

Hvordan legge til rette for dialog og samarbeid i nettbaserte læringsmiljøer?

Evaluering av studiet
"Fleksibel og nettstøttet læring "

Et studium for lærere i Buskerud fylke



Høgskolen i Lillehammer

Senter for livslang læring

www.hil.no

Anne Mette Bjørgen

Sammendrag

Høgskolen i Lillehammer ved Senter for Livslang Læring har i flere år tilbudt etter- og videreutdanning innen fagområdet "fleksibel og nettbasert læring." Tilbudene har vært lagt opp som en kombinert modell med vekt på samlinger og gruppearbeid via nettet i mellomperiodene. Denne rapporten tar for seg deltakernes opplevelser og erfaringer knyttet til gjennomføringen av studiet "Fleksibel og nettbasert læring," med særlig fokus på tilrettelegging for *samarbeid og dialog i diskusjonsgrupper* i et nettbasert læringsmiljø. Bakgrunnen for å sette i gang studiet "Fleksibel og nettbasert læring" var at Buskerud fylkeskommune våren 2002 bestilte studiet som ledd i sin satsing på innføring av FirstClass i alle videregående skoler i hele fylket. Våren 2003, like etter at studiet var avsluttet gjennomførte vi en spørreundersøkelse blant studentene. Studentenes stemmer er bakt sammen med egne erfaringer, og sammen utgjør dette hovedgrunnlaget for rapporten.

Internett og utviklingen av nettbaserte læringsmiljøer er av mange sett på som svaret på de sentrale utfordringene innen fleksibel undervisning. Her kan kort nevnes forhold som bedre og mer fleksibelt samarbeid mellom studenter og lærere, samt fleksibel tilgang til læresteder og læringsressurser. Denne rapporten bekrefter annen forskning på feltet, nemlig at virkeligheten gang på gang viser oss at det ikke eksisterer enkle og greie løsninger for å få til dialog og samarbeid via Internettet. Bruk av teknologi *kan* være med og skape godt læringsfellesskap under forutsetning av at en rekke forhold er til stede. Her kan følgende forhold fremheves; aktivt engasjement blant veiledere og studenter, realistiske oppgaver som fremmer behovet for refleksjon, og ikke minst forståelse for at nettbaserte læringsmiljøer har *egenskaper* som setter premisser for kommunikasjon på en helt annen måte enn hva tradisjonell undervisning i klasserommet gjør. Vellykket samarbeid via nettet er altså ikke ene og alene et resultat av egenskaper ved teknologien. Det er et resultat av *samspillet* med de sosiale forholdene rundt teknologien, med miljøet og menneskene som bruker den. Den teoretiske tilnærmingen er derfor en kombinasjon av teori fra forskning på fleksibel undervisning, kommunikasjonsteori og sosiokulturell læringsteori.

Evalueringen har to formål. Vi ønsker for det første å dele erfaringene vi har gjort. Vi ønsker dernest å kvalitetssikre eget arbeid og egne produkter for å kunne tilby bedre fleksible opplegg. Herunder ligger kimen til behovet for å skrive rapporten; vet vi egentlig nok om hvordan vi bør tilrettelegge for gruppearbeid og dialog på nettet for å få det til å "virke" som vi ønsker? Evalueringens overordnede problemstilling er å skissere hvilke *grep* vi kan gjøre for å fremme dialog, samarbeid og læring i nettbaserte læringsmiljø. Samtidig er dette en undersøkelse av i hvilken grad vi har maktet å ivareta kjente forutsetninger for tilrettelegging av undervisning via nettet.

Å tilby etter- og videreutdanning innen dette feltet er en måte å forberede lærere på å møte utfordringene utviklingen innen IKT fører med seg. Tilbakemeldinger i møter med oppdragsgiver, samt resultatene fra denne undersøkelsen, viser at det er et betydelig behov for denne typen studietilbud. Mange er nysgjerrige på hva de kan bruke Internett og nettbaserte læringsmiljøer til for å forbedre egen undervisning. Resultatene våre viser på den ene siden at vi langt på vei har klart å imøtekomme en del kjente betingelser for hvordan man kan få til vellykket samarbeid via nett. På den andre siden viser de at vi nok også har tråkket i en del feller. Det er derfor behov for visse justeringer med hensyn til faginnhold, tema og arbeidsmetoder i framtidige studier over samme lest.

Summary

For several years, the Centre for Continuing Education at Lillehammer University College has run courses on the subject of flexible and on-line learning. The courses have been run as combined tuition models, where central elements have been class sessions and on-line group work. This report concerns the participants experiences and thoughts in conjunction with a course called "Flexible and Web-based Learning". It focuses especially on the adaptations we have made in connection with co-operation and dialogue within the discussion groups in an on-line learning environment. Due to their decision to start using FirstClass in all the secondary schools in their county, Buskerud County Council placed an order for the course in the spring of 2003. After the exams were completed, we asked the students to fill out a questionnaire. This report is based on a combination of our own experiences and the results of this survey.

The evaluation has two main purposes, the most obvious being our wish to share our experiences and thereby assure the quality of our own work. In doing this, we will be able to offer better courses. However, the primary objective is to outline what changes can be made to advance dialogue, co-operation and learning in on-line learning environments. At the same time, this survey is a measure of our own success in preserving known conditions for adaptation for on-line education.

Emneord

Nettbasert læringsmiljø, sosiokulturelt læringssyn, gruppesamarbeid.

Learning Management System, Computer Supported Collaborative Learning, On-line tuition.

Mini CV

Anne Mette Bjørgen jobber på Høgskolen i Lillehammer, Senter for Livslang Læring (SeLL). Bjørgen arbeider i hovedsak med faglig utvikling, tilrettelegging, veiledning og evaluering av fleksible studier og kurs. Bjørgen har vært ansatt på SeLL siden 1994. Bjørgen er Cand. Polit. fra Universitetet i Oslo i 1992, Inst. for Medier og Kommunikasjon, hovedoppgave om "NKI-fjernstudenters bruk og opplevelse av datakonferansesystemet EKKO, med familien som læringsmiljø". Hun har arbeidet to år som høgskolelektor i medie- og informasjonskunnskap ved Høgskolen i Hedmark (1994 – 1996). Hun gjennomførte samtidig praktisk pedagogisk seminar. 1997: 4 vektfulls nettkurs ved University of British Columbia: Developing, Designing and Distributing Technology Based Learning.

Se ytterligere omtale på hjemmesidene til Senter for Livslang Læring: www.hil.no

Forord

Senter for Livslang Læring (SeLL) er Høgskolens i Lillehammer sin administrative enhet for å utvikle og drifte fleksible studier. SeLL skal være pådriver og ivareta satsingen på feltet livslang læring. SeLL har stått for utvikling og hatt faglig ansvar for det studietilbudet som er utgangspunktet for evalueringen. Undertegnede har vært faglærer og veileder i prosjektet og hatt hovedansvar for datainnsamling, analyse og forfatterskap. Evalueringen har to formål. På den ene siden ønsker vi å dele de erfaringene vi har gjort. På den andre siden er formålet å kvalitetssikre eget arbeid og egne produkter for å kunne tilby bedre fleksible opplegg.

Jeg ønsker å framheve mine to partnere i prosjektet, Bent Kure (fagansvarlig) og Pia Vangen (prosjektleder) for gode innspill i arbeidet med rapporten, og ikke minst for usedvanlig godt og inspirerende samarbeid i selve prosjektet. Jeg vil også rette en varm takk til forsker Lene Nyhus (Østlandsforskning) for gode samtaler rundt evaluering. En varm takk rettes også til professorstipendiat Yngve Nordkvælle for konstruktive tilbakemeldinger på sluttproduktet. En takk rettes også til seksjonsleder Stein Morten Øen i Buskerud fylkeskommune for godt og konstruktivt samarbeid rundt studietilbudet. Jeg håper at resultatene av denne evalueringen vil spore til fortsatt samarbeid og ytterligere utvikling av studietilbudet. Jeg vil understreke at ingen av de nevnte personer skal lastes for de svakheter og mangler som måtte forekomme i rapporten.

Helt til slutt vil jeg råde de som ikke har tid eller lyst til å lese hele rapporten, om å lese sammendrag, innledningen og oppsummering.

Senter for Livslang Læring, 30. august 2004

Anne Mette Bjørgen

Innhold

Innledning.....	3
Bakgrunnen for evalueringen	3
Formål	3
Problemstillinger	4
Teoretisk plattform.....	5
Med utgangspunkt i forestillingene våre	5
Sosiokulturelt syn på læring	6
Hvordan kan egenskaper ved nettbaserte læringsmiljø utnyttes i samarbeidslæring?	8
Oppsummering	9
Datagrunnlag og metode	10
Kvalitativ tilnærming	10
Utfordringer ved ”elektronisk” kvalitativ evaluering.....	11
Hva er studiet Fleksibel og nettbasert læring?	12
Bakgrunn	12
Læringsmål.....	13
Faginnhold.....	13
Studiemodell, organisering og arbeidsmåter	13
Teori møter virkelighet – deltakernes erfaringer.....	14
Organisering av arbeidsmåter.....	16
Strukturering av faginnholdet.....	16
Strukturering av arbeid med oppgaver	18
Gruppeinndeling	19
Tidsfrister – ”så vet jeg når jeg skal gjøre hva”	19
Utforming av oppgaver	22
Prosjektidè som god idè?.....	26
Samsvar mellom det som skjer på nettet og andre aktiviteter.....	27
Undervisningssamlinger - muligheter for møter ansikt til ansikt.....	29
Studentgruppen.....	29
Samsvar mellom studentenes oppfatning og forståelse av studiets mål.....	30
Klare forventninger i forhold til deltakelse og innsats	31
Symmetri i gruppene	33
Digital kompetanse.....	34
Veiledning	35
”Synlig” veiledning	35
Nødvendig å justere forventninger	36
Form og omfang - hvordan vi la opp veiledningen.....	36
Studentenes utbytte av veiledningen	37
Fikk vi til reell samarbeidslæring?	38
Oppsummering	41
Suksesskriterier og sjekkpunkter.....	41
Gruppesammensetning – målgruppen	41
Struktur på aktiviteter.....	42
Faginnhold og utforming av oppgaver	42
Praktisk forankring - prosjektidè.....	43
Veiledning	44
Litteratur.....	45
Vedlegg	48
1. Spørreskjema til studentene	48

2. Resultater av spørreundersøkelsen i QuestBack (http://www.questback.no/)	48
--	----

Innledning

Den viktigste oppgaven for alle som driver med læringsarbeid er å tilrettelegge for gode læringsprosesser. Dette blir om mulig ekstra viktig og synlig når Internettet tas i bruk som arbeidsredskap og plattform. Bruk av nettet er av mange sett på som svaret på sentrale utfordringer innen fleksibel undervisning, som bedre kontakt mellom studenter og lærere, bedre oppfølging og veiledning, bedre tilgang til læresteder og læringsressurser, og bedre muligheter for samarbeid studenter imellom. Våre erfaringer med gjennomføring av fleksible studietilbud, og annen forskning på feltet, viser at det kan være en utfordrende øvelse å få samarbeid via nettet til å fungere slik vi ser for oss at de skal gjøre, sett i lys av teknologiens lovede fortrinn. For å si det med Robin Mason, som har mange års erfaring fra undervisning og veiledning fra Open University i Storbritania: *”Collaborative work is definitely more time-consuming, more stressful and less flexible than individual work”* (2003:13).

Denne evalueringsrapporten både bekrefter og belyser at virkeligheten gang på gang viser oss at det ikke eksisterer enkle og greie løsninger for å få til dialog og samarbeid via Internett. Rapporten er i stor grad basert på en spørreundersøkelse rettet mot studentene som gjennomførte studiet ”Fleksibel og nettbasert læring” våren 2003. Resultatene fra undersøkelsen er også sett i lys av våre egne opplevelser og erfaringer som faglærere og veiledere. Studiet ble tilbudt fra HiL/Senter for Livslang Læring på oppdrag fra Buskerud fylkeskommune (heretter BFK). BFK har de siste årene satset mye på å innføre FirstClass (<http://www.firstclass.com/>) som teknisk plattform for undervisning og kollegasamarbeid i de videregående skolene i fylket. BFK ønsket å tilby studiet ”Fleksibel og nettbasert læring” (heretter FONL) for å styrke arbeidet med å pedagogisk bruk av nettbasert læringsmiljø¹ i klasserommet. FirstClass (heretter FC) var derfor en naturlig plattform også i gjennomføringen av studiet. Mye av læringsarbeidet var organisert rundt FC, og denne rapporten har hovedfokus på å undersøke hvorvidt dette ble vellykket ut fra våre intensjoner om å få til gruppesamarbeid og dialog.

Studiet FONL startet i september 2002 og ble avsluttet i mars 2003, og ga en uttelling på 15 studiepoeng. FONL var et skreddersydd opplegg med basis i tilsvarende studier vi tidligere hadde gjennomført i flere varianter.²

Bakgrunnen for evalueringen

Formål

Evalueringen har to formål. På den ene siden ønsker vi å dele de erfaringene vi har gjort for at andre i samme situasjon, som lærere, veiledere og planleggere i fleksible undervisning, skal kunne ha glede av dem. På den andre siden er formålet å kvalitetssikre eget arbeid og egne produkter.

¹ Jeg har valgt å bruke begreper som ”læring” og ”læringsmiljø” fordi jeg mener det peker mot læring som aktiv prosess hos den enkelte (sosiokulturelt syn). Undervisningsbegrepet gir meg assosiasjoner til en mer passiv form, der en lærer overfører kunnskap til studenter (overføring av kunnskap).

² ”Veiledning i fjernundervisning,” 10 vekttall (1999 – 2000) og ”IKT og læring,” 2 vekttall (2000), kurs for Riksantikvaren 201 (30 sp) og Norges Landbrukshøgskole 2002 (30 sp).

Rapporten skal søke å *identifisere sentrale erfaringer og problemstillinger* knyttet til planlegging og tilrettelegging av samarbeid rundt gruppeoppgaver i *asynkrone diskusjonsfora* i nettbaserte læringsmiljø.³ Med dette som utgangspunkt har evalueringen som mål å skissere hvilke *forutsetninger* og *grep* som kan fremme dialog, samarbeid og læring i nettbaserte læringsmiljø.

Nettbaserte og asynkrone diskusjonsfora kan betegnes som en ny *læringssjanger*, en egen måte å lære på som må læres, stadfester Dysthe (2001). At kommunikasjon er *asynkron* betyr at deltakerne ikke kommuniserer samtidig, som en for eksempel gjør ved å bruke telefonen. I asynkrone diskusjonsgrupper kan deltakerne skrive egne innlegg og lese andres når det passer dem best. Dette er en viktig forskjell i forhold til mer tradisjonelle former for kommunikasjon, og som setter helt andre premisser for måten vi utformer skriftlige innlegg og for læringsaspektet (ibid., Sorensen 1997). Studentene på FONL jobbet selvsagt på flere andre måter, for eksempel individuelt, i kollokvier på arbeidsplassen, undervisningssamlinger og via chat⁴ i FC. Dette trekkes kun inn for å belyse asynkrone diskusjonsfora der det er relevant. Noen vil sikkert innvende at det er en snever innskrenking å kun fokusere på asynkrone diskusjonsgrupper, men innen rammen av evalueringen er dette fornuftig. Dessuten er asynkron skriftlig kommunikasjon i grupper (også kalt datakonferanser) et område det er forsket mye på over lengre tid, og her kan jeg nevne arbeidene til Calder (1994), Harasim, Hiltz, Teles & Turoff (1995), Rekkedal (1995), Sorensen (1997), Mason (2003) og Dyste (2001). Dette gir et godt grunnlag for å vurdere våre grep og tilnærminger.

I arbeidet med evaluering er det likevel viktig at vi som tilbydere ser på oss selv som *lærende*. Jeg håper rapporten vil stimulere til *refleksjon og debatt* rundt de erfaringene og problemstillingene som reises. Det å knytte teori til egne erfaringer kan få leseren til å se med nye øyne på egen praksis. Dette bør føre til erfaringer og teorikunnskap brukes på hensiktsmessige og riktige måter. Resultatene kan brukes til å reflektere over forholdet mellom pedagogisk grunnsyn, uttrykt i forestillinger om hvordan læring foregår - og hvordan vi i praksis og gjennom de valgene vi tar, faktisk tilrettelegger for læringsarbeid. Kan det være et *spenningsforhold* her, og har vi behov for å justere de overordnede perspektivene vi styrer etter?

Problemstillinger

Den overordnede problemstillingen blir å finne fram til hva som skal til, eller hva som er suksesskriteriene, for å få til vellykket nettstøttet⁵ samarbeid. Hva kan fremme og hemme kommunikasjon og gruppesamarbeid i asynkrone diskusjonsgrupper på nettet?

Jeg ønsker å få fram studentenes stemmer, deres opplevelser og synspunkter på arbeidsmåtene og læringsveiene vi gikk. Deres synspunkter skal sammenholdes med våre planer og intensjoner, samt våre egne erfaringer som faglærere og veiledere. Evalueringen vil derfor fokusere rundt følgende spørsmål:

³ Asynkrone diskusjonsgrupper er kun *ett av flere* elementer som kan inngå i datastøttet samarbeidslæring.

⁴ Chat er en synkron/samtidig måte å skrive på, to og to eller i større grupper, i nettbaserte læringsmiljøer.

⁵ Her brukes begrepet "nettstøttet" fremfor nettbasert, fordi studentene samarbeidet på flere måter enn kun via nettet (for eksempel på arbeidsplassen). Nettet brukes mao til å støtte en læringsaktivitet som er *en del av flere* andre læringsaktiviteter. Selve studiet er nettstøttet, dialog, skrivearbeid og samarbeid som metoder er støttet av nettet, mens selve infrastrukturen i FC, læringsmiljøet, er *nettbasert*.

- Hva var det studentene opplevde og erfarte som positivt og som ga størst læringsutbytte?
- Hva var det som engasjerte og motiverte dem knyttet til kommunikasjon, aktivitet og gruppesamarbeid i FC?
- Og motsatt - hva var det som gjorde at vi ikke greide å skape aktivt engasjement og som ga dem lite læringsutbytte?

Evalueringen gir ingen direkte vurdering av den tekniske plattformen FC, bortsett fra generelle betraktninger knyttet til studentenes opplevelser og erfaringer med systemet. Evalueringen skal heller ikke omfatte rammefaktorer som tid og økonomi, ei heller planleggingsfasen av prosjektet eller spørsmål rundt samarbeidet mellom HiL og Buskerud. Betraktninger rundt dette trekkes kun inn der det er relevant.

Denne evalueringen er ment som et ledd i å forbedre egne produkter og handlemåter ved hjelp av refleksjon og *selvevaluering*. Begrepet selvevaluering innebærer kort sagt at den som utfører arbeidet også er den som evaluerer det (Dahler-Larsen 1998). Selvevaluering er et viktig ledd i en organisasjon sin evne til utvikling og læring. En sentral forutsetning er imidlertid at resultatene av evalueringen *kommuniseres* og spres i organisasjonen. Jeg kommer tilbake til evaluators rolle i metodekapitlet.

Teoretisk plattform

Med utgangspunkt i forestillingene våre ...

Markedsføring, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning og veiledning ble tuftet på våre forestillinger og intensjoner om å ivareta og utvikle følgende:

- *samarbeidslæring* via nettet, med utgangspunkt i et
- *problemorientert* fokus; studenten skal ha med en *prosjektidé* inn i studiet og knytte den opp mot praktisk og teoretiske problemstillinger knyttet til eget yrke,
- *ansvar for egen læring* og selvstyrte læreprosesser,
- *det eksemplariske prinsipp*; studentene skal også lære av det de konkret gjør, og det vil være stort samsvar mellom form og innhold,
- *fleksibilitet og nettbasert* tilrettelegging; flere av læringsaktivitetene er knyttet til bruk av FC, hvor studentene for eksempel henter fagstoff, deltar i asynkrone faglige diskusjoner med veileder eller medstudenter.

Det er viktig å belyse hvordan vi kommuniserte disse intensjonene til studentene, som jo dannet mye av grunnlaget for måten å samarbeide på. Hvilken mening la studentene i dette? Til tross for god tro og gode intensjoner knyttet til tilrettelegging og design, opplevde vi en del "gruff" og at flere forhold i gjennomføringen skurret noe. Flere av studentene rokket ved forestillingene våre med spørsmål og handlingsvalg. Det kunne se ut som om de ikke utnyttet våre intensjoner om å ivareta og utvikle faglig dialog og konstruktivt samarbeid, slik vi hadde forestilt oss at det skulle gå for seg. Vi opplevde at det kunne ligge interessante paradokser og spenningsforhold mellom vår måte å tilrettelegge på (tuftet på nevnte intensjoner) - og aktiviteten blant studentene (gjennomføringen). Dette skapte en nysgjerrighet for å undersøke hvordan studentene erfarte vår måte å tilrettelegge og gjennomføre det nettstøttede opplegget på. Det er vel dokumentert at nettstøttet gruppesamarbeid er en pedagogisk og kommunikativ

utfordring, fordi nettet setter helt andre rammer i kraft av sine iboende egenskaper (Sorensen 1997, Fjuk & Dirckinck-Holmfeld 1999, Harasim, Hiltz, Teles & Turoff 1995).

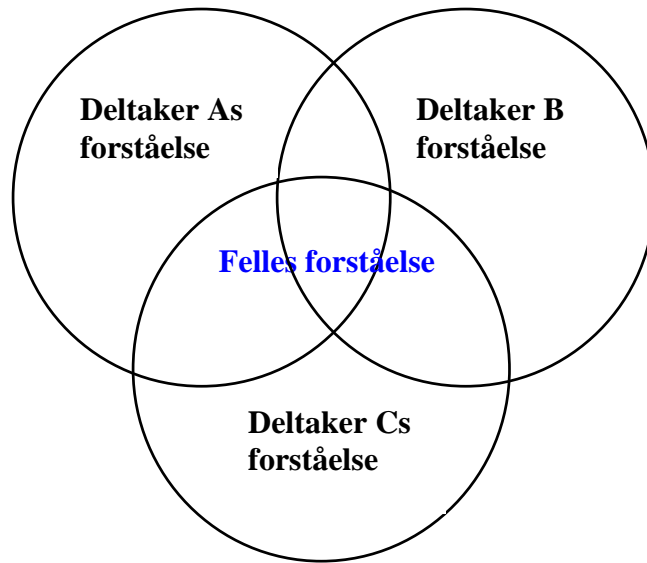
Sosiokulturelt syn på læring

I sum harmonerer punktene over med et *sosiokulturelt* syn på læring.⁶ Dette perspektivet er ikke entydig og fastlagt, men kan ses som en samlebetegnelse på ulike pedagogiske retninger som vokste fram på 1990-tallet, ifølge Ludvigsen & Løkensgard Hoel (2002). Her er det kun rom for å gjøre et lite dykk i teorien på feltet.

Det sosiokulturelle perspektivet ser på læring som en sosial og kollektiv prosess. I en studiesituasjon møtes ulike mennesker med hver sine motiver, forutsetninger og forkunnskaper. Alle bringer de med seg kunnskap de har lært i en sammenheng, for eksempel på arbeidsplassen, og over i en ny sammenheng, som her en nettgruppe. Sentrale begreper er *mening* og relevans (Ludvigsen 2003). Gjennom aktiv samhandling blir alle nødt til å uttrykke og bryne egne meninger og forestillinger mot andres meninger og forestillinger. Dette er ikke spesielt forbeholdt læring, men skjer i all mellommenneskelig kommunikasjon, elektronisk og ansikt til ansikt.

I denne sammenhengen kan det være nyttig å trekke inn teori om kommunikasjon, spesielt i forhold til at nettbaserte læringsmiljøer og tilsvarende dialogmedier fokuserer på nettopp kommunikasjonsmulighetene. I dialog og samhandling med andre vil vi hele tiden organisere og reorganisere egen forståelse. Slik blir læring og meningsdanning en *synergistisk prosess*, og kommunikasjon må ses som produksjon og utveksling av mening. Kommunikasjon kan her defineres som det å "*gjøre felles*," altså vekt på å skape gjensidig forståelse der vi *forhandler* om mening (Schwebs & Østbye 1991, Kristiansen & Rasmussen 1992). Denne forståelsen av kommunikasjon kalles også *konvergeringsmodellen*, for den har fokus på prosessen fram mot en felles forståelse. Denne modellen kan illustreres slik:

⁶ Det sosiokulturelle perspektivet er i dag sentralt innen pedagogisk praksis og teori. Andre kjente perspektiver er behaviorisme og kognisjonsforskning. Alle de tre perspektivene bærer i seg ulike antakelser for hva som er kunnskap, hvordan den kan måles, hvordan den overføres mellom situasjoner og hvilke prinsipper man legger vekt på i utforming av læringsmiljøer (S. Ludvigsen; http://www.itu.no/Emnekategori/Teori/t1034766727_44).



(Konvergeringsmodellen, Kristiansen og Rasmussen *ibid.*).

Om prosessen er vellykket oppnår en gjensidig forståelse over tid. Av modellen kan vi lese at læring og meningsdanning ikke er noe som foregår inne i hodene på den enkelte. Budskap kan ikke isoleres fra dialogen, men må ses som produkter av kommunikasjonsflyt og sosial kontekst.⁷ Vi vet imidlertid at overføring av kunnskap skjer, tenk bare på forelesninger eller fjernsynsprogram. Poenget er at overføringsmodellen trenger å suppleres med konvergeringsmodellen. Overføringsmodellen forklarer misforståelser som mulige defekter i overføringsmediet. Konvergeringsmodellen forklarer derimot misforståelser som ulikheter i sender og mottakers oppfatninger, og der dette som *forutsetningen* for at det skapes ny mening (*ibid.*). En dialog er nettopp møter mellom forskjellige budskap og *stemmer* (Bakthin i Dysthe *op.cit.*).

Konvergeringsmodellen harmonerer som vi ser med et sosiokulturelt syn på læring. I tråd med de nevnte perspektivene, vil også læreren tre inn i et samarbeids- og læringsfellesskap som *medlærende* og *deltaker*. Læreren opptrer da på linje med studentene, men oftest som mer kompetent i forhold til faget.

Språk er et annet sentralt begrep i en sosiokulturell måte å forstå læring på. Vi bruker språket til å organisere og reorganisere egne synspunkter og egen forståelse. I sosiokulturell forståelse skapes mening og kunnskap i brytningsfeltet mellom de som snakker og lytter, skriver og leser. Ved å uttrykke oss skriftlig vil språk og tekst kunne fungere som "*tenkeredskaper*," slik Dysthe (*op.cit.*) så elegant formulerer det. For meg betyr dette at deltakerne i nettbasert kommunikasjon på en måte "ser" egen og andres læring idet tekstene utvikler seg.

Det som er sagt om læring så langt kan oppsummeres i et etter hvert mye brukt begrep, nemlig *samarbeidslæring*. Dette er heller ingen enhetlig teori. Den kan favne ulike typer

⁷ Tidligere modeller for kommunikasjon fokuserte på *overføring* av budskap fra sender til mottaker i en lineær og enveis retning. Overføringsmodellen legger vekt på hvordan budskap overføres og mottas, ikke hvordan kommunikasjon kan danne en meningsfull prosess over tid og uavhengig av den enkelte ytring.

dialogbasert læring, som prosjekt- og problembasert læring, problemorientert læring, spill, simuleringer, veiledning og kollegaveiledning (Dysthe op.cit. Wasson & Mørch 1999).

Språket er altså sentralt i læringsprosessen, og læring skjer i samspill med andre mennesker. Læring skjer også ved bruk av ulike former for *verktøy*, språklige eller fysiske, som her ved hjelp av IKT. Samtaler, dialog og samarbeid har til alle tider vært sentralt i høgere undervisning, men utviklingen innen IKT-feltet har ført med seg nye muligheter for kommunikasjon og samarbeid (Ludvigsen & Løkensgard Hoel ibid., Erstad 2003).

Hvordan kan egenskaper ved nettbaserte læringsmiljø utnyttes i samarbeidslæring?

Innen forskning rundt IKT i undervisning hersker ulike paradigmer, alt etter hvilket syn på kunnskap og læring som ligger til grunn.⁸ I denne sammenhengen er det relevant å trekke fram et læringsparadigme som på norsk kan kalles *datastøttet samarbeidslæring* (Computer Supported Collaborative Learning). Dette paradigmet bygger på det sosiokulturelle perspektivet og blir sett på som en nyorientering innen forskningen på IKT og læring (Dysthe op.cit.).

En hovedidé innen forskningen omkring datastøttet samarbeidslæring bygger på at egenskapene ved Internettet, som skriftlig kommunikasjon, asynkronitet, hyperlinking osv., harmonerer godt med de pedagogiske og didaktiske prinsippene som ligger til grunn for samarbeidslæring, ifølge Sorensen (1997). Slik åpner for eksempel asynkronitet for dynamikk mellom tid til refleksjon og selve skriveprosessen, og skaper en synergistisk prosess som kan resultere i et felles produkt.⁹ Dette krever imidlertid at vi legger til rette for kommunikasjon og aktivitet. Slik kan nettbaserte læringsmiljøer - og jeg understreker kan - *hvis de rette forutsetninger er til stede*, representere en ny omverden for samarbeid og læring i grupper. Vi vet allerede en del om hvilke forutsetninger som bør være tilstede for samarbeidslæring via nettet. For eksempel må deltakerne være *aktive* og *elektronisk tilstede* i det nettbaserte læringsmiljøet. Faginnhold og aktiviteter må for eksempel ha en viss struktur i tid og rom. *Skriftspråket* brukes til å organisere og reorganisere egne synspunkter og forståelse.

Tradisjonelt har en eksplisitt og reflektert skriftlighet vært ansett som verdifullt i læringen, men kollaborativ læringsteori harmonerer ikke med denne typen langsom, statisk skriftlig kommunikasjon, jfr. brevskoletradisjonen i fjernundervisning. Tvert om ønsker man i samarbeidslæring å utnytte systemets muligheter for dynamisk og spontan dialog, som minsker behovet for å reetablere felles kontekst. Disse egenskapene *kan* i sum fremme et optimalt læringsutbytte. Dette begrunnes med at den lærende kan utvikle en aktiv holdning til deltakelse, språklig interaksjon med kontinuerlig rekonstruksjon, bedre metakognitiv forståelse, og dermed ny innsikt og kunnskap (Sorensen ibid.). Evalueringen skal som nevnt undersøke i hvilken grad vi hadde klart å imøtekomme kjente forutsetninger for å få samarbeidslæring via nettet til å "virke."

⁸ Dysthe (2001) skisserer ulike paradigmer som dels har avløst hverandre og som dels lever side ved side.

⁹ Dette er et motsatt utgangspunkt enn det som ofte er praksis, nemlig at nettet kun brukes til å overføre informasjon og kunnskap. Studenter sitter da mer eller mindre passive og leser tekster foreleser har lagt ut (Bostad 2000, jfr. overføringsmodell/ enveisformidling).

God tilrettelegging for læring i, og ved hjelp av nettbaserte læringsmiljøer, krever god kjennskap til de mediespesifikke egenskapene ved mediet. Nettbaserte læringsmiljøer som *kommunikasjonsmedier*¹⁰ legger som nevnt føringer for dialog, samarbeid og måter vi organiserer undervisning og læring.¹¹ All teknologi er *designet* som redskap for å ivareta bestemte oppgaver, så også datamaskinen og nettbaserte læringsmiljøer¹². Det mest fremtredende er kanskje at man som nevnt kommuniserer skriftlig og uavhengig av tid og sted (asynkront), og dette påvirker både innholdet og måten kommunikasjon og læring foregår på. Som kommunikasjonsmedier har nettbaserte læringsmiljøer en sammenbindende, eller *medierende* rolle, i forhold til hvordan meningsdanning og læring skjer (Ludvigsen & Løkensgard Hoel op.cit.). Medier skaper en forbindelse mellom mennesker og omgivelsene, de medierer handlingene våre og omformer dem til et resultat, en effekt. Dette gjør det mulig for oss å påvirke omgivelsene. I et sosiokulturelt perspektiv er språk og medier (som verktøy) med på å binde sammen tenkingen vår og de aktivitetene vi er engasjert i.¹³

Det blir sentralt å lære studenter - og lærere – å håndtere *sjangeren* asynkron diskusjonsfora. Denne måten å kommunisere på må læres på lik linje med andre nye metoder å arbeide på og meddele seg på. Potensialet ligger i å utvikle og styrke evne til skriftlig framstilling, argumentasjon og problemløsning overfor medstudenter og veileder, samt evne til individuell refleksjon.¹⁴ Mangeårig nettveileder, Gilly Salmon (2000), tilbyr et sett teknikker for å introdusere nye studenter inn i den elektroniske verden. Hun opererer med en femtrinns modell for veiledning i elektroniske grupper. Jeg kommer tilbake til modellen i gjennomgangen av resultatene.

Oppsummering

Læring skjer i aktiv samhandling og i fellesskap med andre;

- der den som lærer er *aktiv* i læreprosessen
- der læring skapes i *fellesskap* med andre vha *språket*
- der det *forhandles* om mening; vi organiserer og reorganiserer egne synspunkter og forståelse
- der tekst brukes som ”*tenkeredskap*”
- ved hjelp av en synergistisk prosess der IKT kan mediere samarbeid.

Her vil jeg trekke fram hva Mason (op.cit.) setter som *kvalitetskriterier* på hva som kan være vellykket ”online learning.” Det skjer der vi som lærere klarer å skape og legge til rette for at studentene har:

¹⁰ Dette gjelder både det sosiokulturelle perspektivet og teorier om datastøttet samarbeidslæring.

¹¹ IKT blir i denne sammenhengen kun *en* av flere ressurser som inngår i et samspill mellom aktører, oppgaver, læremidler og øvrige omgivelser.

¹² All teknologi har innebygde egenskaper som er blitt til i en lang kulturell utviklingsprosess (Ludvigsen & Løkensgard Hoel *ibid.*). Teknologiske nyvinninger har innebygde og fastlagte bruksmønstre, men det er viktig å understreke at de kan påvirkes av oss som brukere. Poenget er at all IKT ikke må ses som nøytrale redskaper.

¹³ Når vi snakker låner vi andres, ord og med dette også andres forestillinger og tanker, og gjør dem til våre egne. På samme vis kan IKT forstås som *modeller for handling*. IKT forstås slik som manifesterte ideer som kan endre menneskers muligheter, ifølge Ludvigsen & Løkensgard Hoel (2003).

¹⁴ *Digital dannelse* er et begrep som nå blir ofte brukt i denne sammenhengen, og det er viktig å betrakte begrepet fra to sider. Man må ha tekniske ferdigheter og kunne bruke IKT. I tillegg må en også beherske det som ligger i å føre elektroniske dialoger knyttet til ovenfor nevnte egenskapene ved den. En må beherske sjangeren.

- muligheter for å uttrykke egne ideer og perspektiver,
- muligheter for å få tilbakemeldinger fra medstudenter og veileder som skal være...
- oppmuntring til å revidere egne synspunkter og meninger (Mason 2003:7).

Med utgangspunkt i denne teoretiske ballasten, la vi til rette for at diskusjon og samarbeid i de asynkrone diskusjonsfora i FC skulle bli studiets viktigste arbeids- og læringsform. Det gamle slagordet om at det viktigste er ikke å vinne men å delta, gjelder ikke fullt ut i forhold til elektronisk samarbeid. Det er ikke nok bare å delta. Det er først gjennom *aktivt* engasjement i andres tanker og tekster at en virkelig lærer, i et fellesskap med andre, fastslår Dysthe (2001). Klarte vi å legge til rette for å skape et aktivt engasjement hos studentene?

Datagrunnlag og metode

Kvalitativ tilnærming

”*Empirical research is often a matter of progressively lowering your aspirations*” (Miles & Huberman 1984). Utsagnet belyser et velkjent fenomen og passer i høyeste grad på hvordan denne rapporten er blitt til. I utgangspunktet var målet å evaluere bruk av alle typer kommunikasjonsmåter i FC, supplere med innholdsanalyser av elektroniske debatter, gjøre oppfølgingsintervjuer med et utvalg av studenter og analysere hele studiemodellen. Det var også meningen å trekke inn alle involverte på SeLL i evalueringsarbeidet. Det endte opp med et langt lavere ambisjonsnivå, omfang og antall involverte.

Studiet er tuftet på et sosiokulturelt syn på læring, og det var naturlig at evalueringen fikk en *kvalitativ* tilnærming med bruk av flere former for datainnsamling:

- Spørreskjema til studentene, mest kvantitativt men også kvalitative/åpne spørsmål
- Stemning/inntrykk logget på alle samlingene (”stemningsbilder”)
- Observasjon av studentenes innlegg og diskusjoner i asynkrone nettgrupper
- Skriftlige oppgaver levert som arbeidskrav i enkeltmoduler
- Større skriftlige arbeider: en rapport og eksamensoppgaven
- Prosjektgruppens møtereferater, logger, egne erfaringer og logger.

Som listen viser, har vi samlet en mengde data i løpet av prosjektperioden. Datainnsamlingen har derfor båret preg av ”fiskegarnsmetoden.” Fordelen med denne metoden er at vi har stilt oss åpne for utviklingen i studiet, og latt problemstillinger og tilnærming få utvikle seg over tid.

Utvalget er de 41 studentene. Analyseenheten er studentenes utsagn. Kontekstenheten er det nettbaserte læringsmiljøet og HiL. Siktemålet er å få et bilde av deltakernes erfaringer med måten vi tilrettela og gjennomførte studiet på. Å spørre etter deltakernes erfaringer med opplæringen er ikke problemfritt. Det er ikke videre enkelt å vurdere hvordan en skal tolke og forstå erfaringene, og hvorvidt de er fornøyde eller misfornøyde avhenger av flere ting, ikke minst forutsetninger for, og forestillinger om undervisning og læring. Resultatene fra spørreundersøkelsen er derfor sammenlignet og bekreftet med kvalitative data fra asynkrone diskusjoner i FC, innleverte oppgaver, innholdet i studieplan og studieguide, og ikke minst fra våre erfaringer som deltakere. Det er med andre ord nødvendig å supplere de tellbare data

med ”myke” data, som samtaler med klassen og observasjoner fra nettgruppene, for å utfylle og bekrefte de tellbare data.

Spørreskjemaet ble laget i QuestBack (<http://www.questback.no/>), og sendt via e-post til studentene 11. april 2003. I alt 35 av 41 har svart (85 %), 21 kvinner og 13 menn (Se vedlagt skjema). Spørsmålene var både av kvalitativ og kvantitativ art. Dette betyr at på spørsmål der studentene skulle krysse av for ulike kategorier, hadde de også muligheter for å utdype svaret ved å skrive egen tekst. Vi brukte god tid på å formulere spørsmål og skjema, og jeg mener vi har klart å få bra samsvar mellom spørsmål og svar, dvs at studentene har tolket spørsmålene slik vi hadde tenkt de skulle.

Utsendelse av spørreskjema måtte imidlertid ikke skje for lenge etter eksamen, for da kunne studentene lettere miste fokus. Vi måtte med andre ord ”smi mens jernet var varmt.” Derfor var problemstillinger og fokus kanskje ikke helt tydelig idet spørreskjema ble utformet. Dette kan være en ulempe ved ”fiskegarnsmetoden.”

Ut fra at materialet er forholdsvis lite blir prosenttallene små. Det blir derfor vanskelig å *generalisere* resultatene, det vil si å overføre dem til lignende situasjoner. De kan forhåpentligvis være et nyttig supplement til erfaringer gjort ved tilsvarende evalueringer. Rapporten vil derfor ikke gå i dyden og trekke konklusjoner, men heller peke på interessante problemstillinger som utgangspunkt for planlegging av studier på nett, og for videre undersøkelser.

Utfordringer ved ”elektronisk” kvalitativ evaluering

Bianco & Carr-Chellman (2002) reiser interessante praktiske, teoretiske og filosofiske spørsmål rundt bruk av kvalitative metoder i elektroniske omgivelser. Hvordan er det for eksempel mulig å observere en ”elektronisk klasse (her: gruppe)?” Observerer vi en gruppe studenter som samarbeider elektronisk, eller observerer vi enkeltstudenter som studerer hjemme foran PC`en? Er det elektroniske rommet (eller her grupperommene), som er det faktiske klasserommet (eller grupperommet)? Hva er det egentlig vi ser etter og hvilke instrumenter skal hjelpe oss til å fokusere på dette? Gunawardena (2003) mener det er behov for å utvikle metoder for å evaluere feltet IKT og læring, for fullt ut å kunne forstå hvordan læring kan skapes i elektroniske omgivelser. Forskere må dessuten ha god innsikt i de mediespesifikke egenskapene ved nettet og den sosiokulturelle rammen rundt bruk (ibid.), nettopp fordi nettet setter andre rammer for kommunikasjon og for læring. Det som er nevnt er viktige refleksjoner å ha med seg, men det er imidlertid utenfor rammene av rapporten å spinne videre på dette.

Et annet sentralt spørsmål er forholdet mellom evaluator som aktiv deltaker. Som aktiv deltaker blir en nødvendigvis tett knyttet til ”feltarbeidet,” som her for eksempel under veiledningen på nettet. Datainnsamlingen får dermed i høy grad et etnografisk preg. Deltakende observasjon der forskeren er del av den kulturen som studeres, slik det er vanlig i etnografiske studier, er om mulig enda med uklare i elektroniske omgivelser, hevder Bianco & Carr-Chellman (op.cit.). Som lærer og veileder, og som mer eller mindre aktiv deltaker i gruppeprosessene og i klasserommet, var det god anledning til å få direkte innblikk i hva som kunne påvirke samarbeid og samspill mellom studentene. Dette unike innblikket ville neppe en nøytral og ekstern evaluator fått. En ekstern evaluator vil nødvendigvis ha større nøytral avstand, målt ut fra naturvitenskapelige kriterier. Men å hyre inn en ekstern evaluator for å

sikre dette kan føre til at en går glipp av komplekse prosesser mellom mennesker og teknologi, som for eksempel hvordan studentene utvikler læringsstrategier og arbeidsmetoder underveis, hvordan de opplever spenningsforholdet mellom hverdagsliv og mediebruk. Det blir nok så åpenbart at naturvitenskapelige krav ikke kan stilles til evalueringer der subjektive opplevelser er fokus. Her må forskeren ha en fot i feltet (Carr-Chellman op.cit.).

Som deltaker påvirket jeg imidlertid det som skjedde i nettgruppene og ikke minst studentenes erfaringer og opplevelser. Dette har sammenheng med at vi alle var deltakere i det samme *praksisfellesskapet*, der målet nettopp var meningsskapning (jfr sosiokulturelt perspektiv, se teorikapitlet). Som deltaker hadde jeg dessuten store muligheter til å påvirke evalueringen som helhet. Kristiansen og Rasmussen (op.cit.) peker på at det eksisterer et dilemma mellom på den ene siden forståelse og på den andre siden validitet (datas relevans for den oppstilte problemstillingen). Et nært forhold mellom evaluator og evalueringsobjekt kan påvirke utvikling og resultater. Fortolkningen av en stor mengde subjektive data i undersøkelser der en selv er involvert, kan farge fortolkningene. På den ene siden er det en viss fare for at data kan tolkes og settes i et bedre lys enn det er grunn til. På den andre siden vil en ”insider” som kjenner prosjektets mål og utfordringer, kanskje være vel så kritisk til eget arbeid og produkt enn hva en ekstern ville vært. Dette er også ofte kritikken mot intern evaluering, eller selvevaluering. Egen subjektivitet er også forsøkt balansert mot tilsvarende funn i forskning på feltet, samt med kommentarer fra involverte kolleger. Nå er det imidlertid en fare for at kolleger fra samme arbeidsplass ser evalueringen med de ”samme brillene,” noe som gjør det vanskelig å få korrigert evt feiltolkninger.

Hva er studiet **Fleksibel og nettbasert læring?**

Bakgrunn

BFK bestilte et skreddersydd opplegg fra SeLL/HiL våren 2002. Bakgrunnen var at BFK de siste årene har satset mye på å innføre FC som teknisk plattform for undervisning og kollegasamarbeid i de videregående skolene i fylket. 40% var i alderen 30 – 39 år, mens 34,3% var mellom 40 – 49 år. 80 % jobbet i videregående skole, resten i grunnskolen og/eller innen fjernundervisning. Foruten lærere fra BFK deltok en gruppe fra fjernundervisnings-/etter- og videreutdanningsfeltet. Grunnen til dette var at FONL tidligere ble markedsført mot denne gruppen (på nasjonalt plan). Men det meldte seg ikke nok søkere, og i mellomtiden kom BFK med en bestilling for ”sine” lærere. De som allerede hadde fått opptak våren –02 fikk da tilbud om å henge seg på studiet i Buskerud.

Det nettbaserte læringsmiljøet i FC skulle være en møteplass for studenter og lærere og mye av læringsarbeidet foregikk her. Via FC fikk studentene administrativ og faglig informasjon. Her skulle de søke på nettet, arbeide i grupper og få veiledning. I Studieguiden skrev vi dette: ” Vi håper at det nettbaserte læringsmiljøet vil bli et aktivt rom som preges av både studenter og veiledere. Husk at det er bare gjennom aktiv deltakelse at ditt nærvær kan merkes - ved at du legger igjen ”spor” i diskusjonsgruppene, i arkivet, gjennom e-post og i chat-rommet. På den måten kan det nettbaserte læringsmiljøet bli et levende og nyttig redskap for deg og gruppen din”(Studieguiden:6).

Læringsmål

Studieguiden skisserer følgende læringsmål for studiet:

- Teoretisk forståelse og praktisk innsikt i hvordan planlegge, tilrettelegge, gjennomføre, undervise og veilede i fleksible og nettbaserte kurs.
- Innsikt i pedagogiske, didaktiske og metodiske problemstillinger knyttet til utvikling og gjennomføring av fleksible og nettbaserte opplegg (kurs m.m.).
- Erfaring med å være kursdeltaker (student) på et kurs hvor veiledning og kommunikasjon skjer i et nettbasert læringsmiljø, og å bruke nettbasert læringsmiljø.
- Forståelse for fordeler, muligheter og ulemper med fleksible og nettbaserte kurs.

Faginnhold

FONL var bygd opp av fire moduler som var lagt i rekkefølge og som hadde et omfang på 9 studiepoeng. De fire modulene utgjorde studiets fase I. Ved å gjennomføre disse fikk deltakerne adgang til å gjennomføre en 6 ukers hjemmeeksamen til slutt, som hadde et omfang på 6 studiepoeng og utgjorde fase II. Modulene var som følger:

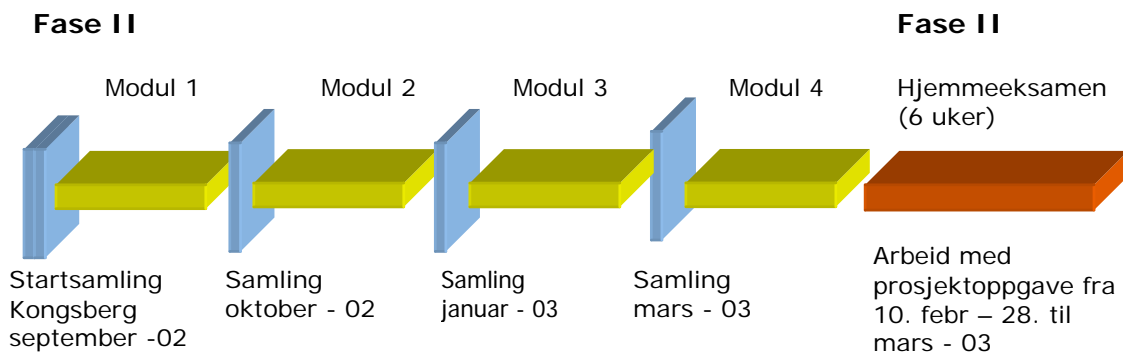
1. Studentrollen – læring gjennom samarbeid
2. Medier – teknologi og mennesker
3. Planlegging og tilrettelegging av fleksibel undervisning
4. Lærer- og veilederrollen.

Studiemodell, organisering og arbeidsmåter

Studiet besto av flere elementer som alle innebar flere måter å arbeide på (læringsmetoder):

- Samlinger ved et lærested
- Aktiviteter i FC: prosjektidè, arbeidskrav, gruppediskusjoner
- Selvstudier: pensum, loggbøker, refleksjonsnotater
- Bildemateriell/triggere på CD-ROM.

Studiemodellen kan illustreres på denne måten:



Studiet var lagt opp med fire undervisningssamlinger, en for hver modul. Første samling ble viet informasjon om studieopplegg, krav, frister og innhold, samt innføring i bruk av FC. 42

studenter var påmeldt. Av ulike årsaker, som sykdom, for stort arbeidspress på jobb, hoppet 14 stykker av etter 4 modul og 28 fullførte avsluttende 6 ukers hjemmeeksamen. Snittkarakteren var på 2,3.

Mellom samlingene jobbet studentene individuelt eller i grupper i FC i grupper på 4 – 5 stykker. I alt 9 grupper var fordelt på to veiledere. Det var satt av 3,5 timer veiledning til hver gruppe. Studentgruppene jobbet med i alt 10 arbeidskrav av ulikt omfang, alt etter fasene i studiet. Hvert arbeidskrav var inndelt i flere oppgaver. Studiet var fleksibelt tilrettelagt, men for å få gruppesamarbeidet til å fungere måtte vi sette tidsfrister på oppgavene. De obligatoriske delene av kurset var å delta i diskusjonsgruppene, gjennomføre arbeidskrav og en større prosjektrapport måtte være gjennomført før man kunne begynne på prosjektoppgaven/hjemmeeksamen. Arbeidskravene skulle støtte opp under prosjektidèen som hver enkelt skulle bringe med seg inn i studiet. Prosjektidèen skulle ta utgangspunkt i en idè til, eller være et pågående undervisningsopplegg, med bruk av FC.

Det var HiL og BFK som i fellesskap sto for markedsføringen av studiet. Som et ledd i internt motivasjonsarbeid, betalte fylket studieavgift for studiets første del. Hver enkelt måtte betale selv for å ta studiets andre del, eller for å ta eksamen. Detaljer i modellen og i tilrettelegging og gjennomføring vil utdypes i gjennomgangen av resultatene.

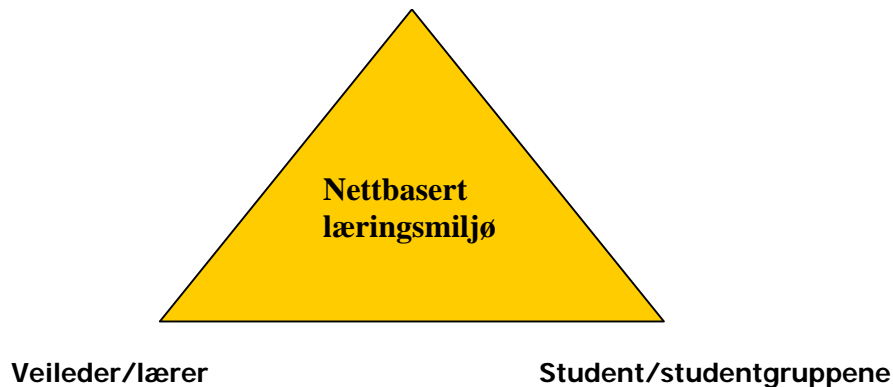
Teori møter virkelighet – deltakernes erfaringer

Evalueringen har som hovedfokus å belyse hvorvidt vi klarte å tilrettelegge for gode *arbeids- og læringsveier* ved hjelp av FC. Det er forsket mye på nettkommunikasjon og hvorfor det nettopp ofte *ikke* fungerer som tenkt. I litteraturen finner vi lister og ”oppskrifter” på hvordan man kan skape vellykket nettstøttet dialog og samarbeid (Salmon 2001, Nyhus & Nordkvelle 2003, Mason, op.cit. Dysthe op.cit.). Disse oppskriftene har ulikt utgangspunkt og fokus og det vil være uten mening å fokusere på ”enkeltingredienser” uten å sette dem i en sammenheng. Meningen her er å teste dem ut på studiet FONL, og se hvorvidt vi greide å legge til rette for samarbeid, gruppedynamikk og dialog via FC. Selv om jeg velger ut og tar utgangspunkt i forholdet mellom *arbeidsmåter, veilederrollen og studentgruppen*, må hver kategori ses innen rammen av en didaktisk helhet. Som den våkne leser for lengst har oppdaget, har modellen utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen.¹⁵ Det er naturlig å starte med, og vektlegge kategorien arbeids- og læringsmåter, og se denne i *samspill* med andre didaktiske kategorier som faginnhold, læringsmål, veileder- og studentrollen.

Det nettbaserte læringsmiljøet er et kommunikasjonsmedium og har en *medierende rolle* som setter rammer for hvordan utveksling av mening og læring foregår (Ludvigsen & Løkensgard Hoel 2002, Dysthe op.cit., Erstad op. cit.). Dette kan illustreres i denne modellen:

¹⁵ Hiim & Hippe (1989) sin modell s. 29. De didaktiske kategoriene ligger til grunn for mye av vårt arbeid med planlegging og tilrettelegging av fleksible studier. De reflekteres også i vår mediepedagogiske modell. Med ”mediepedagogikk” menes refleksjonene man gjør seg rundt det å få til gode læringsprosesser ved bruk av IKT.

Arbeids- og læringsmåter



De didaktiske kategoriene tvinger oss til å se helheten og til å vurdere forholdet mellom dem når vi planlegger og gjennomfører undervisning. *Jeg må understreke at siden kategoriene henger tett sammen, kan det være vanskelig å skille dem i gjennomgangen av resultatene.* Flere av kategoriene vil derfor behandles på tvers av kapitlene. En fordel er imidlertid at samme kategori kan belyses fra ulike sider. Diskusjon og analyse av resultatene blir knyttet opp mot egne erfaringer fra tidligere studier, samt til annen forskning på feltet. Jeg vil hele tiden forsøke å ta utgangspunkt i kjente betingelser for vellykket nettstøttet samarbeid, og spørre om vi i dette prosjektet greide å leve opp til følgende suksesskriterier, hentet fra arbeidene til blant andre Nyhus og Nordkvelle (op.cit.):

- **Organisering av arbeidsmåter**
 - Strukturering av faginnhold
 - Strukturering av arbeid med oppgaver/arbeidskrav
 - Oppgaver må være relevante og interessante og klart formulerte,
 - Samsvar mellom det som skjer på nettet og andre aktiviteter
 - Undervisningssamlinger - muligheter for å møtes ansikt til ansikt

- **Studentgruppen**
 - Samsvar mellom studentenes oppfatning og forståelse av studiets mål
 - Signaliser klare forventninger i forhold til deltakelse og innsats
 - Digital kompetanse i studentgruppen (og hos lærere)
 - Symmetri i gruppen: Muligheter for å uttrykke meninger og få respons på dem.

- **Veiledning**
 - Nødvendig å justere forventninger
 - Hvordan var veiledningsprosessen?
 - Veiledningsbehov - individuell tilrettelegging – kollektivt ansvar
 - Fornøyd med veiledningen?

Organisering av arbeidsmåter

Hovedfokus her er å stille spørsmål ved om vi, ved hjelp av vår metodikk (didaktiske modeller), klarte å skape deltakelse og engasjement, spesielt i utformingen av oppgaver. Forskning viser en sterk sammenheng mellom hvorvidt studenter tar initiativ og bidrar, og hvordan aktiviteten er designet, strukturert og tilrettelagt¹⁶. Strukturering er tross alt konferansesystemets sterke side (Sorensen op.cit.). Sentrale spørsmål er for eksempel hvordan aktivitetene er strukturert innen rammen av faste tidspunkter, hvor ofte og hvordan er den ”elektroniske tilstedeværelsen” fra veileder og medstudenter, hvor stor er mengden av faglige ”gulrøtter?”

Muligheten for struktur synes dessuten å understøtte teorier om hvordan samarbeidslæring foregår. Vi lærer gjennom såkalte kognitive prosesser. Vi strukturerer vår oppfatning av virkeligheten inn våre mentale skjema, og kategoriserer og klassifiserer ny kunnskap i sammenheng med tidligere kunnskap (Sorensen 1997, Mason 2003, Harasim et.al. op.cit.). Fravær av struktur kan føre til uforutsigbarhet, usikkerhet og misforståelser. En kan fort føle seg ”lost-in-space,” som en uttrykte det.

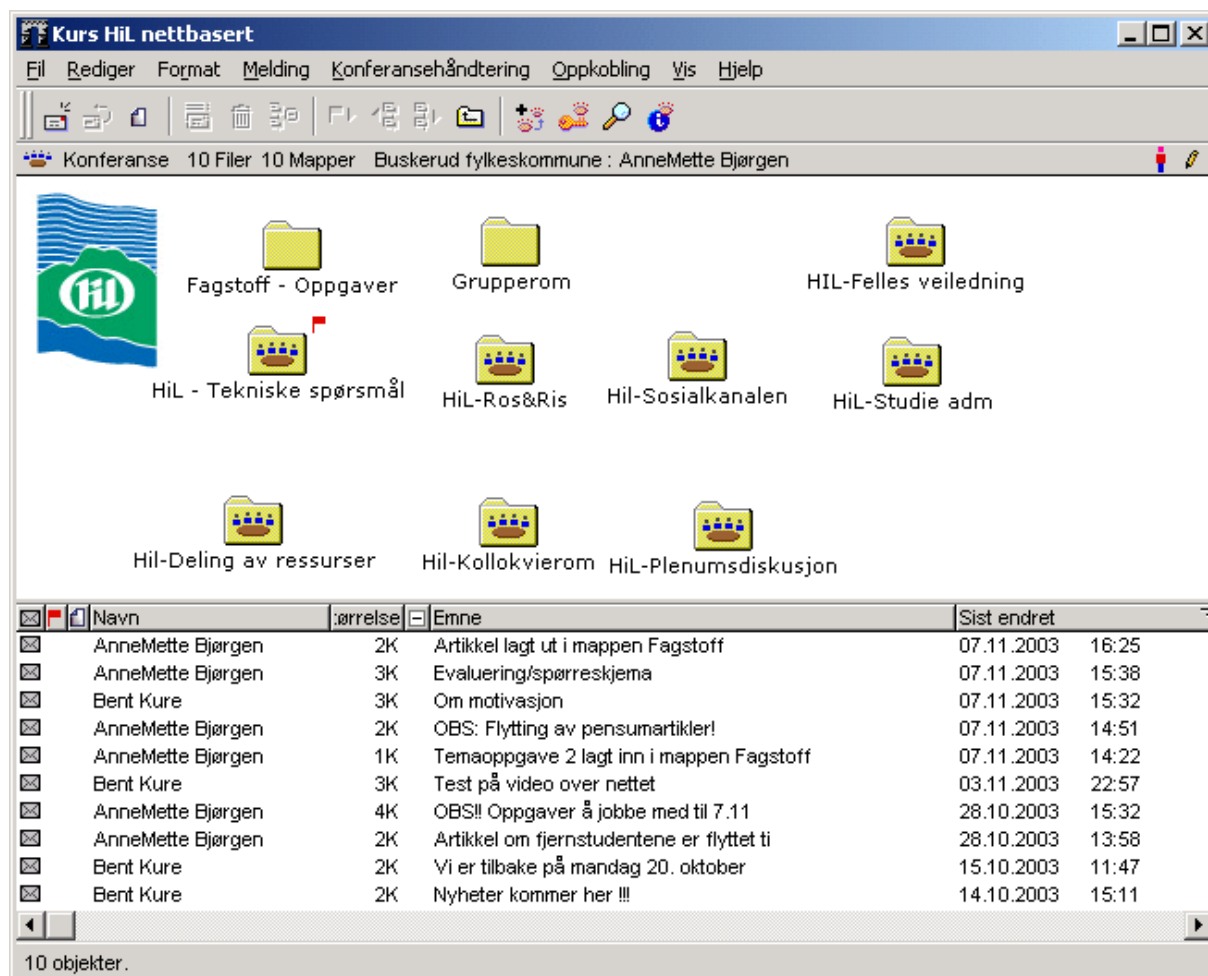
Kolstø & Ulvik (2003) skiller mellom to nivåer for struktur og styring. På den ene siden kan vi strukturere faginnholdet og på den andre siden kan vi strukturere arbeidsmåtene.

Strukturering av faginnholdet

Faginnholdet var delt i fire moduler med tilhørende fordeling av pensum, samt en større avsluttende modul som var en 6 ukers hjemmeeksamen. Når studentene logget seg inn i FC fikk de opp et ikon på skrivebordet kalt ”Kurs HiL nettbasert.” Ved å klikke på dette ikonet kom man inn i selve kurset. Fagstoff og pensum var plassert i mapper med navn ”Fagstoff.” Administrativ informasjon fantes i mappen kalt ”Studieadministrative spørsmål.” Nyheter og aktuell informasjon lå imidlertid ikke i mapper, men var plassert på første side idet studentene åpner læringsmiljøet. Her ser vi en utskrift av hvordan førstesiden av kurset så ut etter at studentene hadde klikket seg inn i ikonet ”Kurs HiL nettbasert.”¹⁷

¹⁶ Grad av struktur vil være forskjellig alt etter hvilket opplegg det er snakk om. Nettstudier uten samlinger krever strammere strukturer enn opplegg med samlinger.

¹⁷ Skjermbildet er hentet fra årets studium, siden kurset var slettet fra FC da rapporten ble skrevet. Fjorårets studium hadde imidlertid samme oppbygning, symboler og teknisk plattform.

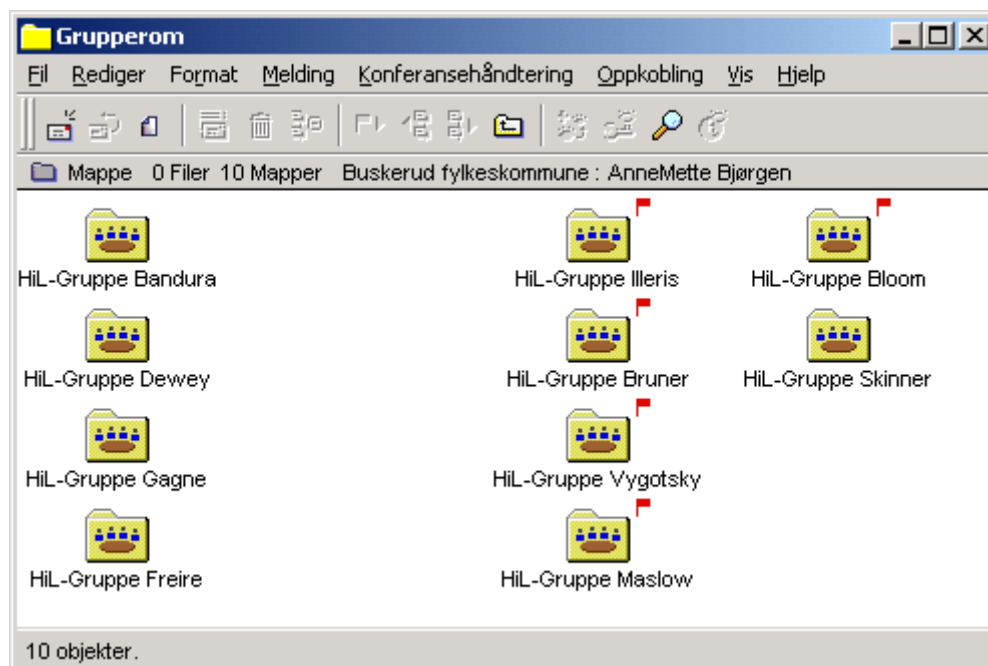


Illustrasjon av startsidene i studiet "Fleksibel og nettbasert læring."

Studentene ble på startsamlingen delt i grupper (se neste kapittel). Ved å klikke på mappen "Grupperom" (se over) kom hver enkelt gruppe inn i sitt "rom"¹⁸. Her kan jeg selvsagt diskutere i hvilken grad FC som teknisk system er egnet for å få til prosessorienterte arbeidsmåter og reell samarbeidslæring. Det er uansett ikke enkelt å unngå å designe for "overføringsmodellen" så lenge det ligger begrensninger i selve det teknologiske systemet. Uansett er ikke dette hovedtema her, men absolutt et interessant tema for videre undersøkelse.

Hvert grupperom fikk navn som Bloom, Vygotsky, Bruner, Illeris etter kjente pedagoger (se under). Arbeidet med arbeidskravene for hver modul skjedde i de asynkrone diskusjonsgruppene i disse "rommene." Enkelte grupper brukte også chat-funksjonen, en synkron og samtidig måte å kommunisere skriftlig på, men her er det den asynkrone kommunikasjonsmåten som er tema. Under vises en utskrift av skjermbildet med de ulike "grupperommene."

¹⁸ I andre systemer som for eksempel ClassFrontier organiseres innholdet etter "rom." Det brukes ofte kjente metaforer, som mapper og rom, for at vi lettere skal forstå og bruke systemet. OBS: Skjermbildet som viser grupperommene er hentet fra årets utgave av studiet.



Digitale mapper brukes som regel til å lagre og arkivere stoff (jfr mapper i word), men i nettbaserte læringsmiljøer er organisering av innhold vel så viktig. På denne måten får digitale mapper en betydning for læring som peker ut over den tradisjonelle lagringsfunksjonen, ifølge Otnes (2002). Digitale mapper kan i sin natur være *transparente* og åpne for innsyn og samarbeid. Vi veiledere hadde full tilgang til å lese og skrive i alle grupper. Alle grupper hadde innsyn i hverandres grupper, men kun skrivetilgang i egen gruppe. En kunne altså lese alles innlegg men kun sende svar til medlemmer i egen gruppe. Vi la opp til fullt innsyn i andres grupper, nettopp med muligheten for også å dele erfaringer, gi faglige impulser og trekke medstudenter inn i egne refleksjoner (Engelsen 2002). Vi tror det kan ligge mye læring i kun å lese andres bidrag.

En stor utfordring har vært at mye av faginnholdet, som forelesninger, beskrivelser av moduler og arbeidskrav (antall og type oppgaver), i stor grad har fått sin utforming parallelt med gjennomføringen av studiet. Dette har også vært en naturlig konsekvens av at vi måtte håndtere to ulike målgrupper og dermed gjøre tilpasninger underveis. Dette kommer jeg tilbake til.

Strukturering av arbeid med oppgaver

I tillegg til å strukturere faginnhold, var det nødvendig å styre hvor og hvordan studentene skulle jobbe, innen rammene av fleksibilitet. Her er fokus på gruppenes arbeid med arbeidskravene i de *asynkrone diskusjonsgruppene i FC*. Med utgangspunkt i dette skal vi se nærmere på hvordan vi valgte å strukturere arbeidet med arbeidskravene ved:

1. å dele inn i *grupper*,
2. å sette *tidsfrister* på arbeidskravene (oppgavene til hver modul)
3. å *utforme* arbeidskrav/oppgavene slik at de åpnet for den aktiviteten vi ønsket.

Gruppeinndeling

Vi brukte en del tid på startsamlingen til å dele studentene inn i grupper. Ifølge data fra QuestBack systemet, jobbet de aller fleste i videregående skole (80 %), noen i grunnskolen (6 %), og resten var rekruttert fra fjernundervisningsfeltet. Når det gjelder arbeidsfelt/fagområde i skolen var gruppen jevnt fordelt over de fleste fagområder. Studiet hadde en overvekt av kvinner (60 %). De fleste (40 %) var å finne i aldersgruppen 30 – 39 år. 34,3 % var i alderen 40 – 49 år (se vedlegg). En slik sammensatt målgruppe skulle vise seg å skape større utfordringer enn vi først hadde forutsett med hensyn til å dele inn i gruppene på en hensiktsmessig måte, fordi fagområder og prosjektidøer sprikte i ulike retninger. Både lærere og fjernundervisere skulle finne mening og nytte i samme studieform og samme faginnhold. Vi skulle ”treffe” to ulike målgrupper mht relevante og engasjerende oppgaver, noe som kan være en utfordrende øvelse i seg selv.

Det var vanskelig å sette sammen likeverdige og symmetriske grupper. Mye taler for at grupper ikke bør settes sammen tilfeldig. Vi bør heller etterstrebe å sette sammen grupper med et felles utgangspunkt i samme fagområde, jamfør arbeidet med prosjektidøer (Alfredsen & Jamissen 2003). Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om betingelser i studentgruppen.

Hvordan klarte vi med dette som utgangspunkt å legge til rette for godt samarbeid via FC? Vi delte studentene inn i grupper på 4 – 5 stykker, fordelt på 9 grupper. Hver gruppe fikk en egen mappe som ”grupperom.” Vi ser i ettertid at grupper på kun 4 -5 nok kan ha vært for små. Hvis noen ble syke eller på annen måte ble forhindret i å delta i perioder, gikk dette ut over de få som ble igjen. Våre erfaringer er at det ser ut til å være lettere for den enkelte å komme fram med sine meninger og behov i mindre grupper. I denne sammenhengen bør antakelig vi nok øke gruppestørrelsen til 6 – 8 deltakere. Gruppene jobbet med i alt 10 små og store arbeidskrav fordelt på fire moduler. Arbeidskravene besto av flere mindre oppgaver. De jobbet delvis sammen via FC men også rundt omkring på arbeidsplassene.

Vi vurderte også å rotere medlemmene i gruppene, men fant ut at det var best å beholde samme gruppesammensetning gjennom hele studiet. Noen av studentene understreket også betydningen av å ha samme gruppeinndeling gjennom hele studiet, og det ser ut til at vi får støtte i forskningen for dette. Deltakelse i samme gruppe over tid kan skape større stabilitet og trygghet (Mason op.cit.).

Tidsfrister – ”så vet jeg når jeg skal gjøre hva”

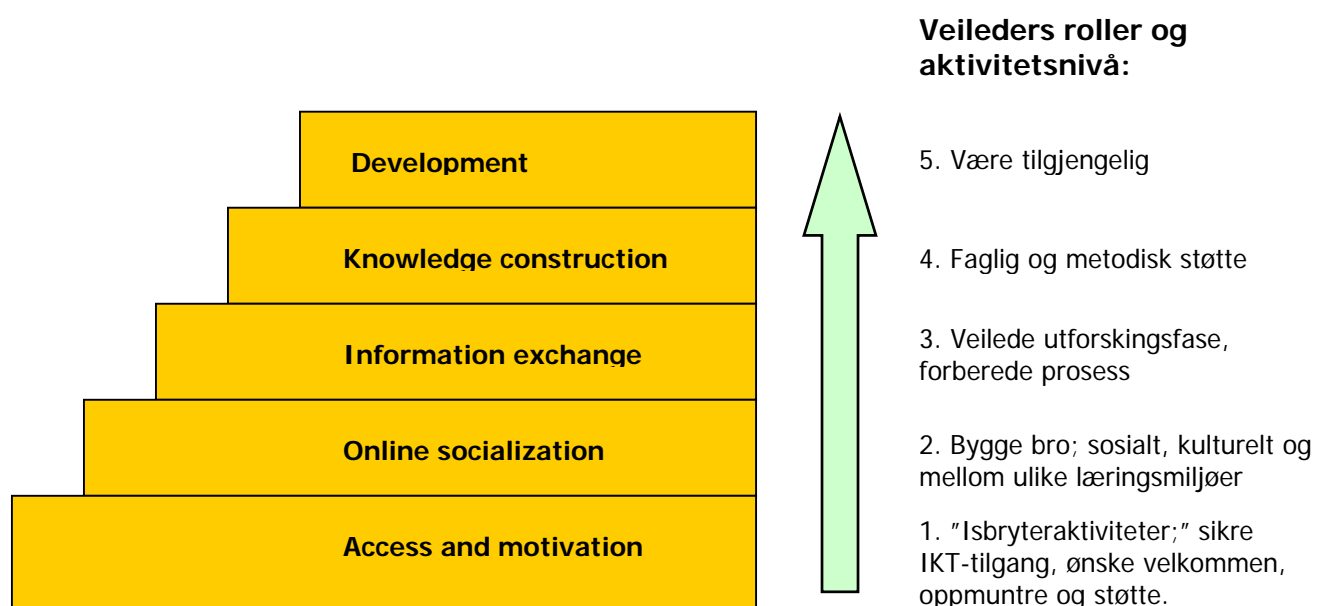
Gruppene, eller enkeltmedlemmene måtte levere arbeidskrav innen rammen av gitte tidsfrister. Gruppediskusjonene ble startet og avsluttet til gitte frister. De ble avsluttet ved å lukke dem inne i mapper. Dette betyr at for hver ny modul og hvert diskusjonstema ba vi gruppelederne opprette nye mapper for å ”starte med blanke ark.” Vi veiledet ikke i diskusjonstema som var avsluttet. På denne måten bidro vi til at studentene kunne holde tråden i diskusjonene, og oppleve trygghet i forhold til å få oversikt over innholdet i mappene. Dette kan bidra til at studenten tør å ta initiativ og bidra mer aktivt i diskusjonsgruppene (Sorensen op.cit.).

Vi startet friskt med små *individuelle* arbeidskrav av typen ”presenter deg selv og dine forventninger til studiet.” Vi la opp til diskusjon rundt oppgaven innen rammen av en uke. Vi slakket mer opp på intervallene etter hvert. Over en tredjedel (37,1%) mente fordelingen

mellom små og større oppgaver, individuelle oppgaver og gruppeoppgaver fungerte greit slik det var lagt opp. Men en tredjedel mente det burde vært flere og mindre omfattende oppgaver gjennom hele studiet.

Meningen med denne måten å strukturere på, var at studentene i starten skulle få trening i å komme seg på nettet med enkle, overkommelige oppgaver. Intensjonen var at de skulle løse flere og mer omfattende oppgaver, flere gruppeoppgaver og ta mer av styringen selv etter hvert som de fikk mer erfaring. Dette er i tråd med hva Gilly Salmon (2000) anbefaler. Det er viktig å starte med typiske "isbryteraktiviteter" for å lokke studentene inn i det nettbaserte læringsmiljøet, som å be studentene presentere seg for hverandre og beskrive forventningene sine til studiet. Etter hvert bør oppgavene legges opp til større grad av samarbeid (ibid.). Spesielt i oppstarten så vi at flere slet med å komme i gang. Flere ga også uttrykk for at det var skummelt å måtte publisere tankene sine for kolleger, men de kom fort inn i varmen og etter hvert virket det som de aldri hadde gjort annet.

I Salmon sin (ibid.) femtrinns modell for nettveiledning poengterer hun at studentene først må gjennom en fase preget av å få teknisk tilgang og det å gjøre seg kjent med teknologien (access and motivation). På trinn to vil de gjerne sosialiseres og bli kjent. Trinn tre preges av informasjonsutveksling og oppdagelse av hvordan læremidler kan brukes. På trinn fire og fem kan bygging av kunnskap og personlig utvikling skje. Studentene blir mer sikre på teknologien og beveger seg også ut over det nettbaserte læringsmiljøet for å hente ressurser (development). Modellen illustrerer forholdet mellom veileders innsats og roller og studentenes progresjon og veiledningsbehov, alt etter fasene i studiet. Veiledningsbehovet er størst i oppstarten av et studium (fase 1), men dreier seg mest om å veiledning i forhold til mer praktiske forhold, som for eksempel opplæring i bruk av IKT. Jo lengre ut i studiet studentene kommer vil veilederrollen gå over i en mer konstruktiv fase, som det å knytte tema sammen, skape overblikk. Veileder får rollen som "gullgraver og veveriske" (Jamissen 2001). Hvordan veiledningen i FONL fungerte, kommer jeg tilbake til senere. Salmons (op.cit.) femtrinnsmodellen for veiledning kan illustreres slik:



(Inspirert av Gilly Salmons femtrinns modell for veiledning 2001:26).

Til tross for at nettet/FC-systemet i seg selv lover stor fleksibilitet i tid og rom,¹⁹ erfarte vi at 51,4 % av studentene ønsket seg stram struktur på et studium som dette: ”så vet jeg når jeg skal gjøre hva.” Struktur ble opplevd som en forutsetning for å klare å komme seg gjennom fasene i studiet, levere arbeidskrav, delta i nettdiskusjoner, i det hele tatt å greie å komme seg gjennom studiet, i tillegg til forpliktelser i hjemmet og på jobben.

På undervisningssamlingene kom det imidlertid fort til diskusjoner om hvor viktige og stramme disse tidsfristene egentlig burde være. Studentene uttrykte at de opplevde et paradoks mellom krav om frister og markedsføring av mulighetene i FC for å studere fleksibelt. Loeng m.fl.(2001) er en av dem som drøfter den didaktiske modellen sitt dilemma og hva som skjer når en modell overføres til virkeligheten. Begrepspar som fleksibilitet – struktur og samarbeidslæring – individuell tilrettelegging framstilles ofte som motsetninger, men trenger ikke å være det. Det avhenger av hva vi legger i begrepene, og utfordringen blir å se på spenningsforholdet som motpoler som gjensidig kan berike hverandre (ibid.). Slik sett kan struktur nettopp frigjøre tid til andre gjøremål, og til syvende og sist bli en forutsetning for opplevelsen av fleksibilitet i nettbaserte læringsmiljøer.

Studentene uttrykte også en motsetning mellom at vi, på den ene siden vektla at alle måtte forplikte seg overfor de andre i gruppen og ta ansvar for andres læring, og på den andre siden deres opplevelse av at FC ga muligheter for stor individuell fleksibilitet. Dysthe (op.cit.) mener det i for stor grad er, og har vært, fokus på det individuelle ansvar for egen læring. Hun mener lærere i større grad bør fokusere på det *kollektive ansvaret for læring*. Studentene bør heller forplikte seg overfor hverandre og bruke gruppen som ressurs og arena for samarbeid, etter prinsippet om at ”flere hoder tenker bedre enn ett.” Det er med andre ord viktigere å fokusere på det *kollektive ansvaret* for å utløse gruppens og den enkeltes læringspotensial (Dysthe op.cit.).

Våre studenter uttrykte tidlig i løpet et stort behov for å få oversikt over arbeidskrav og tidsfrister for lettere å kunne planlegge studiearbeidet. Dette kan på den ene siden tolkes som et behov for å ta ansvar og bli egne ”arbeidsgivere” i forhold til studiet (Wilhelmsen 2001). På den andre siden opplevde vi en form for læreravhengighet, at de gjerne ville bli fortalt hva de til enhver tid skulle gjøre, de hadde problemer med å formulere egne problemstillinger, hvordan tolke problemstillinger og løse arbeidskrav.

Omtrent halvveis i studiet ble et arbeidskrav utformet slik at hver gruppe selv kunne velge problemstilling. De syntes imidlertid det var svært vanskelig å enes om en felles problemstilling, de mente de ikke hadde gode nok forutsetninger osv. Det kan være flere årsaker til dette. En årsak kan ligge i egenskapene ved asynkron skriftlig kommunikasjon. Tidsforskjellene mellom innleggene kan føre til at dialogen stopper opp eller grenser mot ”god-dag-mann-økseskaft formen.” Hvis vi ser dette i kombinasjon med de første fasene i problemorientert metode, der studentene skal formulere og enes om en problemstilling, er det lett å forstå at det kan føre til frustrasjon og følelsen av ikke å komme videre i diskusjonen (Fjuk & Dirckinck-Holmfeldt 1999). I dette lyset er det grunn til å reflektere over om ett semesters studier virkelig tillater stor grad av deltakerstyring og ansvar for egen læring. Makter studentene innen rammen av ett semester å beherske *både* hva vi kan kalle ”nye” arbeidsformer, i tillegg bruk av IKT verktøy som støtte for dem? Bygd på denne erfaringen er tvilen for meg stor.

¹⁹ Vi kan ikke sette likhetstegn mellom fleksibilitet og nettbasert undervisning. Det er mulig å tilrettelegge for fleksibilitet også uten å bruke nett. Det er selve organiseringen og tilretteleggingen som avgjør om undervisningen blir oppfattet som fleksibel. Teknologien er i seg selv ikke fleksibel.

Utforming av oppgaver

Som grunnlag for, og parallelt med arbeidet med prosjektidèen, skulle hver nettgruppe løse oppgaver, eller arbeidskrav, til hver modul. Til hvert arbeidskrav fikk studentene tilbud om veiledning. Arbeidskravene ble formulert underveis fordi vi i forkant hadde hatt liten tid til å planlegge dette.

Dysthe (2001) har i flere år forsket på samarbeid via nett og prosessorienterte metoder, og hun fremhever at lærere må skape interesse og et *behov* for å kommunisere hvis man skal oppnå aktivt engasjement og dialog på nettet. Problemstillingene bør være så komplekse at studentene tvinges til å bruke tid på å reflektere før de skriver. Dette passer den asynkrone formen på kommunikasjonen (ibid.). I tillegg til kompleksitet, må oppgavene være relevante og interessante. Problemstillingene må dessuten være klare og utvetydige, og ikke skape problemer i forhold til å tolke dem. Det er vesentlig at gruppen som helhet forstår og legger det samme i oppgaveteksten. Det er kanskje lettere å forsøke å uttrykke hva jeg legger i dette ved å låne engelske begreper: Det er ikke tilstrekkelig å kun få til "action" mellom individer og grupper. Det må tilrettelegges for gruppedynamikk og "interaction." Det er i interaksjonen at forhandlinger om mening og konstruksjon av mening - og dermed læring - foregår. I interaksjon skjer det at *deltakerne "(...) are acting on relation to each other and in manners which reflect each other's presence and influence* (Gunawardena 2003). Det er vel dette Dysthe mener med å delta med innlevelse og engasjement.

Det som nettopp er sagt kan høres trivielt og selvsagt ut, men det er ikke like trivielt og enkelt i en travel nettveilederes hverdag å få dette til. Oppgavene ble nok mer eller mindre utformet etter "innfallsmetoden," og innimellom alle andre aktiviteter parallelt med at studiet ble gjennomført. I ettertid ser vi at oppgavene burde vært utformet på forhånd. Dette ville skapt mer ro og forutsigbarhet for oss som veiledere. For hver modul utformet vi som nevnt læringsmål samt problemstillinger til arbeidskravene. Vi la vekt på å finne en klangbunn i målgruppens hverdag. Greide vi å skape engasjement og interesse? Greide vi å skape et behov for å diskutere problemstillingene som igjen skapte aktivitet på nettet?

Hvis vi starter med relevans og interesse, traff vi nok litt på siden av hva lærerne forventet at studiet skulle handle om. Dette fordi studiet i stor grad var tuftet på teori og perspektiver fra fjernundervisning. Vi fikk stadig tilbakemeldinger om at faginnhold og pensum ikke reflekterte skolehverdagen for lærergruppen. Som en uttrykte det:

"Jeg synes det er et dilemma å skulle bruke teori og forskningsresultater fra et kurspensum og egen erfaring som nettstudent når jeg skal være lærer i en pedagogisk setting som ikke er berørt av kurset vi holder på med. Hverdagen min som lærer faller minst mellom to stoler i denne sammenhengen (...) det eksemplariske prinsipp kan vanskelig praktiseres med bakgrunn i det vi lærer på kurset. Det blir snakka om didaktisk etterslep i siste generasjons nettbaserte kurs for studenter. Når det gjelder elever synes jeg vi befinner oss i et didaktisk vakuum."

Mange ga som nevnt uttrykk for at de ønsket konkrete tips eller en "oppskrift" på hvordan nett og programvare kan utnyttes i undervisningen. De ønsket å lære mer metodikk, og hvordan nettet kan integreres og brukes innen rammen av klasserommet – og ut over klasserommets grenser.

Jeg har før nevnt at vi samtidig med gjennomføring av studiet måtte utarbeide faginnholdet (arbeidskrav og innhold på samlinger). Dette viser seg i ettertid også å ha hatt positive sider. Faginnholdet ble mer dynamisk og fleksibelt og vi kunne endre det etter behov, innen visse rammer. Dette er nettopp noe som er mulig gitt de tekniske betingelsene. Vi fikk tilbakemeldinger på at studentene etter hvert greide å plukke det beste ut av innholdet og tilpasse det egen virkelighet (jfr. eksemplarisk prinsipp). Tilbakemeldingene knyttet til faglig utbytte og relevans ble også med dette bedre og bedre utover i studiet, som vi nå skal se.

Med vekt på det vi hadde lært av Salmon om ”isbryteraktiviteter,” ga vi i starten (modul 1 Studentrollen) små individuelle oppgaver, mest for å motivere dem inn i læringssystemet. Vi ba dem for eksempel skrive om sine erfaringer som nettstudent, post det i grupperommet og kom gjerne med kommentarer til de andre. Et annet eksempel er en tidlig oppgave som lød som følger:

”Gå til diskusjonsgruppen som gruppen din har fått tildelt. (ligger i mappen ”Modul 1”). I diskusjonsgruppen skal du så skrive noe om:

Hva du forventer av kurset

Hva du forventer av veilederne og hvordan du ønsker de skal delta

Hva du forventer av Høgskolen

Hva du forventer av deg selv og hvordan du kommer til å jobbe med kurset

Hva du forventer av de andre i gruppen din

Litt om dine egne forutsetninger for å delta.

Følg med på hva de andre skriver og kom med svar eller spørsmål på deres innlegg. Har de andre skrevet noe som du synes er bra, som du er forundret over eller som du er uenig i – så skriv inn dine kommentarer til dem. Fortsett slik til dere har tømt dere. Hensikten med denne oppgaven er å få den første føling med hvordan det føles å utveksle meninger og forestillinger på nettet (= diskusjon?). Hver student må ha minst et hovedinnlegg og 3 svar eller replikker på andres innlegg/replikk.”

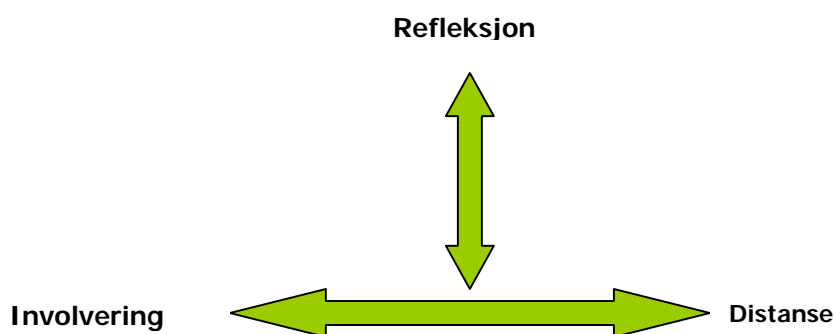
Studentene ga uttrykk for at oppgaver av typene nevnt over ikke var relevante og konkrete nok, og de samsvarte lite med deres yrkeshverdag som lærere. Slike oppfatninger preget starten av studiet, på et tidspunkt da vi ikke tok nok innover oss at vi hadde å gjøre med to, delvis motstridende, målgrupper. Modul 1, og oppgavene knyttet til denne (se over) viste seg også å score lavest på faglig utbytte. Her var det også mest publisering av egne tanker og minst diskusjonsaktivitet gruppene. Vi så at studentene leste hverandres innlegg. Ut fra det kan vi anta at de sammenlignet andres bidrag med egne innlegg, men de engasjerte seg ikke i hverandres innlegg. Et annet forhold er at mange av innleggene hadde svært *likt innhold*. Det er lett å tenke seg at det dermed var vanskelig å plukke ut ett å kommentere på. Hadde en kommentert ett var det også lite relevant å gi samme kommentar til et innlegg som lignet? Vi greide med andre ord ikke å utforme oppgavene slik at de fristet til meningsutveksling. De var kanskje ikke *komplekse* nok slik at studentene ikke trengte å reflektere særlig før de skrev innlegg.

Innholdet i modul 1 bør dessuten knyttes bedre opp mot helheten, for eksempel elev og lærerrelasjonen, veilederrollen, eget syn på og bevissthet rundt arbeidsmetoder og bruk av IKT. Lunken evaluering av modul 1 kan også ha sammenheng med at studentene ikke hadde forutsetninger for å reflektere over egen rolle så tidlig i løpet. Sett i dette lyset, burde nok modul 1 Studentrollen, plasseres lengre ut i studieløpet.

Ettersom studiet skred fram opplevde vi at vi dreide fokus mot å legge mer arbeid i å tenke ”klasseromsnære” arbeidskrav. Resultatet var at vi nesten fikk dårlig samvittighet for den lille gruppen studenter som arbeidet innen fjernundervisning. Vi forsøkte å kompensere ved å tformne problemstillinger i arbeidskravene, slik at studentene kunne velge innfallsvinkel. Utover i studiet utformet vi også mer omfattende gruppeoppgaver som gikk over lengre tidsrom. Studentene oppga størst faglig utbytte²⁰ av modul 3. Her var det størst aktivitet knyttet til et arbeidskrav av typen ”planlegg et undervisningsopplegg med bruk av IKT/nett.” Denne oppgaven skulle favne begge målgrupper. I denne modulen åpnet vi for stor grad av selvstyring og lot dem ta utgangspunkt i eget undervisningsopplegg (tuftet på prosjektideen, se under). Det var også naturlig å legge inn god tid til refleksjon og fordypning, knyttet til at vi var en fase med konstruksjon av kunnskap (jfr. Salmons femtrinns modell).

Studentene hadde dessuten bedre forutsetninger for å gjøre en god innsats i denne fasen (modul 3), i og med at de fleste hadde ervervet mer erfaringer og kunnskap om feltet. Vi lykkes med andre ord med plasseringen av denne oppgaven i studieløpet (timing). I denne sammenhengen skal nevnes at arbeidet med større oppgaver, som hjemmeeksamen over 6 uker, også fikk god uttelling på opplevd utbytte. Her skulle studentene selv velge problemstilling. De fleste valgte å jobbe alene, mens 4 stykker jobbet sammen fordelt på 2 grupper. Som sagt fullførte 28 (av 42 påmeldte) eksamen. 42,4 % oppga at de opplevde at eksamenformen samsvarte med studiets mål, innhold og form.

Tilbakemeldingene over viser at vi bør utforme mer *konkrete og praksisnære oppgaver* (spesielt i startfasen). Samtidig må vi ivareta ønsket om tid til fordypning, da tilbakemeldingene viser at muligheter for fordypning økte engasjementet. Det ser med andre ord ut til at studentene har stort behov for å kunne trekke seg tilbake fra hektiske nettaktiviteter og bruke tid til refleksjon. Erstad (2003) poengterer at studentene veksler mellom å være involverte, skrive og kommentere andres innlegg, og det å være distanserte. Det blir veileders oppgave å skape rom for, og utfordre studentene i forhold til denne vekselvirkningen som skal fremme refleksjon (ibid.). Dette resonnementet kan denne enkle figuren hjelpe til med å illustrere:



(Ola Erstad 2003:93)

Det ser ut til at vi etter hvert i stor grad lyktes i å balansere forholdet mellom tid til aktivt engasjement på nettet, med ønske om distanse og tid til fordypning og refleksjon mot slutten av løpet. Dette hindrer ikke at vi i planlegging av neste studieløp må tenke nøye gjennom

²⁰ Det er nesten umulig å måle læringseffekt, ifølge Bjørgen (2001). Uansett vil opplevelse at faglig utbytte kunne si oss noe om hvorvidt vi traff mht studentenes forventninger om hva de skulle og ville lære noe om, altså relevanse.

hvordan vi skal forbedre den nevnte vekselvirkningen. Det er lett å se i etterkant at vi ikke alltid, og spesielt ikke i oppstarten, greide å lage problemstillinger som åpnet godt nok for samarbeid og refleksjon. Oppgavene burde som nevnt vært mer klare på forhånd og dermed kunne fungert som en grunnpilar i planleggingen av studiet.

Manglende opplevelse av relevans kan også ha gjort seg utslag i synet på det å kommunisere i nettgrupper. Vi spurte studentene om hvilke arbeids- og læringsmåter de mente hadde gitt størst uttelling på læringseffekten og faglig utbytte (se tabell i vedlegg). Noe overraskende for oss, oppga vel halvparten (44,1 %) at kommunikasjon i grupper på nettet var av *liten betydning* for faglig utbytte. Samtidig scorer kategorien ”skrive” sammen med andre i gruppearbeid (arbeidskrav) ”høyest på rangering av opplevd læringsutbytte.

Det er ikke lett å tolke slike dels motstridende resultater, men det kan være at det å kommunisere i nettgrupper ble tolket i betydningen å ”skrivesnakke” om løst og fast som ikke var direkte relatert til arbeidskravene? Diskusjoner rundt tema som ikke ble oppfattet som ”obligatorisk” eller noe de måtte gjøre, ble ikke opplevd som faglig givende. En annen måte å tolke det på, er at studentene faktisk opplevde prosessen rundt det å skrive arbeidskravene som faglig utbytterikt.

Flere ga uttrykk for at det var *metodene*, måtene å jobbe på, de lærte mest av, og ikke selve innholdet, på godt og vondt. Slik fikk de erfaring med måter å gjøre det på selv, eller motsatt - hvordan de absolutt *ikke* skulle gjøre det.

”De største erfaringene jeg har fra kurset er at slik skal jeg aldri gjøre med mine elever! Kurset var lagt opp etter det eksemplariske prinsipp, vi lærte mens vi jobba, mest metoder og arbeidsmåter. Viktig erfaring å ha før en setter opplegg ut i livet til elever.”

”Ikke fått så mye ut av oppgavene, men måten å jobbe på har vært meget lærerik! Positiv veiledning (...).”

Som vi nettopp har sett, var ikke alltid innholdet like relevant, men de opplevde det altså nyttig å få veksle mellom ulike læringsmetoder eller *sjangre*. Vi varierte metodene underveis, med tanke på å gi erfaring og tips til hvordan de selv kunne legge opp undervisning via FC, i tråd med det eksemplariske prinsipp. Arbeidskravene kunne være individuelle eller gruppeoppgave levert som et word-dokument, eller de kunne utføres som løpende diskusjoner i nettgruppene. Flere ganger fikk studentene selv velge hvilken metode de skulle løse arbeidskravene innenfor. De fleste valgte likevel å arbeide i fellesskap med word-dokumenter som vedlegg til innleggene.

Mason (2003) oppgir som en viktig betingelse at alle i gruppa er enige om problemstillingene og tolkningene av dem. Vi fikk imidlertid erfare at man aldri kan bli tydelige nok. I etterpåklokskapens lys må vi spørre om vi egentlig greide å utforme arbeidskrav som sa tydelige nok hvordan studentene skulle jobbe, og ikke minst hva som skulle være sluttproduktet. Vi opplevde flere ganger, spesielt i begynnelsen, at studentene var usikre på disse forholdene. Oppgavetekstene oppfordret for eksempel hver enkelt til å skrive et hovedinnlegg, og kunne avslutte slik: ”Kom gjerne med kommentarer til de andres innlegg.” Eller oppgaveteksten kunne være: ”Skriv et eget dokument som du kaller: ”Nettstudenten” - noen kjennetegn. Legg dokumentet ut i plenumsgruppa i modul 1. Dere kan selv velge i hvilken grad dere vil samarbeide om dette.”

Spørsmålet er om oppgavetekster som dette sterkt nok oppmuntret *behovet* for, eller kanskje ikke ble opplevd som interessante nok, å uttrykke sine meninger. Vagt formulerte forslag til arbeidsmetoder fungerer omtrent som når Harald Eia roper: "Kjør debatt!" I en av oppgavene oppfordret vi for eksempel til å ha minst et hovedinnlegg og 3 svar eller replikker på andres innlegg. Dette skulle være tydelig nok, men det er fortsatt uklart hva som skal være sluttproduktet. Når vi oppfordret til løpende diskusjoner opplevde studentene det uklart hvorvidt de burde oppsummere, og ikke minst hvem som skulle gjøre det.

Oppfordringer i retning av å skrive hovedinnlegg og komme med svar til andre førte oftest til innlegg som bar preg av "publisering" av egne tanker. Hovedinnleggene oppfordret ikke de andre til å kommentere eller be om utdyping, og som resultat ble svarinnleggene dominert av støtte og enighet, oppmuntring og trøst fra de andre. Det var relativt sjelden vi opplevde reelle diskusjoner. Dette understreker igjen behov for opplæring i hva det medfører å formulere seg skriftlig, og ikke minst kunne gi konstruktive tilbakemeldinger i elektroniske omgivelser. Dette utdypes med i tilknytning til kapitlet om studentrollen under.

Selv om vi for eksempel formulerte oppgavene slik at de hver skulle skrive og svare på ett innlegg, ble det slik at noen skrev og andre var tause. Vi var heller ikke konsekvente nok med å etterlyse og strukturere innleggene. Dermed ble det mulig å sluntre unna og ikke levere verken hoved- eller svarinnlegg. Noen antydte at det var for lett å "bestå" arbeidskravene. Problemet vårt ble ikke mindre av det faktum at arbeidskravene ikke inngikk i endelig *eksamen*. Dermed fikk de karakter av å være frivillige (hvilket de jo var), noe som i enkelte grupper førte til liten aktivitet og lite engasjement. I ettertid ser vi at vi burde lagt mer arbeid i utforming av arbeidskravene, slik at de ble bedre knyttet til prosjektidè og ikke minst til eksamen. Arbeidskrav kan for eksempel utformes etter byggeklossprinsippet. De kan bygge på hverandre i forhold til tema og metodikk, og dette kan igjen reflekteres i eksamensoppgaven, der studentene utvider og bygger ut tema og måter å jobbe på.

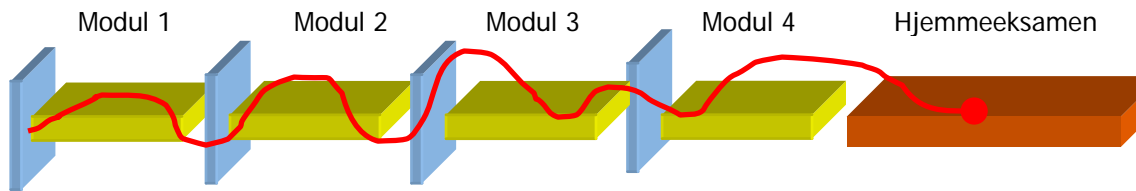
Uansett henger uklarheter rundt hva og hvordan sammen med mer overordnede krav til deltakelse i studiet som sådan. Kommuniserte vi klart nok hva som var kravene til deltakelse? Dette er et viktig spørsmål som jeg også kommer tilbake til under.

Som vi har vært inne på, klarte vi gradvis å gi studentene oppgaver som fenget interesse og skapte engasjement. Dette kan også ha vel så mye med metodene å gjøre, at de fikk prøve ulike metoder og måter å undervise med FC på som de kunne overføre til egen praksis. På spørsmål om i hvilken grad de opplevde at det de har lært i studiet har vært til nytte i egen jobb, oppga 31,4 % "god nytte." 28,6 % oppga "en del nytte." Vi har dessuten fått tilbakemeldinger på at studiet i ettertid har satt i gang viktige prosesser hos de som var involvert (fra møte med BFK 19.06.03). Denne typen fag, både med tanke på innhold og metoder, er nytt for mange og kan betegnes som et typisk modningsfag som forutsetter at det gis tid til refleksjon.

Prosjektidè som god idè?

Et viktig utgangspunkt for vår idè om nettstøttet samarbeid var at alle hadde med en egen prosjektidè inn i studiet. Denne skulle ha rot i hver enkelt sin yrkeshverdag (problemorientering), for eksempel utfordringer og problemstillinger knyttet til bruk av IKT i klasserommet eller fjernundervisning. Tanken var at hvert arbeidskrav skulle berike utvikling

av prosjektidèen. Denne skulle med andre ord være studiets røde tråd - og tett knyttet til hvert arbeidskrav. Prosjektidèen skulle videreutvikles i takt med studieprogresjonen, slik denne illustrasjonen er ment å vise:



Vår intensjon om en medbrakt og gjennomgående prosjektidè som plattform ble imidlertid oppfattet som noe løsrevet og på siden av studieopplegget. For de fleste smuldrer idèen bort i stedet for å vokse fram underveis. Hele 37 % oppga i ettertid at idèen ikke hadde noen betydning for gjennomføring av studiet. Som en uttrykte det i nettgruppen: "Prosjektidè? Hvilken prosjektidè?" Vel så viktig er det at nær en tredjedel (28,6 %) syntes opplegget med prosjektidè faktisk hadde fungert. Dette kan ses i lys av at nær halvparten mente at det de hadde lært i studiet hadde vært "til en del nytte" og/eller "til god nytte" i egen jobb.

Vi greide med andre ord ikke å integrere prosjektidèen godt nok inn i helheten, og arbeidet med idèen og arbeidskrav foregikk mye uavhengig av hverandre for de fleste. Dette kan ha sammenheng med at problemstillingene til hver oppgave ble utformet underveis, og at vi kanskje ikke alltid greide å ha et blikk på helheten. Flere av studentene opplevde dessuten at det var vanskelig å jobbe problembasert i samme gruppe med en felles prosjektidè på tvers av fag. Dette kan bunne i at vi ikke hadde undersøkt godt nok på forhånd hvilke forkunnskaper, behov og forventninger studentene hadde til studiet. Oppgavene ble ikke godt nok vinklet mot skolehverdagen og sammensetning av gruppene reflekterte sprikende prosjektidèer og forventninger. Vi har likevel inntrykk av at de fleste gruppene taklet situasjonen bra og samarbeidet godt om felles oppgaver, eller felle problemstillinger i ulike fag. Målene framover må bli å utforme nettopp problemstillinger som er åpne nok til å utnyttes på tvers av faggrensene.

Resultatene over, samt tilbakemeldinger i ettertid (møte med BFK 19.06.03) reflekterer uansett at idèen om et gjennomgående *konkret prosjekt* knyttet til egen jobb bør videreføres i planlegging av tilsvarende studier. Studiarbeidet bør forankres i praksisfeltet hvis en har som overordnet hensikt å bruke studiet til strategisk brekkstang for å få til endringer i arbeids- og undervisningsmåter og kollegasamarbeid ved skolene. Vi må imidlertid også følge opp og *integre* prosjektidèen bedre som samarbeidsgrunnlag. Prosjektidèen må dessuten forankres i bedre forkunnskaper om hvilke forutsetninger og behov deltakerne sitter på. For å få til et slikt løft trengs imidlertid støtte fra skolens ledelse. Kombinert med å tilby studium bør en se for seg løsninger der ledelsen også involveres i og deltar i studentenes studieløp. Ledelsen bør forstå behov for tid til studier, behov for støtte og oppmuntring, og sist men ikke minst forstå og integrere ervervet kompetanse inn i egen organisasjon.

Samsvar mellom det som skjer på nettet og andre aktiviteter

Dette er et mer overordnet spørsmål i forhold til struktur. På et overordnet nivå oppnådde vi en form for integrering i og med at tema i forelesninger på samlinger ble innlemmet i

problemstillingene i arbeidskravene. Men greide vi å få studentene til å oppleve god nok sammenheng og struktur mellom alle aktivitetene?

Jeg reflekterte flere ganger over at interessante tema ble liggende ”døde,” uten utdypninger eller oppsummeringer, i grupperommene. Dette kan ha mange forklaringer. Den ene har med tidsnød å gjøre. Vi husker at flere uttrykte at det ble mer jobb med studiet enn de hadde forventet. Det er grunn til å reflektere over selve studiemodellen, og om vi muligens har for mange moduler og arbeidskrav. Vi hastet som oftest fra modul til modul uten å se oss tilbake og plukke opp interessante tråder. Unntaket er siste samling. Her prøvde vi en metode som gikk ut på å la studentene diskutere hva de mente var god veiledning på nettet, noe som dessuten fungerte som en oppsummering og ris og ros av veiledningen gjennom studiet. Gruppene la resultatene fram i plenum og drøftet forskjeller og likheter, årsaker, forutsetninger og konsekvenser. Etterpå fikk de i oppgave å legge resultatene av gruppediskusjonene ut i nettgruppene. Dermed kunne alle repetere samt at punktene fungerte som en ressursbank til senere bruk. En annen forklaring på varierende nettaktivitet kan være at undervisningsopplegget ble til mens vi gikk veien, noe som ikke ga nok rom for å se sammenhenger mellom prosjektidéer og utforming av oppgaver.

Den siste og kanskje mest opplagte årsaken til varierende aktivitet på nettet, kan være manglende integrasjon mellom arbeidsmåter på samlinger og i mellomperiodene. Vi burde i større grad latt *arbeidskrav* på nettet og aktiviteter på *samlingene* hatt ”hode og hale” i forhold til hverandre. Gruppediskusjonene på nettet burde vært bedre ivaretatt og fulgt opp på samlingene, for eksempel i form av oppsummeringer, nye spørsmål og utdypninger – og vice versa. Spørsmål og debatter på samlingene kunne i større grad vært forlenget inn som tema i arbeidskravene.

Vi må med andre ord sørge for at aktiviteter som skal supplere det som skjer på nettet integreres og ivaretar en helhet. Det selvstendige arbeidet må også fram i lyset og henge sammen med resten. I arbeidet med arbeidskrav og prosjektidè ba vi studentene føre *logger* og skrive *refleksjonsnotater* knyttet til egen måte å jobbe på, studieprogresjon og gruppesamarbeid. 54,3 % oppga at de skrev logger av og til, mens hele 25,7 % oppga at de aldri skrev noe. Kun 1,3 % mente at loggbøker og refleksjonsnotater ga størst læringsutbytte. Dette kan sies å bekrefte inntrykket av at loggbøkene ble lite brukt. I alle fall var de svært sjelden referert til i nettdiskusjonene. Jeg har en anelse om at loggene ble betraktet som ”attåtoppgaver” og at de druknet i alle andre aktiviteter. Mot denne bakgrunnen burde vi i større grad bygd arbeidskravene rundt loggene. Mulig var vi for lite flinke til å trekke fram hvor viktig det var å stoppe opp, reflektere og skrive på et metanivå?. Nettopp derfor burde vi ha klartgjort bedre for studentene viktigheten av dette, samt hva vi egentlig legger i begrepet ”refleksjon.” Det bør være en viktig pedagogisk oppgave i et studium som dette.

I møter med BFK i ettertid fikk vi tilbakemeldinger om å legge større vekt på prosess fremfor forelesninger. Studentene måtte få komme mer til orde med sine erfaringer på samlinger, og vi burde kutte ned på antall forelesninger. Vi burde lagt bedre til rette for skape flere *prosesser* slik at studentene fikk bruke samlingene til å drøfte fag og sosialisere seg i gruppene. Dette er mer i tråd med prinsippet om ansvar for egen læring, selvstyrte læreprosesser og problemorienterte metoder. Samlingene fikk dermed et for stort preg av ”overføringsmodell,” og sto i kontrast til at vi forlangte at studentene tok ansvaret for framdriften på nettet.

Av annet undervisningsmaterieell hadde vi dessuten videosnutter (CD-ROM). Fra et lignende studium gjenbrakte vi små videosnutter, *triggere*, med aktuelle problemstillinger, for eksempel en fjernstudent sin hverdag, studentrollen osv. Det var meningen å bruke dette som utgangspunkt for diskusjoner på nettet, men dette ble det svært lite av. Mye av årsaken ligger i at vi på forhånd ikke la nok arbeid i å integrere videomateriellet med resten av opplegget. Det ble for det meste liggende usett.

Opplevelser som nevnt over har lært oss at det er viktig å reflektere nøye over hvilke funksjoner og sammenheng de ulike aktivitetene og læringsmateriellet bør ha, på nett og på samling, sett i forhold til å få til reell samarbeidslæring via nettet. I den videre gjennomgangen blir integrering fortsatt et tema.

Undervisningssamlinger - muligheter for møter ansikt til ansikt

Å møte personlig de man blir satt til, eller velger, å samarbeide med via nettet, hjelper godt på "lagånden," og kan skape større gjensidig forpliktelse i en samarbeidsgruppe (Mason op.cit., Harasim et.al op.cit.).

Ved HiL legger vi stor vekt på å forberede fjernstudentene på en ny rolle og en ny studiesituasjon. Fjernstudenter befinner seg ofte midt i livet, og det er kanskje lenge siden han/hun har sittet på skolebenken. Voksne studenter er ofte ukjente med å bruke nett til samt og ofte skeptiske til å samarbeide med andre.

Samlinger og forelesninger scoret godt i forhold til opplevd læringsutbytte. Vi har samme erfaring fra andre tilsvarende studier ved HiL. Når vi samarbeider i elektroniske skriftlige fora kan ikke partene ta utgangspunkt i et *felles her-og-nå*, i en felles kontekst. Samlinger kan nettopp kompensere for denne mangelen. Ved å møtes kan en dessuten jobbe raskere og mer effektivt enn kun via nettet. En av gruppene besto av kolleger fra samme arbeidsplass, og disse arbeidet med studiet på jobben i tillegg til på nettet. De uttrykte dette som positivt, og at de oppnådde en ekstra dimensjon over samarbeidet som de andre gruppene gikk glipp av. De kan nok ha mye rett i dette. Det er rimelig å anta at ønsket om samlinger også innebærer behov for å komme bort fra hverdagen på jobb og i familien, og få et pusterom til faglig påfyll.

Studentgruppen

Litteratur om fleksibel undervisning fremhever følgende betingelser som viktige for å få nettgruppesamarbeid til å fungere (Dysthe 2001, Wasson og Mørck 1999, Mason 2003):

1. Samsvar mellom studentenes oppfatning og forståelse av studiets mål
2. Klare forventninger i forhold til deltakelse og innsats
3. Symmetri i studentgruppen
4. Digital kompetanse.

Samsvar mellom studentenes oppfatning og forståelse av studiets mål

Det ville falle utenfor rammene for evalueringen å belyse hvorvidt studentene mener de nådde studiemålene. Det er dessuten vanskelig å måle om det virkelig har skjedd læring med utgangspunkt i studentenes vurderinger av egen læring (Bjørger 1991). I denne sammenhengen er det mer fruktbart å sette søkelys på spørsmål om vi ”traff” studentenes forventninger om hva de ønsket å lære. Studenter starter på studier av ulike årsaker, noen for å kvalifisere seg i eksisterende jobb, andre for å skifte jobb. Noen er pålagt av arbeidsgiver, andre tar det mer av egeninteresse. Ulikt utgangspunkt vil naturligvis farge forventninger og måter å jobbe på, noe som er rimelig men også gjenstand for forhandlinger knytta til tilrettelegging av dette.

Kolstø & Ulvik (2003) framhever også det vesentlige i å legge til rette for at studentene skal få tak i de faglige læringsmålene, hvordan man skal jobbe sammen, og ikke minst samspillet mellom læringsmål, arbeidsmetoder og vurderingsformer. De har gjort interessante erfaringer mht å se på forholdet mellom hvilke grep faglærere bruker for å appellere til engasjement, og studentenes opplevelse og forståelse av dette. Studentene nærmer seg fagmål og metoder med ulike rasjonaliteter alt etter hva de oppfatter at vi som faglærere kommuniserer.

Raaheim & Raaheim (2000) poengterer at de aller fleste studenter har med seg en forhistorie inn i en ny læringssituasjon. Denne farger alt fra *forventninger*, arbeid med læremateriell og sluttproduktet, altså hva vi sitter igjen med av læringsutbytte. Hva vi har av tidligere erfaringer fra skolesituasjonen vil altså påvirke hvordan vi opplever nåværende læringssituasjon (ibid.). Det er blant annet derfor vi ved HiL legger mye arbeid ned i å forberede studentene hvilken betydning IKT-bruk har for studiearbeid og kommunikasjon med medstudenter og lærere, i og med at dette er en ny læringssituasjon for mange av de voksne studentene (se under; tidligere erfaringer). Dette gjøres både i studiegudien og som del av startsamlingene.

Sentrale spørsmål er altså om vi klarte å kommunisere studiemålene tydelige nok i informasjon omkring studiet? Hvordan kommuniserte vi studiets mål, innhold og arbeidsmåter, og hvilke forventninger skapte det? Kan studentenes oppfatninger og forståelse av målene ha påvirket gruppesamarbeidet?

Det å kommunisere klart og tydelig er imidlertid en vanskelig øvelse. Alle er vi selektive og hører og ser hva vi er innstilt på å høre og se. Hva vi vet og kan fra før, hvilken bakgrunn og personlige egenskaper vi har, og ikke minst forventningene våre. Læringshistorie og erfaringer fra skolehverdagen spiller også inn (jfr. Raaheim & Raaheim ibid.).

Som nevnt var studiet basert på stor grad av deltakelse og egeninnsats. På startsamlingen ble derfor mål, og krav til innsats gjenstand for noe ”gruff” og diskusjon. Forventningene mange møtte fram med, reflekterte som tidligere nevnt et ønske om å lære noe matnyttig i forhold til hvordan en best kan bruke nettet i klasserommet. Som en uttrykte det i spørreskjemaet:

”Jeg vil enda en gang understreke at det er viktig å forsikre seg om at deltakerne vet hvilket kurs de har meldt seg på. Jeg har inntrykk av at noen trodde de skulle få gode tips til undervisningsopplegg i sine fag.”

Uttalelsen oppsummerer på en fin måte hva vi også sitter igjen med av inntrykk. Mange forventet et ”produkt” eller en mal de kunne overføre til eget klasserom, og helst tilpasset eget fag. Flere ville også lære å bruke FC eller andre læringsplattformer.

Som jeg flere ganger har vært inne på, var det en stor utfordring å skulle tilfredsstillere *to ulike målgrupper* med ulike forventninger, behov og bakgrunn. Det har gjennom hele studiet vært en gjennomgangstone at vi burde lagt bedre tilrette for at også lærere kunne overføre og utnytte teori og metoder i eget klasserom og innen eget fagområde, for eksempel hvordan bruke FC i språkundervisning eller matematikk. Dette er ikke uventet eller urimelig siden studiet i utgangspunktet var utviklet for folk som skulle tilrettelegge for fjernundervisning – ikke klasseromsundervisning. Vi må derfor bare konstatere at studiets mål og krav var uklart for mange i oppstarten.

Det kan være flere årsaker til dette. Vi kan starte med å reflektere over om studieinformasjon gitt av HiL samsvarer med informasjonen fra BFK? Er det grunn til å tro at språk mellom forventninger og studiemålene bunnar i uklar og tvetydig informasjon? Fra HiL fikk alle som meldte seg på tilsendt studieguiden sammen med velkomstbrev. HiL på sin side markedsførte studiet via egne nettsider og annonser i avis i samsvar med hva som står i Studieguiden.²¹ BFK sendte brev til alle videregående skoler og forhørte seg om hvem som kunne tenke seg å delta.

Tilbakemeldingen i spørreskjemaet viser at nær halvparten (45 %) mente å oppleve ”godt samsvar” mellom informasjonen ved studiestart og slik de opplever at studiet faktisk ble gjennomført. 34 % oppgir ”en del samsvar.”

Det kan være flere årsaker til resultater som dette. Når vi ser tilbake på forventningene kan det være grunn til å stille spørsmål ved om ikke HiL og BfK sin informasjon ikke har vært sammenfallende. Forventninger tilpasses og justeres ofte etter hvert, gjerne også i lys av sluttresultatet.

Vi har også tidligere erfart at det i tilrettelegging av fleksible studier er en viktig oppgave å sikre at informasjon kommer enhetlig og tydelig ut fra alle involverte parter (oppdragsgiver og lærested). I dette ligger det også at det burde ha vært flere føringer fra BFK mht til hvilke krav studiet inneholdt, krav til arbeidsinnsats og valg av prosjektidè (mer om dette senere).

Klare forventninger i forhold til deltakelse og innsats

En viktig betingelse for vellykket nettstøttet samarbeid og kommunikasjon er at vi stiller klare krav til deltakelse (Mason op.cit.). Å kommunisere via nettet er i utgangspunktet inkluderende og det oppmuntrer til deltakelse, samarbeid og deling av informasjon (Bostad op.cit.). Deltakelse kommer imidlertid ikke av seg selv. Kommunikasjon og samarbeid krever at mange er ”til stede” i systemet samtidig (”kritisk masse”) og skape meningsfull dialog. Ingen blir fornøyde bare ved å kommunisere med seg selv. En utbredt erfaring blant brukere av konferansesystemer er at feedback fra andre oppleves som uttrykk for suksess. Motsatt kan mangel på tilbakemeldinger få en til å oppleve seg som mislykket og en følelse av ikke å ”bli sett” av andre. Forventninger om raske responser reduseres ofte til opplevelsen av å ”snakke i

²¹ Informasjonen på HiLs nettsider bygger på, og er identisk med informasjon i Studieguiden.

det stumme rommet” eller *”kaste flaskepost,*” slik tidligere studenter ved lignende studier har uttrykt det (Bjørgen 2000 interne arbeidsnotater HiL).

Voksne, travle studenter er opptatt av å vite hva som er obligatorisk og hva som ikke er det. (Mason 2003). Stram struktur forutsetter imidlertid at vi er ytterst tydelige på å formidle hvilke krav som stilles. Her må vi ta noe selvkritikk, for det ble noe støy rundt hva vi mente med *obligatorisk deltakelse* i nettgrupper som forutsetning for å gå opp til eksamen (i studieguiden). I forsøk på å imøtekomme spørsmålene, ble det fort tydelig at vi manglet *kvantitative og kvalitative kriterier* for deltakelse. I begynnelsen prøvde vi derfor å sette opp ”maler” for antall innlegg og svar. Intensjonen var å ”piske inn” engasjement og deltakelse i nettgruppene. Dette ble imidlertid ikke positivt mottatt av alle, og flere mente slike krav var tøvete og unødvendig siden de var voksne, ansvarlige mennesker:

”Jeg kommer ikke til å skrive fordi om noen sitter og teller hvor mange innlegg jeg har hatt!”

Vi fant etter hvert ut at det var bedre å fire på kravene og glemme kriteriene. I stedet appellerte vi til den enkeltes samvittighet og gevinsten ved felles innsats. Vi hevdet i stedet prinsippet om at ” to hjerner tenker bedre enn en,” og at det var på nettet det mest interessante foregikk. Denne framgangsmåten er i tråd med Mason (ibid.:7) sin strategi og gode råd om *”winning hearts and minds.”* Siden over halvparten av studentene hadde liten eller ingen erfaring med nettbaserte læringsmiljøer, la vi heller vekt på bevisstgjøring rundt hvilke roller de hadde i det nettstøttede samarbeidet. Vi stresset betydningen av høy aktivitet, være ”elektronisk synlige” og legge igjen ”elektroniske spor,” jfr. kompetanse i elektronisk diskurs. Dette i tråd med at respons er en forutsetning for dialog i all elektronisk diskurs (Bostad op.cit.). Denne offensiven fra vår side så ut til å gi resultater i og med at flere av gruppene ble svært selvdrevne, og hadde gruppeledere (moderators) med stor drivkraft (se nedenfor).

Vi har erfart at vellykket nettstøttet samarbeid krever at gruppene blir enige om ”kjøreregler” samt skape og bevare gjensidig respekt og tillit til hverandre. Allerede på startsamlingen satte vi studentene i sving med å utforme og enes om *gruppeavtaler* der de skulle fordele ansvar og oppgaver seg imellom. Viktige punkter å diskutere kan være hvordan og når de skal jobbe sammen, at det har felles mål og ikke minst hvordan man kan løse eventuelle konflikter.

Flere syntes imidlertid ikke noe om et arbeidskrav der tema var å lage gruppeavtaler.²² ”Vi er da voksne folk!” Gruppene startet jobbingen med avtalene på startsamlingen og fortsatte via nettet. Her var det mye som løste seg opp i intet, og vi har inntrykk av at mange av avtalene kun ble rene øvelser uten innhold. Vi fikk også hentydninger om ”gratispassasjerer.” Fordelingen mellom de som oppgir at avtalen fungerte og de som ikke mente det, er omtrent 50/50. Slike tilbakemeldinger kan tyde på at vi burde ha jobbet bedre med avtalene, integrert dem bedre i helheten, og fulgt bedre opp underveis. En lærdom er at vi burde ventet med å be studentene sette opp avtaler til de hadde bedre forutsetninger for å vite hva nettsamarbeid krever.

I forhold til krav om deltakelse, er det interessant å se på studentenes tidsbruk og hvor mye tid den enkelte la i studiearbeidet. Vel halvparten, 57,1 % oppga å bruke mellom 5 og 9 timer pr. uke på studiearbeid. 42,9 % oppga å bruke under 5 timer pr uke på studiet. Samtidig oppgir

²² Vi legger vekt på at studentgrupper på etter- og videreutdanningsstudier utformer gruppeavtaler, eller *kjøreregler* for hvordan de skal jobbe sammen. Vi har erfaring med at dette fungerer godt for samarbeidet via nettet.

nær halvparten av det var mer jobb med studiet enn hva de forventet (45,7 %). Den andre halvparten (48,6 %) mente innsatsen var som forventet. Flere mente dette var tunge vekt tall, at mange slet med samvittigheten i forholdet mellom studier - jobb og familie. Innen rammen av evalueringen har det kun vært rom for å konstatere *om* utenomliggende faktorer har hatt betydning for gjennomføring. Med hele 57,1 % oppga at ytre faktorer som familie, fritidsaktiviteter og jobb hadde hatt *stor betydning* for gjennomføringen av studiet. Dette kan tolkes på flere måter. Forpliktelser utenom studiet setter klare begrensninger på for den enkeltes deltakelse. Her er det innlysende at observasjon av studentene på deres hjemmearena ville gitt en dypere forståelse av hvordan familie og andre forpliktelser fungerer som rammer for opplevelse og bruk av det nettbaserte læringsmiljøet (Bianco & Carr-Chellman op.cit.). Mediebruk må med andre ord ses i et vidt perspektiv, kall det gjerne et *prismeperspektiv*, der forhold i omgivelsene for mediebrukes også studeres. Det er ikke nok å studere mediebruken for seg (Bjørgeren 2002).

Det er vel kjent fra forskning omkring fjernstudentene at hun må økonomisere med tid datakonferanser (Harasim, Hiltz, Teles & Turoff 1995, Hiltz 1988a, Rekkedal 1999). Datamaskinen står i et hjørne og minner deg kontinuerlig på at du burde ha satt deg ned for å kommunisere og bidra med innlegg til medstudenter og lærere. Følelse av sterk forpliktelse kan i sin tur komme i konflikt med andre familiemedlemmers forventninger om tilstedeværelse og praktisk organisering av aktiviteter i hverdagslivet. Å se hva andre driver med kan imidlertid også virke beroligende for studenter som henger i stroppe:

”Også positivt å smugkikke inn på de andre gruppene for å se litt hva som foregikk rundt omkring. Når det stormet som verst og tiden gikk litt for fort var det beroligende å klikke seg inn på inaktive grupper... ☺

Det er grunn til å stille spørsmål ved om alle virkelig har muligheten til å delta i det vi kaller fleksible studier. Det er grunn til å minne om at vi hele tiden trenger å diskutere om begrepet *fleksibilitet* virkelig fungerer som i teorien, når vi ser det i forhold til fjernstudentenes læringsmiljø. Når vi også vet at de fleste fjernstudenter er fulltidsarbeidende *kvinner* med familier (Paulsen M.F. 2001), blir kjønnsperspektivet interessant, sett i forhold til praktiske muligheter for å bruk medier innen rammen av familie og jobb. Forpliktelser her begrenser naturligvis deltakelsen på nettet, og for mange kan gruppearbeid fort bli mer til besvær enn til begjær.

Symmetri i gruppene

Dysthe (2001) poengterer at det må være *symmetri* mellom gruppemedlemmene. Dette er en av faktorene som kan medvirke til engasjert dialog. Dette betyr at enkeltmedlemmer kan oppnå status i kraft av gode skriftlige evner eller som resultat av å ha god kunnskap om emnet som diskuteres. Hun trekker fram mønstre for kommunikasjon i klasserommet som motsatt, der kommunikasjonen fort sentreres rundt læreren. Det er mulig å argumentere for at lærere ikke bør være for synlige i de elektroniske fora, nettopp for å gi hver studentstemme mer autoritet (ibid.). Om veileder er for dominerende og raskt kommer med ”fasiten,” kan debattene fort stoppe opp (se kapitlet om veiledning).

”Deltakarsymmetri i staus og kunnskap gjorde det nødvendig for studentane å utvikle sine egne perspektiv og sin egen autoritet i staden for å overta det autoritative ordet til læraren.” (Dysthe 2001:325).

Ludvigsen & Hoel (2002) peker også på betydningen av å sette sammen grupper av studenter som har ulikt kunnskapsnivå, makt og innflytelse i forhold til oppgavene. Disse tankene er inspirert av Vygotskys teorier om at hver av oss har ulike soner for utvikling. *Den nærmeste utviklingssonen* kan beskrives som avstanden mellom hva et individ kan prestere på egenhånd og uten støtte, og det en kan prestere i fellesskap med andre studenter og veiledere. I samhandling med andre, og i en symmetrisk gruppe, kan studentene bedre utfordre og komplettere hverandre i læringsprosessen. Den lærende har større sjanser for å utløse eget læringspotensial i samarbeid med andre enn hva hun har på egenhånd.

En annen viktig faktor i tilknytning til det å være i stand til å føre dialog og gi og få tilbakemeldinger, er studentenes oppfatning av egen rolle (Kolstø & Ulvik op.cit.). Her skulle kolleger også ha rollen som medstudenter, og som nevnt flere steder var det den støttende medstudentrollen som oftest trådte fram i lyste, i form av enighet, oppmuntringer og trøst. Det virket som om de var forsiktige med å kritisere innleggene til hverandre. Det kan kanskje også være vanskelig å være seriøs nok når en skriver kommentarer til kolleger? Kolstø & Ulvik (ibid.) skriver at studentene kan oppleve å befinne seg i en ubehagelig dobbeltrolle i forhold til å være både medstudent og kollega. Det ville vært interessant å fulgt opp denne problematikken i framtidige evalueringer, fordi som Kolstø & Ulvik framhever, trenger vi større forståelse for i hvilken grad studentenes følelse av avhengighet og forpliktelse overfor hverandre (sosial rasjonalitet) kan farge valg av form og nivå på deltakelsen på nettet. Vi trenger økt kunnskap om dette i tilrettelegging av prosessorienterte arbeidsmåter (op.cit.).

Digital kompetanse

Det er viktig å kommunisere betydningen av studiets arbeidsmåter, at skriftlighet og samarbeid kan fremme læring. Dette har sammenheng med at elektronisk samarbeid representerer nye måter å lære på. Det å forholde seg til og kommunisere elektronisk er en ny sjanger som må læres. Nettbaserte læringsmiljøer utgjør en helt ny og annerledes ramme for kommunikasjon enn den vi er fortrolige med fra en ansikt-til-ansikt situasjon, og opererer med et annerledes sett av kommunikative betingelser for interaksjonen. Derfor er det viktig å forstå hva som er spesielt med denne måten å kommunisere på, og i hvilken grad den virker bestemmende på mellommenneskelig kommunikasjon. Det er derfor ikke nok å blindt overføre tradisjonelle pedagogiske metoder til et nettbasert læringsmiljø uten å forstå disse betingelsene. Det er viktig å designe og tilrettelegge det nettbaserte læringsmiljøet slik at samarbeidet kan foregå så smertefritt som mulig (Dysthe op.cit., Ludvigsen & Hoel op.cit., Kolstø & Ulvik op.cit.).

Vi brukte lang tid på startsamlingen til å sette studentene inn de tekniske sidene ved FC. Hver gruppe fikk øve seg på elektronisk debatt. Flere hadde imidlertid problemer med å orientere seg i, og utnytte de tekniske mulighetene i læringsmiljøet. Dette kom seg fort, men skapte naturlig nok en del unødig ”støy” for enkelte. Dette gikk i sin tur ut over motivasjonen. En annen utfordring for oss var at begge veilederne hadde minimal erfaring med FC (HiL bruker ClassFronter), så vi fomlet også en del i begynnelsen.

Flere ga også uttrykk for betydningen av god opplæring i bruk av FC i starten av studiet. Vi burde satt av mer ressurser til å følge opp de som hadde størst problemer. Dette viser at en aldri skal ta lett på innføring i bruk av IKT. For å få kommunikasjon og gruppearbeidet til å fungere er det viktig at studentene forlater startsamlingen og er rimelig trygge på teknologien.

Det som imidlertid er ikke minst interessant, er hvorvidt studentene hadde erfaringer med rollen som nettstudent. I hvilken grad hadde de *kompetanse på elektronisk kommunikasjon*? Det er vesentlig å huske at det ikke er teknologien i seg selv som skaper gode dialoger. Samarbeid og dialog må bygge på en gjensidig forståelse mellom partene for hva som kjennetegner elektronisk samarbeid, og ikke minst hva som kreves for å få det til. Det er dessuten er fordel å kjenne til hvordan man kan utnytte de tekniske mulighetene i f.eks chat, diskusjonsgrupper og e-post. Ikke minst er det viktig å se betydningen av å være ”elektronisk synlig.” Det er tross alt respons og frekvensen på denne som skaper levende dialoger på nettet (Sorensen op.cit., Bostad 2000).

Rundt halvparten av studentene oppga å ha liten erfaring (37 %) eller ingen erfaring (25,7 %) med nettstøttet undervisning. 25,7 % oppga å ha en del erfaring. Tallene kan være med og kaste lys over vår opplevelse av at gruppene kommuniserte og fungerte forskjellig.

Et eksempel som kan illustrere dette er betydningen av å vektlegge *motivator-rollen* (Salmon 2000). Denne kan beklès av veileder eller en student, en *gruppeleder*. På startsamlingen argumenterte vi for at gruppene pekte ut en gruppeleder. Denne får i oppgave å lede og organisere debatter ved å dra disse i gang og være ”innpiskere” overfor de andre. De skal ta initiativ og stille spørsmål og gjerne summere debattene. Vi ga dem også ansvar for å rydde i grupperommene (hver gruppe er også organisert som mapper i FC) og samle innlegg i mapper etter tema eller moduler.

I de gruppene som ikke hadde synlig ledere så vi hvordan ingen tok ansvar for å få flyt i samarbeidet. I de gruppene som derimot hadde synlige ledere med initiativ og engasjement, opplevde vi konstruktive dialoger, der alle fikk komme til orde. Enkelte gruppeledere stilte krav om antall innlegg og svar. De andre i respektive grupper uttrykte at klare krav og forventninger om deltakelse var en forutsetning for at samarbeidet fungerte.

”Vi hadde god nytte av en gruppeleder i gruppa vår. Det kommer jeg til å vektlegge”
(i egen undervisning, min understrekning).

Veiledning

”Synlig” veiledning

Internettets egenskaper og de premissene det setter for kommunikasjon gjør at veiledning via nettet blir annerledes enn tradisjonelle former for veiledning. Den asynkrone formen for kommunikasjon setter klare betingelser for nettstøttet samarbeid, og for en veileder betyr dette å være tydelig og klart ”tilstede” på nettet blant annet for å dra i gang og motivere til innsats, i hvert fall i oppstartsfasen (jfr Salmons fem trinns modell og Dysthe 2001). Veilederen kan trå mer i bakgrunnen etter hvert som studentene blir tryggere på teknologien og bruke den som plattform for gruppesamarbeid. Når de når denne fasen er det viktig å få til en ordning med drivende gruppeledere (se over).

Det å veilede via nettet krever at en klarer å balansere og *overlappe mellom rollene* som organisator, faglig veileder og sosial støtte (Jamissen 2001, Salmon op.cit.). Den ene rollen legitimerer og er avhengig av den andre. Ved å være sosial, oppmuntre studentene til å skrive

og dermed få i gang debatten, er viktig fra et faglig ståsted. Å organisere innlegg er nødvendig for å strukturere stoffet og få faglig oversikt. En har mange "usynlige" oppgaver, som for eksempel å sortere, printe ut innlegg, lese, notere kommentarer, legge kommentarene ut på nettet (hvis en finner igjen rette innlegget), føre loggbok og mange andre arbeidsoppgaver i tillegg.

Nødvendig å justere forventninger

I kraft av den tilgjengeligheten Internett i prinsippet byr på, ser det ofte ut til at mange forventer at veilederen er "et tastetrykk unna" idet man logger seg på systemet. Det er en kjent utfordring blant veiledere i fjernundervisning at nettveiledning kan bli svært tidkrevende og til dels utmattende. Erfaringer viser at veiledere slites ut på grunn av stor arbeidsbyrde (Mason op.cit., Paulsen M. F. 2001). Det er vesentlig å signalisere tydelig fra start hva studentene kan forvente av veileder mht hyppighet og form på veiledningen. I studieguiden som ble sendt ut før studiet startet, og på startsamlingen, gjorde vi det klart at vi ikke kom til å være synlige daglig i FC, men derimot 2 -3 ganger pr. uke. Formen på veiledningen var vi kanskje mer vage og uforberedte på.

Form og omfang - hvordan vi la opp veiledningen

Studentene fikk i all hovedsak veiledning via FC i tilknytning til arbeidskravene. Vi veiledet også i noen grad på praktiske spørsmål, som tekniske og studieadministrative forhold. Det var satt av 3,5 time pr. gruppe til veiledning.

Måten å veilede på vil i stor grad avhenge av *måten arbeidskravene er utformet* på. La vi opp til diskusjon i nettgruppene rundt en problemstilling eller rollespillmodell, inviterte vi samtidig til løpende veiledning på prosessen. I andre tilfeller ble det til at vi veiledet kun på det ferdige produktet. Formen på veiledningen ble derfor noe tilfeldig, da vi som tidligere nevnt, utformet arbeidskravene underveis. Vi hadde ikke alltid tid nok til å reflektere godt nok over konsekvensene arbeidskravene kunne få for veiledningen. Det hendte flere ganger at vi angret på at vi åpnet for at individuelle besvarelser, eller at vi satte i gang en løpende diskusjon rundt en problemstilling der produktet nettopp var prosessen. Vi måtte dermed forholde oss til individuelle besvarelser fra 31 studenter, eller flere hundre diskusjonsinnlegg. Det er unødvendig å si at dette tok mye tid og ikke er en tilrådelig fremgangsmåte. Vi burde ha kommunisert tydeligere hvilken form og omfang på veiledning studentene kunne forvente for hver arbeidsperiode. Dette gjelder også når vi er inne og leser et spørsmål men ikke kan svare med en gang. En må si fra når en kan svare, for studentene kan lese at veileder har åpnet et innlegg. Hvis en da ikke på noen måte responderer kan den som har sendt meldingen fort oppleve dette som likegyldighet. Avhengig av problemstillingene i arbeidskravene burde vi dessuten vært mer tydelige på om vi veiledet på *produkt eller prosessen*.

Når vi veiledet i løpende diskusjoner, passet vi godt på å ikke komme med "fasitsvar," men heller stille spørsmål for å få studentene til selv å diskutere og reflektere. Vi la vekt på å være *oppsøkende*, komme med raske responser og delta i diskusjonen på linje med studentene. Men balansen mellom å være for synlig og for lite tilstede ser ut til å være hårfin. For mye og for synlig veiledning, med konkluderende innlegg, kan fort legge lokk på debattene fremfor å fremme dem (Salmon op.cit., Mason op.cit.). For liten tilstedeværelse tolkes fort som likegyldighet og at studentene er overlatt til seg selv og må "seile sin egen sjø." Vi sparte en

del jobb ved å overlate til hver gruppeleder å organisere og rydde innlegg i mapper etter tema og arbeidskrav. Vi ba også gruppene om å veilede hverandre, og vi opplevde at de gjorde dette uoppfordret. Ifølge Mason (op.cit.) skal dette støtte motivasjonen, og kan ha stor læringsverdi i seg selv. Flere ble i den grad gode til å veilede hverandre at vi noen ganger lurte på om våre innspill var av betydning i det hele tatt. Jeg opplevde flere ganger at mine spørsmål og oppfordringer ikke ble tatt til etterretning. Det er mulig å tenke seg at individuell veiledning både fra veileder og fra gruppelemmene, til slutt blir for mye.

Studentenes utbytte av veiledningen

Vi hadde på forhånd en forestilling om at vi som nettveileder hadde betydningsfulle roller gjennom studiet. På spørsmål om *tilfredshet med veiledning* svarte vel halvparten at de var fornøyd eller svært fornøyd, og de roste vår tilstedeværelse. Dette kan vel sies å bekrefte våre forestillinger. Nesten en fjerdedel (22,9 %) oppga imidlertid at veiledningen var uten betydning. Dette er noe overraskende, men samsvarer med følelsen vi hadde flere ganger av å kommentere på alt mulig av innspill, og at våre innlegg ikke påvirket prosessen slik vi hadde tenkt. Studentene kjørte videre i samme spor uten å ta hensyn til våre oppfordringer om for eksempel å justere kurs, trekke inn vurderinger fra pensum osv. Dette bildet samsvarer med følelsen av å være for mye tilstede, samt oppfatningen av egen måte å veilede på.

En årsak til disse opplevelsene kan også være studentenes ulike forutsetninger, og ikke minst forventninger, til studiet. Dette ga igjen utslag i *ulike behov* for veiledning. Noen trengte å vite hvordan de opprettet mapper i FC, andre ville ha konkrete tips om hvordan de kunne finne pedagogisk programvare i matematikk. Derfor kan det være at det for gruppen som sagt ble noe uklart når, og under hvilke betingelser, man kunne forvente veiledning? Det er derfor viktig å tydeliggjøre dette.

Et grep for å bli tydeligere når og hvordan veiledningen kan foregå, kan være å ansvarliggjøre studentene i større grad i forhold til t de selv må *be om veiledning* når de har behov for det. Dette kan hjelpe veileder til kun å svare på konkrete behov og redusere antall innspill som for studentene kan virke irrelevant. Men når det er sagt, er det viktig at veileder som nevnt selv er *tydelig på rollene og formen for veiledning i forhold til veiledning på prosess og/eller produkt* (jfr. problemstillinger). Jeg mener bestemt at veileder må være mye tilstede i oppstarten og først og fremst ivareta den organisatoriske og sosiale rollen (jfr. Salmons femtrinns modell). På spørsmål om hva de selv kunne gjøre for å forbedre veiledningen, svarte 41,7 % at de kunne skrevet flere innlegg. 21,7 % mente de kunne bedt om veiledning. Dette understreker igjen det som nettopp er sagt om behovet for på forhånd å legge større vekt på å få til gruppesammensetninger som reflekterer symmetri og faglig fellesskap.

I all undervisning kan det oppstå motsetningsforhold mellom ønsket om å være mer eller mindre anonym medlem i en gruppe, og behov for å "bli sett" som enkeltindivid. Flere var inne på det paradokset i at vi ved bruk av nettbaserte læringsmiljøer tilrettelegger for utstrakt samarbeid, men glemmer å ivareta enkeltindividet. I oppstarten skrev vi generelle og oppsummerende kommentarer *etter* innlevering av arbeidskrav til hele gruppen, altså veiledning på produkt, men dette ble ikke godt mottatt. Flere etterlyste mer konkret og *individuelle* kommentarer på sine innlegg og arbeidskrav. Vi forsøkte dermed å etterkomme dette ønsket, men det førte fort til mange timer foran datamaskinen. Studentene på sin side følte seg bedre "sett og hørt."

Det er grunn til å spørre om de likevel ikke tapte noe på å gjøre dette. Jeg har på følelsen av vår tilstedeværelse til tider ble vel dominerende, men noen ganger også mer fraværende, på grunn av stor arbeidsmengde og slitasje på egen motivasjon. Kanskje åpnet vi på denne måten for mer læreravhengighet og tapte muligheter for å tolke og reflektere over oppgavetekster selv og uten innblanding fra veileder (jfr. ansvar for egen læring)?

Jeg vil imidlertid understreke at mange ga uttrykk for at veiledningen har vært god og motiverende på innsatsen, både i spørreskjemaet og ikke minst i kommentarer og ros underveis i nettgruppene. Flere savnet imidlertid muligheter for å få veiledning i eksamensperioden, da de kanskje trengte det mest. Dette hadde vi ikke lagt opp til innen de økonomiske rammene, men her bør det være rom for å justere opplegget.

Som veileder savnet jeg flere ganger det å ha *tid til å reflektere* over de erfaringene vi gjorde og utfordringene vi sto overfor. Jeg savner også metoder for å evaluere det arbeidet vi gjør i lys av behovet for selvevaluering. Det er vesentlig å bruke tid til å finne sin egen vei gjennom løpet, og sortere ut hvordan man best kan legge opp arbeidet slik at det passer andre forpliktelser. Det er viktig å bli klar over sitt pedagogiske ståsted og finne sin *veiledningsposisjon*, og ikke minst la dette få gjennomsyre egen praksis. Gjennom erfaring som nettveileder finner en også etter hvert fram til hvilke type tilbakemeldinger som treffer den enkelte gruppen og det enkelte prosjektet deres godt nok. Det vil her være på sin plass å peke på de mulighetene som kan ligge i å skape et opplæringsstilbud for de som veileder via nettet, eller er i ferd med å gjøre det. Tilbudet kan brukes både internt og tilbys eksternt.

Som oppsummering viser jeg til en uttalelse rundt spørsmålet om hvordan de ville gjort det annerledes som nettveiledere på tilsvarende studier uttrykte en seg på denne måten:

”Jeg tror ikke det er mulig å tilfredsstillende veiledning til alle kurs hvor kursdeltakerne her ulike forutsetninger og ulike forventninger. Jeg tror det ville være lurt å sikre seg at alle deltakerne virkelig visste hvilket kurs de hadde meldt seg på – og kanskje undersøkt hvilke erfaringer og bakgrunn deltakerne hadde. Her har jeg inntrykk av at det sprikte en del og dermed ble veiledningsbehovet forskjellig. Kanskje jeg ville ha fått en oversikt over prosjektidèen før kurset starta, og lagt mer vekt på å få en gruppesammensetning som reflekterte faglig fellesskap (...). Ellers veldig fornøyd med veileder i dette kurset.”

Uttalelsen oppsummerer hva vi opplever som de springende punkter i studiet: bedre forberedt sammensetning av grupper, bedre forberedelse av og tydeliggjøring av arbeidet med prosjektidè, mer tydelighet på studiets mål og ikke minst hvordan vi skal jobbe sammen for å nå målene.

Fikk vi til reell samarbeidslæring?

Evalueringen skulle sette fokus på om vi lyktes i å tilrettelegge for dialog og samarbeid i asynkrone nettgrupper i FC. Tyder det som hittil er skrevet på at vi ikke fikk til reell samarbeidslæring? Er det nå sikkert at diskusjonsgrupper på nettet har vært lite faglige eller mislykket om deltakerne etterpå er frustrerte og forvirrede, spør Loeng m.fl. (2001)? Kanskje er det heller slik at forvirring sår nye tanker og får noen til å tenke tanker de kanskje ikke hadde tenkt før?

Mason (2003) spør betimelig om *når* er det egentlig vi kan si at diskusjon og gruppesamarbeid via nettet har vært vellykket? Er det når flere enn 85 % av studentene har deltatt i diskusjonsgruppene, eller er det når 85 % har vært logget på systemet mer enn tre ganger pr. uke? Og hva legger vi egentlig i begrepet ”*deltakelse?*” Hvis vi overfører svar på spørsmålene over til tradisjonelle forelesninger vil det bety at den har vært suksessfull! Mason understreker at nettstøttet undervisning kan være vellykket selv om vi ikke oppnår 100 % deltakelse i nettdiskusjoner. Hvis vi derimot finner bevis for at alle får muligheter til å uttrykke egne meninger, få respons på dem, og oppmuntring til å revidere egne synspunkter og meninger, kan det karakteriseres som vellykket. Har studentene kommentert hverandres ideer, reflektert over tema og læringsmål og deltatt i velfunderte faglige debatter, er det grunnlag for å hevde at nettbaserte læringsmiljøer kan fremme *dybdeinnrettet læring* (ibid). Dette kan kort betegnes som undervisning og vurderingsmetoder der studenten relaterer ny kunnskap til det en kan fra før. Dybdelæring fremmer langvarig aktivitet, refleksjon og engasjement i forhold til læringsoppgaven. Motsatsen er overflateinnrettet læring, som vektlegger hukommelse og ”pugg” av faktakunnskaper (Marton 1987/97, Rekkedal 1999).

Som sagt fungerte ikke alle gruppene like bra. Det er grunn til å stille spørsmål om det i det hele tatt er mulig i studier med varighet på kun ett semester, å greie å skape reell samarbeidslæring og dybdeinnrettet læring for alle involverte. Markedsfører vi egentlig tradisjonelle undervisningsmetoder (jfr. overføringsmodellen) i ny innpakning, for å låne Grepperud & Toska (2000) sine formuleringer? Hvis vi igjen ser på Salmons femtrinns modell, ser vi at ett sentralt stikkord er *tid*. Det kreves en god del tid før studentene kommer til de siste fasene i modellen, med rom for refleksjon og bygging av kunnskap (conferencing).

Som vi husker, brukte en stor del av studentene forholdsvis lite tid på studiearbeidet. Nettstøttet samarbeid i asynkrone grupper er som tidligere nevnt en *sjanger* mange voksne studenter må venne seg til. Gruppearbeid er i seg selv dessuten noe mange betegner som et onde, og når det i tillegg foregår i digitale omgivelser kan dette i sum for mange være stein til byrden. Dette i sum kan forklare hvorfor de fleste nettgruppene ikke nådde lengre enn til nivå to i modellen med ”publisering av egne tanker.”

Når dette er sagt, er det min mening at flere av gruppene tidvis faktisk oppfylte Masons kriterier nevnt over. Uten å gå inn og gjøre språklige analyser av debattene, mener jeg å finne tydelige beviser for at flere av gruppene *innimellom* greide å skape interessante faglige debatter. Med unntak av noen få grupper som mer eller mindre gikk i oppløsning, har de fleste kommentert hverandres ideer, videreutviklet resonnementer og brukt faguttrykk som vi finner igjen i pensum. På tross av å skulle jobbe med tema som kanskje var litt på siden av egen praksis, har de aller fleste i høyeste grad reflektert over hvordan ulike tema i studiet kan ha konsekvenser for egen læring og undervisning. Dette vises i debattene og ikke minst i velfunderte og konstruktive tilbakemeldinger til oss. Dette kan også tyde på at vi som veiledere i noen grad klarte å skape rom for tilstrekkelig distanse og refleksjon, parallelt med stor grad av engasjement og involvering. Dette har skjedd på tross av at vi flere ganger formulerte vage oppgaver med varierende faglig og praktisk relevans for studentene. En viktig faktor har vært aktive gruppeledere og veiledere, kombinert med stort engasjement hos de fleste studentene.

Nå er det viktig å igjen understreke at vi la opp til varierte arbeidsformer, og at nettgruppenes og veileders rolle har vekslet i takt med dette. Aktivitetene har vekslet mellom aktiv involvering i diskusjoner på nettet, skrive og kommentere andres innlegg, og det å jobbe mer

distansert mer større arbeidskrav *over tid*, enten dette skjer i grupper eller individuelt. Det er grunn til å understreke at nettet også har en viktig funksjon i denne mer distanserte sluttfasen der studentene brukte nettet mer som *tilkoblingspunkt* inn i studiet.

Om ikke gruppene kanskje har hatt den største faglige betydningen, er det kanskje slik at de har hatt stor *sosial* betydning? Om gruppene ikke alltid ble brukt til faglige diskusjoner, ble de ofte brukt til å gi hverandre støtte, motivasjon og oppmuntring, og dette er viktig i elektroniske fora. Da det var som tyngst i forbindelse med julestria, florerte vitser, elektroniske julekort og ironiske meldinger. Ble noen fraværende over lengre tid, ble det sendt ut etterlysninger. Etter min mening har gruppene fungert fint med hensyn til å skape gruppe- og klassemiljø, noe som er svært viktig i fleksibel undervisning.

Som avslutning vil jeg trekke fram spørsmålet om hvor mange som i ettertid ville ha anbefalt dette studiet til en kollega eller venn. 34,3 % svarer ja, mens 17 % fordeler seg på kategoriene ”vet ikke” og ”nei.” Dette forteller oss at vi har et studium det er all grunn til å utvikle videre, et tilbud med potensial til å bli noe bedre med forbehold om visse justeringer.

Oppsummering

Suksesskriterier og sjekkpunkter

Nedenfor oppsummeres deltakernes opplevelser knyttet til *samarbeid* i *asynkrone diskusjonsgrupper*. Punktene under kan leses som suksesskriterier i prosjektet, altså hvilke grep og metoder vi bør satse på og videreutvikle. Implisitt ligger altså forslag til endringer knyttet til å videreutvikle studier over samme lest. Jeg har valgt å utforme punktene som *sjekkpunkter* for planlegging og gjennomføring av bruk av asynkrone diskusjonsfora på nettet, innen rammen av prosess- og samarbeidsorienterte måter å jobbe på. Punktene kan også fungere som en oppsummering av sentrale tema som ofte er poengtert i litteraturen. Jeg understreker betydningen av å forstå og ta hensyn til slike sjekkpunkter, fordi de kan ha betydning for om et opplegg blir vellykket eller mislykket.

Jeg understreker også at det som oppleves som suksess her like gjerne kan bli fiasko i andre sammenhenger, på andre studietilbud. Kan vi for eksempel si sikkert hva som er ”riktig” størrelse på nettgrupper?

Gruppesammensetning – målgruppen

Grupper bør settes sammen slik at de er mest mulig symmetriske mht fag- og interesseområder. Undersøk derfor på forhånd hvilke egenskaper og forutsetninger målgruppen har.

Gruppene bør settes sammen som *ekte team*, med felles interesser og motiver, gjerne fra samme arbeidsplass. På denne måten er det anledning til å skape noe sammen, for eksempel et felles undervisningsopplegg (jfr. prosjektidè). Et konkret opplegg bør være nært knyttet til hva målgruppen opplever å ha bruk for og utbytte av, i eget arbeid.

De digitale grupperommene bør være åpne for innsyn fra andre (leserettigheter), slik at studentene har muligheter for å lese andres innlegg. Det kan også være motiverende i seg selv å følge med på andres måte å jobbe på samt andres (mangel på) progresjon. Dette gjelder også for veileder, som kan lære mye av hvordan andre veiledere responderer!

”Riktig antall” deltakere i en nettgruppe avhenger mye av hensikten med gruppen (Salmon op.cit.), av fag/tema, målgruppe osv. (jfr. didaktiske kategorier). Våre erfaringer sier likevel at det fungerer bra med mellom 5 – 7 medlemmer i hver nettgruppe. Større grupper kan lett hemme fri og uhemmet kommunikasjon idet noen kan komme til å dominere og la andre bli ”lesere.” Mindre grupper kan lettere gå i oppløsning hvis en eller to er syke eller opptatt med andre gjøremål.

La gruppene ha de samme medlemmer gjennom hele studiet. Dette skaper større trygghet.

Struktur på aktiviteter

Redusere kompleksiteten for studentene og fortell tidlig hva de må forholde seg til: Informer om *tidsfrister* tidlig i studiet, helst før studiestart. Dette skaper forutsigbarhet for voksne og travle mennesker i forhold til å få oversikt over hva som ”må” gjøres – og når.

Sett frister på arbeidskrav/oppgaver og andre viktige aktiviteter. Tidsfrister kan skape struktur, bedre oversikt og ”driv” i studiearbeidet. Men ikke vær for streng med fristene. Vær fleksibel og godta etternølere, ellers kan noen dette av lasset!

Sett gjerne tette tidsfrister i oppstarten for å få i gang aktiviteten på nettet. Men da må oppgavene være små og overkommelige, og utformet slik at studentene har forutsetninger for å utføre dem innen fristen.

Faginnhold og utforming av oppgaver

For at gruppearbeid skal fungere må oppgaver og aktiviteter struktureres og styres mht;

- a) *Hva er problemstillingen?* Er denne tydelig nok kommunisert og skaper den behov for å samarbeide og kommunisere? Problemstillinger bør være *komplekse*, forankret i *praksis* og skape et *behov for dialog/gruppesamarbeid*. Oppgaven må være utformet slik at de tvinger studentene til å *reflekterer* før de svarer (passer godt til asynkron, skriftlig dialog). Hvis ikke dette er gjort, får nettdiskusjonene fort preg av ”publisering” av egne tanker og ”generell trøst.” Ikke lag oppgaver underveis og etter innfallsmetoden!
- b) *Hvem* skal skrive med hvem; gruppeinndeling og plassering av innlegg
- c) *Hvor* kommunikasjon og samarbeid skal foregå (på samling, i nettgruppen, i fellesrom)?
- d) *Hvordan* er oppgavens strukturert - sjanger bestemmer hvordan studentene skal jobbe – innspill til hverandre, oppsummere, veilede osv. Oppgaver bør utformes så *tydelig* og klart at det ikke er tvil om tolkning av problemstillingene (alle i gruppen må være enige om denne). Og ikke minst - *hvordan de skal arbeide med oppgavene*. Vær ytterst tydelig på hva som skal være *sluttproduktet* innen hver arbeidsperiode/tidsfrist! Skal oppgaven for eksempel gjøres som en løpende diskusjon (prosess), og med eller uten oppsummering, eller skal det være et innlevert gruppeprodukt som leveres innen en tidsfrist?
- e) *Når* – innen hvilke tidsfrister skal noe leveres?
- f) *Hvorfor* – hva er målet med oppgaven? Er dette målet klart nok for alle, er det klart nok hvordan gruppen/ den enkelte skal arbeide med oppgaven?

Fra starten; Legg godt til rette for at studentene får tak i hva som er de faglige læringsmålene, hvordan man skal jobbe sammen, og sist men ikke minst samspeillet mellom læringsmål, arbeidsmetoder og vurderingsformer.

Når vi setter sammen og bygger faginnhold i moduler, må vi ta høyde for hva studentene har forutsetning for å lære, kan noe om fra før og er trygge på i de ulike fasene av studiet

(nedenfra og opp-modell). Man bør starte der studentene har fokus, for eksempel ved å utfordre deres vante måter å jobbe på, hvordan bruke FirstClass, tips og råd.

Gi gjerne små og overkommelige oppgaver i *begynnelsen* av studiet, slik at studentene har forutsetninger for å arbeide med dem (teknisk og pedagogisk), og muligheter for å levere dem innen fristen. La oppgavene i begynnelsen gjerne være individuelle.

La gruppeoppgaver og større arbeider vente til lengre ut i studiet. La studentene mot slutten av studiet få *tid* til å fordype seg. La større og mer omfattende oppgaver utfordre til fordypning og refleksjon. Dette skaper engasjement.

Varièr oppgaver med hensyn til arbeidsmetoder, eller hvordan studentene skal jobbe med dem. På denne måten får de også erfaring med ulike måter å legge opp egen undervisning på (jfr. eksemplarisk prinsipp).

Avklar så tidlig som mulig hva som *forventes av innsats* knyttet til arbeid med oppgaver. Det er bedre å satse på en strategi som oppmuntrer til jevn innsats hele veien. I stedet for å signalisere at noe er obligatorisk – prøv heller strategien ”winning hearts and minds.” Understrek at prosess er vel så viktig som produkt.

Utform oppgavene på en måte som knytter dem opp til og *integrerer* dem med andre aktiviteter; samlinger, loggbøker, refleksjonsnotater, gjennomgående prosjektidèer, og ikke minst til *eksamen*. Oppgavene kan for eksempel bygge på hverandre mht tema og metodikk.

La studentene utforme *gruppeavtaler* og bli enige om ”kjøreregler” for hvordan de skal jobbe sammen. Ikke la dette koke ned til å bli praktiske øvelser - følg aktivt opp avtalene underveis og gjør dem på denne måten mer forpliktende.

Studentene bør få anledning til å møtes ved et lærested. Dette bygger grunnlag for effektivt og godt samarbeid via nettet, for å avklare og justere oppfatninger av læringsmål og arbeidsmetoder, gruppedanning og gruppeavtaler, og ikke minst for opplæring i bruk av IKT. Særlig startsamlingene har her en svært viktig funksjon i så måte.

Praktisk forankring - prosjektidè

Arbeidsgivere bør inn i prosessen og ansvarliggjøres i forhold til å følge opp egne studenter. De bør sette krav til og føringer på hver enkelt sin prosjektidè/ undervisningsopplegg. Arbeidsgivere bør utfordres til å sette sammen studentteam og følge opp hvordan teamene jobber. Invitèr gjerne ledelsen til samling/studiestart. Slik synliggjøres og ansvarsfestes satsing på strategisk kompetansebygging ved arbeidsplassene.

Proessorienterte metoder krever deltakerstyring. Aktiviteter på samlinger bør speile dette, slik at antall og form på forelesningene erstattes med for eksempel seminarer og workshops. Større fokus på prosess og deltakelse fra studentenes side. Få fram og dele erfaringer i plenum, som løftes videre til nettdiskusjoner (integrerte aktiviteter).

Veiledning

Gi klare signaler om *hvor/i hvilke fora* ulike typer kommunikasjon skal foregå; for eksempel i hvilke fora gruppesamarbeid skal foregå, hvor tekniske spørsmål skal postes, og hva skal skje i fellesrom osv.

Kommuniser tydelige *retningslinjer* for den nettbaserte delen av veiledningen – det handler om å justere forventninger; hvor ofte og hvordan du vil respondere på spørsmål ved å angi *hvor mange ganger pr. uke* du vil være inne i det nettbaserte læringsmiljøet for å se etter evt henvendelser fra studentene. Forutsatt at det er klart hvor studentene skal poste henvendelser – i nettgruppene eller i spesielle veilederfora.

Avhengig av *problemstillingene* i arbeidskravene - vær tydelig på om du veileder på *produkt eller prosessen*, eller på begge deler (dette siste er ofte tidkrevende). Skal studentene selv be om veiledning, eller er det du som veileder som skal oppfatte behovene og være ”tilstede” overalt – hele tiden?

Legg vekt på å få til *isbryteraktiviteter* i begynnelsen. Vær uformell, imøtekommende og varm! Ønsk hver enkelt velkommen og bruk studentenes navn.

Legg vekt på å forstå hvordan studentene oppfatter egen studentrolle og hvordan dette kan få konsekvenser for form og nivå på deltakelsen på nettet.

Legg vekt på å finne og være tro mot egen *veiledningsposisjon* ut fra ditt pedagogiske ståsted. Avklar med deg selv hvorvidt du har tro på (og har anledning til) en tilbaketrukket rolle, eller mer aktiv rolle som pådriver i gruppedebattene på nettet. Dette vil igjen avhenge av hvilket engasjement du har, men også av ditt behov for å kontrollere læreprosessen - hva studentene gjør, hvor mye og når osv. Kanskje skal du *legge til rette* for strategien *winning hearts and minds* (jfr Mason 2003), i stedet for å konstruere ”stemplings- og kontrollposter” for å kontrollerer studentenes læreprosess (for eksempel telle innlegg og deltakelse)?

Reflektør over og vær tydelig overfor deg selv i hvilke faser av studiet du tar på deg hvilke roller: sosialt, organisatorisk og faglig. Ofte overlapper rollene, men vekten av dem kan være forskjellig i ulike stadier (jfr. Salmons femtrinns modell).

Eksempelets makt; legg vekt på å oppmuntre de gode innspillene på nettet. Disse setter standard og kan være eksempel for andre. Husk at mange også er usikre på hvordan de skal og bør formulere seg. Finn din form for tilbakemeldinger som treffer den enkelte gruppen og det enkelte prosjektet deres.

Unngå å gi fasitsvar – vær spørrende, slipp til studentene først og kom med oppsummeringer av prosess og produkt mot slutten. Gi individuelle tilbakemeldinger innen rimelighetens grenser og sørg for at hver enkelt blir ”sett.”

Legg vekt på å organisere aktiviteter på nettet. La gruppene oppnevne egne gruppeledere og gi gjerne gruppene ansvar for å rydde i egne grupperom (lagre gamle innlegg i mapper osv.). Overlat gjerne veiledningsansvaret til enkelte av gruppemedlemmene. Dette skjerper motivasjon, aktivitet og gir dessuten stor læringsgevinst.

Litteratur

Alfredsen, Andrè & Jamissen, Grete (2003): LærerIKT som skoleutvikling? Evaluering av lærerIKT i Oslo 2002 – 2003. HiO rapport 2003 nr. 22.

Bianco, M.B. & Carr-Chellman, A.A. (2002): Exploring Qualitative Methodologies in Online Learning Environments, i *The Quarterly Review of Distance Education*, Volume 3, 2002 pp. 251 – 260.

Bjørgen, Anne Mette (2000): Interne arbeidsnotater HiL.

Bjørgen, Anne Mette (2002): Tilværelsens utholdelige netthet? - fjernstudenters bruk av nettbaserte læringsmiljøer med familien som læringsmiljø, i Fritze, Y., Haugsbakk, G. og Rønning, R. (2002): *Fleksibilitet som utfordring – noen erfaringer og refleksjoner*, SOFF-rapport 1/2002.

Bjørgen, Ivar (2001): Læring: Søken etter mening. Kap 14: Drømmen om folkeopplysning via nye medier, og kap 15: *Læring og IKT sett fra en læingsforskers synsvinkel*.

Bostad, F. (2000): Betingelser for å lære på nettet. Den elektroniske diskursen: ei remediering av mening. Et innlegg på seminaret Betingelser for læring, NTNU 11.10.2000:
<http://www.apertura.ntnu.no/ikt-babel/FBostad00.htm>

Calder, Judith (1994): *Programme Evaluation and Quality. A Comprehensive Guide to Setting up an Evaluation System*, Open & Distance Learning Series, Kogan Page

Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksjon, om evaluering i organisasjoner*, Odense Universitetsforlag, Odense.

Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag AS.

Engelsen (2002): Lærerutdanning og utvikling av praksisfeltet, i Ludvigsen, S. & Hoel, L.,T. (2002): *Et utdanningsystem i endring. IKT og læring*, Gyldendal Norsk Forlag 2002, 1. utg.

Erstad, Ola (2003): Dialogens vilkår i nettbasert læring, i *Læring i dialog på nettet*, SOFF skriftserie 1/2003

Fjuk, Anita & Dirckinck-Holmfeld, Lone (1999): Sammenføyningsarbeid i distribuerte kollektive læreprosesser, i Danielsen, Dirckinck-Holmfeld, Holm Sørensen, Nielsen og Fibiger (1999): *Læring og multimedier*, Aalborg Universitetsforlag.

Grepperud, G. & Toska, J.A. (red.) (2000): *Mål. Myter, marked. Kritiske perspektiv på livslang læring i høgere utdanning*. SOFF-rapport 1/2000.

Gunawardena, Charlotte N. (2003): Researching Online Learning and Group Dynamics. I Fritze, Haugsbakk og Nordkvelle (red): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*, Høgskoleforlaget 2003.

Harasim, L., Hiltz, S., Teles, L., & Turoff, M. (1995): *Learning Networks: A field Guide to Teaching and Learning Online*, Cambridge Massachusetts. MIT-Press.

- Hiim & Hippe (1989): *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Universitetsforlaget.
- Jamissen, G. (2001): Nettstudenter er forbløffende like alle andre studenter. Refleksjoner etter en periode som nettstudent ved open University, i Alexandersen m.fl. (2001): *Nettbasert læring i høgere utdanning*, SOFF-rapport nr. 1/2001.
- Kolstø, S. D. & Ulvik, M. (2003): IKT som mediator for prosessorientert læring – styring eller overstyring? Notat til diskusjonsinnspill på ITU-konferansen 16. – 18. oktober 2003, til sesjonen "IKT og prosessorientert læring – hvordan kan rammer hemme og fremme det faglige fokus?" Institutt for praktisk pedagogikk, Universitetet i Bergen.
- Kristiansen, T. og Rasmussen, T. (1992): Forsøk med kommunikasjonsteknologi i fjernundervisning – om feltforsøk som metode. I *Evaluering av fjernundervisning, en analyse av teori og praksis ved noen sentrale institusjoner på feltet*. Senter for fjernundervisning 1992.
- Ludvigsen, Sten (2003) http://www.itu.no/Emnekategori/Teori/t1034766727_44 (nov 2003).
- Ludvigsen, S. & Hoel, L.T. (2002): *Et utdanningsystem i endring. IKT og læring*, Gyldendal Norsk Forlag 2002, 1. utg.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R.(1987): *Inlärning och omvärldsuppfatning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 6. opplag.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N.(red.) (1997): *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press. 2nd ed.
- Mason, Robin (2003): Successful online learning conferences. What is the magic formula? I *Læring i dialog på nettet*, SOFF skriftserie 1/2003
- Miles. M. B. & Huberman, A. M. (1984): *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Sage Beverly Hills.
- Nyhus, L. og Nordkvelle, Y.T. (2003): Erfaringer, forskning og praktiske anvisninger – om behovet for bedre kommunikasjon i nettbaserte studier, i Fritze, Y., Haugsbakk, G. Og Nordkvelle, Y.T (2003): *Dialog og nærhet, IKT og undervisning*, HøyskoleForlaget.
- Otnes, H. (2002): Skjermbaserte fellestekster, i Ludvigsen, S. & Hoel, L. (2002): *Et utdanningsystem i endring. IKT og læring*, Gyldendal Norsk Forlag 2002, 1. utg.
- Paulsen, Morten Flate (2001): *Nettbasert utdanning. Erfaringer og visjoner*. NKI-forlaget.
- Raaheim & Raaheim (2001): *Læring hos voksne*, 2. opplag 2001, Sigma Forlag AS, Bergen
- Rekkedal, T. (1999): *Pedagogiske utfordringer knyttet til læring via nett*. Foredrag på NIPAs konferanse "Fra kunnskap til handling", Personalforum 1999, Lillehammer 9.-11- november 1999 og NITO Opplæringskonferansen? "Teknologistøttet opplæring for utdanning og arbeidsliv", Gol 17.-19. november 1999:

<http://www.nettskolen.com/pub/artikkel.xsql?artid=106> (august 2003)

Salmon, Gilly (2000): *E-moderating. The key to teaching and learning online*. Kogan Page. London.

Schwebs, T. & Østbye, H. (1991): *Media i samfunnet*, Samlaget

Sorensen, Elsebeth K. (1997a): På vej mod et virtuelt læringsparadigme, i Jacobsen, J.C. (ed): *Refleksive Læreprocesser*. Politisk Revy. København 1997 (34 sider).

Wasson, Barbara & Mørch, Anders (1999): DoCTA: Design and Use of Collaborative Telelearning Artefacts: <http://www.ifi.uib.no/staff/barbara/papers/edmedia99.html> (juni 2001).

Wilhelmsen, L. S. (2001): Selvstudier og bearbeidelse av lærestoff, i Raaheim & Raaheim (2000): *Læring hos voksne*, 2. opplag 2001, Sigma Forlag AS, Bergen.

Vedlegg

1. Spørreskjema til studentene

2. Resultater av spørreundersøkelsen i QuestBack (<http://www.questback.no/>)

PREVIEW



Evaluering av studiet Fleksibel og nettstøttet læring

Hei, vi setter stor pris på om du kan svare fort og returnere skjemaet innen mandag 5. mai. Undersøkelsen er anonym og dette ivaretas av QuestBack. Lykke til!

Ditt svar vil være anonymt
(QuestBack ivaretar din anonymitet)

Kjønn (kryss av)

- Kvinne
 - Mann
-

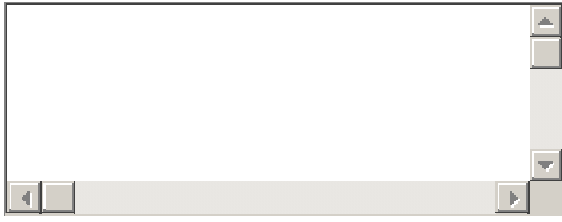
Hvor gammel er du?

- 20 - 29
 - 30 - 39
 - 40 - 49
 - 50 - 59
 - 60 - 69
-

Arbeidssted

- Barneskole
 - Ungdomsskole
 - Videregående skole
 - Fjernundervisning/etter- og videreutdanning
 - Annet
-

Hva er ditt arbeidsområde/ hvilke(t) fag underviser du i? (kun stikkord)



17 % completed

© Copyright www.QuestBack.com. All Rights Reserved.

Export from www.QuestBack.com

Evaluering av studiet Fleksibel og nettstøttet læring

Published from 11.04.2003 to 30.06.2003

35 responses (35 unique)

1. Kjønn (kryss av)

Kvinne	21	60,0% of total 35
Mann	14	40,0% of total 35

2. Hvor gammel er du?

20 - 29	1	2,9% of total 35
30 - 39	14	40,0% of total 35
40 - 49	12	34,3% of total 35
50 - 59	7	20,0% of total 35
60 - 69	1	2,9% of total 35

3. Arbeidssted

Barneskole	1	2,9% of total 35
Ungdomsskole	1	2,9% of total 35
Videregående skole	28	80,0% of total 35
Fjernundervisning/etter- og videreutdanning	1	2,9% of total 35
Annet	4	11,4% of total 35

4. Hva er ditt arbeidsområde/ hvilke(t) fag underviser du i? (kun stikkord) (TEXTFIELD)

Anonymous	IKT-ansvarlig (50%)
Anonymous	Undervisning (50%) - Matematikk, fysikk, informasjonsbehandling
Anonymous	Idrettsfag, kroppsøving
Anonymous	Formgivingsfag: tegning, form, farge og kunst- og kulturhistorie
Anonymous	Studiesenter
Anonymous	tegning, komposisjon, form og kunsthistorie
Anonymous	Undervisningsinspektør/underviser for tida bare i norsk. (Har også fransk og historie i fagkretsen)
Anonymous	Natur og miljøfag
Anonymous	Matematikk
Anonymous	KRL
Anonymous	Teamleder
Anonymous	fysikk, matematikk, norsk
Anonymous	Norsk, samfunnskunnskap og religion
Anonymous	studieretningen AA, realfag
Anonymous	realfag
Anonymous	Idrettsfag på idrettslinje og kroppsøving på almenfaglig studieretning.
Anonymous	It fag
Anonymous	samfunnskunnskap, historie, norsk, mediekunnskap
Anonymous	Realfag
Anonymous	Matematikk
Anonymous	samfunns-og språkfag

Anonymous	Elektrofag
Anonymous	Prosjektleder for utvikling av nettbasert kurs for voksne. Arbeider
Anonymous	også mye med kompetanseheving for lærerne ved skolen fjernundervisning i engelsk.
Anonymous	Hovedlærer i naturfag, underviser i matematikk og naturfag
Anonymous	Matematikk og sosialøkonomi
Anonymous	Ikt, medier/kommunikasjon
Anonymous	Opplæringsansvarlig offentlig kontor
Anonymous	Underviser i generelle emner og service, men jobben er hovedsakelig administrativ
Anonymous	grunnkurs, tegning, form og farge
Anonymous	miljøterapi innen rus behandling
Anonymous	Allmennfaglærer og klassestyrer de siste 6 årene for allmennfaglig påbygningsår. Norsk, geografi og naturfag i fagkretsen.
Anonymous	Matematikk, naturfag, dataopplæring
Anonymous	Lærer hovedsaklig på gr.k. helse og sosialfag med fagene ernæring, humanbiologi, naturfag og IKT
Anonymous	lektor i historie, samfunnsfag, geografi idéhistorie mm
Anonymous	jobber og med å tilrettelegge nettsted for elever
Anonymous	Systemansvarlig, matematikk, informatikk
Anonymous	Studieretning Naturbuk
Anonymous	Naturfag
Anonymous	IT
Anonymous	reiseliv og økonomi og it
Anonymous	Elektronikk
Anonymous	Norsk, engelsk, gym., samf.fag., heimkunnskap
Anonymous	matematikk

5. Hvordan vil du vurdere din egen erfaring med nettstøtta studier/kurs før du startet på dette studiet?

Ingen erfaring	13	37,1% of total 35
Lite erfaring	9	25,7% of total 35
Endel erfaring	9	25,7% of total 35
Mye erfaring	4	11,4% of total 35
Svært mye erfaring	0	0,0% of total 35

6. I hvilken grad opplever du at det er samsvar mellom den informasjonen du fikk om studiets innhold og form, og slik du opplever at studiet faktisk ble gjennomført?

Ikke samsvar	0	0,0% of total 35
Lite samsvar	5	14,3% of total 35
Endel samsvar	12	34,3% of total 35
Godt samsvar	16	45,7% of total 35
Meget godt samsvar	2	5,7% of total 35
Svært godt samsvar	0	0,0% of total 35

7. I hvilken grad har ytre faktorer som familie, fritidsaktiviteter og jobb hatt betydning for din gjennomføring av studiet?

Ingen betydning	0	0,0% of total 35
Liten betydning	5	14,3% of total 35
Endel betydning	3	8,6% of total 35
Stor betydning	20	57,1% of total 35
Svært stor betydning	7	20,0% of total 35

8. Før studiestart ble dere bedt om å ta med en egen prosjektide inn i studiet. Hvordan synes du dette har fungert for deg?

Very Unsatisfied	5	14,3% of total 35
Unsatisfied	4	11,4% of total 35
Indifferent	13	37,1% of total 35
Satisfied	10	28,6% of total 35
Very Satisfied	3	8,6% of total 35

9. I hvilken grad synes du at det du har lært gjennom studiet har vært til nytte i jobben din?

Til ingen nytte	0	0,0% of total 35
Til noe nytte	9	25,7% of total 35
Til endel nytte	10	28,6% of total 35
Til god nytte	11	31,4% of total 35
Til meget god nytte	4	11,4% of total 35
Til svært god nytte	1	2,9% of total 35

10. Hvor mye tid har du i snitt brukt på studiet pr. uke i løpet av studietiden (inkl alle læringsaktiviteter som for eksempel å lese pensum, skrive oppgaver, aktiviteter i FC osv).?

Under 5 timer pr. uke	15	42,9% of total 35
5 - 9 timer pr. uke	20	57,1% of total 35
10 - 14 timer pr. uke	0	0,0% of total 35
15 - 20 timer pr. uke	0	0,0% of total 35
Over 20 timer pr. uke	0	0,0% of total 35

11. Ble det mer jobb med studiet enn du på forhånd hadde forventet?

Mindre jobb enn forventet	2	5,7% of total 35
Som forventet	17	48,6% of total 35
Mer jobb enn forventet	16	45,7% of total 35

12. Vi la opp til et forholdsvis strukturert løp mht antall og form på oppgaver, tidsfrister og innhold i moduler (jfr arbeidskravene). Hvor strukturert synes du et slikt studium bør være?

Ingen struktur	0	0,0% of total 35
Lite struktur	0	0,0% of total 35
Endel struktur	13	37,1% of total 35
Mye struktur	18	51,4% of total 35
Svært mye struktur	4	11,4% of total 35

13. Vi ber deg nå vurdere forholdet mellom individuell tilrettelegging og samarbeid i grupper knyttet til arbeidskravene. Hvordan bør dette forholdet være i et studium som dette (sett maks 2 kryss)?

Jeg ville hatt muligheten til å jobbe mer	5	14,3% of total 35
---	---	-------------------

individuell gjennom hele studiet.		
Jeg ville hatt muligheten til å jobbe mer i grupper gjennom hele studiet.	4	11,4% of total 35
Jeg ville hatt muligheten til å jobbe mer individuelt i deler av studiet.	7	20,0% of total 35
Jeg ville hatt muligheten til å jobbe mer i grupper i deler av studiet.	4	11,4% of total 35
Jeg synes opplegget bør være det samme som det som ble gjennomført.	20	57,1% of total 35

14. Vi lot dere jobbe med oppgaver i noe ulikt omfang, alt etter fasene i studiet; mange og små oppgaver i begynnelsen av studiet, og færre og mer omfattende oppgaver etter hvert. Sett kryss ved den påstanden du er mest enig i:

Fungerte greit slik det var lagt opp.	13	37,1% of total 35
Burde vært færre og mer omfattende oppgaver gjennom hele studiet.	5	14,3% of total 35
Burde vært færre og mindre omfattende oppgaver gjennom hele studiet.	6	17,1% of total 35
Burde vært flere og mindre omfattende oppgaver gjennom hele studiet.	11	31,4% of total 35
Burde vært flere og mer omfattende oppgaver gjennom hele studiet.	0	0,0% of total 35

15. Hvilken modul hadde du MEST utbytte av?

Modul 1: Studentrollen.	0	0,0% of total 35
Modul 2: Medier, teknologi og mennesker.	5	14,3% of total 35
Modul 3: Planlegging og tilrettelegging av fleksibel undervisning.	21	60,0% of total 35
Modul 4: Lærer- og veilederrollen.	9	25,7% of total 35

16. Hvilken modul hadde du MINST utbytte at?

Modul 1: Studentrollen.	22	66,7% of total 33
Modul 2: Medier, teknologi og mennesker.	8	24,2% of total 33
Modul 3: Planlegging og tilrettelegging av fleksibel undervisning.	1	3,0% of total 33
Modul 4: Lærer- og veilederrollen.	2	6,1% of total 33

17. Hvordan vil du vurdere betydningen av å kommunisere i nettgrupper sett i forhold til faglige utbytte?

Very Unsatisfied	1	2,9% of total 34
Unsatisfied	5	14,7% of total 34
Indifferent	15	44,1% of total 34
Satisfied	9	26,5% of total 34
Very Satisfied	4	11,8% of total 34

18. Hver gruppe ble i starten bedt om å skrive gruppeavtaler. I hvilken grad synes du gruppeavtalen fungerte i gruppa di?

Very Unsatisfied	4	11,4% of total 35
Unsatisfied	5	14,3% of total 35
Indifferent	9	25,7% of total 35
Satisfied	11	31,4% of total 35

Very Satisfied	6	17,1% of total 35
----------------	---	-------------------

19. Fra studiestart ble dere bedt om å føre en personlig loggbok der dere skulle reflektere over egen læring. I hvilken grad synes du dette har fungert for deg?

Jeg skrev ikke noe	9	25,7% of total 35
Jeg skrev av og til	19	54,3% of total 35
Jeg skrev endel	6	17,1% of total 35
Jeg skrev mye	1	2,9% of total 35
Jeg skrev svært mye	0	0,0% of total 35

20. Hvis du vurderer opplegget som helhet, hvor ligger den største læringseffekten for deg (sett maks 5 kryss)?

På samlinger der jeg fikk snakket med andre studenter, faglærere og veiledere.	13	37,1% of total 35
Gjennom forelesninger på samlingene.	13	37,1% of total 35
Det at jeg hadde med en konkret prosjektide gjennom studiet.	10	28,6% of total 35
Ved å ta med meg og bruke teori og praksis fra studiet i eget arbeid underveis.	14	40,0% of total 35
I veileders kommentarer på debattinnlegg og oppgaver.	8	22,9% of total 35
Ved å skrivesnakke med andre i diskusjonsgruppene på nettet.	5	14,3% of total 35
Ved å lese det andre skrev i diskusjonsgruppene.	5	14,3% of total 35
Ved å møte gruppa ansikt til ansikt for å drøfte og ha kollokvier.	15	42,9% of total 35
Ved å skrive individuelle oppgaver (arbeidskrav).	9	25,7% of total 35
Ved å skrive sammen med andre i gruppeoppgaver (arbeidskrav).	18	51,4% of total 35
Ved å skrive logg og refleksjonsnotater for meg selv.	2	5,7% of total 35
Ved å lese fagstoffet på nettet.	3	8,6% of total 35
Ved å lese pensumbøkene.	7	20,0% of total 35
Ved å skrive rapporten 10 prinsipp...	11	31,4% of total 35
Ved å lære å bruke FirstClass som teknologi i seg selv.	5	14,3% of total 35
Ved å arbeide med hjemmeeksamen over flere uker.	15	42,9% of total 35

21. I hvilken grad er du fornøyd med veiledningen på nettet?

Very Unsatisfied	1	2,9% of total 35
Unsatisfied	6	17,1% of total 35
Indifferent	8	22,9% of total 35
Satisfied	12	34,3% of total 35
Very Satisfied	8	22,9% of total 35

22. Hva ville du gjort annerledes hvis du skulle vært nettveileder på et tilsvarende studium? (TEXTFIELD)

Anonymous	Hvis mulig- klargjort forventninger enda mer, kanskje med "prøvekarakterer" underveis siden eksamen blir karaktersatt. Ellers- veldig fornøyd med veileder i dette kurset.
Anonymous	oftere kontakt til den enkelte, istedenfor tilbakemelding til hele gruppa
Anonymous	Vært litt mer aktiv i starten
Anonymous	Lagt større vekt på innhold - midre på form. Ikke snakket om nettpedagogikk som noe vesensforskjellig fra annen pedagogisk tenkning.
Anonymous	Jeg ville vært mye mer aktiv som veileder både overfor gruppene og individuelt. Det var sjelden vi som gruppe fikk jeg veiledning. Som enkelt individ fikk veiledning 1 gang i løpet av studiet.
Anonymous	En kort og umiddelbar evaluering av kurset "fleksibel og nettbasert læring".
	Mitt helhetlige inntrykk er at kurset var og er veldig nyttig og også nødvendig for å kunne ta i bruk nye læringsarenaer og bidra til ønsket endring av læringsaktiviteten. Læringsarenaen og metoden må være implementert i den videregående skole og kurset må tilbys som etterutdanningskurs for lærere i videregående skole.
	Konkret til dette kurset vil jeg anføre følgende punkter som må endres/tilføyes eller tilpasses; * Kurset er annonsert og gjennomført som nettbasert og var vinklet i forhold til studenter i høgskoler / universitet. Her bør det skje endringer som gjør at kurset rettes mer mot "elever" og forhold i den videregående skole. Videre at vi ikke tenker på et 100% nettbasert kurs, men heller lærer om nettstøttet læringsmetode, hvor denne læringsmetoden er en av flere læringsmetoder som benyttes i faget. Rent timeplanmessig kan en vel tenke at en del av fagets timer ı flyter ı og anvendes til nettstøttet læring. Dette vil få konsekvenser i hvordan kurset kan gjennomføres og vil kanskje også være mer ressurskrevende. * Kurset bør fokusere mer på loggbok og også gjøre bruk av digitalt verktøy for bruk av loggbok, som er et helt sentralt tema ved nettstøtt læring. * Læring av nettstøttet læringsmetode er ressurskrevende for deltagerne. Det må inngås klare og gode betingelser for deltagerne.
Anonymous	Vanskelig å svare på. Jeg tror ikke det er mulig å gi tilfredsstillende veiledning til alle i et kurs hvor kursdeltakerne har ulike forutsetninger og ulike forventninger. Jeg tror det ville være lurt å sikre seg at alle deltakerne virkelig visste hvilket kurs de hadde meldt seg på - og kanskje undersøkt hvilken erfaring og bakgrunn deltakerne hadde. Her har jeg inntrykk av at det sprikte en del, og dermed blir veiledningsbehovet forskjellig. Kanskje jeg ville ha fått inn oversikt over prosjektideer før kurset starta, og lagt litt mer vekt på å få en gruppesammensetning som reflekterte faglig fellesskap.
Anonymous	Bedre oppfølging, gruppa mi greide ikk å følge opp seg selv. Studie lærer må ha større ansvar for enkelt elevene.
Anonymous	Tilrettelegg bedre for målgruppa vgo
Anonymous	Det blir for lite konkret veiledning til den enkelte gruppe.
Anonymous	Mer individuell veiledning i forkant av eksamensoppgaven.

Vedlegg 2

	Ekstrakter eller kontrollpgaver i forhold til valgt pensumlitteratur. Begrunnelse for pensumlitteratur.
Anonymous Anonymous	Strammere krav til hva oppgavene underveis, kanskje burde det ha gått an å få ikke godkjent!! vet faktisk ikke Jeg tror ikke jeg ville hatt kapasitet til å være så tilstedeværende som Anne Mette var. Kjempefint! Dette førte til forventinger og da en trengte det mest under hjemmeeksamen med kjappe tilbakemeldinger av praktisk art var hun fraværende, synd.
Anonymous Anonymous	Korte og raske svar. Men det er ikke så lett å gjennomføre. Brukt litt mer tid på gruppeindeligen, selv om vår gruppe fungerte perfekt
Anonymous	Noe tettere oppfølging som veileder. Gitt mer substans i veiledningen.
Anonymous Anonymous Anonymous	orienter meg om nivå i målgruppa/-studenten Krav om gjennomføring av nettbasert undervisning i egen klasse. Fulgt litt mer aktivt opp når jeg så at grupper ble passive. Men i dette tilfelle ble veileder syk når grupper vår sluttet å fungere. Backup ville vært på sin plass. Deltakere som er uerfarne med studier via nett trenger mer oppfølging enn erfarne nettbbrukere.
Anonymous	Vanskelig , men krav til at alle skulle være tilgjengelig synkront en time hver 14. dag..
Anonymous	Kanskje bruke prosessorientert skrivning Prøvd å skape noe mer fokus i responsen ved å konsentrere kommentarene i punkter. (Evt utdype dem/eksemplifisere. Det siste ble gjort forbilledlig flere ganger, men kommentarene ble likevel noe rotete/utflytende i blant)
Anonymous	Tettere oppfølging, klarere tilbakemeldinger
Anonymous	flere samlinger og tettere relasjoner i gruppen og lagt mere av det faglige ansvaret til studentene
Anonymous Anonymous	Jeg ville ha prøvd å være raskere til å svare på henvendelser. Ikke noe - jeg lærte gjennom dette studiet hvor viktig det var å ha et strukturert opplegg.
Anonymous	Gjort det klart på forhånd i hvilke sammenhenger studentene kunne forvente veiledning.
Anonymous	Jeg vet ikke om jeg hadde klart det, men det var ønskelig med en veileder som var hyppigere i kontakt med oss.
Anonymous Anonymous	Tror ikke jeg vil klare det bedre innenfor gitte tidsramme. Hadde store mål da vi starte opp, men pga både at arbeidssituasjonen var satt opp med undervisning da vi hadde samlinger (undervisningen lot seg ikke flytte)var det vanskelig å få vært med. I tillegg har jeg hatt for mye å gjøøre via tillitsverv uten om jobben som vanskeliggjorde min deltakelse i studiet.
Anonymous	Mer selvdisiplin

23. Vurder din egen innsats i forhold til veiledningen. Er det noe du kunne bidratt mer med for at veiledningen skulle fungert bedre? (sett gjerne flere kryss).

Fornøyd med min egen innsats - kunne ikke bidratt mer.	8	23,5% of total 34
Bedt om veiledning når jeg/gruppa opplevde behov for det.	13	38,2% of total 34
Skrevet flere innlegg i diskusjonene på nettet.	25	73,5% of total 34
Organisert diskusjonene; vært ordstyrer, oppsummer, etterlyst andre osv.	7	20,6% of total 34
Vært mer sosial og fått de andre i gruppa til å delta mer.	7	20,6% of total 34

24. Hvor mange samlinger deltok du på?

0	0	0,0% of total 35
1	0	0,0% of total 35
2	4	11,4% of total 35
3	6	17,1% of total 35
4	25	71,4% of total 35

25. Vi hadde lagt opp til en samling over en dag pr. modul. Hvordan synes du dette fungerte? (Sett gjerne flere kryss).

Studiet kunne fungert uten samlinger i det hele tatt.	2	5,9% of total 34
Det fungerte fint som det var lagt opp med en samling pr modul.	23	67,6% of total 34
Greit med en samling pr. modul, men hver samling burde vært flere dager.	2	5,9% of total 34
Det burde vært flere samlinger pr. modul med en dags varighet.	5	14,7% of total 34
Det burde vært flere samlinger pr. modul med flere dagers varighet.	2	5,9% of total 34

26. Tenk deg at du og noen kolleger skal i gang med å planlegge et nettstøtta undervisningsopplegg. Med utgangspunkt i det du har lært og de erfaringene du har gjort deg gjennom studiet, er det noe du ville lagt spesielt vekt på eller gjort annerledes?

Anonymous	hatt en god oversikt over hele opplegget når undervisningen startet, dvs krav til deltagelse, hvordan eksamen blir arrangert, antall innleveringer, arbeidsoppgaver - ikke la undervisningsopplegget "bli til underveis".
Anonymous	Første samling bør vare lenger, kanskje 2 dager. Innholdet bør inneholde både bli kjent-opplegg og intro til kurset. En del praktiske "øvelser" istedet for en hel dag "forelesning". Noe mer tekniske oppgaver på samling i forbindelse med modul om teknologi.....hvor vi kunne prøve ut programvare ol.
Anonymous	Savnet tenkning i forhold til videreg. skole siden Buskerud hadde bestilt opplegget var det forventet! Se kommentar på forrige side om veiledning. Jeg vil enda en gang understreke at det er viktig å forsikre seg om at deltakerne vet hvilket kurs de har meldt seg på. (Jeg har inntrykk

Vedlegg 2

av at noen trodde de skulle få gode tips til undervisningsopplegg i sine fag). Jeg synes også det er viktig å undersøke hvilken bakgrunn deltakerne har - her sprikte det fra mye erfaring med "nettstudier" til ingen erfaring. Og prosjektideen vi skulle ha med oss kunne med fordel ha vært meldt inn på forhånd slik at dere som kursholdere kunne ha utnytta idéene både til f.eks. gruppesammensetning og veiledning (lettere å strukturere? mindre arbeid for dere? mer forutsigbar arbeidssituasjon?) For meg ble prosjektideen hengende litt i løse lufta, og jeg brukte den ikke gjennom hele kurset. Det kommer også av at jeg fikk nye ideer underveis, og mente jeg ville lære mer av å prøve ut forskjellige idéer. Skulle jeg være kursholder, ville det springende punkt kanskje bli i

	hvilken grad jeg skulle styre. Personlig liker jeg best å arbeide sjølstendig, og det tror jeg mange med min bakgrunn gjør. Men det var interessant å prøve nye arbeidsformer, sjøl om jeg synes tidsbruken ved samarbeidslæring ikke står i forhold til utbyttet. Jeg ville i alle fall ha gjort det klart for kursdeltakerne at opplegget ville bli mer arbeidskrevende enn et "individuell" kurs, og argumentert overbevisende for fordelene ved samarbeidslæring.
Anonymous	Jeg jobber i vgs, ikke på høyskole, og jeg ville derfor lagt opplegget enda fastere i starten, med mange små, konkrete oppgaver og tidsfrister. Jeg ville også vært opptatt av at starten måtte vært veldig strukturert så alle elevene forstod opplegget og hadde de nødvendige datatekniske ferdighetene
Anonymous	Jeg ville gitt et kurs som la vekt på å gi opplæring i bruk av ClassFronter, First Class eller liknende læringsplattformer. Formidla noe om hvordan jeg bruker IKT i mine fag. Altså helt praktisk, konkret.
Anonymous	Krav på praktisk gjennomføring av veiledning på nettet.
Anonymous	Loggbok, se tidl. anmerkning.
Anonymous	Motivering, oppfølging, flere fysiske samlinger.
Anonymous	Begrunne hvorfor et nettstøttet opplegg gir bedre undervisning enn trad. u og brukt denne begrunnelsen som basis for planleggingen av undervisningen
Anonymous	Mer praktisk innføring i 2 eller flere LMS.
Anonymous	Ved opplæring for formgiving må en kunne bruke andre verktøy som digetal kammera, photoshop. Dette er jeg ikke god på.
Anonymous	nei
Anonymous	De største erfaringene jeg har fra kurset er "slik skal jeg aldri gjøre med mine elever"! Kurset var lagt opp etter eksemplariskprinsipp, vi lærte mens vi jobba, mest metoder og arbeidsmåter. Viktig erfaring å ha før en setter opplegg ut i livet til elever. Vi hadde god nytte av en klar gruppeleder i gruppa vår. Det kommer jeg til å vektlegge. Vi lærte også å bruke femail på en effektiv måte i stede for å jobbe via Word dokument.
Anonymous	En grov oversikt over hele studiets innhold, for å avklare eventuelle missforståelser omkring dette.
Anonymous	Grundig opplæring i det pedagogiske verktøyet.
Anonymous	Innholdet i samlingene er viktig nå man først møtes. Det er viktig at forelesningene er gode, og at de følger en god progresjon og viser til sammenhenger i lærestoffet. At oppgavene som gruppene skal løse gir mening. Alle samlingene var ikke like gode i dette studiet.
Anonymous	Man må ha noen fellesmøter før og under kurset. Viktig med en god gruppeleder.

Vedlegg 2

Anonymous	Veilederen må gi forholdsvis raske tilbakemeldinger(Det har vært bra på dette kurset). Kommer litt ann på hvordan opplegget skulle være, men hvis jeg tar utgangspunkt i min egen hverdag (videregående skole allmennfag). Delt undervisningen inn i tidsbolker. Alle opplegg for alle fag legges ut samtidig, mappe hvor eleven legger inn det som skal vurderes i perioden (6 uker er bra)Hver enkelt lærer veileder i sine fag etter avtale med eleven.
Anonymous	Dersom deltakerne ikke hadde erfaring med nettstudier, ville jeg lagt opp slik dette studiet var i starten med mange små oppgaver og oppfølging av veileder. Ville fortsatt med dette en god stund, og heller tatt større oppgaver helt på slutten. Ville lagt endel jobb i sammensetting av grupper slik at det ble grupper som fungerte, og
Anonymous	evt. lage nye grupper underveis/på enkelte tema. Var selv i gruppe som ikke fungerte, kunne tenkt meg å prøve hvordan det er å samarbeide om oppgaveskriving på nettet også.
Anonymous	vet ikke
Anonymous	Ikke noe spesielt
Anonymous	Ville lagt vekt på struktur. Tydelige tidsfrister og avklarte tidspunkter for veiledning/chat.
Anonymous	Sikre at alle kunne programmet i utgangspunktet
Anonymous	Kanskje en todagers startsamling mer som et skikkelig kick-off. Sikret at alle gruppene var skikkelig i gang med noe. Bedre lokaler enn det vi hadde første gangen..
Anonymous	Jeg ville tatt utgangspunkt i hver students prosjektide og jobbet med den gjennom studiet. Brukt gruppene mere bevisst i forhold til samarbeidslæring
Anonymous	Studiet er intresant og jeg vil benytte meg av det jeg har lært. Skulle ønsket at jeg hadde hatt tiden som er nødvendig til å gjennomført studiet på en tilfredsstillende måte.
Anonymous	Det er viktig at de som skal jobbe i samme "gruppe" blir kjent med hverandre og med veileder i en fysisk samling i starten. Elever må og være trygg på plattformen, og elven må vite hva den går til.

27. I hvilken grad opplever du at eksamensformen samsvarer med studiets mål, innhold og form?

Very Unsatisfied	3	9,1% of total 33
Unsatisfied	4	12,1% of total 33
Indifferent	8	24,2% of total 33
Satisfied	14	42,4% of total 33
Very Satisfied	4	12,1% of total 33

28. Ville du anbefalt en venn eller kollega å ta dette studiet? (Du kan utdype svaret i neste spørsmål).

Ja	12	34,3% of total 35
Nei	6	17,1% of total 35
Usikker/ vet ikke	17	48,6% of total 35

