

HiST ALT RAPPORT nr 5

PROSJEKTET FRA LÆRER TIL REKTOR

Delprosjekt:
LEDELSE AV SKOLEBASERT VURDERING
IKT-basert undervisningsopplegg, 2 vt modul

Marit Grøterud
Bjørn Sigmund Nilsen

HiST ALT rapport nr 5

PROSJEKTET FRA LÆRER TIL REKTOR

Delprosjekt:

LEDELSE AV SKOLEBASERT VURDERING IKT-basert undervisningsopplegg, 2 vt modul

Marit Grøterud
Bjørn Sigmund Nilsen

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
AVDELING FOR LÆRERUTDANNING OG TEGNSPRÅK
2002

ISSN 1502-5055
ISBN 82-7877-048-4

INNHold:

0	INNLEDNING	3
0.1	Rammer for opplegget	4
0.2	Skoleleiing mot år 2000	4
0.3	Det første nettverksprosjektet	5
1	PROSJEKTET "SKOLER I UTVIKLING. SKOLELEDELSE MOT ÅR 2000"	5
1.1	Spørsmål som vi ønsket svar på	5
1.2	Kursopplegget	5
1.3	Innholdet i kursrekka	6
1.4	Case som grunnlag for kursopplegg	6
2	VURDERING AV SEMINAROPPLEGGET (STUDIEVURDERING)	9
2.1	Kursvurdering	9
2.2	Hvilke svar fikk vi på spørsmåla som ble stilt ved oppstart?	10
3	ANALYSE AV DATA SOM GJELDER SKOLEVURDERING	11
3.1	Skolevurdering	11
3.1.1	Omfang	11
3.1.2	Metode	11
3.1.3	Flaskehalsen i vurderingsprosessen, hvor er den?	12
3.1.4	Hindringer	13
3.1.5	Begrunnelser for at skolebasert vurdering er integrert del av skolens program	13
3.1.6	Oppsummerende kommentarer	13
4	IKT-BASERT STUDIUM I "SKOLEBASERT VURDERING"	17
4.1	Undervisningsopplegget	17
4.2	Vurdering og kommentarer til introduksjonen av nettstudiet på 1. samling	19
4.2.1	Svarfrekvens	19
4.2.2	Vurdering like etter at første samling var gjennomført	19
4.2.3	Vurdering i etterkant (i januar)	20
4.3	Vurdering og kommentarer knyttet til resten av nettstudiet	21
4.3.1	Studiedeltakelse	21
4.3.2	Egenvurdering av studieutbytte	22
4.3.3	Studiemotivasjon	23
4.3.4	<i>Det faglige arbeidet knyttet til case-studiet.</i>	23
4.3.5	<i>Andre forhold ved nettstudiet</i>	26
4.3.6	<i>Forbedringsforslag</i>	27

5	TILBAKEBLIKK PÅ IKT-OPPLEGGET	29
5.1	Tema for vår undersøkelse	29
5.2	Forventninger om studieomfang	29
5.3	Hvordan opprettholde en slik forventning	30
5.4	Studieutbytte og studieprosess	31
5.4.1	Reaksjoner på opplegget slik det ble gjennomført	31
5.4.2	<i>Reaksjoner om hva som kunne ha vært gjort for å forbedre studieprosessen.</i>	31
5.5	Noen sammenhenger i datamaterialet	33
5.5.1	Om styring av studieprosessen	33
5.5.2	Faglig vs. instrumentalistisk holdning til innlevering av studieoppgaver	34
5.5.3	Studium baser på case eller en mer teoretisk tilnærming	35
5.5.4	Studiegruppens posisjon i opplegget	36

LITTERATUR	38
------------	----

VEDLEGG

1.	Borg sentralskole – et sammendrag	39
2.	Data om <i>Introduksjon av nettstudiet</i>	42
3.	Data fra <i>Vurdering av IKT-opplegget</i> , om oppstarten	43
4.	Data fra <i>Vurdering av IKT-opplegget</i> (resten)	45
5.	Data fra <i>Tilbakeblikk på IKT-studiet</i>	54
6.	Data fra <i>Tilbakeblikk på IKT-studiet</i> , noen sammenhenger i materialet	57

0 INNLEDNING

Dette er en rapport om utvikling, gjennomføring og vurdering av et IKT-basert undervisningsopplegg i skolebasert vurdering. Opplegget har et arbeidsomfang som tilsvarer 2 vekttall, stipulert som 160 arbeidstimer for den enkelte student.

En hovedide har vært å bygge opplegget som et case, hvor vi følger en skole gjennom flere perioder i et skolevurderingsarbeid. Disse periodene blir lagt ut på nettet til avtalte tidspunkter. Hver periode inneholder

- en videreføring av casen Borg skole
- en lærerveiledning som inneholder noe teoristoff og noen kommentarer. Hver periode knyttes til problemstillinger som gjelder forskjellige sider ved skolebasert vurdering
- litteraturhenvisninger for å dekke den tematikk som hver case-periode tar opp og som til sammen dekker feltet
- diskusjonsoppgaver som kan bearbeides i studiegrupper. Dersom det er umulig å opprette studiegrupper, kan oppgavene brukes som utgangspunkt for individuell refleksjon.
- studieoppgave for innlevering (E-post)
- et utgangspunkt/en oppgave for et diskusjonsforum.

Ideen til et slikt opplegg oppsto under gjennomføring av et nettverksopplegg for skoleledere som Statens Utdanningskontor i Sør-Trøndelag etablerte. Mulighetene for videreføring av nettverket kom som et ledd i det statlige LUIS-opplegget. Innenfor dette prosjektet initierte KUF et "Nettverk for skoleledelse". Flere fag- og høyskolemiljøer som arbeidet innenfor feltet og ILS, Universitetet i Oslo, deltok i nettverket. Fra vår region deltok Midt-norsk nettverk (MNN). I utgangspunktet skulle en bidra til å utvikle forskjellige opplegg for kompetanseheving i pedagogisk ledelse. Dette kunne dreie seg om å utvikle kursopplegg med tilhørende studiemateriell samt utveksle informasjon, erfaringer og forskningsresultater. Innenfor dette konseptet la vi ved HISTALT opp en *frivillig seminarrekke* for skoleledere, bygd på erfaringer fra forrige nettverksarbeid. Dette prosjektet ble kalt "Skoler i utvikling. Skoleledelse mot år 2000". Slike temaer ville kunne bli en del av et framtidig IKT-basert studium. Ett av disse temaene gjaldt "skolebasert vurdering". Vår tanke var å bygge innhold og problematiseringer i seminarrekka ut fra deltakernes oppfatninger og synspunkter. Hver samling ble derfor avsluttet med et spørreskjema, hvor deltakerne fikk gi synspunkter på tema som skulle tas opp neste gang. For å gi deltakerne i seminarrekka et felles "praktisk" referansegrunnlag for problematiseringer og diskusjoner, bygde vi casen "Borg skole" ut fra svarene på spørreskjemaene.

Underveis i arbeidet spesifiserte KUF oppdraget for det nasjonale nettverket til å utvikle et 10-vektallsstudium. Studiet skulle være IKT-basert, og hvert fagmiljø fikk tildelt et tema med omfang 2 vekttall. Vi skulle representere MNN og vårt tema ble "vurdering i skolen". Vi valgte å legge vekt på "skolebasert vurdering".

På denne tid startet prosjektet "Fra lærer til rektor" opp. Det var et rekrutteringsprosjekt for skoleledelse, et samarbeid mellom KS, SU og HiSTALT. Her fikk vi ansvar for gjennomføringa av et studieopplegg i "Pedagogisk ledelse" med et omfang på 10 vektall. Et av temaene i studiet ble "skolebasert vurdering". Casen "Borg skole" ble derfor spisset i forhold til dette temaet, og ble planlagt ut fra erfaringene med seminarrekka og utprøvd som en del av studiet innenfor "Fra lærer til rektor".

Rapporten vil vektlegge

- erfaringene fra den nevnte seminarrekka, erfaringer som lå til grunn for utviklinga av casen.
- erfaringene fra gjennomføringa av det IKT-baserte 2-vektallsenheten i "Skolebasert vurdering".

I utvikling og gjennomføring av opplegget, ønsket vi å bygge et studieopplegg som kunne gi den enkelte student kunnskap og innsikt i feltet. I de pedagogiske studiene vi har ledet og deltatt i, fra grunnutdanning til videreutdanning, har vi vært opptatt av tilrettelegging av studieprosesser som bidrar til aktiv læring og utforskende studieprosesser. Læreryrket og lederyrket er yrker som i stor grad er samspillsavhengig og studiene bør gi store muligheter til å gjøre sosiale erfaringer i samarbeidsgrupper. De nettbaserte studiene må på en eller annen måte også ivareta dette.

I et nettbasert studium øker den fysiske avstand mellom student og studieinstitusjon/lærer, klasse-gruppa er opphevd. Dette kan bidra til å svekke studieprosessen. Sentrale didaktiske spørsmål blir da *hva som skal til for å motivere for utforskende studieprosesser, hva som kan vedlikeholde og styrke studieprosessene individuelt og i studiegrupper?*

Eller mer spesifikt: *Hvordan kan et case-basert opplegg bidra i denne sammenhengen?*

En revidert utgave av undervisningsopplegget vil bli utprøvd i et studieopplegg for Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) i løpet av våren 2002.

Det vil bli gjort en større vurdering av prosjektet "Fra lærer til rektor" med HiNT som hovedansvarlig for denne vurderinga.

0.1 RAMMER FOR OPPLEGGET

Dette er et opplegg hvor flere aktiviteter går sammen. Gjennomføringa av seminarrekka var selvfinansierende ut fra kursavgift som deltakerne betalte. Planlegging og gjennomføring av undervisningsdelen av "Fra lærer til rektor" honoreres ut fra vanlige normer i høgskolen. Tidsbruken ved deltakelse i det nasjonale nettverket ble ikke dekket ved avsatt tid, men reise og oppholdsutgifter ble dekket.

For å dekke utviklingsdelen av det IKT-baserte opplegget og den følgeforskning som vi la opp til, søkte vi dekning for 365 timer. Det ble innvilget kr. 40.000,- som tilsvarer ca. 100 arbeidstimer. Denne rapport dokumenterer dette arbeidet.

0.2 SKOLELEIING MOT ÅR 2000.

Vårt prosjekt er en del av et nasjonalt prosjekt som har til oppgave å gi svar på hvordan opplæring knyttet til kompetansemålene i "Skuleleiing mot år 2000", KUF 1996, kunne organiseres og gjennomføres. Prosjektet tok sikte på å sørge for en best mulig bruk av landets samlede kompetanse på skoleledelsesområdet. Ved oppstart hadde prosjektet følgende målformuleringer:

- utvikle studieopplegg for gjennomføring av kompetansemålene i pedagogisk ledelse
- utvikle støttemateriell til bruk i gjennomføring av kompetansemålene
- utprøve fjernundervisning som metode i kompetanseutviklingskurs
- kvalitetsikre gjennomføring av kurs/seminarer/prosjekter
- utveksle informasjon på fagområdet
- følge opp internasjonal forskning om skoleledelse
- planlegge og gjennomføre forskning innenfor feltet skolelederopplæring og skoleledelse

Fem regioner deltok i prosjektet: Region Nord, Region Midt-Norge, Region Østlandet, Region Sør-Øst, Region Sør-Vest. Prosjektet koordineres av en gruppe i KUF og en faglig gruppe ved ILS. Prosjektledere var Jorunn Møller og Øystein Engeland.

Region Midt-Norge ble koordinert av Midt-Norsk Nettverk med prosjektleder Ole Meyer Kjerkol, Høgskolen i Nord-Trøndelag. HIST, ved undertegnede, fikk ansvaret for å utvikle og utprøve det IKT-baserte studiet av skolebasert vurdering.

Vi deltok på nasjonale konferanser i Bodø, desember 1998, i Kristiansand, mai 1999, Trondheim november 1999, Svalbard, juni 2000, og Tønsberg, desember 2000. På konferansen i Bodø ble det bestemt at de aktuelle temaene i en utdanningsenhet i ledelse skulle fordeles på regionene, mens ideen om en 10-vektallsenhet ble gjort tydelig i Kristiansand. På konferansen i Bodø og enda sterkere ved konferansen i Kristiansand ble det bestemt at ledelsestemaene skulle legges ut på data. Ledelsesopplegget skulle baseres på IKT.

0.3 DET FØRSTE NETTVERKSPROSJEKTET

I 1997 hadde vi det faglige ansvaret for 6 ledernetter i Sør-Trøndelag etter oppdrag fra Utdanningsdirektøren. Det faglige innholdet skulle være pedagogisk ledelse med vekt på arbeid med læreplanene, vurdering og organisering. Et overordnet perspektiv var implementering av læreplan og skoleutviklingsarbeid.

Det ble lagt 8 samlinger à 4 timer i 6 netter.

Samlingene ble strukturert med innledende aktualitet, forelesning og drøfting og arbeid i støttegruppe. Programmet ble lagt opp etter deltakernes ønsker fra gang til gang. Som eksempler på temaer kan nevnes: Lederens veiledningsoppgaver, ledelse av skolens vurderingsarbeid med vekt på vurdering av elevenes arbeid, pedagogisk ledelse som når klasserommet, hvordan motivere personalet, utvikling av "ny" lærerrolle etc.

Gjennom dette opplegget fikk vi innblikk i hvilke tema som var aktuelle, og hvordan de kunne legges opp. Mange etterspurte videreføring av netterarbeidet etter at prosjektperioden var over, men utover det, ble det ikke foretatt noen vurdering av oppleggene.

1 PROSJEKTET

“SKOLER I UTVIKLING. SKOLELEDELSE MOT ÅR 2000”

1.1 Spørsmål som vi ønsket svar på

Med bakgrunn i erfaringene fra nettverkslederprosjektet, la vi opp en kursrekke på 7 samlinger, som blant annet skulle gi svar på:

- Hvilken støtte kan en slik kursrekke gi til pedagogisk ledelse?
- Hvor relevant er kursdagens innhold?
- Hvor gode var studieformene?
- Hvilket utbytte kan studiet av litteratur gi?
- Hvilke tiltak blir satt igang med bakgrunn i kursene?
- Hvilke ønsker har kursdeltakerne om videre oppfølging?
- Hvordan fungerer kurs som møteplass, kontakt og nettverk?

1.2 Kursopplegget

Kursrekka gikk i tida mars-desember 1999. Den ble utlyst ved brev til skoleadministrasjon i kommunene og til regionene i Trondheim. Vi trodde at lederne var presset av mange oppgaver og at de hadde lite tid til å avse til å delta i pedagogiske kurs. Men påmeldinga til kurset gikk over all forventning. Det meldte seg ca. 125 deltakere, og det ble nødvendig å kjøre to parallellkurs. Skoleledere hevdet at de hadde behov for å delta i et pedagogisk forum som kunne gi tilskudd til de pedagogiske ledelsesoppgavene. De kursopplegg som de ellers måtte delta i, var i det vesentlige innrettet mot administrasjon og forvaltning.

Motivene for å melde seg på til denne kursrekka viste seg å være:

- ønsker kompetanseutvikling på de oppførte temaene
- ønsker pedagogisk oppdatering
- ønsker å få nye ideer
- ønsker å delta i pedagogisk debatt
- ønsker pedagogisk lederfellesskap

For å støtte kursopplegget ble det opprettet en referansegruppe. Den besto av to kvinner og to menn som er skoleledere henholdsvis innenfor og utenfor Trondheim. Referansegruppa hadde ett møte mellom hver kurssamling. Opplegget for kursrekka ble løpende diskutert i referansegruppa. De fire skolelederne sammen med kurslederne gikk inn som forberedte gruppeledere i kursopplegget.

Hver samling startet med en forelesning, fortsatte med case-drøftinger i smågrupper, fulgt av et samlende plenum enten som drøfting eller forelesning. På samlingene ble det delt ut forelesningsnotat for å støtte opp om innhold og struktur i det fagstoff som ble lagt fram, et avsnitt av den løpende casen Borg skole med oppgaver som grunnlag for gruppedrøftinger, et utvalgt avsnitt fra faglitteratur til frivillig etterarbeid og refleksjon og spørreark for datainnsamling. Data ble bl.a. brukt til å bygge neste episode av Borg skole og til feed-back på opplegget med eventuelle forslag om forbedringer av seminaropplegget.

1.3 Innholdet i kursrekka

Pedagogisk ledelse handler om å lede pedagogisk arbeid. I sitt arbeid har lederen først og fremst "argumentativ makt" for påvirkning og innflytelse ved siden av å kunne influere på dagsorden. En forutsetning for slik ledelse vil være god kjennskap til det pedagogiske feltet. Men lederen har mange oppgaver og det kan ikke kreves at lederen skal være pedagogisk ekspert. Det vil også variere hvor ledere har sin faglige kompetanse og sin pedagogiske interesse. Ledelseskurs må derfor ta opp både det pedagogiske stoffet og spørsmål som gjelder ledelse av det aktuelle feltet. En kan neppe konsentrere seg bare om ledelsesoppgavene.

Vanlige krav til ledelseskurs er at de både skal ha et bredt samfunnsperspektiv, men også handle om lokale og aktuelle problemstillinger. Stoffet skal være motiverende og interessant, men ikke for teoretisk. Men det skal også vise et reflektert prinsippnivå og være handlingsorientert.

Innholdet som ble bestemt:

1. *samling*: Lærernes egen læring i læreryrket - å lede en pedagogisk og faglig refleksjonsprosess/aksjonslæring i skolen.
2. *samling*: Læreplananalyse - å lede planarbeid.
3. *samling*: Lokalt arbeid med læreplan.
4. *samling*: Skolevurdering - å lede forarbeidet til vurderingen.
5. *samling*: Skolevurdering - å lede vurderingsarbeidet.
6. *samling*: Skolekultur I - å arbeide for utviklingsorientert skolekultur.
7. *samling*: Skolekultur II - å arbeide for utviklingsorientert skolekultur.

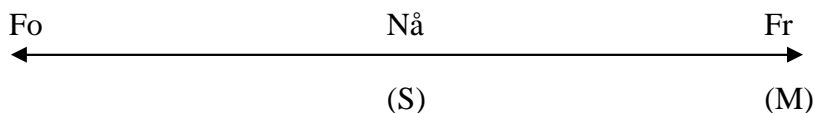
Som struktur for drøfting av lederoppgaver har vi fulgt følgende tankekart. Eksemplet er knyttet til ledelse av lokalt arbeid med læreplanen:

Tema: ledelse av lokalt arbeid med læreplan	krav som leder kan stille	støtte som leder kan iverksette	bygge struktursom kan støtte arbeidet	tiltak som kan bidra til at kultur bygges
oppstart	lokalt arbeid med L97 skal startes	veiledning og drøfting av opplegg eventuelt kurs	samarbeidsgrupper	begrunnelse
gjennomføring	aksjonslæring	veiledning	prosedyrer, mal for plan	forespeile utbytte
oppfølging	forslag til lokal plan og idèbank	planlegging av vurderings- og oppfølgingstiltak	oppfølgings-fora på skolenivå	gi respons, synliggjøre resultater

Dette skjemaet kan også være et bidrag til å strukturere lederes egen planlegging av pedagogiske tiltak.

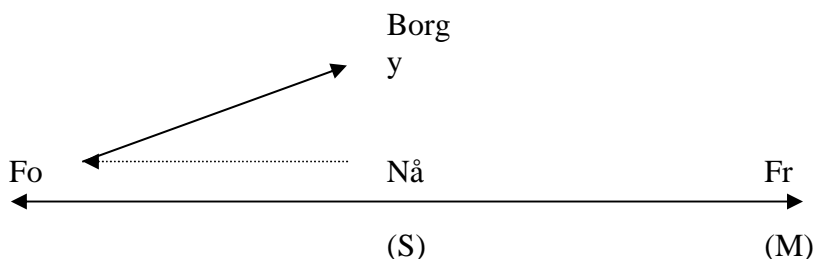
1.4 Case som grunnlag for kursopplegg

Lederne som deltok på seminarrekka, kom fra forskjellige skolemiljøer. Noen arbeidet på rene barne- og ungdomsskoler, noen i kombinerte 1-10-skoler. Noen arbeidet i byskoler, mens andre arbeidet i landdistrikt. De hadde svært forskjellig fartstid som ledere, og de var opptatt av svært forskjellige problemstillinger. Dette kan illustreres slik:



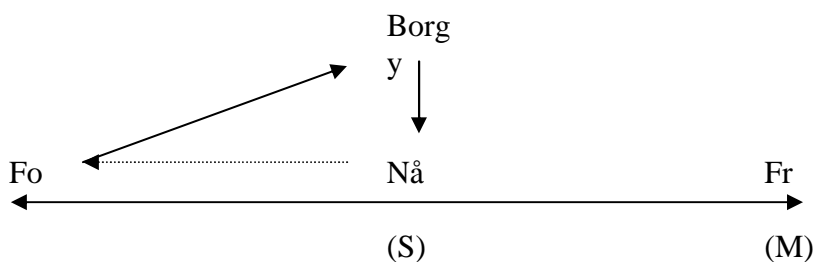
Lederne befinner seg i en nå-tid (Nå, S), de har sine erfaringer i en fortid (Fo), og de står overfor oppgaver og utfordringer som kan bidra til å påvirke framtida (Fr, M). De tiltak og hendelser som skjer i dag påvirker skolekulturen for i morgen. Innholdet i dette bildet er altså forskjellig fra leder til leder.

For å skape en felles referanseramme, bygger vi et "fiktivt univers" ved hjelp av et casus (Borg skole). Dette casen er løsrevet fra den enkeltes erfaringsbakgrunn og konkrete nåsituasjon. Men skal det gi mening til deltakerne, må de gjenkjenne elementene i casen. Momentene som legges inn, må oppleves "realistiske" og "relevante". Derfor bygger vi fortellingen om Borg skole ut fra de svar og synspunkter som vi henter ut av spørreskjemaet deltakerne svarte på i forutgående samling:



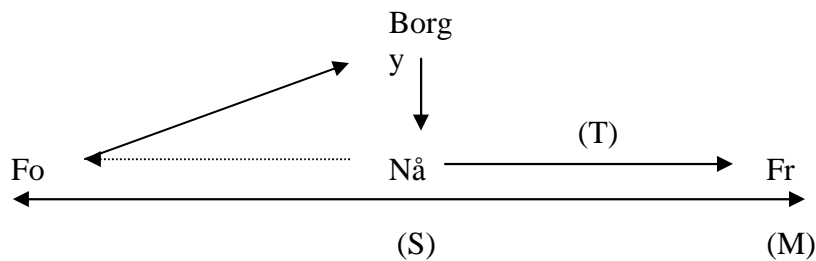
Illustrasjonen viser at deltakernes meninger (i nåtid) har bakgrunn i deres erfaringer, og at Borg skole, som et case i nåtid (y) har i seg noen av de samme momenter. Diskusjonen og problematiseringen som er knyttet til Borg skole, blir da "realistisk", i og med at det er gjenkjennbare problemstillinger. Vårt ønske er at diskusjonen skal bli mer åpen og fri, at argumenter lettere kommer fram, når det ikke er "seg selv" som diskuteres, men et fiktivt case. Det er ingen grunn til å gå i forsvar overfor uheldige initiativ i Borg skole, og det kan være lettere å framstille forslag til tiltak, selv om det skulle støte noen av rollepersonene på mansjettene. Det kan være lettere både å være kritisk og kreativ.

Etter en slik diskusjon kan en enten utfordre deltakerne direkte om sammenhengen mellom Borgs situasjon og sin egen skolesituasjon, eller en kan legge opp til en mer generell samtale om sammenhengene mellom y og S:



Selv om en ikke går ut i det offentlige rom med opplysninger om egne problemer og navn på medarbeidere, kan en slik jevnføring bidra til egen refleksjon og klargjøring av sin egen nåsituasjon. I hvor stor grad en legger opp til åpenhet om egen situasjon og aksepterer en slik åpenhet, vil være avhengig av situasjon, hensikt med arbeidet og trygghet i den aktuelle gruppe. I en kurssammenheng, med tilfeldige skoleledere samlet i en gruppe, vil det være vanskelig å invitere til full åpenhet. Til vanlig vil det være umulig å bearbeide vanskelige problemer som legges på bordet og å følge opp med tilstrekkelig støtte. Men likevel kan det være av verdi å gå inn i en slik "debriefing", selv om den ikke blir for konkret. Etter vår oppfatning, er det viktig at den enkelte deltaker har styring med hva en trekker fram av opplysninger om sin egen situasjon.

En slik analyse av Borg skole, med etterfølgende "debriefing", selv om den er generell, kan bidra til å kaste lys over den enkeltes egen skolesituasjon. I så fall ville en ha bedre forutsetninger for lederinitiativ (T) i egen skole, initiativ som kan bidra til å utvikle skolen:



For den enkelte kan problemanalyse (S-M-T-modell) av egen situasjon støttes gjennom dette arbeidet. (S-M-T via y).

2 VURDERING AV SEMINAROPPLEGGET STUDIEVURDERING

2.1 Kursvurdering

Vi har tatt inn data for to formål:

- vurdering av undervisningsopplegg for å få feedback på selve opplegget, slik at en sto sterkere for å planlegge neste samling, og gi referansegruppa holdepunkter for sine innspill
- vurderinger av utsagn som gjelder tema for neste samling, samt åpne reaksjoner i forhold til sentrale problemstillinger om temaet.

Vi søkte også om midler til følgeforskning, slik at vi kunne få et best mulig grunnlag for å vurdere måloppfylting i forhold til mål i det nasjonale prosjektet, og slik at vi kunne følge opp de forskningsspørsmål vi stilte oss selv. (se ovenfor). Søknaden ble ikke innvilget.

Alle frekvenser og uttalelser ble summert opp og lagt fram for deltakerne på neste samling. Selv om det da var anledning til å korrigere våre tolkninger av data, skjedde det i liten grad.

Underveis i opplegget fikk vi overveiende positive tilbakemeldinger. Det eneste som flere satte fingeren på, var plenumsamlingen på slutten av første samling. Her reagerte mange på formen med gruppereferat fra smågruppene. Selv om flertallet også var fornøyd med en slik form, la vi om avsluttende plenumsamlinger på forskjellige måter fra gang til gang.

Etter avsluttende samling ba vi deltakerne svare på følgende åpne spørsmål:

Når du ser tilbake på denne kursrekken - hva vil du si er styrke/svakhet ved opplegget?

Oppsummeringen av utsagn taler for seg selv: I form og innhold har opplegget vært en suksess. Det ser ut til at det støtter opp om et behov for faglig-pedagogisk kontakt med andre skoleledere. Både forelesninger, studiemateriell (faglige artikler og casen "Borg skole"), diskusjoner i grupper, erfaringsutveksling og kontakten med kollegaer holdes fram som gode faglige, positive, interessante, praksisrelevante og nyttige.

Men selv om de fleste er godt fornøyd, har fraværet til tider vært stort. Det illustrerer kanskje noe av den pressede situasjonen de fleste skoleledere står i: Deres tid styres av mange initiativ og prosesser som de selv ikke har kontroll med. En av lederne uttrykker derfor svakheten med opplegget slik:

min egen feil som ikke deltok i hele rekken. Da ville jeg fått noe mer sammenheng.

Det andre problemet har vært:

vanskelig å få tid til god refleksjon mellom samlingene (det har med arbeidssituasjonen å gjøre)

Når en inviterer til å holde fram svakheter, vil selvfølgelig noe bli nevnt. Men bortsett fra at noen viser til at halv dag er for lite for de som reiser langt for å delta, ser det eneste ankepunktet ut til å være de plenumssekvensene vi hadde i de første samlingene. Ellers er det noen som kommer fra mindre, fådelte skoler som mener at innholdet i casen ikke passet til deres skolesituasjon, mens andre framholder at nettopp innholdet i casen var spesielt spennende og relevant for sin egen situasjon.

2.2 Hvilke svar fikk vi på spørsmåla som ble stilt ved oppstart?

Både påmelding til seminarrekka og de motiv deltakerne oppgir for å delta, viser at det er behov for arenaer hvor skoleledere kan møtes for å diskutere pedagogiske spørsmål. Det ser imidlertid ut som om ledernes arbeidssituasjon gjør det vanskelig å følge opp et opplegg som ikke har andre forpliktelser en egen interesse. Full uttelling får de som har vært på alle kursdagene, og som har lest vedlagt case med oppgaver og litteratur. Helst burde dette gjøres i en studiegruppe på egen skole eller på tvers av skoler. Det er lite trolig at en kan få til forpliktelse om å delta på alle kursdagene i en kursrekke som bare har status som etterutdanning, om ikke arbeidsgiver støtter et slikt opplegg og legger forholdene til rette for deltakelse.

Men når først skoleledere deltar i pedagogiske fora, er det neppe tilstrekkelig å sette pedagogiske tema på dagsorden, og så la diskusjonen gå fritt, eventuelt etter at en (status)person har holdt en forelesning. Skolelederne vil bli involvert i en pedagogisk diskusjon, men uten at de i for stor grad skal gi en "selvangivelse" fra egen skole. De ønsker heller ikke "vanlige" plenumsdebatter hvor noen er vant til å ta ordet, mens andre ikke gjør det. Denne formen fikk dårligst kursvurdering. Vårt opplegg fikk en meget positiv vurdering; derved ikke sagt at det kan være prototypen på opplegg. Men vårt inntrykk er at pedagogiske etterutdanningskurs vanligvis ikke bare skal være en-dagskurs, men en oppfølgende sammenhengende serie, hvor deltakerne (for eksempel faste grupper) kan få tid til å arbeide seg sammen. Da vil den pedagogiske diskusjonen komme under overflata. Dersom en ikke vil gå veien om en generell problematisering eller opplegg som tar utgangspunkt i et "fiktivt univers", vil vi tro at prinsippene som gjelder veiledning i profesjonsgrupper, med sikte på kompetanseheving, vil være en gunstig arbeidsform.

Grunnen til at disse oppfatninger er begrunnet med "tro og tvil", er at vi ikke fikk anledning til å følge opp opplegget med følgeforskning, men må basere oss på inntrykk fra tilfeldige samtaler og den kursvurdering vi la opp til. Derfor vet vi heller ikke om seminarrekka har fått følger for praksis i skolene. Men med pedagogisk kompetanseheving for skoleledere, vil vi tro at den pedagogiske ledelse på skoler kan styrkes, og at en på sikt bidrar til en bedre skole.

Det nasjonale prosjektet "Skuleleiing mot år 2000" hadde noen målsetninger. (se foran). Denne seminarrekka har bidratt til alle punktene unntatt det som har med forskning å gjøre. Dessuten la vi ikke opp til å "utprøve fjernundervisning som metode i kompetanseutviklingskurs". Men det fikk vi anledning til i det neste prosjektet, hvor vi kunne bygge på erfaringene fra denne seminarrekka.

3 ANALYSE AV DATA SOM GJELDER SKOLEVURDERING

Pedagogisk ledelse innebærer flere oppgaver og funksjoner. De tema vi tok opp i seminarrekka, henger sammen. Logisk sett kan vi tenke oss en sammenhengende aktivitet fra læreplananalyse, planlegging, gjennomføring og vurdering av en utviklingsoppgave og en mer overordnet innsats for bygging av en utviklingsorientert skolekultur. Men praksis vil sjelden følge en slik rettlinjert handlingsrekkefølge. Likevel henger disse tema sammen. For hvert tema har vi som sagt tatt inn data som viser deltakernes meninger og oppfatninger om sentrale spørsmål. Flere av disse erfaringene presenteres i en nylig utkommet bok: *Ledelse av skoler i utvikling*. (Grøterud og Nilsen 2001). I denne sammenheng tar vi inn noen av de momenter som gjelder skolevurdering

3.1 Skolevurdering.

Vi spurte om kursdeltakernes erfaringer med skolevurdering. Videre gav kursdeltakerne uttrykk for holdninger til skolevurdering ved å tilkjenne grad av enighet om en rekke utsagn. Deltakerne var noenlunde jevnt fordelt på barne- og ungdomsskoler, og jevnt fordelt på by- og landskoler. Siden kursdeltakelsen er frivillig, kan det bety at deltakerne er mer interessert i temaene for seminarrekka (bl.a. skolevurdering) enn en “gjennomsnittlig” skoleleder. Vi antar likevel at deltakerne i ganske stor grad kan representere skolelederne i regionen.

3.1.1 Omfang

Ca 2/3 av deltakerne har deltatt i skolebasert vurdering i løpet av de to siste skoleårene. Slik vurdering er tydeligvis ikke en del av det løpende programmet i de fleste skoler, men mer enkelttiltak (“et tiltak vi har gjennomført, men det er ikke en vanlig prosess”: ca 60%). Bare 12% melder at skolebasert vurdering “er en vanlig/ordinær prosess”. Bortimot 25% av deltakerne har ikke deltatt i gjennomføring av skolebasert vurdering, men det er “noe vi har diskutert”. De fleste har altså erfaring med skolebasert vurdering, men ikke som en del av det regulære programmet i skolen.

Skolevurdering synes å være et tema som alle er opptatt av, og som de fleste sannsynligvis føler ansvar for å få gjennomført. Det er imidlertid ikke vanlig at skoler legger opp et løpende utviklingsprogram hvor skolevurdering brukes som dokumentasjon for hva som skjer, som grunnlag for planlegging eller som ledd i en systematisk profesjonaliseringsprosess. Dette kan bety at det er forventninger utenfra som presser skolene til å gjennomføre vurderingstiltak. Slikt press kan komme fra læreplanen, fra skolemyndigheter, fra fagmiljøer som i kurs og andre sammenhenger tar opp temaet, eller fra vissheten om at “andre gjør det, og nå er det kanskje vår tur”.

3.1.2 Metode

Med “metode” kan en tenke på hvordan hele prosessen legges opp, fra planlegging, via datainnsamling, analyse, vurdering og fram til problemløsning og gjennomføring av utviklings tiltak. Men en kan også, i snevrere forstand, tenke på datainnsamlingsprosedyrer.

Når vi retter oppmerksomheten mot den snevrere betydning, er det åpenbart at de fleste (så godt som alle) benytter seg av en eller annen form for skjema som datagrunnlag for vurderingen, enten ferdige vurderingsskjema som fins på markedet, eller, slik de fleste melder om, skjemaer som konstrueres på den enkelte skole. Noen synes også å kombinere bruken av selvlagde og ferdige skjemaer.

Dersom situasjonen i skolen er slik at de færreste har integrert skolevurdering i sin løpende virksomhet, men gjennomfører enkelttiltak mer eller mindre tilfeldig som følge av indre eller ytre press, vil det være rimelig at skolene ikke utprøver alternative metoder. Spørreskjema-metoden virker enklest, det fins flere skjema-forslag på markedet og erfaringer en blir kjent med, fra andre skoler, er ofte knyttet til skjemabruk. Da er det tryggest å holde seg på kjent grunn.

3.1.3 Flaskehalsen i vurderingsprosessen, hvor er den?

Vi har spurt om deltakerne mener at det ligger noen vanskeligheter i veien når det gjelder gjennomføring av skolevurderingsarbeidet, og hvor vanskene eventuelt oppstår: I planleggingen, med datainnsamlingsprosedyren, i databearbeidingen, eller når det gjelder å gå fra data til utviklingsplan.

Med unntak av “datainnsamlingsprosedyre”, er det flere som melder om vanskeligheter enn de som opplever at arbeidet er greit eller enkelt. Spesielt ligger vanskene gjemt i “å gå fra data til utviklingsplan”; 75% av deltakerne har den oppfatninga, mens bare 12% av svarene mener at slikt arbeid er “vanligvis greit”. En av deltakerne sier da også klart ifra at skolen “mangler kompetanse her”.

Hvem er det som opplever de største vanskelighetene, er det de som nylig har vært igjennom prosessen, eller er det de som ikke har gjennomført slik vurdering i løpet av de to siste år? Tendensen er tydelig: Det er de som har vært igjennom arbeidet som ser at arbeidet kan møte på vanskeligheter, og dette gjelder alle ledd i prosessen. De med minst erfaring ser ut til å undervurdere de vanskelighetene som kan oppstå i løpet av vurderingsprosessen. Problemene trer ikke tydelig fram før en er i erfarings situasjonen.

Vi var også interessert i å se om vurderingsprosessen oppleves forskjellig for de som bruker ferdige opplegg sammenlignet med de som utvikler sine egne skjemaer. Interessant nok ser det ut som at de som selv utvikler vurderingsskjema, opplever planleggingsprosessen og datainnsamlingsarbeidet som enklere enn de som bruker ferdige opplegg. Derimot gir ikke tallmaterialet noen indikasjon på at “databearbeiding” og det “å gå fra data til utviklingsplan” oppleves forskjellig for de som bruker egne skjema kontra de som bruker ferdige skjema.

Forklaringene på slike tendenser kan ligge i at ferdige skjema ofte er omfattende og kompliserte og gir en datamengde som ikke nødvendigvis passer til den konkrete situasjonen skolen er i. En deltaker skriver f.eks.

“Hvis en ikke lykkes i planlegginga kan en bomme mht. data - en kan få andre data enn de en spør etter. Dette gjør bearbeiding vanskelig.”

Men det kan også være slik at det krever større involvering og derfor grundigere gjennomtenkning av konstruksjon og bruk av skjemaet når en konstruerer det selv, og at en da opplever at planlagt bruk og gjennomføring av datainnsamlinga virker enklere. Imidlertid varer ikke denne effekten helt fram til problemløsning og utviklingsplanlegging.

Uansett, den største flaskehalsen i vurderingsarbeidet er ikke dokumentasjon og datainnsamling, men den ligger i etterarbeidet, spesielt i oppfølgingen med databearbeiding, problemløsning og utviklingsplanlegging.

3.1.4 Hindringer

Deltakernes vurdering av hva som kan være hindringer for gjennomføring av skolebasert vurdering, viser at tidsfaktoren er den sterkeste enkeltfaktor. Følelsen av å sitte i en tidsklemme er tydeligvis sterk. Det kan se ut som om at det ikke er de materielle ressurser i seg selv som skaper problemene, men mer de menneskelige ressurser i form av

- mangel på motivasjon; vilje og entusiasme
- mangel på kompetanse; erfaring og innsikt
- mangel på veiledning og faglig støtte

Kan opplevelsen av hindringer i skolebasert vurdering variere mellom de som har deltatt i slik vurdering i løpet av de to siste årene og de som ikke har slik erfaring? Også her er tendensen tydelig: Det er de som ikke har gjennomført skolebasert vurdering som ser de største hindringene. Eneste unntaket gjelder kravet til "kompetanse; erfaring og innsikt". Her synes tendensen motsatt. I den grad tallene gir uttrykk for en reell tendens, kan vi antyde: Det er lett å undervurdere betydningen av kompetanse for skolebasert vurdering. Det er først når en har vært gjennom prosessen, at en ser kompetansens betydning for arbeidet. På den andre side er det en tendens til å mene at problemene med tidspress, mangel på økonomi og materiell, mulighetene for å få til en felles oppslutning, mulighetene for å oppnå faglig støtte, oppleves sterkest av de som ikke har gjennomført en vurderingsprosess. Men hva som er årsak og virkning er vanskelig å si. På den ene side kan det være slik at mange ledere (og lærere) ser større problemer med gjennomføring av skolebasert vurdering enn hva det viser seg å være når en først går igang. Men sammenhengen kan også være at vissheten om at slike problemer fins, hemmer og holder tilbake initiativet til skolebasert vurdering.

3.1.5 Begrunnelser for at skolebasert vurdering er integrert del av skolens program

Av de få som melder om skolebasert vurdering som en vanlig/ordinær prosess, går oppfatningene i retning av at slik vurdering er en del av skolens program:

- det oppfattes som en nødvendighet
- det er en integrert del av løpende planleggings- og utviklingsarbeid
- skoleleder/skoleadministrasjon krever det

men også ut fra følelsen av at det gir noe:

- vi har god nytte av vurderingen
- det er en interessant prosess

og at en "mestrer" arbeidet:

- erfaring og kompetanse fins

3.1.6 Oppsummerende kommentarer

Mange skoler har erfaringer med skolebasert vurdering, og sannsynligvis har de fleste ledere og lærere generell kunnskap på feltet. Kravet om slikt arbeid har stått på programmet i minst 15 år, og det har vært holdt flerfoldige kurs (eks.: LIS, LUIS), gjennomført flere prosjekter (eks.: "MOT") og skrevet flere bøker om temaet (Tiller 1993, Ålvik 1991, Grøterud og Nilsen 1990). Men det er heller uvanlig at skolevurdering er innarbeidet som en naturlig og fast del av skolens program.

Det kan gis mange forklaringer på hvorfor situasjonen er slik. Læreryrket har først og fremst vært organisert som undervisningstimer i klassene. Arbeidsoppgaver på skolenivå er relativt nye og ikke på samme måte organisasjonsmessig fastlagt, som undervisningstimene. Slike oppgaver oppleves ofte som tilleggsoppgaver, kanskje innfelt i de såkalte 190-timene (150 fra

01.01.02) som rommer mange forskjellige gjøremål. Tradisjonelt er det underforstått at skolens leder ses som ansvarlig for oppgavene på skolenivå, og lærerne er ansvarlig for arbeidet i klassene. Men den underforståtte ansvarsfordeling er ikke gunstig for pedagogisk ledelse som omfatter hele organisasjonen.

Tidsklemma føles belastende. Det har kanskje mest å gjøre med den intensivering som har skjedd i læreryrket i løpet av de siste ti-år. Mer komplekse og varierte oppvekstmiljø og øking av flerkulturelt innslag gir en mer variert elevmasse å forholde seg til. Innskrenking i kommuneøkonomi har bidratt til mindre lærertetthet og bortfall av flere støttefunksjoner som var vanlige, for eksempel materialforvaltning knyttet til praktiske og estetiske fag. For ikke å snakke om ressurser som tidligere gikk til plangrupper som sammen med rektor la opp og ledet det pedagogiske utviklingsprogrammet. Økt dokumentasjonsplikt, eller i alle fall forventninger om det, samt at skoleenhetene har fått overført oppgaver som tidligere ble ivarettatt på kommunenivå, har alle vært omdreininger av intensiveringsskruen.

Skolen og lærerne har fått hard medfart i skoledebatten. Skolevurdering får også lett et negativt og kritisk perspektiv, en ønsker ikke å bli gransket. Skolene trenger noen positive erfaringer med skolevurdering som ledd i skolens utvikling for å se arbeidets potensialer.

Det er et behov for skolemyndighetene å få til en systematisk dokumentasjon av virksomheten i skolen. Nå ser det ikke ut som om *det* er det vanskeligste å få til. Flere skoler har erfaringer med bruk av eksterne eller internt produserte spørreskjemaer som grunnlag for datainnsamling. Spørsmålet er imidlertid om lærerne, og skolelederne, synes at det er interessant nok å dokumentere virksomhet. De fleste føler at de "vet" hva skolen driver med. Problemet med å få skolevurderingsarbeidet inn i fast gjenge, er mer knyttet til oppfølging og etterarbeid av datainnsamling.

Skal arbeidet få betydning for skolen, må lærerne føle at det er verd å bruke energi til det. Det må skapes motivasjon, skapes vilje og entusiasme for arbeidet. Men da må etterarbeidet oppleves som interessant eller nyttig. Etter vår oppfatning betyr det at vurderingen bør skape grunnlag for en kvalifisert dialog i skolen, hvor lærerne føler at de lærer noe, er i faglig og pedagogisk vekst og at de derved videreutvikler sin profesjonalitet. Alternativt må vurderingen ses som en nødvendig betingelse for å videreutvikle både planer og praksis i skolen, altså skolevurdering som ledd i den enkelte skoles utvikling (Grøterud og Nilsen 1990). Dilemmaet er imidlertid at slik motivasjon - og kompetanse - oppstår som en følge av positiv erfaring, ikke gjennom pålegg. I stor grad er det erfarings- eller helst aksjonslæring som kan bidra til at "bevisstheten rundt oppfølging av resultatene må bli bedre".

De få som mente at skolevurdering var "en vanlig/ordinær prosess, uten særlige problem", trekker nettopp fram nytte og interesseperspektivet som begrunnelse for virksomheten. I tillegg kommer at et saklig press utenfra, helst fra skolemyndighetene, ser ut til å være et bidrag for å vedlikeholde arbeidet.

Det er ingen tvil om at et ytre krav kan få i gang skolevurderingsarbeid, og om motstanden skulle bli for stor, vil arbeidet kunne skje som ekstern vurdering eller som eksternt styrt vurdering. Men det er kanskje bare i få tilfeller at det er nødvendig med et så stort press. Skoleledelsen i de fleste skoler kan relativt enkelt få med seg personalet i en skolevurderingsprosess. Det er imidlertid kravet om dokumentasjon som er lettest å ivareta. Om skolevurderinga ikke får noen annen betydning enn å være et grunnlag for kontroll og rapportering, vil det fylle behovet "oppover" i systemet. Skoleledelsen på den enkelte skole kan få et grunnlag for

å utforme årsrapport til skoleadministrasjonen og gi grunnlag for dialog med foreldre og andre interessentgrupper. Skoleadministrasjonen kan få dokumentasjon om skolens virksomhet. Men "nedover" i systemet vil det knapt ha noen betydning: Det får få konsekvenser for praksis. Skolevurdering er avhengig av lærernes involvering og oppmerksomhet. Det krever energi for å delta. Men da må de også oppleve behovet for slik vurdering, enten ved at praksis forbedres eller ved at den pedagogiske diskusjonen blir interessant. Dersom lærerne bare blir informanter for kontroll- og rapporteringsbehov, vil interessen og engasjementet avta ganske fort. Tror vi.

“Dørstokkmila” kan være lang. De som ikke har særlig erfaring med skolebasert vurdering, ser ut til å overvurdere vanskene som en vil møte i en slik prosess. Det er så mange forhold som kan “skjære seg” pga. mangel på tid, dårlig økonomi, svak motivasjon, muligheter for å få til oppslutning om felles tiltak. Derimot ser det ut som om disse undervurderer vanskelighetene med selve gjennomføringa av en helhetlig skolevurderingsprosess og behovet for kompetanse for å planlegge og lede en slik prosess. Dersom et personale som preges av slike holdninger, av en eller annen grunn går løs på en vurderingsoppgave, er det store muligheter for at vanskelighetene blir større enn en hadde tenkt seg på forhånd. Kompetanseproblemene oppstår underveis. Det kan da “føles godt” for skolens ledelse å stoppe prosessen etter at svarene på ett eller annet spørreskjema er innhentet. Dokumentasjonsbehovet oppover blir ivaretatt og rapport kan skrives på basis av skolevurdering. Men oppfølgingsarbeidet kan hemmes, slik at lærerne verken opplever nytte av arbeidet eller interessante diskusjoner. Energien en har lagt ned i arbeidet står ikke i forhold til opplevd resultat.

Om en slik skole må fortsette med gjentatte vurderingsprosesser, er det en stor sannsynlighet for at arbeidet blir av symbolsk karakter. Ved “å gi keiseren det som keiserens er”, kan de formelle prosesser gjennomføres, men med minst mulig involvering og energibruk. Relativt raskt kan vurderingsarbeidet rutiniseres med standardiserte spørreskjemaer og minst mulig bearbeiding. Konsekvensen av en ytrestyrt vurderingsprosess med kontroll som vesentligste begrunnelse, vil overveiende sannsynlig bidra til en deprofesjonalisering av lærerne i den forstand at den faglige og pedagogiske debatt vil begrenses.

I sin tilstandsrapport for skoleåret 1998/99, (s 18) sier utdanningsdirektøren i Sør-Trøndelag med bakgrunn i rapporter fra kommunene:

Med få unntak, bærer kommunenes vurdering i rapportene preg av at arbeidet (med skolevurdering) er i startfasen.

Manglene er visstnok flerfoldige, og utviklingsoppgavene står i kø:

vurderingsområdene må bli tydeligere, det må lages kriterier og indikatorer, den metodiske tilnærmingen må styrkes og bevisstheten rundt oppfølging av resultatene må bli bedre

Og når oppmerksomheten rettes mot hva som har kommet ut av slikt vurderingsarbeid, heter det:

Ingen kommuner sier så langt at de kan peke på sikre resultater av den skolebaserte vurderingen.

Dokumentasjon og kontroll er en legal grunn for skolebasert vurdering. Men det bør, etter vår oppfatning, bare være utgangspunktet for en faglig kvalifisert dialog om skolens virksomhet og ses i sammenheng med planlegging og aktuelle utviklingstiltak. Det kan være grunn til å vurdere om en i tillegg til de mer “vanlige” metodene kan bruke andre, kanskje mer kreative former for datainnsamlingsmetoder for å unngå faren for rutinisering og for at vurderingsar-

beidet blir symbolhandlinger uten betydning for videre praksis. Slike datainnsamlingsmetoder hvor en f.eks. kombinerer kunstfaglige uttrykksformer med varianter av gruppe- og plenumsdiskusjoner, vil kanskje ikke bidra til “å peke på sikre resultater”, men de kan kanskje gi grunnlag for forbedret kommunikasjon og læring i personalet.

Til syvende og sist dreier det seg ikke om tekniske og metodiske forbedringer av skolebasert vurdering for å kunne peke på sikre resultater, men å styrke den pedagogiske ledelsen ved den enkelte skole, både ved kompetanseheving og ved forbedrede rammer. Da kan skolebasert vurdering bli en del av lederstrategien ved skolen, som en vanlig og ordinær prosess. I så måte deler vi SU's oppfatning om at arbeidet er i startfasen.

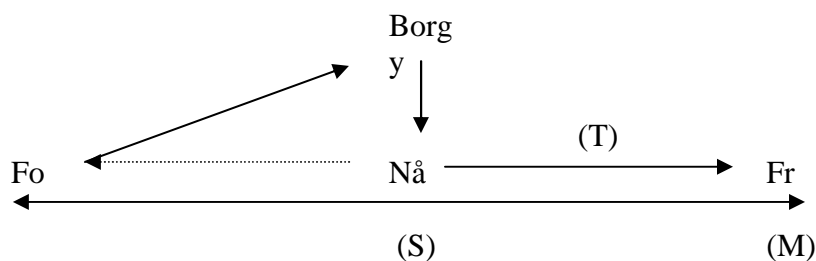
4 IKT-BASERT STUDIUM I "SKOLEBASERT VURDERING"

Undervisningsopplegget

Oppgaven under LUIS-prosjektet var å utvikle og utprøve dette studieopplegget. Den videre oppgave var å vurdere opplegget.

Det nettbaserte studieopplegget ble lagt inn som en modul i 10-vektallsstudiet i pedagogisk ledelse, som gikk fra vår 2000 til høst 2001. Dette var et studium som gikk inn i rekrutteringsprosjektet "Fra lærer til rektor". 32 studenter, som ble valgt ut av deres lokale skolemyndigheter, har fullført studiet.

Studieforløpet ble lagt opp med en startsamling (2 siste dager av 4 dagers sommersamling) med introduksjon av temaet "skolevurdering", og oppstart med casen "Borg skole". På denne samlinga presenterte vi den første "episoden", Borg I, med tilhørende studiemateriell. For å komme inn i tenkningen omkring skolens situasjon ved oppstart, konstruerte vi et omfattende rollespill. Deretter la vi ut de resterende periodene, Borg II, III, IV og V med tilhørende studiemateriell, på nettet. Her følger vi Borg skoles arbeid gjennom to år, og det gjennomløpende tema er vurdering, ledelsesoppgaver og problemer i den forbindelse. Hver studiedel består av : case-beskrivelse, studieveiledning, litteraturliste og oppgavesett. Tanken bak disse oppgavene, er knyttet til ideen om bruk av case-metodikk:



Det er tre typer oppgaver:

- diskusjon i mindre studiegrupper av spørsmål knyttet til case-beskrivelsen (**y**). (studiegruppene kan ha "fysisk" møte, eller legge opp til intern nett-diskusjon)
- problemstillinger til diskusjonsforum på nettet; her la vi opp til at en skulle trekke inn aktuelle problemstillinger fra egen skole og som hadde sammenheng med case-framstillinga (**S**)
- individuell oppgave, 1-3 sider

Den individuelle oppgaven gjennomføres som egen refleksjonsoppgave og sendes som E-post til kursledelsen. Utgangspunktet for denne oppgaven kunne være et hypotetisk arbeid i egen skole. De 5 innleveringene er strukturert som 5 ledd i en vurderingsprosess, slik at studentene ledes gjennom en refleksjon omkring denne prosessen. Vi hadde ikke mandat til å intervensere i arbeidet i den enkelte skole; derfor ble denne oppgaven "hypotetisk" i den forstand at studentene måtte reflektere over de muligheter en kunne utnytte i et vurderingsarbeid i egen skole med tanke på å klarlegge **S, M og T**.

Tidsskjema for arbeidet ble lagt opp:

case	presenteres	individuellt studium	gruppediskusjon	nettdiskusjon	innlevering senest
Borg I	uke 32 på samlinga	på samlinga og uke 33	på samlinga og uke 34	som plenumdiskusjon på samlinga	01.09
Borg II	uke 36, 04.09	uke 36	uke 37	20.-21.09	26.09
Borg III	uke 39, 27.09	uke 39/40	uke 40/41	16.-17.10	20.10
Borg IV	uke 43, 23.10	uke 43	uke 44	08.-09.11	14.11
Borg V	uke 46, 15.11	uke 46/47	uke 47/48	04.-05.12	08.12

og den anbefalte studieprosessen ble presentert slik:

1. Studieveiledning, case-avsnitt og oppgaver legges ut på nettadressen på en bestemt dato
2. I løpet av første uka setter den enkelte seg inn i materialet: Veiledningsnotat; case-beskrivelsen og oppgaver. Det legges også opp til individuelt litteraturstudium. Til hvert case-avsnitt har vi valgt ut ca. 80 sider pensumstoff. Pensumlista blir presentert på 1. samling.
3. I løpet av andre uke samles studiegruppa for å diskutere gruppeoppgavene. Alternativt - dersom det er vanskelig å samles, diskuteres gruppeoppgavene på nettet. Vi regner med at det er tilstrekkelig med ett gruppemøte pr. case-avsnitt.
4. I den tredje uka legges det opp til en nettdiskusjon over to dager. Her kan gruppa og den enkelte presentere problemstillinger som er aktualisert i studieperioden, og en kan reagere på og kommentere, gi svar på problemstillinger som andre har reist. Som et startpunkt vil studieledelsen presentere en sentral problemstilling. Det er opp til gruppa og hver enkelt å bestemme hvilke problemstillinger en vil engasjere seg i, men vi forventer at alle orienterer seg om diskusjonene som foregår på nettet.
5. I løpet av perioden, og senest før neste case-avsnitt legges ut, gir den enkelte et svar på den individuelle oppgaven som følger hver case. Til sammen dekker de fem individuelle oppgavene et planleggingsforløp av en vurderingsprosess. Vi forventer et kortfattet svar (1 – 3 sider) som sendes inn som vedlegg til E-post.

Den nettbaserte modulen forventer en studieinnsats stipulert til 160 arbeidstimer, hvor ca ½ del knyttes til “lærerstyrt” opplegg og resten til selvstudium og oppgaveløsning. Vi stipulerte følgende tidsbruk

Studieperiode	Styrt undervisning - forelesning - styrte studieoppgaver	Selvstudium - litteraturstudie - oppgaveløsning - eget utviklingsarbeid
1.samling case I	24 timer	31 timer
case II	10 timer	10 timer
case III	10 timer	10 timer
case IV	10 timer	10 timer
case V	10 timer	10 timer
avsluttende arbeid	10 timer	15 timer
stipulert tidsbruk:	74 timer	86 timer

Casen, Borg skole, er presentert i vedlegg (vedlegg 1), og den hadde fokus på forskjellige forhold ved skolevurdering:

- Borg I: Skolevurdering med vekt på kontroll
Organisasjonsanalyse (omfattende)
Ekstern vurdering/ekstern initiativ til vurdering
- Borg II: "Skreddersydde" opplegg knyttet til spesifikke spørsmål/problemstillinger
- Borg III: Bruk av andre datainnsamlingsmetoder enn spørreskjema; gallup-undersøkelser; mediakritikk
- Borg IV: Skolevurdering med utgangspunkt i legalitet (først og fremst læreplanen)
Skolevurdering med utgangspunkt i legitimitet ("København-modellen")
Skolevurdering med vekt på oppfølgende diskusjon/læring; gruppesamtaler
- Borg V: Teoribasert skolevurdering; kulturanalyse
Skolevurdering som grunnlag for planlegging

4.2 Vurdering og kommentarer til introduksjonen av nettstudiet på 1. samling

Vi tok inn data fra sommersamlinga (1.samling) i august 2000 hvor vi introduserte Borg skole (vedlegg 1) med case-beskrivelse og rollespill, og hvor vi arbeidet oss igjennom oppgavene som hørte med til første periode, slik at strukturen for arbeidet med de neste episodene ble gjennomført. (vedlegg 2)

På første samling etter at hele opplegget var gjennomført (januar 2001) tok vi på nytt inn data som gjaldt hele opplegget, hvor vi også knyttet noen spørsmål til oppstarten (vedlegg 3)

4.2.1 Svarfrekvens

Da sommersamlinga gikk av stabelen var det 33 studenter tilknyttet studiet. På samlinga i august deltok i gjennomsnitt 26 studenter hver dag, med noe varierende frammøte fra dag til dag. Av disse svarte 23 på spørreskjemaet i august. I januar fikk vi inn 27 svar. 25 av disse har meldt at de deltok på samlinga. Det betyr at flere av de som ikke var til stede på sommersamlinga, heller ikke har svart på skjemaet.

4.2.2 Vurdering like etter at første samling var gjennomført

De første reaksjoner (i august) tyder på at de fleste studentene som deltok, kom godt inn i studieforløpet, og at interessen for det videre arbeidet med casen ble vekt. Den positive holdningen uttrykkes fra en av deltakerne:

"Synes nettstudiet virker "kjempeinteressant". Borg skole-casen er både gjenkjennelig, "provoserende" og grundig beskrevet."

Noen gir uttrykk for at gruppearbeidet var en viktig forutsetning for et vellykket resultat. Den største usikkerheten for det kommende studiet var knyttet til tidsbruk ("føler tidspress ved siden av full jobb"), arbeidsmuligheter for de små studiegruppene og til en ukjent arbeidsform som et nettstudium innebærer:

"Utbyttet av gruppearbeid og diskusjoner i studentgruppa er stort. Kan diskusjonsforum på nettet, pluss gruppearbeid med casen gi like godt utbytte/erstatte den planlagte samlinga i oktober? Dette blir spennende å se ... Har aldri deltatt i "nettstudium"."

4.2.3 Vurdering i etterkant (i januar)

Etter at studiet var gjennomført, og studentene kan se opplegget litt i sammenheng, forsterker de første inntrykkene seg.

IKT-studiet er en del av studiet (10 vekttall) som dreier seg om pedagogisk ledelse. Flere lederoppgaver skal gjennomføres på forskjellige områder. I studiet har vi valgt ut noen sentrale arbeidsområder, hvor skolebasert vurdering er et av disse. Ett av våre dilemmaer har vært hvor mye vi skal legge vekt på "temaet" vi tar opp (skolebasert vurdering) før vi fokuserer på ledelse av slike oppgaver. Studentenes kompetanse varierer, men det er en entydig oppfatning at det var bra at vi tok opp temaet om skolevurdering før vi fokuserte på ledelse. (Dette ble gjort de to første dagene på sommersamlinga, dvs. før selve arbeidet med casen startet opp.) Dette spørsmålet er i og for seg ikke knyttet til IKT-studiet. Det dreier seg om forholdet mellom "substans" og "ledelse".

Vi valgte også å gjennomgå arbeidet med første case-avsnitt på sommersamlinga, og da følge samme struktur som vi senere la opp i nettstudiet (med case-avsnittene II – V). Dette blir også vurdert svært positivt.

Vi valgte også å konstruere og gjennomføre et rollespill knyttet til casen. Hovedpoenget var å skape større grad av involvering for å opprettholde en interesse for det videre arbeidet (et større "studietrykk"). Ingen er uenige i at dette skjedde, selv om bare 1/2-delen av studentene er helt enige i utsagnet. (men 17 er "enig" eller "delvis enig" i at rollespillet skapte økt interesse for casen)

Ut fra våre erfaringer ser det ut som at et nettstudium bør forberedes og startes opp i en "fysisk samling" dersom en vil beholde interessen gjennom studieprosessen. Spesielt viktig ser det ut til å være at nettstudium som skal gå gjennom flere etapper, har innebygd en fast struktur. Denne strukturen bør en gjøre seg kjent med på før-samlinga, ikke bare ved informasjon, men ved konkret gjennomføring av arbeid etter en slik struktur.

Videre ser det ut som at et poeng er å skape en sterkest mulig involvering i studieinnholdet på forhånd. Det kan gjøres på flere måter. I vårt tilfelle, hvor vi la vekt på at en case skulle være gjennomgangsmomentet i studiet, prøvde vi å invitere deltakerne "på innsida av casen", ved å la de delta i et rollespill hvor de gikk inn i roller fra case-skolen.

Mye av "studietrykket" opprettholdes av godt fungerende studiegrupper. Våre deltakere kom fra flere kommuner i fylket, og det dannet seg naturlige "geografiske" grupper. Nesten alle er fornøyd med det. Men ikke alle var fornøyd med gruppearbeidet som fulgte senere i studiet, og noen av disse (2 stykker) gir uttrykk for at gruppedannelsen kunne vært styrt noe sterkere.

Som sagt synes det å være av avgjørende betydning for studiet at det er etablert studiegrupper som fungerer godt. Flere faktorer er avgjørende for at så skal skje. Delvis dreier det seg om å formulere gode gruppeoppgaver som inviterer til faglig diskusjon, og delvis dreier det seg om å skape en allmenn bidra i forpliktelse til å gruppearbeidet i løpet av studieperioden. Hvordan grupper dannes kan også ha

betydning. Prosedyre for gruppedannelse er kontekst-avhengig, og må vurderes i hvert enkelt studieopplegg. Forutsetningene for gruppearbeidet og forventningene til gruppearbeidet bør klarlegges på forhånd. Men dersom noen kommer i svakt fungerende grupper, eller sågar ikke deltar eller involverer seg i gruppearbeidet, kan det være vanskelig å fange opp slike problemer og/eller veilede underveis i studiet.

Utfordringa for en nett-didaktikk ser ut til å være å bidra til at studiegrupper dannes, motivere for innsats og skape grunnlag for forpliktende samarbeid. Forventningene til gjennomføring av arbeidsoppgaver bør være tydelige.

Det har vært framholdt som en selvfølge at et nettstudium er helt avhengig av at deltakerne har kompetanse til å gjennomføre de tekniske operasjoner som er nødvendige for å motta meldinger, sende meldinger og delta i de funksjoner som studieopplegget krever. Derfor har det vært hevdet at et slikt studium bør inneholde et (frivillig) IKT-kurs som del av studie-oppstart.

Vårt opplegg var teknisk sett relativt enkelt, hvor hovedmomentene var mottak og sending av E-post med vedlegg, finne fram til nett-sidene hvor fagstoff og oppgaver ble presentert, kode seg inn på og delta i diskusjonsforum. Vi gjennomgikk disse funksjonene helt konkret på sommersamlinga, som informasjon og demonstrasjon, men la ikke opp til at studentene skulle prøve ut dette. Det ser ut som om så å si alle mener at dette var tilstrekkelig. Likevel ser vi (i et senere spørsmål) at 9 deltakere mener at de ble hemmet i studieinnsatsen pga. IKT-problemer. Vi tror at det har mer å gjøre med installasjon og funksjon av egen PC, og ikke hvordan en skal ta seg fram når utstyret fungerer. Det er få av deltakerne som kommenterer dette spørsmålet, og det tyder på at de fleste ser få problemer med IKT-problemer. Likevel er det viktig nok for de som evt. har problemer. En uttalelse fanger opp både det at tekniske problemer oppstår, og det at en trenger brukerstøtte underveis og ikke i forkant:

Manglende erfaring med E-post-systemet gjorde at oppgaven ble "svartmalt", men å prøve seg fram gjør at en lærer. Mer instruksjon i starten ville nok ikke ha hjulpet, en må ta det etter hvert.

Etter vår erfaring er forutsetningen for å delta i et nettstudium at PC-utstyret fungerer for den enkelte deltaker. Når det gjelder studieopplegg, må det være tilgjengelig informasjon om hvordan nødvendige "grep" skal utføres. Siden kompetansen varierer svært, bør studieopp-legg tilby individuell veiledning, men (på vårt nivå) ser vi ikke behov for et eget IKT-kurs. Derimot synes det viktig at de som får problemer, kan få brukerstøtte underveis. Mer kompli-serte opplegg, for eksempel hvor alle skal operere ut fra egen hjemmeside, vil muligens fordre sterkere IKT-støtte.

4.3 Vurdering og kommentarer knyttet til resten av nettstudiet (Data, se vedlegg 4)

4.3.1 Studiedeltakelse

Nesten 2/3 oppgir at de har brukt mindre tid enn de stipulerte 160-timer, bare 1 mener at han/hun har brukt mer tid. Stort sett har de fleste deltatt i studiegrupper, svart på innleveringsoppgavene og lest den angitte litteraturen. Innleveringsoppgavene var tenkt som obligatoriske, men ved en forglemmelse ble dette ikke uttrykt, verken skriftlig eller muntlig. Vi registrerte 2

studenter som ikke leverte noen oppgaver, og i spørreskjemaet er det også 2 som svarer at de ikke leverte noen oppgaver. Men en av disse kommenterer:

”Jeg har skrevet svar på alle oppgavene uten å sende de inn”

Noen få har bare i noen grad deltatt i studiegrupper (8) og lest litteraturen (5). Det er deltakelse i nettdiskusjonen som har sviktet, selv om de fleste ”har vært innom”, og noen av de som ikke har deltatt, sier at de har registrert diskusjonen ved at de har sett innleggene.

Studieinnsatsen har for de fleste vært ujevn, med periodiske topper knyttet til de oppgaver som ble definert i tidsskjemaet, for eksempel innlevering av oppgaver på bestemte tidspunkt. Vi vil tro at noen studenter har følt seg fanget av tidsklemma. Individuelle kommentarer tyder på at presset med å være i full jobb, skal delta i et lederprosjekt og samtidig følge opp studiet har vært følsomt for disse. Det eksemplifiseres ved følgende uttalelse:

”Det ble mange ting på en gang; nettdiskusjon, innleveringsoppgave, case-diskusjon i grupper og ikke minst utviklingsprosjekt på skolen. Vi fikk liten tid til å diskutere noe inngående.”

Det har tydeligvis gått ut over studieinnsats siden over halvparten har brukt mindre tid enn det som var stipulert. Og det er nok de fleste klar over, en sier for eksempel

Har brukt mindre tid enn 160 timer, men hadde nok hatt et bedre utbytte av studiet hvis jeg hadde brukt mer tid og lest mer av litteraturen”.

Studieplanen hadde ikke eksplisitt definert disse studieoppgavene som obligatoriske. Men forventningene om at det skulle gjøres, var klare. Det ser ut som om det vil være en utfordring å øke forpliktelsen til større grad av deltakelse i studieprosessene, på tross av at rammene som gjelder for flere unge lærere, kan skape tidspress for disse. Spesielt viktig synes det å utvikle en nettdidaktikk som kan styrke deltakelse i nettdiskusjoner.

[Fra rekrutteringsarbeidet for studiedeltakelse har vi fått vite at noen deltakere hadde fått inntrykk av at dette var et studieopplegg hvor en i stor grad kunne flyte på sin praksiserfaring og at hovedvekten av arbeid lå på gjennomføring av et lederprosjekt i egen skole. For noen deltakere er det rimelig å tro at følelsen av tidsklemme skyldes at forventningene om arbeidsinnsats i studiet ikke er samsvarende med de strukturerte krav som møtte disse i nett-studiet. Samtidig er vi kjent med at deltakere fra de forskjellige kommunene har fått forskjellige betingelser for å delta i studieopplegget. Det kan skape misnøye hos de som mener de har de dårligste betingelsene. Men følelsen av tidsklemme er sannsynligvis også knyttet til de reelle arbeids- og tidsrammer den enkelte har.]

4.3.2 Egenvurdering av studieutbytte

Det ser ut som at samtlige har hatt et godt utbytte av studiet. Fra andre sammenhenger har vi data som viser at det en opplever er vanskeligst med skolebasert vurdering, er ”å gå fra data til utviklingsplanlegging”. Å legge opp til datainnsamling, samt analyse og vurdering på bakgrunn av data, oppfattes ikke som så vanskelig. Det kan være grunnen til at 12 studenter mener at ”innsikt i skolebasert vurdering som ledd i dokumentasjon av skolens virksomhet, og som grunnlag for skolebasert utviklingsarbeid” (vår uthevelse her) er økt bare i noen grad. Kompetansen for ”å delta i tilrettelegging av skolebasert vurderingsarbeid” vurderes mer positivt av de fleste. Og det var det denne studieperioden handlet om! At 23 sier at holdningen

til bruk av skolebasert vurdering har endret seg i positiv retning, er spesielt gledelig. Vi hadde ikke mandat til å legge opp et vurderingsarbeid i den enkelte skole, men noen få har likevel tatt initiativ og har fått gjennomslag for å gjøre det:

”Jeg har vært med på skolebasert vurdering ved egen skole i samme periode som dette studiet. Det har vært meget lærerikt.”

Det er selvfølgelig vanskelig å samkjøre skoleprosesser med utgangspunkt i den enkelte skoles behov og interesser, med studieprosesser i et frittstående studium. Men slike utsagn indikerer at studieopplegg som er knyttet til skoleutviklingstiltak i skoler/kommuner, hvor studenter deltar som representanter for sine skoler, og hvor de samtidig sitter i posisjoner som for eksempel medlem av prosjekt- eller plangrupper, vil gi god uttelling både for skolene og for den enkelte student.

Selv om en del studenter (ca 2/3) har hatt vanskelig for å følge opp studiet ut fra våre forventninger til studieinnsats for 2 vektall, har studieutbyttet blitt vurdert særlig positivt.

4.3.3 Studiemotivasjon

At studieutbyttet er blitt så bra, henger i stor grad sammen med at de fleste melder om positiv studiemotivasjon. Dette ser ut til å henge sammen med fagligheten i opplegget. Både inn-holdet i casen, innleveringsoppgavene og arbeid med pensumlitteraturen har fengst og skapt interesse. I tillegg har de fleste positiv opplevelse av det faglige arbeidet i studiegrupper. Derimot ser det ikke ut som om IKT-opplegget som sådan, og spesielt nettdiskusjonen, har bidratt til positiv studiemotivasjon. Det lange fraværet av fysiske samlinger har tydeligvis bidratt til å legge en demper på studiemotivasjonen.

Selv om IKT-studium for de fleste er nytt og kanskje kunne være en spennende erfaring i seg selv, så er det tydelig at utfordringa for å utforme et IKT-studium som opprettholder en god studieprosess, ligger i å utforme en god nett-didaktikk. Her vil det være av avgjørende betydning å bidra til at studiegrupper fungerer godt. Et nettstudium bør tydeligvis også ”strammes opp” ved å legge inn fysiske samlinger underveis. Vi vil tro at de som ikke har hatt særlig utbytte av å arbeide i studiegrupper og/eller som bare i liten grad har arbeidet med studieoppgavene, har opplevd studiet som mindre interessant enn de som melder om ”at det har vært interessant”.

4.3.4 Det faglige arbeidet knyttet til case-studien.

Vårt nettstudium var basert på følgende faglige ideer:

- 1. Målet var å bidra til økt kompetanse for å lede arbeidet med vurdering i skolen. Vi fokuserte på ledelse av skolebasert vurdering (spørsmål om ledelse av elev-vurdering ble i større grad knyttet til litteraturstudiet).*
- 2. Det faglige fokuset ble presentert i en case. I diskusjonen rundt casen kan deltakerne delta fritt. De slipper å forsvare eller angripe praksis på egen skole. Samtidig kommer deltakerne fra forskjellige praksiserfaringer; casen skal bidra til en felles referanse-ramme for det faglige arbeidet.*
- 3. Casen må være ”realistisk” i den forstand at elementene som inngår i casen er gjen-kjennbar. (derfor er det lagt stor vekt på å utvikle casen i samspill med skoleledere)*

4. Casen må, i løpet av studieperioden, omfatte de mest sentrale spørsmål (eller faglige temaer) som berører skolebasert vurdering.
5. Studieveiledning til hvert case-avsnitt og litteraturstudiet skal bidra til å sette casen inn i en faglig ramme og gi muligheter til faglig fordypning om ledelse av skolebasert vurdering.
6. Arbeidsoppgavene som fulgte hvert case-avsnitt hadde tre perspektiv:
 - Gruppeoppgaver for diskusjon i studiegrupper (som kunne være virtuelle, men som i vårt tilfelle var "fysiske"): Spørsmål knyttet til casen for å gi muligheter til en åpen faglig diskurs. Poenget var derfor ikke å diskutere Borg skole som sådan, men indirekte å diskutere faglige spørsmål om skolebasert vurdering.
 - Nettdiskusjon om egenopplevde/dagligdagse problemstillinger. Med utgangspunkt i den faglige behandling av casen (og litteraturstudium) inviterte vi til meningsutveksling om reelle problemstillinger knyttet til egne erfaringer
 - Innleveringsoppgaver, løsrevet fra casen, men som til sammen simulerte en framtidig eller hypotetisk planleggingsprosess for skolebasert vurdering.

Så å si alle gir uttrykk ("enig" eller "delvis enig") for at hovedintensjonene ble oppnådd

- Case-metodikken bidro til å skape en felles referanseramme, slik at diskusjonen i studiegruppa ble god
- Studieveiledningen var en grei faglig introduksjon til hvert case-avsnitt
- Etter hvert dekket studiet av Borg skole de mest sentrale spørsmål som gjelder "skolevurdering"
- Leseforslag/pensumlista var et godt grunnlag for å gi en teoretisk/faglig fordypning
- Innleveringsoppgavene bidro til å se både deler og helheten ved planlegging av skolevurdering (her er 1 "delvis uenig")

Når vi på forhånd diskuterte case-metodikk i forhold til en mer systematisk "disiplinorientert" tilnærming, var vi opptatt av om studiet av "Borg skole" (som spesifikt eksempel) ville overskygge det generelle studiet om "ledelse av skolevurdering". Knappt 1/3-del (8) av studentene er "delvis enig" i at så skjedde, selv om et flertall (15) mener at så ikke var tilfelle. Vi vil tro, uten at vi har databelegg for det, at denne tredelen - og like mange som mener at det ville vært bedre å bli ledet gjennom et teoretisk studium - knytter det til egen opplevelse av "hvordan et studium skal være". Ingen av deltakerne hadde tidligere erfaringer med en studieprosess som i så stor grad lener seg mot en case-ramming. Likevel er det et flertall som er uenige i at studiet "gjorde at vi ble mer fokusert på Borg skole", og et ennå større flertall (17) er uenige i at "det hadde vært bedre å bli ledet gjennom teoretisk pensum".

Vi så for oss muligheten for motivasjonssvikt i løpet av studieprosessen. Valget av case-metodikk, hvor vi i fem avsnitt avslørte mer og mer fra Borg skole, ville bidra til å holde interessen oppe for studiet – mente vi. Selv om det ikke er så mange (9) som er helt "enig" i dette, er det likevel et klart flertall (17) på enighetssida. Bare 1 er "delvis uenig" i at "case-metodikken bidro til å holde interessen for studiet oppe".

Det er størst uenighet om "innleveringsoppgavene ble for omfattende, og tok for mye tid". Her er det nesten like mange på enighet (8)- som på uenighetssida (12). Når vi ser dette i sammenheng med at flertallet mente at de la ned mindre tid i studiet enn de stipulerte 160-timene, og i et senere spørsmål hvor et stort flertall (16 mot 9) gir uttrykk for at "oppgave-løsninga blir instrumentalistisk: Mer viktig å få gjort oppgaven

enn å arbeide for faglig utbytte”, ser vi den omtalte tidsklemma som et bakteppe for slike oppfatninger.

Det er sannsynlig at vi ser en forskjell i studentoppfatninger ut fra hvilken holdning og hvilke forventninger en møter studiet med. Studieinnsatsen i de deler av studiet (10-vektallsenheten) som er bygd på samlinger og selvstudium, kan reguleres av den enkelte. I nettstudiet som strukturerer arbeidsinnsatsen gjennom studieoppgaver, blir det mer tydelig hva som kreves av innsats. Vi vil da tro at studenter som arbeider godt med oppgavene og litteraturstudiet, uten å føle seg presset av tiden, i større grad en andre får et bedre faglig utbytte og ser mer positivt på studiekravene. De som forventet mindre innsats, og de som har trangere arbeidsrammer, blir i større grad presset av tiden, og kan oppleve studieprosessen som mer ”instrumenta-listisk”.

Det ser ut som om ideen om å bygge et (tidsbegrenset) nettstudium på en case som er gjennomløpende i hele studieprosessen, har fungert godt i vårt opplegg. Men vi ser det som nødvendig at ideene i de 6 refererte punktene, følges opp. En stor utfordring dreier seg om å innstille studenter på realistiske arbeidskrav og studieinnsats, med fokus på eget læringsutbytte ved å følge opp arbeidskrav. Et moment (som ikke vi fulgte opp) kan være å be studentene definere sine egne læringsmål i starten av studieopplegget og følge opp forventningene om loggskrivning i sterkere grad enn det vi har gjort.

Nettdiskusjonen har gitt oss størst grunn til ”bekymring”. Oppslutningen om den har på ingen måte svart til våre forhåndsforventninger. Som lærere valgte vi å holde en lav profil; det skulle være deltakernes forum hvor lærere verken skulle legitimere meninger eller vurdere innlegg.

I første omgang (Borg II) la vi ut et ”vanlig” diskusjonstema, slik vi ofte gjør i vanlige klassesituasjoner. Diskusjonsforumet var forutsett å gå i to dager. Men den dynamikk som vanligvis skjer i klassen, uteble – selvfølgelig. For det første var denne metodikk like ukjent både for oss som lærere og for de fleste studentene. Skriftlige diskusjonsinnlegg er tydeligvis en annen sjanger enn muntlige innlegg; det som er skrevet, ligger der, og andre kan ta seg god tid før de reagerer. Da blir innholdet i innlegget mer ”alvorlig” for den enkelte. Dessuten var diskusjonstemaet formet som en ”studieoppgave”. Vårt inntrykk er at de fleste studentene som reagerte med innlegg, gjorde dette som gruppedeltakere. De diskuterte ”diskusjonsoppgaven”, og svarte med innlegg som til forveksling var korte ”besvarelser”, lite egnet for diskusjon. Derfor var det så å si ingen reaksjoner på andres innlegg, de henvendte seg nesten uteluk-kende til ”oppgaven”.

Neste gang (Borg III) forsøkte vi oss med å formulere diskusjonsoppgaven som en (provo-katorisk) påstand, noe vi regnet med at studentene ville reagere på. Dessuten utvidet vi diskusjonsforumstida til tre dager. Det kom noen flere innlegg, også kommentarer til hverandres synspunkter.

I tredje omgang (Borg IV) utfordret vi deltakerne til selv å stille spørsmål, generert fra temaet i casen, og vi utfordret innleggene til å be om reaksjoner fra andre. Slike innlegg kom, men relativt få pr. innlegg. Til sammen kom 27 innlegg, hvor flere representerte studentgrupper (ikke bare enkeltpersoner). Noen innlegg fikk ikke noen svar, noe som sannsynligvis virket demotiverende på den/de som hadde formulert

spørsmål slik vi ba om. Siste gang (Borg V) gikk vi tilbake til formen med "provokatorisk påstand".

På spørsmål til deltakerne om "hvilke former har fungert best som inspirasjon (vår uthevelse) til å delta i nettdiskusjonen", svarer de fleste (13) "påstander som grunnlag for diskusjon", og flere (9) "formulere egne problemstillinger", mens kun 1 sier "studieoppgave".

Det ligger en stor utfordring i å utvikle opplegg for hvordan nettdiskusjoner kan organiseres. Vår oppfatning er at en i større grad bør utvikle induktive former, hvor deltakerne inviteres til og får ansvar både for å gi utgangspunkt for nettdiskusjoner og til å gi feed-back/reaksjoner på andres innlegg. Videre må det understrekes at det dreier seg om studentenes eget forum for ideutveksling, diskusjon og utprøving av synspunkter; det er et bidrag til å støtte læreprosessene. Det er ikke for å tilfredsstille lærernes behov for å få reaksjoner på sine problemstillinger. Lærernes rolle i nettdiskusjonsopplegg bør også diskuteres.

Vi vil også tro at egen mangel på erfaringer og mangel på IKT-kompetanse, gjør at vi ikke ser mulige alternativer for gode nettdiskusjoner, både når det gjelder valg av program og valg av tilnæringsmåte.

4.3.5 Andre forhold ved nettstudiet

Nettstudiet gir muligheter til å frigjøre seg fra "tid og rom". Ønsket er å skape muligheter for en god interaksjon mellom studenter og lærere, mellom studenter og mellom studenter og lærestoff. Men samtidig må en framholde at strukturering av "tid og rom", dvs at en arran-gerer "fysiske møter" på bestemte tidspunkter gir muligheter for en fyldigere og grundigere kommunikasjons- og kontaktform en tilfelle er med E-post og virtuelle møter.

I vårt opplegg viser det seg at behovet for å komme i en (fysisk) studiegruppe som fungerer godt, oppfattes som viktig for hele studieprosessen. (20 er enige i det, mens 5 er "delvis enig") Behovet for faglig diskurs og for å delta i et faglig miljø blir ivaretatt her. Selv om vi ikke har hatt mange samlinger tidligere (i 10-vektfallsenheten), og disse i vesentlig grad er preget av faglig formidling og undervisningssamtaler, uttrykker nesten alle (23) at det har vært "negativt å miste kontakten med hele studiegruppa over en lang periode". Flertallet (16) mener imidlertid at det har vært "fint å kunne styre studieinnsatsen selv ved å kontroll over tid og rom", selv om flertallet også mener at det er et tap å fungere faglig "overfor en skjerm" i forhold til faglig funksjon i en studentgruppe.

Kontaktforholdet ser også ut til å spille en rolle ved individuell veiledning. Etter vår oppfatning bidro E-post-tilbakemelding en større grad av individualisert tilbakemelding på oppgave-løsning, enn hva tilfellet er i vanlige undervisningssituasjoner (og det var et tidskrevende arbeid). Det var imidlertid flere (12) som mente at "tilbakemeldinger ved E-post blir for svak i forhold til personlig kontakt". Men like mange (12) er uenige i dette

Studentoppfatningene er imidlertid ikke så entydige i spørsmål om nettstudiet generelt, som det som var tilfelle med case-metodikken i nettsammenheng. Det er omentrent like mange som er enig i at det er "vanskelig å motivere seg for å ta del i et

nett-studium, som er uenige i det samme. Det er mange som er enige i at et IKT-studium blir mer målretta enn tilfellet er med å delta i et vanlig studium, og som er enige i at mulighetene for kontakt med medstudent-ter og med lærere blir bedre i et IKT-studium. Men det er flere som er uenige i det samme. Vi aner en dualisme hvor grunnsynet på IKT-opplegg og grunnsyn på hvordan utdanning skal organiseres, slår ut i svar på de enkelte items, de som er negative til IKT-studium som sådan, har jevnt over mest negative svar.

Svarene indikerer at folk er forskjellige (!) Det som passer for noen, passer i mindre grad for andre. Det indikerer at et IKT-studium bør legges opp med varierte studieformer. Vi vil tro at behovet for å delta i et "fysisk" studiemiljø varierer med innholdet i studiet og studentenes motivasjon for å delta. Det vil også være en avveining av økonomisk gevinst og tidssparing i de forskjellige opplegg. Men i vårt opplegg, hvor deltakere kan reise fram og tilbake på samme studiedag, og hvor temaet er pedagogisk ledelse, dvs en oppgave som krever interaksjon med medarbeidere, ser vi behov for "fysiske møter" som integrert del av et studieopplegg. Behovet for faglig kontakt, for diskusjoner og avklaringer, for innflytelse på studieopplegg vil bli bedre ivaretatt. Det vil sannsynligvis også styrke studiemotivasjonen. Men samtidig ligger det goder i å selv kunne styre sin studieinnsats i rom og tid, både når det gjelder selvstudium og oppgaveløsning. Flertallet er absolutt ikke for å kutte ut IKT-studiet i vårt opplegg. (16 mot 6) Men uansett: Deltakelse i en godt fungerende studiegruppe er et viktig bidrag til å opprettholde "studietrykket". Samtidig må relevansen i det faglige opplegget oppfattes som tilfredsstillende. Utfordringa ligger først og fremst i å "orkestre" en studieprosess hvor studieintensiteten vedlikeholdes gjennom hele studieperioden.

Drop-out-problematikken er vanligvis knyttet til IKT-baserte studier. Til dels har det sammenheng med mangel på kontakt med faglig miljø og med selvstyring av egen studie-prosess. En deltaker har i løpet av perioden meldt at han avslutter studiet. Vedkommende begrunnet det med sin arbeidssituasjon som vanskelig lot seg kombinere med forventet studieinnsats. Han la imidlertid til at innholdet i studieopplegget hadde vært meget relevant og at han hadde hatt stort utbytte av å følge med i studiet. To studenter har ikke deltatt i noe av IKT-studiet, men (som antydnet ovenfor) har de gitt inntrykk av at de har fulgt med. Vi vil anta at de det gjelder, har deltatt i studiegrupper, har lest i studielitteraturen og har fulgt med i hva som er gitt som studieoppgaver. (I vår sammenheng er det kanskje mer et problem for den enkelte student og den arbeidsgiver som har rekruttert studenten til studiet, enn det er for oss som faglig ansvarlige)

Det ser ut som det er en utfordring å bidra til tidsstyring av studiet, slik at arbeidskrav ikke "vokser deltakerne over hodet" og derved kan bidra til frafall i studiet. Derimot mener vi at det ikke er noen vei å gå ved å lette trykket på deltakerne ved mindre krav om innsats og tidsbruk. Derfor bør det gjøres tydelig hvilke forventninger og hvilke krav som gjelder for studieinnsats.

4.3.6 Forbedringsforslag

I spørreskjemaet peker vi på at et vellykket nett-studium er avhengig av god interaksjon med medstudenter, med lærestoffet og med faglærere. Vi ba om at studentene kunne peke på noen moment som kunne bidratt til en bedre studieprosess.

18 (av 27) har gitt kommentarer til dette spørsmålet. Men det er bare ett tema som peker seg ut ved at flere (8) er opptatt av det, nemlig ønske om flere samlinger underveis i IKT-studiet. Fra en av deltakerne uttrykkes det slik:

Læringsmiljøet blir negativt når en mangler treffpunkter, vi mangler den sosiale dimensjonen – interaksjonen – i læreprosessen. Tilbakemeldingene på arbeidet var bra, og de andre momentene som nevnes godt nok. Det viktigste er å forbedre den sosiale kontakten og få til faglige treff. Dette fungerer som inspirasjon, slik at min ”motor” har manglet smurning utover høsten. Studiet ble tyngre enn det ville ha vært dersom vi møttes oftere. (Gruppen har ikke fungert etter intensjonene)

Denne studenten nevner at studiegruppa fungerte dårlig. Det nevnes også av andre, for eksempel:

Vanligvis var vi bare to til stede, og det er litt for få for å få ”sving” på diskusjonen. (Ser at det er vår feil at vi ikke prioriterte gruppearbeidet) Større vektlegging fra studieledelsen om diskusjonsgruppene ville vært bra.

Andre nevner at de ville ha ønsket mer kontakt med faglærerne, både for å kunne få bedre respons med oppfølgingsmuligheter når det gjelder oppgavebesvarelser, og for å drøfte valg av egne utviklingsprosjekter i tilknytning til skolevurderingsarbeid. Spesielt når det gjelder respons på innleveringsoppgavene, er det noen (3) som har opplevd den for utilstrekkelig:

Tilbakemeldingene var for dårlige. En kort kommentar (og temmelig intetsigende) på noe jeg har jobbet med, er for dårlig. Det var lite kommentarer til det jeg faktisk hadde skrevet. Med slike diffuse tilbakemeldinger var det vanskelig for meg å vurdere om jeg var på rett spor.

Selv om bare tre nevner dette momentet, kan selvsagt flere ha opplevd tilbakemeldingene som litt for snever. Andre gir imidlertid uttrykk for at de har fått grei tilbakemelding, for eksempel ”Fint at dere prioriterte å gi tilbakemeldinger på de innleverte oppgavene. Det var nyttig.” Ellers er noen opptatt av bedre oppdatering av nettsidene, tydeligere oppgaver og muligheter for å legge ut egne problemstillinger i diskusjonsforumet.

Det er lett å være enige i at de momenter som påpekes, kunne ha vært bedre ivaretatt. Det er også lett å se at de som melder at de har vært i studiegrupper som har fungert godt, er mest fornøyd og det er de som minst savner mellomliggende samlinger. For senere opplegg bør en klart ivareta

- flere samlinger
- bygging av studiegrupper med klare forventninger til samarbeid og oppgave-løsning
- vektlegging av konkret tilbakemelding og vurdering av innleveringsoppgaver
- bedre gjennomtenkning av hvordan diskusjonsforum bør legges opp, for eksempel hvordan en kan involvere studentene i problemformuleringer, og hvordan en kan legge opp interne diskusjonsgrupper innenfor storgruppa
- bruk av IKT-kompetanse til de tekniske løsninger.

Det som er vanskelig å gjøre noe med, er å tilpasse studieinnhold og studieinnsatsen til den enkeltes jobbsituasjon. I så måte er det typisk at noen få nevner at arbeidet var for omfattende, selv om de samtidig melder at arbeidsinnsatsen lå under de stipulerte 160-timene. Her må det være arbeidsgivers ansvar å legge studieforholdene til rette for den enkelte. Som faglig ansvarlig kan vi ikke redusere forventninger om innsats, innhold, omfang og nivå - i forhold til den vektallsbelastning studiet skal ha.

Men selv når vi ber om forbedringsforslag, skinner det igjennom at de fleste er fornøyd med opplegget, når en først skulle arrangere et nettbasert opplegg:

Studieprosessen har vært god. For meg som kommer fra universitetet, har det vært en overraskende positiv opplevelse å se den tette, solide oppfølginga som Bjørn og Marit gjennomfører. Opplegget bør fortsette på samme vis.

5 TILBAKEBLIKK PÅ IKT-OPPLEGGET

5.1 Tema for vår undersøkelse

På samlinga i mars-01, etter å ha fått nett-opplegget på avstand, ville vi komme tilbake til det som var tema for vår undersøkelse:

*I et nettbasert studium øker den fysiske avstand mellom student og studieinstitusjon/lærer, klassegruppa er opphevd. Dette kan bidra til å svekke studieprosessen. Sentrale didaktiske spørsmål bli da *hva som skal til for å motivere for utforskende studieprosesser, hva som kan vedlikeholde og styrke studieprosessene individuelt og i studiegrupper?**

Eller mer spesifikt:

Hvordan kan et casebasert opplegg bidra i denne sammenhengen?

Spørreskjemaet vi brukte for datainnsamling, sammen med svarfrekvensene er lagt ved (vedlegg 5)

Vi har fått inn 24 besvarelser fra 32 studenter. 31 var til stede i hele eller deler av studiesamlinga. Men i snitt deltok 25 studenter hver dag, men hvor noen deltok 1 eller 2 dager. Siste dag, ved avslutningen, leverte 21 studenter inn utfylt skjema, og tre er kommet til i ettertid. Selv om de fleste som har vært til stede mesteparten av studiesamlinga, har levert, så gjelder spørsmålene forhold fra IKT-studiet i forrige semester. Det ville derfor vært av betydning å få svarene også fra de 8 som ikke har levert. Vi har imidlertid ingen grunn til å tro at disse atskiller seg vesentlig fra de som har levert, og vi går derfor ut fra at svarene er representative for hele studiegruppa.

5.2 Forventninger om studieomfang

Opplegget tilsvarer 2 vekttall, og er stipulert til 160 timer. 2/3 av deltakerne har gitt uttrykk for at de har brukt mindre tid, noe som bl.a. har sammenheng med den tidsklemme mange befinner seg i.

I spørreskjemaet antyder vi to argumenter til støtte for at forventningene til 160 timer arbeidsinnsats bør opprettholdes:

- Som ansvarlig for et studium som skal tilsvare to vekttall, kan vi ikke gå på akkord med forventninger om studieinnsats.
- Ut fra en profesjonsbetragtning, kan neppe skoleprofesjonen være tjent med studietilbud som aksepterer en studieinnsats under et vanlig stipulat.

Med dette som bakgrunn er det en relativ klar holdning blant deltakerne om at forventningene om 160 timers arbeidsinnsats bør opprettholdes. Bare 1 har svart ”nei” på dette spørsmål, mens 19 har svart ”ja” (4 ”vet ikke”).

For senere opplegg synes vår tidligere konklusjon å bli forsterket:

Det ser ut som om det vil være en utfordring å øke forpliktelsen til større grad av deltakelse i studieprosessene, på tross av at rammene som gjelder for flere unge lærere, kan skape tidspress for disse.

Men det hører også med til dette bildet at studentene også vil bruke tid til eksamenslesning, noe som også vil øke tidsbruket

5.3 Hvordan opprettholde en slik forventning

Det ser ut for at det er tre tiltak som deltakerne mener kan bidra til å styrke (forventningene om) studieinnsatsen:

- arrangere flere samlinger i løpet av studieperioden
- bidra til at jobbsituasjonen i større grad kan trekkes inn som del av, eller som premiss, for studiearbeidet
- markere tydeligere forventninger om studieinnsats på forhånd

Når det gjelder samlinger, er oppfatningene knyttet til at noe av den tid som går med til individuelt arbeid ved egen PC, kan overføres til samlinger. I tillegg vil faglige diskusjoner kunne støtte opp om, styrke og kanskje forkorte noe av den tid som brukes til individuelt studium, for eksempel ved pensumlesing.

Slik spørsmålet i spørreskjemaet var formulert, er deltakerne i stor grad enige i at studieoppgaver i større grad ses i sammenheng med jobbsituasjonen. Det kan bl.a. gjøres ved å formulere åpne oppgaver, slik at oppgavebesvarelser kan integreres med arbeid, eller med refleksjon over arbeid som er tilknyttet egen jobb.

Når det gjelder å markere forventninger, bør det ikke bare gjøres som moralsk påbud. I stedet bør det gjøres ved å beskrive et forventet studieprogram så konkret som mulig, og først og fremst begrunne arbeidskravene som ligger i programmet.

Det ser imidlertid ikke ut til å være en vei å gå å overlate ansvaret til arbeidsinnsats i ennå større grad til deltakerne selv, for eksempel ved å slippe kravet om innleveringsoppgaver og i større grad la slike oppgaver være diskusjonsoppgaver for studiegrupper. I så fall kunne studiegruppene selv avgjøre tidsbruk og innsats ved oppgaveløsning. Det er uenighet blant deltakerne om kursledelsen skal overlate til deltakerne selv å avgjøre hvor stor arbeidsinnsats de vil legge ned på studiet. Til syvende og sist er det selvfølgelig den enkelte som avgjør sin studieinnsats, men spørsmålet dreier seg om hvor tydelige arbeidskrav som kan legges inn i studiet.

I flere studiegrupper har en (slik vi er informert) arbeidet med de individuelle oppgavene som grunnlag for egne besvarelser. I andre grupper har en ikke fått arbeidet til å fungere så godt. Dette kan gi seg utslag på hvilken erfaringer den enkelte har med innleveringsoppgavene. Vi hadde indikasjoner på at noen betraktet innleveringsoppgavene ”instrumentalistisk”. Det var viktigere å utforme en besvarelse, enn hva som kunne bli et faglig utbytte ved å arbeide med

en slik besvarelse. På direkte spørsmål om dette, deler deltakerne seg: Halvparten er enige, mens den andre halvparten er uenige i at oppgavene ble løst "instrumentalistisk".

Selv om spørsmålet i spørreskjemaet var utformet generelt, er det sannsynlig at deltakerne svarer ut fra hvordan de selv ser på situasjonen. De som sier seg "enig" i at innleveringsoppgaven ble løst "instrumentalistisk", gjør det sannsynligvis ut fra egne erfaringer. Vi vil følge opp dette i den videre analyse ved å se om oppfatningene om andre forhold ved studieopplegget varierer mellom de med et "instrumentalistisk" syn på oppgavebesvarelsene og de som ikke har et slikt syn.

5.4.1 Studieutbytte og studieprosess

I studieopplegget gjorde vi noen valg for å forsterke studieprosessen og derved studieutbyttet. Vi har spurt deltakerne om i hvilken grad de mener at disse valgene bidro til en god studieprosess. Det ligger i sakens natur at alle studieopplegg kan gjøres bedre. Derfor har vi også spurt deltakerne om hva som kunne ha vært gjort for å forbedre studieprosessen.

5.4.1 Reaksjoner på opplegget slik det ble gjennomført

Vi konstaterer at alle de studietiltak vi har satt i verk og som vi har med i spørreskjemaet, unntatt ett, blir betraktet som positive ("stor betydning" eller "positiv virkning") av nesten alle deltakerne. Men selv dette ene, "nettdiskusjon for å aktivisere egne erfaringer og meninger", har flere positive (10) enn negative (6) ("ingen betydning" eller "virker negativt") svar.

Av de 312 markeringer som er gjort (13 tiltak og 24 som har svart), er det kun 1 markering på "virker negativt" og bortsett fra "nettdiskusjon" er det bare 6 markeringer på "ingen betydning". Det er overhodet ingen negative vurderinger for følgende tiltak

- *Noen få har ønsket å bygge studiet på en mer "teoretisk" gjennomgang av skolebasert vurdering; men vi bygde studiet på en case, ikke på "del-disipliner" av temaet*
- *Sterk tidsstyring: Casen var bygd periodisk, slik at nye problemer ble avdekt fra gang til gang*
- *Innleveringsoppgavene hadde en progresjon som fulgte planlegging for skolevurdering*
- *Individuelle kommentarer til innleveringsoppgavene*
- *Studieveiledning til hvert case-avsnitt, hvor noe relevant teori ble presentert (til erstatning for "mini-forelesninger")*
- *Forhåndssamling hvor case og arbeidsprosedyrer ble presentert*

Men at de fleste studietiltak blir vurdert positivt, betyr ikke at alle er betraktet som like positive. Det går et skille mellom de som mener at et tiltak var av "stor betydning", og de som har krysset av for andre alternativer. De tiltak som får mest positiv vurdering (over halvparten krysser av for "stor betydning") er

- *Individuelle kommentarer til innleveringsoppgavene*
- *Studieveiledning til hvert case-avsnitt, hvor noe relevant teori ble presentert (til erstatning for "mini-forelesninger")*

Hovedvalget vårt var å bygge opp studiet med en case. Det er ingen som har negative vurderinger angående dette valget. Men deltakerne er delt i de som mener at dette hadde "stor betydning" (10), og de som mente at det "bare" hadde "positiv virkning" (12) eller at det

”skader ikke”(2). I den videre analyse vil vi se om de med mest positiv holdning skiller seg i synet på andre forhold ved studieopplegget i forhold til de som ikke har markert for dette synet.

5.4.2 Reaksjoner om hva som kunne ha vært gjort for å forbedre studieprosessen.

I alt vesentlig ser vi at kjerneelementer som vi har bygd opplegget på, kunne ha vært styrket ytterligere. Det dreier seg om tiltak som kunne ha bidratt til bedre prosesser i ”ansikt-til-ansikt”-samlinger. Noe paradoksalt kan en si at vi sannsynligvis vil få et bedre nettbasert studium dersom fysiske samlinger kan støtte opp studiearbeidet.

Først og fremst mener studentene at vi skulle hatt flere samlinger underveis i studiet. Vekten burde, slik svarene tyder på, vært lagt på å følge opp casen i nettstudiet og styrke arbeidet i studiegruppene. Flertallet mener også at en i slike samlinger også skulle ha lagt vekt på teori omkring studietemaet (vurdering), men dette ønsket er ikke fullt så sterkt som de to andre momentene.

Vi har også opplysninger om at ikke alle studiegruppene har fungert like godt, både mht deltakelse og innsats. Dette må være bakgrunnen for at så mange er enige i at arbeidet med IKT-opplegget burde vært gjort obligatorisk. Egentlig mente vi at det var en selvfølge at alle skulle delta i studiegrupper og at alle skulle levere oppgavebesvarelser. Men det ble ikke eksplisitt uttrykt. Derfor tolket noen det som om det var opp til den enkelte hvor mye arbeid en ville legge ned i IKT-studiet (som var en del av en hel 10-vektallsenhet)

Mange har sagt seg enige i

- Vi burde gjort deltakelse i studiegruppene obligatorisk
- Vi burde gjort innleveringsoppgavene obligatorisk,

og

- Vi burde lagt mer vekt på å etablere studiegruppene
- Vi burde gitt klarere forventninger om studiegruppens arbeid og funksjon

Det er sannsynlig at de som er blitt ”rammet” av manglende innsats fra andre, har sagt seg enige i disse utsagn.

Det ser da ut til at deltakerne ønsker at studiet skal legge opptil rammer og krav som fremmer innsatsen, og ikke la drivkraften komme fra egen motivasjon. Derfor er de fleste ”uenig” (14) eller ”delvis uenig” (5) i at

- Krav til tidsbruk, innsats og gruppedeltakelse burde vært redusert, slik at det ble opp til den enkelte i hvilken grad en ville la seg engasjere og bruke energi

Når det gjelder det elementet vi hadde størst problem med å få til å fungere godt – nettdiskusjonen – mener mange at dette vil kunne bli forbedret ved at

- Vi burde lagt mer opp til ”prate”-innlegg (chatting) enn til diskusjonsinnlegg

Selv har vi tenkt at denne diskusjonen ville bli bedre ved at spørsmålene ble generert ut fra deltakerne selv. Men mange er usikre og flere uenige i

- Vi burde i større grad la initiativene til spørsmål og diskusjonstema komme fra deltakerne

Men selv på dette spørsmålet er det flere (10) som uttrykker enighet enn uenighet (5).

Et grep, spesielt for å motvirke den ”instrumentalisme” vi har nevnt tidligere, kunne være

- I utgangspunktet burde vi bedt studentene formulere sine egne læringsmål for perioden, slik at studiet arbeidet kunne blitt mer målrettet

Her er det like mange som uttrykker enighet (10) som uenighet (9), mens flere (5) er usikre.

I denne listen over aktuelle tiltak for å forbedre studieprosessen, har vi tatt med det vi har tenkt kunne være relevant. Men for å utdype denne lista, lot vi et spørsmål være åpent, og ba om deltakernes forslag om eventuelt andre tiltak. Det var ingen nye forslag som kom fram i deltakernes besvarelse.

5.5 Noen sammenhenger i datamaterialet

(Dataanalyser med kommentarer er gitt i vedlegg 6)

5.5.1 Om styring av studieprosessen

For å opprettholde forventninger om full arbeidsinnsats (dvs. 160 timer) mente de fleste at studiet skulle presentere tydelige forventninger på forhånd. Det er imidlertid grader av hvor sterk forventning/hvor mye styring en bør legge opp til, og hvor mye deltakerne selv bør ta ansvar for egen studieprosess. Halvparten av deltakerne mener at slike sterke forventninger har stor betydning for et godt studieutbytte, mens den andre halvparten ikke legger fullt så stor vekt på det.

De som gir uttrykk for at sterk styring (stor betydning å presentere tydelige forventninger) er positivt, er minst positiv til åpne studieoppgaver (som rollespill), de vil i mindre grad definere sine egne læringsmål og de fleste av disse mente at innleveringsoppgavene ofte ble løst instrumentalistisk.

Vi vil tro at tidligere studietradisjoner spiller en viss rolle. Noen er vant til at studieopplegget tar ansvar for styring av studieprosessen, slik at studentenes eget ansvar begrenser seg til å "konsumere" studieinnholdet. For denne gruppen kan det oppleves "tryggere" å bli styrt gjennom et studium enn selv å definere sine læringsmål. Åpne oppgaver føles mer utrygge, og når det gjelder innlevering av arbeidsoppgaver, vil en kanskje i større grad tilfredsstillende studieforventninger enn å legge vekt på eget læringsutbytte.

Oppsummert:

Det materialet vi bygger på er selvsagt lite. De tendenser vi trekker fram, er derfor begrenset til det som gjelder studentene på dette studiet. Men vi vil tro at erfaringene også kan legges til grunn for nye opplegg.

Det er en sterk og ganske entydig holdning at en skal opprettholde høye forventninger til studieinnsats. En viktig forutsetning kan være at arbeidsgiver legger forholdene bedre til rette for å delta i yrkesrelevante studier. Men selv innenfor de rammer en har, bør en arbeide for å øke forpliktelsene til innsats. Det kan gjøres ved noen organisatoriske grep, for eksempel ved å arrangere flere samlinger som ledd i et IKT-studium, ved å legge studieoppgaver mer opp til den enkeltes jobbsituasjon. I tillegg kan en definere tydelige forventninger til studieinnsats og hvordan en kan arbeide med studieoppgaver. Det er også tydelig at case-opplegg, slik vi har utformet det, fanger interessen og bidrar til motivasjon og innsats.

Men det er et "aber" med for sterk styring. Det kan gi støtte til de som er mer usikre i studiet, de som i mindre grad vil ta egne initiativ og de som vil ha faste opplegg, ikke bare for å styre arbeidsinnsatsen, men også fordi det er minst risikobetont. Dette vises for eksempel ved at de

som ønsker sterkest styring er minst fortrolig med mer åpne studieoppgaver. Nå er studentene i dette studiet mulige framtidige skoleledere, og i en slik ledersituasjon må de forholde seg til skiftende og konflikterende situasjoner. Dette vil kreve stor toleranse overfor usikkerhet og krav om eget initiativ. Selv om en studiesituasjon fortøner seg forskjellig fra en jobbsituasjon, mener vi likevel at det er viktig å bearbeide den usikkerhet som måtte ligge i å gå inn i åpne situasjoner og til å definere sine egne mål. Både for å motvirke en ”konsumerende” holdning til studiearbeid, og for å bidra til å styrke toleransen overfor usikkerhet, bør den styring som gjelder studieinnsats også ta høyde for mer åpne studieoppgaver. Styringa bør forvente studieinnsats og studieforpliktelse, men det kan være opp til studentene hvordan de løser sine studieoppgaver.

5.5.2 Faglig vs. instrumentalistisk holdning til innlevering av studieoppgaver

Den balansegang mellom styring og åpenhet som vi beskriver er sannsynligvis ikke enkelt. Vi antar at det går et skille mellom studenter: De som arbeider med studieoppgaver ut fra en læringsmotivasjon; de ønsker å lære mest mulig om studietemaet og ser oppgavene som et middel til slik læring – og de som arbeider ut fra en prestasjonsmotivasjon; de ser studieoppgaven mer som et eget mål hvor det gjelder å tilfredsstille studiets forventninger til oppgaveløsning. I vårt materiale skille vi disse gruppene ut fra hvordan de har svart på spørsmålet:

Flere har sagt at innleveringsoppgaven ble løst ”instrumentalistisk”, det var viktigere å lage en besvarelse enn hva som kunne bli faglig utbytte. Er du enig?

11 har svart ”ja”, vi kaller disse for ”de instrumentalistisk orienterte”, mens 11 har svart ”nei”, vi kaller disse for ”de faglige”.

Oppsummering av vårt datamateriale viser

- De faglige er mer positive til at det ble presentert en litteraturliste som i noen grad fulgte tematikken fra casen
- De faglige er mer fornøyd med at arbeidet med hver case fulgte en fast prosedyre som var gjennomgått på forhånd

Det er tendenser til at

- De faglige er mer positive til at det var en studieveiledning til hvert case-avsnitt
- De faglige er mer positive at det på forhåndssamlinga ble presentert case og arbeidsprosedyrer
- De faglige er mer enige i at en burde hatt bedre tid på forhåndssamlinga til teori og oppgavediskusjon
- De instrumentalistisk orienterte er mer enige i at deltakelse i studiegruppene ble gjort obligatorisk

Det er tendenser til at

- De instrumentalistisk orienterte er mer enige i at det skulle vært gitt klarere forventninger om studiegruppens arbeid og funksjon

Derimot er det ingen forskjell på gruppene når det gjelder

- spørsmål om bør vi kutte ut innleveringsoppgaven, og heller gi oppgaven som en diskusjonsoppgave i studiegruppene, slik at deltakerne selv avgjør tidsbruk.
- hvilken betydning det har at det var forventninger (krav) om individuelle innleveringsoppgaver
- hvilken betydning det har at det var individuelle kommentarer til innleveringsoppgavene.

Vi vet ikke om forskjellene mellom ”ja”- og ”nei”-svar skyldes at det er en grunnholdning til studieoppgaver som slår igjennom, eller om en ”instrumentalistisk”/”faglig” holdning kun er utviklet i forhold til dette studieopplegget. Dersom den uttrykte holdningen bare er knyttet til dette opplegget kan en kanskje tro at de som utviklet et instrumentalistisk syn på oppgavebesvarelsene kan ha fått dette gjennom negative erfaringer med å svare på oppgavene, mene at disse er unødvendige, og derved kunne ha tenkt seg å sløyfe slike oppgaver? En annen hypotese kan være at den sterke vekt vi la på å utforme klare og strukturerte prosedyrer for arbeid med casen og med oppgavebesvarelsen, kan ha ført til en form for ”standardisering” av arbeidet, altså en slags instrumentalisme.

Men det ser altså ut som om begge gruppene synes at det er greit med slike oppgaver, at de har stor betydning eller positiv virkning. Det er heller ingen forskjell når det gjelder synet på å få individuelle kommentarer, her ønsker en seg mest mulig individuelle kommentarer knyttet til egen oppgaveløsning. Forskjellene (men det er bare små tendenser) ser ut til å ligge i at ”de faglige” ønsker kommentarer til det faglige innholdet, mens ”instrumentalistene” ønsker kommentarer til prestasjonsnivået. Det kan tyde på at det er en grunnholdning til studieoppgaver som slår igjennom

Forskjellene mellom de to gruppene viser seg i hvilken holdning gruppene har til studieveiledning og tilpasset litteraturliste. Her mener ”de faglige” at det har størst betydning. De vil dessuten ønske seg bedre tid til faglig arbeid på forhåndssamlinga. Det tyder på at disse ønsker å arbeide mer grundig med det faglige og at de finner støtte i litteratur og studieveiledning.

De faglige er også mer positive til at opplegget fulgte faste prosedyrer og at disse ble gjennomgått på forhånd. Det er altså ikke prosedyrene i seg selv som skaper den ”instrumentalistiske” holdningen. Derimot virker det som om slike prosedyrer skaper en fast ramme for det faglige arbeidet. Det kan tenkes at det har sammenheng med tidsrammer og omfang til dette opplegget. Et mer omfattende studium kan neppe operere med så faste arbeidsprosedyrer – vil vi tro.

De instrumentalistiske derimot, ønsker at det ble stilt klarere forventninger og at deltakelse i studiegrupper ble gjort obligatorisk. Det kan tyde på at arbeidet i studiegruppene kanskje ikke har fungert godt nok for disse. Vi tror at mangel på faglig støtte og inspirasjon til faglig arbeid underveis, kan bidra til manglende faglig motivering. Her vil studiegruppene ha en nøkkelrolle. Et annet moment kan dreie seg om at disse ønsket å løse oppgavene mest mulig effektivt, hvor en fast arbeidsprosedyre kan støtte opp om en slik ”effektivitet”. ”De faglige” vil i større grad kunne bruke tid til faglige diskusjoner, ikke bare for å komme fram til best mulig svar, men i større grad for å drøfte faglige alternativer.

Nå er det ikke så lett å rikke på en grunnholdning til studiearbeid. Men en kan likevel forsøke å gjøre noe med organiseringen av studiearbeidet for å motvirke ”instrumentalisme”. utfordringa for tilsvarende opplegg blir å bidra til større grad av faglig involvering. Det blir viktig å komme inn i ”en god sirkel”, hvor godt faglig arbeid og god involvering skaper positiv holdning til det faglige arbeidet. Den ”negative sirkel” med mindre grad av faglig støtte og med mindre grad av involvering, kan i større grad skape en instrumentalistisk holdning til oppgavebesvarelsen.

5.5.3 Studium baser på case eller en mer teoretisk tilnærming

Vi har valgt å basere dette nettstudiet på en gjennomløpende case. Ingen har uttrykt seg negativt til dette. Men 10 sier at det hadde ”stor betydning” for å bidra til en god studieprosess, mens 12 svarer ”positiv virkning” og 2 svarer ”skader ikke”. Ved å se om de mest positive til et slikt studieopplegg skiller seg fra de andre, har vi analysert noen forskjeller:

For enkelthetsskyld benevner vi disse to gruppene som ”mest case-orientert” og ”minst case-orientert”. Oppsummering av vårt datamateriale viser:

- De ”mest case-orienterte” er mest opptatt av at de har stor betydning at casen er utledet fra reelt følte problem
- De ”minst case-orienterte” er i mindre grad opptatt av at casen er bygd opp periodisk

Det er tendenser til at

- De ”mest case-orienterte” er mest opptatt av at innleveringsoppgavene har en progresjon som følger planlegging for skolevurdering
- De ”mest case-orienterte” er mest opptatt av at arbeidet med casen fulgte en fast prosedyre
- De ”minst case-orienterte” er minst opptatt av at vi brukte rollespill for å ”komme inn” i casen.
- De ”minst case-orienterte” er minst opptatt av at vi burde hatt bedre tid på forhåndssamlinga til teori- og oppgavediskusjon
- De ”mest case-orienterte” er mest opptatt av at en på eventuelle mellomksamlinger burde konsentrere oss mest om casen og problemstillinger som var knyttet til det

Nå er det ikke sikkert at de ”minst case-orienterte” er ”mest teori-orientert” ved at de i sterkere grad ønsker et teoribasert eller disiplinorientert opplegg om skolevurdering. På spørsmål om det hadde betydning for studieprosessen at det var en studieveiledning til hvert case-avsnitt, hvor relevant teori ble presentert, var det kun en svak tendens til at de ”minst case-orienterte” var mest positive. Men de ”mest case-orienterte” synes naturlig nok å være mer opptatt av kvaliteter ved casen og casepresentasjonen enn de andre. De mente at det var av betydning at det bygde på reelt følte problemer, at det var bygd opp periodisk og at arbeidet fulgte bestemte prosedyrer – og at et rollespill bidro til å ”komme inn” i casen.

Noe paradoksalt kan det se ut som om det er de ”minst case-orienterte” (”mest teori-orienterte”?) som er minst enige i å bruke tid på teori- og oppgavediskusjon på forhåndssamlinga. Men vi tror at det er viktig å ha et visst teorifundament for å gå inn i case-drøftingene, og at de som har mest positiv holdning til et slikt opplegg, ser nødvendigheten av et slikt fundament. Derimot, når opplegget er i gang, vil de ”mest case-orienterte” bruk mest tid på eventuelle mellomksamlinger til casen og problemstillinger knyttet til det.

5.5.4 Studiegruppens posisjon i opplegget

Vi har i flere sammenhenger understreket studiegruppens betydning for en god studieprosess. På spørsmål til deltakerne om vi burde lagt mer vekt på etablering av studiegruppene, svarer halvparten (12) at de er ”enig” i dette, mens resten fordeler seg på ”delvis enig” (4), ”vet ikke” (5), ”delvis uenig” (2), og ”uenig” (1). Nå kan også dette svaret tolkes. Den som er ”uenig” i å legge mer vekt på etablering, trenger ikke mene at ”studiegrupper er uviktige”. Men vi brukte ikke tid på etableringsprosessen. Gruppene ble dannet ut fra geografisk nærhet. Vi la bare vekt på at en burde etablere studiegrupper, og så til at alle hadde tilhørighet til en gruppe.

Det er sannsynlig at "de som er mest enige" i at vi burde lagt mer vekt på etablering av studiegrupper, er de som har kommet i grupper som har fungert dårligst. De som kommer i godt fungerende grupper, er vel rimelig fornøyd med det og ser mindre grunn til å arbeide med gruppeetablering. Det ser da også ut til at "de som er mest enige" ønsker klarere forventninger til arbeidet og at det gjøres obligatorisk. Det ser altså ut som om deltakerne ikke er sterke nok til å få til forpliktende deltakelse og innsats fra de som måtte ta lett på gruppearbeidet, men at de ønsker å stive opp gruppeprosessen med sterkere ytre press. Det vil kunne øke legitimiteten til å ta initiativ om sterkere involvering i studiarbeidet.

LITTERATUR

- Grøterud, M. og B. S. Nilsen (1990): *Skolevurdering som ledd i den enkelte skoles utvikling*. Solve forlag.
- Grøterud, M. og B. S. Nilsen (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal akademisk.
- Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag (1999): *Tilstandsrapport for skoleåret 1998/1999*.
- Tiller, T. (1993): *Vurder selv : skolevurdering i praksis*. Universitetsforlaget.
- Ålvik, T. (red) (1991): *Skolebasert vurdering*. Ad Notam

Vedlegg 1

BORG SENTRALSKOLE - ET SAMMENDRAG

BORG I

Borg sentralskole, (1 - 10 skole) ligger i et større tettsted med variert næringsliv. Skolen har to parallelle barnetrinn med et snitt på ca. 20 elever i hver klasse. Ungdomstrinnet tar også inn elever fra grendeskolen og har tre parallelle klasser på hvert trinn, stort sett med mange elever i hver klasse (gjennomsnitt 28 elever/klasse). Barnetallet har gått noe ned i de ytre skolekretsene, mens det er noe økning i opptaksområdet for sentralskolen. Lærerne er organisert i storsteam, 1-4, 5-7, og 8-10 trinn. Innen hvert storsteam opprettes klassetrinnsteam. Noen faglærere (eks.: realfag og praktiske og estetiske fag) går på tvers av teamene. Rektor; 3 inspektører, alle med noe undervisningsplikt; inspektørene fungerer som stortrinnledere.

I mønsterplanperiodene var skolen med i flere skoleovergripende prosjekter (f.eks. "involveringspedagogikk; "skole-hjem-samarbeid"). En vanlig rutine var at prosjektgrupper utviklet planer som ble presentert for lærerne og ofte vedtatt som skolens plan for det aktuelle området. Skolens virksomhetsplan var eksemplarisk - men vanligvis ikke i overensstemmelse med praksis.

Etter innføringa av L97 har skolen tre satsingsområder, et for hvert hovedtrinn:

1. - 4. klasse: Leik og læring 5. - 7. klasse: Tema og prosjektarbeid 8. - 10. klasse: Elevvurdering

Satsingsområdene skal gjelde for den 3-årige innføringsperioden. Sammen med inspektørene har rektor foretatt en oppsummering av status:

Generelt sett ser det ut som om lærerne på de ulike klassetrinnsteam arbeider svært forskjellig, uten særlig kontakt på tvers av klassetrinnene og med variert entusiasme og energibruk. Inspektørens vurderinger fra de respektive trinn, er:

- 1-4: mye av leikeaktivitetene er frikoplet fra begrunnede læringsaktiviteter, leiken fungerer mer som rekreasjon.
- 5-7: det foregår mye interessant arbeid, men det er liten sammenheng mellom arbeidet på hvert team. Derfor har ikke arbeidet noen klar progresjon i det å utvikle prosjektferdigheter og samarbeidsferdigheter.
- 8-10: At "elevvurdering" er et satsingsområde betyr ikke at det legges ned noe ekstra energi. Men siden flere aktuelle forhold ved elevvurdering (mappevurdering, foreldresamtale, begrunnelse for karakterer og vurdering av prosjekter) fokuseres, så er L97-arbeidet kommet godt igang.

I en skoleundersøkelse hvor skoler fra flere kommuner deltok, fikk Borg tilbake data fra sin skole. Data indikerte:

- Dataspråk; lærere ser neppe skolen som en enhet. Lærerfaringene er forskjellige, avhengig av hvem en samarbeider med
- Ingen sterk utviklingskultur
- Pedagogisk planlegging på skolenivå virker lite forpliktende for team/enkeltlærere
- Teamarbeidet er vanligvis innrettet mot å løse praktiske oppgaver, f.eks periodeplanlegging, arrangere fellesaktiviteter og diskutere elevsaker. Ellers diskuterer/arbeider teamene med mange saker, men ut fra egne behov og interesser, ikke styrt fra skolen. Lite prinsipiell faglig/pedagogisk diskusjon
- Forskjellig persepsjon av skoleledelsen; oppfatning at ledelsen styres av ytre krav
- Lærerne ønsker pedagogisk og faglig engasjement og interesse fra ledelsen, men ønsker ikke å bli styrt faglig og pedagogisk.

BORG II

Etter en ½ studiedag med erfaringsdeling mente lederteamet at de burde finne et samlende begrep eller uttrykk for aktivitetene på de tre trinnene, og i forslaget til virksomhetsplan har en kalt skolens satsingsområde for: “Elevaktive arbeidsformer”. De tre tidligere satsingsområdene inkluderes i dette overordnede begrepet.

For å få et grep om hva som ligger i begrepet “elevaktive arbeidsformer”, nedsettes ei gruppe som skal trekke ut sentrale moment fra L97. Dette ble gjort i form av sitater fra den generelle læreplanen (mennesketypene), og fra “prinsipper og retningslinjer” (Brua). Dette arbeidet ble mottatt med forskjellige reaksjoner: Understreking av vesentlige moment som bør ligge til grunn for videre arbeid; fokus på arbeidsformer fjerner en fra de viktige innholdskravene; de fleste mente at sitatene var for generelle til å gi noen støtte for videre arbeid.

I det videre arbeidet utkrystalliserte lærerne på mellom- og ungdomstrinnet 7 “typiske “ elevaktive arbeidsformer, og på et skjema ble lærerne bedt om å svare på: “Hvilke erfaringer har du med elevaktive arbeidsformer i forrige skoleår?”

På bakgrunn av den lille skoleundersøkelsen om “elevaktive arbeidsformer” hadde lærerpersonalet en lengre diskusjon om praksis i skolen. Når verdien av de forskjellige momentene i undersøkelsen ble nevnt, kom det fram svært divergerende meninger. Prosjektgruppa oppsummerte diskusjonen sammen med pedagogisk konsulent på skolekontoret, og de kom til at lærerne egentlig hadde ulikt syn på hvordan elevene kunne lære best mulig, og de mente at de fleste var usikker på hvordan de skulle tolke L97’s krav om alt lærestoffet som elevene skulle få muligheter til å lære seg. På en måte betraktet gruppa det som en styrke at lærere hadde forskjellige syn, så lenge de var opptatt av elevenes læring.

På en ½ studiedag i løpet av våren ble det forelest om - og diskutert “konstruktivisme som læringsteori”. I diskusjonen som fulgte forelesninga, ble en enig om å forsøke å utvikle noen klarere prioriteringer for aksjonslæring på de ulike klassetrinnene det neste skoleåret. Fokus skulle settes på “elevaktive arbeidsformer”.

BORG III

Mellomtrinnet fikk en “spydspissfunksjon” i læreplanarbeidet for å kunne vise eksempler og prøve ut mulige veier i læreplanarbeidet. Etterhvert skal de andre klassetrinnene ta del i arbeidet

Plangruppa la opp noen klare rammer: Definere noen prinsipper som skulle legges til grunn for elevenes arbeider, forslag til timeplanendringer, fordeling av prosjekttemaer og prosjektperioder, progresjonsskisse for utvikling av elevenes metode- og sosiale kompetanse, utprøve vurderingsformer

Oppsummering av skoleåret var positivt: For første gang hadde de fått til litt pedagogisk diskusjon på skolenivå. Det ble oppfattet som positivt at

- klarlegging av kulturtrekk; individualisme og språk i oppfatninger. Mer oppmerksomhet overfor hverandre
- “Elevaktive arbeidsformer” skapte en følelse av mer sammenheng i pedagogisk planlegging.
- Flere hadde erfaringer med slike arbeidsformer, selv om det var knyttet til enkeltlærere
- Aksept at alle var opptatt av elevenes læring
- Til syvende og sist mente plangruppa at en nå hadde lagt grunnlaget for et mere systematisk arbeid som kunne gi en mer enhetlig tenkning om skole og elevenes læring, og hvor elevaktivitet var satt i høysetet.

Men da det nye skoleåret startet opp, var det som om “lufta hadde gått ut av ballongen”. Årsplanlegginga fulgte et gammelt og kjent mønster: Mellomtrinnet la inn noen prosjektperioder, men i de andre planene var det knapt noen spor å finne av forrige årets diskusjoner. Et oppsummeringsmøte løp ut i sanden; “nå må prosjektgruppa roe ned og gi oss ro”.

I sammenheng med skolestart, reises en kraftig skolekritikk i media: Dårlige skoleresultater, dårlige arbeidsvaner, svak folkeskikk, kunnskapsløse lærere med liten innsats. En gallupundersøkelse i skolekretsen forsterket denne kritikken.

Mange lærere mente at blesten om skole ville gi seg når media slapp tråden. Men i et møte i FAU tok lederen opp saken: Kunne skolen leve med denne kritikken? Enten burde skolen ta opp hansken og møte kritikken, eller så burde de rydde opp i svakhetene. Mens mediastormen raser, arbeide prosjektgruppa med St.meld. 28 (1998-

99) *Mot rikare mål*. I kap 5 om en nasjonal strategi for vurdering og kvalitetssikring, lister gruppa opp momenter som understreker et bredt kvalitetsbegrep, og at hensikten med vurdering er å fremme utvikling.

BORG IV

Ut fra denne gjennomgangen foreslo prosjektgruppa at skolen kunne møte mediakritikken:

Kortsiktig: Be om at lokalavisa laget en reportasje og noen intervju om virksomheten på skolen

Mer på sikt: Legge opp til et skolebasert vurdering hvor både lærere, foreldre og elever deltar.

Den skolebaserte vurderinga ble lagt opp etter “Københavnmodellen”; et opplegg som først ble gjennomført i personalet, og senere som et redusert opplegg i klasseforeldremøter. (Opplegget kan også gjennomføres med elever). To tendenser viste seg

- De fleste la vekt på at skolen skulle tilby et trygt og godt miljø, og et læringsmiljø preget av elevaktivitet og elevdeltakelse i planlegging og vurderingsarbeidet. Det betyr ikke at kunnskap skulle nedvurderes, men det ville komme som en følge av slike arbeidsformer, mente noen taleføre. Dessuten gjorde skolen allerede en ok jobb når det gjaldt kunnskapsformidling.
- Foreldrene mente stort sett at skolen gjorde en god jobb på slike viktige områder. De var f.eks. godt fornøyd med at skolen hadde bestemt seg for et slikt satsingsområde. “Likevel burde det være mer å hente”, mente en. “For det var jo ikke i alle klasser og på alle trinn at arbeidet gikk like greit?”, spurte en.

Diskusjonene som fulgte i kjølvannet til vurderingsoppleggene, fikk fram en del av de gamle motsetningene.

Ledergruppa gjorde følgende oppsummering:

Småskoletrinnet:

- mye positiv tilbakemelding på arbeidet i klassene
- undervisningsinspektøren hadde foreslått å lage et forslag til en fastere og mer forpliktende læreplan
- forslaget ble møtt med delt entusiasme; noen avviste forslaget (ville fortsette ut fra egne interesser), andre støttet det (ønsket mer fellesskap)

Ledergruppa så en viss fare for at samarbeidet mellom lærerne på trinnet kunne stanse opp

Mellomtrinnet:

- både positiv og negativ tilbakemelding
- en lærer (eldre, vanskelig livssituasjon) fungerer dårlig i forhold til nye krav. Deltar bare symbolsk, men trekker seg ut av samarbeidet. Prosjektarbeid gjennomført, men ved at denne læreren ikke bidrar og derved faller det merarbeid på de andre.
- alle, uten den ene, har lagt opp til omfattende prosjektorganisert undervisning. Arbeider for å utvikle en mer systematisk plan

Norm på skolen: Snakker ikke negativt om hverandre til ledelsen. Inspektøren har skjermet denne ene læreren

Ungdomstrinnet:

- lærerne innbyrdes uenige om hva en skal legge vekt på; var enige om at elevene burde lære *mest* mulig, men uenige om *best* mulig
- både negativ og positiv tilbakemelding; der hvor en gjennomførte vurderingsopplegget med foreldrene var en positiv til oppleggene. Men det kom fram sterk kritikk mot andre om mangel på elevaktivitet og elevdeltakelse.
- 8.klasse har overtatt elever som i stor grad har drevet med “verkstedpedagogikk”. Lærerne mener elevene har “hull” i kunnskapen, og uenig om de skal følge opp “verkstedmetodikken”.
- 9.klasselærerne arbeider godt sammen, følger opp mappevurderingsopplegg, og vil følge opp prosjektorganisert undervisning.
- 10.klasse delt i oppfatninger. Dårlig læringsmiljø; gjengmentalitet og mobbingsproblemer.

I ledergruppa reises krav til rektor om å vise større handlingskraft og ikke være for konsensus-orientert. På sin side mener rektor at inspektøren på ungdomstrinnet mangler evne til å stimulere til utvikling.

BORG V

To år siden SU og lærerorg. sendte ut spørreskjemaet hvor Borg deltok. I løpet av dette andre året har det skjedd en del praktisk arbeid. Hele skolen har fokus på “elevaktive arbeidsformer”. To erkjennelser:

- Større klarhet i at elevene kan være aktive på mange områder: språklig, sosialt, fysisk, didaktisk, mentalt, kulturelt
- Forskjell på retro-aktivitet og pro-aktivitet

Nå har tanken modnet om å bygge en progressiv plan for elevmedvirkning og elevaktivitet basert på erfaringene:

Småskoletrinnet.

“Uteskole”-ideen er videreutviklet: I et skolgholt er bygget opp “leirplass” og natursti med forskjellige lekemuligheter og fysiske utfordringer. Flere forslag til hvordan utemiljøet kan tas i bruk

Mellomtrinnet:

Langt på vei til å utforme noen hovedtema for hvert klassetrinn. Flere undervisningsopplegg er nedtegnet som forslag for andre. (Den “vanskelige” læreren er over i AFT-ordning (60% jobb), og har i det vesentlige blitt knyttet til bibliotekjeneste og registrering av interne og eksterne læringskilder)

Ungdomstrinnet:

Fremdeles sprik, men rektor deltar mer fast på teammøtene, sammen med inspektøren. Planlegging og gjennomgang av undervisningsopplegg er fokusert. (klassen har en del positive erfaringer med verkstedopplegg.) 9. klasse systematiserer ideene om mappevurdering i 8. og 9.klasse, planlegger videreoppfølging i 10. klasse. 10. klasse har konsentrert seg om klassemiljøtiltak. Et større prosjektarbeid er gjennomført, og her fikk en til relativt bra samarbeid mellom elevene.

Ledergruppa har som ledd i et LUIS-opplegg foretatt en kulturanalyse av egen skole. Konsekvensen de har trukket:

- Vekt på en hovedkultur som fulgte opp læreplanens krav om elevdelaktighet og elevaktive læringsformer
- Akseptasjon av at de tre hovedtrinnene utviklet noe forskjellige fokuspunkt, men at kommunikasjonen i skolen var så åpen at alle visste om hverandre, og at de arbeidet innen samme hovedsatsingsområde
- Vekt på å følge opp et faglig samarbeid innenfor hvert trinn, med vekt på framlegg, begrunnelse og diskusjon av undervisningsopplegg.

For de kommende år så ledergruppa fram til å satse på:

- At lærerne ikke forble fast på hvert hovedtrinn, men at noen kunne følge klasser fra et trinn til neste (f.eks. fra 4. til 5. klasse), og at noen kunne “gå ned” fra et trinn til trinnet under (f.eks. fra 10. til 5.klasse).
- En systematisering av en prinsipplan for det pedagogiske arbeidet på alle trinn og en idebank for opplegg med gode eksempler på praksisopplegg.
- Et bedre gjennomtenkt program for skolebasert vurdering som
 - a) ikke krevde for mye av energibruk
 - b) ga muligheter for gode faglige og pedagogiske diskusjoner i kollegiet
 - c) kunne legges til grunn for årsrapport, og
 - d) kunne styrke dialogen med foresatte og andre interessentgrupper

Strategiplanen for det videre arbeidet med skolevurdering og utviklingsarbeid ble knyttet til både kort- og langsiktige utviklingsmål. (Gitt en tabell som viser kort- og langsiktige utviklingsmål)

Vedlegg 2

INTRODUKSJON AV NETTSTUDIET

De to siste dagen har satt i gang "Nett-studiet". Dagene skulle bidra til "å komme inn" i casen, for å øke interessen for det videre arbeidet, og samtidig legge til rette for det videre arbeidet med casen og med saksområdet *ledelse av vurdering i skolen*.

(Vi vil senere komme tilbake til erfaringer med nettstudiet, læringsutbytte, forslag til forbedringer osv. Gi oss gjerne kommentarer underveis!)

Utsagn	helt enig (1)	delvis enig (2)	usikker (3)	delvis uenig (4)	helt uenig (5)	gj. snitt
Jeg mener at jeg har kommet inn i casen og har et godt grunnlag for å arbeide videre med den	15	5	3	-	-	1,48
Jeg tror det skal bli interessant å følge Borg skole videre i prosessen	18	5	-	-	-	1,22
Jeg ser for meg hvordan vi skal jobbe videre med arbeidsoppgaven i case-avsnittene (er kjent med arbeidsprosedyrene)	7	12	4	-	-	1,87
Under forutsetning at HiSTALU klarer å legge ut avtalte dokumenter på nettet slik at de blir tilgjengelige for meg, vil jeg neppe ha noen tekniske problemer med data. (ta ut dokumentene på data; delta i diskusjonsforum; svare på E-post)	15	2	6	-	-	1,61
Jeg tror at denne studieformen kan bidra til godt læringsutbytte	11	8	4	-	-	1,70

Andre reaksjoner/kommentarer:

1. Føler tidspress ved siden av full jobb!
9. Synes opplegget med de 5 caseoppgavene virker noe stort. Er litt skeptisk til at det skal være så mange møter ut over høsten.
12. Veldig mye god læring i gruppearbeidet omkring case'ene.
13. Kan oppstå vansker med å finne "trefftider" for nettsamlingene. Dette gjelder både for gruppen og individuelle møter,
15. (har svart 3,2,3 på de tre første spørsmålene, og begrunner dette):
Jeg har vært til stede bare 1. og 4. dag.
17. Utbyttet av gruppearbeid og diskusjoner i studentgruppa er stort. Kan diskusjonsforum på nettet + gruppearbeid med casen gi like godt utbytte/erstatte den planlagte samlinga i oktober? Dette blir det spennende å se ... Har aldri deltatt i "nettstudium".
19. Synes nettstudiet virker "kjempeinteressant. Borg skole-casen er både gjennkjennelig, "provoserende" og grundig beskrevet.

Vedlegg 3

Del av:

VURDERING AV IKT-OPPLEGGET, HØSTEN 2000 - SVARFREKVENSER

Om oppstarten:

Det er første gang vi arrangerer et nettbasert studium. Derfor er vi meget interessert i deres tanker om opplegget og spesielt synspunkter på hva som kan gjøres for å forbedre studie-prosessen:

(kryss av for de svaralternativer som passer best for din oppfatning)

Introduksjon av studieopplegget

To dager av sommersamlinga ble brukt til å introdusere temaet "skolevurdering". Strukturen på nettarbeidet: Case med tre arbeidsoppgaver: Gruppediskusjon av spørsmål knyttet til casen, nettdiskusjon av "reelle" spørsmål, men som har sammenheng med caseframstillinga, innleveringsoppgaver som følger en planleggingsprogresjon, ble presentert ved praktisk arbeid av første case-avsnitt. I tillegg framla vi noe faglig stoff som "studieveiledning" og viste til et spesifisert pensum for hvert case-avsnitt. Rollespillet skulle styrke involveringa i casen.

I hvilken grad var det nødvendig med en slik introduksjon?

Utsagn	enig (1)	delvis enig (2)	nøytral (3)	delvis uenig (4)	uenig (5)	ikke svart	Gj.- snitt
Det var bra at temaet "skolevurdering" ble tatt opp på samlinga som grunnlag for det videre arbeidet om ledelse av skolevurderingsarbeid	22	1	2	-	-	2	1,20
Unødvendig å ta opp temaet "skolevurdering", burde gått mer direkte på ledelsesspørsmål i forbindelse med skolevurdering.	-	3	2	8	12	2	4,16
Det var viktig å få presentert strukturen i arbeidet, før netstudiet startet.	20	2	2	-	-	3	1,25
Rollespillet skapte økt interesse for casen	11	6	6	-	-	4	1,78

Vi anbefalte, og forutsatte at deltakerne slo seg sammen i studiegrupper. Stort sett har studiegruppene dannet seg ut fra geografisk tilhørighet. Noen kan ha valgt å arbeide alene, uten tilhørighet til noen gruppe. Det fins mange alternativer for danning av grupper, fra sterk styring, via diskusjon om kriterier for gruppesammensetning til den ikke-involverende strategi vi har fulgt. Innenfor den tidsramme vi hadde, hvordan ville du ha ønsket gruppedanninga?

Gruppene etablerer seg selv (slik som vi gjorde det)	25
Diskutere kriterier for gruppesammensetning (geografisk, erfaring med IKT, erfaring fra skole, kjønn og lignende) og så danne grupper ut fra det/de kriterier som synes viktigst	1
Sterkere styring (ut fra skjønn) slik at alle "plasseres" i en gruppe	1

I forhold til IKT-kompetanse forutsatte vi at alle behersket tekstbehandling og E-post, eller at en kunne hjelpe hverandre med det i studiegruppene. Vi gjennomgikk prosedyren for hvordan en ble medlem av diskusjonsforumet, og hvordan en skulle kode seg inn på casen. studieveiledningen og oppgavene.

I forhold til den tid vi har hatt til rådighet:

Det burde vært brukt mer tid til å styrke IKT-kompetansen, f.eks med individuell veiledning	2
Det var tilstrekkelig innsats for å forberede nettstudiet	21
Unødvendig å bruke så mye tid, instruksjonen kunne vært presentert skriftlig (f.eks pr.E-post)	1
Ikke svart	3

UTSKRIFT FRA ÅPNE SVAR I IKT-ANALYSEN

INTRODUKSJON AV STUDIEOPPLEGGET

1. Vi bør være i stand til å danne en gruppe som gir seg selv et mandat og utfører det!
10. Jeg var ikke til stede på sommersamlinga.
11. Helt nødvendig med en slik introduksjon, for det hele svevde for meg.
Noen trengte nok mer rettleiding i IKT enn andre.
21. Manglende erfaring med E-post-systemet gjorde at oppgaven ble "svartmalt", men å prøve seg fram gjør at en lærer. Mer instruksjon i starten ville nok ikke ha hjulpet, en må ta det etter hvert.

Vedlegg 4

VURDERING AV IKT-OPPLEGGET, HØSTEN 2000 - SVARFREKVENSER

Vi har i løpet av høsten gjennomført et opplegg svarende til 2 vekttall, med et stipulert arbeidsomfang på 160 arbeidstimer:

2 dager samling i august:

Introduksjon av temaet; Introduksjon av casen: Borg I; Rollespill knyttet til Borg I

4 nye caseavsnitt: Borg II – Borg V

Til hvert avsnitt har vi

- en studieveiledning som inneholder noen faglige kommentarer til spørsmål som berøres i casen og tilpasset litteratur
- selve case-beskrivelsen
- oppgaver til casen
 - diskusjonsoppgaver til studiegrupper; tema fra casen
 - nettdiskusjon om reelle tema som reises ut fra casen
 - innleveringsoppgave

I fagplanen for studiet:

Vurdering og utvikling av kvalitet

Vurdering på elev-, klasse- og skolenivå har sammenheng med hverandre. Skolens vurderingsarbeid skal bidra til dokumentasjon av virksomheten i skolen, kvalitetsforbedring i skolen og økt profesjonalisering av medarbeiderne. Dette skal samtidig utgjøre en vesentlig del av kommunens totale ansvar for kvalitetsutvikling. Et slikt arbeid forutsetter ledelse som bygger på kunnskaper om og innsikt i å planlegge, samordne og anvende vurderingsresultater i kvalitetsutvikling. Gjennom vurderingsarbeidet kan en også utvikle vurderingskompetanse i personalet.

Vi har tidligere bedt deltakerne om å skrive refleksjonslogg både over tidsbruk og studieprosess for å kunne vurdere opplegget.

Casen var ment å framstille en ”realistisk” situasjon. Derfor var innholdet konstruert ut fra hva skoleledere (i et tidligere kurs) har rapportert om aktuell problematikk. Sammen med opplevelsen fra rollespillet ønsket vi å involvere deltakerne og skape interesse for det videre arbeidet. Til sammen skulle det gi et ”felles grunnlag” for faglig refleksjon.

Vår intensjon var videre at den faglige refleksjon omkring casen kunne bidra til å aktualisere tanker og refleksjon omkring egen skolesituasjon, slik at praksiserfaringer ble tydelige. Disse kunne eventuelt trekkes fram i nettdiskusjonen.

Teori-/pensumstoffet var ment å utvide perspektivet, slik at kombinasjonen teori/praksis kunne bidra til å styrke kunnskapsgrunnlaget.

Innleveringsoppgavene har tatt sikte på å føre deltakerne gjennom en planleggingsprosess for skolebasert vurdering. I denne prosessen kunne en utnytte både de erfaringene som er aktualisert gjennom casen og det teoritilfang som ligger i pensumlitteraturen.

Vi er bedt om å rapportere erfaringer fra IKT-opplegget så snart som mulig, og ber derfor om deres hjelp ved å fylle ut vedlagte spørreskjema (i en travel periode før jul):

Svar anonymt, og send svarene til:

Bjørn Nilsen,

Høgskolen i Sør-Trøndelag, avd. Lærerutdanning og Tegnspråk,

7004 Trondheim

27 svar fra 33studenter

Studiedeltakelse

Jeg har deltatt i sommersamlinga (9.-10.08) hvor nettstudiet ble introdusert	ja	delvis	nei	ikke svart
	21	3	3	-
Jeg har deltatt i studiegrupper hvor vi har diskutert case-avsnittene om Borg	ja	noen	nei	
	18	8	1	-
Jeg har lest det vesentligste av den oppgitte pensumlitteraturen	ja	noe	lite	
	17	5	5	-
Jeg har (alene eller i gruppe) svart på innleveringsoppgavene	alle	noen	ingen	
	20	5	2	-
Jeg har (alene eller i gruppe) deltatt i nettdiskusjonen	alle ganger	noen ganger	ingen ganger	
	9	12	6	-
I forhold til stipulert tid, 160 timer, har jeg brukt	mer tid	ca 160t	mindre tid	
	1	8	17	1

Studiemotivasjon

Det har vært interessant å arbeide med Borg-casen pga innholdet i casen	ja	både/og	nei	ikke svart
	18	9	-	-
Det har vært interessant å arbeide med Borg-casen pga IKT-basert opplegg	ja	både/og	nei	
	9	11	7	-
Det har vært interessant å arbeide med Borg-casen pga diskusjonene i gruppen	ja	både/og	nei	
	18	6	2	1
Det har vært interessant å arbeide med nettdiskusjonene	ja	både/og	nei	
	3	12	11	1
Det har vært interessant å arbeide med innleveringsoppgaven	ja	både/og	nei	
	17	7	2	1
Det har vært interessant å arbeide med selvstudiet/pensumlitteraturen	ja	både/og	nei	
	15	12	-	-

Studieutbytte

Jeg mener at min kompetanse for å delta i tilrettelegging av skolebasert vurderingsarbeid har økt	ja	i noen grad	i liten grad	ikke svart
	20	7	-	-
Jeg mener at min innsikt i skolebasert vurdering som ledd i dokumentasjon av skolens virksomhet, og som grunnlag for skolebasert utviklingsarbeid, er økt	ja	i noen grad	i liten grad	
	15	12	-	-
Jeg har endret holdning i forhold til bruk av skolebasert vurdering	i positiv retning	ingen endring	i negativ retning	
	23	3	-	1

Det er første gang vi arrangerer et nettbasert studium. Derfor er vi meget interessert i deres tanker om opplegget og spesielt synspunkter på hva som kan gjøres for å forbedre studie-prosessen:

(kryss av for de svaralternativer som passer best for din oppfatning)

Gjennomføring av nettstudiet

Faglig:

Vi har lagt vekt på *case-metodikk*. Delvis var dette for å skape en "felles referanseramme" for arbeidet. Delvis var det for å knytte sammen praksis- og teoridimensjonen, og delvis for å holde på interessen for den "historien" som utspant seg i Borg. Men det er ikke "Borg" som skal studeres, den er bare et middel til å studere temaet "vurdering i skolen". Et slikt tema kan dekkes mer systematisk, ved å følge en mer faglig systematikk, f.eks ved å ta opp de sentrale planleggingsspørsmålene som er lagt fram på s. 29 i "gulboka". (utdelt på samlinga), eller ved å følge strukturen i en lærebok (for eksempel Ålvik)

Utsagn	enig (1)	delvis enig (2)	nøytral (3)	delvis uenig (4)	uenig (5)	ikke svart	Gj.snitt
Case-metodikken bidro til en felles referanseramme, slik at diskusjonen i studiegruppa ble god	16	10	1	-	-	-	1,44
Case-metodikken bidro til å holde interessen for studiet oppe	9	11	6	1	-	-	1,96
Case-metodikken gjorde at vi ble mer fokusert på Borg skole enn på temaet "skolevurdering"	-	8	4	10	5	-	3,44
Det hadde vært bedre å bli ledet gjennom teoretisk pensum enn gjennom Borg	1	6	3	8	9	-	3,67
Studieveiledningen var en grei faglig introduksjon til hvert case-avsnitt	18	7	1	-	-	1	1,35
Etter hvert dekket studiet av Borg de mest sentrale spørsmål som gjelder "skolevurdering"	11	11	4	-	-	1	1,73
Leseforslag/pensumlista var et godt grunnlag for å gi en teoretisk/faglig fordypning i temaet "skolevurdering"	17	6	4	-	-	-	1,52
Leseforslag/pensumlista ble for fragmentarisk til å gi en teoretisk/faglig fordypning	-	-	6	10	10	1	4,15
Innleveringsoppgavene bidro til å se både deler og helheten ved planlegging av skolevurdering	12	10	3	1	-	1	1,73
Innleveringsoppgavene ble for omfattende, og tok for mye tid	5	3	6	6	6	1	3,19

Nettdiskusjonen har etter vår oppfatning fått "for lite vind i seilene". Vi har prøvd oss med forskjellige oppgavetyper:

- Diskusjonsoppgave som hadde form som en studieoppgave
- Påstander som grunnlag for diskusjon
- Oppfordring til deltakerne om å formulere egne problemstillinger, som en ber om reaksjoner på

Hvilke former har fungert best som inspirasjon til å ta del i nettdiskusjonen?

a)	1
b)	13
c)	9
ikke svart	4

Forhold ved nett-studiet

Nett-studiet gir nye erfaringer for de fleste av oss. Det løser noen problemer ved "tid og rom", det sies å skape noen nye muligheter, for eksempel mht individualiserte reaksjoner, men samtidig fører det til begrensninger i personlig kontakt.

Vi er spesielt interessert i hva som skal til for å vedlikeholde en god studieprosess. Hvilke erfaringer hadde du, og hvilke synspunkter har du på et slikt nettstudium:

Utsagn	enig (1)	delvis enig (2)	nøytral (3)	delvis uenig (4)	uenig (5)	ikke svart	gjen.- snitt
Negativt å miste kontakten med hele studentgruppa over en lang periode	15	8	1	1	2	-	1,78
Viktig for hele studieprosessen å komme i en studiegruppe som fungerer godt	20	5	2	-	-	-	1,33
Tekniske IKT-problemer hemmer studieinnsatsen	4	5	1	4	13	-	3,63
Å fungere "faglig" overfor en skjerm er et tap i forhold til å fungere faglig i en studentgruppe	10	6	7	3	1	-	2,22
Vanskelig å motivere seg for å ta del i et nettstudium	5	9	1	6	6	-	2,96
Fint å kunne styre studieinnsatsen selv ved å ha kontroll over tid og rom	11	5	4	6	-	1	2,19
Tilbakemeldinger ved E-post blir for svak i forhold til personlig kontakt	7	5	3	4	8	-	3,04
Muligheten for kontakt med medstudenter og med lærere blir bedre med IKT	1	6	6	5	9	-	3,56
Ikt-studiet blir mer målrettet enn å delta i et vanlig studium	3	4	6	6	8	-	3,44
Oppgaveløsninga blir instrumentalistisk: Mer viktig å få gjort oppgaven enn å arbeide for å få et faglig utbytte	6	10	2	6	3	-	2,63

Caseavsnittene med oppgaver (Borg II – V) er lagt ut på nettet, og tatt ut fra nettet til bestemte tidspunkt, og vi har presentert en tidsplan som stipulerer tidsforbruk for selvstudium, gruppearbeid, nettdiskusjon og oppgaveløsning. Vår intensjon var å bidra til en jevn studieprosess og å vedlikeholde studieintensiteten. (Men den enkelte har selvsagt kunne skrive ut studiematerialet for senere bruk.) I hvilken grad er denne intensjonen oppnådd?

Pga. dette tidsskjemaet:

Studieinnsatsen har blitt fordelt noenlunde jevnt i løpet av semesteret	8
Studieinnsatsen har vært ujevn, men med periodiske topper knyttet til tidsskjemaet, for eksempel innlevering av oppgaver på bestemte tidspunkt	15
Studieinnsatsen har vært uavhengig av tidsskjemaet, og har vært knyttet til min egen livssituasjon	2
Studieinnsatsen har vært liten, IKT-studieformen bidrar til minimalisert innsats	1
Ikke svart	1

Det hadde vært bedre å kutte ut IKT-opplegget, og i stedet gjennomført selvstudium og en studiesamling i løpet av semesteret.	ja	nei	vet ikke	ikke svart
	6	16	3	2

Mange har pekt på at et vellykket nett-studium er avhengig av god interaksjon

- med medstudenter
- med lærestoffet
- med faglærere

Kan du peke på noen moment som kunne bidratt til en bedre studieprosess, for eksempel når det gjelder

- framlegg av lærestoff
- arbeidsoppgaver
- bearbeiding av lærestoff
- tilbakemelding for utført arbeid; vurdering
- strukturering av læreprosessen
- følge opp den enkeltes studieprosess
- styrke læringsmiljøet
- omfang og tidsrammer for studieopplegget
- teknisk (IKT-) støtte

Kan du til slutt peke på forhold ved det gjennomførte nettstudiet som absolutt bør endres for å få et tilsvarende studium til å fungere bedre:

UTSKRIFT FRA ÅPNE SVAR I IKT-ANALYSEN

STUDIEDELTADELSE

1. Jeg har skrevet svar på alle oppgavne uten å sende de inn. Anslår at jeg har brukt ca 120 timer
5. Det har vært en svært travel høst når det gjelder arbeid og privatliv. Synes det har blitt liten tid til å sette seg nok inn i litteratur og gi gode nok besvarelser på de oppgaver som er gitt i casene. (feil prioritering i forhold til studiet)
10. Spesiell livssituasjon gjorde at jeg ikke deltok på sommersamlinga.
11. Vanskelig å tidfeste all den tid en går å grupper/spekulerer på ulike ting
14. Jeg har lestoppgitt litteratur, men tror ikke det tar 160 timer
16. Det ble mange ting på en gang; nettdiskusjon, innleveringsoppgave, case-diskusjon i grupper og ikke minst mitt eget utviklingsprosjekt på skolen. Vi fikk liten tid til å diskutere noe inngående.
21. Vanskelig å finne tid til å lese pensumlitteraturen.
23. Har brukt mindre tid enn 160 timer, men hadde nok hatt et bedre utbytte av studiet hvis jeg hadde brukt mer tid og lest mer av litteraturen
25. Nettstudiet: Jeg har bare lest de andres innlegg på nettet.
27. Jeg innser at det var uheldig at jeg ikke deltok på sommersamlinga, men dagene var planlagt i privat regi.

STUDIEMOTIVASJON

1. Har erfaring fra lignende situasjoner før. Opplegget er bra, gjennomarbeidet og lett å sette seg inn i. Allikevel fungerer ikke nettstudiet for meg. Det er et eller annet med arbeidsformen som gjør at jeg får sperre. Jeg opplever at jeg må ha en gruppe rundt meg som utfordrer på det som det blir forelest om. Jeg har vært for lite aktiv i forhold til å få min gruppe til å fungere slik at "ensomheten" har brutt ned motivasjonen.
2. Kanskje burde diskusjonsforumet vært åpen i en lengre periode av gangen. Det fikk mer leserinnleggpreget enn å bli en real diskusjon.
5. Har ikke klart å sette av nok tid til studiet.
6. På grunn av tidspress har arbeidet med innsendingsoppgavene vært en stor frustrasjon. Samtidig som behovet for veiledning/svar på spørsmål har vært nesten fraværende. Det har også tatt fokus litt vekk fra prosjektet ved egen skole.
10. Gruppetta fungerte veldig godt!
16. Det har vært litt frustrerende og lite matnyttig å få tilbakemeldinger på oppgavene uten å kunne be om nærmere forklaringer på noen av innspillene.
17. Ikke enkelt å motivere seg med så langt opphold mellom forelesningene
25. Motivasjonen for å arbeide med casen var egentlig god, men arbeidet stoppet opp av private grunner

STUDIEUTBYTTE

9. Har innsett at dette arbeidet er viktig også i forhold til å utvikle en god skolekultur.
12. Jeg har vært med på skolebasert vurdering ved egen skole i samme periode som dette studiet. Det har vært meget lærerikt.
16. Å få ro og oversikt til å reflektere har vært vanskelig å få til!
20. Jeg registrerer at jeg har et nytt syn på skolebasert vurdering. Vanskelig å si om endringen er positiv eller negativ.
21. Tempo og arbeidsmengde i jobben ellers og med studiet i tillegg, gjør at det blir for lite tid til refleksjon underveis. Jeg jager bare videre til neste oppgave, som også gjøres halvhjerta.

GJENNOMFØRING AV STUDIET

Faglig

2. Innleveringsoppgavene ble av og til nedprioritert i forhold til daglige gjøremål på skolen, og kanskje fikk en derfor ikke jobba så godt med dem som en burde. Kom dessuten på ei fin studiegruppe, der faglige diskusjoner ble både interessante og gode.
7. Innleveringsoppgavene var helt fin, siden jeg hadde permisjon i perioden.
11. Burde vært en blanding av nettstudium og samlinger. Tidspunktene mellom lesing av case, studiegrupper og innlevering burde vært mindre trukket ut i tid.
12. Innleveringsoppgavene kunne vært tydeligere definert.
16. Jeg hadde inntrykk av at pensumlista var en støtte til innleveringsoppgaven i begynnelsen. Etter hvert følte gruppa at dette samsvaret avtok noe.
21. Jeg begrenset svarene på innleveringsoppgavene pga tidsmangel. Jeg er litt uerfaren i data, og "fant" dessverre ikke studieveiledningsbiten til siste oppgave.

Nettdiskusjonen

3. En skikkelig diskusjon foregår i en sosial setting, og ikke over nettet.
6. Nettdiskusjonen må og bør kombineres med samling.
7. Alternativ: Som en chat med muligheter for øyeblikkelig respons og innlegg i diskusjoner.
8. Blir lagt ut over lengre tid – kanskje en uke?
9. Vi burde hatt lengre tid på hver diskusjon. Hadde det ligget lenger ute, kunne vi ha gått tilbake med jevne mellomrom og gitt kommentarer osv. Det var litt ”skummelt” også. En kunne kanskje ha startet litt ”lettere”, og dermed fått med flere.
11. At alle aktører opptrer med fullt navn og ikke med uforståelige brukernavn; sidene var likevel passordbeskyttet. Det hadde vært med på å gjøre diskusjonene mer interessante og av ”denne verden”.
12. Nettdiskusjonene kunne ha vært en del av gruppeoppgavene, slik at gruppene kunne diskutert med hverandre. Oppgavene kunne ha vært penslet mer direkte mot innleveringsoppgavene. Nettprogrammet burde vært slik at man kunne diskutert mer direkte med hverandre (chat-stil)
16. Det burde ha vært avsatt mer enn 3 dager. Husk at det var flere deler man skulle jobbe med, blant annet sitt eget prosjekt på arbeidsplassen. Nettdiskusjonen burde vært lagt ut 1 uke. Det burde kanskje vært lagt ut slik at en kanskje kunne brukt lørdagen som effektiv studiedag!!
19. Nettdiskusjonen var ikke det jeg følte at jeg fikk mest ut av og da ble den bortprioritert. Vanskelig å erstatte en vanlig diskusjon hvor man hele tiden kan komme med respons, spørsmål og nye innspill. I nettdiskusjonen virket det som om gruppene kom med et felles innspill og regnet seg ferdig med jobben. Det kunne jo gå lang tid før en fikk svar.
20. Jeg er usikker på om oppgavetyper var igangsetter eller stopper for nettdiskusjon. For min egen del har det med tid og trygghet å gjøre. Jeg har ikke vært inne på nettdiskusjonen med noen synspunkter.

Forhold ved nettstudiet (som metode)

1. Det er viktig at en finner studieformer som er hensiktsmessige. For meg er det åpenbart at nettstudier ikke fungerer, men det betyr ikke at jeg er negativ til formatet, som jeg oppfatter både effektivt og tidsbesparende i forhold til at du selv kan styre når og hvor lenge en skal jobbe hver gang.
3. Uansett studieform ville min innsats kommet i toppen; jeg setter av hele dager/helger for å jobbe.
7. Svært positivt for å kunne bruke tid når en har den.
9. Til dels hektisk i oppstarten da vi i tillegg hadde oppstart med lederprosjekt på egen skole.
10. Ble lettere når en ”kom inn i det”.
11. Det blir for lenge borte fra studiebenken. Vi burde hatt en samling midtveis i semesteret; for å fange opp spørsmål, løse tråder, samt få inspirasjon videre.
12. Nettstudiet var greit nok, men vi burde vært samlet 1 – 2 ganger i løpet av opplegget for å diskutere erfaringer/lærestoff (fått ”påfyll”)
19. Jeg synes nettstudiet kunne vært gjennomført som et individuelt studium med innlevering av oppgaver. Oppgavene var nyttige, men å få gruppen til å fungere var vanskeligere. En blanding mellom individuelt nettstudie og fellessamlinger tror jeg ville ha vært bedre.
20. Mye positivt med nettstudiet, men savner kontakt med studentgruppa. Det burde ha vært både-og.

21. Interessant erfaring. Det blir lettere neste gang.
23. Hadde jeg gjennomført studiet slik som det var skissert, ville nok utbyttet blitt stort. Ulempen med samlinger/studiegrupper på eget initiativ på eget initiativ, er at vi sjelden lyktes i å samle gruppa. Utbyttet ble helt klart større da jeg diskuterte med andre, framfor å jobbe med teoristoffet alene.

Forbedringsforslag

1. Jeg oppfatter fra mitt ståsted at dere har gjennomført et godt planlagt og strukturert opplegg. Jeg har hatt personlig oppfølging og føler meg ivaretatt fra dere som studieansvarlige. At jeg verken har innfridd mine egne forventninger eller deres, har med min personlighet og trang til å jobbe i team eller bli forelest for på direkten.
4. Flere samlinger
5. Det hadde vært fint å få se en hel case med en beskrivelse av hva som ble gjort i forhold til vurdering og utviklingstiltak, slik at vi hadde fått et bilde på hvordan det kan gjøres

Tidsplanen for innlevering av oppgaver kunne vært gjort på en annen måte. IKTstudiet kunne ha gått over 2 semester, en på høsten og en på vårhalvåret. Med det mener jeg at disse delene kunne gått midt i høsthalvåret og midt i vårhalvåret, da det kanskje er ”minst” travelt når en arbeider i full jobb.

6. Det bør i alle fall være en samling i løpet av nettstudiet for å ta opp aktuelle problemstillinger og for å få diskutert eventuelle problemer i forbindelse med nettstudiet.
7. Nei
8. Gruppeoppgavene var ok. De individuelle oppgavene var ofte vanskelige å forstå. Mye av gruppediskusjonene gikk med til å prøve å finne ut hva vi skulle ha med i den individuelle oppgaven – ingen hadde skjönt den helt og den ble tolket forskjellig av de ulike gruppelemmene. Det var vel ikke meningen. Jeg kunne heller ha tenkt meg samlinger i stedet for nettstudier, ikke pga tekniske problemer, men pga. at oppfølgingen da hadde blitt bedre. Tilbakemeldingene var for dårlige. En kort kommentar (og temmelig intetsigende) på noe jeg jobbet en del med, er for dårlig. Det var lite kommentarer til det jeg faktisk hadde skrevet. Med slike diffuse tilbakemeldinger var det vanskelig for meg å vurdere om jeg var på rett spor.
9. Bedre samordning med casediskusjonene – gruppene – diskusjonsforum. Bedre anledning til å legge ut egne problemstillinger i diskusjonsforumet. Nå virker diskusjonsforumet oppkonstruert og ”skolsk”.
10. Bedre støtte til å bearbeide lærestoffet – få alt på plass.
11. Jeg synes det meste har vært greit. Tilbakemeldingene ble imidlertid veldig omtrentlige. En visste ikke om en hadde trynet skikkelig eller om en hadde skrevet strålende. Altså: Litt mer detaljert tilbakemelding: Hva var bra/mindre bra?
12. Oppgaveformuleringene kunne vært tydeligere. Bearbeiding av lærestoff hadde blitt bedre dersom vi hadde hatt samlinger med forelesninger/gruppearbeid. Læringsmiljøet ville blitt styrket med bedre kontakt med medstudentene. Hadde også blitt mer konkret dersom vi skulle gjennomføre skolevurdering ved egen enhet. Strukturering av læreprosessen, oppfølging av den enkelte og tilbakemelding på den enkeltes arbeid var bra. Casene ble veldig omfattende, det ble mye informasjon etter hvert. Vanskelig å holde tråden over så lang tid.

13. Oppdatering av sidene må fungere bedre, dato må endres når det er gjort oppdateringer. Linker som ikke virker, kan ikke legges ut før de er ferdige. Alle sidene burde vært under studiesidene være, ikke på to adresser. Linken ”Case med vedlegg” var utydelig: At det var to linker forsto jeg ikke umiddelbart. Hadde ønsket konkrete tilbakemeldinger på alle case-studiene. Hadde heller ønsket et nettstudium rundt prosjektet jeg startet i høst, med tilbakemelding og veiledning på det. Ellers har jeg vært på en fin studiegruppe. I tillegg har det vært fint å jobbe sammen med NN på case-oppgavene, men jeg er glad det er over og gleder meg til samlingene isteden. Det har vært en travel høst, alt kom på toppen av jobben ...
14. Jeg skulle ønske det ble lagt en samling (1 dag) midt i IKT-perioden, for å kunne møtes, diskutere og dele erfaringer om Borg og om den skolevurderingsoppgaven en hadde valgt.
15. Jeg synes studieprosessen har vært godt opplagt! Har aldri deltatt i nettstudier før, men dette virket ryddig og greit. Savnet raskere respons fra HiST da jeg slet med å få passord til diskusjonsforumet. (Var ikke med på de siste to samlingsdagene i høst). For de som kan mindre IKT kunne et ”FAQ-forum” på studiets hjemmesider vært en fordel. Kan ikke peke på noe spesielt som kunne fungere bedre, fungerte veldig greit for meg.
16. Framlegging av lærestoff ville vært bedre i en samling der lærer og studenter kunne være i en dialog, og der en kunne stille spørsmål fortløpende hvis noe var uklart. Dette gjelder dermed bearbeiding av lærestoffet. Tilbakemelding på oppgavene ble utilfredsstillende fordi dialogen med lærer uteble. Det burde vært mulig å snakke med lærer via nettet om oppgavene. Vi burde fått råd om at man burde velge sitt eget utviklingsprosjekt til å være vurderingsområdet også!! Da behøvde ikke vurderingsprosessen bli så tenkt. Man kunne relatere det direkte til det prosjektet man jobbet med på sin skole. Dette ble aldri nevnt som en mulighet. Jeg trodde det skulle være forskjellig.
19. Nettstudiet kan gjøres mindre og individuelt basert.
20. Læringsmiljøet blir negativt når en mangler treffpunkt, vi mangler den sosiale dimensjonen – interaksjonen – i læreprosessen. Tilbakemelding på arbeidet var bra, og de andre momentene som nevnes godt nok. Det viktigste er å forbedre den sosiale kontakten og få til faglige treff. Dette fungerer som inspirasjon, slik at min ”motor” har savnet smurning utover høsten. Studiet ble tyngre enn det ville ha vært dersom vi møttes oftere. (Gruppen har ikke fungert etter intensjonene)
21. Når det gjelder teknisk IKT-støtte er det mest praktisk og enklest å få etter hvert som problemene oppstår, dette har tatt en del av tiden! Vil tro at alt hadde vært enklere og hadde fått større utbytte av studiet ved å lese mer teori, dvs hatt bedre tid og kunne ha prioritert annerledes. Men for egen del har jeg vært opptatt både i jobb og med verv – og når jeg er en praktiker og ikke særlig ”flink” med teori, så ble det slik...
22. Det som fungerte dårligst for meg var diskusjonen rundt Borg. Vanligvis var vi bare to til stede, og det er litt få for å få ”sving” på diskusjonen. (Ser at det er vår egen feil som ikke prioriterte gruppearbeidet) Større vektlegging fra studieledelsen om diskusjonsgruppene, ville vært bra. Fint at dere prioriterte å gi tilbakemeldinger på de innleverte oppgavene. Det var nyttig.
24. Studieprosessen har vært god. For meg som kommer fra universitetet, har det vært en overraskende positiv opplevelse å se den tette, solide oppfølginga som Bjørn og Marit gjennomfører. Opplegget bør fortsette på samme vis.

Vedlegg 5

TILBAKEBLIKK PÅ IKT-OPPLEGGET

(mars 2001)

Vi har fått IKT-opplegget litt på avstand, og vi ønsker noen etter-reaksjoner (som grunnlag for å forbedre opplegget ved neste korsvei)

1. Arbeidsomfang/studieinnsats

Et studieomfang for 2 vekttall er stipulert til 160 timer. 2/3 av dere sier at dere har brukt mindre tid, men samtidig er det klart at mange har følt seg fanget av tidsklemma:

Jobb - studium med oppgavebesvarelse – ledelsesprosjekt

Sett fra vår posisjon som faglig ansvarlig for et studium, kan vi neppe gå på akkord med forventninger om studieinnsats. Sett fra skolelederprofesjon kan det heller ikke være riktig politikk å ta et studium med 10 vekttall skoleledelse med en forventet arbeidsinnsats som ligger under et vanlig stipulat. Vi konkluderer:

Det ser ut som om det vil være en utfordring å øke forpliktelsen til større grad av deltakelse i studieprosessene, på tross av at rammene som gjelder for flere unge lærere, kan skape tidspress for disse.

Mener du vi skal opprettholde en forventning om 160 timers arbeidsinnsats?

ja	19
nei	1
vet ikke	4

Uansett hva du mener om dette spørsmålet –

hvordan skal vi kunne opprettholde en slik forventning:

	ja	nei	vet ikke	ikke svart
Tydligere forventninger på forhånd, slik at deltakere vet hva de går til	16	4	4	-
Ikke stresse med dette momentet, det er opp til deltakerne selv hvor stor arbeidsinnsats de vil legge ned	9	9	5	1
Formulere mer åpne oppgaver, slik at deltakerne i større grad kan integrere oppgavebesvarelsene med arbeid tilknyttet egen jobb	14	4	5	1
Arrangere flere samlinger, slik at noe av tidsbruken går med til samlinger	20	4	-	-
Arrangere flere samlinger med vekt på å kollokvare over pensumlitteraturen og oppgaveløsning, slik at det sparer individuell tid til lesing og skrive oppgaver	17	4	3	-
Flere har sagt at innleveringsoppgaven ble løst "instrumentalistisk", det var viktigere å lage en besvarelse enn hva som kunne bli faglig utbytte. Er du enig?	11	11	2	-
Bør vi kutte ut innleveringsoppgaven, og heller gi oppgaven som en diskusjonsoppgave til studiegruppene, slik at deltakerne selv avgjør tidsbruk?	1	13	10	-

2. Studieutbytte og studieprosess

Vi gjorde noen grep i troen på at det ville forsterke studieprosessen og derved studieutbyttet. I hvilken grad mener du at det bidro til en god studieprosess:

	stor betydning (1)	positiv virkning (2)	skader ikke (3)	ingen betydning (4)	virker negativt (5)	gjennom- snitt
Noen få har ønsket å bygge studiet på en mer "teoretisk" gjennomgang av skolebasert vurdering; men vi bygde studiet på et case, ikke på "del-disipliner" av temaet	10	12	2	-	-	1,67
Problemstillingen i casen var utledet fra reelt følte problem	11	11	1	1	-	1,67
Sterk tidsstyring: Casen var bygd periodisk, slik at nye problemer ble avdekt fra gang til gang	7	12	5	-	-	1,92
Oppfordring til å danne studiegrupper for å diskutere oppgaver	11	8	3	2	-	1,83
Krav til individuelle innleveringsoppgaver, som "press-middel" (produktkrav fremmer prosess)	4	12	7	-	1	2,25
Innleveringsoppgavene hadde en progresjon som fulgte planlegging for skolevurdering	11	12	1	-	-	1,58
Individuelle kommentarer til innleveringsoppgavene	14	9	1	-	-	1,58
Nettdiskusjon for å aktivisere egne erfaringer og meninger	-	10	8	6	-	2,83
Litteraturliste som i noen grad fulgte tematikken fra casen	11	11	1	1	-	1,67
Studieveiledning til hvert case-avsnitt, hvor noe relevant teori ble presentert (til erstatning for "mini-forelesninger")	14	9	1	-	-	1,46
Arbeidet med hvert case fulgte en fast prosedyre som var gjennomgått på forhånd	10	13	-	1	-	1,67
Forhåndssamling hvor case og arbeidsprosedyrer ble presentert	11	11	2	-	-	1,63
Gjennomførte et rollespill for "å kome inn" i casen	9	9	5	1	-	1,92

Hva kunne ha vært gjort for å forbedre studieprosessen?

	enig (1)	delvis enig (2)	vet ikke (3)	delvis uenig (4)	uenig (5)	gjennom- snitt
Gode studiegrupper synes å ha betydning. Vi burde lagt mer vekt på etablering av studiegruppene.	12	4	5	2	1	2,00
Vi burde gitt klarere forventninger om studiegruppenes arbeid og funksjon	10	8	3	2	1	2,00
Alt arbeidet med IKT-opplegget var ikke eksplisitt gjort obligatorisk: Vi burde gjort deltakelse i studiegruppene obligatorisk	13	6	3	1	1	1,79
Vi burde gjort innleveringsoppgavene obligatorisk	13	6	4	1	-	1,71
Nettdiskusjonen var mindre vellykket. Vi burde lagt mer opp til "prate"-innlegg (chatting) enn til diskusjonsinnlegg	13	2	8	1	-	1,88
Vi burde avtalt felles tid hvor alle var på nett samtidig	10	6	4	3	1	2,13
Vi burde i større grad la initiativene til spørsmål og diskusjonstema komme fra deltakerne	4	6	9	4	1	2,67
Vi burde hatt bedre tid på forhåndssamlinga til teori- og oppgavediskusjon	8	8	5	3	-	2,13
Flere har savnet samling(er) i løpet av IKT-perioden. Vi burde lagt opp til en eller to samlinger	20	2	1	-	1	1,33
På slike mellomsamlinger burde vi konsentrert oss om casen og problemstillinger som var knyttet til det	10	9	4	-	1	1,88
På slike mellomsamlinger burde vi lagt mer vekt på diskusjon i- og veiledning til studiegruppene	11	7	2	4	-	1,96
På slike mellomsamlinger burde vi lagt mer vekt på generell teori og spørsmål om vurdering i skolen, både elev- og skolevurdering (ikke svart: 1)	5	7	7	3	1	2,48
I utgangspunktet burde vi bedt studentene formulere sine egne læringsmål for perioden, slik at studiearbeidet kunne blitt mer målrettet	4	6	5	4	5	3,00
Krav til tidsbruk, innsats og gruppedeltakelse burde vært redusert, slik at det ble opp til den enkelte i hvilken grad en ville la seg engasjere og bruke energi	-	1	4	5	14	4,33

Andre forslag for å forbedre studieprosessen i IKT-opplegget:

(ingen svar)

Vedlegg 6

TILBAKEBLIKK PÅ IKT-OPPLEGGET
Mars 2001

Sammenhenger

Generelt om statistiske sammenhenger i materialet

Materialet er relativt lite, og noen få frekvensforskjeller kan lett gi seg utslag i analysen. Det var imidlertid ingen spørsmål om formuleringer ved utfylling av spørreskjemaet – med unntak av en formulering. Denne ble forklart, og er kommentert nedenfor. De forskjeller som kommer fram, er etter vår oppfatning gyldige for denne studiegruppa, selv om resultatene neppe kan generaliseres utover denne. Chi-kvadrat-testen sier noe om sannsynligheten for at forskjellene er reelle, eller om forskjellene kan være et resultat av tilfeldigheter. Der sannsynligheten for feil er mindre enn 5% ($p < 0,05$) tolker vi som reelle (signifikante) forskjeller. Men siden materialet er lite, kan tendenser i materialet også sees i sammenheng med helheten, selv om den enkelte chi-kvadrat-test ikke gir signifikans.

Om styring av studieprosessen

For å opprettholde forventninger om full arbeidsinnsats (dvs. 160 timer) mente de fleste at studiet skulle presentere tydelige forventninger på forhånd. Det er imidlertid grader av hvor mye en skal stresse med dette momentet, og på spørsmål om

- ”Ikke stresse med dette momentet, det er opp til deltakerne selv hvor stor arbeidsinnsats de vil legge ned”,

svarer 9 ”ja” og 9 ”nei”.

Nå kan det være vanskelig å tolke svarene på et ”negativt” utsagn. Men vi presiserte dette ved utleveringa av skjemaet: De som svarer ”ja”, mener at en ikke skal stresse med dette momentet, altså at når forventningene er presentert, så er det opp til deltakerne selv å ta ansvar for arbeidsinnsatsen. Svarer en derimot ”nei”, betyr det at en mener at en skal ”skyve på” (stresse) også etter at forventninger er presisert. Det ser ut som om denne tolkningen er akseptert i og med at alle som har svart ”nei” også har sagt at de mener det skal presenteres tydelige forventninger på forhånd.

Svarene på dette spørsmålet kan være en indikasjon på ønske om hvordan ”styring” av studiet skal skje: ”Ja-svar” kan bety at en vil ta ansvar selv, mens ”nei-svar” sier noe om at studiet skal styre i sterkere grad.

Det ser imidlertid ikke ut for at en slik antatt forskjell i holdning til studiestyring, slår ut på svarene som gjelder andre forhold ved studiet – med unntak av tre spørsmål:

Chi-kvadrat-test p< 0,05	Bidrag til en god studieprosess: Gjennomførte et rollespill for å "komme inn" i casen		
Ikke stresse med dette momentet, det er opp til deltakerne selv hvor stor arbeidsinnsats de vil legge ned.		svar 1: stor betydning	svar 2-5: - positiv virkning - skader ikke - ingen betydning - virker negativt
	ja/vet ikke	8	6
	nei	1	8

Chi-kvadrat-test p< 0,05	Forbedre læreprosessen: I utgangspunktet burde vi bedt studentene formulere sine egne læringsmål for perioden, slik at studiearbeidet kunne blitt mer målrettet.		
Ikke stresse med dette momentet, det er opp til deltakerne selv hvor stor arbeidsinnsats de vil legge ned.		svar 1-2: - enig - delvis enig	svar 3-5: - vet ikke - delvis uenig - uenig
	ja/vet ikke	8	6
	nei	1	8

De som antas å ønske større grad av styring er ikke så positive til rollespill, og de er i mindre grad enige i at en burde formulere egne læringsmål. Også i spørsmålet om

- Vi burde gitt klarere forventninger om studiegruppens arbeid og funksjon tenderer disse til å være enige (men her gir Chi-kvadrat testen $p > 0,05$)

Vi tolker dette som om at det fins en relativt stor gruppe blant studentene som ønsker at studieprosessene skal styres noe sterkere, og at disse i mindre grad ønsker å gå inn i såpass åpne studieoppgaver som det med rollespill innebærer. De fleste av disse vil også at studiearbeidet i de mindre studiegruppene skal ha klarere retningslinjer og de vil i mindre grad selv definere sine læringsmål. Uten andre data (for eksempel fra intervju) kan vi selvsagt ikke si noe om hvorfor noen ikke ønsker større grad av selvstyring og mer åpne studieprosesser. Vi vil tro at tidligere studietradisjoner spiller en viss rolle, men det kan også være at det oppleves "tryggere" å bli styrt gjennom et studium. 6 av de 9 som har svart "nei", var også enige i at innleveringsoppgavene ble løst "instrumentalistisk". Det kan bety at disse også har en tendens til å ville tilfredsstillende studieforventninger, mer enn de vil tilfredsstillende eget læringsutbytte.

Nå er studentene mulige framtidige skoleledere, og i en slik ledersituasjon må de forholde seg til skiftende og konflikterende situasjoner. Dette vil kreve stor toleranse overfor usikkerhet og krav om eget initiativ. Selv om en studiesituasjon fortøner seg forskjellig fra en jobbsituasjon, mener vi likevel at det er viktig å bearbeide den usikkerhet som måtte ligge i å gå inn i åpne situasjoner og til å definere sine egne mål.

Forskjellige holdninger til betydningen av å løse studieoppgaver

For å bidra til forståelse av skolevurderingsarbeid hadde vi lagt opp til oppgaveløsning som skulle følge en planleggingsprogresjon om slikt arbeid.

Nå kan det være vanskelig å forholde seg til en felles studieprosess, når en ikke får andre impulser over et helt semester, enn det som skjer gjennom nettet. Vi tror at det er av avgjørende betydning å delta i en godt fungerende studiegruppe hvor en har jevnlig kontakt med hverandre. I løpet av en lengre studieperiode, med flere individuelle oppgaver, vil det sannsynligvis utkrystallisere seg en tydelig holdning til betydningen av å løse slike oppgaver. Det er sannsynlig at de som forholder seg disse oppgavene på en ”instrumentalistisk” måte, ved at det er viktigere å utforme en besvarelse enn hva som kan bli faglig utbytte, har en annen holdning til studieoppgavene enn de som er mer opptatt av det faglige. For å teste den hypotesen, undersøkte vi hvordan disse to gruppene forholdt seg til andre svar i materialet.

For enkelthetsskyld benevner vi disse to gruppene som ”faglige” og ”instrumentalistiske”, selv om det kan gi inntrykk av at det er større forskjell mellom gruppene enn det er grunnlag for å tro.

Chi-kvadrat-test p = 0,01	Bidrag til en god studieprosess: Litteraturliste som i noen grad fulgte tematikken fra casen		
Flere har sagt at innleverings-oppgaven ble løst ”instrumentalistisk”, det var viktigere å lage en besvarelse enn hva som kunne bli faglig utbytte. Er du enig?		svar 1: stor betydning	svar 2-5: - positiv virkning - skader ikke - ingen betydning - virker negativt
	ja	2	9
	nei	8	3

Chi-kvadrat-test p < 0,05	Bidrag til en god studieprosess: Arbeidet med hvert case fulgte en fast prosedyre som var gjennomgått på forhånd		
Flere har sagt at innleverings-oppgaven ble løst ”instrumentalistisk”, det var viktigere å lage en besvarelse enn hva som kunne bli faglig utbytte. Er du enig?		svar 1: stor betydning	svar 2-5: - positiv virkning - skader ikke - ingen betydning - virker negativt
	ja	2	9
	nei	7	3

Chi-kvadrat-test p < 0,05	Forbedre studieprosessen: Vi burde gjort deltakelse i studiegruppene obligatorisk		
Flere har sagt at innleverings-oppgaven ble løst ”instrumentalistisk”, det var viktigere å lage en besvarelse enn hva som kunne bli faglig utbytte. Er du enig?		svar 1-2: - enig - delvis enig	svar 3-5: - vet ikke - delvis uenig - uenig
	ja	8	3
	nei	3	8

Andre tendenser til sammenhenger som kom fram i materialet, uten at Chi-kvadrat-testen viste signifikans, var på følgende påstander om hva som bidrar til en god studieprosess:

- Studieveiledning til hvert case-avsnitt, hvor noe relevant teori ble presentert (til erstatning for ”mini-forelesninger”)

	Studieveiledning		
		svar 1:	svar 2-5:
Innleverings-oppgaven ble løst ”instrumentalistisk”,	ja	5	6
	nei	8	3

Forhåndssamling hvor case og arbeidsprosedyrer ble presentert

	Presentasjon av case og arbeidsprosedyrer		
		svar 1:	svar 2-5:
Innleverings-oppgaven ble løst ”instrumentalistisk”,	ja	5	6
	nei	8	3

Det kom også fram sammenhenger til oppfatninger som kunne bidra til å forbedre studieprosessen:

- Vi burde gitt klarere forventninger om studiegruppens arbeid og funksjon

	klarere forventninger		
		svar 1-2:	svar 3-5:
Innleverings-oppgaven ble løst ”instrumentalistisk”,	ja	10	1
	nei	6	5

- Vi burde hatt bedre tid på forhåndssamlinga til teori- og oppgavediskusjon

	Bedre tid		
		svar 1-2:	svar 3-5:
Innleverings-oppgaven ble løst ”instrumentalistisk”,	ja	2	9
	nei	5	6

Oppsummering av tabellene

- De faglige er mer positive til at det ble presentert en litteraturliste som i noen grad fulgte tematikken fra casen
- De faglige er mer fornøyd med at arbeidet med hvert case fulgte en fast prosedyre som var gjennomgått på forhånd

Det er tendenser til at

- De faglige er mer positive til at det var en studieveiledning til hvert case-avsnitt
- De faglige er mer positive at det på forhåndssamlinga ble presentert case og arbeidsprosedyrer
- De faglige er mer enige i at en burde hatt bedre tid på forhåndssamlinga til teori og oppgavediskusjon
- De instrumentalistiske er mer enige i at deltakelse i studiegruppene ble gjort obligatorisk

Det er tendenser til at

- De instrumentalistiske er mer enige i at det skulle vært gitt klarere forventninger om studiegruppens arbeid og funksjon

Derimot er det ingen forskjell på gruppene når det gjelder

- spørsmål om bør vi kutte ut innleveringsoppgaven, og heller gi oppgaven som en diskusjonsoppgave i studiegruppene, slik at deltakerne selv avgjør tidsbruk.
- hvilken betydning det har at det var forventninger (krav) om individuelle innleveringsoppgaver
- hvilken betydning det har at det var individuelle kommentarer til innleveringsoppgavene.

Kanskje kunne en ha trodd at de som utviklet et instrumentalistisk syn på oppgavebesvarelsene kunne ha fått dette gjennom negative erfaringer med å svare på oppgavene og derved kunne ha tenkt seg å sløyfe slike oppgaver? En annen hypotese kunne ha vært at den sterke vekt vi la på å utforme klare og strukturerte prosedyrer for arbeid med casen og med oppgavebesvarelsen, kunne ha ført til en form for instrumentalisme.

Men det ser altså ut som om begge gruppene synes at det er greit med slike oppgaver, at de har stor betydning eller positiv virkning. Det er heller ingen forskjell når det gjelder synet på å få individuelle kommentarer.

Forskjellene viser seg imidlertid i hvilken holdning gruppene har til studieveiledning og tilpasset litteraturliste. Her mener de faglige at det har størst betydning. De vil dessuten ønske seg bedre tid til faglig arbeid på forhåndssamlinga. Det tyder på at disse ønsker å arbeide mer grundig med det faglige og at de finner støtte i litteratur og studieveiledning.

De faglige er også mer positive til at opplegget fulgte faste prosedyrer og at disse ble gjennomgått på forhånd. Det er altså ikke prosedyrene i seg selv som skaper den "instrumentalistiske" holdningen. Derimot virker det som om slike prosedyrer skaper en fast ramme for det faglige arbeidet. Det kan tenkes at det har sammenheng med tidsrammer og omfang til dette opplegget. Et mer omfattende studium kan neppe operere med så faste arbeidsprosedyrer – vil vi tro.

De instrumentalistiske derimot, ønsker at det ble stilt klarere forventninger og at deltakelse i studiegrupper ble gjort obligatorisk. Det kan tyde på at arbeidet i studiegruppene kanskje ikke har fungert godt nok for disse. Vi tror at mangel på faglig støtte og inspirasjon til faglig arbeid underveis, bidrar til manglende faglig motivering. Her vil studiegruppene ha en nøkkelrolle.

Utfordringa for tilsvarende opplegg blir å bidra til større grad av faglig involvering. Det blir viktig å komme inn i "en god sirkel", hvor godt faglig arbeid og god involvering skaper positiv holdning til det faglige arbeidet. Den "negative sirkel" med mindre grad av faglig støtte og med mindre grad av involvering, skaper i større grad en instrumentalistisk holdning til oppgavebesvarelsen.

Studium baser på case eller en mer teoretisk tilnærming

Ingen har uttrykt seg negativt til å bygge studiet på et case. Men 10 sier at det hadde "stor betydning" for å bidra til en god studieprosess, mens 12 svarer "positiv virkning" og 2 svarer "skader ikke". Ved å se om de mest positive til et slikt studieopplegg skiller seg fra de andre, har vi analysert følgende forskjeller:

For enkelthetsskyld benevner vi disse to gruppene som ”mest case-orientert” og ”minst case-orientert”:

Chi-kvadrat-test p < 0,05	Bidrag til en god studieprosess: Problemstillingen i casen var utledet fra reelt følt problem		
<i>Noen få har ønsket å bygge studiet på en mer ”teoretisk” gjennomgang av skolebasert vurdering; men vi bygde studiet på et case, ikke på ”del-disipliner” av temaet</i>		svar 1: - stor betydning	svar 2-4: - positiv virkning - skader ikke - ingen betydning
	svar 1: - stor betydning	9	1
	svar 2-3: - positiv virkning - skader ikke	2	12

Chi-kvadrat-test p = 0,06	Bidrag til en god studieprosess: Sterk tidsstyring: Casen var bygd periodisk, slik at nye problemer ble avdekket fra gang til gang		
<i>Noen få har ønsket å bygge studiet på en mer ”teoretisk” gjennomgang av skolebasert vurdering; men vi bygde studiet på et case, ikke på ”del-disipliner” av temaet</i>		svar 1: - stor betydning	svar 2-3: - positiv virkning - skader ikke
	svar 1: - stor betydning	5	5
	svar 2-3: - positiv virkning - skader ikke	2	12

Andre tendenser som kom fram i materialet, uten at Chi-kvadrat-testen viste signifikans, var følgende påstander om hva som bidrar til en god studieprosess:

- Innleveringsoppgavene hadde en progresjon som fulgte planlegging for skolevurdering

	Progresjon		
<i>Noen få har ønsket å bygge studiet på en mer ”teoretisk” gjennomgang av skolebasert vurdering; men vi bygde studiet på et case, ikke på ”del-disipliner” av temaet</i>		svar 1:	svar 2-3:
	svar 1:	6	4
	svar 2-3:	5	9

- Arbeidet med hvert case fulgte en fast prosedyre som var gjennomgått på forhånd

	Progresjon		
<i>Noen få har ønsket å bygge studiet på en mer ”teoretisk” gjennomgang av skolebasert vurdering; men vi bygde studiet på et case, ikke på ”del-disipliner” av temaet</i>		svar 1:	svar 2-4:
	svar 1:	6	4
	svar 2-3:	4	10

- Gjennomførte et rollespill for å "komme inn" i casen

Noen få har ønsket å bygge studiet på en mer "teoretisk" gjennomgang av skolebasert vurdering; men vi bygde studiet på et case, ikke på "del-disipliner" av temaet	Rollespill		
		svart 1:	svart 2-4:
	svart 1:	5	5
	svart 2-3:	4	10

Det kom også fram sammenhenger til oppfatninger som kunne bidra til å forbedre studieprosessen

- Vi burde hatt bedre tid på forhåndssamlinga til teori- og oppgavediskusjon

Noen få har ønsket å bygge studiet på en mer "teoretisk" gjennomgang av skolebasert vurdering; men vi bygde studiet på et case, ikke på "del-disipliner" av temaet	Progresjon		
		svart 1:	svart 2-4:
	svart 1:	5	5
	svart 2-3:	3	11

-
-

- På slike mellomksamlinger burde vi konsentrert oss om casen og problemstillinger som var knyttet til det

Noen få har ønsket å bygge studiet på en mer "teoretisk" gjennomgang av skolebasert vurdering; men vi bygde studiet på et case, ikke på "del-disipliner" av temaet	Progresjon		
		svart 1:	svart 2-3:
	svart 1:	6	4
	svart 2-3:	4	10

Oppsummering av tabellene:

- De "mest case-orienterte" er mest opptatt av at de har stor betydning at casen er utledet fra reelt følte problem
- De "minst case-orienterte" er i mindre grad opptatt av at casen er bygd opp periodisk

Det er tendenser til at

- De "mest case-orienterte" er mest opptatt av at innleveringsoppgavene har en progresjon som følger planlegging for skolevurdering
- De "mest case-orienterte" er mest opptatt av at arbeidet med casen fulgte en fast prosedyre
- De "minst case-orienterte" er minst opptatt av at vi brukte rollespill for å "komme inn" i casen
- De "minst case-orienterte" er minst opptatt av at vi burde hatt bedre tid på forhåndssamlinga til teori- og oppgavediskusjon
- De "mest case-orienterte" er mest opptatt av at en på eventuelle mellomksamlinger burde konsentrere oss mest om casen og problemstillinger som var knyttet til det

Nå er det ikke sikkert at de "minst case-orienterte" er "mest teori-orientert" ved at de i sterkere grad ønsker et teoribasert eller disiplinorientert opplegg om skolevurdering. På spørsmål om det hadde betydning for studieprosessen at det var en studieveiledning til hvert case-avsnitt, hvor relevant teori ble presentert, var det kun en svak tendens til at de "minst case-orienterte" var mest positive. Men de "mest case-orienterte" synes naturlig nok å være mer opptatt av kvaliteter ved casen og casepresentasjonen enn de andre. De mente at det var av

betydning at det bygde på reel følte problemer, at det var bygd opp periodisk og at arbeidet fulgte bestemte prosedyrer – og at et rollespill bidro til å ”komme inn” i casen. Noe paradoksalt kan det se ut som om det er de ”minst case-orienterte” (”mest teori-orienterte”?) som er minst enige i å bruke tid på teori- og oppgavediskusjon på forhåndssamlinga. Men vi tror at det er viktig å ha et visst teorifundament for å gå inn i case-drøftingene, og at de som har mest positiv holdning til et slikt opplegg, ser nødvendigheten av et slikt fundament. Derimot, når opplegget er i gang, vil de ”mest case-orienterte” bruk mest tid på eventuelle mellomksamlinger til casen og problemstillinger knyttet til det.

Studiegruppene posisjon i opplegget

Vi har i flere sammenhenger understreket studiegruppene betydning for en god studieprosess. På spørsmål til deltakerne om vi burde lagt mer vekt på etablering av studiegruppene, svarer halvparten (12) at de er ”enig” i dette, mens resten fordeler seg på ”delvis enig” (4), ”vet ikke” (5), ”delvis uenig” (2), og ”uenig” (1). Nå kan også dette svaret tolkes. Den som er ”uenig” i å legge mer vekt på etablering, trenger ikke mene at ”studiegrupper er uviktige”. Men vi brukte ikke tid på etableringsprosessen. Gruppene ble dannet ut fra geografisk nærhet. Vi la bare vekt på at en burde etablere studiegrupper, og så til at alle hadde tilhørighet til en gruppe.

To klare tendenser kom fram i materialet:

Chi-kvadrat-test p < 0,05	Forbedre studieprosessen: Vi burde gitt klare forventninger om studiegruppene arbeid og funksjon		
<i>Gode studiegrupper synes å ha betydning. Vi burde lagt mer vekt på etablering av studiegruppene</i>		svar 1: - enig	svar 2-5: - delvis enig - vet ikke - delvis uenig - uenig
	svar 1: - enig	9	3
	svar 2-5: - delvis enig - vet ikke - delvis uenig - uenig	1	11

Det er også en sterk positiv tendens, selv om den ikke er signifikant, til sammenheng med

- Alt arbeidet med IKT-opplegget var ikke eksplisitt gjort obligatorisk: Vi burde gjort deltakelse i studiegruppene obligatorisk

	Obligatorisk deltakelse		
<i>Gode studiegrupper synes å ha betydning. Vi burde lagt mer vekt på etablering av studiegruppene</i>		svar 1:	svar 2-5:
	svar 1:	8	4
	svar 2-5:	4	7

Det kan se ut som om vi her har en gruppe studenter som ser at studiegruppene er viktig for å få til en god studieprosess, men som kanskje ikke har vært i grupper som har fungert etter

forventningene. I så fall vil de styrke arbeidet ved å gjøre deltakelse obligatorisk og arbeidsforventninger klare.