

HiST ALT rapport nr 3

Prosjektrapport, del 1

Norsk på nett

Tilrettelegging, utprøving og veiledning
knyttet til norskfaget i IKT-støttet,
desentralisert lærerutdanning

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle

HiST ALT rapport nr 3

Prosjektrapport, del 1

Norsk på nett

Tilrettelegging, utprøving og veiledning knyttet til
norskfaget i IKT-støttet, desentralisert lærerutdanning

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
AVDELING FOR LÆRERUTDANNING OG TEGNSPRÅK
2001

ISSN 1502-5055
ISBN 82-7877- 039-5

Forord

Prosjektet *Norsk på nett* er et tre-årig forsknings- og utviklingsprosjekt knyttet til norskfaget i allmennlærerutdanningen. Målet for arbeidet har vært å utvikle og prøve ut nye arbeidsformer og studere hva som skjer når studentene bruker nettbaserte verktøy for å samarbeide om ulike arbeidsoppgaver. Jeg har valgt å dele prosjektet i to, og har i den første delen lagt mest vekt på utviklingsdelen av prosjektet. Denne rapporten representerer del 1 i prosjektet, og handler om hvordan man organiserer, prøver ut og evaluerer et norskfaglig læringsmiljø for studenter som tar desentralisert, IKT-støttet allmennlærerutdanning over fem år. Disse studentene, 32 i alt, vil bli fulgt opp i to år, men jeg har funnet det hensiktsmessig å gjøre greie for hvor vi står etter ett år med norsk på nettet.

Innledningsvis beskriver jeg rammene for prosjektet og forsøker deretter å gjøre greie for det teori-grunnlaget jeg har støttet meg på. Et sosiokulturelt læringssyn ligger i bunnen for det utviklingsarbeidet jeg har satt i gang. Læring skjer i mange forskjellige sammenhenger, og informasjon må omformes til kunnskap av studentene selv. Det skjer blant annet når de utnytter hverandres ressurser i læringsprosessen, og når de får, eller i samspill utvikler arbeidsoppgaver som fremmer samarbeid og refleksjon.

Fokus for arbeidet mitt har vært det virtuelle læringsfellesskapet. Hva slags betydning får det for studenten at mye av undervisningen foregår over nettet? Hva må til for å etablere gode samarbeidsforhold, og hvilken rolle skal faglærer spille i denne prosessen? Kan aktivitet på nettet bidra til mer refleksjon? Jeg har valgt å gå ganske detaljert inn og beskrive hva som skjedde i første fase av prosjektet, det vil si fra studiestart og fram til jul. I denne arbeidsfasen, *Utprøvningsfase 2* ble det lagt inn et samarbeidsprosjekt om bildebøker mellom vår klasse og en første klasse ved Høgskolen i Vestfold, og en spesiell form for bruk av diskusjonsforum ble utprøvd. I kapittelet *Nettsamtaler – Analyse, resultat og drøfting* drøfter jeg ulike måter å bruke asynkrone diskusjonsfora på i norskundervisning. Jeg har i den forbindelse valgt å analysere to dialogsekvenser for å se hva slags språkhendlinger som bidrar til dynamikk og til at studentene i samspill utvikler faglig refleksjonsevne.

Utprøvningsfase 3 beskriver i hovedsak ulike studentaktive arbeidsformer, veiledningsstrategier og faglæreres og studentenes erfaringer med disse. Et tverrfaglig PBL-arbeid inngår her. Dette arbeidet vil bli mer detaljert behandlet i en rapport utformet av en annen faglærer.

Refleksjon og drøfting går parallelt med at jeg beskriver ulike former for utprøving, og jeg avslutter med et sammendrag og noen tanker om hva som vil være forskningsfokus i andre del av prosjektet.

Norskseksjonen ved avdelingen har knutepunktfunksjon i Norsk sammen med Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Agder. Vårt hovedfokus er *Samhandling om tekst*, og mitt prosjekt er et forsøk på å bidra til mer innsikt i hva det er som skjer når man samhandler om tekst via skjermttekster. KUF og Høgskolen i Sør-Trøndelag har bidratt med midler til dette arbeidet. Takk til alle som har gjort det mulig for meg å realisere prosjektet.

Jeg vil takke studentene mine i Nettklassen for alle bidrag til arbeidet mitt, for interessante diskusjoner, oppmuntrende e-meldinger, kreative faglige innspill og for overbærenhet i forbindelse med spørreskjemaer og evalueringsark. Takk til norskseksjonen ved Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk for et inspirerende fagmiljø og for støtte og oppmuntring. Jeg vil også takke faglærerne i IKT-gruppa for samarbeidet dette året. Diskusjonene våre har vært til hjelp og ettertanke. En spesiell takk til Høgskolelektor Hildegunn Otnes som har vært en svært kreativ samarbeidspartner i *Bokprosjektet*. En takk også til studentene hennes som ga oss fine innspill i diskusjonsforum og som bidro til at nettsidene om barnelitteratur fikk en utforming vi kunne glede oss over.

Trondheim 8.oktober 2001
Dagrun Kibsgaard Sjøhelle
INNHOOLD

0	Innledning	5
1	Teorigrunnlag	6
1.1	Et sosiokulturelt utgangspunkt	6
1.2	Stillasbygging på nettet	6
1.3	Fra formidling til læringsfellesskap	8
1.4	Mesterlære i et virtuelt læringsfellesskap	9
1.5	Nye tekstformer – nye begreper – nye måter å strukturere mening på	12
1.6	Identitetsskaping via nettet	14
2	Mål og metode	16
2.1	Problemstillinger	16
2.2	Informanter	16
2.3	Datainnsamling	17
2.4	Å forske på eget arbeid	18
3	Utprøvningsfase 1 - Å etablere et læringsfellesskap	20
3.1	Praktisk tilrettelegging	20
3.2	Samlinger som støtteverk for læringsfellesskapet	20
3.3	Læring av tekniske ferdigheter – en samhandlingsprosess	22
3.4	IKT og modell-læring	23
3.5	Norsklærer på nett	24
3.6	Norsklærerrefleksjoner underveis	25
3.7	Nettkommunikasjon og rolleforventninger	27
3.8	Antall innlegg avtar	30
3.9	Frustrasjon og fellesskap	33
4	Utprøvningsfase 2 - Bokprosjekt	36
4.1	Samarbeid om å lage vevsider	36
4.2	Faglærer setter i gang nettsamtaler	37
4.3	Hva skjedde i kontrollgruppa?	39
4.4	Faglærer bør være synlig	40
4.5	Nettdiskusjoner. Analyse, resultat og drøfting	42
4.5.1	Analyse av dialogsekvens 1	44
4.5.2	Analyse av dialogsekvens 2	48
4.5.3	Oppsummering	52
5	Utprøvningsfase 3 - studentene lærer av hverandre	54
5.1	Studentsamarbeidet på nettet øker	54
5.2	Stillasbygging i form av veiledning og respons	57
5.3	Studentene lærer av hverandre	59
6	Sammendrag og videre drøfting	61
6.1	Norsk på nett – interessant og lærerikt	61
6.2	Faglærers rolle som modell og inspirator	62
6.3	Sammenheng mellom aktivitet på nettet og skriveferdighet i fag	64
	Litteratur	66

Vedlegg

0 Innledning

Dette prosjektet er et forsknings- og utviklingsprosjekt som tar utgangspunkt i nettbaserte undervisningsformer i faget Norsk i allmennlærerutdanning. Det overordnede målet er å få bedre innsikt i lærings- og utviklingspotensialet knyttet til ulike nettbaserte undervisningsformer, og for å få til dette, må nye undervisningsformer utvikles, utprøves og evalueres. Prosjektet vil gå over tre år og er knyttet til en klasse allmennlærerstudenter som tar lærerutdanning som fjernundervisning. Faglærer i norsk er prosjektleder.

Mitt forskningsfokus er allmennlærerstudenters interaksjon med hverandre, med faglærere og med de forskjellige tekstene som etableres i nettbaserte undervisningssituasjoner. Første del av prosjektet har handlet om å planlegge, utvikle og tilrettelegge et IKT-støttet læringsmiljø i faget Norsk for 32 studenter¹ som tar IKT-støttet allmennlærerutdanning som fjernundervisning kombinert med samlinger. Utvikling av undervisningsmetoder, basert på samhandling over nettet, har stått sentralt i denne delen. Et mindre prosjekt er gjennomført sammen med høgskolelektor Hildegunn Otnes og studenter ved Høgskolen i Vestfold, som deltar i et forsøk med IKT og nye læringsformer i lærerutdanning. Sammen arbeidet studenter fra våre to utdanningsinstitusjoner fram nettsteder der de presenterte barne- og ungdomslitteratur for hverandre og for andre interesserte. Studentenes arbeidsprosess, fra de første innspill på elektroniske diskusjonsgrupper, til ferdig produkt, vil være gjenstand for nærmere undersøkelse.

Tradisjonell fjernundervisning har stort sett vært gjennomført med grunnlag i instrumentelle læringsteorier. Også innen universitets- og høyskolesektoren har denne tradisjonen stått sterkt. Jeg ønsker å endre forestillingen om at undervisning er lærerstyrt påfylling av kunnskap, og rette oppmerksomheten mot et situert perspektiv på læring der både individ og kontekst har betydning for meningsdannelse og læring. Kort sagt er siktemålet å endre undervisningspraksis og holdninger til undervisning slik at studenten, i større grad enn det vi har vært vant med i tradisjonell lærerutdanning, blir subjekt i sine egne læringsprosesser. Læringsfokus må flyttes fra faglærerstyrt læring til et læringsfellesskap der studentene oppøver refleksjonsevne på bakgrunn av samtaler, praksiserfaringer, pensumstoff og ulike former for prosjektorienterte oppgaver. I et fjernundervisningsstudium vil dette læringsfellesskapet i hovedsak være virtuelt. Samtaler og samhandling om fellesoppgaver foregår elektronisk, via e-post og diskusjonsgrupper på nettet. Studentenes faglige arbeider og deres refleksjoner knyttet til praksiserfaringer publiseres og blir en del av pensum.

Læring med bruk av IKT som støttefunksjon, vil få betydning for alle aktørene i læringsprosessen. Måten teknologien blir brukt på, vil være en del av selve læringskonteksten, men motsatt vil pedagogisk praksis, elevsyn og læringssyn ha betydning for hvordan teknologien blir tatt i bruk. Min rolle i læringsprosessen vil være å legge opp til et *læringsfellesskap* støttet av IKT, der læring skjer gjennom aktivitet og samhandling, og studere hvordan ulike tilnæringsmåter virker inn på studentenes læring. Ett siktemål er å etablere gode samhandlingssituasjoner som etter hvert setter studentene i stand til å *bruke hverandre som ressurser i læringsammenhengen*.

¹ I det følgende bruker jeg begrepet *nettklassen* om disse studentene.

1 Teorigrunnlag

1.1 *Et sosiokulturelt utgangspunkt*

Læring er en kompleks aktivitet som er knyttet både til ytre, kulturelle og sosiale forhold så vel som til interpersonlige og intrapersonlige forhold. Den som lærer, lærer ikke i et vakuum, men tar med seg sine erfaringer, sine interesser og sin personlighet inn i lærings situasjonen. Mange forhold rundt lærings situasjonen påvirker selve læringen. Undervisning som har et sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt, legger vekt på at læring blant annet skjer gjennom samhandling. Det er gjennom interaksjon, samarbeid og refleksjon at elever tilegner seg kunnskap, og det er når språket tas i bruk, at begreper læres og kunnskap konstrueres i den enkelte elevs bevissthet. Psykologen Lev Vygotsky (1978) er sentral innenfor et slikt kunnskaps- og lærings syn, men også Bruner (1986), Lave og Wenger (1991) har påvirket de lærings teorier som ligger til grunn for det utviklings arbeidet og de lærings prosessene jeg har satt i gang.

Omgivelsene undervisnings prosessene er satt inn i, de sammenhengene der arbeidsprosesser foregår, lærings verktøy og organisatoriske forhold har altså stor betydning for læring. Forholdet mellom den lærende og den som i utgangspunktet har rollen som forvalter av kunnskapen, læreren, har også mye å si for hvorvidt læring skal finne sted. Læreren hjelper og veileder eleven til å nå sitt optimale lærings nivå. Underveis vil ulike varierte regler og strukturer fungere som stillas for eleven, men etter hvert som læring skjer, kan disse stillasene demonteres. I et lærings fellesskap vil elevene dessuten kunne dra nytte av hverandres læringsressurser, fungere som stillasbyggere for hverandre og hjelpe hverandre med å utvikle hverandres potensial. I følge Vygotsky er elevene modeller for hverandre i lærings prosessen. De imiterer hverandre og utfyller hverandres kunnskaper og ferdigheter. Det en elev er usikker på, kan en annen bidra til forståelse av ved å omformulere, sette inn i en annen sammenheng, forenkle eller forklare. Gjennom et mangfold av interaksjoner støtter elevene gjensidig opp om hverandre. De vil vekselvis kunne fungere som stillasbyggere for hverandre og skifte på rollen som mester og lærling – alt etter hva slags undervisningsemner og undervisningsformer som er i fokus. Læreren er en aktiv medspiller i en slik lærings prosess, men medelever spiller altså en betydelig rolle (Bruner 1986, Vygotsky 1978).

1.2 *Stillasbygging på nettet*

Å være en god lærer for studenter, handler om at hver enkelt skal få utvikle seg optimalt. Det handler om å bygge opp gode støttestillas på mange nivå. Studentene trenger støtte og veiledning både på et faglig og menneskelig plan, og det stiller læreren overfor spesielle utfordringer når undervisning flyttes fra det fysiske klasserommet til et virtuelt lærings miljø. Diskurs og samtalestrategier får betydning når dialogen foregår i skriftlig form. På den ene siden skal faglærer være faglig forbilde og modell for studentene, og på den andre siden ivareta andre

lærerfunksjoner som omfatter motivasjon, omsorg, problemløsning knyttet til gruppefelleskapet og til tekniske forhold som har betydning for studentens totale lærings situasjon. Tharp og Gallimore (1988) bygger på Bruners ideer om stillasbygging og opererer med seks måter å assistere elever på. Det kan være hensiktsmessig å bruke deres kategorier også når man veileder lærerstudenter, og de henger godt sammen med teoriene om mesterlære, som jeg vil komme nærmere inn på etter hvert. De tre første kategoriene er jeg spesielt opptatt av, særlig fordi mitt fag er et språkfag der studentene skriver mye og viser mye av seg selv. (1) *Modellering* er en måte å assistere elevene i deres læring på. Overført på studenter handler det om å være språklig forbilde, lage strukturer på nettet som studentene selv kan imitere og bruke i egen undervisning. Modellering kan også ses i sammenheng med måten faglærer forholder seg til studentgruppen på, hvilke initiativ som tas i ulike sammenhenger, hva slags holdninger som formidles i tilknytning til formidling og tilrettelegging osv. (2) *Forsterkning* må særlig ses i sammenheng med studentenes skriftlige arbeider, der veiledning med utgangspunkt i det studentene mestrer, står sentralt. Som lærer fanger man dessuten opp interessante tema som studentene bidrar med i de elektroniske diskusjonsfora, og prøver å "løfte" studenten ved å bekrefte, stille spørsmål, koble til fagteori osv. Også det å legge ut studentenes arbeider på nettet, publisere gode praksiserfaringer på nettet og gjøre studentgruppen oppmerksom på enkeltstudenters dyktighet i praksisfeltet, vise fram eksempler på vellykket tekstarbeid, er måter å forsterke læring på.

Forsterkning henger også nøye sammen med (3) *respons*. Studentene skal få tilbakemeldinger som setter dem i stand til å utvikle seg videre og utnytte sitt læringspotensial. Dette kan skje på mange måter, som individuell respons, grupperespons på tekster og framføringer, som samtaler eller ved at studentene får responsmodeller som setter dem i stand til å veilede hverandre og seg selv. (4-6) *Instruksjon, spørsmålstilling og kognitiv strukturering* er også viktige kategorier innen stillasbygging. Instruksjonen bør være presis og entydig, men ikke autoritær. Spørsmål og kognitiv strukturering vil i mange tilfeller være en del av instruksjonen. Hva kognitive strukturer angår, handler det mye om å bevisstgjøre studenter om kunnskap de allerede har og hjelpe dem å organisere denne kunnskapen og sette den inn i nye sammenhenger.

Klaus Nielsen har prøvd ut *stillasbasert læring* i forbindelse med undervisning av musikk-elever. (Nielsen 1999) Han beskriver en tredelt prosess i et undervisningsforløp som på flere måter kan være en anvendbar modell for tilrettelegging av et virtuelt læringsmiljø: Første fase handler om *måter å tematisere på*. Man velger emner for arbeidet som er tilpasset studentgruppen, og man setter en ramme for arbeidet. Fase to handler om å *åpne og skape muligheter* ved å bruke eksempler, metaforer og fortelling som samhandlingsverktøy mellom student og lærer. Tredje fase handler om *avstandslukking*.

Læreren strukturerer en interaksjon på bakgrunn av kjendskap til, hva den lærende allerede kan og lukker dermed den afstand, det er mellom de oppgavekrav, som vedkommende stilles overfor og så den lærendes ferdighets-niveau. (op.cit. s.171)

Vi gjenkjenner Vygotskys teori om den proximale utviklingszone. Avstanden mellom det eleven klarer på et gitt tidspunkt og det eleven optimalt kan klare, kan altså reduseres (lukkes) ved at eleven får støtte i undervisningssituasjonen.

1.3 Fra formidling til læringsfellesskap

Forventningen om hva læring er og hvordan læring vanligvis skjer, er i høy grad med på å påvirke nye læringsprosesser. Ikke minst vil dette være av betydning når voksne studenter ”setter seg på skolebenken” for å tilegne seg de kunnskaper en trenger for å bli sertifisert som lærer i grunnskolen. De fleste har en utdanning med røtter i et individuelt orientert lærings-syn, der læreren som den viktigste forvalter av kunnskap, hadde til oppgave å overføre denne kunnskapen til elevene. En slik måte å lære på, oppleves trygt for studentene. De kjenner rammebetingelsene og vet hva de har å forholde seg til. De har på forhånd inntatt en tokningsposisjon som er formet av deres egen læringshistorie: Fra både norskundervisning og andre fag kjenner de til formidling og forelesning med tilhørende diskusjoner og oppgaveløsninger.

Veiledningspraksis er også kjent: Elever skriver tekster som læreren gir skriftlig og individuell tilbakemelding på. Rutiner for denne typen tilbakemelding har lange tradisjoner. Studentene vil vite hva de har gjort feil og hva som bør rettes opp. Erfaringene fra den prosessorienterte skrivepedagogikken er bare delvis omgjort til praksis i norske klasserom. Et studium bygd på kjente rammebetingelser, vil være trygt å gå inn i, og vil også til en viss grad kunne oppleves overkommelig for studenter.

Vårt desentrale studietilbud avviker fra tradisjonelle nettstudier, idet studentene blir utfordret til selv å være delaktige i studieprosessen ved å bidra med innspill i diskusjonsfora, gjennomføre nettbaserte samarbeidsoppgaver, delvis styrt av faglærer, delvis styrt av dem selv. Hver student skal, med utgangspunkt i sine ressurser, få mulighet til å konstruere sin egen kunnskap i samhandling med andre lærende; undersøke, utforske og oppdage uten at læreren griper for styrende inn. Lærer skal være aktivt støttende i læringsprosessen, men kanskje på litt andre måter enn det som har vært tradisjon i undervisningssammenheng.

En slik undervisningspraksis må imidlertid bygges opp over tid. Gamle tradisjoner viser seg å være temmelig seiglivete – ikke minst har det vist seg at implementering av IKT i skolehverdagen har vært vanskelig fordi man ikke har vist vilje til å endre undervisningspraksis. Tradisjonelle undervisningsformer lar seg ikke automatisk transformere til nye medier. Tvert imot viser flere undersøkelser eksempler på det motsatte: Elevene synes ikke det er spesielt spennende å arbeide med lærerdefinerte oppgaver på datamaskinen. De synes arbeidsoppgavene de får er kjedelige og vil heller spille spill, sende e-post og surfe på Internett (Frölich 1998). Studenter i lærerutdanning møter med holdninger til undervisning fra egen skoletid. De vil trenge hjelp til å forandre holdninger til hvordan læring foregår.

Når undervisning i stor grad skal være støttet av informasjonsteknologi, må vi imidlertid bygge på *noen* av de erfaringene studentene har med seg fra tradisjonell undervisning. Klasserommet er en god metafor å bruke når man skal etablere et virtuelt læringsmiljø. Klasserommet, slik vi kjenner det fra tradisjonell undervisning, rommer et fellesskap der mening og forståelse blir skapt av flere aktører som samtaler med hverandre, lytter, tolker og forstår. Bakthin (1988) bruker begrepet *dialog* i en vid betydning for å referere til språk og tenkning som sosiale og kulturelle fenomen. Gjennom språket tar vi opp kulturen rundt oss, vi blir innlemmet i et kollektivt og symbolsk system, der vi selv er bidragsyttere i kraft av vår egen kultur. I et flerstemmig klasserom (Dysthe 1995) møtes et mangfold av stemmer og kulturer,

kunnskap og meninger. Når kunnskap og refleksjoner deles, og meninger utveksles i et slikt flerstemmig læringsmiljø, er det stor sjanse for at holdninger og læringsmønstre kan endres og at ny læring oppstår.

Det virtuelle klasserommet må romme ulike muligheter for dialog, selv om den i all hovedsak må foregå skriftlig. Valg av tekniske løsninger må tilpasses behovet for mange samhandlingsformer. E-post, asynkrone og synkrone samtalegrupper, mulighet til å publisere på veven osv. hører med i et virtuelt undervisningsmiljø. Studentene må kunne deles inn i smågrupper med tilgang til virtuelle grupperom der de får arbeide uforstyrret. Om disse skal være åpne for alle, kan være et diskusjonsspørsmål. Programvare for skrivning og publisering av tradisjonelle tekster og hypertekster, for bilder og multimedietekster må være enkle å bruke, slik at ikke teknikken blir en forstyrrende faktor i læringsprosessen.

Det læringsfellesskapet studentene i denne undersøkelsen vil være en del av, rommer mange flere aspekter enn den interaksjonen som foregår mellom studenter og faglærere i et nettbasert læringsmiljø. De lærerstudentene som er med i min undersøkelse, vil også lære i praksissituasjoner i grunnskolen. Alle studentene inngår i læringsfellesskap med andre ferdig utdannede lærere som vil kunne fungere som modeller og forbilder. Hver av studentene i nettklassen har en mentor som skal veilede dem i bestemte praksisperioder, men som også kan fungere som veileder og samtalepartner ellers i året. Noen av disse studentene arbeider også som ufaglærte lærere og har fullverdig læreransvar. Mentor er på samme tid veileder og kollega.

1.4 Mesterlære i et virtuelt læringsfellesskap

I arbeidet med å skulle legge til rette et læringsmiljø for lærerstudenter, der også ferdigheter innen IKT skal læres og anvendes, støtter jeg meg på teorier om mesterlære, hentet fra Klaus Nielsen og Steinar Kvale (1999). De hevder at de læringsformene som er knyttet til overføring av kunnskap, verdier og ferdigheter fra en erfaren mester til en svenn med stort hell kan utnyttes i vanlig undervisningssammenhenger. Mesterlære er kanskje mest kjent fra hånd-verksfagene, der lærlinger gikk i lære hos en mester i faget og lærte faget samtidig som de utførte arbeidsoppgaver. Lave og Wenger (1991 s. 35) snakker i den forbindelse om *situert læring gjennom perifer legitim deltakelse*. Fra deres perspektiv handler situert læring om å bevege seg fra en mer perifer posisjon i et læringsfellesskap til gradvis og gjennom deltakelse bli et fullverdig medlem i dette fellesskapet

Nielsen og Kvale (1999) tar utgangspunkt i Lave og Wengers teorier om mesterlære og situert læring og drar fram fire hovedaspekter ved en slik læringsprosess: For det første ser de på læring som et *praksisfellesskap*. Mesterlære finner sted i en praktisk organisasjon og i et faglig fellesskap der lærlingen gradvis beveger seg fra å være ufaglært til å bli en fullverdig deltaker, fra novise til utlært svenn. I et slikt praksisfellesskap tilegner lærlingen etter hvert en *faglig identitet*. Læring skjer uten noen direkte, formalisert undervisning. Lærlingen lærer ved å observere og imitere det de andre, det vil si det mesteren og de andre lærlingene gjør. Evaluering skjer gjennom praksis og er altså nært knyttet til selve arbeidssituasjonen. Ferdig-

heter testes kontinuerlig, og man får umiddelbar tilbakemelding fra de andre deltakerne i praksisfellesskapet.

I et læringsforløp der studentene lærer av å observere og studere hvordan kompetente lærere arbeider, må studentene selv ta initiativ til å få direkte veiledning. I følge Victoria Akre og Sten Ludvigsen (1999), som har undersøkt mesterlære i medisinsk praksis, er det viktig at forholdet mellom initiativ og invitasjon avklares mellom mester og lærlinger. Lærlinger som tar initiativ selv til å delta i ulike gjøremål, får gjerne mer ut av sin læringssituasjon enn de som venter på at utspillene skal komme fra mester. På den andre siden vil mange lærlinger være engstelige for å være for pågående.

Som de overordnede læger ser det, representerer de selv en kunnskapsbase, som det er op til den uerfarne at drage nytte af. Læringen er ifølge dem derfor først og fremmest afhængig af den lærende. De uerfarne leger taler for deres vedkommende om initiativet fra den erfarne som vigtig for at skabe den nødvendige legitimitet i situationen.

(Akre og Ludvigsen, 1999:121)

I vårt studium vil det være av betydning at studentene forstår at de selv må være aktive, på ulike undervisningsarenaer, for å få utbytte av læring. Faglærer, mentorer, andre kolleger og medstudenter er alle ressurspersoner som den enkelte student bør oppmuntres til å prøve å dra nytte av i studiet. Det krever åpenhet og at man er villig til å være i dialog med hverandre.

Mesterlære kan være personsentrert, men man kan også snakke om en desentrert mesterlære. En personsentrert mesterlære fokuserer spesielt på forholdet mellom mester og lærling, der mesteren synliggjør fagets tenkning for lærlingen gjennom praktiske handlinger og refleksjoner knyttet til disse. I en personsentrert mesterlære vil mesteren være identifikasjonsfigur og rollemodell, men identifikasjon og modell-læring vil være knyttet til mesteren som fagperson, ikke til mesterens personlighet for øvrig.

En desentrert mesterlære (Lave og Wenger 1991) har fokus på lærlingen som deltaker i praksisfellesskapet, og ser på læreren eller mesteren som en som organiserer praksisfellesskapet og vedlikeholder det. Han er identifikasjonsfigur i kraft av sitt fag og måten faglig dyktighet realiseres på.

En decentrert oppfattelse av mester-lærling-relationerne fører til en forståelse av, at mestring ikke er en egenskap ved læremesteren, men ved organisasjonen av det praksisfellesskap, han er en del av

(Lave 1999, s. 17)

Læring er altså en prosess som finner sted i kraft av at de som lærer tar del i sosial praksis og at de endrer eller utvikler egen praksis. I følge nevnte forskere drives læring fram av så vel handling som dilemmaer, og de som deltar i praksisfellesskapet, forhandler om hvordan mening skal forstås. Ut fra et slikt perspektiv er det ingen handlinger som ikke er situerte (Lave og Wenger 1991).

Læring foregår dessuten i flere læringsbaner. De studentene som i første omgang har vært mine informanter, er lærende i skiftende deltakerbaner: De er en studentklasse i direkte kontakt med faglærere på samlinger, der forskjellige former for gruppearbeid, plenumsdiskusjoner, samtaler og forelesninger er vanlige aktiviteter. På nettet er de deltakere i forskjellige typer i nettverksgrupper med og uten faglæreres innspill og veiledning. Parallelt med studiene arbeider de som ufaglærte lærere eller assistenter i grunnskolen med erfarne lærere som veiledere og kollegaer. De deltar altså i mange forskjellige læringsbaner som

krysser hverandre og bidrar til læring. Av betydning for læringen har selvsagt også den bagasjen studentene stiller til studiet med. Hva de har lest, hvem de er påvirket av, hva de har erfart i livet, har betydning for den læringsprosessen de skal inn i som lærerstudenter.

Noen av studentene i mitt prosjekt har assistentjobber i skoleverket. De er i utgangspunktet på et novisenivå, og læring skjer først og fremst ved at de observerer, slik en svenner observerer læremester og erfarne lærlinger. Forskjellen på disse og på studenter som tar vanlig lærerutdanning, er at de har et kontinuerlig praksisforløp, idet de er ansatt på en skole. De er en del av kollegiet samtidig som de er studenter i lærerutdanning. Etter hvert som de får mer erfaring, får de også delvis undervisningsansvar. Flere blir benyttet som vikarer underveis i studiet.

De av studentene som arbeider som ufaglærte lærere, har allerede oppnådd en viss undervisningskompetanse, og kan betraktes som kompetente i den forstand at de har beveget seg fra et novisestadium via avansert begynnernivå til et nivå der de har oppnådd en viss kompetanse. De har ikke oppnådd full faglig dyktighet enda og er på ingen måte eksperter, men de har erfaring nok til å gjenkjenne mange forskjellige relevante elementer knyttet til sin egen læringssituasjon. For mange av disse kan det føles frustrerende og overbelastende å se så mange muligheter og ikke kunne foreta de riktige valgene. De vil kanskje i enda større grad enn andre ha behov for veiledning og oppmuntring i studiet. (Dreyfus og Dreyfus 1999).

Teoriene om mesterlære er etter min mening overførbar både i forbindelse med innlæring av IKT-ferdigheter og andre norskfaglige læringsprosesser. Studentene imiterer tekniske ferdigheter, og de lærer av å se hvordan faglærer organiserer fagstoff på nettet. De får modeller for hvordan de kan organisere samarbeidsoppgaver på nettet og for hvordan veiledning kan foregå. De lærer hvordan ulike program kan brukes for å visualisere, utdype eller forenkle fagstoff. Noen vil påstå at i et nettstudium vil ikke læreren på samme måte kunne være identifikasjonsobjekt og forbilde som en mester vil være det i et praksisfelleskap i et verksted eller et klasserom. Forskere som Hubert og Stuart Dreyfus er ganske kategoriske når de hevder at

Mesterlæring kan, så vidt vi kan se, kun fungere i de fælles situasjoner, håndværkets produktionssteder rummer, eller i nærheten af klasseværelset og laboratoriet; aldrig i Cyberspace. (op. cit. s. 75).

I begrepet snevreste betydning, kan kanskje en slik påstand ha gyldighet, men jeg vil hevde at samhandling via nettet rommer mange muligheter for identifikasjon og imitasjon. Læreren har mange måter å bidra med sin kunnskap på, i kommunikasjon via nettet. Ikke minst vil måten læreren henvender seg skriftlig til studenter på, temaer læreren konsentrerer undervisningen om, innspill i diskusjonsgrupper, veiledning på tekster og tilbakemeldinger på e-posthenvendelser lære studentene mye om hva det vil si å være lærer og kommunisere med elever generelt. Lærerens fokus på og håndtering av undervisningsmetoder i nye medier vil ha overføringsverdi – *og dette er særlig viktig i en overgangstid hvor studenter møter få eller ingen slike modeller i praksisfeltet*. Forutsetningen er selvfølgelig at den læreren som skal forestå nettundervisningen har tilstrekkelig datakyndighet til å kunne sette i gang IKT-baserte læringsprosesser i sitt fag, veilede og være inspirator. I et nettstudium vil man etter mitt skjønn ikke kunne få det fulle utbytte om ikke faglærer har hånd om de tekniske forhold. Da tenker jeg spesielt på å ha mulighet til å overføre filer, legge ut tekster på nettet, redigere fagsider osv. Et godt støtteapparat er selvsagt viktig, men den pedagogiske bruken av datamaskin og nett krever at faglærer har nærhet til teknologien.

1.5 Nye tekstformer – nye begreper – nye måter å strukturere mening på

Ny teknologi skaper muligheter for mer åpenhet – mer interaksjon. Implisitt i det nye ligger imidlertid et helt nytt begrepsrepertoar som det er viktig å mestre for å kunne forstå modeller, handlinger og handlingsmønstre. Læring handler blant annet om å tilegne seg begreper, noe som igjen krever utvikling av en rekke funksjoner som. eks. logisk hukommelse, abstraksjon, oppmerksomhet, evnen til å sammenligne og registrere ulikheter. Alt dette er kompliserte psykologiske prosesser som ikke kan læres ved at man lærer utenat og husker. Direkte begrepsinnlæring viser seg å være en lite farbar vei å gå når man underviser skolebarn. Begrepene må knyttes til handlinger. (Vygotsky 1974).

Heller ikke voksne studenter ser ut til å profitere spesielt mye på å lære begreper via tradisjonelle undervisningsformer som forelesninger og individuell lesing, ifølge Vygotsky:

Den lærer der forsøker sig ad denne vei, når sædvanligvis intet, bortset fra tom ordtilægnelse og gold verbalisme, der simulerer og imiterer tilstedeværelsen av begreper hos barnet, men som i virkeligheten dækker over sin egen tomhed. (op. cit s. 221)

Når begreper overføres den såkalte akademiske vei, har barnet lært å huske, men ikke å tenke, hevder Vygotsky, og han overfører dette til begrepsinnlæring på flere nivå:

I virkeligheden er denne form for begrepsindlæring hovedfejlen ved al skolastisk eller ren verbal indlæring, når denne skal erstatte levende viten med sine døde og tomme ordræmser (op. cit).

Språklig samhandling har betydning for begrepsinnlæringen, og de lærende lærer ved å prøve ut begreper, få tilbakemelding, se begrepene bli brukt i nye kontekster. I følge Vygotsky starter begrepsinnlæringen ved det første møtet med et nytt, ukjent ord. Fra vage forestillinger om ordets betydning utvikles etter hvert en forståelse når ordet eller begrepet settes inn i nye sammenhenger (Vygotsky 1974, s. 223). Overført på studenter i nettbasert undervisning vil det bety at begrepsutviklingen blir en del av samhandlingen studentene imellom og mellom studenter og lærere. Språket i bruk blir redskap for tankeutvikling, og begrepsinnlæring skjer i språket gjennom egen utprøving og ved at man ser begrepene brukt i andres tekster.

Skriving er et viktig redskap i læringsprosessen. Gjennom skriving får man mulighet til å hente fram igjen og reformulere det man har tenkt på, lest eller snakket om. Teksten på papiret eller på dataskjermen blir et slags speil for tankene, og nye tanker oppstår idet man konfronteres med det man tidligere har tenkt, lest eller snakket med andre om. Studenter lærer av å skrive mye, og de bruker ulike strategier når de arbeider med tekster, hevder norske skrivepedagoger (Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2000). De skiller mellom såkalt *tenkeskriving*, som er en uformell, utforskende måte å skrive på, og som primært har som formål å utvikle tanker og ideer hos den som skriver, og *presentasjonsskriving*, som er rettet mot et publikum og som skal kommunisere et innhold (op.cit. s. 41). En skriver som skriver for seg selv, fører en indre dialog med seg selv under selve prosessen, og nye tanker blir til i denne prosessen. Presentasjonsskriving dreier seg mye om å strukturere innholdet og gi det en form som gjør at

det kommuniserer med andre. Det er viktig å ha disse to funksjonene i tankene når man benytter skriving som et redskap for å utvikle tenkning. Skriver en for å utvikle sine tanker, er det en selv som er leseren. Når en skriver for en annen, er formålet å formidle ideer, meninger og antakelser. Presentasjonsskriving krever at teksten har en indre logikk, at den er konsistent og grammatikalsk korrekt.

Dersom tenkeskrivingen foregår via tastatur og elektroniske nettverk, kan denne formen for skriving fungere som en dialog mellom flere parter. Den indre dialogen blir supplert med eksterne dialogpartnere, og tenkeskrivinga fungerer kommunikativt. Deltakerne veksler på å være sendere og mottakere, men de skal ikke behøve å anstrenge seg med hensyn til form og struktur. Tanken med å bruke et elektronisk kommunikasjonsforum er nettopp at man skal kunne prøve ut halvferdige tanker og ideer, få respons og utvikle tanken videre. Forsøk som er gjort med å la lærerstudenter bruke e-post til å komme i dialog med fagdidaktikklærer og reflektere over praksis, viser nettopp dette. Studentenes tekster er utforskende og uavsluttede, men tenkeskriving på tastatur og i nett ser ut til å kunne fungere både som kommunikasjon og som tankeutvikler for flere deltakere. (Gudmundsdottir og Hoel 1996)

Fra egen praksis med lærerstudenter har jeg erfart at det blir liten tid til skriving i de fleste fag, også i norskfaget. Studentene skriver stort sett av plikt, og i forbindelse med innlevering av obligatoriske oppgaver. Samtidig beklager studentene seg over at pensumbøker er for teoretiske, at det brukes for vanskelig fagterminologi og at det er vanskelig å trenge inn i visse emner av faget. Utforskende skriving vil kunne være en hjelp for studenten til å ”tenke faglig” og dersom studenter får hjelp til å involvere hverandre i denne tenkeskrivingsprosessen, vil de kunne stimulere og hjelpe hverandre ytterligere. Forfatterne av boka ”Skrive for å lære” bruker begrepet ”å komme på innsiden av fagkulturen” om det å forstå hvordan det skrives og snakkes i et fag (Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2000, s. 18), og de råder studentene til å lære seg fagstoffet først og fremst ved å lese fra og lytte til dem som allerede kan noe om fagfeltet. Dette kan være forskere og faglærere, men også medstudenter som er kommet litt lenger i fagtenkningen enn en selv, eller som har en annen erfaringsbakgrunn som bidrar til å nyansere og reise nye spørsmål i tilknytning til fagstoffet. I neste omgang er det viktig at man selv deltar i faglige samtaler ved å skrive og snakke om faget.

Datamaskinen er et godt verktøy for tenkeskriving fordi teksten kan omformes og reformuleres uten særlige anstrengelser for skriveren. Mediet blir en slags samtalepartner i seg selv, idet tankene fort blir synlige på skjermen foran den som skriver. Når tanke er blitt tekst, avfødes nye tanker, og har man mottakere for teksten, vil innspill fra dem sette i gang nye tankeprosesser. Slik får man lettere grep om stoffet og muligheter til å forstå og lære det man kanskje syntes var vanskelig å forstå ved bare å lese. Datamaskinen har dessuten den fordelen at man underveis i skriveprosessen kan ha kontakt med andre som skriver, og man kan organisere tekster på nye måter som kanskje kan åpne for ny faglig innsikt. E-post, elektroniske diskusjonsgrupper, både synkrone og asynkrone, hypertextstrukturerte tekster og multi-medietekster inviterer til nye måter å samhandle på som kanskje kan stimulere til mer skriving og samarbeid om tekster. Utfordringen for den som skal undervise, blir å finne måter å få til slik samhandling på, som både utvikler studentenes fag- og tekstkompetanse, men som også ivaretar fagets kulturelle aspekt og setter faget inn i en større sosial sammenheng.

Refleksjon og vurdering må være gjennomgående i hele studieprosessen. Ulike former for samhandling krever at man også utvikler nye vurderingsformer. Vurdering må i større grad enn før komme inn som en naturlig del av arbeidsprosessen, og studentene må settes i stand til å utvikle og utnytte hverandres vurderingskompetanse. Faglærer bidrar i hele løpet med sin

veiledningskompetanse og fungerer som modell og identifikasjonsfigur, men uten at det må bli snakk om kopiering og stivnete, ritualiserte vurderingsformer. Studenter og lærere må komme i dialog om vurderingskriterier og finne fram til gode løsninger sammen.

Hypertekstpotensialet er med på å knytte tekster sammen og muliggjør et intertekstuell fellesskap som kan fungere som læringsarena på en helt annen måte enn før. I henhold til læreplaner for lærerutdanning så vel som for grunnskolen skal de lærende tilegne seg kunnskaper om nye tekstformer. Læreplanen i Norsk (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996) opererer med begrepet "elektroniske tekster", mens norskdelen i rammeplanen for allmennlærerutdanning påpeker nødvendigheten av å arbeide med "mange typer tekstar, både munnlege, skriftlege og visuelle, tekstar i ulike sjangrar og realiserte i ulike medium." (Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning 1999). Det vil være av interesse å undersøke om studentene finner det læringsfremmende å konstruere fagtekster som hypertekster, og om de er i stand til å nyttiggjøre seg et intertekstuell fellesskap som læringsarena i sitt studium.

1.6 Identitetsskaping via nettet

I et tradisjonelt klasserom vil det etter hvert utvikle seg ulike rollemønstre. Noen studenter vil få lederposisjoner og være aktive i samtaler og debatter. Noen vil, ut fra måten de kommuniserer på, bli oppfattet som mer dyktige enn andre. Andre er kanskje vel så dyktige, men fordi de holder seg i bakgrunnen og sjelden deltar i klassesamtalene, blir de ikke sett på samme måten som de som er verbalt aktive. De får kanskje heller ikke utnyttet sitt faglige potensial fullt ut, idet de sjelden får tilbakemelding på egne tanker og synspunkter.

Teoretikere som Stone (1996) og Turkle (1995) har undersøkt nettets betydning for identitet og kultur og kommet fram til at man kan skape sitt eget selv når man samhandler med andre via nettet. På nettet frigjøres individet fra kroppen, og denne kroppsfriheten gjør at man kan eksperimentere med identitet. Antropologen Britt Kramvig (1999) har funnet støtte for disse teoriene i en undersøkelse av unge gutter i Tromsø som jevnlig brukte IRC (Inter relay chat) for å komme i kontakt med folk over hele verden. Hun hevder at ungdommene gir uttrykk for at det er lettere å skulle være den man egentlig er når man slipper å møtes ansikt til ansikt, og mener det har sammenheng med at man på nettet er frigjort fra en rekke forventningsstrukturer som har med klær, utseende, roller i "gjengen" man tilhører osv. "På nettet er det følelsene og tankene, hva man uttrykker, som er det viktige", hevder en av hennes informanter.

Jeg vil undersøke om studentene forholder seg annerledes til hverandre når de kommuniserer på nettet enn når de møtes i et vanlig klasserom for å samtale om ulike faglige emner. Vil det være de samme studentene som er aktive i begge klassemiljøene? Vil det virtuelle klasserommet kunne tilby en frihet fra de forventninger som et tradisjonelt klasserom representerer og vil de som er tause i klasseromsammenheng, utnytte den muligheten nettet gir til å bli sett og få respons? Kort sagt, vil flere studenter ta aktivt del i sin egen læringsprosess når vi opererer med flere ulike samhandlingsarenaer?

I rapportens andre del vil jeg komme nærmere inn på forholdet mellom aktivitet i klasseromssituasjoner og aktivitet på nettet.

2 Mål og metode

Målet for prosjektet er

- å utvikle et læringsfellesskap støttet av IKT, og å undersøke om de prosessene det legges opp til, fører til mer konsentrasjon om teori og økt refleksjon omkring norsk-undervisning
- etablere nettbasert samarbeid mellom studentgrupper for å se om ulike samarbeidsprosesser kan endre holdninger til læring og i neste omgang virke læringsfremmende
- å undersøke hvordan et nettbasert læringsmiljø påvirker lærerrollen og samspillet studentene imellom
- å undersøke om studentenes egen læring med IKT vil ha betydning for om - og eventuelt hvordan - studentene integrerer IKT i arbeid med fag i grunnskolen.

2.1 Problemstillinger

På bakgrunn av det som er omtalt ovenfor, finner jeg det interessant å prøve å få svar på følgende spørsmål:

- Hvilke faglige/pedagogiske tilnæringsmåter og hva slags type samhandlingsprosesser ser ut til å fremme norskfaglig aktivitet på nettet hos studenter som tar IKT-støttet allmennlærerutdanning som fjernstudium?
- Vil ulike former for samhandling via nettet over tid påvirke studentenes faglige refleksjonsevne, og vil man kunne spore dette i studentenes fagtekster og i faglig arbeid for øvrig?
- Hva slags konsekvenser får samhandling via nettet for roller og rollefordeling i et læringsmiljø?

Jeg er interessert i å finne ut om en såkalt desentrert mesterlæring kan fungere, om studentene er i stand til å se hverandres ressurser og utnytte dem, eller om de mer eller mindre knytter viten og læring til fagpersonene i læringsfellesskapet og venter at alle initiativ skal komme fra dem. Logger, nettsamtaler, e-post og studentenes årlige evaluering vil kunne gi meg noen holdepunkter om hva de selv mener bidrar til økt læringsutbytte.

2.2 Informanter

Mine informanter er i første omgang 32 lærerstudenter som tar allmennlærerutdanning over fem år som fjernstudium. Fem samlinger á ei uke pr år er en obligatorisk del av studiet. Disse studentene har en praksisplass i grunnskolen (maks 50%) og studiet må ses på som et deltidsstudium med 75% studieprogresjon pr. år. Flere av studentene arbeider som ufaglærte lærere i grunnskolen og vil som sådan være en betydelig ressurs for sine medstudenter. Studentene har alle tilgang til datamaskiner med Internettilkobling. Som studenter ved HIST ALT, har de egne e-postadresser og egne arbeidsområder på avdelingens server. E-postadres-sene er koblet opp mot deres private e-postadresser, slik at de kan lese og motta post både hjemme og på lærestedet.

2.3 *Datainnsamling*

Studentene produserer mange forskjellige tekster i løpet av studiet, (e-post, diskusjonsinnlegg, fagtekster, muntlige tekster og ulike former for skjermpresentasjoner) og det er deler av dette studiematerialet jeg vil bruke som grunnlag for mitt videre arbeid. Noen av tekstene vil være gjenstand for mer grundig analyse enn andre. Studiefeltet vil primært være knyttet til norsk-faglige aktiviteter i nettklassen, men *skjermtekster* (Schwebs 1994) skrevet i forbindelse med andre fag, vil inngå i mitt studiemateriale. Løpende observasjon knyttet til faglige og tverrfaglige samarbeidsprosjekt, spørreskjemaer og samtaler med studentene vil kunne støtte opp om funn i det skriftlige materialet.

Innleggene i diskusjonsforum kaller jeg samtaletekster. En nærlesning av disse tekstene vil kunne gi meg nyttige opplysninger om studentenes holdninger til studiet, om deres syn på lærerrollen, om hvordan veiledning kan gjennomføres og om hvordan studentene forholder seg til min og sine medstudenters veiledning. Noen av samtaletekstene vil bli analysert med tanke på å finne ut hva det er som skaper dynamikk i samtalen og gjør at den kan fungere som en læringsprosess. Jeg velger da ut et par samtalesekvenser av en viss lengde fra de gruppene som er mest aktive på nettet i en bestemt periode. I analysen av nettsamtaler støtter jeg meg på Per Linell og Lennart Gustavssons kodningsskjema for dialoger (Linell og Gustavsson 1987).

Vurdering av studentenes individuelle fagtekster vil også kunne gi noen holdepunkter om studentenes faglige ståsted og deres skriveferdigheter. Studentene leverer i første semester inn to individuelle fagtekster som vil bli evaluert og grovsortert etter en skala fra 0 – 4, der 0 = ikke bestått og 4 står for en svært god prestasjon. Både skriveferdighet og faglighet blir vurdert sammen. Dermed vil vurderingen bli lik den vurderingen studentene får på eksamensbesvarelser, som også skal inn som en del av studiematerialet etter hvert. Jeg vil selv evaluere de første to tekstene, mens eksamen blir evaluert av kolleger på norskseksjonen i samarbeid med en ekstern sensor. Eksamen vil være den samme som for de ordinære allmennlærerstudentene på HiST ALT. De endelige resultatene vil ikke foreligge før i rapportens del 2, men de foreløpige undersøkelsene kan gi meg noen indikasjoner på om det er sammenheng mellom høy grad av deltakelse på nettet og skriveferdighet.

Karakterer i norsk fra videregående skole kan gi meg en liten pekepinn om hvor studenten står før studiet tar til, men her er det selvsagt mange forbehold som må tas. Noen har utviklet skriveferdighet i forbindelse med at de har hatt andre yrker, andre har knapt skrevet fagtekster etter endt videregående skole. Det kan også tenkes at de studentene som arbeider som lærere, vil forholde seg annerledes til skriving på nettet enn de som er assistenter. Dette vil være forhold jeg vil se nærmere på i rapportens del 2.

De kvantitative undersøkelsene vil bli supplert med undersøkelser der forholdet mellom faglig aktivitet på diskusjonsforum i norsk vil bli stilt opp mot resultater på noen flere fagtekster og eksamensresultater i norsk i lærerutdanning. Hvilke studenter som da vil bli valgt ut, avhenger av den totale aktiviteten i de elektroniske diskusjonsfora over en toårs-periode. Dersom det er slik at aktivitet på nettet samsvarer med gode resultater til eksamen, vil man kunne ha noen indikasjoner på at den skriftligheten som nettet innbyr til, er av betydning for norskstudiet som sådan. Etter første og andre studieår vil jeg plukke ut de fem studentene som har vist seg å være mest aktive når det gjelder å delta i diskusjons-grupper på nettet, og de fem som har vært minst aktive, for å se om mye/lite aktivitet har hatt betydning for resultat på fagtekster.

Uvalget gjøres på en bestemt dato ved slutten av 1. og 2. skoleår. Resultatet av dette arbeidet vil ikke kunne avsluttes før studentene har avlagt sin siste eksamen, men allerede etter første studieår vil jeg trolig kunne ha materiale nok til å se noen tendenser. Analyser av samtaletekster og vurdering av fagtekster vil suppleres med spørreundersøkelser og intervjuer og studier av fellestekster som studentene produserer i samarbeid på skjermen.

I tillegg vil jeg observere studentene under samlingene, for å sammenligne muntlig aktivitet i ansikt- til ansiktsrelasjoner med aktiviteten som foregår i diskusjonsgruppene på nettet. Jeg noterer antall muntlige ytringer for hver enkelt i et visst antall undervisningstimer og sammenligner med antall innlegg i diskusjonsforum over ett år. Dette vil kunne gi meg svar på hvilke studenter som er aktive på de ulike arenaene, og om det virtuelle klasserommet kan være et godt supplement til et læringsmiljø der man er fysisk til stede.

Deler av prosjektet gjennomføres i samarbeid med høgskolelektor Hildegunn Otnes ved Høgskolen i Vestfold. Hennes førsteklasse er knyttet til et nasjonalt prosjekt, "IKT og nye læringsformer". Våre klasser legger opp felles bildebøker, som alle skal være gjenstand for analyse og utforskning og som til slutt presenteres på nettet. I dette prosjektarbeidet som vi har kalt "Bokprosjektet", vil studentene ved de to høgskolene foreta faglige diskusjoner, tekstresponser og samskriving via de elektroniske kommunikasjonskanalene. Samtaletekstene fra dette arbeidet vil være gjenstand for nærlesing og analyse.

Ved slutten av første studieår vil studentene fylle ut et skjema der ulike sider ved norskundervisninga vil bli tatt opp. Studentene vil blant annet bli bedt om å svare på hvorvidt de selv mener at innsyn i hverandres arbeider og egen skriftlig aktivitet på nettet har bidratt til å utvikle egen skrive-kompetanse. Skjemaet vil kunne gi noen indikasjoner på hvordan studentene selv har opplevd sin studiesituasjon og hva slags faglig utbytte de selv mener de har fått gjennom ulike former for studieprosesser. Et nettstudium vil kreve at studentene lærer hvordan de skal strukturere et elektronisk læringsmiljø. Data skal jevnlig utveksles mellom studentene og mellom studenter og lærere, tekster og bildemateriale skal lagres og hentes inn for gjenbruk. Kunnskap om og refleksjon omkring kildebruk og kildekritikk vil være et sentralt, tverrfaglig læringsområde. Erfaringer med å lære å bruke ulike presentasjonsverktøy, drøfting knyttet til læringseffekten av disse, vurdering og utvelgelse er kunnskap som vil være direkte overfør-bart til arbeid med elever i grunnskolen. I forbindelse med evaluering av studieåret vil studentene få spørsmål om i hvilken grad de har utnyttet egne ferdigheter og kunnskap om IKT i sin undervisning.

2.4 Å forske på eget arbeid

Å forske på egne studenter og eget arbeid er en komplisert prosess som krever mange overveielser både av faglig og etisk art. Studentene er inneforstått med at deres tekster blir grunnlag for undersøkelser og publisert. Noen av studentenes arbeider er allerede publisert på Internett med navn og data. Innspill i diskusjonsgrupper er anonymisert, det samme gjelder besvarelser på spørreskjema, intervju, e-post og individuelle tekster. Alle forhold som angår faglærer, må refereres til undertegnede når ikke annet er nevnt, men fagleder deltar i et arbeidsfellesskap sammen med andre norsklærere og i tverrfaglige sammenhenger med de andre lærerne som underviser nettklassen. I forbindelse med studentenes evaluering av mine

undervisnings-opplegg, har jeg opplevd at det er enklere å forholde seg til kritikk enn til ros. Det faktum at studentene sier seg fornøyd med studiet og med min rolle som veileder, får jeg forholde meg til med forskerens distanse. Jeg tar med alle uttalelser studentene har kommet med som supplement til evalueringsskjemaet, fordi de kan fortelle noe om hvordan studentene ser på faglærer som rollemodell. Uttalelser på evalueringsskjemaer er i hovedsak gitt anonymt.

3 Utprøvningsfase 1 - Å etablere et læringsfellesskap

3.1 *Praktisk tilrettelegging*

Læring skjer ikke i et vakuum, men i et læringsfellesskap der de lærende samhandler med hverandre, via flere verktøy og med en eller flere lærere som en del av fellesskapet. Et godt læringsfellesskap innebærer at aktørene er trygge på hverandre slik at de kan dele erfaringer og kunnskap. Ulike former for gruppesamarbeid krever at aktørene har en empatisk innstilling til hverandre, at de lytter til hverandre og fordeler arbeidsoppgaver på en fornuftig måte.

I vårt IKT-støttede fjernundervisningstilbud, har vi lagt vekt på å etablere et læringsmiljø på Internett som skal ivareta ulike funksjoner. En fellesfaglig startside med generelle opplysninger, beskrivelse av studiet, lenker til fagplaner, adresseliste med e-postadresser til studenter og lærere og diverse praktisk informasjon, var etablert før studiestart. Fagsider for hvert enkelt fag ble utformet av faggruppen som underviser Nettklassen. Ett av medlemmene i faggruppen fungerer som studieleder og har ansvaret for oppdatering av felles informasjon. En meldingsfunksjon der studieleder sender meldinger som angår praktiske forhold knyttet til studiet, ligger på hovedsiden. På disse sidene blir tverrfaglige prosjekter introdusert og presentert. På hovedsiden er det dessuten opprettet et asynkront diskusjonsforum spesielt for nettklassen, inndelt i ”rom” for hvert fag. Hver av studentgruppene, åtte i alt, har i tillegg et virtuelt grupperom der bare de og faglærerne har innsyn og skriverettigheter. I tilknytning til ”Bok-prosjektet” bruker de studentene som deltar, et diskusjonsforum som ligger på Høgskolen i Vestfold sine sider. Dette er åpent for alle, men faglærerne definerer egne områder for hver av gruppene som deltar i prosjektet.

Hvert fag har opprettet sine egne virtuelle klasserom. Norsksidene administreres av faglærer i norsk og inneholder semesterplaner med leseforslag, pensumlister, teoribaser, tekstbaser, pekere til studentenes arbeider, til diskusjonsforum, til seksjonssidene og til sider av faglig interesse for øvrig. I tillegg er det opprettet en meldingsside for faget. Via denne siden får studentene løpende informasjon om praktiske og faglige forhold. I diskusjonsforum definerer faglærer hovedemner, og legger ut spørsmål og problemstillinger knyttet til de ulike emnene. I norsk kan for eksempel et slikt hovedemne være ”Muntlig fortelling”. Både lærer og studenter har muligheter til å opprette kategorier innen de ulike hovedemnene. Studentene oppfordres blant annet til å bidra med praksiserfaringer.

3.2 *Samlinger som støtteverk for læringsfellesskapet*

Fjernundervisning via elektroniske nettverk er ikke noe nytt fenomen og har vært gjennomført i mange fag og fagdisipliner. Pedagogisk praksis har imidlertid stort sett vært tuftet på instru-

mentelle læringsteorier. De forsøkene som har vært gjort med å skape samhandling studentene imellom, har bare vært sporadisk vellykket. Studentene har i liten grad benyttet seg av diskusjonsforum og andre samhandlingsplattformer, men lest pensum og løst oppgaver på egen hånd. Erfaringer som er gjort med fjernundervisning i Medievitenskap ved Universitetet i Bergen kan stå som eksempel:

Vi kan konkludere med at nettsidene har fungert godt som informasjonskanal men ikke som læringsmiljø. Vi har ikke oppnådd å overbevise studentene om at nettbasert læringsmiljø er svært fruktbart når man skal være fjernstudent. (Rønning 2000:14)

Studentene har brukt nettsidene i svært liten grad, hvis vi ser bort fra student/informasjonsssidene. Bare to av studentene oppgir at de har brukt Kark² mer enn én gang i uka. Studentene synes også det er mindre viktig (9) eller ikke viktig (3) å være aktiv på nettsidene. (ibid)

I den første rapporten fra Bergen påpekes det at aktiviteten på nettet så ut til å ta seg opp i forbindelse med samlinger. Nettopp dette ønsket vi som skulle tilrettelegge et IKT-støttet allmennlærerstudium her i Trondheim, å ta tak i. Vi ville forsøke å etablere en klassekultur ved å legge inn i samlingene aktiviteter som kunne bygge opp om et sosialt fellesskap. Vi ville at studentene skulle bli kjent med hverandre, bli trygge på hverandre og føle seg som deltakere i en klasse. Dette mente vi ville ha betydning for hvorvidt de ville våge å stå fram med sine synspunkter og refleksjoner i et diskusjonsforum på nettet.

Vår første samling ble organisert rundt et tverrfaglig tema; *Leik og læring*, andre samling hadde fokus på *Kommunikasjon* og tredje og fjerde samling hadde *Barn i undring og utforskning. Bruke og bryte tradisjoner* som tema. Ved å ha tverrfaglig fokus kunne de ulike fagene dra nytte av hverandres tilnæringsmåter, og undervisningen burde kunne bli mer meningsfull. Det ble lagt mye vekt på å skape gruppetilhørighet gjennom ulike aktiviteter der fokus var lagt på det sosiale samspillet. Små gruppeframføringer knyttet til fortellingsmetodikk, rollespill, samarbeid om å male et bilde, matematikkskattejakt, samspill, drama og dans var innslag på samlingene første høsten. I tillegg til faglige aktiviteter på dagtid, arrangerte vi på kveldstid kafébesøk, utstillinger, teaterbesøk og konserter. Teater, konserter og utstillinger var en integrert del av undervisningen. Det var for eksempel naturlig å velge Peer Gynt som en av pensumtekstene det skulle arbeides med i norskfaget, når Trøndelag Teater satte opp dette teaterstykket. For øvrig en ganske utradisjonell og grensesprengende oppsetning som passet godt inn i det tverrfaglige tema vi arbeidet med i perioden.

Samlingene har i ettertid vist seg å ha stor betydning for det sosiale miljøet. Studentene ga uttrykk for at de gledet seg til å møte hverandre, og at det gikk lettere å samarbeide om fellesoppgaver via nettet når de hadde truffet hverandre og snakket sammen ansikt til ansikt. Rent faglig har samlingene hatt den betydningen at studentene har hatt følelsen av å få faglig ”påfyll” og inspirasjon til å lese pensum. I en avsluttende oppsummering³ der de blir bedt om å vurdere sin egen innsats i studiet, sier 21 av studentene at de har vektlagt etterarbeid etter samlingene høyt eller svært høyt.

² Kark er navnet på en digital læringsplattform som integrerer flere funksjoner, blant annet diskusjonsgrupper.

³ se vedlegg 1

3.3 Læring av tekniske ferdigheter – en samhandlingsprosess

I et fjernundervisningsstudium har man ikke i samme grad hatt muligheten til å tenke ”klasse” og klasseromkontekst som på et tradisjonelt lærested, men med moderne teknologi kan man simulere klasserom og prøve å bygge opp en klasseromkultur som både ivaretar noen av de samhandlingsmulighetene som et tradisjonelt klasserom innbyr til, og som inviterer til nye. Sentralt i et såkalt ”digitalt” klasserom er de nettbaserte diskusjonsgruppene, e-post og vev-tjenester. Samhandling om og med tekster, deriblant skjermtekster er selve fundamentet i norskdelen av studiet.

Innlæring i bruk av de forskjellige IKT-verktøyene må ses på som en del av den totale læringsprosessen. For å få maksimalt studieutbytte kreves det at studentene så raskt som mulig lærer seg å betjene tekstbehandling, bruk av e-post og elektroniske diskusjonsgrupper. Kunnskap om hypertekst og ferdigheter i bruk av programvare for å produsere egne vevsider, må trekkes inn i studiet så raskt som mulig, og studentene må straks de starter studiet, settes i stand til å bruke Internett for å søke etter informasjon og finne kunnskapskilder. Videre må læring av ferdigheter knyttes opp mot arbeidsoppgaver i studiet, slik at studentene opplever å ha bruk for det de lærer. I starten trenger de mye direkte hjelp, men når de har nådd et visst ferdighetsnivå, kan de lære av hverandre og via manualer som legges ut på nettet.

I de første to samlingene ble noe av tida brukt til innlæring av IKT-ferdigheter. Det viste seg at de fleste studentene hadde begrenset kunnskap på dette området. Noe tekstbehandling kunne de, men filbehandling, søking på Internett, sende og motta vedlegg til e-post, hente inn og manipulere bilder, bruke presentasjonsverktøy osv. var det de færreste som kunne. Faglærerne måtte derfor gi kollektiv opplæring i å bruke de verktøyene som var nødvendig å mestre for å få utbytte av studiet. I denne sammenhengen kan man snakke om personsentrert mesterlære, der faglærer demonstrerte og laget oppskrifter som studentene skulle følge. To-tre studenter som hadde noe datakunnskap, fungerte som assistenter i denne læringssituasjonen.

Studentene hadde ganske ulike erfaringer da de startet studiet, fra å være helt blanke på området, til å ha arbeidet med tekstbehandling og regneark i forbindelse med annen yrkesaktivitet. Det tok en viss tid før alle studentene var fortrolige med å bruke verktøy som e-post og diskusjonsforum. Filbehandling viste seg å være et felt de fleste kunne lite om. Et av de store problemene var faktisk knyttet til merking av filer, lagring og gjenfinning av ulike tekster. Dette fikk igjen betydning for studentene når de skulle sende e-post med vedlegg og når de skulle samarbeide om å lage hypertekst i forbindelse med Bokprosjektet. Frustrasjoner forbundet med manglende dataferdigheter var gjennomgående i e-meldinger og diskusjonsinnlegg i den første tida av studiet.

Det oppsto imidlertid snart et læringsfellesskap der studentene utvekslet datakunnskap og lærte ferdigheter av hverandre utenom samlingene. De brukte e-post og diskusjonsforum for å dele datakunnskaper med hverandre, og det var bare sporadisk at lærerne ble kontaktet for å gi instruksjon i bruk av programvare. Innlæring av nye dataferdigheter ble siden knyttet til ulike fag på forskjellige måter. Blant annet fikk studentene beskjed om å sette seg inn i presentasjonsprogrammet PowerPoint i forbindelse med at de skulle framføre resultater av et PBL-

basert gruppearbeid på fjerde samling. En oppskrift ble lagt ut på nettet til støtte for dette læringsarbeidet.

Etter hvert som de ulike verktøyene ble tatt i bruk til studiearbeid, økte ferdighetene, og det var forholdsvis uproblematisk å gi instruksjoner i bruk av nye program via nettet. Studentene ble i starten av studiet oppfordret til å lage egne heimesider der fagstoff skulle presenteres. Tanken var at de siden skulle kunne bruke denne erfaringen til å la egne elever lage presentasjoner på nettet. Bare tre av studentene fulgte oppfordringen, men disse hadde faktisk minimal dataerfaring før de begynte på studiet. Alle studentene bidro imidlertid i arbeidet med å lage faglige vevsider knyttet til emnet barne- og ungdomslitteratur, men overføring til nettet ble delvis gjort av meg, delvis av Vestfoldstudentene, som hadde mest kunnskap om emnet og som kunne få hjelp på studiestedet når de trengt det. Grunnen til at jeg valgte å legge ut nettsidene for noen av gruppene, var at jeg ønsket å ha kontroll med nettstedene for framtida.

Problemet med å legge ut arbeider på nettet ser ut til å ha sammenheng med transporter av filer via FTP. Til tross for at studentene fikk opplæring i å bruke et slikt program da de hadde "samling" på studiestedet, var det vanskelig å få til noe fra egen maskin heime. Det gjenstår altså en del før man kan si at studentene er helt fortrolige med å bruke IKT i undervisning i egne klasser.

3.4 IKT og modell-læring

Det er særlig i forbindelse med utvikling av nye arbeidsformer og i pedagogisk arbeid der datamaskinen inngår som verktøy, at faglærer er modell for studentene, men de er også hverandres modeller. Studentene lærer i et praksisfellesskap med en erfaren lærer som gjennom sine handlinger på nettet viser hvordan man kan løse ulike praktiske oppgaver knyttet til bruk av mediet. De blir kjent med ulike måter å presentere tekst på, får innblikk i hvordan kunnskap struktureres, ser hvordan kunnskapsstoffet kobles sammen. Etter hvert som de selv bidrar med tekster på nettet, blir de lærere for hverandre. En gruppe presenterer et stoff på en ny måte ingen har sett før. De andre vil vite hvordan man har gått fram, og ny læring skjer idet språket tas i bruk for å forklare og beskrive det nye. Slik kan man tenke seg at teorien om en desentralisert mesterlære kan realiseres i et nettstudium. Studentene har både muntlig og skriftlig gitt uttrykk for at de har lært mye av å studere hverandres tekster på nettet.

Utvalg av stoff, måten fagstoffet presenteres på, faglærers ulike former for innspill på nettet, samarbeidsoppgaver studentene blir satt til å løse og måten studentenes egne arbeider blir utnyttet på i et virtuelt klasserom, skulle kunne gi studentene noen ideer som var overførbare til egne klasserom. Tanken er at slik eksemplarisk læring skulle kunne ha god effekt på studentenes bruk av IKT i forbindelse med egen undervisning. Etter hvert som studentene høster erfaringer med egen læringsprosess, burde de kunne være i stand til å praktisere og videreutvikle en IKT-didaktikk.

I studiet gjør vi forsøk med problembasert læring der all informasjon i forkant legges ut på nettet. Studentene må selv diskutere seg fram til problemstilling og oppgaveløsninger, og diskusjonen foregår via nettet. Framlegg leveres delvis som skjermpresentasjoner, delvis som muntlige foredrag i plenum på samlinger. Alle får tilgang til hverandres lærestoff og kunnskapsfeltet utvides idet stoffet blir gjenstand for refleksjon gjennom logger og samtaler.

Når jeg ga respons på individuelle tekster, brukte jeg verktøyet ”Gjennomgang” i Word, som er et hjelpeverktøy når flere skal gi kommentar på tekster. Ved å ta i bruk verktøyet selv og bruke det på studentenes tekster, fikk jeg vist studentene hvordan man utnytter denne typen verktøy i undervisningssammenheng (mesterlære i praksis). Flere av studentene tok kontakt og ville ha mer informasjon om dette. De ville bruke dette når de ga respons til hverandre og eventuelt senere, når de fikk ansvar for norskundervisning på ungdomstrinnet i grunnskolen.

3.5 Norskklærer på nett

Å være norskklærer er mer enn å kunne sitt fag. Norskfaget er, som alle andre fag, fundert på fagplaner og et oppgitt pensum, men for å kunne bli en god norskklærer, må man kunne mer enn å dele praksiserfaringer med hverandre og formidle et pensum. Det å skulle bli norskklærer handler blant annet om å kunne se faget i et samfunnsperspektiv, omsette teori til praksis, vurdere og velge ut faginnhold og tilnæringsmåter, reflektere over eget arbeid, respondere på elevenes arbeider, veilede og gi råd i læringssituasjonen. Det handler også om å være i stand til å hjelpe elevene i deres identitetsarbeid, kunne motivere, stimulere til samhandlingsprosesser, skrive rapporter og tilbakemeldinger og løse konflikter.

Å være lærer vil også si å være kollega, samarbeidspartner, fungere som bindeledd mellom hjem og skole, etablere et godt forhold til skolens ledelse, samarbeide med fagpersoner utenfor skolen. Listen kan gjøres mangfoldig mye lenger. Poenget er også at å isolere læringsprosessene til bare å omfatte norskfaget, blir feil. I arbeidet med faglige disipliner lærer studentene mye mer enn det som kan relateres til det enkelte fag, og det er kunnskap som er helt nødvendig å få med seg inn i lærergjerningen. Derfor er det vanskelig å måle effekten av mine (faglærers) disposisjoner. Det jeg kan forsøke å si noe om i første omgang, er hva slags innspill fra min side som så ut til å sette i gang samhandlingsprosesser, og prøve å avdekke hva som skjedde i de ulike handlingsrommene som læring etter hvert skulle finne sted i.

Jeg ser det selvsagt som min oppgave å bidra til å få studentene til å se sammenhenger mellom teori og praksis, og på grunnlag av deres handlinger komme med innspill som i sin tur kan bidra til å fremme refleksjon på høyt nivå. Min lærerrolle innebærer også å motivere, stimulere til ny innsats, gå inn i personlige relasjoner og være medmenneske, bidra til konfliktløsninger, kort sagt fungere som rollemodell for kommende lærere. Som sådan vil jeg måtte tenke nøye over hvordan jeg framstår i den skriftlige kommunikasjonen med studentene. Hva slags språklig diskurs skal jeg legge opp til når det meste av kommunikasjonen med studentene skulle foregå over nettet? Hva slags innspill fra min side vil utvikle diskusjon, sette i gang nye prosesser eller stoppe diskusjonen? Hvordan hjelpe til med å etablere et trygt fellesskap med studentene og mellom studentene når dette fellesskapet i hovedsak skal realiseres gjennom skrift?

Rammene for undervisninga er styrt i den forstand at pensumstoff, semesterplaner, og undervisningsemner er fastlagt før studentene starter studiet. Visse tilpasninger er gjort fordi dette er et desentralisert og IKT-støttet studium, men stort sett er pensumliste og studieinnhold det samme som i vanlig grunnutdanning. Fagplan og pensumliste legges ut på nettet på forhånd, før studiet tar til, og studentene får en ferdig halvårsplan med leseforslag når de starter om høsten. Detaljer fylles ut etter hvert. Blant annet vil mine innspill i diskusjonsforum delvis være avhengig av hva studentene selv bidrar med.

Omfanget av og tidspunkt for innlevering av obligatoriske oppgaver bør klargjøres så tidlig som mulig i prosessen, men problemet er da at det er vanskelig å gjøre forandringer. Plutselig kan det oppstå situasjoner som inspirerer til skriving på en ny måte, eller med andre tema. Rett som det er, svikter teknikken, og man får ikke gjennomført arbeidene slik man hadde tenkt. Som faglærer har jeg selvsagt muligheter for å justere undervisninga underveis, og ta hensyn til innspill fra studentene som gir signaler om at visse forhold ved undervisninga ikke fungerer.

Små justeringer er foretatt, men de er av mer praktisk art. De overordnede mål for undervisninga, som baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn, har vært forsøkt ivaretatt gjennom hele studiet.

3.6 Norsk lærerrefleksjoner underveis

En vesentlig problemstilling gjaldt studentenes egne synspunkter på læringsfellesskapet. I hvor stor grad skulle de få muligheten til å påvirke strukturer og handlinger som vi faglærerne hadde lagt opp til? Hvor mye skulle vi ta hensyn til deres ønsker og behov? Hva slags kriterier skulle vi eventuelt legge til grunn for å forandre våre disposisjoner midt i et studieforløp?

Vi faglærerne ønsket ikke å gå på akkord med vårt læringssyn, og hadde det som basisgrunnlag for de metodiske overveininger vi etter hvert måtte ta. I visse tilfeller kunne studentenes ønsker være forenelig med våre tanker om samarbeidslæring, og da var det enkelt å følge opp innspill. Blant annet uttrykte studentene tidlig i studiet et ønske om å få et uformelt samtalested på nettet som de kunne bruke både til sosiale formål og til uformell fagprat. De ønsket også et virtuelt grupperom som bare gruppen og lærerne hadde innsyn i. Slike ønsker ble raskt etterkommet, og det viste seg at aktiviteten på nettet økte formidabelt, spesielt i de gruppene som ikke hadde anledning å møtes ansikt til ansikt. Studentene hadde tydeligvis fått et eierforhold til diskusjonsforum og brukte det til mange forskjellige formål. Det ble senere opprettet grupperom for PBL-arbeid, som også viste seg å fungere som gode arenaer for samarbeid.

Som faglærer hadde jeg to hovedsiktemål: Å sørge for at studentene nådde de oppsatte faglige mål, nedfelt i planer for allmennlærerutdanning, og å skape et trygt, inkluderende læringsmiljø. Jeg ønsket å fremstå, ikke bare som fagperson, men også bidra med min personlighet og innby til et læringsfellesskap. I et nettstudium handler det om å være en stemme som både kan utfordre studentene rent faglig og være støttende. I møte med studenter har jeg fått høre at jeg formidler fagstoff med entusiasme. Jeg bruker ofte eksempler fra egen undervisning når jeg vil illustrere teori, eller vil invitere til flere innspill fra studentene. Jeg går heller ikke av veien for å bruke humor om anledningen skulle by seg. Hvordan overføre dette til skrift? Et eksempel fra starten av studiet viser en type lærerdiskurs som jeg benyttet meg av i enkelte sammenhenger i diskusjonsforum. Jeg bruker *fortellingen* som stillasbyggende element, sammen med ny informasjon. (Nielsen 1999) Emnet er fagdidaktikk, og studentene blir bedt

om å huske tilbake til en gang de virkelig *lærte* noe i norsktimene på skolen. En student forteller om hvordan ord i lesebøker var vanskelig å forstå for småskoleelever:

Hei og takk for sist.

Jeg tror jeg gikk i første eller andre klasse og vi skulle lese en liten fortelling på nynorsk. Jeg har alltid vært glad i å lese og satt spent og ventet på at det skulle bli min tur til å få lese høyt. Da jeg var ferdig var jeg så skuffet fordi jeg ikke forstod det jeg selv hadde lest, og torde heller ikke å spørre frøken hva ordene "andlet og aksel" betydde. Dermed var jo teksten helt uten sammenheng for mitt vedkommende. Det tok faktisk en god stund før jeg fikk vite hva ordene betydde og da måtte jeg lese teksten for meg selv flere ganger. Husker den dag i dag historien om en kanin.

Hilsen xxx

(Student i disk.forum)

Jeg øyner en mulighet til å komme inn på et tema studentene vil møte i full bredde senere i studiet, nemlig begynneropplæring. Målet er foreløpig å sette i gang noen tanker, etablere trygghet og tilhørighet og åpne for videre aktivitet på nettet. Jeg tar opp et element (frustrasjon) fra studentens tekst og svarer som følger:

Andlet, ja.....Skjønner godt frustrasjonen. Selv lærte jeg hva SYL var da vi bygde hus på syttitallet. Jeg husker enda ordet fra ABC-boka. Det var en tegning til også, men den sa meg ikke så veldig mye. Nyere læringsteorier sier man må ta utgangspunkt i det kjente. *Andlet* ville vært helt greit å forstå for en elev fra Sunnmøre, vil jeg tro, men verre for de av oss som går rundt og sier *fjes* og *ansikt*. I lesebøkene vil dere forresten støte på noe tilsvarende. Dere har sett at bokstavinnlæringen foregår ved at man kobler bokstav, bilder og tekst. At bokstaven E blir illustrert med et egg eller et eple, virker ganske søkt på meg som sier *æple* og *ægg*. Og når bokstaven L er koblet til ei tegning av ei lue, blir det helt feil for en stakkar som går rundt og sier *hue* om det nevnte hodeplagget. Så det er mye å ta tak i for oss lærere. Selv læreøkene kan være ganske upedagogiske om de er aldri så mye godkjent til bruk i skolen.

(Faglærer i disk.forum)

Både e-post og diskusjonsgrupper innbyr til en mer uformell og muntlig diskurs enn den jeg legger opp til på de faglige nettsidene våre. En analyse av mine egne e-meldinger til studentene, viser at jeg i noen sammenhenger ikke er så nøye med tegnsetting og korrekt syntaks. Det gjelder spesielt de korte meldingene som er svar på praktiske spørsmål fra studenter og som skal avleveres kjapt. Handler e-meldingene om faglige spørsmål, er jeg mer nøye med å skrive korrekt og bruke presise formuleringer. I diskusjonsforum blir meldinger liggende åpne lenge, og jeg ser at mine innlegg der er språklig mer korrekte enn de hurtigmeldingene som går fram og tilbake via e-post. Tiltaleformen i diskusjonsforum og e-post er gjerne *Hei!*, men jeg kan også bruke *Kjære* i helt spesielle sammenhenger. Det siste helst når studentene skriver brev om personlige forhold og trenger oppmuntring og trøst.

Humor er viktig når man arbeider med mennesker, og bruk av humor har vært ett av de virkemidler som har fungert som kontaktskapende element mellom meg og de studentene jeg har undervist opp gjennom årene. Bruk av humor skaper trygghet, og jeg forsøker å utnytte noen av de situasjonene som oppstår i nettsamtalene, til å etablere et trygt og inkluderende læringsfelleskap. Her er et eksempel: Linda; Mona og to andre har en diskusjon gående på nettet om et faglig emne. Linda har laget en fiks vri på signaturen sin og presenterer den i et innlegg som Mona plutselig blir oppmerksom på. Hun vil også bruke krøllalfaen i navnet sitt, og i et innlegg der hun ber om bilder til en presentasjon de holder på å lage, skriver hun:

Hei igjen!!

Det hadde vorte forandringar her medan eg skreiv. - Har nokon lyst til å gje bort nokon av sine billete til meg, så eg kan bidra?

Mon@ (Denne var litt kuul , - kan eg få låne han?)

(stud.innlegg i disk.forum)

Linda ser muligheten for en morsom bemerkning:

Hei Mon@ (eg har tatt patent på han, kostar to kroner kvar gong for andre å bruke han :-)
Lind@

(stud.innlegg i disk.forum)

Og faglærer er med på spøken i et PS til et innlegg av mer faglig karakter. Her er det også snakk om å gi ros for det faglige arbeidet som pågår i diskusjonsforum akkurat nå.

PS
Kjempegjeng! Det har vore særers interessant å følgje meiningsutvekslinga i gruppa. Her må det skje mykje læring! :-) :-) :-)

D@grun (Eg kunne ikkje motstå freistnaden)

(faglærer i disk.forum)

Selv om tonen kan være noe uformell i diskusjonsforum, er jeg opptatt av å bruke presise faguttrykk og som sådan være et språklig forbilde. Fagsidene i norsk viser en noe annen diskurs enn den jeg har lagt meg på i diskusjonsforum. Stilen er mer formell, og det er lagt vekt på skriftlig formuleringsevne.

3.7 Nettkommunikasjon og rolleforventninger

Det viste seg ganske tidlig i studiet at studentene hadde klare rolleforventninger. Det var faglærerene som skulle ta initiativ til handlinger. Første samling foregikk stort sett på tradisjonelt vis med lærerne som initiativtakere til ulike samhandlingsoppgaver, samt noen få innføringsforelesninger. Åtte kollokviegrupper ble etablert, fire med musikk som estetisk fagvalg, fire med kunst og håndverk. De tre andre obligatoriske fag i første år, var matematikk, norsk og pedagogikk.

Diskusjonsforum var ett av de læringsarenaene jeg som faglærer prøvde å bidra til å utvikle. I tillegg la jeg ut meldinger med diverse informasjon på fagsidene i norsk, og jeg svarte på e-meldinger når studentene spurte direkte. Pensumstoff, fagplaner og semesterplaner lå klar på nettet sammen med klasselister, e-postadresser etc. Studentene var blitt gjort kjent med diskusjonsforum og visste hvordan de skulle ta seg fram der. De var positive og entusiastiske etter første samling og gledet seg til å ta fatt på studiet.

Jeg har valgt å gå relativt detaljert inn i de første innleggene i diskusjonsforum for å vise hva nettsamtalene dreide seg om i starten, og hva slags diskusjonsstrategi det fra min side ble lagt vekt på. Det første innlegget fra min side var ment å skulle være en igangsetter som alle skulle ha mulighet til å si noe om. Innlegget handler om læring:

Tenk tilbake på egen skoletid. Var det noen ganger du hadde følelsen av å virkelig ha LÆRT noe i norskfaget?

Faglærer i disk. forum

22 av 32 studenter responderte på innlegget. De fleste innleggene deres var knyttet til lærerens rolle i læringsprosessen. Det at læreren var en dyktig forteller, gikk igjen, likeså at læreren var flink til å formidle fagstoff, skape interesse for f. eks. grammatikk og tekstanalyse. Noen nevnte at de lærte av å få positive tilbakemeldinger på tekster og når læreren ga dem metoder for å skrive bedre. Et par knyttet god læring til det at læreren iscenesatte trivselstiltak i klassen. Ingen nevnte medelevers rolle i læringsprosessen, eller andre faktorer som kunne ha påvirket læringen.

Jeg var ganske tilbakeholden med kommentarer, for jeg ønsket at studentene skulle kommentere hverandres innlegg, eller spille videre på noe av det de andre kom med. Ett av innleggene som ble kommentert av meg, tok opp et spesielt forhold knyttet til lærebøker. Jeg hadde ventet at noen skulle ta opp tråden og kanskje bringe fram noen nye momenter, men det var det ingen som gjorde. Ingen skrev mer enn ett innlegg. Det virket som om "leksa var gjort" da studentene hadde vist seg på diskusjonsforum med et innlegg. De som ikke deltok, hevdet i ettertid at de ikke hadde kommet i orden med Internett, eller at de ikke syntes de hadde noe nytt å bidra med.

Omtrent samtidig med innlegget om læring, inviterte jeg studentene til å komme med erfaringer knyttet til bruk av muntlig fortelling. På samling hadde muntlig fortelling vært tema, og en oppsummering av forelesning var lagt ut på nettet i tillegg til at jeg hadde formulert et fortellingsopplegg studentene kunne prøve på elever i egen klasse. Opplegget hadde de selv prøvd ut på samling, og de hadde da gitt uttrykk for at det fungerte meget bra. Henvisning til pensumstoff om fortelling lå også ute på fagsidene på nettet. Mitt spørsmål var som følger:

Har noen av dere erfaring med muntlig fortelling i klassen? Hvordan la dere opp til ei fortellingsøkt, og hvordan fungerte det? (Faglærer i disk.forum)

Denne gangen var 19 av 32 studenter inne og skrev innlegg, altså tre færre enn sist. Det jeg var litt spent på, var om studentene ville nøye seg med å skrive et svar på mitt spørsmål, eller om de ville lese hverandres innlegg og prøve å få i stand en slags samtale. Første innsender forteller om hvordan hun samler elevene i lyttekrok for å fortelle. Et innspill fra meg, formulert som et spørsmål, fører til presisering og eksemplifisering. Etter hvert følger flere på med flere gode eksempler på vellykkede fortellingserfaringer. Ingen skriver om noe som ikke har lyktes, de forteller om positive erfaringer med fortelling. Etter hvert hefter de seg på hverandres erfaringer, slik de ville ha gjort det i en vanlig klasse.

Som faglærer ønsket jeg å koble studentenes erfaringer til relevant teori, og det bød seg flere anledninger til det. Her er eksempel på hvordan nettsamtalen om fortelling kan utvide læringsprosessen. Guri forteller om arbeidet i en førsteklasse:

...Alle dagene ble så oppsummert med en liten fortellingsøkt da vi fylte ut en dagsplan som foreldrene kunne se på. Da fikk alle fortelle hva de hadde gjort den dagen på skolen. (Guri i disk.forum)

Jeg så her en mulighet til å gå inn og knytte an til pensumstoff om begyneropplæring.

Var det slik at dere skrev ned det som hadde skjedd på skolen? Hendte det noen ganger at foreldrene skrev tilbake? Tekstskaping (som vil si at eleven skaper en tekst sammen og får

hjelp til nedskrivning av en som er skrivekyndig, for eksempel lærer eller foreldre) er nevnt som et eget punkt i norskplanen (L-97), og inngår i begynnerundervisning i første klasse.

(Faglærer i disk.forum)

To av studentene forteller om erfaringer med tekstskaping etter dette, og Guri utdyper sitt første innlegg:

Ja, elevene dikterte og vi skrev ned det de fortalte med de ord og vendinger de brukte. Kanskje ikke helt korrekt norsk, men det ble jo fortalt fra 6-åringene direkte til foreldrene på denne måten. Det var en del foreldre som lurte på hva elevene hadde gjort i løpet av dagen. Når de spurte 6-åringene hjemme, sa elevene bare "ikke noe særlig, vi lekte litt" eller noe annet litt svevende. For å gi foreldrene noen stikkord til en mer utdypende samtale, begynte vi derfor med dagsplanen. Når ungene fikk bestemme hva og hvordan det skulle stå, ble også det de syntes var viktig samtaleemne når de kom hjem. For det kunne være noe helt annet enn det vi voksne i klassen trodde var dagens høydepunkt, som ble fremhevet av elevene ved dagens slutt.

(Guri i disk.forum)

Nå blander Tora seg inn i diskusjonen og trekker inn erfaringer fra foreldresiden. Tora er både lærerstudent og mor og har erfaringer fra tekstskaping sett med foreldres øyne.:

Som mor opplevde jeg også å bli involvert i en morsom metode ved fortelling i klassen. Sønnen gikk i andre klasse og kom hjem med en bok klassen hadde laget. De hadde startet med å fortelle hverandre om tegneserier og filmer, daglige gjøremål, egeninteresser m. m. Læreren noterte, og sammen sydde de dette til ei fortelling. neste time repeterte de forrige times fortelling som nå fikk en fortsettelse. Dette tok tid, og gikk over noen få uker. Resultatet ble ei svært morsom "bok" om "Da Tom og Jerry drog til Mummidalen med hesten Litago". Hver elev tegnet sin tegning fra fortellingen som de satte inn i boken, og den ble til slutt kopiert opp så alle fikk hver sin. Det var en stor fornøyelse å lese boka som er krydret med morsomheter fra Tom og Jerry, stadig forstyrret av sidesprang fra andre kjente karakterer.

(Tora i disk.forum)

Vi ser her gode eksempler på hvordan praksisfellesskapet utvides, og hvordan både faglærer og medstudenter bidrar til å videreutvikle fagkunnskap: Faglærer henviser til teori, og studentene bidrar med læringserfaringer fra flere områder. Dermed minskes avstanden mellom det studentene kan fra før og det de optimalt kan lære. Også andre studenter enn de som deltar direkte, lærer av dette. De som enda ikke tør å være med i diskusjonen, sier i en samtale om dette temaet, at de leser og bruker kunnskapen i egen praksis. Ved at erfaringene skrives ned og blir liggende på nettet, kan de altså deles av flere, og de kan brukes når studentene skal jobbe mer spesifikt med begynneropplæring i studiet og i daglig arbeid med småskoleelever.

Berit, som bidrar med det neste innspillet i samtalen om muntlig fortelling, kommenterer ikke tekstskaping, men bringer inn et nytt moment: Hun beskriver hvordan hun er opptatt av å lære elevene å vente på tur og lytte, og hun inviterer de andre til å komme med innspill om dette:

....Det er jo flott å være i besittelse av frodig fantasi og fortellerglede, men det er jo også viktig å lære dem at det er lurt å stoppe før tilhørerne har sovnet. Det å vente på tur og samtidig konsentrere seg om det andre har å si, er heller ikke like greit for alle. Kunsten å kunne stanse den allfor taletrengte på en grei og fin måte som ikke virker sårende eller støtende, er ikke alltid like lett. det kunne være artig å høre hvordan dere takler den oppgaven. (...)

(Berit i disk.forum)

Videre forteller Berit om erfaringer hun har om fortelling integrert med fagene Kunst og håndverk og Musikk. Ingen kommer med innspill til hennes innlegg, til tross for at hun stiller

et konkret spørsmål til gruppen. Kanskje er ikke emnene interessante nok for studentene, eller kanskje mener de jobben er gjort når de har svart på faglærers første innlegg. Det kan også tenkes at noen får prestasjonsangst fordi de opplever at andre er mer velformulerte og har mer kunnskap enn de selv har. Noen studenter antyder dette i samtaler vi har om bruk av diskusjonsforum. I ettertid har jeg også sett at når for mange deltar i et diskusjonsrom, er det vanskelig å holde en diskusjon gående. Vi gikk da også ganske snart over til å bruke diskusjonsforum med færre deltakere i hvert rom.⁴

I en intervjusekvens på andre samling to måneder senere, sier de fleste studentene at de leser innlegg og lærer av det de andre skriver. Fem føler de ikke har noe å bidra med fordi de andre har sagt det som skal sies. Bare tre studenter sier de vegrer seg for å komme med innlegg fordi de føler seg utrygge. Berit mener læreren bør komme med nye innspill når diskusjonen kun blir gjentakning av det andre har sagt før. I ettertid ser jeg at det kunne vært gjort. Det er nettopp når diskusjonene stopper opp, at læreren kan bidra med sin kompetanse og prøve å få mer ut av studentene.

3.8 *Antall innlegg avtar*

Ett nytt emne var Barne- og ungdomslitteratur. Før andre samling la jeg inn en invitasjon til fagprat om bildebøker på diskusjonsforum. Fagpraten ble introdusert med et direktiv og et etterfølgende spørsmål. Dette var ingen obligatorisk oppgave, men ment som en hjelp til å komme i gang med å lese teori.

Les kap. 6 i Den norske biletboka og bruk ei av bildebøkene du har lest, som utgangspunkt for å skrive et innlegg i diskusjonsgruppa. Hva slags virkemidler brukes for å få fram trekk ved personligheten til en av personene i boka?

(Faglærer i disk.forum)

Denne gangen er det færre studenter enn før som deltar, bare 12 av 32, mot 22 i første diskusjonsemne. Lise åpner innleggsrunden fra studentene med et spørsmål til faglærer. Legg merke til smilefjeset. Hun demper spørsmålet og spør med et glimt i øyet.

Hei.
Har lest nesten alle billedbøkene. Det som slår meg, er at tegneren lager så dystre og skremmende bilder. Tror ikke jeg hadde valgt noen av disse til mine barn. Dette er bare noe jeg har tenkt på . En ting til, har du tenkt på hvilken makt du har når du velger bøker vi skal lese?
Hilsen Lise :)

(Lise i disk.forum)

Smiletegnet indikerer at spørsmålet må oppfattes litt humoristisk, det er usikkert om studenten mener å konstatere fakta, eller om hun venter seg et svar. Som faglærer velger jeg å ta tak i spørsmålet og prøve å gi en forklaring, slik jeg ville ha gjort det om spørsmålet var blitt stilt i en vanlig klasse, og jeg bruker også muligheten spørsmålet gir, til å koble inn noe teori fra pensum:

Jo, det har jeg tenkt på. Det er ikke tilfeldig hvilke bøker som er blitt kanonisert (dvs. blir sett på som betydningsfull kulturarv) Peer-Harry Bjørkeng skriver noe om litterær kanon, og om valg av

⁴ Vi kan tenke oss det store diskusjonsforumet som et virtuelt klasserom der alle kan delta i samtalen. I tillegg kan man lage mindre diskusjonsarenaer, virtuelle grupperom, der bare noen få har adgang.

litteratur i Fagdidaktikkboka. (litteraturkapittelet) Når vi velger bildebøker for studentene, er det en rekke mål vi vil ivareta. Hvilke, kan dere kanskje prøve å undersøke. Det står litt om bruk av bildebøker i L-97. Dessuten ønsker vi å introdusere de nye bøkene for studentene, og vi velger gjerne bøker som har fått god omtale i pressen, eller bøker vi vet kan provosere fram debatt. Før vi går i gang med å arbeide med bøkene, hender det vi får reaksjoner på at valgene våre er litt annerledes enn det studentene har tenkt seg. Man undrer på om bøkene passer for barn osv. Flott at det blir satt søkelys på dette nå. Jeg lager ei ny diskusjonsgruppe i tillegg til denne, og håper på debatt. (Her, i denne gruppa, skal vi fortsatt diskutere virkemidler, og jeg håper dere vil være aktive i begge gruppene nå framover)

(Faglærer i disk.forum)

Åtte av studentene kommer med lange, gjennomtenkte, teoribaserte innlegg etter dette. Det er tydelig at mine forsøk på å knytte an til pensum har hatt betydning for disse studentene. Ingen av studentene stiller imidlertid noen spørsmål i innleggene sine, eller responderer på andres innlegg, og jeg prøver å få i gang mer aktivitet ved å stille et nytt spørsmål.

Hvilke mål kan vi oppnå ved å bruke bildebøker i undervisningssammenheng?

(Faglærer i disk.forum)

Fremdeles er det bare 12 studenter som deltar, noen av de som var med i forrige runde, har falt fra, og noen nye har kommet til. Bortsett fra ett innlegg, er alle lange og innholdsrike, og her er mye å ta tak i for dem som ønsker å oppdatere seg i forhold til bildebøker, som skal være tema for gruppearbeid i neste måned. Som faglærer prøver jeg å være mer synlig i diskusjonsforum denne gangen, og legger inn to tilleggs spørsmål etter de fem første innleggene. Spørsmålene tar utgangspunkt i noen av de momentene studentene selv har kommet med i sine innlegg.

Har bildene noen funksjon utover det å illustrere?

(Faglærer i disk.forum)

Sammen har dere kommet fram til mye viktig info. om bildebøker. Finner dere noe i læreplanen som tilsier at vi skal arbeide med bildebøker i de øverste klassene i grunnskolen? Er det noen av de aktuelle bøkene dere har lest, som kunne passe å bruke på ungdomstrinnet?

(Faglærer i disk.forum)

De åtte neste innleggene er svar på begge spørsmålene. Studentene viser blant annet at de har studert læreplanen og sett at arbeid med bildebøker er nevnt spesielt under mål for åttende klasse på ungdomstrinnet.

Faglig får vi nå mye ut av aktiviteten i diskusjonsgruppene, men så lenge tredjeparten av studentene glimrer med sitt fravær, kan jeg ikke si meg helt fornøyd. Analogien til det fysiske klasserommet er imidlertid interessant. Av 32 studenter i en vanlig klasse, er det ofte ikke mer enn en tredjedel som tar aktivt del i diskusjoner og samtaler. Resten lytter mer eller mindre aktivt⁵. I nettklasserommet er det plass for lange og godt underbygde innlegg, som alle får med seg, dersom de orker å lese. Våre studenter hevder at de er ivrige lesere av innlegg i diskusjonsforum. De har inntatt rollen som perifert deltakende medlemmer i et læringsmiljø de er en legitim del av. (Lave and Wenger 1991) Målet må være å få dem til å bli fullverdige deltakere i læringsfellesskapet.

Noen av studentene våre hadde mulighet til å møtes og snakke sammen, og de møttes jevnlig for å diskutere spørsmål knyttet til studiet. Det foregikk ganske sikkert mye læring i disse

⁵ Observasjoner fra egen tjue års praksis som lærer i grunnskolen og fra ni år i lærerutdanning.

gruppene, men jeg ønsket også at studentene skulle få trening i å skrive. Dessuten ville jeg at hele klassen skulle ta del i hverandres erfaringer og være læringsressurser for hverandre. Man lærer ved å sette tankene sine ned på papiret, og man må konsentrere seg om språk og formulering når man skal presentere noe for andre mottakere. Når man må formulere seg skriftlig om faglige spørsmål, får man trening i å bruke fagtermer og nye begreper, og både kunnskapsfeltet og skriveferdigheten utvides og utvikles. Man lærer også av at mottakere responderer ved å stille spørsmål og komme med nye innspill⁶.

For å prøve å finne ut hvordan jeg kunne få flere studenter til å bli aktive deltakere i diskusjonsforum, registrerte jeg samlet aktivitet så langt og sammenlignet data med svarene studentene ga på et spørreskjema⁷ der jeg ba dem om å si noe om deres syn på egen muntlig og skriftlig kompetanse. På spørreskjemaet skulle de også kommentere egen aktivitet på nettet.

Ut fra kvantitative målinger av aktivitet på nettet delte jeg studentene inn i tre kategorier: *Aktive* i nettdiskusjon (5), *ganske aktive* (12), *passive* (15). 28 av 32 studenter svarte på spørreskjemaet. Av de aktive sier tre at de *liker å uttrykke seg skriftlig*, og en av dem foretrekker faktisk skriftlig uttrykksform framfor muntlig. I gruppen *ganske aktiv* er det to som sier at det bare er *av og til* de synes det er greit å skrive. Resten (10) synes *skrivning er ok*, eller at de *liker å skrive*. I gruppen *passive* finner vi sju som sier de *liker å skrive*, og fire som *synes det er ok*. Bare en liker ikke å skrive, og en *synes det er greit av og til*. To av de studentene som er registrert som *aktive* og to fra gruppen *passive*, har ikke svart på spørreskjema.

Det ser altså ikke ut til at det er liten tiltro til egen skriveferdighet som er hovedgrunnen til manglende deltakelse. De som tilhører gruppen *passive*, melder om andre grunner for ikke å delta. Noen synes ganske enkelt at det tar for mye tid å diskutere på nettet. De har mulighet til å møtes fysisk og prioriterer ikke nettsamtaler. Noen vegrer seg og vil ikke skrive fordi andre har sagt alt som er viktig før dem. (6) Bare to av studentene sier at de synes det er litt flaut at andre kan lese det de skriver. I gruppen *ganske aktive* er det fire som svarer at de synes det meste er sagt før. Resten har ulike andre grunner for ikke å delta så mye.

Det ser heller ikke ut som at manglende dataferdigheter er årsak til liten aktivitet i diskusjonsforum. Av dem som er *aktive* i diskusjonsforum, har ingen noen særlig datakompetanse fra før utover det å bruke et tekstbehandlingsprogram. I gruppen *passive* finner vi en som hevder å ha mye kompetanse, og i gruppen *ganske aktiv* finnes det en student som aldri har prøvd å bruke en datamaskin før. I en samtale med studentene kommer det fram at flere synes arbeidet foran datamaskinen tar mye tid, og de prioriterer andre ting. Det er også tydelig at mange venter seg et direkte svar fra læreren til deres personlige innlegg og er skuffet over at læreren ikke responderer. Årsakene til manglende deltakelse i diskusjonsforum må kanskje sees i sammenheng med hva slags forventninger studentene har til studiet.

En annen årsak til manglende deltakelse kan være at mine spørsmål styrer for mye. De er rett og slett for "skolske" i den forstand at de nærmest fungerer som kontrollspørsmål og innbyr i liten grad til refleksjon. Etter hvert som studentene har lest mer teori, vil det nok være mulig å utfordre dem noe mer faglig ved å bruke en åpen spørsmålsform. De spørsmålene som er knyttet til studentenes egne praksiserfaringer, ser ut til å stimulere til noe mer aktivitet, men skal det faglige utbyttet bli godt, må forutsetningen være at alle har mulighet til å få norsk-faglig praksis. Et spørsmål fra min side om å dele erfaringer fra utprøving med prosess-

⁶ Jf. teorikapittelet

⁷ Se vedlegg 2

orientert skrivepedagogikk, utløste svært få svar. Årsaken var at bare få studenter underviste eller fulgte undervisning i norsk, og de som underviste i faget, hadde ikke tydeligvis ikke kunnskap nok til å sette i gang arbeid med respons i elevgrupper.

3.9 Frustrasjon og fellesskap

Det viste seg ganske tidlig i studiet at studentene hadde klare rolleforventninger. Det var faglærerne som skulle ta initiativ til handlinger. Første samling foregikk stort sett på tradisjonelt vis med lærerne som initiativtakere til ulike samhandlingsoppgaver, samt noen få innføringsforelesninger. Tapescott (1998), bruker begrepet "broadcast learning" om læringsformer der læreren overfører sin kunnskap til elevene og instruerer dem i hva som skal gjøres. Bruk av datamaskin i læringsprosessen kan utmerket godt stimulere til denne formen for læring om ikke læreren er bevisst på at det er gjennom utforskning og interaktivitet studentene får mest ut av samspillet med datamaskinen.

Kommunikasjon var tema for andre samling, og ved å studere studentenes metaperspektiv på egen nett-kommunikasjon på diskusjonsforum i pedagogikk, fikk jeg noen interessante svar på passiviteten jeg tidligere hadde registrert. Studentene var blitt oppfordret til å uttale seg om hvordan nettstudiet har fungert så langt. Mange kom med innlegg, og stort sett gikk innleggene på at det er vanskeligere å kommunisere og samarbeide via nettet fordi man ikke har kroppsspråket eller ansiktsuttrykk å støtte seg på, og fordi det kan være lett å misforstå hverandre. Innledningen på Guris innlegg får stå som eksempel: Merk bruken av versaler for å understreke noe som tydeligvis er svært viktig å få sagt:

Hei!

DET JEG PERSONLIG HAR MERKET SOM ET PROBLEM ER AT EN IKKE KAN SE KROPPSPRÅKET ELLER ANNSIKTSUTTRYKKET TIL DEN EN "SNAKKER "med. Da er det også vanskelig å tolke hvordan mottakeren mottar mitt budskap. Det blir lett misforståelser Det er ikke det samme å skrive en ironisk melding som det å si en, så en må bruke tid på dette. I tillegg kjenner vi hverandre ikke noe særlig (i hvert fall kjente jeg ingen da jeg begynte) (...)
Derfor er det fort gjort å trampe noen på tærne.

(Guri i disk.forum)

Flere av studentene hadde samme opplevelse som Guri. Mange var frustrerte fordi dette var en ny måte å arbeide på, som de ikke var vant til. Men samtidig opplevde vi at enkelte studenter i denne fasen av studiet brukte nettet til å oppmuntre og hjelpe hverandre, være deltakende og fungere empatisk i forholdet til hverandre:

... Det er klart at det er mye lettere å kommunisere "face to face" enn å sitte foran datamaskina, men jeg tror det har litt med trening å gjøre. Så til dere som synes det er vanskelig å kommunisere over nettet: Jo oftere dere gjør det, jo enklere blir det. Internett er jo et unikt hjelpemiddel til å kommunisere jorda rundt, jeg for min del har truffet på andre lærere, bl.a i Canada. Det var kjempeinteressant, og vi har utvekslet erfaringer og kommet med tips til hverandre. Så jenter (og gutter) det er bare å slippe seg løs.

(Trine i disk.forum)

Trine er ofte inne og oppmuntre de andre. Hun er en av dem som hadde lite dataerfaring før studiene tok til, og hun gir i samtaler uttrykk for at hun lærer mye. I fagsammenheng er hun ofte den første til å komme med innspill. her er en kommentar fra en medstudent:

Du er ikke alene om å føle at du ikke strekker til!!!! Faktisk tror jeg det gjelder for ganske mange av oss. Men jeg er enig med deg at når man ser på forums aktiviteten til mange av våre

medstudenter, kan man fort føle at en selv kommer "til kort". Jeg tror derimot det er viktig å sette sin egen situasjon i "perspektiv", og heller tenke positivt på hva vi faktisk får utrettet. Ikke bruk deg opp på å ha dårlig samvittighet over ting som skulle vært gjort. Bruk heller energien til å strukturere den tiden du faktisk HAR til rådighet. Ved å sammenligne seg med alle andre blir man fort lite konstruktiv og det gagner ingen. Når det gjelder data tror jeg ikke vi må ta frustrasjonene på forskudd. Selv er jeg mektig imponert over hva som faktisk går an (jeg kunne ikke noe fra før) - og er glad for hver dag -og prestasjon jeg (data'n) mestrer. STÅ PÅ OG IKKE MIST MOTET!

(Trine i disk.forum)

Studentene hjelper hverandre med praktiske så vel som teoretiske spørsmål, og stadig flere begynner å føle seg som del av et klassefelleskap:

Hei, Lise og Pia.

Beklager, men jeg har ikke hatt sjansen å takke dere for hjelpen. Det er meget fint å få hjelp med en gang man ber om det. I begynnelsen var jeg litt skeptisk mot dette "nett-systemet" som direkte og hurtig kommunikasjonssystem, men etter det jeg har erfart hittil, så er det ganske fint.

(Inger i disk.forum)

En del av studentene etterlyste ganske tidlig tilstedeværelse av lærerne i diskusjonsforum. Noen hadde forventninger om en helt annen type nettstudium enn det vi hadde lagt opp til. De ville ha klart definerte oppgaver som de skulle sende inn og få lærerens tilbakemelding på, og de ville ha en oversikt over antall oppgaver og tidspunkt for innleveringer. Samhandling studentene imellom var ok, men det ble forventet at lærerne deltok og kommenterte innleggene: Flere av studentene hadde en forestilling om at innlegg i diskusjonsforum var det samme som innlevering av en oppgave, og de ville ha svar fra læreren:

Det er og viktig med umiddelbar respons på det vi gjør.

Her sender vi inn en oppgave, og det kan ta lang tid for vi får svar/respons på det vi gjør.

Mange av oss har ikke brukt data, e-post og diskusjonsforum før. Det er både nytt og uvant å uttrykke seg skriftlig.

(Randi i disk.forum)

Utfordringene vi står overfor vi som går på et IKT-støttet studium. Tja. Det er et ensomt studie. Noen ganger savner man foreleseren. Her får vi ikke noe stoff inn på den "passive" måten (sitte og lytte). Vi må lese alt stoff sjøl.

(Siv i disk.forum)

IKT-studentene mangler også en jevnlig kontakt med lærerne, noe som andre studenter i større grad har. Denne kontakten er viktig ikke bare som en sosial kontroll, men også fordi man på en annen måte får selvbekreftelse og motivasjon til å stå litt på. Når man studerer over nettet slik som vi gjør er det også et problem at all informasjon må leses. Man har ingen som "minner" deg på ting du må huske. Du må selv jevnlig gå innom en mengde sider på nettet for å hente beskjeder og oppgaver, og det er tungvint. Å fungere som en klasse over nettet tror jeg er en uopnåelig utopi.

Jeg synes ikke kommunikasjonen over nettet er spesielt fruktbart. Joda, man kan lese de andre sine innlegg, men det er tungvint å diskutere ting. Det tar for lang tid før man får respons til at man gidder å engasjere seg. Jeg synes derfor det er viktig at alle er innom de forskjellige sidene hver dag, slik at tiden fra man stiller et spørsmål til at man får svar blir kortet ned til et minimum. (personlig er jeg da tilbake til det med sosial kontroll og manglende selvdisiplin.

(Gerd i disk.forum)

Adgang til læring innebærer deltakelse i vesentlige handlinger i praksisfelleskapet. (Nielsen og Kvale 1999 s. 243) Spørsmålet er hvem som skal ta initiativ til handling. Gerd har forventninger om at lærerne skal ta dette initiativet, og at det skal knyttes til konkrete arbeidsoppgaver som studentene skal løse. Dette kommer fram i direkte samtaler med Gerd under en

av samlingene. Opplæring i bruk av programvare er for eksempel lærernes ansvar. Det går for mye tid bort når studentene selv skal sette seg inn i detaljer:

Manglende/for lite undervisning i dataprogrammene som blir brukt gjør også at vi som elever må bruke forholdsvis mye tid til å "leke" og forske på egenhånd. Sett i lys av den relativt tøffe hverdagen mange av oss har som studenter, er dette også noe skolen bør ta tak i.

(Gerd i disk.forum)

Gerd har muligheter for å møte sin kollokviegruppe ansikt til ansikt, og hun deltar lite i diskusjoner på nettet. Hun er tydelig frustrert over måten studiet er lagt opp på. Et par uker etter dette innlegget kommer et nytt innlegg om samme sak:

Et problem vi som IKT-studenter har er fraværet av lærere mellom samlingene. Den kontakten mellom lærer og elev som det legges opp til her er minimal, og det opplever jeg som et problem, spesielt siden vi leverer inn relativt få oppgaver, og får korrektiv respons på enda færre.

(Gerd i disk.forum)

På dette tidspunktet av studiet (november) kan jeg ikke se at vi ved hjelp av diskusjonsforum har oppnådd så mye rent faglig innafor norskfaget. Visse innspill tyder imidlertid på at flere av studentene er begynt å reflektere over sin egen praksis i grunnskolen. De knytter det de leser opp mot egen praksis, og de utveksler erfaringer i de elektroniske grupperommene sine. Ellers er de opptatt av å utforske de nye programmene og lære seg å bruke dem i studiet. De fleste studentene er begynt å lese pensumstoff; noen emner har vært berørt på diskusjonsforum, men altfor mange er passive og venter på at det skal skje mer konkrete utspill fra lærerens side. Innsending av individuelle besvarelser til lærer ser ut til å være enklere å forholde seg enn samhandling med andre studenter. Et gruppearbeid om å lage vevsider setter imidlertid i gang en prosess etter hvert.

4 Utprøvningsfase 2 - Bokprosjekt

4.1 Samarbeid om å lage vevsider

Andre samling var i slutten av september. Tema for samlingen var kommunikasjon, og den norskfaglige delen handlet om skjermttekster og kommunikasjon via Internett. Det var lagt opp til en større samarbeidsoppgave som studentene kunne starte med på lærestedet og fortsette med over nettet når samlingen var ferdig. Selve oppgaven besto i at studentgruppene skulle utforme en hypertekst der de skulle bidra med kunnskap om og refleksjon omkring bruk av bildebøker og annen barne- og ungdomslitteratur. De ferdige produktene skulle publiseres på nettet og være tilgjengelig for alle fra høgskolenes vevsider. Målgruppen var medstudenter og andre interesserte.

Halvparten av studentene (de som hadde Kunst og Håndverk som valgfag) skulle utføre arbeidet sammen med studenter fra Høgskolen i Vestfold. Den andre halvparten (som hadde Musikk som valgfag) samarbeidet i de faste kollokviegruppene om å lage hvert sitt nettsted. Alle fikk tilgang til samme informasjon, som ble gjort tilgjengelig via nettet. De fikk noen timers innføring i bruk av Microsoft Front Page, og en oppskrift på hvordan de kunne bruke et slikt program på egen hånd. Alle gruppene laget to nettpresentasjoner hver, en om bildebøker og en om ungdomsbøker.

Under arbeid med det første nettstedet, der grupper på fire skulle presentere hver si bildebok, fikk studentene ulike former for respons fra faglærerne, og studentgruppene ga også respons til hverandre. Alle studentene fikk veiledning og hjelp når de selv tok initiativ til det, men bare de gruppene som samarbeidet med Vestfoldstudentene, fikk hjelp av faglærerne til å komme i gang med diskusjon omkring bøkene før selve fordelingen av arbeidet tok til. Jeg ønsket å se om styrt hjelp i form av spørsmål på diskusjonsforum hadde betydning for arbeidsprosessen og de ferdige produktene, og ville derfor bruke den ene halvparten av studentene som kontrollgruppe. Lærerrespons ble imidlertid gitt til alle gruppene når førsteutkastene var lagt ut på nettet. Deretter ga studentgruppene respons til hverandre. De brukte i stor grad den samme malen for respons som vi faglærerne hadde laget, men noen utviklet den videre og forbedret den. Førsteutkastene var passordbeskyttet

Norsklærerne hadde på forhånd laget et nettsted der all [informasjon om dette prosjektet](http://www.alu.hist.no/~dagrunks/bokverksted/index.htm) (<http://www.alu.hist.no/~dagrunks/bokverksted/index.htm>) ble lagt. Det ble laget med bruk av enkle hjelpemidler og kunne som sådan være en modell for hvordan en hypertekststruktur bygges opp. På dette nettstedet la vi inn navn og e-postadresse til gruppene, leseforslag, koblinger til andre nettsteder osv. Vi hadde også plukket ut bøkene som det skulle arbeides med. Ni bøker ble fordelt på ni grupper med ca fire studenter i hver gruppe, to fra HiST og to fra HiVE. Musikkstudentene ble inndelt i fire grupper. Hver av disse gruppene fikk velge en av de ni aktuelle bøkene som utgangspunkt for arbeidet sitt.

Prosjektet studentene skulle arbeide med, var på en måte ganske styrt, idet visse faglige elementer skulle inngå, og det var satt klare rammer for arbeidet. Studentene skulle finne ut

noe om forfatteren, analysere ei bildebok, sette den inn i sin samtid og reflektere over bruk i skolen. Ellers sto de fritt med hensyn til hvordan de ville organisere nettstedet sitt og hva de ville ha med av øvrig informasjon. Målet var at studentene skulle kunne bidra med kunnskap om og refleksjon omkring bruk av bildebøker til medstudenter, og det var meningen at de ferdige produktene skulle publiseres åpent for publikum. Informasjonen studentene fikk, ligger på nettstedet som det er henvist til videre leger ut i rapporten.

4.2 Faglærer setter i gang nettsamtaler

Vi opererte nå med to storgrupper som hadde en noe ulik arbeidsprosess. Musikkgruppa ble stort sett overlatt til seg selv etter at informasjonen var lagt ut. De fikk bare hjelp når de selv ba om det. Samarbeidsgruppa Vestfold/Trøndelag fikk mer lærerhjelp i starten. For å sette i gang en tankeprosess, inviterte norsklærerne til samtale om bøkene, en idemyldring, på et asynkront diskusjonsforum som ligger på Høgskolen i Vestfold sitt nettsted. Det er annerledes utformet enn det våre studenter ellers brukte, men såpass enkelt å bruke at vi ikke så noen grunn til å gå inn med noe slags læring. Det viste seg heller ikke å være nødvendig. Studentene overførte kunnskapen de hadde fra det kjente, til det nye.

En idemyldring på nettet i forkant av arbeidet med nettsidene ville, slik vi faglærere vurderte det, ha flere funksjoner. Nye tanker og problemstillinger ville oppstå og utvikles underveis i diskusjonen, og momenter fra dialogene ville kunne brukes i de tekstene som skulle utformes til en hypertekst og legge ut på nettet. Mediet gjør det enkelt å klippe tekst fra et program til et annet, og det er enkelt å redigere på skjermen..

Vi ble enige om å legge inn en innledende tekst og fire fagspørsmål knyttet til hver av de ni bøkene som studentene skulle arbeide med. Innledningsteksten var lik for alle gruppene, og vi lærerne skiftet på å underskrive. Her er et eksempel fra en av faglærertekstene:

Hvordan har dere tenkt å legge opp arbeidet med denne bildeboka? Hvor ofte skal dere møtes i diskusjonsforumet? Hvilke aspekt skal dere ta opp i boka, og hvordan skal dere fordele disse mellom gruppemedlemmene? Hvordan skal dere sørge for at alle blir medansvarlige for hele presentasjonen? Hvordan skal dere utnytte faglærerne?

Og sist, men ikke minst: Hvor mye, og hvilken faglitteratur skal dere lese for å gjøre dette til en spennende og faglig presentasjon?

Vi anbefaler dere å ikke diskutere disse spørsmålene på en gang! Gå heller ofte inn på diskusjonsforum, og ta problemene etter hvert som de blir aktuelle. Det er også lurt å ta noen grundige diskusjonsrunder om boka før dere begynner organiseringa av arbeidet.

(Skrevet av Hildegunn)

Faglærernes innledningsspørsmål handler om organisering av arbeidet, men spørsmålene videre var utformet slik at de skulle kunne invitere til debatt. Noen av spørsmålene var knyttet an til bokmeldinger presentert i aviser på nettet, andre gikk direkte på utforming, handling, motiv, tematikk, person- og miljøskildring osv. Gruppene angrep stoffet ganske forskjellig. Tre av de ni gruppene gjorde seg raskt ferdige med spørsmålene og gikk deretter over til å diskutere hvordan de skulle organisere arbeidet med bildeboka. Det virket som om "leksa" var gjort når hver av deltakerne hadde bidratt med ett innlegg. En av studentene fra disse gruppene sier det slik i en logg skrevet i etterkant av prosjektet:

Lærer- introene ble først og fremst besvart for å vise at vi deltok, slik at vi kunne få kontakt med de to vi skulle jobbe sammen med. (utdrag fra studentlogg)

De andre gruppene utnyttet muligheten for å finne ut mer om bøkene i samarbeid før de fordelte oppgavene seg imellom. Dermed fikk de del i helheten på en helt annen måte, og et eierforhold til hele emnet, ikke bare den delen av gruppearbeidet hver enkelt arbeidet med selv. Tradisjonelt gruppearbeid har ofte den svakheten at arbeidet blir delt mellom medlemmene og at hver tar ansvar for sin del, uten å sette seg inn i hva de andre har gjort. Nå utvekslet studentene synspunkter på flere ulike sider ved boka de arbeidet med, før de fordelte arbeidet.

Interessant var det også å diskutere med studentene i ettertid hvordan det å skulle sette sammen stoffet til en hypertekst, tvang dem til å lese hverandres bidrag og gi respons på enkeltbidrag. Denne responsen tok for seg både faglige og formelle sider ved teksten.

På spørsmål om lærerintroduksjonene var til hjelp, svarte alle de andre studentene⁸ bekræftende i loggene. En uttrykker seg slik om innleggene i diskusjonsforum:

Diskusjonsforumet var god starthjelp. Det ble flittig brukt de første dagene. Lærerintroene var nyttige. Vi fikk tidlig opp øynene for ting som det ville tatt tid før vi selv hadde oppdaget, hvis vi i det hele tatt hadde sett det. De to ulike anmeldelsene hadde vi nok ikke funnet selv. Etter noen dager, da vi kom i gang med selve skrivingen, begynte vi å bruke e-post i stedet.

(utdrag fra studentlogg)

I loggene ga studentene også uttrykk for at de hadde nytte av å se hverandres innlegg og at de fikk nye ideer etter hvert som de diskuterte:

...Det var godt å se hvordan de andre jobbet. E-post ble brukt når jobbingen kom i gang. Diskusjonsforumet ble brukt i begynnelsen slik at tankene og ideene begynte å komme.

(utdrag fra studentlogg)

For at en dialog skal fungere dynamisk, er det viktig at dialogpartnerne har et siktemål med kommunikasjonen. Faglig utbytte kan være et slikt siktemål. Årsakene til at tre av gruppene valgte bort mulighetene til reell diskusjon i forkant av samarbeidsoppgaven, kan være at disse studentene ønsket å bruke andre kilder for å få best mulig faglig utbytte. Mangel på kommunikativt prosjekt (Matre 1997 s. 81), eller manglende eierforhold til det kommunikative prosjektet faglærerne hadde lagt opp til, kan være en årsak til at noen av gruppene kuttet ut nettsamtalene og begynte med den konkrete arbeidsoppgaven med en gang. Mine undersøkelser viser at enkeltstudenter kunne ta initiativ til slike prosjekt i et forsøk på å drive fram diskusjon, men når medstudentene ikke responderte på initiativene som ble tatt, gikk ofte samtalen i stå.

En annen forklaring på at nettdiskusjonen stoppet opp, kan være at man ikke hadde noen såkalte pådrivere på gruppa, som greide å få med seg resten, eller at diskusjonen stoppet opp fordi ingen tok nye initiativ. En forklaring kan være at gruppene ikke hadde faglig kapasitet til å gjøre mer ut av oppgaven enn de gjorde. Det kan også tenkes at innleggenes karakter var av en slik art at de stengte for, eller gjorde det vanskelig å fortsette dialogen. Praktiske forhold utenfor skolen kan også ha vært en årsak til minimal deltakelse i diskusjonsgruppene. Kanskje hadde man ikke anledning til å prioritere studiearbeid i denne perioden. I loggene som

⁸ Sitater fra diskusjonsforum er hentet fra studenter ved både HiST og HiVE. Data fra logger omfatter bare HiST-studentene.

studentene fra HiST skriver i etterkant, er det også antydnet at det var vanskelig å samarbeide med folk man ikke kjente.

Alle som hadde gjennomført samarbeidsprosjektet om bildebøker, ga uttrykk for at det hadde vært strevsomt, men lærerikt. En student sier i en oppsummering:

Syns selv at jeg har lært mye. Mye mer enn jeg ville ha gjort bare ved å lese pensumlitteratur. Det var en flott måte å tilegne seg kunnskap på, men svært tidkrevende.

(utdrag fra studentlogg)

Vi faglærerne mente også at studentene hadde hatt stort utbytte av denne læringsprosessen. Det å samarbeide med studenter fra to læringsmiljøer, ga læringsgevinst på flere måter. Studentene kunne bringe med seg inn i arbeidet erfaringer fra to ulike fagmiljø og fra læringsmiljøet for øvrig. HiST-studentene hadde mye praksiserfaring, mens HiVE-studentene hadde den fordel at de kunne få all den tekniske hjelpen de trengte og at de hadde et bibliotek til disposisjon hele perioden. Alle var nødt til å skrive mye, ettersom det var umulig å møtes. Det var tydelig at studentene ved begge lærestedene nedla mye arbeid for å få et presentabelt produkt.

Etter en responsrunde ble det laget et andreutkast, og de ferdige resultatene ble lagt ut på nettet på adressen <http://ikt.hive.no/ans/ho/bildebokstedet.htm> Nettstedet har siden fungert som inspirasjonskilde for andre studenter som har arbeidet med bildebøker. Som en kuriositet kan det også nevnes at studentene overgikk sine mestere i høy grad da de skulle utforme egne vevpresentasjoner. Studentenes ferdige produkter var atskillig mer spenstige i formen enn lærernes enkle modell. Mesterlære hadde fungert svært så tilfredsstillende når det gjaldt utformingen av det ferdige produktet.

4.3 Hva skjedde i kontrollgruppa?

Studentene på Musikkgruppa hadde tilsvarende opplegg som K+H-gruppa, men de samarbeidet bare med hverandre og hadde ingen lærerintro som startgrunnlag i diskusjonsgruppene. Diskusjonen foregikk i de lukkede grupperommene, og de ulike gruppene hadde ikke tilgang til hverandres arbeidsprosess fram mot førsteutkastet. Et par av gruppene hadde mulighet til å møtes fysisk og valgte det alternativet istedenfor å diskutere på nettet. Ei av disse gruppene har bare et oppsummerende innlegg om bildeboka med henvisning til arbeidsfordeling, i sitt gruppeforum, og en annen diskuterer bare rent praktiske ting omkring møtetidspunkt osv. To grupper brukte diskusjonsforum relativt mye, men det ble stort sett ble brukt til å presentere tekstbiter som skulle være med i den ferdige presentasjonen, stoff studentene hadde funnet i andre kilder, lenker til andre kilder med informasjon om emnet osv. Meningen var vel å få respons fra medstudenter på arbeidet, og det fikk de også, delvis ved å bruke e-post og telefon i tillegg til diskusjonsforumet. Det foregikk i liten grad noen særlig *diskusjon* rundt selve boka på nettet før organisering av arbeidet med nettsidene tok til. Resultatet for alle fire gruppene ble imidlertid bra, spesielt med tanke på form. Hva innhold angår, var produktene til samarbeidsgruppene Vestfold/Trondheim bedre.

Faglærer var fraværende i diskusjonen ut fra en ide om at la man først til rette arbeidet på en skikkelig måte, skulle studentene kunne greie resten selv. Jeg ville dessuten ha en mulighet for å sammenligne to grupper som skulle gjennomføre samme opplegg, men med ulik grad av lærerstyring, og ulik grad av åpenhet mellom gruppene. Jeg var tilgjengelig via e-post, og svarte på direkte henvendelser fra studentene, men tok ikke noe annet initiativ enn å oppmuntre når jeg så at det foregikk aktivitet på nettet. I en muntlig oppsummering kritiseres faglærer for manglende oppfølging underveis i prosessen fram mot et førsteutkast. I ettertid ser jeg at denne kritikken er berettiget.

4.4 *Faglærer bør være synlig*

I en kronikk i Dagbladet 10. mai 2000 kommenterer professor Svein Østerud to ulike syn på lærerrollen som begge har forankring i L-97, både formidleren som reduserer elevene til ”tomme kar” og veilederen, som legger til rette, overvåker og vurderer elevenes kognitive utvikling. Med utgangspunkt i teorier fra Vygotsky tar han til orde for et tredje alternativ som både er ment som korrektiv til og som brobygger mellom de to leirene i og utenfor skolen som står for hvert sitt syn på hvordan læring skjer. Han hevder at elevene for å kunne lære, trenger en kulturell virkelighet i tillegg til den sansbare fysiske virkeligheten, og at denne kulturelle virkeligheten blir meningsfull gjennom språket. Om læring gjennom språklig samhandling sier han videre:

Som språkbruker tilkjennes læreren en helt spesiell rolle i denne prosessen. Hun er den som ut fra sin kulturelle orientering samhandler og samtaler med barna om den virkeligheten de står overfor. Det dreier seg da ikke om formidling av faktakunnskap fra en part til en annen, men om kommunikative handlinger der læreren framfører sin virkelighetsforståelse for at elevene kan forholde seg fortolkende til den. I samspillet mellom lærerens voksenkulturelle utsagn og elevenes ungdomskulturelle tolkninger blir kunnskapen til. (Østerud 2000)

Læreren må altså synliggjøre sin faglighet gjennom språket, men på en måte som inkluderer eleven og inviterer til samspill. I arbeidet med barnelitteratur varierte faglærers delaktighet i de to ulike storgruppene. Forarbeidet med informasjon, innledning og motivasjon var lik, det samme gjaldt tilbakemelding på førsteutkast. I det bokprosjektet vi samarbeidet med Vestfold om, gikk begge faglærerne sammen om å skrive tilbakemeldinger ut fra en mal vi utarbeidet sammen på forhånd. Den samme malen ble brukt som grunnlag for tilbakemelding til musikkstudentene. Studentgruppene ble også bedt om å gi hverandre respons.

Diskusjonsforum ble brukt noe annerledes når lærer kom med innspill i starten, og når alle hadde innsyn i hverandres prosesser. Studentene ble ledet til å diskutere, idet de hadde noen problemstillinger å forholde seg til, og de leste hverandres innlegg og fikk ideer til egne. Faglærer bidro også til at studenter leste innlegg på tvers av egne grupper. Slik fikk studentene utvidet sin kunnskap om det aktuelle emnet de selv arbeider med, og de fikk inspirasjon til å lese mer. Her er et eksempel på hvordan dette ble gjort (Ei studentgruppe arbeidet med boka: ”Eg greier meg” av Rønnaug Kleiva. Ei anna gruppe har bildeboka ”Pappa” av Svein Nyhus, som sitt utgangspunkt.):

Jeg mener det kanskje kunne være interessant å sammenlikne denne boka med ”Pappa” av Svein Nyhus. Hva mener dere? Er det noen interessante likheter/ulikheter når det gjelder tema, stemning, synsvinkel, bilder fargebruk eller annet?

(Skrevet av Hildegunn)

Etter at den aktuelle gruppa har arbeidet litt med problemstillingen, kommer plutselig to medlemmer fra den andre gruppa med et innlegg. I det ene av disse innleggene inviteres det direkte til handling ved at senderen bidrar med faglig refleksjon og stiller et direkte spørsmål. Det andre innlegget er anerkjennende i forhold til arbeidet gruppa har gjort, og uttrykker begeistring i forhold til boka. Uttrykket ”*til langt oppover ørene*” må i denne sammenhengen tolkes positivt. Andre innlegg fra denne innsenderen bekrefter dette. Implisitt i innlegget ligger det også en antydning om at boka ”Eg greier meg” kanskje ikke bare skal betraktes som barnelitteratur. Her er de to innleggene:

Heisann,

Vi har pappa boka. Det hadde vært kjekt om vi kunne samarbeide litt. Jeg prøver å organisere prosessen på min hjemmeside. Der er dere velkomne, tilbakemeldinger mottas med stor takk. Jeg liker boka veldig godt. Det er en del skjult kommunikasjon der, som kommer til overflaten når man slipper seg løs og blir med Tommy på fantasireisen for å møte pappa. Det som har gjort størst inntrykk på meg er hvordan Tommy bruker fantasien som terapi. Gjennom fantasien kommer han nær Pappa og det hjelper han å forsone seg med savnet. Akkurat som om han blir klar over følelsene sine og aksepterer dem. I ”Eg greier meg” kan jeg ikke spore noen utvikling i personen. Hva mener dere om det?

(Studentinnlegg i disk.forum)

Jeg har gjort en sammenligning av Pappa! og Eg greier meg på ”vår side”. Det er lov til å kikke på det innlegget, for å få sendt det til to steder samtidig, greier jeg ikke. Leste innleggene under denne tittelen. Artig å se hvor langt dere har gravd dere ned i denne boka. Jeg (vi) har Pappa! til langt oppover ørene. Utrolig hvor mye spennende ei ”slik lita barnebok”!?!?! kan romme!

(Studentinnlegg i disk.forum)

Innleggene blir besvart og stoffet bearbeidet. Det er tydelig at det leses på tvers av gruppene og at gruppene inspirerer hverandre i arbeidet.

Gruppene laget siden nettsted der de presenterte annen barne- og ungdomslitteratur. I det arbeidet var gruppene sjølstyrte, og alle arbeidet i de faste kollokviegruppene. Samme prosedyre ble fulgt med hensyn til respons på førsteutkast, men ellers fulgte faglærer stort sett arbeidet fra sidelinja denne gangen, ved å lese innlegg i diskusjonsforum og kun svare på henvendelser. Det faglige utbyttet kunne nok ha vært bedre om faglærer hadde vært mer involvert i arbeidet, men her må man vurdere samlet veiledningstid i forhold til ressurser og rammer for studiet. Gledelig var det i hvert fall å kunne registrere at studentene hadde gjort positive erfaringer fra prosjektsamarbeidet med Vestfold som de tok med seg inn i gruppene sine, og at de alle hadde lært mye av det første prosjektet.

Hvordan skal så faglærer kunne bidra faglig uten å styre prosessen for mye? Vi så ganske fort at en måte vi kunne veilede på, var å sette klare rammer for arbeidet og bidra med ulike former for innspill etter hvert. Tidsrammen måtte være satt på forhånd, og noen premisser måtte legges for å sikre den faglige kvaliteten på innholdet. Å lage ei enkel, hyperstrukturert vevside på forhånd, var en nødvendig del av informasjonen. Vevsida var dessuten en slags mal om studentene skulle trenge det når de selv skulle lage hypertekster. Responsrunder var nødvendige: lærer-respons for å sikre kvaliteten på det som skulle legges ut på nettet, og for å antyde hva man skal legge vekt på når man gir respons på nettpresentasjoner, studentrespons for at studentene skulle få innsikt i andres faglige arbeider og for at de skulle å lære å gi respons til andre. Responsarbeid i forbindelse med nettpresentasjoner vil være en del av en norsklærers arbeid i framtida, og studentene må få modeller for den slags faglig virksomhet. Er dette arbeidet koblet til vevtekster de selv har produsert, vil de ha et helt annet eierforhold til tekstene enn om man bruker andres tekster som utgangspunkt for undervisning, og de vil være mer motivert for å lære.

Studentene kommer lenger i sin faglige tenkning når noen som er faglig kompetente, kommer med innspill som gir tanker ny næring. En faglig kompetent person kan være en medstudent, men der studentene ikke makter å "løfte" hverandre rent faglig, må faglærer gå inn med sin kompetanse og forsøke å veilede på en slik måte at studentens egne tanker bygges ut og frambringer ny refleksjon. To studenter i to forskjellige grupper som ikke fikk diskusjonen til å fungere, antyder en viss frustrasjon, til tross for lærer-intro i starten av diskusjonene. Lærer-intro som starthjelp er fint, men hadde faglærer bidratt med hjelp og støtte i den første fasen av diskusjonen, ville kanskje disse studentene fått mer ut av det faglige arbeidet med bildeboka. Selve nettpresentasjonen og utforming av hypertekst greide alle studentene å gjennomføre med hjelp av hverandre. Slik kommenterer et par av studentene innsatsen i diskusjonsforum:

Jeg føler at uten lærer-introene hadde det vært verre å komme i gang. Nå ble man tvunget til å sette seg inn i stoffet på en "proff" måte fra første stund, og man fikk et visst inntrykk av de andre studentenes måte å formidle sin kunnskap på. Innleggene (som vi studenter skrev) ble mer som små deler av en besvarelse. Jeg synes ikke at disse egnet seg til å diskutere. Etter at vi hadde svart på alle lærer-introene gikk vi direkte over til å bruke e-post. Dette fungerte mye bedre. Det ble mer sammenheng i vår kommunikasjon, og det var tidsbesparende i forhold til å bruke diskusjonsforum. (Logg fra student)

Jeg synes at diskusjonsforumet både i Vestfold og i Trondheim har fungert bra. Jeg synes at lærerintroene har vært til stor hjelp for å komme i gang med arbeidet. Alle innleggene har blitt fulgt opp. Vi har diskutert punktene og fordelt oppgavene. det eneste jeg har savnet er litt mer oppfølging fra lærerne. Jeg hadde ønsket at dere hadde kommet med små kommentarer underveis. Jeg mener ikke at dere skulle kommet med veiledning, men bare vise at dere hadde sett på det vi har gjort og kanskje gitt en liten oppmuntring til videre arbeid. (Logg fra student)

4.5 Nettdiskusjoner. Analyse, resultat og drøfting

Seks grupper som utnyttet mulighetene til samarbeid utover det å diskutere strategi og prosess, så ut til å ha godt faglig utbytte av samarbeidet. Nettdiskusjonene⁹ i disse gruppene hadde i større grad en dialogisk karakter enn diskusjonene i de andre gruppene. Med støtte i Linell og Gustavssons analysemodeller (Linnell och Gustavsson 1987), vil jeg forsøke å få et bilde av hva det er som gjør at samtalen fungerer.

Linell og Gustavsson bygger sin forskning på båndopptak/videoopptak av samtaler der samtalepartnerne er til stede i samme rom, og analysemodellene deres er utarbeidet med tanke på to samtalepartnere. De er spesielt opptatt av dialogens dynamikk, og de grunnleggende analyseenheter i deres analyser er *initiativ* og *respons*. Et individs ytring analyseres med utgangspunkt i både hvordan han i sitt innlegg knytter an til partnerens forrige replikk (*respons*) og hvordan han ved å innføre noe nytt, fører dialogen framover (*initiativ*). De bruker begrepene *tur* om den sammenhengende perioden en av samtalepartnerne har ordet.

⁹ Hildegunn Otnes (Schwebs og Otnes 2001) bruker termen nettsamtale om synkron kommunikasjon fordi den er mer lik samtalesjangeren, og nettdiskusjon eller digital diskusjon om den asynkrone typen som vi brukte i bildebokprosjektet.

Ved hjelp av ulike former for *turoverlevering* gir deltakerne hverandre ordet og bidrar til at dialogen holdes ved like, og de utnytter visse strategier for å avslutte dialogen, eller skifte til et annet emne. Linell og Gustavsson velger å definere kommunikative aktiviteter som ”*spel*, där aktörerna gjennomför olika *drag* eller ger hvarandra olika *signaler*”. Signalene er gjerne i form av gester av ulike slag. Begrepet *drag* kan oversettes med interaktive funksjoner og er en abstrakt egenskap hos replikker. I min analyse velger jeg å bruke *signaler* om de abstrakte funksjonene som ulike språklige ytringer har.

Nettdiskusjoner er spesielle på den måten at gester og vokale komponenter utelukkes, eller de utformes på andre måter enn ved ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. (farger, ”smileys”, versaler, tegn og lignende. Bruk av bilder og lyd blir også mer og mer vanlig som språklige støttefunksjoner) Diskusjonene i vårt tilfelle er asynkrone, og foregår altså ikke i samtid. Det betyr at *turoverlevering* og avslutning i Linell og Gustavssons betydning av begrepene, blir overflødig. Innleggene avsluttes ved at man slutter å skrive, men hvert enkelt innlegg kan inneholde visse signaler som inviterer en annen deltaker til å respondere på innlegget. Disse signalene jeg vil prøve å fange opp i en analyse.

Nettdiskusjonene jeg refererer til, er ledd i et faglig opplegg, og de skiller seg fra vanlige diskusjoner idet faglærerne har definert noen problemstillinger som skal være utgangspunkt for dialoger. Innafor de oppgitte temaene har studentene frihet til å utvikle nye tema. Samtalepartnerne kjenner ikke hverandre, og har ulik alder og bakgrunn, men de er likestilte i den forstand at de alle er førsteårsstudenter i allmennlærerutdanning og skal gjennomføre konkrete arbeidsoppgaver om samme emne. Man må kunne gå ut fra at studentene i de to utvalgte gruppene har det målet med dialogene at de skal gi faglig utbytte, og at de hver for seg føler et visst ansvar for at kommunikasjonen skal fungere.

I den delen av Bokprosjektet som ble gjennomført i samarbeid med Høgskolen i Vestfold, gjennomførte seks av ni studentgrupper relativt lange nettdiskusjoner som skulle kunne gi en god bakgrunn for videre arbeid med bildebøker. Jeg har valgt ut et diskusjonsforløp fra hver av to av de seks gruppene, og vil se på hva slags språkhandlinger som karakteriserer dialogene i diskusjonsforum. Kriterier for utvelgelse er at diskusjonen har minst ti innlegg, og at gruppene diskusjonsforløpene er hentet fra, har diskutert mye og ser ut til å ha hatt godt faglig utbytte av diskusjonene. Dette er først og fremst en oversiktsanalyse, for å se om det er noen trekk ved selve dialogen som skulle tilsi at studentene valgte å engasjere seg i nettdiskusjonene. De lengste innleggene der delvis referert, delvis sitert direkte¹⁰.

Faglærer introduserte arbeidsoppgaver om bildebøker likt i alle gruppene, bare titlene på bøkene var forskjellig. Hvert av de åpne grupperommene hadde tittelen på boka som navn på grupperommet, slik at det var lett for andre å finne fram og lese innlegg.

Faglærernes første innlegg i et av grupperommene:

Her skal det foregå en diskusjon rundt bildeboka "Så innmari en sykkel". Det er først og fremst den gruppa som jobber med denne boka, som skal diskutere her. Andre er imidlertid også velkomne til å delta.

Vi vil starte med noen innlegg som vi vil dere skal ta stilling til. Da klikker dere på det innlegget dere vil svare på). Men det er også flott om dere lanserer nye emner i debatten.(Da klikker dere på tittelen til boka.)

¹⁰ Se vedlegg 3

(Ikke la dere forvirre over at det står "Svar" foran et startinnlegg!)

Mvh Dagrun Sjøhelle og Hildegunn Otnes

Deretter ble studentene invitert til å delta i diskusjoner om fire ulike delemner: Tittelen på våre innlegg antyder hva diskusjonen skal dreie seg om. Eksempel på spørsmålsstilling:

Drømmen (Tittel)

Grensene mellom tekst og bilde oppløses på en ganske leken måte i denne boka. Hvordan syns dere bilder og tekst sammen bidrar til å skape en helhetlig framstilling der drømmen står sentralt?

Dagrun

(faglærers intro til ett av fire delemner)

I det følgende presenteres og kommenteres to diskusjonsforløp.

4.5.1 Analyse av dialogsekvens 1

Gruppe 1 består av Petter, Rune, Hanne og Siri. Lars er også med i gruppa, men deltar ikke i denne diskusjonen. Petter, Lars og Rune har anledning til å møtes daglig. De to jentene er avhengig av nettkommunikasjon for å samarbeide med hverandre og med de andre tre. Hovedemnet for diskusjonen i Gruppe1 er bildeboka: "Så innmari en sykkel"(Ziener/Ørdal).

Stort sett holdt studentene seg til de temaene faglærer hadde brukt som tittel på delemnene, men denne gruppen opprettet også egne kategorier og diskuterte ut fra dem. Etter at alle hadde hatt hvert sitt innlegg om *Drømmen*, ble et nytte emne, *Bildebruken i boka*, introdusert av studentene selv. De hadde tydeligvis lyst til å diskutere mer om bildebruk, men ville vinkle det på sin egen måte. I forbindelse med innleggene om *Drømmen*, hadde studentene etablert en sosial kontakt og utvist en holdning der de bekreftet og inkluderte hverandre. Utsagn som: "Nå er jeg spent på hvordan dere opplever dette." "Vi er enig i det Hanne skriver om drømmen etter at du ga oss en ny vinkling på boka." "Det dere skrev (...) tror jeg også kan være et poeng i denne boka.", så ut til å ha bidratt til at deltakerne var blitt trygge og torde å skrive nye innlegg.

Dialogsekvensen om *Bildebruken i boka* er altså en del av et større opplegg omkring bildeboka "Så innmari en sykkel". Noe som vanskeliggjør analysen av dialogen, er at studentene vandrer mellom flere temaer og at de leser og skriver nye innlegg under andre temaoverskrifter som får betydning for språkhandlingen i den dialogen de selv har tatt initiativ til. Det første innlegget til Petter og Rune kan være en kommentar til noe de andre har sagt muntlig eller gikk uttrykk for under en annen diskusjonstittel. (Gruppene kommuniserte også med hverandre via e-post og telefon.) Poenget er imidlertid at studentene i dette tilfellet selv introduserer et nytt tema og inviterer til diskusjon på følgende måte: De viser til et bestemt oppslag i bildeboka de skal arbeide med, og begrunner hvorfor de synes dette er bra. Deretter forsøker de seg på en kort analyse av et annet oppslag. Til slutt tar de initiativ til nye innlegg ved å fremsette en påstand som de kommenterer og knytter an til et spørsmål.

Noen av innleggene er ganske lange. Jeg har valgt å vise de delene av innleggene som tydeligst markerer respons og initiativ. Resten av innholdet blir referert.

1. innlegg:

Tema: Bildebruken i boka

Dobbelt siden hvor jenta teller sine fem fingre og fem tær, er bra. Dette fordi du faktisk kan legge hendene dine oppå tegningen og selv prøve å telle til fem. (Det blir kanskje litt værre å gjøre det med føttene nede i høyre hjørnet!)

På sidene der jenta går til barnehagen, følger teksten jentas bevegelser over sidene. Ved første avsnitt ser vi jenta stirre på sykkelen i vinduet. Vi ser bare hånden til moren, fordi moren ikke er viktig her. Midt på dobbelt siden står det to trær. Nedenfor trærne er det et tekstavsnitt hvor hun tenker: en + en er to. Ved det siste avsnittet på sidene ser vi et nærbilde av jentas lengtende blikk etter sykkelen i vinduet. Vi ser fremdeles bare hånden til moren. Moren og jenta er nå på tur ut av siden.

Teksten har fulgt jentas ferd tvers over bilde. Vi synes det var en morsom effekt at jenta kommer inn fra venstre og går ut på høyre siden. Hva synes dere?

(P+R hele innlegget)

Innlegget er styrende, idet det definerer hva dialogpartnerne skal svare på, men innlegget inneholder også flere påstander som implisitt kan invitere til språkhandling hos de andre uten at de behøver føle seg styrt. Avslutningsvis blir mottakerne trukket inn i et lesefellesskap idet de konkret blir bedt om en vurdering av sendernes oppdagelser.

Bare ti minutter etter første innlegg, og før noen har rukket å svare, skriver de to guttene et nytt innlegg der de knytter an til noe Hanne, en av de andre deltakerne, har skrevet i en annen sammenheng (innlegg under en annen emnekategori), og gir henne anerkjennelse og ros:

2. innlegg:

Det var interessant å lese Hannes tolkninger av bildebruken i boka. Det ga oss andre mer guts til å gå på boka. Etter førstegangs gjennomlesning virket boka helt traurig, men vi har tildels skiftet mening om boka (utrolig nok). Dette er faktisk bedre enn Albert Åberg.

(P+R hele innlegget)

Hannes tolkninger har tydeligvis gjort inntrykk. Et ganske svakt initiativ tas til videre samtale om emnet idet guttene bruker begrepet *traurig* og sier at de *til dels* har skiftet mening om boka. Det ligger dessuten en ganske sterk grad av anerkjennelse i kommentaren som står i parentes. De er *i ferd med* å forandre mening, takket være Hannes innlegg. Det kan fra hennes side tolkes som et signal om at hun skal skrive mer.

Guttene får svar fra begge de andre dialogpartnerne. Første kommentar er fra Siri som stiller et helt nytt spørsmål, men som også knytter an til noe guttene har nevnt i sitt innlegg:

3. innlegg

Er denne boka ment å være belærende for den som boka leses for? Jeg la også merke til dette med tellingen.

Lengre bak i boka kommer navna på ukedagene. Er det bevisst fra forfatteren dette med tidsperspektiv (uke-dag-minutt, morgenen-ettermiddagen og vår-vinter)?

(S hele innlegget)

Det kommer ingen svar på dette innlegget. Respons på andres innlegg og nye initiativ er tydeligvis ikke nok til å kunne føre dialogen videre. Initiativene må være av en slik karakter at de inviterer til respons og nye initiativ. Spørsmålene som stilles her, er muligens for styrende og det initiativet som tas, fører egentlig bort fra temaet.

Hannes svar er imidlertid utfyllende og tilfører diskusjonen mange nye momenter. Hun innleder med å knytte an til det foregående innlegget og gir en vurdering av guttenes innspill om at de har forandret mening. Deretter kommer en uforbeholden anerkjennelse av arbeidet guttene har gjort:

4. innlegg

Hei!

Det var fint å høre at dere hadde forandret mening om bildene. Jeg skjønner nå at dere har studert dem ganske grundig. Det er veldig interessant å lese deres tolkninger, for dere kommer med ting jeg ikke har tenkt på.

(H Del av 4. innlegg)

Videre tar hun initiativ til ny handling ved først å reflektere over noe hun har funnet på en av de andre sidene i boka og deretter stiller hun et konkret spørsmål. Temaet er fortsatt bildebruk, men hun tilfører samtidig noe nytt ved å se tekst og bilde i sammenheng.

Det jeg lurer litt på; er de tre røde prikkene på motsatt side av tegningen. På meg virker prikkene slik at jeg blir nødt til å trekke blikket over på den siden også. Kan det være at illustratøren bruker dette som et virkemiddel til å få oppmerksomheten vår litt over på tekstsiden også? Ellers er det jo tegningen av den irriterte jenta som tar all oppmerksomheten vår.

(H Del av 4. innlegg)

Hanne har mye på hjertet og skriver enda et innlegg umiddelbart etter det første. Dette innlegget innleder hun med å knytte an til tegningene av *personene* i boka, som tidligere har vært kommentert av guttene i gruppa. Hun inviterer til ny handling ved å definere et nytt tema, *personkarakteristikker*, men har fremdeles fokus på hovedtemaet som er *bildebruk*. I innlegget trekker hun inn momenter hun tydeligvis mener er usaklige, men som hun raskt tilbakeviser som *overtramp*. Fordi hun ellers gir inntrykk av å være faglig svært sterk, kan slike innspill virke positivt og skape interesse for det hun har å si. Fagligheten ufarliggjøres på en måte, og de andre behøver ikke være engstelige for selv å gjøre overtramp.

5. innlegg

Jeg har tenkt litt på om tegningene kan fortelle oss noe om personligheten til familiemedlemmene i boka. Faren er i alle fall morgengretten, han er av den typen som må ha to kopper kaffe før han fungerer. Når en ser nesa, kan en jo få mistanke om at han er litt for glad i dram. Nei, dette var overtramp..., men jeg kunne ikke dy meg. (...)
Moren er nok den som har det store overblikket i familien. Hun legger merke til det meste. Legg merke til at øynene hennes er utklipp på de tegningene der vi ser ansiktet hennes. Jenta er (...)
Dere har kanskje mer å si om henne? (H Deler av innlegg)

Hanne inviterer de andre i gruppa til å delta i sin analyse av personene ved å be dem legge merke til noe hun selv har sett. Deretter går hun over til å gi en beskrivelse og en tolkning av personene, først moren, deretter jenta i boka. Om moren skriver hun en hel del, mens hun bare har noen få, beskrivende kommentarer om jenta. Det kan virke som dette er bevisst, ettersom hun tar initiativ til at guttene skal fylle ut informasjonen om jenta ved å stille et direkte spørsmål til slutt.

6. innlegg

Jeg ser på forsiden at hun har på seg en krone, den symboliserer bursdagen, det er et 5 tall på den (hun skal fylle 5 år) og vi kan ut i fra det bilde se at boka dreier seg om at hun gleder seg til bursdagen sin...det er det som er spenningen i historien, får hun sykkelen??? hun maser ikke, men vet vel innerst inne at hun kommer til å få den? Hva synes dere? (P Hele innlegget)

Petter respondere ved å knytte an til Hannes spørsmål. Han har funnet ut noe mer om hvordan tegningene er med på å karakterisere jenta i boka og oppfordrer de andre til å kommentere. Dagen etter, før noen andre har svart på innlegget, supplerer han det første innlegget med flere opplysninger:

7. innlegg:

Legg merke til øynene til moren, i nesten alle bildene er de ikke tegnet! Kan det bety at moren er den eneste som virkelig kan "se" jenta?? Legg også merke til tallet 3, det er stipulert på forsiden, og på bildet med de fem kronene står det ikke noe tall på den tredje krona hvorfor?? Vi ser også på forsiden av boka at tallene 1 til 8 er med (jenta kunne telle fra 1 til 8) forsiden forteller oss en god del om historien! Hva tror/synes dere?? (P Hele innlegget)

Petter inviterer de andre til å se sammen med ham, og han formulerer flere spørsmål til de andre. Det er særlig forsida han vil ha de andre med på å studere denne gangen, og han tar selv initiativ ved å framsette påstanden om at forsida forteller en god del om historien. Spørsmålet til slutt forsterker invitasjonen til de andre om å studere visse aspekter ved noen av bildene, men også om å vurdere hans utsagn.

Hanne svarer på innlegget, og knytter an til det foregående med en innledende bemerkning som anerkjenner Petters arbeid. Deretter framsetter hun noen egne teorier, men denne gangen inviterer hun ikke de andre til å vurdere teorien eller komme med flere synspunkter:

8. innlegg:

Det du nevner med tallene er interessant. Hvorfor det ikke er noe 3-tall på krona, kan jeg ikke finne noen forklaring på - ikke ennå i hvert fall. Men jeg har en teori om tallene på forsiden/baksiden av boka: Tallet 1 og 3 er skrevet for hånd, de andre er trykte. Jeg tolker det slik at tallet 1 - det greier jenta å skrive selv. Tallet 3, som er stipulert, det greier hun nesten å skrive alene, kanskje med litt hjelp. Slik er det gjerne med de små når de begynner å skrive tall. 1-tallet går greitt, men 2-tallet er forferdelig vanskelig. Derfor greier de å skrive 3-tallet før 2. En kan vel ikke forvente at en 5-åring har kommet lengre enn dette i skiving av tall. Men denne jenta greier helt sikkert å telle til 8.

(H hele innlegget)

Den nest siste setningene inneholder imidlertid en litt usikker hypotese, idet hun demper sitt eget utsagn med ordet *vel*. Siste setning er også egnet til å diskutere, men det er en viss fare for at diskusjonen vil avspore når man går over fra å diskutere bilder og bildesymbolikk til hvilke tallferdigheter femåringer har.

Og det er akkurat det som skjer. Det neste innlegget fra Siri handler om tallferdigheter og evne til å huske hos femåringer:

9. innlegg:

Er det normalt at en 5 åring ikke kan telle lengre enn til 8 ? Jeg synes det virker fryktelig lite. En gutt jeg kjenner godt på 5 1/2 år, teller til over 100. Om han skriver tall er jeg ikke helt sikker på. (han går ikke i barnehage)
Spurte han om han kunne fortelle meg navna på alle dagene, men det klarte han ikke.
Hva en 5-åring kan er vel ganske individuelt, vil jeg tro. Denne jenta kunne navna på ukedagene. Etersom hun gikk i barnehagen har hun sikkert lært dem der.
God natt!!

S (hele innlegget)

Siri knytter an til siste setning i forrige innlegg ved å formulere et spørsmål, fulgt av en vurderende kommentar. Deretter begrunner hun sitt eget utsagn med et eksempel. Hun fremsetter en ny påstand i tredje siste setning, men bruker dempende uttrykk som *vel* og *vil jeg tro*. På den måten inviterer hun andre til å kommentere.

Responsen kommer i form av et kort innlegg fra de to guttene i gruppa: De går rett på sak, men vi finner ingen anerkjennende, innledende kommentarer av den typen de har brukt tidligere. Implisitt i deres utsagn om at det er individuelt hva 5 – 6 –åringer kan, ligger en tilslutning til Siris utsagn, men det er ingen språklige markører som viser dette direkte. Ved å bruke den forsterkende markøren *jo*, bidrar deres utsagn mer til å konstatere fakta. De to neste

utsagnene har dempende markører som *vel* og *vi tror vel*, og som sådan kunne dette ha invitert til respons fra de andre i gruppa, men diskusjonen avslutter her.

10. innlegg:

Det er jo individuelt hva en 5-6 -åring kan. Alle skal vel kunne telle til 10 i løpet av første klasse, hvis de ikke kunne det fra før. Vi tror vel de fleste kan telle et stykke før de kommer i skolealder.

(P+R hele innlegget)

Vi ser hvordan visse språklige og semantiske trekk ved de siste tre innleggene bidrar til at diskusjonen opphører. Et nytt emne, uten særlig interesse for arbeidet med bildebøkene, er introdusert, og det ser ut som det er vanskelig å komme tilbake til det opprinnelige emnet igjen. Siste innlegg tar ingen initiativ i den retning, og de andre på gruppa har ikke fått noe grunnlag å diskutere videre på. Isteden velger man å gå over på et helt nytt emne under en annen hovedtittel.

I dette tilfellet er det ingen som direkte tar et initiativ til å avslutte diskusjonen om bildebruk, men de tre siste innleggene er av en slik karakter at diskusjonen opphører av seg selv.

4.5.2 Analyse av dialogsekvens 2

Gruppe 2 består av Toril, Kari, Geir og Pål. Emnet *Sjanger* er introdusert av faglærer på følgende måte:

Tema: Sjanger

Hva skal vi egentlig kalle den sjangeren Nyhus har valgt? Er det en fortelling? Hvis ikke, hva er det da?

Hildegunn

(Intro av faglærer)

Første svarinnlegg kommer fra Kari som responderer ved å knytte an til det tema faglærer har introdusert:

1. svarinnlegg:

Jeg vet ikke om det er riktig det jeg kommer til å si/skrive nå, men det er i hvert fall min mening, fra min egen synsvinkel. Det første som slo meg da jeg leste boka for første gang, var at jeg kunne plassere boka under fabel kategorien. Hvorfor? Fordi innholdet er så eventyraktig, så fantasifull, så overdrevende....akkurat som i en drøm. Men, vet dere hva? Etter at jeg hadde lest boka for tredje gang, fikk jeg et inntrykk av rytme,takt,balanse og nyanse som dannet en slags melodi i mitt hode. Dette ble skapt ved å bruke den fine kombinasjonen av farger og levende tekst med mange modale hjelpeverber(kan/kunne,skal/skulle, vil/ville,har/hadde,må)brukt i både presens- og preteritumsform,for å uttrykke nyanser som tvil, usikkerhet,trussel,ønske-irreale ønsker. Dette kan framheves veldig godt, tror jeg, også i form av melodi. Boka kunne godt hete "Sonate til min pappa"

Det var noen meninger jeg ville dele med dere.

(K Hele innlegget)

Kari starter altså med å ta noen forsiktige forbehold og går så over til å begrunne hvorfor hun mener boka tilhører kategorien fabel. Faglig ser hun ut til å være sterk, idet hun bruker mye fagterminologi. Dermed framstår hun også som en interessant samarbeidspartner. Hun tar initiativ uten å oppfordre til respons, og vel nok svarer hun selv på det spørsmålet hun stiller, men hun inkluderer de andre i sin tankegang ved å bruke et uttrykk som "*Men, vet dere hva?*" og "*...meninger jeg ville dele med dere*". Initiativet hun tar til diskusjon er relativt svak, men hun introduserer nye momenter til debatt, og hun signaliserer innledningsvis at det finnes mange meninger om temaet. Implisitt skal mottaker svare på hennes innlegg.

Neste innlegg er fra Toril. Toril knytter ikke an til Karis innlegg, men svarer på faglærers initiativ og begrunner svaret.

2. innlegg:

Jeg mener det er et portrett lille Tommy tegner av sin far gjennom en billedmessig fremstilling av far. Gjennom teksten får vi kjennskap til de utrolig mange ting far greier og kan. Og det er gjennom Tommys øyne forfatteren presenterer far. Det er Tommys tolking av far vi møter i teksten En likhet som slo meg var Prøysens: Det kan bare lillebror..... En sang som portretterer lillebror. Jeg synes teksten i boka "Pappa" og teksten i "Lillebrors sang" har mange fellestrekk og ikke minst ordet : "Kan".

(T hele innlegget)

Hun tar selv et nytt initiativ idet hun hevder en påstand som hun begrunner på flere måter, men initiativet er for svakt til at de andre responderer direkte, selv om hun trekker inn teksterfaring fra annen litteratur og peker på fellestrekk.

Neste innlegg er skrevet av Geir, og er ikke markert som et svar til Karis innlegg, men som et svar på faglærers intro-innlegg. Muligens har det sammenheng med at Geir føler seg forpliktet til å svare på faglærers intro før han begynner å diskutere med de andre. Innholdet i innlegget viser imidlertid at det egentlig er en respons til Kari. Geir er blitt oppmerksom på fabeltrekk.

3. innlegg:

Jeg tenkte først det var en fortelling, men etter å ha lest Karis innlegg dro jeg kjensel på en del fabeltrekk, men pappa er ikke noe fabeldyr. Boka skildrer en pappa, slik han er i liten gutts sinn. I Tommys øyne er pappa gud. Det er slik det er med mange små barn. Foreldrene er kanskje de eneste barna kjenner personlig og skikkelig godt. De er kanskje utspringet for all omsorg og glede. Foreldrene mesterer det meste. Det er vel en slik fortelling som Svein Nyhus prøver å skildre. Foreldrenes stjernestatus hos barna. Slik et barns oppfatning ofte er. Boka setter nok dette litt på spissen og Tommy savner nok veldig faren sin. Årsaken til savnet blir ikke kjent og gir denunge leseren mulighet til å reflektere over dette selv og kanskje relatere Tommys savn til noe i sitt eget liv
Satser 100 kr på at det er en fortelling. En fabelaktig sådan.

(G hele innlegget)

Innlegget knytter an til Karis innlegg og gir delvis sin tilslutning til hennes påstander. Deretter tas det et nytt, hevdende initiativ der det argumenteres for at sjangeren er fortelling. I de to siste setningene ligger oppfordringer om å gi tilbakemelding. Språklig er dette først og fremst markert ved bruk av utsagnet "satser 100 kr". Utsagnet signaliserer veddemål, og da må enten mottaker si seg enig eller satse videre. Uttrykket *fabelaktig sådan* er et dobbeltbunnet, humoristisk signal som både inkluderer Karis sjangerforslag og som, brukt i denne sammenhengen, forsterker Geirs eget utsagn om at sjangeren er fortelling. Her er det tydelig gjort forsøk på en humoristisk vri som skal invitere til respons, og Kari er med på leken i neste innlegg.

4. innlegg:

Ja, Geir, det har du absolutt rett i; en fabel er som regel en fortelling der dyr, planter eller livløse ting for talleevne og ikke minst handleevne.

Jeg var så opptatt av de fantasifulle tankene til lille Tommy, om sin pappa at jeg glemte totalt hva fabel står for egentlig...Det jeg burde sagt var fabulerende fortelling. Du har satset pengene dine riktig!

(K hele innlegget)

Kari responderer ved først å gi sin tilslutning til Geirs påstand, og hun modererer og utdyper deretter sin egen påstand og gir Geir full tilslutning til slutt ved å knytte an til veddemålet i

forrige innlegg på en humoristisk måte. Innlegget tilfører imidlertid ikke debatten noe nytt som kan invitere til ytterligere diskusjon.

Det neste innlegget er fra Toril, som har lest innleggene fra Geir og Kari. Hun responderer ved å bruke navnene deres og vise til de påstandene de har framsatt i sine innlegg, og hun tar et nytt, sterkt initiativ idet hun ber de to andre om å eksemplifisere begrepet *mothandling*.

5. innlegg:

Geir og Kari, dere påstår at sjangeren er en fortelling. En fortelling består av innledning, handling og mothandling og en avslutning. Innledning og avslutning regner jeg med dere er enige med meg i at det er første og siste tekstsider. Alt det fantastiske pappa kan og gjør kan man plassere i bolken handling. For å få fortellingskabalene til å gå opp, hva er det i teksten dere vil plassere under mothandling? (Dette ble veldig modalt skrevet. Jeg har strevd endel med å få forståelse av hva modalitet er.)

(T hele innlegget)

Det forsterker initiativet hennes at hun knytter an til pensumteori og inviterer de andre til å følge hennes egen tankegang. Hun responderer dessuten på Karis første svarinnlegg ved at hun knytter an til begrepet modalitet. I siste del av sitt innlegg ironiserer hun over sin egen tekst og gir samtidig et forsiktig signal om at hun ikke forstår hva modalitet er. Kari svarer på innlegget ved å knytte direkte an til spørsmålet om *mothandling* og begrunne svaret:

6. innlegg:

Mothandling? Det er selve illustrasjonene som faktisk problematiserer teksten ved å motsi den. Bildene forteller oss om en far som sant nok er fantastisk, men også fraværende. Som vi ser på bilder, kan vi anta at han er på reise mesteparten av tida. Forfatteren antyder dette ved å plassere forskjellige reisesymboler; biler, fly, romdrakter, globus, postkort, eksotiske dyr... Ikke minst månen er et symbol på ikke bare håp og kjærlighet, meditasjon og refleksjon, men også et symbol på en slags syklus; det kommer og går. Det er ikke hver natt vi ser full måne. Tommys pappa følger med månen; kommer og går. Beklager! Nå må jeg gå... sønnen min gråter som bare det... Ufff!! Jeg kommer senere med litt mer...

(K hele innlegget)

Hun bringer inn noe nytt idet hun argumenterer for at det er *bildene* som representerer mothandling. Argumentasjonen er av en slik art at de andre skal føle seg inkludert i tankegangen hennes. Hun refererer til at det er *vi* som ser, og bruker modale begreper som *kan vi anta*. Innlegget er faglig og presist utformet, men fagligheten dempes litt ned av utsagnet til slutt, og viser at skriveren har ei menneskelig side. Implisitt antydes det kanskje her at små sønner trenger nærhet og trøst, og som sådan beveger man seg fortsatt innfor det hovedtemaet som diskuteres i gruppa.

Før Kari rekker å si noe mer, svarer de to guttene på innlegget, og de starter sitt relativt lange innlegg med å gi en tilslutning til Karis utgreiing om mothandling og går deretter over til å utdype analysen av boka med utgangspunkt i begrepet mothandling.

7. innlegg:

Dette har vi diskutert også. Vi tror Vivi har et godt poeng i det at pappas fraværenhet er en mothandling i seg selv. Denne mothandling foregår i Tommys følelsesliv. Pappa er borte og han føler et savn. Sagnet blir på en måte tilfredstilt gjennom fantasi og vi tror at kista inneholder en del ting som minner Tommy om pappa. En del leker som ligger strødd er også kanskje gaver fra pappa. Tommy er ikke den samme når boka tar slutt. Da står han foran vinduet med en låst kiste. (den var tidligere åpen og med nøkkel i) Mot slutten ligger nå nøkkelen opplyst på gulvet og kista er helt lukket. Gjennom fantasien og minnene har han kommet over savnet for denne

gang. Han føler nå at han har pappa med seg, på en måte. Merk at Gorillan hans ligger i senga alene og Tommy står i vindu for seg selv, i motsetning til starten når han gnuget gorillan til seg. På de siste sidene kan vi se at Tommy smiler. Det å tenke på pappa har hjulpet mye.

Resolusjonen er i boks.

Vi synes at fortellinga er åpen for leseren til selv å tolke om pappa er død, syk, bortreist, fraskilt, i fengsel osv, eller om han i det hele tatt har møtt faren sin. Det er om Tommys indre liv det fortelles. Denne åpenheten og rytmen i fortellinga synes å ha visse lyriske trekk. Kan det stemme, hva sier dere?

Vi har laget et kartlegginsskjema for bruk av Modale verb og symboler, sender mail om det senere.

mvh

oss

(G+P Hele innlegget)

Innlegget inneholder flere påstander man kan diskutere, men ikke alle påstandene er like bastante. Uttrykk som *vi tror* og *kanskje* signaliserer en viss usikkerhet. Ved konsekvent å bruke pronomenet *vi*, inviteres leserne av innlegget med i et fellesskap. Jentene blir bedt om å merke seg spesielle ting ved bildene: *Merk at* med andre ord ta aktivt med i tankegangen til de to andre. Avslutningsvis blir de to jentene bedt om å respondere på et konkret spørsmål. Vi ser også at guttene tar Torils innspill om modalitet på alvor, og viser vilje til å hjelpe henne. Det er altså et meget sterkt initiativ guttene tar til videre samhandling. Toril er den som svarer først på guttenes innlegg.

8. innlegg:

Er far borte? Jeg tok med boka og lot en lærer lese den for en gruppe unger mens jeg observerte. Det ble ikke det helt store resultatet, men da teksten var ferdiglest, var det en elev som utbrøt da han så på bildet: Men der er pappa! Han står i døra!

Det er bare virkelige mennesker som kaster skygge. På alle de andre tegningene er far transparent - et tenkt menneske.

Jeg tror pappa er borte noen ganger fra gutten sin på en god måte. (Fraværet skyldes ingen dramatiske omstendigheter. Mange av dagens yrker medfører at folk må reise en god del.) Har dere sett at det på første side er ne måne og på sistesidene er nymåne? En månesyklus mellom permene.

Men jeg gir meg ikke helt på at sjølve teksten er et portrett av far.

(T hele innlegget)

Toril innleder med å problematisere fars fraværenhet i form av et spørsmål. Implisitt ligger det her en avvisning av de andres argumentasjon for hva *mothandlingen* i fortellingen består av. Hun refererer en undervisningssekvens med boka som tema, og bruker barnas utsagn som en begrunnelse for sin påstand om at far er til stede på siste side i boka, og at bare er fraværende på en såkalt god måte. I innlegget tar hun et vagt initiativ til noe nytt, men det er uklart hva hun vil med dette initiativet, det ser ikke ut til å kunne knyttes an til den sjangerdiskusjonen som pågår. Siste innlegg bidrar ikke til å videreutvikle diskusjonen idet det ikke kommer noen ytterligere begrunnelse for hvorfor teksten (og dermed sjangeren?) er et *portrett* og ikke en fortelling, men kanskje vil noen føle seg provosert av den siste ytringen til Geir?

Geir føler seg tydeligvis kallet til å svare, og svaret er ganske bastant, selv om han ikke direkte avviser Torils påstand, men tvert imot åpner for at også hennes tolkning av sjanger kan være mulig.

9. innlegg

For alt vi vet er det mammas skygge. Jeg mener bestemt at det er helt åpent hvor pappa er, boka sier ingenting om hans reelle liv, kun noe om Tommys tanker og fantasier. Din tolkning er derfor like gyldig som min eller hvem det er som leser boka. I boka blir det ikke sagt noe om pappa i det hele tatt lever. For alt vi vet så har ikke Tommy sett pappaen sin i det hele tatt. Kanskje stakk han av når han fikk vite at mor var gravid, og kanskje er det bare Tommy som fantasierer om en far han ikke har.

(G hele innlegget)

Etter dette kommer det ingen flere svar, og Geir skriver et innlegg utformet som et svar til faglærers introduksjonsspørsmål.

10. innlegg:

Etter å ha lest noe barnelitteratur så har jeg kommet frem til at boka er en fantastisk fortelling. En fortelling fra en annen verden, nemlig Tommys fantasiverden. Noen kommentarer?

(G hele innlegget)

Av en eller annen grunn stopper diskusjonen opp, selv om Geir tar et sterkt initiativ, rent direkte til å fortsette diskusjonen. Han ber de andre kommenter sin egen påstand om sjanger og bringer inn fagtermen *fantastisk fortelling*. Som støtte for påstanden viser han til at han har lest faglitteratur. Innlegget uttrykker ikke noen grad av modalitet. Geir har kommet fram til at boka er ei fantastisk fortelling. Indirekte er det kanskje visse signaler som gjør at de andre ikke får lyst til å svare. Påstanden er bastant, men uten konkret henvisning til teori som kan sette de andre på nye spor. Diskusjonen stopper avsluttes dermed.

4.5.3 Oppsummering

Det er helt klart at det er visse trekk ved innleggene som skaper dynamikk i diskusjonen. Respons ser ut til å være viktig, men den må være av en slik karakter at mottakerne av

innlegget får lyst til å svare. Såkalte sterke påstander som definerer hva mottaker skal svare på, ser bare ut til å fungere når de etterfølges av påstander av noe mindre styrende karakter, men de må ha sammenheng med tema. Anerkjennende innledningsfraser, ser ut til å motivere til svar, men bare når det tas initiativ til nytt innspill innafor det aktuelle tema som diskuteres. Dersom initiativet til videre diskusjon ikke er sterkt nok, eller at innlegget leder debatten inn på et tema som ligger på siden av det diskusjonen handler om, er det ingen som svarer, eller debatten går i stå. Et sterkt initiativ inneholder noe nytt; et bidrag til en analyse, en teori, et nærstudium av et oppslag osv. Initiativet forsterkes gjerne ved at det stilles spørsmål til resten av gruppa, som delvis går på å vurdere funnet som er gjort, og delvis oppfordrer til å supplere med nye bidrag.

Innlegg som er faglig relevante, og som viser at senderen har fagkunnskap som kan komme gruppa til gode, blir verdsatt i begge de to gruppene, men det er grader av i hvor sterk grad man følger opp faglig refleksjon. I den første gruppa fulgte man opp ved å gi tilslutning, og føre tankegangen videre. I den andre gruppa var man mer opptatt av å få fram egne teorier og utfordre de andre. Begge deler så ut til å kunne fungere, til en viss grad, men i Gruppe 2 var motsetningene trolig årsaken til at diskusjonen stoppet opp. Kanskje burde faglærer ha grepet inn og hjulpet deltakerne videre i diskusjonen?

At faglærerne introduserte innleggene, behøver ikke ha vært noen ulempe, tvert imot kan det være en hjelp til å holde diskusjonen på et visst faglig nivå. Gjennomgangen av alle diskusjonsinnleggene i tilknytning til Bokprosjektet, viser imidlertid at studentene trenger ytterligere hjelp til å få diskusjoner på nettet til å fungere. De bør undervises i hvordan man ved hjelp av enkle "kjøreregler" kan holde en diskusjon gående slik at man får faglig utbytte. Generell debatt-teknikk bør selvsagt være pensum i lærerutdanningen, men med innføring av nye medier og nye undervisningsformer er det nødvendig å tilegne seg en diskusjonsteknikk som er tilpasset mediet man uttrykker seg gjennom. Når muntlige diskusjoner blir erstattet av skriftlige og realisert gjennom skriftegn, kommer det inn nye elementer som det må tas hensyn til om det skal ha noen hensikt å bruke de nye diskusjonskanalene.

5 Utprøvningsfase 3 - studentene lærer av hverandre

5.1 Studentsamarbeidet på nettet øker

Utover vinteren hadde studentene flere tverrfaglige samarbeidsoppgaver og en individuell innleveringsoppgave i norsk. De gruppene som ikke hadde anledning til å møtes fysisk, brukte diskusjonsforumet til mange former for samarbeid, men valgte å bruke sine lukkede gruppe-rom framfor å bruke det "nettklasserommet"¹¹ som var tilgjengelig for alle. Fire til fem studenter delte et slikt rom, og gruppene fikk etter hvert god kontakt, noe som gjorde at de i stadig større grad hjalp hverandre faglig. Faglærer leste alle innlegg og bidro stort sett med oppmuntrende innspill. Faghjelp ble satt inn på oppfordring, eller når studentene så ut til å kjøre seg fast. Det kunne også være aktuelt å bare gi noen oppmuntrende ord til studenter som av en eller annen grunn følte seg utilpass med studier og fag. I denne perioden fungerte diskusjonsforumet som en møteplass både for uformelle samtaler og for faglig samarbeid. Mange skrev mye, om dagligdagse gjøremål, om frustrasjoner knyttet til familieliv og studier og om erfaringer fra praksisfeltet. Kort sagt fylte grupperommene på nettet samme funksjon som kantinesamtalene blant de studentene som er fast på lærestedet. Vi går inn i et av nettgruppe-rommene og leser slutten av et lengre innlegg:

....Har ikke begynt på norsken ennå fordi jeg fikk tak i boka "elevens tekst" først i kveld. Må innrømme at jeg gruer litt for den. Vet ikke helt hvordan jeg skal gripe den fatt. Har ikke noe erfaring som kan komme til nytte på dette området heller. Må vel lese en del pensum litteratur først, så kanskje jeg skjønner litt mer da. Det er i alle fall en ting som er bra med denne form for kommunikasjon, det er at dere ikke kan avbryte meg selv om jeg bare sier en masse kjedelige ting.

(Studentinnlegg i nettgrupperom)

Faglærer ønsker å gi tilkjenne at det er helt legitimt å bruke samarbeidsrommene til sosial kontakt:

Hei, xxx!

Jeg synes det er fint at dere kan ha noen "utluftninger" i et forum som dette. I et vanlig studium ville dere ha møttes på kantina og utvekslet nettopp slike tanker om alt og ingenting som du gjorde i går. Fjernstudium er en ensom prosess om man ikke utnytter de kanaler man har tilgjengelig.

Lykke til med elevtekstanalysen. Det pleier å gå bra når man først kommer i gang. Og så er det jo bare et stykke skrijving når alt kommer til alt... og ingen eksamen.

Oppmuntringshilsen fra Dagrún

(Faglærer i nettgrupperom)

Studentene i denne gruppa er flinke til å gi hverandre støtte, både når det gjelder faglige og rent praktiske forhold. De er inne på nettet daglig, og de *skriver* mye. Til sammen har gruppa hatt 1143 innlegg det første skoleåret i tillegg til innlegg de har kommet med i de åpne diskusjonskanalene. Faglærer leser innleggene, men venter med å gå inn og kommentere til de andre i gruppa har fått mulighet til å reagere. Noen ganger er det helt unødvendig å bidra med faglærerhjelp. Her er et eksempel på et diskusjonsforløp i tilknytning til en individuell

¹¹ Nettklasserom og nettgrupperom kan være gode betegnelser på de ulike typene virtuelle diskusjonsarenaene vi bruker i studiet.

analyseoppgave der vi ser at studentene klarer seg utmerket uten noen lærerinnblanding. Kari, Siri og Tove samtaler med hverandre om leddsetninger:

Hallo, kan noen hjelpe meg??

Jeg lurer på om jeg har skjønt hva leddsetning er (Skulle sikkert ha visst det):

Er dette ei:

"Aurora var på herberget da hun fikk dette spørsmålet."

(Siri i nettgrupperom)

Hei Siri.

Du vet jeg ikke er en "norsk dame", men jeg skal prøve å svare slik jeg tror dette er.

.....da hun fikk dette spørsmålet, er en ledd setning. Hele setningen er en helsetning.

Denne leddsetningen er en adverbial leddsetning. Disse leddsetningene opptrer som adverbial (når du analyserer setningen) og har stort sett de samme funksjonene som andre adverbial.

Disse adverbiale leddsetningene kan igjen deles inn i undertyper. Denne er en tidssetning.

Klare jeg å forvirre deg helt nå?

Hilsen Tove

(Tove i nettgrupperom)

Hei

JEG HAR PANIKK!!! Jeg strever voldsomt med norskoppgaven, norsk ligger ikke for meg!!!

Basta Bom!

Siri, Det står om leddsetninger på side 125 ff i "Elevens tekst".

Kari

(Kari i nettgrupperom)

Hei igjen, Kari

Da hadde jeg rett, og godt var det!! (Det er så masse å holde styr på når det gjelder analyse, men jeg synes det er veldig artig og ikke minst interessant!) Jeg har alltid hatt norsken langt oppi halsen, men nå synes jeg det er spennende. ☺ Jeg har lest alt som står om analyse der (Elevens tekst). Har forresten skrevet et sammendrag på 3 sider fra den analysedelen (kap.7) Si fra så kan jeg sende det over. Det er ikke helt uten skrivefeil) ☺

Det er fint å få hjelp så fort, ellers hadde jeg vel ringt en av dere. Jeg er ikke sååå tålmodig når det gjelder slike ting. ☺

Siri

(Siri i nettgrupperom)

Faglærer konstaterer at jentene greier seg fint på egen hånd og ser ikke noen grunn til å kommentere.

I perioden januar- februar og fram til andre samling arbeidet studentgruppene med et tverrfaglig prosjekt, basert på problembasert læring (PBL). Et temahefte med opplysninger om arbeidet, var lagt ut på nettet på forhånd, og hver gruppe hadde fått tildelt en såkalt "starter" som skulle sette fantasien i sving og hjelpe dem å utforme en problemstilling. Det ble opprettet egne PBL-forum slik at studentene kunne ha lukkede diskusjonsrom for dette spesielle arbeidet. Arbeidet skulle munne ut i et muntlig framlegg støttet av en Powerpointpresentasjon. Alle fag var representert, men kunne ha forskjellig fokus. Visse faglige mål måtte imidlertid ivaretas, enten ved at man leste pensum eller at man knyttet teorien man leste til det konkrete prosjektet. I norsk var begynneropplæring tema, og flere av studentene tok utgangspunkt i dette da de utformet en problemstilling for prosjektet.

Heller ikke her var faglærer inne med mye hjelp til gruppene tidlig i prosessen, men forsøkte å være støttende når diskusjonen var kommet i gang. Her er eksempel på hvordan faglærer prøvde å bidra, men uten å styre prosessen for mye. Studentene har allerede bidratt med innlegg, og faglærer signaliserer at hun følger diskusjonen:

Spennende å følge idemyldringa. Prøv å se litt på de ulike faglige mål som er formulert i temaheftet. Får dere noen tanker som dere kan knytte til noen av de målene?

Dagrun

(faglærer i nettgrupperom)

Nå følger flere studentinnlegg hvor det utveksles ideer om problemstilling med utgangspunkt i de målene jeg henviste til. Innimellom dukker det opp noen små humoristiske innslag, men fokus er likevel på det faglige. Legg merke til hvordan studentene inkluderer hverandre ved å knytte an til hverandres forslag, bruke navnene på hverandre, være anerkjennende:

"JASSÅ, DYKK SITT OG GLOR"

(Sitat fra minkeier Jostein Kroksleiven i Flåklypa) De fikk omsider innsyn i medie verden i Flåklypa også.

Jeg mener at vi ikke må dra oppgave for vår vidt ut. Det kan bli vanskelig å få med så mange tråder. Husk at vi også skal framføre. Når vi skal jobbe med PBL er det viktig at vi avgrensner problemet, men selvsagt må vi bli enige alle sammen. Jeg synes vi har mange felles momenter som vi nå kan begynne å nøste sammen. EKS: Fraflytting, samfunnets utvikling, tradisjoner...

(Tove i nettgrupperom)

Innlegget får flere lange, faglig godt underbygde svar, og studentene er veldig kreative. De er ikke helt kommet fram til noen bestemt problemstilling, men tankene går i noenlunde samme retning hos alle. Her begynner de å komme fram til noen problemstillinger:

God dag, damer!

Jeg har laget meg en problemstilling, inkl. underspm. som jeg foreslår for gruppa:

"Hvordan fange barn og unges interesse, undring og læring, slik at norsk kulturarv og bygdekultur blir ivaretatt??

a) Hvem er dette sitt ansvar??

b) Hvordan gi og ta??/Handling??

c) Hvorfor?? Er det fordi vi må, eller fordi vi ønsker det?? (...)

(Del av innlegg fra Siri i nettgrupperom)

Hei

Først til Siri: Jeg synes du har gjort deg mange fine tanker, det var greie spørsmål du stiller. Er det lettere for oss som bor på "bygda" og tenke i retningen kulturarv og tradisjoner, eller er det bare noe jeg innbiller meg? Alle har vel en eller annen form for tradisjon de ønsker å ta vare på, de fleste snakker jo om gamle dager og hvordan det var da de var unge. Jeg gjør det selv, men er jo "bare" 40. (...)

(Del av innlegg fra Tove i nettgrupperom)

Hallo!

Nå begynner det å løsne litt synes jeg. Stemmer for problemstillinga til Siri. Synes den var fin. Må ellers si at Tove hadde mange gode punkter vi kan gå ut ifra, så kan det vel hende vi kommer på noe mere underveis. Ellers Tove, så synes jeg det er det en god ide å ta med prosjektoppgave fra skolen. Det er jo erfaringer det, og det var jo et punkt vi skulle ta med. Men så er jo jeg litt opptatt av å få med det enkelte individ oppi alt dette. Det kan sikkert være med på mange av de underpunktene til Siri. Synes fortsatt at det huset ser så alene og forlatt ut, det roper på hjelp?!

En annen ting jeg mener vi må ha med er tid. Lar vi barna få undre seg? Lar vi de få tenke sjøl?

(innlegg fra Kari i nettgrupperom)

Faglærer griper nå inn og prøver å gi retning til ei problemstilling som alle studentene har berørt i sine innlegg, samtidig med at det må minnes om fagfokus:

Her ser jeg dere er inne på spennende ting. Kulturarv og identitet er gode stikkord. Og så står det at dere skal tenke småskoletrinnet. (se fagmål norsk matematikk)

Under en muntlig oppsummeringsrunde kom det fram kritikk fra noen av gruppene om at de hadde følt seg frustrert gjennom denne samarbeidsprosessen. Igjen gikk det på manglende læreroppfølgning, men i dette tilfellet ble det også klaget på manglende informasjon på forhånd. En overveiende stor del av studentene hevdet imidlertid at de hadde lært utrolig mye gjennom denne måten å arbeide på, og at de gjerne ville arbeide mer med problembaserte læringsformer. Innleggene i diskusjonsgruppene viser at det foregikk mye god faglig refleksjon rundt arbeidet med å utforme problemstilling og velge ut teori som skulle underbygge arbeidsprosessene.

Grappa jeg har vist til i det foregående, var meget moderate i sin kritikk. Også de hadde nok ønsket mer informasjon i forkant, men var stort sett fornøyd med veiledninga. De var kommet ganske langt i å utnytte hverandres læringsressurser og hadde tydeligvis ikke det samme behovet for veiledning fra lærer som noen av de andre gruppene hadde.

En arbeidsform med utgangspunkt i problembasert læring førte til stor grad av samhandling studentene imellom, både på nettet og i de samarbeidsgruppene som møttes jevnlig. Det rent norskfaglige utbyttet varierte nok. Det er usikkert hvor mange av studentene som hadde videreutviklet sin kompetanse om begynneropplæring. Udiskutabelt er det imidlertid at alle studentene leverte et flott tverrfaglig produkt som de framførte i plenum på samling. Alle støttet seg på en powerpointpresentasjon og viste med det at de var blitt dyktige til å bruke en form for skjermtekst som en forlengelse av muntlig kommunikasjon. Temaet kommunikasjon, som hadde vært utgangspunkt for arbeidet på en av de tidligere samlingene, hadde fått ny aktualitet, og studentene hadde lært seg å bruke et presentasjonsprogram ved at de hadde undervist og hjulpet hverandre. Lærrehjelpen i den forbindelse hadde kun bestått i at en instruksjon var lagt ut på nettet.

5.2 Stillasbygging i form av veiledning og respons

Lærerveiledning fungerte forskjellig fra prosjekt til prosjekt. Etter første studieår sier studentene at de har hatt meget godt utbytte av faglærers respons på individuelle arbeider og fellesrespons på gruppearbeid. De gir også uttrykk for å ha lært mye av å gi respons selv og få respons fra medstudenter. På et evalueringsskjema (Graderte svar fra 1 – 6) ble de bedt om å gi uttrykk for i hvilken grad de hadde gjort seg nytte av fellesrespons på arbeider, og 18 av 30 har krysset av for de høyeste svar-alternativene. Bare to har krysset av for laveste svaralternativ. På spørsmål om i hvilken grad de har gjort seg nytte av respons fra medstudenter, krysser 13 studenter av for høyeste alternativ, mens 3 velger de laveste. De andre svarer noe midt imellom.

I responsen er det lagt vekt på å se helhet og gi ros for det som er styrken i oppgaven. Rosen må ikke være generell, men tekstspesifikk, slik at studentene får en god modell for hvordan respons skal gis på elevtekster. Respons på første individuelle besvarelse fokuserte i større grad på det positive i tekstene enn den responsen de fikk på tekster skrevet lenger ut i semesteret. Det handlet om å bygge opp sjøltillit hos studenter som ikke hadde skrevet fagtekster på

mange år. Grundig tekstspesifikk respons ble gitt på siste innleveringsbesvarelse før tentamen, men da var det lagt mest vekt på å vise til forbedringsmuligheter.

Veiledning på nettet kan komme underveis i arbeidet eller som en del av en innledende arbeidsprosess, slik vi så det i forbindelse med Bokprosjektet. Veiledning kan også bli gitt i form av oppsummerende faglærerkommentarer etter diskusjonsinnlegg, og som startgrunnlag for nye samarbeidsoppgaver. Et eksempel er hentet fra arbeid med poetiske tekster som skulle være tema for 4. samling. I god tid før samling ble det lagt ut på nettet elevdikt som studentene ble bedt om å kommentere. Spørsmål fra faglærer var som følger:

1. Kommenter diktet. Hva er ditt umiddelbare inntrykk? Hva vil du si eleven mestrer av poetiske virkemidler?
2. Skisser et mulig undervisningsopplegg som kan ha ført fram til diktet.

(Faglærer i disk.forum)

Bare en tredjedel av studentene deltok, men innleggene var av solid faglig kvalitet. I etterkant kom faglærer inn med utfyllende kommentarer og refleksjon omkring arbeidet. Dette ble lest av alle, men det var ingen tvil om at de som selv hadde bidratt med innlegg, hadde hatt størst faglig utbytte. Det kunne jeg registrere da studentene arbeidet med temaet på samling etterpå.

En tredje form for veiledning ligger i det at studentenes arbeid legges ut på nettet, slik at alle har tilgang til hverandres arbeider. De kan følge med i prosessen fra førsteutkast til ferdig produkt. Også individuelle skrivearbeider blir lagt ut, men da velger faglærer ut tekster som er spesielt gode, og som kan være modelltekster for studentene. Disse tekstene er anonymisert, jeg ser ikke noe poeng i å framheve noen studenter framfor andre. Et alternativ ville vært å legge ut alle tekstene, og la studentene selv vurdere hvilke som var gode, men da vil forskjellene på studentene komme så tydelig fram, og det kan i neste omgang bidra til skrivesperre hos de studentene som er kommet kortest i sin skriveutvikling.

Enkelte ganger har en student gjort noe interessant i sin praksis som hun vil dele med med-studenter. Jeg har vært behjelpelig med å organisere tekster, bilder og planleggingsdokumenter studentene har sendt meg fra praksisfeltet, og lagt dem ut på nettet for at andre skulle få inspirasjon og ideer.

Ikke bare studenters arbeider legges ut på nettet. Også fagartikler og relevant nyhetsstoff kan bli lagt ut som tilleggspensum i forbindelse med at studentene holder på med et bestemt tema. Noen ganger bidrar de også selv med stoff utenom pensum. Det diskusjonsforumet vi bruker, har den funksjonen at man kan legge ved tekst og bildefiler. Tilleggsinformasjon som blir gjort tilgjengelig akkurat når studentene har bruk for den, fungerer godt som supplement til pensum. Å være bevisst på å koble studentenes læring til det som er relevant og aktuelt i samfunnet omkring dem, og oppmuntre dem til å hente ressurser fra mange ulike kilder, er en del av den stillasbyggingen jeg mener kan bidra til at studentene utvikler seg i sin nærmeste utviklingssone.

5.3 Studentene lærer av hverandre

I og med at studentarbeid legges ut på nettet, underbygges og utvides pensumstoffet. Studentene gir selv uttrykk for at de lærer av hverandre, og at de har utbytte av å lese andre studenters tekster. En spørreundersøkelse som ble sendt ut like før jul, viste at flere studenter brukte hverandres lærestoff på nettet til å skaffe seg bakgrunnsmateriale for egne oppgaver. Da studentene hadde avsluttet arbeidene med bildebøker, ble de bedt om å svare på hvor de hadde hentet bakgrunnstoff fra til en individuell skriftlig oppgave, og hva de hadde hatt mest nytte av. De hadde sju alternative valg¹²: forelesning, pensumlitteratur, annen litteratur, HiSTs diskusjonsforum, Vestfolds diskusjonsforum, andre studenters bokprosjekt, samtaler med kollokviegruppa/andre ressurspersoner.

Ikke uventet svarte 27 av de 32 studentene at de hadde brukt pensumlitteratur som bakgrunnstoff, og 18 at de har hatt *mest* nytte av å lese pensumlitteratur. En student sier hun har hatt mest nytte av å studere innlegg i Vestfolds diskusjonsforum, og en har hatt mest nytte av å studere andre gruppers bokprosjekter. At hele 6 studenter mente de har hatt mest nytte av å samtale med medstudenter eller andre ressurspersoner, er interessant å merke seg. Vi ser at studentene bruker hverandre i læringsprosessen. Hele 19 studenter brukte diskusjonsforum eller samtaler i kollokviegruppa som bakgrunn for den individuelle oppgaven de skrev i etterkant av Bokprosjektet.

Studieevaluering ved skoleårets slutt viser at 24 studenter mener at de andre studentene har hatt betydning for deres læring. Elleve av disse har valgt de to høyeste svaralternativene på en skala fra en til seks. Ingen har valgt de to dårligste svaralternativene. Et spørsmål som går på i hvilken grad de har nyttiggjort seg hverandres tekster, ligger svaralternativene rundt midten av skalaen. Ingen krysser av for en eller seks. Flertallet velger fire eller fem.

I dette studieopplegget er det lagt stor vekt på at studentene skal delta i prosesser som gir dem bakgrunn for faglig refleksjon. Det handler altså ikke om metoder som sådan, men å bygge opp didaktisk refleksjon som kan støtte studentene i eget studium og i arbeid med elever i grunnskolen. I forbindelse med temaet Poetisk verksted, ble det gitt arbeidsoppgaver på nettet og veiledning i forkant. På 4. samling skrev studentene selv flere varianter av poetiske tekster. Her la vi inn et tverrfaglig element, idet musikkgruppene og K+H-gruppene bearbeidet diktene til musikalske og visuelle uttrykk. Musikkgruppa framførte sine tekster, og framføringa ble videofilmet. Tanken var å legge også disse bidragene ut på nettet. Alle de andre tekstene ble lagt ut på nettet, men uten navn. Det var tydelig at studentene ble inspirert av hverandres arbeider, for det kom inn mange flere dikt etter at arbeidene var lagt ut. Flere ville prøve samme opplegg i egne klasser etterpå. I samtaler med studentene kom det fram at dette var gode tilnæringsmåter for å få elever interessert i poetiske tekster.

Det er tydelig at studentene forstår mer av og får mer innsikt i den teoretiske delen av studiet når de selv prøver ut undervisningsopplegg som er koblet til et bestemt teoriområde. På spørsmål om i hvilken grad de praktiske arbeidsformene har bidratt til innsikt i faget, velger hele 14 av studentene høyeste svaralternativ (6) En student sier i en kommentar:

¹² Se vedlegg 4 Spørreskjema 29.11.00

Flott med konkrete oppgaver! Det har tvunget meg til å lese.

(Studentkommentar i tilknytning til studieevaluering 1. skoleår.)

Flere av disse mer praktisk orienterte arbeidene foregikk på samlinger med forarbeid eller etterarbeid på nettet. (fortellingsopplegg, teaterverksted, poetisk verksted) Andre var nettbaserte samarbeidsprosjekt (bokprosjekt, PBL-arbeid om begynneropplæring).

6 Sammendrag og videre drøfting

6.1 *Norsk på nett – interessant og lærerikt*

Norsk er et tekstfag, et kulturfag og et kommunikasjonsfag. Norskfaglig arbeid handler om identitetsarbeid, om språklig samhandling, om mange forskjellige typer tekster og om kommunikasjon med verden utenfor lærestedet. Fordi faget i så stor grad handler om tekst og kommunikasjon, ligger det svært godt til rette for nettbaserte arbeidsformer. Det er enkelt å samarbeide om tekster. Datamaskinen er dessuten et uovertruffent medium når det gjelder å publisere tekster og dele kunnskap med hverandre.

Ett av de målene vi hadde da studiet startet, var å initiere gode samhandlingssituasjoner på nettet. Prosjektene vi la opp til, som hadde en eller annen form for felles presentasjon som siktemål, ga gode muligheter for samhandling, og nettet viste seg å være en utmerket samarbeidsarena når gruppene var blitt kjent og man følte seg trygge på hverandre. Særlig fungerte nettgrupperommene godt som samarbeidsarena. Vel nok hadde de den ulempen at studentene ikke fikk innsyn i hverandres arbeider og kunne lære av hverandre, men fordelene var at flere torde å kaste seg frampå med innlegg når de visste at det bare var en liten gruppe som hadde innsyn. At lærerne hadde innsyn, anså studentene som en fordel. Lærerne skulle jo bidra med veiledning underveis i arbeidene. Etter hvert fikk studentene arbeidsoppgaver som de først skulle løse i de mindre nettgrupperommene for så å bli enige om et bidrag de kunne legge ut i nettklasserommet der alle kunne lese. Slik fikk vi aktivisert flere studenter, samtidig som at studentene følte seg trygge i undervisningssituasjonen.

Teorier om mesterlære kan overføres til studentenes arbeidssituasjon idet de ved å observere og imitere kvalifiserte lærere etter hvert lærer seg å ta mer ansvar og bli mer kompetente i sitt arbeid. Men det må også sies at skolekulturen og det rådende læringssyn på de ulike skolene *kan* skape problemer for studenter i en utdanningssituasjon. En skolekultur som er forankret i gamle undervisningstradisjoner, og som ikke er tilpasset nye læreplaner, kan bidra til frustrasjon og forvirring mer enn støtte og inspirasjon for den som skal lære å bli lærer. Derfor må faglærer være tydelig som pedagog, og gjennom handling vise hvordan moderne lærings-teorier omsettes i praksis. Dette skjer delvis gjennom samtaler og veiledning i studiet, gjennom måten arbeidsoppgaver blir utformet på, gjennom praksisbesøk og veiledningssamtaler knyttet til praksis, og gjennom innspill i diskusjonsgrupper på nettet.

Når studiet er lagtopp med tanke på at studentene skal samarbeide om oppgaver, vil det også oppstå konflikter og gnisninger internt i gruppene. Ofte kan konflikten være av en slik art at det er naturlig å kontakte faglærer for å få råd om hvordan konflikter skulle løses. Slik kontakt har i hovedsak foregått via e-post, og man har i de fleste konfliktilfellene kommet fram til gode løsninger. Tilbakemelding fra studentene tyder på at de har merket seg hva slags virkemidler man bruker i ulike typer konfliktløsning. Også i slike sammenhenger fungerer faglærer som rollemodell for kommende lærere.

For at samhandling skal kunne finne sted, må studentene få konkrete, men relativt åpne arbeidsoppgaver, og faste tidsrammer å forholde seg til. Samarbeidsoppgaver knyttet til det å lage nettsider i fellesskap, og problembaserte arbeidsformer (PBL), der studentene går sam-

men om å utarbeide undervisningsopplegg som skal begrunnes didaktisk og drøftes i et åpent forum, har vist seg å fungere godt i et nettbasert studium. Studentene har også hatt god nytte av at studenters fagtekster, undervisningsopplegg, refleksjon knyttet til faglige emner, er blitt publisert på nettet og gjort tilgjengelig for alle. Dette gjelder også elevtekster som er analysert og kommentert.

Diskusjonsgruppene har vært nyttige. Ikke minst har de elektroniske grupperommene fungert som kontaktskapende arena for studenter som ellers er nokså isolert i studiet. Vi har også en forsiktig indikasjon på at det å skrive mye, bruke fagtermer og prøve ut teorier i diskusjonsgruppene på nettet, fører til at studentene skriver bedre fagtekster. Dette vil jeg komme tilbake til når norskfaget er avsluttet i år 2002. Aktiviteten i diskusjonsgruppene synliggjør imidlertid et potensial som ikke er godt nok utnyttet. Noe av aktiviteten her kan utvilsomt styres av faglærer, idet man kan utforme hjelpespørsmål og diskusjonstema i forbindelse med samarbeidsoppgaver. Dersom man kan få studentene til å innta et metaperspektiv på nettsamtaler som sådan, og studere hva slags kommunikative ”grep” som skal til for å gjøre nettsamtalen til en dynamisk og god faglig dialog, vil utbyttet av nettkommunikasjon trolig bli bedre for flere studentgrupper.

Samlingene har vært svært viktige for studenter i et fjernundervisningsstudium. De har bidratt til at studentene er blitt kjent, noe som har påvirket samhandlingene på nettet. På samlinger har man tatt tak i de problemene studentene strever med i hverdagen sin, både faglig og sosialt, i grupper og i undervisning i grunnskolen. Konsentrasjon om teori har også vist seg å være størst før og etter samlinger. Faglærer, som skal veilede studentene, har fått mulighet til å vise fram sin lærerpersonlighet og etablere trygghet og kontakt.

Ett av de forhold jeg vil se nærmere på i neste skoleår, er forholdet mellom muntlig aktivitet i fysiske klasserom og aktivitet på nettet. Jeg mener gjennom å ha observert studentenes aktiviteter både på nettet og på samlingene, å ha registrert at flere av de studentene som viser stor grad av refleksjonsevne når de diskuterer fagstoff og publiserer tekster på nettet, ser ut til å være relativt tause i en fysisk klasseromkontekst. Dersom mine foreløpige antakelser stemmer, må det få betydning for hvordan vi legger opp til samhandling i et vanlig studium. Dersom nettdiskusjoner og andre nettbaserte samhandlingsformer fører til at flere i klassen blir oppfattet som faglig dyktige, vil dette kunne styrke det felles læringsmiljøet, og vi vil få flere studenter som er aktivt er medskapende i sin egen læringsprosess.

6.2 Faglærers rolle som modell og inspirator

Å skape et dynamisk læringsmiljø på nettet innebærer å måtte snu om på tanker og forestillinger om læring som har vært dypt rotfestet i de fleste læringsmiljøer, og særlig innafor høyskole og universitet. Det tar tid å få studentene til å tro på at læring kan skje uten at faglærer formidler lærestoff og definerer alle arbeidsoppgaver, og det tar tid å bygge opp et tillitsforhold som gjør det mulig å utveksle meninger og tekster i et åpent læringsfelleskap.

Sterkt understøttet av private e-læringsinstitusjoners markedsføring i media har nok flere av studentene har også hatt en forestilling om at nettbasert fjernundervisning er en undervisningsform der en jobber selvstendig og når en vil. Reklamen lokker også med at faglærere er tilgjengelig når studenten måtte ha behov for veiledning, at mediets egenart gjør det mulig å få svar på henvendelser omtrent på øyeblikket osv.

At vårt studium baserte seg på samarbeid og ulike former for elektronisk samhandling, og at lærestoffet til en viss grad ble skapt av studentene selv, i samhandling med lærer og med-studenter, kom nok som en overraskelse på mange, som hadde ventet seg forelesninger og oppgaveløsning som arbeidsform. Faglærer var heller ikke tilgjengelig til alle tider, men kunne stort sett treffes i vanlig arbeidstid. Ved årets slutt virket det som studentene var godt fornøyde med tingenes tilstand, og vi hadde fremdeles med oss de 32 studentene fra første studieår inn i et nytt studieår tredje semester.

Vi er kommet et stykke på vei i å realisere nye arbeidsformer, idet de fleste studentene ser ut til å verdsette hverandre som ressurser i lærings-sammenheng. Faglærer må fremdeles spille en sentral rolle i lærings-prosessen som rollemodell, faglig ressurs, veileder og tilrettelegger. Fremdeles er det mange studenter som kvier seg for å ta personlig initiativ for å få hjelp og veiledning. Signalene om at dette er både legitimt og ønskelig, må bli tydeligere fra faglærers side. Dog må det også kunne settes grenser for hvor mye veiledning faglærer skal gi til hver enkelt. Veiledningen må utføres innafør de rammene faglærer har til rådighet.

Det er ingen tvil om at faglærer i vårt tilfelle har vært en viktig rollemodell for studentene på veien fram mot læreryrket. Flere kommenterer dette uoppfordret når de oppsummerer og evaluerer studiet etter ett år. Diskursen jeg har valgt i direkte kommunikasjon med studentene, ser ut til å fungere. Studentene imiterer måter å gi skriftlig tilbakemeldinger på, de prøver ut opplegg i klassene sine som de selv har arbeidet med, de ber om hjelp til å mestre teknisk programvare som de kan ha nytte av i undervisningssammenheng. Gradvis ser det også ut til at de inntar en ny holdning til sin egen lærerpraksis. De begynner å stille seg kritisk til kollegers og andre læreres måte å arbeide med norskfaget på. Spesielt gjelder dette veiledning på elevtekster.

Når det gjelder holdninger til, og ferdigheter i å bruke IKT, er bildet noe varierende. Det viser seg at det er bare noen ganske få studenter som er innovatører og fornyere med hensyn til pedagogisk bruk av IKT i norskfaget. Overraskende mange studenter sier at de ikke har prøvd ut IKT i særlig grad i klassene sine, eller i praksissammenheng. Noen har overhodet ikke brukt datamaskin i arbeid med elever. Delvis skyldes dette mangel på utstyr og rammer studentene ikke rår over, men det overrasker meg likevel at de studentene som har muligheter, i liten grad utnytter dem i pedagogisk arbeid. De har jo selv utviklet gode dataferdigheter gjennom studiet, og flere har sågar hatt kurs for lærerpersonalet på sin skole. En forklaring kan være at mange av studentene har lite selvstendig undervisningsansvar, og kanskje ikke tør ta initiativ på et område som er både nytt og skremmende for mange lærere. De studentene som har lærerjobb med klassestyreransvar, stiller i en litt annen kategori, men også de er ansatt på åremål og føler at de må tilpasse seg den skolekulturen som rår. *”Det er så mange her som er skeptiske til bruk av data i undervisningen, og jeg vil ikke stikke meg ut og være fornyer på flere områder enn nødvendig. Jeg vil jo gjerne ha jobb her til neste år også,”* uttrykte en student da jeg spurte hvorfor hun ikke brukte datamaskinene i forbindelse med skriveoppgaver i klassen.

6.3 Sammenheng mellom aktivitet på nettet og skriveferdighet i fag

Her er det foreløpig vanskelig å trekke noen bastante konklusjoner. Noen studenter hadde god skriveferdighet da de startet studiet, og er selvsagt fremdeles dyktige skrivere. Noen arbeider som lærere og har erfaring med faguttrykk og begreper, andre er assistenter i grunnskole eller innen skolefritidsordning. Noen har tidligere yrkeserfaring, andre ikke. Noen bruker hovedsakelig diskusjonsforum til å stille spørsmål, eller fordi de rett og slett har glede av det sosiale samværet de har etablert på nettet, andre forholder seg kun faglig til hverandre på nettet. Den faglige kvaliteten på innleggene i diskusjonsforum varierer altså, men de studentene som er mest aktive på nettet, er aktive både i faglig og sosial sammenheng.

Etter to år vil jeg ha fyldigere data å støtte meg på. Da vil jeg kunne sammenligne eksamensresultater i norsk med aktivitet på nettet. Nå nøyer jeg meg med å se på forholdet mellom aktivitet på nettet og resultat på to individuelle skriftlige besvarelser utført mars 2001 og juni 2001. Oppgavene var knyttet til sentralt lærestoff. De individuelle tekstene er vurdert ut fra kriteriene bestått ikke bestått, supplert med korte kommentarer fra faglærer.

For å få svar på spørsmålet om hyppig aktivitet på nettet har betydning for studentenes evne til å skrive fagtekster i norsk, har jeg valgt å sammenholde det totale antall innlegg i de diskusjonsfora vi har brukt i studiet, og som inkluderer alle fag, med resultater på de to individuelle skriveoppgavene. Mine funn gir noen indikasjoner på at det er sammenheng med stor grad av aktivitet i diskusjonsforum og resultat på individuelle skriftlige besvarelser, men det trengs imidlertid mer materiale for sikkert å kunne si at det er sammenheng mellom aktivitet på nettet og skriveferdighet knyttet til fagtekster.

Samhandlingsprosessene vi har lagt opp til, utløser uten tvil, mye skriving. Om dette vil ha gyldighet i andre tilsvarende situasjoner, er vanskelig å si. Muligens kan kjønn spille inn. Kommunikasjon gjennom skriving er ofte forbundet med en jentekultur, og undersøkelser som er gjort når det gjelder jenters bruk av datamaskiner, viser at det er e-post og prategrupper på nettet som blir brukt mest. (Erstad 1998, s.113 - 128) Kvinner leser dessuten mer enn menn gjør. Av mine informanter var det bare to menn, og det gir meg for lite grunnlag til å trekke noen konklusjoner som går på kjønn.. Jeg har derfor valgt å ikke se på forholdet mellom de kvinnelige og de mannlige studentene når det gjelder skriving.

En undersøkelse av det faktiske innholdet på diskusjonsforum, viser at graden av faglighet varierer. Stor grad av deltakelse på nettet fører ikke automatisk til at studentene skriver bedre fagtekster. Det er når innleggene dreier seg om faglige forhold, og når studentene blir utfordret til å reflektere og bruke fagterminologi, at de oppøver faglig skriveevne. Om studentene er assistenter eller lærere, ser foreløpig ikke ut til å ha noen stor betydning for skriveferdighet i norskfaget. Dette vil være et område jeg vil forske videre på neste skoleår.

Andre del av mitt prosjekt vil følge opp Nettklassen spesielt på to områder: Jeg vil forsøke å få kanalisert noe av aktiviteten i diskusjonsforum inn mot faglig refleksjon og i større grad enn nå bruke erfaringer fra praksisarenaen som utgangspunkt for diskusjoner. Dessuten vil jeg

se nærmere på forholdet mellom muntlig aktivitet i det fysiske klasserommet (på samlinger) og den aktiviteten de enkelte studenter utviser på nettet. Jeg vil også se nærmere på hvordan jeg i diskusjonsgruppene kan være stillasbygger for den enkelte studenten og finne gode strategier som bidrar til at stillaset etter hvert blir overflødig.

Litteratur

- Akre, V. og Ludvigsen, S. (1999). At lære medisinsk praksis. I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo : Ad Notam. s.114-129
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Adriane forlag.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments. Theoretical and Methodological Challenges in creating Complex interventions in Classroom settings. I: *Journal of the learning Sciences*. s. 141–178
- Bruner, J. (1986). *Actual Mind, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (1999): Mesterlære og eksperter læring. I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo : Ad Notam. s.54-75
- Dysthe, O., F. Hertzberg og T. Løkensgard Hoel (2000). *Skrive for å lære*. Oslo : Abstrakt
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme : teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning. I: Evensen, L.S. og Hoel, T. Løkensgard (red): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen. s. 45-77
- Dysthe, O. (1999). Ulike teorier på kunnskap og læring. I: *Bedre skole* nr.3 [vevadresse 1.8.2001] <http://www.norsk-larerlag.no/publikasjoner/blader/Bedreskole/1999/03/hoved.990915.133739.html>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam
- Erstad, O. (1998). *Innovasjon eller tradisjon. Evaluering av prosjektvirksomhet under KUFs handlingsplan: "It i norsk utdanning – Plan for 1996 – 99"* [ITU-rapport nr 1] Oslo : Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet : Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, Universitetet i Oslo.
- Erstad, O. (2001). Tilgjengelighet, fortrolighet og fleksibilitet. I: *Bedre skole* nr.1, s.13-18
- Frølich, T. H. (1998). *Interaktiv læring : en teoretisk og empirisk studie om læring og IKT*. [Hovedoppgave i pedagogikk] Oslo : Universitetet
- Gudmundsdottir, S. og Hoel, T. L. (1996). Telematikk i lærerutdanningen <http://www.ipt.ntnu.no/~jsg/sigrun/publikasjoner/Sundv.html> (25.07.01)
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (1999). *Rammeplan og forskrift : Allmennlærerutdanning*. Oslo : Norgesnettrådet
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (1996). *Læreplan for den ti-årige grunnskolen (L-97)* Oslo : Nasjonalt læremiddelsenter
- Kramvig, B. (1999). Ungdom i Cyberspace : stedløse identiteter, stedløse virkeligheter? I: *Norsk antropologisk tidsskrift*, nr 10, s.111-124
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo : Ad Notam. s.35-53
- Linell, P och Gustavsson, L (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping, Universitetet.
- Ludvigsen, S. (1999). Informasjon- og kommunikasjonsteknologi, læring og klasserommet. I: *Bedre skole*, nr 2, s.61-68
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn : ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel*. Dr. art. avhandling. NTNU Trondheim
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red)(1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam
- Nielsen, K. (1999). Stilladsbaseret læring i en professionsmessig sammenheng. I: Hansen, J. T. og Nielsen, K (red). *Stilladsering : en pædagogisk metafor*. Aarhus: Forlaget Kim. s.149-178

- Nielsen, K. (2000a). Framsteg syns med elevportofolio på nettet. I: *Datorn i utbildningen* nr 3 s. 11-12
- Nielsen, K. (2000b). Med IT og portefolio hand i hand
<http://www.stenungsund.se/utbild/norr/stenung/Miklagard/itis1.htm> (10.05.01)
- Rønning, M. (2000). Upublisert rapport. Bergen : Universitetet, Institutt for Medievitenskap.
- Schwebs, T. og Otnes, H. (2001) *Tekst.no : Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo : Cappelen
- Schwebs, T. (1994). *Skjermtekster*. Oslo : Universitetsforlaget
- Stone, A. (1996). *The war of desire and technology at the end of the mechanical age*. Cambridge, Mass. : MIT Press
- Svennevig, J., M. Sandvik og W. Vagle (1995). *Tilnærminger til tekst : modeller for språklig tekstanalyse* [Oslo] : Landslaget for norskundervisning : Cappelen akademisk.
- Svensen, Å (1985). *Tekstens mønstre : innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tapescott, D. (1998): *Growing up digital : the rise of the Net Generation*. Mc.Graw Hill.
- Tharp, R.G. og Gallimore, R (1988). *Rousing minds to life : teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press
- Turkle, S. (1995). *Identity in the age of the internet*. N.Y. : Simon Shuster.
- Vygotsky, L. (1974). *Tænkning og sprog II*. København: Hans Reitzel
- Vygotsky, L (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press
- Østerud, S. (2001). Tre misforståelser om lærerrollen : Kronikk. *Dagbladet* 10.mai 2001

Vedlegg

- 1 Studievurdering 1.studieår IKT-støttet lærerutdanning
- 2 Spørreskjema 19. sept. 00
- 3 Nettdialoger i sin helhet
- 4 Kildestoff

STUDIEVURDERING I NORSK FOR 1. KLASSE

FJERNUNDERVISNING Studieåret 2000/01

Studiet er organisert som datastøttet fjernundervisning med 6 samlinger. Det er lagt opp til at studentene skal være delaktige i sin egen og andres læringsprosess gjennom ulike former for samhandling via nettet. E- post, felles diskusjonsforum, elektroniske grupperom og fagsider på nettet har vært ulike former for samhandlingsarenaer som har vært tilgjengelige for studentene. I tillegg har tradisjonelle kommunikasjonskanaler blitt brukt.

1 Sosialt klima, arbeids- og samarbeidsforhold

Hvordan mener du det sosiale klimaet i klassen har vært?

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
			3	4	19	5

Kommentarer/Forslag til tiltak:

Tilhørighet til ei gruppe, ikke til hele klassen (1) Klikkdanning (2) Oppmuntrende miljø (1) Ønsker samme gruppeinndeling. (1)

2 Din egen innsats i studiet

a Forberedelse til samlinger (Har du lest teori/ tekster i forkant av samlingene? Jf. leseforslag)

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
	2	2	15	8	4	

b I hvilken grad har du vektlagt etterarbeid etter samlingene?

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
	1	1	8	11	8	2

c Egeninnsats i kollokvegrupper

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
			3	6	13	10

d Egeninnsats i annet gruppearbeid

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
		1	3	5	12	1

Kommentarer/Forslag til tiltak:

Etter samlingene har vi fått en vitamininnsprøyting. (1) Ønsker samarbeid på tvers av gruppene. (1)
Har lest for lite (1) Fint at det også blir tid til individuelt arbeid (1)

3 Studentenes (klassens) medvirkning og medansvar i forhold til studiet

a I hvilken grad mener du de andre studentene har hatt betydning for din læring?

Skala 1 - 6 (1 = liten, 6 = stor)	1	2	3	4	5	6
			6	13	9	3

Kommentarer/Forslag til tiltak:

Trenger andre for mer læring (2) Synes jeg har lært mye av de andre. (på samling og gjennom disk.forum)

b I hvilken grad har du nyttiggjort deg av dine medstudenters tekster som er publisert på fagsidene i norsk?

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
	1	4	6	7	7	

4 I hvilken grad har lesing av pensumteorien utviklet din faglige innsikt?

Skala 1 - 6 (1 = liten, 6 = stor)	1	2	3	4	5	6
		1	4	9	9	6

5 I hvilken grad har de praktiske arbeidsformene bidratt til innsikt i faget? (Fortellingsopplegg, teaterverksted, poetisk verksted, arbeid med vevsider, PBL-arbeid)

Skala 1 - 6 (1 = liten, 6 = stor)	1	2	3	4	5	6
			2	6	9	14

Kommentarer/Forslag til tiltak:

Pbl ga meg mer IKT-kunnskap enn faglig kunnskap. (1) PBL ble for stort. Uro i gruppen (1)
Flott med konkrete oppgaver, det har tvunget meg til å lese (1) Man lærer ved å gjøre. (1)
Læreren vi har er et meget godt forbilde for hva en norsklærer bør gjøre og hvordan. (1)
Ønsker mer om responsarbeid (1) Fått lest for lite teori (1)

6 Didaktisk bruk av IKT

Gjennom eksemplarisk læring har du fått noe kunnskap om hvordan IKT kan brukes i undervisning.

a I hvilken grad har du utnyttet dette i din egen undervisning i grunnskolen?

Skala 1 - 6 (1=liten 6= stor)	1	2	3	4	5	6
	11	9	5	3	2	2

b Hva har du konkret brukt datamaskin til i norskundervisning i grunnskolen?

Underviser ikke i norsk (5) Ikke tilgang til datamaskin (3) Skrevet små tekster i Word (5) Brukt spesielle program til grammatikk (2) Samarbeid 1. og 6. klasse om å skrive dikt. (2) Tegneprogram (1)
Lært elever å lage mapper, skrevet brev og dikt (1) Brukt spesielle program for 1. klasse (1)
responsarbeid (1)

7 Veiledning

I hvilken grad har du gjort deg nytte av følgende former for veiledning:

a lærerrespons på individuelle tekster

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
	2	1	3	8	11	6

b respons fra medstudenter

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
	1	2	8	5	10	4

c fellesrespons i tilknytning til gruppeoppgaver

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
	1	1	5	5	12	7

d I hvilken grad har du selv tatt direkte initiativ for å få veiledning hos norsklærer? (Sett kryss)

1 Ikke i det hele tatt	2 I liten grad	3 I noen grad	4 ofte
5	10	16	1

e Dersom du har krysset av for 1 eller 2, hva kan årsaken være?

Underviser ikke i faget (1) Er ikke vant med denne arbeidsformen (1) Brukt pensumstoff og fått hjelp av kolleger (2) Har ikke tenkt på at det var en mulighet (1) Arbeidspress (1) Må ha noe å spørre om. Skal du våge å synliggjøre din usikkerhet? (1) Vil ikke mase. (2) Fått hjelp fra gruppa og fra faglærers meldinger på nettet. (1)

8 Utvikling av skriftlig formuleringssevne

I hvilken grad mener du at bruk av e-post og innlegg i diskusjonsgrupper har hatt betydning for din egen skriveutvikling?

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
	1	6	12	4	5	3

9 I hvilken grad har norsklærers innspill på nettet (e-post, innlegg i diskusjonsforum, diverse bidrag på fagsidene) bidratt til

a faglig utbytte for deg?

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
		1	6	4	14	6

b hjelp til å mestre studiet?

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
		1	6	6	12	6

Gir en følelsen av å tilhøre en klasse. (1)

10 I hvilken grad mener du at du er på vei til å nå følgende av de mål som er nedfelt i fagplanen i norsk:

“Studentene skal:

- utvikle et faglig og didaktisk grunnlag for norskundervisning i grunnskolen i samsvar med læreplanverket.”

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
		1	7	14	6	3

- “utvikle uttrykksevne og estetisk sans gjennom styrking av egen muntlig og skriftlig tekstkompetanse.”

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
		4	12	6	8	1

- “utvikle norskfaglig formidlings- og veiledningskompetanse.”

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
		1	10	13	6	

- “utvikle et selvstendig, engasjert og utviklingsorientert forhold til norskfaget og til norskundervisning.” (Refleksjon omkring lærerrollen, spesielt elevsyn, læringssyn og kunnskapssyn. Kunnskap om norskundervisningas formål og planverk. Egenaktivitet knytta til eksemplarisk læring.)

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
		1	8	13	7	2

11 Helhetsvurdering av norskstudiet 2000/2001

Skala 1 - 6 (1 = dårlig, 6 = svært bra)	1	2	3	4	5	6
				8	10	11

Eventuelt andre kommentarer kan skrives på baksida/ei ny side

Du har vært en god inspirator (3) Dyktig norsklærer (4) Allsidige oppgaver (1) Min egen leseinnsats har vært for dårlig (1) Vi har fått en norsklærer som jeg aldri har opplevd maken til – et forbilde å se opp til. (1)

Faglærers kommentar:

Spørreskjemaet er utformet på denne måten for å bevisstgjøre studentene om at læring skjer i ulike læringsbaner, gjennom ulike former for samhandling. Den enkelte student, faglærer, medstudenter, pensum, egne og medstudenters tekster er bidragsyttere i læringsprosessen. Det ser ut som studentene er mer bevisst dette nå enn ved starten av studiet. Innspill på nettet i høst viste at de hadde andre forventninger til hvordan læring skulle foregå, enn det de faktisk møtte gjennom våre opplegg. Tre studenter har ikke fylt ut spørreskjema.

Ikke overraskende er det at en overveiende del av studentene er svært positiv til praktiske arbeidsformer, og mener at de bidrar til innsikt i faget. De mener også at de lærer mye av lærers innspill på nettet.

Skriveferdighetene mener noen har økt. Dette vil jeg studere nærmere ved å sammenligne aktivitet på nettet med resultater på individuelle besvarelser.

Av svarene ser jeg at ganske mange vektlegger respons de har fått av medstudenter, som viktig. Det er et signal om at man kan unytte dette enda bedre til neste år. Fellesrespons til grupper ser også ut til å fungere.

Overraskende få studenter bruker IKT i særlig grad i egen undervisning. Dette vil jeg følge opp til neste år.

Noen studenter ser ut til å kvie seg for å ta direkte kontakt med faglærer via nettet, men flere ser ut til å mene at de får den veiledningen de trenger.

Alt i alt ser det ut som studentene er meget godt fornøyd med studiet.

Rotvoll 21.06.01

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle
Faglærer i Norsk

Spørreskjema 19. sept. 00

Navn: _____

Studenter som tar IKT-støttet lærerutdanning over 5 år

(Sett ett kryss for hvert spørsmål)

A Hvordan vil du beskrive din rolle som muntlig deltaker i et klasseromsmiljø? 1. på ungdomsskolen 2. i videregående skole	deltok litt aktiv aktiv av og til stort sett aktiv svært aktiv			
	sjelden			
	eller aldri			
1				
2				

B Hvordan er ditt forhold til skriving generelt? Liker du å uttrykke deg skriftlig?	liker ikke å uttrykke meg skriftlig	synes det er greit av og til (situasjons-avhengig)	synes det er greit, tenker ikke så mye over det	liker å skrive	liker svært godt å skrive

C Muntlig eller skriftlig - hvordan foretrekker du å uttrykke deg i faglig sammenheng?	muntlig, en til en-kommunikasjon	muntlig i liten gruppe	muntlig i vanlig klasse	situasjons-betinget	skriftlig

D Hvordan ser du på det å skulle gi faglig innspill i diskusjonsgruppene vi bruker i undervisninga?	har enda ikke deltatt	liker det ikke	situasjons-betinget	synes det er greit	liker det godt

For de som enda ikke har deltatt i noen av diskusjonsgruppene:

E Hva er årsaken til at du ikke har kommet med innlegg?	Har ikke tilgang til datamaskin enda	tekniske problemer	vegrer meg generelt for å begynne å skrive	synes ikke jeg har noe å bidra med	emnene som er tatt opp, har ikke vært interessante nok

Andre kommentarer til undervisning med utgangspunkt i diskusjonsgrupper:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing additional comments or feedback on the teaching process based on discussion groups.

Nettdialoger

Gruppe 1

Bildebruken i boka

Kommentar til "'Så innmari en sykkel'(Ziener/Ørdal)" av Hildegunn Otnes:

Dobbelt siden hvor jenta teller sine fem fingre og fem tær, er bra. Dette fordi du faktisk kan legge hendene dine oppå tegningen og selv prøve å telle til fem. (Det blir kanskje litt værre å gjøre det med føttene nede i høyre hjørnet!)

På sidene der jenta går til barnehagen, følger teksten jentas bevegelser over sidene. Ved første avsnitt ser vi jenta stirre på sykkelen i vinduet. Vi ser bare hånden til moren, fordi moren ikke er viktig her. Midt på dobbelt siden står det to trær. Nedenfor trærne er det et tekstavsnitt hvor hun tenker: en + en er to. Ved det siste avsnittet på sidene ser vi et nærbilde av jentas lengtende blikk etter sykkelen i vinduet. Vi ser fremdeles bare hånden til moren. Moren og jenta er nå på tur ut av siden.

Teksten har fulgt jentas ferd tvers over bilde. Vi synes det var en morsom effekt at jenta kommer inn fra venstre og går ut på høyre siden. Hva synes dere andre?

Skrevet av æææ og øøø

Svar: Bildebruken i boka

Kommentar til "Bildebruken i boka"

Det var interessant å lese xxx tolkninger av bildebruken i boka. Det ga oss andre mer guts til å gå på boka. Etter førstegangs gjennomlesning virket boka helt traurig, men vi har tildels skiftet mening om boka (utrolig nok). Dette er faktisk bedre enn Albert Åberg.

Skrevet av æææ og øøø

Svar: Bildebruken i boka

Kommentar til "Bildebruken i boka"

Er denne boka ment å være belærende for den som boka leses for? Jeg la også merke til dette med tellingen. Lengere bak i boka kommer navna på ukedagene. Er det bevisst fra forfatteren dette med tidsperspektiv(uke-dag-minutt, morgenen-ettermiddagen og vår-vinter)?

Mvh zzzz

Skrevet av zzzz

Svar: Bildebruken i boka

Kommentar til "Bildebruken i boka"

Hei!

Det var fint å høre at dere hadde forandret mening om bildene. Jeg skjønner nå at dere har studert dem ganske grundig. Det er veldig interessant å lese deres tolkninger, for dere kommer med ting jeg ikke har tenkt på. Jeg vil gjerne kommentere bildet der jenta synes at alt er dumt og kjedelig – "innmari, innmari, innmari dumt." Her ser vi godt av tegningen hvor dumt allting er. Slike dager får en bare lyst til å rable og krote over alt en har gjort. Streken her er sint og irritert.

Det jeg lurer litt på; er de tre røde prikkene på motsatt side av tegningen. På meg virker prikkene slik at jeg blir nødt til å trekke blikket over på den siden også. Kan det være at illustratøren bruker dette som et virkemiddel til å få oppmerksomheten vår litt over på tekstsiden også? Ellers er det jo tegningen av den irriterte jenta som tar all oppmerksomheten vår.

Skrevet av xxx

Svar: Bildebruken i boka

Kommentar til "Svar: Bildebruken i boka"

Jeg har tenkt litt på om tegningene kan fortelle oss noe om personligheten til familiemedlemmene i boka. Faren er i alle fall morgengretten, han er av den typen som må ha to kopper kaffe før han fungerer. Når en ser nesa, kan en jo få mistanke om at han er litt for glad i dram. Nei, dette var overtramp..., men jeg kunne ikke dy meg. Vi får derimot et inntrykk av at faren er en grei pappa –som også er glad i kona si.

Moren er nok den som har det store overblikket i familien. Hun legger merke til det meste. Legg merke til at øynene hennes er utklipp på de tegningene der vi ser ansiktet hennes. Ellers gir tekst og illustrasjoner oss inntrykk av at hun er effektiv, hun har fulltidsjobb og to små unger. Moren har en lettstelt, effektiv frisyre. (Jeg vet at det er et spesielt navn på den slags frisyrer, men det kommer jeg ikke på i farten.) Den ble i hvert fall veldig populær på 80-tallet –da det ble "in" å være småbarnsmor, karrierekvinn og fulltidsarbeidende samtidig. Ikke rart at vi fikk andre typer frisyrer, det ble for tidkrevende med hår som krevde flere timers stell hver uke. Klesdrakten hennes er ikke særlig fantasifull, men sort og enkel i de fleste tilfeller. Ut ifra bildene kunne jeg nesten ha sagt at dette må være en kvinne med mann og to barn som jobber på kontor.

*Jenta er ei oppvakt, frisk jente med temperament. Hun skiller seg nok ikke særlig ut fra andre jenter på 5 år: Hun har Barbie-dukke og samlemani. Tall er spennende, og det er også mørke kroker – nesten litt for spennende. Som mange andre storesøstre synes hun at lillebror kan være ganske dum iblant. Dere har kanskje mer å si om henne?
Skrevet av xxx*

Svar: Bildebruken i boka

Kommentar til "Svar: Bildebruken i boka"

Jeg ser på forsiden at hun har på seg en krone, den symboliserer bursdegen, det er et 5 tall på den (hun skal fylle 5 år) og vi kan ut i fra det bilde se at boka dreier seg om at hun gleder seg til bursdagen sin...det er det som er spenningen i historien, får hun sykkelene??? hun maser ikke, men vet vel inners inne at hun kommer til å få den? Hva synes dere?

Skrevet av yyy

Svar: Bildebruken i boka

Kommentar til "Svar: Bildebruken i boka"

Legg merke til øynene til moren, i nesten alle bildene er de ikke tegnet!

Kan det bety at moren er den eneste som virkelig kan "se" jenta??

Legg også merke til tallet 3, det er stipulert på forsiden, og på bildet med de fem kronene står det ikke noe tall på den tredje krona hvorfor??

Vi ser også på forsiden av boka at tallene 1 til 8 er med (jenta kunne telle fra 1 til 8) forsiden forteller oss en god del om historien!

Hva tror/synes dere??

Skrevet av yyy

Svar: Bildebruken i boka

Kommentar til "Svar: Bildebruken i boka"

Det du nevner med tallene er interessant. Hvorfor det ikke er noe 3-tall på krona, kan jeg ikke finne noen forklaring på - ikke ennå i hvert fall. Men jeg har en teori om tallene på forsiden/baksiden av boka:

Tallet 1 og 3 er skrevet for hånd, de andre er trykte. Jeg tolker det slik at tallet

1 - det greier jenta å skrive selv. Tallet 3, som er stipulert, det greier hun nesten å skrive alene, kanskje med litt hjelp. Slik er det gjerne med de små når de begynner å skrive tall. 1-tallet går greit, men 2-tallet er forferdelig vanskelig. Derfor greier de å skrive 3-tallet før 2. En kan vel ikke forvente at en 5-åring har kommet lengre enn dette i skriving av tall. Men denne jenta greier helt

sikkert å telle til 8.

Skrevet av xxx

Svar: Bildebruken i boka

Kommentar til "Svar: Bildebruken i boka"

Er det normalt at en 5 åring ikke kan telle lengre enn til 8 ? Jeg synes det virker fryktelig lite. En gutt jeg kjenner godt på 5 1/2 år, teller til over 100. Om han skriver tall er jeg ikke helt sikker på. (han går ikke i barnehage)

Spurte han om han kunne fortelle meg navna på alle dagene, men det klarte han ikke.

Hva en 5-åring kan er vel ganske individuelt, vil jeg tro. Denne jenta kunne navna på ukedagene. Ettersom hun gikk i barnehagen har hun sikkert lært de der.

God natt!!

zzzz

Skrevet av zzzz

Svar: Bildebruken i boka

Kommentar til "Svar: Bildebruken i boka"

Det er jo individuelt hva en 5-6 -åring kan. Alle skal vel kunne telle til 10 i løpet av første klasse, hvis de ikke kunne det fra før. Vi tror vel de fleste kan telle et stykke før de kommer i skolealder.

Skrevet av æææ og øøø

Nettdialoger

Gruppe 2

Sjanger

"Pappa" (Nyhus)" av Hildegunn Otnes 03/10/00 10:58:

Hva skal vi egentlig kalle den sjangeren Nyhus har valgt? Er det en fortelling?

Hvis ikke, - hva er det da?

Skrevet av Hildegunn

Svar: Sjanger

Kommentar til "Sjanger"

Jeg vet ikke om det er riktig det jeg kommer til å si/skrive nå,men det er i hvert fall min mening, fra min egen synsvinkel.

Det første som slo meg da jeg leste boka for første gang,var at jeg kunne plassere boka under fabel kategorien.Hvorfor?Fordi innholdet er så eventyraktig,så fantasifull,så overdrevende...

...akkurat som i en drøm.

Men, vet dere hva?Etter at jeg hadde lest boka for tredje gang,fikk jeg et inntrykk av rytme,takt,balanse og nyanse som dannet en slags melodi i mitt hode.Dette ble skapt ved å bruke den

fine kombinasjonen av farger og ilevende tekst med mange modale

hjelpeverber(kan/kunne,skal/skulle,

vil/ville,har/hadde,må)brukt i både presens- og

preteritumsform,for å uttrykke nyanser som tvil,

usikkerhet,trussel,ønske-irreale ønsker.Dette kan framheves veldig godt, tror jeg,også i form av melodi.Boka kunne godt hete "Sonate til min pappa"

Det var noen meninger jeg ville dele med dere.

Mvh, aaa

Skrevet av aaa

Svar: Sjanger

Kommentar til "Sjanger"

Jeg mener det er et portrett lille Tommy tegner av sin far gjennom en

billedmessig fremstilling av far. Gjennom teksten får vi kjennskap til de utrolig mange ting far greier og kan. Og det er gjennom Tommys øyne forfatteren presenterer far. Det er Tommys tolking av far vi møter i teksten En likhet som slo meg var Prøysens: Det kan bare lillebror..... En sang som portretterer lillebror. Jeg synes teksten i boka "Pappa" og teksten i "Lillebrors sang" har mange fellestrekk og ikke minst ordet : "Kan".

Skrevet av bbb

Svar: Sjanger

Kommentar til "Sjanger"

Jeg tenkte først det var en fortelling, men etter å ha lest aaas innlegg dro jeg kjennsel på en del fabeltrekk, men pappa er ikke noe fabeldyr.

Boka skildrer en pappa, slik han er i liten gutts sinn. I Tommys øyne er pappa

gud. Det er slik det er med mange små barn. Foreldrene er kanskje de eneste barna kjenner personlig og skikkelig godt. De er kanskje utspringet for all omsorg og glede. Foreldrene mesterer det meste. Det er vel en slik fortelling som Svein Nyhus prøver å skildre. Foreldrenes stjernestatus hos barna.

Slik et barns oppfatning ofte er. Boka setter nok dette litt på spissen og Tommy savner nok veldig faren sin. Årsaken til savnet blir ikke kjent og gir den unge leseren mulighet til å reflektere over dette selv og kanskje relatere Tommys savn til noe i sitt eget liv

Satser 100 kr på at det er en fortelling. En fabelaktig sådan.

mvh

ccc

Skrevet av ccc

Svar: Sjanger

Kommentar til "Sjanger"

Ja ccc, det har du absolutt rett i; en fabel er som regel en fortelling der dyr,planter eller livløse ting for talleevne og ikke minst handleevne.

Jeg var så opptatt av de fantasifulle tankene til lille Tommy , om sin pappa at jeg glemte totalt hva fabel står for egentlig...Det jeg burde sagt var fabulerende fortelling.Du har satsset riktig pengene dine!

Skrevet av aaa

Svar: Sjanger

Kommentar til "Sjanger"

ccc og aaa, dere påstår at sjangeren er en fortelling. En fortelling består av innledning, handling og mothandling og en avslutning. Innledning og avslutning regner jeg med dere er enige med meg i at det er første og siste tekstsider. Alt det fantastiske pappa kan og gjør kan man plassere i bolken handling. For å få fortellingskabalene til å gå opp, hva er det i teksten dere vil plassere under mothandling? (Dette ble veldig modalt skrevet. Jeg har strevd endel med å få forståelse av hva modalitet er.)

Skrevet av bbb

Svar: Sjanger

Kommentar til "Svar: Sjanger"

Mothandling?

Det er selve illustrasjonene som faktisk problematiserer teksten ved å motsi den.Bildene forteller oss om en far som sant nok er fantastisk,men også fraværende.Som vi ser på bilder,kan vi anta at han er på reise mesteparten av tida.Forfatteren antyder dette ved å plassere forskjellige reisesymboler;biler,fly,romdrakter,

*globus, postkort, eksotiske dyr... Ikke minst månen, er et symbol på ikke bare
håp og kjærlighet,
meditasjon og refleksjon, men også et symbol på en
slags syklus; det kommer og går. Det er ikke hver natt vi ser full måne. Tommys
pappa følger med månen; kommer og går.
Beklager!
Nå må jeg gå... sønnen min gråter som bare det... Ufff!!
Jeg kommer senere med litt mer...
Skrevet av aaa*

Svar: Sjanger

Kommentar til "Svar: Sjanger"

*Dette har vi diskutert også. Vi tror aaa har et godt poeng i det at pappas
fraværenhet er en mothandling i seg selv. Denne mothandling foregår i Tommys
følelsesliv. Pappa er borte og han føler et savn. Savnet blir på en måte
tilfredstilt gjennom fantasi og vi tror at kista inneholder en del ting som minner
Tommy om pappa. En del leker som ligger strødd er også kanskje gaver fra
pappa. Tommy er ikke den samme når boka tar slutt. Da står han foran vinduet
med en låst kiste. (den var tidligere åpen og med nøkkel i) Mot slutten ligger nå
nøkkelen opplyst på gulvet og kista er helt lukket. Gjennom fantasien og
minnene har han kommet over savnet for denne gang. Han føler nå at han har
pappa med seg, på en måte. Merk at Gorillan hans ligger i senga alene og
Tommy står i vindu for seg selv, i motsetning til starten når han gnuget gorillan
til seg. På de siste sidene kan vi se at Tommy smiler. Det å tenke på på pappa
har hjulpet mye. Resulsjonen er i boks.*

*Vi synes at fortellinga er åpen for leseren til selv å tolke om pappa er død, syk,
bortreist, fraskilt, i fengsel osv, eller om han i det hele tatt har møtt faren sin.
Det er om Tommys indre liv det fortelles. Denne åpenheten og rytmen i
fortellinga synes å ha visse lyriske trekk. Kan det stemme, hva sier dere?*

*Vi har laget et kartleggingskjema for bruk av Modale verb og symboler, sender
mail om det senere.*

mvh

oss

Skrevet av ccc + ddd

Svar: Sjanger

Kommentar til "Svar: Sjanger"

*Er far borte? Jeg tok med boka og lot en lærer lese den for en gruppe unger
mens jeg observerte. Det ble ikke det helt store resultatet, men da teksten var
ferdiglest var det en elev som utbrøt da han så på bildet: Men der er pappa!
Han står i døra!*

*Det er bare virkelige mennesker som kaster skygge. På alle de andre
tegningene er far transparent - et tenkt menneske.*

*Jeg tror pappa er borte noen ganger fra gutten sin på en god måte. (Fraværet
skyldes ingen dramatiske omstendigheter. Mange av dagens yrker medfører at
folk må reise en god del.)*

*Har dere sett at det på første side er ne måne og på sistesidene er nymåne? En
månesyklus mellom permene.*

Men jeg gir meg ikke helt på at sjølve teksten er et portrett av far.

Skrevet av bbb

Svar: Sjanger

Kommentar til "Svar: Sjanger"

For alt vi vet er det mammas skygge. Jeg mener bestemt at det er helt åpent

hvor pappa er, boka sier ingenting om hans reelle liv, kun noe om Tommys tanker og fantasier. Din tolkning er derfor like gyldig som min eller hvem det er som leser boka. I boka blir det ikke sagt noe om pappa i det hele tatt lever. For alt vi vet så har ikke Tommy sett pappaen sin i det hele tatt. Kanskje stakk han av når han fikk vite at mor var gravid, og kanskje er det bare Tommy som fantasierer om en far han ikke har.

Skrevet av ccc

Svar: Sjanger

Kommentar til "Sjanger"

Etter å ha lest noe barnelitteratur så har jeg kommet frem til at boka er en fantastisk fortelling. En fortelling fra en annen verden, nemlig Tommys fantasiverden.

Noen kommentarer?

Skrevet av ccc

29.11.00 Spørsmål til individuelt arbeid med bildebok

Som bakgrunn for denne skriftlige oppgaven skaffet jeg meg opplysninger fra:

Sett kryss der det passer. (Dere kan sette flere enn ett kryss)

1 forelesning	
2 pensumlitteratur	
3 annen litteratur	
4 HISTs diskusjonsforum	
5 Vestfolds diskusjonsforum	
6 andre studentgruppers bokprosjekt	
7 samtaler med gruppa/andre ressurspersoner	

Hva vil du si du hadde mest nytte av(sett inn nummer)

Navn.....