

Deling av refleksjonsnotater i Blackboard: en pilotundersøkelse med 2. års sykepleierstudenter

**Guri Rosseland Rummelhoff
Hanne Schou Røising**

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2010:8**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2010:8
© Forfatterne/Høgskolen i Østfold
ISBN: 978-82-7825-318-2
ISSN: 1503-2612

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
METODE	3
FUNN/DISKUSJON	3
KONKLUSJON	3
1.0 INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN OG HENSIKT	5
1.2 OPPBYGGING AV RAPPORTEN	6
2.0 TEORI	9
2.1 SYKEPLEIEFAGLIG KOMPETANSE	9
2.2 KUNNSKAPSBASERT PRAKSIS	10
2.2 REFLEKSJONSLÆRING	11
2.2 BETYDNING AV DIALOG MED ANDRE FOR LÆRING	12
2. 4 DIGITALE LÆRINGSOMGIVELSER VS. FYSISKE MØTER	13
3.0 FORSKNING PÅ OMRÅDET	15
3.1 "DET ER BARE SÅNN JEG ER"	15
3.2 DIGITALE UTFORDRINGER I HØYERE UTDANNING	15
4.0 METODE	17
4.1 METODEVALG	17
4.1.1 Spørreskjema	17
4.1.1 Fokusgruppeintervju	18
4.2 GJENNOMFØRING	18
4.2.1 Studentundersøkelser i Blackboard	18
4.2.2 Fokusgruppeintervju med praksislærerne	18
4.3 ETISKE OVERVEIELSER	19
4.4 VALIDITET OG RELIABILITET	20
4.4.1 Validitet	20
4.4.2 Reliabilitet	21
4.4.3 Metodekritikk	21
5.0 FUNN	23
5.1 HVA MENER STUDENTENE?- KVANTITATIVE FUNN	23
5.1.1 Generelt utbytte av refleksjonsnotater	23
5.1.2 Bruk av refleksjonsnotater i praksis (med praksisveileder)	26
5.1.3 Betydning for læring i praksis	26
5.1.4 Betydning for personlig utvikling	27
5.1.5 Framtidige ønsker for deling av refleksjonsnotater i praksis	28
5.2 STUDENTENES OPPLEVELSER - KVALITATIVE FUNN	28
5.2.1 Positive erfaringer med prosjektet	28
5.2.2 Negative erfaringer med prosjektet	30
5.3 OPPSUMMERING AV STUDENTFUNN	31
5.4 HVA SIER PRAKSISLÆRERNE?	31
5.4.1 Tidsbruk	33
5.4.2 Logistikk	33
5.4.3. Hva er gode refleksjonsnotater?	34
5.4.4 Hva er gode tilbakemeldinger?	34
5.4.5 Savnet av fysiske møter	34
5.5 OPPSUMMERINGS AV PRAKSISLÆRERFUNN	35

6.0 DISKUSJON	37
6.1 HVORDAN KAN SKRIVING AV REFLEKSJONSNOTATER STIMULERE TIL PERSONLIG KOMPETANSEUTVIKLING FOR DEN ENKELTE STUDENT?	37
6.2 HVORFOR BRUKE IKT SOM VERKTØY FOR SAMARBEID OG DELING?	39
6.2.1 Det er sentrale føringer for økt bruk av IKT i høgere utdanning.....	39
6.2.2 Den «sakte tiden» er vesentlig i refleksjonsarbeid.....	40
6.2.3 IKT-verktøy har potensiale for fleksibilitet.....	41
6.2.4 Studenter har ulike læringsstrategier.....	41
7.0 KONKLUSJON	43
7.1 VIDERE ANBEFALINGER	43
8.0 REFERANSER	45

VEDLEGG

Vedlegg 1: Arbeidskravet

Vedlegg 2: Intervjuguide for fokusgruppeintervju

Vedlegg 3: Survey - prosjektdeltakerne

Vedlegg 4: Survey - studenter som har fulgt ordinært forløp

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring studenter

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring praksislærer

Sammendrag

Studien handler om 2.års sykepleierstudenter som deler sine refleksjonsnotater fra somatisk/psykiatrisk praksis med medstudenter i læringsplattformen Blackboard. Studiens hensikt er at studentene skal oppleve refleksjoner over praksis som betydningsfulle og at arbeidet med refleksjonene skal stimulere til erfaringskunnskap.

Metode

Studien bygger på datamateriale fra to spørreundersøkelser og et fokusgruppeintervju. Materiale fra spørreundersøkelsene er bearbeidet ved hjelp av SPSS (Statistical Package of the Social Sciences). Fokusgruppeintervjuet er analysert ved hjelp av innholdsanalyse.

Funn/diskusjon

Studios funn viser at studentene som deltok i prosjektet opplever større utbytte av å jobbe med refleksjonsnotater enn studenter som har fulgt ordinært opplegg. Funn fra fokusgruppeintervjuet viser at praksislærere opplever dette som et godt supplement til muntlig refleksjon på PSH (praktiske studier i høgskolen) dager.

Både studenter og praksislærere opplever prosjektet som tidkrevende, men dette har vært vel anvendt tid for å utvikle kunnskapsbasert praksis.

Konklusjon

Kunnskapsbasert sykepleie inneholder elementer fra forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap. Arbeid med refleksjonsnotater handler om å intergrere disse tre kunnskapsformene. Deling av refleksjonsnotater i Blackboard kan være én måte å oppnå dette på.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og hensikt

Sykepleierstudenter skriver ukentlige refleksjonsnotater fra samtlige praksisperioder. Praksis utgjør ca. 50 % av studiet. Refleksjonsnotatene samles i en praksisperm som også inneholder andre dokumenter fra praksis. At studentene har skrevet refleksjonsnotater er ett blant flere arbeidskrav som evalueres etter fullført praksis. I hvilken grad disse refleksjonsnotatene har blitt lest og kommentert av praksislærer (lærer ved høgskolen som følger studenten i praksis) og praksisveiledere (sykepleier på praksisstedet som veileder studenten i praksis) har variert. I en nylig publisert doktoravhandling av Lillian Lillemoen (2008) dokumenteres bruken av refleksjonsnotatene som lite tilfredsstillende av studentene selv. Skolens krav om at studentene skal (må) skrive refleksjonsnotater synes å basere seg på et ønske om å stimulere studentenes erfaringslæring gjennom refleksjon over egen praksis, men disse intensjonene synes å falle på steingrunn fordi de ikke følges opp. Delvis tilkjennegir studentene skuffelse over at ingen, hverken praksislærere eller praksisveiledere, viser interesse for det de skriver (ibid). Studentenes oppfatninger deles også av flere lærere ved sykepleierutdanningen. Det er derfor et ønske å gjøre noe med dette.

Vår prosjektidè er todelt;

- Vi ønsker at studentenes ukentlige refleksjonsnotater skal deles med medstudenter i basisgruppa der studentene skal reflektere i fellesskap og gi hverandre tilbakemeldinger på de refleksjonene som gjøres fra praksis. Skolens praksislærer vil følge med på utvekslingen av refleksjonsnotatene og også komme med tilbakemeldinger til studentene. På den måten vil studentenes refleksjonsnotater bli brukt aktivt mens de er i praksis.
- Vi ønsker at utvekslingen skal finne sted i Blackboard (Høgskolens elektroniske læringsplattform). På den måten flytter vi studentenes refleksjonsarbeid fra PSH dagen der studentene møtes for muntlig å reflektere over praksis til Blackboard der studentene skriftlig deler sine refleksjonsnotater med hverandre.

En nærmere begrunnelse for dette følger senere.

Hensikten med denne prosjektideen er at studentene skal oppleve refleksjoner over praksis som betydningsfulle og at arbeidet med refleksjonene skal stimulere til erfaringskunnskap for den enkelte student.

Dette bygger på de pedagogiske ideene om hverdagslæring (Lave & Wenger 2003), refleksjonslæring (Schön 2000) og praksislæring (Säljö 2001). Begrunnelsene er også at studentene gjennom skriveprosessene skal komme til dypere erkjennelse (Dysthe 2001).

På bakgrunn av dette formulerte vi følgende problemstilling:

Hvordan kan deling av refleksjonsnotater i Blackboard stimulere til personlig kompetanseutvikling for den enkelte student?

Begrepet personlig kompetanseutvikling brukes her, slik Kirkevold definerer det: «Teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og etisk kunnskap må integreres for at det skal ha innvirkning på utvikling av personlig kompetanse» (1996:28). Refleksjonsnotater er ett blant flere virkemidler for å oppnå dette.

For å finne svar på vår problemstilling, gjennomførte vi våren 2009 et prosjekt med tre studentgrupper. I sin praksisperiode skulle studentene ukentlig dele sine refleksjonsnotater i grupperommet på Blackboard. I tillegg skulle de ukentlig gi to kommentarer på medstudenters refleksjonsnotater og motta to kommentarer på eget refleksjonsnotat. Utover dette kunne de (frivillig) gi flere kommentarer. På bakgrunn av de innkomne kommentarene skulle studentene lage en oppsummering på det opprinnelige notatet. Praksislærer skulle også komme med noen tilbakemeldinger både på studentenes refleksjonsnotater og på studentenes kommentarer til hverandre. Studien bygger på datamateriale fra to spørreundersøkelser og ett fokusgruppeintervju. En spørreundersøkelse fra studenter som har deltatt i prosjektet, og en fra studenter som har fulgt ordinært opplegg. Spørreundersøkelsene bestod av både åpne og lukkede spørsmål. Hensikten med de to spørreundersøkelsene var å gjøre sammenlikninger for bedre å få fram studentenes evaluering av prosjektet sammenliknet med ordinært forløp. Fokusgruppeintervjuet er foretatt med praksislærere som har deltatt i prosjektet. Hensikten med dette var å undersøke lærernes opplevelser og vurderinger av prosjektet. Disse metodene skulle inngå i evaluering av prosjektet. Dette er nærmere utdypet i kapittel 4.

1.2 Oppbygging av rapporten

Etter innledningen presenteres studiens teoretiske grunnlag (kapittel 2) og relevant forskning (kapittel 3). I kapittel 4 presenteres de to metodene som

har vært benyttet for å belyse den presenterte problemstillingen. På bakgrunn av våre funn (kapittel 5) drøftes disse opp mot den presenterte teorien og problemstillingen (kapittel 6). Rapporten avsluttes med en konklusjon (kapittel 7) og noen ideer om hvordan det kan tilrettelegges videre med tanke på bruk av studenters refleksjonsnotater i praksis.

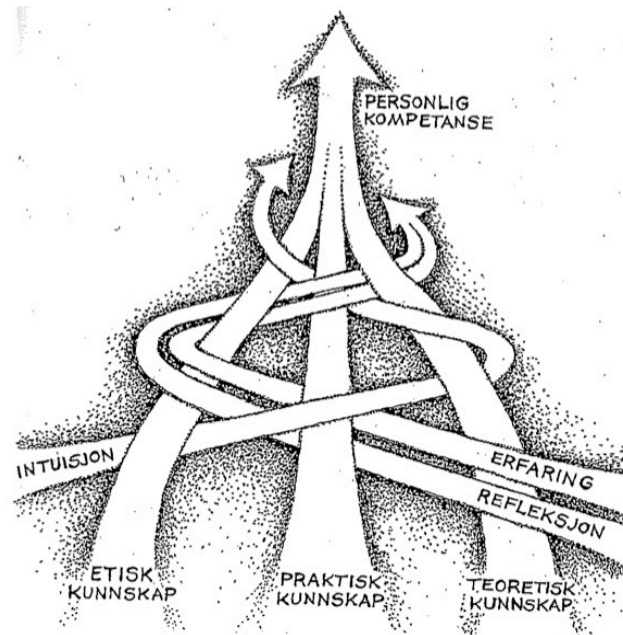
2.0 Teori

2.1 Sykepleiefaglig kompetanse

Praktisk utøvelse av sykepleie innebærer ofte store utfordringer med sammensatte og komplekse situasjoner. Dette innebærer at vi som profesjonelle fagutøvere trenger et vidt spekter av kunnskap for å være kompetente til å imøtekomme denne kompleksiteten. Begrepet kompetanse benyttes ofte når vi skal beskrive hva vi er "i stand til" eller "kan". Kompetansebegrepet rommer, i følge Kirkevold (1996), evner, ferdigheter, kunnskap, holdninger og personlighet.

Den personlige kompetansen bygger på etisk kompetanse, praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap. I tillegg til disse komponentene benytter vi også vår egen intuisjon, erfaring og refleksjon.

Kirkevold (1996) illustrerer hvordan alle disse komponentene veves inn i en samlet personlig kompetanse gjennom denne figuren:



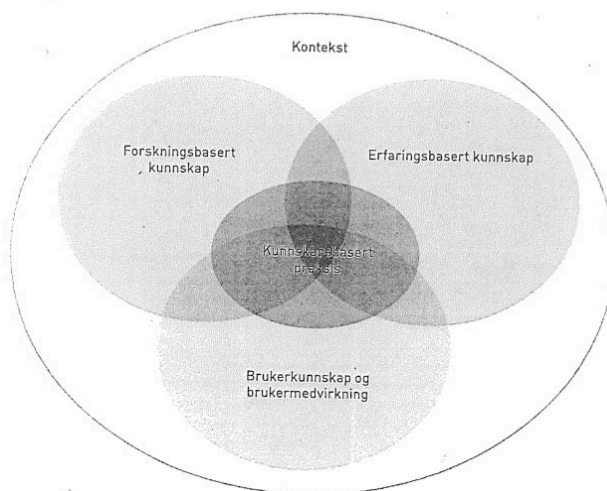
(ibid:29)

Figuren illustrer hvorledes ulike komponenter veves sammen til personlig kompetanse. Begrepet personlig kompetanse har mange likheter til begrepet kunnskapsbasert praksis, slik Nortvedt beskriver det (Nortvedt, Jamtvedt, Graverholt, Reinart 2007).

2.2 Kunnskapsbasert praksis

Kunnskap som begrep har tradisjonelt vært forbundet med teori. I de senere årene er det imidlertid blitt mer og mer vanlig å snakke om andre former for kunnskap, slik som *praksiskunnskap* eller *kunnskapsbasert praksis*.

Kunnskapsbasert praksis inneholder elementer fra tre ulike kunnskapsformer, *erfaringsbasert kunnskap*, *forskningsbasert kunnskap* og *brukerkunnskap* (ibid).



(ibid:14)

En god sykepleier integrerer kunnskap fra forskning sammen med sin erfaringsbaserte kunnskap og sine ferdigheter på en slik måte at pasienten oppnår optimal sykepleie.

Kunnskapsbasert sykepleie kan defineres slik: ”Å utøve kunnskapsbasert sykepleie er å ta sykepleiefaglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og pasientens ønsker og behov i den gitte situasjon” (ibid:15).

I kunnskapsbasert praksis er vi opptatt av anvendt forskning som er rettet mot bestemte praktiske mål eller anvendelser. Erfaringsbasert kunnskap eller praktisk kunnskap er kunnskap som utvikles gjennom refleksive prosesser der praktikere lærer av erfaring. Brukerkunnskap handler om at pasienten har brukermedvirkning og skal være med i beslutningene om helsehjelp. Sykepleierens rolle er å legge til rette for gode beslutninger i samarbeid med pasienten. Kunnskapskildene omslutes av kontekst. Konteksten er de

omgivelsene der kunnskapsbasert praksis skal settes ut i livet. Konteksten påvirker alle elementene i modellen. Den er knyttet til kultur, forståelsesramme, ressurser, etiske forhold og politikk (ibid).

Trinnene i kunnskapsbasert praksis:

- Formulere et godt spørsmål
- Finne forskningsbasert kunnskap
- Kritisk vurdere kunnskapen
- Integrerer gyldig og anvendbar forskningsbasert kunnskap med erfaringsbasert kunnskap og brukernes preferanser og overføre dette til praksis
- Evaluere egen praksis

Forutsetningen for å utvikle kunnskapsbasert praksis er refleksjon over egen praksis og å erkjenne behov for ytterligere kunnskap (ibid).

Deling av refleksjonsnotater, slik det har vært gjort i vårt prosjekt, kan være et viktig bidrag for å utvikle kunnskapsbasert praksis. Vi mener at for både å skrive gode refleksjonsnotater og gi gode tilbakemeldinger, kan trinnene i kunnskapsbasert praksis brukes som kriterier.

2.2 Refleksjonslæring

Refleksjon kan defineres som en aktiv og hensiktsmessig oppdagelses- og undersøkelsesprosess. Det kan forstås både som en aktivitet og en prosess. Det betyr å vende tilbake til noe, f.eks den aktiviteten man reflekterer over (Boud & Walker 1985). Grunnet for refleksjon over egen praksis vil være å øke både faglig, etisk og personlig kompetanse. Ved å reflektere over egen praksis og grunnlaget for den, kan kompetanse utvikles. Reflekterende veiledning dreier seg om "hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den" (Lauvås og Handal 2000:68).

Schön (2000) trekker noen pedagogiske konsekvenser knyttet til arbeid med handlingskunnskap: Vitenskapelig kunnskap er relevant kunnskap for praktisk virksomhet, men det er ikke tilstrekkelig til å erverve seg vitenskapelig kunnskap i den teoretiske sfæren. Man må sikre at studentene faktisk inkorporerer teoretisk kunnskap i sitt praktiske repertoar. Det er ingen grunn til å tro at studentene selv makter å transformere teoretisk kunnskap inn i praksiskonteksten. Dette må de få hjelp til å lære seg, og utdanningen må sørge for dette.

2.2 Betydning av dialog med andre for læring

En av grunnene til at studentene skal skrive refleksjonsnotater i praksis og dele disse med andre, er at dette skal stimulere til personlig kompetanseutvikling for den enkelte student. Det teoretiske grunnlaget for dette finner vi bl.a. hos Vygotskij (2001) og Dysthe (2001) som er opptatt av tankens og språkets betydning for læring og utvikling. Her følger en kort fremstilling av dette teorigrunnlaget.

For utvikling av tanker, spiller språket en særlig stor rolle i følge Vygotsky (1986). Vygotsky betrakter språket som det viktigste artefakt for utvikling av tanker. Innenfor meningsutveksling og meningsforhandling ligger det derfor et potensial for læring gjennom dialog og verbalisering med andre. Sammenheng mellom språk og tale er det sentrale i boka "Tenkning og tale" (Vygotskij et.al 2001). Her beskrives hvordan tidlig kommunikativ tale ("tale-for-andre") etter hvert utvikles mot en indre tale ("tale-for-meg-selv"). Tenkning foregår således både *mellom* mennesker og *i* mennesker. Nettopp denne indre, lydløse talen spiller en vesentlig rolle for vår tenkning og denne regnes som et viktig redskap ved problemløsning. Gjennom interpersonlige prosesser stimuleres og utvikles intrapersonlige prosesser (tenking og refleksjon).

Dysthe (Dysthe et.al 2001) viderefører Vygotskys perspektiver og viser til at i tillegg til å *snakke* er også det å *skrive* et viktig redskap for læring og tankeutvikling. Skrivning assosieres vanligvis med et middel til å formidle noe til andre. Slik Dysthe fokuserer på skrivning, kan skrivning også forstås som en viktig læringsstrategi. Gjennom skrivning kan vi etterspore tanken, lete den opp og utvikle den videre. Således blir skrivning både en individuell og en sosial aktivitet. Når man *leser* går man i en indre dialog med forfatteren. Det samme er også tilfelle når vi *skriver*. Vi skriver alltid *til* noen, og vi er sånn sett i en indre dialog med den potensielle leseren når vi skriver. Også *tenkning* kan forstås i et sosiokulturelt perspektiv nettopp fordi tenkning er situert i sosiale kontekster. Når vi deler tekster med hverandre, får vi reaksjoner fra andre på det vi har skrevet. Slik respons er viktige tilbakemeldinger for ytterligere utvikling av egne tanker, ifølge Dysthe. Med andre ord lærer vi både gjennom å lese det andre skriver og gjennom å skrive selv (ibid).

2. 4 Digitale læringsomgivelser vs. fysiske møter

Deling av refleksjonsnotater i digitale læringsomgivelser (her: Blackboard) bygger på CSCL-tradisjonen, som er samarbeidslæring og kommunikasjon mediert via datamaskiner. I det følgende gis en kort presentasjon av denne tradisjonen.

CSCL-tradisjonen legger vekt på samarbeidsdimensjonen i læringsprosessen. Det som særpreger CSCL i forhold til annen samarbeidslæring, er at dette samarbeidet finner sted i det virtuelle rom med datamaskinen som medierende artefakt. Begrepet defineres som **Computer Supported Collaborative Learning**. Dette samarbeidet foregår ikke i samme fysiske sted - og vanligvis heller ikke til samme tid. Samarbeidet baserer seg viderer i hovedsak på skriftspråket (Fibiger 2002) . CSCL bygger på ideen om at læring skjer gjennom samhandling, og at kunnskap skapes og fastholdes gjennom sosiale prosesser der mennesker konstruerer kunnskap seg i mellom. CSCL ligger med andre ord innenfor en sosiokulturell forståelse av læring der læring finner sted i en kollektiv prosess.

Bak mange design av virutelle læringsomgivelser ligger en antakelse om at interaksjon og kommunikasjon i et virtult, asynkront univers er underlagt de samme grunnleggende betingelser som for interaksjon og kommunikasjon i et reellt, synkront univers. Uansett har hver av samarbeidsarenaene ulike fordeler og ulemper. En av fordelene med CSCL er knyttet til det skrevne språket (Dirckinck-Holmfeld 2002). Sammenlignet med den muntlige dialogen som foregår i personlige møter, vil den skriftlige dialogen innebære at deltakerne får god tid til å lese, skrive, reflektere og forandre sine argumenter før de svarer på et spørsmål eller deler kunnskap med hverandre. I muntlige dialoger foregår disse prosessene langt hurtigere. Videre innehar CSCL muligheter for fleksibilitet i tid og sted. CSCL rommer med andre ord et potensial for læring og utvikling av kunnskap.

Det som kan oppleves som ulemper er at den spontanitet som finner sted i muntlige samtaler ved personlige møter blir begrenset. I skriftlige dialoger mister man også muligheter for å understøtte budskapet med ansiktsuttrykk eller andre non-verbale uttrykk selvom det til en viss grad kan kompenseres ved metakommentarer eller bruk av bilder/symboler. Noen vil også oppleve at CSCL blir mer upersonlig. Det kan ha betydning for samarbeidsklimaet.

3.0 Forskning på området

3.1 "Det er bare sånn jeg er"

I følge Lillemoen (2008) uttrykker studentene skuffelse over at verken praksisveiledere eller praksislærere viser interesse for refleksjonsnotatene de skriver. Studentene skriver disse notatene bare for å tilfredsstillere skolens krav, og det forklarer den lave innholdsmessige kvaliteten på refleksjonsnotatene. «Anna skriver det antall *refleksjonsnotater* som skolen forlanger, men opplever ikke at de har noen betydning for hennes læring». «Vi skal skrive refleksjonsnotater, men det kan jo stå hva som helst i dem egentlig». «Det oppleves litt frustrerende å bruke tid på noe som i liten grad erfares som meningsfylt. Det er ingen som ser på dem slik det var ment. Og da blir det ikke mye mer enn at jeg skriver ned de tankene jeg allerede har. Da måtte jeg hatt veileder å diskutere med og ikke bare meg sjøl – enveiskommunikasjon. Den biten der (refleksjonsnotat) har vært litt sånn – i det hele tatt studentveiledning, har vært, eller veiledning av studenter har vært nedprioritert på de forskjellige arbeidsplassene, dessverre.»

Studentene i Lillemoens studie stilte seg selv kritiske til det lave refleksjonsnivået i refleksjonsnotatene. En studie av Mitchell (1994) viser at studenter har negative følelser knyttet til refleksiv skriving, fordi de opplever det vanskelig å uttrykke tanker og følelser skriftlig og fordi de erfarer det som en inntrenging i deres private rom. Kritisk refleksjon som baserer seg på at en setter ord på egne tanker, følelser og opplevelser, erfares å ha positiv effekt på studenters læringsprosess, men det forutsetter støtte og veiledning (Schön 2000, Rich og Parker 1995).

I følge Lillemoen (2008) har studentene forventninger om refleksjonsnotatenes betydning for egen læring, men de blir snart klar over at ingen andre har interesse av det de skriver ned og verdien av læringsmetoden blir liten. Kun unntaksvis blir refleksjonsnotatene utnyttet, og det er få, om noen, som erfarer at de får hjelp til å komme videre i sine nedskrevne refleksjoner.

3.2 Digitale utfordringer i høyere utdanning

Norgesuniversitet har nylig gjennomført en omfattende nasjonal kartlegging av bruk av IKT i norsk, høyere utdanning (Wilhelmsen et.al 2009). Undersøkelsen kartlegger bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i undervisning og studier. Noe av hensikten

med undersøkelsen er å belyse at dagens teknologi har et stort potensial for samarbeid, delaktighet og utvikling av egen læring, og at IKT muliggjør mer studentaktive læringsformer. Her fremheves det bl.a. at teknologien gir muligheter for betydelig grad av fleksibilitet, og at teknologien kan gi et pedagogisk utviklingspotensial.

Bruk av digitale verktøy fremheves som den femte grunnleggende ferdigheten i skolen (ved siden av bl.a. å skrive, lese og regne). Kunnskapsdepartementet slår dermed fast at digital kompetanse er en svært sentral del av det som må defineres som fremtidens kompetansebehov. Studenter i høyere utdanning får svært ulik erfaring med bruk av IKT i løpet av utdanningen. Økt bruk av digitale verktøy, særlig der bruksområdet er knyttet til samarbeid og pedagogisk bruk, fremheves som de største digitale utfordringer i høyere utdanning (ibid).

Et av hovedfunnene i Norgesuniversitets IKT-monitor er at studiestedenes bruk av LMS (elektronsike læringsplattformer, slik som Blackboard) domineres av *administrativ* bruk, som formidling av beskjeder, forelesningsplansjer og annet fagstoff. Mer studentaktive metoder og pedagogisk bruk bør være neste steg (ibid). Disse funnene bekreftes også ved vår egen utdanningsinstitusjon (Røising 2009).

Etter at det presenteres en grundig statusgjennomgang for bruk av IKT i undervisning og studier i høyere utdanning i Norge, foreslår Norgesuniversitet flere tiltak for økt bruk av IKT. Bl.a må undervisningsinstitusjonene legge til rette for at studentene kan samarbeide og la IKT bli en naturlig del av det. Det kan eksempelvis gjøres ved at det legges inn arbeidskrav om samarbeid og IKT-bruk. Videre bør funksjoner i LMS-ene (eller bruk av andre IKT-verktøy) som krever aktivitet og samarbeid i større grad tas i bruk (Wilhelmsen et.al 2009).

4.0 Metode

Studien bygger på datamateriale fra to spørreundersøkelser med studentene og fra et fokusgruppeintervju med praksislærerne. I det følgende gis en nærmere begrunnelse for metodevalg og en beskrivelse av gjennomføringen. Deretter følger etiske overveielser og metodekritikk.

4.1 Metodevalg

4.1.1. Spørreskjema

Vi valgte å utarbeide to spørreundersøkelser med omtrent de samme spørsmålene. Den ene skulle benyttes overfor prosjektdeltakerne, og den andre overfor studenter som hadde fulgt ordinært forløp. Sistnevnte skulle utgjøre en kontrollgruppe.

Vår problemstilling: **Hvordan kan deling av refleksjonsnotater i Blackboard stimulere til personlig kompetanseutvikling for den enkelte student?** ønsket vi å få besvart gjennom disse spørreundersøkelsene. I tillegg utarbeidet vi også spørsmål for å få en generell evaluering av prosjektet (se vedlegg 3 og 4). Spørreundersøkelsene hadde både åpne og lukkede spørsmål, slik at vi fikk både kvantitative og kvalitative data.

Det er flere grunner til at vi valgte å bruke spørreskjema;

- Vi ønsket at alle prosjektdeltakerne skulle få anledning til å evaluere prosjektet
- Vi ønsket at alle prosjektdeltakerne skulle få anledning til å svare på spørsmål knyttet til vår problemstilling (at alle skulle komme "til orde")
- Vi ønsket muligheten for å sammenligne de to studentgruppene

Vi valgte å benytte elektronisk spørreundersøkelse som ble utarbeidet og distribuert i læringsplattformen. Her var det også flere begrunnelser:

- I en slik spørreundersøkelse registrerer studentene selv sine egne data. Det minsker risikoen for feilregistreringer (registreringen foregår ikke via forskeren, som kan bidra til mulige feilregistreringer)
- Studentene er godt fortrolige med å bruke ulike verktøy i læringsplattformen, og ville etter vår vurdering enkelt kunne fylle ut skjemaet
- Svarene ble anonymt registrert.

- Denne form for elektronisk undersøkelse registrerer hvem som har svart (men det er ikke mulig å se hva den enkelte har svart). Dette gir mulighet for å purre opp de som ikke har svart.

4.1.1. Fokusgruppeintervju

Vi valgte å bruke fokusgruppeintervju overfor praksislærerne. Fokusgruppeintervju er en forskningsmetode hvor data produseres via gruppeinteraksjon omkring et emne som forskeren har bestemt (Halkier, 2002). I fokusgruppeintervjuer er interaksjonen mellom gruppedeltakerne sentral. Styrken ved fokusgrupper er den sosiale interaksjon som kilden til data (ibid). Denne metoden ble derfor valgt, fordi vi ønsket dialog om praksislærernes opplevelser og erfaringer med prosjektet.

Det var kun tre praksislærere som deltok i prosjekt. Det var derfor uaktuelt å velge metoder for innsamling av kvantitative data. Et annet argument for å velge fokusgruppeintervju, var at vi mente å få mer ut av en slik dialog enn det vi ville fått ved å intervjuer praksislærerne hver for seg.

4.2 Gjennomføring

4.2.1 Studentundersøkelser i Blackboard

Av til sammen 25 prosjektdeltakerne deltok 19 informanter. Det utgjør en svarprosent på 79%. Blant studenter som hadde fulgt ordinært forløp ba vi 25 tilfeldig utvalgte studenter om å svare på denne spørreundersøkelsen. Åtte studenter svarte. Det utgjør en svarprosent på 32%.

Spørreundersøkelsene ble gjennomført som en survey i Blackboard (elektronisk), med både lukkede og åpne spørsmål. De kvantitative dataene er bearbeidet med bruk av programmet SPSS, og presenteres som frekvensfordelinger. De kvalitative dataene ble kategorisert ved bruk av innholdsanalyse.

4.2.2 Fokusgruppeintervju med praksislærerne

Et fokusgruppeintervju ble gjennomført med de tre praksislærerne som deltok i prosjektet. Fokus for intervjuet var erfaringutveksling fra prosjektet, der enkelte temaer ble vektlagt. Det ble utarbeidet en interjuguide for intervjuet (se vedlegg 2). Denne ble ikke sendt til informantene, da vi ønsket å få erfaringene minst mulig bearbeidet på forhånd.

Intervjuet varte ca. 1 time og ble ledet av en hovedintervjuer. Biintervjuer noterte underveis, og kom også med oppklarende spørsmål.

Fokusgruppeintervjuet ble tatt opp på digital lydopptaker, og lydfilen ble lastet inn på datamaskin og transkribert. Deretter ble intervjuet innholdsanalysert. I følge Jacobsen (2005) er innholdsanalyse en teknikk der data deles inn i temaer eller kategorier og vi forsøker å finne sammenhenger mellom kategoriene.

Fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju, der et eller flere temaer er i fokus. Et gruppeintervju er en tankeprosess der deltakerne bearbeider sine erfaringer i løpet av intervjuet. Det skjer en fortolkningsprosess i løpet av intervjuet der deltagerne hjelper hverandre til å forstå det som har skjedd. Gruppeintervjuer er effektive når det gjelder å utvikle og avklare den enkeltes erfaring. Gjennom samtale med andre får deltagerne perspektiv på erfaringene sine, og de utvikler mening i løpet av selve prosessen (ibid.).

4.3 Etiske overveielser

I følge Jacobsen (2005) er det tre etiske krav i forhold mellom forsker og dem det forskes på: Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Forutsetningen for informert samtykke er at den som deltar i undersøkelsen gjør det frivillig, og vet alt om hvilke farer og gevinster en slik deltagelse innebærer (ibid.).

Praksislærere meldte seg frivillig til å være med i prosjektet, og de studentene som var med i deres praksisgrupper ble deltakere i prosjektet. Studentene fikk informasjon av sin praksislærer om at de skulle delta i et prosjekt. Ved praksisperiodens oppstart ble studentene orientert om hva dette prosjektet gikk ut på (vedlegg 1). Ved praksisperiodens slutt fikk studentene utdelt et samtykkeskjema der vi ba om å få bruke refleksjonsnotatene og innleggene deres i grupperommene som datamateriale (Vedlegg 5). Det var bare noen av studentene som ga et slikt samtykke. Siden ikke alle samtykket, valgte vi å avstå fra å bruke dette materiale videre. Begrunnelse for dette er at diskusjonsinnleggene fra de studentene som ikke ønsket å delta evt. måtte slettes. Når enkelte innlegg i en diskusjonstråd slettes, vil diskusjonen, slik den da fremstilles, bli meningsløs.

Slik prosjektet ble organisert, valgte praksislærerne selv å delta.. Studentene ble ikke forespurt om å delta. Organisatorisk ville det være problematisk å

sette sammen grupper av både frivillige praksislærere og frivillige studenter. Praksisgrupper settes tilfeldig sammen etter hvilke praksissted studentene er på, og en praksisgruppe blir tildelt en praksislærer. Skrivning og deling av refleksjonsnotater er oppgaver studenter er pålagt å gjøre i forbindelse med praksis. Det er *måten* dette skulle gjennomføres på som er annerledes i dette prosjektet (skriftlig i stedet for muntlig).

4.4 Validitet og reliabilitet

4.4.1 Validitet

Validitet er en testing av gyldighet (Jacobsen 2005). Gyldighet går ut på om vi måler det vi ønsker å måle.

Evalueringen av prosjektet med data både fra spørreundersøkelser og fokusgruppeintervju er en metodetriangulering mellom kvantitative og kvalitative data. Metodetriangulering vil si å kombinere kvalitative og kvantitative tilnærminger slik at vi oppveier for de svakhetene som er forbundet med å bare benytte en metode (ibid). Det kan styrke studiens validitet. Spørreskjemaene inneholdt også kvalitative data, i form av åpne spørsmål. Det betyr at vi benytter både kvantitative og kvalitative data i spørreundersøkelsen. Det er datatriangulering fordi forskjellig type data brukes i samme undersøkelse. Vi har samlet data fra både studenter og praksislærere, det er informanttriangulering. Studenter og praksislærere er to ulike informanter, som ser forskjellig på prosjektet. Data fra både studenter og praksislærere gir større validitet, de har forskjellig perspektiv. Når ulike metoder gir samme resultat er det et sterkt argument for at resultatene er valide (ibid). Vi har vært to forskere som har samarbeidet i hele prosjektet, og diskutert funnene. Forskertriangulering kan også styrke validiteten.

Det var tilsammen 25 studenter som deltok i prosjektet. Av disse svarte 19 studenter på vår spørreundersøkelse. Det er en svarprosent på 79%. Dette er en høy svarprosent som styrker studiens validitet.

Når det gjelder svarprosenten fra undersøkelsen som ble gjort med studenter som fulgte ordinært forløp, hadde vi en svarprosent 32%. En slik lav svarprosent reduserer verdien av sammenligninger mellom de to gruppene (prosjektdeltakere vs. studenter som fulgte ordinært forløp).

At vi som forskere er kollegaer og kjenner informantene som deltok i fokusgruppeintervjuet, samt at deltakerne også er kollegaer og kjenner hverandre godt, kan ha hatt betydning for validiteten av funnene.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hva som kan påvirker undersøkelsens pålitelighet (Jacobsen 2005).

Vi ønsket å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse med studenter som hadde fulgt ordinært opplegg i denne praksisperioden. Disse skulle fungere som en kontrollgruppe. Vi plukket derfor tilfeldig ut tre grupper bestående av tilsammen 25 studenter som fikk en mail med oppfordring om å svare på en spørreundersøkelse. Av de som ble bedt om å svare på undersøkelsen, var det bare åtte informanter som svarte. Dette utgjør en svarprosent på 32%. Når vi i våre funn gjør sammenligninger mellom de studentene som har fulgt ordinært opplegg med de som har vært med på prosjektet blir det derfor problematisk at så få studenter i kontrollgruppen deltok. Dette er derfor åpenbare svakheter når vi sammenligner de to gruppene.

Begge spørreundersøkene ble gjennomført elektronisk. Svarene ble registrert anonymt, men det var mulig for oss å se *hvem* som hadde svart. Dette ble studentene orientert om. Det kan tenkes at noen av studentene ikke stolte på at dette foregikk anonymt og av den grunn ikke turde å svare ærlig.

I vårt fokusgruppeintervju hadde vi 100% oppslutning. At vi som forskere er kollegaer med de tre som deltok i intervjuet og at alle tre intervjudeltakerne er kollegaer og kjenner hverandre kan påvirke studiens reliabilitet.

4.4.3 Metodekritikk

Når vi i ettertid vurderer metodene vi har benyttet har vi to kritiske innvendinger.

Studentundersøkelsene innhenter i hovedsak kvantitative data. Med så få respondenter (totalt 25 prosjektdeltakere) blir det problematisk å analysere funnene statistisk. Av den grunn har vi derfor ikke benyttet oss av de mange statistiske mål og beregninger som kunne vært interessante.

Metoden fokusgruppeintervju var hensiktsmessig. I ettertid ser vi forøvrig at vi kunne vurdert å benytte nøytrale intervjuere, da vi som forskere er kollegaer med informantene og kjenner disse godt. Det ville ha styrket studiens reliabilitet

5.0 Funns

I denne delen presenteres v re funns. I den første delen viser vi funns fra studentundersøkelsene, mens funns fra fokusgruppeintervju med lærerene presenteres i neste del. Til slutt sammenfattes noen av funnene.

5.1 Hva mener studentene?- Kvantitative funns

5.1.1 Generelt utbytte av refleksjonsnotater

I et av spørsmålene ba vi studentene ta stilling til generelt utbytte av refleksjonsnotatene i praksis. Studentene skulle vurdere utbyttet både fra denne praksisperioden og fra tidligere praksisperioder.

	Tidligere praksis		Prosjektperiode	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
Stort	4	21.1	7	36,8
Middels	10	52.6	10	52,6
Lite	5	26.3	2	10,5
Total	19	100.0	19	100.0

Tabell 1: Prosjektdeltakernes vurdering av utbytte med refleksjonsnotater fra tidligere praksis og nåværende prosjektperiode

Her ser vi at prosjektdeltakerne vurderer "stort utbytte" av refleksjonsnotatene 15,8% høyere i prosjektperioden sammenlignet med erfaringer fra tidligere praksis. Samtidig ser vi at prosjektdeltakerne vurderer "lite utbytte" av refleksjonsnotatene 15,8% lavere enn fra tidligere praksis. Middels utbytte har holdt seg stabilt. Dette viser et økende utbytte av refleksjonsnotater i prosjektperioden sammenlignet med tidligere praksisperioder.

	Tidligere praksis		Nåværende praksis	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
Stort	1	12.5	0	0
Middels	4	50.0	4	50.0
Lite	3	37.5	4	50.0
Total	8	100.0	8	100.0

Tabell 2: Studenter som har fulgt ordinært opplegg sin vurdering av utbytte med refleksjonsnotater fra tidligere praksis og nåværende praksisprosjektperiode

Blant disse studentene ser vi at det ikke lenger er noen som vurderer "stort utbytte" av refleksjonsnotatene i nåværende periode. Derimot er 12,5% økning i vurderingen på «lite» sammenlignet med tidligere praksis. Middels utbytte har holdt seg stabilt. Dette viser et synkende utbytte av refleksjonsnotater fra tidligere praksis til nåværende praksis hos studenter som har fulgt ordinært forløp.

Sammenligner vi tabell 1 og 2, ser vi at det er 36,8% høyere score på «stort utbytte» hos studentene som har deltatt i prosjektet og 39,5% lavere score på «lite utbytte» hos de samme studentene.

Merarbeid med refleksjonsnotatene

Studentene ble videre spurt om de hadde lagt mer arbeid i refleksjonsnotatene i denne praksisperioden sammenlignet med tidligere praksisperioder.

	Prosjektdeltakere	Ordinært forløp
Ja	79%	12,5%
Nei	5,3%	12,5%
Som tidligere	15,8%	75%

Tabell 3: Merarbeid med refleksjonsnotater i denne praksisperioden sammenlignet med tidligere praksisperioder

Disse funnene viser at prosjektdeltakerne har lagt langt mer arbeid i refleksjonsnotatene enn de studentene som har fulgt ordinært forløp; (66,5% flere enn ved ordinært forløp). Den største andelen (75%) av de som har

fulgt ordinært forløp har ikke arbeidet annerledes med refleksjonsnotatene i denne perioden, sammenlignet med tidligere perioder. I prosjektgruppa derimot har 79% av deltakerne arbeidet mer med refleksjonsnotatene i denne perioden sammenlignet med tidligere praksisperioder.

Endringer på refleksjonsnotater utover i perioden

Studentene ble også bedt om å ta stilling til om de selv mente at det hadde vært endringer på notatene utover i praksisperioden.

	Prosjektdeltagere	Ordinært forløp
Bedre	52,6%	50%
Dårligere	0%	0%
Ingen forandring	47,4%	50%

Tabell 4: Endringer på refleksjonsnotater utover i praksisperioden

Både studentene som har deltatt i prosjektet og studentene som har fulgt ordinært opplegg rapporterer at de har forbedret sine notater utover i praksisperioden. Dette utgjør henholdsvis 52,6% og 50%. Her vises det ingen stor forskjell mellom de to gruppene.

Betydning av praksislærers og medstudenters tilbakemelding

Blant de 10 prosjektdeltakerne (52,6%) som mente at notatene hadde blitt bedre utover i perioden, svarte 7 at praksislærers tilbakemelding har hatt stor betydning, mens de 3 resterende vurderte dette til å ha middels betydning. Når det gjaldt tilbakemelding fra medstudenter svarer 4 av de 10 at dette hadde stor betydning, 5 av 10 vurderer det som middels betydning og 1 av 10 som liten betydning.

Blant de 4 studentene som fulgte ordinært forløp (**50%**) som mente at notatene hadde blitt bedre utover i perioden, svarte 3 at praksislærers tilbakemelding har hatt stor betydning, mens den siste vurderte dette til å ha middels betydning. Når det gjaldt tilbakemelding fra medstudenter, svarer 2 av de 4 at dette hadde stor betydning og de to andre at dette hadde middels betydning. De 2 studentene som vurderer "lite utbytte" av arbeid med refleksjonsnotater, vurderer heller ikke at deres egne refleksjonsnotater har blitt bedre underveis. Videre vurderer de praksisveileders tilbakemelding til

å ha hatt middels betydning, mens medstudentenes tilbakemelding vurderes til liten betydning hos begge.

Når vi sammenlikner de som svarte at de hadde hatt stort utbytte av arbeidet med refleksjonsnotatene med om deres notater var blitt bedre utover i perioden, svarer 4 av 7 informanter at notatene deres har blitt bedre utover i perioden. Derimot har ingen av de som svarte lite utbytte av arbeidet med refleksjonsnotatene svart at deres notater ble bedre utover i perioden.

5.1.2 Bruk av refleksjonsnotater i praksis (med praksisveileder)

På spørsmål om refleksjonsnotatene benyttes aktivt i veiledning med praksisveileder, fikk vi følgende svar:

	Prosjektdeltakere	Ordinært forløp
Ja	42,1%	25%
Nei	57,9%	75%

Tabell 5: Bruk av refleksjonsnotater i veiledning med praksisveileder i praksis

Ut fra denne tabellen ser vi at prosjektdeltakerne i større grad enn studenter som følger ordinært opplegg bruker refleksjonsnotatene sine aktivt i veiledning med praksisveileder. Vi ser også at 57,9% - 75% av studentene ikke bruker refleksjonsnotatene i veiledning med praksisveileder. Her er andelen 17,1% høyere blant de studentene som følger ordinært forløp.

7 av 19 studenter svarte at de hadde "stort utbytte" av refleksjonsnotatene. Av disse bruker 5 studenter notatene aktivt i veiledning med praksisveileder. 2 av 19 svarte at de hadde "lite utbytte" av refleksjonsnotatene. Ingen av dem brukte notatene aktivt i veiledning med praksisveileder. 9 av 19 svarte at de hadde "middels utbytte" av refleksjonsnotatene. Av disse bruker 2 studenter notatene aktivt i veiledning med praksisveileder. Dette kan tyde på at de som opplever utbytte av å skrive refleksjonsnotater også benytter disse aktivt i veiledning.

5.1.3 Betydning for læring i praksis

På spørsmål om arbeid med refleksjonsnotatene har vært viktig læring i praksis, svarer studentene som følger:

	Prosjektdeltakere	Ordinært forløp
Svært enig	0%	0%
Enig	52,6%	50%
Hverken enig eller uenig	36,8%	12,5%
Uenig	10,5%	37,5%
svært uenig	0%	0%

Tabell 6: Refleksjonsnotaters betydning for læring i praksis

Ca. halvparten av studentene opplever at det å arbeide med refleksjonsnotater er viktig for læring i praksis. Her er det ikke stor forskjell på prosjektdeltakerne og de som har fulgt ordinært forløp. Av de studentene som er uenig i at arbeid med refleksjonsnotater er viktig for læring i praksis, er andelen 27% større blant studenter i ordinært forløp sammenlignet med prosjektdeltakerne.

5.1.4 Betydning for personlig utvikling

På spørsmål om arbeid med refleksjonsnotatene har vært viktig for studentenes personlige utvikling, svarer studentene som følger:

	Prosjektdeltakere	Ordinært forløp
Svært enig	5,3%	12,5%
Enig	42,1%	37,5%
Hverken enig eller uenig	21,0%	12,5%
Uenig	26,3%	37,5%
Svært uenig	0%	0%

Tabell nr. 7: Refleksjonsnotaters betydning for personlig utvikling

Halvparten av studentene opplever at det å arbeide med refleksjonsnotater er viktig for sin personlige utvikling. Det er mange studenter som mener at arbeid med refleksjonsnotatene har vært viktig for personlig utvikling, men her er det ikke stor forskjell på prosjektdeltakerne og de studentene som har fulgt ordinært forløp.

5.1.5 Framtidige ønsker for deling av refleksjonsnotater i praksis

Jeg ville velge å dele refleksjonsnotater i blackboard slik vi har gjort i dette prosjektet	42,1%
Jeg ville velge å følge ordinært opplegg med deltagelse i refleksjonsgruppe på PSH dager	21,1%
Jeg ville velge en kombinasjon av deling av refleksjonsnotater i Blackboard og deltagelse i refleksjonsgruppe på PSH-dager	36,8%

Tabell 8: Hvordan ønsker prosjektdeltakerne å dele refleksjonsnotater i praksis

5.2 Studentenes opplevelser - Kvalitative funn

I spørreundersøkelsen til prosjektdeltakerne hadde vi også åpne spørsmål til studentene. Her ba vi om generelle kommentarer til prosjektet. Ikke overraskende viser disse svarene at studentene er forskjellige. Det noen trekker fram som positivt, trekker andre fram som negativt. For øvrig var det i hovedsak positive erfaringer studentene beskrev. Nedenfor presenteres noen sitater / utdrag fra de åpne spørsmålene.

5.2.1 Positive erfaringer med prosjektet

Kontinuitet i arbeidet med refleksjonsnotater

«Arbeidet med refleksjonsnotatene på Blackboard har gjort at jeg har skrevet notatene mer kontinuerlig enn jeg ville gjort hvis jeg bare skulle ha lest de opp på PSH-dager eller for veileder på skolen»

«F.eks det å se tilbake på de første refleksjonsnotatene mot slutten av praksistiden - se utviklingen. Sammenlignet med når de gjøres muntlig har ikke dette gått i glemmeboken...»

«Det ble mye notater og kommentarer å lese. Men vi fikk et mye større innblikk i de andre studentenes praksis enn vi ville gjort om vi kun hadde møttes på PSH- dagene. Jeg tror vi lærte mer enn de som kun møttes på PSH-dagene, da vi hadde mye mer kontinuerlig refleksjon»

Disse sitatene illustrer at studentene selv opplevde at det ble kontinuitet i arbeidet med refleksjonsnotatene.

Mer tid for refleksjon

«På skolen sitter vi 1 time i refleksjonsgrupper, og når det er 8 stk som skal gå igjennom sin situasjon, er det begrenset med tid å ta opp vanskelige situasjoner på, det tar gjerne litt lenger tid. Derfor har refleksjonsnotatene på BB vært fine, fordi det har gitt mer tid for refleksjon, og man kan tenke mer igjennom hva man svarer. I dette prosjektet har jeg fått tilbakemeldinger på alle refleksjonsnotatene»

«Det har ført til at jeg har måttet tenke mer igjennom min praksis og læring»

«Merket at jeg ble mer perfeksjonist over et notat som skulle legges ut på nettet enn noe jeg kun skulle lese muntlig på et gruppemøte»

«Arbeidet med refleksjonsnotatene har vært viktig for å bli flinkere til å reflektere over situasjoner/handlinger i praksis. Ved å reflektere over situasjoner fra praksis på denne måten blir man mer bevisst på hvordan man handler i de ulike situasjonene. Gjennom prosjektet har vi lest og kommentert medstudenters notater, og dermed måttet reflektere over de ulike situasjonene, noe jeg har hatt nytte av og tatt med meg videre inn i situasjoner jeg har vært i»

Når kommentarer og tilbakemeldinger på refleksjonsnotater gjøres skriftlig, opplever studentene at de får mer tid for refleksjon og mer tid til å tenke igjennom hva man skriver (=> svarer/ kommenterer). Det at de bruker mer tid, forklares videre med at de tenker mer gjennom egen læring og at de også ønsker å levere godt arbeid (=> blir mer perfeksjonist)

Større læringsutbytte

«Det å få tilbakemelding både fra praksislærer og fra medstudenter har vært bevisstgjørende og trygt, det har gjort læringsutbyttet større en ved de muntlige refleksjonsgruppene på skolen i tidligere praksisperioder. I tillegg har det kommet kommentarer fra medstudenter som vanligvis ikke sier noe i

plenum, noe som er kjempepositivt!!! Men det har også vært tidkrevende og til tider vanskelig å levere innen fristen. :))»

Når refleksjonsnotatene ble gjort til gjenstand for tilbakemeldinger fra både medstudenter og praksislærer, opplever studentene et større læringsutbytte

Nyttig for oppgaveskrivingen

«Å skrive ned refleksjonene å få kommentarer fra medelever og lærer har vært nyttig for drøftingsdelen i arbeidskravet - og dermed viktig læring å ta med seg videre i andre oppgaver»

Her knyttes arbeidet med refleksjonsnotater opp mot oppgaveskriving. I dette sitatet viser studenten at hun ser en sammenheng mellom skolens ulike arbeidskrav. Dette oppleves som nyttig.

5.2.2 Negative erfaringer med prosjekt

For tidkrevende

«Synes dette opptar mer tid enn å ha refleksjonsgrupper på skolen. Du skriver ditt notat og så kommenterer flere på det, og så må du skrive igjen. Mye jobb. Bedre å ta det muntlig»

«Det eneste negative jeg har å si er at jeg syntes det ble mer jobb enn det ville blitt om vi bare skulle møttes på psh dagene»

At prosjektet har vært tidkrevende kan oppleves både positivt og negativt. Her viser studenten at hun heller foretrekker muntlig refleksjonsgrupper, fordi det tar mindre tid. En annen student bekrefter også at dette har tatt mer tid enn det ville gjort ved å møtes på PSH-dagene, og at det oppleves negativt.

Større utbytte av PSH-dager

«Jeg hadde dårlig utbytte av å reflektere på bb. Fikk mer ut av den ene timen vi hadde på skolen siste psh dag, enn alle notatene som er lagt ut på Bb»

«Jeg hadde hatt mer utbytte av gruppe på skolen»

Disse studentene gir uttrykk for at de heller foretrekker muntlig refleksjon på PSH-dag, enn skriftlig refleksjon i Bb og begrunner det med at de har mer utbytte av muntlig refleksjonsgrupper.

Upersonlig å reflektere i Blackboard

«Savnet veldig refleksjonsgruppen på skolen. Dette er en trygghet når du er ute i praksis, følte det ble veldig upersonlig å reflektere på Blackboard»

5.3 Oppsummering av studentfunn

Til tross for at funnene i denne presentasjonen er basert på svar fra relativt få studenter, ser vi noen tendenser. Disse kan kort oppsummeres slik:

Studenter som har deltatt i prosjektet

- opplever større utbytte av å jobbe med refleksjonsnotater enn studenter som har fulgt ordinært forløp
- opplever større utbytte av å jobbe med refleksjonsnotater i dette prosjektet sammenlignet med tidligere praksisperioder
- har lagt mer arbeid i arbeidet med refleksjonsnotatene sammenlignet med studentene som har fulgt ordinært forløp
- opplever at deres refleksjonsnotater har blitt bedre utover i praksisperioden benytter i større grad enn studenter som har fulgt ordinært forløp sine refleksjonsnotater i veiledning på praksisstedet (med praksisveileder)
- opplever i større grad enn studenter som har fulgt ordinært forløp at arbeidet med refleksjonsnotater har betydning for personlig utvikling og læring i praksis
- har savnet fysiske møter og PSH-dager
- synes prosjektet har vært for tidkrevende og gitt lite utbytte

5.4 Hva sier praksislærerne?

De tre lærerne som deltok i prosjekt, deltok alle i vårt fokusgruppeintervju. Gjennom innholdsanalyse av fokusgruppeintervjuet er 5 hovedkategorier identifisert. Det er satt opp sentrale meningsenheter under hver av disse kategoriene.

Tidssbruk	Vanskelig logistikk	Hva er gode refleksjonsnotater?	Hva er gode tilbakemeldinger?	Savnet fysiske møter, men ble likevel godt kjent
<p>Alle tre mente de brukte mer tid på dette prosjektet enn de ville gjort på PSH-dager.</p> <p>Noen av lærerne leste alle innleggene m/kommentarer (I de tre grupperommene lå det henholdsvis 157, 316 og 209 innlegg)</p> <p>En av lærerne kommenterte nesten alle innlegg</p>	<p>Noen studenter fikk nesten ikke kommentarer, mens andre fikk mange.</p> <p>En student sluttet / andre var lite aktive. Dette må ha fått konsekvenser for medstudentene som skulle ha eller gi kommentarer til disse studentene</p> <p>Hvem skal gi tilbakemelding til hvem?</p> <p>I de fleste gruppene ble dette gjennomført slik at de samme studentene kommenterte hverandre</p>	<p>Et generelt inntrykk var at de fleste studentene leverte refleksjonsnotater som inneholdt mye beskrivelse men lite refleksjon.</p> <p>Det var diskutert i hvilken grad lærerne skulle være <i>kritiske</i> i sine kommentarer og i større grad <i>utfordre</i> studentene i arbeidet med refleksjonsnotatene.</p> <p>Et inntrykk var at de studentene som skrev gode refleksjonsnotater, fortsatte å gjøre det gjennom hele perioden. De nyttiggjorde seg også tilbakemeldingene. De</p>	<p>Dersom det er uklart hva gode refleksjonsnotater er (skal være), er det også uklart hva gode tilbakemeldinger er, både fra lærer og medstudenter.</p> <p>Videre blir det uklart hva gode tilbakemeldinger på medstudenters kommentarer er (skal være).</p> <p>Lærerne opplevde at de hadde vært bekræftende og støttende, men ikke særlig kritiske. Noen utfordret mer etterhvert.</p> <p>"Jeg tror vi må starte med lærerne. Jeg</p>	<p>"Jeg ble kjent med dem på en annen måte"</p> <p>Til tross for at de savnet fysiske møter, hevdet en av lærerne at hun ble kjent med studentene på en annen måte.</p> <p>Å få så mye stoff fra hver enkelt student var samtidig positivt. Det var lett å fange opp hvor "skoen trykket", og "hva som rører seg". Sånn sett var dette en unik sjanse til å bli kjent med studentene.</p>

	gjennom hele prosjektet. I ettertid så veilederne at de i større grad burde tatt ansvaret for logistikken (hvem skal gi kommentarer til hvem, og skal dette evt. sirkulere?) Det blir for øvrig synlig for alle hvem som gjør noe og hvem som ikke gjør noe	dårlige notatene forble dårlige.	tror ikke vi er gode på dette selv" Et generelt inntrykk var at de "flinke" studentene nyttiggjorde seg tilbakemeldingene og etterhvert skrev bedre refleksjonsnotater. De "dårlige" forble der de var.	
--	---	----------------------------------	---	--

Tabell 11: Presentasjon av funn fra fokusgruppeintervju med lærerne

5.4.1 Tidsbruk

Praksislærerne mente de brukte mer tid på dette prosjektet enn de ville gjort ved ordinært forløp. Det viste seg for øvrig at alle tre også hadde lagt mer tid i prosjektet enn det opprinnelig var lagt opp til (se vedlegg 1). Til tross for at de selv opplevde prosjektet som tidkrevende, var det samlet enighet om at den beste løsningen for deling av refleksjonsnotater i praksis ville være en kombinasjon av å dele refleksjonsnotater i Blackboard, og også gi hverandre kommentarer på disse, men i tillegg å møtes på PSH-dager. Før PSH-dagene burde alle ha levert inn sine notater og lest hverandres, slik at det ikke var nødvendig å bruke fellestiden på dette.

5.4.2 Logistikk

I arbeidskravet var det beskrevet at hver student skulle gi to kommentarer på medstudenters ukentlige refleksjonsnotater, motta to kommentarer fra medstudenter på egne, ukentlige refleksjonsnotater og på bakgrunn av

medstudenters kommentarer lage en oppsummering på hver av refleksjonsnotatene. I tillegg ville de få kommentarer fra lærer på noen av refleksjonsnotatene og på noen av kommentarene til medstudentene.

Gruppene bestod av seks til åtte studenter. Å holde orden på hvordan dette skulle gjøres, var *ikke* beskrevet i arbeidskravet. Dette opplevde lærerne ble en utfordring. Hvem skulle gi kommentarer til hvem, skulle de samme gi og få kommentarer av de samme hver gang og hvem skulle være ansvarlig for denne logistikken? De problemene dette medførte kan også ha sammenheng med den økte tidsbruken som er beskrevet i avsnittet over. Lærerne så at noen fikk mange kommentarer mens andre fikk få. En måte å "ordne" opp i det på, kunne være å skrive flere kommentarer selv.

5.4.3. Hva er gode refleksjonsnotater?

Under fokusgruppeintervjuet ble det mye snakk om hva gode refleksjonsnotater er, og hvordan vi kan lære studentene å skrive gode refleksjonsnotater. Det ble også gitt klart uttrykk for at det var et ønske om at dette burde være fokus i lærergruppa, og gjerne tema for en fagdag. Lærerne ga uttrykk for at det var mye uklarheter og usikkerhet rundt dette. Det kom fram at hvis ikke lærerne seg i mellom har klare kriterier for hvordan gode refleksjonsnotater skal være, vil det nødvendigvis også skape frustrasjoner hos studentene. Både i forhold til å skrive dem og i forhold til å kommentere medstudenters notater.

5.4.4 Hva er gode tilbakemeldinger?

Også her ble det, i fokusgruppeintervjuet mye diskusjon og samtale. Hva er gode tilbakemeldinger? Hvor mye skal vi støtte/ utfordre studentene? Og dette må igjen sees i forhold til det forrige punktet om kriterier for gode refleksjonsnotater.

Et av temaene var også hvordan få de "dårlige" studentene til å skrive bedre refleksjonsnotater. De gode og de dårlige synes å forbli gode og dårlige gjennom hele praksisperioden.

5.4.5 Savnet av fysiske møter

Lærerne oppfattet at noen av studentene savnet fysiske møter i løpet av praksisperioden, og noen ga av den grunn studentene tilbud om å møtes. To av de tre gruppene møttes. På den måten fikk de studentene som ønsket det, mulighet for å møtes.

Samtidig opplevde en av lærerne at denne formen for samarbeid med studentene var en unik mulighet til å bli kjent med studentene på en annen måte. Ved å få tilgang til studentenes ukentlige refleksjonsnotater, fikk hun en unik mulighet til å se hva studentene var opptatt med og opplevde i praksis. På den måten fikk hun en særlig god anledning til å se "hvor skoen trykkes".

5.5 Oppsummerings av praksislærerfunn

I tillegg til det som her er beskrevet, var det enighet blant lærerne om at den beste løsningen for deling av og arbeid med refleksjonsnotater i praksis vil være en kombinasjon av at dette foregår i Blackboard kombinert med fysiske møter. Før PSH-dagene kunne studentene legge ut sine arbeider og lese medstudentenes notater, slik at det ikke gikk med unødig felles tid til dette på PSH-dagen.

6.0 Diskusjon

6.1 *Hvordan kan skriving av refleksjonsnotater stimulere til personlig kompetanseutvikling for den enkelte student?*

15,7% av prosjektdeltakerne vurderer at de har hatt større utbytte av refleksjonsnotatene i prosjektpraksisen sammenliknet med tidligere praksisperioder. Dette er et klart funn og det er ganske naturlig at de får større utbytte av å skrive når de vet at andre, både medstudenter og praksislærere, skal lese refleksjonsnotatene deres. De legger mer arbeid i å skrive når andre skal lese dem. 79% av studentene arbeidet mer med refleksjonsnotatene i prosjektperioden sammenliknet med tidligere praksisperioder. Studentene mente selv (52,6%) at deres refleksjonsnotater utviklet seg i løpet av perioden og at de ble bedre. Tilbakemeldingene fra praksislærere og medstudenter og egne oppsummeringer stimulerte sannsynligvis til økt erfaringslæring. Av de 10 studentene som vurderte at refleksjonsnotatene hadde blitt bedre utover i perioden, svarte 6 at praksislærers tilbakemeldinger hadde stor betydning og 4 at medstudenters tilbakemeldinger hadde stor betydning. Studentene vurderer praksislærers tilbakemelding av større betydning enn medstudenters tilbakemeldinger. Det betyr at praksislærers tilbakemeldinger er en viktig stimulans for læring.

Gjennom refleksjonsprosessen fikk de reflektert over situasjonen flere ganger. Studentene som har arbeidet med refleksjonsnotatene sine gjennom praksisperioden og vurderer stort utbytte av arbeidet med refleksjonsnotatene viser oftere sine refleksjonsnotater til praksisveileder enn de studentene som vurderer lite utbytte av refleksjonsnotatene. De studentene som viser sine refleksjonsnotater til praksisveileder kan få veiledning på dem også fra en sykepleier som kjenner pasienten. Dette vil bidra til utvikling av erfaringskunnskap (Nortvedt et.al 2007).

52,6% av prosjektdeltakerne vurderer at skriving av refleksjonsnotater har hatt betydning for deres læring i praksis. Det er også ca. halvparten av prosjektdeltakerne som vurderer at skriving av refleksjonsnotater har hatt betydning for deres personlige utvikling. *”Jeg tror vi lærte mye mer enn de som møttes på PSH-dagene, da vi hadde mye mer kontinuitet i refleksjonene”* (sitat fra student). For at refleksjonsrapportene skal utvikle seg gjennom perioden, er studenten avhengig av tilbakemeldinger og dialog med andre for å få nye og andre synspunkter på sine egne refleksjoner. De trenger veiledende spørsmål som kan føre til at de selv får et mer nyansert

syn på situasjonen. Forutsetningen for å lære av å skrive refleksjonsnotater er at de inneholder mer enn beskrivelse av situasjonen. Egne tanker, reaksjoner og følelser rundt situasjonen er også viktig. For å utvikle refleksjonene til et høyere nivå, bør de også inneholde begrunnelser med teoretisk og etisk kunnskap (Kirkevold 1996).

”Det har kommet kommentarer fra medstudenter som vanligvis ikke sier noe i plenum, noe som er kjempepositivt!!!” (sitat fra student). Studenter er forskjellige, noen er veldig muntlige og får mye ut av muntlig refleksjon i grupper, mens andre er helt stille i grupper og får lite ut av muntlig refleksjon. I dette prosjektet måtte alle studentene være aktive. De studenter som vanligvis er stille i grupper måtte være aktive i prosjektet, det betyr at alles ”stemme” ble hørt. Noen studenter har savnet fysiske møter på PSH dager. Halvparten av prosjektdeltakerne vurderer lite utbytte for læring og personlig utvikling, og ville foretrukket muntlig refleksjon i gruppe. *”Fikk mer ut av den ene timen vi hadde på skolen siste PSH dag enn alle notatene på Bb.”* (sitat fra student).

Praksislærerne vurderte ikke at studentenes refleksjonsnotater hadde utviklet seg gjennom prosjektpraksisen. De fleste studentene leverte refleksjonsnotater som inneholdt mye beskrivelse, men lite refleksjon, mente praksislærerne. Praksislærerne synes at de studentene som skrev gode refleksjonsnotater fortsatte med å gjøre det og de dårlige refleksjonsnotatene ble heller ikke bedre. Studentene og praksislærere vurderer refleksjonsnotatenes utvikling gjennom perioden forskjellig. Det kan jo være slik at de studentene som synes de skrev gode refleksjonsnotater hadde størst utbytte og fikk mest ut av å delta i prosjektet. Studentene i Lillemoens studie (2008) var selv kritiske til det lave refleksjonsnivået i refleksjonsnotatene. Studentene trenger hjelp til kritisk refleksjon gjennom støtte og veiledning fra praksislærer. Et sentralt spørsmål som praksislærerne var opptatt av er: Hva er gode refleksjonsnotater? Vi, er ikke gode på det selv, sier praksislærerne. Et godt refleksjonsnotat bør stimulere til utvikling av kunnskapsbasert praksis. Kunnskapsbasert praksis inneholder forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap og de tre kunnskapsformene utvikles i en kontekst (Nortvedt 2007). Det er en bestemt kontekst, eller situasjonsbeskrivelse som er fokus i refleksjonsnotatene.

I refleksjonsnotater er erfaringskunnskap og brukerkunnskap mest sentralt, men det er heller ikke noe i veien for å trekke inn forskningsbasert

kunnskap, anvendt forskning. Det vil kunne heve refleksjonene til et høyere nivå, og sannsynligvis gi større læringseffekt. Det å trekke inn teoretisk kunnskap kan praksislærer og også medstudenters tilbakemeldinger hjelpe til med. Dette var praksislærerne opptatt av. Studentene trenger hjelp til å transformere teoretisk kunnskap inn i en praktisk kontekst (Schön 2000).

For utvikling av tanker spiller språket en viktig rolle (Vygotsky 2001, Dysthe 2001). Det å skrive ned sine erfaringer fra praksis og tanker rundt erfaringene gjør at studenten går i en indre dialog med seg selv (Dysthe 2001) og å dele refleksjonsnotater med andre er en sosial aktivitet hvor studenten går i dialog med medstudenter og praksislærer. Dette gjør skriving av refleksjonsnotater til en viktig læringsstrategi i praksis, det vil stimulere til erfaringslæring.

Både studenter og praksislærere synes at prosjektet var tidkrevende. Det å skrive og gi tilbakemeldinger og være i en reflekterende prosess er tidkrevende. Hvis hensikten, som er å utvikle kunnskapsbasert praksis oppnås, kan det være vel anvendt tid.

6.2 Hvorfor bruke IKT som verktøy for samarbeid og deling?

Ved sykepleierutdanningen har det i lang tid vært en tradisjon for at studentene møtes til PSH-dager mens de er i praksis for å dele erfaringer fra praksis med hverandre og med praksislærer. Til disse samlingene har studentene hatt med seg refleksjonsnotater som de leser for hverandre. Det velges gjerne ut noen refleksjonsnotater for dypere diskusjon og refleksjon i gruppa. I dette prosjektet har studentene i stedet for å dele erfaringer muntlig i fysiske møter på skolen, delt sine erfaringer i gruppens eget diskusjonsforum i læringsplattformen. Erfaringer fra praksis er beskrevet i studentenes refleksjonsnotater, som har vært gjort til gjenstand for kommentarer og tilbakemeldinger fra såvel medstudenter som praksislærer.

Et relevant spørsmål er derfor; hva er de faglige begrunnelsene for dette?

6.2.1 Det er sentrale føringer for økt bruk av IKT i høyere utdanning

Kunnskapsdepartementet har gitt klare føringer for at digital kompetanse er et viktig kompetanseområde som studenter i høyere utdanning bør tilegne seg gjennom sine studier. Bruk av digitale verktøy fremheves som grunnleggende ferdigheter og et definert område som bl.a. høyere utdanning skal legge til rette for at studentene tilegner seg i løpet av sine studier

(Kunnskapsdepartementet 2006). Norgesuniversitetet har nylig gjennomført en omfattende nasjonal kartlegging av hvordan høyere utdanning legger til rette for bruk av IKT for studentene (Wilhelmsen m.fl.2009). I denne IKT-monitoren har fagansattes tilrettelegging av IKT i forbindelse med undervisning vært et sentralt tema. Konklusjonene er bl.a. at det er stor variasjon i utbredelse og bruk av IKT i norsk høyere utdanning. Denne ulikheten beskrives som bekymringsfullt fordi studentene vil ende opp med svært ulik erfaring med bruk av IKT. Samarbeidslæring er ett av flere områder som trekkes fram som særlig relevant i forholdt til å tilrettelegge for bruk av ulike IKT-verktøy (ibid).

6.2.2 Den «sakte tiden» er vesentlig i refleksjonsarbeid

Studentfunnene i dette prosjektet viser at prosjektdeltakerne i overveiende grad vurderer at denne formen har fungert godt. Dette innebærer positive funn knyttet til at studentene har lagt mer arbeid i refleksjonsnotatene, de har brukt notatene mer aktivt i veiledning med praksislærer, de opplever at arbeidet med refleksjonsnotater har bidratt til både faglig og personlig utvikling og de mener selv at notatene har blitt bedre utover i praksisperioden. Vi tror det er mange faktorer som har bidratt til dette, og mener å kunne begrunne at den formen delingene av notatene har foregått på kan være en av forklaringene. I følge Dysthe (2001) er skriving i seg selv en viktig læringsstrategi. Å skrive refleksjonsnotater har alle studentene gjort (både prosjektdeltakerne og de studentene som har fulgt ordinært forløp). Det særegne i vårt prosjekt er for øvrig at studentene også har *skrevet* sine tanker – i form av *skriftlige* kommentarer på hverandres refleksjonsnotater i stedet for å gi disse *mundtlig*. Dysthe (ibid) hevder at gjennom skriving kan vi etterspore tanken, lete den opp og utvikle den videre. Denne prosessen går saktere når vi skriver enn når vi snakker. Dette trekkes også fram som en av fordelene med CSCL fordi sammenlignet med den muntlige dialogen som foregår i personlige møter, vil den skriftlige dialogen innebære at deltakerne får god tid til å lese, skrive, reflektere og forandre sine argumenter før de svarer på et spørsmål eller deler kunnskap med hverandre (Dirckinck-Holmfeld 2002). I refleksjonsarbeid er nettopp denne «sakte tiden» viktig fordi vi tror det kan bidra til større grad av refleksjon. Selve refleksjonsprosessen handler jo nettopp om dette med å etterspore, vende tilbake igjen- og igjen, for å komme til ny erkjennelse. En av studentene skriver: «*F.eks det å se tilbake på de første refleksjonsnotatene mot slutten av praksistiden - se utviklingen. Sammenlignet med når de gjøres muntlig har ikke dette gått i*

glemmeboken...» (sitat fra student). En annen student skriver: «På skolen sitter vi 1 time i refleksjonsgrupper, og når det er 8 stk som skal gå igjennom sin situasjon, er det begrenset med tid å ta opp vanskelige situasjoner på, det tar gjerne litt lenger tid. Derfor har refleksjonsnotatene på BB vært fine, fordi det har gitt mer tid for refleksjon, og man kan tenke mer igjennom hva man svarer». (sitat fra student).

6.2.3 IKT-verktøy har potensiale for fleksibilitet

CSCL gir muligheter for fleksibilitet i tid og sted. Vi mener det er viktig at utdanningsinstitusjonene tilrettelegger for økt fleksibilitet. Som høgskolelektorer vet vi at tid er en knapp ressurs både for studenter og ansatte. Det er derfor, mer enn noen gang tidligere, viktig at utdanningsinstitusjonene gjør klare prioriteringer til hvilke studentaktiviteter som «må» finne sted på skolen, og hvilke studentaktiviteter som kan finne sted via IKT-verktøy. Begrunnelsene for prioriteringene må være pedagogiske. F.eks. har vi informasjonskanaler i læringsplattformen som bør innebære at felles tid på skolen i liten grad benyttes til formidling av informasjon som studentene selv kan lese i Blackboard. På den måten kan tid i klasserommet frigjøres til pedagogiske aktiviteter. Dette er nærmere beskrevet i artikkelen «Bedre med enkel bruk av LMS enn ingen» (Røising 2009).

6.2.4 Studenter har ulike læringsstrategier

Noen av prosjektdeltakerne ga klart uttrykk for at de ikke opplevde denne formen positivt. Her er et par sitater:

«Jeg hadde dårlig utbytte av å reflektere på Bb. Fikk mer ut av den ene timen vi hadde på skolen siste psh dag, enn alle notatene som er lagt ut på Bb»

«Jeg hadde hatt mer utbytte av gruppe på skolen»

«Savnet veldig refleksjonsgruppen på skolen. Dette er en trygghet når du er ute i praksis, følte det ble veldig upersonlig å reflektere på Blackboard»

Ifølge Dirckinck-Holmfeld (2002) er en av ulempene med nettstøttet, skriftlig samarbeid at den spontanitet som finner sted i muntlige samtaler ved personlige møter blir begrenset. I skriftlige dialoger mister man også

muligheter for å understøtte budskapet med ansiktsuttrykk eller andre non-verbale uttrykk selvom det til en viss grad kan kompenseres ved metakommentarer eller bruk av bilder/symboler. Noen vil også oppleve at CSCL blir mer upersonlig. Sitatene over bekrefter vel nettopp dette. En interessant kommentar i forbindelse med det upersonlig som kan oppleves med CSCL beskrives i dette sitatet fra en av læreren som deltok i fokusgruppeintervjuet: *"Jeg ble kjent med dem på en annen måte. Å få så mye stoff fra hver enkelt student var samtidig positivt. Det var lett å fange opp hvor "skoen trykket", og "hva som rører seg". Sånn sett var dette en unik sjanse til å bli kjent med studentene.* Våre funn viser også at det *noen* studenter trakk fram som positivt, trakk *andre* fram som negativt.

Vi mener det er viktig at utdanningsinstitusjonen legger til rette for at formen på arbeidskravene varierer. Noen studenter er «muntlige» - og har stort utbytte av diskusjoner og muntlige presentasjoner. Andre studenter synes det er vanskelig å uttrykke seg muntlig og foretrekker heller å levere skriftlige notater og presentasjoner. Slik kravet om deling av refleksjonsnotater har vært gjennomført i dette prosjektet, har særlig sistnevnte «studentgruppe» fått tilrettelagt et arbeidskrav som burde passe godt til deres læringsstil.

7.0 Konklusjon

Vår problemstilling i dette prosjektet har vært: Hvordan kan deling av refleksjonsnotater i Blackboard stimulere til personlig kompetanseutvikling for den enkelte student?

Gjennom dette prosjektet har vi vist at:

- Studentene har mer utbytte av å jobbe med refleksjonsnotater når disse brukes aktivt
- IKT – verktøy (Her: Bruk av grupperom i læringsplattfomen) kan være nyttig for refleksjonsprosessen, for samarbeid og deling. Dette er viktige faktorer for kompetanseutvikling
- Studentene opplever at arbeid med refleksjonsnotater kan bidra til personlig og faglig utvikling
- Studenter som legger mye arbeid i refleksjonsnotatene sine, bruker også disse mer aktivt i veiledning med sin praksisveileder
- Studenter og praksislærere har ulike ønsker knyttet til hvordan refleksjonsarbeid skal foregå (PSH-dager vs. Deling i Blackboard)
- Praksislærere ønsker økt fokus på hvordan gode refleksjonsnotater bør være, og hvordan de som lærere kan bidra i denne prosessen.
- Refleksjonsnotater har en tendens til å inneholde for mye beskrivelse og for lite refleksjon i forhold til teori
- Tilbakemeldinger på praksisnotater oppleves som viktig for studentene.

Disse funnene bør få konsekvenser for det videre arbeidet med refleksjonsnotater på sykepleierutdanningen.

7.1 Videre anbefalinger

- I studentenes praksisperioder bør arbeidet med refleksjonsnotater prioriteres. Det innebærer økt fokus på hvordan praksislærerne skal gi kvalitativt gode tilbakemeldinger på studentens notater og medstudentenes kommentarer, der refleksjoner og teori får sentral plass (mindre beskrivelser og mer refleksjon knyttet til relevant teori)
- I studentenes praksisperioder bør refleksjonsarbeidet både foregå på PSH-dager og slik det har vært gjort i dette prosjektet
- Som forberedelse til PSH-dager bør studentene senest dagen før dele sine refleksjonsnotater i læringsplattformen, og medstudenter og

praksislærer bør ha lest alle refleksjonsnotatene før de møtes. Det er ikke nødvendig å bruk felles tid på å lese opp disse

Kunnskapsbasert sykepleie inneholder elementer fra forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap. Et mål for praksis er at studentene utvikler kunnskapsbasert sykepleiepraksis. Arbeid med refleksjonsnotater handler nettopp om å integrere disse tre kunnskapsformene. Dette vil stimulere til personlig kompetanseutvikling for den enkelte student.

8.0 Referanser

- Boud, D.R.K. & Walker, D. (1985). *Reflection : turning experience into learning*. London : Kogan Page
- Dirckinck-Holmfeld, L., Tolsby, H. & Nyvang, T. (Ed) (2002). *E-læringssystemer i arbeidsrelatert prosjektpædagogikk*. Roskilde : Universitetsforlag
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T.L. (2001). *Skrive for å lære : Skrivning i høyere utdanning*. Oslo : Abstrakt forlag
- Fibiger, B. & Dirckinck-Holmfeld, L. (2002). *Learning in virtual environments*. Frederiksberg : Samfundslitteratur
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Roskilde : Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2 utg ed.). Kristiansand : Høyskoleforlag
- Kirkevold, M. (1996) *Vitenskap for praksis*. Oslo : Ad Notam Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Rev utg ed.). Oslo : Cappelen akademisk
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København : Reizel
- Lillemoen, L. (2008). *Det er bare sånn jeg er- : en undersøkelse om sykepleiestudenters utvikling av moralsk opptreden*. vol. 584, s. 247
- Mitchell, M (1994). *The views of students and teachers on the use of portfolios as a learning and assessment tool in midwifery education*. Nurse Education Today; 14: 38-45

Nortvedt, M.W., Jamtvedt, G., Graverholt, B & Reinart, L.M. (2007). *Å arbeide og undervise kunnskapsbasert – en arbeidsbok for sykepleiere*. Oslo : Norsk sykepleierforbund

Rich, A. & Parker, D.L. (1995) *Reflection and critical incident analysis : Ethical and moral implications of their use within nursing and midwifery education*. *Journal of Advanced Nursing*; 22: 1050-1057

Røising, H.S (2009). *Bedre med enkel bruk av elektronisk læringsplattform enn ingen bruk?* Uniped 4/2009

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo : Cappelen akademisk

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass

Schön, D.A. (2000). *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handig*. I; Illeris, K. (Ed) *Tekster om læring*. Frederiksberg C. Roskilde : Universitetsforlaget

Sorensen, E.K. (2000) I: *At undervise med IKT* (Ed, Heilesen, S.B.) *Samfundslitteratur, Frederiksberg C*, pp. 235 -255

Vygotskij, L. S. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo : Gyldendal akademisk

Wilhelmsen, J., Ørnes, H., Kristiansen, T & Breivik, J. (2009). *Digitale utfordringer i høyerer utdanning*. Tromsø : Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2009

Arbeidskrav

Om bruk og deling av refleksjonsnotater i Blackboard

Hvorfor dele refleksjonsnotater med hverandre?

Sykepleierstudenter skriver ukentlige refleksjonsnotater fra samtlige praksisperioder. Praksis utgjør ca. 50 % av studiet. Refleksjonsnotatene samles i en praksisperm som også inneholder andre dokumenter fra praksis. Det er et punkt i evalueringsdokumentet om studenten skriver refleksjonsnotater. I hvilken grad disse refleksjonsnotatene har blitt lest og kommentert av lærere ved høgskolen og praksisveiledere har variert. I en nylig publisert doktoravhandling av Lillian Lillemoen (2008) dokumenteres bruken av refleksjonsnotatene som lite tilfredsstillende av studentene. Skolens krav om at studentene skal (må) skrive refleksjonsnotater synes å basere seg på et ønske om å stimulere studentenes erfaringslæring gjennom refleksjon over egen praksis, men disse intensjonene synes å falle på steingrunn fordi de ikke følges opp. Delvis tilkjenner studentene skuffelse over at ingen, verken praksisveiledere eller lærere, viser interesse for det de skriver. Studentenes oppfatninger deles også av lærerne ved sykepleierutdanningen, og det er derfor ønskelig å gjøre noe med dette.

I dette prosjektet skal noen studenters refleksjonsnotater gjøres til gjenstand for felles utveksling med medstudenter og skolens praksisveileder i basisgruppa der studentene skal reflektere i fellesskap og gi hverandre tilbakemeldinger på de refleksjonene som gjøres fra praksis. Skolens praksislærer vil også komme med innspill til studentenes refleksjonsnotater og medstudenters kommentarer. Prosjektlederne vil ha tilgang til grupperommet og følge med i den erfaringsutvekslingen som foregår der, men disse vil ikke delta med tilbakemeldinger.

Hensikten med dette prosjektet er at studentene skal oppleve refleksjoner over praksis som betydningsfullt og at arbeidet med refleksjonene skal stimulere til erfaringsutveksling og dermed læring for den enkelte student. Dette bygger på de pedagogiske ideene om hverdagslæring (Lave & Wenger, 2003), refleksjonslæring (Schön, 2001) og praksislæring (Säljö, 2001). Begrunnelsene er også at studentene gjennom skriveprosessen skal komme til dypere erkjennelse (Dysthe, 2001).

Hvordan skal delingen foregå?

Refleksjonsnotatene deles med medstudenter og skolens praksislærer i grupperommet i Blackboard. Refleksjonsnotatene lastes opp som vedlegg til diskusjonsinnlegg. Kall diskusjonstrådene: "Hannes 1. refleksjonsnotat", "Guris 2.

refleksjonsnotat" slik at det blir lett for gruppens medlemmer å finne fram de ulike notatene.

Hver student skal motta to kommentarer på hvert refleksjonsnotat - og gi to kommentarer til medstudenter. Kommentarene skrives som et svar i den aktuelle tråden (For eksempel "Hannes 1. refleksjonsnotat"). Skolens praksislærer lager en oversikt over hvem som skal kommentere til hvem. På bakgrunn av de innkomne kommentarene, skriver studenten et kort oppsummerende innlegg som viser hvordan kommentarene fra de andre har ført til nye tanker/ refleksjoner/ forståelsesmåter. Dette skrives også som et svar i den aktuelle tråden. Studentene kan i tillegg med fordel lese og kommentere flere refleksjonsnotater. Skolens praksislærer vil også kommentere noen av refleksjonsnotatene og noen av medstudentenes kommentarer på refleksjonsnotatene.

Hva skal refleksjonsnotatene inneholde?

Refleksjonsnotatet er primært studentens egne refleksjoner over opplevde situasjoner i praksis ("setter egne tanker på arket"). Notatene skal inneholde både en beskrivende del (situasjonen) og en reflekterende del (egne tanker om det som skjedde).

Kommentarene fra medstudentene skal være kritiske og konstruktive;

Kritiske: f.eks kunne det forstås på andre måter, vanskelig å forstå situasjonen du beskriver, osv. ,

Konstruktive:f.eks kom fram med det som er bra, kom med forslag til andre synsvinkler, andre måter å løse problemene på, kommentarer på at notatet inneholder for mye beskrivelser i forhold til refleksjoner osv.

Kommentarene skrives som innlegg i gruppas diskusjonsrom, i forumet Refleksjonsnotater. I subjektfeltet skrives "Kommentarer til Hannes 1. refleksjonsnotat", "Kommentarer til Guris 2. refleksjonsnotat" osv. Det vil skape en god oversikt i diskusjonsrommet.

Vi minner om at refleksjonsnotater skal **anonymiseres!**

Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Tidsbruk

På hvilken måte og sammenlignet med tidligerer praksisperioder

I utgangspunktet skulle dette prosjektet frita fra PSH. Hvordan gjorde dere dette?

Aktivitetsnivå i gruppa

Endringer underveis?

Større / mindre aktivitet

Skriftlig refleksjon (vs. muntlig)

Fordeler/ Ulemper

Fleksibilitet

Fordeler / ulemper

Kvaliteten på arbeidet

- refleksjonsnotatene

- studentenes kommentarer/ egne kommentarer

- endring utover i perioden?

Positive erfaringer

Negative erfaringer

Forslag til endring - hvis dette skal gjøres premanent

- Kombinasjon med PSH

- Gruppesamling *før* start (forberedelse - praktisk og personlig)

Survey – prosjektdeltakere

Vi ber dere om å svare på denne undersøkelsen. Svarene dere gir blir anonymt registrert. Det registreres hvem som har svart på undersøkelsen, men ikke hvem som svarer hva. De som ikke svarer, vil bli purret opp. Grunnen til at vi ber dere om å delta i denne undersøkelsen er at dere har deltatt i et prosjekt: Deling av refleksjonsnotater i Blackboard. Vi ønsker derfor å evaluere prosjektet.

Spørsmål 1.

Hva slags praksis har du hatt våren 2009?

Somatikk

Psykatri

Spørsmål 2.

Hvordan vurderer du utbytte du har hatt av refleksjonsnotater i de tidligere praksisperiodene?

Stort utbytte

Middels utbytte

Lite utbytte

Spørsmål 3.

Hvordan vurderer du utbytte du har hatt av refleksjonsnotater i denne praksisperioden?

Stort utbytte

Middels utbytte

Lite utbytte

Spørsmål 4.

Har du brukt refleksjonsnotatene aktivt i veiledning med praksisveileder på praksisstedet?

Ja

Nei

Spørsmål 5.

Hvis du kunne velge, ville du valgt å gjøre som dette - eller deltatt i refleksjonsgruppe på skolen (slik de andre har gjort i denne perioden).
Jeg ville velge å dele refleksjonsnotater i Blackboard slik vi har gjort i dette prosjektet.
Jeg ville velge å følge ordinært opplegg med deltakelse i refleksjonsgruppe på PSH -dager.

Jeg ville velge en kombinasjon av deling av refleksjonsnotater i Blackboard og deltakelse i refleksjonsgruppe på PSH-dager.

Spørsmål 6.

Vanligvis blir refleksjonsnotatene brukt som grunnlag for muntlig samtale/veiledning. I dette prosjektet har ”samtalen” foregått skriftlig. Hva synes du om dette?
Jeg foretrekker å gjøre dette skriftlig framfor muntlig
Jeg foretrekker å gjøre dette muntlig framfor skriftlig

Spørsmål 7.

Har du lagt mer arbeid i refleksjonsnotatene i denne praksisperioden sammenliknet med tidligere?
Ja
Nei
Som tidligere

Spørsmål 8.

På hvilken måte mener du at dine refleksjonsnotater har endret seg i løpet praksisperioden?
De har blitt bedre utover i praksisperioden
De har blitt dårligere utover i praksisperioden
Det har ikke vært noen forandring

Spørsmål 9.

Hvilken betydning har praksislærers tilbakemeldinger i refleksjonsgruppen hatt?
Stor
Middels
Liten

Spørsmål 10.

Hvilken betydning har medstudenters tilbakemeldinger i refleksjonsgruppen hatt?

Stor

Middels

Liten

Spørsmål 11.

Arbeidet med refleksjonsnotatene har vært viktig for min læring i praksis:

Svært enig

Enig

Hverken enig eller uenig

Uenig

Svært uenig

Spørsmål 12.

Arbeidet med refleksjonsnotatene har vært viktig for min personlig utvikling:

Svært enig

Enig

Hverken enig eller uenig

Uenig

Svært uenig

Spørsmål 13.

Arbeidet med refleksjonsnotatene har vært viktig for (fyll ut det som passer for deg)

.....
.....
.....
.....

Spørsmål 14.

Dersom du har andre kommentarer knyttet til arbeidet med refleksjonsnotater, kan du skrive de her;

.....
.....

.....
.....

Evaluering – ordinært forløp

Vi ber dere om å svare på denne undersøkelsen. Svarene dere gir blir anonymt registrert. Det registreres hvem som har svart på undersøkelsen, men ikke hvem som svarer hva. De som ikke svarer, vil bli purret opp.

Grunnen til at vi ber dere om å delta i denne undersøkelsen er at noen studenter har deltatt i et prosjekt: Deling av refleksjonsnotater i Blackboard. Dere har ikke det, og vil således fungere som en kontrollgruppe. Deres svar er derfor viktig for å evaluere prosjektet.

Spørsmål 1:

Hva slags praksis har du hatt våre 2009?

Somatisk

Psykiatrisk

Spørsmål 2:

Hvilket utbytte har du hatt av refleksjonsnotater i de tidligere praksisperiodene?

Stort utbytte

Middels utbytte

Lite utbytte

Spørsmål 3:

Hvilke utbytte har du hatt av refleksjonsnotater i denne praksisperioden?

Stort utbytte

Middels utbytte

Lite utbytte

Spørsmål 4:

Har refleksjonsnotatene blitt brukt aktivt i refleksjonsgruppe med praksislærer på PSH dagen?

Ja

Nei

Spørsmål 5:

Har du brukt refleksjonsnotatene aktivt i veiledning med praksisveileder på praksisstedet?

Ja

Nei

Spørsmål 6:

Har du lagt mer arbeid i refleksjonsnotatene i denne praksisperioden sammenliknet med tidligere?

Ja

Nei

Som tidligere

Spørsmål 7:

Noen studenter har i denne praksisperioden delt sine refleksjonsnotater i Blackboard. De har lagt ut ett refleksjonsnotat i uken og i tillegg gitt kommentarer til to medstudenters refleksjonsnotater ukentlig. På bakgrunn av kommentarene de selv har fått har de laget en kort oppsummering. Praksislærer har også deltatt med kommentarer. Disse studentene har vært fritatt fra deltagelse i refleksjonsgruppe på PSH-dagene på skolen. Hvis du kunne velge, ville du valgt å gjøre slik det er beskrevet her - eller deltatt i refleksjonsgruppe på skolen (slik dere har gjort i denne perioden)? Jeg ville velge å dele refleksjonsnotater i Blackboard slik de andre har gjort i det nevnte prosjektet
Jeg ville velge å følge ordinært opplegg med deltakelse i refleksjonsgruppe på PSH -dager slik vi har gjort i denne praksisperioden.
Jeg ville velge en kombinasjon av deling av refleksjonsnotater i Blackboard og deltakelse i refleksjonsgruppe på PSH-dager.

Spørsmål 8.

På hvilken måte mener du at dine refleksjonsnotater har endret seg i løpet praksisperioden?

De har blitt bedre utover i praksisperioden

De har blitt dårligere utover i praksisperioden

Det har ikke vært noen forandring

Spørsmål 9.

Vanligvis blir refleksjonsnotatene brukt som grunnlag for muntlig samtale/veiledning. I det nevnte prosjektet har ”samtalen” foregått skriftlig. Hvilke tanker har du om det?

Jeg tror jeg foretrekker å gjøre dette skriftlig framfor muntlig

Jeg tror jeg foretrekker å gjøre dette muntlig framfor skriftlig

Spørsmål 10

Hvilken betydning har praksislærers tilbakemeldinger i refleksjonsgruppen hatt?

Stor

Middels

Liten

Spørsmål 11

Hvilken betydning har medstudenters tilbakemeldinger i refleksjonsgruppen hatt?

Stor

Middels

Liten

Spørsmål 12

Arbeidet med refleksjonsnotatene har vært viktig for min læring i praksis:

Svært enig

Enig

Verken enig eller uenig

Uenig

Svært uenig

Spørsmål 13

Arbeidet med refleksjonsnotatene har vært viktig for min personlig utvikling:

Svært enig

Enig

Verken enig eller uenig

Uenig

Svært uenig

Spørsmål 14.

Arbeidet med refleksjonsnotatene har vært viktig for (fyll ut det som passer for deg)

.....
.....
.....

Spørsmål 15.

Dersom du har andre kommentarer knyttet til arbeidet med refleksjonsnotater, kan du skrive de her;

.....
.....
.....

Samtykkeerklæring - studenter

Jeg er villig til at det jeg har skrevet i forbindelse med prosjektet "Deling av refleksjonsnotater i praksis" i Blackboard skal kunne brukes som datamateriale av prosjektlederne.

Jeg er inneforstått med at datamateriale vil bli behandlet anonymt i henhold til forskningsetiske regler. Opplysningene vil bli publisert i bearbeidet og anonym form, slik at ingenting kan tilbakeføres til meg som person.

Selv om jeg sier ja til å dele mine innlegg, kan jeg når som helst trekke meg fra studien uten at det får konsekvenser for meg som student.

Spørsmål knyttet til prosjektet kan rettes til prosjektledere:

Høgskolelektor Guri Rummelhoff. E-post: guri.rummelhoff@hiof.no

Høgskolelektor Hanne Røising. E-post: hanne.roising@hiof.no

Fredrikstad 25.mai 2009

.....
Studentens navn

Vedlegg 6

Samtykkeerklæring - praksislærer

Jeg er villig til at mine uttalelser under fokusgruppeintervjuet 11.06.2009 kan benyttes som datamateriale i prosjektet "Deling av refleksjonsnotater i i Blackboard". Det ble gjennomført lydopptak av intervjuet. Det ga meg muntlig samtykke til før intervjuet startet.

Jeg er inneforstått med at datamateriale vil bli behandlet anonymt i henhold til forskningsetiske regler. Opplysningene vil bli publisert i bearbeidet og anonym form, slik at ingenting kan tilbakeføres til meg som person.

Fredrikstad 9.november 2009

.....
praksislærers navn