

HiST ALT rapport nr 4

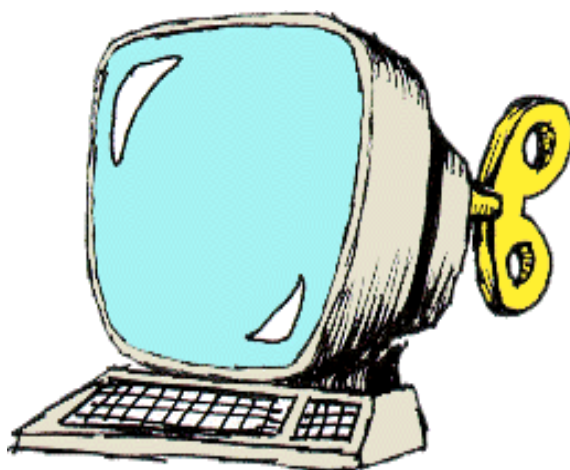
# IKT som profesjonsutviklingsmedium i lærerutdanningen

Student- og lærersamarbeid  
ved hjelp av e-post og gruppevare

Helg Fottland    Synnøve Matre

Nina Weidemann    Peer Harry Bjørkeng

HiST ALT rapport nr 4



## IKT som profesjonsutviklingsmedium i lærerutdanningen

Student- og lærersamarbeid  
ved hjelp av e-post og gruppevare

Helg Fottland

Synnøve Matre

Nina Weidemann

Peer Harry Bjørkeng

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG  
AVDELING FOR LÆRERUTDANNING OG TEGNSPRÅK  
2001

ISSN 1502-5055  
ISBN 82-7877- 040-9

# INNHOLD

Forord

## DEL I: TEORI OG METODE

<b>1</b>	<b>Teoretisk forankring</b>	<b>1</b>
1.1	Forskningstemaer	1
1.2	Mål	1
1.3	Teorigrunnlag	1
1.3.1	Læringsprosesser og meningsskapning	1
1.3.2	Tilrettelegging av et IKT basert læringsmiljø	5
1.4	Problemstillinger	6
<b>2</b>	<b>Metodisk tilnærming</b>	<b>7</b>
2.1	Utvalg	7
2.1.1	To norskklasser i grunnutdanningen i 2. klasse	7
2.1.2	Klassen for 2. avdeling spesialpedagogikk – 20 vt årsenhet	7
2.2	Organisering og tilrettelegging av et IKTbasert læringsmiljø	8
2.2.1	I de to norskklassene	8
2.2.2	På 2. avdeling spesialpedagogikk	9
2.3	Datainnsamling og dataanalyse	9
2.3.1	Innhenting og analyse av informasjon fra norskklassen	9
2.3.2	Innhenting og analyse av informasjon fra spes.ped.klassen	10

## DEL II: IKT I NORSKKLASSENE

<b>3</b>	<b>Innføring av ny studiemodell</b>	
3.1	Presentasjon av modellen	13
3.2	Etablering av kollokviegrupper og kameratgrupper	14
3.3	Modellen i funksjon	14
3.4	Foreløpig vurdering av modellen	16
3.5	Innføring av studentassistenter	16
3.6	Diskusjonsforum	16
3.7	Temabolker	17
<b>4</b>	<b>Samspillet i kollokviegruppene</b>	
4.1	Tekstene og skriftliggjøringa	18
4.2	Faglig utbytte	19
4.3	Felles situasjonsforståelse	19
<b>5</b>	<b>Samspill mellom kameratgruppene</b>	<b>21</b>
5.1	Tekstene	21
5.2	Respsen	22
5.3	En liten "krig"	22
5.4	Informasjon fra loggene	23
5.5	Når samarbeidet ikke fungerte	25

<b>6</b>	<b>Samspill mellom studentene og lærerne</b>	26
6.1	Utforming av oppgaver	26
6.2	Etterlesing	28
6.3	Den "levende" læreren og bruk av IKT	28
<b>7</b>	<b>Samspill mellom studenter og studentassistenter</b>	30
<b>8</b>	<b>Samspill gjennom diskusjonsforum</b>	32
8.1	Oppstart av diskusjonsforum	32
8.2	Hva gikk galt?	33
<b>9</b>	<b>Nærstudie av bolken "Bilde, film, media" – med fokus på responsarbeidet til studentassistentane</b>	35
9.1	Bilde, film, media-bolken	35
9.2	Studentassistentane og mediet	36
9.3	Respons frå studentassistentane	37
9.3.1	Respons på språklege og tekstuelle forhold ved teksten	37
9.3.2	Respons på tekstens innhald	38
9.3.3	Respons på korleis teksten fungerer	40
9.3.4	Anna respons	41
9.4	Tre ulike responsstilar	41
9.5	Kva seier loggar og intervju om arbeidet til studentass.?	42
9.5.1	Reaksjonar frå studentane	42
9.5.2	Reaksjonar frå studentassistentane	43
9.5	Drøfting	44
9.6	Idear til korleis ein kan leggja forholda betre til rette for eit godt samspel mellom studentar og studentassistentar	45
<b>10</b>	<b>Eksamen</b>	45
<b>11</b>	<b>Refleksjoner i ettertid</b>	45

### **DEL III: IKT I SPESIALPEDAGOGIKKSTUDIET**

<b>12</b>	<b>Gruppevaren BSCW (Basic Support for Cooperative Work)</b>	48
12.1	Hva er BSCW?	48
12.2	Innføringskurs for studentene	49
12.3	Miniprojektuka	49
12.4	Eksempler på nettkommunikasjon	50
12.4.1	Uformell samtale om løst og fast	50
12.4.2	Respons	52
12.5	Evaluering av innføringskurset og BSCW-bruken i miniprojektuka	53
12.5.1	Klipp fra gruppelogger	53
12.5.2	Lærernes tilbakemelding til studentene	54

<b>13</b>	<b>BSCW som informasjonshjelpemiddel</b>	<b>55</b>
	13.1 Tilrettelegging av en informasjonsbase	55
	13.1.1 Eksempler på informasjon lagt ut i klassemappen av lærere og studenter	55
	13.1.2 Eksempler på informasjon lagt ut i "Lenkemappen"	56
	13.2 Bruk av informasjonsbasen	56
	13.2.1 Sitater sakset fra studentenes avslutningslogger	57
<b>14</b>	<b>Bruk av BSCW-verktøyet i kollokviearbeid</b>	<b>58</b>
	14.1 Arbeidsprosedyrer	58
	14.2 Kollokvieoppgavene	58
	14.3 Student- og læreraktivitet på nettet	59
	14.4 Sitater sakset fra studentenes avslutningslogger	59
	14.5 Lærerens retrospektive refleksjoner	60
<b>15</b>	<b>BSCW i praksisperioden</b>	<b>61</b>
	15.1 Arbeidsprosedyrer	61
	15.2 Praksisrelatert student- og læreraktivitet på nettet	62
	15.3 Sitater sakset fra studentenes avslutningslogger	62
	15.4 Lærerens retrospektive refleksjoner	62
<b>16</b>	<b>BSCW og prosjekt</b>	<b>63</b>
	16.1 BSCW basert prosjektarbeid i lese- og skrivevanskegruppen	63
	16.1.1 Tilrettelegging av en hierarkisk mappestruktur	63
	16.1.2 Utdrag av nettkommunikasjonen	65
	16.2 Studentevaluering etter avsluttet prosjektperiode	76
	16.2.1 Utforming av tekster	76
	16.2.2 Skriftliggjøring av egne tanke- og læringsprosesser	77
	16.2.3 Lærerrespons på nettet	78
	16.2.4 Respons fra og konversasjon med medstudenter	79
	16.2.5 Egenaktivitet	79
	16.2.6 Balansen mellom bruk av BSCW og møter med "levende" kommunikasjonspartnere	80
	16.2.7 Forholdet mellom muntlig og skriftlig produksjon	81
<b>17</b>	<b>Nærstudie av erfaringene til den mest aktive BSCW-prosjektgruppa på fordypningsemnet lese- og skrivevansker</b>	<b>82</b>
	17.1 Fase en: Situasjonsdefinisjon av læringskontekst	82
	17.1.1 Situasjonsdefinisjonskategorier	82
	17.1.2 Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer	91
	17.2 Fase to: Skrivning for å lære	92
	17.2.1 "Skrive for å lære-kategorier"	92
	17.2.2 Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer	96
	17.3 Fase tre: Fra skriftlig interaksjon til konversasjon	97
	17.3.1 Interaksjons- og konversasjonskategorier	97
	17.3.2 Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer	103
	17.4 Fase fire: Utvikling av kritisk, reflektert innsikt	105
	17.4.1 Refleksjons- og innsiktskategorier	105

17.4.2	Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer	109
17.5	Fase fem: Distribuering av innsiktsfull kunnskap	110
17.5.1	Kunnskapsspredningskategorier	110
17.5.2	Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer	112
17.6	Avsluttende betraktninger	113
<b>18</b>	<b>Nærstudie av erfaringene til den mest aktive BSCW-prosjektgruppa på fordypningsemnet sosiale og emosjonelle vansker</b>	<b>114</b>
18.1	Innledning	114
18.2	Kulturelle medier, sosiale relasjoner, kollektiv og individuell læring	114
18.3	Semiotiske prosesser: Tekniske læreprosesser, verktøyferdigheter	115
18.4	Semiotiske prosesser: Innsyn og åpenhet virker fremmede på læring	117
18.5	Innholdsprosesser: Felles kognitiv situasjonsdefinisjon	118
18.6	Relasjonelle prosesser: Samhandling mellom studentene	127
18.7	Relasjonelle prosesser: Samhandling mellom studenter og veileder	129
<b>19</b>	<b>Spesialpedagogikkstudentenes retrospektive refleksjoner etter avsluttet studieår: BSCW og påvirkning av faglige utviklingsprosesser</b>	<b>131</b>
19.1	Lese- og skrivevanskegruppa	131
19.1.1	Læringsutbytte	131
19.1.2	Ideer til forbedringer	132
19.1.3	Framtidig bruk av BSCW	132
19.1.4	Lærerrefleksjoner i ettertid	133
 <b>DEL IV: KONKLUSJONER OG VEI VIDERE</b>		
<b>20</b>	<b>Felles konklusjoner for norsk og spes.ped.klassene</b>	<b>134</b>
20.1	IKT på godt og vondt	134
20.2	IKT veien videre	135
 <b>Litteratur</b>		
		136
 <b>Vedlegg</b>		

## Forord

Denne rapporten er resultat av prosjektet ”*IKT som profesjonsutviklingsmedium i lærerutdanningen. Student- og lærersamarbeid ved hjelp av e-post og gruppevare.*” Prosjektet har vært et samarbeid mellom lærere som arbeider med spesialpedagogikk og norsk, og ble gjennomført ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk i studieåret 2000/2001. Prosjektet er støttet med IKT-midler fra HIST.

Målet med arbeidet var å få til bedre fagteoretisk refleksjon og diskusjon blant studentene *samt* å høyne IKT-kompetansen både blant studenter og lærere. Målene var altså de samme for aktiviteten i de to fagene, men forutsetningene var ganske forskjellige. Norskstudentene var i sitt andre studieår i allmennlærerutdanninga, der norskfaget utgjorde 5 vektall. Undervisninga var dette studieåret drastisk beskåret og skulle foregå med langt mindre bruk av lærertimer enn tidligere. Vesentlig i norskdelen av forsøket ble dermed å gjennomføre en storstilt effektivisering. Spesialpedagogikkstudentene skulle ta 20 vektall i sitt fag, og var slik fulltidsengasjert i det. Nedskjæringene i undervisningstid hadde ikke trådt i kraft her, men lærerne var på leit etter *mulige* innsparinger ved bruk av IKT. Rapporten er skrevet på bakgrunn av det datamaterialet vi samlet inn i løpet av året i de to studieoppleggene. Det utviklet seg mange interessante prosesser, og vi gjorde oss erfaringer som vi finner det verdt å dele med andre – og som det kan bli interessant å bygge videre på i nye utviklingsarbeid.

Prosjektgruppa vil også benytte deler av dette rapportmaterialet som grunnlag for forskningsformidling av ulikt slag utenfor HiST, ALT. Status pr. i dag er følgende: Vi har allerede presentert prosjektet i en egen temapresentasjon, der vi alle deltok, på Nordisk Fagkonferanse i Pedagogikk i Trondheim nå i november. Dessuten vil vi presentere resultater fra studien i et internasjonalt IKTsymposium på American Educational Research Association sin årlige konferanse i april 2002.

Desember 2001

Helg Fottland og Nina Weidemann (spesialpedagogikk)  
Synnøve Matre og Peer Harry Bjørkeng (norsk)

# 1 Teoretisk forankring

## 1.1 Forskningstemaer

Prosjektgruppa har en klar formening om at studenter i profesjonsrettede utdanninger har størst utbytte av undervisningen når den er relatert til praktiske situasjoner fra den yrkeshver-dagen de skal forholde seg til som ferdig utdannede yrkesutøvere. Vi har tro på at det er når de får sjansen til teoretisk refleksjon omkring praksis at de best bringes videre i sin profesjonelle utvikling (jf. Gulbrandsen, 1997). Dessuten vet vi at studenter lærer mest effektivt når de gis mulighet til å føre en kontinuerlig, meningsfull dialog med andre studenter, og ikke minst med sine lærere og veiledere, om praksisnære problemstillinger de er opptatt av i studiet. Vi er også kjent med at studenter bevisstgjøres ytterligere når de må skriftliggjøre og bearbeide faglige standpunkter og personlige overbevisninger i meningsutveksling med andre, innenfor den sosiale "utdanningspraksisen" de tilhører i studietida (jf. læringens situerte, sosiokulturelle natur: Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998; Säljö, 2001). Etter vår mening bør det derfor innenfor lærerutdanningen i framtida legges enda bedre til rette for undervisningsopplegg som ivaretar slike hensyn enn det blir gjort i dag.

Videre er det nasjonal, fagpolitisk enighet om at det er behov for å forbedre lærerutdanningen når det gjelder bruk av IKT. Dette gjelder både mht. å gi studenter allsidig erfaring med dette mediet i studietida, og for at de i neste omgang skal bli i stand til å nyttegjøre seg slik teknologi i forhold til egne elever. Vår undersøkelse tar utgangspunkt i disse forutsetningene.

Studien er et IKT- samarbeidsprosjekt med språk/kommunikasjonsvitenskapelig og spesial-pedagogisk forankring. Vi har benyttet oss av e-post og kommunikasjonsprogramvare og studert i hvilken grad målrettet bruk av disse redskapene har bidratt til faglig framgang og styrket yrkesbevissthet hos studenter innenfor våre fagområder. Vårt overordnede mål er å få bedre innsikt i studenters læring og utvikling knyttet til bruk av IKT.

## 1.2 Mål

Målene for undersøkelsen er

- å forbedre utdanningen av lærere når det gjelder bruk av moderne teknologi
- å dra nytte av kommunikasjonsprogramvare som redskap for faglig refleksjon og diskusjon mellom studenter, og mellom studenter og lærere
- å utvikle studenters profesjonskompetanse ved å legge til rette for fagteoretisk refleksjon og diskusjon pr. internett, knyttet til relevante, praksisnære problemstillinger
- å sørge for at studenter i praksisperioder og i prosjektarbeid får mulighet til å utveksle praktiske erfaringer og teoretiske betraktninger med hverandre på nettet, samt til å innhente veiledning fra sine faglærere på denne måten
- høyne IKT-kompetanse i spesialpedagogikkgruppa og i norskseksjonen ved høgskolen

## 1.3 Teorigrunnlag

### 1.3.1 Læringsprosesser og meningsskapning

Vår felles teoretiske plattform forutsetter en forståelse av at studenter lærer best og mest effektivt når de får sjansen til å ta utgangspunkt i egne forutsetninger, erfaringer og interesser, samtidig som de selv har hovedansvaret for å drive egne læringsprosesser framover (jf. Bjørgen, 1992). Dessuten støtter vi oss til Vygotskys teorier om barn som aktive, ansvarlige og handlende med hensyn til å utnytte egne lærings- og utviklingspotensialer. Vygotsky så dessuten på læringsprosesser som resultater av sosial aktivitet i en sosial og kulturell kontekst, nedfelt i en historisk og kulturell ramme (Vygotsky, 1978).

Vygotsky framholdt videre at individuelle reaksjoner stammer fra våre kollektive liv. Han hevdet at intellektuell utvikling skjer på to plan, først på det interpsykologiske plan, mellom mennesker i sosial og kulturell interaksjon, dernest på det intrapsykologiske plan, dvs ved internalisering av de interpsykologiske prosessene. Dette innebærer at høyere mentale funksjoner, slike som for eksempel tenkning og refleksjon, resonnement og problemløsning, finner sted i samarbeid med andre, innen



sosiale og kulturelle rammer på det interpsykologiske plan. Språk, både skrevet og talt, spiller en vesentlig rolle ved internaliseringen av høyere mentale prosesser. Vygotsky anser språk som et viktig redskap for tenkning og problemløsning: "Tenkning uttrykkes ikke bare gjennom ord, den fødes og blir til gjennom dem" (Vygotsky, 1986, s. 128, sitert i Rommetveit, 1990, s. 86). Tenkningen blir eksplisitt når den uttrykkes gjennom språket. Det er ved hjelp av språket vi blir i stand til å undersøke vår tenkning, gjøre den klarere, utforske sammenhenger og løse problemer, eller oppdage mangler på logiske forbindelser. Språket er, ifølge Vygotsky, ikke bare vår viktigste kommunikasjons-form. Det er også vårt viktigste hjelpemiddel når vi former og utforsker våre indre landskap.

Andre teoretikere, som også ser på språklig samhandlingsaktivitet innenfor rammen av sosio-kulturelle kontekster som påkrevd for at læring skal kunne skje, definerer ikke internaliseringsprosessen på en så entydig måte som Vygotsky gjør. Wells (1999), for eksempel, unngår internaliseringsbegrepet og benytter isteden konsekvent formuleringen "to appropriate" (å tilegne seg) istedenfor. På det viset markerer han at han ikke ser for seg et så definert skille mellom de ytre og de indre prosessene som Vygotsky gjør. At læring blir forklart til å omfatte en markert overgang fra et interpsykologisk til et intrapsykologisk plan, formulert med Vygotskytermer, er ikke så viktig for han og hans meningsfeller (jf. Säljö, 2001). Hoved-poenget knyttet til det som skjer når mennesker tilegner seg lærdom, nemlig at læringsprosesser medieres gjennom språk (semiotisk mediering) innenfor sosiale kontekster, er Wells og hans meningsfeller enige med Vygotsky om. Hva som kommer først og sist i denne medieringsprosessen, er de ikke så opptatt av. I dette prosjektet bygger vi på en slik forståelse.

Vygotsky vurderte, som beskrevet tidligere, barns kommunikasjons- og læringsutvikling til å være sosialt konstruert, noe som innebærer at de til enhver tid har potensialer i seg til å bevege seg fra det "eksisterende utviklingsnivået" de opprinnelig befinner seg på og over til sin "nærmeste utviklingszone". Han definerte denne zonen som avstanden mellom "et eksisterende utviklingsnivå", der barnet mestrer aktiviteter helt på egen hånd, og et potensielt utviklingsnivå der barnet kun kan utføre problemløsning under ledelse av voksne eller mer erfarne og kompetente barn. Bruner (1985) framhever den voksnes, eller den kompetente andrepersonens betydning i denne sosiale konstruksjonsprosessen. Han forklarer at denne andrepersonen fungerer som en slags "alternativ bevissthet" for den lærende, inntil han eller hun selv er i stand til å mestre sine egne kunnskaper og ferdigheter gjennom egen bevissthet og kontroll. Den voksne, eller den mer kompetente jevnaldrende, fyller altså en "scaffolding"-funksjon (stillasfunksjon) for barnets læringsoppgave slik at det blir mulig for barnet, i Vygotskys terminologi, å internalisere ytre kunnskap og omgjøre den til et redskap det bevisst kontrollerer.

Selv om Vygotsky og Bruner refererer til barn i sine teorier, er deres teoretiske modeller blitt anvendt i forhold til å studere læringsprosesser på alle alderstrinn (jf. Tharp og Gallimore, 1988), noe vi har benyttet oss av i vårt prosjekt. For å forstå hva som skjer når lærerstudenter, i samarbeid med andre studenter og faglærere, utvikler kunnskapspotensialene sine innenfor den nærmeste utviklingssonen, er det nødvendig å kjenne til, samt forholde seg til, følgende tre sentrale begreper: *situasjonsdefinisjon*, *intersubjektivitet* og *semiotisk mediering*. Wertsch (1984) forklarer at *situasjonsdefinisjon* omfatter den måten et objekt eller en hendelse i en situasjon er representert eller definert på. Det handler altså om hvordan individene i en samhandling forstår objektene og hendelsene i en felles kontekst, gjennom at de selv aktivt påvirker situasjonen for å skape en forståelse. Videre forklarer Wertsch at *intersubjektivitet* er den tilstanden som eksisterer mellom to samtalepartnere som skal gjennomføre en oppgave sammen, når de deler den samme situasjonsdefinisjonen, og vet at de gjør det. Begrepet mediering innebærer at det eksisterer et gjensidig påvirkningsforhold mellom et individ og dette individets kultur, altså at mennesker påvirkes av de omgivelsene de befinner seg i, samtidig som de selv påvirker sine omgivelser. *Semiotisk mediering* betegner dermed måten individer bruker språket og andre tegn på, for å kommunisere. Den språklige mediasjonen er viktig for å oppnå intersubjektivitet, og måten en kommuniserer på har derfor stor betydning for hvordan intersubjektivitet blir etablert. I denne studien har det være interessant å bli kjent med i hvilken grad e-post og IKT gruppevare som samarbeidsredskap har bidratt til å fremme slike semiotiske medieringsprosesser.

I starten av en samarbeidsoppgave har studenter, seg i mellom, og studenter og lærere, ofte ulike intrapsykologiske situasjonsdefinisjoner. For å kunne etablere intersubjektivitet er de avhengige av å bruke språket til å samtale om sin forståelse av de kravene den aktuelle oppgaven fordrer av dem. I slike samtaler stilles det, ifølge Wertsch, krav til at de av samtale-partene som er mest kompetente i situasjonen er "semiotisk fleksible" og kan støtte og veilede samarbeidsdeltakere som har behov for det, for slik å skape nye nivåer av intersubjektivitet.

Vi støtter oss dessuten til Bakhtin (1981), som i overensstemmelse med dette hevder at mening ikke blir skapt av individet, men i samspillet mellom dem som samtaler. Det er responsen fra de(n) andre som skaper forståelsen. Mening og innsikt skapes ikke av hvert enkelt individ, men i det sosiokulturelle miljøet som menneskene befinner seg i og kommuniserer med hverandre innenfor. Språk er et vesentlig verktøy i lærings- og menings-skapingsprosesser. Bruk av språk, og dermed samtalen, forstår vi innenfor det dialogiske paradigmet (dialogisme). I denne forståelsesrammen er en først og fremst opptatt av hvordan mening utvikles, av relasjoner mellom diskurs og kontekster og relasjoner mellom sinnet (mind) og fysiske og sosiale omgivelser. Kommunikasjon er meningssskapende aktiviteter og blir forstått som en "mellom-prosess" heller enn en "til-fra-prosess". En samtale er en kollektiv prosess, der deltakerne går inn i vekslende roller som sender og mottaker og gjennom samhandlingen får mening til å vokse fram. Gjennom dialogen skjer på denne måten en felles produksjon av tanker, der meningssskaping er nær knyttet til den språklige sam-handlingen (Hoel, 1994). Meningen skapes som resultat av forhandling mellom samtale-partene, en forhandling der partene arbeider med å skape og utvikle et midlertidig felles forståelsesrom (Rommetveit, 1974). Dette forståelsesrommet oppfatter vi som en felles sosial verden eller et rom rundt et tema eller en tekst der taler og lytter etablerer en felles forståelse av temaet eller teksten. I en dialog vil det alltid ligge klare forventninger om at den andre parten/e ønsker å skape mening. Lytteren vil på denne måten alltid være med og skape mening sammen med taleren, jf. Bakhtin (1981) som hevder at ikke noen diskurs er et individuelt produkt. Meningsinnholdet blir skapt underveis, det trer ikke fram som fullt ut ferdig og tydelig når det blir ytret. Meningen ligger dermed ikke i selve dialogen eller teksten, men mellom taler og lytter i det midlertidig felles forståelsesrommet. Konteksten, i vid, dynamisk betydning, blir avgjørende i en slik meningssskaping (Nystrand, 1989; Linell, 1998). På bakgrunn av dette kan vi si at meningssskaping er nær knyttet opp til læring (jf. begrepet 'kunnskaping'). Kunnskap blir skapt gjennom språket, og dialogen blir stående som den sentrale arenaen for læring og utvikling.

I et undervisningsrom opptrer flere stemmer samtidig, men det er ikke sikkert at de befinner seg i dialog med hverandre. Samtidigheten av flere stemmer i et klasserom er ikke nok til å fremme læring. Det kan derimot ligge læringspotensialer i flerstemmigheten når stemmene stilles opp mot hverandre, motsier hverandre eller gjensidig utfyller hverandre (Dysthe 1995). Det kan dessuten oppstå dialogitet mellom en tekst og leser (Bakhtin,1986). IKT- basert samarbeidsprogramvare åpner for studenters muligheter til å kommunisere med mennesker og tekster som fysisk befinner seg i andre kontekster enn dem selv.

I tillegg kan skriving i høy grad bidra både til å gjøre tankene klarere, og til å bevare dem i bevisstheten. Den skriftlige uttrykksformen fungerer også ofte som springbrett for nye tanker. Retrospektiv strukturering er svært viktig når det gjelder å skape og holde ved like lengre overveielser og refleksjonsrekker (Hoel, 1995). Påvirket av Vygotsky skiller samtidig ling-vistisk teori mellom to språkfunksjoner: språk som tankeform og språk som kommunika-sjonsform. I vår sammenheng har det vært viktig å ha disse to funksjonene i bevisstheten fordi vi nettopp har benyttet oss av skriveprosessen som et redskap for tanke og refleksjon. Når en "tenkeskriver" (jf. Hoel, 1995), er det en selv som er leseren. Denne type skriving er av vesen utforskende, så vel som fragmentarisk, spontan og uavsluttet. Når en skriver for å kommunisere med andre, derimot, er formålet å formidle idéer, meninger og antakelser på en måte som andre forstår. Denne formen for skriving krever at teksten har en indre logikk, at den er konsistent og grammatisk korrekt. Forholdet til den viktigste stressfaktoren under skrivingen, nemlig forestillingen om den kritiske leseren, er også ulik for de to ulike språk-funksjonene.

Lærerstuderens skriving via kommunikasjonsprogramvare vil ofte være utforskende og uavsluttet, og ikke alltid grammatisk korrekt. For oss i prosjektgruppa har det vært viktig å klargjøre dette overfor studentene. Det var helt nødvendig at de forsto og aksepterte at tekstene deres, både på utkastplanet og i "ferdigstilt" stand, ville bli mottatt av imøtekom-mende, velvillige lesere. Studentene ble gjort kjent med disse ulike skrivefunksjonene, og de ble oppmuntret til å anvende skriving som et middel til å sortere inntrykk under refleksjons-prosessen, med tanke på seg selv, og ingen annen, som leser. Vi mente at det å høste erfaring med denne måten å arbeide på, vil kunne virke positivt inn på arbeidet med å utvikle tekster til mer avsluttede, ferdige produkter med et kommunikasjonsformål.

I arbeidsprosessene knyttet til dette prosjektet har altså studentene deltatt i flere former for dialog: Den muntlig dialogen mellom diskusjonspartnere, dialogen mellom studentskribentens indre og de ordene som blir satt på papiret og den dialogen som fant sted mellom skribenten og de eksterne leserne som ga respons. I vårt prosjekt brakte skriveprosessen hver student inn i fortløpende dialoger med flere lesere.

Dette innebar en stor endring og perspektivutvidelse som vi så for oss etter hvert forhåpentligvis ville føre til øket innsikt og forståelse hos den enkelte student. De skrevne dialogene mellom studenter, og mellom studenter og lærere, kan dermed sammenlignes med det som skjer i en samtale. Samtalen er en kollektiv prosess hvor partene etter tur påtar seg rollen som sender og mottaker, taler og lytter, og dialogene utvikler seg slik gjennom regelmessige rollebytter. Dialogen avføder et felles produkt, selv om den er sammensatt av individuelle bidrag. De ulike individuelle tilskuddene avhenger av hverandre og påvirker hverandre og resultatet er et hele som er noe annet og noe mer enn summen av delene. Både den muntlige og skriftlige dialogen kan dermed betraktes som en felles tanke-bygning.

### 1.3.2 Tilrettelegging av et IKT-basert læringsmiljø

Utfordringen for oss lærere og prosjektledere innenfor norsk- og spesialpedagogikkfagene var altså å tilrettelegge et støttende læringsmiljø som kunne fungere stimulerende med hensyn til å utvikle interessante diskurser som flest mulig studenter kunne delta i, og utvikle seg faglig ved hjelp av. Prosjektgruppa hadde stor tro på at det å tilrettelegge en læringskontekst som ga rom for aktiv, strukturert bruk av IKT som et av flere verktøy med det formål å mediere slike kommunikasjonsprosesser, ville kunne bidra til profesjonsutviklende dialoger og refleksjons-kjeder studenter og lærere i mellom (jf. Hoel og Gudmundsdottir, 1999). Vi satte oss derfor fore å arrangere et helhetlig læringsmiljø, som inkluderte IKT-verktøyet som ett av flere kommunikasjons- og meningsskappingskanaler. Vi forsøkte altså, som David Hansen formulerer det, bevisst å planlegge "...the learning environment as medium..." (Hansen, 2001, s. 71), for best mulig å bidra til det han kaller "fokuserte", faglige diskusjoner (s. 80) mellom studentene.

Prosjektledelsens innledende, teoretiske antakelser i starten av prosjektperioden gikk da altså, kort fortalt, ut på at vi hadde tro på at et slikt fokusert, dynamisk IKT-basert læringsmiljø med vekt på aktiv skriftlig og muntlig on- og offline kommunikasjon innenfor definerte lærings-fellesskap, ville kunne bidra til å stimulere lærings- og meningsskappingsprosesser hos våre studenter maksimalt. Defineret innenfor teori om aktivitetssystemer (Engeström, 1990, 1999; Wells, 1999), kan våre innledningsantakelser formuleres som følger: Vi så for oss et studieår med engasjerte studenter tilknyttet forskjellige norsk- og spesialpedagogikkfaglige lærings-fellesskap, eller aktivitetssystemer. Disse fellesskapene ville læringsmessig bli stimulert og utviklet positivt fordi den faglige diskursen mellom deltakerne ble mediert av *både* "vanlige" muntlige og skriftlige kommunikasjonskanaler og av nettbasert kommunikasjonsprogramvare av ulikt slag. For å si det med Wells (1999): Vi ønsket å inspirere og bidra til profesjonell utvikling ved å la ulike former for "...spoken and written discourse serve different but interdependent functions, as they relate to action within an activity system..." (s. 288).

I spesialpedagogikk-klassen tok vi også til etterretning Wells' (ibid., s. 233 ff) utlegninger knyttet til Vygoskytermene *activity, action and operation*. Følgelig var vi opptatt av å legge til rette for bruk av internett gruppevare som profesjonsutviklende medium i studentenes prosjektarbeidsperiode, internett-prosjekt "activity", på en best mulig måte. Dessuten ønsket vi å lære og trene studentene i å bruke de ulike funksjonene i dette programmet på målrettet vis, slik at "activity" kunne bli "translated to reality" via "action" (Wells, ibid.). Sist, men ikke minst, hadde vi til hensikt å forårsake at studentenes nettkommunikasjon utviklet seg til "operation", som Wells definerer å være en "wellpracticed routine". På dette nivået handlet det om vårt hovedformål med prosjektet, nemlig det å utvikle en handlingskompetanse hos studentene som kunne bidra til at de oppnådde *sine* prosjektmål.

Vi har også vært opptatt av Wells' (ibid., s. 236) konkrete beskrivelser (med utgangspunkt i Halliday, se bl.a. Halliday og Martin, 1993) av hvordan de ulike funksjonene i språket fungerer i semiotiske medieringsprosesser. Vi så for oss at Hallidays begrepsapparat relatert til struktur og oppbygning av språklig samhandling ville kunne bli nyttige for oss i analysen av studentenes diskurs på nettet underveis i prosjektperioden. Hvem tar "the initiative move" i diskusjonen, hvem følger opp med "the following move" og hvordan er "the exchange" mellom deltakernes ulike språklige handlingstrekker? Ved å benytte disse begrepene i språk-lige analyser av nettdiskursen, så vi for oss at vi kunne beskrive på en rimelig ryddig måte hva som skjer innenfor et læringsfellesskap, et aktivitetssystem, når "activity", skal medieres til "action", og fra "action" igjen til "operation".

Da vi planla studieåret 2000 til 2001 la vi derfor, med IKT som *en* betydningsfull læringskontekstingrediens i de læringsfellesskapene vi opprettet, til rette for fokuserte, faglige meningsutvekslinger om ulike temaer og knyttet til forskjellige rammer og arbeidsformer innenfor norsk og spesialpedagogikkfaget. Fortsettelsen av rapporten vil handle om hvordan vi gjorde dette, og om hvordan det gikk med studentene og oss i "våre respektive aktivitetssystemer" dette året.

## **1.6 Problemstillinger**

På bakgrunn av det som er omtalt ovenfor, fant vi det interessant i vårt prosjekt

å søke svar på følgende spørsmål:

- Hva er innholdet og egenskapene i diskursen mellom studenter og mellom høskole-lærere og studenter som bruker kommunikasjonsprogramvare som medium når de drøfter fagstoff og praksisnære problemstillinger (a) og realiserer et prosjektarbeid (b)?
- I hvilken grad bidrar slik meningsutveksling til økt praktisk og teoretisk kompetanse hos studentene?

## 2 Metodisk tilnærming

### 2.1 Utvalg

Innsamling av empiri til denne studien har foregått i to norskklasser ved grunnutdanninga for allmennlærere og i en klasse for 2. avdeling spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk, i løpet av skoleåret 2000-2001.

#### 2.1.1 To norskklasser i grunnutdanningen i 2.klasse

Norskstudiet i allmennlærerutdanninga ved HIST/ALT strekker seg over de to første åra av et fireårig forløp og utgjør til sammen 10 vekttall. Studiet har en klart fagdidaktisk profil. De ulike temaene blir alltid knyttet til praksisnære og elevnære problemstillinger. De to klassene som vi følger i denne studien, er kommet til andre året.

De to norskklassene blir i det følgende omtalt som 2A og 2B:

I 2A gikk 31 studenter, 23 jenter og 8 gutter. De representerte stor spredning, både faglig sett og med tanke på motivasjon for læreryrket. Flere av studentene hadde lang praksis fra andre deler av yrkeslivet (bl.a. frisør, baker, kokk, cateringarbeider m.m.) og stod ved begynnelsen av en nyorientering i yrkeslivet. Andre hadde tatt fag på universitetet eller gått et år på folke-høgskole. Bare et par stykke kom rett fra videregående. De var spredd i alder fra ca tyve til midt i førtiåra. I løpet av første året utviklet det seg noen klare grupperinger i klassen:

- en gjeng med interesserte og seriøst studerende studenter – inkludert flere godt voksne personer
- en gjeng med unge, interesserte og plikttoppfyllende jenter, og
- en gjeng med mer slentrende studenter med lite vilje til faglig innsats.

Noen av studentene stilte seg utenfor disse grupperingene. Tonen i klassen var vennlig, men ulikt ambisjonsnivå og innsatsvilje gjorde at det ikke alltid var like lett å få til godt samarbeid.

2B var en mer homogen klasse både aldersmessig og når det gjaldt interesser. I denne klassen gikk det 25 studenter, 17 jenter og 8 gutter. 19 hadde musikk som fordypning i praktisk/ estetiske fag. Noen hadde tatt fag på universitetet, men ganske mange av jentene var unge og kom rett fra videregående skole. En svært vennlig og inkluderende stemning preget klassen, noe som også kom klasselæreren til gode. De "unge" studentene, som kom rett fra videre-gående skole, ønsket seg nok en tettere oppfølging enn de fikk.

#### 2.1.2 Klassen for 2. avdeling spesialpedagogikk, videreutdanning – 20 vekttall årshet

Denne klassen besto av 35 studenter, 2 menn og resten kvinner. Aldersspredningen var stor. Vi hadde studenter fra i begynnelsen av 20-årene opp til omkring 50 år. Noen av studentene tok dette studiet som en del av sin allmennlærerutdanning, mens det for andre igjen fungerte som et videreutdanningstilbud. Dermed hadde vi en del studenter uten særlig praksiserfaring, mens noen hadde svært mange yrkesaktive år bak seg. I gruppen var det også stor spredning med hensyn til utdannelses- og praksisbakgrunn. Den besto av studenter som hadde førskolelærerutdanning og praksis fra barnehage og/eller skole, og studenter som var utdannet lærere gjennom allmennlærerutdanning eller universitetsutdanning. Disse hadde praksis både fra grunnskole og videregående skole. En student var utdannet barnevernspedagog. På bak-grunn av målsetningene for prosjektet vurderte vi denne klassen som svært interessant som utvalg. Dette fordi den framsto som en gunstig gruppe med hensyn til å kunne bidra med bred, faglig meningsutveksling som omfattet innslag både fra relevant teori og erfaringer fra praksis.

Studentgruppen på 35 hadde felles undervisning og opplegg i alle timer, med unntak av en dag (4 timer i uka), der de fordelte seg i to undergrupper knyttet til valgte fordypningstema ”Sosiale og emosjonelle vansker” (19 studenter med lærer og veileder Nina Weidemann) og ”Lese- og skrivevansker” (16 studenter med lærer og veileder Helg Fottland). Plassering av studentene i den 3 ukers praksisperioden de hadde, ble styrt av hvilket fordypningsemne de hadde valgt. Dessuten gjennomførte studentene et større prosjekt, et eksamensarbeid, knyttet til fordypningsemnet sitt. Dette kommer vil tilbake til seinere i rapporten.

## 2.2 Organisering og tilrettelegging av et IKT-basert læringsmiljø

### 2.2.1 I de to norskklassene

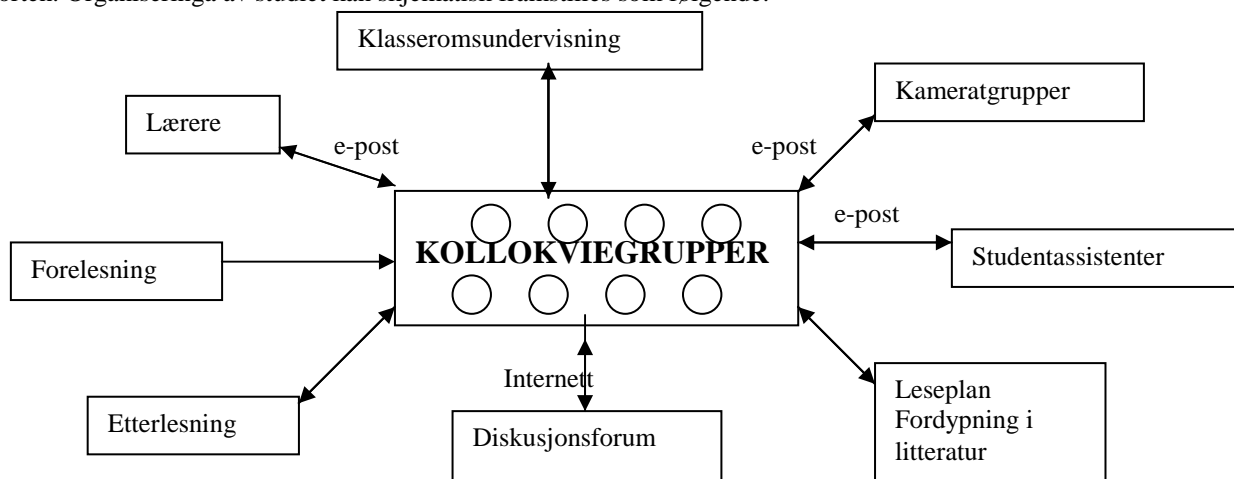
Første studieåret i norsk var i disse to klassene bygd opp rundt *klasseundervisning* med en blanding av forelesninger, diskusjoner, studentframlegg, dramatiseringer m.m., sammen med en del *storforelesninger* for hele trinnet.

Norskundervisningen i det andre studieåret ble lagt opp på en helt annen måte. Vi ønsket å få til en større grad av studentaktivitet og organiserte studentene i kollokviegrupper der de i utstrakt grad utvekslet tekster og respons via **e-post**. Den egentlige bakgrunnen for omlegginga var drastiske krav om innsparing og effektivisering. Med dette hengende over oss, bestemte vi oss for å prøve å snu ressursmangelen til noe positivt, og dermed endte vi opp med studieopplegget som vi beskriver nedenfor.

De overordnede prinsippa for undervisninga i norskfaget kan vi oppsummere i følgende punkt:

- dialog/samspill
- utstrakt bruk av språket (muntlig og skriftlig) → meningskaping, konstruksjon av kunnskap
- stor grad av elevaktivitet

Disse prinsippa ga en organisering der kollokviegrupper ble den sentrale og faste enheten, som en slags basisgrupper som annen studieaktivitet ble organisert rundt. Kommunikasjon med lærer, andre kollokviegrupper og etter hvert studentassistenter foregikk via e-post. En grundigere beskrivelse av studieopplegget og hvordan vi arbeidet for å få til et godt norsk-faglig læringsmiljø, følger seinere i rapporten. Organiseringa av studiet kan skjematisk framstilles som følgende:



Ordninga med studentassistentene trådte først i kraft mot slutten av høstsemesteret. Det samme gjaldt diskusjonsforumet. Hele modellen var ikke ferdig uttenkt på forhånd. Refleksjoner og diskusjoner underveis i arbeidet resulterte i stadige justeringer og endringer.

Presentasjonen og analysene som følger vil vise hvordan studieopplegget etter hvert tok form.

Vi arbeidet hele tiden med den totale lærings situasjonen, og derfor finner vi det også rimelig å gå inn og analysere og vurdere denne totaliteten. Læresituasjonen ble forandret ved innføring av IKT-mediet, samtidig som dette mediet ga oss mulighet til å følge med i og overvåke læringsprosessene.

### 2.2.2 På 2. avdeling spesialpedagogikk

Vi la til rette for et IKT-basert læringsmiljø fra første dag. Studentene fikk opplæring i inter-nettsøk og i gruppevaren BSCW (Basic Support for Cooperative Work) tidlig i studiet. Det ble lagt vekt på at disse hjelpemidlene skulle benyttes i alt arbeid, og i all faglig kommunikasjon, gjennom året. Spesielt ble det lagt til rette for bruk av BSCW i et miniprojekt, som informasjonsbase, i kollokviesammenheng og i det nevnte, store prosjektarbeidet. I fordypningsemnet lese- og skrivevansker ble BSCW-gruppevaren i tillegg også tatt i bruk i forbindelse med praksis. Det vil seinere i rapporten bli grundig beskrevet hvordan vi organiserte og forsøkte å tilrettelegge for stimulerende, faglige arbeids- og utviklingsprosesser for studentene på disse nevnte områdene.

## 2.3 Datainnsamling og dataanalyse

### 2.3.1 Innhenting og analyse av informasjon fra norskklassene

I løpet av året samlet vi systematisk inn informasjon om den faglige aktiviteten i de to klassene gjennom:

- ukentlige referat fra kollokviearbeid i 11 grupper via e-post
- tilbakemeldinger fra studentassistenter via e-post
- lærers svar på spørsmål fra studenter – via e-post, og lærers informasjon til studenter via e-post
- utskrift fra diskusjonsforum
- lærers observasjoner

Vi hentet også inn informasjon om studentenes refleksjoner og vurderinger av studieopplegget gjennom

- refleksjonslogger fra studenter sendt til lærer (nov. 2000 og april 2001) (Vedlegg 1)
- intervju med 4 studenter
- intervju med 2 studentassistenter

Analysene som følger, bygger på dette tekstmaterialet.

Arbeidsoppgavene som ble utarbeidet til bruk i kollokviegruppene, utgjør også en del av empirien.

#### *Analyse av innhentet informasjon*

De faglige tekstene, loggene og intervjuene knyttet til arbeidet i norskfaget analyseres med bakgrunn i teorien referert ovenfor.

Vi prøver å fange opp hvordan *de ulike samspillene/samhandlingene* har fungert:

- hvordan var samspillet i kollokviegruppene?
- hvordan var samspillet mellom kollokviegrupper og kameratgrupper (via **e-post**)?
- hvordan var samspillet med studentassistentene (via **e-post**)? Hva legger studentassistentene vekt på i responsen sin?
- hvordan var samspillet mellom studenter og lærer (forelesning, klassesamtale, oppgaver, **e-post**)?
- hvordan var samspillet mellom studentene og forelesningene, klasseromsunder-visninga og lesinga av fagstoffet?

Vi prøver å finne ut av

- hvilket *faglig innhold* disse diskursene har
- hvilke *oppgaver og temaer* studentene er interesserte i og motiverte for å drøfte
- hvilket *læringsutbytte* studentene opplever at de har hatt – faglig, personlig og samarbeidsmessig - *av å benytte e-post*
- i hvilken grad kombinasjonen forelesning, kollokviearbeid og nettkommunikasjon fungerte

Vi famlet underveis. Vi hadde planer, men mye av veien ble til mens vi gikk. I det følgende presenterer vi først en fortløpende gjennomgang av arbeidet i de to norskklassene – med eksempler, vurderinger og drøftinger. Deretter gjør vi en nærstudie av *en* undervisningsbolk.

### 2.3.2 Innhenting og analyse av informasjon fra spes.ped. klassen

Studenter og lærere var i kontinuerlig dialog med hverandre ved hjelp av BSCW program-vare. Det ble utviklet ulike typer faglige tekster som ble lagt inn i definerte student- og lærermapper: Spørsmål - svar, samtaleforløp, kladder, utkast til løsninger på oppgaver, ferdige tekster og besvarelser, samt andre studenters og læreres kommentarer på utkast og avsluttede tekster. Dessuten ble hver student bedt om å skrive logg underveis for å reflektere omkring egen personlige utvikling, både med hensyn til fagteoretisk progresjon og til yrkesbevissthet.

Som datamateriale i prosjektet har vi benyttet de teksttypene som ble produsert i forhold til følgende arbeider:

- Oppgave knyttet til *miniprojektuke* (september/oktober 2000). Se vedlagte, detaljerte program for denne uka (vedlegg 2).
- Problemstillinger hentet ut fra en *tre ukers praksisperiode* relatert til valgt fordypningsområde, lese- og skrivevansker eller sosiale og emosjonelle vansker (november/ desember 2000).
- Bruk av BSCW som informasjonshjelpemiddel.
- Bruk av BSCW-verktøyet i kollokviearbeid.
- BSCW som kommunikasjonshjelpemiddel i praksisperioden
- BSCW-anvendelse i forbindelse med gjennomføringen av et stort *prosjektarbeid* med utgangspunkt i praksis (eksamensarbeid, våren 2001).
- Den BSCW-loggen studentene skrev ved avslutningen av studiet der de svarte på åpne spørsmål på det lærerutviklede skjemaet: "Logg ved BSCW-reisens slutt". (Vedlegg 3).
- Intervju med de to gruppene, en fra hvert fordypningsemne, som var mest aktive i sin nettbruk underveis i prosjektarbeidet, om deres erfaringer og opplevelser fra prosjektperioden: "Gruppeintervju – med hovedfokus på BSCW og prosjektarbeid" (Intervjuskjema: vedlegg 4).

### Analyse av innhentet informasjon

De ulike faglige tekstene, loggene og intervjuene er blitt analysert med bakgrunn i tidligere referert teori. Vi har forsøkt å fange opp

- hvilke temaer studentene var interessert i og motivert for å drøfte
- hvilket faglig innhold diskursen hadde
- hvordan meningsutvekslingene fungerte mht. til deltakelsesfrekvens og brukshyp-pighet
- hva som preget oppbygningen av diskusjonsforløpene (typer innlegg og tekster, inn-leggenes lengde, tekststrukturer, replikkvekslinger osv.)
- hvorvidt diskursen avdekket at studentenes profesjonalitet og yrkesbevissthet er stimulert og utviklet
- hvilket læringsutbytte studentene opplevde at de hadde hatt, faglig, personlig og samarbeidsmessig av å benytte gruppevaren
- i hvilken grad kombinasjonen forelesning og kollokviearbeid ansikt til ansikt - og nettkommunikasjon fungerte støttende for faglig utvikling



## Del II: IKT i norskklassene



## DEL II:

# IKT I NORSKKLASSENE

I denne delen presenterer, analyserer og drøfter vi undervisningsforløpet i norsk i de to andreklassene fra allmennlærerstudiet – med spesielt blikk på bruken av IKT som kommunikasjonskanal og medieringsredskap. Vi organiserer framstillinga rundt de ulike dialogmulighetene i undervisningsmodellen: samspillet i kollokviegruppene, samspillet mellom kollokviegruppene og kameratgruppene, samspillet mellom studentene og lærerne, samspillet mellom studentene og forelesningene, klasseromsundervisinga og lesinga av fagstoffet – og etter hvert samspillet mellom studentene og studentassistentene.

Denne gjennomgangen tar for seg hele undervisningsmodellen. Slik vi brukte IKT-redskapet, blir konteksten viktig for å kunne gjøre en fornuftig evaluering. Å bare se på de delene av modellen som støttet seg til IKT, vil gi et fragmentert bilde av det som foregikk i norskundervisinga og vil ikke få fram hvilken rolle bruken av e-post spilte i de mange diskursene.

Vi avslutter denne delen av rapporten med en nærstudie av *en* undervisningsbolke, ”Bilde, film, media”. Denne bolken strakte seg over fire uker i januar. Vi fokuserer her spesielt på hvordan diskursen mellom studenter og studentassistenter forløp.

### 3 Innføring av ny studiemodell

#### 3.1 Presentasjon av modellen

Den nye studiemodellen (jf. figuren i kap. 2) baserer seg på utstrakt bruk av kollokviearbeid og kommunikasjon via e-post. Modellen – med unntak av bruk av studentassistenter og diskusjonsforum på nettet – ble tatt i bruk fra studiestart av. I første undervisningsøkta presenterte vi lærere idéene våre til ny organisering av undervisinga. Som allerede nevnt var bakgrunnen for omlegginga en drastisk nedskjæring av den tida lærerne fikk å bruke på undervising. I en blanding av frustrasjon og konstruktiv optimisme hadde vi utarbeidet et skriv om arbeidsformer (Vedlegg 5) som vi siterer fra:

*... kommende år vil undervisningstilbudet for grunnutdanningen, Norsk 110, bli kraftig redusert. Fra å være 4 timer i uken i 21 uker, vil den måtte reduseres til 3 timer i uken i 20 uker.*

*Det er klart at vi som seksjon, og som lærere, jo har tenkt at den tiden vi har hatt sammen med studentene har vært fruktbar. Vi tror det fremdeles. Men vi ser ikke bort fra at andre læringsformer, for eksempel at studenter tar hverandre i bruk, kan være like fruktbare. Vi tror det jo ikke før vi ser det, men samtidig er vi tilhengere av pedagogisk ideologi som bygger på prinsippet om dialogisme, at kunnskap bygges gjennom samhandling. Årets omlegging gir oss en mulighet til å prøve ut andre læringsformer og samhandlingsformer, og disse må bli **studentaktive**. Det betyr, brutalt sagt, at dere må gjøre jobben selv. Det gir større læringseffekt, etter vår bok. Hjelp oss å skjønne det!*

*..... (og videre)*

*Det vil fra vår side bli gitt oppgaver som leder inn i stoffet, og vi tenker oss at dere skal rapportere til hverandre på hjemmesider som blir lagt ut klassevis. Dere skjønner at det ikke lenger er mulig å vegre seg for nettet. Det går ikke an å bli lærer i grunnskolen uten å kunne det. Her er vi på vaklende grunn, vi kan heller ikke så mye. Derfor: Så snart dere blir frustrerte, rapporter!! La også oss bli frustrerte! peerharry, synnøve, beret*

Hvordan vi skulle bruke IKT som redskap i det nye studieopplegget, var ikke avklart da vi startet opp. Som skrivet forteller, planla vi å opprette en hjemmeside for hver klasse og så knytte egnet programvare opp mot den. Løsninga ble en annen. Vi endte opp med å satse på bruk av **e-post** til kommunikasjonen mellom enkeltstudenter, studentgrupper og lærer, og så i tillegg å etablere et **diskusjonsforum** på nettet som felles møteplass.

Studentene hadde ved studiestart i første klasse fått tilbud om et datakurs på 25 timer. Kurset ga en innføring i bruk av tekstbehandling (Word) og elektronisk post (Pegasus). Alle fikk sin e-postadresse. E-post ble også benyttet jevnt som kommunikasjonsredskap i norskfaget i første klasse. De fleste beskjeder fra norsklærer til studenter gikk ut som e-post, og mange av spørsmålene og andre innspill fra studentene kom også via e-post. Studentene skulle ut fra dette ha god erfaring med bruk av e-post, og vi vurderte det som at de ved studiestart i andre klasse behersket bruk av denne kommunikasjonskanalen. Vi regnet også med at studentene var godt nok kjent med bruk av Internett til at de kunne finne fram til nettsteder når de fikk oppgitt nettadresser.

### **3.2 Etablering av kollokviegrupper og kameratgrupper**

Vi ønsket at omlegginga av studiet skulle gi større plass til dialog og samhandling rundt faglige spørsmål, til mer bruk av språket både muntlig og skriftlig. Arbeid i kollokviegrupper så vi som *en* måte å imøtekomme dette ønsket på. Studentene hadde året før reflektert en god del rundt verdien av å ta ansvar for egen læring, og de hadde arbeidet sammen både i praksis-grupper og i kollokviegrupper, satt sammen av lærerne. Vi ba dem nå om selv å utforme arbeidsfellesskap som de mente ville fungere. I skrivet om arbeidsformer ga vi studentene følgende oppgave:

*Lag små arbeidsfellesskap, ut fra kjennskap til hverandre, 4-6 personer på hver gruppe i klassen. Dere er fra første øyeblikk ansvarlig for at de fungerer. Hver enkelt er også ansvarlig for å komme på en gruppe! Unngå klikkvesen! Skal dere fungere ute i skolen, må det bli slik. Når dere er blitt grupper, velger dere en koordinator (gjærne på omgang) som rapporterer til oss.*

To og to kollokviegrupper ble koblet sammen – og fikk navnet kameratgrupper. Det var lærerne som ordnet opp i denne koblinga. I 2A fikk vi seks kollokviegrupper. Den minste hadde tre medlemmer (gruppe 1), den største syv (gruppe 6). Fire av de åtte guttene samlet seg i en gruppe for seg (gruppe 5). De fire andre guttene fordelte seg på to grupper. Dermed fikk vi også tre reine jentegrupper. I 2B fikk vi også seks grupper. Alle disse hadde begge kjønn representert. Retningslinjene som vi ga både i forhold til størrelse og fordeling av kjønn ble delvis satt til side.

### **3.3 Modellen i funksjon**

Norskstudiet i lærerutdanninga ved Høgskolen i Sør-Trøndelag går over to år. De klassene som vi skal se nærmere på her, hadde i det første året arbeidet relativt grundig med muntlig og skriftlig fortelling, skrivepedagogikk, analyse av elevtekster, barnelitteratur, poetisk og eksperimenterende skriving og samtalen. Ei dialogisk forståing gjennomsyret alt undervisningsarbeidet, med Vygotsky, Bruner og Bakhtin som de viktigste teoretiske støttene. Studentene hadde arbeidet både teoretisk og praktisk med det å *gi respons* på tekster. De var blitt innprentet med at all god respons begynner med at mottakeren prøver å se hva det er tekstskaperen vil med teksten sin,

hva det er han prøver å få til. Kort sagt, å prøve å få tak på hva som er prosjektet hans. Videre hadde vi sterkt understreket at det er viktig å rose skriveren for det han har fått til, og også å stille genuine spørsmål til teksten. Studentene skulle altså møte til andre klasse og siste etappe i norskstudiet med et godt norskfaglig grunnlag. Erfaring med å gi respons på elevtekster og tekster fra medstudenter så vi på som en viktig ferdighet å ha med seg inn i det ”nye” IKT-støtta og studentaktive norskstudiet.

Undervisninga ble organisert rundt temabolker. I begynnelsen av semesteret fikk studentene en plan med oversikt over hvilke bolker det skulle arbeides med sammen med en leseplan (Vedlegg 6). Den andre bolken i høstsemesteret så for eksempel slik ut:

## Sakprega skriving og tekst

Veke 38: **Sakprega tekst** ff (PHB) + 1t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Emnehefte 2: *Sakprega tekst*

\* Moslet (red): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*. s. 263-279 (Matre)

\* Mehlum: *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. Kap. 1, 2 og 3.

Veke 39: **Tekstarbeid** 3t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Skjelbred: *Elevens tekst*. s. 15-172

\* Kulbrandstad: *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Kap. 7 og 8.

Veke 40: **Tekstarbeid + praksisforebuing** 3t klasseundervisning + 2t kollokvium

Hver bolk startet opp med en konsentrert innføring i temaet fra lærerens side, enten i form av *fellesforelesning* (ff) for hele kullet eller i form av *undervisning på klassenivå*. Av og til tok studentene seg på egen hand inn i nytt fagstoff. Da stod det studieuke på planen sammen med tilvist lesestoff. Etter en slik innføring fortsatte arbeidet i *kollokviegruppene*. Hver undervisningsuke gjennom hele året møttes studentene i gruppene sine til to timers arbeidsøker der de analyserte elevtekster og litterære tekster, diskuterte og reflekterte over fagdidaktiske spørsmål og på annet vis arbeidet videre med kunnskapsstoff som det var blitt forelest over eller som de hadde lest seg til. Lærerne formet ut problemstillinger og la til rette oppgaver. Det ble innskjerpet at kollokviearbeidet var frivillig, at lærernes ansvar stoppet ved å gi oppgaver som fungerte. Den muntlige samhandlingen i gruppene munnet ut i skriftlige tekster som skulle sendes via *e-post* til en *kameratgruppe*, det vil si en annen kollokviegruppe som de skulle ha gående en kontinuerlig dialog med. Kameratgruppa skulle gi respons på den skriftlige teksten i form av tilføyelser, svar på konkrete spørsmål og gjerne nye spørsmål i retur. Tanken bak var at studentene på denne måten skulle gå inn i ei rekke ulike dialoger knyttet til faglige spørsmål. De skulle gå inn i muntlige dialoger med medstudenter i gruppa si og i skriftlige dialoger med ei annen studentgruppe. Dette arbeidet skulle gi dem jevn trening i å snakke og skrive fram tanker og forme ut tekster. Det ble understreket at dette var en del av den skrivetreninga de ville få i studiet. I tillegg skulle de heile tida stå i dialog med et fagstoff gjennom lesinga si.

Studentene sendte alltid kopi av e-postsendingene sine til lærer, gjerne med direkte spørsmål og ønske til han/henne også. På denne måten fikk læreren også mulighet til å bidra i diskusjonen, enten i form av direkte svar til ei gruppe, eller i form av felles respons til hele klassen.

I tillegg ble kollokviearbeidet også fulgt opp av læreren i form av *etterlesing*, dvs. samtale og undervisning i klassen for å rydde av veien eventuelle misforståelser og sikre at studentene var på rett vei. Kopiene av e-postkorrespondansen mellom gruppene var viktig støtte for læreren i planlegginga av etterlesinga. Da studentene arbeidet med begynneropplæringa, for eksempel, avslørte den skriftlige

rapporteringa i 2A flere uklare forhold knyttet til bruk av terminologi når man beskriver språk og tekst (morfologi, syntaks etc.), og også manglende kunnskap om barns språkutvikling. Etterlesingstimen i denne klassen kom dermed til å handle om disse to temaene.

### 3.4 Foreløpig vurdering av modellen

Studentene ble i forkant kraftig motivert med henvisning til studentaktive læringsformer og dialogisme i pakt med idegrunnlaget i L97, samt idéer om ansvar for egen læring. Som lærer-studenter i stadig kontakt med dette idegrunnlaget tok de mot og aksepterte denne motiva-sjonen; vi merket i alle fall en positiv holdning til opplegget.

Samarbeidet i kollokviegruppene og mellom kameratgruppene kom fort i gang. Noen i hver av gruppene viste seg å mestre datateknikken godt nok til at meldingene kunne sendes og taes imot. Likevel oppstod det for noen grupper vansker med teknikken. Disse fikk veiledning relativt raskt slik at de i løpet av kort tid greidde å koble seg inn i samspillet. Små tekniske problemer hadde vi likevel utover høsten. Det som skapte større problemer, var samspillet mellom kameratgruppene. Ut over høsten så vi at det ikke fungerte tilfredsstillende. Vi fikk ikke godt nok i gang den dialogen mellom gruppene som vi så gjerne ville ha. Med bakgrunn i dette ble idéen om å koble inn *studentassistenter* som skriftlige responsgivere og samspill-partnere født.

### 3.5 Innføring av studentassistenter

Vi søkte om midler fra avdelinga og fikk i løpet av november/desember tilsatt fire assistenter. Alle disse hadde gjennomført eller var i ferd med å gjennomføre norsk 2, det vil si påbygning av norskfaget til 20 vekttall. De hadde altså nylig gått igjennom tilnærmet det samme pensum som våre studenter, og i tillegg hadde de fått fordypet seg videre i deler av faget. De var med andre ord godt skolert for oppgaven. Fra ca. nyttår av var alle studentassistentene tilgjengelige for kollokviegruppene i de to norskklassene. De skriftlige oppsummeringene fra kollokvie-arbeidet ble fra nå av også sendt til assistentene, som innen rimelig tid skulle gi tilbake-melding.

Parallelt med bruken av studentassistenter fortsatte samhandlingen mellom kameratkol-lokviegruppene. Den ble forsøkt strammet opp, og responsarbeidet tok seg for noen grupper kraftig opp.

Instruksjonen som studentassistentene fikk, gikk ut på å gi tilbakemelding på tekstene fra kollokviegruppene etter de retningslinjer som de kjente fra arbeidet med prosessorientert skriving: ros, spørsmål til innhold – gjerne utfordrende – og språklige kommentarer. Responsen burde komme så raskt som mulig.

### 3.6 Diskusjonsforum

Utpå høsten åpnet vi et *diskusjonsforum* på nettet. Lærerne la ut noen provoserende innspill og inviterte studentene til å komme med kommentarer, reaksjoner og synspunkt – og til ellers også å legge inn spørsmål og meningsyttringer med utgangspunkt i eget lesearbeid og egen kollokviediskusjon. Dette nettstedet var tenkt som en diskusjonsarena for norskfaget for hele trinnet.

### 3.7 Temabolker

Studentene arbeidet i løpet av studieåret 2000/2001 med følgende temaer:

Høstsemesteret:

- Begynneropplæring (3 uker)
- Sakprega skriving og tekst (3 uker)
- Muntlig norsk og læremiddelanalyse (2 uker)
- Litteratur – drama (2 uker)

Vårsemesteret:

- Bilde, film og media (4 uker)
- Litteratur – noveller (2 uker)
- Vurdering (1 uke)

- Nynorskurs (1 uke)
- Lese- og skrivevansker (1 uke)
- Forberedelse til eksamen (1 uke)

To av disse ukene var satt opp som sjølstudium. I tillegg kom praksis (3 uker).

Dette studieåret omfattet en tre dagers heimeeksamen til jul og en to dagers prosessorientert skoleeksamen til våren.

***Hvordan fungerte så de forskjellige samhandlingene i dette studieopplegget? Vi prøver å finne svar på det i det følgende.***

## 4 Samspillet i kollokviegruppene

Vi var aldri direkte vitne til hvordan arbeidet forløp i kollokviegruppene. Prosessen i gruppene har vi derfor bare indirekte data på. Når vi nå prøver å danne oss et bilde av aktiviteten i gruppene, bygger vi på informasjon fra samtaler i klassene, logger og intervju med studentene og ved å studere tekstene som de ulike kollokviegruppene produserte.

### 4.1 Tekstene og skriftliggjøringa

Tekstene forteller om jevnt over stor aktivitet. Mange av gruppene sendte *lange* tekster til kameratgruppa og til læreren – særlig til å begynne med, noe som vi tar som indikasjon på stor aktivitet i gruppene. Når vi ser nærmere på innholdet i det de skriver, finner vi at de ofte trekker inn fagstoff. Det er tydelig at de har søkt i litteraturen og at de har gått inn i dialog med det leste stoffet. De bruker fagterminologi og prøver å anvende teori. Alt dette er særlig tydelig i bolkene som omhandler begynneropplæring, sakprega tekst og bilde, film & media.

Arbeidet i kollokviegruppene førte til at studentene måtte skrive mer enn før. Hver uke skulle de produsere en faglig tekst. Vi oppfordret dem til å la skrivinga gå på omgang, og så vidt vi greidde å registrere, skjedde det. Silje skriver i sin november-logg:

*I det store og heile synes eg arbeidet på kollokviegruppa går godt. Alle møter opp til avtalt tid. Stort sett har vi arbeidt effektivt og fått det meste unna i løpet av mandagen. Vi har ein som er sekretær kvar gong slik at ikkje alle sit å skriv alt som blir sagt til kvar ei tid. Dette lettar arbeidet. Denne personen har også ansvar for å skrive arbeidet inn på data og få det sendt til kameratgruppa.*

Hva slags skriving ble det så ut av dette? Gjennomgående er det faglige innholdet i svarene godt. Det ser ut til at skriftliggjøringen av stoffet fører til at svarene blir mer gjennomtenkt. Dette skyldes nok at den som har ansvaret for skrivinga, gjør en god jobb og legger mer arbeid i presentasjonen enn hva et vanlig muntlig klasseromsarbeid ville gjøre. Men siden kvaliteten er nokså gjennomgående og ensartet for alle gruppene, må vi nok også regne med at arbeidet med stoffet i gruppa i samtale har ført til at kunnskapsnivået om emnet er hevet generelt, ellers ville vi rimeligvis ha funnet større individuelle variasjoner i presentasjonene.

Tekstene framstår oftest som referat eller oppstilling av moment som gruppa var innom i diskusjonen. Vi kan omtale dette som presenterende skriving (Hoel 1994). De refererer fagstoff, greier ut om didaktiske spørsmål og oppsummerer synspunkt. Vi finner lite av utforskende og utprøvende skriving i tekstene. Vi aner likevel en god del utforskende aktivitet *bak* disse tekstene. Mange av svarene er fyldigere og har med flere – og spenstigere – moment enn det vi er vant med å se i studenttekster. Vi tolker dette som at det har foregått meningsfulle og konstruktive diskusjoner i gruppene med utgangspunkt i oppgavetekstene vi ga dem. Spørsmål og rop om hjelp i tekstene leser vi også som uttrykk for faglig aktivitet og meningsbryting i gruppa. Medlemmene har diskutert seg fram til en "vegg", beveget seg opp mot grensa for den kompetansen de har tilegnet seg så langt, og trenger innspill fra noen som kan mer, for å komme videre. Et utdrag fra besvarelsen til gruppe 6 i 2A i arbeid med begynneropplæringa, kan stå som eksempel på dette. Jentene i denne gruppa leverte en svært god framstilling av hva som kjennetegner analytisk og syntetisk metode i den første skrive-opplæringa. Her hadde de tydeligvis arbeidet grundig og sjølstendig og formet ut *si* forståing. Men når de så skulle resonnerer seg fram til hvilke læringssyn som ligger til grunn for disse to metodene, strakk ikke den teoretiske ballasta til. De skriver:

- *Her følte vi oss ganske usikre, og vi føler ikke at vi helt klart å finne ut av dette. Vi har derfor et ønske om at dere i kameratgruppa vår skal fortelle oss hva dere kom fram til. I tillegg ønsker vi at dette kan bli gjennomgått på etterlesingen.*
- *Det vi imidlertid tenkte på/fant ut var følgende:  
Den analytiske arbeidsmetoden bærer preg av et pragmatisk læringssyn der helheten i kommunikasjonsituasjonen er viktig. Vi følte nok dessuten at denne metoden var kognitiv.*
- **HJELP!!!**

## 4.2 Faglig utbytte

Jevnt over forteller loggene fra studentene at de har hatt godt utbytte av samspillet i kollokviegruppene. Synspunktene varierer likevel en del, fra Jørgen (som, på grunn av utenlands-opphold, først kom med i arbeidet etter jul) som synes kollokviearbeidet har gitt ham lite, til Kristin og Gøril som er svært fornøyde:

*For meg har kollokviearbeidet vore minst vellukka til tross for at samarbeidet i gruppa har fungert godt. (Jørgen)*

*... norskundervisninga har gitt meg veldig mye dette året. Spesielt synest jeg arbeidet i kollokviegruppa har vært lærerikt. Det å kunne sitte å diskutere, og å "bytte erfaringer" gjør læringssituasjonen interessant! (Kristin)*

*Kollokviearbeidet i år har fungert svært godt. [...] viktig å øve oppgaveløsning gjennom hele året, ikke kun før examen. (Gøril)*

*Å få snakke med andre om det man har lest gjør at det er mye enklere å huske, og man får "med seg" mye mer av stoffet. (Kristin)*

Gjennom kollokviearbeidet hjalp studentene hverandre til å finne fram til relevant faglig stoff og til å løfte refleksjonene opp på et høyere nivå. Loggene forteller også om dette:

*(...) føler vi lærer mye av arbeidet på gruppa, og vi lærer mye av hverandre. Det er et fruktbart samarbeid. Vi har alle ulike deler av faget vi har større kunnskap om, og kan formidle dette til resten av gruppa. (Ragnhild)*

*Vi er en stor gruppe, og kunnskapsnivået er veldig varierende. Jeg ser ikke på dette som et problem. Selv om det er noen som sitter med gode kunnskaper om alt, så er det som oftest varierende, slik at en gang har jeg mye å komme med, en annen gang er jeg mer passiv og lærer av det andre kommer med. (Anne Kath.)*

*Det er mange på denne gruppa som kan veldig mye om norskfaget, og som er flinke til å fortelle/forklare for resten av gruppa!! 😊 (Kristin)*

*I kollokviegruppene "har vi fått praktisere teorien," sier Jorunn.*

Marit H. kommer med et tankekors:

*Arbeidet dreier seg mykje om det som vi skal sende i fra oss og ikkje så mykje om prosessen.*

## 4.3 Felles situasjonsforståelse

Medlemmene i de ulike kollokviegruppene ble ved studiestart oppfordret til å diskutere seg fram til hvordan de ønsket å arbeide i gruppa og hvordan de skulle fordele oppgavene seg imellom. I intervjuet forteller Gøril og Helene hvordan de gjorde dette i sin gruppe. De diskuterte seg fram til ei ryddig ordning fra starten av:

*Gøril: I VÅR gruppe så har det jo fungert veldig godt, for vi har hele tida, fra dag en, bestemt oss for at vi skulle gjøre oppgavene, og vi skulle gjøre dem ordentlig. Og bare den innstillinga har jo litt å si for hvordan hele året utviklet seg.*

*Intervjuer: Mhm.*

*Gøril: I og med at alle er forberedt på at vi møter opp når vi skal ha kollokvie, og vi setter av de timene vi har til kollokvie.*

*Helene: Ja, og gjør det når vi får oppgavene, istedenfor sånn som mange, som jeg tror har: Nei, vi tar det sammen med KRL'en. Vi utsetter det til i morgen. Da blir det liksom ikke det samme, gjerne da.*



Gøril: Nei.

.....

Gøril: Ja, og så det at vi liksom la en fast struktur på kollokviearbeidet –

Helene: Mhm.

Gøril: - fra første dag, liksom. At vi hadde en skribent – en sekretær – og så at resten av gruppa kun konsentrerte seg om å diskutere. DET tror jeg også var veldig positivt for hvordan vår gruppe utviklet seg og arbeidet ble og sånn.

Helene: Ja.

Gøril: For da fikk en – da fikk en liksom konsentrert seg om oppgaven, og så var det EN som hadde jobben å skrive. Og det gikk på rundgang da.

Helene: Mhm.

.....

Helene: Og skrev det inn på data senere på dagen.

Intervjuer: Ja.

Helene: Sånn at når det da ble sendt til studentassistenter og kameratgruppe, så fikk vi andre det samtidig, så vi hadde det, liksom.

Intervjuer: Mhm. En veldig sånn ryddig struktur hadde dere.

Gøril: Ja.

Vi får her innblikk i hvordan de kom fram til en felles forståelse av hvordan de ønsket å arbeide i kollokviegruppa. Det er interessant å registrere at den eneste gruppa som rapporterer om en skikkelig oppstartsamtale, også ble den gruppa som kom til å fungere best. Alle medlemmene i denne gruppa forteller om et givende samarbeid. Helene sin avslutnings-kommentar i den siste loggen tror vi er dekkende for det som mange i denne gruppa følte: "Alfa & Omega er kollokviegruppa, synes jeg".

Betydningen av å diskutere seg fram til en felles situasjonsforståelse, blir grundig drøftet senere i rapporten, i næranalysen av arbeidet i en av gruppene i spesialpedagogikk-klassen. Se "Fase en: Situasjonsdefinisjon og læringskontekst" i kapittel 9, "Nærstudie av erfaringene til den mest aktive BSCW-prosjektgruppa på fordypningsemnet lese- og skrivevansker".

## 5 Samspillet mellom kameratgruppene

En vesentlig del av undervisningsopplegget i norsk dreidde seg om å få til en aktiv samhandling mellom kollokveigrupper, en dialog mellom gruppene. Som omtalt ovenfor, bygger vi på teori som knytter meningsskaping – og ”kunnskaping” – nær opp til språklig samhandling. Kunnskap blir skapt gjennom språket, og dialogen blir dermed stående som den sentrale arenaen for læring og utvikling.

I klassene koblet lærerne sammen gruppe en og gruppe to, gruppe tre og gruppe fire, gruppe fem og gruppe seks. Når vi formulerte ut oppgaver til kollokveiarbeidene føydde vi i de første ukene alltid til slutt til følgende instruks:

*Skriv ned det de kjem fram til og send på e-post til ”kameratgruppa”. Formuler gjerne spørsmål når det er noko de lurar på og/eller ønskjer diskusjon om. ”Kameratgruppa” gir respons tilbake ut frå det dei sjølve har kome fram til.*

### 5.1 Tekstene

Tilbakemeldingene vi har fått, forteller at studentene la mer arbeid i tekstene sine når de visste at medstudenter skulle lese dem. Tanken på hvem mottakerne var, fikk dem til å skjerpe seg. Linn Mari forteller for eksempel i et intervju at hun ble opptatt av å unngå nynorskbrølere og at hun prøvde å ”få med litt viktig stoff, få litt gode svar”.

Tekstene som ble produsert i kollokveigruppene, inneholder ellers en god del spørsmål rettet til kameratgruppa. Det er tydelig at studentene til å begynne med så denne gruppa som en viktig mottaker av det de skreiv. Spørsmålene tok form som:

*Spørsmål til kollokveigruppe 3:  
Hvordan ville dere gitt respons på denne teksten? (gruppe 4, uke 36)*

*Her kan vi vel også bruke Piaget? Her bygger vi også på det elevene kan, og på kjente ting. Hvilken synes dere er mest riktig? Eller kan vi ikke bruke det i det hele tatt? (gruppe 2, uke 37)*

*Her har vi litt problemer med å forstå hva sideordnet og underordnet er! Er det noen som kan hjelpe oss??!! (gruppe 2, uke 38)*

*Spørsmål til kameratgruppa:  
Hvordan ville dere fulgt opp Per-Ottos tekstskaping fremover, slik at han ikke mister ”gnisten”? (gruppe 3, uke 38)*

*Morfemnivå: ?????? Syntes dette var vanskelig. Søker hjelp!!! (gruppe 6, uke 38)*

*Kan vi kalle dette ei form for intertekstualitet? (gruppe 2, veke 4)*

*Vi diskuterte kor langt en skal vere hensynsfull dersom eleven ikkje har svara på oppgåva. Kva meiner dykk? (ang. vurdering av elevtekst) (gruppe 2, veke 13)*

Det er klart flest spørsmål å finne i kollokvietekstene fra først på høstsemesteret. At det ble formulert færre spørsmål fra gruppene ut over i studieåret, tolker vi som et naturlig resultat av at responsen med det ønskte svaret ofte lot vente på seg – og gjerne ikke kom i det hele tatt, i følge logger og samtaler i klassen.

## 5.2 Responsen

I materialet vårt har vi lite direkte dokumentasjon på den responsen som kom tilbake til kameratgruppene. En grunn til det er at lærerne ikke presiserte klart nok at det skulle sendes kopi av responstekstene til lærerne også. Dermed gikk responsen bare tilbake til den aktuelle kollokviegruppa. Noen slike responssvar har vi likevel. Vi tar med to stykker. Den første er fra gruppe 5 til gruppe 6 og viser den litt sleivete og leikende tonen som preget arbeidet i noen av kollokviegruppene. Klassen hadde fra uka før blitt enige om at all skriving resten av semesteret skulle foregå på nynorsk. Behovet var absolutt til stede, med kravet om nynorsk som eksamensspråk ved slutten av året. Gruppe 5 var elles den reine guttegruppa.

### **RESPONS PÅ ARBEID VEKE 2**

*Laga tå gruppe 5. Me heitar Espen, Christian, Sverre og Thore*

*Me tykkjar at dykk heve sendt oss ein mykje fin oppgåve. Ja dykk heve gjort oppgåva me flid! Korkje mykje o-korrekt skriving eller o-nødig langt. Dykkar heve berre med det heilt essensielle tykkjar me.*

*Men oss ynskjer å sjå eit å anna fagleg ord, om oss får vere litt flisspikkande. Vi ynskjer oss berre nokre ord såleis at oss lærarar heve mogelegheit te å snakka saman på eit akseptabelt fagleg plan. Me tenkjer fyrst og fremst på ord som til dømes ikonotekst, semiotekst, polymoni, og oppslag.*

*Me e mykje nøgd me nynorsken dykkar !!!*

*Vennlege helsingar frå oss i nynorskgruppe 5.*

*Me sjåast!!!*

Det andre eksempelet på respons kommer fra gruppe 2 til gruppe 1 (uke 12):

### **Respons på koll.arbeidet med noveller.**

*Vi saknar grunngjeving, korleis meinar de at de skal gjennomføra samtalen etter sansemodellen.*

*De har fått anvendt alle de nye flotte omgrepa vi lærte på skulen måndag. Vi er svært samde i det første avsnittet.*

*Flott jobba jenter!!!!!!*

*Helsing frå gruppe 2.*

## 5.3 En liten ”krig”

Samspelet mellom gruppe 3 og gruppe 4 i 2A skar seg ganske tidlig. De to gruppene repre-senterte to svært forskjellige kulturer i klassen. Gruppe 3 var ”en gjeng med gode venninner” (deres eget utsagn) som tok relativt lett på studiene. Gruppe 4 bestod av tre godt voksne studenter og to yngre (begge kjønn representert), alle arbeidsomme og ambisiøse. Gruppe 4 ga en relativt skarp tilbakemelding til gruppe 3 – etter å ha ventet lenge på å få tekster fra dem:

### **Respons til kameratgruppa:**

*Hadde det ikke vært en fordel å skrevet en sammenhengende tekst som omhandler de forskjellige nivåene, da dette ville bli mer likt en eksamenssituasjon? Til nå har vi kun mottatt stikkord, det hadde nok vært bedre å fått utdypet synspunktene deres, også for deres egen skyld. I tillegg til å være stikkord, har vært umulig for oss å gi respons på deres kollokviearbeid, da vi mottok alle tre arbeidene på engang. Men dere har kommet frem til mange bra poeng i alle arbeidene. (gruppe 4, uke 39)*

## Gruppe 3 svarte tilbake:

*Om responsen:*

*Vi mener responsen vi fikk fra dere var litt utidig. Vi er fullstendig klar over at arbeidet ikke har gått som det skulle, men trenger da ikke å komme med negative indikasjoner gang på gang om at det ikke blir gjort på en tilfredsstillende måte. Vår stikkordsbruk er formålstjenlig for oss, viser det seg at det er til et problem for dere. (gruppe 3, uke 39)*

Gruppe 3 følte seg såret og "gikk i vranglås". Som et av medlemmene formulerte det i en logg: "Vi fikk en ganske krass respons på noe vi mente ikke fortjente det. Det satte i gang en liten "krig". [...] Vi tullet litt med å boikotte kameratgruppa, og at det var langt fra noen kameratgruppe ...". Ulike måter å arbeide på, ulik grad av grundighet, manglende innsikt i responsarbeid og en dårlig start førte til at dette samarbeidet aldri kom skikkelig på fote igjen.

## 5.4 Informasjon fra loggene

Tekstene som ble produsert i kollokviegruppene både i 2A og 2B forteller at gruppene gjerne ville få til en dialog med kameratgruppa si. Loggene på si side derimot rapporterer at det var vanskelig å få i gang dette kameratsamarbeidet. For noen grupper fungerte det likevel inni-mellom godt. Og om gruppene ikke alltid fikk respons, så kunne det være interessant å bare se hvordan andre studenter hadde tenkt, vurdert og tolket.

Klipp fra noen logger i november gir et bilde av hvordan studentene opplevde samspillet med kameratgruppa:

*Responsarbeidet til kameratgruppen preges i høy grad av plikt. Idéen er god – man lærer mye av hverandre, men det forutsetter at det er muligheter for å gjennomføre arbeidet på en god måte. Igjen, for mye pes og skumming på overflata. Det blir viktigere å gjennomføre et opplegg, enn hvordan det blir gjennomført. (Sigrid) gr.1*

*Responsarbeidet med kameratgruppa synes jeg har fungert dårlig. Tidsnød har vært den ene faktoren. Den andre faktoren vi på gruppa har diskutert, har vært at vi føler at det er nok å få lese gjennom kameratgruppas arbeid. Det kan være spennende å se hva de har kommet fram til (lære noe av det). Jeg synes ikke det er nødvendig med en videre respons etter det. Etterlesingen dekker eventuelle spørsmål til temaet. (Gøril) gr.2*

*Kameratgruppa gir/har fått respons nesten hver gang men dette skjer så langt ut i uka at det føles utdatert. Responsarbeidet burde ha foregått på slutten av kollokvietimene på mandag ved at gruppene møtes og utveksler tanker og erfaringer. (Vegard) gr.2*

*Vår kameratgruppe har vært flink til å gitt oss respons og tilbakemelding i tide, MEN vi føler at den responsen vi har fått, har vært veldig negativt ladet. Vi har følt at vi godt kunne ha greid oss uten denne tilbakemeldingen. Vi har rett og slett ikke hatt tid til å gitt den andre gruppa så mye respons. Vi føler at oppgavene i kollokvietida tar så mye tid. (Kristine, gr.3)*

*Responsarbeidet med kameratgruppa har vore meget slett. Kameratgruppa har ikkje holdt tidsrammene ein einaste gong. Vi har også fått liten respons attende på vårt eige arbeid. Eit framifrå opplegg som ikkje har fungert i praksis. (Roger, gr.4)*

*Synes dette med kameratgruppe er et, i utgangspunktet, godt forslag. Man får innblikk i andres syn og problemløsninger på de oppgavene vi gjør. Det er alltid diskusjon blant oss etter å ha lest det vi får tilsendt fra vår kameratgruppe. (Espen, gr.5)*

*Når det gjelder kameratgruppen vår føler jeg vel at det ikke fungerer svært godt. De første ukene "hørte" vi ingenting fra de. Hverken fra det de hadde jobbet med, eller spørsmål vi stilte. Føler vel det har bedret seg noe, men det er på langt nær optimalt. Dette kan bl.a. skyldes at mailen bare blir sendt til en person på gruppen – og ikke hele gruppen. Det har blitt tatt opp at vi alle ønsker kopi av vedlegget deres. Håper det blir bedre fremover...!*

*Tilbakemeldingene når de kommer, kommer ofte etter at vi har startet på ny uke. (Elisabeth, gr.6)*

Disse loggene sammen med konstruktive innspill fra studentene i klassesamtaler gir signal om en bevisstgjøring av hvor nyttig kameratrespons kan være og formidler ønske om å fortsette. Fortsettelsen ble likevel ulik i de to klassene. I 2B gikk man videre med kollokviesamarbeidet i samme skeive spor som tidligere. I 2A derimot startet vårsemesteret med at kamerat-gruppene som hørte sammen, møttes og snakket seg fram til enighet om en klar rutine for hvordan dette responsarbeidet skulle gjennomføres – med bl.a. bestemte tidsfrister for når kollokvieteksten skulle sendes og når responsen i retur skulle være klar. Vi kan si at studentene som skulle samarbeide, på denne måten arbeidet seg fram til en klarere felles forståelse av situasjonen. For de fleste gruppene representerte dette en ny giv med tanke på å få responsarbeidet til å fungere. Loggene i månedskiftet januar/februar taler sitt klare språk:

*Vi har endelig fått det til å fungere skikkelig med å gje og ta imot respons med kameratgruppa. (Silje, gr.2)*

*Kollokviegruppen har fungert utmerket, og det gjer at eg får enno meir arbeidslyst. Etter at vi tok opp problema rundt responsgivinga mellom gruppene, har dette også kome i rett gjenge. (Gøril, gr.2)*

*I dei siste vekene har også sending av tilbakemelding og skriftleg arbeid frå kameratgruppa fungert betre, og det er på tide! (Marit R., gr.6)*

*Eg trur kompis-gruppa vår også er meir tilfreds. Dei får oppgåve frå oss som dei kan gje respons på, og dei får også respons att ende. Det heile har snudd seg, og går no i ei positiv retning. Om det har gitt meg noko i forhold til det å bli lærar? Ja! Det trur eg! Det å jobbe i "team" har i alle fall gitt meg verdifull lærdom. (Linn Marit, gr.3)*

*Kameratgruppa fungerer mykje betre no etter jul! Vi har fått tilsendt de dei har gjort, og har fått respons på vår oppgåve! (Elisabeth, gr.6)*

I 2B fortsatte misnøyen, og studentene der ser liten vits i respons-samarbeidet med kameratgruppa:

*...og vi har heller ikkje fått nokon oppgåver frå kameratgruppa som vi kunne gjedd respons på. Det er litt frustrerande å gjere oppgåver som ein ikkje får noko tilbakemelding på, med unntak av ein munnleg kommentar frå norsklæraren på ei av oppgåvene. Dette er altså eit område der det kan gjerast mange forbetringar. (2B)*

*Eg meiner at heile responsordninga er bortkasta, i hvert fall frå dei andre i klassen. Dei kan som oftast ikkje tilføre noe meir enn det vi kan, og når/hvis vi får noe fra dem, har vi som regel glømt kva vi har skrive. Ordninga høyrer seg god ut på papiret, men ho fungerer ikkje. (2B)*

*Uten tilbakemelding er det vanskelig å vite om arbeidet har vært bra eller dårlig!! En har følelsen av at man sender arbeidet med en e-mail ut i "intet". (2B)*

Ut over vinteren ble studentassistenter et fast innslag i studiet. De ga jevnt respons på tekstene fra kollokviegruppene, og det ble mindre behov for kameratrespons. Helene og Gøril formulerer det slik i intervjuet vi hadde med de:

*Helene: Men viss man skal ha studentassistenter, så syns jeg egentlig at det holder. For nå ble det på en måte for mye av det gode [...]*

*Gøril: Ja. [...] kanskje det hadde vært like fruktbart med – hvis man skulle hatt kameratgrupper å jobbe sammen med, at man heller hadde tatt en time sammen med dem. Satt seg ned i en storgruppe, på en måte, og lagt fram de ulike gruppenes resultat.*

*Helene: Ja*

*Gøril: For det er ikke det at jeg ikke tror på Internett, liksom. Men jeg har vel så stor tro på dialogen rundt et bord, jeg altså.*

Et oppsummerende tilbakeblikk på samspillet mellom kollokviegruppene i klasse 2A forteller at dette arbeidet til å begynne med fungerte relativt dårlig. Etter en diskusjonsrunde på bak-grunn av erfaringer, fikk man respons-samarbeidet til å fungere godt. Senere ble dette samarbeidet overflødiggjort ved at studentassistentene overtok responsarbeidet. De fleste studentene er klare på at de synes idéen med respons fra kameratgrupper er god. Med tanke på andre som gjerne vil utnytte læringspotensialet som ligger i dette samarbeidet, finner vi det interessant å reflektere over og drøfte mulige årsaker til at arbeidet ikke gikk så greitt, sammen med å antyde nyttige justeringer.

## **5.5 Når samarbeidet ikke fungerte**

Studentene var ganske samstemte på at den viktigste grunnen til at samarbeidet ikke fungerte, var at det ble for knapt med *tid* til å få arbeidet gjort. Oppgavene var – særlig til å begynne med – omfattende, og tida studentene greidde å sette av til kollokviearbeid i norskfaget begrenset. Norskfaget hadde sterk konkurranse fra andre fag med sine 5 vt. Om det ikke reelt sett var mangel på timer som skapte hinder i arbeidet, så opplevdes det nok slik. Vi mener nok, med støtte i enkelte studentlogger, at med bedre organisering og effektivitet ville de fått dette til; jf. Katarina som skriver "[...] eg veit at vi hadde hatt tid om vi arbeida raskare."

Det spørres dessuten om bruk av e-post var den beste måten å få samarbeidet til å fungere på. Det er vel mulig at en annen programvare der alle studentene i kameratfellesskapet når som helst kunne gå inn og se etter om det lå respons og ventet, og der de også kunne legge inn sine meldinger uten først å samordne seg med resten av kollokviegruppa, ville vært en bedre løsning. En slik møteplass ville muligens ha skapt en mer pulserende dialog.

En nærlesing av logger og intervju avdekker at det også var andre grunner enn mangel på tid, til at responsarbeidet ofte sviktet. Lærerne kunne med fordel hatt en viss styring på gruppe-sammensetningen. Gruppene burde minimum hatt fire, maksimum seks medlemmer. Slik det ble i klasse 2A, opplevde de store gruppene at deres diskusjoner var preget av så mange synspunkt, at de følte seg ferdigdiskutert når kollokviøkta var omme, mens den ene lille og sårbare treer-gruppa var svært nysgjerrig på å se hva de andre hadde kommet fram til i sine drøftinger. "Så jeg følte at vi hadde (...) diskutert igjennom det som var å diskutere, på en måte," sier Helene i et intervju. "Når en er seks i en gruppe, er temaet ofte ferdigdiskutert."

Erfaringene fra utprøvinga vår sier også at det ville være lurt av kameratgruppene å møtes ved starten av året for å diskutere seg fram til en felles forståelse av hvordan arbeidet dem imellom skulle forløpe. Å samle seg om noen enkle retningslinjer, tror vi ville være nyttig.

Et siste punkt som synes svært viktig for å få et slikt samarbeid til å fungere, er å gi seg tid ved oppstarten til å innarbeide en nyansert forståelse av hva *respons* er og hvordan man går fram for å gi god og byggende respons. Den lille "stillingskrigen" som vi omtalte ovenfor, er et godt eksempel på hvor det kan bære av sted når blant annet holdningen til og forståelsen av respons er ulik – og gjerne ureflektert – hos samarbeidspartene. Vi tok for gitt at studentene gjennom norskstudiet første året

hadde tilegnet seg god kunnskap om og god erfaring med responsarbeid. Det var nok ikke tilfelle for hele klassen.

## 6 Samspillet mellom studentene og lærerne

Dette samspillet foregår selvfølgelig mye muntlig i klassen, og er flyktig dersom en ikke har gjort systematiske observasjoner. Hvis en tenker i dialogiske baner, går det likevel an å si at det i tillegg foregår et samspill gjennom forelesningene og studentenes respons på dem, en dialog med lærestoffet i pensum, og en dialog gjennom den *etterlesingen* som ble en del av oppsettet. Den første timen etter at kollokviearbeidet var innlevert og vi hadde lest det, startet alltid med en etterlesing. Vi hadde da oversikt over hvor det innenfor stoffområdet så ut til at studentene ikke helt hadde fått med seg det de skulle, og dette gav oss mulighet til å være presis når det gjaldt å rydde opp, og slik spare tid. Gjennom innleveringene går det også an å lete etter nedslag fra forelesningene, man kan vurdere om disse nedslagene er rent oppgulp, et resultat av en monologisk framstillingsform, eller om de har satt studentene i gang, om de har gått i dialog med stoffet. Det samme kan en observere i måten pensumstoffet er behandlet på.

### 6.1 Utforming av oppgaver

Kollokvieoppgavene som ble gitt, vil jo også være en del av dialogen, og til en viss grad bestemme hvordan studentene forholder seg til stoffet. Når vi for eksempel spør

*Gjer greie for kva som kjenneteiknar analytisk og syntetisk metode i den første lese- og skriveopplæringa. Beskriv dette så grundig og presist som mogeleg.*

*Reflekter over kva syn på læring som ligg til grunn for dei to måtane å arbeide på.*

får vi svar der første del er en ren oppramsing av pensumstoff, mens andre del viser at de har gitt seg i kast med stoffet:

*Vi tror at et kognitivt læringssyn ligger bak den analytiske metode, fordi i et slikt læringssyn er det lagt vekt på aktiv samhandling med fysiske og sosiale omgivelser. Men vi er ikke helt sikre på om vi har tenkt riktig her.*

*Vi støtter teorien om at analytiske metoder bygger på et kognitivt læringssyn. Dette fordi man vektlegger omgivelser, erfaringer og inntrykk som motivering for videre tekstskaping. Språktillegning skjer best i aktiv samhandling med fysiske og sosiale omgivelser (se s 52 i Norskdidaktikk)*

*Peer Harry, se her!!!! Vi lurar på om man kan sette disse metodene i sammenheng med induktiv og deduktiv læring? Eller er vi helt borte vekk? Er vi helt det, så ikke hånle av oss i neste time!!!*

Som vi ser får de her bruk for læreren, og de har tydeligvis ikke tiltro til kameratgruppens pedagogikkunnskaper.

Opgavene var ellers sjelden slik som denne, de fleste kollokvieoppgavene gikk ut på å anvende pensumstoff i analytisk virksomhet, for eksempel på elevtekster, på litterære verk eller deler av dem, på film osv.

#### **Veke 36 – Kollokviearbeid** *Begynnaropplæring*

*Vedlagt finn de fire barnetekstar. Desse skal de arbeide med i kollokvietimane denne veka*

- *Ta for dykk dei tre første tekstane og beskriv dei. Det kan vera interessant å sjå på t.d. kva innhald tekstane formidlar, kva slags uttrykksmåtar barnet nyttar, i kva grad dei eksperimenterer og prøver ut nye / eigne/ alternative uttrykksmåtar m.m... Kva med ulike verkemiddel?*



- *Gjev ein grammatisk analyse av den fjerde teksten. Beskriv teksten i forhold til kva setningstypar barnet nyttar, korleis setningane vert bygde opp, setnings-variasjon, tekstbinding, ordval m.m. (sjå Norskdidaktikkboka s. 60ff).*

Loggene viser at disse oppgavene fant studentene relevant, og da var aktiviteten i gruppene best.

*Eg har mest utbytte av å arbeide med oppgåver knytta til elevtekstar, men variasjonen i oppgåvetypene har vore god, og det er bra...*

**Vi ønsket oppgaver som kunne stimulere samhandling, og det var åpenbart at utformingen var svært bestemmende for det som skjedde i gruppene. Når vi for eksempel ba studentene om**

*Ta for dykk ein teikneserie. Beskriv og vurder verkemidla som vert brukte i eit utdrag frå denne serien. Kva gjer dei ulike verkemidla med historia?*

eller spør etter

*Kva plass hadde munnleg arbeid i praksisklassane dykkar? Reflekter over det. Kor aktive var elevane? Kor aktiv var læraren/lærerstudenten? Kva slags type munnleg aktivitet fekk de erfaring med? Sjå dette opp mot det L97 seier om munnleg arbeid på det klassetrinnet de var på.*

så fikk vi besvarelser med et helt annet engasjement enn når vi spurte etter

*Gå gjennom planen for norsk i L97. Ta for dykk alle klassetrinna. Kva seier planen om sidemålsundervisning?*

Praksisrelaterte oppgaver og oppgaver som åpner opp for egne vurderinger, synes klart å skape mye aktivitet, en aktivitet som vi ser resultat av i de lange og innholdsrike tekstene. Her finner vi spor etter uenighet og heftig diskusjon. Ofte avsluttes disse tekstene med spørsmål til mottakerne. "Gjer greie for ..."-oppgaver og "Kva seier L97 ..."-oppgaver der studentene i sterkere grad blir styrt av at de skal fram til et "riktig" svar, gir magrere tekster og bærer oftere preg av pliktløp. Vi ser at oppgaveteksten er klart avgjørende for hva slags aktivitet og samspill vi får i gruppene – som rimelig er.

Vi finner i svarene fra kollokviegruppene relativt lite stoff som kan relateres til forelesningene, mer stoff som er knyttet til lesning av pensum. Vi tror dette har å gjøre med det faktum at vi på semesterplanen angir leseforslag, peker på områder i pensum som tar opp eller viderefører akkurat det som behandles i en annen form i forelesningene. Vi mistenker de fleste av studentene for ikke å ha lest stort i forkant, (bekreftes gjennom logger), i kollokviegruppene tar de fram det aktuelle stoffet, går gjennom det og drøfter hva de kan bruke i besvarelsen av den aktuelle oppgaven. På denne måten blir møtet i kollokviet et møte som i alle fall får en del studenter i gang med en dialog med lærestoffet, det blir en begynnelse, og for de som har lest også en videreføring, fordi de må formidle til de "sene" det de allerede har fått tak i for egen del. Dette underbygges også av de besøk fra "flinke" som vi hadde på kontoret hvor det ble sagt at det var et slit med folk som ikke var forberedt, dette er også underbygd i logger. For det totale læringsutbyttet i klassen betyr det nok mye at gruppene fikk "drahjelp" fra de samvittighetsfulle.

## 6.2 Etterlesing

De første kollokvi oppgavene inneholdt følgende informasjon/påminning:

*I veke X tar me arbeidet dykkar med problemstillinga e ovanfor opp til etterlesing. Kva kom*

*de fram til? Kva lærte de? Kva er uklårt og treng nærare utdjuping?*

I løpet av høsten inneholdt tekstene fra kollokviegruppene en del spørsmål som de ønsket svar på i etterlesinga:

*Skriver vi for enkelt? Bør vi bruke mer faguttrykk fra pensum i didaktikk? Burde vi skrive mer om manglene i denne sakteksten? Er vi for snille?*

*Morfemnivå:???? Syntes dette var vanskelig. Søker hjelp!!  
(Avslutter teksten med å gjenta). Ønsker gjerne en god forklaring på morfemnivå. Dette blir litt uklart for oss!*

*Kva tyder "kjøringar" i samband med kameravinklar og kamerarørsler?*

Vi ser at i det første tilfellet er det formen på skrivet sitt de ønsker hjelp med, de to neste handler rett og slett at fem stykker ikke har fulgt med i forelesningen og ikke tar seg tid til å kontakte pensumlitteraturen. Det er klart at i etterlesingen vil vi gripe fatt i det første spørsmålet.

Imidlertid er det under lesningen av innleveringene at vi skaffet oss det meste av stoffet til etterlesinga. Dette var en utmerket måte å skaffe oss informasjon om hvor i stoffet vi skulle zoomme inn for påfyll, retting av feil, klargjøring, og fungerte vel bedre enn om det samme skulle gjøres i dialog i klasserommet. Likevel følte også vi at det ble for liten tid til etterlesing, disse timene fikk noe heseblesende over seg, spesielt siden all organisering av arbeidet også skulle foregå der. Dette er også studentenes klare mening i følge loggene.

### **6.3 Den "levende" læreren og bruk av IKT**

Loggene både i 2A og 2B sier lite direkte om samspillet med læreren – annet enn at mange ønsker seg mer klasseromsarbeid. De savner den "levende" læreren. Noen utdrag fra logger:

*Eg likar klassetimane, men det har ikkje vore mykje av dei. Avstanden mellom lærarar og elevane har vore for stor.*

*Jeg har savnet noen flere klasseromstimer der vi møtes som levende klasse og lærer.*

*Eg saknar litt "klassekjensla" no i 2. klasse.*

Om forholdet mellom IKT og den "levende" læreren sier loggene bl.a.:

*Det er veldig bra og nødvendig at IKT brukes i undervisninga, men jeg tror ikke datamaskinen kan erstatte "levende" lærere. Men mye skolearbeid og undervisning kan med fordel foregå på PC.*

*Eg har sakna det å levere inn eit produkt og få personleg respons frå læraren. E-post blir for upersonlig.*

*Eg synest det er betre å møte ein levande lærar enn å bruke IKT. Då tenkjer eg på dialogen, det er mykje enklare å ha ein dialog som faktisk er der.*

*Jeg tror at det eksisterer mange flinke lærere her på skolen. Det er bare så synd at de ikke blir brukt mer i undervisningen.*

Dette er oppsiktsvekkende hvis vår vurdering av læringsutbyttet stemmer. Vi hadde jo vært betenkt med tanke på at en nedskjæring av timetallet, mindre undervisning, ville føre til dårligere læring. Men her etterlyses klassen som sosial enhet, og læreren som levende person.

Vi har reflektert over hva vår personlige rolle som klasselærere kom til å bety for det endelige resultatet. I klasse 2B var læreren svært opptatt av å formidle at dette var et prosjekt hvor man skulle ha

ansvar for egen læring. Det førte til at det ble understreket at læreren overhodet ikke var ansvarlig for deres arbeid, bortsett fra å gi oppgaver som skulle styre dem inn mot sentrale deler av pensum. Han skulle ha en overvåkende funksjon, og gripe inn hvis det så ut til at noe gikk helt galt. Men ellers bygde alt på studentenes eget initiativ. I 2A var det en lærer som fulgte tettere opp, hadde mer av det tradisjonelle læreransvaret, og stilte en del krav om innleveringer osv. Hun reagerte nok også sterkere på studentenes tilbakemelding om at de så for lite av lærerfjeset, den levende læreren. Vi kan se resultater av disse to lærerholdningene i hvordan kameratgruppene fungerte. I 2A fikk vi en oppblomstring av kameratgruppearbeidet etter en oppstramming og gjennomsnakking etter jul. Dette skjedde ikke i 2B, hvor man mer og mer sa seg fornøyd med å se kameratgruppens produkt uten å gi respons, og hvor man nøyde seg med studentassistentenes respons.

Som en oppsummering kunne man si at studentene savnet mer "lærerkontakt", men det ser ut til at det som savnes er en lederperson å forholde seg til, til å gi oppmuntring, gi positiv respons, lede et klassefelleskap og gi studiet et ansikt. Slik vi vurderer læringsresultatet er det ikke sikkert at dette nødvendigvis resulterer i mer eller bedre læring, men det må tydelig-vis ha en sosial funksjon, en trivselsfunksjon, eller kanskje det bare er en vane å ha en lærer hele tiden.

Som lærere vurderer vi bruken av e-post-tekstene som positiv når det gjelder å få oversikt over den samlede læringen som foregikk i klassene, og det var en utmerket måte å finne ut hva som ville være de rette områdene innenfor lærestoffet å ta opp i etterlesingen for å få til maksimalt meningsfulle møter rent læringsmessig. Vi synes nok at det ble for lite tid til dette, og den tiden som var, var galt plassert i forhold til forelesningen (kom ofte like etter innføring av nytt hovedtema med oppstart av et nytt kollokviearbeid). Loggene forteller om disse timene som "hastverkspregede".

*- oppsummeringen av forrige ukes kollokviearbeid i klasstimene har helt klart sin misjon. Mitt forslag til forbedringer er at det blir stilt (obligatorisk) tid til disposisjon til gjennomgang av respons fra studass. og kameratgruppe.*

## 7 Samspillet mellom studenter og studentassistenter

Underveis i studieforløpet skjedde det en viktig justering av undervisningsmodellen. Vi fikk tilsatt fire studentassistenter. Disse assistentene skulle gå inn og gi studentene støtte i arbeidet deres. Som vi har omtalt ovenfor, fungerte kameratresponsen ikke optimalt, og vi vurderte det som at det var på dette området vi best kunne nyttiggjøre oss den ressursen som lå i assistenthjelpa. Vi valgte derfor å la dem gi respons på tekstene fra kollokviegruppene. Intensjonen var at de skulle gi kvalifisert tilbakemelding til studentene – raskt og direkte, og at studentene på sin side skulle vurdere og drøfte responsen de fikk – og lære.

De fire studentassistentene var alle jenter og studenter i ferd med å avslutte lærerutdanninga. En hadde gjennomført og tre var i ferd med å gjennomføre norsk 2, det vil si påbygning av norskfaget til 20 vektall. De hadde altså nylig gått igjennom tilnærmet det samme pensum som våre studenter, og i tillegg hadde de fått fordypet seg videre i deler av faget. De var med andre ord godt skolert for oppgaven.

Instruksjonen som studentassistentene fikk, gikk – som allerede nevnt - ut på å gi tilbake-melding på tekstene fra kollokviegruppene etter de retningslinjer som de kjente fra arbeidet med prosessorientert skriving: ros, spørsmål til innhold – gjerne utfordrende – og språklige kommentarer. Responsen burde komme så raskt som mulig. Instruksjonen ble gitt muntlig og noe tilfeldig etter hvert som assistentene var klar til å starte opp. Dette var upløyd mark for oss lærere, og vi startet noe famlende. Vi hadde idéer som vi formidlet, og lot det så delvis være opp til assistentene sjøl å finne *sin* måte å gjøre dette på. Vi stolte på fagkunnskapen og den sunne fornuften deres.

Noen av studentassistentene startet så smått opp før jul, men først fra nyttår av trådte de alle i kraft og bidrog jevnt med skriftlig respons over e-post fram til og med uke 12. Studentene fikk oppgitt e-postadressene til studentassistentene med beskjed om hvem de skulle sende til. De fikk vite at de var lærerstudenter med videreutdanning i norsk. Noen nærmere introduksjon av assistentene fikk de ikke. Studentassistentene møtte aldri studentene i de to klassene ansikt til ansikt. De møttes bare gjennom det skriftlige samspillet på nettet.

Den avsluttende eksamenen i norsk til våren skulle foregå på nynorsk, og studentene ble ved begynnelsen av semesteret oppfordret til å benytte nynorsk i all skrivinga si og da sjølsagt også all e-postkorrespondansen sin. Vi gjorde dem oppmerksom på at de kunne be student-assistentene om språklig hjelp til individuelle tekster.

Studentassistentene greidde etter hvert å utnytte dataverktøyet godt i tilbakemeldingsarbeidet sitt. Dette kommer vi tilbake til under nærstudien av ”Bilde, film, media”-bolken. Vi går der også grundig inn på *hvordan* assistentene ga respons, hva de la vekt på.

Informasjon fra loggene til studentene forteller at de fleste syntes studentassistentene ga god respons og at de hadde faglig utbytte av e-postmeldingene fra dem. Tilbakemeldingene var likevel ikke entydige. Flere peker på at det gikk for lang tid før de fikk tilbakemelding. Når det gikk en uke eller to, så opplevde studentene at de var ferdige med temaet når responsen kom. De var da lite motivert for å ta responsen opp i gruppa, og diskusjonen – som vi hadde håpet på – uteble. Dette var den viktigste grunnen til misnøye. Andre nevner at det var noe ustabil hvem som var ”deres” studentassistent. Studentassistentene kunne gjerne hatt et ansikt, ble også nevnt.

Tre klipp fra studentenes logger kan illustrere disse synspunktene:

*Studentassistentene: Kunne fungert bedre dersom vi aktivt hadde benyttet oss av dem. Responsen vi har fått var bra. Ulempene var at den ofte kom litt seint, og at vi tok oss liten*

*(ingen?) tid til å gå gjennom i gruppa. Bra at vi fikk tilbud om å sende tekster til retting [...] (Helene)*

*Jeg synes studentassistentene har gjort en god jobb. De har vært flinke med fylldige tilbakemeldinger, som har gitt godt læringsutbytte. (Silje)*

*Det at vi fikk studentassistenter som også gav tilbakemelding, gjorde at vi fikk mer tilbakemelding og tilbakemelding med faglig tyngde. Det gav større grunnlag til å arbeide videre på. (Karine, sluttlogg)*

Vi kommer grundigere tilbake til studentassistentenes arbeid i nærstudien seinere i rapporten.

## 8 Samspillet gjennom diskusjonsforum

Vi så spennende muligheter i å få til et diskusjonsforum på Internett, en møteplass der studenter fra hele kullet (ca. 170 stykke) kunne legge inn sine synspunkt, stille spørsmål, svare på andres innlegg – og få i gang meningsbryting. Dialogisk forståing av utvikling og læring lå til grunn for dette tiltaket også. Dess flere dialoger, dess mer læring, var tanke-gangen. Og dess flere dialogarenaer, dess større sjanse ville det være for at alle ville finne en samhandlingsplass der de kunne føle seg hjemme. Betydningen av å ha tilgang til forskjellige arenaer blir understreket av Sjøhelle (2001). I en undersøkelse av studenter i en klasse for IKT-basert lærerutdanning finner hun at det er andre studenter som er aktive på nettet enn de som er aktive i klasserommet. Studentene synes å trives og engasjere seg på ulike måter i ulike sammenhenger.

Vi ønsket diskusjonsforumet som en *åpen* arena der det var nok å registrere seg og få et brukernavn for å bli med. Siden hele kullet ble invitert inn, så vi for oss diskusjoner på tvers av kollokveigrupper og klasser – og at studentene ville få *nye* diskusjonspartnere å prøve seg opp mot. Forumet skulle organiseres rundt tema slik at flere diskusjoner kunne løpe parallelt. På den måten ville det bli mulig for studentene å velge å engasjere seg i det temaet eller de temaene som interesserte dem mest.

### 8.1 Oppstart av diskusjonsforum

Midt i september sendte vi ut en e-postmelding med invitasjon til studentene om å registrere seg i diskusjonsforumet. Dessverre viste det seg at en del tekniske forhold gjorde at det ikke gikk an å skrive inn innlegg ennå, og vi måtte sende kontrabeskjed og be dem smøre seg med tålmodighet. Dette skjedde to ganger. (Gjennom e-postmeldinger prøvde vi å holde interessen for den nye møteplassen oppe):

*Diskusjonsforumet vårt har ikkje kome seg i siget enno. Nokre tekniske ting med organiseringa måtte ordnast først. [...] Når de kjem tilbake frå praksis, er dette på plass. Då skal me lærarane ha opna eit tema og lagt ut eit spørsmål eller to. Så då er det berre å logga seg inn og koma med reaksjonar, flammande innlegg, irriterte oppstøt, spenstige synspunkt, velgrunna innvendingar m.m.*

Først i begynnelsen av november var alt klart og diskusjonsplassen åpnet:

*No er diskusjonsforumet opna! Peer Harry har kome med eit innspel. Vi ventar spent på reaksjonar frå eit kull som vi veit er meningssterke og gjerne tar ein diskusjon!  
Her følgjer adressa til diskusjonsplassen vår på nettet, i fall de skulle ha gløymt å lagra ho:  
<http://debian.alu.hist.no/cgi-bin/mwf/2klassene/forum.pl>  
Klikk dykk inn på denne adressa og følg instruksjonen de får. LUKKE TIL!*

Og så ble det nesten helt stilt.

Vi startet med temaet ”Grammatikk” og spissformuleringa: ”Undervisning i og læring av grammatikk på den tradisjonelle måten er bortkastet arbeid hvis det gjelder å bli bedre til å skrive”. Responsen var skuffende dårlig. Noen få studenter vågde seg frampå med sine syns-punkter, men noen ordentlig diskusjon ble det aldri. Litt seinere startet vi opp et nytt tema, ”Bilder og film”, der vi utfordret studentene med synspunktet at den utstrakte bruken av bilder i dag hemmer barn og unge i å lage egne indre bilder. Responsen på dette innspillet var enda dårligere. Oppfordringer i klesstidene og på forelesningene om å klikke seg inn og delta, hjalp ikke. Vi lurte på hva det var som gikk galt.

### 8.2 Hva gikk galt?

Hvorfor fikk vi ikke diskusjonsforumet til å fungere? Egne refleksjoner og intervju med studenter gir flere grunner.

For det første må den uheldige starten antagelig ta noe av skylden. Flere motiverende e-postmeldinger – med dementi like etterpå, dempet trolig mye av det som i utgangspunktet måtte være av glød og nysgjerrighet blant studentene. Forarbeidet vårt og samarbeidet med dataekspertisen på skolen var ikke godt nok.

Videre er det klart at vi overvurderte studentenes dataferdigheter. Gøril sier det klart i inter-vjuet:

- Gøril:* Fikk meg passord, jeg. Og så kom jeg ikke lenger (ler litt).  
*Intervjuer:* Nei.  
*Gøril:* Nei, vet du – jeg tror faktisk – det tenkte jeg littegranne på, for vi snakket litt om det -  
*Intervjuer:* Ja.  
*Gøril:* Jeg tror kanskje det hadde vært veldig positivt hvis du hadde kjørt en visning, skulle jeg til å si – en gang. Tatt oss med. For det var jo videokanon på det rommet vi hadde også.  
*Intervjuer:* Ja. Ja.  
*Gøril:* Tatt oss inn på diskusjonsnettet, vist oss hvordan vi kan gjøre det.  
*Helene:* Ja.  
*Intervjuer:* Mhm.  
*Gøril:* For for vet du – rett og slett sjøl så skjønnte jeg ikke hvordan jeg skulle bruke det.  
*Intervjuer:* Mhm.  
*Gøril:* I så fall må jeg ærlig innrømme at jeg er ikke så datakyndig at jeg skjønner det -. For jeg var inne og kikket, og så kom jeg ikke noen vei, og så tenkte jeg - nei, det -. Jeg vet ikke hvorfor, det ble ikke noe mer av det, liksom. For ... du skal ikke møte så mye motstand på Internett før – eller sånn på data – før du gir opp på en måte, så det –

Gøril er en aktiv og velorientert student, og vi tror hennes erfaringer kan være representative for flere. Det reinte tekniske var trolig, til tross for at vi vurderte det som svært enkelt, en bar-riere for flere. Terskelen for å våge å meine noe i et så pass ”offentlig” forum, var antagelig også høyere enn vi regnet med:

- Gøril:* Men for min egen del så tror jeg kanskje ... initiativet sjøl, liksom, sånn første innlegg, tror jeg aldri i livet jeg hadde kommet til å gjøre.

Det er mulig at flere ville ha engasjert seg dersom vi hadde startet opp i et mindre og tryggere forum.

Et annet spørsmål er om det var behov for en slik diskusjonsarena blant studentene. De formidler i intervjuet et tvisyn når de ytrer seg om dette. Et diskusjonsforum på nettet avgrenset til klassen meiner de klart ville hatt lite for seg:

- Helene:* Klassen SER vi stort sett så mye - [...] Altså man blander seg jo ikke med de andre klassene.  
*Gøril:* Mhm.  
*Helene:* Så man sitter jo bare sammen med klassen sin. Og da diskuterer man sånt muntlig i kantina, i mye større grad. Så jeg tror ikke det ville fungert innenfor klassen.  
*Gøril:* Ikke kun ha vært klassen.  
*Helene:* Nei, men det kan jo vær forskjell fra studentkull til studentkull igjen. I vår klasse tror jeg ikke det hadde fungert. For folk hadde heller blitt sittende i kantina og diskutert det i timevis.

Men de to studentene ser så absolutt verdien av å kunne diskutere på tvers av klassegrensene.

*Gøril: For da kan du jo få innspill som du ikke har tenkt på innad i klassen heller, som du ikke har hørt før, skulle jeg til å si.*

Men likevel fungerte det ikke. En grunn, i tillegg til de vi allerede har nevnt, kan være at det innenfor et fag med omfang på fem vekttall ble for mange dialogarenaer å forholde seg til.

Ellers så synes det klart at en så uforpliktende møteplass som et åpent diskusjonsforum, krever faglig engasjement for å kunne fungere. Dette engasjementet var ikke alltid til stede. Helene uttrykker seg slik:

*Helene: Men jeg føler også at det ligger litt på ... om det er studentkullet vårt eller ... generelt, tror jeg, egentlig. Folk ER ikke engasjert nok til at vi sitter på nettet og diskuterer faglige spørsmål. [...] Du skal lete lenge for å finne de som iherdig ville sitte der hver dag altså – eller – det krever jo selvfølgelig ikke hver dag, men det krever at de stikker innom, liksom. [...] Det er en veldig god tanke, syns jeg, men folk er ikke motivert.*

Studentene har konstruktive forslag til enkle forbedringer som de meiner ville få et slikt diskusjonsforum til å fungere. Vi har allerede nevnt en steg-for-steg-presentasjon av hvordan man kommer seg inn og hva man gjør når man er kommet inn på nettstedet. De tror ellers at veien å gå er å bygge ut heimesida til norskseksjonen og ta den mer aktivt i bruk i forhold til studentene. Alle viktige beskjeder kunne bli lagt ut der, likens notater knyttet til forelesninger, transparenter, diverse faglige tips m.m. – og linker til aktuelle nettsteder, slik som diskusjons-forumet. Studentene ville da fått for vane å klikke seg inn på heimesida for å se om noe nytt var på gang. ”Og da ville snarveien vært mye kortere til diskusjonsforumet, [...] for da er du inne på norsk – et eller annet,” hevder Helene. Gøril følger opp med: ”Og det skal så lite til før du faktisk blir nysgjerrig.”



## 9 Nærstudie av bolken ”Bilde, film, media” – med fokus på responsarbeidet til studentassistentane<sup>1</sup>

I dette kapitlet stoppar vi opp ved bolken ”Bilde, film, media” og følgjer den på nært hald. Bolken gjekk over fire veker i januar. Vi ser på innhald og eigenskapar ved den diskursen som tre av studentassistentane deltok i i denne perioden. Vi er interesserte i å finna meir ut av *korleis studentassistentane gav respons* og å reflektera over korleis denne responsen fungerte. Spørsmåla vi søker svar på, kan formulerast som følgjande:

- Kva slags respons gav studentassistentane?
- Korleis vart denne responsen tatt imot?
- Kva slags læringsutbytte gav dette samspelet?

Analysane blir underbygde med informasjon frå logger og intervju med studentar og studentassistentar. Kapitlet endar opp med nokre idear til retningslinjer for studentassistentar og andre som skal arbeida med å gi respons over nettet.

Når vi valde å gå inn i akkurat bolken ”Bilde, film, media”, var det fordi vi i denne perioden for første gong hadde heile undervisningsmodellen i funksjon, - og arbeidsopplegget fungerte. I tillegg har vi god dokumentasjon på arbeidet i denne bolken.

Vi byrjar med å presentera bolken.

### 9.1 Bilde, film, media-bolken

Målet med denne bolken var at studentane skulle tileigna seg grunnleggjande kunnskap om bilete og biletmedium – både stillestående og levande. Studieplanen såg slik ut:

#### Veke 1: **Studieveke: Bildeanalyse**

\* Borgersen & Ellingsen: *Bildeanalyse*. Kap. 1 og 8

Veke 2: **Bildeanalyse og bildeboka** 3 t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Birkeland & Storås: *Den norske biletboka*. Kap. 6

\* Austrem & Düzakin: *Tvillingbror*

Veke 3: **Teikneseriar** ff (gjesteforelesing v/ Morland, Botnen og Wilson) + 1t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Frå prosjektoppg. *Barn og tegneserier* (Morland, Botnen og Wilson) s. 8-11 (vert delt ut)

Veke 4: **Film** ff (PHB) + 1t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Kulset & Solum: *Introduksjon til film*. Kap. 1

(ff står for fellesforelesing)

Den aktuelle bolken starta med ei studieveke der studentane på eiga hand skulle lesa seg opp på biletanalyse. Når dei så møtte til undervisning i veke 2, føresette vi at dei hadde tileigna seg grunnleggjande kunnskap innanfor fagfeltet. I klassetimane i veke 2 gikk vi igjennom M. Kaldhol & W. Øyen: *Farvel Rune* i samla klasse. Vi brukte mykje tid på å ”lesa” bileta, - men framheva også samstundes ikonoteksten, det tette samspelet mellom bilete og tekst. *Farvel Rune* vart brukt som eit illustrerande eksempel på korleis ein kan lesa biletbøker.

Veke 3 starta med fellesforelesing om teikneseriar for heile kullet. Til å halda denne forelesinga hadde vi invitert tre lærarar som nyleg hadde tatt vidareutdanning hos oss, og som då hadde skrive prosjektoppgåve (svært god!) om teikneseriar. Dei heldt ei forelesing solid forankra i eigne erfaringar.

Veke 4 hadde film som tema, og vi starta også her opp med fellesforelesing, ei innføring i dei mest vanlege trekka ved filmkomposisjon og filmspråk.

---

<sup>1</sup> Frå no av og ut studieåret gjekk all skrivning i norskfaget føre seg på nynorsk, både hos studentane og lærarane. Vi finn det naturleg også å nytta nynorsk når vi rapporterer frå den perioden.

Kollokvieoppgåvene i denne bolken gjekk i kortversjon ut på følgjande:

Veke 2: Analyse og presentasjon av ei biletbok.

Veke 3: Beskriva og vurderer verkemiddel i teikneseriar, alternativt laga teikneserie der dei tok i bruk ulike verkemiddel.

Veke 4: Analyse av ein kortfilm der målet var å få betre filmforståing ved å læra å sjå etter korleis film er laga.

Dei fullstendige oppgåvetekstane er gjengjevne i Vedlegg 7.

Studentane arbeidde ivrig frå starten av i denne bolken. Tekstane etter dei ulike kollokviearbeida blei sende via e-post til både kameratgruppa, studentassistentane og lærarane.

## 9.2 Studentassistentane og mediet

Studentassistentane hadde fått informasjon om å gi respons på dei elektroniske kollokvietekstane til studentane i samsvar med innsikta dei hadde i prosessorientert skrivning, og å senda denne responsen på e-post tilbake til kollokviegruppene. *Korleis* dei skulle gjera dette, blei det opp til assistentane sjølve å finna ut av. Og dei løyste dette på ulike måtar. Utskriftene fortel om tre ulike måtar å gi respons på:

- Assistentane markerer feil – og andre forhold – med farge og skriv kommentarar i margin. Dei nyttar inn i mellom ulike fargar på markeringane og skriv kommentarane uti margin med tilsvarande farge på skrifta.
- Ein annan måte er å skriva responsen inn i tekstboksar og så visa til stader i teksten med piler.
- Den tredje måten å gi respons på, er å nytta kommentarfunksjonen i Word: Vis → Verktøylinjer → Gjennomgang. Ved hjelp av dette verktøyet legg ein inn kommentarar *bak* merka ord eller felt i teksten, slik at studentane ved å føra markøren over desse stadene får opp kommentarar og kan lesa relativt fyldige responsar frå assistentane.

Vedlegg 8 viser døme på desse ulike måtane å gi respons på.

Alle assistentane byrjar med fargemarkering og kommentarar i margin. *Ei* held fram med denne måten å arbeida på gjennom heile bolken – og for så vidt gjennom heile semesteret – medan dei to andre ganske raskt byrjar å prøva ut kommentarverktøyet i Word. Begge desse assistentane gir, gjennom korte PS til responsen, presis rettleiing i korleis verktøyet skal brukast:

*Set markøren over dei gule felte så vil det på nokre av dei koma opp ei lita melding. Mange av dei er skrivefeil. Slå opp og lær dei!*

*Tekstboksane i margin inneheld kommentarar til innhaldet i teksten, medan små merkelappar (dei poppar opp når du flyttar musknappen på dei gule felte) i sjølve teksten er respons som går meir på spesifikke setningar eller ord.*

*Om de ikkje får fram ein melding når de setter markøren/pila på dei gule feltane, så må de gå inn på: Vis (heilt oppe til venstre), ve Verktøylinjer, vel Gjennomgang. No får de ei heilt ny linje med blant anna tre gule firkantar på. Klikk på den eine firkanten som heiter "sett inn merknader". No får de opp alle kommentarane mine nedst på sia.*

Ein felles møteplass der studentassistentane kunne utveksla erfaringar, drøfta idear og lufta usikkerheit, ville vore gunstig i denne samanhengen. Det kunne letta arbeidet for assistentane og gjort at dei i fellesskap kunne ha kome fram til betre måtar å gi respons på, enn det dei makta åleine.

## 9.3 Respons frå studentassistentane

Kva respons gav så studentassistentane? Vi har gått gjennom responsen frå 26 tekstar og kategorisert kommentarane i forhold til kva responsen omhandlar. Vi enda da opp med tre kategoriar:

1. Respons på språklege og tekstuelle forhold ved teksten
2. Respons på tekstens innhald

### 3. Respons på korleis teksten fungerer (bruk)

#### 9.3.1 Respons på språklege og tekstuelle forhold ved teksten

Alle tekstane er skrivne på nynorsk, og det *nynorske formverket* får mange kommentarar. Assistentane har tre måtar å gjera dette på:

- Dei går inn og markerer ord som er skrivne feil med gult, og gir så den riktige forma eller bøyinga i marginen. Når studentane skriver "I femte oppslag teljar ho ...", utløyser det "å telje – tel – talde" i marginen, og "Ho er tekna i svart kvitt" fører til at assistenten skriv "teikna" i marginen. Assistentane kjem også med reglar. Når studentane skriv "inga sykkel", kommenterer dei "inga vert berre brukt om hokjønn".
- Dei markerer feilskrivne ord med gult, men gir ikkje den riktige forma. I staden skriv dei kommentarar som "De har nokre nynorskfeil. Slå opp i ordboka slik at de lærer dei ein gong for alle", "Det heiter ikkje tegn på nynorsk. Slå opp", eller enda meir bydande: "Slå opp i ordboka og lær dei!".
- Når språket er bra, finn vi kommentarar som: "Ingen grove feil. Hald berre fram med å skrive..."

Assistentane kommenterer også *val av ord*. Desse kommentarane kjem i form av påbod. Dei ber til dømes studentane bruka "sannsynligvis" eller "sikkert" i staden for "antagelig", "kraftig" eller "brutalt" i staden for "valdsamt". Dei er også opptatt av å stimulera studentane til å bruka fagord: "Fint at de nyttar ord som oppslag og biletperspektiv, det visar at de veit kva de talar om".

Manglande eller feil bruk av *avsnitt* blir svært ofte påpeikt:

*Teksten blir veldig rotete da de ikkje beherskar bruk av avsnitt.*

*Det er viktig å lære seg inndeling av avsnitt. Bruk enten innrykk eller ei open linje for å markere nytt avsnitt. Skriv ikkje halve linjer! Lær det no så slipp de problem på eksamen.*

Når det gjelder teksten som *sjanger*, finn vi berre einskilde indirekte kommentarar. Utan at det vert sagt eksplisitt, er det nok eksamenssjangeren, fagartikkelen, assistentane har i tankane når dei gir respons. Dei godtar ikkje for mykje stikkord. Dei kommenterer "ikkje bruk PS i ein slik tekst", og dei forventar grunngjeving av synspunkt. Ein bokpresentasjon bør innehalda bestemte moment: namn på forfattaren, tittel på boka, utgivarår, handlingsreferat, tema, bruk av virkemiddel m.m. Ein av assistentane skriv til dømes:

*Bra at de tar med eit samandrag frå boka, men hugs at det berre skal ha med det aller viktigaste. Eg trur de bomma litt her.*

#### 9.3.2 Respons på tekstens innhald

Svært mykje av responsen som studentassistentane gir, går på innhaldet i kollokvietekstane. Det er tydeleg at dei ønskjer å ta tekstane på alvor og at dei prøver å gå inn i dialog med studentane og få i gang refleksjonar hos dei kring faglege spørsmål. Dei formar responsen som spørsmål, som ros, dei oppfordrar studentane til å gå vidare på einskilde tema, dei gir fagleg påfyll og etterlyser moment, og kjem også med tilbakemelding ved å markera eigne synspunkt. I det følgjande tar vi føre oss desse ulike måtane å gi respons på og illustrerer med døme.

##### A. Respons i form av spørsmål

Responsen inneheld mange spørsmål. Eit nærare blikk på desse spørsmåla viser at dei spelar ulike roller i forhold til studentane.

1. Mange av dei handlar om å få studentane til å gå *djupare inn i tekstane* som dei analyserer:
  - *Kva kjenneteiknar teksten? Er det poesi?*

- *Står teksten i eller utanfor bileta?*
2. Ei rekkje spørsmål handlar også om å få studentane til å ta steget frå beskriving av tekstar til *tolking*:
    - *Kva seier interiøret om familiens økonomi?*
    - *Kvifor er faren overdimensjonert og gjennomsliktig?*
    - *Kvifor trur de det er nytta foto til å illustrera?*
  3. Vidare har ein del spørsmål som funksjon å få studentane til å *grunngi synspunkta* sine, underbyggja påstandar. Det er underforstått at påstandar utan 'belegg' held ikkje i ein fagtekst.
    - *Ei gruppe påstår at boka dei analyserer ikkje passar for barn. Assistenten spør då: Kvifor? Kven er den da for? Vaksne? Ungdom?*
    - *Kvifor er det kjedeleg?*
    - *Gammal = god?*
    - *Kva gjer bileta så spesielle?*
  4. Ei anna stor gruppe av spørsmål handlar om å få studentane til å *ta i bruk teori*, til å gjera seg nytte av fagterminologi. Spørsmåla synest ha som føremål å pensa studentane inn mot ei større fagleggjing av synspunkta og tankane sine.
    - *Godt observert. Kan vi kalle dette ein form for frampeik?*
    - *Kva slags perspektiv er brukt?*
    - *Kva trur de er tema og budskapet i boka?*
  5. I tillegg til desse fire hovudgruppene av spørsmål finn vi også nokre spørsmål av meir *overordna fagleg karakter*.
    - *Må bøker ha moral?*
    - *Må alle barnebøker vere glade?*
    - *Kan barn setje pris på ein open slutt?*

Det er ofte stor intensitet i måten spørsmåla blir brukt på i responsen. Ein får inntrykk av at assistentane insisterer på at studentane skal vidare. Dei får ikkje sleppa refleksjonane der dei stoppa i første omgang:

- *Trur de ikkje denne boka vil vere aktuell å bruke i skulen? Kvifor, kvifor ikkje? Sjå på tema de fann i boka. Finn de ingen situasjonar der boka kan brukast?*
- *Supert at de nemner kontrastbruken i bileta som verkemiddel, men kva for ein verknad har det? Kva vert kontrastert? Kva gjer dette med budskapet?*

Det verkar som om assistentane ønskjer å dytta studentane vidare.

## **B. Respons i form av ros**

Studentassistentane er relativt rause med å gi ros. Denne rosen kan delast inn i to ulike typar:

1. Uspesifikk ros  
Denne rosen fortel berre at det er eit eller anna i teksten som er bra, men seier ikkje noko om *kva* det er som er bra. Det handlar om ein ganske så generell ros:
  - *Flott!*
  - *Mykje bra!*
2. Spesifikk ros  
I den spesifikke rosen presiserer assistentane *kva* det er dei synest er bra og ofte også *kvifor* dei meiner det er bra.

*KVA:*

- *Kjempefin kontrast! Det er slik det skal gjerast.*
- *Mange interessante synspunkt!*
- *Bra refleksjon!*
- *Det er bra at de seier noko om verknaden verkemidla har. Bonus!!!!*
- *De får ein stor pluss for å tenkje på den funksjonelle sida av boka!*

*KVIFOR:*

- *Kjempeflott at de viser til konkrete døme ...! Det gjer analysen meir truverdig og gir han tyngde og autoritet.*
- *Fint at de nyttar ord som oppslag og biletperspektiv, det visar at de veit kva de talar om.*

### **C. Oppmoding til å gå vidare**

Ein del ros stoppar ikkje opp ved at assistentane peikar på kva som er bra og eventuelt kvifor. I tillegg går dei eit steg vidare med oppmoding om å gjera noko meir ut av bestemte poeng eller tema i teksten:

- *De har all grunn til å vere nøgde med verkemiddelleitinga dykkar. Eg kan sjå at de verkeleg har jobba.... Likevel, eit lite tips: Ikkje berre nemn kva verkemiddel som fins i teksten og på bileta og korleis dei opptrer. Vurder og verknaden av dei, korleis dei er med på å få fram bodskapen, kva dei gjer med ikonoteksten.*
- *Eg saknar litt informasjon om teksten, og kor den er plassert i boka.*
- *Interessant. Sei meir om dette.*

Dette er ein type respons som i klartekst fortel at assistentane gjerne vil at studentane skal koma seg vidare både i fagleg forståing og i tekstutvikling.

### **D. Respons i form av fagleg påminning og påfyll**

Innimellom får responsen eit "belærande" preg. Assistentane ser at studentane manglar kunnskap eller at noko er misforstått, og kjem med korte faglege opplysningar:

- *Temaet skal vere kort som t.d.: "temaet er vennskap".*
- *Hugs at i lyrikken talar vi om verselinjer som til saman dannar strofer.*
- *Vi seier at ei biletbok har oppslag og ikkje sider.*

### **E. Respons i form av markering av eigne synspunkt**

Responsen som plasserer seg under denne kategorien, gir klårt uttrykk for kva studentassistentane meiner om innhaldet i det studentane skriv.

- *Eg ville ikkje ha kome med slike spekulasjonar.*
- *Eg er heilt einig med dykk, biletene fortel oss ikkje noko anna enn det som kjem fram i teksten.*
- *Dette trur eg de har heilt rett i!*

Gjennom slike ytringar signaliserer assistentane at dei er interesserte i det studentane skriv, i dei tankane dei formidlar. Dei opptrer som ekte mottakarar.

### 9.3.3 Respons på korleis teksten fungerer

Denne siste typen respons førekjem ikkje så ofte, men når han dukkar opp, så fungerer han svært godt. Han gir studentane melding om at teksten vert lesen som ein tekst med eit innhald som interesserer. Ein av assistentane skriv til dømes i sin respons til ein av biletboktekstane:

*De har fått meg til å ville sjå og lese denne boka!*

Det er rimeleg at slik respons inspirerer skrivarane og gir dei sjølvtilitt.

På same måten fungerer den responsen som vart gitt på to av teikneseriane produserte i veke 4. Assistenten gir tilbakemelding ved å gå inn og analysa dei. Ho ser på ulike verkemiddel, perspektiv, kameravinkel med meir. På denne måten viser ho kva studentane har fått til. Ho løftar fram tekstane til studentane, - tar dei på alvor. Desse analysane sender ho så tilbake som sin respons. Her fungerer assistenten som ein svært god responsgivar. Ho viser tekstprodu-sentane tillit og møter tekstane med nysgjerrig interesse. Slik legg ho grunnlaget for å få til ein god dialog – og å gi studentane lyst til å gå vidare med å fordjupa seg i fagstoffet og å laga nye tekstar. Nedanfor tar vi med den analysen gruppe 5 i 2B fekk som respons på sin åtte sider lange teikneserie om ”Jakten på den forsvunne kollokviegruppe”:

*”Jakten på den forsvunne kollokviegruppe”, gruppe 5*

*Først av alt; eg er imponert over innsatsen og originaliteten! Denne teikneserien må det liggje mykje arbeid bak. De viser at de kjenner sjangeren godt. Eg kan ikkje kommentere verkemidla i kvart bilde, men eg kjem inn på nokre av dei.*

*Eg ser at de har tenkt på kva bildeutsnitt som passar i starten av ei historie – heiltotal-, total- og halvtotalbilde. Ramma for historia er sett. Her vert spenninga bygd opp på ein god måte, med godt samsvar mellom bilde og tekst.*

*I bilde 4-6 skjer det noko interessant med ikonoteksten. Teksten fortel om kollokviearbeid, medan bilda viser kortspel. Tilsaman fortel desse rutene på ein humoristisk måte om kollokviearbeid, der lesaren kan bruke egne erfaringar. Utover i teikneserien tek de i bruk mange ulike verkemiddel og gjer greie for dei på ein enkel måte. Historia har ei god avrunding der alt fell på plass, Tore får ein ny sjanse og dei andre kjem til ei erkjenning av at ”ingenting kjem av seg sjølv”. Kan ein tolke moralen til at det ikkje er nok å spele kort i kollokvietida, ein må også arbeide med pensum for å greie seg på lærarhøgskulen?*

*Historia er god, og bilde og tekst spelar med og mot kvarandre på ein artig måte.*

*Tittelen burde ha vore på nynorsk når teksten er skriven på nynorsk. Det kan sjå ut som om de improviserer litt for å finne nynorskord, bruk ordlista for å sjekke om orda kan brukast: himla, beryktade, kollokviearbete, innetanande, tå. Grammatikken er ikkje så verst, de manglar meir ei kjenlse av kva ord som kan brukast på nynorsk. Tenk nynorsk heile tida når de skriv, ikkje tenk bokmål først for så å omsetje til nynorsk.*

*Solveig*

## 4.1 Anna respons

Dei fleste responsane frå studentassistentane vert avrunda med ein oppsummerande slutt-kommentar. Desse kommentarane har svært ulikt omfang. Mange blir avslutta med ei oppmuntrande setning:

- *De er på god vei. Lykke til.*

- Lukke til med vidare skriving og analysering!

Ein av assistentane kjem også med direkte invitasjon til vidare dialog:

*Om de er noko de lurar på i samband med responsen, berre send meg ein e-post.*

Ho avsluttar dessutan alltid med eit smileandlet: *Ida* 😊

## 9.4 Tre ulike responsstilar

Studien viser at dei tre studentassistentane utvikla kvar sin måte å gi respons på, kvar sin responsstil, kan ein seia.

*SOLVEIG<sup>2</sup>: nøktern og distansert*

- Solveig er relativt *knapp og nøktern* i sin respons.
- Ho gir *god plass til å kommentera språklege feil*,
- og ho gir tilbakemelding på innhaldet i form av *korte margkommentarar* som ”Grundig og bra!”, ”Fint med eksempel”, ”Ei vid tolking, men kanskje muleg?”
- Solveig kjem sjeldan med direkte krav, ho *set sjeldan ord på forventningar til teksten*. Responsen hennar peikar i liten grad utover sjølve teksten og framover mot nye tekstar. Ho har altså få innspel som fører tanken vidare.
- To av responsane hennar merkjer seg ut med større engasjement og nærleik. Det er dei to der ho *analyserer teikneseriar* frå studentane.
- Solveig gir gjennom responsen sin eit fagleg solid inntrykk, særleg i forhold til form-sida ved tekstane. Den knappe stilen hennar gir eit inntrykk av *avstand og avgrensa engasjement*, og ho framstår som ein noko forsiktig og distansert responsgivar.

*INGUNN: spontan og ekspanderande*

- Ingunn synest *spontan og raus* i sin respons.
- Dei fleste kommentarane hennar er knytte til den *innhaldsmessige sida* ved tekstane. Ho sender *mange spørsmål* tilbake til skivarane, spørsmål som utfordrar studentane og insisterer på vidare refleksjon. Ingunn er såleis ganske *krevande* i sin respons. Ho krev at studentane går inn i fagstoffet ein gong til på leit etter nye svar (t.d. ”Kva legg de i ”stort samsvar” mellom bilete og tekst?”). Slike *ekspanderande spørsmål* er eit særtrekk ved Ingunn sin respons.
- Elles så gir Ingunn også respons på meir formelle trekk. Ho er opptatt av at studentane skal bruka *avsnitt* for å rydda i tekstane sine. Når det gjeld feil i det nynorske form-verket, viser ho som oftast til ordboka. Slike kommentarar kan gjerne ha ei relativt munnleg uttrykksform: ”Oj da. Dette er ikkje bra. Slå opp.”
- Eit anna særtrekk ved Ingunn sin responsstil er dei *lange sluttkommentarane*. Dei har ein relativt fast struktur der Ingunn først kjem med eit par stadfestande og rosande kommentarar til teksten. Ho seier noko om kva ho saknar, stiller spørsmål og kjem med *råd* til bruk i vidare arbeid. (t.d. ”Hugs å vere tekstspesifikk og grunngi det de seier med døme frå boka”). Ingunn har alltid

---

<sup>2</sup> Vi har gitt studentassistentane som var involvert i 2A og 2B fiktive namn: Solveig, Ingunn og Ida.

eit eller anna framtidretta element i responsen sin. Ho nemner alltid noko det er viktig å ta med seg inn i nye arbeid.

- Ingunn står fram som ein beintfram, tydeleg, nyansert og krevande responsgivar, men ferdigheitene hennar i nynorsk sviktar. Ho er ingen god rollemodell. Nynorsk-blunderane undergrev den faglege autoriteten hennar.

#### *IDA: inviterande og støttande*

- Ida avgrensar seg til å gi meir *generelle kommentarar til språket* (t.d. ”Språket: Berre hald fram i same spor. Nynorsken flyt stort sett fint ...”). Sjølv fungerer ho som ein god språkleg rollemodell gjennom responsen ho skriv.
- Ida konsentrerer seg dermed mest om innhaldet itekstane til studentane. Det som særmerker responsen til Ida, er dei mange *bekreftande og anerkjennande kommen-tarane* hennar: ”De har all grunn til å vere nøgd med verkemiddelleitinga dykkar” og ”Det er godt de nemner samspelet mellom tekst og bilete.” Ho stiller ein del spørsmål, men vel like ofte å presentera kommentarane sine på følgjande *inviterande og støttande måte*: ”Dette er eit godt parti! Eg skulle gjerne likt å høyre korleis de tolkar bruken av synsvinkel i denne boka.” I same inviterande ånd ber ho dei ta kontakt via e-post dersom det er noko dei lurar på.
- Samstundes som Ida er svært imøtekommande, stiller ho også strenge krav og gir klår beskjed når noko ikkje held mål, og Ida trer slik fram som ein tydeleg og nærverande responsgivar.

## 9.5 Kva seier loggar og intervju om arbeidet til studentassistentane?

### 9.5.1 Reaksjonar frå studentane

Det kunne vera av stor interesse å finna ut av kva for ein av desse responsstilane studentane opplevde fungerte best. Det må bli tema i ein ny studie. Dessverre har vi i denne studien ikkje detaljert nok informasjon frå studentane til å kunna svara skikkeleg på det. Men gjennom loggar og intervju har me ein del informasjon.

#### A. Positive reaksjonar

Dei aller fleste er positive til responsen frå studentassistentane. Dei gir uttrykk for det gjen-nom *generelle kommentarar*:

- *Studentassistenten gjør en veldig god jobb!! (Anne Kath.)*
- *Eg synest eg har fått god tilbakemelding frå studentassistentane – og kameratgruppa. (Anne Berit)*
- *”... det er positivt å få respons på et arbeid, [...]. Studentassistentene bør dere fortsette med! (Gøril)*

Elles framhevar fleire at dei synest responsen er bra fordi dei får *tilbakemelding på nynorsken* sin:

*Studentassistentane har gitt gode responser, så det har vært lærerikt, spesielt med tanke på nynorsken! (Anne Kath.)*

Andre grunngir den positive innstillinga si med at responsen gav *faglig utbytte*:



*Det at vi fikk studentassistentar som også gav tilbakemelding, gjorde at vi fikk mer tilbakemelding, og tilbakemelding med faglig tyngde. Det gav større grunnlag til å arbeide vidare på. (Karine)*

Andre igjen var opptatt av rolla til *studentassistentane som mottakarar*:

*[...] kjekt å få respons frå studentassistentane [...] føler at arbeidet ikkje er gjort fånyttas, ... og ein får sjå ein "ukjend" person si vurdering og refleksjon (Litt "eksamensaktig"). (Marit R.)*

### **B. Negative reaksjonar**

Nokre – rettnok eit klårt mindretal – er kritiske og jamvel negative. *Ein* seier det så tydeleg:

*Bruk av studentassistentar skjønar eg ikkje hensikten med anna enn å lette arbeidet for læraren. (Marit H.)*

Dei fleste andre presenterer eit meir nyansert syn og ser både positive og negative trekk. Av grunnar til at ordninga ikkje har fungert optimalt, trekkjer dei fram følgjande:

- 1) Dei hadde klare forventningar om hjelp frå studentassistentane til nynorsken, og uttrykkjer misnøye når forventningane ikkje blir innfridde:

*Studentassistentane har vore for fokuserte på innhaldet i teksten, i staden for å ha fokus på nynorsken. Var ikkje det heile meininga med å sende eit eksemplar til studentassistentane? (Gøril)*

- 2) Fleire peikar på *det upersonlege forholdet* dei hadde til studentassistentane.

*Linn Mari seir det slik i intervjuet:  
Det hadde kanskje vært litt ... artig å treffe dem, bare.  
Vi traff hun ene en gang ... bare det, å ha et ansikt – vite hvem du egentlig sender til.*

- 3) *Den knappe tida* er eit tredje moment som blir trekt fram:

*Responsen vi har fått var bra. Ulempene var at den ofte kom litt seint, og at vi tok oss liten (ingen?) tid til å gå gjennom i gruppa. (Helene)*

*Frå intervju:*

*Gøril: Jeg var mest spent de gangene jeg hadde skrevet sjøl, jeg; for å se hvordan nynorsken min gikk, skulle jeg til å si*

*Helene: Ja, det var mer DET*

*Gøril: DER syntes jeg de kom inn veldig positivt, de studentassistentene. Mens for det faglige så følte jeg ikke noe behov – altså ... følte jeg på en måte at de kom sånn ... sånn ekstra – som hun sier – to uker etterpå ...*

*Helene: Skal det komme, så må det nesten komme to dager etter, hvis det skal ha noe for seg, syns jeg.*

*Gøril: [...] nynorskcommentarer er like aktuelle to uker etter – men ikke de som går på faglig innhold*

### **9.5.2 Reaksjonar frå studentassistentane**

Den personlege kontakten var også tema i intervjuet med studentassistentane. Dei framheva at *den personlege kontakten* er ein vesentleg føresetnad for å kunna gi god respons. Denne kontakten kunne vore betre. Dei kunne godt tenkt seg å ha møtt klassane, å ha hatt muligheit til å stikka innom til dei i ny og ne. Slik kontakt ville

gjort det lettare for studentane å be om individuell behandling<sup>3</sup>. Dessutan kunne det òg ha ført til at assistentane fekk tilbake-meldingar på korleis responsen deira fungerte. For studentassistentane er det også viktig å ha ei oppleving av at arbeidet fører til noko, hevda dei. Dette er eit synspunkt som vi finn det verd å merka oss. Å visa entusiasme over e-post syntes dei kunne vera vanskeleg. Dei antyda at *det* kunne vore lettare å få til dersom den personlege kontakten var oppretta.

## 9.5 Drøfting

I kva grad vart så responsen tatt imot og innlemma i kunnskapskonstruksjonen til studentane? Svaret på dette spørsmålet er uklårt. I loggane og intervjua er studentane korte på dette punktet. Som resultatata ovanfor viser, så formulerer dei seg knapt og generelt om samspelet med studentassistentane. I loggane er dei mest opptatt av å skriva om det dei har føre seg i kollokviegruppene. Aktiviteten *der* gir dei ei klår oppleving av å læra. I desse gruppene fekk dei diskutert seg gjennom fagstoffet og drøfta utfordrande spørsmål. Assistentane sine innspel kom for seint til å få nokon plass i desse drøftingane deira. Bidraga deira vart sett på som interessante supplement, men dei vart antageleg i liten grad ein del av den aktive kunnskaps-konstruksjonen deira. Når responsen kom i retur, var studentane som oftast ein heilt annan plass i faget, opptatt med heilt andre spørsmål og dermed ikkje særleg mottakelege.

Norskfagets eigenart i grunnutdanninga i allmennlærerstudiet må ta ein vesentleg del av skulda for dette. Studentane skal her få innblikk i ei rekkje ulike tema, noko som fører til raske skift i fokus frå veke til veke. Studentassistentane våre måtte ha *tid* på seg for å kunna gi kvalifisert respons, dermed kom responsen ofte i utakt med den faglege progresjonen til studentane. Dei gode ”møta” mellom assistentane sin respons og studentane sine tankar og refleksjonar synest difor ofte å ha uteblitt. Det låg heller ingen forpliktelse – eller forventning på studentane om å gå vidare på responsen. Dermed vart det for lite av ’mellom-prosessar’ (jf. dialogisme). Responsen fekk for mykje preg av til-frå-kommunikasjon (jf. monologisme). Og godt utforma respons fall dermed truleg ofte på steingrunn. Loggane og intervjua gir signal om at vi ikkje greidde å utnytta godt nok potensialet i eit slikt samspel.

Ein annan grunn til at responsarbeidet ikkje alltid var optimalt, var at den *personlege kontakten* mangla. Begge partar, både studentane og studentassistentane, gir uttrykk for at dei sakna den. Og det var utan tvil ein utilgiveleg glipp frå lærarane si side at vi ikkje la betre til rette denne delen. I ettertid ser vi klårt at det er svært viktig – ja, avgjerande – å få etablert ein slik personleg kontakt i utgangspunktet. Ein viss kontakt er ein føresetnad for å kunna få etablert ei felles situasjonsforståing, der ein mellom anna får avklara forventningar til kva samspelet skal gå ut på.

Betre personleg kontakt kunne ha opna opp for at kollokviegruppene også kunne ha tinga respons, at assistentane kunne gjort direkte avtalar med gruppene. Eit andlet bak teikna på skjermen ville truleg gjort det lettare å inngå slike avtalar og gjort samspelet meir forpliktande.

Vellukka responsarbeid inneber at mottakaren tar imot responsen og *går inn i dialog med han*. Tilbakemeldingane våre peikar i retning av at det er dette siste leddet vi må

---

<sup>3</sup> Jf. Gøril (student) i intervju (s.23): ”man kan bruke dem litt mer personlig, altså individuelt, holdt jeg på å si. ... ofte sånn en føler personlig at en får størst utbytt, hvis en har sånn – en til en”

prøva å arbeida vidare med for å lukkast betre med å få til ekte responsamspel – og følgjande god læring.

## 9.6 Idear til korleis ein kan leggja forholda betre til rette for eit godt samspel mellom studentassistentar og studentar:

- *Gi studentassistentane eit ansikt.* Presenter dei for klassane. Kva med å la studentassistentar av og til stikka innom kollokviegruppene "sine"? I det heile la assistentane bli meir synlege i undervisninga.
- *"Resposnmøte"* med lærarar. Avklaring av kva ein forventar av assistentane, drøfting av kva god respons er, korleis dette best kan gjerast over nettet (t.d. anna programvare?), informasjon om klassane og studieforløpet med meir.
- *Studentassistentforum:* Ein felles møteplass for studentassistentane der dei kunne utveksla erfaringar, drøfta idear, lufta usikkerheit. Diskusjon av kva forventningar og krav det er rimeleg å ha til kollokvietekstane dei ulike vekene.
- *Meir intensivt arbeid i temabolkar.* Ei slik organisering ville gjera det lettare å få til gode dialogar mellom studentassistentar og studentar - der dei *over tid* kunne følgja opp og føra vidare drøfting og utprøving av ulike synspunkt/tema.

## 10 Eksamen

Eksamen i norskstudiet på grunnutdanninga består av en hjemmeeksamen som tas i 3. semester, og en individuell skriftlig eksamen som tas ved slutten av 4. semester. Før eksamen i 3. semester trekkes det hvilken målform eksamen skal ha. Grunnutdanninga 1999-2001 trakk bokmål til hjemmeeksamen, og fikk følgelig nynorsk på den individuelle skriftlige eksamen i 4.semester. Manglende nynorskferdigheter er en av de viktigste strykårsaker i faget i lærer-utdanninga, og vi ble urolige for at det at de skulle skrive nynorsk uten hjelpemidler i 4. semester, ville føre til en høy strykprosent. Våre bekymringer ble gjort til skamme. Stryk-prosenten på 15 var på linje med hva den tidligere har vært, og gjennomsnittskarakteren for de beståtte ble 3.0. Den ligger vanligvis mellom 2.8 og 3.0, best dersom en skriver bokmål. Eksamensresultatene gir altså ikke grunnlag for å hevde at den læring som hadde foregått, var dårligere enn med tidligere opplegg.<sup>4</sup>

## 11 Refleksjoner i ettertid

Fra våre forsøksprosjekter med fjernundervisning på nett vet vi at en av de viktigste snubletråder når det gjelder læring ved hjelp av IKT, er det å finne balansen mellom ATA (ansikt til ansikt) og IKT, det å avhjelpe studentens ensomhet foran maskinen. Blir den for følbart, gir studenten opp. Dette punktet er selvfølgelig forskjellig for hver enkelt, så når en skal finne balansen i en klasse, gjelder det å finne det punkt der færrest faller av. Noen vil alltid falle av. I fjernundervisning blir denne balansen framskaffet ved hjelp av samlinger der den levende læreren møter studentene og gir den skjermen de senere møter, et ansikt. Vårt prosjekt var ikke fjernundervisning, men den samme mekanismen gjorde seg gjeldende her også. Loggene er nokså entydige på dette, man får for lite tilbakemelding på sin læring, "det er som å sende svaret sitt ut i "intet", sies det. Det blir spesielt viktig at denne tilbake-meldingen er knyttet til et ansikt. Det skjønte vi til fulle når vi gjorde blunderen med ikke å gi studentassistentene et ansikt for klassen. Mange var fornøyd med responsen, men de

---

<sup>4</sup> Her er det viktig å være klar over at tallkarakterene brukes forskjellig i lærerutdanninga og på universitetene. I stedet for universitetenes grenser på laudabilis, haud illaudabilis osv. er lærerutdanningens tall en omregning av de tidligere bokstavkarakterene. 2.8 vil da være midt i skiktet Godt.

ville gjerne ha sett den som ga den. Nå møtte vi klassen i alle fall en time hver uke, halvparten av tiden tre. Klagen over for lite lærerfjes og respons fra lærer, er likevel unison. Her kan vi merke en forskjell mellom de to klassene, jf. omtalen av de to lærerrollene i kapitlet om sam-spillet mellom studentene og lærerne. Klagene var sterkest fra den klassen der læreren insisterte sterkest på "ansvar for egen læring". Der er den entydig.

Det man kan undres på i denne sammenheng, er om dette behovet for en "levende" medspiller i læringsprosessen springer ut av et behov for å skape kunnskap sammen med andre - i dialogiske situasjoner, noe som ville være i pakt med ekte bakhtinsk tanke, eller om det er resultatet av en sosialisering der eleven/studenten alltid har hatt en lederperson å forholde seg til, altså brudd på en vane. Svaret på dette spørsmålet vil være avgjørende for svaret vi ender opp med på spørsmålet om forholdet mellom ATA og IKT. For å svare på dette spørsmålet blir vi nødt til å se på læringsresultat. Og det er vanskelig. Vi har bare kollokviegruppens svar. Vi har vurdert dem som bedre svar enn det vi får i klasserommet, i en muntlig dialog med samme tidsbruk. Vi har også vurdert dem i mengde som et bedre resultat enn det vi ville fått til på den samme tid i en muntlig dialog i klasserommet, for de fleste gruppers vedkommende. Vi må ikke her glemme at vi har grupper som ikke har levert inn svar, mens noen grupper har arbeidd mye mer enn forutsatt. Men en sammenligning med det muntlige klasserommet vil skjønnsmessig falle ut til fordel for det vi har gjort. Svarene var mer stringente og klarere enn det man får til i en muntlig dialog i klasserommet, og dette kan ikke bare skyldes at den som skriver gjør jobben sin. Gjennom drøftinger i kollokviegruppene må han ha funnet svarene, og hele gruppen og kameratgruppen får del i dette svaret. Så i tillegg til kollokviervirkomheten og den læringseffekt dialogen der måtte gi, får vi en effekt av skriftliggjøringen av den læring som har foregått. Og da blir det skriftliggjøring av alle de dialogiske prosessene vi har vært inne i, i kollokviegruppa, mellom foreleser og studenter, mellom studenter og lærestoff i bøker, mellom studentassistenter og studenter, osv.

Vår vurdering av den læringseffekt vi kunne få til på den samme tid i et muntlig klasserom hvor vi måtte prøve å lede klassen inn mot det samme resultat muntlig, er at den muntlige dialogen mellom en lærer og en hel klasse er mer tidkrevende, og resultatet blir ikke skriftlig-gjort, med de minuskatorer dette innebærer for å feste læring i minnet. På den annen side vet vi ikke hva dette sosiale aspektet har å si for forhold til stoffet, for feste av læring, men mye tyder på at det som foregår i en mindre gruppe enn klasserommet, kan kompensere for dette.

Det vi i alle fall kan se noenlunde klart, er at vi trengte mer tid til etterlesingen, og at det ville være mulig i enda høyere grad å analysere studentbesvarelsene, og spisse etterlesingen inn mot punkter studentene trengte hjelp med. Dette ville gjøre det mulig å øke læringseffekten. Begge disse faktorene tatt i betraktning, vurderer vi det slik at modellen ville gjøre bedre læring mulig, men det utgangspunktet vi hadde, om færre lærertimer, i alle fall ikke ville slå til slik vi hadde tenkt det. Utarbeiding av gode kollokvi oppgaver, analyse av student-besvarelser med planlegging av etterlesing, spiste nok opp en god del av den innsparte tid. Men bedre læring uten innsparing av så mange lærertimer må vel også betraktes som en gevinst, bedre læring er en gevinst i seg selv.

En annen refleksjon dreier seg om den respons vi hadde lagt opp til. Selv om den ene klassen fikk dette bedre til etter en ”oppstrammer”, må vi si at denne til dels har vært mislykket, bortsett fra den responsen som kom fra studentassistentene. Den var, som vi har vist, til tider svært god. Det er grunnlag for å tro at kameratgruppene ikke fungerte så godt som ønskelig, fordi man var redd for at responsen ikke skulle oppfattes som kvalifisert, fordi en selv ikke ville oppfatte kameratgruppene som kvalifisert (jf. ovenfor om behovet for en autoritet, savnet av en leder.) Sannsynligvis har dette med et trygghetsbehov å gjøre.

### Del III: IKT og spesialpedagogikkstudiet



## 12 Gruppevaren BSCW (Basic Support for Cooperative Work)

### 12.1 Hva er BSCW?

BSCW gruppevare er et verktøy som gir anledning til nettbasert samarbeid. Dette verktøyet ble tatt i bruk på 2.avdeling spesialpedagogikk studieåret 2000-2001, for at det skulle bli realiserbart for studenter og lærere å samarbeide via veven. Vi lærere orienterte oss om ulike gruppevaremuligheter i god tid før studiestart, og innhentet i den forbindelsen også informasjon om BSCW-systemet. Vi gjorde oss grundig kjent med systemet og konkluderte med at dette kunne være et godt og nyttig redskap for vårt formål. Det var avgjørende for valget vårt at det kun trengtes en standard Web browser for å få tilgang til BSCW gruppevaren, og at det ellers var gratis å benytte systemet på nettet.

For oss lærere var hovedpoenget med å ta i bruk BSCW gruppevare å gi 2. avdelings-studentene et verktøy som ga dem anledning til å samarbeide tett med hverandre, også når de ikke befant seg på samme sted til samme tid. Vi ønsket at de, i tillegg til ansikt-til-ansikt kommunikasjon, skulle få tilgang til et hjelpemiddel som kunne inspirere til, og gi rom for, nettbasert aktivitet i grupper av ulikt slag, både på storgruppenivå og i forskjellige under-grupper. Dette med omtanke for at det skulle kunne utvikle seg en optimal, faglig stimulerende samarbeidskultur på studiet.

BSCW-systemet ga oss lærere mulighet til å legge til rette for en "*delt arbeidsplass*", et slags kontorlandskap, der alle studentene på studiet kunne delta. Samtidig åpnet det for at ulike deltakergrupper kunne skape egne, små, virtuelle rom innen dette landskapet, forbeholdt de forskjellige arbeidsoppgavene som skulle realiseres i løpet av studiet. BSCW-strukturen gjorde det videre mulig for oss brukere å:

- laste ned dokumenter
- delta i arbeidsprosesser der dokumenter ble utformet og bearbeidet innenfor et fellesskap før de fant sin endelige form
- kunngjøre hendelser
- administrere gruppesamarbeid
- arrangere og gjennomføre møter
- gi respons av ulikt slag til hverandre
- danne diskusjonsgrupper
- opprette hyperlinker
- ....og mye, mye mer....

Hvordan alt dette foregikk vil framkomme lenger framme i rapporten.

Systemet bygger på en *hierarkisk mappestruktur*, og vi lærere la innledningsvis til rette for en enkel hovedstruktur. Denne omfattet følgende mapper:

- 1) Mappe for innføringsperioden: "Miniprojektuke".
- 2) Fellesmappe for alle former for informasjon til hele studentgruppen: "Klassen".
- 3) Mappe for studenter som hadde valgt lese- og skrivevansker som fordypningsområde.
- 4) Mappe for studenter som hadde valgt sosiale og emosjonelle vansker som fordypningsområde.

Studentgrupper som ble etablert i studiet fikk anledning til å opprette særskilte mapper og undermapper innenfor rammen av denne strukturen, med utgangspunkt i egne ønsker og formål. Etter hvert som de fikk behov for det i løpet av studieåret, ble denne innledende hovedstrukturen dermed videreutviklet, etter initiativ både fra studenter og lærere, innenfor de hierarkiske oppbygningsmulighetene som gruppevaren la til rette for.

De av leserne som er interessert i mer informasjon om BSCW gruppevaren, finner dette på nettadressen: <http://bscw.gmd.de/>

## 12.2 Innføringskurs for studentene

For å kunne bli deltaker i et BSCW-nettverk, kreves det invitasjon fra en nettbruker som allerede har tilgang til systemet. En av lærerne hadde dette, og det hele startet med at hun, tidlig i studiet, inviterte sin kollega og hele studentgruppen på 35 til et felles "kontorland-skap" for 2. avdeling spesialpedagogikk. Invitasjoner ble deretter sendt ut til hver enkelt av de kommende brukerne, via BSCW-nettverkets administrasjon i Tyskland. Disse invitasjonene, som ga informasjon til mottakerne om hvordan de skulle gå fram for å bli BSCW-brukere, ble sendt ut til de kommende deltakerne pr. e-post.

Vi lærere sørget deretter for å arrangere et tretimers felles innføringskurs, i forbindelse med at vi hadde bestemt oss for å ta verktøyet i bruk ved gjennomføringen av et "miniprojekt". Målet med kurset var, kort fortalt, at studentene skulle bli kjent med, samt få mulighet til å trene litt på de ulike funksjonene gruppevaren omfatter, slik at de ble i stand til å benytte dem – først i forbindelse med miniprojektoppgavene og senere til ulike formål gjennom studieåret. Klassen var på dette tidspunktet nettopp etablert i kollokviegrupper, tre grupper knyttet til fordypningstemaet lese- og skrivevansker og tre til emnet sosiale og emosjonelle vansker. Alle tok med seg utskrifter av sine e-postinvitasjoner til dette kurset.

Det var tre instruktører til stede på kurset. Studentene fikk generell informasjon om BSCW gruppevaren, samtidig som de fikk sjansen til å logge seg inn i nettverket etter "e-postopp-skriften" de hadde fått. Dessuten fikk de hjelp til å opprette mapper, og litt øvelse i å legge inn dokumenter, samt sende beskjeder til hverandre. De hadde følgende konkrete oppgaver å forholde seg til i løpet av disse kurstimene:

- Logg dere inn som brukere av programmet
- Legg inn en egen "hjemmeside" for kollokviegruppen
- Opprett egen mappe for kollokviegruppen (det må framgå av navnet på mappen hvilket fordypningsområde dere har). Tren på å legge inn/fjerne tekst og word-dokumenter i mappen
- Øv på å bruke "Add Note-funksjonen"

## 12.3 Miniprojektuka

Denne uka ble innledet med en forelesning om prosjektarbeidsmetodikk, deretter ble det tidligere beskrevne innføringskurset i bruk av gruppevaren gjennomført. "IKT-målet" for miniprojektuka var at studentene skulle få anledning til å "øve" på å bruke den nettbasert samarbeidsprogramvaren i forbindelse med at de gjennomførte en forholdsvis enkel, faglig projektoppgave, en "lettvariant" av det større prosjektet som sto på planen for vårsemesteret. Opplegget hadde et tredobbelt læringsmål for studentene:

- 1) Praktisk bruk av og perfektionering i forhold til IKT-verktøyet
- 2) Øvelse i bruk av prosjektarbeidsmetoden
- 3) Faglig utvikling gjennom informasjonsinnhenting og skriftlig refleksjon omkring praksisnære problemstillinger

Miniprojektuka kan ses på som et slags "tørrtreningprogram", der tekniske og metodiske momenter sto sentralt. Vi lærere hadde relativt begrensede forventninger til omfanget av faglig produksjon.

Alle de tre refererte delmålene krevde spesiell tilrettelegging fra vår side, eller for å si det med andre ord: Vi måtte hjelpe deltakerne til å arbeide seg fram til en felles situasjonsdefinisjon. Deretter måtte vi

sørge for stillasbygging som bidro til at de greide å utvikle seg videre, sammen, på bakgrunn av denne fellesforståelsen. Studentene fikk detaljerte anvisninger om framgangsmåter og arbeidskrav som de skulle forholde seg til i miniprojektuka (Se vedlegg x: Oppgave i miniprojektuka). I det oppdraget de fikk ble det stilt krav til dem om at de ut fra et elevkasus skulle utforme:

- en situasjonsbeskrivelse
- pedagogiske målsettinger på system- og individnivå
- problemstillinger
- praktiske tiltak med hensyn til tilrettelegging av læringsmiljø i skolen

Opgaven tok utgangspunkt i kasusbeskrivelser med spesialpedagogisk relevans hentet fra skjønnlitterære tekster, nærmere bestemt fra Jens Bjørneboes roman "Jonas" og fra Peter Høegs "De få utvalgte". Skjønnlitteratursjangeren ga oss en unik sjanse til å la andre typer stemmer bidra i våre faglige drøftinger, enn de sakprosarøstene som tradisjonelt preger akademisk meningsdannelse. Vi hadde tro på at de språklige og estetiske elementene i disse tekstene i særlig grad ville kunne aktivisere følelsesmessige aspekter ved studentenes tenking, og på den måten berike den framveksten av kunnskap og innsikt som vi så for oss ville finne sted i deres felles forståelsesrom.

## 12.4 Eksempler på nettkommunikasjon

De seks kollokviegruppene ga seg selv navn på bakgrunn av erfaringer de gjorde knyttet til oppgavene de utførte i løpet av miniprojektuka. De var aktive på nettet, noen skrev logger underveis og alle gruppene skrev felles logg etter fullført arbeidsuke. Dermed kunne vi lærere både følge med i klassens nettkommunikasjon og lese avsluttende logger fra alle studentene, tilhørende følgende grupper: "Biene", "Iddioten" og "Elansiel" (alle fra lese- og skrive-vanskestorgruppen), "Iddiot savante", "Helmaks" og "De eminente" (fra fordypningsemnet sosiale og emosjonelle vansker).

### 12.4.1 Uformell nettsamtale om løst og fast

Vi velger først å presentere noe av den "øvelseskommunikasjonen" som foregikk mellom gruppemedlemmene i gruppa "Iddioten". Dette fordi samtalen mellom akkurat disse studentene, i denne utvalgte gruppa, dokumenter at deltakerne tok i bruk en uformell "hei-møteplass" (som lærer Helg hadde initiert), i sin loggmappe. De utnyttet denne møteplassen aktivt, til fortløpende utprøving og samtale om erfaringer de gjorde seg underveis i skoler-ingen av BSCW- gruppevaren. Nettsamtalen til "Iddioten" avdekker også hvilken opplevelse enkeltmedlemmene i gruppa hadde av personlig framfang som BSCW-brukere.

#### [LOGG FRA "IDDIOTENE"](#) (benteg) 2000-10-09



► [hei](#) (helgf) 2000-10-05



▼ [hei fra Helg](#) from [helgf](#), 2000-10-01

---

Jeg gleder meg til å se hva dere skriver etter hvert. Lykke til. Hilsen Helg

---



▼ [Hei fra gruppa til helg](#) from [mikro](#), 2000-10-03

---

Koselig at du er inne hos oss.  
Vi er kommet godt i gang med metode jobbing i gruppa, og er nå spent på om oppgaven kommer inn tidsnok.  
Hei så lenge. :-D

---




▼ [hilsen](#) from [benteg](#), 2000-10-01

---

Hei alle sammen!  
Vil bare sjekke om jeg får det til hjemmefra. Bente.




---

 **test** from benteg, 2000-10-02

---

Nå er vi inne og det er mandag


---

 **Re: test** from ninaw, 2000-10-02

---

Hei, hei- nå er jeg også inne - lykke til med dagens arbeid - jeg er spent på resultatet. Hilsen Nina W.


---

 **test** from benteg, 2000-10-02

---

Dette er en test

---

 **Kollokvie** from benteg, 2000-10-02

---

Vi møtes tirsdag 3.10.00 kl.9.00

---

 **HURRA** from KARIANNE, 2000-10-02

---

I look forward to seeing you all again!  
Hilsen mæ fra Værdal'n

---

 **En kveldshilsen fra Lade** from mikro, 2000-10-03

---

Er inne en tur for å gjøre meg litt mere kjent.  
Hilser til evt. som også er, både gruppa mi og andre. :-D  
Hilsen Anne Marie

---

 **Hei tilbake!** from KARIANNE, 2000-10-03

---

Trivelig at du er på en bli-kjenttur i den mørke høstkveld.  
Sitter nå oppe og jobber med litt Samtakfakta. Fikk forøvrig en liten a-ha-opplevelse tidligere i kveld: - nå kan jeg flytte et worddokument over til Bscw'en. Better late than never!  
Jeg skal prøve å komme meg opp til 6.17-toget i morgen. Hvis ikke ankommer jeg rundt 9.20.  
Ha det fint så lenge!


---

 **from Lizbet**, 2000-10-04

---

Jippi!!!!!! Endelig!!! Prøver meg hjemmefra og håper det går bra!


---

 **Hei igjen!** from Lizbet, 2000-10-04

---

Dette var morro!! Fikk til å skrive ut det dere har skrevet til nå! Prøver meg innpå igjen litt senere! Ha det så lenge!  
Hilsen fra Lizbet!

---

 **hei hei** from benteg, 2000-10-04

---

Trivelig å høre fra deg!  
Du kan vel gå inn å se hva vi har gjort hittil.  
Vi svette litt! Men det går bra!  
Hilsen oss fire Iddiotene.

---

😊 **Hei alle sammen** from *mikro*, 2000-10-04

---

Ja nå er vår eminente oppgave snart i boks. :-D

---

😊 **Hallo** from *benteg*, 2000-10-04

---

Skal si du er snar!

---

😊 **Klokken 15.45** from *KARIANNE*, 2000-10-04

---

HURRA !!!!!  
FERDIG.....NÅ VENTER VI SPENT PÅ RESPONS !!!!!  
EI FIN HELG TIL ALLE, KOS DERE SÅ MYE SOM MULIG.

---

💬 **hei igjen** from *helgf*, 2000-10-05

---

Flott at dere ble ferdig i tide med en helstøpt besvarelse. Jeg har skrevet den ut, og jeg vil komme tilbake med fyldig respons i neste uke (onsdag eller torsdag). Ellers er det morsomt å se hvor aktive dere har vært til å benytte dere av mulighetene i programmet underveis. Det er ikke vanskelig å se at dere har lært mye nytt, og at dere har frydet dere over det. Jeg venter spent på loggen. God helg fra Helg

---

Utskriften av denne uformelle ytringskjeden avdekker at BSCW systemet sørger for å holde styr både på *hvem* som legger informasjon inn i mappen, og *når* denne informasjonen blir lagt inn. Programmet gir i tillegg til datoangivelse også nøyaktig *tidsopplysning* om når innformasjon plasseres i gruppevarestrukturen. Disse tidsangivelsene er fjernet fra utskriften over. Men vi ønsker å påpeke at det var interessant til enhver tid å følge med i når de forskjellige brukerne var inne og la igjen spor i de ulike mappene som ble opprettet i løpet av studieåret. Både morgenfugler og natteravnere ble ”avslørt”.

#### 12.4.2 Respons

Det hørte med til arbeidskravene i miniprojekt oppgaven at hver gruppe, i forlengelsen av at alle grupperesultatene var lagt ut på nettet, skulle gi respons til minst to av de andre gruppenes besvarelser. Medlemmene i gruppa ”Helmaks” var så uheldige å miste en del av arbeidet sitt i innspurten. De endte likevel opp med et tre sider langt produkt med god logisk sammenheng. Her følger responsen som de mottok fra ”De eminente”, først, og deretter fra ”Idiot savante”:

#### Respons fra ”de eminente”

*Vi er klar over at dette ikke er et ferdig produkt...heldigvis! Vi synes dere har gått bort i fra oppgave-teksten fordi dere egentlig bare skulle TENKE/REFLEKTERE på perspektivene.*

*Er det så absolutt nødvendig å bearbeide fortiden før man gjør noe (Det er jo psykologens jobb, ikke spesialpedagogens)? Det HAR jo en hensikt å jobbe framover, i og med at Peter har potensialer og viljestyrke til å komme seg framover.*

*Er det en selvfølge at dersom man bor i et fosterhjem, at man får sosial tilhørighet, familietilknytning, grensesetting og normal oppdragelse? Har ikke Peter hatt litt mye og klare grensesettinger? Kanskje normal grensesetting vil ha stor positiv innvirkning på han, slik at han kan få oppleve litt frihet.*

#### Hei fra Idiot Savante!

*Nå har vi fått tid til å se på oppgaven.*

*Vi har litt problem med å være enige i alle beskrivelsene i oppgavene. Totalt sett er det også vanskelig å kommentere når deler av oppgaven er borte.*

Vi lærere la også, på samme måte som studentgruppene, inn en respons på 1/2 -1 side til hver gruppe ved hjelp av Add note-funksjonen.

## 12.5 Evaluering av innføringkurset og BSCW-bruken i miniprojektuka

Responsutdragene over avslører at studentresponsene varierte med hensyn til omfang og faglig fylde. I den første responsen som ble gjengitt, ser vi flere ansatser til noe som kunne blitt sentrale og viktige, faglige diskusjoner. Slike anslag så vi i mange av i andre responser som ble avgitt også. Denne utvalgte gruppen ga seg imidlertid med dette, i likhet med det de fleste andre gruppene gjorde. Det er mulig at stillaset på dette punktet kunne vært forsterket med en oppfordring fra læreren om svar tilbake fra mottakerne av responsen, og også om flere synspunkter fra andre grupper.

Vi ser altså for oss mange muligheter til utvidet respons og dialog knyttet til en slik mini-prosjektuke, men konkluderer likevel med at den avgrensede oppgaveformuleringen og den korte tidsrammen for prosjektet ikke ga rom for de store refleksjoner og diskusjoner. I denne "miniperioden" var det utvikling av verktøykompetanse som var i fokus, og det var framgang med hensyn til verktøybruk vi var mest opptatt av, både studenter og lærere, og ikke så mye av faglig framgang.

### 12.5.1 Klipp fra gruppelogger

Alle gruppene gir enstemmig, skriftlig tilbakemelding i sine logger etter avsluttet uke, om at de opplever å ha økt sin IKT-kompetanse som følge av BSCW innføringskurs og mini-prosjektuke. De begrunner dette med at de ved hjelp av disse tilbudene fikk mulighet til å gjøre seg kjent med og å eksperimentere med nettprogramvaren. Vi sakser følgende kommentarer fra gruppeloggene:

***Biene:** Vi har alle hatt svært stort utbytte både av innføringskurset og av selve BSCW-arbeidet! Vi føler at vi virkelig har lært noe nytt, som vi vil komme til å få mye bruk for.*

***Iddioten:** Vi prøver og prøver og feiler og feiler...Tilbakemeldinger og diskusjoner havner ikke alltid der de skal være, men vi gir ikke opp. Ingen av oss var på forhånd særlig datakyndig, så derfor har det vært ekstra interessant og artig å jobbe så mye med data. Vi har lært en hel masse, nå gjelder det bare å holde det varmt.*

***Elansiel:** Vi er fornøyd med å ha lært oss et nytt arbeidsredskap – BSCW. Dette vil vi nok få god bruk for både senere i studiet og i jobbsammenheng. Vi synes selv at vi har bra handlingskompetanse når det gjelder IKT, men hadde likevel utbytte av dette kurset.*

***Idiot savante:** Handlingskompetansen i IKT – noen kan mye og andre kan mindre/lite. Vi lærer stadig noe nytt, men ikke alt på en gang, og det er ikke alltid like lett å akseptere, men tålmodighet er en dyd.! De mest datakyndige har fått prøvd ut sine spesialpedagogiske evner med individuell tilrettelegging, men ingen er foreløpig oppmeldt til PPT for utredning.*

***Helmaks:** Arbeidet i gruppa har gått svært bra. Det var interessant å lære BSCW i denne forbindelsen, og det var også gøy å se de andre gruppene bidrag bli lagt ut.*

***De eminent:** Gruppen fungerte eminent. Alle har tatt del i arbeidet. Gruppen består av personer med ulike erfaringer, noe vi har dratt stor nytte av i arbeidsprosessen.*

### 12.5.2 Lærernes tilbakemelding til studentene

Vi lærere konkluderte også med at vi hadde oppnådd det vi ville med denne uka. Studentene var kommet i gang med å bruke det nye gruppeverktøyet, og de mestret noen av de ulike funksjonene det inneholdt på en brukbar måte. Den felles tilbakemeldingen vi ga kollokvie-gruppene etter at uka var omme, og etter at vi hadde

skrevet ut og studert all kommunikasjon de hadde hatt på nettet, samt loggene deres, ble lagt ut i en egen mappe og lød som følger:



*Gratulerer med innsatsen i miniprojektuka! Vi er imponert over at BSCW-gruppevaren virkelig ble tatt i bruk av dere alle sammen, og at dere så aktivt prøvde ut mange av de mulighetene dette programmet byr på! Dette lover godt for arbeidet resten av året. Våre respektive fordypningsgrupper vil få direkte, faglige kommentarer fra hver enkelt av oss, men vi ønsker å gi denne felles tilbakemeldingen om handlingskompetanse når det gjelder IKT: Her er vi bare imponert. Dere overgikk alle våre forhåndsforventinger med BSCW-arbeidet! Takk for innsatsen!*

*Hilsen Nina og Helg*

## 13 BSCW som informasjonshjelpemiddel

### 13.1 Tilrettelegging av en informasjonsbase

Lærerne, og etter hvert også studentene, la regelmessig ut informasjon, både av faglig og organisatorisk art, i BSCW-mappen "Klassen", og i diverse undermapper knyttet til fordypningsemnappene. De følgende, utvalgte utskriftene fra nettet illustrerer:

- 1) Ulike typer informasjon som ble lagt inn i fellesmappen  [Klassen](#), for å rekke fram til alle studentene.
- 2) Informasjon lagt ut i mappen  [Lenker](#), som omfattet lenker til nyttige og interes-sante artikler eller andre gode informasjonssteder på nettet for lese- og skrivevanske-gruppen.


#### 13.1.1 Eksempler på informasjon lagt ut i klassemappen av lærere og studenter

Oversikten under, som taler for seg selv, viser et utdrag av den varierte informasjonen som ble lagt ut på nettet i løpet av studieåret. Det er ikke vanskelig å forstå at dette ble en populær opplysningsbase for hele studentgruppen. Studentene var dessuten nødt til å holde seg opp-datert på kunngjøringer som regelmessig ble lagt ut her av lærerne, for å holde seg orientert om det som praktisk skjedde i studiehverdagen. All viktig studieinformasjon ble nemlig lagt ut her.



[Klasseliste](#) (*sirinn*) 2000-11-22



[Tverrfaglig og fagspesifikk kartlegging. 26.02 og 01.03. Forelesningsoversikt.](#)  (*ninaw*)  
2001-02-22



[info om engasjerte timelærere 18. og 25. april](#)  (*helgf*) 2001-03-15



[emneordnet litteraturliste fellespensum](#) (*sirinn*) 2001-05-04

Lista er korrigerert på to punkter:

- 1) Nordahl/Overland (1997). Rett tittel på boka: Individuelle opplæringsplaner - om tilpasset opplæring i en inkluderende skole.
- 2) Presisering av hvilke kapitler som skal leses i Østrem: "Hvordan oppleves.."  
Korrigerering av sidetall.



[Lover](#) (*sirinn*) 2001-04-23

Er du en "latsabb" og/eller grådig, kan du finne lovene vi får bruke til eksamen her. Hvis ikke kan du søke dem opp selv på <http://www.lovdatabasen.no> eller kjøpe dem på bokhandelen.....



[undervisningsoversikt vår 2001](#) (*sirinn*) 2001-04-03

Ajourført pr.04.04.01



[Eksamen](#) (*ninaw*) 01-02-14

Datoer for eksamen er nå fastsatt:

- Skriftlig 8-timers eksamen: Torsdag 31.05 (uke 22)  
Muntlig gruppe-eksamen: Tirsdag 19. og onsdag 20.06 (uke25).




[Taushetsregler](#) (*ninaw*) 2001-03-13 15:52

I forbindelse med prosjektarbeidsdokumentene som ligger på BSCW ber jeg om at alle inviterte praktiserer taushet utad om sted- og/eller personopplysninger som dere kan ha fått kjennskap til på nettverket vårt. Alle kilder i datainnsamlingen skal jo anonymiseres i de endelige sluttrapportene, men det har dessverre vært lagt ut noen navn internt på BSCW - de er fjernet nå. Hilsen Nina.

#### 13.1.2 Eksempler på informasjon lagt ut i "Lenkemappen"

Det ble etter hvert nærmest en sport for flere av studentene å jakte på nettsteder som var av betydning for dem selv, og som kunne tenkes å være interessante for medstudentene. "Lenkemappen" til lese- og skrivevanskegruppen ble fullere og fullere etter hvert som året skred framover. Her følger et lite utdrag av den informasjonen som ble lagt ut der:

 **Artikkel om hypertekst i norskfaget** (*sirinn*) 2001-02-14

Her kan du finne en interessant artikkel om hvordan du kan la elevene skrive hypertekstfortellinger. Spennende med tanke på elever med lese- og skrivevansker  
<http://klikk.ls.no/article.cfm?id=1061&cat=53>

Her kan du finne fortellingen "Hvor er Professor Wang?" - en hypertekstfortelling laget av 5.klassinger:  
[http://skolenettet3.ls.no/fag/norsk\\_gr/wang/index022.html](http://skolenettet3.ls.no/fag/norsk_gr/wang/index022.html)

 **Bredtvedt kompetansesenter** (*elleno*) 2001-02-11

Her er det mye bra stoff om språkrelaterte vansker.  
<http://www.ks-bredtvet.no/>

**Dysnett**  (*elleno*) 2001-02-11


På dette nettstedet finnes det mange interessante artikler som kan relateres til temaet lese- og skrivevansker. Bl.a. en artikkel av Liv Engen om utvikling av metakognitive ferdigheter.

 **Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 2. klassetrinn.** (*elleno*) 2001-02-11

Denne undersøkelsen kan være aktuell å se på for flere av prosjektgruppene.  
<http://odin.dep.no/kuf/norsk/publ/rapporter>

 **Prosjekt om tekstskaping og IKT**  (*sirinn*) 2001-01-15


Et interessant prosjekt der de prøver ut tekstskaping på PC for 1.-4.klasse. Tar blant annet opp det med håndskrift kontra PC. Fin litteraturliste finnes på denne siden!  
<http://hugin.hsh.no/prosjekt/tekstskaping>

 **samtak** (*helgf*) 2001-01-30

Her finnere dere nettsidene til SAMTAK. Fra åpningssidene kan dere klikke dere videre til et av de tre forskjellige deltemaene som inngår i SAMTAK. Under lese- og skrivevansker finner en på åpningssiden aktuelt stoff, og en har muligheter for å klikke seg videre til bokomtale, faglitteratur og forskningsnytt.  
<http://samtak.ls.no>

 **Senter for leseforskning** (*elleno*) 2001-02-16

<http://www1.his.no/sentre/slf/>

 **Skolenettet** (*sirinn*) 2001-02-14

Mye stoff for skolefolk.....  
<http://skolenettet.ls.no/>

 **Stiftelsen Dysleksiforskning** (*elleno*) 2001-02-11

<http://www.dysleksi.no>

## 13.2 Bruk av informasjonsbasen

Etter hvert som studieåret forløp, ble studentene mer og mer vant til å hente informasjon fra nettet på denne måten, og til å legge ut kunngjøringer av forskjellig slag selv. Det ble rutine for dem å kikke innom de ulike informasjonsmappene for å se om noe nytt var lagt inn, og for mange av dem også for å

nedtegne noen nyheter selv. Studentene var nysgjerrige, både på hva som skulle skje på forelesningene, og på om noen hadde lagt inn meldinger om faglitteratur, eller om ferske, fengslende og interessante fagnettsteder. Dessuten ble det en god skikk for de fleste av dem å bruke klasseinformasjonen til kontinuerlig å oppdatere seg med hensyn til studieorganisatorisk informasjon. Flertallet av studentene oppsøkte etter hvert regelmessig de ulike mappene og hentet fram opplysninger som lærere og medstudenter hadde lagt ut. Følgende sitater fra avslutningsloggene deres, avdekker både bred bruk av BSCW informasjonssystemet, og at dette var et system som i fullt monn fungerte i henhold til formålet.

### 13.2.1 Sitater sakset fra studentenes avslutningslogger

#### Student 1 om Klassemappen:

*BSCW fungerer som informasjonsbank: Foreleserne legger ut info om pensum, forelesningsplan og praktiske beskjeder. Informasjon som angår klassen har en egen mappe med blant annet klasseliste. Synes at BSCW-bruken har blitt en integrert del av studiehverdagen – for å få med seg det som skjer – må en sjekke om det har kommet inn noe nytt i Klassemappen. Hver student har ansvar for selv å sjekke.*

#### Student 2 om innhenting av opplysninger fra medstudenters mapper, og om utveksling av informasjon:

*Mener og tror at vi har blitt mer sammensveiset som klasse av å bruke BSCW. Innimellom har jeg kikket innom andre sine mapper og kommunisert om interessante funn der. Synes det har vært fint og lærerikt å kunne følge hele klassens prosesser, selv om det ikke alltid har vært tid til å lese så mye av andres arbeider.*

#### Student 3 og 4 om informasjonsmappe på fordypningsemnet lese- og skrivevansker:

*Helg har alltid lagt ut stoff FØR forelesninger, som har vekket interesse. Dessuten har kollokviegruppeoppgaver blitt lagt ut tidlig, slik at jeg har hatt dem i "bakhodet" på forelesningene. Det har vært fint.*

*Veldig bra at vi har fått plan over forelesningene via BSCW. Fin mulighet for oss når vi skal forberede oss. Siste dagen (2/5) var det ikke lagt inn noe, jeg var inne mange ganger for å se etter. Da så jeg tydelig hvilket savn det var.*

Vi lærere opplevde at BSCW systemet hjalp oss til å spre organisatorisk og faglig informasjon på en effektiv og lettvinnt måte. Og som det gikk fram av det representative sitatutvalget over: I sine avslutningslogger sier alle studentene seg fornøyd med de mulighetene det å kikke regelmessig innom hovedinformasjonsmappene ga til rask og stedsuavhengig, praktisk og profesjonell informasjon. Dessuten ga hele klassegruppen uttrykk for at de fikk fatt i mye nyttig kunnskap fra det varierte mappeutvalget som lærere og undergrupper av studenter utviklet underveis i studiet for forskjellige formål.

Summa summarum: Spesialpedagogikkstudentene opplevde BSCW-informasjonsmappene som en utmerket og egnet kunnskaps- og informasjons(utvekslings)base, en base som bidro til å styrke kvaliteten på 2000 til 2001-studiet.

## 14 Bruk av BSCW-verktøyet i kollokviearbeid

### 14.1 Arbeidsprosedyrer

Det ble lagt ut kollokvieoppgaver i ulike hovedmapper, en for emner knyttet til klassens fellesundervisning, en til fordypningsemnet sosiale og emosjonelle vansker, og en til lese- og skrivevanskegruppen. Kollokvienettaktiviteten tok ikke av i noen av disse mappene, av årsaker som vi vil komme tilbake til i fortsettelsen, der det som eksempel blir informert om kollokvieerfaringene fra lese- og skrivegruppens arbeid innenfor sitt fordypningsområde.

Ansvarlig lærer for de 16 studentene på fordypningsemnet lese- og skrivevansker, valgte å ta i bruk BSCW-systemet som hjelpemiddel til systematisk planlegging og gjennomføring av gruppearbeid, knyttet til de ukentlige undervisningsøktene på dette emnet (4 t hver onsdag, med unntak av praksis- og prosjektperioder). Hun la til rette for en undermappestruktur, hierarkisk oppsatt under hovedmappen "årets kollokvieoppgaver". I disse mappene, som er listet opp under, ble nye kollokvieoppgaver regelmessig lagt ut til de tre samarbeidsgruppene som ble nedsatt innenfor dette fordypningsemnet, i god tid før undervisningen skulle finne sted.

#### Årets kollokvieoppgaver

##### [kollokviearbeid 18/10](#)

Vurdering av elevtekster

##### [kollokviearbeid 25/10](#)

Refleksjon omkring hva dysleksi er

##### [kollokviearbeid 1/11](#)

Studer og arbeid med tre utdelte elevtekster, gutt (11-12 år)

##### [Kollokviearbeid 15/11 og 22/11](#)

Fortsatt analyse av elevens tekster

##### [Kollokviearbeid 10/1-01](#)

Om tekstskaping.

##### [kollokvieoppgave 17/1](#)

Om skriving og forståelse av skriveprosesser.

##### [kollokviearbeid 24.januar](#)

Om leseforståelse.

##### [kollokviearbeid 31.01.](#)

Om prosessorientert skriving. Her er det innlagt en oppgave knyttet til prosjektarbeidsprosessen også, en "BSCW-oppgave" som jeg sterkt ønsker at dere utfører!

Lykke til!

##### [Kollokvieoppgave 7.februar](#)

TEORETISKE PERSPEKTIVER

Denne oppgaven, som skal drøftes i prosjektgruppene, knyttes direkte opp mot prosjektarbeidene deres. Les oppgaven som er lagt inn i det vedlagte worddokumentet. Skriv ned poenger, konklusjoner og kommentarer som kommer fram i prosjektgruppedrøftingene og legg dette inn i gruppens prosjektmappe til bruk i seinere veiledningstimer når prosjekts teorigrunnlag skal drøftes. Her forventer jeg altså BSCW-respons i prosjektmappene deres! Og jeg venter selvsagt spent på å få vite litt om i hvilken grad deres "perspektivtekning" samsvarer med min.

Hilsen Helg

##### [Kollokviearbeid 14. februar](#)

Denne oppgaven gjøres også i prosjektgruppene og knyttes til eget prosjektarbeid.

Forøvrig vil dette bli den siste kollokvieoppgaven som legges ut på BSCW før prosjektoppgaven er avsluttet. Fra nå av regner jeg med full aktivitet i prosjektmappene.

### 14.2 Kollokvieoppgavene

I utformingen av oppgaver la læreren stor vekt på å sørge for samarbeidsutfordringer for kollokviegruppene, utfordringer som var nært relatert til tema for undervisningen og til-hørende pensumlitteratur. Oppgavene som ble gitt var med hensikt utformet slik at de skulle oppleves som omfattende og arbeidskrevende. De fordret at studentene fordypet seg i teo-retisk pensumlitteratur, samtidig som de knyttet slik teori aktivt og reflektert til de praktiske hverdagsseksemplene fra skolestua som ble beskrevet i oppgavetekstene.



Studentene ble snart vant til at kollokvieoppgavene ble lagt ut på BSCW-nettet i god tid før undervisningsonsdagene. Flertallet skrev da ut disse umiddelbart og tok dem med seg til undervisningsøktene. De leste og forberedte seg gjerne til forelesningene med utgangspunkt i problemstillinger som ble beskrevet i oppgaveteksten, og de utførte også etterarbeid med støtte i disse.

### **14.3 Student- og læreraktivitet på nettet**

Læreren var altså aktiv og planmessig i sin utplassering av kollokviegruppeoppgaver på BSCW-nettet. Og hun minnet studentene muntlig og pr. nett, bortimot ukentlig, om at hun forventet arbeidsom gruppeaktivitet på nettet fra dem også. Men lærerens innsats til tross, denne tilretteleggingen ble ikke fulgt opp av nettilbakemeldinger fra studentgruppene i den grad hun hadde planlagt og forventet. Kollokviegruppene hadde noen fine innspill og la inn enkelte gruppebesvarelser i undermapper som word-dokumenter i løpet av året, men ingen respons ble gitt til de gruppene som var aktive av andre enn lærer.

På tross av forholdsvis laber nettaktivitet, hevder alle kollokviegruppene at de har hatt stort utbytte av å få nettversjoner av gruppeoppgavene regelmessig. Hele studentgruppen påpeker at innholdet i disse oppgavetekstene til sammen "dekket" studieårets pensum på fordypningsområdet på en fyllestgjørende måte. Samtidig var temaer som ble tatt opp ofte dags-aktuelle, utfordrende spesialpedagogiske debatt-temaer, noe studentgruppene benyttet seg av og dessuten likte svært godt. I tillegg opplevde de at oppgavetekstene fungerte fint i indi-viduell studiesammenheng, knyttet til forarbeid og etterlesing i forbindelse med undervisningen. Alt dette, uttaler de, bidro til faglig fordypning og til å stimulere personlig profesjonsutvikling.

Studentene forteller videre at de brukte mye tid på ansikts- til – ansikt diskusjoner knyttet til kollokvieproblemstillingene, men at oppgavene, selv om de var gode, var så omfattende at de ikke fikk tid til, eller prioriterte å ta seg tid til, å legge skriftlige besvarelser ut i BSCW-mapper. En grunn til denne manglende nettaktiviteten var, som alle studentene påpekte, at de ikke hadde fått god nok kjennskap til og øvelse i BSCW-verktøyets muligheter til skriftlig kommunikasjon. De følte seg usikre på teknologien, og de kjente seg også utrygge i forhold til at så mange skulle lese det de skrev. Dermed valgte kollokviegruppene stort sett heller å la gruppediskusjonene få en muntlig form.

### **14.4 Sitater sakset fra studentenes avslutningslogger**

Følgende sitater er utvalgt fra avslutningsloggene til "lese- og skrivevanskestudentene", som dokumentasjon på tre hovedpoenger som ble framhevet i studentenes avslutningslogg:

Alt fungerte greitt

*Kollokviegruppene har fungert godt. Særlig før jul, før vi begynte å tenke så mye prosjekt. Kollokvioppgavene var veldig fine på alle måter -, størrelse OK, tema OK.*

### **Oppgavene var gode, men tidkrevende og omfattende**

*Kollokvieoppgavene har fungert greitt. Vi har diskutert mange av dem i kollokviegruppa, men kom vel aldri så langt at vi la ut noe på BSCW. Enkelte av kollokvieoppgavene var veldig store, og ble derfor muntlig diskutert uten å skriftliggjøres!*

*Jeg synes disse har fungert SVÆRT bra på fordypningsemnet! MEN: Mange av oppgavene har vært veldig STORE – og arbeidsomme.....slik at vi ikke har fått tid til alle! Men lærerikt var det!! Og BSCW fungerte bra i kollokviearbeidssammenheng.*

*Oppgavene var fine og utfordrende. Men det ble etter hvert såpass mange at gruppa ikke hadde kapasitet til å gå inn i hver enkelt så grundig som vi kunne ønske. Vi hadde ikke nok tid.*

*Kollokvieoppgavene var flotte, men noen har vært i største laget. Veldig fint å vite at man tar oppgaver/problemstillinger som går på det gjennomgående temaet. Kollokviene våre har fungert best når vi alle var fysisk tilstede. Kanskje er jeg for sosial.....liker å se de jeg diskuterer/samarbeider med.*

*Helg har alltid lagt ut stoff før forelesningene, som har vekket interesser. Dessuten har også kollokvieoppgavene blitt lagt ut tidlig, slik at jeg har hatt dem i "bakhodet" på forelesningene. Kollokviearbeidet har skjedd på ulike måter. Og de gangene vi har lagt ut oppgaver med tanke på respons, har Helg reagert som "lynvingen". Det ga motivasjon – og førte tankene til videre refleksjon.*

*På fordypningen fikk vi mange oppgaver, knyttet til hvert hovedtema. Og i kollokviegruppa diskuterte vi de ulike oppgavene. Jeg følte at det ikke ble tid nok til å jobbe like grundig med alle oppgavene. Likevel er jeg glad for at vi fikk så mange. De var gode og svært relevante i forhold til det som ble tatt opp på forelesningene. Det ble ikke til at vi la ut alle svarene på BSCW – vi følte nok at oppgavene måtte bearbeides godt før vi "offentliggjorde" dem. I ettertid ser jeg at terskelen ikke behøver å være så høy. Jeg synes i alle fall at BSCW har mye for seg i forbindelse med kollokviearbeid.*

*På fordypningsemnet har det fungert fint med kollokviegrupper relatert til hver forelesning. At de ble lagt ut på BSCW på forhånd gjorde at oppgavene kunne ligge i bakhodet under forelesningene. Vi hadde gode arbeidsstunder på kollokviegruppa, men vi hadde satt av lite tid til å få det skrevet på PC og lagt ut. Hadde før prosjektperioden ikke blitt så kjent med BSCW at det var så lett å "hive ut noen stikkord" om hva vi hadde snakket om i gruppa. På det tidspunktet virket det bare som "ekstra arbeid" og at tiden heller kunne brukes til lesing til neste forelesning. Jeg benyttet meg lite av å se hva de andre gruppene hadde skrevet.*

### **Benyttet ikke BSCW i kollokviearbeidet**

*Kan ikke si at vi har hatt noe BSCW-basert kollokviearbeid. Enkelte "innleveringer" har vi hatt. Disse har jeg "gremmet" meg over. Har ikke vært fornøyd med produktet, og derfor gremmet jeg meg over å ha mitt "navnetrekk" der. Kollokvieoppgavene har vært gode (det mener jeg!), men de har vært svært omfattende. Hvis man skulle legge ut et godt produkt krevde det enormt mye arbeid. Resultatet ble at oppgavene sjelden ble lagt inn. Kanskje vi la lista for høyt?*

*Jeg hadde ikke særlig utbytte av BSCW hjelpemidlet i kollokviensammenheng. Vi la lista for høyt og la inn lite av arbeidet på BSCW'n. Lærte en del av et arbeid som en annen gruppe la inn.*

## **14.5 Lærerens retrospektive refleksjoner**

Lærer arbeidet aktivt med å utarbeide oppgaver som var faglig holdbare, teoretisk utfordrende og dagsaktuelle i forhold til ny forskning på feltet. Og disse oppgavene inspirerte tydeligvis alle gruppene til spenstige og spennende, faglige diskusjoner. Det hun helt klart ikke tenkte nok over ved utarbeidelsen, var at slike store oppgaver var for utfordrende i forhold til det nivået flertallet av studentgruppens ferdigheter lå på når det gjaldt BSCW bruk. Dessuten var de fleste av studentene

heller ikke vant til å skriftliggjøre sine teoretiske oppfatninger, og slett ikke slik som det her krevdes, at de skulle utvikle omfattende besvarelser som relaterte teori til kasuseksempler i fullstendig, sammenhengende tekst. Faglærer hadde heller ikke vært oppmerksom nok i forhold til den sperren flere av studentene følte på når det ble krevd av dem at tekstene deres skulle legges ut til allmenn beskuelse for hele klassen, og også for lærerne, på nettet. I ettertidens ettertanke innser hun at studentene burde ha fått mer trening i å skriftliggjøre diskusjoner og konklusjoner knyttet til mer avgrensede oppgaver, før de ble presentert for såpass store utfordringer som det de fikk. Kollokvieproblemstillingene knyttet til BSCW bruk burde ha vært enklere og mer avgrenset, i alle fall i begynnelsen. Mindre og lettere oppgaver kunne ha fungert som et supplement til de større drøftingsoppgavene som ble gitt, som faktisk ble vurdert som nyttige og gode, og som fungerte på en fagutviklende og fin måte i ansikt-til-ansiktdiskusjoner. Slik kunne en fått til en god veksling mellom muntlig og skriftlig meningsutveksling, og dermed bidratt bedre til profesjonsutviklende dialoger og refleksjonskjeder.

## 15 BSCW i praksisperioden

### 15.1 Arbeidsprosedyrer

Læreren for fordypningsemnet lese- og skrivevansker forsøkte å legge til rette for BSCW-kommunikasjon studentene mellom, og mellom dem og læreren, mens de var ute i en tre ukers praksisperiode. Hun så for seg at studentene, både de som var i gruppe med student-kolleger og de som var alene på praksisplassen, ville kunne ha glede av å benytte et kommunikasjonverktøy som var uavhengig av felles geografisk plassering, og som de kunne bruke til å dele tanker og refleksjoner knyttet til erfaringer fra sin praksishverdag.

Følgende praksismappestruktur ble lagt til rette, og orientert om, i god tid før praksisperioden tok til.

#### **Hovedmappe: Praksisperiode, lese- og skrivevansker**

Her ligger mapper som:

1. Skal fange opp generelle temaer studentene er opptatt av i praksisperioden, samt gi grunnlag for faglige diskusjonsinnspill og kommentarer.
2. Skal gi rom for diskusjon om praksisrelaterte problemstillinger som kan være relevante å knytte til prosjektarbeidet.
3. Er arenaer for å gi hverandre tips om litteratur, kartleggingsprosedyrer, metodiske tips osv.
4. Praksisrapporter.

I TILLEGG KAN ENKELTSTUDENTER OG (POTENSIELLE) PROSJEKTGRUPPER GJERNE UTVIKLE EGNE UNDERMAPPER OG INVITERE OSS ANDRE TIL DISKUSJON!

Jeg oppfordrer dere: Bruk denne møteplassen aktivt i praksisperioden. Det vil dere få stort utbytte av!



#### **1. Praksistemaer**



#### **2. Praksisrelaterte problemstillinger til prosjekt**



#### **3. Tips og gode ideer**



#### **Praksisrapporter**

Her anbefaler jeg at dere alle legger ut praksisrapportene sine. Jeg har lest de rapportene jeg til nå har fått inn, og vurderer dette til å være såpass interessant lesning at jeg synes alle bør få del i alt!

## 15.2 Praksisrelatert student - og læreraktivitet på nettet

Det viste seg at studentenes nettaktiviteten var temmelig dempet i praksisperioden. En del studenter ga i begynnelsen av perioden en kort, innledende beretning om hvordan de hadde det på praksisstedet. De ga i disse meldingene til beste informasjon både av faglig, organisatorisk og sosial karakter. Etter denne innledningsrunden ble det ganske stille. Kun to av studentene bidro til å holde kommunikasjonen i gang, på et pedagogisk og sosialt plan. I tillegg deltok læreren med respons og oppmuntrende oppfølgingsspørsmål. De to studentene som holdt aktivitetsnivået på et rimelig nivå gjennom hele perioden, var de som geografisk oppholdt seg lengst unna studiestedet, og derfor naturlig nok hadde størst behov for nett-kontakt med medstudenter og lærer. Så for dem ble BSCW arenaen en betydningsfull møte-plass.

Etter avsluttet praksisperiode skrev alle studentene praksisrapporter som ble vurdert og kommentert av lærer i muntlig form. Flertallet av studentene la rapportene sine inn i den hovedmappen som var opprettet for dette formålet. Alle satte pris på å ha slik lettvinntilgang til de andres rapporter og den muligheten til læring dette ga.

## 15.3 Sitater sakset fra studentenes avslutningslogger

Studentene oppga kombinasjonen av mangel på tid og ”smalt, personlig praksisfokus” som årsak til at de ikke henga seg til nettkommunikasjon om praksiserfaringer, slik læreren anbefalte. De rapporterte i ettertid at de i praksisperioden var travelt opptatt med problemstillinger knyttet til sin egen arbeidsplass, og at de verken hadde tid eller behov for å forholde seg til gruppevaren. Følgende sitater dokumenterer dette inntrykket:

*I praksisperioden var jeg litt sløv. Brukte ikke så mye tid på BSCW.*

*I løpet av praksisperioden ble BSCW litt fjernt.*

*I praksisperioden brukte jeg BSCW en gang, men var stadig inne for å se om andre hadde lagt inn noe. Liten utnyttelse fra hele klassens side i denne perioden var vel med på at alle ble litt umotivert for å legge inn stoff. Det var også vanskelig å vite hva som ville være av interesse for de andre.*

*BSCW ble ikke benyttet under praksis. Det var ikke nødvendig/behov for kommunikasjon med andre i løpet av perioden, bl.a. fordi praksisgruppe var synonymt med prosjektgruppe. Lange og slitsomme dager i praksis ble avsluttet når eventuelle forberedelser var unnagjort.*

*La lista for høyt. Tenkte at det skulle være gjennomarbeidet og gjennomtenkt – og kanskje litt nytenkende. Vi la inn et lite ”hei” i starten, men deretter ble det slutt. Hvis vi isteden hadde laget en ”chattemappe” (og dermed lagt lista lavere) så ville kanskje de faglige diskusjonene kommet av seg selv?*

## 15.4 Lærers retrospektive refleksjoner

Det er ikke vanskelig å forstå at studentene følte at de hadde nok med alle de nye inntrykkene praksishverdagen deres bød på. Dessuten var de opptatt og oppslukt av å lete etter og å drøfte mulige brukbare problemstillinger for det store prosjektarbeidene de senere skulle i gang med. Disse forholdene gjør at det nok ikke ville vært mye å hente av tid til BSCW bruk for dem i denne perioden. Hvis noe skulle vært gjort annerledes, så var det å følge rådet til den sist, siterte studenten: En ”chattemappe” med ”lav list” til mer uformell deling av praksis-erfaringer, ville studentene nok kunne hatt glede og utbytte av.

## 16 BSCW og prosjekt

Prosjektarbeidet sto svært sentralt i studieforløpet. I studieplanen var det satt av fem uker til intensivt arbeid med dette i vårsemesteret. I denne perioden utarbeidet studentene, støttet av veiledning, en spesialpedagogisk problemstilling, innhentet data fra praksisfeltet for å belyse denne, og analyserte og drøftet det empiriske materialet. Arbeidet ble utført i grupper på 2-5 medlemmer, og resultatene framstilt i en skriftlig rapport med et omfang på ca. 40 sider. Rapporten utgjorde 50 % av evalueringsgrunnlaget til eksamen. I denne perioden med konsentrert og målrettet faglig aktivitet fikk studenter og lærere anledning til å dra nytte av de innledende tekniske skaløvelsene som var lagt inn tidligere i studiet og virkelig ta i bruk alle registrene som BSCW som kommunikasjonsinstrument tilbyr.

Som tidligere nevnt ble studentgruppen, allerede i forbindelse med en praksisperiode før jul, oppfordret til å være på jakt etter temaområder og mulige problemstillinger som kunne bidra til å utvikle egen spesialpedagogisk kompetanse innenfor det fordypningsemnet de hadde valgt. I forkant av prosjektarbeidsperioden ble det gjennomført to dagers undervisning om vitenskapelige grunnlagsproblemer og prosjektarbeidsmetodikk.

På nyåret ble prosjektgruppene dannet ut fra felles interesseområder og veiledningsforhold etablert. Veiledningskontrakter, som inneholdt avtaler om *tidsfrister* for presentasjon av skriftlige produkter, problemstillinger for veiledningsmøter og avtale om *referatrutiner*, ble utarbeidet og underskrevet av hver av gruppene og veilederne deres.

Det ble opprettet en hovedmappe for hver av de to fordypningsemnene på BSCW klassenettet, med undermapper for hver studentgruppe. Studentenes aktivitet i disse mappene gjennom prosjektarbeidsperioden, og deres vurdering av prosessen, blir nærmere beskrevet under avsnittene om hvert av de to fordypningsgruppene.

### 16.1 BSCW basert prosjektarbeid i lese- og skrivevanskegruppen

#### 16.1.1 Tilrettelegging av en hierarkisk prosjektmappestruktur

Lærer la i starten av prosjektperioden til rette for en hovedmappestruktur som omfattet en mappe for henne selv, der hun la inn informasjon hun mente studentene kunne ha behov for, og en mappe for hver av de fem prosjektgruppene, som oversikten under viser:



[PROSJEKTMAPPE:HELG](#)



[prosjektgruppe: Bente, Anne-Marie, Elizabeth og Karianne](#)



[Prosjektgruppe: Heidi og Randi](#)



[Prosjektgruppe:Randi og Jartrud](#)



[Prosjektgruppe:Siri og Ann Christin](#)







[Prosjektmappe Kristin, Ellen, Ida og Trine](#)

Alle studentene hadde tilgang til alle disse mappene. Prosjektgruppene på dette fordypningsemnet besto, som det går fram av oversikten, av to eller av fire studenter. Studentene organiserte gruppesammensetningen selv, i hovedsak på bakgrunn av hvilke temaer de ønsket å fordype seg i prosjektperioden. Det ble også tatt hensyn til positiv personlig "kjemi", og til geografisk bosted. Studentgruppene ble oppfordret til regelmessig å legge ut utkast av tekstene sine (teori - og metodestoff, resultater og analyser) underveis i arbeidsprosessen, til å gi respons på tekster fra medstudenter innen gruppa, og gjerne også til de andre gruppene, til å stille spørsmål til

medstudenter og lærer/veileder og til aktivt å hente og legge inn aktuell informasjon fra nettet og fra andre kilder. Lærer oppfordret studentene regelmessig til nett-virksomhet, og hun deltok selv aktivt fra begynnelse til slutt i prosjektarbeidsperioden – ved å bidra med informasjon av ulik slag, med å gi respons til tekstutkast og med å svare på spørsmål som ble stilt.

Hver studentgruppe utviklet, etter hvert som de fikk behov for det, en hierarkisk mappe-struktur, knyttet til hovedmappa si. Eksemplet under er fra den av lese- og skrivevanske-gruppene vi vil ha fokus på i denne rapporten.

-  [prosjektgruppe: Bente, Anne-Marie, Elizabeth og Karianne](#)
-  ["Feltarbeid" ved X skole](#)
-  [Arbeidsmappe](#)
-  [Beskrivelse og analyse](#)
-  [Chattemappa vår](#)
-  [DRØFTING](#)
-  [Forord](#)
-  [Historisk tilbakeblikk](#)
-  [INNLEDNING](#)
-  [INTERVJUGUIDE](#)
-  [Intervjusammendrag](#)
-  [Konklusjon](#)
-  [METODISK TILNÆRMING](#)
-  [Prosjektoppgave](#)
-  [TEORIDEL](#)
-  [Teorimyldring](#)
-  [Veiledningsmappe](#)

I hver av disse undermappene la studentene i denne gruppa inn tekstdokumenter, ga respons på hverandres tekster, organiserte møter osv.. Under vises en oversikt over det materialet som ble lagt inn i veiledningsmappa deres, som var den mappa de systematisk benyttet til å kommunisere med lærer/veileder underveis i perioden. En kan lese av dette at mappa inneholder utkast av tekster som ble produsert underveis i arbeidet , , respons på disse , samt ulike typer samtaleforløp .

 [Veiledningsmappe : prosjektgruppe: Bente, Anne-Marie, Elizabeth og Karianne](#)

 [Intervjuguide, utkast 1.](#) 

 [Kontrakt for veiledning](#) 

 [Mer veiledningsstoff til 29/3](#)

*Jeg svømmer i idéer. Har vansker med å systematisere det, få helhet, finne en rød tråd og ikke minst heve det opp på et teoretisk godkjent nivå. Men, ....det er vel dette vi skal diskutere i morgen. Vi treffes!*

 [Nyttige tips til INTERVJUGUIDE](#)

-  [Prosjektskisse utkast 4](#) 
-  [Prosjektskisse, ferdig utkast, 28/2](#) 
-  [Prosjektskisse, utkast 1](#) 
-  [Prosjektskisse, utkast 2](#) 
-  [Prosjektskisse, utkast 3](#) 
-  [REFERAT FRA 1.doc](#) 
-  [Referat fra veiledningsmøte hos Helg den 14.02.01](#) 
-  [Referat fra veiledningsmøte med Helg 20/3](#) 
-  [Veiledningsgrunnlag, 20.03.01](#)
-  [Veiledningsstoff til 29/3 kl. 10.00](#) 
-  [Veiledningsutkast 1](#) 
-  [Veiledningsutkast 2](#) 
-  [Enda mer veiledning til 29/3](#)

*Jeg jobber intenst med den beskrivende og analyserende delen. Det er blitt noen endringer i den beskrivende delen. Håper å få lagt ut begge delene i løpet av kvelden. Det kan bli sent.  
Bente.*

 **Spørsmål til Helg**

### 16.1.2 Utdrag av nettkommunikasjonen

De kommunikasjonskategoriene vi fant da vi i ettertid studerte de fem lese- og skrivevanske-gruppenes meget intensive og varierte nettaktivitet gjennom prosjektperioden, har vi systematisert i tre hovedkategorier, hver av dem med flere underkategorier, slik som oversikten under viser:




- I Studentenes utforming av tekster
  - a. Å legge ut dokumenter
  - b. Å sy sammen dokumenter
  - c. Å bruke mappestrukturen som disposisjon for prosjektrapporten
- II Veiledning fra lærer
  - a. Forventninger til veileder
  - b. Faglige kommentarer til tekster
  - c. "Jeg ser dere" – og oppmuntringsinnspill
  - d. Svar på konkrete spørsmål
  - e. Tips om litteratur og framgangsmåter
- III Studentene responderer til hverandre:
  - 1) Respons fra medstudenter i egen prosjektgruppe
    - a. "Jeg ser deg" – og annen oppmuntrende respons
    - b. Faglig respons
  - 2) Faglige, løpende diskusjoner internt i gruppen
  - 3) "Løst- og fastprat", "chatting"
  - 4) Blikk inn i andres mapper og dokumenter


Disse kategoriene vil i fortsettelsen bli dokumentert med forholdsvis overflatiske og summariske, men likevel representative, beskrivelser og eksempler fra den nettkommunikasjonen som foregikk i lese- og skrivelæringsfellesskapet i prosjektperioden. Senere i rapporten vil vi ta grundigere for oss den lese- og

skriveprosjektgruppa som var mest aktiv på nettet. Denne gruppa er intervjuet, og vi vil presentere og analysere informasjon både fra dette gruppeintervjuet og fra gruppas nettaktivitet. Dette gjør vi for å kunne bidra med en dypere forståelse av hvordan akkurat disse studentene utnyttet nettkommunikasjonsmulighetene, og hvilket utbytte de hadde av å samarbeide som de gjorde innenfor sitt læringsfelleskap.


## I Studentenes utforming av tekster


### Å legge ut dokumenter


Den lille BSCW-utskriften under, fra den utpekte prosjektgruppa som vi allerede har blitt litt kjent med (Bente, Anne-Marie, Elizabeth og Karianne), og vil bli atskillig bedre kjent med etter hvert, er et eksempel på utforming av tekster. Bente arbeider nå i mappen: "Beskrivelse og analyse". Hun legger ut sitt første utkast, et word dokument () og hun får respons på dette fra de andre gruppe medlemmene (). Bente gjør deretter endringer i utkastet sitt og legger det ut som utkast 2, får ny respons som fører til at hun produserer et nytt utkast osv. Ved utkast 4 avsluttes prosessen. Responsen fra de andre () (innholdet i denne kan ikke leses ut av denne papirversjonen av kommunikasjonsutskriften) er at nå er de alle fornøyd med denne teksten. Den kan nå brukes som den er i rapporten.





**Beskrivelse og analyse** **benteg**





**Beskrivende del.** 




**Beskrivende del, utkast 2.** 




**Beskrivende og analyserende del, utkast 3.** 



**Beskrivende og analyserende del, utkast 4** 

### Å "sy sammen" dokumenter

Over så vi at Bente arbeidet med sin definerte oppgave. Gruppa hadde fordelt arbeids-oppgavene mellom hverandre. De andre studentene i gruppa hadde andre fokus, som vi kan se her i "Drøftingsmappen" deres. Her er det tydeligvis Karianne som har hovedansvaret for fram-driften. Det kommer også fram av oversikten under at det regelmessig har vært gitt tilbakemeldinger () . Disse var både fra veileder og fra medstudenter.



**DRØFTING** **Karianne**



**Fra Anne-Marie!** 

*Trenger noe om Vygotsky her. Har du mulighet til å tilføye noe fra ham som er i tråd med det fagpersonene ved Skei skole sier?*



**DRØFTING om lesekurs**

*Hjelp! Helg nevnte at drøftingsdelen kunne være på 5-6 sider. Nå har jeg bare drøftet målsettingen og er på 5 sider, i tillegg kommer de sidene som Lizbet skriver. Hvordan klarer man å drøfte med få ord?*



**DRØFTINGSDEL -kariannes bidrag** 

*Kanskje det ikke blir så "ravgæli" langt allikevel? Tror jeg har fått med det vi diskuterte på lørdag. Kvaliteten på det er en annen sak. Har ikke språkvasket ennå!*



**En start på drøfting av vurdering** 


*Legger ut et lite forslag til starten på drøftingskapitlet. Mulig at du Lizbet også har skrevet en innledning, da kan vi jo sammenligne, klippe og lime. Hva mener dere andre?*



**Grov disposisjon til drøfting** 



**Grov disposisjon til drøfting av lesekurs** 

*Hei! Har nettopp fått familien ut på skitur. Nå skal jeg jobbe. Dette er en grov disposisjon til deg Anne Marie, hvis du skulle få lyst å gripe fatt i noe. So long!* 



*Å bruke mappestrukturen som disposisjon for prosjektrapporten*

Over har vi kikket litt inn i to av de mappene som tilhørte den mappestrukturen den utvalgte gruppa vi har forholdt oss til over, utviklet i løpet av prosjektarbeidsperioden. Da dette arbeidslaget skulle sette sammen de ulike delene i prosjektrapporten sin på slutten av perioden, var det en god støtte for dem at de hadde vært så systematisk da de bygget opp denne strukturen. Da den ferdige rapporten skulle utarbeides, sortere de mappene sine i "rett rapportrekkefølge". De plukket de ut de siste tekstutkastversjonene sine fra mappene som er vist under, og dermed hadde de klart et rapportmanuskript som kunne viderebearbeides til ferdigstilling.



[Forord](#)



[INNLEDNING](#)



[Historisk tilbakeblikk](#)



[TEORIDEL](#)



[METODISK TILNÆRMING](#)



["Feltarbeid" ved X skole](#)



[Beskrivelse og analyse](#)



[DRØFTING](#)



[Konklusjon](#)



[INTERVJUGUIDE](#)

## **II Veiledning fra lærer**

De ulike gruppene hadde forskjellige forventninger til hva veiledningen, både den som fore-gikk online og den som fant sted offline skulle omfatte. I starten av prosjektet drøftet veileder, som tidligere nevnt, dette med gruppene, med utgangspunkt i en *veiledningskontrakt* utarbeidet av de to spesialpedagogikk lærerne. Alle gruppe medlemmene skrev under på en slik kontrakt. Og dermed var arbeidet i gang. For den lese- og skrivegruppa som er utvalgt som hovedgruppe i denne rapport sammenhengen, så veiledningskontrakten slik ut:

### *KONTRAKT FOR VEILEDNING – PROSJEKTOPPGAVE*

*STUDENTER - Karianne, Bente, Anne-Marie og Elizabeth*

*VEILEDER – Helg Fottland*

*HYPPIGHET – Etter behov, avtaler fra gang til gang*

*VARIGHET- En time pr. gang på Helgs kontor*

*VEILEDERS FORVENTNING TIL STUDENTENE – Studentene legger inn problemstillinger og/ eller skriftlige utkast for den aktuelle veiledningstimen i sin BSCW- mappe senest to dager før veiledningstimen.*

*STUDENTENES FORVENTNINGER TIL VEILEDNINGEN – At veileder er forberedt til veiledningsmøtene, har lest og reflektert over utkastet vårt. Vi ønsker gode råd og tips, hjelp og støtte i tykt og tynt!*

Til første veiledningsmøte la denne studentgruppa følgende tekst inn i veiledningsmappen si. Her formulerer de sine forventninger på en humoristisk og mindre formell måte enn i kontrakten. De opprettholdt, som flere av de andre gruppene også gjorde, en slik humoristisk tone gjennom hele prosjektarbeidsperioden, både i on- og offline veiledningssammenheng.

*Dette er altså vårt utgangspunkt for prosjektarbeidet.  
Det ser ut til at vi har "idémyldret" vel mye..., noe som gjør at vi for øyeblikket ser slik ut:*



*men etter det første veiledningsmøtet håper vi at vi ser slik ut:*



### **Veiledningsmøte**

*Kan vi få "audiens" en gang i neste uke? Onsdags morgen eller torsdag etter kl. 12, hadde vært fint.....*

*Hilsen Elizabeth, Bente, Anne-Marie og Karianne*

Avtaler om veiledning underveis i prosjektperioden ble gjort både i forbindelse med undervisningstimer, på telefon, ved hjelp av stikk-innom-kontoret treff og ikke minst pr. BSCW, som følgende utskrift viser:

### **[kjapp tilbakemelding - velkommen til veiledning](#)**

*Helg*

*Hei.*

*Nå har jeg skrevet ut og kikket raskt både på veiledningsutkastet, prosjektskissen, og forslag til intervjukjema. Og dere er virkelig på rett spor når det gjelde begge deler. Så dette ser jeg fram til å drøfte med dere på torsdag kl. 12.00*

*Vennlig hilsen*

I min (Helgs) *nettrespons* på de ulike studentinnspillene, benyttet jeg meg, etter at veiledningskontrakten var utfylt, temmelig ubevisst antakelig, av flere forskjellige uttrykksformer. Når jeg nå i ettertid har studert egne responstyper, for å kategorisere de forskjellige uttrykks-måtene mine på en rimelig ryddig måte, finner jeg, som tidligere nevnt, at den responsen jeg ga på nettet i prosjektarbeidsperioden kan sies å omfatte a) faglig kommentar til tekster, b) "jeg ser dere" – og oppmuntringsinnspill, c) svar på konkrete spørsmål, d) tips om litteratur, framgangsmåter og e) gruppa gjør avtaler med veileder. Disse fem uttrykksformene er listet opp, og belyst noe nærmere, med utvalgte eksempler, fra tilfeldig valgte grupper, knyttet til hver underoverskrift:

### **Faglige kommentarer til tekster (fire eksempler)**

Jeg gir her til beste fire ulike eksempler på kommentarer og tilbakemeldinger jeg ga studentene av konkret, faglig art for å vise litt av spennvidden i denne type tilbakemeldinger.

1:

#### **Utkast 4 – kan sendes til prosjektskolelærerne**

Hei.

Nå har jeg lest skissen deres grundig. Det er solid, strukturert og god, og kan absolutt formidles til praksisskolen!

Prosjektrapporten bør ha samme disposisjon som denne skissen. Men der vil det nok bli aktuelt å redigere litt på innholdet. En del av underproblemstillingene kan antakelig flyttes til metodedelene, og settes opp som temaer i den intervjuguiden dere utvikler for å samtale med lærerne. Kanskje bør teoridelen også disponeres noe annerledes....men slike ting ser dere når dere har kommet et stykke ut i selve arbeidet. Men disposisjonen har dere nå, og den bør dere beholde slik!

Punkt 6 og 7 kan dere foreløpig ikke si så mye om. Pkt 6. vil jo være informasjonen dere har innhentet (i praksis) og skal innhente nå gjennom intervjuer. Her skal denne presenteres på en informativ/ beskrivende måte. Drøftingsdelen vil bestå av en diskusjon av denne informasjonen, knyttet til de valgte teoribegrepene deres -- og til problemstillingene (analyse), samt en vurdering/konklusjon på bakgrunn av dette igjen (evaluering).

Lykke til videre....dere er MEGET godt i gang.

Vennlig hilsen

Helg

2:

#### **Teoritanker knyttet til din myldring**

Hei.

Du har funnet fram til prosjektrelevant og interessant teoristoff. Til din (og resten av gruppens orientering) vil jeg reflektere omkring motivasjonsbegrepet i timene våre førstkommande onsdag (da teoretiske grunnlagsperspektiver for spesialpedagogisk undervisning og forskning skal være i fokus). Målorienteringsbegrepet, som du har tatt inn fra Ames, vil jeg da relatere til andre teoretikere også. Forøvrig drøfter Skaalvik og Skaalvik i sin sist fellesbok om motivasjon og selvpåttatning motivasjons-begrepet på en inngående og interessant måte. Lykke til med videre myldring.

Vennlig hilsen

Helg

3:

#### **forbedringer: JA**

Hei.

Denne teksten er klart forbedret mye! Så nå har dere en god mal å gå etter når dere skal skrive om Trude, og dere har gode kategorier (det dere kaller episoder fra observasjon, utvalgte spørsmål og svar fra intervju og testresultater) som utgangspunkt for drøftingsdelen. Det er disse må dere gripe fatt igjen når dere begynner å arbeide med den delen.

Jeg har likevel følgende kommentarer mht til ytterligere forbedringer.

1. Trude bør vel nevnes innledningsvis her, slik at vi vet hvem hun er når vi får høre at hun og Lise kjente hverandre fra før på side 1.

2. Kanskje hadde det vært lurt å flytte Carlsten til før KOAP, slik at dere fikk de kvalitative resultatene først, og så de kvantitative. Eller dere kan ha de kvantitative først, og de kvalitative etterpå. Jeg synes dere skal velge en av disse variantene. Sorter gjennomgangen i metodekapitlet på samme måte som dere framstiller dette stoffet: Kvantitativt for seg - og kvalitativt for seg.

3. Den måten dere har sortert observasjonsdataene på, fungerer fint. Jeg synes nok ikke at det dere sier øverst på s. 4 bør med her. Dere trekker inn begrepet indre motivasjon - altså dere gjør en "teoretisk tolkning". Dette ville jeg ha ventet med til drøftingsdelen. Her skal resultater kun presenteres, ev. oppsummeres og kommenteres av dere, men ikke relateres til teori.

4. Evalueringsskjemaframstillingen er også OK, bortsett fra bruken av indre motivasjonsbegrepet i siste avsnitt.

5. Intervju: OK. Setning 2 er fortsatt litt diffus: de svarene som er relevante for å belyse "noen av problemstillingene". Kan dere konkretisere, være tydeligere?

6. KOAPdelen er jeg fortsatt litt usikker på. Den fungerer greit i forhold til utvidelsen i metodedelen. Men hvorfor har dere tatt bort de fine tabellene deres, der Lise ble "plassert"? De skal vel inn her? Får dere til å gi en oppsummerende kommentar helt til slutt i denne KOAP delen?

7. Til slutt en liten kommentar på helhet, avsnittsbruk, sammenheng og språk. Her regner jeg med at dere skal ha en finpuss når hele rapporten er gjennomarbeidet en gang?

Så bare stå på videre...lykke til på reisen. Vi ses på fredag, men jeg mottakelig for BSCW-innspill også i morgen.

Hilsen Helg

4:

#### rask tilbakemelding fra veileder

Hei.

Jeg har lest gjennom referatet deres, og opplever at det samsvarer med "min opplevelse" av de temaene vi drøftet i veiledningstimen. Flott.

Likevel kommenterer jeg noen konkrete punkter, som jeg anbefaler at dere arbeider videre med tanke på neste veiledningsutkast - og som jeg håper kan være nyttige for dere i arbeidsprosessen videre:

- Knyttet til deres pkt. 1: Få tydeligere fram sammenhengen mellom betydningen av språklek - og "kulturfattigheten" i bydelen, altså på hvorfor dere ser det som så viktig å arbeide med språket i begynneropplæringen når hovedprobleme på skolen blir hevdet å være atferds- og generelle lærevansker. Det må forklares (selv om det kan synes selvsagt for oss).

- Knyttet til deres pkt. 3: Tenk nøye gjennom hvilke teorier som "passer til" hvilke språksirkler. Og på bakgrunn av dette: tydeliggjør faktorer dere vil fokusere på i egen studie.

- Knyttet til deres pkt. 4: Beskriv konkret hvordan dere vil gå fram i datainnsamlingsfasen.

- Forsøk og sett punktene deres inn i en disposisjon, slik som dere ser for dere at den ferdige rapporten skal se ut.

Lykke til!

Vennlig hilsen Helg

#### **"Jeg ser dere" – og oppmuntringsinnspill (fire eksempler)**

Det var vesentlig, syntes jeg, at studentene opplevde at det de skrev ble lest og vurdert som betydningsfullt. Dette krevde at de fikk raske svar fra meg på sine ulike innspill, svar som kunne oppmuntre dem til videre arbeid. Av og til hadde jeg ikke tid til å lese tekstene deres grundig med det samme jeg hentet ned utkast og spørsmål fra nettet. I stedet for å svare utfyllende, la jeg i slike tilfeller isteden inn foreløpige svar. Gjennom disse formidlet jeg til studentene hva de kunne forvente seg av tilbakemelding og mer fyldige kommentarer fra meg seinere, samt ikke minst om når de kunne regne med å høre fra meg igjen. De fire eksemplene viser ulike "kjappmåter" jeg benyttet meg av ved slik type tilbakemelding.

1:

#### et raskt kveldsblikk

Hei.

Jeg har kikket raskt på skissen i kveld, men har ikke mulighet til å lese grundig. Det gjør jeg i løpet av morgendagen, og legger inn respons i mappa. Og så er det bare å gå i gang. Så flott at dere har fått gjort greie avtaler på X skole (jeg kikket i chattemappa....).

Vennlig hilsen

Helg

2:

velkommen til veiledning

Hei.

Det er ingen sak å veilede med slike utkast som utgangspunkt. Dette er et solid stykke arbeid som det står respekt av. Jeg svarer umiddelbart ja på det første spørsmålet deres til meg. De andre snakker vi om onsdag morgen kl. 09.00. Vennlig hilsen Helg

3:

Vinkveld i sikte....

Hei.

Jeg har kikket litt på dette også, kunne ikke dy meg. Og jeg må bare si at jeg er imponert. Drøftingskapitlet blir godt, og det er originalt og nytenkende. Jeg er så glad for at dere innledningsvis valgte å ha LØFT-fokus, og så fornøyd når jeg nå ser at dere har greid å holde denne fanen høgt gjennom hele rapporten.

Dere har selv kommentert hva som bør tilføyes i dette kapitlet. I tillegg regner jeg med at dere ser på det språklige. Her trenges f.eks. en del komma. Dessuten kan nok teksten strammes opp noe, særlig de første sidene etter overskriften KARTLEGGING.

Den måten dere bruker teori på her er flott, sjekk bare at dere ikke bringer inn noen nye referanser her enn de dere har gitt i teoridelen (jeg minner om det, selv om jeg regner med at dere har dette klart).

Så...futt og fart og fyk i innspurten. Nå har dere snart påskeferie. Vi snakkes nærmere om et par dager.

Hilsen Helg

4:

Veiledning 26. mars 01

Heisann Helg,

har lagt ut utkast til drøftingsdel og teoridel i det "aller helligste" i min mappe. Kan du se om vi er på rett vei, håper vi kan få tilbakemelding på dette i morgen (eller det blir vel i dag : ) ).

Vi lurar også på hvordan litteraturhenvisningene våre ser ut, både generelt og i drøftingsdelen.

Ha en fin dag!!! Hilsen Trine

Re: Veiledning 26. mars 01

Til nattarbeiderne!

Ja, jeg skal lese nå i formiddag. Vi ses kl. 12.00.

Hilsen Helg

**Svar på konkrete spørsmål (to eksempler)**

Av og til, når studentene sto helt fast i arbeidet, noe som gjerne skjedde i seine kveldstimer, fikk jeg konkrete spørsmål å forholde meg til. Disse bare MÅTTE de få kjappe svar på for å komme videre i prosessen. Jeg har tatt med to eksempler som viser hvordan jeg gjerne forholdt meg til slike forespørsler. Det første eksemplet bidrar i tillegg med dokumentasjon på hvor positivt studentene gjerne responderte på å få slike konkrete svar på spørsmålsstillinger de slet med.

1:

Kommentarer til teorikapitlet

Hei...jeg ser at dere har arbeidet masse, og resultatet er et meget godt "sammenknadd" teorikapittel. Kapitlet dokumenterer oversikt, og etter mitt syn vil det fungere fint som ramme for drøftingen deres, der dere skal fokusere på "gode sammenhenger" mellom utvalgt informasjon fra intervjuene og teoribegrepene.

Jeg har følgende kommentarer/svar på spørsmålene deres med tanke på å gjøre kapitlet enda litt bedre:

1. Ja, jeg synes dere bør ha en litt fyldigere innledning på teorikapitlet - der dere begrunner det teoriutvalget dere presenterer med bakgrunn i at denne teorien også skal benyttes som referanseramme for teoridrøftinger senere i rapporten. Det bør også gjerne stå noe om hvorvidt all den teorien dere presenterer er teori dere hadde "tenkt ut" før dere gjennomførte intervjuene - eller om det var slik at dere fikk behov for noen nye teoribegreper etter at dere hadde lest gjennom intervjuutskriftene (dette kan dere ev. også skrive om i metodekapitlet).

2. Det dere har skrevet om selvoppfatning er helt greitt. Men jeg tror med fordel dere kan avslutte gjennomgangen av selvoppfatningstradisjonene med en kort oppsummering, der dere sier noe om hvordan dere ser for dere at dere vil bruke disse tradisjonene i analysen av egen empiri.

Det samme vil jeg anbefale at dere gjør på slutten av motivasjons- og læringsdelene også. Si litt om hvordan dere ser for dere at den utvalgte teorien skal brukes i analyse og drøfting av intervjuinformasjon. Gi leseren små forventninger om hva som kommer i analyse- og drøftingsdelen...hjelp leseren med den røde tråden ved å gi noen små retningssignaler underveis.

Ellers er det helt greitt at dere benytter formuleringen "forventning om mestring" - når dere forklarer det slik dere gjør.

Når det gjelder selvskjemaer er den første setningen dere skriver om det helt OK. Men videre så ville jeg ikke sagt "lager oss noen skjemaer i hodet". Jeg ville heller beskrevet det slik at personer utvikler egne kunnskapsbaser, kunnskapsstrukturer over egne evner og muligheter - og det bør komme fram at det i deres prosjekt er akademiske og sosiale skjemaer dere er spesielt opptatt av.

Possible selves har jeg villet sagt om lag følgende om i deres sammenheng: Possible selves er selvstrukturer som omfatter personers framtidorienterte selvskjemaer, de selvene vi gjerne skulle ønske å bli, eller er redde for å bli. I skolesammenheng vil slike framtidorienterte skjemastrukturer være med på å styre elevenes valg og aktiviteter på faglige og sosiale områder

3. Motivasjonsdelen er OK, men som sagt tidligere, oppsummer gjerne i forhold til hva dere tenker å bruke stoffet i forhold til. Vis at "dere" er til stede i presentasjonen.

4. Jeg synes det dere skriver om læring er godt. Etter mitt syn kan det stå som det står. Det er hva dere bruker i drøftingsdelen som avgjør ev. nedkortinger. Men slik jeg ser det kan det vel være aktuelt for dere å benytte poenger fra alle dimensjonene deres knyttet til deres helhetlige læringssyn (skal dere kanskje si innledningsvis i denne delen at det er dere som står for dette læringssynet - det synes jeg i grunnen dere bør).

5. Ordet fritt:

Når dere finpusser (både dette og de andre kapitlene), se på overganger mellom avsnitt, sammenhenger osv. Tenk på at ukjente lesere skal fange opp alle dimensjoner ved teksten. Pass på at dere gir dem de knaggene de trenger for å henge med fra a til å.

Søndagskveldshilsen fra Helg

som nå etter hvert er spent på å få en liten smakebit av drøftingskapitlet. Lykke til i innspurtsuka. Vi ses på onsdag.

Helg!! Det må jeg si var kjapp tilbakemelding. Hviler du aldri? Du har gitt oss svært konkrete svar på spørsmålene våre, og det vil hjelpe oss videre. Tusen takk! Vi er i gang med drøftingen og håper mye er klart til onsdag. Beste hilsen Ellen

2:

## rask tilbakemelding

Hei.

Jeg har følgende kommentarer på de konkrete spørsmålene dere stilte:

1. Dette med parentesene i problemstillingen er i og for seg en smaksak. Etter mitt syn kan dere fjerne begge parentesene.

2. Den andre uthevede setningen, på s. 3, om fonologisk og morfologisk bevissthet kan stå.

3. Gi referansen på Bloom og Lahey når den gis for første gang på s. 3. Det samme med Siri Næss, hvis dere velger å ha med henne her i innledningen. Etter min mening kan den setningen hun "står i" på s. 3 fjernes.

4. Jeg har ikke ville sagt før vi går inn på en drøfting...Si heller etter livskvalitet: Deretter presenterer vi sammendrag av informasjon fra observasjoner og ustrukturerte samtaler og intervjuer med våre to informanter på praksisskolen.

Til slutt, i drøftingsdelen, vil vi reflektere omkring hvilke konsekvenser sammenhenger mellom vårt teoriutvalg og informasjonen fra observasjoner og intervjuer bør få for skolers tilrettelegging av språklige aktiviteter i første klasse. Vi presenterer her begrunnede pedagogiske tiltak som vi mener ivaretar både det faglige forebyggingsarbeidet og har fokus på elevenes opplevelse av livskvalitet.

5. Den nest siste setningen i siste avsnittet: Vi henviser....passer vel ikke der?

6. 2. avsnitt: Referanser: Punktum etter parantes med Bø, ikke før. Husk også riff-raffhenvisningen. Kveldshilsen fra Helg

### Tips om litteratur og framgangsmåter

Som veileder hadde jeg gjennom hele prosjektperioden de ulike studentgruppene prosjekter i "bakhodet". Kom jeg over aktuell litteratur eller kom på noen tips som jeg ønsket å dele med dem, så måtte jeg ut med det umiddelbart. Og da var BSCW-nettet lettvis å ty til, som følgende utvalg av litteraturtips utlagt på nettet i løpet av denne perioden får framstå som eksempler på.



[samtak](#) (helgf) 2001-01-30 12:22

Her finner dere nettsidene til SAMTAK. Fra åpningssidene kan dere klikke dere videre til et av de tre forskjellige deltemaene som inngår i SAMTAK. Under lese- og skrivevansker finner en på åpningssiden aktuelt stoff, og en har muligheter for å klikke seg videre til bokomtale, faglitteratur og forskningsnytt.



[Mal for litteraturliste og litteraturhenvisninger](#) (helgf) 2001-03-01 14:23

Jeg anbefaler at dere følger følgende mal for litteraturhenvisninger og litteraturliste:

Egidius, Henry (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Bokförlaget Natur og Kultur.

Thorsen, Kirsten (1998). *Kjønn, livsløp og alderdom. En studie av livshistorier, selvbilder og modernitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wade, L.G. jr. (1999). *Organic Chemistry*. Upper Saddle River: Prentice Hall International Editions.

Hvis en ikke kjenner fornavnet til forfatteren bruker en initialene. Initialene føres uten mellomrom.

Når det er flere forfattere, settes det første forfatternavnet med etternavnet først. De øvrige forfatternavnene oppgis med fornavnet først:

Eriksen, Erik Oddvar og Jarle Weigård (1999).....

Helstrup, Tore og Geir Kaufmann (2000).....

### Henvisning til tidsskriftartikler i litteraturlisten gjøres slik:

Sørensen, Bjørg Aase (1999). Jobben og livet: Hva sier forskningen? *Magma nr. 3*, 1999:19-29.

Puijk, Roel (1999). OL – en global mediebegivenhet? *Norsk medietidsskrift nr. 1*, 1999:84-106.

### Henvisning til artikler eller bøker som inngår i serier gjøres slik:

Johansen, Anders (1999). *Medier – kultur og samfunn*. I: Peter Larsen og Liv Hausken (red.): *Medievitenskap. Bind 4*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegaard, Jan Erik (1999). Forsikringsmedisin og spesialistdokumentasjon. I: Niels Gunnar Juel (red.): *Norsk fysikalsk medisin*. Bergen: Fagbokforlaget.

*Henvisning til publikasjoner uten forfatter:*

*Fremmedordbok blå ordbok* (1999). 15. utg. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Norsk språkråds skrifter nr. 6 (1999). *Godt språk i lærebøker. Rettleiing i lærebokarbeid.*  
Oslo: Norsk Språkråd.

*Nynorskordboka. Definisjons- og rettskrivingsordbok* (1998): 8.utg. Oslo:  
Kunnskapsforlaget.

? Oversett helst sitater fra andre språk. Korte *sitater* på opp til tre linjer skrives i løpende tekst og settes i hake-tegn. Lengre sitater skilles ut som *kursivert blokk* og skal ikke ha anførselstegn:

*For øvrig er det et stilistisk spørsmål når du skal referere og når du skal sitere. Det er fristende å sitere mye, men mange og lange sitater tynger framstillingen, og du bør vurdere kritisk om ikke du like gjerne kan gjengi kilden med egne ord. Det er også fullt mulig å blande, hvis det bare gjøres på en stilistisk vellykket måte.*

(Dyste m.fl. 2000)



 **Aktuelle litteraturtips** (helgf) 2001-03-08 18:39

### Litteratur om prosjektskriving

Følgende bok er aktuell når det gjelder prosjektoppgave-arbeid og skriving av prosjektrapport:

Rognsaa, Aage (2000): "Prosjektoppgaven. Krav til utforming". Oslo: Universitetsforlaget.

En trenger ikke å lese boka fra perm til perm, men en kan finne tips der som er gode å ta med seg. Så jeg anbefaler den altså sterkt!

Hilsen Helg

### diverse litteratur om metode

Dessuten anbefales følgende bøker:

Løkken, Gunvor og Frode Sjøbstad (2.utg.) (1999):  
Observasjon og intervju i barnehagen.  
Oslo: Tano Aschehoug.

Gjøsund, Peik og Roar Huseby (1999):  
I FOKUS. Observasjonsarbeid i skolen.  
Oslo: NKS-forlaget.

Klette, Kirsti (red.) (1998):  
Klasseromsforskning - på norsk.  
Oslo: Ad Notam Gyldendal.

### **III Studentene responderer til hverandre**

På samme vis som læreren hadde studentene mange måter å gi respons til hverandre på. Deres måter å kommunisere med hverandre på kan sorteres i følgende kategorier:

- 1) Respons fra medstudenter i egen prosjektgruppe
  - a. "Jeg ser deg" – og annen oppmuntrende respons
  - b. Faglig respons
- 2) Faglige, løpende diskusjoner internt i gruppene og
- 3) "Løst- og fastprat", "chatting"
- 4) Blikk inn i andres mapper og dokumenter

De to første av disse kommunikasjonstypene vil ikke bli beskrevet og eksemplifisert nøyere her, både fordi de samsvarer med lærers måte og benytte dem på, som ble beskrevet over, og fordi vi vil komme tilbake til dem igjen når den "aktive lese- og skrive prosjektgruppens" kommunikasjon blir utsatt for en mer nærgående granskning lenger framme i rapporten. Men vi tar med noen eksempler og kommentarer som belyser kommunikationskategoriene 3 og 4. Først gir vi til beste en liten illustrasjon av "vår" gruppes chattemappe, en mappe som de brukte meget aktivt i hele prosjektperioden. Deretter kikker vi litt på hvordan gruppene utnyttet materiale som ble lagt inn i andre gruppers mapper.

### **"Løst- og fastprat", "chatting"**



Chattemappa vår

#### **KARIANNE**

2001-04-01 13:35

#### **VANNKOPPER igjen!**

...hjelp, det er ikke mulig! Jeg har fått vannkopper, -for andre gang! Hva gjør vi nå? Leverer etter påske? K

#### **benteg**

2001-04-01 13:41

#### **Ha ha.**

# Du lurte meg nesten!!

[KARIANNE](#)

2001-04-01 14:21

[Hi, hi!](#)

**Ho, ho!**

Mikro

**Ha, ha, hi, hi, ho, ho**

Ikke letturt jeg , nei.

men over til noe langt alvorligere, for jeg har faktisk blitt syk, så dere får ta dere av teori delen selv, eller vente!!! Har hodepine/feber og vondt i halsen. (men jeg sitter no foran datamaskina fordert...) Er en hardbarka Rørosing med sameblod i årene som ikke lett lar seg bukke under.

Det blir vel teori del for det skal dere se, så ikke fortvil.

Ha en god søndags ettermiddag og kveld.

[Lizbet](#)



2001-04-01 17:46



[Stakkars Mikro!!](#)


*Du får pakke deg godt inn og drikke masse solbærtoddy og legge deg!!!!GOD BEDRING!!!!*

På tross av at all chat-kommunikasjonen var asykron, så var mye av responsen så massiv og kjapp at en kunne "føle" at nettet glødet når en nærmet seg. Denne gruppemappa ivaretok, som vi så illustrert over, dermed blant annet deler av det gjensidige omsorgsansvaret som gruppemedlemmene tok for hverandres ve og vel gjennom den travle prosjektstria. Mappa ble dessuten benyttet til all mulig slags uformell chatteprat. En kan gjerne betegne innholdet som "studentkantineprat", fordi den i tillegg til alt den uformelle, sosiale hyggepraten, også i høg grad aktivt ble brukt både til halvfaglig prat og faglig konversasjon.

## Blikk inn i andres mapper og dokumenter


 Slike forstørrelsesglassikoner, og briller  så vi dukke opp jevnt og trutt på de ulike nett-sidene, ved siden av studentenes forskjellige mapper. Dette avslørte at her har det vært noen inne og lest innlagt mappetekst. Under ser vi for eksempel at det har vært "kikkere" inne og lest den ferdige prosjektrapporten til Siris gruppe:

 ► [Ferdig oppgave](#) (sirimm) 2001-04-19 19:44 

Når en klikker på forstørrelsesikonet blir en også informert om *hvem* som har vært inne og lest. Her ser vi for eksempel at Trine er en av dem som har lest () gjennom flere av de dokumentene som var lagt ut i denne mappen.

[Ferdig oppgave](#)


 [Forside](#)

 read by [trineij](#), 2001-09-04 22:07

 [Innholdsfortegnelse](#)

 read by [trineij](#), 2001-09-04 22:05


 [Forord](#)

 read by [trineij](#), 2001-09-04 22:07

 [Oppgaven](#)

 read by [trineij](#), 2001-09-04 22:00

 [Litteraturliste](#)

 read by [trineij](#), 2001-09-04 22:04

Studentene fra de ulike prosjektgruppene var slett ikke aktive med hensyn til å gi tilbakemeldinger og innspill til andre gruppe. Da arbeidet var på det mest intense, hadde de nok med sin egen gruppe, sitt eget arbeid og sine egne tidsfrister. Men ”kikkere” var de inni-mellom, særlig i start og slutfasen, og ikke minst etter avsluttet prosjektperiode, da alle de ferdige rapportene ble lagt ut på nettet. Det kunne jo være noe nyttig å hente fra andre, til eget bruk.

## 16.2 Studentevaluering etter avsluttet prosjektperiode – saksede sitater fra evalueringsloggene til lese- og skrivevanskestudentene

Studentaktiviteten på nettet var meget stor blant alle studentene hele den perioden de arbeidet med prosjektet. De var kontinuerlig i kommunikasjon med hverandre internt i de ulike grup-pene underveis i prosjektforløpet, og de benyttet også de mulighetene systemet ga til å føre en løpende konversasjon med sin faglige veileder. Gruppene benyttet, som nevnt over, ikke i særlig grad den muligheten de hadde til å kommunisere med andre grupper. Enkeltstudenter var usystematisk innom de andres mapper og kikket innimellom, og det hendte de fant informasjon de selv kunne benyttet. Men, som studentene selv formulerte det, prosjekt-arbeidsperioden var intens og travel, de hadde mer enn nok med å konsentrere seg om sin egen prosess hvis de skulle makte å bli ferdig med sin prosjektrapport innen fristen som var satt.

Alle gruppene ga uttrykk for at de trivdes med, og hadde utbytte av nettkommunikasjonen underveis gjennom hele prosjektperioden. Dette inntrykket ble bekreftet i deres avslutnings-logg, der studentene ga overveldende positiv tilbakemelding om at de i høg grad hadde opplevde BSCW som et godt verktøy. I fortsettelsen har vi har systematisert og fordelt prosjektkommentarene deres. I denne systematiseringen har vi tatt utgangspunkt i de skriftlige spørsmålene vi lærere stilte dem, og som de måtte svare skriftlig på i avslutningsloggen: ”Logg ved BSCW-reisens slutt” (se vedlegg 1). Her synes vi leserne skal få del i brukernes opplevelser, direkte og fortalt med deres egne ord, og velger derfor å presentere forholdsvis mange av studentkommentarene i sitats form. Sitatene får tale for seg selv i denne omgangen. Grundigere analyser vil bli gjort i forhold til erfaringer og opplever fra den mest nettaktive lese- og skrivegruppen, som det som sagt vil bli informert grundig om, og teoretisert i forhold til, seinere i rapporten.

### 16.2.1 Utforming av tekster

#### **Høg terskel pga mange lesere**

*Det føltes ganske skummelt å legge ut egenproduserte tekster, refleksjoner og spørsmål med mer. Til å begynne med. Dette fordi så mange hadde muligheten til å gå inn å lese hva en hadde skrevet. Etter hvert bedret dette seg og mer og mer ble lagt ut. Nå tenker jeg faktisk ikke over det lenger.*

*Det tok litt tid før jeg begynte å legge ut egne tekster. Var i starten litt usikker på hvor seriøst alt måtte være. Var litt bundet av å vite at alle kunne gå inn å lese det som var skrevet. Etter hvert gikk dette mye bedre, og jeg følte at det var greit å legge inn løse, ufullstendige tanker.*

*Vi la lista forholdsvis høyt på det vi la ut på BSCW. Vi la vekt på å gi sammenhengende framstillinger, noe som selvsagt ble tidkrevende. På den annen side synes jeg at det er mer*

*lærerikt å gjøre ting "ordentlig". Det kan nok også være at vi var for opphengt i at det måtte være bra fordi det skulle leses av andre.*

*Noen ganger har jeg vegret meg for å skrive – var redd for at det ikke skulle bli bra nok.*

*Kanskje det bør jobbes mer med det å kunne legge fram uferdige tekster. Opplevde det som vanskelig når det i samme gruppe er stort sprik i forhold til krav om i hvilken grad man kan legge ut "impulstekst".*

*I begynnelsen følte jeg meg veldig "naken" når jeg la ut tekster på BSCW. Følte at det måtte være et fullkomment produkt (som den perfektionist jeg er). Lista for å legge inn noe ble derfor svært høy. Følte at det jeg la ut på BSCW vil jeg bli bedømt ut i fra av medelever og foreleser. I og med at gruppa mi ikke hadde like høye krav til kvalitet på produktet, så følte jeg dette problematisk i starten. Skriftliggjøringen var dermed en "smertefull" prosess. Senere i prosjektet, når vi la inn tekster som vi hadde skrevet hver for oss, ble det enklere, da kunne jeg stå for det selv.*

### **Fra Word tekstbehandlingsprogram – til BSCWnettet**

*Har stort sett skrevet tekstene i Word, for så å legge ut produktet – ferdig eller halvferdig på BSCW. Fant ut at det var mulig å redigere tekstene direkte i BSCW også, men prøvde ikke ut dette nok til at jeg ble "trygg" på det. Samtidig synes jeg det er greit å ha dokumentene flere plasser – på harddisken og på BSCW. Synes det kan bli litt tungvint å ha det mest oppdaterte dokumentet på BSCW – da må en jo laste det ned etterpå.*

*I hovedsak skrevet tekst i Word og satt det inn. Det bor vel en (liten?) perfektionist i meg, og ville helst at det som ble lagt ut var mest mulig rett. Jeg har litt sperre på akkurat det.*

*Hvis du med dette spørsmålet mener skrivning og redigering av tekster på BSCW, så har vi ikke nyttiggjort oss av denne funksjonen. Det ble vel sagt av bibliotekaren også at dette ikke fungert noe særlig. Jeg har benyttet Word til denne funksjonen og "browsa" det inn på BSCW'en.*

### **Notater og "chatting"**

*Notater til tekstene og "chatting" har vi benyttet flittig.*

#### **16.2.2 Skriftliggjøring av egne tanke- og læringsprosesser**

##### **En lærerik, men tungvint prosess**

*Jeg er så vant til å skriftliggjøre egne tanke- og læringsprosesser med blyant og papir. Dette året har jeg skrevet ned tanker omkring ting jeg har lest og vært gjennom på skolen i en egen kladderbok. Det har vært en klargjørende prosess, og en god måte å la stoffet synke inn på, Både med tanke på å knytte stoffet opp mot opplevelser og erfaringer fra praksisperioden og tidligere jobb og andre erfaringer. Dette er noe jeg har med meg fra formingsfaget hvor alle arbeidsprosesser skulle beskrives, forklares og begrunnes – man "tvinger" seg selv til å reflektere. Så jeg kladder med blyant og skriver deretter inn på PC – og da først legger jeg det ut på nettet. Til sammen ble dette for meg dette en tungvint prosess.*

##### **Nyttig for meg – men vil ikke dele med andre ennå**

*Det er nyttig å få ned tankene på papiret, det er klargjørende og skaper oversikt. Er allikevel ikke åpen for nødvendigvis å synliggjøre tankene for omverdenen i løpet av en prosess (kun når produktet er ferdig).*

##### **Læringsutviklende**

*Etter hvert så presset jeg meg til å legge inn "utkast 1" av tekster, som langt i fra var ferdig bearbeidet, det var ikke lenger så nøye hva andre mente. Jeg fikk tilbakemelding fra gruppa, og ikke minst veileder, noe som gjorde at de neste utkastene av teksten ble bedre. Dette lærte*

*jeg av! Å skrive et utkast mens du er midt oppe i en tankeprosess er nyttig for å rydde opp i tankene, når man i tillegg får tilbakemelding om at man er på rett vei, så lærer man masse av det. Det er artig å se tilbake på de første tekstene og se hvor kort man hadde kommet i tanke- og læringsprosessen – det er da man skjønner at noe har man lært!*

*Det kan jeg bare se fordeler ved, for det er først når man skal forsøke å sette ord på ting at man skjønner hva man har forstått/ikke forstått. Etter hvert som vi tok for oss de ulike oppgavene, oppdaget jeg at det er lite tilfredsstillende å jobbe overflatisk med et emne. Det blir mye mer spennende når man tar seg tid til å sette seg godt inn i temaet – og læringsutbyttet blir større.*

### **Fordeler og ulemper**

*Fordeler: Godt å få respons fra andre, godt å se arbeidet mitt som en tekst, lære av de andre.  
Ulemper: Sperre, kan ha vansker med å forklare hva jeg mener skriftlig.*

*Fordelene er mange og muligheten for å utvikle gode strategier i egen læringsprosess er absolutt til-stede, men jeg tror mitt utgangspunkt hadde vært bedre hvis jeg hadde hatt PC hjemme.*

### **16.2.3 Lærerrespons på nettet**

#### **Motiverende, grundig og nyttig - kjapp og inspirerende respons**

*Det har vært trygt og godt å ha denne kommunikasjonen med dere faglærere såpass intens og nært. Tror nok at det har bidratt til at jeg som student har følt at jeg har blitt tatt mer på alvor, og at dere ønsker os det aller beste utbyttet av studiet. Det å få såpass klare og kjappe tilbakemeldinger av veileder i prosjektperioden var til stor hjelp og holdt nok både motivasjonen og mer i gang hos oss som gruppe.*

*Gruppen fikk mye og nyttig respons fra Helg, for ikke å snakke om kjapp respons. Det var fint, og det var inspirerende å vite at det var noen som fulgte med og var interessert i det vil holdt på med.*

*Responsen fra lærer har vært kjempebra. Denne responsen har vært avgjørende for min (og gruppas) aktivitet på nettet. Det gir ekstra inspirasjon når man får rask og god tilbakemelding.*

*Den har vært helt topp. Vi fikk god, nyttig og kjapp tilbakemelding om vårt arbeid. Masse ros til deg, Helg.*

*Lærerresponsen har vært fantastisk! Det var super å få veiledning på BSCW. Veileder var grundig, og ga god tilbakemelding på det arbeidet som ble lagt ut. Jeg følte at det vi gjorde ble tatt på alvor, og "fortjente" kommentarer. Da var liksom ikke alt arbeidet forgyves.*

*Har hatt svært godt utbytte av rask og "presis" respons!*

*Imponerende, både når det gjelder rask **tilbakemelding** og **grundighet** i kommentarene.*

*Enorm. Veilederen har fulgt oss tett opp. Kort tid etter at vi har lagt inn noe, har vi fått tilbakemelding, som har vært konstruktiv og nyttig. Jeg har gledet meg til å legge inn arbeid, for deretter å få respons. Lærerresponsen har virket som en enorm motivasjonsfaktor. Spesielt godt å få vite om man er på rett vei.*

*Fantastisk. Helg "Lynvingen" var inne i "tide og utide". Vi har fått god veiledning hele veien, og vi har følt at veileder har tatt oss på alvor når hun har gitt respons.*

*BSCW var et svært godt hjelpemiddel, og vi fikk flere ganger konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet mellom du ulike veiledningstimene. Jeg opplevde flere ganger at vi kom et godt stykke videre på grunnlag av konkrete spørsmål som ble stilt over BSCW. Jeg må si at jeg er*

*imponert over den raske responsen vi fikk – man kan egentlig ikke forvente at veileder stiller så godt opp. Det fikk oss til å føle oss betydningsfulle og sporet til ekstra innsats.*

### **Tidsbesparende respons**

*Fort og fin måte å gi respons på. Veldig kjapt! All ros til Helg!! Dette sparte oss for mye arbeid. Vi slapp å reise til skolen, avtale tid og organisering av møtetidspunkter der. Dessuten gikk det mye raskere når vi fikk så kjapp respons på tekster vi la ut.*

### **16.2.4 Respons fra og konversasjon med medstudenter** **Konstruktiv, rask og framdriftsbevegende respons**

*De har vært uunnværlige og kjempedyktige, både å jobbe sammen med og til å gi respons. Her snakker jeg om konstruktiv respons, altså.*

*Alle mennesker behøver respons. Responsen fra medstudentene har også vært med på å avgjøre aktiviteten på nettet. I gruppa vår var alle raske på å gi tilbakemeldinger og oppmuntringer til hverandre. Dette gav også en inspirasjon til å legge stoffet ut relativt uferdig. Samtidig var de andres respons med på å holde arbeidstempoet oppe.*

*Det å få respons fra medstudenter har vært positivt – å få litt skryt eller kanskje noen nye tanker om hvordan ting kan gjøres*

### **Viktig som ”innimellom – kommunikasjon”**

*Kommentarene fra gruppa var nyttige. Vi hadde en jevn kontakt på nettet, inntil vi møttes igjen. Det var likevel i møtene våre de store meningsutvekslingene og arbeidet ble gjort, men nettet var fint å ha innimellom, særlig i og med at vi hadde en i gruppa som bodde langt unna. Jeg hadde best utbytte av veiledningsmøtene, som var veldig komprimerte og nyttige.*

### **Oppmuntring og ros**

*Responsen jeg har fått fra medstudenter har først og fremst vært oppmuntring og ros. Det er veileder som har stått for faglige innspill og tips til forbedringer. Selv mener jeg at jeg har gitt både positive og ”negative tilbakemeldinger”. Har med andre ord ikke lært så mye av responsen fra medstudentene, den har stort sett vært oppmuntrende og støttende, og det er jo viktig!*

### **Faglig støtte**

*Noe viktig har jeg lært av responsen fra medstudenter. Jeg har fått tips om teori som jeg kunne flette inn i mine tekster.*

### **Lite eller ingen respons**

Fire studenter sier at de har fått forholdsvis lite respons fra medstudenter på gruppa. Respon-sen har vært grei, men har ikke hatt særlig betydning for framdriften i prosjektarbeidet Disse studentene sier at de heller har gitt hverandre verbal respons når de har truffet hverandre. En av disse studentene påpeker at mangelen på studentrespons kom av at gruppa kanskje var litt utrygg, både på BSCW og på hverandre. Det hører med til historien at det er studenter fra to'er-grupper som uttaler dette. Disse studentene syntes stort sett det fungerte greit å ringe hverandre, samt møtes. Alle bodde i byen.

### **16.2.5 Egenaktivitet**

#### **Stor egeninnsats**

*Jeg synes at jeg har hatt en egeninnsats som jeg er meget fornøyd med. Sitter igjen med en god følelse av å ha bidratt mye og fått mye tilbake.*

*Synes jeg har vært veldig aktiv på BSCW – har prøvd å legge ut stoff som kan være nyttig for klassen; lenker og artikkelstoff. I prosjektperioden ble BSCW brukt mest til kommunikasjons*

*med veileder, og ikke så mye til kommunikasjon mellom oss i gruppa (vi var bare to stykker, og bare en av oss hadde internett hjemme). Dette gjorde at vi ikke så vitsen med å bruke BSCW til dette, det var mer naturlig å møtes.*

*Mye – nesten alt ble skrevet ut på BSCW, men jeg ga sjelden respons til andre.*

*Egenaktiviteten skjøt fart i prosjektarbeidsperioden. Det var nyttig å legge inn arbeidsdokumenter i flere utkast, slik at de hele tiden kunne jobbes videre med. Synes at jeg i løpet av prosjektperioden har vært flittig bruker av BSCW, både når det gjelder egne tekster og respons til andre. Responsen til medstudenter har i stor grad blitt til studenter i egen prosjektgruppe.*

*Som produserende skriver har jeg utnyttet BSCW'en maksimalt. Har også gitt de andre i gruppa respons. Når responsen har vært for omfattende til å legge ut på BSCW, har vi benyttet telefon og gruppearbeid. Jeg har ikke gitt de andre gruppene noe respons. Har ikke hatt kapasitet til dette og føler dessuten at det de andres mapper er "privat område". Det er nok at man er inne og "tyvtitter" litt. Har gått inn i de andres mapper og sett på tilbakemeldinger lærer har gitt. Det har jeg lært en del av.*

### **Tung prosess**

*Synes det er en litt tung prosess, fordi det kjennes så vanskelig å legge ut tekster som ikke er ferdige.*

### **Liten egenaktivitet**

*Har ikke vært den mest produktive, verken som produsent eller mht respons.*

*Har ikke vært så veldig flittig med å legge ut tekster der, heller ikke til å gi respons. Kanskje litt usikker på om arbeidet mitt holder mål.*

*Uforutsette forhold som oppsto privat begrenset kapasiteten til å produsere tekster, og jeg har i svært liten grad brukt tid på å gi respons til andre. Jeg liker svært godt å skrive og synes det er veldig trist ikke å ha klart å utnytte studiets muligheter mer enn hva jeg har gjort.*

## 16.2.6 Balansen mellom bruk av BSCW og møter med

### **"levende"kommunikasjonspartnere**

*Jeg mener og tror at vi som klasse har blitt mer sammenspleiset av å bruke BSCW. Innimellom har jeg kikket innom andre sine mapper og kommunisert om interessante funn det. Synes det har fint og lærerikt å kunne følge hele klassens prosessert, selv om det ikke alltid har vært tid til å lese så mye av andres arbeider.*

*Kommentarene fra gruppa var nyttige, vi hadde en jevn kontakt på nettet inntil vi møttes igjen. Det var allikevel i møtene våre de store meningsutvekslingene og arbeidet ble gjort, men nettet var fint å ha innimellom, særlig når vi hadde en i gruppa som bodde langt unna. Hadde best utbytte av veilednings-møtene som var veldig komprimerte og nyttige.*

*Det må sies at vår veileder har vært svært "levende" på nettet også. Vi spøkte med at hun hadde lamper som blinket hver gang det kom inn en ny BSCW-tekst, for kort tid etterpå fikk vi respons. Flott! Vi har fått god oppbacking! Fordelen med å treffe veileder og medstudenter på nettet er at man kan være kortfattet. Slipper småprat og dill og dall som det av og til er greit å slippe/unngå. Dessuten så hadde vi aldri fått så god og hyggelig veiledning hvis vi ikke hadde hatt BSCW, da måtte vi ha besøkt veileder hver dag. Og det tror jeg faktisk ikke hun har kapasitet til. "Kombinasjonen "levende veiledning" og BSCW veiledning har vært flott. Har lært masse av veiledningen på BSCW, samtidig som det innimellom har vært greit med litt grundigere diskusjoner på veileders kontor. Med bruk av BSCW har veileder kunnet følge oss gjennom hele prosessen. Det har vært verdifullt.*

*Vi har møtt "levende lærere" i høy grad, og bra er det. BSCW betrakter jeg som et nyttig og godt supplement – ikke som en erstatning.*

### **BSCW blir enveiskommunikasjon**

*I forhold til lærerkontakten synes jeg BSCW har fungert godt. Det var viktig å få lagt ut veiledningsdokument, og på den måten få tenkt grundig gjennom ulike problemstillinger. I forhold til medstudenter var det litt både og. Små, oppmuntrende kommentarer var veldig positive, også tanker fra gruppa om eventuelle endringer. Jeg opplevde det problematisk flere ganger når en i gruppa ønsket tilbakemelding på eget arbeid. Da var det enklere å avtale via BSCW en dag alle kunne møtes for å diskutere muntlig. Vanskelig å diskutere via BSCW da det blir enveiskommunikasjon. Opplevde flere ganger å sitte foran dataen i forsøk på å gi tilbakemelding, men at telefonen ble tatt i bruk isteden.*

*BSCW kan ikke erstatte møter med lærere og medstudenter, men jeg ser på det som nyttig i tillegg til dette. Jeg synes det har fungert godt slik.*

*Ønsker ikke **mindre** møter med de levende, men kunne tenkt meg mer bruk av BSCW. Dette har i høyeste grad vært begrenset av personlig kapasitet, og ikke mulighetene studiet har gitt.*

#### **16.2.7 Forholdet mellom muntlig og skriftlig produksjon**

*Viktig med begge deler.*

*Det har ikke vært like lett bestandig å skriftliggjøre muntlige diskusjoner i ettertid. Synes både de skriftlige og de muntlige veiledningene fungerte veldig bra i prosjektperioden. Veileder var rask med tilbakemelding på BSCW – samtidig var veileder grundig, og var like nyttig som den muntlige.*

*Veiledningen over BSCW var positiv pga det praktiske. Men jeg synes det er bedre å se øynene på den som veileder, oppklare misforståelser, bekrefte forståelsen og lignende. Min vurdering er at muntlig gruppedrøfting og muntlig veiledning fungerer best.*

*Ser svært positivt på de mulighetene BSCW gir. Man kan starte tidligere med skriftliggjøring av tankene og få umiddelbar respons på dette.*

*Muntlige gruppedrøftinger og muntlig veiledning er viktig for "de store diskusjoner". Spesielt når man diskuterer rammen for prosjektet og tekstene (sammenheng og helhet). Hyppig tilbakemelding på BSCW forteller om man er på rett vei (også i forhold til det man har kommet fram til i de muntlige drøftingene). Å banke på døren til veileder er noe man til tider kvier seg for (vil liksom ikke forstyrre). Å legge inn et spørsmål på BSCW er gjort på få minutter. Veileder gir svar når det passer henne. Føler dermed at vi ikke "forstyrrer" henne på samme måte som ved et kontorbesøk. BSCW er altså et godt hjelpemiddel for oss beskjedne studenter.*

*Vi hadde gode muntlige drøftinger i gruppa, og vi følte ikke at det alltid var nødvendig å legge ut stoffet skriftlig. Å sette tanker ned på papiret krever jo en del, men når man først gjør det, er det ekstra lærerikt. Noen ganger føltes det som et lite press at vi burde få ut mer på BSCW, og vi var derfor ekstra fornøyde med oss selv når vi hadde klart det. Når det gjelder muntlig og skriftlig veiledning fra lærer, synes jeg begge deler fungerte fint. Jeg opplevde at vi ble tatt seriøst både på nett og ansikt til ansikt. Noen ting er det greitt å utdype muntlig, mens når det gjelder andre ting, er det tilstrekkelig med kort, skriftlig tilbakemelding.*



## 17 Nærstudie av erfaringene til den mest aktive BSCW-prosjektgruppa på fordypningemnet lese- og skrivevansker

Det å skulle gjennomføre en nærstudie av den gruppa som framsto som den mest aktive i forhold til nettkommunikasjon (og som besto av Anne Marie – ”Mikro”, Bente, Karianne og Lizbet), medførte at jeg (Helg) måtte gå ekstra grundig til verks når jeg skulle studere og analysere det empiriske materialet knyttet nettopp til deres prosjektarbeidsperiode. De data-kildene jeg gransket, var:

1. Transkripsjoner av disse utvalgte studentenes kommunikasjon på nettet, med hverandre og med forskeren, relatert til prosjektoppgaven
2. Et intervju med gruppa etter avsluttet prosjektperiode. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd og transkribert ordrett.

I næranalysen av materialet knyttet til denne spesielt aktive ”nettgruppa”, fant jeg mange eksempler som passet inn under de forskjellige kategorioverskriftene som ble listet opp tidlig-ere i rapporten. Der ble disse benyttet til å karakterisere nettkommunikasjonen til alle pro-sjektgruppene på fordypningsområdet lese- og skrivevansker (jf. oversiktsanalysen: ”BSCW og prosjekt”). Det ble der også vist til flere eksempler fra nettopp denne utvalgte gruppas akti-vitet på nettet. De kategoriene som ble utviklet i oversiktsanalysen, vil i fortsettelse ikke bli utdypet videre etter en tilsvarende mal. Men disse kategoriene har likevel fungert som et betydningsfullt bakgrunnstappe for næranalysene mine, og bidro slik til at jeg fikk mer ut av studien av materialet fra den utpekte” aktivgruppa”. Dermed steg nye kategorier og dimen-sjoner fram fra empirien knyttet til denne, gjennom nærundersøkelsen, slik jeg hadde håpet.

Næranalysen avdekket at aktivgruppa i løpet av prosjektperioden opplevde en betydelig egen-utvikling, både faglig, som profesjonelle enkeltpersoner, og sosialt, som medlemmer i et samarbeidende læringsfellesskap. Fem faser i studentenes positive progresjon framsto tydelig i løpet av analysen av materialet:

- 1) *Fase en*, situasjonsdefinisjon av læringskontekst.
- 2) *Fase to*, skriving for å lære.
- 3) *Fase tre*, fra skriftlig interaksjon til konversasjon.
- 4) *Fase fire*, utvikling av kritisk, reflektert innsikt.
- 5) *Fase fem*, distribuering av innsiktsfull kunnskap.

Hver fase omfattet dessuten følgende temaer: *Oppgavens egenart, mediene som ble brukt i kommunikasjonen* (online eller ansikt til ansikt) og *sosiale relasjoner* som ble etablert. Det var måten studentene forholdt seg til disse tre dimensjonene på, som den videre presentasjonen vil konstatere, som avgjorde i hvilken retning, og på hvilken måte progresjonen forløp. Jeg vil i fortsettelsen, i tur og orden, beskrive det som konkret skjedde i de ulike fasene, samt forsøke å forklare i mer teoretiske termer hvordan det som skjedde kom til å påvirke deres læringsutvikling.

### 17.1 Fase en, situasjonsdefinisjon av læringskontekst

#### 17.1.1 Situasjonsdefinisjonskategorier

Selv om studentene i denne gruppa hadde benyttet seg av BSCW gruppevaren, i større eller mindre grad, i over ett semester allerede, var det mange funksjoner og muligheter knyttet til programvaren de ennå ikke hadde oversikt over og særlig øvelse i å bruke. Dessuten hadde de behov for å avklare både eget, personlig ståsted i forhold til BSCW bruk og hvordan de som gruppe skulle bli i stand til å utnytte gruppevarefunksjonene best mulig i sitt felles prosjekt-arbeid. En del hindringer av både teknisk og psykologisk slag måtte ryddes av veien i start-fasen.

#### Overvinnelse av hindringer

##### Tekniske sperrer

Hele gruppen syntes det var vanskelig i begynnelsen å forholde seg til IKT mediet og de funk-sjonene som BSCW programvaren la til rette for. Sitatene som følger gir et lite inntrykk av hva de slet med i forhold til det tekniske.

*Jeg var helt blank på data i det hele tatt før jeg startet, så jeg ... - jeg måtte nesten bare hive meg uti det. Men jeg også syntes det var vanskelig i begynnelsen, for jeg forsto ikke alle mappene, undermappene. Men når hovedprosjektet kom i gang så ... gikk det fort, for da MÅTTE du bare...*

*Nei, sånn var det veldig vanskelig i starten, for jeg var helt ny med data, og var ikke så mye med i den prosjekt - den første uka heller da, miniprojektet. Så jeg syntes at jeg lærte mest av andre underveis da. At det vart veldig overveldende, den første informasjonen vi fikk, på en måte. Det - Så liksom lærte når en kom opp i noen ting og fikk dradd inn andre til å hjelpe deg.*

*Jeg trengte tid til å komme over startproblemene. Og for min del så var det ... I begynnelsen så la jeg jo bare inn sånn "dette er en test. Dette kan jeg ikke, får se om jeg får inn" og sånn. Og det hjalp - bare det at det kom inn, uten at det var noe sånn meningsbærende og uten at det var noe sånn ... som hadde direkte med prosjektoppgaven å gjøre. Men bare det var noe som kom inn som var helt ufarlig.*

Studentene trengte trening og tid til å bli trygge på det at de mestret de tekniske mulighetene programmet ga. At prosjektoppgaven var så målrettet som den var, med klar tidsavgrensning, tvang dem nærmest til å "hive seg utpå". De hadde ingen tid å miste. Det at de hjalp hver-andre og støttet hverandres kommunikasjonsforsøk på nettet, både de spede og uferdige, og de mer vellykkede, medvirket positivt til overkomning av de tekniske sperrere.

### **Psykologiske sperrer**

De psykologiske hindringene var om mulig større enn de rent konkret tekniske. Det å legge ut egne tekster på nettet kjentes avskrekkende for hele gruppa i startfasen. Hele klassen, og lærerne, var jo da potensielle, "skremmende", kritiske lesere. Studentene likte ikke å tenke på hvorvidt de mulige leserne kunne komme til å reagere negativt på det de skrev, noe som medførte at de var redde for å legge ut tekster som de vurderte som "uferdige".

S1: *Jeg husker jo helt i starten - da ønsket vi å ha hver vår egen mappe, som bare vi hadde tilgang til..*

S2: *Ja.*

S1: *Det var i januar, faktisk, der jeg hadde sperre, at jeg hadde ikke lyst til å legge inn noen ting -*

S2: *Nei.*

S1: *Fordi at det lå åpent for alle.*

S4: *Ja.*

S1: *Og det var jo - det var helt sikkert ei - og jeg tror det var to grupper til også som ønsket det -*

S2: *Mm.*

S1: *Vi diskuterte at vi helst kunne ha tenkt oss å ha det uten innsyn.*

S2: *Mm.*

\* *Mm.*

S1: *Så -*

S3: *Men /// liksom hvis du legger ut ting du skriver, på en måte også da - at det skulle alle sammen lese.*

\* *Mm.*

S3: *Og da vart det liksom litt verre, på en måte, kanskje, å legge ut det - når det ikke var helt ferdig ... Og sånt. At det kanskje hadde vært tryggere hvis det bare hadde vært for egen gruppe da.*

Etter hvert ble både tekniske og psykologiske sperrer av det slaget som er beskrevet over, overvunnet. Men likevel var studentene fortsatt noe reservert i forhold til å legge egenutviklet materiale ut på nettet.

Nå handlet det om at de ikke ville ikke at andre skulle "stjele" prosjekt-ideene deres i startfasen, de ønske å ha sine spenstige problemstillinger og gode ideer for seg selv.

S1: *Og vi visste ikke kolles tema anneran skulle ha, om det kom inn på vårres tema. Ikke sant - vi ville ha det litt for oss sjøl ei stund. Men så var det bare å komme over den sperra, og da vart jeg ihvertfall sånn kjempeoffensiv. Da ... da jeg først kom i gang så var det ingen ting som stoppet, på en måte...*

S3: *Det jeg begynte å si var jo at det tok noen dager, liksom, før en fikk til å legge inn... noe dokument - Sånn som jeg husker det da.*

S4: *Ja.*

S1: *Ja, og det er jo - de kildene du finner, at du vil ha det litt for deg sjøl i starten også.*

S3: *Mm.*

S1: *Det - ja, for det med ideene - Du har fullt av ideer, som du sier. Men før vi kommer fram til det - det vi vil med prosjektet, at vi da vil ha det litt for oss sjøl.*

S2: *Ja.*

\* *Mm.*

S1: *Jeg synes det er litt naturlig, jeg da.*

S4: *Mm.*

\* *Handler det om man vil bli trygg på det først?*

S: *Ja -*

S1: *Ja - Og så gikk det litt på det med - når du famler etter akkurat hvor du styrer prosjektet - akkurat hva skal vi skrive.*

S2: *Ja..*

S1: *For vi var jo litt rundt omkring da, til å begynne med. At hvis du begynner å legge ut noen ting da, så kanskje - kanskje noen andre som: Å, det var bra! Ikke sant - Da - at noen andre på en måte bestemte seg for å skrive om noe av det samme som VI kanskje hadde lyst til å skrive om.*

S3: *Ja.*

S4: *Mm.*

S1: *At det var DET redselen gikk litt på da.*

S2: *Ja.*

S1: *At vi ville på en måte finne ut akkurat ... DET vil vi.*

S2: *Mm.*

S1: *Og da var det greit. For da kunne liksom ingen andre komme og si at ja, akkurat det vil vi også.*

S4: *Mm.*

\* *Det skjønner jeg godt.*

S3: *Den var litt viktig den der at vi - at ikke flere skrev det samme.*

\* *Mm.*

S3: *Det tenkte jeg på - jeg vil ikke at noen andre skal skrive det samme som oss.*

S: *Nei.*

S3: *Nei. Så DEN var nok med og spilte en rolle, ja.*

\* *Ja.*

S2: *Men det var jo en litt sånn bøyg å komme over også - Fordi ... det er jo sånn som du sier også, at vi ville ikke - at hvis vi fant noen kilder så skulle ikke andre finne de kildene, for kanskje det vart det samme, og så blir det - sånne ting. Mens etter hvert - når vi først kom over DEN, så la vi ut alt. Altså vi ... vi la jo ut - ja, kladder og ufullstendige ting og ... Og skrev jo hvor vi hadde funnet det, og kikket på andre og fikk jo tilbakemelding fra andre grupper om at de hadde vært inne og kikket på oss. Og det så vi jo også på den lille (ler litt)...*

\* *Forstørrelsesglasset.*

S2: *-forstørrelsesglasset også, så - Så jeg tror det var bare en prosess som varte noen dager eller ei lita uke, og så var det greit. Det var først - når vi først hadde begynt å legge inn så var vi over den. Men det var nok en sånn redsel på at dette her er vårt -*

S2: *Ja.*

S1: *Vi må finne ut våre ideer før andre -*

S2: *En identitet for oss selv først, ja - //*

Og mens gruppen tumlet med sine gode startideer, som i hovedsak handlet om hvilke problemstillinger de skulle velge som utgangspunkt for prosjektet sitt, var de også unnvikende med hensyn til å kikke inn i andre gruppers mapper: Det kunne jo hende at noen andre hadde funnet på noe som var mer interessant og spennende enn det de selv hadde gjort. Og i tilfelle ville de ikke risikere å bli

forstyrret i sin tankeprosess av slike forhold. De hadde et sterkt behov for å konsolidere sin egen gruppe i forhold til det som skulle være dennes plattform og utgangspunkt for prosjektarbeidet.

S4: *Ja, og vi hadde heller ikke så lyst i starten å gå inn og - helt i starten - og se hva de andre hadde gjort. Fordi - nettopp for å få det motsatt. Å, det var en god idé, hvorfor tenkte ikke vi på det? Sånn -*

S3: Ja.

S4: *Så det er akkurat den der første uka. Men når en først hadde bestemt seg så var det greit. Jeg tenkte aldri på det når jeg la ut, at det var andre som var inn og så - Men jeg så jo at de så det, men ... jeg tenkte ikke -*

### **Utvikling av samarbeidsrutiner i gruppa**

Etter hvert som de tekniske og psykologiske begrensningene var ryddet av veien, var tiden inne for å avklare hvordan samarbeidet gruppemedlemmene i mellom skulle planlegges slik at det kunne fungere best mulig i prosjektarbeidsperioden. For denne gruppa hadde den *chatte-mappa* de tidlig opprettet stor betydning når det gjaldt å få IKT samspelet til å gli godt. Innen-for denne mappestrukturen snakket de fire gruppemedlemmene fritt sammen om løst og fast ved hjelp av de ulike tekst- og tilbakemeldingsfunksjonene som BSCW gruppevaren ga rom for, i tillegg til at de drøftet både hel- og halvfaglige temaer. Dessuten gjorde jentene diverse praktiske avtaler via denne mappen, som for eksempel avtaler om møtetidspunkt. Chatte-mappen hadde rett og slett en medierende støttefunksjon, både sosialt og faglig, for dem gjennom hele prosjektperioden. Den kommunikasjonen som foregikk dem i mellom her til enhver tid, nærmest kontinuerlig både dag og natt i arbeidsperioden, var en viktig motiva-sjonsfaktor som bidro til å drive prosjektarbeidet deres framover. Et utdrag av nettkommunikasjonen fra denne mappa, gir et godt bilde av gruppas "chatteaktivitet". De angitte tidspunktene viser at det var aktivitet til alle døgnetstider. Tekstene dokumenterer et variert kommunikasjonsinnhold.

### **Søndagshilsen**

**Lizbet**2001-03-25 09:30

*Herlig! Skriver ut og koker te! Skal kose meg med masse lesestoff til frokosten! Det har blitt sporadisk skriving på meg de siste to dagene med (2) hostende, varme barn rundt meg på dagen og lite soving om nettene. Skal forsøke å samle bitene ( og tankene) og få lagt det ut i løpet av kvelden. Det kribler virkelig i kroppen etter å komme i gang både med å lese det dere har skrevet, og å komme videre sjø!! Det er en kjempe inspirasjon å slå på nettet og se alt dette, når en har ligget litt lavt i terrenget og ikke riktig fått dreisen på sakene i et par dager! God søndag til dere alle !*

### **En liten kveldstanke**

**mikro**

2001-03-22 00:17

*Sitter her og spekulerer i teori....hjelp....*

*Vi har jo foreldresamarbeid som en viktig faktor som går igjen i intervjuene. Dette må vel dekkes opp av noe teori?? Tenker på Bronfenbrenner, men finnes det andre som sier noe om det? Blir så usikker på hvor mange teoretikere det er lurt å ta med. Kan ikke nå huske om Vygotsky, Dewey eller Bruner sier noe om det. Blir det "rotete" med mye forskjellig teori, eller vil det styrke oppgaven? Noen som vet noe om det?*

### **Godkveld!**

**Lizbet**

2001-03-22 00:27

*Jonsbråten skriver om viktigheten av foreldresamarbeid i begynneropplæring i lesing i et eller annet nummer av Spesialpedagogikk. Jeg vet ikke om hun viser til noen teoretikere. Skal prøve å finne ut hvilket nummer det var og komme tilbake!*

### **Back again!**

### Lizbet

2001-03-22 00:52

*Det var spes.ped. nr.7/00*

*Jonsbråten forteller om hvordan hun har vektlagt foreldremedvirkning i sitt opplegg for begynnerlesing. Hun viser til artikler i Norsk Skoleblad, og en viss Rasinski m. fl. som støtter hennes tanker i en artikkel.*

*Kanskje ikke så mye å hente der.*

*Men Bronfenbrenner sier jo mye vettugt om involvering av foreldre. Kanskje det går an å trekke ut noe essensielt derfra! I "Barnet og de andre" av Bø finnes det mye!*

*For med vårt fokus på system må det være naturlig å ha med noe fra Bronfenbrenner, synes no jeg da!*

### Jøss....

#### KARIANNE

2001-03-22 01:10

*...no vart æ imponert!!!! Her diskuteres det teorier og utveksles stoff ved midnattstider.*

*Småbarnsforeldrene er inne i døgnets mest kreative time forstår jeg...*

*God natt, og drøm søtt! K*

### God morgen

#### benteg

2001-03-22 08:48

*Skal si dere er effektive midt på natta! Liz kom med mye nyttig teori. Bronfenbrenner høres fornuftig ut. Nå skal jeg få ungene på skolen, og så tilbake til dataen igjen. Vi snakkes.*

*Bente.*

### Satser på gode gamle Bronfenbrenner, jeg

#### mikro

2001-03-22 14:07

*Jo det blir vel mest systematisk å holde seg til han.*

*Må bare si at det er vanskelig å begynne på teoridelen sånn skriftlig, det er så mye annen lesing/kikking jeg må bli ferdig med først. Har nå lagt ut noe i teori mappa om andre spørsmål som dukker opp underveis.*

*Ellers så ønsker jeg gjerne å få tilbakemelding på en forstyrrende tanke i mitt hode : Jeg har mange utsagn i mitt hode, om hva de forskjellige teoretikerne sier om "ting". Etter å ha lest om "hvordan skrive om teori", blir jeg så forvirret, fordi det nå er snakk om sidehenvisninger, refereringer og siteringer. Da blir det sånn jobb å finne tilbake til alt som jeg allerede vet.*

*Skjøpper dere hva jeg mener? Lurer på om det er holdbart å skrive med sine egne ord ( hvis de er det da), og bare henviser til f.eks Vygotsky? Kanskje Nina vet mer om hva som er lov og ikke lov.*

*Skal nå prøve meg på teoridelen. Hei så lenge*

### "Kartlegging av leseferdigheter på 2. klassetrinn"

#### KARIANNE

2001-03-07 00:21

*Hei!*

*Jeg har lest gjennom "Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 2. klassetrinn" (Tønnessen og Solheim). En god del av stoffet raste jeg raskt gjennom (detaljerte resultater), men kapittel 6 (Årsaker og tiltak) fant jeg spesielt interessant. Her diskuteres metoder (top-down og bottom-up), men også annet av interesse. Det mest "oppsiktsvekkende" var følgende konklusjon fra den landsomfattende undersøkelsen: "Personlige egenskaper ved læreren, som motivasjon, interesse og engasjement i undervisningen synes å ha størst betydning for klassenes gjennomsnitt. Lærernes holdning til elevene og til lesingen er avgjørende".*

*Dette sitatet hentet jeg forresten fra Samtaksidene, hvor det står et kort resyme av undersøkelsen (Samtak.../Lese- og skrive.../Forskningsnytt.../Kartlegging av...). Resymeet er datert 2/10 2000.*

*Motivasjonsperspektivet blir med andre ord tydelig vektlagt.....*

*God kveld!*

## Bra Karianne

### mikro

2001-03-07 00:30

Hei er visst her samtidig vi..... kl. 23.26 God kveld

Fint at du tipser fordi jeg nå kan være spesielt oppmerksom på kapittel 6 i morgen når jeg skal lese det.

I gruppeintervjuet forteller studentene gjerne om hvor mye chattegruppa betydde for arbeidet og framdriften deres.

- \* *Hva var det som - hva slags funksjoner hadde dere mest utbytte av å bruke, syns dere, i prosjektperioden.*
- S1: *Chattemappa (latter) Den chattemappa, den var veldig støtte, den.*
- S2: *Mm.*
- S3: *Ja.*
- S1: *For det var så godt å få en uformell mappe, hvor du bare kunne ... skrive om hverdagslige ting - Små beskjeder og -*
- S4: *Humor.*
- S1: *Ja, humor ja. Den ... Den .... var viktig, den chattemappa der.*
- S4: *Den var det.*
- \* *Mm. På grunn av at det var oppmuntring hele veien eller -? Var det fordi dere ga hverandre oppmuntring gjennom den?*
- S2: *Ja, og beskjeder, rett og slett - vanlig - Bare hvordan har du det i dag, og en oppmuntring og ... avtale hvor vi skulle møtes sånn - Vi prøvde jo å skille dette her med - med det som var FAG da, og det som var .... gikk på andre ting.*
- S1: *Mm.*
- S4: *Fordi at HELT i starten så hadde vi vel ... at vi slengte på sånne noter - hvis noen hadde lagt igjen ting, og så slengte vi på en liten sånn kommentar som vi kunne gjøre. Men så fant vi ut at det ble så veldig mange mapper etter hvert, det ble så veldig mye, og så var det enklere å skille det ut.*
- \* *Mm.*
- S3: *Så da fikk vi en sånn vane at vi gikk alltid inn og sjekket der. Og så lærte vi etter hvert at det gikk an å sette det etter dato, og da ble det jo enda enklere -*
- S4: *Ja.*
- S3: *For da slapp du å lete igjennom hele om det hadde vært noen der. For da så jo du at den mappa som var - noen hadde vært inne på nettopp, den hoppet først. Det var sånne aha-opplevelser som gjorde det enklere etter hvert (ler).*
- S4: *Det var veldig til hjelp da. I begynnelsen så lette du over alt for å se om det hadde kommet noe nytt.*
- S2: *Mm.*
- S4: *Det tok ei stund før jeg fikk til, før jeg skjønnte dette med datomerking.*
- S1: *Mm.*
- S4: *Jeg prøvde igjen - og så tenkte jeg: Nei, det går ikke på mi maskin hjemme. Da jeg kom hit så var det ikke likedan. Det var en eller annen forskjell på maskinene her og hjemme. Jeg gjorde det vel HER og så ikke hjemme da.*
- S1: *Ja.*
- S4: *Men etter hvert så fikk jeg til det. Og det var greit.*
- S1: *Mm.*
- S3: *Chattemappa var - den oppfattet // jeg som sånn oppmuntringsmappe.*
- Alle: *Mm.*

Etter hvert som gruppa fikk øvd seg litt gjennom chattemappe-kommunikasjon, ble de tryg-gere med hensyn til å opprette og å ta i bruk ulike andre typer mapper til forskjellige faglige formål, og de arbeidet hardt med å finne fram til og utvikle en *fagmappestruktur* som fun-gerte på en måte som kunne gagne framdriften i prosjektet deres. I den første tida var de temmelig usystematisk i sin mappeoppsettelse, da hadde de mer enn nok med å øve på å opprette slike, samt se at de fikk det til. Men etter hvert som de fikk kontroll over de tekniske BSCW funksjonene, kunne de konsentrere seg mer om å framstille mappestrukturer som fungerte i forhold til de ulike aspektene

ved prosjektarbeidsforløpet. Jeg viser i den anledning til denne gruppas mappestruktur, som ble gjengitt tidligere i rapporten, og som avdekket hvor målrettet gruppemedlemmene etter hvert forholdt seg til mappesystemet sitt. Ellers viser følgende to utvalgte samtalesekvenser fra gruppeintervjuet hvordan de tenkte i forhold til utviklingen av dette systemet.

- S4: *Men det som fungerte veldig godt med det, det var jo at vi laget relativt tidlig egne overskrifter for de forskjellige mappene. En for teori, en for metode. Og etter hvert så ble det en for innledning og en – og så videre. For at vi hadde mange - Vi la inn mange utkast.*
- \* *Mm.*
- S2: *Under ei mappe. Så når vi skulle inn og se hvor i prosessen de forskjellige var, så visste vi med en gang hvilken mappe vi skulle gå inn for å se. For det var det jo behov for.*
- \* *Mm.*
- S4: *Og under hver mappe så lå det også veldig mange mapper etter hvert.*
- S2: *Mm.*
- S3: *Vi måtte liksom rydde opp litt for - For det ble jo veldig mange mapper.*
- S1: *Ja.*
- S2: *Det gjorde det.*
- S3: *Det brukte vi også den chattekanalen til, til å si fra hvor vi la ting, og til å hjelpe hverandre med den ryddinga som trengtes.*
- 
- S2: *Jo, vi bygde opp mappestrukturen -*
- S1: *I begynnelsen så hadde vi arbeidsmapper, teorimapper -*
- S2: *Ja.*
- S1: *Sånn ganske vilkårlig.*
- \* *Ja.*
- S1: *Men så etter kvart så vart vi ganske nøye med det at kvart kapittel som skulle være i ... i sluttrapporten, det hadde sin egen mappe.*
- S1: *At vi har arbeidet med det. Så det -*
- S2: *Ja. Og det er jo ofte etter diskusjoner og sånn da - at vi har kommet sammen og -*
- S3: *Mm....*
- \* *Var det noen hjelp da, for dere, å bruke BSCW programmet? I forhold til ... redigeringen fram mot den ferdige rapporten? ....*
- S3: *Du måtte - vi måtte jo ha det (ler litt).*
- S1: *Vi hadde ikke klart oss uten det programmet vi.*
- S3: *Da måtte vi hatt noen voldsomme papirbunker.*
- S2: *Så det var veldig greit med mappene i BSCW..*
- S4: *Ja, har ikke tenkt på alternativer engang, jeg -*
- \* *Nei.*
- S4: *Det ble veldig naturlig.*
- S2: *Ja.*
- S3: *Det var veldig greit...*
- S1: *Eh - det vil si at på nettet så lå det jo etter kapittel. Det lå jo mange utkast under hvert kapittel, som ble - til hele rapporten - til slutt da.*

### **Sikring av egen fagforståelse**

Studentene brukte også tid i starten til å finne ut av hvordan de skulle legge ut ulike tekster (utkast i wordformat og/eller informasjon av diverse slag i hypertekstformat) i de forskjellige mappene sine, og ikke minst også på å venne seg til å gi respons til hverandre ved hjelp av Add Notefunksjonen. Det handlet på sett og vis om å bekrefte egen fagforståelse og eget ståsted i forhold til hverandre, altså om å få en oversikt over, samt å bli trygge på hva de kunne forvente av hverandre i samarbeidsperioden. Vi lærere ga en del respons på ulike tekster studentene la ut i startfasen, både for å gi hver enkelt av gruppemedlemmene faglig trygghet, og for å inspirere dem til å våge seg på å gi tilsvarende kommentarer til hverandre etter hvert. Her er det Karianne, først, som klargjør sine tanker på nettet i mappen ”Aktuelt stoff fra forelesninger”. Lærer Nina og lærer Helg kommenterer deretter.

## Mappe: Aktuelt stoff fra forelesninger

Løse tanker før Prosjektstart  
- eller kanskje "klargjøring av Kariannes hode før prosjektstart"

6/2 2001

Har lest gjennom forelesningsnotatene for "spes.ped. som fag og forskningsfelt" og "prosjektarbeid" i dag. Jeg har notert ned tanker som jeg synes er greie å ha som et bakgrunnstappe før vi går i gang med prosjektet.

Utdanningspolitikkens virkning for virksomheten i skolen

\*reform 97, L97 og norskfaget, virkninger av dette gir seg også utslag i spes.ped.-feltet (jfr. Haug/Tøssebro/Dalen "Den mangfoldige spesialundv.")  
Tradisjonell spes.ped.-praksis

\*individretta og kompensatoriske tiltak

\*"medisinsk perspektiv" hvor diagnostisering og individuell oppfølging står sentralt (Arneberg s.92), "medisinsk normalitetsbestemmelse" (Nina 18/9)

\*stempling, stigmatisering

\*Gjessing

\*lineær vs sirkulær årsaksforståelse (Kvello)

\*psykodynamisk vs systemisk tenkning

Samtak

\*systemfokus

\*inkludering (ideologiaspektet)

Spesialpedagogikk vs allmennpedagogikk

\*aktuelt også i forbindelse med begynnende/forebyggende lesing og skriving  
Samspillsperspektiv og etikk

\*likeverdighet og jevnbyrdighet mellom aktørene i skolen. Gjelder for både ordinærundv. og spes.undv.

\*lærerens rolle og ansvar for å bygge opp elevenes selvtillit og tro på egne evner og forutsetninger

\*refleksjon over egen lærerpraksis: "Når vi skal reflektere, gjerne sammen med andre, er det viktig å finne modeller å tenke i som åpner for innsikt, som ikke lukker for innsikt." Dette skaper bevissthet om eget verdigrunnlag, noe som er viktig i spes.ped.-virksomhet.

\*felles refleksjon viktig for å unngå "det kollegiale tyranni" (Colnerud), noe som innebærer at selv om vi ser at en lærer begår urett mot en elev, så griper vi likevel ikke inn. Lojaliteten ligger hos lærerkollegaen ikke hos eleven.

(Per Arneberg: "Spes.ped., lærerrolle og yrkesetikk", art. i Nord. Tidsskr. For Spes.ped 2/2000)

\*L97, s.22; "Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevens interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. Den viktigste forutsetningen for det er respekten for elevenes integritet, følsomhet for deres ulike forutsetninger og trang til å få elevene til å bruke sine muligheter og komme ut i sitt eget grenseland. En autoritær, ironisk og negativ lærer kan slukke interesse for faget og skade elevenes selvoppfatning. En god lærer kan inspirere ved oppmuntring og ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om vekst. Trygghet er en vesentlig forutsetning for læring." (Her er Vygotsky aktuell (nærmeste utv.sone) og div. L/S-tema som tekstskaping, prosessorientert skriving og helhetlig vurdering av elevtekster)

\*etikkteorier (Arneberg, Haug)

Livskvalitet

\*Næss(1986): "en person har høy livskvalitet i den grad personen:

1) er aktiv (engasjement, innsats, selvrealisering og følelse av frihet)

2) opplever samhörighet

3) har selvfølelse (selvsikkerhet og selvaktelse)

4) kjenner en grunnstemning av glede (opplevelse, trygghet og glede)

(Nina 18/9 og Arneberg)

\*Nina 18/9: "idealet om livskvalitet preger spes.ped.-tanker/perspektiv akkurat nå, -den allm. aksepterte oppfattelsen)

Dialog skole – hjem

\*artikkel Per Arneberg s. 91-92; "foreldre som partnere"

\*Jonsbråten

Opplæringsloven og retten til spes.undv

\*"den spesialpedagogiske kvalifikasjonssirkelen" (Ninas forelesning 18/9)

\*Ola Moe

Forskningsperspektiv (Helg 17/10: "spes.ped. forskning")

\*Løsningsorientert forskning (praksisorientert der og da)

\*80% av forskningen på slutten av 90-tallet var individrettet (det skal ikke vårt prosjekt være)

\*\*Hvilken forskning vil vi ha?"

- samfunns- og systemnivå

- handlingsnivå

- kunnskapsgrunnlaget i framtida bør utvikles i skjæringspunktet mellom individrettet og systemrettet fokus



- utg.pkt. i positiv forskning; "hva er det som fungerer, og hva kan vi lære av det?" (Thomas Nordahl sier at det er viktig å skrive om praksis som er vellykket, eller som har god effekt, for å utvikle det spesialped. feltet videre.)
- klasseromsforskning
- \* utfordringer anno 2001: "inkludering og system"
- Skoleutvikling -Grøterud
- \*modell for pedagogiske valg
- \*kvalitetsutv. (s.33 "Effektive skoler")
- Prosjektarbeid (Ninas forelesninger og Østrem's stensiler)
- \*\*"God forskning er ikke avhengig av forskerens status!" YES!
- \*vi oppfordres til å lage en kvalitativ undersøkelse. Kvantitativ forskning krever et mer omfattende materiale
- \*Prosjektarbeidet skal ha en innovativ karakter, dvs. mot en endring av praksis
- \*innovasjonsprosess (se stensiler om prosjektarbeid, Østrem)
- kartlegging av situasjonen før innovasjonen
- analyse av forandringsbehov
- klargjøring av forandringsstrategi
- gj.føring og analyse av hendelsesforløpet
- evaluering
- etablering av ny praksis
- \*i Østrem's hefte står det at dette vil bli for omfattende for vår prosjektramme, men at man kan gå inn i visse faser i denne prosessen. Vårt prosjektarbeid (knyttet til vår "prosjektskole") kan være beskrivende, analyserende og evaluerende. Vi kan da i tillegg til å gi en beskrivelse og en teoretisk analyse av praksisen komme med konklusjoner som klargjør konkret hva som bør endres i den praksis som er observert. Det gir en klar tilbakemelding til praksisstedet om hva vår faglige innsikt forteller bør gjøres. Vi vil som studenter ikke rekke å gjennomføre noen forandring, men vi kan kanskje bidra til at skolen får noen aha-opplevelser som vil føre innovasjonen videre uten vår medvirkning.
- \*dette må vi tenke gjennom:
  - helhetlig perspektiv
  - sette noen fenomener inn i et historisk perspektiv
  - klargjøring av verdisyn
  - etiske overveielser
- \*prosjektets form (Helgs modell):
  1. INNLEDNING. BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA
  2. MÅL - DET DERE VIL OPPNÅ MED OPPGAVEN
  3. PROBLEMSTILLING(ER), ev. over- og underordnede
  4. TEORETISK BASIS, TIDLIGERE FORSKNING (relatert til problemstillingene)
  5. METODISK TILNÆRMING (Beskrive hvordan dere vil gå fram mht til: Utvalgssammensetning, informasjonsinnhenting og analyse av innsamlet informasjon)
  6. PRESENTASJON AV RESULTATER
  7. DRØFTING/ KONKLUSJON(ER)
  8. LITTERATUR OG VEDLEGG
- Se ellers i Rognsaa, Aage (2000): "Prosjektoppgaven. Krav til utforming." Oslo: Universitetsforlaget. (disposisjon på s. 37)

### Gledelig lesning

#### helgf

Hei.

*Dette var lesning til å bli GLAD av. FLOTT JOBBA! Denne måten å arbeide på, ved å sy sammen forelesningsstoff og skriftlig fagstoff, på "sin egen måte", er utrolig meningsfull og kunnskapsutviklende. Så fortsett med dette, og alle andre: Gakk hen og gjør like så.*

*GLADhilsen fra Helg*

### Spesialpedagogisk profesjonalitet

#### ninaw

*Jeg oppdaget ikke denne sammenfatningen før i dag 02.04. Men når jeg leser det, tenker jeg at arbeidet på 2.avd.spes.ped. studieåret 2000/2001 har båret frukter - gjennom felles innsats fra lærere og studenter. For det første er denne sammenfatningen et solid grunnlag for prosjektarbeidet, men den kan også brukes som et meget nyttig utgangspunkt for forberedelse til skriftlig eksamen, og sist men ikke minst er det et dokument som setter ord på noen viktige ideologiske prinsipper som dagens og morgendagens spesialpedagogiske virksomhet bygger på. Hilsen Nina*

### Avklaring av innholdet i nettreelasjonen til veileder

Bruk av BSCW i forholdet mellom veileder og studenter måtte befestes i starten, slik at begge parter kunne føle seg noenlunde trygge på hva de gjensidig kunne forvente seg av hverandre på nettet i løpet av prosjektperioden. Vel hadde vi utarbeidet og underskrevet en veilederkontrakt innledningsvis, men fordi verken studentene eller jeg hadde særlig erfaring med den nettbasert delen av veiledningsforholdet, måtte

dette konsolideres før prosjektet tok av for fullt. Samtaleutdraget viser litt av de sonderingene som ble foretatt mellom studentene og meg i denne konsolideringsfasen.

S1: *Men jeg var litt - jeg tror jeg var litt usikker på det med kapasiteten din i starten, jeg, hvor mye tid du egentlig kunne bruke på nettveiledning. For grunnen til at i hvert fall ikke jeg stilte sånne direkte spørsmål, det tror jeg var fordi at ... jeg visste ikke kanskje hva vi skulle forvente av ... hvor mye arbeid du skulle legge ned på det. Det var lettere å legge inn tekster, slik at du kunne kommentere dem så sant du hadde tid.*

S2: *Mm.*

\* *Mm.*

S1: *For at når vi bare la inn et dokument, så bestemte du på en måte sjøl om du så på det -*

\* *Mm.*

S2: *-eller ikke.*

\* *Mm.*

S1: *Og om du la inn kommentar eller ikke. Hvor lang kommentar det ev. var.*

\* *Mm.*

S1: *Men hvis jeg stiller direkte spørsmål, så er det på en måte - da forlanger jeg på en måte at du - at du jobber med det altså.*

\* *Mm...*

S3: *Så jeg tror jeg hadde kanskje en litt sånn usikkerhet ... - kall det usikkerhet - jeg trodde ikke at du skulle bruke så mye arbeid på det.*

\* *Mm. Men sånne ting hadde vi kanskje ikke avklart godt nok på forhånd -*

S1: *Nei.*

\* *Fordi at dette var jo en ny måte å arbeide på både for dere og meg.*

S3: *Ja. Jeg husker du sa det at vi skal ha ... så og så mange veiledninger og sånn ... HER, og så at dere kan få så mye veiledninger dere vil hvis dere bruker nettet.*

\* *Mm.*

S3: *Det husker jeg du sa.*

\* *Ja, jeg sa det. Vi hadde liksom ikke diskutert hva slags type veiledning -*

S4: *Nei.*

\* *Og jeg hadde ikke tenkt så mye på det heller, egentlig.*

S4: *Nei.*

\* *Dette måtte jo prøves ut, i og med at det var så nytt.*

### 17.1.2 Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer

#### 1) Oppgavens egenart

I starfasen var det om å gjøre for studentene å komme i gang på en så god og effektiv måte som mulig, med prosjektarbeidet, med å bruke BSCW on line og med å gruppesamtale off line. Gruppemedlemmene hadde et stort behov for å skape en felles, intern forståelse av hva oppgaven gikk ut på og hvordan de skulle gå fram for å løse den. For å makte dette måtte de overvinne startvansker både av teknisk og psykologisk karakter. Dessuten hadde de behov for å utvikle samarbeidsrutiner som ville kunne fungere i hele prosjektperioden. Det var videre nødvendig å konsolidere eget faglig ståsted og å opparbeide en forståelse av de andre gruppemedlemmenes faglige utgangspunkt. Sist, men ikke minst, var det maktpåliggende for dem å skape et avklart samarbeidsforhold til den faglige veilederen sin, slik at de hadde noenlunde klart for seg hvordan de skulle forholde seg til henne gjennom resten av prosjekt-perioden. For å "si det med" Wertsch (1984): Oppgavens egenart tilsa at gruppemedlemmene utviste høg grad av semiotisk fleksibilitet. Bare slik kunne *intersubjektivitet* på dette trinnet oppnås, noe som var grunnleggende nødvendig med tanke på oppgaveløsning og videre faglig utvikling innenfor gruppas lille læringsfellesskap.

#### 2) Mediene som ble brukt i kommunikasjonen (online eller ansikt til ansikt)

Studentene benyttet seg både av online og off line kommunikasjonsmedier av forskjellig slag. Det de helt klart jobbet mest med var å sette seg inn i og å øve seg på BSCW. De la ut word-tekster, de brukte "tilføy notat" funksjonene, og de benyttet seg av diskusjonsmulighetene og av det å kunne hente inn aktuell prosjektinformasjon fra nettet. I tillegg hadde de vanlige ansikt- til ansikt gruppesamtaler med hverandre, og

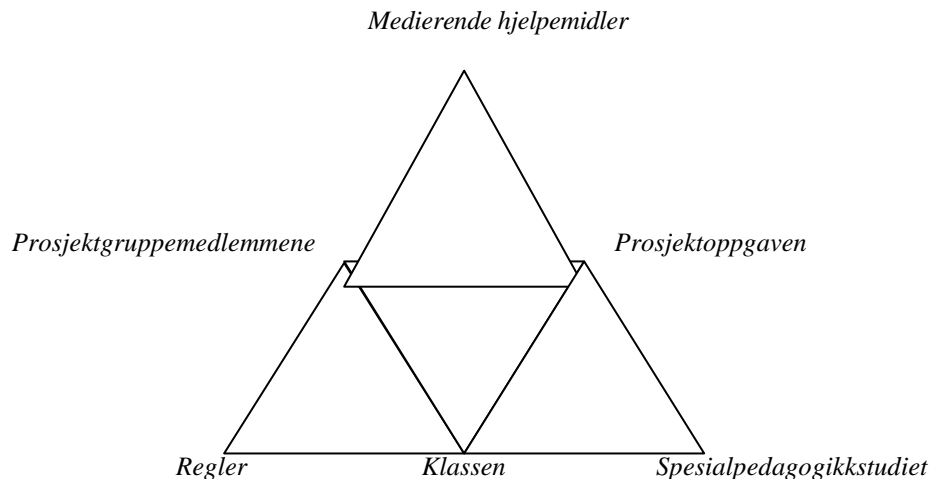
de hadde møter sammen med veileder på hennes kontor. Dessuten ble telefonen brukt flittig studentene mellom.

### 3) Sosiale relasjoner som ble etablert

I denne perioden ble gruppa etablert som alvorlig, arbeidende "prosjektgruppe" med et klart definert felles formål. Gruppemedlemmene sørget for å gjøre seg kjent med BSCW som kommunikasjonsmedium, og de fant ut av hvilke andre kommunikasjonsmåter de ville praktisere. De avklarte hvordan de skulle kommunisere med hverandre internt, samt hvordan de skulle forholde seg til eksterne lesere og skrivere i det store klassefellesskapet. Studentene sørget altså for utvikling av et gruppefellesskap, et lite læringsfellesskap. De fordelte roller og utviklet regler som skulle gjelde internt for dem, samtidig som de fant ut av hvordan de skulle forholde seg til det store læringsfellesskapet (klassen). Dessuten ble forbindelsen med fagveileder etablert.

#### Oppsummering

Metaforisk formulert ble grunnmuren i denne gruppas "læringshus" fundamentert og støpt i fase en. I ettertidens ettertanke vurderer jeg det slik at studentene i denne situasjonsdefinisjonsfasen skapte et lite aktivitetssystem, en aktivitetspyramide bestående av fire trekanter (se under). *Prosjektgruppemedlemmene*, deres definerte mål knyttet til *prosjektoppgaven* og de ulike *medierende hjelpemidlene* de tok i bruk til on og off line kommunikasjon kan anbringes som hver sine hjørner i den ene, øverste trekanten. Dette lille læringsfellesskapet forholdt seg til et større læringsfellesskap, til *klassen* og til de *regler* og bestemmelser som denne til enhver tid fikk overlevert fra lærere og veiledere på *spesialpedagogikkstudiet*, eller som de selv ble enige om å praktisere i egen gruppe. De resterende hjørnene i de andre trekantene er derfor avmerket med disse anliggende. En kan oppsummeringsvis si det slik at intersubjektivitet og felles situasjonsforståelse innenfor vår utvalgte lille gruppes aktivitetssystem, slik det er illustrert i aktivitetssystemet, ble utviklet i fase en. Det handlet på dette nivået om å utvikle systemet, om å bli litt kjent med det, og om å utvikle tro på at dette ville være noe som kunne fungere som utgangspunkt for videre læring gjennom prosjektperioden.



Figur: Prosjektgruppas aktivitetssystem

Fritt etter Engeströms (1990) modell av et aktivitetssystem

## 17.2 Fase to, skriving for å lære

### 17.2.1 "Skrive for å lære-kategorier"

#### Personlige faktorer som vanskeliggjør skriving

De fire jentene i gruppa hadde ulik erfaring med, og trening i, å skrive. Så i startfasen måtte de venne seg til det kravet som ble stilt dem om å skriftliggjøre tanker, ideer og utkast til stoff som de skulle bruke i prosjektsammenheng. For enkelte var det ille nok å få skriblet ned noe linjer med blyanten på et

papir. De følte at de hadde *mangelfulle skriveferdigheter* også når de skulle forholde seg til disse enkle hjelpemidlene, som de egentlig burde vært fortrolig med etter å ha benyttet dem gjennom et langt skole- og studieliv.

S3: *Så helt i starten syntes jeg også det var kjempevanskelig å skulle skrive... Å hjelp, jeg skriver ikke bra nok.*

S4: *Mm.*

Men det var helt klart at alle fire syntes det var nytt og vrient å forholde seg til tastatur og skjerm som skrivemedium. Det føltes hemmende, og slett ikke forløsende på skriveprosessen, slik lærerne hadde sagt det ville gjøre.

S2: *..... vi opplevde jo noen ganger at det kom til kort... For da hadde du masse ting du gjerne ville ha sagt, og så begynte du å skrive noen ting, og så - dette her får jeg ikke til å si inne på skjermen*

Også det at tekster studentene skrev på IKT mediet skulle legges ut på BSCW klassenettet virket skremmende på hele gruppen. De var redd for *mulig kritikk fra andre lesere og skrivere*. Dessuten var det i begynnelsen nedslående, syntes de, å se hvor aktive og ”flinke” studenter i andre grupper var med hensyn til å beherske dette med å utforme og å legge ut tekster på nettet. De følte at de kom dårlig ut av slik *sosial sammenligning av skriveferdigheter*.

S3: *Hvordan skal dette her gå? Og så sammenligner du med andre, og så tenkte jeg: Oi, de andre skriver så bra - Nei, jeg får det ikke til. Men så var det bare å gjøre det, og så sluttet en delvis å tenke på det. Innimellom kanskje en tenkte at her skulle jeg ha skrevet litt bedre. Men det er jo bare en kladd. Så det gikk mer over til det da. Det er ikke noe ferdig produkt ennå. Og så ble en ikke så streng med hvordan en skrev det heller.*

S4: *Nei.*

S3: *Og ble ganske stressa av det. Og så fikk jeg IKKE til å sette igang igjen sjøl... Men da hadde vi vel et møte her, og så dro jeg hjem og skrev etterpå.*

S2: *Mm.*

S3: *Det var nesten som en nedtur, istedenfor at det er jo en kjempebra ting at alle har vært inne og lagt inn noe og har skrevet masse i løpet av de dagene. Men når du sitter der og ikke har gjort noe da, så blir det sånn - da møter du deg sjøl skikkelig.*

### **Forholdet mellom skriving og tenkning**

Fra lærernes side var et av formålene med BSCW prosjektet at studentene skulle utvikle og skjerpe tankene sine gjennom å skriftliggjøre dem (jf. Hoel, 1995). Vi ser av samtale-sekvensen under at de fire studentene utnytter dette potensialet på forskjellige måter, ut fra sine ulike behov: De skriver for å *holde fast på tanker* og fordi det er *lettere å skrive enn å legge fram tanker muntlig*. De *tenkeskriver*, og de forsøker å *utvikle bedre utkast* med utgangspunkt i tilbakemeldinger de har fått.

S4: *Vi brukte det også mye i prosjektet - for å skrive ned tanker - Sånn har jeg gjort litt underveis da, bare skrevet ... ting rundt - ting vi har hatt forelesninger om. Og det syns jeg er veldig sånn ... klargjørende for hva man tenker i forhold til ting da ... Å skrive ... skrive ned tanker, rydde opp....*

S1: *Jeg har lettere for å skrive ned tankene mine enn å sitte og legge fram tankene mine.*

S3: *Mm.*

\* *Ja.*

S1: *Så derfor så har det vært et godt verktøy for meg, i og med at jeg kanskje er bedre skriftlig enn jeg er muntlig.*

\* *Mm.*

S1: *Så - kanskje jeg får bidratt mer sånn.*

\* *Mm.*

S2: *Jeg har skrevet så sakte i starten at jeg ikke har klart å tenke og skrive samtidig, for å si det sånn. Ja, men at jeg skriver såpass sent at jeg klarer ikke å følge tanken min, hvis du skjønner -*

\* *Ja -*

S2: *I starten - i starten av prosjektet så måtte jeg - så skrev jeg jo for hånd, alt, og la inn. Og på slutten så klarte jeg heller ikke å skrive alt rett inn. Men da kunne jeg bare skrive stikkord, ikke sant. Så jeg syns jo det - For meg var det å komme langt, egentlig, fra å måtte skrive ut hele*

*setninger til å bare kunne skrive hva jeg ville ha med, og så visste jeg hva det gjaldt, og SÅ kunne jeg prøve å tenke littegranne mens jeg skrev.*

\* *Mm.*

S2: *Men jeg klarte ikke det i starten, nei, fordi at da var tanken borte den, før jeg hadde funnet bokstavene og funnet .... Ja, men det er noen sånne prosesser -*

\* *Mm.*

S2: *Men det går fort, altså, når du først gjør det...*

Alle: *Mm.*

S3: *Ja, og etter hvert ble vi så vant til det. Og da var det ingen sak å **tenkeskrive på tastaturet.***

Gruppens nettkonversasjonen fra denne perioden viste at de utviklet seg ved å skrive og legge ut *utkast* i wordformat, som de ga hverandre *respons* på, samt fikk respons på av veileder. Det går tydelig fram av nettutskriftene at studentene lærte mye av de tilbakemeldingene de fikk, og at de tok med seg denne lærdommen inn i skriveprosessen når de skulle forbedre utkastene.

### **Respons fra medstudenter og veileder**

Samtalesekvensen som er tatt med her viser at tilbakemeldinger fra resten av gruppa, og fra veileder, var betydningsfulle og nødvendige innslag når det gjaldt gruppe medlemmenes motivasjon for å utvikle seg videre som skrivere. Alle fire hadde absolutt behov for at noen så og kommenterte det arbeidet de la ut på nettet. Da fikk de lyst til å skrive mer. Dessuten fungerte det oppløftende for dem de gangene de observerte at gruppearbeidsprosessen ufor-trødent gikk videre, på tross av at de selv innimellom hadde dårlige skrive dager.

S1: *Vi prøvde å se mye på responsen fra de andre i gruppa, og fra deg som veileder når vi skrev innledning, metodedel og forskjellig....*

S1: *Så - Men den terpinga hele tida fra deg på å få metodedelen der og få alt - Det lærte jeg ENORMT av, altså. Jeg hadde ikke skjont før, jeg, hvordan en skulle skrive prosjekt, det fant jeg ut da.*

S2: *Nei.*

S3: *Det samme - der kan jeg si det samme.*

S2: *Jeg hadde noen sånne dager hvor jeg ikke hadde gjort noen ting. Og så gikk jeg inn tidlig en søndag morgen eller hva det var (ler) – og så sa jeg at de andre i gruppe hadde skrevet masse, og da skrev jeg ut og - wow - ... Det var veldig inspirerende da, og se at de andre hadde gjort - nå føyk det videre, liksom.*

S1: *Ja.*

S3: *Det mener jo jeg også sånn - For det meste så var det veldig inspirerende at alle var inne og gjorde mye.*

### **Forholdet mellom det skriftlige og det muntlige**

Selv om hele gruppa ble temmelig aktive på det skriftlige området etter hvert, poengterer de sterkt hvor viktig det muntlige var også. De framhever særskilt at det som virkelig var betydningfullt for læringa deres, var at de hadde muligheten til å benytte seg både av skriftlige, muntlige og ”kroppsspråklige” kommunikasjonskanaler. Det var nettopp det at de fikk sjansen til å benytte seg av alle disse kanalene, og den måten disse supplerte hverandre på, som var unik. De sier:

S2: *Det føles jo vesentlig å bruke tid på det å skrive, ikke sant -*

S4: *Ja.*

S2: *Mens når du sitter der så er det bare å si det. Altså -*

S1: *Eller sånn kroppsspråk -*

S3: *- du får tilbakemelding med en gang om - nei, det var sånn - det var et urelevant spørsmål, du ser det på - Du ser det på alle andre, på hvordan de reagerer også.*

\* *Ja.*

S3: *Og det er viktig - mye viktig informasjon i det også, er det.*

S1: *Mm.*

- S2: *Jeg tror ikke jeg la inn så veldig mange kommentarer heller. Jeg tenkte OK, nå møtes vi, jeg sier at jeg har skrevet det ut, jeg leser det, og så snakkes vi.*
- S3: *Ja. Altså, når du skriver en ting i hvert fall, så synes jeg det - så skal det være ferdig - en sånn fint formulert tanke - i forhold til når en sitter og snakker så er det lettere.... å snakke - komme på ting underveis og ....*
- S2: *...Noen ganger hadde vi så mange ting vi gjerne ville ha sagt, og så begynte jeg å skrive noen ting, og så - dette her får jeg ikke til å si inne på skjermen -*
- S1: *Nei.*
- S2: *Så da var det liksom sånn: Jeg ringer isteden (ler litt). Sånn - å // på - jeg ringer isteden. Så vi hadde jo noen sånne omganger -*
- S1: *Mm.*
- S2: *På at det var - Ihvertfall når vi skulle være med alle sammen, at vi - dette må vi diskutere på mandag når vi treffes.*
- S1: *Ja.*
- S2: *Eller noe sånt - Kan alle sammen tenke igjennom det til da. SÅNN fungerte det jo greit.*
- S1: *Mm.*
- S1: *Vi forholdt oss mye til responsen fra deg når vi skrev ting om igjen. Og så kom vi på veiledningsmøtene herpå kontoret i tillegg, og så at du - du løftet oss enda lenger opp, du da, for du var enda nøyere enn hva de var i boka (latter).*
- S1: *Så - Men den terpinga hele tida på å få metoddelen der og få alt - Det lærte jeg ENORMT av, altså. Jeg hadde ikke skjønt før, jeg, hvordan en skulle skrive prosjekt, fant jeg ut da.*
- S2: *Nei.*
- S3: *Det samme - der kan jeg si det samme.*

### **Skriving for å lære – utvikling mot høyere refleksjonsnivå**

At studentene lærte og utviklet seg faglig gjennom flere ukers intensiv skriveprosess, er det ingen tvil om. De framhever i intervjuet (se utdraget under) at følgende momenter var med på å drive dem framover læringsmessig: For det første handlet det om at de fikk sjansen til å *ta utgangspunkt i egendefinerte problemstillinger*, som hadde bakgrunn i temaer de var oppriktig opptatt av og engasjert i. Det at det var de selv som både stilte spørsmålene og hadde ansvar for å finne fram til svarene, medførte at alle var interesserte og motiverte i forhold til solidarisk framdrift mot felles mål. For det andre var det betydningsfullt for deres reflek-sjonsutvikling at de fikk tett respons fra veileder og medstudenter. De lærte mye av *skriftlige og muntlige innspill* fra disse. For det tredje framhever studentene at *kombinasjonen mellom bruk av skriftlige og muntlige kommunikasjonskanaler*, som det var lagt til rette for i prosjektarbeidsperioden, var svært viktig. De hadde stort utbytte av å benytte de varierte mulighetene for samtale og samhandling som de hadde tilgang til. For det fjerde, og siste, er det også interessant å legge merke til at disse fire gruppe-medlemmene framhever at de, pga alt de har lært i denne prosjektperioden, innser at de fortsatt har store *læringspotensialer* med tanke på framtidig, mangfoldig utnyttelse av de kommunikasjonsverktøyene de hadde blitt fortrolige med. De opplever dessuten at de, på en positiv måte, har blitt mer kritisk i forhold til egne prestasjoner, noe de mener de vil få utbytte av i framtidige skrive- og lærings-situasjoner. Det handler om, slik de beskriver det, at de erkjenner sine egne utviklings-potensialer, og forstår bedre enn tidligere hva de kan gjøre for å stimulere disse maksimalt.

- S3: *Men det er NÅ først jeg KAN det. Jeg kan det jo ikke enda, men jeg kan det mye, mye bedre. Og har blitt mye, mye flinkere til å skrive. Og jeg har skrevet så mye at jeg tar meg i nå når jeg sitter på dataen, så skriver jeg egentlig veldig fort.*
- S1: *Mm.*
- S3: *Og uten at jeg har vært med på den prosessen - det har bare gått av sjøl.*
- S2: *Mm.*
- S1: *Jeg tenker i forhold til et prosjekt jeg hadde på universitetet, hvor vi har fått utdelt oppgaven og ikke noe mer. Vi sjøl bestemmer kolles oppgaven skal sjå ut. Og da blir det jo aldri så du utvikler deg noe sånn ærlig på det med ... med kvaliteten på oppbygginga av det du skriver da.*
- \* *Var det fint at dere selv fikk være håndverkere, kanskje?.*
- S1: *Ja - sånn - Nå føler jeg at jeg har lært SÅ mye, altså, på kolles du skriver. Det ble bedre kvalitet på det jeg skrev... oppbygginga på det ... spesielt innledning og metodelen, der har jeg lært kjempemye, altså.*
- \* *Mm.*
- S2: *Ja.*

- S1: *Det har vært Så lærerikt, altså. Jeg hadde ikke drømt om at jeg skulle lære så mye om det.*
- S2: *Nei.*
- S1: *Så det -*
- S3: *Og så har vi jo lært mye av hverandre også.*
- S2: *Ja.*
- S3: *Jeg har lært mye av den måten både dere andre (henvender seg til gruppe-medlemmene) og DU (henvender seg til veileder) har skrevet på... bl.a., for jeg synes du har skrevet veldig bra da. Og system og -*
- \* *Så dere opplever at dere har blitt flinkere til å skrive, til å "komponere" tekster - om en kan si det slik i anførselstegn.*
- S2: *MYE flinkere.*
- \* *Dere skriver lettere.*
- S1: *Ja, det vart jo litt dårlig tid på slutten da. Så det er jo den - Vi kunne sikkert brukt ei uke på drøftingsdelen til også da. Og da - så der kom det jo ikke like mye inn, skulle jeg til å si, som på de andre delene. I hvertfall ikke på slutten. Så vi hadde sikkert kunnet lære kjempemye om ... det å skrive drøfting*
- S3: *Mm.*
- S1: *Så det savner jeg kanskje litt -*
- \* *Ja.*
- S1: *At vi kunne sikkert ha løftet oss veldig der også. Så det -*
- S4: *Jo, kanskje - Men jeg synes fortsatt kanskje diskusjonene sånn når vi sitter sammen har vært det som har vært mest - betydd mest, sånn sett ja. Men i forhold til data så har det også vært - ja, det å kunne gå inn videre, finne ting - liksom ut fra - noen har lagt inn noen ting, lest noe der... SÅNN da. At det har åpnet dører da, faglig. Syns jeg. Som jeg ikke har brukt før.*
- S2: *Ja. Også på skrivinga - jeg føler jeg er blitt mer faglig - mer saklig når jeg skriver. Litt mer - ikke så personlig lenger, men mer sånn - fått en annen måte å skrive på.*
- S3: *Du er mer kritisk til det du skriver. Du kikker over en gang til og ... en gang til - og retter på noe, og gjør om noe en tredje gang, kanskje. Du er mer kritisk på en nyttigfull måte da. Nyttig måte .... Jeg bruker så mye rare ord - jeg har ikke sovet i natt (latter) // Men .... Jo, jeg har - jeg er - var kritisk før også, og redd for å skrive. Fordi at jeg tenkte at det ikke var bra nok. Men sånn tenker jeg ikke lenger. Nå vil jeg at det skal være bedre og bedre - Så det har snudd den tanken der litt - Så du gjør det om fordi at du vet at du får det til bedre. Og så har du lært deg noen teknikker på å vente litt og lese igjennom det etter ei stund, og så ser du: Oj, sånn - sånn trenger du ikke å gjøre og - Og det der kan du forandre på.*
- S1: *Jeg har lært enormt om prosjektskriving, altså..*
- S2: *Ja.*
- S1: *Prosjektarbeid. Det er nesten så jeg følte jeg kunne gå rett på hovedfagsoppgaven etterpå, altså.*
- S: *Ja -*
- \* *Men det kan du jo! (latter)*

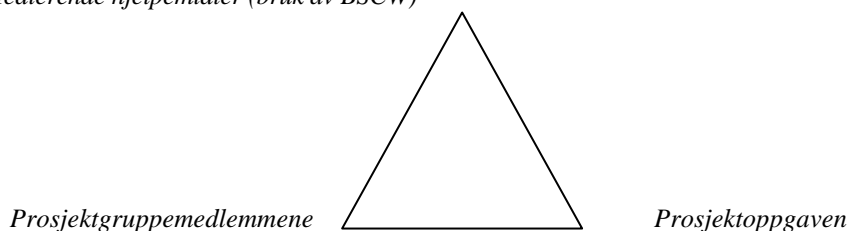
## 17.2.2 Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer

### 1) Oppgavens egenart

Hovedoppgaven for studentene i denne fasen var aktivt å ta i bruk IKT mediet og gruppevarenettverket til skriving på måter som kunne bringe dem videre i prosjektprosessen. Den største konkrete utfordringen var å bli trygg på BSCW bruken. Gruppe-medlemmene hadde behov for flytte seg fra "papir- og blyant-skriving" og tekstbehandlingsbruk innenfor rammen av private, lukkede rom, over til BSCW-skriving i et større "kommunikasjonsrom". Studentene trente intenst på BSCW-funksjonene i denne "skrive for å lære" fasen. Dette gjorde de fordi de hadde tro på at det nye mediet ville kunne fungere semiotisk medierende (Wertsch 1984) med hensyn til læring og faglig egenutvikling. Deres mål var å finne fram til måter å arbeide på som best mulig sikret et godt prosjektoppgaveresultat.

Oppgavens egenart på dette trinnet var dermed i hovedsak knyttet til den øverste trekanten i gruppas aktivitetssystem:

Medierende hjelpemidler (bruk av BSCW)



## 2) Mediene som ble brukt i kommunikasjonen (online eller ansikt til ansikt)

Studentene hadde behov for aktivt å praktisere både "tenkeskriving"- og kommunikasjons-skriving ved hjelp av BSCW mediet (jf. Hoel, 2001). Det handlet for dem, for det første, om å skrive for å "skape mening for seg selv", som Hoel beskriver det (s. 174). For det andre var kommunikasjon med eksterne lesere og skrivere innenfor den etablerte nettlæringskonteksten (jf. Bakthin, 1981) der mange stemmer lød, betydningsfull, fordi den hjalp studentene til å utvikle og til å samle seg om kollektive synspunkter innenfor midlertidige, felles forståelsesrom (Rommetveit, 1974). Skrivning på begge disse måtene fungerte dermed, som Hoel (ibid.) også påpeker, støttende i læringsprosessen.

## 3) Sosiale relasjoner som ble etablert

Interne, sosiale bånd i prosjektgruppa ble styrket og konsolidert, samtidig som forholdet til klassestørgruppa ble mer avklart og avslappet enn det var på førstefasenivå. Gruppemedlemmene ble tryggere på seg selv som tenke- og kommunikasjonsskrivere, og de utviklet tillit til hverandre som mottakere. De opplevde at de på fase to nivå utviklet trygghet, både i forhold til det nye tekniske hjelpemiddelet og til samtalepartnerne i nettverket. Dermed ble forbindelseslinjene i læringsfellesskapet deres, i deres aktivitetssystem, styrket, slik at en god fellesopplevelse av trygghet kunne bli skapt internt i gruppa. Og trygghet er, som Hoel (ibid., s. 173) konstaterer, den grunnleggende faktoren for læring.

## Oppsummering

I "skrive for å lære" fasen ble hovedbjelkene, bærebjelkene, i stillaset til denne student-gruppas læringshus monteret på en stødig måte. Dette skjedde ved at samhandlingen i den øverste trekanten i gruppas aktivitetssystem ble konsolidert, samtidig som det ble etablert oversikt og trygghet også i forhold til de andre dimensjonene i systemet. Men læringshuset deres var på langt nær ferdig ennå, og studentene forflyttet seg derfor på en naturlig måte over til neste fasenivå for å forbedre byggverket ytterligere.

## 17.3 Fase tre, fra skriftlig interaksjon til konversasjon

### **17.3.1 Interaksjons- og konversasjonskategorier**

Under denne overskriften handler det om de kategoriene som framsto i nett- og intervju-materialet som rapporterer noe om hva konversasjonen mellom studentene, og mellom studentene og veileder, egentlig besto av i denne fasen av prosjektarbeidet (*innholdselementene i nettkonversasjonen*). Dessuten dreier det seg om kategorier som framsto som viktige i dette materialet fra denne perioden, fordi de sterkt bidro med å holde både on- og offline samhandlingen ved like på et "konversasjonsnivå" (*vedlikeholdselementene i nettkommunikasjonen*).



## **Innholdskategorier**

For å kunne konversere på et faglig, profesjonelt nivå, er det tvingende nødvendig å forholde seg til teori. Derfor ble det teoristoffet studentene la inn i de ulike mappene svært betydningsfulle i denne fasen. De la inn wordtekster der de både listet opp og presenterte teori, og tekster der teori ble drøftet. Disse tekstene skapte grunnlaget for de diskusjonene som ble igangsatt, både on- og offline, slik som følgende intervjupassasje, først, og så nettkommunikasjons-utsnitt avdekker.

## **Innlegging av teoristoff til felles bruk**

S4: *Jeg tenker på dette her med - altså i en tidlig fase så ble det lagt ut masse ... Alle la ut sånn ulikt ... stoff om teoretikere -*

\* *Mm.*

S4: *-som var ... Litt om Bronfenbrenner, litt om Vygotsky og litt om masse forskjellig, som ... Langt fra alt er brukt i oppgaven, men det var veldig greit underveis å bruke det som arbeidsdokument, og så gå tilbake ... når du satt med noen ting lenger i prosessen. Å gå tilbake og se hva ... ble lagt inn om leseutvikling, hva ble lagt inn om - sånne ting. Oppslagsverk.*

S2: *Ja.*

S3: *Vi la jo inn mest mulig - vi la inn mye.*

S4: *Ja, vi gjorde det, vet du.*

S3: *Og plukket fra det. Og vi har jo brukt veldig lite av det ... Ihvertfall på teorisida... Eller - ja.*

S4: *Ja. Jeg brukte en del av det til eksamenslesning.*

S2: *Ja.*

S4: *Og det var jo fordi at ting ble lagt inn såpass grundig. Selv om ikke vi brukte så mye i selve oppgaven, så er det noe som ligger der, som har vært sånn ... oppslagsverk, et slags drøftingsgrunnlag. Veldig greit.*

Alle: *Ja.*

## **Drøfting av LØFT, utkast 1**



*Dette er foreløpige tanker til drøfting av LØFT. Måtte skrive det ned mens tankene var ferske. Dette er stoff til diskusjon....*

## **Kapittel 4, DRØFTING, utkast 1**



*Dette var artig å jobbe med! Takk for gode "innsmett" A-M!*

*Håper dere har tid til å lese gjennom dette nå, og gi meg tilbakemelding på hvor vi kan kutte. Ser ikke at vi har plass til å legge til noe mer. Det eneste jeg savner er å si noe om at innholdet både må bygge på syntetisk og analytisk metode. Vi har jo noen elever som ennå ikke har knekket lesekoden! Hva mener dere? Ser ut til at veien videre må bli kort!*

## **Kapittel 4, DRØFTING, utkast 2**



*Håper det er mening i dette. Det er noen som bor inne i maskina mi som klipper og limer og roter vilt. Dette må leses gjennom. Har ikke skrevet noe om synt. og an. metode. Heller ikke det interakt har kommet med foreløpig. Det hopper nok inn i dag.*

## **Kapittel 4, Drøfting, kartlegging**



*Her kommer første del av drøftinga. Hvis dere har kapasitet er det kjempefint om dere starter med å redigere og kutte ned, eventuelt har noe innsmett å komme med.*

## **Retur av drøfting lesekurs med teori++**



*Har puttet inn noe relevant som jeg tror skal passe.*

## **VAKT**



*Det var ikke mye som sto om denne metoden i Høien & L. Kanskje finnes det noe mer en annen plass.*

## **Respons fra medstudenter på teoristoff som ble lagt ut**

I tillegg var Add Note funksjonen i BSCW programmet en særdeles viktig funksjon for gruppa i denne perioden. Studentene brukte den flittig til å gi hverandre tilbakemelding på de ulike teoritekstene som ble lagt ut, slik som nettutskriften her viser, og til å holde løpende diskusjoner om faglige temaer i gang:

## **Lizbet**

2001-04-02 23:18

### *Kjempefint*

*Dette synes jeg ble veldig bra! Du skriver med litt "gutt", og det blir helt riktig synes jeg! Jeg var så redd for å tråkke på noen tær da jeg skrev det første utkastet, og da blir det så vanskelig å si det man vil ha sagt, og som vi hadde diskutert. Du fikk det til fint! Skal finlese i forhold til teori etterpå !*

### benteg

2001-04-03 10:28

### Kjempebra, Karianne!

*Dette blir bra. Du skriver godt, og det blir fin flyt og sammenheng mellom dette og det som allerede er skrevet om lesekurs. Oppgaven blir i lengste laget, men nå står delene i forhold til hverandre. Kanskje vi kan se på teoridelen om noe kan kuttes der. Det ser vi lettere når alt er lagt i rekkefølge og vi leser oss gjennom oppgaven. Vi er i rute!*

*Bente.*

### mikro

2001-04-01 16:34

### Hei , hei

*Ja skal se over å putte inn noe relevant så snart jeg har fått i meg noe middag. Legger forresten ut noen tips til drøftinga vår om hvordan hjelpe barna i deres nærmeste utviklingszone.*

*hei så lenge*

*Karianne*

*Takk for tipsene*

*Det siste punktet er jo relevant i forhold til LØFT!*

### benteg

2001-04-01 16:24

### Hei din aprilsnarrlurer!

*Synes du har laget en grei og oversiktlig innledning til drøftingskap. Jeg var også inne å kikket på momentene for lesekursene, og du har fått med alt vi diskuterte i går. Tror dette skal bli bra. Jeg begynner å nærme meg slutten på beskrivende og analyserende del, skal legge det ut i løper av en times tid, tror jeg.*

Læreren var også aktiv Add Note bruker, som det har vært vist til flere ganger tidligere i rapporten. Hun kastet seg ut i de faglige debattene med stor glød, og var dermed sterkt til stede med hensyn til å påvirke det innholdet nettkonversasjonen til enhver tid fikk.

### Vedlikeholdskomponenter

### **Respons fra veileder**

Samtidig som lærer- og medstudentveiledning var viktige innholdskomponenter i den faglige samtalen som forløp, var slik veiledning også av stor betydning med hensyn til å holde profesjonsdebatten i gang. Læreren var ofte initiativskaper og modell, og hun bidro sterkt til at nettkommunikasjonen beveget seg fra chatting og ukonvensjonell nettpat, over til å få et mer faglig innhold. Gruppen forteller at de opplevde å få rask, oppmuntrende, konkret og faglig relevant tilbakemelding. De kjente seg trygg på at veileder alltid stilte opp, og de følte seg etter hvert sikre på at de rådene hun ga holdt mål faglig. Studentene ga uttrykk for at de på en fin måte ble "dratt etter håret" av henne, med en passende styrke, både on – og offline. Dette bidro til god framdrift for prosjektarbeidet, slik som intervju eksempene viser.

\* *Dette her med - vi hadde jo en nettdialog - dere som gruppe og meg som veileder.*

S1: *Mm.*

\* *Om dere kan si litt om hvordan dere opplevde at DET fungerte, den dialogen?*

S3: *Kjempebra!*

S1: *Mm...*

S2: *Mm...*

S1: *Nei, vi fikk - på veiledningene så fikk vi jo så raske responser, og veldig detalj-tilbakemeldinger. Så vi fikk jo kjempemye ut av det der da, syns jeg.*

S3: *VELDIG stort utbytte.*

S2: *Ja.*

S1: *Det må jeg si, ja.*

- S3: *Jeg er ikke sikker på om hadde blitt så mye ut av bruken hvis det ikke hadde vært for den tilbakemeldingen.*
- \* *Nei, du sier - dere sier egentlig noen ting om at dere trenger de derre puffa også, på et vis -*
- S1: *Ja.*
- S3: *Ja.*
- S4: *Ja, det er i grunnen sånn.*
- S1: *Og det å ta stegene bortover gangen og banke på døra til veileder, det - og bruke tid av veileder og sånn, det syns jeg er litt vanskelig. Det har jeg sånn sperre på. Men det å legge inn en beskjed på nettet, som veileder sjøl bestemmer når hun skal se, hvor mye tid hun bruker på det, det syntes jeg var en befrielse. Fordi vi visste at vi fikk kjappe og skikkelige svar.*
- \* *Mm.*
- S1: *For da - da beslagla ikke vi tida di på en måte som ikke passet deg –det var DU bestemte hvor mye tid du brukte på oss -*
- \* *Mm.*
- S1: *Istedenfor at vi kommer på kontoret og kanskje forstyrrer deg midt i noe arbeid og midt i noe - Ja -*
- \* *Mm.*
- S1: *Så DET syns jeg var VELDIG positivt da. Så jeg føler at vi har fått mer kontakt med sånn faglig veileder med å være på nettet.*
- Alle: *Ja.*
- S1: *Så det betydde spesielt mye med det første utkastet altså - forferdelig mye. Og så la jeg ut det. Og da fikk vi positiv tilbakemelding fra veileder med en gang. Og da - da var det som det løsnet. Så jeg tror den positive tilbakemeldinga som vi fikk hele tida gjorde at vi - vi etter hvert la lista lavt for å legge inn også.*
- \* *Mm.*
- S1: *For vi la inn samme hva det var, og så fikk vi nesten utelukkende positiv og profesjonell tilbakemeldning, og det gjorde det så greit å arbeide, det vart så ... Vart så inspirert av arbeidet da, syns jeg.*

### **Respons fra medstudenter**

var også særdeles viktige som ”pådriverkategorier”:

- S3: *Det var jo DET som var oppmuntringa - altså når du la inn noen ting så så du at - det kunne være bare noen minutter etterpå eller ... ihvertfall kort tid etterpå så var det noen av de andre som hadde vært inne og gitt en sånn liten tilbakemelding. Og etter hvert så inneholdt denne både oppmuntringskommentarer og faglig respons.*
- S2: *Mm.*
- S2: *Ja, jeg er enig med deg. Og det at vi fikk så rask tilbakemelding gjorde jo at - det var jo - det første du gjorde om morgenen var jo å skru på den maskina, og det siste du gjorde før du gikk og la deg var jo /// For det var jo som regel et eller annet /// Det var en sånn ... dilla -*
- S1: *Mani.*
- S2: *Ja, mani, ja. Det ble det, ja. Kom hjem fra skolen og på med dette her, vet du, og - (ler litt). Vi ble på en måte drevet framover, vi dro hverandre nesten etter hårene....*

### **Kombinasjonen on-line og off-line**

Muligheten til flere kommunikasjonskanaler styrket den faglige konversasjon, som jeg har også har vært inne på tidligere, fordi de forskjellige kommunikasjonsmulighetene supplerte hverandre på en positiv måte. Dette forholdet kommer tydelige fram i de følgende tre, ut-valgte samtalesekvensene:

- S4: *Det er tidkrevende på en måte å sitte og skrive sånn – mer tidkrevende enn å sitte og diskutere ting og komme med innspill og ... Så JEG syntes det var mest nyttig når vi satt i samme rom.*
- S2: *Ihvertfall når det gjelder et sånn stort prosjekt så tror jeg det - selv om du har sånn chattefunksjon og kan sitte og gi svar hele tida, så ... så .... Altså du går glipp av denne diskusjonen -*
- S3: *Ja.*
- S4: *- alt det andre som skjer i en sånn - når du sitter sammen. Altså kroppspråk. Det er mye - mye sånn der kommunikasjon som du ikke får med på nettet. Men det er klart, NOEN ting i en sånn chattefunksjon hadde jo gått an. Men det er vanskelig akkurat når det en virkelig skal gå i dybden*

*i stoffet, og vi virkelig skal finne ut av hva og hvordan vi skal drøfte og hva skal vi ha med i forhold til drøftingsdelen. Da er det bedre å sitte fysisk i samme rom.*

S3: Ja....

\* Så dere sier jo på en måte at dette her har supplert hverandre, men at dere har ikke kunnet velge bort det ene eller det andre.

S2: Nei.

\* Altså, hva er det med den gruppeveiledningen muntlig som er annerledes da, som gir resultat - Hva er det som gjør at DEN også er nødvendig, i tillegg til nettveiledning?

S2: Jeg tror man lettere SIER ting når man sitter sammen enn når du sitter alene og skal skrive med tanke på mottakere som skal lese.

\* Mm.

S2: Altså utfyller - at du forklarer tankene dine mye mer enn hva du gjør når du sitter og skriver. Da skriver du en tanke, og så ... kommer det ikke masse fyllstoff rundt da, som kan være nødvendig, som det gjør når du sitter sånn og snakker sammen på ordentlig.

S3: Og så var det fint at vi kunne - når vi la inn ting - ta ut det, lese igjennom det, og så møtes -

S1: Ja.

S2: Mm.

\* Hvordan vurderer dere egentlig de to gruppearbeidformene, BSCW-samtaler og vanlige samtaler, hvordan vurderer dere de to arbeidsformene opp mot hverandre?

S2: Vi følte vel det var HELT nødvendig med det gruppearbeidet.

\* Mm.

S4: Jeg følte meg tryggest på det, og synes egentlig det var litt vanskelig sånn å diskutere på nettet.

S1: Ja.

S4: Jeg tror ikke jeg la inn så veldig mange kommentarer heller. Jeg tenkte OK, nå møtes vi, jeg sier at jeg har skrevet det ut, jeg leser det, og så snakkes vi.

S1: Mm.

S4: Og - så jeg synes det var mye lettere altså, å sitte sammen og snakke om ting da.

\* Ja.

S3: Det var jo mye sånne kommentarer som vi ga etter hvert, alle sammen også da, at nå tar jeg - For liksom, når du leser ei halv side så er det lettere å lese og gi tilbakemelding på nettet enn når du leser - når du begynner å bli ferdig - Når det begynner å bli kapitler, ikke sant, som sys sammen ut ifra det vi har diskutert. Da er det bare at du skriver at OK, jeg ser det - tar det ut, og så diskuterer vi det på ...

\* Mm.

S2: Du viser at du har sett det, og at du ...

S1: Ja.

S4: Men jeg tror - hvis vi hadde valgt å ikke jobbe på nettet så tror jeg det hadde blitt en mer ... ensom prosess. Altså da hadde det blitt mer enkeltindividers arbeid som hadde blitt satt sammen til EN oppgave, tror jeg.

S2: Mm....

S4: I og med at vi - sånn - at vi brukte det sånn som vi gjorde da, med å gi hverandre småkommentarer underveis på nettet og bruke det som oppslagsverk og sette inn lenker til nettstedet og sånn, så tror jeg det hadde blitt mye mer - du har skrevet det og du har skrevet det og du har skrevet - Så sy det sammen og få til overganger, hvis vi hadde jobbet ....

S3: Og så hadde vi det koselig når vi treftes også da.

S2: Ja.

S1: Det var litt viktig det også (latter)...

S3: Jo, kanskje - Men jeg synes fortsatt kanskje diskusjonene sånn når vi sitter sammen har vært det som har vært mest - betydd mest, sånn sett ja. Men i forhold til data så har det også vært - ja, det å kunne gå inn videre, finne ting - liksom ut fra - noen har lagt inn noen ting, lest noe der... SÅNN da. At det har åpnet dører da, faglig. Synes jeg. Som jeg ikke har brukt før.

### **Klar arbeidsfordeling og ”automatisert” samarbeid**

Etter hvert gikk samarbeidet mellom disse fire studentene nesten av seg selv, uten at det var nødvendig for dem å gjøre avtaler seg i mellom om hvem som til enhver tid skulle gjøre hva. Dette aspektet var

særdeles viktig for dem med hensyn til å få samtalene sine utviklet mot et høyere faglighetsnivå. De ble med tiden så godt kjent med hverandres måter å arbeide på at det meste gikk automatisk, slik de forteller om det her:

S3: Så - men når jeg tenker på sånn som vi var helt i starten av prosjektet, altså, og skulle legge ut - Ja, nei - dette er skummelt og jeg tør ikke å legge ut og sånne ting. Og hvor ... Altså i løpet av et par uker så la vi ut alt, uten å tenke den tanken i det hele tatt. Når skjer - Altså hva ... hva var det som skjedde med oss? Ja, men altså - vi var - Alle sammen var jo sånn -

S1: Mm

S3: Nei - jo - dette tør jeg ikke å legge ut for det er sikkert noen som syns det er dumt, og det er ikke bra nok, og så er det ikke godt nok skrevet og - sånn som du snakket om. Og så plutselig så ... i løpet av få dager så gjorde det ingen ting. Det må jo ha skjedd noe voldsomt med oss alle sammen, på ....

S1: Vi vart jo VELDIG på offensiven da. Og det at vi så at vi var på offensiven, jeg tror nå DET hjalp oss også, jeg da.

S2: Ja, det gjorde det.

S1: Altså at vi så at vi arbeidet mer enn de andre gruppene, på nettet.

\* På nettet, ja. Mm.

S1: Og det tror jeg gjorde at vi vart inspirert også, jeg.

S3: Mm.

S1: Jeg tror det.

S4: Ja -

S3: Ihvertfall det at vi fikk til å jobbe så bra sammen.

S1: Ja.

S3: At vi inspirerte hverandre i gruppa.

S4: Mm.

S3: Det fungerte - vi hadde oppgaver som vi skulle gjøre. Jeg skulle hjem, f.eks., og se over leseverk.

S2: Ja.

S3: Skrive og legge til.

S2: Ja.

S3: Bente skulle gjøre noe annet -

S4: Ja.

S3: Hun skulle gjøre noe annet. Og det skulle gjøres innen da og da og -

\* Mm.

S3: Om å gjøre å gjøre det fort, sånn at du kunne fortsette på noe annet.

S1: Vi hadde - vi aldri noen tidsfrister, for alle arbeidet bare automatisk.

S3: Mm.

S1: Det var det - Det var sånn driv.

S3: Mm.

S1: Det - det syntes jeg var så godt.

S1: Vi hadde en god følelse.

S2: Ja.

S1: Det var artig.

S3: Det var ikke så mange nedturer, nei.

S1: Nei, artig.

S3: Sånn gruppeprosess - vi var veldig delaktig i hverandres ...

S4: ...arbeid. Mm.

S3: Hele tida. Og det er jo en sånn forskjell fra andre prosjekter som jeg har vært med på, at der skriver vi hver vår del og så møtes vi, og så setter det sammen, og så fort inn med det.

S4: Mm.

S3: For en får det så travelt bestandig.

S2: Mm.

S3: Men nå så visste vi - alle visste vi hva det vi til enhver tid arbeidet med gikk ut på -

S4: Ja.

S3: Alle hadde vi vært med på å jobbe frem ...

S4: Jeg husker jo bl.a. en gang når ikke jeg hadde skrevet inn noe på en dag - Tror jeg skrev inn dagen etterpå -

S3: Vært på jobb, du da.

- S4: *Ja, jeg hadde sikkert vært på jobb - Ja, du lever, ja? Du er her, ja! (Latter) . Så gikk jeg inn på nettet og fant at jeg var ”ettersøkt”. Oj, jeg er savnet! (latter) Det var OK, altså.*
- S1: *Det var jo mye og veldig tett kommunikasjon.*
- S3: *Vi ble ganske godt kjent.*
- Alle: *Ja.*
- S3: *Vi ble ganske fort trygg på hverandre også, av det. Ja. Og også på skrivinga - jeg føler jeg er blitt mer faglig - mer saklig når jeg skriver med tanke på andre som lesere og kommunikasjonspartnere på nettet. Litt mer - ikke så personlig lenger, men mer sånn - fått en annen måte å skrive på.*

### **Klassefelleskapet som bakteppe**

Det tette, gode, faglige samarbeidet foregikk i prosjektgruppa. Men de andre prosjekt-gruppene i klassen, og klassen som helhet, bidro også, om enn noe mer i bakgrunnen, til å opprettholde interessen og pågangsmotet til denne utvalgte gruppa. Gruppemedlemmene syntes det var godt å kjenne på, og ble positivt påvirket i sin arbeidsprosess av at de tilhørte et klassefelleskap, både i fysisk forstand og på nettet.

- S4: *Jo, men jeg fikk en tilbakemelding fra ei gruppe om at de hadde vært inne og sett på intervjuguidene våre noen ganger.*
- S2: *Ja.*
- S4: *Og tatt noen ting derfra, for det syntes de sto så greit - Og det var - det var greit det, for oss også.*
- S2: *Mm.*
- \* *Mm.*
- S3: *Jeg syntes det ble et sånn klassefelleskap, jeg, på en eller annen måte, når det var åpent. At det blir lett å gå inn til andre også. At vi hadde klasseinformasjon og faglig informasjon og noen andre sånne felles ting på BSCW også utenom prosjektgruppemappene, var og veldig fint.*
- \* *Mm.*
- S3: *Så jeg syntes det var greit at alt var åpent for hele klassen.*

Det hendte de sammenlignet det de selv gjorde med andre gruppers innsats på nettet, noe som medførte at de gjerne ble styrket av positiv *sosial sammenligning*. Men det hendte også at de i noen tilfeller ble negativt påvirket av slik sammenligning.

- S4: *Og da - da syntes jeg det var .... oppløftende å gå inn og se på andre, egentlig, for å se hva - Men det er klart, vi ble vel kanskje litt lurt også. Fordi at vi la inn mer enn andre, og så trodde vi kanskje at vi var kommet godt i gang i prosessen også. Mens - så det var en periode sånn ... ute i andre og tredje uka hvor vi la ut en del og kikket på hva de andre gjorde, og kunne få litt ideer og få litt tips. Men så - på slutten, de siste fjorten dagene så var vi ikke en gang, for da var du kommet såpass langt ... at da var det vanskelig å gå inn og se på hva andre gjorde. For da ville du gjerne - Jeg følte meg ihvertfall litt forvirret hvis jeg gikk inn og så på andre igjen, for da ble du kanskje skremt i forhold til å se at noen var nådd slutten, og vi var ikke i nærheten av slutten. Hvis du skjønner - at vi skulle få litt panikk i forhold til DET da.*

### 17.3.2 Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer

#### 1) Opgavens egenart

Arbeidsgruppas hovedoppgave på dette nivået var å drive fram og å opprettholde en bred, målrettet faglig diskusjon knyttet til sitt prosjekts problemstillinger. For å make å gjennomføre dette på en meningsfull og læringsutviklende måte, var det tvingende nødvendig for dem å tillate andre stemmer, utenfor sitt lille prosjektfelleskap, å delta i debatten (jf. Bakthin, 1981, som hevdet at en diskurs ikke kan være et individuelt, personlig produkt). Gruppa så det som en vesentlig oppgave å hente inn relevant stoff til fagdiskusjonene sine fra veileders kunnskapsfelt og fra medstudenters erfaringsverden. Dessuten lyttet de til, og bega seg inn i on- og off line replikkvekslinger med imaginære, ”teoretiske stemmer” fra den sosiale og kulturelle konteksten de befant seg innenfor i spesialpedagogikkstudiet. I tillegg skjerpet

studentene i denne fasen sine egne ”diskusjonsstemmer”. Gruppemedlemmene leste seg opp på fagstoff og sørget slik for å frambringe røster som rommet både teoretiske og personlige dimensjoner. Og de balanserte de ulike stemmedimensjonene opp mot hverandre på en måte som bidro til effektiv prosjektframdrift. Oppgavens egenart for prosjektgruppa i fase tre besto dermed hovedsakelig i å harmonere de ulike stemmene i forhold til hverandre på en måte som til enhver tid bidro til gagnlig og ”samstemt” konversasjon og utvikling av mening innenfor deres felles forståelsesrom.

### 2) Mediene som ble brukt i kommunikasjonen (online eller ansikt til ansikt)

På dette nivået benyttet studentene seg aktivt av alle de kommunikasjonsmediene det var lagt til rette for å bruke i prosjektperioden: De nettkommuniserte regelmessig med hverandre og med sin veileder, og de gjennomførte hyppige telefonmøter og ansikt-til-ansikt-gruppemøter, både med og uten veileder. Gruppemedlemmene nyttiggjorde seg til enhver tid de hjelpemidlene som de opplevde som mest praktiske og semiotisk medierende med hensyn til å oppnå formålstjenlig prosjektframdrift. Den faglige konversasjonen ble styrket i denne fasen. Dette skjedde fordi de forskjellige medierende redskapene som ble tatt i bruk supplerte hverandre på en måte som intensiverte prosjektarbeidsprosessen.

### 3) Sosiale relasjoner som ble etablert

Gruppefellesskapet ble styrket, gjennom det at hver student var aktiv i sin ”stemmebruk”, både med soloinnspill, i dialogduetter, trioer og kvartetter. Forholdet til veileder ble også forsterket, fordi hun gradvis ble trukket inn i det faglige fellesskapet på en måte som gjorde at det ble naturlig for henne også å la sin stemme lyde i det flerstemmige gruppekoret (jf. Dysthe, 1995). De ulike stemmene motsa hverandre, de supplerte hverandre og de ble stilt opp mot hverandre. Stemmene holdt følge med hverandre på måter som bidro til at faglige refleksjonskjeder (Hoel og Gudmundsdottir, 1999) ble konstruert og sosiale nettverksbånd internt i gruppa styrket. Disse forholdene bidro til at gruppemedlemmene etter hvert kom til å oppleve gruppa si som en rik ressurs, både menneskelig og faglig (jf. Hoel, 2001). Gruppetilhørigheten ble altså sterkt kultivert i denne tredje fasen.

### Oppsummering

Fase tre kommunikasjonen medførte dynamisk bruk av alle trekantene i gruppas aktivitetssystempyramide. Studentgruppa sørget for at forbindelseslinjene mellom de ulike dimensjonene i pyramiden ble praktisert og litt etter litt automatisert. Aktivitetssystemet ble dermed sterkt styrket på dette nivået. Kommunikasjonen hadde utviklet seg fra ”activity”, via ”action” til ”operation”, til en ”wellpracticed routine” (jf. Wells, 1999). Gruppa opplevde at de ”behersket” de aktivitetene som systemet omfattet og stilte krav til dem om. På slutten av denne fasen kan en, ved hjelp av den tidligere lanserte husmetaforen, si det slik at studentenes læringshus på det nærmeste var ferdig bygd. Noen mangler fantes fortsatt, blant annet litt tetting av vegger og tak, noe som nødvendigjorde arbeid også på et høyere nivå. Men: Det var like før huset sto ferdig.

## 17.4 Fase fire, utvikling av kritisk, reflektert innsikt

### 17.4.1 Refleksjons- og innsiktskategorier

Studentene opplever seg som mer kompetente

I siste fase av prosjektperioden, og spesielt i innspurten og i tida etterpå, har studentene helt klart følt seg som faglig dyktigere og mer kompetente spesialpedagoger enn hva gjorde før de startet med prosjektet. Dette at de opplever å

ha hatt en faglig læringsutviklingsprosess mot et godt resultat, går klart fram av det de forteller meg i intervjuet. Jeg legitimerer de positive utviklingserfaringene de alle fire opplevde med følgende lille samtalepassasje:

- S1: *Det skjedde jo litt i løpet av prosjektet da -*  
S2: *Det skjedde jo ganske mye med oss alle sammen.*  
S1: *Ja.*  
S3: *Jeg tror - vi føler at vi har gjort et noenlunde bra prosjekt, eller et veldig bra prosjekt. Vi sitter med en sånn fin følelse av at vi har lært og utviklet oss enormt mye.*  
S4: *Om når man nå hører noe, opplever ting i praksis eller lese noe teoretisk, .... Ja, du får tanker hele tida rundt ting, da.....et eller annet som har med dette faget å gjøre, syns jeg, som det kunne vært fint å gå videre på, fint å drøfte med andre.*  
Alle: *Mm.*  
S2: *- å diskutere ....ja....med dere eller med andre fagfolk.*  
S1: *Ja. For jeg syns det var mye - sånn vi lærte igjennom å snakke og skrive til hverandre, bare vi, i prosjektperioden, på møter og på nettet, og sånn ellers også, liksom, i pauser ... i forelesningene. Liksom får høre erfaringer andre har og tenker gjennom disse i forhold til egne erfaringer, i forhold til egen praksis, og til teori vi har gjennomgått - Det syns jeg har vært veldig - veldig nyttig, egentlig....*

Studentene forteller videre at det kjennes vesentlig for dem at de har lært seg, øvd seg på og blitt vant til å vise til teori når de samtaler og skriver, og at de nå tar det for gitt at det å føre en faglig samtale handler om å relatere teori og egne praksiserfaringer og vurderinger til hverandre. I intervjuet er de opptatt av å formidle at de nå har vent seg til, og har svært stort utbytte av, å vise til teori - praksissammenhenger når de kommuniserer med hverandre, både on- og offline. Dette bekrefter de følgende to intervjuutskriftene og det tette, engasjerte nett-dialogutdraget under tydelig.

- S2: *Jeg tenker mest i forhold til det å bruke teorien - Altså når du diskuterer så diskuterer du gjerne - uten å nevne teori. Altså du har det i bunnen, sikkert altså, på holdninger og sånne ting. Men når du skriver viser du hele veien .... til ... til sammenhenger, det som er relevant i forhold til det du vil ha frem.*  
S1: *Mm.*  
S4: *Men klart, da blir du jo mer reflektert.*  
\* *Mm.*  
S3: *Ser nytten i teorien.*  
S1: *Ja.*  
S3: *Det merket jeg på eksamensskrivninga - At jeg følte at jeg skrev den drøftedelen der mye mer..., mye bedre enn jeg ville ha gjort uten dette prosjektarbeidet. Mer ... teori - dette er det vanskelig å snakke om - Teorien ble mer .... brukt i sammenhenger. Du ser mer - sånn som vi sa det i sted når vi viste til Vygotsky -. Det har hjulpet så mye at du har møtt oss på vår nærmeste utviklingssone med veiledninga di ... Du ser det bedre, nå, ser sammenhengene bedre, forstår alt på en annen måte -*  
S2: *Mm.*  
S3: *- enn hva du gjør når du bare har sittet hjemme og lest og... møtes på skolen og forelesningene... Du får større overblikk ved å snakke om faglige ting, ved å skrive om dem, sammen med andre . Går det an å si det sånn?*  
\* *Ja - det er kjempegodt sagt.*  
S3: *Ja. Også på skrivninga da, særlig - jeg føler jeg er blitt mer faglig - mer saklig når jeg skriver. Litt mer - ikke så personlig lenger, men mer sånn - fått en annen måte å skrive på.*



## KARIANNE

### Fint om inkludering

Hei, du midnattsjobbende studine!

Dette var et fint sammendrag av viktige punkt om Inkludering. Hvis jeg forstår det riktig så er "tilpassa opplæring" et lovfestet prinsipp (§1-2 i opplæringsloven), mens begrepet "inkludering", som er knyttet til en viss Biklen, på en måte har kommet inn i L97 som en konsekvens av prinsippet om tilpasset opplæring (samt den historiske utviklinga fra individretta til systemretta spesialpedagogiske tiltak selvsagt (fra segregering til integrering og nå inkludering). Inkludering blir det moralske prinsippet/ ideologien man jobber etter. Man skal tilpasse opplæringa for alle, etter evner og forutsetninger, og det bør foregå i et inkluderende fellesskap. Dette stemmer i hvert fall med visjonen (St.m. 98, 76-77), som du viser til.

Fortsatt god helg.....

## benteg

### Oversiktlig om Dewey

Hei mikro!

Nå er det tredje forsøk på å henge på en notis. Maskina vil ikke lystre! Kjempefin oversikt over Dewey. Greit med mye teori liggende klart, så er det bare å plukke etter behov etter hvert som vi skriver.

Ha en god kveld.

Bente.

Ps. Kanskje det ligger inne flere svar fra meg, nå når jeg gjør mitt tredje forsøk. Jeg skjønner ikke dette. Ds.

## KARIANNE

### Nyttigstoff

Til den ivrige "teorileteren".

Dette ser relevant ut. Det kan knyttes opp mot klassene og kombineres med Vygotsky. Ved første øyekast ser det i hvert fall slik ut. Dette blir interessant. Her kommer jeg til å lære mye. KL

## helgf

### teorikommentar fra veileder

Hei.

Jeg har i morges lest gjennom teoriinnspillene deres: Piaget, Vygotsky og Dewey. Dere går fram på en fin måte ved å oppsummere sentrale poenger fra de ulike teoretikerne. Neste skritt blir å plukke ut de teoretikerne, samt de av poengene deres, som er mest vesentlig for deres prosjekt, samt skrive ut "stoffet deres" relatert til prosjekttemaer. Dette snakker vi mer om i veiledningstimen i dag.

## KARIANNE

### Diskusjon om skolekultur

God kveld, Anne-Marie!

Fint at du har tatt deg tid til å reflektere over Grøteruds forelesninger. Dette er vel et tema for "kollokvering". Tror som deg (viss jeg forsto deg rett), at det vil bli for omfattende for oss å gå for dypt inn i skolekulturen. Men skolekultur og systemarbeid hører jo tett sammen (leste i Gjems i dag om organisasjonskultur, bl.a.), slik at noen henvisninger til Grøteruds stoff kan vel være aktuelt!?

Hei så lenge!

## ninaw

### Sammenhenger

Jeg synes det er spennende å føle med på prosjektarbeidet på begge fordypningsemnene, og det er gledelig å registrere at dere har begynt å se interessante sammenhenger mellom det generelle teoristoffet og deres fordypningsemne. Si det til Marit også da, hvis dere ser henne i korridoren - hilsen Nina.

## benteg

### Repitisjon.

Takk Anne Marie.

Det var veldig greit å få en kort oppsummering av forelesningen til Marit Grøterud. Temaet skolekultur er veldig interessant, og noe av det er vel relevant i forhold til oppgaven vår. MEN, vi må ikke gjøre det altfor omfattende, vanskelig å begrense seg. Vi får plukke ut det som er naturlig underveis i

skriveprosessen. Kanskje det sier seg selv hva som er naturlig å ta med.

Bente.

**KARIANNE**

**Veiledningsutkast**

Det er ettermiddag og tid for innlevering av utkast til veiledning i morgen. Jeg skriver for harde livet, men vet ikke riktig når jeg blir ferdig. Lizbet har ikke vært innom BSCW'en i dag så vi vet ikke helt hvordan hun ligger an, - og så må vi jo sy det sammen.

Vi får se hvordan dette forløper, og så får ev. Helg (og vi) bestemmer om vi er modne for veiledning i morgen. Føler selv at jeg har behov for å vite om jeg er på rett spor eller på vidda (der er det nok forresten fint nå tenker jeg!).

Hei!

**helgf**

**...er på nettet...**

Hei.

Jeg er på nettet, jeg også, og ser at dere jobber for livet. Skjønner at dere ikke har bestemt dere riktig for om dere vil ha veiledningstime i morgen. Jeg avventer....men bare så dere vet det, jeg kommer til å følge med i mappene deres fram til ca. kl. 21.15 i kveld. Så meld fra om hva dere bestemmer dere for.

Hilsen Helg

**KARIANNE**

**Har savnet deg.....**

.....men du har jo jobbet! Flott at du har laget et utkast til konklusjon, -så har vi det greit til diskusjon på kollokvien i morgen. So long!

Helg smetter innom rett som det er. Kanskje hun besøker dine dokument også. I innspurten tar vi i mot all tilbakemelding med stor takk. So long 2.

**helgf**

**innsmett...**

**KARIANNE**

**Det jobbes.....**

Jøss! Skal si det er tempo.....! Synes at du allerede har fått et godt innblikk i arbeidet som er gjort med klassene. Det jeg savner er noe om lesekurset som ble gjennomført før jul. Jeg lurte også på om rådgiveren tok en egen ordkjedetest på elevene. Sivertsen-testen tror jeg klassestyrerne tok selv..?

Selv så er jeg i gang med Innledninga. Har hatt et avbrekk med Karius og Baktus-teater Hei då.

## **Medierende verktøy og prosesser på veien mot økt kompetanse**

### **Veiledning**

Det har gått som en rød tråd gjennom rapporten til nå at måten veiledningen fra lærer ble gitt på fungerte som betydningsfull, medierende støtte med hensyn til stimulering av læringsprosesser. Studentene formidler at for at kunnskapsutviklingen skulle bli drevet fram, slik den ble for dem, mot den fjerde fasen med kritisk, reflektert innsikt, var det nødvendig at veiledningen som ble gitt, både on- og off line var: *Grundig, teoretisk, faglig "to the point", helhetlig, jevnt tilstedeværende og rask.* Dessuten var det nødvendig, hevdet gruppa, at all veiledning ble gitt innenfor trygge rammer. Og sist, men ikke minst, den måtte også sørge for å bidra til *vekst innenfor studentenes proksimale utviklingszone.* Disse emnene kommer tydelig fram i dette samtaleutdraget:

S2: Det var jo kommentarer fra deg hele tida - Eller sånn - veldig fort da. Det også var fint, at du sa at .... Når det var stilt et spørsmål, så kom det med en gang svar.

\* Ja.

S1: Og veldig inspirasjon, ja.

S4: Mm.

S1: For du visste når du satt og arbeidet at du kom til å få faglig tilbakemelding på det, og det var enorm inspirasjon, altså.

S3: Ja.

- S1: *Det var en veldig viktig drivkraft, ja.*
- S2: *Jeg tror det var med på å gjøre at det ble sånn som det ble også jeg -*
- S1: *Ja.*
- S4: *Du visste at du fikk gode tilbakemeldinger med en gang.*
- S3: *Kunne jo sette deg inn i hvordan det var den ene gangen- i forhold til når hun (Helg) - når du var borte et par dager -*
- S4: *Ja -*
- S1: *Ja (latter).*
- S3: *Det var så kjedelig - det var så trist, på en måte - Det var sånn – det ble så stille på fagfrontnettet.*
- S1: *Ja, det ble det (latter).*
- S3: *Det var så veldig til stille det ble og, det -*
- S2: *Du var borte ei helg eller noe sånt - Det går ikke an, vet du! (latter)*
- S3: *Du hadde en langhelg på hytta, tror jeg det var, og det var litt for lenge, det altså (latter). Men så var du jo på' n igjen allerede på søndag kveld, så da var det jo - det var jo flott - Det var veldig fint – da fikk vi det faglige på plass på en måte igjen. Vi vart jo litt bekymret for deg til slutt da, for du var jo inne hele tida. Så - det var veldig artig for oss da, men vi vart nesten bekymret for deg (latter)..*
- \* *Men hva slags type kommentarer fra meg var det dere syntes det var greit å få da? Dere sa jo at det var greit at det var kjapt.*
- S2: *Alle typer kommentarer. Bare det at du var der, og at vi visste at vi kunne ... stille spørsmål, så fikk vi tilbakemelding og - ... I det hele tatt .... Ja, det -*
- S1: *Og det å vite at vi var på rett vei faglig sett, det var veldig viktig. Og det fikk vi alltid grei beskjed om fra deg i nettmeldingene dine.*
- S2: *Ja.*
- S1: *At det var noe faglig hold i det vi drev på med –*
- S1: *Og det som var så flott med veiledningen når vi var her på kontoret, det var det at vi følte oss så løftet hver gang vi gikk ut. Så du traff nok utviklingssonen vår (ler) - Vygotskys nærmeste utviklingssone. Du lette tydeligvis etter utviklingssonen vår. Og jammen fant du den også ...*
- S2: *Ja.*
- S1: *Og da - vi kunne være litt frustrert når vi kom hit, og så følte vi at vi hadde løftet oss da vi gikk - og så var det full giv til å gå fatt og begynne å skrive igjen. Og så kom du inn med en gang og ga tilbakemelding på BSCW om vi var på rett vei i forhold til det vi hadde diskutert på møtet og -*
- \* *Mm.*
- S1: *Og det syntes jeg var helt kjempeflott, jeg. Det -*
- S:4 *Vi ble så trygg med at vi ... vi fikk bekreftet eller avkreftet våre faglige standpunkter. I alle fall fikk vi diskutert dem nøye, og fant at det ofte ikke fantes så klare svar....Og så var det alltid så trygt å spørre deg også. Vi trengte ikke å være redde for å dumme oss ut, for vi ble alltid tatt faglig på alvor.*
- S1: *Og så var det så fint at veiledningen på BSCW og her på kontoret supplerte hverandre på en måte....Veiledning på nettet, den gikk konkret inn på enkelte ting på det faglige området*
- S2: *Ja.*
- S1: *Mens det som gikk mer på helheten, på å se helhetlige sammenhenger, å drøfte helhetlig og sånn....slik veiledning fikk vi her på kontoret, føler JEG da.*

Andre aspekter som gruppa la vekt på når de skulle forklare hva som hadde vært viktig for dem på veien mot utvidet kunnskaps- og refleksjonsevne, var henholdsvis det å *takle uenighet i diskusjoner* og nødvendigheten av *intensiv jobbing*. Dessuten, når prosjektrapporten skulle skrives, måtte de beherske *begrensningens kunst*. De hadde alt for mye nedskrevet stoff i forhold til hva de kunne ta med i rapporten, noe som medførte at de måtte velge ut det som var best å gå videre på i dem foredlingsprosessen som måtte til for at beretningen deres innfri de faglige forventningene som krevdes, og for skulle bli så god som overhodet mulig. I fortsettelsen er samtaleutklipp knyttet til disse aspektene, i tur og orden, presentert.

## Uenighet

- S1: *Nei, det er noe med - Det er klart, det er annerledes å sitte sammen i et rom og kunne supplere hverandre og avbryte..... og ... Og fullføre en tanke - Plutselig kommer det en ny tanke når du snakker sammen. Og det får du ikke frem på nettet.*

\* *Nei.*

- S3: *Og sånn - du kan være uenig også – når du sitter sammen slik. Og det må til når en skal utvikle seg videre - det er lov til å krangle litt.*
- S2: *Mm.*
- S3: *For det er jo en prosess, der fire stykker skal bli ganske enig.*
- S: *Mm... Ja.*
- S3: *Og så må en gjerne finne fram til, finne en annen faglig vinkling, som de andre kanskje er mer enig og ... At det passer bedre sånn, og kanskje skal vi heller gjøre det slik – vi kan diskutere oss fram til enighet om teoristoff vi skal bruke, og om hvordan vi skal disponere og drøfte dette.*
- S4: *Mm.*

### **Intensiv jobbing**

- S2: *Og jeg tenker på samtalen vi hadde rundt drøftinga og -*
- \* *Mm.*
- S4: *Det hadde vært helt håpløst å sitte bare og skrive og kommentere og skrive og kommentere.*
- S2: *Mm.*
- S1: *Ja, vi satt jo en hel dag –en hel lang dag og diskuterte drøftinga.*
- S2: *Ja, ja. En hel lørdag (ler litt).*
- S3: *Og så mye vi diskuterte som vi ikke har med!*
- S2: *Mm.*
- S3: *DEN biten er jo også veldig viktig da, som kommer frem i alle BSCWmappene våre.*
- S4: *Ja.*
- S3: *Alt vi har lært rundt det som står der, og av alt det andre vi har snakket om som vi ikke har skrevet ned i det hele tatt.*
- S4: *Mm...*
- S1: *Men du verden hvor mye jobbing det har vært, og så intensivt....og som vi har stått på....Men det måtte jammen til.*

### **Begrensings kunst**

- S3: *Og det å få så mye stoff som vi har hatt, å klare å få det ned til rapportstørrelsesformat. Det er jo en lærerik prosess, altså.*
- S2: *Mm.*
- S3: *Hvordan vi klarte å få ned det som er det viktigste. Vi fant vårt eget grep og brukte våre egne ord. Det måtte til, altså.*
- S2: *Ja.*
- Alle: *Mm.*

#### 17.4.2 Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer

##### 1) Oppgavens egenart

I denne fjerde fasen var det ingen vei utenom. Studentene var nødt til å arbeide målrettet og intensivt, og til å takle uenighet og tydelige meldinger fra veileder. Prosjektrapporten, eksamensarbeidet skulle bli ferdig innen den tidsfristen som ubønhørlig nærmet seg. I studiet ble det stilt krav om at rapporten skulle omfatte både teoretisk fortolkning av innsamlet empiri og begrunnede, faglige drøftinger av resultater. For å lykkes med dette måtte studentene sørge for å ”få fart” på refleksjonskjedeutviklingen seg i mellom (jf. Hoel og Gudmundsdottir, 1999). Oppgavens egenart medførte krav om fagutviklende, reflektert, innsiktsfull, kritisk og konstruktiv konversasjon, på et nivå som ville tåle sensors granskende blikk. Det var på dette stadiet altså i høy grad snakk om målrettet gruppesamarbeidslæring og faglig utvikling, ”med språket som bru” (Hoel, 2001, s. 181)

##### 2) Mediene som ble brukt i kommunikasjonen (online eller ansikt til ansikt)

On- og offline kommunikasjon ble benyttet om hverandre og kontinuerlig i denne perioden. Studentene utnyttet alle de språklige hjelpemidlene de hadde til rådighet til kollektive, skjerpede, faglige drøftinger internt i gruppa, og til å hente ut maksimal

veilederstøtte. Her brukte gruppa veilederkompetansen på en mer aktivt og bevisst måte enn på de forrige nivåene. Tidligere hadde veileder ofte vært initiativtaker i forhold til å bringe fagdiskusjoner som oppsto i gruppa videre. Veileder hadde tatt ansvar for faglige ”initiative moves”, og studentene hadde fulgt opp disse med ulike former for ”following moves” (Halliday og Martin, 1993). Veileder følte ansvar for studentenes læringsprosess og så det som en vesentlig oppgave å stimulere og støtte denne, ved å bidra til konstruktiv ”stilladsering” (Hansen og Nielsen, 1999).

”The exchange” i kommunikasjonen mellom gruppemedlemmene i fase fire preges av betydeligere studentansvar, en aneligere mengde ”initiative moves” og en mye større internalisert, teoretisk tyngde enn tidligere faser. Veilederens oppgave ble derfor mer skjerpet nå med hensyn til å følge opp studentenes spesifikke, faglige ønsker og behov. Oppgaven besto ikke lenger kun av å fungere som den mer kompetente andrepersonen som aktivt bidro til å bygge støttende stillaser for dem i deres nærmeste utviklingssone (Tharp og Gallimore, 1988). Nå handlet det i høg grad like mye om at studenter og veileder utfordret hverandre innenfor det fellesskapet de hadde dannet, innenfor sitt felles forståelsesrom. Gjennom samtale og dialog skapte de nå, sammen, en gjensidig fortolkningssone for innbyrdes faglig utvikling og læring. Studenter og veileder spilte komplementære roller innenfor denne sonen. Begge parter lærte av interaksjonen og samspillet med hverandre (Wells, 1999; Hoel, 2001, s. 178).

### 3) Sosiale relasjoner som ble etablert

Analysen over dokumenterer at gruppe – veilederforholdet ble styrket ytterligere i denne fasen. De fire gruppemedlemmene med sin veileder framsto som en enhet, men med klar ansvarsfordeling med tyngdepunktet på studentene. Prosjektgruppa kom dermed svært styrket ut av arbeidsforløpet i denne fasen. Deres kollektive opplevelse av ansvar og deres målrettede arbeid gjorde at de nådde sitt mål: Rapporten ble ferdig i tide, og den holdt et høgt, faglig nivå. Og studentene følte, med rette, at det var deres egne kommunikasjonsinitiativ og samarbeidsaktivitet initiert av dem som bidro til utvidet opplevelse av kompetanse.

### Oppsummering

Gruppas aktivitetssystem sydet i denne perioden, det fungerte nærmest som en bikube, med målrettet, høy aktivitet i alle triangeldimensjoner. Student - og veilederstemmer lød uavbrutt og flerstemmig, og med full styrke, på veien mot unison ferdigstilling av rapporten. Ved avslutningen av denne fasen var studentenes læringshus ferdigbygd. Det sto stødig på sin grunnmur, med solide og slitesterke vegger og tak. ”Husrapporten”, prosjektrapporten ble innlevert. Husets innboere var nå rede til å fortelle andre, både om sin byggevirksomhet og om hvor fornøyd de var med det fullendte byggverket sitt. Håndverkerne gjorde seg klar til å dele prosjekterfaringer og oppnådd kunnskap, både med resten av studentene i klassefellesskapet og med andre potensielle interesserte innenfor det spesialpedagogisk praksis- og fagfeltet. De var på vei over i fase fem.

## 17.5 Fase fem, distribuering av innsiktsfull kunnskap

### 17.5.1 Kunnskapsspredningskategorier

Det meste av det som kommer til å skje med denne gruppas distribusjon av kunnskap nå etter avsluttet studium, vil foregå på de ulike arenaene gruppemedlemmene befinner seg på i framtida. Ideelt sett skulle gruppa ha vært intervjuet igjen om et års tid, slik at de selv kunne ha fortalt om hva de hadde

gjort gjennom denne tidsepoken for å formidle sin reflekterte innsikt, både når det gjelder *prosjektrapportinnhold* (1), *annen faglig kunnskap* de utviklet i løpet av prosjektarbeidsperioden av teoretisk og/eller fagmetodisk art (2) og *diskursiv kompetanse* muntlig og skriftlig (3).

På det nåværende tidspunkt, uten å ha snakket med disse fire studentene siden gruppe-intervjuet sist vår, kan følgende sies: Gruppemedlemmene syntes de hadde et godt produkt i prosjektrapporten, og var opptatt av å *formidle det de hadde lært*, både til resten av studentene i klassen, til kommende spesialpedagogikkstudenter, til kollegaer på praksisplasser og arbeidsplasser. Dessuten syntes studentene at en del av de konklusjonene de hadde kommet fram til var så betydningsfulle at de gjerne så at disse ble formidlet til fagpersoner innenfor et større spesialpedagogisk praksisfelt på regionalt og nasjonalt nivå.

Rent konkret la de ut rapporten sin på BSCW-nettet, slik at den ble tilgjengelig for hele spes.ped. klassen:



### **Prosjektoppgave**



#### **Prosjektoppgave, utkast 1**

Legger ut det vi har. Det er veldig ufullstendig, og må kuttes, redigeres og språkvaskes. Tenkte det ville være et godt arbeidsdokument til i morgen, eller det er visst blitt i dag.

Bente.



#### **Revidert prosjektoppgave**

*Har nå luket vekk de verste skrive- og henvisningsfeilene slik at oppgaven er klar for oversending til Skei skole. ELB har forøvrig etterlyst den via en mail. Betyr det at den faktisk vil bli lest? Håper de finner den OK!*

*Karianne*



#### **Forord**

*En liten revidert utgave.*

*Karianne*



#### **Ferdig oppgave**

Jippi, vi klarte det!!

Nå har vi feiret med en bedre middag.

*Bente*

Videre sørget studentene for å trykke såpass mange eksemplarer av rapporten sin at den, foruten å bli lest av sensorer og lærere, også havnet på høgskolens bibliotek, og på diverse personalrom i utvalgte skoler og barnehager. De forberedte seg videre til en pålagt muntlig, oppsummert og poengtert presentasjon av rapportinnholdet for resten av klassen. Ved denne anledningen fikk de også spørsmål knyttet til rapportinnholdet og dermed mulighet til å drøfte ulike aspekter ved sine funn. Det samme skjedde i en muntlig eksamenssituasjon knyttet til rapporten helt på slutten av studieåret. Grappa og jeg var også inne på at materialet og funnene i rapporten var så spennende og interessante, og aktuelle i forhold til dagsaktuell debatt om lese- og skriveopplæring, at hovedpoenger gjerne kunne vært formidlet i et fagtidsskrift. Jeg foreslo tidsskriftet "Spesialpedagogikk", og sa meg villig til å veilede dem i tilfelle de valgte å forsøke seg på dette. Hvorvidt dette skjer, gjenstår ennå å se.

Fordi gruppemedlemmene syntes de hadde lært mye mer teoretisk og skolefaglig enn det de fikk presentert i den sideantallsbegrensede rapporten, så de for seg at dette også var *kunnskap de ville kunne utnytte og dele med andre* i fullt monn seinere. Denne kompetansen ville kunne fungere som et fundament for dem, mente de, i forhold til å styrke eget ståsted i skolefaglige diskusjoner, både på og utenom arbeidsplassen. Dessuten ville det være nyttig kunnskap å ta med seg inn i videre studier. Som en av studentene (S1) formulerte det:

*Prosjektarbeid! Læring! Det er nesten så jeg følte jeg kunne gå rett på hovedfagsoppgaven etterpå, altså.*

Grupped medlemmene hadde også tro på at den *diskursive kompetansen* de hadde utviklet i løpet av de intensive on- og offline kommunikasjonsukene, ville kunne hjelpe dem til å lykkes med slik kompetansedistribuering. S3 sier følgende:

*Jeg har også lært masse, og jeg tør å bruke det mer. Og jeg har også lært ... lært mye om min egen skriving, men også lært mye av resten av grupped medlemmene sin måte å skrive på, bruke stoffet på. Jeg har rett og slett blitt flinkere både til å tenke, til å diskutere og ikke minst til å skrive. Og så har jeg blitt veldig mye modigere, jeg tør så mye mer å stå fram med meningene mine, fordi jeg kan begrunne dem mye bedre, tror jeg. Så jeg er - er kommet mye, mye lenger enn hva jeg hadde ... før jeg begynte med dette her. Kjempemye lenger.*

### **17.5.2 Teoretiske betraktninger knyttet til tre temaer**

#### **1) Oppgavens egenart**

Etter at rapporten var skrevet ferdig, fikk studentene klare distribusjonskrav som de forholdt seg greitt til. Samtidig var de tydelig på at de ønsket å formidle prosjektresultater til et større spesialpedagogisk fora. Denne utfordringen tok de med seg ut i henholdsvis arbeidsliv og videre studier etter avsluttet skoleår.

#### **2) Mediene som ble brukt i kommunikasjonen (online eller ansikt til ansikt)**

Høgskolen krevde at oppgaven skulle legges ut på BSCW, og at den skulle trykkes i et visst antall eksemplarer, til eget bruk, til sensorer og til avdelingens bibliotek. Dessuten forlangte spesialpedagogikklærerne at gruppa skulle presentere hovedinnholdet i rapporten for med-studentene innenfor fordypningsemnet. Alt dette ble greitt gjennomført. Hvorvidt distribusjon har skjedd utover det som ble forlangt i studiet, med publisering og formidling i tidsskrifts-skrifter og på de respektive arbeidsplasser, slik mange av studentene planla, gjenstår som sagt å se. Men at studentene vil bruke den kunnskapen de utviklet i ulike framtidige fora, det er det vel ingen tvil om.

#### **3) Sosiale relasjoner som ble etablert**

Det viktigste som skjedde i denne femte fasen, før avslutningen av vårsemesteret, var at de ulike prosjektgruppene, "innbyggerne" som "bodde i" de ulike læringshusene som ble reist i prosjektperioden, begynte å bli interessert i hverandre igjen. De samtalte om hvordan de hadde bygget sine respektive hus, på hvilke måter grunnmur, tak og vegger var satt sammen og montert. "Vår" studentgruppe kikket på de andre gruppene sine hus, de inviterte andre inn i sitt, og de sammenlignet interiør - og eksteriørmessige forhold. På dette høyeste trinnet konverserte studentene på tvers av prosjektgruppedlemskap om hvilke dimensjoner og aktiviteter som hadde vært vektlagt i de respektive gruppeaktivitetssystemene. De hevdet sine stemmer. De delte og drøftet egne, faglige synspunkter med andre, og de møtte medlemmer fra de andre gruppene i meningsfulle dialoger. Slik ble det utviklet nye, og utvidede felles forståelsesrom i de forskjellige læringshusene.

#### **Oppsummering**

I denne siste fasen, som ennå ikke er avsluttet og kanskje heller aldri blir det, ble båndene i klassenettverket styrket gjennom at faglige refleksjonskjeder (Hoel og Gudmundsdottir, 1999) ble skapt på tvers av prosjektgruppene. En kan nærmest se for seg rekkverk som vokste fram mellom de ulike, nybygde læringshusene og bandt dem til hverandre på en måte som, billedlig sagt, bidro til at en liten læringslandsby ble grunnlagt. En kan videre tenke seg at denne læringslandsbyen igjen, i framtida vil ha kontakt med andre

landsbyer det kan være interessant å interagere med, innenfor et utvidet spesialpedagogfaglig landskap, via telenettet.

## **17.6 Avsluttende betraktninger**

Dataanalysen dokumenterte, som fasegjennomgangen over tydelig har demonstrert, at det kjentes nødvendig for studentene å forholde seg til og takle utfordringer knyttet til *ett* fase-nivå, før de forflyttet seg til et høyere stadium. De måtte oppleve en viss trygghet i forhold til fase en aktivitet før de beveget seg over til fase to. Deretter utviklet de en viss sikkerhet på dette toernivået, før de tok sjansen på fase tre aktivitet. Trening og sikkerhetsopplevelse innenfor fase tre, førte studentene over til fase fire, og øvelse her igjen til slutt over til det femte og høyeste "utviklingstrinnet". Gruppemedlemmenes læringsprogresjon via faseutvik-lingstrappetrinnene ble stimulert og utviklet seg, gjennom refleksjonskjeder, innenfor de læringsfellesskapene de tilhørte: Den lille studentprosjektgruppa med sin veileder ("det lille aktivitetssystemet", jf. Engeström, 1999) var den mest betydningsfulle læringskonteksten for den gruppa det her har vært fokusert på. Klassen ("det store aktivitetssystemet") fungerte mer i bakgrunnen, ved at klassekameratene fungerte som støttende medspillere i kulissene. Deltak-erne i dette store aktivitetssystemet hadde ikke særlig direkte innflytelse på gruppas faglige framvekst underveis i prosjektperioden.

Hver fase omfattet oppgavens egenart, mediene som ble brukt i kommunikasjonen og sosiale relasjoner som ble etablert. Resultatene dokumenterer at hver av disse aspektene støttet og fremmet studentenes læringsprosesser, utviklingen av fellesskapsfølelse og hvordan hver fase skapte betingelser for forflytning til påfølgende fase. Analysen avdekker hvordan interaksjon på nettet bidro til meningsfull ansikt til ansikt konversasjon, noe som i neste omgang medførte at det ble lettere for studentene å kommunisere på nettet på en mer reflektert og sofistikert måte igjen. Diskusjonen som fulgte studentenes muntlige prosjektrapport-presentasjoner førte til meningsfulle og autentiske dialoger mellom flere av deltakerne. Utveksling på nettet og ansikt til ansikt interaksjon påvirket hverandre gjensidig og gjorde det mulig for mange studenter å hevde sin stemme innenfor en uensartet gruppe av stemmer fra forskjellige deler av det spesialpedagogisk praksisfeltet, som hadde lydt gjennom hele prosjektarbeidsprosessen. De avsluttende resultatene er at det ble utviklet spesialpedagogiske læringsfellesskap, som besto av "lærende" studenter som lot sine individuelle stemmer lyde innenfor rammen av en kollektiv prosess.

## **18 Nærstudie av erfaringene til den mest aktive BSCW-prosjektgruppa på fordypningsemnet sosiale og emosjonelle vansker**

### **18.1 Innledning**

Tone, Britt, Hilde, Anne-Mari og Wenche utgjorde den gruppa som utnyttet BSCW-verktøyet mest aktivt og systematisk i denne delen av det store læringsfellesskapet på 2.avdeling spesialpedagogikk. I det følgende studerer jeg (Nina W.) denne gruppa sin læreprosess nærmere ved å analysere tekster som er samlet inn i forbindelse med den fem uker lange prosjektarbeidsperioden. Datamaterialet utgjøres av utskrifter av kommunikasjon på nettet mellom studenter og lærer og av en ordrett transkripsjon av et gruppeintervju som ble foretatt umiddelbart etter at prosjektarbeidet var avsluttet. Studentenes utsagn fra intervjuet er noe redigert i denne teksten.

Framstillinga knyttes opp mot det felles teorigrunlaget i denne rapporten. I tillegg utvikler jeg noen kategorier som har trådt fram som betydningsfulle i arbeidet med dataene fra denne spesielle læringsprosessen.

### **18.2 Kulturelle medier - sosiale relasjoner - kollektiv og individuell læring**



Muntlig og skriftlig språk er kulturelle redskaper eller medier som tas i bruk ved semiotisk mediering av mening, når kunnskap konstrueres. Det interaktive verktøyet er et kulturelt bestemt produkt som stadig forandres og spesialiseres. Det kan ses på som et aspekt ved den semiotiske medieringen. Det er en forlengelse av hånden som skriver, en utvidelse av det skriftlige mediet. Studentene må hele tiden tilpasse seg de stadige forandringene i redskaps-utformingen. Den semiotiske medieringen dem imellom må være *elastisk*, den forandrer karakter i takt med den teknologiske utviklingen. På ett bestemt stadium i redskapsutviklingen er det en forutsetning at alle medlemmene behersker verktøyet omtrent på samme nivå for at det skal være brukbart i en felles konstruksjon av kunnskap.

Kunnskapsproduksjonen foregår i et sosialt spenningsfelt, den er relasjonell. Når studentene får et nytt og ukjent redskap å forholde seg til må de forhandle seg fram til en intersubjektiv overenskomst som er spesiell for akkurat deres situasjon. Ved å gå grundig inn i dataene i denne nærstudien har jeg kommet fram til at at den felles situasjonsdefinisjonen må inneholde mening for aktørene i forhold til *tre aspekter ved kunnskapskonstruksjonen*:

- det *semiotiske* aspektet (hvordan et innhold blir formidlet)  
I denne studien har jeg vært opptatt av å kartlegge både
  - a) hvordan studentene tilegnet seg nødvendige tekniske ferdigheter og
  - b) i hvilken grad det felles virtuelle rommet skapte spesielle betingelser for lærings-fellesskapet.
- det *substansielle, innholdsmessige* aspektet  
Her har jeg analysert innholdet i kommunikasjonen på nettet - hvordan prosjektrapporten gradvis vokste fram som resultat av en kollektiv lærings- og bevisgjøringsprosess.
- det *relasjonelle* aspektet  
Dette utgjøres både av av forholdet mellom studentene: avtaler, forpliktelse, innflytelse, sosial sammenlikning, konkurranse, selvoppfatning, samarbeid og konflikt - og av samhandlingen mellom studentgruppa og veilederen.

### **18.3 Semiotiske prosesser: Tekniske læreprosesser - verktøyferdigheter**

For hver enkelt deltaker er det grunnleggende å lære å bruke nettverktøyet, slik at det kan tas i bruk i den skriftspråklige, sosialt funderte medieringsprosessen. Informantene i mitt gruppe-intervju peker på fremmende og hemmende faktorer i læreprosessen:

- de som var interessert i mediet lærte det raskt
- studentene understreket viktigheten av å ha datautstyr med nett-tilgang hjemme. Læring av tekniske ferdigheter krever god tid og mye prøving og feiling. På lærestedet kan det være kø om maskinene, og man får ikke nødvendig ro omkring aktiviteten.
- de som ikke hadde grunnleggende kunnskaper opplevde hindringer
- på innføringskurset ble det gitt for mye informasjon på en gang - for mange detaljer i starten hemmer læring
- noen rapporterer om data-angst: redsel for å gjøre feil, redsel for å bli avslørt. En slik angst resulterer ofte i unnvikelsesatferd
- de teknisk dyktige gjorde BSCW-jobben i miniprojektuka. De mindre dyktige ble passive og lærte derfor mindre

*Hos oss så var det sånn at den personen som - eller de personene som var mest teknisk ... gjorde det som hadde med dataen å gjøre, ja. Og jeg personlig var ikke moden - Jeg var ikke der da, jeg,*

*at jeg var moden for noe annet heller. For jeg måtte også igjennom en prosess i mitt tempo. Så jeg syntes det var OK at det ble gjort sånn som det ble gjort..*

*Det samme for meg også. Jeg heller er ikke noe flink på data, og jeg tror ikke jeg gjorde noen ting på data heller da, nei. Det var naturlig at de gjorde det de som kunne det.*

*I hver fall på gruppa mi - det var veldig praktisk at de som kunne det gjorde det, og så kunne vi sitte og tenke på andre ting.*

*Mange av oss var på samme gruppa hvor det var en mann som kunne veldig mye data.*

*Men sånn som jeg personlig er veldig interessert i å lære sånne ting, så jeg hadde vel ønsket at vi hadde blitt invitert, og så bare kunne lære seg hvordan vi skulle opprette invitasjonen. Da var det jo greit å få hjelp av noen som kunne det, for det var fort gjort å gjøre feil der. For det var på engelsk, og vi måtte følge det veldig punktvis. Men når du først hadde kommet inn så syntes jeg det var veldig lett å lære seg det, men det var kanskje fordi jeg er interessert i det.*

Når de blir spurt om hva som til slutt fikk dem over kneika er de ganske enstemmige i forhold til å framheve medstudentenes betydning. Dette er et eksempel på stillasbygging, der en mer kompetent jevnaldrende fungerer som en "alternativ bevissthet" for den lærende, inntil han eller hun selv er i stand til å mestre sine egne kunnskaper og ferdigheter gjennom egen bevissthet og kontroll. Studentene rapporterer:

- Medstudenter var de beste læremestere. Den lærende fikk etablert en trygg en-til-en lærings situasjon i forhold til et avgrenset, praktisk problem med god mulighet for egen-aktivitet. Medstudenter opplevdes som velvillige, hjelpsomme, forståelsesfulle og tålmodige
- Studentfellesskapet og målsettingen om et felles produkt virket læringsfremmende. Medstudenter utøvde et mildt press samtidig som de opptrådte støttende
- Forventninger fra lærer bidro positivt. Her var det snakk om at stillaset ble tatt bort når studenten kunne forventes å mestre en ferdighet selv. Lærer delte ikke ut kopier av fore-lesningsoversikter, men forutsatte at studentene hentet dem ut selv fra BSCW.

Studentenes formuleringer viser tydelig at den relasjonelle forpliktelsen som prosjektgruppa representerte var avgjørende for utviklingen av teknisk kunnskap:

*Det var jo først under prosjektperioden at det virkelig løsnet med BSCW, syns jeg.*

*Det var i hvert fall DA jeg lærte mest om det. For jeg kunne gå inn og hente ut ting dere hadde lagt inn.. Men jeg kunne ikke å legge inn ting sjøl og forandre på ting.*

*For det er noe med de kravene vi stilte hverandre på prosjektgruppa. Det vart at alle sammen skulle bruke det. Altså - nå skriver DU det og så skriver DU det, og så kan vi gå inn og se underveis.*

*Og da var man jo plent nødt til å gjøre det. Det var liksom ikke noe å diskutere. Og da MÅ man lære seg det. Så ... det er utrolig hva man lærer seg når man må (ler litt).*

*Du fikk et spark bak, altså. Du fikk noen sånne dytt i rett retning, uten at det ble dyttet for hardt.*

*Sånn at DET syns jeg var veldig OK, at du ble på en måte skjøvet på plass, forsiktig og fint da. For det var en veldig fin støtte fra de andre i gruppa, syns jeg.*

Når det gjelder faktiske ferdigheter, svarer studentene slik:

- alle lærte å hente dokumenter som lærere og medstudenter hadde lagt ut
- e-post ble brukt i tillegg til BSCW, særlig til å sende hverandre beskjeder

Litt oppsiktsvekkende er det at et par studenter har greid seg gjennom prosessen kun med disse begrensede kunnskapene. Videre opplyser gruppa:

- ikke alle behersket å legge ut dokumenter skrevet i Word
- gruppa opplyser at de strevde med å beherske teknikken med forandringer og tilføyelser i dokumentene sine. Særlig kunne det forekomme uønsket sletting av tekst når to eller flere arbeidet på samme dokument synkront - fra hver sin maskin
- ikke alle behersket "Attach note"-funksjonen, og la derfor ikke inn kommentarer til andre grupper. Samtidig gir gruppa uttrykk for et ønske om å kunne kommentere hverandres skriveprosess og oppgaver mer enn de gjorde:

*Vi kunne ha kommentert hverandres skriveprosess og oppgaver.  
 Det vart gjort veldig lite - mellom gruppene - mellom prosjektene.  
 Og det var også litt avhengig av tida, vet du.  
 Man satt der - på kveldene hvis man hadde tid til overs, så prøver man å skrive det man holder på med sjøl.  
 Prioriterte ikke nødvendigvis å se på de andre som har kommentert.  
 Det var liksom viktigst hva som skjedde i VÅR gruppe.  
 Det har vært mange som har lest hos oss. Vi har lest mange, vi også, men det er liksom dette her med å kommentere...  
 Kanskje vi hadde best tid av mange. Men likevel så syntes ikke jeg det var nok tid.*

Gruppa rapporterer om at de hadde forskjellig terskel for å "kladde", dvs. legge ut relativt uferdige tekster på nettet. Her kommer distinksjonen mellom språket som tankeform og språket som kommunikasjonsform til syne. Mange studenter har manglende erfaring med å offentliggjøre tekster som er utforskende og uavsluttet. Tanken på innsyn fra andre gjør at de reserverer seg og venter med å legge ut tekstene til de er mer eller mindre avsluttede produkter.

*Jeg hadde det på blokka mi veldig mye, mye lenger enn dere som jobbet innpå der.  
 For vi hadde liksom kladden innpå der og alt mulig..  
 Det klarte jeg ikke helt -  
 ..skrev det inn når du var mer ferdig med det, ja.  
 Det går på at jeg hadde så lite kjennskap og kunnskap om data. Det blir litt for skummelt. Og kanskje at da var det åpent for alle også. Og så trodde de kanskje at jeg ikke klarte sånne ting vi jobbet med bedre enn det (ler litt) -  
 Prestasjonsangst?  
 Ja. Men det er jo bare for at data - at det er så skremmende at det ligger der åpent.*

Generelt sett mener gruppa at de har fått utvidete IKT-kunnskaper og lyst til å lære mer:

*Jeg har lært meg et nytt verktøy. Og litt mer muligheter med det, sånn småtteri som å skrive beskjeder og notater. Jeg tror nok at hvis jeg skulle ha jobbet med data daglig, så er det et kjempeflott program å bruke, også i forhold til kontakt med folk som ikke du ser så veldig ofte.*

*Sånn teknisk så har jeg lært utrolig mye, både i forhold til BSCW og i forhold til data generelt. Og jeg ser i hvert fall muligheten til at det er et program som kan tas med ut i arbeid, og brukes faglig som et gruppeverktøy hvor du engasjerer andre fagpersoner. At det er en måte å føre en samarbeidsprosess på.*

*Så jeg tror nok at for min egen del så har det økt kompetansen, både teknisk og faglig sett.*

*det er ikke bare at du har lært mye teknisk, men for meg har det blitt sånn at jeg har lyst til å lære enda mer om det. Jeg kunne ha tenkt meg å lært alle tingene du kan gjøre med det, for det er jo veldig mye forskjellig. Og jeg har lært bare en liten del av det.*

*Jeg føler at dette har vært en sånn aha-opplevelse for meg, for at jeg har lært meg både å bruke internett og lese mail og sende mail og bruke BSCW. Og så det at jeg kan være hvor som helst og klikke meg inn på BSCW'en - enten jeg nå er i Nord-Norge eller - det er jo helt fantastisk.*

## 18.4 Semiotiske prosesser: Innsyn og åpenhet virker fremmende på læring

Mening skapes som forhandling mellom samtalepartnerne i et felles forståelsesrom. I det følgende framhever informantene hvordan de blir påvirket av de mange stemmene i det felles virtuelle rommet som utgjøres av storgruppas område på nettet. Å høre andres stemmer er meningsgivende, selv når det ikke forekommer direkte forhandlinger. Standard fra andre gruppe-medlemmers tekster og sammenlikning med andre grupper muliggjorde justering av eget produkt:

*Jeg tok ut prosjektoppgaven til ei gruppe da, mens de var underveis. Bare for å se lite granne hvordan de hadde bygd opp oppgaven. Jeg fant vel ut det at vi hadde gjort det veldig ryddig (latter). Ja, det var bare interessant å få et overblikk på om vi var på rett vei eller ikke. Og det følte jeg nå at vi var.*

Mappestrukturen på BSCW ga orden og oversikt over eget arbeid og overblikk over andres. Det var motiverende at andre grupper hadde vært inne og lest utkast - det ga ikke prestasjons-angst. Særlig satte gruppa pris på små hilsninger

*Men når det derre tegnet for lest kom opp så var vi inne og kikket på hvem som hadde lest. Det var litt stas at det var noen som hadde vært inne og lest på oppgaven.*

*Jeg syntes ikke det var noe skummelt - det ga ikke noen prestasjonsangst på noen måte, nei.*

*Det var greit for meg også, når jeg først hadde fått det inn første gangen, ja.*

*Jeg tror kanskje at en ble så oppgaveorientert. Jeg følte at vi var så inne i oppgaven vår sjøl, at oppgavefokuset lå DER, altså. Ikke på hva de andre syntes eller ikke syntes. Men det er kanskje mye fordi at vi hadde så fin prosess hele tida. At vi følte at vi var på rett vei og at det var bra. Vi klarte å holde oss sammen hele tida.*

*Brit var vel inne og skrev sånn hilsing på prosjektet Ønsket dem lykke til Liksom bare for å vise at "jeg tenker på dere". Det var artig å få tilbakemelding også - hilsninger*

Det var lærerikt å kunne følge med på hva de andre gruppene la ut, særlig sluttproduktene, de ferdige prosjektbesvarelsene. Dette skiller BSCW-prosessen fra mer tradisjonelle veilednings-forløp, som er mer hermetiske:

*Men det gir jo en veldig oversikt over hva de andre jobber med av emner og tema*

*jeg har jo skrevet prosjekt før jeg kom borti BSCW'en, og der har jeg jo ikke hatt noe særlig oversikt over hva de andre holder på med utenom at jeg kanskje har vekslet et ord uti gangen. Hvis du var nysgjerrig på hva de andre skrev om, så var det jo veldig greit å få overblikk over det, da.*

*Jeg savner det der med at flere kunne ha lagt prosjektene sine i klassemappa. Den oppgaven til Anne og de - om depresjon - den tok jeg ut her om dagen. Det står en del sånn internettadresser i den oppgaven, slik at hvis det er noe jeg lurer på - eller har lyst til å fordype meg i - så kan jeg bare klikke meg inn på de internettadressene. Det gir meg jo muligheten til å søke ny kunnskap. Så hvis alle kunne ha lagt prosjektene sine i klassemappa så hadde det vært veldig supert, altså.*

De som jobbet hjemmefra opplevde kontakt og fellesskap til gruppa og klassen gjennom mediet. Gruppa framhever at gruppeverktøyet ga tilhørighet gjennom informasjon om og oversikt over administrasjonen av studiet:

*Det gjør at jeg føler på en måte en slags klassetilhørighet. Jeg kan sitte inne på Innherred og så klikke meg inn på BSCW'en. Det gir meg en slags tilhørighet, Sønne røtter, på en måte.*

*Jeg er en person som er veldig ustrukturert og sliter med å holde orden. Og det har vært et veldig nyttig hjelpemiddel til å holde oversikt, både over litteraturliste og annet, hvis det var noe jeg lurte på. Da kan jeg bare gå inn på skjermen, og så ser jeg det du har gjort av forandringer, og likedan det med klasselista - det har vært Så ryddig. Og det med eksamensoppgavene også*

*Sjekker alltid BSCW'en om kvelden hvis man har hatt forelesning - Når vi har hatt fri på onsdag og torsdag, liksom, så sjekket jeg alltid på onsdagskveldene om det var noe nytt i forhold til - altså det kunne være endringer, nye ting som var kommet, beskjeder - stoff som skulle leses. Da var det lett å gå og se på den. Da liksom fikk man med seg alt.*

## **18.5 Innholdsprosesser: Felles kognitiv situasjonsdefinisjon**

Intersubjektivitet handler om hvordan individene i en samhandling forstår objektene og hendelsene i en felles kontekst, gjennom at de selv påvirker situasjonen for å skape en forståelse. I dette avsnittet fokuserer jeg spesielt på innholdet i kommunikasjonen på nettet, eller på *det kognitive* aspektet ved situasjonsdefinisjonen. Samhandlingen omfattet både studenter og veileder, og i innledningen av prosessen ble det definert noen enkle grunnleggende avtaler omkring samarbeidet. Disse ble nedfelt i en veiledningskontrakt:

### KONTRAKT FOR VEILEDNING – PROSJEKTOPPGAVE

#### 2. avdeling spesialpedagogikk

##### Studenter:

Tone - Britt - Hilde - Anne-Mari - Wenche

##### Veileder:

Nina Weidemann

##### Hypighet:

Avtale fra gang til gang

##### Varighet:

En time

##### Veileders forventninger til studentene:

- ☑ Studentene legger ut problemstillinger(er) for den aktuelle veiledningen og eventuelt skriftlig materiale på BSCW seinest to dager før veiledningstidene.
- ☑ På omgang legger gruppemedlemmene også ut et kort referat fra veiledningsmøtene med oppsummering av de punktene gruppe og veileder er blitt enige om.

##### Studentenes forventninger til veiledningen:

- ☑ Vi forventer hjelp til å klargjøre gruppas felles ståsted for oppgaven
- ☑ Vi forventer bekreftelse og korrigerende på skriftlig materiale
- ☑ Vi forventer at veileder skal gi konkrete tips og råd for det videre arbeidet
- ☑ Vi forventer at begge parter skal møte godt forberedt til veiledningstidene

Denne kontrakten skulle vise seg å bli avgjørende for den strategien studentene valgte å følge i læringsarbeidet. Skriftlig utforming av veiledningsgrunnlag og av referater fra veilednings-møtene ble viktige arbeidsredskaper. Disse dokumentene gjenspeiler studentenes tenking om egen tenking, Arbeidsmåten stimulerer til metakognisjon omkring utformingen av det faglige innholdet. Det første dokumentet på nettet oppsummerer et arbeidsmøte der studentene startet innringing av tema og problemstilling for rapporten sin. Det er karakteristisk for gruppa sin måte å arbeide på - de bevisstgjør for seg selv og for veileder hvordan de har tenkt på møtet og hvilken felles situasjonsdefinisjon de foreløpig er kommet frem til:

#### PROSJEKTMØTE 07.02.01.

*Tilstede; Britt, Hilde, Tone, Wenche og Anne-Mari*

##### *1. Tema for prosjektet;*

*Vi ble tidlig enige om tema for prosjektet og valgte å bruke to aktuelle og omstridte begreper innen spesialpedagogikken; **FOREBYGGING ELLER BRANNSLUKKING ?***

##### *2. Problemstilling;*

*Vi ble enige om å legge ut en MIDLERTIDIG problemstilling for å se om vi er i de rette baner eller om den må gjøres mye endringer på.*

*" Hvordan kan Marte Meo som metode brukes for å forebygge atferdsvansker hos førskolebarn " ?.*

##### *3. Disposisjon;*

*Vi begynte å snakke litt om hva vi ville ha med i en slik oppgave og prøvde å få til en liten start på en disposisjon for å ha litt å gå etter under første veiledning.*

- *Innledning*
  - *hva er Marte Meo*
  - *hva er forebyggende arbeid*
  - *definere og avgrense atferdsvansker*
  - *definisjoner av andre begreper brukt i oppgaven*
- *Metodedel*
  - *beskrive de ulike metoder vi har valgt å bruke*
- *Teoridel*
  - *beskrivelse og bakgrunn for Marte Meo som metode*
  - *forebyggende arbeid*
  - *atferdsvansker*
- *Drøftingsdel*
  - *hoveddel av oppgaven*
  - *positive og negative ting ved Marte Meo*
  - *forebyggende arbeid*
- *Konklusjon*
  - *svar på problemstillingen*

*Dette er bare et FORELØPIG utkast og alt kan endres på, men etter å ha bestemt oss for å skrive en teoretisk oppgave hadde vi lyst å spørre veileder hva som skal være med i en slik oppgave og om disposisjonen ser sånn høvelig oversiktlig ut.*

*Også lurer vi på om problemstillingen er nok konkret eller om den må presiseres enda mer.*

*Med hilsen fra prosjektgruppa med Anne-Mari som referent.*

Gruppa hadde i utgangspunktet tenkt seg å skrive en rent teoretisk oppgave, men kom på andre tanker etter første veiledningsmøte:

### **PROSJEKTVEILEDNING 13.02.01.**

*Tilstede; Britt, Hilde, Tone, Wenche, Nina Weidemann og Anne-Mari.*

1. Tok opp det vi hadde skrevet i veiledningskontrakten i forhold til forventninger og Nina sa at hun kunne lese mye i starten av det vi skrev men at det etter hvert ville bli mye stoff og at hun kunne lese utdrag.
2. Tema på oppgaven var greit og Nina påpekte at selv om vi hadde både forebygging og brannslukking i tema-overskriften trengte vi bare vektlegge det ene i selve oppgaven.
3. Vi må huske på i en slik oppgave at den skal ha et innovativt aspekt altså en endring av eksisterende praksis og at vi derfor må ha med en form for empiri. Denne kan gjerne komme fra bøker, men vi bestemte oss vel for at vi skal en tur ut i felten og hente inn data. Her trengs det ikke mer enn for eksempel intervju med to personer.
4. Vi snakket en del om problemstillingen og om denne må spisses enda mer. Vi må ha klart for oss hva det er vi vil vite mer om; for eksempel om selve veiledningsmetoden Marte Meo eller om samspillet mellom barnet og den voksne. Hvor legger vi perspektivet vårt?. Vi må spisse problemstillingen etter vinklingen. Men husk på at svaret på problemstillingen skal stå i konklusjonen.
5. TEORI - EMPIRI - DRØFTING. De to første er i omfang størst men det tredje viktigst. Her kan en skille mellom analyse og drøfting. Analyse ser på empiri i forhold til teori. En kan stille teori og empiri opp mot hverandre. Dersom en skiller disse og analyserer først står vi litt friere i drøftingen til å komme med egne meninger og fremtidsvisjoner.
6. Det er et poeng i å ha få kilder og viktig å bestemme oss for et grunnsyn når vi henter inn teori.
7. Metodedel; skrive ned hva vi gjør og har gjort. Hvordan har vi fått tak i informasjonene, hvor har vi hentet den og hvilke valg vi gjør underveis er viktig å få med.

Gruppen møttes så godt som daglig ansikt-til-ansikt på lærestedet. De hadde derfor ikke så stort behov for en skriftlig "chatte"-kontakt. Gruppen var derimot kommet godt i gang når det gjaldt rutinen med å skriftliggjøre oppsummeringer av muntlige diskusjoner mellom deltakerne. Denne teksten sier belyser de grundige og livlige muntlige forhandlingene som gruppen hadde:

### **MØTEREFERAT 21.02.01.**

*Tilstede: Britt, Hilde, Tone, Wenche og Anne-Mari.*

*Vi kom frem til, etter litt diskusjoner i forhold til forrige veiledning med Nina at vi måtte endre på problemstillingen siden vi har bestemt oss for å ha med empiri, og det nye midlertidige forslaget lyder som følger;*

*"Hvordan forebygge samspillsvansker mellom barn og voksne ved å bruke Marte Meo som metode?"*

*Vi snakket mye om hvordan oppgaven skal bygges opp og en del om hvordan vi skal gjennomføre innhenting av informasjon. Vi ble enige om å bruke intervju som metode når det gjelder å skaffe empiri og mest sannsynlig både direkte observasjon og video eller lydbåndopptak som dokumentasjon. Når det gjelder perspektiv på oppgaven ser det ut som om det blir voksen-barn perspektiv som nok fremkommer av problemstillingen, men uansett er vi veldig usikre når det gjelder om vi skal se på det individrettet eller systemrettet og ønsker å ta dette opp på neste veiledning. Vi er litt usikre på dette området både når det gjelder hva som bør vektlegges og hvor vi kan finne litteratur om det.*

*Satte oss også ned og hadde litt "brainstorming" når det gjaldt det nye ordet samspillsvansker i problemstillinga:*

- samspillsvansker i forhold til forebygging
- teori
- samspill mellom barn og voksne
- forebygging i forhold til utvikling av sosial kompetanse
- speiling (Mead)
- intersubjektivitet
- interasjonsteori (Bronfenbrenner, systemteori)

- Empiri; intervju:*
- mor veiledet med Marte Meo
  - Marte Meo-veileder
  - Videoopptak av mor i veiledningssituasjonen?

*Vi ble litt sittende fast i forhold til teori og om denne skulle være individ eller systemrettet og syns selv vi kan lite om dette og hvem som evt. har skrevet noe om det.*

*Vi ønsker å få litt klargjøring av dette området og tilbakemelding på den nye problemstillingen.*

*Håper ikke dette ble for usystematisk skrevet og at du skjønner hva vi mener, for vi er for å være helt ærlige ikke helt sikker på det selv!!!*

*Med hilsen fra Anne-Mari*

Som vi ser fungerer disse oppsummeringene både som klargjøring for skriverne og som hjelpemiddel til å formulere spørsmål til veilederen. Når læreren får tilgang til studentenes "tenkeskriving" på denne måten, gir det henne en god forståelse for hvilke problemer student-ene strever med og gir grunnlag for den videre utviklingen av intersubjektivitet som finner sted i ansikt-til-ansikt-møter mellom studenter og lærer:

### **VEILEDNINGSREFERAT 28.02.01.**

*Tilstede: Britt, Hilde, Tone, Wenche, Nina og Anne-Mari.*

*1. Vi spurte veileder om det var mulig å avtale tidspunkt for veiledning i forkant av prosjektet, slik at vi allerede nå satte opp faste tidspunkt for veiledning. Dette var helt i orden og veiledningene skal foregå;*

*- uke 11 tirsdag 13 mars kl. 09.30-10.30*

*- uke 12 torsdag 22 mars kl. 10.00-11.00*

*- uke 13 torsdag 29 mars kl. 10.00-11.00*

*- uke 14 tirsdag 03 april kl.10.00-11.00*

*2. Problemstilling; " Hvordan forebygge samspillsvansker mellom barn og voksne ved å bruke Marte Meo som metode". Vi ble enige om at denne problemstillingen er grei, men at vi kanskje kan ha med noen underspørsmål evt. hypoteser dersom ønskelig.*

*3. Triangulering:*

*Vi hadde en del spørsmål rundt dette og hva vi måtte ha med for å få en triangulering i oppgaven. Her var veileder klar på hva som krevdes og det var at trianguleringen skal ligge i empirien og holdes opp mot teorien.*

*Dvs. at vi må bruke Intervju 1 - Intervju 2 - og videoopptak/observasjon for å få til en triangulering.*

*Observasjonen kan være gjort av kun en person, men vi hadde lyst å bruke videoopptak og Tone har fått ansvaret for å sjekke om dette er mulig.*

*4. Teori:*

*Vi hadde en del spm. som gjaldt systemteori og hva som ville være best å bruke i oppgaven. Her fikk vi en meget grei oppklaring i hva som kunne brukes, hvilke teoretikere vi kunne hente det fra og hva som var mest hensiktsmessig å bruke.*

*Systemteori kan ses i ulike perspektiv;*

*- sosiologisk (Bronfenbrenner)*

*- psykologisk (Bateson, sosialpsykologi)*

*Veileder mente det var mest hensiktsmessig å fokusere på det siste.*

*Når det gjaldt intersubjektivitet fikk vi anbefalt Daniel Stern og Trevhartan*

*Snakket også litt om hvilken type oppgave vi skulle gjøre og veileder kom inn på tre ulike måter oppgaven kunne gjøres; - beskrivende - analyserende - evaluerende.*

*Veileder mente at vår oppgave kom til å bli både beskrivende og analyserende.*

*Fikk anbefalt en ny undersøkelse vi kunne se på som gikk på sammenligning mellom sosial kompetanse og kognitiv utvikling/skoleferdigheter. Denne kan vi finne mer om på hjemmesiden til Ole Fredrik Lillemyr.*

*Fikk anbefalt å si noe om tidligere forskning på området, dersom det finnes. Kom også inn på begrepet livskvalitet.*



*Når det gjelder forebyggingsdelen av oppgaven mente veileder at dette måtte komme en del under innledningen, at vi skal ha et forebyggingsperspektiv og hvorfor dette er så viktig for oss.*

#### **5. Metode:**

*Vi skal bruke intervju som metode og veileder mente at det var best å bruke semi-strukturerte intervju der vi har noen spørsmål klare og heller utdype underveis.*

*Spørsmålene skal vi sette opp i forkant av intervjuet og legge ut på BSCW før helga slik at veileder muligens kan kommentere disse før vi starter opp.*

*Her fikk vi anbefalt boka til Gunnvor Løkken og Frode Søbstad.*

*Referent; Anne-Mari Nordnes.*

I løpet av denne sekvensen hadde studentene begynt å ringe inn relevant teori og kunne starte arbeidet med å reformulere sine teorifunn i forhold til sin egen rapport. Etter hvert bygget gruppa opp en intern mappestruktur på BSCW som hjalp dem å holde orden på egen tanke-gang og på den videre utforminga og oppbygginga av oppgaven. Den så slik ut:

#### **Teoriutkast:**

**Forebygging.doc** hildeh 2001-03-21 12:06

**Marte Meo Tonela** 2001-04-03 14:58

**Metode.doc** annnor 2001-04-03 14:50

**Samspill.doc** brittb 2001-04-02 11:55

**Systemteori.doc** wenchems 2001-04-03 15:48

#### **Møtereferater:**

**Prosjekt veil.** 29.03.01..doc annnor 2001-04-01 19:47

**Veil. forberedelse** 22.03.01. annnor 2001-03-20 20:36

**Prosjekt veil.** 13.03.01. annnor 2001-03-15 10:15

**Veil.forberedelse** 13.03.01. annnor 2001-03-11 10:29

**Prosjektveil.** 28.02.01.doc annnor 2001-03-06 10:36

**Møtereferat** 21.02.01.doc annnor 2001-03-01 19:00

**Møtereferat** 07.02.01.doc annnor 2001-03-01 19:00

**Prosjekt veil.** 13.02.01.doc annnor 2001-03-01 19:00

#### **Drøfting:**

**Bevissthet rundt samspill** annnor 2001-04-03 15:14

**Drøftingsdel.doc** brittb 2001-04-03 14:35

**Styrke handlingsmønstre** annnor 2001-04-03 14:37

#### **Vedlegg:**

**Brev ang intervju** brittb 2001-03-15 11:32

**Intervjuguide til Marte Meo veileder.doc** annnor 2001-03-07 14:46

**Intervjuguide til mor.doc** annnor 2001-03-07 14:47

**martem.progr.doc** brittb 2001-03-21 13:41

**Referat av intervju med mor.doc** annnor 2001-03-28 12:13

**Referat av intervju med veileder.doc** annnor 2001-03-28 12:14

**Vedlegg til oppgaven** brittb 2001-04-17 09:37

#### **Teoriutkast:**

**Forebygging.doc** hildeh 2001-03-21 12:06

**Marte Meo Tonela** 2001-04-03 14:58

**Metode.doc** annnor 2001-04-03 14:50

**Samspill.doc** brittb 2001-04-02 11:55

**Systemteori.doc** wenchems 2001-04-03 15:48

I intervjuet reflektere studentene over verdien av dette struktureringsarbeidet i den felles læreprosessen:

*Innad i gruppa syntes jeg det ga veldig oversikt over prosjektet hele tida. Vi hadde liksom alle delene på en plass, og du kunne gå inn når som helst og se på de forandringene som vart gjort hele tida. Det var veldig ryddig og oversiktlig.*

Veilederen holdt øye med den skriftlige teoriproduksjonen og ga korte, anerkjennende skriftlige kommentarer etter hvert. Den utdypende veiledningen ble gitt på ansikt-til-ansikt-møter:

*Discussion: Notes to: **Forebygging.doc***

**Forebygging**

*Her har dere lett systematisk etter begrunnelser for forebygging i litteraturen, og funnet mye. Inspirerende lesing! dette blir bra. Hilsen Nina.*

*ninaw*

*2001-03-09 15:42*

*Discussion: Notes to: **Metode.doc***

**Metode**

*Avklarende. Jeg er litt usikker på om dere kan bruke forskningsresultater som empiri, eller om det må komme under teoridelen - skal tenke på det til veiledningen. Hilsen Nina.*

*ninaw*

*2001-03-09 15:57*

*Discussion: Notes to: **Samspill.doc***

**Samspill**

*Relevant teori. Spennende å se hvordan dere kan få koblet dette sammen med dataene dere finner og hvilke slutninger dere trekker av det. Hilsen Nina.*

*ninaw*

*2001-03-09 15:50*

*Discussion: Notes to: **Systemteori.doc***

**Systemteori**

*Relevant grunnlagsteori - interessant å gå til kildene. Det er mulig at dette kan forkortes noe i forhold til problemstillingen deres. Hilsen Nina.*

*ninaw*

*2001-03-09 15:55*

Det neste dokumentet viser at gruppa traff på praktiske vanskeligheter når de skulle samle inn data fra praksisfeltet. Noen problemer hadde latt seg løse, andre bekymret gruppa mer. Vi ser også at gruppa så smått hadde begynt å tenke på strukturen i oppgaven. Denne skriftlige oversikten over hva gruppa hadde jobbet med bevisstgjorde for studentene og for veilederen hvilke spørsmål som ble viktige drøftingstemaer på veiledningsmøtet:

**Forberedelse til veiledning 13.03**

**REFERAT FØRSTE PROSJEKTUKE:**

- 1. Vi har denne uken jobbet først og fremst med teoridelen og delte på emner å skrive om.  
Siden vi fikk avtale med Marte Meo veileder allerede onsdag denne uka var vi nødt til å gjøre det første intervjuet litt raskere enn ventet. Vi skulle egentlig sende ut intervjuguiden en tid i forkant av selve intervjuet, med dette ble sendt ut kun to dager i forveien. Da er det fint å være fleksibel og heldigvis ha fleksible informanter!  
Vi har dessuten jobbet en del med å finne ulik teori og fått god veiledning fra hjelpsomme bibliotekarer og lærere ved skolen.*
- 2. Etter denne uka har vi naturlig nok noen spørsmål til veileder.  
For det første ble vi satt litt tilbake i og med at vi ikke fikk tilgang på video slik vi hadde planlagt og dermed lurer vi på hvordan vi skal gjøre det med trianguleringen. Vi har satt opp en slags disposisjon (som ligger i mappen "vedlegg") og ønsker tilbakemelding på denne. Denne er bare midlertidig og ble satt opp i den hensikt at en ønsket litt struktur i forhold til hva vi skulle ha hvor.  
Når det gjelder innledningen lurer vi på om vi skal ha med en bolk på definisjoner og om disse evt kan komme på nytt i teoridelen. Dette synes vi virker naturlig i og med at de kan bli tatt litt ut av sammenhengen i starten og at en må se de i forhold til resten av teorien for å forstå mer av dem.*

*Det ble dessuten ytret ønske om å få litt skriftlige tilbakemeldinger, men dette er vi klar over avhenger litt av oss og markeringer av viktige dokumenter vi ønsker at veileder skal lese.*

Mange av problemene lot seg løse gjennom felles tenking på neste veiledningsmøte, samtidig som studentene begynte å få noen forestillinger om hvordan de kunne arbeide fram sammen-henger mellom empiri og teori. Studentenes opplevelse av framgang og mestring skinner gjennom i denne teksten:

#### **VEILEDNINGSREFERAT 13.03.01**

*1. Vi startet med å ta opp trianguleringen siden det er meget viktig for oppgaven vår. Veileder mente vi burde legge inn forskningsresultater under teoridelen, og heller ta med en videosnutt samt et referat fra en veiledning som det tredje punktet i trianguleringen. Vi må ta de reelle betingelsene våre og gjøre det beste ut av dem.*

*2. Metodedel; ser ok ut, men veileder mente det kunne vært viktig å ta med noe om validitet i tillegg til reliabilitet. Når det gjaldt begrunnelse for valg av kvalitativ metode burde det brukes en annen begrunnelse enn den vi har valgt- litt tynt.*

*3. Problemstillingen; ble litt endret og vi valgt å ta med en S på slutten av forebygge for å få det til å høres bedre ut, samt unngå feil tolkning av meningen med problemstillingen. Når det gjaldt det spørsmålet vi hadde om definisjoner i innledningen fikk vi anbefaling om å gjøre disse kortest mulig dersom vi valgte å ta de med her.*

*4. Teoriutkastene; vi fikk god tilbakemelding på disse og anbefalinger der de trengte endringer.*

*Kunne gjerne ta inn forskningsresultater under forebygging og samspill.*

*Når vi skal over til å analysere er det viktig å ta ut sentrale begreper fra teoridelen og få orden på stoffet vi har samlet inn og sette dette opp i kategorier.*

*Vi må velge med tanke på hvor det skal puttes inn. Fikk anbefaling om å ha to hovedkategorier men max 4-5 og heller lage noen underkategorier.*

*5. Vi spurte litt om lengden på oppgaven og hva som kunne være med under vedleggsdelen.*

*Vi fikk foreløpig svar på 35 sider, men med mange personer på gruppa var det kanskje vanskelig å begrense seg under 40. Når det gjelder utskriften av intervjuene trengte ikke disse ligge under vedlegg, men det var nok at vi hadde det med under empiri som egne tolkninger av data.*

*Vi ble enige om at evt. spørsmål til veileder skulle legges under mappen møtereferater.*

*Vi var alle fem enige om at dette var en meget konstruktiv veiledning, vil bare si til veileder at hun gjør en kjempegod jobb!!.*

*Med hilsen fra prosjektgruppe 2 med Anne-Mari som referent.*

For veileder var det viktig å anerkjenne dette rapportarbeidet som viktige redskaper i en bevisstgjørende læringsprosess. Skriftliggjøringen på nettet offentliggjør en slik anerkjen-nelse, og den blir stående til bruk i tunge stunder. I dette tilfellet tok veileder seg også tid til en liten prat. Studentene var nok mer målbevisst saksorienterte:

*Discussion: Notes to: **Prosjekt veil. 13.03.01.***

#### **Raskt referat uten prat**

*Alt som gjøres ser så ordentlig og velstrukturert ut når det ordnes punktvis, så vi er nok en proff gjeng - og så raskt!*

*Apropos: På SAMTAK-samling onsdag hørte jeg Per Rypdal fra BUP snakke om arbeid med foreldre til små barn (4-8 år) med store atferdsvansker. Ett av rådene foreldrene fikk, var at de skulle ROSE LÆREREN når de var på foreldremøter. Synes dere ikke at det var et godt råd? Hilsen Nina.*

*ninaw*

*2001-03-16 14:46*

*Discussion: Notes to: **Prosjekt veil. 13.03.01***

*Så sant som det er sagt. Takk for rask tilbakemelding.*

*Dersom du ser på systemteorien så er den en del endret, samt metodedelen. Fikk bra tilbakemelding fra Øyvind ang systemteori - da ble vi stolt!*

*annor*

*2001-03-19 12:54*

Etter hvert dukket teorideler og empirisk materiale opp på BSCW. Disse er ikke gjengitt her, men veileder holdt seg hele tiden oppdatert og signaliserte til studenten at hun hadde sett bidragene deres. Veiledningsmøtene ga rom for mer utfyllende kommentarer og drøfting:

*Discussion: Notes to: **Marte Meo***

*Relevant - god og flytende framstilling. Sånn skal det være. Hilsen Nina.*

*ninaw*

*2001-03-16 14:48*

*Discussion: Notes to: **Referat av intervju med mor.doc***

***Referat av intervju med mor***

*Verdifulle datamateriale. Spennende å se hvordan det går med analyse og drøfting av disse de opplysningene dere har samlet inn her. Hilsen Nina.*

*ninaw*

*2001-03-21 09:44*

*Discussion: Notes to: **Referat av intervju med veileder.doc***

***Referat av intervju med veileder***

*Spennende å se hvordan dere har fått tak i denne veilederens engasjement og faglig begrunnelse for metoden hun bruker, samtidig som dere har klart å fokusere på et kritisk elementet i deres egen undersøkelsesprosess. Ser fram til analyse og drøfting i forhold til problemstilling og teori. Hilsen Nina.*

*ninaw*

*2001-03-21 09:52*

En felles kognitiv situasjonsdefinisjon ble blant annet oppnådd ved bruk av *tankekart* som medium. Et tankekart er et språklig/visuelt verktøy, der visuell form samspiller med de ver-bale tegnene i medieringen. Man kan tenke seg tankekart utformet virtuelt og formidlet over nettet av aktører som behersker IKT-verktøy på et avansert nivå, men i denne gruppa ble det utformet på papir i et ansikt-til-ansikt møte. Tankekartet ble brukt som utgangspunkt for drøfting.

*Vi startet med tankekart, vet du, på drøftinga. Ideen var på papiret allerede. Det var veldig OK med tankekart, for det gjorde at vi var veldig enig om helheten, så vi kunne dele det opp i deler mellom oss litt mer.*

Etter en slik idedugnad begynte den kreative sammenbindingen av teori og empiri å skyte fart, noe som framgår av veiledningsgrunnlaget omtrent midtveis i prosessen:

***Forberedelse til veiledning 22.03.01.***

*Denne uka har vi jobbet med å transkribere ferdig intervjuene og startet å tenke på kategorisering. Teoridelen er så å si ferdig, kun noe småpikk her og der.*

*Måtte huke tak i veileder på mandag for å få litt bedre forståelse med tanke på å kategorisere og analysere intervjuene. Fikk gode forklaringer og fikk dermed jobbet bra med dette på tirsdag. Nedenfor har vi satt opp forslag til kategorier, og ønsker tilbakemelding på om vi er på rett spor.*

*Delte de inn i hovedemner i forhold til problemstillingen vår:*

*Forebygging:*

- forebygging i systemperspektiv*
- forebygging på helhetlig voksen-barn nivå*
- Marte Meo som forebyggende tiltak*

*Samspill:*

- respons på atferd*
- bevissthet rundt samspill*
- utviklingsstøttende samspill/kommunikasjon*
- optimal samspillskvalitet*

*Marte Meo:*

- styrking/forandring av handlingsmønstre*
- kommunikasjonspotensiale*
- video som arbeidsredskap*
- evne til å ta i bruk egne ressurser*

*Håper dette ser ryddig og greit ut. Det kan være det dukker opp noen spørsmål i løpet av morgendagen, men da skal jeg legge de inn her under diskusjon..*

*En liten ting tilslutt; vi snakket litt om ordet "libid", kan du fortelle oss hva dette betyr. Er det samme som ad notam?*

*Med hilsen prosjektgruppe 2 med Anne-Mari som referent.*

Tankekart-arbeidet satte fart i gruppa sin utvikling av analysekategorier. Veilederen kunne uttrykke glede over resultatet etter en selvstendig og kreativ arbeidsøkt i gruppa:

*Discussion: Notes to: **Veil. forberedelse 22.03.01.***

***Veiledning 22.03***

*Jeg blir stolt og glad når jeg ser hvor spenstig dere jobber. S\* og sitt ned. Så kan vi gå gjennom dette i morgen, dere kan begrunne valgene deres litt nærmere og vi kan se på om det enda kan forbedres, eller om det er bra nok. Ellers ser jeg fram til en liten filologisk diskusjon.*

*Hilsen Nina.*

*ninaw*

*2001-03-21 09:37*

De skriftlige veiledningsreferatene var fortsatt viktige arbeidsdokumenter for studententer og lærer i denne fasen av prosessen. De viser at alle medlemmene i læringsfelleskapet var dypt konsentrert om det innholdsmessige aspektet ved den felles situasjonsdefinisjonen og innstilt på korreksjon og perfektjon for å oppnå et best mulig sluttprodukt:

**REFERAT FRA VEILEDNING 29.03.01.**

- 1. Snakket en del om datareduksjonen. Veileder ønsket mer sammenheng mellom kategoriene og at vi lagde fulle setninger og passet oss litt for løsvrevne uttalelser. Burde utdype innholdet og skrive tekst under hver kategori. Overganger mellom avsnittene bør gjøres bedre, dette gjelder for hele oppgaven. Fikk vite at datareduksjonen også er en del av validiteten i oppgaven vår. Datareduksjonen kan skrives med pkt 10 og enkel linjeavstand dersom det blir problemer med sidetallet på oppgaven.*
- 2. Systemteoridelen var bedre, men bør utdypes enda mer. Veileder snakket litt om dette med responser og hvordan aktører påvirker hverandre. Kan dras til interaksjonsmodellen. Respons-kjeder.*
- 3. Når det gjaldt prinsippene for Marte Meo burde vi gå til opprinnelseskilden og referere den.*
- 4. I metoddelen har vi nevnt noe om svakheten ved den kvalitative metode, og at det var forskeren selv. Veileder mener at dette ikke nødvendigvis er riktig. Er dette en svakhet eller kan det være en styrke? Har valgt å beholde det slik det står, men endre det litt til å henvise til Kruuse og at det er han som mener dette og ikke vi.*

Her vises en av de få tilfellene da gruppemedlemmene ga hverandre beskjeder på nettstedet sitt. I intervjuet forteller studentene at de ellers benyttet seg av e-post eller kommuniserte muntlig, direkte eller pr. telefon:

*Discussion: Notes to: **Systemteori.doc***

*Hei Anne-Mari*

*Jeg har laget et forslag til overgang fra systemteori-delen til de andre delene.*

*Se nederst på arket*

*Wenche*

*brittb*

*2001-04-02 15:05*

Veileder sine skriftlige innspill hadde delvis kommenterende, delvis anerkjennende karakter:

*Discussion: Notes to: **Kategorisering.doc***

***Innspill***

*Bra. Dere sier at dere i løpet av datareduksjonen ble klar over at det var nær sammenheng mellom kategori 2 og 4. Da er det kanskje naturlig å plassere dem sammen, slik at nåværende kategori 4 blir kategori 3, og at video-kategorien kommer til slutt? Hilsen Nina.*

ninaw  
2001-04-03 15:55

Discussion: Notes to: **Bevissthet rundt samspill**  
**Lysende analyse**  
Dette er bare helt strålende - spennig arbeid. Hilsen Nina.  
ninaw  
2001-04-03 15:21

I en hektisk innsjuttperiode hadde studentene liten anledning til å lage referater fra arbeidsmøter og forberede skriftlige problemstillinger før veiledningsmøtene. På dette stadiet brukte veilederen derfor de delene av rapporten som gruppa la ut på BSCW som direkte veiledningsgrunnlag for ansikt-til-ansikt-møter:

Discussion: Notes to: **Drøftingsdel.doc**  
**Fin drøfting**  
Tar denne teksten ut på papir og ser nøyer på den - ved rask gjennomlesing ser jeg mange fine momenter her. Hilsen Nina.  
ninaw  
2001-04-03 15:34

Mot slutten kunne veileder konstatere at den felles læreprosessen hadde båret frukter:

Discussion: Notes to: **Styrke handlingsmønstre**  
**Mer, mer...**  
Nå har dere virkelig forstått hva analysearbeidet innebærer. Gjennomfør i samme stil, så står dere støtt i nedslaget. Hilsen Nina.  
ninaw  
2001-04-03 15:26

Discussion: Notes to: **Prosjektrapport.doc**  
**Det er fullbragt - før påske**  
Jeg har sett mest på drøfting og konklusjon og hvis prosessen deres kan sammenlignes med et skihopp, så ser nedslaget meget stilig ut. Takk for et spennende faglig samarbeid og god påske til alle i gruppa! Hilsen Nina.  
ninaw 2001-04-06 14:11

Studentene på sin side, var slitne, men fornøyde:

Takk i like måte, det har vært lærerikt og ikke minst moro å bli veiledet av deg. Håper du også får en flott påske.  
Hilsen prosjektgruppe 2.  
annor  
2001-04-09 09:33

## 18.6 Relasjonelle prosesser: Samhandling mellom studentene

Gruppa gir uttrykk for en grunnleggende sosial motivasjon: gruppa sitt felles mål er et skriftlig sluttprodukt som vurderes som kvalitetsmessig godt både av gruppa selv og av ytre vurderingsinstans. Men medlemmene vektlegger også den subjektive opplevelsen av en prosess som resulterer i læring, uavhengig av ytre rangering. For enkelte studenter er en vellykket sosial prosess et mål i seg selv:

*Selvfolgelig skal jeg lære meg noe faglig. Men for meg så er prosjektarbeid like mye det å lære meg å fungere sosialt.*

Andre ser på det sosiale, relasjonelle aspektet ved den felles situasjonsdefinisjonen som viktig, om ikke enestående. Gruppa definerer den sosiale overenskomsten slik:

- arbeidsfordelinga skulle være rettfredig
- alle forpliktet seg til å lese andres bidrag nøye

- det var enighet på et tidlig tidspunkt om å tillate redigering av hverandres tekster, også ved å gå inn på andres dokumenter på BSCW og gjøre forandringer
- gruppa var bevisst på verdien av å få andres synspunkter på eget arbeid - alle var innstilt på utvikling av egen ferdighet i å gi konstruktiv kritikk

*Når det gjelder det faglige så er det jo ypperlig å få svar ifra de andre på gruppa - bare på sånn småtteri som den måten du bygger opp setningen på. Når man skal skrive sånne rapporter - måten man legger fram ting på faglig sett - jeg tror det har hjulpet meg kjempemasse.*

*For du blir ofte ganske blind på det du gjør, det der er ditt eget. Når du får mange andre sitt synspunkt så - ja, guri, DET har jeg ikke tenkt på, DET var jo smart. Så jeg tror nok at jeg kan si at det har økt kompetansen.*

*Faglig er det jo akkurat det der med at du hele tida får tilbakemelding fra de andre, og at du legger ut ditt eget ut og liksom sier at det er greit å få kommentarer der. Samtidig som du også har lært deg å gi andre kommentarer - sånn mer kritisk, altså.*

Samarbeidet skulle være oppgavefokusert, men også gi rom for sosiale aktiviteter:

*Vi brukte en del tid på det sosiale - det tror jeg vi hadde igjen for. Spiste lunsj og - enkelte i gruppa var veldig sterk, med sosialt initiativ.*

*Der var du flink! (ler litt).*

Gruppa hadde en felles stolthet over eget produkt. De var også glade for stolthet uttrykt fra gruppas informanter i det spesialpedagogiske praksisfeltet.

*Når vi fikk den forsida og fikk den bundet inn til slutt. Jeg var snar med å ta den med på jobb: Se hva jeg har gjort!*

*Jeg vet ikke karakteren på den, ikke sant - Jeg vet ikke hvordan den blir vurdert, men likevel så er jeg stolt av å vise den fram.*

*Jeg synes det teller mye at de er stolt de som vi har skrevet om også. Å, du må ringe med EN gang når karakteren kommer (latter). Det synes jeg er kjempeartig.*

Et aspekt ved en felles situasjonsdefinisjon var altså i dette tilfellet en overenskomst om at inngripen i hverandres skriftlige og muntlige tekster var tillatt og sett på som et problem-løsende bidrag som høynet refleksjonsnivået og drev læringsprosessen framover. Ettersom nettverktøyet muliggjorde en svært nærgående inngripen i den enkeltes arbeid, bidro gruppe-varen som samarbeidsredskap på denne måten til å fremme den semiotiske medierings-prosessen:

*Vi hadde ikke klart å redigere andre sitt hvis vi ikke hele tida kunne gått inn og sett på det, skrevet ut alt og merket med rød penn. Og så tillot vi andre å redigere vår egen tekst.*

Gruppa beskriver hvordan dette foregikk konkret gjennom:

- felles høytlesing, kommentarer, korrigering ansikt-til-ansikt
- fortløpende redigeringsarbeid: korrigering, tilføyelser, avsnittsdeling, påføring av overskrifter og referanser. Endringer og redigering ble gjort på papir med rød penn i starten, mot slutten også ved å endre dokument direkte på BSCW. Hele gruppa var da samlet fysisk om en maskin
- sluttpusen, som ikke ble spesielt krevende p.g.a. jevnt arbeid underveis

*Vi var flink til å bruke tid på å sette oss inn i hverandres deler. Og jobbe sammen og støtte hverandre. Fordi om jeg skrev om systemteori, så føler jeg at jeg lærte det de andre skrev om også. Sånn at ikke jeg ble sittende bare med min del, og så visste jeg ikke hva de andre holdt på med.*

*Vi hadde jo høytlesning på hver del. Så leste vi det i fellesgruppe, og så fikk de andre komme med masse kommentarer. Alt ifra at det der trenger du ikke ha med, det lille avsnittet der, og det ordet*



*må du endre på. Sånn flisespikkeri. Men det er veldig greit å få det, for du klarer ikke å se skrivefeilene dine sjøl.*

En slik bruk av et kulturelt utviklet verktøy som BSCW virker inn på samhandlingen mellom deltakerne på et sosialt, relasjonelt plan og får også avgjørende betydning for innholdet i sluttproduktet:

*Jeg husker når du, Wenche, skrev om systemteori - du skrev sjølve utkastet, mens det som kom ut på fellesbesvarelsen hadde jeg redigert og ordnet.*

*Ja, hun utfordret meg på akkurat den biten der. Jeg kan være litt egen og sta og vil gjerne ha det på min måte. Jeg følte at jeg vokste litt på det, jeg var litt stolt av meg sjøl etterpå: Du kan faktisk være sånn også, Wenche, at du klarer å samarbeide.*

## **18.7 Relasjonelle prosesser: Samhandling mellom studenter og veileder**

Når det gjelder veiledning er studentene samstemte i å understreke at muntlig og skriftlig samhandling med lærer har forskjellige kvaliteter som går tapt dersom man bare holder seg til ett veiledningsmedium. Sammenfattende uttrykker de seg slik:

*Jeg har vært VELDIG sånn at kommunikasjon foregår mellom mennesker, ikke sant? Ja, jeg mener fortsatt at det er viktig med klasseromsundervisning og diskusjoner og sånn. Men kombinasjon går an, skjønner jeg etter hvert.*

Fordelen med lærerrespons på BSCW var raskheten, den tette oppfølginga, den stadige kon-takten med veileder. Skrifliggjøring og dermed offentliggjøring av referatene fra veiledningsmøtene forhindret misforståelser

*At det kom så fort. Det som var bra at vi kunne bare si at dette her er viktig at du leser litt fort.*

*At vi hadde kontakt hele tida. Det var ikke bare veiledningen, liksom, men hele tida. Det var mange ganger at - å, det var svar på det allerede! Det var vi litt imponert over.*

*Og ikke bare du heller, men Helg som svarte kjempekjapt når vi spurte henne også.*

*Det at vi fikk så ofte veiledning, at vi ble såpass tett fulgt opp var veldig bra.*

*I hvert fall hvis jeg sammenligner i fjor så - jeg kan ikke huske at vi hadde så mange veiledningsøkter. Det syntes jeg var kjempeflott at vi hadde. Og det at vi kom i en sånn god sirkel, fordi at vi fikk så mye positiv tilbakemelding. Og det er jo bestemors lov det, vet du. Det gjorde jo at vi kom virkelig inn i en veldig god læreprosess - det at du var så flink til å gripe fatt i det som var positivt. For da tålte man på en måte det som kom til slutt, med korrigerering og ting du måtte rette opp. Det var veldig fint å bli anerkjent, syns jeg. Vi var jo så fornøyd vi, med veileder og veiledninga, at DER syns vi at du var helt topp. Det var helt kjempe-messig.*

*Dette her med kravet, hva man skulle legge inn i forkant av veiledninga - det gjorde at vi jobbet mye mer effektivt - for OK, dette her må vi bli ferdig med tidsskjema. Det var oppdragende.*

*Det var noen få ganger i løpet av perioden at jeg tenkte at alt vart veldig positivt - ER alt så bra, eller er det noen ting som kan endres litt? I og med at det gled så greit - da hadde vi klart noen flere utfordringer også.. Men på slutten så fikk vi jo en del korrigerering på ting som vi måtte gjøre annerledes. Det følte jeg jo. Da strammet du jo litt inn.*

*Den var ganske klart, egentlig, at vi skulle dele analysedelen. Det var det du ytret ønske om i starten. Og så falt det liksom naturlig, i og med at vi refererte intervjuene sånn som vi gjorde, og*

*kategoriserte det, da måtte vi analysere dataene. Og hvordan vi skulle gjøre DET, var du jo ganske klar på Og da liksom: Yes! I alle fall for meg.*

Fordelen med ansikt-til-ansikt veiledning var den mer flytende, muntlig utveksling av spørsmål og svar. Gruppen legger vekt på betydningen av blikkontakt og kroppsspråk og mener at læreren gjennom fysisk tilstedeværelse kan virke som omsorgsgiver og dermed bidra positivt til et godt læringsresultat:

*Man kan komme med spørsmål underveis. Altså - si noe, og så - ja, hva mente du med det? Kanskje dukker det opp et spørsmål til når du har svart på det.. Og det blir litt dumt når du har det på nettverk - Å nei - DET glemte jeg å spørre etter og DET glemte jeg å si.*

*Og så skal du skrive tilbake igjen, og så vente på det - Det blir litt mer tungvint.*

*Det går jo litt på blikkontakt og kroppsspråk hos veileder og hos gruppa også da. Det får du jo ikke noe særlig av når du sitter og leser på dataen. Og så er det jo noe med det at vi er jo spesialpedagoger og skal jobbe med mennesker. Vi får jo like mye trening på DET av å omgås hverandre. Og så er det det som hun sier, at det å kunne ta ting der og da og oppklare - Jeg tror det er mer oppklarende, på en måte, å sitte face to face. For da kan du spørre: Ja, hva mener du NÅ?*

*Og så ligger det omsorg i - du kjenner læreren, altså. Det omsorgsaspektet er også godt å ha med seg som student i prosessen, synes JEG da. da kan man se hvordan du har det, og hvor du er hen der og da. Er tufs nå ja, Hilde. Ja, vondt i ryggen. Du ser ikke det på dataen, altså. Så kan du ta litt individuelle hensyn, kanskje og. En annen dag så er det kanskje noen andre som ikke er helt i form, og så kan man få litt sånn ekstra støtte. Det er også det der som er oppmuntringen. Så fin du var i dag! Har du pyntet deg?*

Konklusjonen er at den semiotiske elastisiteten som kreves av studentene i tilpasning til læringssituasjonen i stor grad er til stede og bæres av de sosiale overenskomstene dem i mellom og mellom lærer og studenter. Studentene verdsetter kombinasjonen av ansikt-til-ansikt veiledning og virtuell kontakt med lærer. Samtidig ser det ut til at utviklingen av studentenes tekniske ferdighetsnivå ikke er godt nok tatt vare på i denne læringsprosessen.

## 19 Spesialpedagogikkstudentenes retrospektive refleksjoner etter avsluttet studieår: BSCW og påvirkning av faglige utviklingsprosesser

### 19.1 Lese- og skrivevanskegruppa

Hele lese- og skrivevanskegruppa ga etter avsluttet studieår uttrykk for at de var svært for-nøyd med at de fikk lære å bruke BSCW-gruppevaren i studiet, noe gjennomgangen fram til nå også tydelig har dokumentert. Programmet var nytt for dem alle ved studiestart, og både de vante og mer uvante datamaskinbrukerne satte stor pris på å få være med på noe som de følte var i front på IKT-feltet.

Som tidligere referert kom det videre klart fram, både gjennom studentenes aktivitet på nettet og i loggkommentarene deres, at BSCW aktiviteten og utbyttet av bruken hadde vært vekslende, og i høy grad styrt av oppgavetyperne som var gitt innenfor de områdene vi lærere hadde tatt gruppevaren i bruk på. Hele studentgruppen var enige om at det var morsomt å lære programmet i miniprojektuka, at det var et uvurderlig nyttig hjelpemiddel som informasjons-oppslagstavle for klassen både praktisk og faglig og at det fungerte godt som ”supplerende kommunikasjonskanal” i eksamensprosjektarbeidet. Men de var, som beskrevet før, mer variert i sine vurderingstilbakemeldinger når det gjaldt bruk av BSCW i kollovievearbeids-sammenheng og i praksisperioden. På tross av at de ikke hadde vært så aktive på disse frontene, så flere av studentene likevel ubrukte muligheter her også, som de ville ha utnyttet hvis de skulle ha startet på nytt igjen med studiet.

#### 19.1.1 Læringsutbytte

I avslutningsloggene ved BSCW-reisens slutt, fikk studentene sjansen til å uttale seg om hva de faglig hadde fått ut av å ha bli gjort kjent med dette gruppeverktøyet, og ved å anvende det gjennom et helt studieår. Vi lærere var interessert i å fange opp hvilket helhetlig lærings-utbytte studentgruppen egentlig hadde hatt av å bruke hjelpemiddelet. Studentene er i loggene sine, som de følgende sitatene viser, opptatt av å formidle at de har lært noe helt nytt på datafronten og dermed har økt sin IKT-kompetanse; at de har blitt flinkere til å skrive og relatere skriftlige, personlige uttrykksformer til teori; at de har blitt motivert av direkte respons fra andre; at de har fått god innsikt av å følge med i hva resten av klassen jobbet med; og at de har fått et nytt og nyttig samarbeidsmedium som gjør det mulig å samarbeide med medstudenter og veileder uten å begrenses av tid og rom.

*Har blitt litt flinkere på data.*

*BSCW har vært en ny verden, nyttig absolutt. Fungerte bra i prosjektet, selv om jeg ikke var den som brukte det mest.*

*Stort utbytte både med prøving – feiling – forkasting – godkjenning av diverse skriverier. Har vel også blitt tryggere i forhold til egen skriving og teoribruk.*

*Bruken av BSCW har hjulpet meg til å bli kjent med data på en spennende måte. Det å oppleve å få respons så raskt på noe du gjør, inspirerer en til å fortsette. Denne inspirasjonen har i mitt tilfelle vært med på å øke mitt ønske om å utvide datakunnskapene. Rent faglig har det vært veldig lærenyttig å følge med på hva andre grupper jobber med.*

*Det synes jeg det er vanskelig å si noe sikkert om – slik jeg ser det er BSCW først og fremst et nyttig redskap/hjelpemiddel i læringsprosessen ved at det åpner for innsyn i hvordan andre tenker/jobber, og ved at man kan få tilbakemelding på konkrete arbeider.*

*BSCW har gjort at studieåret har skilt seg fra de andre studieårene mine. Har fått mye mer innblikk i hva de andre studentene har jobbet med. Tror jeg har blitt mer motivert av å jobbe med BSCW - når jeg har arbeidet med noe kunne ”hele verden”, i alle fall hele klassen, se det. Arbeidet har blitt mer synlig. Det har blitt mer inspirerende å finne fram til lenker, artikler og lignende når jeg vet at andre kan finne fram til det.*

*Lært mer om data, og hvor man kan finne forskjellige ting. Har også lært om BSCW, at man kan samarbeide fra hver sin stue.*

### 19.1.2 Ideer til forbedringer

Studentene ble videre anmodet om å opplyse om hva som kunne vært gjort annerledes for å få arbeidet med gruppevaren til å fungere maksimalt med hensyn til læringsutbyttet i studiet. De ble bedt om å komme med *ideer til forbedringer*. Dette med tanke på at framtidige spesial-pedagogikkstudenter skulle få nytte godt av tidligere studenters erfaringer. Hele student-gruppen konkluderer med at BSCW relaterte oppgaver bør gis på studiet også i fortsettelsen. Noen synes alt hadde vært greit som det var, og at ingenting trenger å forandres i framtida (*For meg har dette skoleåret vært artig og inspirerende, og jeg ser ingen grunn til forandringer. Synes dere bør fortsette å bruke BSCW slik på studiet.*), mens andre gir læreren gode råd om hvordan hun skal få enda bedre sving på BSCW-arbeidet. Disse sistnevnte studentene bidrar med forslag til hva lærerne ved studiet bør gjøre på følgende områder:

*De bør melde fra på forhånd til studentene om at de helst bør sørge for å ha internett-tilkoblet datamaskin hjemme (Det bør gå fram i studiehåndboka at det er en fordel å ha hjemmemaskin, og at mye foregår via datanettet).*

*De bør gi annerledes og mer kommunikative kollokviegruppeoppgaver (Kanskje kan BSCW nyttes bedre ved å legge kollokvioppgavene ut på en mer kommunikatív måte, slik at en blir tvunget til å ta i bruk programmet på en annen måte fra starten av.)*

- *De bør gi mer tid og rom til innføringstrening, og muligheter til videre arbeid med programmet, samt legge til rette for en drøftingsinspirerende mappestruktur, med "lav terskel" for innlegg (Bedre innføring ved starten av året. Legge lista lavt med tanke på hva man legger inn på BSCW. Lage kollokviegrupper som er mindre av omfang. I løpet av året har det vært lite rom for diskusjon etter forelesninger. Vil det være en ide å lage en mappe for utveksling og drøfting av den kunnskapen vi har tilegnet oss på forelesninger. Igjen til dette å disponere data hjemme. Det tror jeg er en stor fordel og "nødvendighet. En ide å si til neste års studenter, slik at de kan skaffe seg det hvis muligheten er der. Og – når ikke alle har PC – må det tas med i betraktningen (man jobber selv om man ikke legger inn ting på BSCW). Dessuten burde vi hatt tilgjengelighet til flere maskiner på skolen også.)*

### 19.1.3 Framtidig bruk av BSCW

Studentene ble også bedt om å fortelle om hvilke planer de hadde for egen, *framtidig bruk av verktøyet*. Det kommer fram at alle har innsett at dette er et nyttig program. Og de ser alle for seg at de vil bruke det på en eller annen måte, både privat i ulike venne- og nettverks-sammenhenger og i faglige kontekster, samt til kollegasamarbeid på jobben og sist, men ikke minst til ulike arbeidsoppgaver for elevene sine i skolen. Deres tanker om mangslungen, framtidig bruk avdekkes i det følgende sitatutvalget:

*Jeg ser nytten av å bruke et slikt program, både i skolen, i andre studier og i diverse vennegrupper.*

*Jeg kan godt tenke meg å bruke BSCW senere, men vet ikke akkurat i hvilken sammenheng. Kanskje klassen kan fortsette med å utveksle erfaringer og tanker på BSCW.*

*Kan brukes til å danne forskjellige nettverksgrupper. Det kunne jeg godt ha tenkt meg.*

*Vet at jeg kommer til å bruke denne gruppevaren seinere – har lært det bort til flere, blant annet til samboeren min – som har lært det bort til en gruppe han jobber sammen med. Synes dette med gruppevare er genialt. Kan tenke meg å bruke/prøve det ut sammen med en elevgruppe. Det som er bra, er at brukergrensesnittet ligger ferdig, og at brukeren i liten grad trenger å bry seg om det tekniske – ingen programmering. Det betyr at det er barnevennlig og "datavegrer"-vennlig. BSCW kan brukes til mye – venninnegjengen som samler mat, strikkeoppskrifter, kolleger som samarbeider, holde kontakt med "gamle" studiekompiser.*

*Ja, i forbindelse med kurs, jobb.*

*Kan være fint å etablere en gruppe samarbeidspartnere på BSCW. Kanskje en gruppe fra "spes-ped. 'n?" Bruke på/med elever som en type logg. Bruke under prosjekt med elever.*

*Kunne tenke meg å danne en gruppe med kolleger hvor vi kan prate, utveksle meninger, dele informasjon, drøfte faglige problemstillinger etc.*

*Er ikke i jobb nå, men jeg ser muligheter til senere bruk: Teamarbeid ved skolen, gruppearbeid i klasser, nettverksgrupper for spesialpedagoger.*

*Kommer nok til å ta i bruk BSCW i jobb, og ikke minst i forhold til de studentene jeg vil holde kontakten med. En fin måte å kommunisere og gi råd/veiledning når det trenges – istedenfor mail!*

*Jeg er glad jeg har fått lære BSCW, og jeg ser mange muligheter for å bruke det i skolen. Jeg har vurdert å bruke det i forbindelse med særoppgavearbeid i norsk på videregående skole. Det foregår jo dessuten mye debatt og forsøk når det gjelder arbeidsformer og organisering i skolen, og jeg ser jo at IKT, brukt riktig, kan være et godt hjelpemiddel. Dessverre er det ingen på min skole som har kjennskap til BSCW, og noen har sett litt skeptiske ut når jeg har fortalt om det. Personlig har jeg lyst til å se nærmere på hvordan det kan brukes i skolen.*

#### **19.1.4 Lærerrefleksjoner i ettertid**

Utskrifter av nettkommunikasjonen på BSCW avdekker at gruppevaren fungerte medi-erende på kommunikasjonen innenfor flere viktige områder for studentkullet studieåret 2000 – 2001. Og vurderingsmaterialet som ble innhentet underveis og etter studiet dokumenterer at den bidro positivt til studentenes opplevelse av læringsutbytte. Dessuten anbefalte studentene, etter avsluttet studieår, enstemmig at dette var et opplegg som burde fortsette, etter at visse justering var gjort, og slik komme nye studentgrupper til gode. Så for oss prosjektledere bør det derfor være en klar konklusjon at BSCW har kommet for å bli på spes.ped.studiet! For å øke framtidige studenters ”BSCW læringsutbytte” vil utfordringer for de kommende års lærere på dette feltet, i følge lese- og skrivegruppas og mine ferske erfaringer, være å gi enda mer rom enn det vi gjorde dette første året til:

- Å gi enklere oppgaver i en startfase slik at studentene får tid til trene på å utnytte gruppevaremulighetene
- Å legge til rette for forskjellige typer diskusjonsmapper (”chattemapper”), både av sosial og faglig art – der ambisjonsnivået ikke er så høyt, verken når det gjelder faglig innhold eller skriftspråklig form
- Å gi mer varierte kollokvieoppgaver, med omtanke for at de oppgavene en ønsker BSCW-respons på, ikke skal kreve så omfattende skriftliggjøring, men bidra til faglige diskusjoner med forholdsvis korte innlegg
- Å utvikle praksismapper som kan stimulere til interessante dialoger studentene i mellom i praksisperioden
- Å initiere til mer aktiv responsbruk studentene mellom, både internt og på tvers av de smågruppene som opprettes for ulike formål

## 20 Felles konklusjoner for norsk- og spes.ped.klassene

### 20.1 IKT på godt og vondt

Norsklærerne startet i utgangspunktet sitt prosjekt for å spare lærertimer. Selv om vi tar i betraktning at dette var første gangen opplegget ble kjørt, og at det bare av den grunn ble arbeidskrevende, må det understrekes at tidsgevinsten ikke ble så stor som forutsatt. Kollokvieoppgavene skulle lages, kollokviesvarene skulle overvåkes og leses for å forberede etterlesningen, studentenes press på kontortiden økte fordi de var ute etter lærerkontakt osv.

Spes.ped.lærerne opplevde et ordentlig kjøp hvor nettkontakten gikk langt utover kvelder (og netter). De følte sterkt både på et *ytre press*, fra studentene, og et *indre, selvpålagt press*, om å sørge for kjappe tilbakemeldinger. IKT-mediet er jo dessuten et kvikt medium, og for at nettkommunikasjonen skulle fungere optimalt med hensyn til læringsutvikling, var det derfor viktig og riktig at lærerresponsen var rask. Dette kravet til rask tilbakemelding ser ut til å være allment, og ligner for så vidt den muntlige situasjonen. Men skriving tar tid, så dette kan være stressende. Spes.ped.lærerne følte likevel at det å kunne gi kjappe tilbakemeldinger rett inn i læringsprosessen var givende, de ble en del av læringsfellesskapet. Alt i alt konkluderer vi med at vi ikke sparte tid, snarere tvert i mot, men tiden ble kanskje bedre utnyttet når det gjaldt å legge til rette for bedre læring.

Et annet tidsrelatert punkt er den tid det tar å opprette gode grupperelasjoner på nettet. Norskklassene hadde fått beskjed om å opprette kollokviegrupper, eller gode arbeidsfellesskap som de ble kalt, ut fra den kjennskap de hadde til hverandre etter ett år i samme klasse. For dem var på en måte fase 1, "situasjonsdefinisjon av en læringskontekst," (se Nærstudie av spes.ped. lese- og skrivevanskegruppe) delvis unnagjort med hensyn til dyna-mikkken i gruppa, men ikke når det gjaldt forholdet til kameratgruppa. Her manglet noe som nok fikk innflytelse på responsarbeidet. Dette rettet seg etter jul i klasse 2A, hvor bindende avtaler ble gjort med kameratgruppene, og hvor denne type respons bedret seg. Spes.ped.gruppene utviklet samarbeidsrutiner i gruppa og gjennom forskjellige "situasjonsdefinisjonskategorier" bygde de "fundamentet i sitt læringshus." Vi er overbevist om at dette grunnleggende arbeidet er av den største betydning, og at hvis det gjøres dårlig, straffer det seg senere i læringsprosessen.

Det er viktig å understreke at både norskstudentene og spes.ped.studentene var i en prosess med sin læring. Dette får nemlig en vesentlig betydning når det gjelder den rollen læreren kommer til å spille. Like mye som å legge til rette fagstoff, gi oppgaver og forelese, blir hennes rolle å *lede prosessen*, dvs holde den gående når det stopper opp for studentene, enten ved å komme med innspill av faglig art, eller kanskje helst fungere med en leders autoritet ved å stille krav, komme med forventninger om prestasjoner. Enten fordi de er sosialisert inn i det, eller fordi det er et allmenmenneskelig behov, så ser det ut til at våre studentgrupper trenger denne formen for ledelse. Kanskje kunne ordet *prosessleder* (jf. Gulbrandsen 2001) være like dekkende som lærer i en beskrivelse av denne rollen.

Det som slo oss som den viktigste enkeltstående faktor som påvirket læring i disse prosessene, var *skriftliggjøringen* av den samhandling som foregikk, det være seg dialogene mellom studentene seg i mellom i kollokviegruppene, mellom studentene og lærerne, eller mellom studentene og lærestoffet eller teorien. Norskstudentene samlet og strukturerte det stoffet som var behandlet i kollokviegruppene på en måte som overbeviste oss om at resultatet var mer og bedre enn hver enkelt av dem kunne ha gjort alene. Så om de ikke nådde spes.ped.studentenes fase 4, "utvikling av kritisk, reflektert innsikt," så var de i alle fall på god vei. Hos spes.ped.studentene kan man jo se denne utviklingen reflektert i utskriftene fra prosjektgruppene på nettet, og noe av det samme må ha foregått i de muntlige dialogene i kollokviegruppene i norsk.

Sist, men ikke minst, er vi enige om at den IKT-baserte kommunikasjonen ikke er noe som kommer i stedet for den som foregår ansikt til ansikt, men er en dimensjon i læringsprosessen som kommer i tillegg til den, det være seg nettbaserte kollokviesamtaler, eller skriftlig-gjøringen av muntlige samtaler i kollokviegruppene. For norskklassenes vedkommende er det entydig fra loggene at opplegget med e-post oppleves som positivt, på tross av klagen om for lite undervisning ansikt til ansikt. Noe av det må tydeligvis være kompensert i kollokvie-gruppene, for nesten alle melder om gruppearbeidet som en positiv læringsopplevelse. Nær-studien av den mest vellykkede spes.ped.gruppen på fordypningsemnet lese- og skrive-vansker, viser jo utvikling av et læringsfellesskap der balansen mellom ansikt-til-ansikt-undervisning og veiledning og det nettbaserte arbeidet ser ut til å være funnet, og det gror fram et tett fellesskap hvor læreren til slutt føler seg som en likeverdige partner i gruppa. De sosiale relasjonene som

gror fram rundt det å skulle levere et produkt, virker tydelig styrkende på læringen, og noe av dette må ha skjedd i de mange norskgruppene som fungerte bra.

## 20.2 IKT-veien videre

Ut fra de konklusjoner som her er gjort, ser vi for oss at IKT som læringsmedium har et potensial som må utnyttes videre, og dette må kunne gjøres systematisk slik at man kan høste erfaringer og justere bruken underveis. Hovedbegrunnelsen ligger i mediets enorme mulig-heter når det gjelder *skriftliggjøring underveis i læringsprosessen*. Den positive effekten av dette er tidligere godt dokumentert (Hoel 1994) En annen begrunnelse ligger i muligheten til å feste dialog til et bestandig medium, slik at den læringseffekt som ligger i dialoger ikke blir så flyktig som den er i vanlige samtaler, være det seg mellom studenter eller mellom studenter og lærere.

Som et direkte resultat videreføres nå arbeidet i årets (2001-2002) spes.ped.gruppe og i 2. klasse av grunnutdanninga i norsk. Vi har foretatt justeringer som går på lærernes arbeidstid, ved at man innledningsvis har lagt vekt på den felles "situasjonsforståelse" med studentene, ved å sørge for enighet om hvor ofte/når studentene kan forvente at lærerne eller student-assistentene gir "nettsvar", faste dager, faste tider, "døgnet rundt" i intensive perioder, alt etter hvilke arbeidsoppgaver som er i fokus i studiet. Vi legger også vekt på at læreren i større grad påtar seg rollen som "prosessleder", ved mer aktivt å gå inn med støtte, oppmuntring og krav dersom det ser ut til at grupper ikke fungerer godt. Vi har lagt arbeid i at kameratgruppene i norsk arbeider seg fram til en felles situasjonsforståelse, slik at de kan bygge et "fundament" i sitt "læringshus". Vi prøver å øke studentenes fortrolighet med mediet ved også å ta det i bruk til informasjon, til faglig kommunikasjon, f. eks veiledning i forbindelse med mappevurderingsoppgaver (eksamensarbeid), og for spes.ped.studentenes vedkommende, til prosjektvei-ledning.

Mediet utvikles stadig, de forskjellige teksttyper blir mer og mer alminneliggjort. Bilder og lyd er allerede funksjoner som følger enhver datamaskin. Dette gir enorme muligheter for utvidelse av kommunikasjon. Likevel ser vi det slik at det på det utviklingsstadium vi nå befinner oss, er det utvidelsen av *skriftspråkets potensial* som tanke- og kommunikasjons-redskap i læringsarbeid som er viktigst. Det gjelder for den enkelte og, ikke minst, for de læringsfelleskap han deltar i. Dette ser ut til å gjelde fra de yngste barna som prøver seg fram med skriftspråket (Lorentzen, 2001) til studenters arbeid på høyt nivå.

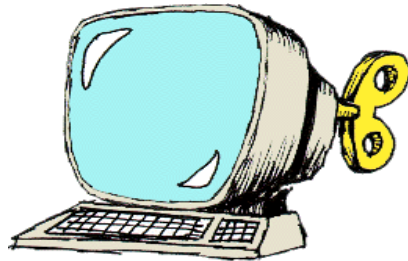
## Litteratur

- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogical Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. M. Holoquist (red.). Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky, A Historical and Conceptual Perspective. I J. Wertsch (red.): *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press.
- Bjørngen, I. (1992). Amputert og helhetlig læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 9-27.
- Bjørngen, I. (1997). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskolens publikasjonsserie nr. 1.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). I J. Bliss, R. Säljö & P. Light (red.). *Learning sites: Social and Technological aspects* (s. 249-257). Oxford: Pergamon/Elsevier.
- Gulbrandsen, A. og Forslin, J. (red.) (1997): *Helhetlig læring : veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. Oslo : Tano Aschehoug.
- Gulbrandsen, A. (2001). *Prosessledelse – å bidra til læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M.A.K & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Palmer Press.
- Hansen, J.T. og Nielsen, K. (1999). Stilladser og læring – et forsøg på afklaring. I J.T. Hansen og K.Nielsen (red.): *Stilladsring – en pædagogisk metafor*, s. 9-41.
- Hansen, D. (2001). *Exploring the moral heart of teaching. Toward a teachers' creed*. New York: Teachers college press.
- Hoel, T.L. (1994). Språk i læringsprosess og klasserom. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2, 92-101.
- Hoel, T.L. (1995). Elevsamtaler om skrivning i videregående skole: Responsgrupper i teori og praksis. Dr. art. avhandling. Universitetet i Trondheim.
- Hoel, T.L. (2001). "Samtalar" på e-post og kommunikative vilkår for læring. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 2-3, 172-183.
- Hoel, T.L. og Gudmundsdottir, S. (1999). *Studenter, refleksjon og veiledning via e-post*. Trondheim: Tapir.
- Hoel, T.L. og Gudmundsdottir, S. (1999). The REFLECT prosjekt in Norway: interactive pedagogy using email. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1, 89-102.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical Perspective*. Amsterdam: John Benjamin.
- Lorentzen, R.T. (2001). *IKT som profesjonsutviklingsmedium i første lese- og skriveopplæring*. Prosjektskisse, pågående prosjekt ved HiST, ALT, knyttet til Læremiddelprosjektet ved HiVE.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. I: *Written Communication*, 6(1), 66-85.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure. A framework for the study of language and communication*. London: John & Sons.
- Rommetveit, R. (1990). On axiomatic features of a dialogue approach to language and mind. I I. Markova og K. Foppa (red.), *The Dynamics of Dialogue*, (83-104). New York: Harvester.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.
- Tharp, R. og Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. I J.V. Wertsch & B. Rogoff (red.), Children's learning in the "Zone of Proximal Development." *New Director for Child Development*. Nr. 23, s. 7-18. San Francisco: Jossey-Bass.

## LOGG VED NORSK-REISAS SLUTT



Studieforløpet i norsk har dette året arta seg annleis enn i tidlegare år. Vi har nytta nye måtar å arbeide på, med utstrekt bruk av *kollokviegrupper*, *e-post* og *studentassistentar*. Peer Harry og Synnøve skal nå oppsummere og vurdere dette forsøket. Vi ønsker å dra mest mulig lærdom ut av det for slik å kunne stake ut ein endå betre kurs vidare.

Det undervisningsopplegget vi har lagt til rette for, byggjer på teori som seier at studentar lærer mest effektivt når dei får mulighet til å føre ein kontinuerleg, meningsfull dialog med andre studentar og med lærarar og veiledarar, om praksisnære problemstillingar.

Målet for opplegget vårt har mellom anna vore:

- å betre utdanninga av lærarar når det gjeld bruk av moderne teknologi
- å finne betre ut av korleis vi kan nytte IKT som reiskap for fagleg refleksjon og diskusjon
- å utvikle profesjonskompetansen til studentane

Nå ber vi om at de hjelper oss med å evaluere om vi har oppnådd desse måla. Vi ønsker å finne ut av **i kva grad den måten de har arbeidd på i år, har bidratt til å auke den praktiske og teoretiske kompetansen dykkar.**

Vi vil studere inngåande alle kollokviesvara, responsen frå studentassistentane og loggar som de har skrive undervegs.

I dag ønsker vi ein siste logg frå dykk. På neste side listar vi opp idear til punkt som vi gjerne ser at de er innom.

Men elles ....

**Vi er interesserte i å fange opp mest mulig av *dine* erfaringar og opplevingar, så ta med kva som helst av tankar som du har gjort deg – stort eller smått.**

- **Organisering.** Forholdet mellom dei tre arbeidsformene: Forelesning, klassearbeid og kollokviearbeid.
- Bruk av **e-post**
- Bruk av **studentassistentar**
- **Læringsutbytte** i forhold til dei ulike arbeidsformene og i forhold til bruk av e-post og studentassistentar
- Vurder/kommenter din **eigen aktivitet**  
Reflekter over korleis opplegget i år har påverka din eigen aktivitet.  
Samanlikn gjerne med undervisningsopplegget i fjor
- **Kollokvieoppgåver.**  
Kva slags type oppgåver har de hatt mest utbytte av å arbeide med?  
Kva med storleik/omfang?
- **Samarbeid** i kollokviegruppene  
og samarbeid med og respons frå kameratgruppa
- Kva tankar har de om balansen mellom **bruken av IKT** og møte med **"levande" lærarar?**
- Idear til forbetringar av studieforløpet???
- **Anna .....**

**Takk for innsatsen.**

Helsing Peer Harry og Synnøve

## Oppgave i miniprojektuka, 2. avd. spes.ped

september – oktober 2000



*Målet for uka er at dere:*

1. *blir kjent med prosjektarbeidsprosedyrer og relevant faglitteratur knyttet til en gitt oppgave, og samarbeider om å utarbeide en skriftlig "besvarelse" på problemstillinger dere utleder fra oppgaveteksten*
2. *blir kjent med, og "øver" på, å bruke nettbasert informasjonsinnhenting og samarbeidprogramvare i letingen etter "svar" på problemstillingene*

1. ***Gjennomfør følgende praktiske oppgaver i løpet av kurstimene i BSCW programvare*** (Basic Support for Cooperative Work):

- Logg dere inn som brukere av programmet
- Legg inn en egen "hjemmeside" for kollokviegruppen
- Opprett egen mappe for kollokviegruppen (det må framgå av navnet på mappen hvilket fordypningsområde dere har). Tren på å legge inn/fjerne tekster og word-dokumenter i mappen
- Øv på å bruke "Add Note-funksjonen"

2. ***Les den litterære kasusbeskrivelsene det vises til under, og løs oppgavene a,b,c,d knyttet til deres fordypningsemne.***

Fordypningsemne lese- og skrivevansker

Kasus: "Jonas" (Jens Bjørneboe).

**Fordypningsemne sosiale og emosjonelle vansker**

Kasus: "De få utvalgte" (Peter Høeg).

- a. Les det tekstutdraget som er delt ut om "deres" kasus. Tenk gjennom hvilke perspektiver (elevperspektiv, lærerperspektiv, foreldreperspektiv...) forfatteren lar oss bli kjent med gjennom sin beretning. Reflekter i fellesskap omkring framstillingen og de ulike perspektivene.
- b. *Situasjonsbeskrivelse*  
Lag deres egen karakteristikk av den aktuelle elevens situasjon, på bakgrunn av forfatterens framstilling. Den situasjonsbeskrivelsen dere utarbeider skal fungere som et grunnlag for den videre planleggingen av et helhetlig, (spesial)pedagogisk tilbud for denne eleven. (Ta fram igjen og reflekter omkring lærer Peters kategoriske "vanskebeskrivelse" og lærer Evas åpne, differensierte beskrivelse av elevens Annas skolesituasjon, som dere ble kjent med i innføringsuka, når dere forfatter situasjonsbeskrivelsen).

c. *Mål*

Tenk dere at dere er tilsatt som spesialpedagoger i PP-tjenesten, og deltar i et kompetanseutviklingsprogram knyttet til SAMTAKprosjektet. Hvilke målsetninger (minst to) synes dere det ville være rimelig å sette opp for skolens videre arbeidet med eleven? Skriv ned målene og begrunn dem faglig/teoretisk. (Eksempel: Mål: "Jonas må få jevnaldrende venner". Begrunnelse: Sosial tilhørighet i jevnaldringsgruppen har stor betydning for utvikling av positiv selvakseptering)

Konkretiser målsetningene ytterligere ved å utvikle avgrensede, presise, problemstillinger (minst to) som dere ønsker å finne svar på. Formuler problemstillingene som handlingsveiledende spørsmål. (Eksempel: Problemstilling: "Hva kan skolen gjøre for å bidra til at Jonas får en god venn i klassen?")

*d. Tiltak*

Hvilke tiltak (på det individuelle og systemiske plan) vil dere foreslå blir satt i verk for denne eleven i forhold til de problemstillingene dere har fokusert på? Begrunn valg av tiltak faglig/teoretisk.

Benytt pensumlitteratur og anbefalt litteratur, samt internett, når dere skal utvikle faglige begrunnelser.

**3. Skriv ut en tekst i word som oppsummerer det dere kommer fram til knyttet til oppgavene over. Finn en god overskrift til teksten og legg den inn i den BSCW-mappen dere har opprettet.**

(senest i løpet av onsdag 4. oktober)

Gi litteraturreferanser i teksten og lag en litteraturliste på slutten av dokumentet (følg en korrekt mal for henvisninger og litteraturlisteoppsett). Teksten (utenom litteraturlista) skal ikke overstige 5 sider (skrifttype 12 og linjeavstand 1 ½).

**4. Les de andre kollokviegruppenes besvarelser. Gi kommentarer til tekstene til minst to av de andre gruppene innenfor eget fordypningsområde ved hjelp av "Add Note-funksjonen".**

**5. Skriv en logg der dere kort reflekterer omkring hva dere har lært i løpet av miniprojektuka.**

Relater det dere skriver i loggen til målene for uka. Knytt loggkommentarene til vurdering av gruppas/enkeltmedlemmenes utvikling med hensyn til:

- fagkunnskap
- samarbeidsprosesser
- kunnskap om prosjektarbeid
- handlingskompetanse når det gjelder IKT (internettsøk, bibsys, BSCW-programmet
- hvordan dere har opplevd uka og eventuelle andre kommentarer

Legg loggen inn i BSCW-mappen som eget worddokument

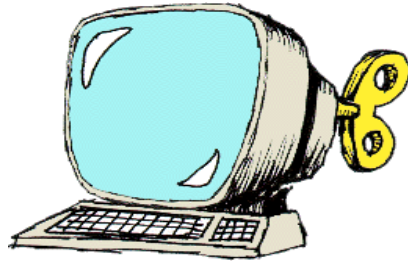
Vi gjør oppmerksom på at datarom B 121 antakelig er opptatt torsdag 5/10 pga Trøndsk. Men datautstyret på rommene C 214, C 215 og studieloftet er tilgjengelig.

september 2000

Nina Weidemann og Helg Fottland

Vi vil gi tilbakemelding til gruppene ved hjelp av "Add Note-funksjonen" etter at miniprojektuka er avsluttet.

## Logg ved BSCW-reisens slutt



Studieforløpet på 2. avdeling spesialpedagogikk har dette året artet seg annerledes enn tidligere år. Vi har benyttet nye måter å arbeide på, med utstrakt bruk av BSCW som hjelpemiddel i en *miniprojektuke*, til *kollokviegrupperarbeider*, i *praksisukene* og i *prosjektperioden*. Nina og Helg skal nå oppsummere og vurdere dette forsøket. Vi ønsker å dra mest mulig lærdom ut av det for slik å kunne stake ut en enda bedre kurs videre.

Det undervisningsopplegget vi har lagt til rette for bygger på teori som sier at studenter lærer mest effektivt når de får mulighet til å føre en kontinuerlig, meningsfull dialog med andre studenter og med lærere og veiledere, om praksisnære problemstillinger.

Målene for opplegget vårt har blant annet vært:

- å bedre utdanningen av lærere når det gjelder bruk av moderne teknologi
- å finne bedre ut av hvordan vi kan utnytte IKT som redskap for faglig refleksjon og diskusjon
- å utvikle profesjonskunnskapen til studentene

Nå ber vi om at dere hjelper oss med å evaluere hvorvidt vi har oppnådd disse målene. Vi ønsker altså å finne ut av ***i hvilken grad den måten dere har arbeidet på i år har bidratt til å øke den praktiske og teoretiske kompetansen deres.***

Vi vil grundig studere all aktivitet i de ulike BSCW-mappene. I tillegg har vi behov for en **logg** fra dere. På neste side lister vi opp ideer til punkter som vi gjerne ser at dere er innom i denne loggen. Vi ber om at dere tar dere god tid til skriftlig å reflektere omkring disse punktene.

Men ellers ....

*Vi er interessert i å fange opp mest mulig av dine erfaringer og opplevelser, så ta med hva som helst av tanker som du har gjort deg – stort eller smått.*

- **Praktisk bruk av BSCW:** I hvilken grad har du behersket å utnytte de mulighetene programmet gir?
- **Organisering:** Tenk gjennom forholdet mellom arbeidsformene: Forelesning, ”vanlig” kollokviearbeid, BSCW-basert kollokviearbeid og selvstudium.
- **Utforming av tekster på BSCW:** Hvordan foregikk dette?
- **Skriftliggjøring av egne tanke- og læringsprosesser:** Reflekter omkring fordeler/ulempes.
- **Egenaktivitet:** Bedøm/kommenter din egeninnsats, både som ”produserende skriver” og mht det å gi respons til andre.
- **Lærerrespons på nettet:** Vurder gevinsten av denne.
- **Respons fra medstudenter:** Evaluer utbyttet av denne.
- **Balansen mellom bruk av BSCW og møter med ”levende” lærere og medstudenter.** Hvordan har dette fungert?
- **Forholdet mellom muntlig og skriftlig produksjon:** Reflekter omkring mulig gjensidig påvirkning mellom muntlige gruppedrøftinger og skriftlig ”BSCWproduksjon”, samt mellom muntlig og skriftlig veiledning fra lærer.
- **Kollokvieoppgaver:** Hvordan har oppgavetyperne fungert? Hva med størrelsen/omfanget av disse?
- **Miniprojekt, kollokviearbeid, praksisperiode og prosjekt:** I hvilke sammenhenger opplevde du at BSCW fungerte godt for deg og din profesjonelle utvikling, og i hvilke situasjoner har det eventuelt fungert dårlig? Begrunn svarene.
- **Læringsutbytte:** I hvilken grad, og på hvilke måter har BSCW påvirket dine faglige utviklingsprosesser?
- **Framtidig bruk av BSCW:** Kan du tenke deg å bruke denne programvaren seinere? I tilfelle: Til hva?
- **Ideer til forbedringer** av studieforløpet.
- **Annet**

Fordypningsemne:.....

**Takk for innsatsen.**

Hilsen Nina og Helg



## **Gruppeintervju – med hovedfokus på BSCW og prosjektarbeid**

(med bakgrunn i oppsummering av avslutningsloggene)

### ***I hvilken grad har dere utnyttet de ulike mulighetene BSCW legger til rette for?***

- Hvordan fungerte opplæringen som ble gitt om nettprogramvaren i starten av studieåret, og oppfølgingen knyttet til gruppevarebruk resten av året?
- Hvilke BSCW-funksjoner har dere benyttet i prosjektarbeidet?
- Hvilke funksjoner har dere hatt størst utbytte av å bruke?
- Hvilke funksjoner ser dere i ettertid at dere skulle ha brukt mer?

### **Hvordan har kommunikasjonsprosessene i gruppa fungert?**

- Hvordan har dere opplevd det å skriftliggjøre tanker og teorier på utkastsnivå?
- Hva har det betydd for dere å vite at mange kunne komme til å lese det dere skrev?
- Hvordan opplever dere at nettdialogen mellom dere og meg fungerte?
- Hvilket utbytte har dere hatt av denne dialogen?
- Hvordan har kommunikasjon via BSCW fungert innad i gruppa?
- Hvilket utbytte har dere hatt av denne kommunikasjonsformen internt?
- Hvordan har nettkontakten vært med andre grupper i prosjektperioden, og i hvilken grad har slik kontakt påvirket egen gruppeprosess?
- Hvordan opplevde dere forholdet mellom muntlig gruppeveiledning og veileders BSCW-respons?
- Dere har benyttet dere av både BSCW og ”vanlige” gruppesamtaler (med og uten veileder) i prosjektarbeidsperioden – si noe om hvordan dere vurderer de to arbeidsformene opp mot hverandre?
- I loggene sies det nokså entydig at studentene foretrekker en kombinasjon av lærerespons på BSCW og muntlig gruppeveiledning. Hvilke kvaliteter ved den muntlige veiledningen er det som gjør at den ikke kan erstattes av den skriftlige?
- Hvordan foregikk redigeringsarbeidet fram mot endelig produkt, og spilte BSCW noen rolle i denne prosessen?

### **I hvilken grad har meningsutveksling på nettet bidratt til økt praktisk og teoretisk kompetanse hos dere?**

(studentene får ordet etter tur)

### **Annet**

*Tilleggs kommentarer, avsluttende refleksjoner.*



## 2. klassene: Arbeidsformer studieåret 2000-2001

Alle avdelinger ved HiST er av høgskolestyret pålagt å skaffe de faglig tilsatte 25 % av sin stilling som tid som skal brukes til forsknings- og utviklingsarbeid. For norskseksjonen ved HiST/Alu betyr dette at denne tiden må tas fra undervisning eller veiledning.

Det betyr at for kommende år vil undervisningstilbudet for grunnutdanningen, Norsk 110, bli kraftig redusert. Fra å være 4 timer i uken i 21 uker, vil den måtte reduseres til 3 timer i uken i 20 uker.

Det er klart at vi som seksjon, og som lærere, jo har tenkt at den tid vi har hatt sammen med studentene har vært fruktbar. Vi tror det fremdeles. Men vi ser ikke bort fra at andre læringsformer, for eksempel at studenter tar hverandre i bruk, kan være like fruktbare. Vi tror det jo ikke før vi ser det, men samtidig er vi tilhengere av en pedagogisk ideologi som bygger på prinsippet om dialogisme, at kunnskap bygges gjennom samhandling. Årets omlegging gir oss mulighet til å prøve ut andre læringsformer og samhandlingsformer, og disse vil måtte bli **studentaktive**. Det betyr, brutalt sagt, at dere må gjøre jobben selv. Det gir større læringseffekt, etter vår bok. Hjelp oss til å skjønne det. Husk dekanens ord om at de beste lederne ikke synes.

Det ligger en læringseffekt i å være med på et forsøk, selv om det er i eksamenssemesteret. Vi tenker oss at dere nå er blitt en klasse, etter et år sammen. Tenk tilbake på gruppeinndelingene i fjor. Dere hadde praksisgrupper, dere hadde kollokviegrupper i norsk, som fungerte, eller helst ikke. Vi satte dem opp. Det går ikke nå. Det var ikke vellykket. Dere kjenner hverandre nå. Lag små arbeidsfellesskap, ut fra kjennskap til hverandre, 4 til 6 personer på hver gruppe i klassen. Dere er fra første øyeblikk ansvarlig for at de fungerer. Hver enkelt er også ansvarlig for å komme på en gruppe. Unngå klikkvesen. Skal dere fungere ute i skolen, må det bli slik. Når dere er blitt grupper, velger dere en koordinator, gjerne på omgang, som rapporterer til oss.

Det vil fra vår side bli gitt oppgaver som leder inn i stoffet, og vi tenker oss at dere skal rapportere til hverandre på hjemmesider som blir lagt ut klassevis. Dere skjønner at det ikke lenger er mulig å vegre seg for nettet. Det går ikke an å bli lærer i grunnskolen uten å kunne det. Her er vi på vakkende grunn, vi kan heller ikke så mye. Derfor: Så snart dere blir frustrerte, rapporter! La også oss bli frustrerte!

peerharry, synnøve, beret

## NORSK I 2. KLASSE: PLAN FOR HAUSTSEMESTERET 2000

Faglærarane Peer Harry Bjørkeng (PHB), Synnøve Matre (SM) og Beret Wicklund (BW) er ansvarlege for undervisninga på trinnet. Hovudansvaret for klassane er fordelt slik:

2A Synnøve, 2B Peer, 2C Peer, 2D Beret, 2E Beret.

Fellesforelesningar (ff): måndag 1-2. time (kl. 8.30-10.00) Rom D 334.

Klasseromsundervisning:

2A: måndag 3-5.t Rom B 240

2B: tysdag 5-7.t Rom E 128

2C: måndag 3-5.t Rom C 222

2D: måndag 6-8.t Rom E 129

2E: måndag 4-6.t Rom D 206

### Begynnaropplæring

Veke 35: **Studieveke:** Begynnaropplæring

\* Moslet (red): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok.* s. 37-93 (Matre)

\* Austad (red): *Mening i tekst.* s. 217-254 (Elsness)

Veke 36: **Munnleg språk og samtalen hos små barn** – ff (SM) + 1t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Askeland m.fl.: *Tekst i tale og skrift.* s. 151-191

\* Matre S.: ”Små barns munnlege tekstar – ein veg inn i skriftspråket”. *Norsklæraren* nr.5, 1995, s. 5-14

Veke 37: **Første lese- og skriveopplæring** 3t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Moslet (red): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok.* s. 94-147 (Lorentzen)

\* Heilä-Ylikallio (red): *Aspekter ved skolestart.* s. 188-204 (Lorentzen)

### Sakprega skriving og tekst

Veke 38: **Sakprega tekst** ff (PHB) + 1t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Emnehefte 2: *Sakprega tekst*

\* Moslet (red): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok.* s. 263-279 (Matre)

\* Mehlum: *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet.* Kap. 1, 2 og 3.

Veke 39: **Tekstarbeid** 3t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Skjelbred: *Elevens tekst.* s. 15-172

\* Kulbrandstad: *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder.* Kap. 7 og 8.

Veke 40: **Tekstarbeid + praksisførebuing** 3t klasseundervisning + 2t kollokvium

### Veke 41-42 : **PRAKSIS**

Veke 43: **Praksisopsummering** 3t

### Munnleg norsk og læremiddelanalyse

Veke 44: **Tekstskaping og læremiddelanalyse** 3t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Moslet (red): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok.* s. 147-159 (Lorentzen)

s. 307-311 (Lorentzen)

\* Austad (red): *Mening i tekst.* s. 133-169 (Skjelbred)

Veke 45: **Munnleg norsk (inkl. vurdering av munnleg norsk)** ff (SM) + 1t

klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Hertzberg & Roe (red): *Muntlig norsk*. s. 189-198 (Hertzberg)  
s. 37-53 (Hoel)

\* Dysthe: *Det flerstemmige klasserommet*. Kap. 3 og 5

\*

Veke 46: **Temabasert undervisning**

Litteratur - drama

Veke 47: **Studieveke: Peer Gynt**

\* Ibsen: Peer Gynt

Veke 48: Peer Gynt – ff BW – kollokvium/teaterverkstad 3t

\* Ibsen: *Peer Gynt* + oppsetting på Trøndelag Teater

Alternativt opplegg

Veke 49:

Alternativ 1: Nynorsk kurs (dersom målform ved eksamen blir nynorsk )

\* Dalen: *Dialekt og nynorsk*. s. 7-29  
s. 79-91

Alternativ 2: Lese- og skrivevanskar

Fellesforelesning - kollokvium 3t

\* Granberg: *Lesing – en ferdighet i utvikling*, s. 57-68

Veke 50: **Studieveke: Førebuing til eksamen**

Veke 51: **EKSAMEN** (3 dagars heimeeksamen)

**Utlevering av oppgåver 18. desember kl. 09:00**

**Innlevering 21. desember kl. 09:00**

## NORSK FOR 2.KLASSE VÅRSEMESTERET 2001

### Bilde, film, media

Veke 1: **Studieveke: Bildeanalyse**

\* Borgersen & Ellingsen: *Bildeanalyse*. Kap 1 og 8

Veke 2: **Bildeanalyse og bildeboka** 3 t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Birkeland & Storås: *Den norske biletboka*. Kap. 6

\* Austrem & Düzakin: *Tvillingbror*

Veke 3: **Teikneseriar** ff (gjesteforelesning v/ Morland, Botnen og Wilson) + 1t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Frå prosjektoppg. *Barn og tegneserier* (Morland, Botnen og Wilson) s. 8-11 (vert delt ut)

Veke 4: **Film** ff (PHB) + 1t klasseundervisning + 2t kollokvium

\* Kulset & Solum: *Introduksjon til film*. Kap. 1

\*

Veke 5: **Studieveke: Norsk som andrespråk + førebuing til praksis** (kollokvietida)

\* Malmo: *Norsk som andrespråk* (kompendium)

Veke 6-9: **Praksis / tverrfaglig opplegg**

Veke 10: **Praksisoppsummering** 3t

### Litteratur - noveller

Veke 11: **Studieveke: Noveller - litteraturundervisning**

\* Moslet (red): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*. s. 159-194 (Torsen)

s. 194-202 (Bjørkeng)

s. 202-216 (Sjöhelle)

Veke 12: **Noveller** ff (BW) + 1t klasseundervining + 2t kollokvium

\* Novellekompendium

### Vurdering

Veke 13: **Vurdering og læring** ff (PHB) + 1t klasseundervisning + 2t kollokvium

### Alternativt opplegg

Veke 14: **Nynorsk eller lese- og skrivevanskar**

Sjå leseforslag for veke 49

Veke 15: **Påske**

Veke 16: **Studieveke: Førebuing til eksamen/studietur**

Veke 17: **Observasjonspraksis**

Veke 18: **Spørsmålsrunde. Gode råd til eksamen**

### EKSAMEN

Lukke til med eit godt studieår!

## Vedlegg 7

### Kollokvieoppgåver i Bilde, film, media-bolken

#### Kollokviearbeid for 2.klassane veke 2

Dette opplegget er meint som ein bakgrunn for studiet av den biletboka som er pensum, Austrem&Duzakin: *Tvillingbror*

Gå gjennom boka saman. Les, sjå og diskuter. Lag på grunnlag av dette ein presentasjon av boka for kameratgruppa. Denne presentasjonen bør innehalde ei eller, om de ikkje er samde, fleire vurderingar av boka.

Responen frå kameratgruppa kan vere ei tilbakemelding om korleis ein oppfatta boka, positivt eller negativt, om det var noko ein sakna i presentasjonen etc.

Som ei oppfølging av dette arbeidet vil de, når presentasjonane er levert, få tilgang til ein nettstad der det ligg analysar av dei bøkene de har arbeidd med. Desse analysane er laga av fjernundervisningsstudentar, er verna med passord, og det får de når kopien av presentasjonane kjem til ein av oss lærarane.

Vedlegg:

Utdrag frå ei rettleiing for lærarar (til repetisjon av kva de las førre veka)

Eit døme på vurderingskriterium

Nokre spørsmål som kan hjelpe dykk i vurderinga

Bøkene studentene fikk å arbeide med, var følgende:  
Øystein S. Ziener & Stina Langlo Ørdal: *Så innmari sykkel*  
Rønnaug Kleiva & Lars Elling: *Eg greier meg*  
Svein Nyhus: *Pappa*  
Gro Dahle & Svein Nyhus: *Hemmeligheten til fru Plomme*  
Iben Sandemose: *Selv løvene gråt den natten*  
Elsa Beskow: *Puttes eventyr i blåbærskogen*  
Liv Marit Austrem & Akin Düzakin: *Tvillingbror*

#### Verkemiddel i teikneseriar

De får i dag to oppgåver å velje mellom

##### 1) Beskriv og vurder verkemiddel

Ta for dykk ein teikneserie. Beskriv og vurder verkemidla som vert brukte i eit utdrag frå denne serien. Kva gjer dei ulike verkemidla med historien? Bruk arket de fekk på førelesinga som utgangspunkt. Pass på at de får sagt noko om samspelet mellom skriftspråk og bilete (ikonoteksten).

Alternativt: Ta for dykk to teikneseriar, gjerne *ein* av dei "tradisjonelle" og *ein* med eit meir moderne uttrykk. Beskriv og samanlikn verkemidla som er brukte i dei to seriane og gjer greie for kva dei gjer med historien.

*Eller:*

##### 2) Bruk verkemiddel

Ta ein vits, eller ei kort handling.

Lag i felleskap ei teikneseriestripe der de gjer bruk av nokre av dei sentrale verkemidla de hørde om i førelesinga. Dersom de ikkje kan få studentassistentane i IKT (utanfor biblioteket) til å hjelpe dykk med å skanne resultatet inn på ei fil som kan sendast, sender de berre ei melding om korleis vi og studentassistentane kan få tak i resultatet.

De kan sjølvstøtt arbeide med begge oppgåvene.

Det er lite liv på nettstaden vår.

Adressa er <http://debian.alu.hist.no/cgi-bin/mwf/2klassene/forum.pl>

Der er det no lagt ut ein provokasjon når det gjeld teikneseriar.

## Kollokviearbeid for 2. klassene veke 4, 2001

Målet for dette arbeidet er å få betre filmforståing ved å lære å sjå etter korleis film er laga. Dessutan skal det hjelpe oss til å bli medvitne om film ved at vi får trening i å sjå. Metoden kan og brukast i grunnskolen, i alle fall frå femte klasse.

Sjå filmen ein gong. Formuler eit tema ut frå førsteinntrykket. Det er viktig at de prøver å få denne temaformuleringa så omfattande som mogleg, for neste punkt tar utgangspunkt i ho. Finn gjerne hovudtema og undertema.

Når vi ser filmen for andre gong, skal vi dra nytte av at vi er mange auge som ser, slik at vi ikkje treng sjå filmen så mange gongar for å snakke om han. Kvar medlem på gruppa skal observere eitt eller fleire verkemiddel i filmspråket, og etterpå diskutere verknaden av dei i forhold til dei tema de er blitt einige om. Vert verkemidla nytta til å bygge opp under dei?

Eg reknar med at kvar kollokviegruppe har minst fire medlemmar, og deler det som skal gjerast inn i fire bolkar:

1. Sjå på biletutsnitt (oversikt, total, halvtotal, nær, ultranær). Sjå på lyssetting og farge, og eventuelle spesialeffektar.
2. Sjå på kameravinklar og kamerarørsler (panorering, tilt, kjøringar, zoom). Registrer innhaldet i dialogen i forhold til temaet.
3. Lytt og sjå! (musikk, lydeffektar). Sjå på spel (kroppsspråk, mimikk osv).
4. Sjå på klipping (montasje) (veksling mellom forskjellige vinklar og utsnitt). Sjå på miljø (dekor, kostyme, interiør)

Alle: Følg med i spenningsoppbygginga.

Deretter går de i grupper og utvekslar erfaringar, og de skriv ned resultatane og sender til studentassistentane og oss.

**NB: Nye namn og adresser på assistentane denne veka.  
Dei får de utdelt i 3. time, når de har sett filmen.**

## Vedlegg 8

### KOLLOKVIE ARBEID, VEKE 2, GRUPPE 2.

Utgitt av el.  
utgjeven av

Tittel: EG GREIER MEG

Utgjeve: Det Norske Samlag, 1994

Forfattarar: Rønnaug Kleiva og Lars Elling

Bøying av verb

Handling:

Ei lita jente vakner opp, og finn ikkje mor si heime i huset. Ho leitar over alt. Oppi frysaren, og i skap og skuffer. Men ho finn ikkje mor si. Ho går på kyrkjegarden og på gamleheimen, men ingen har sett mor hennar. Ho prøvar og å ringje far sin, men han er ikkje å få tak i. Til slutt set ho seg på trappa, og medan ho sit der så kjem mora. Ho har vore hos naboen. Mora tek seg eit bad, mens hovudpersonen set seg i stua og ventar på henne.

Bruk andre ord;  
f.eks "bileta følgjer teksten"

Bileta:

Bileta er gjenfortellende, tolkande og supplerande. Dei utfyller teksten. Det er kun svartkvitt bilete. Dei er ikkje naturalistiske. Nokre av bileta er dradd utover to sider, og delt opp til to bilete. Dette gjev ei kjensle av at omgivnadane er mykje større enn dei egentlig er. Og hovudpersoa vert mykje mindre. Bileta syner enten hovudpersonen i ein kontekst, eller dei syner kva hovudperson ser og korleis den opplever det den ser. Til dømes er nokre av bileta i froskeperspektiv. Då får vi eit inntrykk av at bileta visualiserer korleis hovudpersonen opplever situasjonen som er teikna.

Grundig og bra!

Det er også brukt verkemiddel som oppheving av perspektiv. Til dømes på eit bilete kor jenta er på gamleheimen, og møter damene som jobbar der. Så vert damene enormt svære i forhold til resten av rommet. Vi opplever at hovudpersonen opplever desse damene som enormt svære og kanskje litt skremmande. "Brett-ut" perpektivet gjer at vi ser meir enn kva som er fysisk mogleg. Verda vert større. Vi ser den med hovudpersonas auge, eit barn sine auge.

Fint med eksempel

Unngå den, skriv "ho", det viser til sist verb, verda.

Rørslene  
Kjønn på substantiv  
Bra refleksjon. Bilda kan utvide forteljinga

Bevegelsene i bileta er dynamiske fordi dei brukar uregelmessige formar. (Damene er hundre gongar større enn dei "normalt" skal vere.)

Sluttbiletet  
Anten har kome att el. er kome att (når ein bruker "er" må neste verb bøyast)  
"noko slags vis"  
Må bøker ha moral?

Bileta er svartkvite, og det er brukt mykje skuggelegging. Dette gjev bileta eit dystert preg. Og utan å lese teksten så kan ein få assosiasjonar til krigen. Frykt, einsemd, tomrom og dysterheit.

På alle bileta ser hovudpersonen trist og lei seg ut. Til og med på **slutt bilete** når mora **er kome** att.

Vi synes at dette er ei lite barnevenleg bok. Nesten litt skremmande. Og **uten ein** forløsende og moralsk ending på **nokre** slags vis. Uklår **hensikt** med boka. Tildømes sluttsetninga, når mora **er kome** att og tek seg eit bad, så sit hovudpersonen i stova og seier:  
”Om ei stund vil ho kanskje kome.”

PS. Vi trur at dette er ein typisk milleniumsfammlie. Der faren jobbar på Nordsjøen, mora er heime åleine med jenta, og har ein elskar i nabohuset. Barna er offeret! **Er dette den typiske milleniunmsfamilien? Finst han?**

**Kan barn kan setje pris på ein open slutt?  
Må alle barnebøker vere glade?**

**De har mange gode observasjonar og vurderingar og har arbeid i samsvar med oppgåveteksten.**

mvh  
Solveig



Hei Gruppe 1!

Har fått kikka litt på teksten dykkar og har notert meg eit par ting:

Som de kan sjå, har eg plassert nokre generelle kommentarar i marginen, men eg har òg lagt inn eit par merkelappar i sjølve teksten. Ta ein titt på dei!

**Eg synest de har tatt med ein god del element vi finn i boka som det er aktuelt å sjå nærare på!**

Ein analyse er litt meir krevjande enn som så:

Ei biletbok er eit medium der tekst og bilete verker inn på budskapet som blir overbrakt. I ein analyse går ein inn i teksten og i bileta for å sjå på kva ein finn under overflata, mellom alle verkemidla. Ein må òg sjå på korleis tekst og bilete fungerer saman, kva ikonoteksten fortel. Eg meiner de har fått eit par kopiar som kan vere til hjelp....

De er sjølv ansvarlege for kva for eit utbytte de skal ha av studiet (bla-bla-bla, de kan den lekka.) Di meir de investerer, di meir vil de akkumulere. Det er ein naturlov! Det eg prøver å seie er at eg er viss resultatet hadde vore mykje betre om de hadde nytta heile den tida de var tildelt til arbeidet. Eg snakkar berre av erfaring....

Om språket:

I byrjinga var eg litt usikker på om de hadde skrive på nynorsk eller ikkje..... Eg trur det kan ha samband med det overnemnte? Berre sjå på det slik: De har stort potensiale for utvikling.... ☺

## Kollokvie: Gruppe 1, 2C Uke 2, 2001

Bok : "Hemmeligheten til fru Plomme" Gro Dahle:

Forfatter

Svein Nyhus :

Illustrasjoner

Boka er innenfor sjangeren "fantastisk forteljing".

Formatet er bredt/mellomstort. 50/50 % tekst og bilder, hvor bildene er på høyre side og teksten til venstre. Bildene er store og klare, fargerike og detaljert. Illustratøren beskriver handlinga med bildene sine , og har enkelte små objekter på tekstsiden, knytta til handlinga på sida.

Teksten er skrevet i nokså enkel stil, og har mange ord og setningar som blir gjentatt, som eit slags **lyrisk virkemiddel**. Disse gjentakta er muligens **litt overdrevne**.

Handlingsforløp: Snille fru Plomme får ører på ryggen og blir nedtrykt av følgene av det; Ho hører alt for godt, og blir sett rart på av folk flest. Lucia som er ei ensom lita "normal" jente forblir vennlig mot fru Plomme og hjelper ho til å sjå det positive i situasjonen.▷ Fru Plomme kan høre ensomme barns gråt og kan fly ut til dei om kvelden med rygg-ørene sine for å trøste dei.

Kan boka anbefales ? : Ja. Brukeleg til barn fra 3.-6. klasse. Hvorfor kan den anbefales ? Den er spanande og morosam. Den er surrealistisk med bra miljøskildringer av eit spanande miljø. **Men boka er litt lang. Den må nok delast opp om den skal bli lest i lyttekrok**

**Merknad [Af1]:** Kva slags effekt har desse verkemidla? Nemn gjerne nokre døme...

**Merknad [Af2]:** Kvifor meiner de det? Grunnkje gjerne påstanden.

**Merknad [Af3]:** Fint at de har tenkt på korleis ein kan bruke boka for born! Ho er jo skrive for dei, så det er heilt naturleg å trekke dei inn i saken.

Om de har nokre spørsmål i samband med responsen , er eg framleis kontaktbar på mail.

Lukke til med vidare skriving!

Med helsing frå Irina☺