som har skjedd. En student skrev: *”Jeg har fått vært med på en del legevisitter, noe som var utrolig spennende, blant annet å se hvordan sykepleierne og legene samarbeider med hverandre!”*. Ofte beskrives flere slike enkelthendelser i ett og samme innlegg, og i mange av innleggene tilføyes en oppsummerende kommentar i innledningen eller mot slutten noe som kan tyde på at studentene har et behov

for å synliggjøre bredden i sine gjøremål, til tross for at oppgaven etterspør dybden i enkelterfaringene.

Avgrenset fokus

Svært få av studentenes innlegg i diskusjonsforumet tar for seg én hendelse. Innleggene som beskriver én hendelse har til felles at de har en fortellende form. Alle disse innleggene har en kronologisk oppbygning som tar for seg hendelsen fra start til slutt. Innleggene etablerer tidlig *hvem, hva, hvor* og inneholder en detaljert beskrivelse av én situasjon. I disse innleggene kommer også studentens tanker om situasjonen frem. Et eksempel på en innledning til en slik hendelse kan være

En ny pasient ville ikke komme ut å spise kvelds i fellesstua, han klarte fint å gå og virket som han var opplagt. Jeg var på rommet hans og spurte om han ville komme ut å spise .. men han sa at han følte seg dårlig og ville bare ligge i sengen.

Innleggene som tar for seg enkelthendelser beskriver ofte følelser og reaksjoner i situasjonen. Dette gjelder både følelser og reaksjoner hos studenten, men også hos pasienten eller kolleger. En student sa følgende etter en situasjon vedkommende opplevde som utfordrende: ”[...]jeg ble nesten ekstatisk når vi var ferdige”. Dette er en eksplisitt reaksjon som viser tydelig mestringsfølelse rundt en situasjon studenten på forhånd hadde trodd den ikke ville komme så godt ut av.

I én av enkelthendelsene som er beskrevet forteller en student om en pasient som får en klokke på nattbordet og studenten beskriver både pasientens reaksjon og de følelsene hun selv opplevde.

Hennes spontane reaksjon på dette var stor glede og takknemlighet, noe som løftet hele dagen min og jeg fikk virkelig se hvor mye en så liten ting kan være med på å gjøre pasientens dag bedre.

Beskrivelsen gjengir både studentens og pasientens følelser og reaksjoner, noe som kan føre til et mer nyansert bilde av situasjonen for leseren. Dette viser også at studenten gjorde observasjoner utover sin egen reaksjon i situasjonen.

Metaperspektiv på egen læring

I både innlegg med bredt og avgrenset fokus inntar studentene et metaperspektiv på egen læringsprosess. Dette kan for eksempel handle om praktisk trygghet, bevissthet rundt hva de opplever å ha lært, hvilke læringsstrategier i praksis som bidrar til læringen eller sammenheng mellom teoriundervisning og praksis. Metaperspektivet beskrives enten først eller sist i innleggene, og kan således også oppfattes som en oppsummering av egen læring. Et eksempel er når studenten skriver

Jeg lærer til stadig noe nytt, og har skjönt nå at det er viktig å utnytte den tiden jeg er i praksis til å ta meg god tid til å stille spørsmål, reflektere og være til stede i det man gjør.

I eksempelet over setter studenten egne ord på læringsstrategier som den mener kan bidra til økt læringsutbytte av de situasjonene den møter i praksisstudiet. Det er utfra mitt syn ingen forskjeller i studentenes metatenkning i innleggene med bredt eller avgrenset fokus eller med hensyn til struktur og innhold. Det at så å si alle innleggene inneholder avsnitt med metaperspektiv på egen læring er også interessant i seg selv, og kan muligens tyde på en form for ”kultur” studentene har utviklet ved å sammenlikne eget innlegg med andres.

Fravær av teori

Et nullfunn i diskusjonsforumet er fraværet av teori og litteratur i studentenes innlegg. Til tross for at tema som kommunikasjon, omsorg ved livets slutt, forebygging av trykksår o.l. er sentrale i den teoretiske undervisninga i sykepleierutdanningen (Institutt for helse- og omsorgsfag, 2013) og har pensum knyttet til seg (Institutt for helse- og omsorgsfag, 2014a), hadde ingen studentene i diskusjonsforumet knyttet dette til sine innlegg. Et eksempel er når studenten skriver: *Jeg ser også at det er stort fokus på forebygging av trykksår, og hvilke hjelpemidler som blir brukt og hvilke observasjoner som veilederen min gjør under stellene.* Slik jeg ser det hadde dette vært en gylden anledning til å knytte teori til det studenten observerer, f.eks hva teorien sier om forebygging av trykksår, eller sammenheng mellom observasjoner som veileder gjør og det teorien beskriver at man bør gjøre.

4.2.2 Kjennetegn ved studentenes henvendelser i forumet

Som samspillsmønsteret på s. 50 viser, har det i diskusjonsforumet vært svært lite direkte interaksjon mellom studentene. Men mange av innleggene bærer preg av indirekte samspill, både mellom studentene samt mellom student og veileder. Jeg skal videre beskrive eksempler

fra datamaterialet på tre karakteristiske samspillsformer som har vært gjeldende og hvordan disse har utspilt seg.

Direkte henvendelser

Direkte henvendelser til veileder er henvendelser hvor studenten tydelig har adressert sitt innlegg til denne. De direkte henvendelsene har kun omhandlet praktiske spørsmål som f.eks ”*Skal turnus legges inn her?*” eller ”*Skal vi møte begge dagene på veiledning?*”. Studentene har heller ikke gitt uttrykk i diskusjonsforumet for veiledningsbehov i noen tilfeller.

Kun ved én anledning var det direkte respons på et innlegg, fra én student til en annen. Det som ser ut til å ha trigget responsen er forfatterens (studenten) eksplisitte ønske om innspill på kommunikasjon med personer med demens. Responsen førte derimot ikke til en videre diskusjon i forumet, men ble avsluttet ved at studentene avtalte utveksling av et studiehefte. I så måte kan også dette direkte samspillet hevdes å være av en praktisk karakter.

Indirekte henvendelser

Indirekte henvendelser mellom studentene preges av en åpen adressering hvor det på en kan se ut til at den som skriver innlegget er bevisst på at den har lesere og retter sitt innlegg mot disse. Det kan være små hilsninger eller kommentarer som i de fleste innleggene kommer mot slutten, for eksempel ”*Ha en fin helg alle sammen og håper dere trives like mye i praksis som jeg gjør*”. En slik indirekte henvendelse er et tydelig tegn på at man vet at det er noen ”der ute” som leser, og det kan også være et mulig implisitt ønske om kontakt.

Stort sett alle studentinnleggene med faglig innhold kan sies å være indirekte henvendelser til veileder da innleggene har som hovedformål å besvare den gitte oppgaven i diskusjonsforumet (se vedlegg 1). Selv om det ikke tydeliggjøres i innlegget at dette rettes mot veileder taler innholdet *for* dette.

Fravær av referanser til hverandres tekst

Et annet nullfunn som det er verdt å merke seg er at ingen av studentenes innlegg i diskusjonen refererer til hverandre. Mange av innleggene har tematiske likhetstrekk, men viser ikke til det som allerede har blitt skrevet. Ved ett tilfelle har to av studentene skrevet innlegg om den samme situasjonen, men referansene til hverandre er svært vage. De nevner begge at de var sammen i situasjonen, men den som skriver innlegget etter at situasjonen

første gang ble beskrevet i forumet, viser ikke til det den andre har skrevet. Studenten har imidlertid skrevet mer utdypende og det kan være mulig at den gjennom å lese det første innlegget har gjort seg nye refleksjoner, selv om referansen til innlegget ikke er uttalt.

4.3 Kjennetegn ved veileders deltakelse

I det foregående har fokus vært på studentenes deltakelse i forumet. I de neste underkapitlene vil jeg rette fokus mot veileders deltakelse. I likhet med de foregående kapitlene vil jeg skille mellom kjennetegn ved veileders samspill med studentene som en del av dens deltakelse og innholdsmessige kjennetegn. Jeg skal belyse dette nærmere.

4.3.1 Kjennetegn ved veileders sosiale samspill og deltakelse

Veileder deltakelse i diskusjonsforumet består av kollektiv eller individuell respons *fra* veileder *til* studenten(e). De kollektive responsene har alle en oppsummerende form hvor flere studenters innlegg blir sett under ett, mens individuell respons kjennetegnes av direkte svar på én students innlegg. Et annet interessant funn er at veileder ikke har fulgt opp tidligere innlegg i diskusjonsforumet. De ovennevnte aspektene skal jeg se nærmere på i de neste avsnittene.

Kollektiv respons

En kollektiv respons beskriver en respons som adresseres til alle studentene. Mange av de kollektive responsene kom tidlig i praksisperioden, muligens for å omfavne flere studenter samtidig. Disse innleggene er skrevet utfra “alles opplevelser”, men noen refererer også til enkeltstudenters beskrivelser. Et eksempel på det kan være

Mange av de sentrale momentene dere trekker frem er knyttet til kommunikasjon. Både med pasienter som har ulike forutsetninger for å kommunisere eller begrensede forutsetninger for dette. Berøring som kommunikasjon som du N.N. trekker frem og kommunikasjon i samarbeid mellom arbeidstakere. Alle og enhver av disse er interessante å følge og reflektere rundt.

Den delen av innlegget som er gjengitt over innledes med å sette ord på kjernetematikken i flere studenters innlegg. Videre trekker veileder én av studentenes opplevelser frem for videre refleksjon.

Individuell respons

Individuell respons svarer eller kommenterer på enkeltstudenters innlegg. Det er et flertall av slike henvendelser fra veileder i forumet. Det som kjennetegner disse er at veileder kommenterer hendelsen som studenten har beskrevet og følger opp med spørsmål eller egne betraktninger. I disse responsene er det også implisitte hentydninger til at innholdet ikke bare er en kommentar til den enkelte student, men også noe medstudentene kan ha nytte av å reflektere over. Et eksempel kan være når veileder avslutter innlegget på følgende måte: *”Noen spørsmål å reflektere over, både for deg og dine medstudenter”*. I utsagnet uttrykker veileder også klare forventninger til at andre studentene leser kommentaren som veileder har skrevet.

Oppfølging

Et nullfunn jeg har identifisert i veileders samspill med studentene er at veileder ikke i noen sammenheng følger opp og gjenopptar “tråden” med studentene etter at det har gått en tid. Mange av innleggene veileder skriver blir stående i et vakuum og verken veileder eller studentene tar tidligere problemstillinger opp ved senere anledninger. For eksempel når veileder skriver *”Hvilke tanker satt du igjen med? De hadde det vært spennende å få ta del i”*. Tankene som veileder her spør etter, blir aldri etterspurt på nytt. Veileder godtar på denne måten at studenten ikke responderer på spørsmålene som den stiller i forumet og dermed blir de bare stående der – mulig til noens utbytte, men ikke til videre utvikling slik jeg ser det.

4.3.2 Kjennetegn ved innholdet i veileders innlegg

Innholdet i veileders innlegg kjennetegnes av bekreftelser av studentens opplevelse og handlemåte. Også kjennetegn som oppfordringer og spørsmål til videre refleksjon samt både åpne og lukkede avslutninger er gjentakende. Jeg skal videre gjøre rede for hva disse aspektene innebærer.

Bekreftelser og oppfordring

Både kollektiv og individuell respons fra veileder inneholder det jeg har kalt bekreftelser. Bekreftelse omhandler kommentarer og betraktninger som imøteser hendelsene studentene beskriver i sine innlegg. Bekreftelsen har i alle innlegg et positivt fortegn og det oppfattes som den er skrevet som en støttende kommentar til studenten. Et eksempel på en slik bekreftelse er når veileder skriver

Utfra hva jeg kan lese har du hatt en god tilnærming til pasientens kone. Du virker som du har tatt deg god tid i situasjonen og informert på en måte som fikk kona til å forstå hvilken betydning en spasertur hadde for hennes mann.

Veileder bekrefter i sitatet over studentens handlinger og tankegang og setter det i en positiv, men saklig ramme.

Veileder deltar også i diskusjonsforumet med både kollektive og individuelle oppfordringer. Oppfordrende kommentarer dreier seg både om læringsaktiviteter i praksisstudiet og deltakelsen i forumet. Et eksempel på det førstnevnte er når veileder skriver: ”[...] *grip tak i læresituasjonene og jobb med fokus på det du har som personlige målsetninger*”. Her prøver veileder å oppfordre til bruk av personlige målsetninger som retningsgiver for oppsøking av læresituasjoner.

Åpne, multiple spørsmål

I forumet har veileder stilt mange spørsmål i sine innlegg. Spørsmålene er åpne og gir rom for flere svaralternativer. De kan ikke besvares med ja eller nei. Det som kommer tydelig frem i diskusjonsforumet er at spørsmålene *sjeldent* blir stilt som enkeltstående spørsmål. Alle innleggene hvor veileder har stilt spørsmål til studentgruppa eller enkeltstudenten, bærer preg av multiple spørsmål. Det vil si at det kommer en spørsmålsrekke, med omtrent tre til fire spørsmål på én gang. Følgende utsagn er et av ytterpunktene på en kollektiv respons med multiple spørsmål

Er det nødvendigvis sånn at man har større “rett” til å gi fysisk omsorg som kvinne i et omsorgsyrke enn som mann? Hvorfor er det slik? Hvordan uttrykker pasienten ønske om denne kontakten eventuelt hvordan avviser han/hun den? Hva kan menn tilføre omsorgssektoren som kvinner ikke kan? Hvorfor oppfattes det som mer legitimt å vise mer fysisk omsorg kvinne til mann enn mann til mann? Hvilke følelser vekker det hos sykepleieren og hos pasienten? Hvordan kan man trå varsomt for å ikke tøye grensa?

I eksempelet har veileder skrevet hele sju spørsmål i *ett og samme* avsnitt. Hvordan dette kan påvirke kommunikasjonen i diskusjonsforumet mellom veileder og studenter er noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen av mine funn.

Avslutninger som hindrer videre diskusjon

Veileders innlegg avsluttes sjelden på en måte som inviterer til videre kommentarer og diskusjon. Avslutningene er preget av høflighet fra veileders side, gjerne med bruk av

Emotikons³ og en avsluttende hilsen. Det er interessante å merke seg at disse høflighetsfrasene kan ha en implisitt funksjon som lukker og avslutter diskusjonen. Det finnes flere eksempler på slike avslutninger hentet fra ulike innlegg, f.eks ”*Takk for dine tanker!*”, ”*Ha ei fin uke, vi sees til midtevaluering!*” eller ”*Takk for ukenslutt og god helg!*” Eksempelene er i seg selv positive, men for den videre diskusjonen i forumet spørres det om de er fruktbare. Dette fordi de kan oppfattes som en avrunding av diskusjonen, en avslutning som mer eller mindre sier ”takk til deg” eller ”Nå snakkes vi ikke før i neste uke”. I avslutningsfrasene uttrykkes det ingen eller svært utydelige forventninger til videre diskusjon, det er derfor mulig at også disse kan ha hindret dette.

Teori

I likhet med studentenes innlegg er et nullfunn også i veileders innlegg en mangel på henvisninger til eller uttalt bruk av teori. Selv om mange av innleggene og terminologien veileder bruker er knyttet til sykepleiefaglig teori, er ikke dette noe veileder bevisstgjør studentene på.

4.5 Oppsummering av funn: studenter og veileders deltakelse

Hovedfunnene fra analysen av diskusjonsforumet viser at studentenes deltakelse i diskusjonsforumet preges av implisitte henvendelser til hverandre og til veileder i innlegg med fokus på flere hendelser. Det skjer en utviklingen i innleggene ettersom ukene går og innleggene går fra en oppsummerende form til å preges mer av kortere utdypninger av enkelthendelser. Mange av studentene viser også metaperspektiv på egen læring og uttrykker tanker om hvordan de lærer best.

Når det gjelder veileders deltakelse i forumet består innleggene både av generelle henvendelser til studentene, gjerne med referanser til enkeltstudenters opplevelser samt direkte svar og betraktninger om enkeltstudenters innlegg. Innleggene i seg selv inneholder oppfordrende og bekreftende kommentarer. Ett annet av hovedfunnene i veileders innlegg at de gjennomgående preges av åpne, multiple spørsmål, nærmest en ”spørsmålsstorm”.

³ Emotikon er en betegnelse for et emosjonssymbol som kun består av skrifttegn. Selve ordet emotikon er sammensatt av de engelske glosene *emotion* (følelse) og *icon* (bilde). Det er med andre ord typografiske varianter av smileys (Wikipedia, 2014).

Veileder avslutter flesteparten av sine innlegg med høflighetsfraser som muligens kan virke lukkende for videre diskusjon.

5 Analyse del II: Studentenes opplevelse av å delta og synspunkter på forbedring

I denne andre analysedelen tar jeg for meg funn knyttet til mitt andre forskningsspørsmål som fokuserer på opplevelser knyttet til deltakelse, og mitt tredje forskningsspørsmål som dreier seg om mulighet for forbedringer av diskusjonsforumet. Kapitlet retter fokus mot tre deler: opplevelse av egen deltakelse, opplevelse av veileders deltakelse samt opplevelse av organisering og teknologi.

5.1 Opplevelse av egen deltakelse

Jeg skal i det følgende illustrere eksempler på studentenes opplevelse av egen deltakelse i diskusjonsforumet. Studentene uttrykker delte opplevelser som usikkerhet og frykt parallelt med opplevelse av sosialt fellesskap. Tillit og trygghet i forumet belyses nærmere, samt opplevelsen av diskusjonsforumet som læringsaktivitet.

5.1.1 Usikkerhet, frykt og kommentarangst

Usikkerhet og frykt for andres tanker og tilbakemeldinger er gjennomgående funn. Studentene opplevde usikkerhet med hensyn til hva medstudentene ville tenke om deres innlegg, og om den situasjonen som de beskrev var interessant *nok*. En av studentene sa følgende

[...] i starten når det er noe nytt så er du litt sånn ”ah, skal jeg liksom komme med noe liksom” ... uten at de andre ... det er jo ingen av de andre som hadde skrevet og man bli jo litt sånn, skal man tørre det liksom.

Det var høy terskel for å skrive sitt første innlegg i forumet og det opplevdes et behov for å *kalibrere* eget innlegg opp mot hva andre hadde skrevet. Denne opplevelsen preget mye av den første tida hvor forumet ble brukt.

Studentene opplevde også frykt for å få negative tilbakemeldinger på innlegg, noe det følgende illustrerer: ”[...] *hvis det er noen som er virkelig slem, så gir de deg dårlige tilbakemeldinger. Men altså, det skjedde jo ikke følte nå jeg ... men, det er kanskje folk som tenker det*”. Utfra det denne studenten beskriver var det ikke bare frykt for en *skriflig* negativ tilbakemelding, men også frykt for medstudenters *tanke* om det som preget innleggene.

Flere av studentene opplevde noe jeg har valgt å kalle ”kommentarangst”. Til tross for at de opplevde medstudenters innlegg som interessante og leseverdige, valgte de allikevel å ikke kommentere disse. Flere uttrykte redsel for at tilbakemeldingen kunne oppleves som kritisk eller sårende og lot derfor være å kommentere, en student sa: *”Jeg er litt redd egentlig for å kommentere på andres [...] jeg er redd for å fornærme de på noen måte, hvis jeg begynner å stille kritiske spørsmål eller noe sånn”*.

Den samme studenten fortsetter med å beskrive en frykt for at den skal oppfattes som en ”bedreviter”, som tror den er bedre enn andre. Studenten sier: *”Jeg vil ikke virke som den som, eller som om jeg er bedre enn de eller noe sånt, på den måten ... jeg tror det var mye det også som hindret meg i å kommentere [...]”*. Sitatet viser en frykt for å oppleves som en bedreviter, men noen studenter uttrykte også redsel for at deres kommentar egentlig ikke hadde noen betydning for den som fikk den. De hadde liten tro på at det *de* skrev kunne gjøre en forskjell for den som fikk sitt innlegg kommentert.

Å utarbeide regler for oppførsel og retningslinjer for kommentarer ble foreslått som tiltak for hvordan man kunne unngå usikkerhet knyttet til deltakelse i forumet. Hvilken ordlyd kommentaren hadde var noe begge fokusgruppene reflekterte rundt. *”Vanlig folkeskikk”* beskriver en felles oppfatning av forventningen til oppførsel i diskusjonsforumet. Det var bred enighet om at oppførsel basert på vanlig folkeskikk kunne bidra til større trygghet i forumet samtidig som ulike meninger og uenigheter kunne bidra til å skape gode diskusjoner.

5.1.2 Tillit og trygghet

Et klart funn i datamaterialet er opplevelsen av mangel på tillit til medstudenter og behov for å bygge relasjoner og tillit studentene seg imellom. Tillitsbegrepet ble eksplisitt innført i oppsummeringen fra assisterende moderator mot slutten av det første fokusgruppeintervjuet. På videre spørsmål om hva deltakerne oppfattet som det viktigste fokusgruppa hadde diskutert var svarer en av deltakerne

Det jeg tenker er viktigst, og som jeg så på som et problem, det er jo det her med at man kanskje ikke har så mye tillit til hverandre i starten, at det har mye å si for at man skal kunne bruke det ordentlig. For det er vanskelig å diskutere med folk man ikke kjenner, eller så vidt har møtt.

Opplevelsen av (manglende) tillit og trygghet i diskusjonsforumet kan prege deltakelsen til den enkelte student og studentgruppa.

5.1.3 Tillitsskapende møter

I siste halvdel av praksisperioden ble det organisert et veiledningsmøte (ansikt-til-ansikt) på universitetet sitt campus. Deltakerne i studien opplevde at slike møter kunne hatt betydning for deltakelsen i forumet, en student sa

Ja, for jeg synes jeg klarer å snakke litt lettere med folk når jeg kjenner dem. Altså, eller at jeg føler at jeg kan prate med folk eller diskutere om ting, jeg trenger ikke å kjenne dem så godt, men at vi på en måte har prata litt før, at vi kunne hatt en liten sånn diskusjons/refleksjonsdag litt tidligere. At det hadde kommet litt mer naturlig i forumet da.

Møtet som det refereres til i utsagnet over kan betegnes som et formelt, organisert møte. Men, også daglige, uformelle møter på praksisplassen synes å ha hatt betydning for deltakelsen i forumet som følgende sitat bekrefter, *"[...] man ble jo og kjent med dem som man var på samme praksisplass med og da ble det litt lettere å diskutere ting óg"*.

5.1.4 Sosial læring og mangfoldige perspektiv

Diskusjonsforumet opplevdes som et verktøy for å synliggjøre læresituasjoner på egen og medstudenters praksisplass. Andres innlegg i forumet ga studentene mulighet til å identifisere nye situasjoner på egen praksisplass. I tillegg ble flere oppmerksom på muligheten for å samarbeide og hospitere med medstudenter på andre avdelinger for å få tilgang til andre læresituasjoner. En student sa følgende om det å lære av hverandre både i og utenfor forumet:

Og hvis det er noen som er god på en ting, så få være sammen med den personen som er god på det i en situasjon [...] "Åhh, NN høres jo kjempeflink ut å prate med eldre folk eller demente og sånn, kanskje jeg skulle vært med, holdt meg litt i bakgrunnen, og sett hvordan er det hun ..."

Slik jeg tolker datamaterialet kan det se ut til at økt samarbeid mellom studenter kan gi perspektivendring og økt læringsutbytte, både når det gjelder ferdigheter og kunnskap.

Da fokusgruppeintervjuene ble gjennomført var studentene i ferd med å avslutte eller hadde avsluttet sin andre praksisperiode av lengre varighet. I denne andre praksisperioden hadde samtlige av studentene skrevet individuell logg som ble oppbevart i papirform på avdelinga de var tilknyttet. Studentene sammenlikner det nettbaserte diskusjonsforumet og tradisjonell, individuell loggskrivning. Studentene opplever at diskusjonsforumet ga mulighet for å se ulike perspektiv på situasjoner studentene har opplevd, og at å skrive til flere mottakere opplevdes

som positivt, en student sa: *"[...]følte var fordelene med det her forumet, at man var flere om det ... at man visste at det var en gruppe, at man ikke satt og skrev for seg selv"*.

Til tross for manglende kommentarer og respons på innlegg, kan utsagnet over tyder på at innleggene allikevel har hatt en verdi ved at studentene har hatt mulighet til å se andres perspektiv på en situasjon. Dette gjaldt spesielt i de tilfeller hvor studenten beskrev én hendelse fremfor flere. Studentene fremhevet også dette i fokusgruppene. En sa følgende om å gå i dybden av en situasjon: *"Det var ikke alle gangene jeg dukket så dypt inn i noe og det er da, når man liksom ser nærmere på én ting, at man kanskje begynner å skjønne"*. Denne studenten har tilsynelatende opplevd at det er gjennom å analysere og reflektere rundt enkeltsituasjoner at læringsutbyttet oppleves som størst.

5.1.5 Diskusjonsforumet – en ny læringsaktivitet

Studentene opplevde å bruke tid på å forstå hvordan forumet fungerte og å bli kjent med diskusjonsforumet som læringsaktivitet. Uttalelser som *"det gikk seg til etter hvert"* og *"alt var så nytt"* tyder på en opplevelse av å måtte bruke tid på å prøve og feile. Informasjon om hvordan diskusjonsforumet kunne og skulle brukes kom ikke tydelig nok frem, følgende utsagn oppsummerer dette godt

Men, det tror jeg også går mye på informasjonen før man begynner å bruke det rommet. Hvis du skal engasjere noen andre studenter i det så må du bare forklare alle mulighetene de har, fordi det er veldig lett å være etterpåklok og tenke sånn her *"Åja, jeg kunne gjort dét og dét"*.

Jeg tolker dette utsagnet som en frustrasjon over at informasjonen som ble gitt før diskusjonsforumet ble påbegynt ikke var tilstrekkelig for å forstå hva dette innebar og hvordan det skulle brukes.

5.2 Opplevelse av veileders deltakelse, rolle og funksjon

I de neste underkapitlene skal jeg gjøre rede for studentenes opplevelse av veileders deltakelse i diskusjonsforumet og også ønsker om hvordan den skal være i framtiden. I tillegg vil jeg belyse forhold knyttet til veileders utforming av oppgave for forumet samt forventninger og krav til studentene.

5.2.1 Veileders tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger på studentenes innlegg kom hovedsakelig fra veileder, jf. analyse del I, og tilbakemeldingene opplevdes som en motivasjon for å skrive innlegg. Hvorvidt tilbakemeldingen skapte refleksjon hos studentene kommer i liten grad fram av materialet. Det som imidlertid er tydelig er at tilbakemeldingen fra veileder opplevdes som viktig for at studenten følte seg sett, kanskje spesielt i dette diskusjonsforumet ettersom interaksjonen mellom studentene var svært liten. På spørsmål om hva som oppleves som det viktigste i diskusjonsforumet svarer én av studentene følgende

[...] det viktigste tror jeg er at man får tilbakemelding og at ja ... for det at du faller ut hvis du ikke føler at du blir sett eller du opplever en situasjon som kan være ... for du gjør jo et tiltak ved å fortelle det til noen, om det er veilederen eller de andre, og hvis folk ikke, ja, hvis man ikke får tilbakemelding eller det er ingen som kommenterer så stopper det der, og ikke sant, man får ikke videreutvikla seg, man får ikke lært noe [...]

Flere av deltakerne i fokusgruppeintervjuene uttrykte at tilbakemeldingene som ble gitt av veileder var ”*veldig bra*” og at veileder stilte spørsmål, men de etterlyste også tilbakemeldinger som kunne føre diskusjonen videre.

5.2.2 Ønske om veileder som pådriver og kontaktskaper

I noen tilfeller opplevde studentene at veileders tilbakemelding fungerte som en avsluttende kommentar for noe som potensielt kunne skapt en videre diskusjon. Det kommer tydelig fram at studentene ønsker at veileder skal fungere mer som en pådriver for videre diskusjon, slik følgende utsagn gjenspeiler

Ja, jeg synes óg det var veldig bra å få tilbakemelding. Nå husker jeg ikke alt det her, men du stilte jo noen spørsmål ... men jeg følte at ofte så var det oppfordret til å gjøre, du stilte spørsmål i forhold til ”Kan du gjøre en tanke, en ettertanke om det her” ... og da var det litt sånn ... ”okei, ja, jeg gjør meg en liten tanke også er jeg ferdig”. Jeg vet ikke hvorfor, men jeg tolket det sånn av og til.

Studentene var gjennomgående svært opptatt av at veileder skal være den som trigger til videre diskusjon når den ser ut til å ha stoppet opp. For å kunne være aktive ønsker studentene en form på forumet hvor veilederen kan bidra til å synliggjøre situasjoner som har læringspotensial for flere. Studentene foreslår også at veilederen kan skape kontakt mellom dem og invitere til videre diskusjon, både ved direkte henvendelser og indirekte henvendelser.

Én av fokusgruppene diskuterte dette og fremhevet viktigheten av å trekke frem essensielle situasjoner

[...] det er jo ikke sikkert at alle de her ukesluttene, eller de her tingene vi skriver på forumet er noe å ta videre til diskusjon eller få andre meninger, men hvis det er en situasjon som er ganske, hvis det er noen som har opplevd noe i praksis som virkelig alle burde lese og komme med tilbakemeldinger på, så at du da har mulighet til å si i fra til alle "[...] kom med tilbakemelding til NN sitt innlegg her [...] her er en situasjon NN har vært borti som alle burde lese og komme med, om de har vært borti noe liknende eller komme med forslag eller".

Begge fokusgruppene ytret ønske om at veilederen skulle inneha en slik rolle i forumet. I sammenheng med dette hadde fokusgruppene innspill til teknologiske funksjoner som bør være tilgjengelig for at veileder bedre skal ivareta en slik rolle, det vil jeg komme tilbake til.

5.2.3 Oppgavens betydning

Fokusgruppene hadde klare oppfatninger av oppgavens betydning for innholdet i innleggene og oppgaveformuleringens påvirkning på deltakelse i forumet. Når fokusgruppene snakker om oppgaven er det ulikt hvordan denne har blitt tolket og besvart. Noen har tolket teksten i oppgaven bokstavelig, mens andre har sett den på et mer abstrakt nivå. Det som allikevel er et gjennomgående funn er at oppgaven oppleves som *for* åpen. Dette knyttes spesielt til at studentene under gjennomføringen av diskusjonsforumet var ferske noe fokusgruppene mente påvirket behovet for "starthjelp" til å reflektere. Studentenes forslag til starthjelp var f.eks et tema, noen stikkord, en artikkel osv.

Samtidig som oppgaven opplevdes *for* åpen mente studentene at oppgaveformuleringa "gjort, lært og lurt" ga en innsnevret mulighet for å reflektere, i følge fokusgruppene. Spesielt på grunn av delen som var knyttet til formuleringen "lært". At oppgaveformuleringen kan prege studentinnlegg og også videre deltakelse kan utsagnet under vise

[...] dette har jeg lært, at hvis det var det som var litt fokuset, og det tror jeg óg jeg hadde en slags forståelse for, at fokuset var å skrive om noe man har lært og det blir litt feil. For man havner i en sånn felle, at man klarer jo ikke å reflektere nødvendigvis akkurat ... det er veldig vanskelig å reflektere videre på noe som du tror og ha opplevd at du har lært.

Utsagnet over kan tyde på at oppgaveteksten, slik studenten hadde tolket den, føltes kneblende slik at den ikke kom videre i sine refleksjoner.

5.2.4 Krav til deltakelse

I fokusgruppene kom det frem at studentens friheten til å skulle bestemme *hva* et innlegg skulle inneholde, *hvordan* det skulle skrives og på *hvilket* tidspunkt det skulle legges inn opplevdes som utfordrende. En student sa følgende: "[...] *det er litt vanskelig å faktisk bare gjøre det*". Opplevelsen av for lite krav til deltakelse ser ut til å ha påvirket egenaktiviteten til studentene. Opplevelsen ble begrunnet med *for mye* fleksibilitet og *for lite* press på den enkelte til å delta. Studentene opplevde at de måtte ta for mye ansvar selv for å delta og at dette virket uheldig på aktiviteten deres i forumet. Selv om deltakerne ikke eksplisitt brukte begrepet obligatorisk, kan utsagn som "*presse oss*" og "*pushe oss*" tyde på at de ønsket tydeligere krav til å delta og at dette kravet skulle komme fra veileder.

5.3 Opplevelse av organisering og teknologi

I dette kapittelet skal jeg vise eksempler på opplevelse av organisering av forumet og opplevelsen av de teknologiske løsningene rundt forumet. Jeg skal belyse opplevelser knyttet til fleksibilitet og tilgjengelighet. Også opplevelsen av tidsbruk og frekvensen på publisering vil bli redegjort for. Avslutningsvis i kapittelet rettes fokus mot opplevelse av organisering og forslag til forbedringer knyttet til dette.

5.3.1 Fleksibilitet og tilgjengelighet

Studentene opplevelse av fleksibilitet og tilgjengelighet tolkes som ambivalent. Fleksibiliteten opplevdes både som positivt, men også en ulempe. Et eksempel på det er muligheten studentene hadde for å skrive sine innlegg når de ikke er tilstede på praksisplassen. På den ene siden opplevdes det som befriende å kunne bestemme over sin egen tid, men samtidig som en evig forpliktelse fordi studentene opplevde å aldri bli ferdig med arbeidsdagen i praksis. En student uttrykte følgende om dette:

[...] at vi får satt av en halv time på slutten av dagen til å sette oss ned, for da blir vi liksom, da må vi gjøre det. Istedenfor å komme hjem og være sliten og liksom "aah, må jeg sette med ned å begynne å reflektere og skrive logg", som for min del var det som hindra meg mest da.

Utsagnet over tyder på at studenten opplever fleksibiliteten som en hindring for å skrive i forumet fordi den fysiske har forlatt praksisplassen og avsluttet dagen, men fortsatt har forventningen om et innlegg hengende over seg. Det er viktig å påpeke at flere opplevde det

som positivt å kunne sitte hjemme å skrive også, spesielt fordi de da hadde ubegrenset med tid til å reflektere over situasjonene som de hadde opplevd.

Et motstridende og paradoksalt funn, som motsier det som utsagnet over illustrerer, er allikevel utsagn hvor studentene ønsker *mer* fleksibilitet og tilgjengelighet. Dette er et ønske om å få lettere tilgang til forumet, f.eks ved hjelp av varslinger på mobilen og funksjoner som de kjenner til fra sosiale media som Facebook, Instagram og Twitter. Et annet eksempel er manglende mulighet for å tagge⁴ andre personer i innlegg. Studentene uttalte at dette kunne være fordelaktig både for den enkelte student og for veileders mulighet til å ivareta den foreslåtte rollen som pådriver i diskusjonen. I fokusgruppene ble Fronter sammenliknet med Facebook og andre sosiale media som påpekte mangler ved den tekniske løsningen til Fronter. Følgende utsagn belyser dette:

Ja, det burde vært noe enklere og sånt, at man, alle har jo slått på varsel til Facebook og til Instagram og iMessage og alt det her. Sånn at det er jo ingen som går inn på Facebook og så inn på meldinger lenger. Alle går jo inn på iMessage. Så alt skal liksom gjøres så enkelt, og da tror jeg at det blir lettere for folk å være aktiv der. Hvis det er litt lettere tilgjengelig.

Det kan tolkes som at tilgjengelighetsaspektet kan ha hatt betydning for studentenes deltakelse i diskusjonsforumet. De opplever selv et behov for stadige påminnelser om at forumet eksisterer for å være aktive.

5.3.2 Tidsbruk og frekvens

I materialet trekkes det paralleller mellom tidsbruk og frekvensen for å skrive innlegg og kvalitet. Studentene uttrykker at å skrive innlegg én til to ganger i uka kan være med på å redusere det de kaller for ”oppramsinger” og fremtvinge mer fokus på enkelthendelser. I forbindelse med dette problematiserte studentene hensikt med loggskrivning, som de ser som synonymt med det nettbaserte diskusjonsforumet. Det kommer frem at mange av studentene opplever loggskrivning som noe man gjør for å oppfylle lærerveileders krav og forventninger i stedet for at studenten selv bruker det som en ressurs for læring. I forbindelse med en sammenlikning mellom frekvensen i tradisjonell logg og det nettbaserte diskusjonsforumet sa en student følgende:

⁴ Tag brukes på engelsk om ulike typer merkelapper og etiketter (Wikipedia, 2013)

Men, jeg synes ukeslutt er veldig bra. Jeg føler liksom at å skrive logg hver dag, det er ikke noe å skrive hver dag og da føler jeg vi bare finner, altså nesten finner på noe fordi læreren vil at vi skal ha skrevet noe. Og loggen er jo mye for oss selv for at vi skal reflektere og lære av ting vi har opplevd og jeg føler at når vi skriver logg hver dag, selv om det ikke er noe å skrive, så blir det bare tull egentlig.

Studentens utsagn kan tyde på et behov for distanse til situasjonene for å være i stand til å gjøre grundige refleksjoner som den kan lære av, noe flere var enige i. Studentene fremhever allikevel at det er viktig at det ikke blir for lang tid og distanse fra situasjonene, fordi de da risikerer at viktige tanker går tapt når de skal sette seg ned å skrive.

5.3.3 Forumets organisering

Organisering av forumet var en tematikk som opptok begge fokusgruppene. En student betegner forumet som *"rotete"* som følge av at all kommunikasjon var samlet på én plass. Ønske om et skille mellom praktiske beskjeder og faglige innlegg var fremhevet i ett av intervjuene. En student ga uttrykk for en opplevelse av at informasjon ble borte i diskusjonsforumet, da det ble for mange fokus samtidig. I forbindelse med diskusjon i fokusgruppa om deltakelse i forumet kom følgende utsagn om organisering og systematisering av forumet: *"[...]jeg tror med en gang man får rydda opp i det der, at man får litt mer flyt i det"*. Flyt i denne sammenhengen kan handle om at innleggene med faglig innhold blir mer synlige for studentene og at det dermed oppleves enklere å respondere på disse. Ved bedre flyt trenger ikke studenten å bla seg gjennom hele forumet for å finne ut hvor medstudenten "slapp tråden", dersom organiseringa av forumet er mer gjennomtenkt.

5.4 Oppsummering av funn: studentenes opplevelse av å delta og synspunkter på forbedring

Hovedfunnene fra analysen av intervjumaterialet viser på den ene side at studentene opplevde usikkerhet og frykt knyttet til egen deltakelse i forumet. Som følge av denne usikkerheten vektla studentene tillitsskapende møter ansikt-til-ansikt som viktig. På den andre side ble forumet gjennomgående sammenliknet med tradisjonell loggskrivning og studentene opplevde forumet som et bedre og mer tilgjengelig alternativ. Mangfoldet av perspektiver, det sosiale fellesskapet, fleksibilitet og tilgjengelighet trekkes frem som positivt og noe som bidro til læringsutbyttet.

Studentene opplevde gjennom å delta i forumet at tilbakemeldinger fra veileder var sentralt. Det var ikke i alle tilfeller at tilbakemeldingene fungerte optimalt, da studentene noen ganger opplevde dem som avsluttende for videre diskusjon. Studentene foreslår veileder som en pådriver til diskusjonene. Studentenes opplevde også at veileders utforming av oppgaven hadde betydning for deltakelse. Oppgaver som gis i diskusjonsforumet må, i følge studentene, være åpen, men ikke *for* åpen og gjerne med stikkord eller andre former for starthjelp. Videre er det et gjennomgående ønske om krav til studentdeltakelse, de ønsker mer press på seg for å delta.

Opplevelsen av den teknologiske løsningen er todelt. Studentene opplevde en befriende følelse ved å ha forumet tilgjengelig når som helst, hvor som helst. Riset bak speilet ble imidlertid en ”evig” forpliktelse og overhengende oppgave. Studenten ga også uttrykk for klare mangler i den teknologiske løsningen, spesielt i sammenlikning med sosiale media for øvrig, noe de opplevde hadde forbedringspotensial.

5.5 Oversikt over studiens funn

Under har jeg utarbeidet en oversikt over hovedtrekk ved funnene i analysens to deler.

Funnenes betydning vil bli drøftet nærmere i lys av teori i neste kapittel.

| |
|---|
| 1. KJENNETEGN VED VEILEDER OG STUDENTERS DELTAKELSE |
| a) Kvantitative mønster <ul style="list-style-type: none">- 46 innlegg av faglig karakter- 31 av 46 innlegg skrevet av studenter- Mediantallet for studentskrevne innlegg = 3- Hovedvekt av deltakelse: uke 2-6 |
| b) Kjennetegn ved studentens deltakelse <ul style="list-style-type: none">- Innhold: Bredt fokus vs. Avgrenset fokus- Metaperspektiv på egen læring- Fravær av direkte henvendelser mellom studentene- Samspill skjer gjennom indirekte henvendelser – først og fremst til veileder- Refererer ikke til hverandres tekst- Bruker ikke teori som støtte i innlegg |
| c) Kjennetegn ved veileders deltakelse <ul style="list-style-type: none">- Kollektiv respons vs. Individuell respons- Gir bekræftelser og oppfordringer- Stor grad av åpne, multiple spørsmål- Avslutninger som hindrer videre diskusjon- Følger ikke opp tidligere innlegg- Belyser ikke teori i innlegg |
| 2. STUDENTENES OPPLEVELSE AV DELTAKELSE |
| a) Opplevelse av egen deltakelse <ul style="list-style-type: none">- Usikkerhet og frykt- Behov for tillit og trygghet- Tillitsskapende (fysiske) møter har betydning for deltakelse- Tok tid å bli kjent med formen- Muliggjorde sosial læring og mangfoldige perspektiv – positivt med sosialt fellesskap- Fleksibelt og lett tilgjengelig- Mulighet for mer tid og mer refleksjon |
| b) Opplevelse av veileders deltakelse <ul style="list-style-type: none">- Tilbakemeldinger viktig – motivasjon for videre deltakelse- Ble sett av veileder- Noen innlegg avsluttet en mulig diskusjon- Noe snevert formulert oppgave |
| 3. SYNSPUNKTER PÅ UTVIKLING OG FORBEDRING |
| <ul style="list-style-type: none">- Organisere forumet i ulike deler – bedre flyt- Veileder – pådriver for diskusjon- Oppgaveformulering med "starthjelp"- Tydelige krav til deltakelse- Bruke annen teknologisk løsning evt. forbedre funksjoner i nåværende |

Tabell 2: Oversikt over studiens funn

6 Drøfting av diskusjonsforumets interaksjonsformer, deltakeropplevelser og forbedringsmuligheter

Oppgavens første forskningsspørsmål er allerede inngående besvart i oppgavens analysekapitler (jfr. Kapittel 4 og 5), og utdypes her i lys av teori. Det tredje forskningsspørsmålet er det som står mest åpent for drøfting, og som bygger direkte på svarene i forskningsspørsmål 1 og 2. Derfor tillegges dette spørsmålet størst vekt i dette drøftingskapittelet.

Målet med diskusjonsforumet, og ønsket om å forbedre det, er selvsagt å styrke studentenes læring. Derfor drøftes både funn av interaksjonsmønstrene (forskningsspørsmål 1) og studentenes opplevelse (forskningsspørsmål 2) som betingelse for læring.

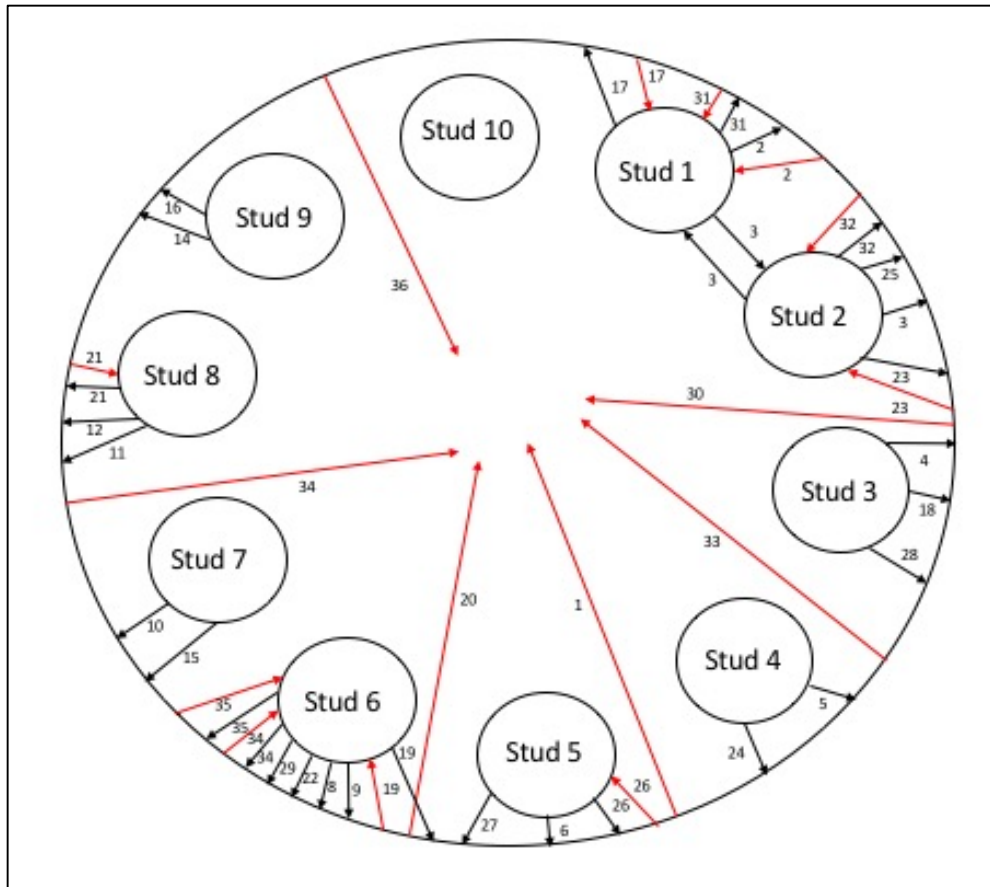
Til sist vil jeg drøfte spørsmålet om hvordan diskusjonsforumet kan forbedres i et mer helhetlig lys, gjennom Salmons (2011) sosiokulturelt forankrede femstadiemodell. Her vil hovedfunn fra forskningsspørsmål 1 og 2 integreres i drøftingen.

I tråd med teorikapittelet baseres drøftingen i hovedsak på et sosiokulturelt perspektiv.

6.1 Interaksjonsmønstrene i diskusjonsforumet som betingelse for studentenes læring

Som nevnt innledningsvis er det overordnede målet med dette kapittelet å drøfte muligheter for forbedring av diskusjonsforumet. I denne delen skal jeg drøfte interaksjonsmønstrene i diskusjonsforumet som betingelse for studentenes læring. Jeg ser nærmere på samspillsmønsteret i diskusjonsforumet i lys av Moore (1989) sin teori om ulike typer interaksjon. Også Dysthe (2001) sin fremstilling av Bakhtins dialogteori er med på å belyse indre og ytre dialog som betingelse for læring i diskusjonsforumet. Betingelser som oppgaveformulering og veileders deltakelse blir belyst mot slutten av kapittelet.

Som jeg har redegjort for i kapittel 4.1 i analysen del I, og som samspillsmønsteret i Figur 3 viser, var deltakelse og interaksjon i diskusjonsforumet preget av kommunikasjon hovedsakelig mellom veileder og studentene. Funn fra studien viser at studentene ønsket mer kommunikasjon med hverandre, men ikke følte seg i stand til å initiere dette på egenhånd. I denne første delen av diskusjonen vil jeg derfor se nærmere på hvordan veileder kunne lagt til rette for at interaksjonen kunne foregått mer mellom studentene.



Figur 3: Samspillsmønster i diskusjonsforumet

Moore (1989) har som nevnt karakterisert tre typer interaksjon; student-innhold, student-underviser, student-student. Hvis man ser diskusjonsforumet i lys av Moore (1989) sine interaksjonstyper mener jeg det er grunnlag for å hevde at forumet var preget av to mønster; student-innhold-interaksjon og student-underviser-interaksjon. Jeg forstår Moore (1989) på den måten at interaksjonen student-innhold dreier seg om et fastsatt innhold gitt fra underviser (f.eks en læringssti, et videoklipp, et kapittel i en pensumbok eller liknende). Hvis man ser Moores teori i konteksten av diskusjonsforumet, mener jeg det er rom for å hevde at studentene *selv* produserte innholdet i diskusjonsforumet – og deretter interagererte med det. Interaksjonen student-innhold er en interaksjon som ifølge Moore (1989) stimulerer til indre samtale. Dette samsvarer godt med funn i min studie, hvor studentene opplevde medstudenters innlegg som en kilde til nye perspektiver på gjenkjennbare situasjoner, og en mulighet til å identifisere læresituasjoner på praksisplassen. Selv om ikke studentene responderte på andres innlegg i diskusjonsforumet, ble innleggene (eller innholdet i dem) bearbejdet av den enkelte. Også funn i studien som viser hvordan studenten inntok et metaperspektiv på egen læring kan belyses av Moore (1989) sin beskrivelse av interaksjonen

mellom student og innhold. Når studentene metakommuniserer rundt egen læringsprosess mener jeg det kan hevdes at de uttrykker en form for indre dialog, ettersom de egentlig uttrykker en dialog med seg selv, om læringen som skjer i praksis.

Det er en hovedvekt av interaksjon mellom student-underviser i diskusjonsforumet. Fra studentens side dreier dette seg om innlegg som skrives for å svare på oppgaven, det jeg har karakterisert som indirekte henvendelser i analysen (se kapittel 4.2.2). Dette vises også tydelig i samspillsmønsteret i Figur 3, der man ser en overvekt av antall piler (henvendelser) ut mot veiledersirkelen. Veileder har også interaksjoner med studentene både i form av kollektive og individuelle innlegg, men interaksjonen stopper der. Det kommer ingen respons fra studentene på noen av spørsmålene eller kommentarene fra veileder. Student-underviser-interaksjon i diskusjonsforumet kan derfor ikke sies å oppfylle dialogens betingelser hos Bakhtin (Dysthe, 2001), da hans dialogteori baserer seg på videre aktivitet og engasjement rundt en problemstilling, *utover* ett bidrag og én enkel respons på bidraget. Det er verdt å merke seg at interaksjon ikke er synonymt med dialog, i Bakhtins forstand.

Som analysen viser (jf. kapittel 4.1) var det i forumperioden kun ett enkelttilfelle av direkte kontakt mellom to av studentene. Denne ene forekomsten av student-student-interaksjon kunne fungert som et eksempel på dialog i diskusjonsforumet. Interaksjonen besto av et faglig (og praktisk) anliggende som studentene engasjerte seg i og hadde flere vekslinger om (jf. Stud 1 og Stud 2, i figur 3). Moore (1989) hevder som nevnt at student-student-interaksjon er en essensiell faktor for læring og det kunne resultert i et økt læringsutbytte dersom veilederen hadde trukket frem interaksjonen som et eksempel til etterfølgelse. Student-student-interaksjonen oppsto som følge av en undring rundt et faglig spørsmål, men fortsatte imidlertid ikke som refleksjon i diskusjonsforumet. Derimot ble det avtalt utveksling av faglitteratur ansikt-til-ansikt, noe som mulig kan tyde på at studentene i denne fasen, foretrakk tradisjonell kommunikasjon fremfor den digitale. Som nevnt tidligere er meningsskaping et nøkkelord i et sosiokulturelt dialogbegrep (Dysthe, 2001), og i interaksjonen som er eksemplifisert er det ikke noen felles refleksjon over erfaringen som bidrar til meningsskaping. Heller ikke denne interaksjonen kan sies å være av en dialogisk karakter.

Ytre dialog handler i følge Dysthe (2001) om aktive interaksjoner. Det vil si interaksjoner hvor man, enten muntlig eller skriftlig, bidrar til dialogen. Til tross for at de fleste av studentene i diskusjonsforumet bidro med selvstendige innlegg, var den ytre dialogen

fraværende (Dysthe, 2001). Som nevnt var det kun i ett tilfelle at studentene hadde en tydelig interaksjon med hverandre. De resterende innleggene var av en ensidig, monologisk karakter. På bakgrunn av funnene som kan knyttes til forskningsspørsmål 1 (kjennetegn ved deltakelse) og forskningsspørsmål 2 (opplevelsen av deltakelse) mener jeg det er grunn til å hevde at det var høy forekomst av ”lurking” eller ”browsing” i diskusjonsforumet. Funnene i studien tyder på at studentene har brukt tid på å lese andres innlegg før de har publisert sitt eget. Også funn knyttet til opplevelsen av å se andres perspektiv på faglige problemstillinger viser at studentene har bearbeidet medstudenters opplevelser selv om de ikke har involvert seg aktivt i dem. At studentene ikke har deltatt aktivt i hverandres erfaringer trenger imidlertid ikke bety at de ikke har hatt læringsutbytte av å delta. Jeg støtter meg til Dysthe (2001) som viser at studenter opplever læringsutbytte av å lese andres innlegg uten å aktivt respondere. Slik jeg tolker studiens funn og utsagn fra studentene har de hatt utbytte av å være en del av et fellesskap, de har hatt utbytte av å lese hverandres innlegg, men usikkerhet knyttet til deltakelsen har vært en hemske og forhindret dem fra å delta ytterligere. Allikevel – gjennom å lese innleggene kan den *indre* dialogen ha blitt stimulert, til tross for at den ytre dialogen mellom deltakerne i diskusjonsforumet har vært mer eller mindre fraværende.

For å skape aktive deltakere og dialogisk interaksjon må det en kompleks tilrettelegging til (Dysthe, 2001; Salmon, 2011). Dette handler, på bakgrunn av teorikapitlet og analysekapitlene, spesielt om to aspekter: For det første handler det om oppgaven som gis i et diskusjonsforum. Studentene rapporterte om oppgaven som ”*for åpen*” og med for lite ”*starthjelp*” for dem som nybegynnere både i sykepleiepraksis og i diskusjonsforumet. Som flere av de teoretiske perspektivene viser, bør oppgaver i diskusjonsforum gjenspeile ”virkeligheten”, det vil si ha en autensitet som utfordrer og engasjerer samt oppleves meningsfull og relevant (Dysthe, 2001; Salmon, 2011). Funn fra studien knyttet til opplevelsen av oppgaveformulering (se kapittel 5.2.3) kan tyde på at oppgaven ikke opplevdes autentisk. Som kjent var oppgaven i diskusjonsforumet lik gjennom forumets levetid (se vedlegg 1). Studentenes opplevelse gir grunn for å stille spørsmål om oppgaven muligens gav en statisk opplevelse for studentene. Med statisk mener jeg en opplevelse av for lite variasjon og utvikling – og dermed også mindre mulighet for faglig progresjon.

Funn fra studien viser at studentene opplevde utrygghet og manglende tillit til hverandre i forumet (se kapittel 5.1.1 og 5.1.2). Dette leder meg til det andre aspektet i tilretteleggingen for å skape aktivitet og dialogisk interaksjon. Ved å legge til rette for et læringsmiljø som

oppleves trygt av deltakerne, kan veileder bidra til aktiv deltakelse og dialog. Én av studentene uttrykte følgende om sin opplevelse av forumdeltakelsen: ”Det er jo det her med at man kanskje ikke har så mye tillit til hverandre i starten” (jf. kapittel 5.1.2). Nøkkelordet i dette sitatet er nettopp *starten*. Det er de innledende stadiene i diskusjonen som legger grunnlaget for hvorvidt diskusjonen blomstrer eller stagnerer, som også Salmon (2011) påpeker i sin femstadiemodell. Tillitsforhold kan for eksempel bygges gjennom en ”blended learning”-organisering hvor det i tillegg til diskusjonsforumet organiseres møter ansikt-til-ansikt mellom deltakerne. Flere av de empiriske studiene viser at dette kan være en organiseringsform som kan karakteriseres som suksessrik (Bingen & Aasbrenn, 2012; Buckley m.fl., 2005; Mettiäinen & Vähämaa, 2013; Norbye & Tøllefsen, 2012). Relasjoner og tillitsforhold kan også etableres ved hjelp av god og tydelig stillasbygging fra veileders side, hvor nøkkelfaktorene er nettverksbygging og sosialisering på nett (Dysthe, 2001; Fosslund, 2015; Norbye & Tøllefsen, 2012; Salmon, 2011). Gjennom sosialisering kan også symmetrien blant deltakerne bli tydeligere (Dysthe, 2001), fordi de blir kjent med hverandres faglige styrker og svakheter samt personlige egenskaper. Slik jeg ser det kan en opplevelse av symmetri mellom deltakerne være med på å gi en følelse av medansvar og dermed jevnlig bidrag i forumet.

Både med hensyn til oppgaveformulering og relasjonsbygging har veileder en sentral rolle. Studien viser at veileders deltakelse gjennom forumperioden var relativt konsistent. Veileder skrev jevnlig innlegg, både av kollektiv og individuell karakter (se kapittel 4.3.1). Innholdet i de kollektive responsene hadde en oppsummerende form og kan sees i sammenheng med det Salmon (2011) kaller *weaving* eller *sammenveving* (fritt oversatt av meg). I de kollektive responsene viste veileder til ulike studenters utsagn og kommenterte disse i henhold til faglige termer, noe som kunne gjøre det enklere for deltakerne i forumet å følge med blant innleggene i diskusjonen (Salmon, 2011). Salmon (2011) hevder som nevnt at nøkkelferdighetene til moderator er jevnlig oppsummeringer og sammenveving. Det kan se ut til at veileder i denne studien behersket dette til en viss utstrekning. Studentenes opplevelsen av oppsummeringene og tilbakemeldinger fra veileder samsvarer også med Salmon (2011) sine beskrivelser. Det var slike oppsummeringer og tilbakemeldinger studentene opplevde som en motivasjon for å bidra videre.

Hattie og Timperley (2007) hevder at den mest kraftfulle tilbakemeldingen er den som er individuelt rettet mot prosess og oppgave. Funn fra diskusjonsforumet viser at veileder ved

flere anledninger la opp til slike tilbakemeldinger, (jf. kapittel 4.3.1). Salmon (2011) på sin side mener at moderators respons i et diskusjonsforum bør preges av sammenveving og gode oppsummeringer. Slik jeg forstår det sammenfaller ikke disse synene.

Hattie og Timperley (2007) mener at kollektive tilbakemeldinger ofte fører til at den som mottar tilbakemeldinger ikke kjenner seg igjen, og dermed ikke opplever tilbakemeldingen som relevant for seg. Dette kan henge sammen med at veileder ikke er i stand til å gi tilbakemeldinger på den enkeltes prosess, slik Hattie og Timperley (2007) fremholder at tilbakemeldingen optimalt sett bør gjøre. Dette viser til dels også funnene fra min studie. Studentene påpekte i fokusgruppene at de opplevde det som viktig med tilbakemelding og at dette var en motivasjon for videre deltakelse. Men, utfra Salmons modell bør man i nettdiskusjoner fokusere mer på den kollektive varianten for å skape mer interaksjon mellom studentene, slik jeg forstår det. Det kan dermed oppstå en konflikt hos veileder/moderator om hvordan den kan, eller bør, forholde seg til de ulike anbefalinger og råd. Allikevel, sammenvevingen beskrives som en oppsummering hvor moderator trekker inn tydelige utsagn fra de enkelte for så å kommentere disse sett i sammenheng med andres utsagn. På den måten kan det la seg gjøre å ivareta hensynet *både* til den enkelte og det kollektive. Det forutsetter imidlertid både gode fagkunnskaper, det Bjørndal (2011) omtaler som kunnskap om kontekst, for å være i stand til å identifisere det essensielle i innleggene samt gode sammenvevingsferdigheter som gjør at oppsummeringen treffer studentene og dermed gir retning for videre diskusjon og mulig også videre handling.

Det er varierende anbefalinger i litteraturen knyttet til moderator/veileders aktivitet i et diskusjonsforum. Salmon (2011) hevder, som nevnt i teorikapittelet, at moderator bør ha en aktiv tilstedeværelse i de første stadiene i hennes modell, for deretter en gradvis tilbaketrasket rolle. Fossland (2015) argumenterer for en vedvarende tilstedeværelse for å "holde liv" i diskusjonen. Som nevnt i kapittel 2.2.3 (om moderators rolle) kan en avgjørende faktor for dette være hvordan rammene rundt studiehverdagen er for studentene. For off-campus-studenter kan diskusjonsforumet fungere som eneste møteplass og dermed føre til en jevn og hyppig deltakelse (Fossland, 2015; Norbye & Tøllefsen, 2012). I min studie var imidlertid studentene fulltidsstudenter on-campus. Flere av dem så hverandre daglig eller ukentlig og behovet for å diskutere og dele var derfor kanskje ikke like stort som om de hadde vært mer geografisk spredt. Dette faktum bringer meg igjen tilbake til oppgavens utforming. At studentene hadde jevnlig kontakt ansikt-til-ansikt stiller om mulig enda større krav til

oppgavens utforming for å skape oppriktig undring og engasjement rundt et tema, og dermed aktiv deltakelse i forumet. Dette understøttes også av Neufeldt m.fl. (1996) som trekker frem det de betegner som triggerhendelser som betingelse for en refleksjonssekvens (jf. kapittel 2.2.2). Dersom oppgaven i diskusjonsforumet hadde gitt opplevelsen av å være en triggerhendelse kunne det vært starten på refleksjon og dialog mellom studentene, noe det ikke ble. Innholdet som studentene produserte opplevdes som verdifull lesning for den enkelte, men opplevdes ikke som en trigger for videre refleksjonsprosess. Dersom innleggene til den enkelte student hadde inneholdt flere avgrensede situasjoner fremfor brede oppramsinger, er det nærliggende å anta at dette potensielt kunne skape flere triggere for refleksjon.

Det er klare funn i studien knyttet til bruk av multiple spørsmål som et kjennetegn ved veileders deltakelse (jf. kapittel 4.3.2). Som nevnt tidligere, er det grunn til å spørre seg hvordan disse kan påvirke kommunikasjonen mellom veileder og studenter. Slik jeg tolker det er de multiple spørsmålene stilt i et forsøk på å skape undring, og dermed fungere som en trigger for videre refleksjon. Spørsmålene har imidlertid ikke fungert etter intensjonen, da ingen av dem ble besvart av studentene. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i neste delkapittel, da sett i sammenheng med fokus på studentenes opplevelser av å delta.

6.2 Studentenes opplevelser av å delta i forumet som betingelse for deres læring

Som nevnt innledningsvis i drøftingskapittelet har drøftingen som formål å belyse funnene fra studien i lys av de teoretiske perspektivene i kapittel 2. I denne delen av drøftingen vil jeg fokusere mer på studentenes opplevelser av deltakelsen og hvilke betingelser deltakelsen har for studentenes læring. Jeg ser nærmere på funnene knyttet til opplevelsen av læring og deltakelse gjennom refleksjon over sykepleiepraksis. Avslutningsvis drøfter jeg funn knyttet til opplevelsen av veileders deltakelse opp mot aktuelle teoretiske perspektiver.

Funnene fra studien viser at studentene opplevde et uforløst potensial knyttet til den sosiale læringen, fellesskap og tillit til sine medstudenter. Studentene hadde et positivt syn på fellesskapet og muligheten til å få mangfoldige perspektiv på en faglig problemstilling eller erfaring. De følte at de skrev både for seg selv og for andre, når de publiserte i diskusjonsforumet. I forumet var det med andre ord et potensial for felles refleksjon, dialog og læring (Dysthe, 2001).

I den sosiokulturelle tenkningen ser man læring som et resultat av sosial deltakelse, interaksjon og meningsskaping, det som også betegnes som intersubjektivitet. Ved intersubjektivitet utveksles erfaringer gjennom individers språklig kommunikasjon og deltakelse og i det intersubjektive rom skapes det mening med erfaringene (Mead, 1934). Funn fra min studie viser, som nevnt, at studentene i diskusjonsforumet var sosialt deltakende, men uten interaksjon i form av ytre dialog. Det er derfor usikkert i hvilken grad et intersubjektive rom har utviklet seg mellom studentene. Etersom mye av interaksjonen i diskusjonsforumet hadde en passiv karakter er det grunn til å tro at meningsskaping i mindre grad har skjedd mellom studentene, men heller hos den enkelte. Dette gjelder også intersubjektivitet og meningsskaping mellom studentene og veileder. Hvis veileder og studenter for eksempel ikke har en felles forståelse av veiledningen som skulle finne sted, og diskusjonsforumet som veiledningsarena er det grunn til å anta at det heller ikke oppfattes som at det er veiledning som har funnet sted. Hvis man ser læringen i dette diskusjonsforumet i et sosiokulturelt perspektiv er det interessant å undre seg i hvilken grad læring faktisk har skjedd.

Dewey og Mead karakteriserer i følge Dysthe (2001) henholdsvis aktivitet og sosial handling som forutsetninger for at læring skal skje. I følge funn fra studien opplevde studentene læringsutbytte av å være deltaker i diskusjonsforumet, men det er grunn til å tro at læringsutbyttet hadde blitt betydelig større om forumet hadde hatt en oppbygning som la mer til rette for sosial aktivitet og interaksjon. Flere av studiene som gjøres rede for i kapittel 2.1.2 støtter også opp om oppfatningen av læringspotensial i diskusjonsforum, hvis forumet fungerer optimalt (Bingen & Aasbrenn, 2012; Hermann, 2006; Leppa, 2004; Mettiäinen & Vähämaa, 2013; Norbye & Tøllefsen, 2012).

Mye av læringen i praksisstudier i sykepleie handler om å tilegne seg ferdigheter, om å se disse i sammenheng med eller forklare disse utfra teori samt å utvikle sin personlige kompetanse i møte med mennesker i sårbare og vanskelige situasjoner. Som nevnt i kapittel 1.4.2 var formålet med diskusjonsforumet at det skulle fungere som et verktøy for å binde disse tre sammen. Kliniske sykepleieferdigheter kunne selvsagt ikke oppøves i diskusjonsforumet, men forumet skulle fungere som en ramme for refleksjon over egen utøvelse av sykepleie. Som Bjørk og Bjerknes (2003) sier, er refleksjon over egne handlinger og tanker rundt egne handlinger av betydning for utvikling og bevissthet rundt egen yrkesutøvelse. Selv om den ytre dialogen uteble er det utfra studiens funn grunn til å tro at

andres innlegg i diskusjonsforumet førte til indre dialog og refleksjon over andres handling, av den enkelte student.

Schön (1987) hevder at refleksjon kan skje både *i* og *om* handling, som nevnt i teorikapittelet. Den kompetente og reflekterte praktiker vil være i stand til å reflektere i handling, men for å komme dit vil det være av betydning at praktiker har evne til å reflektere om handling (Schön, 1987). Å reflektere om handling kan handle om refleksjoner både før og etter en handling har funnet sted (Lauvås & Handal, 2014). I diskusjonsforumet var det først og fremst refleksjoner *etter* handling hadde funnet sted, som ble beskrevet. Studentene vendte tilbake til erfaringen, slik både Bjørk og Bjerknæs (2003) og også Lauvås og Handal (2014) fremholder som en hensiktsmessig måte å reflektere over erfaringer på. Dybden i studentens beskrivelser av egen erfaring var varierende, som analysen også viser, men det at studenten hentet frem erfaringer mener jeg viser at det er muligheter for å jobbe videre med refleksjon i diskusjonsforum. Funnene fra studien viser at studentene, ved å lese andres erfaringer og refleksjoner over erfaringer ble bevisst på mangler i egen kunnskap, både av teoretisk og praktisk art. Det er grunn til å anta at en slik bevisstgjøring kunne bidra til et ønske om å tilegne seg ny kunnskap, naturligvis avhengig av studentens motivasjon. Veileders evne til å jobbe med refleksjon over handling vil derfor være av betydning for å skape nye perspektiver som pådriver for ny kunnskapstilegnelse (Bjørk & Bjerknæs, 2003; Lauvås & Handal, 2014).

På tross av at veileder ikke klarte å strekke til for å skape diskusjon, viser funnene i studien at studentene jevnt over opplevde veileder som tilstedeværende. Kapittel 5.3 viser at studentene opplevde å bli sett, på tross av at den ikke var fysisk tilstede. Dette mener jeg kan være med på å vise at veileder opplevdes å ha empati og en empatisk holdning overfor studentene. Funnene som peker på studentenes opplevelser av veileders deltakelse, viser også at studentene opplevde at veileder skapte motivasjon for videre deltakelse. Dette kan sees i sammenheng med Bjørndal (2015) sine beskrivelser av empati som en treleddet prosess: å ha ønske om å forstå, å være i stand til å uttrykke sin forståelse og at studentene oppfatter seg forstått eller i det minste oppfatter veilederens vilje til å forstå (jf. kapittel 2.2.2). Flere funn tyder på at veileder *ønsket* å forstå studentene – veisøkernes – situasjon og uttalelser. Eksempler som jevnlig tilbakemeldinger på innlegg, bekreftelser og oppfordringer og spørsmål for å forsøke å utforske temaene som studentene bringer opp, kan ses på som ønsker om å forstå. Studentenes opplevelse av å bli sett kan også tolkes som en opplevelse av at veileder har *vilje* til å forstå, som er en del av det siste leddet i prosessen Bjørndal (2015)

beskriver. Det er imidlertid grunn til å tro at veileder i diskusjonsforumet, ikke i full utstrekning har vært i stand til å uttrykke det den har forstått av studentenes innlegg. Det viser både funnene som knytter seg til uheldig bruk av multiple spørsmål og også manglende teoretisk forankring (se kapittel 4.4.2). Dette kan funnene som peker på forbedringsområder hos veileder være med på å understøtte, for eksempel funnene som viser opplevelsen av veileders tilbakemeldinger som en avslutter for videre diskusjon.

Empati beskrives som viktig for å skape et godt læringsmiljø i et diskusjonsforum (Dysthe, 2001; Salmon, 2011). Bjørndal (2011, 2015) og Lauvås og Handal (2014) skriver om betydningen av empati i veiledningssammenheng. Selv om kontekstene empati beskrives i er ulik, mener jeg det allikevel er grunn for å si at begge sider har betydning i diskusjonsforumet. Igjen kommer jeg tilbake til Moore (1989) og hans interaksjonsmønster. Hvorvidt det er rom for empati i interaksjonen student-innhold er jeg ikke sikker på. Men, det jeg er sikker på, er at man ved tilrettelegging for et godt diskusjonsklima kan bidra til empatiske holdninger student-student. I tillegg vil veileders empati og ønske om å forstå være vesentlig for interaksjon student-underviser. Som Bjørndal (2015) sier er det grunn til å hevde at veileder vil få tilgang til flere opplevelser og følelser fra veisøker, dersom veisøker oppfatter veileder som empatisk. Det er ingen grunn til å tro at dette ikke kan være gjeldende i et nettbasert diskusjonsforum, og også i relasjonen mellom studentene. Veilederen i diskusjonsforumet har som jeg tidligere i drøftingen har vist, vært i stand til å ivareta noen av delene i empati som prosess. Allikevel er det rom for å jobbe mer med veilederkompetansen på nett slik at veileder er i bedre stand til å uttrykke sin forståelse av studentenes situasjon – noe som på sin side kan åpne mer for diskusjon.

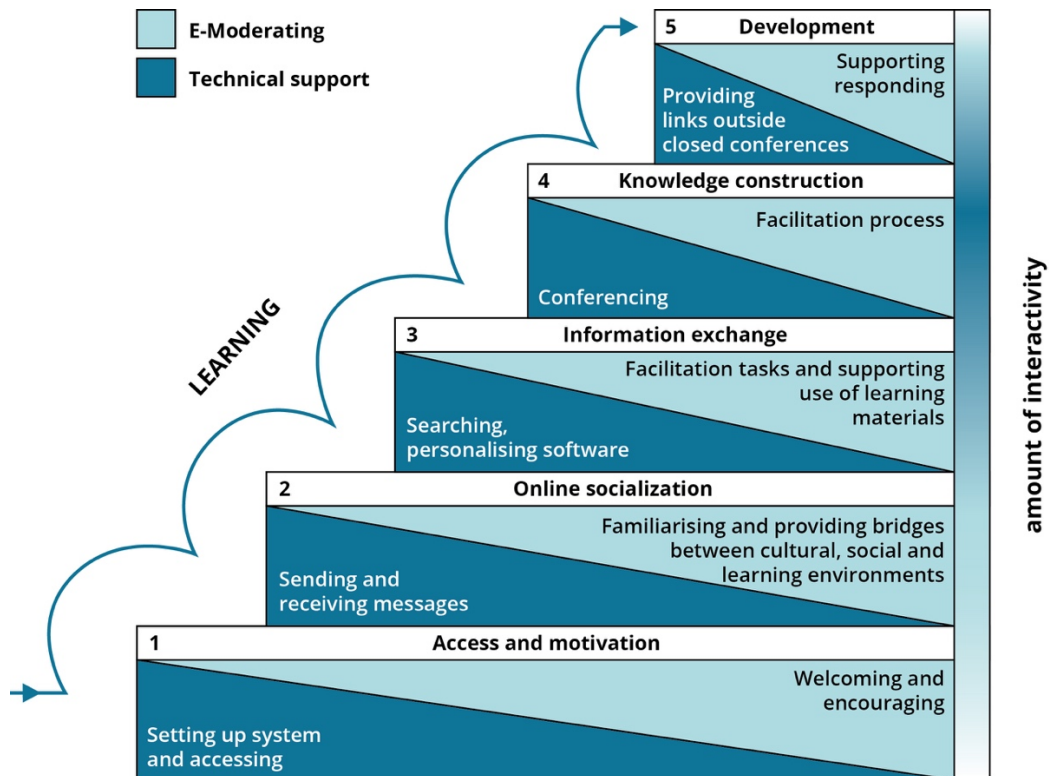
Studentene hadde konkrete ønsker om forbedring med hensyn til veileders deltakelse. Blant annet ytret de ønske om mer aktivitet fra veileders side, men da på en måte som satte studentene i kontakt med hverandre. Som nevnt tidligere peker Salmon (2011) og Fosslund (2015) på ulike perspektiv på veileders deltakelse. Utsagnet over mener jeg samsvarer med Salmon (2011) sine argumenter for aktiv deltakelse og gradvis tilbaketrekning. Aktiv veilederdeltakelse fordrer en bevissthet rundt kommunikasjon, både som veileder og moderator. I både veiledningslitteraturen og litteratur om moderatorrollen ved nettundervisning advares det for eksempel mot komplekse spørsmålsstillinger, såkalte multiple spørsmål eller maratonspørsmål (Bjørndal, 2015; Lauvås & Handal, 2014; Salmon, 2011). Som nevnt var dette et utbredt fenomen hos veileder i diskusjonsforumet. I kapittel

4.4.2 gjengis det et sitat hvor veileder stiller sju spørsmål, i ett og samme avsnitt. I en muntlig samtale, som veiledningslitteraturen i hovedsak tar for seg, ville dette kunne oppleves som vanskelig, om ikke umulig å svare på (Bjørndal, 2015; Lauvås & Handal, 2014). I en asynkron diskusjon, som min studie baserer seg på, kunne slike spørsmålsstillinger potensielt skape et kaos av responser fra ulike deltakere, til ulike tider (Salmon, 2011).

I min studie skapte imidlertid spørsmålsstillingene *null* respons. Jeg mener dette kan ha sammenheng med at ”spørsmålsstormen”, som jeg har valgt å kalle den, ble for omfattende og skapte usikkerhet hos studentene. Forståelig nok, for hvor skal man starte og slutte i et hav av komplekse spørsmål. Når studentene i tillegg hadde manglende eller uklare retningslinjer for interaksjonen i forumet kan spørsmålene – slik jeg ser det – ha opplevdes som kvelende og dermed ført til taushet. Studentenes opplevelse av tilbakemeldingene fra veileder pekte ikke direkte på spørsmålsstormen, men pekte på at spørsmålene i større grad fungerte som en trigger for indre dialog enn som trigger for respons og videre ytre dialog. Det vil med andre ord si at spørsmålene til tross for deres stormende karakter kan ha tjent noe av sin hensikt – bare ikke hensikten om refleksjon og dialog i fellesskapet.

6.3 Interaksjonsmønstre og deltakeropplevelser i lys av Salmons femstadiemodell

I denne siste delen av drøftingskapittelet skal jeg se nærmere på og diskutere funnene i min studie mer helhetlig med utgangspunkt i Salmons femstadiemodell (Salmon, 2011). Ut fra modellen ser jeg flere grunner til at man kan hevde at diskusjonsforumet ikke har levd ut sitt potensiale, og dette synliggjør samtidig sentrale muligheter for forbedringer.



Figur 2: Salmons femstadiemodell for undervisning og læring på nett (2011)

På det første stadiet i Salmon (2011) sin modell er tilgang og motivasjon stikkord. Stadium 1 er oppstartsfasen til et diskusjonsforum og i min studie gjaldt dette de første ukene i praksis. Studiens funn viser ingen problemer med tilgang (*accessing*) til læringsplattformen Fronter. Antakeligvis fordi dette var en plattform alle studentene var kjent med fra teoriundervisningen og administrativ informasjonsformidling. I løpet av den første uka var det heller ingen *faglig* deltakelse fra studentenes side. Det var derimot noen praktiske spørsmål, som muligens kan tolkes som en test fra studentens side på hvordan forumet fungerte. Som funnene i studien viser, la ikke veileder til rette for en introduksjonsoppgave eller noe annet som kunne gi studentene en smakebit på hva som ventet dem i diskusjonsforumet. Dette i strid med litteraturens anbefalinger når det gjelder oppgaveutforming i et diskusjonsforum (Dysthe, 2001; Fosslund, 2015; Salmon, 2011).

På stadium 1 var veileders deltakelse karakterisert av kollektiv respons som var adressert til hele studentgruppa. Innholdet bar preg av oppfordringer til deltakelse i forumet og en presisering av oppgaven, noe som kan grense opp mot støtte og motivasjon som Salmon (2011) fremholder som én av hovedoppgavene til moderator i denne fasen. Samtidig tilsier ingen av funnene at veileders oppfordringer ga motivasjon til videre bruk av forumet. En tydeligere kommunikasjon fra veileder på stadium 1 kunne endret opplevelsen av at det tok tid å bli kjent med læringsaktiviteten, eller ”formen” som studentene kalte det. Funnene viser at studentene selv måtte ta initiativ til å bli kjent med formen ettersom det ikke var utformet en konkret oppgave med dette som formål.

På det andre stadiet i Salmons modell er nettsosialisering i fokus (Salmon, 2011). På dette stadiet er hensikten nettverksbygging og å bli kjent med de andre deltakerne i forumet. Moderator skal som nevnt være involvert og legge til rette for bevissthet rundt et godt læringsmiljø på dette stadiet (Salmon, 2011). Funnene fra studien viser at dette stadiet ikke ble ivaretatt i diskusjonsforumet. Dette kan være noe av årsaken til at studentene opplevde usikkerhet og frykt knyttet til egen deltakelse i forumet. Funnene i kapittel 5.1.1 viser ulike eksempler på usikkerhet og frykt for egen deltakelse i forumet og studentene beskriver hvordan de selv måtte ta initiativ til å publisere innlegg uten noen retningslinjer. Utsagnene viser tydelig opplevelse av usikkerhet og frykt, og jeg tolker det som at studentene også opplevde *press* for å publisere innlegg for å imøtekomme forventningene til veileder. Dette presset kan, slik jeg ser det, oppleves som en form for tvangssosialisering og gjorde muligens opplevelsen av utrygghet desto sterkere.

Studentenes opplevelse av utrygghet har sammenheng med deres ønske om tydeligere retningslinjer for kommunikasjon, det som i litteraturen betegnes som *nettikette* (Fossland, 2015; Salmon, 2011). Utvikling av nettikette i diskusjonsforumet kunne gitt mer trygghet og retning til deltakernes interaksjoner, og kunne muligens også ført til en aktiv diskusjon. Gjennom bevisst arbeid fra veileder på stadium 2, kunne usikkerhet og frykt hos studentene blitt redusert. Større vekt på sosialisering kunne gjort studentene tryggere på egen deltakelse i forumet og også tryggere på andres deltakelse. Dette er også i samsvar med Salmon (2011) sin beskrivelse av dette stadiet, for i hennes beskrivelse av et godt læringsmiljø er *tillit* og *trygghet* sentralt.

Det tredje stadiet i Salmon (2011) sin modell handler om informasjonsutveksling. I diskusjonsforumet som ligger til grunn for min studie var mange av innleggene knyttet til dette. Studentene skrev sine innlegg med ulike fokus, men med informasjon som var lett tilgjengelig for dem (deres egne erfaringer). Oppgaven som ble gitt i diskusjonsforumet er, slik jeg ser det, en stadium 3-oppgave sett utfra Salmon (2011) sin modell. Oppgaven i diskusjonsforumet kan karakteriseres som åpen og lett tilgjengelig. Allikevel er det urealistisk å forvente at studentene skal drive med informasjonsutveksling uten å ha gått gjennom de foregående stadiene. Dersom veileder hadde ivaretatt stadium 1 og 2 kunne studentene vært bedre i stand til å besvare oppgaven.

Til tross for at studentene ikke fikk tilrettelagt sin deltakelse på stadium 3 i henhold til Salmon (2011), ivaretok imidlertid veileder andre deler av sin rolle i henhold til modellen. Veileder responderte både kollektivt og individuelt, og de kollektive responsene besto av oppsummeringer og kommentarer knyttet til det studentene beskrev i sine innlegg. Funnene viste også at studentene opplevde responsene som positiv drahjelp for å bidra videre i forumet.

Jeg mener det kan se ut til at diskusjonsforumet hoppet fra et delvis oppfylt stadium 1 til stadium 3. Diskusjonsforumet kom aldri til stadium 4 og 5, noe som blant annet kan skyldes den manglende dialogen mellom deltakerne. Det lå ikke til rette for og det *ble* heller ingen felles kunnskapskonstruksjon, til tross for at studentene opplevde å få tilgang til andres forståelse og perspektiv, slik funnene i studien viser. Likevel mener jeg det er fullt mulig å få til kunnskapskonstruksjon for sykepleierstudenter i et slikt nettforum, men da med klare retningslinjer for studentdeltakelsen og en tydeligere, mer bevisst moderatorrolle.

Diskusjonsforumet kan billedlig talt sammenliknes med et spedbarns utvikling. Et spedbarn som nettopp har lært å snu seg fra rygg til mage, kan ikke forventes å skulle gå i samme slengen. Mellom den motoriske øvelsen å snu seg og å ta sine første skritt skjer det både kognitiv og fysisk utvikling, som er nødvendige byggesteiner. Det samme gjelder for diskusjonsforumet. Dersom det hadde vært større bevissthet rundt behovet for en steg-for-steg-utvikling av diskusjonsforumet, kunne også en del barnesykdommer, for eksempel manglende interaksjon og ytre dialog, vært forebygget.

For enkelte kan Salmons modell oppfattes som en algoritme for hvordan man skal bygge opp et forum, og agere som veileder eller moderator. Modellen kan oppfattes slik, at om man følger den til punkt og prikke, er man garantert et vellykket resultat. Salmon (2011) er imidlertid mer nyansert enn som så i sine påstander, og det at hun har blitt anerkjent for modellen samt at den brukes i vid utstrekning, kan gi argumenter for at det er hold i hennes teori. Funn fra min undersøkelse og den foregående drøfting gir i alle fall grunn til å tro at disse anbefalingene kunne gjort deltakelsen i diskusjonsforumet til en opplevelse av økt læringsutbytte og individuell utvikling. Samtidig mener jeg også at veileder- og moderatorkompetansen må utfylle hverandre i den nettstøttede rammen. Begge kunnskapsområdene har betydning, for å kunne legge til rette for studentenes læring. Ikke minst har solid fagkompetanse, i konteksten det veiledes innenfor, stor betydning for at veiledning og moderering skal oppfattes som autentisk. Oppbygning av forumet i tråd med Salmons modell og en kunnskapsrik veileder/moderator med god fagkunnskap, mener jeg er forutsetninger for at veiledning på nett skal skje med god kvalitet.

7 Avslutning

Avslutningsvis skal jeg oppsummere studiens funn. Jeg skal redegjøre for funnenes betydning i et større perspektiv samt hvilke implikasjoner de kan ha for mitt faglige vedkommende, for bruk av slike fora i sykepleierutdanning samt for forskningen på feltet som sådan.

7.1 Oppsummering av studiens funn i henhold til forskningsspørsmål

I denne delen oppsummerer jeg oppgaven med bakgrunn i de tre forskningsspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven.

Forskningsspørsmål 1: Hva kjennetegner studenter og veileders deltakelse i et nettbasert diskusjonsforum som en del av praksisveiledning?

Funn knyttet til det første forskningsspørsmålet viser at studentenes deltakelse i diskusjonsforumet besto av to dimensjoner. Den ene dimensjonen omhandler det innholdsmessige i studentenes deltakelse. Den andre dimensjonen knyttes til det sosiale samspillet mellom medstudenter og veileder.

Den innholdsmessige deltakelsen i diskusjonsforumet bar hovedsakelig preg av et bredt fokus på erfaringer og hendelser studenten har opplevd. Studentene vendte tilbake til erfaringen, men uten særlig dybde i beskrivelsene. Kun et fåtall av innleggene fra studentene hadde dybde nok til å kunne kalles en refleksjon over handling, slik litteraturen beskriver det. Samtidig inntok studentene metaperspektiv på egen læring i innleggene og beskrev hvordan de oppfattet egen læring i praksis.

Når det gjelder studentenes sosiale samspill var dette preget av indirekte henvendelser til hverandre. De anerkjente at det var andre deltakere i forumet, men de henvendte seg så å si ikke direkte til hverandre. Til tross for at det er mange fellesnevner i tematikken de brakte opp i diskusjonsforumet, refererte ingen av innleggene til hverandre. Det sosiale samspillet besto hovedsakelig av interaksjon med veileder og med innholdet, og ikke med medstudenter. Interaksjonene i diskusjonsforumet var heller ikke av dialogisk karakter, ettersom de kun besto av ensidige innlegg – studentene responderte ikke på innlegg til tross for individuell respons fra veileder.

Veileders deltakelse i diskusjonsforumet hadde også et todelt aspekt i form av innhold og samspill. Veileder beveget seg gjennom forumperioden fra kollektive sammenvevinger til individuelle responser. Veileders deltakelse bar også preg av mange tilfeller av multiple spørsmål, hvor studenten ble bedt om å svare på opp til sju spørsmål i slengen.

Verken studentene eller veileders innlegg hadde forankring i teori, noe som muligens kan ha sammenheng med oppgavens utforming.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever sykepleierstudenter å delta i diskusjonsforum som en del av praksisveiledning?

Funn knyttet til forskningsspørsmål 2 viste at opplevelsen til sykepleierstudentene som deltok i diskusjonsforumet hadde flere aspekter ved seg. På den ene siden opplevde de forumet som noe positivt. De opplevde et fellesskap med hverandre på tross av fravær av dialog og de opplevde å få utfordret eget syn på klinisk praksis, gjennom andres perspektiv. På den andre siden opplevde også studentene usikkerhet ved egen deltakelse, spesielt i den første delen av perioden de deltok i forumet. Studentene opplevde usikkerhet knyttet til å skriftliggjøre egne tanker og refleksjoner for andre gjennom å publisere innlegg i forumet. Funn knyttet til kjennetegn på deltakelsen viste at studentene trengte tid på å ”skrive seg varme”. Noe av usikkerheten hadde sammenheng med frykt for negative tilbakemeldinger på det de selv hadde skrevet.

Studentene opplevde veileders tilbakemeldinger som en forutsetning for å fortsette deltakelsen i diskusjonsforumet. De opplevde å bli sett av veileder gjennom tilbakemeldingene de fikk underveis. Allikevel opplevde studentene at veileder, i noen tilfeller, signaliserte avslutning av tankerekker som kunne ført til videre diskusjon i forumet.

Studentene rapporterte også om en todelt opplevelse av fleksibiliteten i forumet. På den ene siden opplevde studentene fleksibilitet ved forumet, ettersom de selv hadde mulighet til å publisere og lese innlegg når det passet dem best. På den andre siden gjorde friheten til å skrive hva de ville og når de ville, at de opplevde *for* stor frihet.

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan kan diskusjonsforumet utvikles og forbedres?*

Sykepleierstudentene hadde mange konkrete innspill på hvordan diskusjonsforumet kunne utvikles og forbedres. Dette gjaldt blant annet forbedringer knyttet til veilederrollen der de ønsket at veilederen skulle:

- Være pådriver for diskusjonen
- Bidra til å skape kontakt mellom studentene
- Stille større krav til deltakelse
- Endre oppgaveformuleringen, f.eks gi oppgaver med litt "starthjelp"

Studentene hadde også flere innspill til organisatoriske og teknologiske aspekter ved forumet, de ønsket blant annet:

- At praktiske og faglige diskusjoner ble organisert i hver sin "tråd"
- Varslinger på mobil
- "Tag"-funksjon i forumet

Som både teorikapitlet og drøftingen viser, er ulike teoretiske perspektiver med på å støtte opp under studentenes synspunkter på forbedringer. I den første delen av drøftingen har jeg belyst interaksjoner i diskusjonsforumet som betingelse for læring. Her har det blitt rettet et særlig fokus mot forbedringer av utformingen av oppgaven(e) i diskusjonsforumet, samt grep som kan støtte opp om relasjonsbygging mellom deltakerne. Helt konkret kan for eksempel veileder og studenter sammen utarbeide retningslinjer for å skrive innlegg, eller veileder kan jobbe målrettet med sammenvevinger av innholdet deltakerne produserer.

I drøftingen pekes det også på veileder/moderator-kompetansen som betingelse for læring. I denne sammenheng er det spesielt veileders tilbakemeldinger og evne til å stille spørsmål som belyses. Det kommer eksempelvis tydelig frem at veileder/moderator i et asynkront diskusjonsforum bør vise forsiktighet med å stille multiple spørsmål, da slike spørsmålsstillinger potensielt kan føre til kaos.

Gilly Salmon (2011) sin femstadiemodell har vært sentral i min studie. De fem stadiene i modellen er de følgende: 1) Access and motivation, 2) Online socialization, 3) Information exchange, 4) Knowledge construction og 5) Development (jf. kapittel 2.2.3). I drøftingen kom det frem at det stort sett var stadium 1 (Access and motivation) og stadium 3 (Information exchange) som ble ivaretatt av veileder. Dette viser at forbedringspotensialet i diskusjonsforumet er stort. Modellen kan brukes som et verktøy for å løfte kvaliteten på

organiseringen av diskusjonsforumet, på diskusjonen i seg selv og opplevelsen av å delta i dette. Ved inngående kjennskap til modellen vil veileder kunne bygge opp et forum som ivaretar deltakerens trygghet og legger til rette for diskusjoner mellom de som deltar.

7.2 Studiens begrensninger

Jeg skal videre kort peke på noen av studiens begrensninger.

Som jeg har redegjort for gjennom oppgaven består denne undersøkelsen kun av ett case. Selv om funnene i mange tilfeller samsvarer med tidligere empirisk forskning ville det vært en styrke for videre forskning å se på flere caser under ett. I tillegg til er det, som jeg har nevnt tidligere (jf. kapittel 3.4.3), få respondenter i denne studien. Dette taler også for at det kan være hensiktsmessig å gjøre undersøkelser med flere case og flere fokusgrupper til intervju – med et større antall deltakere i fokusgruppene.

Som jeg tidligere har redegjort for har jeg hatt en dobbelt-rolle i denne undersøkelsen på flere plan. Jeg har både hatt en dobbelt-rolle knyttet til studentene, som tidligere veileder og i denne sammenheng, forsker. Det er heller ikke uten betydning at jeg har forsket på meg selv som veileder, noe som kan ha vært med på å påvirke min forforståelse. Denne utfordringen har jeg imidlertid prøvd å håndtere gjennom å distansere meg fra materialet i analyse- og skriveprosessen.

Til tross for disse svakhetene, mener jeg denne oppgavens funn gir viktige indikasjoner på hvordan denne type forum kan fungere og forbedres.

7.3 Funnenes betydning og implikasjoner for videre arbeid med nettforum

Funnene i studien og teorien som belyser dem, viser betydningen av en bevisst holdning og en solid kunnskap rundt bruk av diskusjonsforum som veiledningsform. Det er klar sammenheng mellom opplevelsen av utrygghet og deltakelse i diskusjonsforumet. Men, som tidligere empirisk forskning og de ulike teoretiske perspektivene viser, er det ikke nødvendigvis radikale grep som skal til for at det kan skje endring og utvikling.

Studien viser at forumet kan fungere som en positiv styrking av praksisstudiene og gi studentene et fellesskap med mulighet for læring gjennom mangfoldige perspektiver. Dette krever imidlertid en veileder med kunnskap og ferdigheter både innen veiledning og

moderatorvirksomhet i nettdiskusjoner. Oppgaven som gis i diskusjonsforum bør bygges steg for steg, og må oppleves som relevant. Det kan se ut til at tiltak for å fremme læringsmiljøet innledningsvis i forumperioden og oppgavens formulering er to sentrale betingelser for at læring skal finne sted.

Arbeidet med dette prosjektet har gitt meg faglig påfyll og et kritisk blikk på min lærergjerning. I løpet av arbeidsperioden har jeg ved flere anledninger opplevd å ikke være i besittelse av tilstrekkelig kunnskap. Kunnskap om IKT som læringsverktøy, studenters læring, studentaktivitet, klinisk praksis i sykepleie, veiledning av studenter etc., er slik jeg ser det svært komplekst og omfattende, samtidig som volumet av studier på disse feltene stadig øker.

I et kortsiktig perspektiv vil denne studien ha direkte implikasjoner for min tilnærming til diskusjonsforumet som veiledningsform i klinisk praksis. Jeg har fått innsikt i deltakermønster og opplevelser, som har gitt meg ny kunnskap til å videreutvikle bruk av diskusjonsforum. I skrivende øyeblikk er jeg i gang med en ny runde med praksisveiledning hvor diskusjonsforum inngår. Denne gang med en annen oppbygning, basert på erfaringene fra denne studien.

Refleksjonene jeg har gjort meg underveis i arbeidet med studien har økt min bevissthet rundt bruk av diskusjonsforum i veiledning og undervisning av studenter. Jeg har utviklet et mer nyansert forhold til pedagogisk bruk av IKT som verktøy i læringsprosesser, og har utviklet større forståelse for betydningen av kunnskap samt blitt bevisst hvilke konsekvenser en slik tilnærming kan ha.

Implikasjonene av studien sett i et større, og mer langsiktig, perspektiv innebærer blant annet idéer til videre forskning: jeg har blitt mer oppmerksom på veilederrollen i diskusjonsforum og opplevelsen av å inneha denne rollen. Taushetsplikt og vern om pasienten ved bruk av diskusjonsforum som veiledningsform, er aspekter som med fordel kunne vært undersøkt gjennom større eller mindre forskningsprosjekter. Ikke minst ser jeg store hull i kunnskapen som omhandler bruk av IKT i norsk sykepleierutdanning, noe jeg mener burde vært kartlagt nærmere for å avdekke mulige forskningsområder. Min studie kan gi implikasjoner for hvordan diskusjonsforum brukes i sykepleierutdanningen samt være en ressurs for andre

sykepleielærere som ønsker å ta i bruk diskusjonsforum i praksisveiledning. På denne måten kan studien være med på å fylle dette kunnskapshullet som jeg mener å ha identifisert.

Både det kortsiktige og det langsiktige perspektivet, refererer til implikasjoner for mitt virke som lærer i høyere utdanning. Jeg mener denne studien kan være med på å belyse endringer i rollen som lærere i høyere utdanning, både i sykepleierutdanning og andre utdanninger, må ta innover seg. Bruk av ny teknologi og nye former for undervisning og veiledning bør ikke lenger være et anliggende for den enkelte, tilfeldige lærer som engasjerer seg i dette. Dette bør være et kollektivt ansvar for å styrke studentenes læring, samt for å utvikle sektoren i takt med utviklingen i samfunnet for øvrig.

Referanser

- Alver, B. G., & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag: vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bingen, H. M., & Aasbrenn, M. (2012). Fleksibel fagdiskusjon. *Uniped*, 3(03), 16-31.
- Bjerknes, M. S., & Christiansen, B. (2015). *Praksisveiledning med sykepleierstudenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørk, I. T. (2003). Refleksjon over egen praksis. I I. T. Bjørk & M. S. Bjerknes (Red.), *Å lære i praksis: en veiviser for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørk, I. T., & Bjerknes, M. S. (2003). *Å lære i praksis : en veiviser for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). Hva slags kompetanse trenger veilederen? Tre alternative forståelser. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår: skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2015). *Konstruktive hjelpesamtaler; også kalt veiledning, rådgiving, mentoring og coaching*. [Bokmanus].
- Blix, S., Anderssen, N., & Størdal, T. (2012). *Helse.digital*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju : perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bredsdorff, N. (2002). *Diskurs og konstruktion: en samfundsvidenskabelig kritik af diskursanalyser og socialkonstruktivismen*. København: Forlaget Sociologi.
- Buckley, M. K., Beyna, M. B., & Dudley-Brown, M. S. (2005). Promoting Active Learning Through On-Line Discussion Boards. *Nurse Educator*, 30(1), 32-36.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis* (Introducing qualitative methods). London: Sage.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fossland, T. M. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (Fokusgrupper). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487

- Hermann, L. M. (2006). Technology and Reflective Practice: The Use of Online Discussion to Enhance Postconference Clinical Learning. *Nurse Educator*, 31(5), 190-191.
- Holter, I. M., & Mekki, T. E. (2011). *Sykepleieboken 1: Grunnleggende kunnskap i klinisk sykepleie* (4 utg.). Oslo: Akribe.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. I M. Slowey & D. Watson (Red.), *Higher education and the lifecourse*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Institutt for helse- og omsorgsfag. (2013). *Bachelorutdanning i sykepleie. Fagplan 28.06.2012. Revidert 12.06.2013 og 11.09.2013*. Tromsø: Institutt for helse- og omsorgsfag, Universitetet i Tromsø UiT.
- Institutt for helse- og omsorgsfag. (2014a). *Pensum for 1.studieenhet*. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Institutt for helse- og omsorgsfag. (2014b). *Undervisningsplan for 1.studieenhet. Bachelorutdanning i sykepleie*. Tromsø: Institutt for helse- og omsorgsfag, UiT Norges arktiske universitet.
- Koch, L. F. (2014). The nursing educator's role in e-learning: A literature review. *Nurse education today*, 34, 1382-1387.
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. St.Paul: University of Minnesota.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Oslo.
- Kunnskapsforlaget. (2016a). Browsing. I *Ordnett.no*. Kunnskapsforlaget. Hentet 25.april 2016 fra <http://www.ordnett.no/>
- Kunnskapsforlaget. (2016b). Lurking. I *Ordnett.no*. Kunnskapsforlaget. Hentet 25.april 2016 fra <http://www.ordnett.no/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Leppa, J. C. (2004). Assessing Student Critical Thinking Through Online Discussions. *Nurse Educator*, 29(4), 156-160.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Martinsen, K. (2000). *Øyet og kallet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Mathisen, P., & Bjørndal, C. R. P. (2016). Tablet as a digital tool in supervision of student teachers' practical training. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *In print*.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Metiäinen, 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: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2012.09.012>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2 utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, *3*(2), 1-6.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2 utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- NESH. (2014). *Etiske retningslinjer for forskning på Internett*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora,. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/>.
- 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), 3-9. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.3
- Norbye, B., & Skaalvik, M. W. (2013). Decentralized nursing education in Northern Norway: towards a sustainable recruitment and retention model in rural Arctic healthcare services. *International Journal of Circumpolar Health*, *72*(0), 1-7. doi: 10.3402/ijch.v72i0.22793
- Norbye, B., & Tøllefsen, S. (2012). Skriftlig nettdiskusjon – en ny mulighet for faglig refleksjon. *Uniped*, *3*(04), 14-26.
- 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.
- Pucer, P., Trobec, I., & Žvanut, B. (2014). An information communication technology based approach for the acquisition of critical thinking skills. *Nurse education today*, *34*(6), 964. doi: 10.1016/j.nedt.2014.01.011
- Reynolds, S., & Fell, P. (2011). The effect of e-learning on student placement in the community. *Primary Health Care*, *21*(5), 28.
- Rummelhoff, G. R., & Røising, H. S. (2012). Deler refleksjoner digitalt. *Tidsskriftet sykepleien*.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: the key to teaching and learning online* (3. utg.). London: RoutledgeFalmer.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner* (The Jossey-Bass higher education series). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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.
- Steindal, S. A., Aasbrenn, M., & Bingen, H. M. (2015). Hva opplever sykepleierstudenter som hensiktsmessig bruk av studentresponsystem i undervisning i palliativ omsorg? *Uniped*, 8(02).
- Store Norske Leksikon. (2009a, 14.02.2009). Opplevelse. I *Store norske leksikon*. Hentet 25.april 2016 fra <https://snl.no/opplevelse>
- Store Norske Leksikon. (2009b). Reflektere. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 25.april 2016 fra <https://snl.no/reflektere>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, J. (2013). Exploring the use of asynchronous online discussion in health care education: A literature review. *Computers & Education*, 69, 199.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning: mer enn ord* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanning.no. (2016, 3.juli 2014). *Sykepleie*. Hentet 3.mai 2016 fra <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/sykepleie>
- Uvett. (2006). *Læringssti - innledning*. Hentet 30.april 2016 fra http://www.uvett.uit.no/cf/CF61/Laringsstier Fronter 61_HTML/Side_12.htm
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wikipedia. (2013). Tag. I *Wikipedia. Den frie encyklopedi*. Hentet 25.april 2016 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Tag>

Wikipedia. (2014). Emotikon. I *Wikipedia. Den frie encyklopedi*. Hentet 25.april 2016 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Emotikon>

Worum, K. S., & Bjørndal, C. R. P. (2016). *Kvalitet i praksisveiledning: Studenter og læreres perspektiver i barnehagelærerutdanning*. Universitetet i Tromsø.

Ørnes, H., & Gjerdrum, E. (2015). *Digital tilstand 2014. Norgesuniversitetets skriftserie*. Tromsø: Norgesuniversitetet.

Vedlegg 1

Ukentlig oppgave:

Hver uke skal dere lage et innlegg kalt "ukeslutt" hvor dere oppsummerer det viktigste fra uka som har gått - hva har dere **gjort, lært og lurt** på? Gi gjerne kommentarer til andre - kjenner du deg igjen i noe av det som er skrevet, hva har du erfart og gjort i liknende situasjoner, kan det være andre handlingsalternativer osv.

Vedlegg 2

Forslag til emneord

| Sykepleie/helse | Veiledning | E-læring |
|--|--|---|
| <p>Sykepleierstudenter Sykepleieutdanning</p> <p>Praksis Praksisstudier</p> <p>Refleksjon Kritisk tenkning Dannelse</p> <p>Nursingstudent Nursing education</p> <p>Critical thinking Reflection</p> <p>Clinical placement Practice</p> | <p>Veiledning Rådgivning Coaching Konsultasjon Tilbakemelding Vurdering Refleksjon Veisøker</p> <p>Practical training supervisor Advisor Counseling Mentoring Coaching Supervision Feedback Assessment</p> | <p>E-læring Nettbaserte diskusjonsforum Nettundervisning Nettdiskusjoner LMS Nettbasert kommunikasjon</p> <p>Blended learning E-learning Interactive learning environments Online learning</p> <p>Discussion boards Discussion forum Asynchronous Online Discussion + AOD Collaborative learning environments Computer conferencing</p> <p>Social interaction Online communication</p> <p>Moderator Facilitator Faciliator strategies</p> |

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Cato R. P. Bjørndal
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 29.09.2015

Vår ref: 44434 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.08.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 44434 | <i>Sykepleierstudenters opplevelse av veiledning i nettbasert diskusjonsforum</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Cato R. P. Bjørndal</i> |
| Student | <i>Catrine Buck Jensen</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44434

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Jf. epost fra student Catrine Jensen 28.09.2015, vil det ikke bli registrert personopplysninger om tredjepersoner.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.11.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Sykepleierstudenters opplevelse av veiledning i nettbasert diskusjonsforum

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan studenter opplever å motta veiledning i et nettbasert diskusjonsforum. Du er valgt ut som deltaker i studien, da du er registrert med innlegg i et diskusjonsforumet som ble brukt i veiledning våren 2015.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien er todelt. Først innebærer den at skriftlige innlegg fra diskusjonsforum brukt i emnet «Yrkesutøvelse i grunnleggende sykepleie» (SYP-1040) våren 2015 blir tatt i bruk for bearbeiding, analyse og drøfting ihht formålet med studien. Alle innlegg anonymiseres og det vil ikke kunne identifiseres tilbake til den enkelte student.

Den andre delen innebærer å møte til en gruppesamtale sammen med andre deltakere i studien, samtalen vil ta i overkant av én time. Det vil bli gjort lydopptak under samtalen. Spørsmålene vil omhandle din/gruppas opplevelse av å være deltaker og få veiledning i et forum.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Utskrift av diskusjonsforum og opptak av samtale vil oppbevares innelåst.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i november 2016. Alle personopplysninger og opptak vil da makuleres/destrueres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dette vil ikke ha innvirkning på videre veiledning og oppfølging i sykepleierstudiet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Catrine Buck Jensen på telefon 900 522 94 eller e-post catrine.b.jensen@uit.no. Du vil også kunne kontakte veileder på oppgaven, Cato Bjørndal på telefon 776 46487 eller e-post cato.bjorndal@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Oppløvelser ved å delta i et nettbasert diskusjonsforum som del av praksisveiledning. Tanker om forbedring.

Din opplevelse av egen deltakelse i forumet.

a) Hvordan opplevde du din egen deltakelse?
b) Hva kunne gjort deltakelsen bedre?

Din opplevelse av hvordan bruken av forumet har/ikke har påvirket din egen refleksjon/tenkning

a) Hvordan opplevde du at forumet påvirket/ikke påvirket?
b) Hva kunne styrket forumets påvirkning?

Din opplevelse av læringsutbyttet ved å delta i forumet

a) Hvordan opplevde du læringsutbyttet?
b) Hva kunne styrket læringsutbyttet?

Din opplevelse av veilederens deltakelse i forumet

a) Hvordan opplevde du veilederens deltakelse?
b) Hva kan veilederen gjøre for å forbedre utbyttet av forumet?

Din opplevelse av medstudenters deltakelse i forumet

a) Hvordan opplevde du de andres deltakelse?
b) Hva kunne gjort deltakelsen bedre?

Din opplevelse av kommunikasjonen i forumet

a) Hvordan opplevde du kommunikasjonen?
b) Hva kunne gjort kommunikasjonen bedre?

Andre tanker eller kommentarer?

Vedlegg 6

| Åpningsspørsmål | |
|---|--|
| Tenk tilbake på fjorårets praksisperiode og da vi brukte diskusjonsforumet: Bruk to minutter på å skrive ned noen stikkord om hva du husker best fra dette. | |
| Din opplevelse av egen deltakelse i forumet | |
| 1 | Hvor aktiv var du i forumet? |
| 3 | Hva kunne gjort egen deltakelse bedre? |
| 2 | Hvordan opplevdes ukesoppgaven? |
| 1 | Hvordan gikk du fram når du skulle skrive et innlegg? |
| 1 | Hvilke hensyn tok du? |
| 3 | Hva gjorde at du tok disse hensynene? |
| Din opplevelse av hvordan bruken av forumet har/ikke har påvirket din egen refleksjon/tenkning | |
| 2 | Hvordan opplevde du at forumet påvirket/ikke påvirket din egen refleksjon eller tenkning? |
| 3 | Hva kunne styrket forumets påvirkning? |
| 3 | Hvordan tror du at diskusjoner/refleksjoner i et forum kan gjøre deg til en bedre sykepleier? |
| Din opplevelse av læringsutbyttet ved å delta i forumet | |
| 2 | Hvordan opplevde du læringsutbyttet? |
| 3 | Hva kunne styrket læringsutbyttet? |
| 3 | Hvis du ble bedt om å gi råd til de som skal bruke dette forumet fremover: <ul style="list-style-type: none"> • Hva ville du ha tenkt var lurt å gjøre for å bruke dette best mulig eller enda bedre? • Hva ville du gitt råd om å ikke gjøre? |
| Din opplevelse av kommunikasjonen i forumet | |
| 1 | Hvilke forventninger hadde du til å kommunisere i et nettforum? |
| 2 | Hvordan opplevde du kommunikasjonen i forumet? |
| 1 | Hvordan påvirkes diskusjonen av at man ikke ser hverandre? |
| 3 | Hva kunne gjort kommunikasjonen bedre? |
| Din opplevelse av veilederens deltakelse i forumet | |
| 1 | Hva mener du kjennetegner god veiledning? |
| 1 | Hvordan er en god veileder? |
| 2 | Hvordan opplevdes veiledninga i forumet? |
| 2 | Hvordan opplevde du veilederens rolle? |
| 2 | Hvordan ble relasjonen til veileder påvirket ved å diskutere på nettet? |
| 2 | Hvordan opplevde du veilederens deltakelse? |
| 3 | Hva kan veileder gjøre for å forbedre utbyttet av forumet? |
| Din opplevelse av medstudenters deltakelse i forumet | |
| 1/2 | Hvordan opplevde du de andres deltakelse i forumet? |
| 3 | Hva kunne gjort deltakelsen bedre? |
| 1 | Hvilke forventninger hadde du til medstudenter når et innlegg ble publisert? |
| Avslutning av intervju | |
| | Invitere assistent til å komme med spørsmål |
| | Oppsummere kort diskusjonen |
| | Av alle tingene dere har diskutert i dag, hva synes dere er det viktigste? |
| | Hva tenker dere om min rolle som deres tidligere veileder og nå forsker? |