

Svein Foss

Nettlæring for nettundervisning

En analyse av Nettlærer kurset ved
Høgskolen i Hedmark

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 12 – 2004

Online-utgave

Utgivelsessted: Elverum

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

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 12 - 2004

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-397-1

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Nettlæring for nettundervisning. En analyse av Nettlærerkurset ved Høgskolen i Hedmark.			
Forfattere: Svein Foss			
Nummer: 12	Utgivelsesår: 2004	Sider: 108	ISBN: 82-7671-397-1 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver:			
Emneord: Nettbasert undervisning, etterutdanning, IKToppplæring, høyere utdanning			
Sammendrag: <p>Denne utgivelsen inneholder en masteroppgave levert ved Aalborg Universitet. Forfatteren er ansatt ved Høgskolen i Hedmark, innholdet er nært knyttet til arbeid ved høgskolen, og har skjedd med støtte herfra.</p> <p>Dette prosjektet gikk først ut på å utvikle og gjennomføre et nettbasert kurs for lærere i vår egen høgskole innen arbeid med nettbasert undervisning. Kurset ble kalt Nettlærerkurset. På grunnlag av dette er det skrevet en kursbeskrivelse med en evaluering av kurset og satt mer tydelige ord på den profilen som kjennetegnet kurset. Ut fra dette igjen er det skrevet en teoretisk/analytisk rapport. Rapporten analyserer den pedagogiske profilen ved kurset, og svarer på hvilket innhold og hvilket kunnskaps- og læringssyn denne profilen representerer, hvordan profilen kan begrunnes og hvordan den har bidratt til å gjøre at kurset har nådd målet.</p> <p>Masteroppgaven blir på denne måten en drøfting av idégrunnlaget for et opplæringstiltak for lærere i høyere utdanning innen nettbasert undervisning. Rapporten inneholder den teoretisk/analytiske masteroppgaven, kursbeskrivelse og vedlegg.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: Net based learning for net based teaching			
Author: Svein Foss			
Number: 12	Year: 2004	Pages: 108	ISBN: 82-7671-397-1 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keywords: Net based education, ICT training, higher education			
Summary: <p>This report contains a master's thesis written at the Aalborg University. The content is closely connected to Hedmark University College, and the work is also supported by the college.</p> <p>In the first part of this project a new net based training program was developed and run for teachers at the college. The basis for this theoretical report is the description and evaluation of the program. Special focus is on the pedagogical profile of the program, which was developed after it was finished. The report analyses this pedagogical profile of the program, and answers following questions: what is the meaning and the knowledge- and learning perspective of the profile, what are the arguments for the profile and how did it help the program to reach its goals.</p> <p>This means that the report deals with the basic ideas of a training program for teachers in higher education on net based education. The document contains the theoretical report, the program description and attachmens.</p>			

Forord til utgivelse ved Høgskolen i Hedmark

Denne utgivelsen i Høgskolen i Hedmarks skriftserier inneholder min masteroppgave slik den ble levert ved Aalborg universitet i juni 2004. Dokumentet inneholdt selve masteroppgaven, en kursbeskrivelse og en rekke vedlegg. Teksten er i denne utgaven litt omorganisert, ved at kursbeskrivelsen er tatt inn som kapittel i hovedteksten. Forøvrig er tekst og innhold slik det ble levert.

Arbeidet med masterstudiet har vært støttet av høgskolen på flere måter, og arbeidet har vært sterkt integrert i oppgaver jeg har utført ved Høgskolen. Det blir derfor naturlig å gjøre teksten tilgjengelig her på denne måten.

Veileder for arbeidet med masteroppgaven var Lars Birch Andreasen, Danmarks Pedagogiske Universitet.

Hamar august 2004

Svein Foss

Forord

Denne oppgaven er det tredje selvstendige prosjektarbeidet på masterstudiet IKT og læring. Mitt første prosjekt var et empirisk/teoretisk gruppearbeid om Dialog i nettbasert prosjektarbeid. Det andre var et individuelt arbeid der jeg utviklet og drøftet et didaktisk teoriperspektiv i tilknytning til nettbasert undervisning. Dette tredje og siste prosjektet, masterspecialet, er knyttet til utvikling, planlegging, gjennomføring og evaluering av et kompetanseutviklingstiltak for undervisningspersonalet ved Høgskolen i Hedmark, det såkalte Nettlærerkurset. I mitt danske masterstudie brukes altså begrepet masterspeciale om dette avsluttende prosjektarbeidet. I tråd med norsk språk vil jeg i det videre arbeidet heller benytte begrepet *masteroppgave*.

Arbeidet fram mot ferdig oppgave har foregått siden jeg fikk ideen til Nettlærerkurset høsten 2002. Deretter har det gjennom en rekke ulike faser blitt til det som her foreligger. Det betyr også at en rekke personer har vært involvert på ulike måter og nivåer. Lærere, medstudenter, kolleger, kursdeltakere, familie og flere andre. Det har vært en spennende prosess fra å få en ide om et tiltak, utvikle og gjennomføre det, og så evaluere og analysere det.

3 år med masterstudier i ”utlandet” er også over, og dermed en givende og utviklende tid. Ikke minst har de mange turer til Danmark og det å bli kjent med dansker og dansk kultur vært givende. Min arbeidsgiver har lagt svært godt til rette for arbeidet, og fortjener takk for det. Det nære innholdsmessige forholdet mellom studier og jobb har også vært viktig for utbyttet av tiden. Selv om jeg har hatt godt tilrettelagt for studier i jobbsammenheng, har imidlertid familien fått sin del av belastningen, og tålt det. De har støttet opp på alle slags måter, og ikke minst har det vært inspirerende og styrkende å ha min kone som parallellstudent og samtalepartner hele veien.

Jeg ønsker enhver som måtte finne på å gi seg i kast med lesingen lykke til.

Hamar 17. mai 2004

Svein Foss

Innhold

1	Innledning.....	13
1.1	Et produktspeciale.....	13
1.2	Tema.....	13
1.3	Begrunnelse for valg av tema.....	15
1.4	Andres behandling av temaet.....	17
1.5	Mine egne posisjoner.....	18
1.6	Oppgavens struktur.....	20
2	Kursbeskrivelse av Nettlærerkurset 2003 - 2004.....	21
2.1	Forberedelse og planlegging.....	21
2.1.1	Bakgrunn og utviklingsprosess for kurset.....	21
2.1.2	Målet med kurset.....	22
2.1.3	Utforming og oppbygging.....	23
2.1.4	Markedsføring.....	25
2.1.5	Litteratursamling.....	25
2.1.6	Læringsmiljøet i ClassFronter.....	25
2.1.7	Kursets profil.....	29
2.2	Gjennomføring.....	30
2.2.1	Kursledelse.....	30
2.2.2	Aktiviteten i kurset.....	31
2.2.3	Justeringer underveis.....	35
2.2.4	Informasjon på e-post i tillegg til ClassFronter-meldinger.....	36
2.2.5	Innføring av arbeidskrav.....	36
2.2.6	Fra to til tre kursers kursperioder.....	36
2.2.7	Samlinger.....	37
2.2.8	Deltakertall og frafall.....	37
2.3	Evaluerings.....	37
2.3.1	I hvilken grad var deltakerne fornøyd eller misfornøyd?.....	37
2.3.2	Hva ligger bak de høye frafallstallene?.....	38
2.3.3	Hvordan bør videre satsing være?.....	38
2.3.4	Spesielle punkter.....	39
2.3.5	Ble målet med kurset alt i alt nådd?.....	40
3	Problemstilling.....	43
3.1	Kursets profil.....	43
3.2	Problemstilling.....	44
3.3	Begrunnelse for problemstillingen.....	44
3.4	Avgrensninger.....	45

4	Teoretisk undersøkelse	47
4.1	Profilens meningsinnhold i deler og helhet.....	47
4.1.1	Deltakererfaring	47
4.1.2	Det sosiale	51
4.1.3	Verktøyferdigheter	54
4.1.4	Teori og praktiske utfordringer i vekselvirkning	56
4.1.5	Didaktisk bevissthet	58
4.1.6	Språket.....	61
4.1.7	Noen sammenhengende linjer?	63
4.2	Syn på kunnskap, læring og undervisning	64
4.3	Profilens mulige begrunnelse	67
5	Metode for empirisk undersøkelse	71
5.1	Mine egne posisjoner og forforståelse	71
5.2	Forskningsmessig hovedretning.....	72
5.3	Forskningsstrategi	74
5.3.1	En casestudie?	74
5.3.2	Et eksperiment?	76
5.4	Dataproduksjonsmetode	77
5.4.1	Spørreundersøkelse	77
5.4.2	Annen datainnsamling.....	79
5.5	Fortolkning og analyse	79
5.6	Kvalitetsvurdering.....	80
5.6.1	Validitet.....	81
5.6.2	Reliabilitet	81
5.6.3	Generaliserbarhet	82
6	Resultater og drøfting av empirisk undersøkelse	83
6.1	De enkelte profilpunkter.....	83
6.1.1	Deltakererfaring	83
6.1.2	Det sosiale	85
6.1.3	Verktøyferdigheter	88
6.1.4	Teori og praktiske utfordringer i vekselvirkning	90
6.1.5	Didaktisk bevissthet	92
6.1.6	Språket.....	94
6.2	Helhetlig inntrykk	96
7	Konklusjoner	99

8 Perspektiver	103
Litteratur	105

Vedlegg

Vedlegg 1. Omtale i folder fra høskolepedagogikk våren 2003	2
Vedlegg 2. Kursbeskrivelse for forhåndsinformasjon	3
Vedlegg 3. Innholdsfortegnelse til de to kompendiene.....	6
Vedlegg 4. Kursplandokumentet.....	9
Vedlegg 5. Kursordninger	11
Vedlegg 6. Eksempel på periodeplan.....	13
Vedlegg 7. Eksempel på samlingsprogram.....	16
Vedlegg 8. E-post om arbeidskrav	17
Vedlegg 9. Veien videre. Omtale av kurset på høskoleweb	19
Vedlegg 10. Spørreskjema for deltakere som fullførte	20
Vedlegg 11. Spørreskjema for deltakere som ikke fullførte	22

1 Innledning

I innledningen til denne masteroppgaven gjør jeg først greie for hovedstrukturen i det dokumentet jeg her legger fram. Så vil jeg presentere oppgavens sentrale tema, det som har vært fokus for arbeidet jeg har gjort og den oppgaven som her presenteres. Jeg vil også presentere min begrunnelse og motivasjon for å ta tak i dette temaet, og presentere oppgavens hovedstruktur.

1.1 Et produktspeciale

I kravene til vår masteroppgave beskriver studieplanene to ulike typer oppgave. Det kan være et ”Teoretisk og analytisk prosjekt, eller utvikling af et produkt med tilhørende prosjektrapport” (MIL, Modulkatalog, 3. års forløb). For mitt vedkommende leverer jeg her et såkalt produktspeciale, men produktet er ikke et fysisk eller digitalt produkt. Det er et kurs. Det såkalte Nettlærerkurset, som ble utviklet i 2003 og første gang gjennomført fra oktober 2003 til mars 2004. I praksis vil det nok også kunne sies at denne masteroppgaven ligger i et grenseland mellom de to typer som er beskrevet ovenfor, men det er også beskrevet som en mulighet fra studieledelsen.

Slik dette dokumentet nå presenteres består det av tre deler:

- Masteroppgaven
- Kursbeskrivelsen, som utgjør dette dokumentets kapittel 2
- Vedlegg

Sammenhengen mellom disse tre delene er i hovedtrekk slik: Kursbeskrivelsen er en beskrivelse av Nettlærerkurset, som er altså det produktet jeg utviklet. Masteroppgaven er en teoretisk/analytisk rapport som tar utgangspunkt i dette kurset og Kursbeskrivelsen. Vedleggene er knyttet til begge disse to dokumentene. For enkelthets skyld er alt samlet i ett samlet dokument.¹

1.2 Tema

Til daglig arbeider jeg i en norsk statlig høgskole, Høgskolen i Hedmark. Skolen er organisert i flere avdelinger, som til sammen driver høyere utdanning i en

¹ I den innleverte masteroppgaven var Kursbeskrivelsen plassert som en selvstendig dokumentdel bak selve Masteroppgaven for at oppgavens maksimale ramme ikke skulle overskrides.

rekke ulike fag og profesjoner. Min hovedoppgave er her å lede en liten gruppe som har ansvar for å støtte og videreutvikle den høgskolepedagogiske bruken av IKT. Nettbasert undervisning er i løpet av de siste årene blitt det klart mest sentrale temaet på dette feltet. Både fordi teknologien har utviklet seg raskt og blitt svært tilgjengelig, fordi det fokuseres på dette generelt i samfunnet og fordi det kan se ut til å være pedagogiske gevinster å hente. Alt i alt gjør disse forholdene at alle lærere og studenter i løpet av kort tid forventes å benytte og beherske nettbasert undervisning på et visst nivå.

Med dette som utgangspunkt har jeg i denne oppgaven valgt å konsentrere meg om temaet Etterutdanning av høgskolelærere i nettbaserte undervisning². Det er stort behov for at vår institusjon kommer i gang med gode ordninger for å etterutdanne undervisningspersonalet på dette feltet, og det trengs flere ulike tiltak for å dekke behovene. Vi har allerede i flere år arrangert kurs og drevet veiledning. Vi har også utviklet flere ulike ordninger som skal støtte og videreutvikle bruken av nettbaserte verktøy og arbeidsmåter. Etter hvert som bruken øker, og lærere også begynner å beherske de enkleste tekniske ferdighetene, blir det så behov for flere typer tiltak. Lærerne trenger en bredere tilgang til feltet, og har behov for å kunne håndtere de mer grunnleggende utfordringene. Disse utfordringene handler om at lærere nå forventes å gjøre deler av jobben sin med nye redskaper og arbeidsformer. En jobb mange av dem både har behersket i mange år, og som de også gjennom en lang periode som skoleelev og student har dannet seg et bilde av hvordan skal gjøres. Behovet for hjelp til å møte disse utfordringene, uttrykkes på mange måter i vår høgskole.

Etterutdanning av høgskolelærere i nettbasert undervisning er altså hovedtema. Innenfor dette konsentrerer jeg meg så om tilbud som skal dekke behovet for mer bredde og dybde i både ferdigheter og forståelse. Nettlærerkurset som jeg utviklet og gjennomførte, er et nettbasert kurs for høgskolens undervisningspersonale om det å arbeide med nettbasert undervisning.

² Begrepet *undervisning* brukes i denne masteroppgaven i hovedsak i en vid betydning, som et samlebegrep for alle de forhold som spiller inn når lærere og studenter arbeider for studentenes læring og utvikling. Alt det som skjer i en skole, så og si. Fra denne forståelsen kan det sies å være en glidende overgang til en forståelse der begrepet undervisning bare omhandler lærerens aktivitet, til forskjell fra studentene som studerer. Ved enkelte tilfeller kan min bruk av begrepet være mer i denne retning.

Hovedideen med kurset var at deltakerne skulle få egne erfaringer som nettstudenter, samtidig drøfte problemstillinger og lese litteratur knyttet til dette, og slik utvikle ny erkjennelse sammen med kunnskap, ferdigheter og holdninger. Den foreliggende prosjektrapporten knytter seg til dette Nettlærerkurset. Kurset er som før nevnt beskrevet i en egen kursbeskrivelse som inngår som kapittel 2 i denne masteroppgaven.

På grunnlag av planlegging og gjennomføring av kurset har jeg utformet noen formuleringer som utgjør det jeg kaller Nettlærerkursets *profil*. Formuleringer jeg mener beskriver de mest karakteristiske trekkene ved kurset, trekk som særmerker det i forhold til andre tilbud. Disse er ikke formulert som beskrivelser av konkrete trekk ved kurset, men mer som *grunnleggende valg og sentrale vektlegginger*. Profilen fremstår derfor som noe i retning av en *indre profil*, mer enn en *ytre profil*. Den fremstår også som kursets *pedagogiske profil*. Og dette faller naturlig, i og med at det først og fremst jo er et pedagogisk tiltak. I den teoretisk/analytiske rapporten er det denne profilen som er hovedtema, altså den grunnleggende pedagogiske tenkningen for kurset.

Oppsummert vil jeg si at oppgavens tema handler om etterutdanning av høyskolelærere i nettbasert undervisning, men snevres inn til å handle om den grunnleggende pedagogiske profilen ved første gjennomføring av Nettlærerkurset ved Høgskolen i Hedmark.

1.3 Begrunnelse for valg av tema

Ovenfor beskriver jeg noe av bakgrunnen for valg av tema til denne masteroppgaven. Denne bakgrunnen vil jeg tydeliggjøre og videreutvikle noe mer.

Den generelle informasjons- og kommunikasjonsteknologisk utvikling har satt nettbasert undervisning i fokus. For det ene har Internett generelt sett fortsatt å utvikle seg, og også de siste årene ”modnet”, både bruksmessig og innholdsmessig. Vi har nå hatt nettet tilgjengelig for ”vanlige folk” i ca. 10 år. Kommunikasjon har vært viktig hele denne perioden, men de siste årene har det utviklet seg enda flere nettbaserte systemer som legger til rette for mange nye former for nettbasert kommunikasjon og samarbeid. Slikt arbeid har vist seg å bli et viktig bruksområde for Internett, og ikke minst har ungdomsgenerasjonen

tatt disse mulighetene i bruk. Helt spesielle systemer for nettbasert undervisning og læring har også vært på markedet noen år, og begynner nå å få et modent preg. I dag forventes det at alle universitet og høyskoler har innført slike systemer i større eller mindre grad. Den teknologiske kompetansen har også økt for den gjennomsnittlige lærer og student i en høyskole. Alt dette peker mot behovet for å videreutvikle kompetansen for å utnytte teknologien og sikre pedagogikken.

Knyttet til både den teknologiske utviklingen og en rekke andre samfunnsendringer, kan en i dag merke både eksterne og interne forventninger til høyskolenes utnyttning av teknologien. Byråkratiet, politikere, næringslivet, mediene, potensielle studenter og andre uttrykker slike forventninger utenfra, og i en situasjon der høyskolene kjemper om studenter og markedsandeler, blir slike forventninger viktige drivkrefter for interne endringer. Interne forventninger uttrykkes også fra studenter, lærere, administrasjon og ledelse.

De forholdene som er beskrevet ovenfor, gjør at det dannes og opprettholdes et bilde av at alle høyskolelærere må beherske den nye teknologien og bruke den i undervisningen. Når de fleste som vet noe om teknologien eller uttrykker forventninger har begrenset kunnskap, blir det også forholdsvis uklart hva som forventes av lærerne. Derfor er det også viktig å sette flest mulig lærer i stand til å forholde seg konkret til de omtalte mulighetene.

På bakgrunn av dette blir det også særskilt behov for økende fordypning og soliditet i tilbudet til lærerne. Tilbudene må for å bruke Qvortrups tenkning og ord, ikke bare utvikle kvalifikasjoner, men kompetanse og kreativitet. Dette utgjør i hans tenkning høyere nivåer av læring³ (Qvortrup 2001). Tilbudene må være av større omfang, de må handle om pedagogikk og ikke bare teknikk, og de må bli mer personlig avgjørende for den enkelte lærer og kollegiet.

Til slutt må det også nevnes at det er oppstått et behov for grundig gjennomtenkning av feltet på institusjonsnivå innen høyere utdanning. Presset

³ Qvortrup henter mye av grunnlaget til denne systematikken fra Gregory Bateson, og opererer med i alt fire nivåer. I tillegg til Kvalifikasjoner, Kompetanse og Kreativitet som er nevnt her har han med et øverste nivå, Kultur.

for å kunne tilby ulike varianter av nettbasert undervisning, har gjort at dette ikke kan håndteres hos enkeltlærere eller enkelt grupper. Det må håndteres som viktige og sentrale utfordringer for hele institusjonen.

Alle de forholdene som er nevnt her peker på behovet for etterutdanning av høgskolelærere innen feltet nettbasert utdanning. De peker også på behovet for å utvikle ulike modeller av slik utdanning, og for mer grunnleggende gjennomtenkning og drøfting av disse modellene og tilbudene. Slik sett mener jeg mitt valg at tema er rimelig godt begrunnet i forhold til flere ulike aktuelle forhold.

1.4 Andres behandling av temaet

Temaet for denne masteroppgaven er ovenfor beskrevet i vid form og i snever form. I den snevre formen handler det om den grunnleggende pedagogiske profilen ved første gjennomføring av Nettlærerkurset ved Høgskolen i Hedmark. Dette er ikke et tema som er beskrevet eller behandlet av andre foreløpig. I den vide formen handler temaet om *etterutdanning av lærere i nettbasert undervisning*, og det er et tema som er behandlet forskningsmessig av andre, men ikke mange. Litteratur som forskningsmessig drøfter hvordan slik opplæring og etterutdanning av lærere kan organiseres, er det forholdsvis lite av.

Gilly Salmon (2000) har i boken "E-moderating" tenkt seg to hovedmålgrupper. Den ene er lærere og akademikere som skal drive nettbasert undervisning, og den andre er personer i støtteapparatet som skal hjelpe lærere til å drive slik undervisning. Boken er dermed både en bok om hvordan en kan utvikle god nettbasert undervisning og en bok om etterutdanning av lærere til gode nettlærere. Den bygger for øvrig på mange års erfaring med storskala arbeid ved Open University i England. Femtrinnsmodellen som er sentral i boka, brukes også på begge nivåer. I et eget kapittel, "Training e-moderators", beskrives en egen plan for trening av nettlærere (e-moderators), og det beskrives også hvordan dette kan gjøres i stor skala⁴. I forordet kommer Salmon med et lite hjertesukk som peker direkte i retning av profilen på mitt eget kurs. Hun sier:

⁴ I sin grunnform benevnes trinnene i femtrinnsmodellen som 1)Access and motivation, 2)Online socialization, 3)Information exchange, 4)Knowledge contrution og 5)Development. I kapittelet "Training e-moderators" benevnes de tre første trinnene som hhv. 1)Welcome, 2)Induction og 3)Teaching (Salmon 2000).

”You will appreciate the irony of writing a book about something I strongly believe needs to be experienced in the electronic environment itself” (ibid:ix). Hun mener altså som meg, at nettbasert undervisning læres best ved egne opplevelser og erfaringer direkte i det nettbaserte miljøet. Av de få bidragene jeg foreløpig har funnet innefor mitt tema, utgjør dette kapittelet i Salmons bok det tydeligste bidraget på det konkrete plan, og som direkte beskriver bestemte opplegg som kan følges ved etterutdanning av lærere.

I 2001 utga SOFF (Sentralorganet for fleksibel læring i høyere utdanning) rapporten ”Personalutvikling i IKT-basert undervisning i høyere utdanning”. Den oppsummerer noe av det som er gjort på dette feltet så langt i Norge. I innledningen sier forfatterne at det er ”en stor utfordring videre (...) å få til en kompetanseutvikling på dette feltet som når ut over entusiastenes og ekspertenes rekker ved norske universiteter og høyskoler” (Arneberg og Skare 2001). Rapporten tegner opp feltet på en oversiktlig måte og peker på utfordringer og viktige arbeidsfelt. Her presenteres også strategi og løsninger ved et par høyskoler, men artiklene representerer ikke direkte forskning på feltet.

I de siste årene er det også etter hvert rettet søkelys mot bredden av utfordringer store organisasjoner får når nettbaserte undervisningsformer skal tas i bruk. Det er gjort enkelte studier av dette feltet. I Norge utga for eksempel SOFF en rapport om ”organisatoriske og ledelsesmessige utfordringer i utvikling av fleksible utdanningstilbud ved en norsk høyskole”. Her uttrykkes ett av behovene som å utvikle gode programmer for kompetanseutvikling av lærerne som skal drive nettbasert undervisning (Skarstein og Toska 2003). Det sies imidlertid ikke noe om hvordan det bør gjøres.

Alt i alt kan jeg nok si at det er vanskelig å finne norsk forskningsarbeid som tilsvarer det jeg har gjort her, men at en har vært oppmerksom på behovet for personalutvikling i flere år. Litteratur om e-læring eller pedagogisk bruk av IKT i alle former finnes det mye av. Det er også utviklet noe om personalopplæring på feltet, men altså forholdsvis lite forskningslitteratur på dette spesielle feltet.

1.5 Mine egne posisjoner

Innledningsvis beskrev jeg min egen posisjon i høyskolen. Jeg sitter med ansvar for bl.a. utvikling av lærernes kompetanse på nettbasert undervisning. Denne

bakgrunnen var også utgangspunktet for utvikling av Nettlærerkurset, og motivasjon for å skrive masteroppgave om nettopp dette.

Slik dette prosjektet har utviklet seg, innehar jeg selv svært mange ulike posisjoner i det. Jeg fikk ideen til kurset. Jeg utformet, planla og ledet det mer og mindre alene. Etterpå har jeg evaluert kurset, og skal gjøre dypere analyse og drøfting av kursets profil. Etter klassisk vitenskapsforståelse ville det vel her vært umulig å drive forsvarlig vitenskaplig forskning, men vårt bilde av dette har utviklet seg (Kvale 2001). Mine undersøkelser vil ikke handle om å avdekke en sannhet om ett eller annet objekt jeg skal ha et nøytralt forhold til. De handler om å gjøre en undersøkelse av forhold jeg åpenlyst har et nært forhold til, og tolke og beskrive dette så godt som mulig (ibid, Stake 1995).

Robert Stake (1995) beskriver i sin bok om case-undersøkelser de ulike rollene en case-forsker kan eller vil ha. Han nevner rollen som lærer, advokat, evaluator, biograf og tolker, og utdyper dette. Som en konklusjon sier han at den eneste muligheten for en forsker i en slik sammenheng, er å forholde seg konsekvent til et konstruktivistisk kunnskapssyn. Vi må erkjenne at kunnskap om verden er noe vi konstruerer hvert vårt bilde av. Det er ikke en gitt, objektiv sannhet vi kan avdekke (ibid).

For at det jeg gjør i dette prosjektet skal kunne regnes som et godt vitenskaplig arbeid i en god konstruktivistisk tradisjon, vil jeg gjennom hele prosessen prøve å holde meg til følgende retningslinjer:

Ryddighet. Jeg vil gjøre fremstillingen mest mulig ryddig ved å beskrive de ulike forholdene hver for seg, og gjøre ulike deler av arbeidet i ulike faser.

Systematikk. Jeg vil gjøre undersøkelsene mest mulig systematisk, og også beskrive så systematisk om mulig hvordan de er gjort.

Tydelighet. Jeg vil være mest mulig tydelig og ærlig på mine egne posisjoner i undersøkelsesfeltet, og på når jeg er nær og når jeg er på avstand fra det jeg undersøker.

Diskusjon. Jeg vil prøve å se det jeg undersøker fra flere sider, og holde de ulike synene opp mot hverandre

1.6 Oppgavens struktur

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg som nevnt utviklet Nettlærerkurset som et produkt, og skriver denne oppgaven tilknyttet kurset. Det jeg nå legger fram, har ut fra dette en todelt hovedstruktur. En del, der jeg beskriver kurset og gjør en generell evaluering av det. Den er å finne i Kursbeskrivelsen, som utgjør kapittel 2 i dette dokumentet. Deretter en overgang hvor jeg beskriver de punktene jeg mener representerer kursets spesielle særtrekk eller profil, og presenterer oppgavens problemstilling. Så følger den teoretisk/analytiske delen, der jeg gjør en teoretisk og en empirisk undersøkelse av kursprofilen.

Ut fra dette er oppgaven disponert videre i følgende kapitler: Kapittel 2 utgjør altså kursbeskrivelsen. I kapittel 3 presenteres kursets grunnleggende profil og oppgavens problemstilling. Ut fra problemstillingen ønsker jeg å analysere, belyse og drøfte profilen på ulike måter. I kapittel 4 belyser jeg profilen med aktuell teori, og prøver å analysere innholdet i den nærmere. I kapittel 5 beskriver og drøfter jeg hvilke metoder jeg benytter i den empiriske undersøkelsen. I kapittel 6 beskriver og diskuterer jeg resultatene fra undersøkelsen. I kapittel 7 samles mine avsluttende svar på problemstillingenes spørsmål, og i kapittel 8 utvider jeg perspektivet i et lite blikk mot framtiden.

2 Kursbeskrivelse av Nettlærerkurset 2003 - 2004

2.1 Forberedelse og planlegging

2.1.1 Bakgrunn og utviklingsprosess for kurset

Ved Høgskolen i Hedmark ble det på 90-tallet gjort spredte forsøk med ulike former for nettbasert undervisning. Høsten 1999 ble det startet nye desentrale utdanninger, og dette økte behovet for et mer systematisk grep om den nettbaserte aktiviteten.

Høsten 2000 ble prosjekt PITBULL⁵ startet for å samle og strukturere høgskolens innsats til støtte for ulike former for fleksible, desentrale og nettbaserte undervisningsaktiviteter. Det første markante tiltaket var innføring av ClassFronter som høgskolens nettbaserte læringsplattform. Dette ble umiddelbart tatt i bruk i mange av de desentrale utdanningene, og også i en del av de tradisjonelle. Den første perioden valgte vi å sette i gang en del forskjellige grupper på ulike grunnlag med utprøving av ClassFronter og nettbasert undervisning. Dette ga oss som institusjon en forholdsvis mangfoldig erfaring, som vi bl.a. prøvde å samle opp ved å gjennomføre en evaluering etter det første året.

I august 2002 ble PITBULL-prosjektet videreført i fast form, og endret navn til PedIT. Dette er en enhet innefor høgskolens IT-tjeneste som har som oppgave å støtte og videreutvikle IKT-basert undervisningsarbeid. Etter noe tids ulik bruk av ClassFronter som plattform for nettbaserte aktiviteter, viste det seg flere ulike behov i organisasjonen. Det ene var å stramme inn og organisere tydeligere i de ulike avdelingene hvordan disse arbeidsformene og mediene skulle brukes. Dette har ført til en del aktiviteter i organisasjonen som ikke skal behandles mer her. Det andre var knyttet til lærerne, som hadde behov for bedre verktøymestring, utvidelse av sitt ”repertoar”, og mer systematikk og innsikt i den pedagogiske tenkningen.

Disse behovene dannet ett av grunnlagene for utforming av Nettlærerkurset. Et annet grunnlag var mine egne erfaringer som nettstudent i masterstudiet IKT og

⁵ Forkortelsen står for: Prosjekt IT Brukt i Undervisning og Livslang Læring

læring. Jeg har uttrykt mange ganger til kolleger og venner, at selve *erfaringen* med å bruke nettbaserte medier i en samarbeidsbasert studiehverdag, antakelig har vært like verdifull som arbeidet med studiets innhold. I hvert fall i første fase av studiet. Når jeg nå fikk ideen om å utvikle et bredt anlagt kurs for høgskolens lærere, var det med en gang klart at dette skulle være et *nettbasert kurs om å undervise på nettet*. Det skulle gå over flere måneder, og jeg ville utfordre til av samarbeidslæring og vekt på det sosiale. Et tredje grunnlag finner jeg i de erfaringer og anbefalinger Gilly Samon presenterer i boka om E-moderating.

Nettlærerkursets hovedrammer og første beskrivelse ble utformet vinteren 2003, med tanke på første gjennomføring studieåret 03-04. Noe videreutvikling av planene skjedde våren 2003, og markedsføringen startet i mai. Kurset skulle starte 21. oktober og vare 4 måneder, med avslutning i februar. Utviklingen og planleggingen av kurset ble gjort av meg alene. Den ble gjort på grunnlag av mine egne ideer, erfaringer fra høgskolen og masterstudiet, og inntrykk fra andre høgskoler/universitet og litteraturstudier. Det kan nok anføres som en svakhet at dette ble gjennomført som ”sololøp” på den måten, men dette hadde noe å gjøre med mitt ønske om å knytte masteroppgaven til kurset, og derfor ha mest mulig kontroll selv. Dette ville også gi en mest mulig ”ren” profil knyttet til de ideene jeg selv oppfattet som viktige og som jeg ønsket å prøve ut.

2.1.2 Målet med kurset

Fra starten var høgskolens mål med kurset å gjennomføre et solid og omfattende tiltak, som skulle utvikle høgskolelæreres kompetanse i nettbasert undervisning utover det rent ferdighetsmessige. Det var også et mål å etablere dette som et fast årlig tiltak og utforme det slik at det på sikt kan bli en studiemodul med studiepoeng.

Overfor deltakerne var målene uttrykt mer direkte. I kursbeskrivelsen (se vedlegg 2) som ble sendt du til alle interesserte på forhånd, står målene slik uttrykt:

Gjennom aktiv deltakelse i kurset skal deltakerne utvikle

- generell kompetanse på bruk av Internett i pedagogisk sammenheng
- innsikt i sentrale teoriperspektiver på nettbasert undervisning og læring

- evne til bevisst og analytisk tilnærming til arbeid med nettbasert undervisning og læring
- ferdigheter i bruk av nettstudiesystemet ClassFronter og aktuelle PC-verktøy

2.1.3 Utforming og oppbygging

Kurset skulle være nettbasert, og med liten mengde fysiske møter. Jeg ønsket å overdrive dette noe, for å utfordre det som ev. opplevdes som grensene ved det nettbaserte. Det skulle også være to parallelle spor, ett som handlet om å utvikle verktøyferdigheter og -kunnskaper, og ett som handlet om didaktisk kompetanse og innsikt. Videre skulle det være avgrensede perioder med avsluttende arbeid og egne temaer i hver periode. Disponeringen av periodene og innhold og tittel for disse, ble knyttet til didaktiske emner. Jeg ønsket at didaktisk tenkning skulle bestemme strukturen, og ikke verktøytemaene. De didaktiske emnene, og dermed periodenes titler, var knyttet til ”det didaktiske funksjonsperspektivet” som jeg utviklet i mitt masterstudieprosjekt B våren 2003. I tillegg til fem slike periodetemaer (periode 3-7) var de to første og det siste temaet knyttet til mer overordnede forhold. Dette skulle gjøre at deltakerne fikk arbeide med didaktikkens ulike felt, og hvordan nettbaserte arbeidsmåter kunne brukes på disse feltene. Slik skulle didaktikken styre mer enn det tekniske.

Til hver periode ble det så knyttet et teknisk ferdighetsområde. Jeg ønsket å dekke områdene det var behov for, men også beholde mest mulig relevans i forhold til periodens tema. Oversikten nedenfor viser de didaktiske temaene og tilhørende tekniske ferdighetsområde:

<i>Periode</i>	<i>Periodetittel /didaktikktema</i>	<i>Verktøytema</i>
Periode 1	Kom i gang	Oversikt over miljøet, legge inn personlig informasjon, skrive tekst, gi respons.
Periode 2	Utfordringene i nettbasert undervisning	Presentere tekst og delta i diskusjon
Periode 3	Styring, organisering og administrasjon	Meldinger, kalender, oppdatering av dokumenter, romorganisering, portefølje
Periode 4	Det sosiale og det personlige	Skrive fellesdokument. Chat.
Periode 5	Studentenes møte med innholdet	Utvikling, opplasting og organisering av tekstdokumenter og hypertekster
Periode 6	Studentenes framstilling av innhold	Utvikling, opplasting og organisering av multimediepresentasjoner fra PowerPoint
Periode 7	Veiledning og evaluering	Lage og gjennomføre prøver. Diskutere.
Periode 8	De gode løsningene	Utvikling og presentasjon av felles uttrykk i en gruppe

Jeg vurderte lenge, frem og tilbake, forholdet mellom antall perioder og periodenes varighet. Jeg ønsket en fast rytme med et visst antall hele uker i hver periode. Rytme, oversikt og ryddighet var viktige verdier jeg ønsket å underbygge. Kurset ble til slutt lagt opp med åtte toukers perioder. Mellom periode 5 og 6 falt en to ukers juleferie. Denne kunne ev. brukes som en buffer for deltakerne før siste fase av kurset. (Se også samlet kursplan i vedlegg 4.)

2.1.4 Markedsføring

Vinteren 2002 startet et samarbeid mellom PedIT, prosjekt Høgskolepedagogikk og høgskolebiblioteket. Dette er tre instanser som har tilbud til høgskolens undervisningspersonale om støtte og kompetanseutvikling innen feltet høgskolepedagogikk. Vi produserte en folder med oversikt over vårt tilbud, og fra PedITs side var Nettlærer kurset høyt profilert (se vedlegg 1). Dette ble fulgt opp med besøk i alle avdelingene, informasjon på skolens intranett, og direkte kontakt og e-postutsendinger.

2.1.5 Litteratursamling

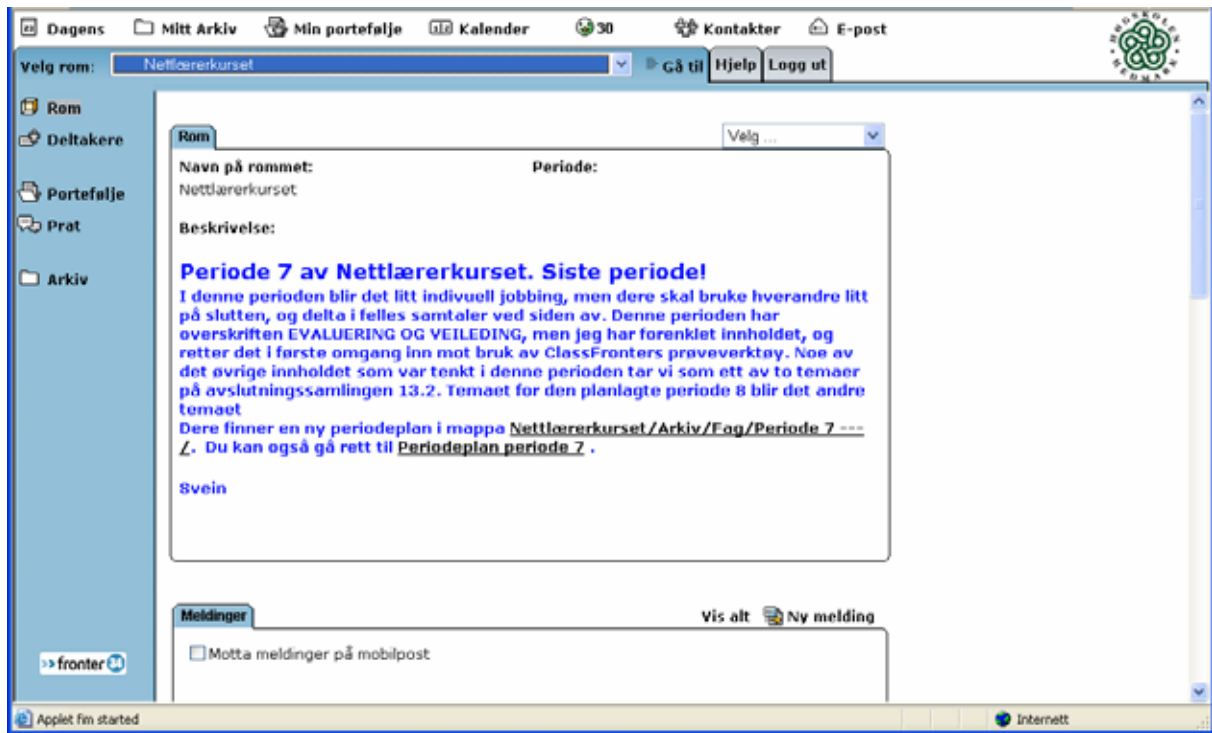
Til kurset ble det utviklet en litteratursamling med artikler og bokkapitler knyttet til hver periodes tema (Se vedlegg 3). Litteraturen ble trykket i to kompendier, ett for periodene fram til jul, og ett for periodene etter jul. Oppdelingen ble gjort for at kompendiet ikke skulle bli for tykt og overveldende. Til sammen inneholdt samlingen ca. 330 litteratursider. Innholdet var mest mulig nytt, aktuelt og relevant stoff. Det var ment til å være passe utfordrende, men likevel forholdsvis lett tilgjengelig for målgruppa. Innholdet representerte for det meste eksempelbeskrivelser, prosjektevalueringer og teoristoff.

2.1.6 Læringsmiljøet i ClassFronter

ClassFronter skulle brukes om nettbasert læringsmiljø, og rommene skulle ha en standard utforming, slik det også er tilrettelagt for studentgruppene dette studieåret. Det ble opprettet to ”rom” i ClassFronter til kurset. Et *Kursrom*, som var stedet for den daglige aktiviteten, og et *Øvingsrom* der deltakerne kunne eksperimentere friere. I kursrommet hadde deltakerne ”studentrettigheter”, mens de i øvingsrommet hadde ”lærerrettigheter”⁶. I kursrommet ville de dermed oppleve ClassFronter slik studentene gjør, mens de i øvingsrommet ville oppleve det slik lærerne gjør. Dette skulle også understøtte ett av kursets hovedgrep. Det at deltakerne skulle kunne innta ulike posisjoner og perspektiver, og slik utfordres til refleksjon. I tillegg til deltakerne hadde noen utenforstående personer gjestestatus, som observatører. Dette ble minimalt benyttet.

⁶ ClassFronter opererer med fire rettighetsnivåer i et rom. En deltaker kan være Gjest, Student, Lærer eller Administrator, og har økende rettigheter i nevnte rekkefølge. Gjesten kan bare lese, studenten kan skrive og slette egne produkter, læreren kan endre og slette andres produkter, og administratoren kan endre oppsettet av rommet og de andres rettigheter.

I figur Figur 1 og Figur 2 sees åpnings-skjermene i hhv. Kursrommet og Øvingsrommet i ClassFrontier. Toppmenyen er fast for alle skolens brukere. Menyen til venstre er ”verktøylista” som er standard for alle ClassFrontier-rom ved skolen, men som kan tilpasses. Beskrivelsen i åpningsbildet for øvingsrommet ble skiftet første dag i hver periode, mens den i øvingsrommet var fast. Ved å rulle nedover i åpningsbildet for rommet kan brukeren se det nyeste innholdet av ulike typer.



Figur 1. Åpningsbildet i Kursrommet i ClassFrontier.



Figur 2 Åpningsbildet i Øvingsrommet i ClassFronter

I ClassFronter-rommene slik vi har lagt dem opp ved vår skole vil det meste av aktivitet og resultater av aktiviteten ligge under menyvalget Arkiv. Her legges alle dokumenter, men her skjer også kommunikasjon og samarbeid av alle typer med unntak av nett-prat (chat) som ligger på en knapp i verktøymenyen.

Mappestrukturen i arkivet i de to rommene gir et visst uttrykk for hvordan arbeidet har vært organisert og foregått. Etter avslutning av kurset hadde de to rommene følgende mappestruktur i sine Arkiv:

Kursrommet	Øvingsrommet
Administrasjon	Ferdige prøver til periode 7
Fast adm.-forum	Deltaker 8
Fag	Skult mappe
Generelle fagemner	Deltaker 5
Fast fagforum	Deltaker 5 (ikke aktiv) ⁷
Lenkesamling	Undermappe (ikke aktiv)
Periode 1 og samling 1	Deltaker 6
Arbeidskrav periode 1	Lage prøve
Periodeforum periode 1	Studentoppgaver
Periode 2	Deltaker 2
Arbeidskrav periode 2	Deltaker 10
Diskusjon gruppe 1	Deltaker 4
Diskusjon gruppe 2	Hepatitt B vaksine
Diskusjon gruppe 3	PC-kurs interessekartlegging
Periodeforum periode 2	Deltaker 1
Periode 3	Bilder (Tilpasset)(skjult)
Arbeidskrav periode 3	Hh (Ikke aktiv)(Tilpasset)
Deltaker 7	Innlevering (Tilpasset)
Periode 4	Prøve (Tilpasset)Deltaker 3
Arbeidskrav periode 4	A Første skritt
Gruppe 1	B Andre skritt
Gruppe 2	C Å lære på nett (Ikke aktiv) (Tilpasset)
Felles dokument	Kom i gang (Skjult)
Gruppe 3	Deltaker 9
Periodeforum periode 4	Anatomi (Skult)
Periode 5	Fiske (Ikke aktiv)
- Periodeforum periode 5	Deltaker 7
Arbeidskrav periode 5	Deltaker 12
Deltaker 6	Deltaker 13
Deltaker 2	2 Tilpassede oppg. (Ikke aktiv) (Tilp.)
Deltaker 4	3 Eksamensoppg. (Ikke akt.)(Tilp.)(Skj.)
Deltaker 1	Deltaker 11
Ped.fil	Julehilsen (Skjult)

⁷ Forklaring på de systemrelaterte stikkordene som står i parentes bak noen av mappene: Ikke aktiv: mappe som har en tidsavgrensning og nå bare er tilgjengelig for administrator og den som har laget den. Tilpasset: mappe det brukertilgangen er begrenset til utvalgte brukere. Skjult: mappe som bare er synlig for administrator og den som har laget den.

Deltaker 3 Deltaker 9 Deltaker 7 og 13 Lenker Deltaker 5 Deltaker 11 Sveins undermappe (kunne v. skjult) Periode 6 - Periodeforum periode 6 Arbeidskrav periode 6 PowerPoint-utprøving fra Svein Presentasjon fra deltakerne Deltaker 6 Deltaker 2 Deltaker 4 Deltaker 1 Veiledningsfiler Deltaker 3 Deltaker 9 Blodslitet-filer Deltaker 7 Deltaker 5 Deltaker 13 Deltaker 11 Periode 7 Arbeidskrav periode 7 Prøver du kan prøve Samling 2 Samling 3 Hjørnet	Prøve Undermappe 1 Innlevering (Ikke aktiv) Undermappe 2 Svein Test (Ikke aktiv) Deltaker 14 Fagdidaktikk Friluftsliv (Ikke aktiv) (Tilpasset)
--	--

I kursrommet sees hvordan strukturen fulgte periodeorganiseringen, og hadde faste elementer som gikk igjen (Arbeidskrav, Periodeforum). I periodemappa lå også alltid periodeplanen fra første dag i perioden.

2.1.7 Kursets profil

Gjennom det grunnlaget og de forberedelsene som er beskrevet foran, utviklet kurset seg etter hvert til en bestemt form. Det fikk sin spesielle profil. På dette

stadiet, før kurset startet opp, hadde jeg omtrent følgende bilde av kursets grunnleggende profil uttrykt i noen få setninger:

Deltakerne skal over tid få egne erfaringer med en nettbasert studieform som legger vekt på samarbeidslæring. Som en del av denne prosessen skal deltakerne utvikle relevante verktøyferdigheter og didaktisk bevissthet.

Denne enkle profilen fremkom ikke etter en systematisk teoribasert og eksplisitt planleggingsprosess. Det er heller ikke tilfeldig at kurset ble som det ble, men profilen fremkom gjennom valg jeg selv gjorde i en lengre tids tanke- og planleggingsprosess som er beskrevet ovenfor. Jeg har valgt å kalle det *intuitive valg*, men i så måte er det riktig å se at det intuitive også bygget på mange ulike grunnlag i denne prosessen; egne erfaringer, egen innstilling, litteratur, mitt eget masterstudium, samtaler med lærere og kolleger, og flere andre forhold.

Begrunnelsen og det teoretiske grunnlaget for kursets profil var ved gjennomføring av kurset ikke oppsummert eller beskrevet eksplisitt i egne dokumenter og drøftet av et større miljø. Likevel fremkom de viktigste ideene og valgene i kursbeskrivelser og markedsføringsmateriell som var utformet (se vedlegg 1 og 2).

2.2 Gjennomføring

2.2.1 Kursledelse

Kurset ble ledet av meg alene. Dette forholdet vurderte jeg mange ganger, men endret det ikke. Det var en opprinnelig plan å ha en ”innspiller” i hver periode. En utenforstående person, ny hver periode, som kunne bidra med ekstra innspill, kompetanse og stimulans. I starten av kurset ville jeg se dette an, og etter hvert kom jeg til at det antakelig var så mange variabler i kurset allerede, at en ekstra person kunne forstyrre like mye som å bidra. Ideen er imidlertid god, og ved en kursgjennomføring med mer kontroll og oversikt for deltakerne, kan dette prøves.

Kurset ble ledet ved hjelp av forhåndsinformasjon, presentasjon av periodeplaner ved starten av hver periode, ClassFronter-meldinger, e-post, respons på spørsmål og innspill, deltakelse i noen av fagdrøftingene, tilbakemelding på noen av de innleverte produktene, m.m. Periodeplanene var

de faste, tydelige og mest formelle dokumentene (se eksempel i vedlegg 6). Disse kom alltid første dag i ny periode, hadde en helt fast form, og beskrev følgende punkter for perioden:

- Tidsrammer
- Mål og innhold
- Medier, miljøer og arbeidsformer
- Oppgaver
- Litteratur

Som kursleder besøkte jeg stort sett kurserommet hver arbeidsdag, og ofte flere ganger om dagen. Helger og kvelder holdt jeg meg stort sett borte, hvis det ikke var spesielle forhold som burde følges opp. Innenfor disse rammene ønsket jeg å vise tilstedeværelse ved raskest mulig å lese alt innhold, og gi respons og innspill der det var naturlig.

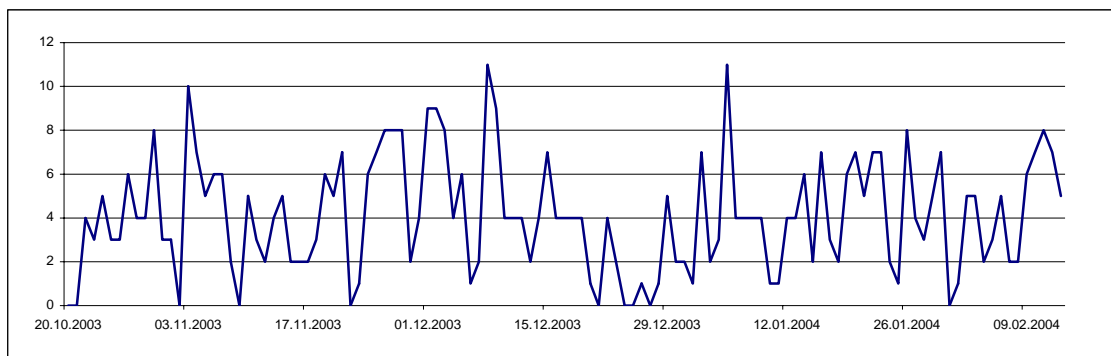
2.2.2 Aktiviteten i kurset

Aktiviteten i kurset kan beskrives på mange måter. Det jeg har mulighet til å ”måle” i ClassFronter-systemet, er antall besøk, og lesing og skriving i rommene. Aktivitet utenom dette har jeg bare deltakernes utsagn om i samtaler på samlingene, og tilfeldige skriftlige uttrykk. Noen sa de har arbeidet omtrent så mye som var beskrevet i kursbeskrivelsen, 5-7 timer pr. uke. Andre mener de har brukt noe mer tid.

Fra statistikkfunksjonen i ClassFronter har jeg hentet ut noe tallmateriale som kan gi inntrykk av noen sider ved aktiviteten. I arbeidet med disse tallene har jeg måttet ta hensyn til noen forhold. For det første har det vært færre og færre deltakere i kursrommet utover i kurset, og jeg måtte velge om jeg bruker totaltall eller bare tall for de 10 som fullførte kurset. Jeg har i hovedsak valgt å bruke totaltallet, først og fremst fordi dette gir uttrykk for den totale aktiviteten i kurset til enhver tid. I noen tilfelle har jeg av praktiske årsaker benyttet tall bare for de 10 som fullførte, men da er dette anmerket (Figur 7, Figur 8 og Figur 9). For det andre kunne jeg velge om lærer og gjester skulle innbefattes i tallene. Gjester har i praksis ikke besøkt rommet, men lærerens aktivitet inngår i tallene jeg har brukt. Jeg var også stort sett hele tiden den mest aktive. For det tredje har hver person i gjennomsnitt hatt 3,6 besøk hver dag. Derfor har jeg måttet velge om jeg skal telle alle besøk, eller alle personer med ett eller flere besøk hver dag.

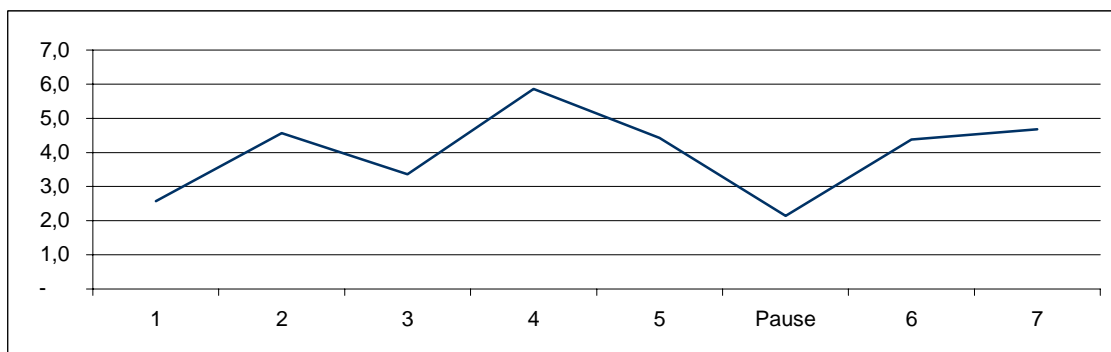
Jeg har valgt å forholde meg til antall personer med besøk i stedet for antall besøk. Grunnene til at enkelte deltakere enkelte dager har hatt mange besøk, og kan være mange. Antall personer som har besøkt hver dag gir, derfor slik jeg ser det uttrykk for tall vi kan vite mer om. I Figur 7, Figur 8 og Figur 9 har jeg imidlertid av tekniske/praktiske grunner måttet benytte tall for antall besøk.

Daglig aktivitet i kursrommet varierte gjennom hele kursperioden (Figur 3). Fra 0 til 11 personer besøkte kursrommet hver dag, og det gjennomsnittlige tallet var til slutt 4,2 personer pr. dag. Det viste seg som nevnt ovenfor at deltakerne i gjennomsnitt besøkte kursrommet 3,6 ganger hver dag, men forholdet mellom antall personer og antall besøk varierte noe.



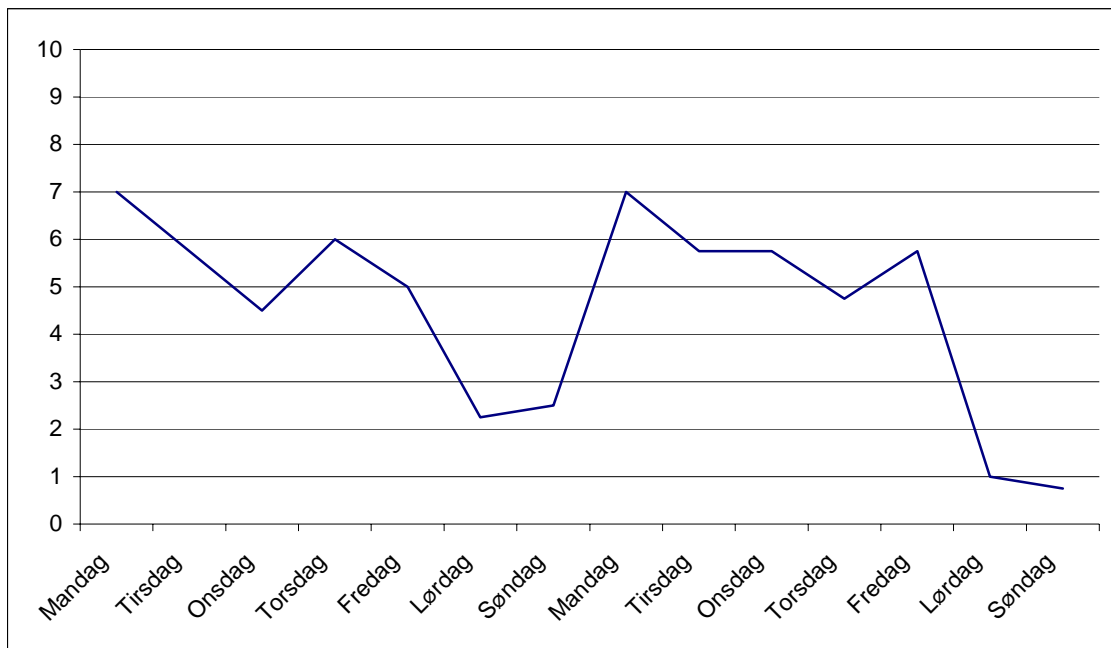
Figur 3 Aktiviteten i kursrommet målt ved antall personer med besøk pr. dag.

Aktiviteten varierte også noe fra periode til periode (Figur 4), og oversikten over dette forholdet viser at periode 4 særlig utmerker seg. Det var perioden da gruppene skulle skape et dokument sammen på nettet.

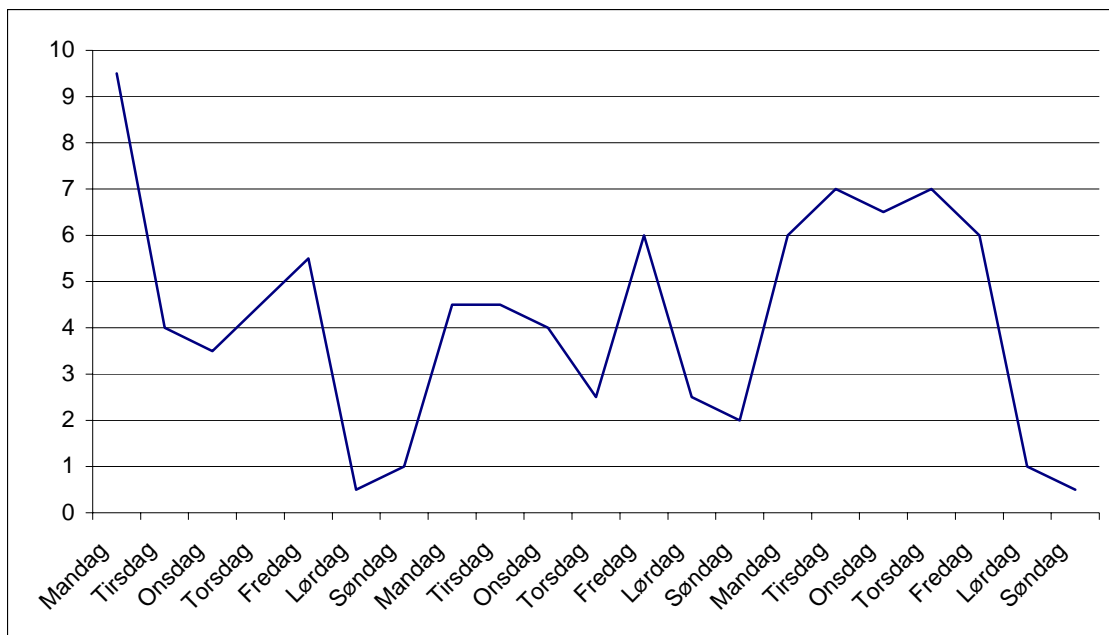


Figur 4 Aktiviteten i kursrommet i hver enkelt periode, målt ved gjennomsnittlig antall personer pr. dag i perioden.

Innenfor hver periode varierte også aktiviteten, og det er også mulig å se et visst mønster knyttet til ukedagene (Figur 5 og Figur 6). Starten på en periode og på hver uke har høy aktivitet, mens den er noe fallende utover i uka. I helgene er det noe, men ikke mye aktivitet. I toukers perioder har de to ukene omtrent like stor aktivitet, og i treukers perioder kan det se ut som om aktiviteten er noe større i den siste perioden. På dette punktet har jeg imidlertid forholdsvis lite tallmateriale som grunnlag.

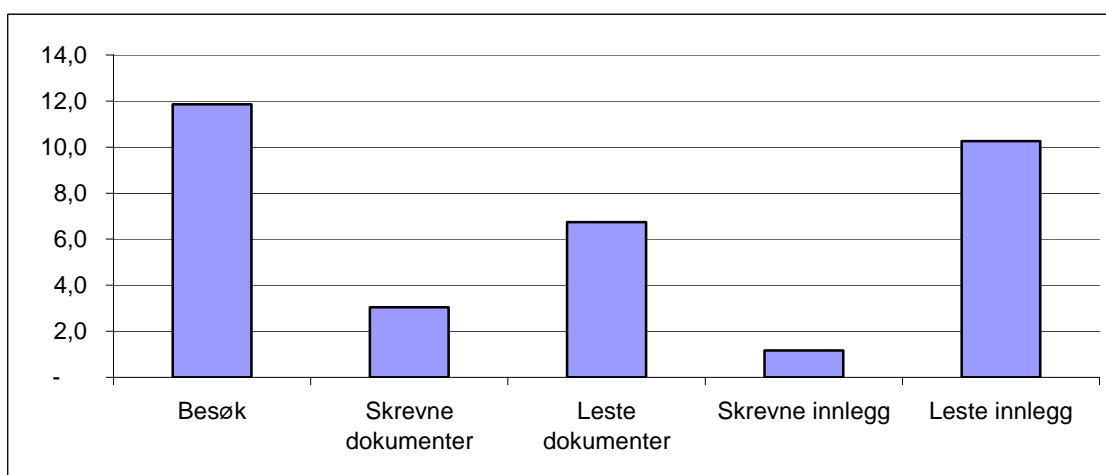


Figur 5 Gjennomsnittlig aktivitet i kursrommet i de fire toukers periodene (2-5) målt ved gjennomsnittlig antall personer med besøk hver ukedag.

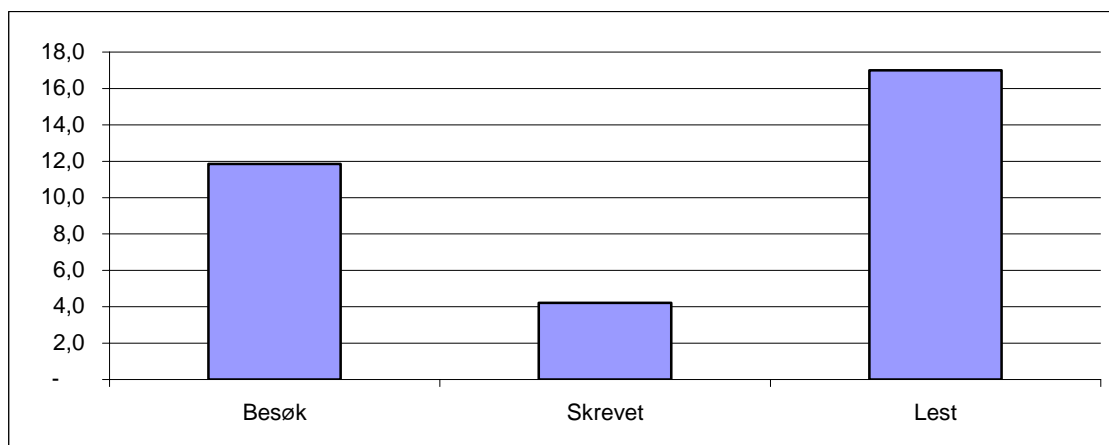


Figur 6 Gjennomsnittlig aktivitet i kursrommet i de to treukers periodene (6-7) målt ved gjennomsnittlig antall personer med besøk hver ukedag.

Forholdet mellom ulike typer aktivitet kan også leses ut av statistikken fra ClassFronter. Skrivning og lesing av dokumenter og diskusjonsinnlegg utgjør hovedaktivitetene (Figur 7), og tallene viser forholdsvis tydelig at det leses mer enn det skrives (Figur 8). Det vil nok alltid være et gjeldende mønster, men avstandsforholdet mellom de to verdiene vil variere etter hvilke typer aktivitet perioden legger opp til.

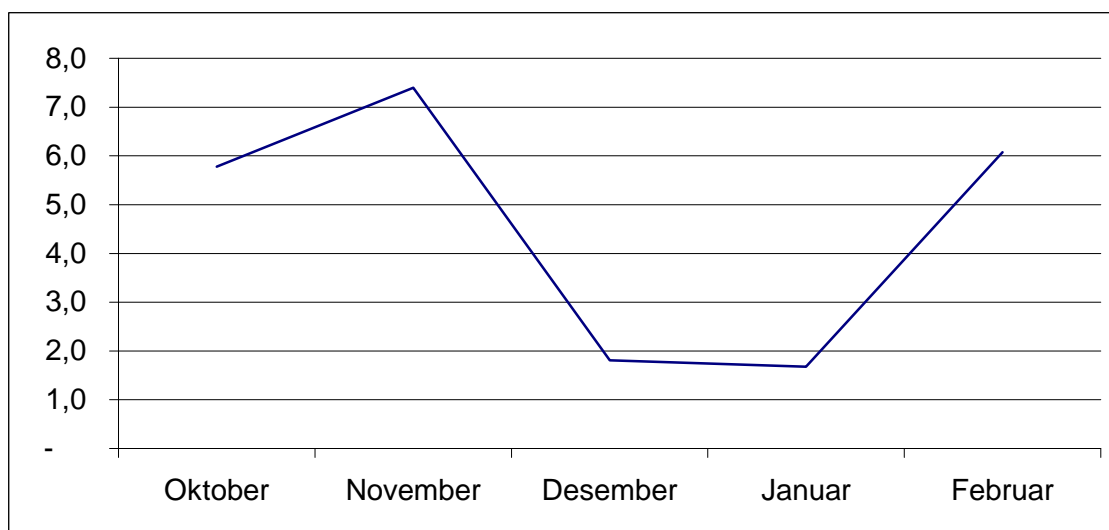


Figur 7 Gjennomsnittlig tall for besøk, dokumenter og innlegg pr. dag i kursrommet i periode 6 og 7, de 10 deltakerne som fullførte med unntak av lærer.



Figur 8 Gjennomsnittlig tall for besøk og skrivning og lesing av dokumenter og innlegg pr. dag i kursrommet i periode 6 og 7, de 10 deltakerne som fullførte med unntak av lærer.

Aktiviteten i Øvingsrommet utgjorde i noen perioder et viktig element. Variasjonen her hang først og fremst sammen med hvilke typer oppgaver som var gitt i perioden, og i hvilken grad disse la opp til bruk av rommet (Figur 9).



Figur 9 Gjennomsnittlige antall besøk i øvingsrommet pr. dag i hver måned (de 10 som fullførte med lærer).

2.2.3 Justeringer underveis

Etter å ha observert utviklingen av kurset en stund, opplevde jeg at det var nødvendig å gjøre noen justeringer. Jeg vil trekke fram de tre mest markerte justeringer som ble iverksatt.

2.2.4 Informasjon på e-post i tillegg til ClassFronter-meldinger

Ved å følge med på påloggingsstatistikken i ClassFronter de første dagene, registrerte jeg raskt at ”fremmøtet” var svært varierende. Etter noe tid var det flere som ennå ikke hadde vært inne i kursrommet, og jeg erkjente at jeg måtte ta i bruk flere medier for å nå disse med informasjon. I tillegg til meldingene i ClassFronter, tok jeg i bruk e-post for å være sikrere på å nå alle raskt. Det utviklet seg en rutine på at de viktigste informasjonene ble varslet eller formidlet på e-post, mens ClassFronters meldingsfunksjon var standardverktøyet og inneholdt all informasjon.

2.2.5 Innføring av arbeidskrav

Etter enda noe mer tid erkjente jeg at det var en del deltakere som ikke fullførte de ulike oppgavene, og deltok i kursaktiviteten slik jeg hadde lagt opp til. Dette var i ferd med å bli et problem, fordi kurset var lagt opp til at deltakerne skulle utnytte hverandre. I tillegg så jeg at det ville bli vanskelig å vite hvem som til slutt skulle få kursbevis og ikke. Hvem kunne sies å ha gjennomført kurset dersom det ikke var noen obligatoriske krav, og mange åpenbart ikke hadde deltatt i store deler av kurset? Obligatoriske arbeidskrav ble derfor innført den 24.11., og informasjon om dette ble formidlet ved e-post og ClassFronter-melding (se vedlegg 8). Beskrivelsen ble også lagt inn i ClassFronter-arkivet. Arbeidskravene besto i å gjennomføre oppgavene fra periodeplanene og presentere en kort beskrivelse av disse.

2.2.6 Fra to til tre kursers kursperioder

Deltakerne uttrykte at organiseringen med toukers perioder la et sterkt tidspress på dem. Det ga dem i praksis liten mulighet til å utsette kursarbeid når de hadde krevende arbeidsuker, og ga også lite mulighet til modning og læringsprosess i hver periode. Samtidig holdt det oppe et jevnt press som gjorde læringsprosessen kontinuerlig. Noe mange også opplevde som positivt.

I et loggnotat fra 2.12. skrev jeg følgende: ”Ett forhold er at to-ukers perioder antakelig er for kort. Det vil alltid være ujevnt fordelt arbeidsbelastning for deltakere, selv om de har satt av tid. Det kan være hele uker som er helt umulige. Antakelig er det riktig å øke til tre-ukers perioder.”

Vi opprettholdt det planlagte programmet med toukers perioder fram til jul (til og med periode 5). Etter jul gjensto seks uker som ble omorganisert fra tre toukers perioder til to treukers perioder. Innholdet i den siste perioden ble dekket på siste samling i stedet for i en egen periode. Jeg ønsket også å prøve organisering i treukers perioder, for å ha bedre grunnlag for å planlegge neste års kurs.

2.2.7 Samlinger

Vi holdt tre tretimers fysiske samlinger som planlagt. Ved start, rett etter nyttår (starten på periode 6) og ved avslutningen. Den første samlingen introduserte kurset, deltakerne og ClassFronter-miljøet. Den andre hadde en forelesning og en plenumsdrøfting av et tema, Den siste hadde to ulike typer samtaler og drøfting av temaer, i tillegg til en avslutningshøytidelighet.

2.2.8 Deltakertall og frafall

23 deltakere var påmeldt ved kursstart, men to av disse var blitt langtids sykemeldt før oppstart og begynte aldri på kurset. 3 var innstilt på å delta, men startet i praksis aldri opp eller trakk seg svært tidlig. Ytterligere 8 falt fra etter å ha kommet godt i gang, og den siste av disse ga opp 6. februar. 10 deltakere fullførte kurset med godkjente arbeidskrav, og disse utgjør altså litt under 50 % av de som formelt sett startet. De fleste som falt fra etter å ha kommet i gang, oppga at de ikke hadde tid til å følge med slik innholdet var og med de arbeidskravene kurset hadde. Noen hadde også utenforliggende personlige grunner.

2.3 Evaluering

Til slutt i beskrivelsen av kurset vil jeg oppsummere med en enkel generell evaluering av kurset. En vurdering av noen generelle punkter, og av i hvilken grad hovedmål med kurset ble nådd. Grunnlaget for denne enkle evalueringen er noen av spørsmålene i spørreundersøkelsen som beskrives i oppgaven (se vedlegg 10 og 11), noe statistikk fra ClassFronter (kap. 2.2.2), noe av innholdet i kommunikasjonen på ClassFronter og e-post, og mine egne lognotater fra gjennomføring av kurset.

2.3.1 I hvilken grad var deltakerne fornøyd eller misfornøyd?

Mitt generelle inntrykk var at deltakerne var godt fornøyd, både de som fullførte og de som ikke fullførte. Svarene som kom inn i evalueringen bekrefter også

dette. Alle som fullførte kurset og svarte på undersøkelsen (9), svarte at de var godt fornøyd, og hadde ulike nyanseringer av dette. Av de som ikke fullførte, og som svarte på undersøkelsen (7), svarer 4 at de fikk utbytte av den delen de deltok på. 4 svarer også at de kan tenke seg å melde seg på neste års kurs. 2 andre kan også tenke seg det, men har noen betingelser knyttet til tid.

Alt i alt må jeg kunne konkludere med at *deltakerne var godt fornøyd med kurset*, at det knapt har fremkommet direkte kritikk. Det har likevel kommet noen gode forslag til forbedringer, eller vært gitt positive reaksjoner på mine tanker om endringer. Dette handler for eksempel om innføringen av arbeidskrav, om omleggingen fra to til tre uker på samme måte, om tanken om å forlenge kurset noe, om å legge mest vekt på verktøyemner i starten og mer vekt på didaktikk og refleksjon senere.

2.3.2 Hva ligger bak de høye frafallstallene?

Som nevnt tidligere var det 11 av de 21 startende som ikke fullførte kurset. I evalueringen oppgir 4 av 7 som ikke fullførte at *mangel på tid* var årsaken til dette. 3 av 7 oppgir helsemessige årsaker eller en blanding av andre årsaker som også har delvis med tid å gjøre. Ingen oppgir kursets innhold eller form som problemet, og gir positive beskrivelser av kurset som sådan. Nær sagt alle beklaget på en eller annen måte at de måtte slutte.

Når kursets arbeidsmengde var presentert og dette i det store og hele ble fulgt, hvorfor fikk da så mange problemer med tidsdisponeringen? Mitt inntrykk er at dette dels handler om at de ikke på forhånd hadde klart å beregne sin samlede tidsbruk, dels at de ikke hadde tatt kursbeskrivelsens tidsangivelser helt på alvor, og dels at det dukket opp andre arbeidsoppgaver underveis som ikke var beregnet.

Ingen som startet i årets kurs hadde, så vidt jeg kjenner til, avsatt spesiell tid til kursdeltakelse etter avtale med arbeidsgiver. Det ble gjennomført i tillegg til ordinære oppgaver.

2.3.3 Hvordan bør videre satsing være?

Alle som fullførte anbefaler at et slikt kurs bør tilbys kommende år. Blant de som ikke fullførte sier alle mer eller mindre klart at de kunne tenke seg å melde seg på neste års kurs. I begge gruppene påpeker imidlertid flere at rammeforhold

knyttet til tid må gjøres noe med. Dette har også vært uttrykt fra enkelte deltakere på de siste kurssamlingene. Ideelt sett skulle høgskolen satt av tid for ansatte til å delta på slike kompetanseutviklende tiltak. Det ville gjøre at flere kunne delta og få godt utbytte. Deltakerne er tydelige på at dette må innarbeides i årsplanen for den enkelte på en eller annen måte, og at det må være realistiske muligheter til å gjennomføre det. I evalueringene fremkommer det for øvrig at dette både er et personlig og et institusjonelt ansvar.

I tillegg til dette helt sentrale punktet er det også kommet noen gode forslag til justering av opplegget.

2.3.4 Spesielle punkter

Arbeidskravene.

Et punkt jeg også har valgt å regne inn i den generelle evalueringen er knyttet til arbeidskravene som ble innført. Det var et tiltak som ikke var planlagt, men som ble innført etter ca. 4 uker.

Blant de som fullførte kurset stiller 1 i spørreundersøkelsen seg nøytral og 8 positive til dette tiltaket. De som er positive oppgir flere ulike grunner til dette. Noen mener de trenger slike krav for å klare å holde fremdriften, en nevner at det er rettferdig overfor de som ønsker å jobbe, en at det ga bedre struktur i kurset, en at det gir tanker om hvordan de selv må legge opp overfor studenter, og en at det var fint å se at jeg tok kontroll over en situasjon som begynte å bli problematisk. En kommenterer også at dette burde vært inne fra starten (noe det også blir ved neste gjennomføring i en eller annen form).

Blant de som ikke fullførte er det i spørreundersøkelsen heller ikke noen som er negative til tiltaket, men flere påpeker at det var dette som tydeliggjorde at de ikke kunne fullføre. Det ”satte de siste spikrene i kista”, som en skriver.

For min del er konklusjonen på disse ytringene og mine øvrige observasjoner at arbeidskrav bør være til stede fra start, og at det i forhåndsinformasjonen om kurset også må være beskrevet i generelle vendinger. I kursplanene må det fremkomme mer detaljert.

Fra to til tre ukers perioder.

Tiden etter jul ble som beskrevet ovenfor, endret fra toukers til treukers perioder. Dette forholdet ble det ikke stilt spørsmål om i spørreskjemaet, så en evaluering av dette bygger på generelle inntrykk og noe tallmateriale fra ClassFronter-statistikk. Det generelle inntrykket fra kommunikasjon med deltakerne, var at de var positive til denne omleggingen, og at det ga kurset et mer normalt arbeidsmønster. Toukersperiodene ble av mange opplevd som stressende og for korte til å få godt utbytte av.

Gjennomsnittlig antall personer som besøkte kursrommet pr. dag i toukers periodene var 4,55, mens det i treukers periodene var på 4,21. Vi må så ta i betraktning at toukers periodene i starten av kurset hadde et høyere deltakertall enn treukers periodene på slutten. Ut fra dette mener jeg i hvert fall det er grunnlag for å si at den gjennomsnittlige aktiviteten i ClassFronter pr. deltaker pr. dag, ikke sank ved innføring av treukers perioder.

Vi kan også se på ”besøksmønsteret” slik det fremkommer for toukers periodene i Figur 5 og treukers periodene i Figur 6. Mønsteret fra toukers periodene kan sies å ha likhetstrekk med de to første ukene i treukers periodene, men det ligger litt lavere i treukers periodene (jfr. tallene ovenfor). Den siste uken i treukers periodene viser et annet mønster med svært jevn aktivitet alle fem arbeidsdagene. Selv om det tallmessige grunnlaget for disse mønstrene ikke er stort, antyder det vi har at den daglige aktiviteten for hver deltaker ikke reduseres vesentlig fra toukers til treukers perioder, og at det gjøres et godt arbeid i den siste av de tre ukene.

2.3.5 Ble målet med kurset alt i alt nådd?

Deltakerne var altså fornøyde, men nådde vi målet med kurset? Målet for institusjonen var altså å gjennomføre et solid og omfattende tiltak som skulle utvikle høgskolelæreres kompetanse i nettbasert undervisning utover det rent ferdighetsmessige, og å etablere dette kurset som et fast årlig tiltak av solid og omfattende karakter. Det var også uttrykt mer direkte målsettinger for deltakerne (kap. 2.1.2).

Jeg har gjort observasjoner, fått tilbakemeldinger fra kurset og svar på evalueringsspørsmålene i spørreundersøkelsen, og alt i alt må jeg si at målet er

nådd for den gruppen som fullførte. De som trakk seg underveis nådde vi ikke målet med, fordi de ikke fullførte kurset, men det hadde sine grunner som vi har behandlet ovenfor. Mange nok meldte seg på til at kurset kunne komme godt i gang. Mange nok fullførte til at de kan regnes som mer enn en liten gruppe. Alle var i det store og hele fornøyd, sier at de har fått mye ut av deltakelsen, og anbefaler at kurset gjentas kommende år med enkelte justeringer. Min egen vurdering som kursleder er også at disse vurderingene gir et realistisk bilde av kurset. Dessuten vil jeg si at kurset ble gjennomført med en overkommelig ressursinnsats og at det absolutt er realistisk å gjennomføre en justert versjon neste studieår. Ikke minst når vi nå har et års erfaring.

3 Problemstilling

Kursets institusjonelle mål har vært å utvikle deltakernes kompetanse i nettbasert undervisning, og å etablere Nettlærerkurset som et mulig fast tiltak for kompetanseutvikling på feltet. Tiltaket er tenkt gjennomført hvert år fremover, som det foreløpig mest omfattende tilbudet på dette feltet i høghskolen. En generell evaluering av i hvilken grad deltakerne er fornøyd, og om kurset slik sett kan sies å ha vært vellykket, er gjort i Kursbeskrivelsen. I det videre arbeidet i oppgaven vil jeg gjøre dypere studier av de mer grunnleggende og karakteristiske sidene ved kurset, slik det fremstår i kursets profil.

3.1 Kursets profil

I Kursbeskrivelsens kapittel 2.1.7 har jeg beskrevet det forløpige bildet jeg hadde av kursets grunnleggende profil da det startet opp. Etter kursets avslutning har jeg gjort en nærmere gjennomtenkning av denne profilen, og beskrevet den mer detaljert. Profilen slik den nå fremstår i seks punkter, er en konsentrert og samlet beskrivelse av de viktigste og særegne trekkene ved kursets grunntanker, og er den fremstillingen som best og mest samlet beskriver kursets grunnleggende ide og mening. Den er som nevnt mer en indre profil enn en ytre profil. Denne profilen ble utformet etter kursets avslutning, men før det videre arbeidet med denne oppgaven. Profilen ble seende slik ut:

- Deltakernes egne opplevelser og erfaringer som ”nettstudenter” danner grunnlag for refleksjon, dialog og erkjennelse om nettbasert undervisning.
- De sosiale mulighetene og nettbasert samarbeidslæring vektlegges.
- Trygghet i verktøyferdigheter utvikles gjennom utprøving og lengre tids jevn og allsidig bruk.
- Verktøyemner og didaktiske emner behandles parallelt gjennom hele kurset, og oppleves som to sider av samme sak.
- Funksjonstenkningen brukes som grunnstruktur for det didaktiske innholdet, og danner en logisk struktur for kurset.
- Kurset utvikler deltakernes språk og bevissthet om nettbasert undervisning og læring.

3.2 Problemstilling

De punktene jeg her har presentert og den samlede profilen de danner, er altså fokus for den videre prosessen og de følgende kapitler i denne oppgaven. Det er disse profilpunktene jeg fokuserer på og vil gjøre til gjenstand for nærmere studier.

Oppgavens problemstilling knytter seg derfor til profilpunktene ovenfor, og den består av følgende spørsmål:

- **Hva er meningsinnholdet i kursets profilpunkter, og i den helheten disse danner?**
- **Hvilket syn på kunnskap, undervisning og læring representerer kurset med denne profilen?**
- **Hvordan kan denne profilen begrunnes i forhold til kursets mål og målgruppe?**
- **I hvilken grad har kursets profil bidratt til måloppnåelse ved kursets gjennomføring?**

De tre første spørsmålene vil jeg først prøve å besvare ved å drøfte dem i forhold til aktuell litteratur og teori. For å svare på det siste spørsmålet, har jeg i tillegg gjennomført en egen empirisk undersøkelse. I siste del av oppgaven vil jeg prøve å se helheten i problemstillingen på bakgrunn av både den litteraturbaserte og den empiriske undersøkelsen.

3.3 Begrunnelse for problemstillingen

Nettlærerkurset ble utformet på en forholdsvis intuitiv måte gjennom en allsidig prosess. Dette fremgår også av Kursbeskrivelsen. Modellen fant sin form gjennom en tids kreativ tenkning og lesning, og dialog med kolleger, medstudenter og lærere. Ideelt sett burde antakelig de tre første spørsmålene i problemstillingen også vært avklart på forhånd, drøftet bredt med aktuelle personer og skriftlig dokumentert. Slik ble det ikke, og derfor er det nå i ettertid naturlig og berikende å gjøre denne analysen. Slik kan dette arbeidet sammen

med evalueringen, ligge til grunn for justering av opplegget før neste års kurs. I tillegg kan vi som organisasjon utvikle generell kunnskap om nettbasert undervisning, som kan komme flere til gode.

Et nettlærerkurs kan ha mange ulike profiler, og profilen kan være mer eller mindre tydelig og bevisst. Skolen bør ha et kurs med en profil som kan beskrives, og som kan relateres til bevisste valg som er gjort. Med en slik profil bør kurset kunne plasseres i forhold til kunnskaps- og læringssyn skolen ønsker å knytte seg til. Og ikke minst må kursprofilen kunne begrunnes i forhold til kursets mål og målgruppe, rett og slett for at arbeid og ressursbruk skal være bevisst og målrettet.

3.4 Avgrensninger

De avgrensninger som er nødvendig å gjøre for det videre arbeidet fremkommer på ulike steder i oppgavens innledning, men jeg velger også å oppsummere dem kort her. Denne oppgaven knytter seg altså avgrenset til Nettlærerkurset, slik det ble gjennomført ved Høgskolen i Hedmark i 2003-2004. Den gjør ikke en generell drøfting av nettbasert undervisning som sådan, eller av etterutdanning av lærere i nettbasert undervisning. Den drøfter heller ikke alle sider ved Nettlærerkurset, men er altså først og fremst en belysning, analyse og drøfting av kursets profil slik denne er uttrykt gjennom seks profilpunkter.

4 Teoretisk undersøkelse

I dette kapitlet vil jeg prøve å finne fram til et klarere bilde av kursprofilens meningsinnhold og helhet, kursets plassering i et ”teorilandskap” og hvordan kursprofilen kan begrunnes. Kapitlet er første bidrag for å finne fram til svar på problemstillingens tre første spørsmål.

4.1 Profilens meningsinnhold i deler og helhet

I dette første delkapitlet vil jeg drøfte de enkelte punktene i profilen nærmere. Jeg vil begynne arbeidet med å finne svar på problemstillingens første spørsmål; *Hva er meningsinnholdet i kursets profilpunkter, og i den helheten disse danner?* Dette vil jeg gjøre ved å diskutere punktene i forhold til andres tanker og erfaringer formidlet i faglitteratur på feltet. Jeg går gjennom de seks profilpunktene ett for ett, og prøver å se etter sammenhengende linjer til slutt. Hvert av punktene kan i seg selv utfordre til store og dype utlegninger, men innefor rammene av denne oppgaven vil jeg måtte avgrense meg betydelig. Valget av teori kunne vært gjort på mange måter, og ulik teoribelysning ville vist punktene på ulik måte. Akkurat som utformingen av profilpunktene er min konstruksjon, er valget av teoribelysning mine valg. Som en hovedlinje kan jeg si jeg har valgt teori jeg mener forklarer og understøtter punktene, eller utvider bildet av dem.

I behandlingen av profilpunktene har jeg også prøvd å holde en viss avstand til dem, og strebet etter å tenke som om dette er noe noen andre har utformet. Samtidig er det ikke alltid like enkelt å holde observatørens avstand til noe en selv har utviklet. Dette har jeg vært inne på i innledningen til oppgaven (kap. 1.5), og vil også komme tilbake til i metodedrøftingene i kapittel 5.

4.1.1 Deltakererfaring

Det første profilpunktet er formulert slik:

Deltakernes egne opplevelser og erfaringer som ”nettstudenter” danner grunnlag for refleksjon, dialog og erkjennelse om nettbasert undervisning.

Dette var den første og helt grunnleggende ide da tanken om kurset tok form. Bakgrunnen var, som jeg har nevnt tidligere, mine egne opplevelser fra det å være nettstudent på masterstudiet. Lignende erfaringer og opplevelser har også andre hatt i slike situasjoner. Toril Eikaas Eide som har tatt mastergrad ved Open University UK, skriver for eksempel i en artikkel at ”Gjennom teori og praksis styrket dette studiet min forståelse av de mange elementene som må virke sammen i læringsprosessen i fjernstudier, og i et nettstudium av høy kvalitet” (Eide 2001).

Slik profilpunktet er formulert skal både *opplevelser* og *erfaring* danne grunnlag, og det de skal danne grunnlag for er både *refleksjon*, *dialog* og *erkjennelse*. Det tolker jeg som at både indre personlige og ytre sosiale *prosesser* skal i gang, mer enn at det er ferdige *resultater* som skal produseres. Hvis vi i utgangspunktet sier at opplevelser inngår i eller danner grunnlag for erfaringer, kan vi begynne med å drøfte dette erfaringsbegrepet. Punktets utforming signaliserer en tillit til at erfaring kan sette i gang og stimulere viktige og omfattende læringsprosesser.

Kolb er en av de teoretikere som behandler erfaringsbasert læring grundig, men også mange andre har arbeidet med dette, og Kolb trekker inn noen av disse i sitt arbeid. I Illeris sin gjengivelse av et kapittel fra boken ”Culture and Processes of Adult Learning” (Kolb 2000) gjør Kolb rede for sitt resonnement om ”Den erfaringsbaserte læreprosess”. Han baserer sin sammenfattende teori særlig på ideer fra Lewin, Dewey og Piaget, men også flere andre, og han utvikler ut fra dette sine ideer om læring og erkjennelse. Jeg oppfatter dette som et relevant og solid grunnlag for det aktuelle profilpunktet, og begynner der.

Kolb begynner hos Lewin, som har utviklet en modell for aksjonsforskning og laboratorieforsøk. To vitenskaplige aktiviteter som i utgangspunktet kan virke svært forskjellige, men som det argumenteres for likhetstrekk ved. Modellen, som beskriver erfaringsbasert læring i slike sammenhenger, danner en sirkel med vekslende mellom

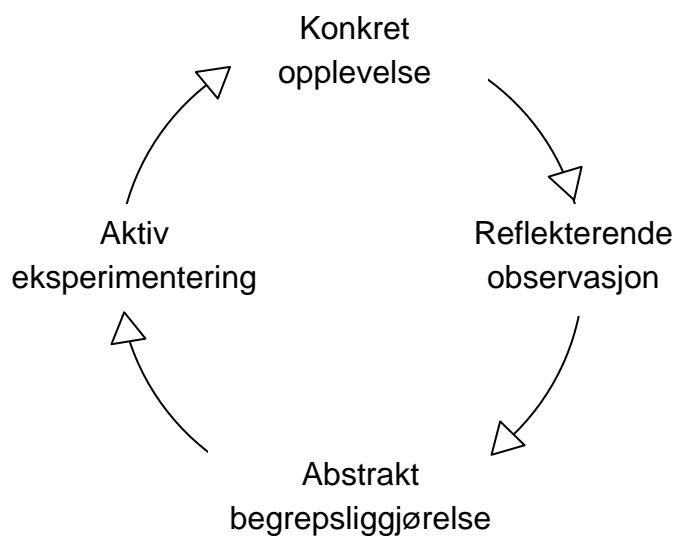
Konkret opplevelse,

Observasjon og refleksjon,

Dannelse av abstrakte begreper og generaliseringer, og

Avprøvelse av begreperes implikasjoner i nye situasjoner (ibid:48).

Dette fører til nye opplevelser som så starter en ny sirkelbevegelse. Hos Dewey finner Kolb mye av den samme tenkningen som kan sees som en sammenlignbar modell, men Dewey legger mer eksplisitt vekt på at handlingene for hver ”runde” i sirkelen vil fremstå på et høyere nivå. Kolb finner også hos begge en dialektikk i læreprosessen, for det ene mellom erfaringer og begreper, og for det andre mellom observasjon og handling. Hos Piaget finner Kolb dialektikken igjen i begrepene akkomodasjon og assimilasjon. Piaget legger også større vekt på å se læring som ”intelligent tilpasning” (ibid:51). På dette grunnlaget tegner Kolb opp sin modell for erfaringslæring slik:



Kolbs læringssirkel (etter Kolb 2000)

Ut fra den tenkningen Kolb refererer til og videreutvikler, blir det også en konsekvens at læringsprosesser er mer enn rene opplevelser og opplevelsens tilhørende umiddelbare reaksjoner. Det må forekomme en form for forsinkende innspill som gjør ”sirkelen større” (ibid:50). Erfaring er mer enn opplevelse, og når det skal tegnes hele læreprosesser må flere elementer inn. Dette kan vi ta med som en kommentar til merknaden jeg gjorde til profilpunktet ovenfor om forholdet mellom begrepene opplevelse og erfaring. Opplevelse danner grunnlag for erfaring.

Kolb utvikler på grunnlaget av det jeg her svært kort har referert, noen karakteristika ved erfaringsbasert læring. Han mener dette kan sees som felles holdninger for de tre teoretikere han har brukt som grunnlag (ibid:53). Jeg

refererer punktene og har trukket ut det viktigste innholdet i følgende oppstilling:

Læring som prosess, ikke resultat.

Dette peker på at erfaringsbasert læring alltid er i utvikling, og at ideene stadig vil forandres gjennom nye erfaringer.

Læring som omlæring i en kontinuerlig prosess.

Erfaringsbasert læring bygger alltid på tidligere erfaringer. Noe som gjør at læringsprosessen alltid handler om å endre noe som finnes fra før, ikke å fylle på i et tomt rom. Og det medfører også at læreres innsats ofte kan handle om å bidra til å fjerne og endre etablerte forestillinger, ikke bare utvikle nye.

Læring som løsning av "dialektiske konflikter".

Disse konfliktene handler om ulike former for motsetningene mellom handlinger og konkrete opplevelser på den ene siden, og refleksjon og språkliggjøring på den andre siden. Dette er en viktig motsetning som driver erfaringslæringen fremover, men som er et reelt og vedvarende dilemma. Kan man handle og reflektere samtidig, eller hvordan kan disse prosessene på andre måter veksle?

Læring som en holistisk tilpasningsprosess.

Her legger Kolb vekt på at erfaringsbasert læring involverer mange sider av mennesket, med tenkning, følelser, sansing og atferd.

Læring som utveksling mellom person og omgivelse.

Erfaringsbasert læring er aktiv i forhold til omgivelsene, og dette forholdet til omgivelsene er tosidig. Dessuten er det mer enn et samspill, fordi personen endres av omgivelsene og selv endrer disse. Kolb legger vekt på at det skjer en utveksling eller transaksjon mellom de to, ikke bare et ytre samspill.

Læring som erkjennelsesutvikling.

Erkjennelse er for Kolb en nødvendig del av læringsprosessen.

Erkjennelse er slik han beskriver det, resultat av en utveksling mellom den

sosiale kulturelle felleserfaring og den subjektive erfaring hver enkelt har.
(ibid:53-65)

Hvordan ser så mitt første profilpunkt ut i lys av teoriene fra Kolb slik jeg finner dem i disse oppsummerende punktene? Profilpunktet lød altså slik: *Deltakernes egne opplevelser og erfaringer som "nettstudenter" danner grunnlag for refleksjon, dialog og erkjennelse om nettbasert undervisning.*

Skillet mellom opplevelser og erfaringer bekreftes for så vidt av Kolb, selv om opplevelsenes viktighet i erfaringen er mest underliggende. Muligheten for sammenheng mellom opplevelser og erfaring på den ene siden og refleksjon, dialog og erkjennelse på den andre bekrefter han også. Kolb legger sentral vekt på nettopp spenningen mellom disse sidene, og slik jeg ser det oppfatter han nettopp dette kreative dilemmaet mellom disse to sidene som det helt sentrale i læreprosessen. Selve energien i den erfaringsbaserte læringen ligger her. Han legger også vekt på den endrende utveksling som foregår mellom deltaker og omgivelser som punktet henviser til. Til slutt legger han også vekt på erkjennelsesmuligheten som ligger i denne utvekslingen (ibid). Disse ideene fra Kolb videreutvikler dette profilpunktet i en retning det allerede peker.

4.1.2 Det sosiale

Vektlegging av de sosiale sidene ved undervisningen var også sentralt fra starten av kursplanleggingen. Det andre profilpunktet er derfor rett og slett formulert slik:

De sosiale mulighetene og nettbasert samarbeidslæring vektlegges.

Gjennom de første årene av mitt eget masterstudium var de sosiale sidene ved nettstudiene sentrale. Ideen om nettbasert samarbeidslæring fikk innhold for meg. Det skjedde gjennom hardt arbeid og utfordrende oppgaver som skulle løses innenfor trange tidsrammer og med nettet som medium. I samtaler med mine kolleger på høgskolen har jeg ofte sagt at nettbasert samarbeidslæring og andre sosiale sider ved nettstudier, antakelig er noe som må erfares og prøves før det kan praktiseres. Jeg har også sagt at dette er en vanskelig arbeidsform som krever tålmodighet, bevissthet og en smule stahet for å få til å fungere. Mine egne erfaringer som deltaker er nok en viktig grunn til at jeg har vektlagt dette.

Når det er et eget punkt som signaliserer vektlegging av det sosiale, kan det peke mot at det sosiale skal ha en større plass enn alternativet, altså det individuelle. Men det kan også bety at det individuelle er så kjent og så selvfølgelig å vektlegge, at det sosiale må vektlegges for å oppnå balanse mellom de to. Det at det er laget et eget punkt om det sosiale tyder slik jeg nå ser det, på et ønske om å øke fokus på det i forhold til det jeg har regnet som deltakernes utgangspunkt.

Slik profilpunktet er utformet, peker det i to litt ulike retninger. For det ene sier det at de sosiale mulighetene rent generelt skal vektlegges, og for det andre nevner det den nettbaserte samarbeidslæringen spesielt. Slik jeg ser det har all utdanning en sosial side, og Nettlærerkurset skulle i følge punktet gi deltakerne erfaringer med at noen av disse kunne dekkes nettbasert. I utgangspunktet var mitt fokus på nettbasert samarbeidslæring, men etter hvert ble perspektivet utvidet. Jeg prøvde gjennom kurset å finne eksempler på nettbasert samarbeidslæring, og fant noe, men ikke overveldende. I denne søkingen oppdaget jeg imidlertid flere eksempler på andre varianter av sosiale forhold, som ikke nødvendigvis kunne kalles samarbeidslæring. Jeg ble også usikker på hvor grensen for samarbeidslæring går, og hva det andre jeg fant kan kalles. Det var noe mindre og enklere, men likevel tilstedeværende. Jeg observerte det i noen enkle kommentarer fra noen av deltakerne som sa at det var fint å oppleve at flere andre holdt på i øvingsrommet. Det var motiverende at flere var der og eksperimenterte med de samme tingene. Det å se stadig nye resultater av de andres aktivitet, ga tydeligvis en opplevelse av å ikke være alene.

Etter å ha observert aktiviteten og reflektert en stund, utviklet jeg en enkel modell for de ulike sidene av de sosiale forholdene i det nettbaserte miljøet. Denne inneholdt tre typer eller nivåer av sosiale forhold som ser ut til å være aktuelle i undervisningssammenheng, også i nettbasert undervisning. Jeg kalte de tre for

Samarbeid, – å lære ved å lage noe sammen

Samspill, – å lære gjennom interaksjon

Samvær, – å lære ved siden av hverandre

Samværet er det enkle og vare som handler om å være sammen på samme sted, og oppleve det motiverende og trygge ved å vite at de ved siden av meg er i

gang med å studere og lære de samme emnene som jeg. I samspillet begynner vi å handle overfor hverandre, mot og med hverandre på ulike måter, og gjennom det utfordre og støtte hverandre i læringsarbeidet. Med samarbeid blir det i tillegg felles resultater i form av noe vi lager sammen og lærer gjennom det.

Denne modellen ble presentert i det forberedende fordypningsarbeidet til denne masteroppgaven⁸. Tredelingen setter slik jeg opplever det, noen flere ord på ”de sosiale mulighetene” som profilpunktet nevner. Begrepene Samarbeid og Samspill finnes det litteratur som diskuterer. Begrepet samvær har jeg ikke opplevd like mye støtte for å bruke, og det er nok også en for mange uvant tanke å koble samværsbegrepet med nettbasert undervisning.

Nettbasert samarbeidslæring er det andre hovedbegrepet i profilpunktet, og dette er både mer konkret og mer kjent i faglige sammenhenger. CSCL - Computer Supported Collaborativ Learning er et naturlig utgangspunkt for å belyse dette. CSCL-feltet kan nå sies å utgjøre både et forskningsfelt og et teorigrunnlag for praksis. CSCL-feltet har dannet grunnlaget for den praksis jeg har erfaring fra i MIL-studiet, og som jeg har ønsket andre skal få tilsvarende erfaring med i Nettlærerkurset. CSCL-feltet bygger på flere ulike teoritradisjoner, men følgende ser ut til å være sentrale: sosialkonstruktivisme, sosiokulturell teori, situert læring med vekt på deltakelse og engasjement, aktivitets- og undersøkelsespedagogikk, dialogteori og mediering av læreprosessene (Stahl 2000, Sorensen 2001).

I norsk tradisjon har det vært vanlig å oversette mange engelske begreper, og det har for noen av oss vært naturlig også på dette feltet. Etter min mening er begrepet Nettbasert Samarbeidslæring en god norsk oversettelse av CSCL-begrepet. Olga Dysthe lanserer imidlertid (Dysthe 2001) forkortelsen DSSL for begrepet DataStøttet SamarbeidsLæring. Data er et godt norsk ord for Computer, og slik sett er dette naturlig, men med den naturlige vekten på nettet som sentral teknologi velger jeg likevel å bruke begrepet Nettbasert Samarbeidslæring. Det vi i hvert fall kan slå fast, enten vi oversetter på den ene eller andre måten er at dette arbeidsfeltet etter hvert finner sin naturlige plass i høyere utdanning, – mer eller mindre bevisst på det ovenfor nevnte teorigrunnlag.

⁸ Masterutdannelsens modul 5, ”Formidling af selvvalgt specialiseringsemne”.

Når jeg drøftet erfaringslæring i forrige avsnitt, kom jeg fram til at erfaringer utvikles gjennom samspill eller motspill mellom opplevelser og inntrykk på den ene siden og språklig bearbeiding og erkjennelse på den andre. Den språklige bearbeidingen vil ha en sosial side, og dette vil være en viktig del av bevisstgjøringen av erfaringene og utvikling av kunnskap. Det språklige var tenkt som et viktig punkt i seg selv, men er altså også sentralt i god erfaringsbasert læring. Teorigrunnlaget for nettbasert samarbeidslæring gir støtte til vektleggingen av de sosiale mulighetene, og den lille modellen jeg selv utviklet ser også ut til å være relevant. For øvrig vil jeg drøfte det språklige perspektivet videre i kap. 4.1.6.

4.1.3 Verktøyferdigheter

Å lære å beherske IKT-verktøyene rent teknisk og praktisk, er alltid viktig når vi driver personalopplæring innen IKT-basert undervisning. IKT sees da i et verktøyperspektiv, og utvikling av verktøykompetanse blir nødvendig. I Nettlærerkurset ønsket jeg å prøve ut en bestemt form på dette, og utformet et profilpunkt slik:

Trygghet i verktøyferdigheter utvikles gjennom utprøving og lengre tids jevn og allsidig bruk.

Et alternativ til denne retningen kunne for eksempel vært å arrangere små kurssamlinger med verktøyopplæring. Egentlig handler slik verktøylæring om ferdighetslæring, men IKT-verktøy er så vidt avanserte som verktøy, at det også vil måtte handle om utvikling av mer teoretiske kunnskaper og grunnleggende forståelse, blant annet av struktur og logikk.

Slik punktet er utformet signaliserer det hvordan ”trygghet i verktøyferdigheter” ønskes utviklet, – gjennom *utprøving* og *jevn og allsidig bruk*. Det peker i retning av egenaktivitet for den lærende, og om en eksperimenterende og utprøvende fremgangsmåte. Dette kan sees som et alternativ til en opplæring som er organisert av andre, og der den lærende får vist fremgangsmåter og blir presentert for et ferdig utformet treningsopplegg med muligheter for veiledning.

Punktet sier ikke at utprøvingen skal knyttes til aktuelle brukssituasjoner, men det kan ligge underforstått. Formuleringen ”jevn og allsidig bruk” signaliserer

dette. Slik jeg vurderer det nå, uttrykker dette profilpunktet en vektlegging av at ferdigheter skal læres ved å eksperimentere og prøve seg frem når aktuelle behov oppstår, og ved å videreutvikle og justere disse ferdighetene ved å bruke dem i det videre arbeidet. Dette betyr også at det utfordrer deltakerne til en eksperimenterende holdning, til å prøve seg fram i ukjente områder og til å ta sjanser uten å være sikker.

Når jeg har utformet et slikt punkt kan det handle om at jeg selv generelt mener det er en god måte å lære å beherske IKT-verktøy, men det kan også handle om at det er en læringsstil som passer meg. Og om det er det, er det heller ikke unaturlig at jeg synes det generelt er en god måte. Det er dessverre lett å generalisere fra erfaringer med egen læringsstil til allmenngyldige standpunkter om det samme og mene at dette bør gjelde alle. Jeg er her inne på et eksempel på at problemer kan oppstå knyttet til å ha så mange ulike posisjoner i prosjektet, og som jeg drøftet i kapittelet om mine egne posisjoner (1.5). Men det handler også om det som det forholdet Rasmussen med referanse til flere andre kaller en "blinde plet". Det er noe vi ikke ser, men vi ser heller ikke at vi ikke ser det (Rasmussen 1997:144). Det kan være lett å ta for gitt at verden er slik for andre som den er for en selv.

Slik profilpunktet fremstår, uttrykker det klart en vektlegging av erfaringslæring. Dette har jeg behandlet i tilknytning til det første profilpunktet. Der gjaldt det generelle erfaringer, men her legges det tydeligere vekt på at deltakerne aktivt bør sette seg i situasjoner der de får erfaringer, og bevisst bruke disse til å utvikle sine verktøyferdigheter. Ved å eksperimentere og ta sjanser vil deltakerne få relevante erfaringer, og ved å bruke erfaringene i det videre arbeidet over tid vil erfaringene justeres av nye erfaringer i en prosess som styrker ferdighetene. I drøftingene under det første punktet la jeg også vekt på refleksjonsaspektet, men dette kommer ikke fram i utformingen av dette tredje profilpunktet. I praksis ble nok dette vektlagt, men det ligger altså i bakgrunnen. Uansett ser jeg at dette punktet også peker mot et dialektisk forhold mellom utprøving og bruk.

Bernt Gustavsson (2000) setter i sin bok "Kunnskapsfilosofi" den praktiske kunnskapen inn i en større sammenheng. Han tar der utgangspunkt i Aristoteles' beskrivelse av tre kunnskapsformer, *episteme*, *techne* og *fronesis*. I sin utlegning

beskriver Gustavsson dem som hhv. *teoretisk-vitenskaplig kunnskap*, *praktisk-produktiv kunnskap* og *praktisk klokhet*. I sin beskrivelse av praktisk-produktiv kunnskap drøfter han forholdet mellom handling og refleksjon, praksis og teori eller å gjøre og å tenke. Dette ser han også i sammenheng med begrepet ”taus kunnskap”, som kan sies å være kunnskap vi ikke har ord for, og i sammenheng med forholdet mellom selve opplevelsen av en situasjon og de tankene som kan knyttes til opplevelsen. Den praktiske kunnskapen har etter Gustavssons oppfatning en viktig ”taus dimensjon” (ibid:114), og han henviser her særlig til Polanyis arbeider. Polanyi har drøftet dette bl.a. i boka ”The tacit dimension” (Polanyi 2000). Praktisk kunnskap har også en personlig dimensjon, den ”bæres av mennesker” (ibid:120). Gustavsson vektlegger også Lave og Wengers perspektiv fra boka *Situated Learning* (Lave og Wenger 1991), med at kunnskap er ”situert”, altså knyttet til situasjoner der den anvendes. Tar man dette på alvor som et generelt prinsipp, må en si at det ikke finnes ”allmenn” kunnskap som er uavhengig av situasjoner, men at all kunnskap knytter seg til konkrete situasjoner. Videre, at den utvikles hos den enkelte i praktisk samspill med andre mennesker, og at den bare har betydning der. Dette synet har noen problematiske sider, bl.a. i forhold til refleksjon og mulighetene for generalisering av denne, men underbygger uansett det aktuelle profilpunktet.

I siste del av Gustavssons kapittel om praktisk-produktiv kunnskap drøfter han det pragmatiske kunnskapssynet, særlig slik Dewey fremstiller det. Denne retningen vektlegger at kunnskap oppstår når mennesker gjør sine handlinger i verden, og at de først og fremst er til for å løse hverdagslige problemer mennesker står overfor. Kjennetegnet på om kunnskap er riktig eller sann, er derfor også hvilke praktiske konsekvenser den får, og om den kan brukes til noe (ibid:138). Dette synet ligger ikke langt fra forståelsen av ”situert kunnskap”, og er også med på å utvide bildet som profilpunktet om verktøylæring peker mot. Punktet vektlegger utprøving, slik Dewey også har vektlagt og drøftet (Dewey 1997), og at ferdighetene (den praktisk-produktive kunnskapen) utvikles i aktuelle situasjoner og i løsning av de problemer kursforløpet gir.

4.1.4 Teori og praktiske utfordringer i vekselvirkning

Kursets deltakere skulle utvikle praktisk ferdigheter og forståelse av verktøyene, men også utfordres til refleksjon over anvendelsen av dem og over det feltet der

de skulle anvendes. Refleksjon skulle bl.a. oppnås ved presentasjon av teoristoff i form av to kompendier. Det fjerde profilpunktet lyder:

Verktøyemner og didaktiske emner behandles parallelt gjennom hele kurset, og oppleves som to sider av samme sak.

Dette kan i første omgang sees som en vektlegging av et generelt teori-praksisforhold, men jeg mener det trenger mer nyansering. Verktøyemnene handler her om kyndighet i bruk av en del digitale verktøy som er aktuelle i undervisningssammenheng. De kan beskrives som forholdsvis generelle verktøy, selv om noen av dem er spesielt mye brukt i undervisningssammenheng. De didaktiske emnene består ikke av teori om disse verktøyene, men om anvendelsen av dem og om det feltet der anvendelsen finner sted. ”Verktøyemner og didaktiske emner” er altså å forstå som praktiske emner og teoretiske emner om anvendelsen av de praktiske emnene.

Uten at det fremkommer i profilpunktet er det antakelig også ment at ”didaktiske emner” ikke bare skulle handle om en hvilken som helst didaktisk anvendelse av verktøyene, men om spesielt god anvendelse, altså en normativ vinkling. Men det kan også være ment å gi grunnlag for refleksjon, og dermed grunnlag for oppbygging av deltakerne personlige forhold til emnet. Disse to typene emner skal altså i følge punktet begge være til stedet gjennom hele kurset, og skal ”oppleves som to sider av samme sak”.

Det er fristende å bruke mer fra Gustavssons videreutvikling av Aristoteles for å belyse dette punktet. Som jeg skrev ovenfor velger jeg å se verktøyemnene i dette kurset som et eksempel på det Gustavsson kaller praktisk-produktiv kunnskap (techne). I forhold til dette kan det være naturlig å se de didaktiske emnene som eksempel på teoretisk-vitenskaplig kunnskap (episteme). I hvert fall i utgangspunktet. De didaktiske emnene i kurset var støttet av en rekke artikler og bokkapitler (se vedlegg 3). Disse inneholdt dels teoristoff og dels mer situasjonsorientert presentasjon av erfaringer. Didaktikk handler om undervisning og læring, om hvordan lærere og studenter kan kommunisere og samhandle for å utvikle studentenes kunnskap i ønsket retning. Det gjør også didaktikken til et normativt emne, og til et verdiladet emne. Det finnes meninger om hva som er god og dårlig didaktikk, og dette har igjen nær sammenheng med

læringssyn, kunnskapssyn og kanskje menneskesyn og verdier. Slik sett blir det påtrengende å vurdere om ikke didaktiske emner like mye handler om det Gustavsson kaller ”praktisk klokhet” (fronesis). Han fremhever dette som en slags praktisk kunnskap med tilknytning til techne, men også som en kunnskap som henger sammen med de teoretisk-vitenskaplige kunnskapene. Fronesis skiller seg fra de to andre kunnskapsformene ved at den ikke skiller det verdibaserte og normerende fra selve kunnskapen (ibid:161). Aristoteles angir også en slags ”holdninger” eller ”innstillinger” som representerer de tre ulike kunnskapsformene. Jeg velger her å oversette dem som hhv. *viten* (empisteme), *kyndighet* (techne) og *klokhet* (fronesis) (ibid:169). I Gustavssons framstillingen finner jeg mye som viser hvordan vi kan se didaktiske kunnskapsemner som klokhet like mye som viten. I Nettlærerkurset handler mye om disse to kombinert med å utvikle kyndighet i bruk av en del spesielle verktøy.

Profilpunktet sier også at verktøyemner og didaktiske emner skal ”behandles parallelt og sees som to sider av samme sak”. Den første delen av dette vil i praksis si at de begge hele tiden er tilstedeværende i kursets framdrift, som to spor ved siden av hverandre. Hvordan dette skal behandles, sies ikke. I praksis kan det være at begge spor skal følges samtidig, som en bil som har to hjul i hvert spor, eller det kan tenkes en form for løpende vekselvirkning der de to sporene dels støtter hverandre og dels utfordrer hverandre. Hvis vi igjen ser på dette som en teori-praksisproblematikk kommer vi tilbake til et punkt i Kolbs oppsummering (Kolb 2000) som er beskrevet ovenfor som ”dialektiske konflikter”. Et uttrykk som beskriver en slags uløselig spenning og avhengighet mellom de to forholdene. De frastøter og tiltrekker hverandre, utfordrer og samspiller. Det at de skal sees som to sider av samme sak, må alt i alt bety at Nettlærerkurset skal ha rom for dette spenningsfylte møtet mellom de praktiske og de mer teoretiske/normative sidene ved nettbasert undervisning og læring. Også i dette profilpunktet finner vi altså et dialektisk forhold.

4.1.5 Didaktisk bevissthet

Mitt prosjekt B i masterstudiets andre år (Foss 2003), handlet mye om didaktisk bevissthet. Jeg videreutviklet der et teoriperspektiv som jeg til slutt kalte ”didaktisk funksjonsperspektiv”, og argumenterte for dette som en måte å betrakte og strukturere det didaktiske feltet. En slik struktur mente jeg ville gi mulighet til å få et bedre ”grep” om det didaktiske. Lettere kunne forholde seg

til det og bruke det som utgangspunkt for behandling av andre forhold. Ut fra dette er det formulert et profilpunkt:

Funksjonstenkningen brukes som grunnstruktur for det didaktiske innholdet, og danner en logisk struktur for kurset.

Funksjonsperspektivet legger opp til å se på de ulike funksjonene som fylles når didaktisk praksis utøves, altså når det drives undervisning og læring (ibid). For at det som bedrives skal kunne kalles fullverdig didaktisk praksis, kan en tenke at det er en del funksjoner som må fylles (eller jobber som må gjøres eller oppgaver som må løses). Jeg studerte i fjor ulike beskrivelser av undervisning, og intervjuet også noen lærere. På det grunnlaget kunne jeg plukke ut naturlige ord i beskrivelsene som navnga slike funksjoner. Ved å samle disse og sortere dem etter hva de beskrev, kom jeg fram til den del grupper eller typer av funksjoner som ser ut til å finnes i de fleste undervisningssituasjoner. Listen med ”standard” didaktiske funksjoner (de som så ut til å være mest aktuelle) var i konklusjonene i prosjektet inndelt i kategorier. De besto av følgende kategorier og funksjoner:

Motiveringsfunksjoner: igangsetting, stimulering.

Sosiale funksjoner: samhandling, deltaking, dialog.

Personlige funksjoner: opplevelse, utfordring, erfaring.

Innholdsfunksjoner: tilegning, formidling, utprøving, øving, fremstilling.

Kompetansefunksjoner: veiledning, evaluering.

Styringsfunksjoner: organisering, ledelse, administrering (Foss 2003: 28f).

Når en kjenner innholdet av funksjonstekningen (som også var presentert med en artikkel i periode 2), vil det være mulig å se sammenhengen med disponeringen av kursets didaktikkemner. Sammenhengen viser seg i periodene 3 - 7, der titlene er

3: Styring, organisering og administrasjon (Styringsfunksjoner)

4: Det sosiale og det personlige (Sosiale og Personlige funksjoner)

5: Studentenes møte med innholdet (Innholdsfunksjoner)

6: Studentenes framstilling av innholdet (Innholdsfunksjoner)

7: Veiledning og evaluering (Kompetansefunksjoner)

Periodene 1, 2 og 8 hadde mer generelt start- og sluttinnhold.

De didaktiske funksjonene og funksjonskategoriene er ment brukt til ulike formål. De kan brukes til å beskrive, analysere, planlegge, kvalitetssikre, osv. Poenget er at de utgjør en måte å strukturere og språkliggjøre det didaktiske feltet, og gjennom det gjøre feltet mer håndgripelig. Tanken er også at først når feltet blir håndgripelig er det mulig å bli bevisst på det. Det vi ikke har ord for er det vanskelig å være bevisst om i tankene, og å snakke med andre om. I sammenheng med digitale medier og IKT, begrunnet jeg også hvordan funksjonsperspektivet kan brukes om utgangspunkt for å drøfte og velge bruk av disse i undervisningen (ibid).

Profilpunktet sier at funksjonsperspektivet skal danne grunnstruktur for det didaktiske innholdet, men også danne en struktur for hele kurset. Gjennom å være grunnstruktur for de didaktiske delene av kurset, skulle det altså også bidra til at det didaktiske innholdet dannet struktur for hele kurset. Som nevnt i forrige punkt skulle verktøyemner og didaktiske emner danne de to hovedsporene, men funksjonsperspektivet skulle altså i følge punktet vi nå drøfter, brukes til å gjøre didaktikkemnene til premissgiverne for verktøyemnene.

Hvis ikke det didaktiske emner skulle danne en slik grunnstruktur, kunne verktøyemner gjort det. Hvis didaktikken skulle danne grunnstrukturen, men ikke funksjonsperspektivet, hva ville så vært alternativet? Da kunne mulighetene vært flere. Det har gjennom tidene blir lansert mange ulike teoriperspektiv på det didaktiske felt. I vår egen høgskoledidaktikk står for eksempel den didaktiske relasjonstenkningen sterkt, og denne kunne muligens vært brukt. Relasjonstenkningen er slik den brukes i våre sammenhenger har da gjerne basis i Bjørndal og Liebergs modell (Bjørndal og Lieberg 1978), som viser at didaktikk består av noen elementer som alltid må regnes med og som alle står i dynamisk relasjon til hverandre. De fremstilles også ofte i en sirkel med linjer mellom alle elementene, og er i denne fremstillingen gjerne kalt ”Diamanten”. Det dreier seg om elementene

Mål

Faginnhold

Evaluering

Forutsetninger
Aktiviteter (ibid).

4.1.6 Språket

Det siste profilpunktet handler om språk og ønsket å utvikle deltakernes språk om kursets emner. Både med tanke på deres egen læringsprosess og deres mulighet til å utvikle temaene og kommunisere om dem. Siste profilpunkt ble derfor:

Kurset utvikler deltakernes språk og bevissthet om nettbasert undervisning og læring.

Dette punktet er i større grad enn de andre utformet som et mål for kurset. Kurset skal utvikle deltakernes språk og bevissthet. De øvrige punktene uttrykker i større grad noe om hvordan kurset skal være, og i et slikt perspektiv kunne dette punktet vært ”Kurset skal legge vekt på språklig utvikling”, eller ”...vekt på utvikling av bevissthet gjennom vektlegging av språk. Slik punktet er utformet fremgår det ikke klart hvordan forholdet mellom språk og bevissthet er tenkt. Kurset skal utvikle både språk og bevissthet, men om disse er sidestilt eller det ene er konsekvens av det andre, kommer ikke frem. Det kurset skal utvikle språk og bevissthet om, er kursets generelle hovedtema, nemlig nettbasert undervisning.

For å teoribelyse dette punktet er det nærliggende å gå til det sosiokulturelle teoriperspektivet. Særlig dette perspektivets røtter i Russland, representert ved Vygotskij og Bahtin, var opptatt av språket rolle for tenkning, læring og utvikling. Olga Dysthe har vært opptatt av denne delen av det sosiokulturelle perspektivet, og har utviklet anvendelige tanker om dette forholdet.

I det sosiokulturelle perspektivet er *redskapene* sentrale, og hvordan vår tenkning *medieres* i redskapene (Vygotskij 1978, Säljö 2002, Dysthe 2001). Både fysiske og psykologiske/intellektuelle redskaper er mer enn passive midler. De blir en del av tenkningen og inngår i det vi samlet sett bruker for å tenke og lære. Det betyr igjen at de også påvirker den måten vi tenker og lærer på. De får en betydning og gjør en forskjell, og det gjør de bl.a. fordi de bærer med seg historiske og kulturelle kunnskaper ved at de er utformet slik de er. Språket er

også et redskap, og er et helt spesielt redskap for tenkningen og læringen. Språket har også spesielle evner til å bære med seg historisk og kulturell kunnskap. Dysthe hevder at språket er ”selve grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer” (Dysthe 2001:49). Vygotskij legger bl.a. vekt på språkets to funksjoner, at det brukes for å forstå (indre funksjon) og for å uttrykke (ytre funksjon), og begrunner bruken av det for ham sentrale begrepet *mediering* (Vygotskij 1978). Säljö mener at nettopp dette begrepet er det som skiller det sosiokulturelle perspektivet mest fra andre ledende perspektiv på læring. I og med at menneskets aller viktigste medierende redskap er de ressursene som finnes i språket vårt er det naturlig at tanker om språkets funksjoner knytter seg til dette. Gjennom språket kan vi forholde oss til omgivelsene og utvikle våre kunnskaper om forskjeller rundt oss (Säljö 2002:83f).

Bakhtin la hovedvekt på dialogisiteten i språket, og utvikler tanker om dette først og fremst i arbeidet med Dostojevskijs romaner. Han finner her dialogen, ikke bare som samtale eller et medium for samtale, men som en møteplass for en mangfoldig samling av flere personers tanker og meninger (polyfoni). Han hevder i sammenheng med dette at mening først oppstår *i* kommunikasjon og dialog mellom mennesker, altså *ikke som en følge* av kommunikasjon. Det er i dialogen at mennesket blir menneske, hevder Bakhtin (Bakhtin 2003).

Det perspektivet jeg her svært kort har referert noe av, gir meg grunnlag for å si noe om forholdet mellom ordene språk og bevissthet i profilpunktet. Det peker i retning av et nært og nærmest symbiotisk forhold mellom disse to, at bevissthet blir til gjennom språk, og språk gjennom bevissthet. Vygotskij (2001) drøftet dette inngående gjennom boka ”Tenkning og tale”, og avslutter den med noen nesten lyriske beskrivelser av forholdet mellom de to størrelsene: ”Bevissthet gjenspeiles i ordet som sola speiler seg i en vandråpe. Ordet forholdt seg til bevisstheten som en levende celle forholder seg til en hel organisme, som et atom forholder seg til universet. Ordet er den menneskelige bevissthets mikrokosmos” (ibid:220).

Når kurset skal utvikle deltakernes språk og bevissthet, så må det være for å utvikle deres kunnskaper, og deres evne til å anvende denne kunnskapen og bidra til å utvikle den videre både hos seg selv og andre.

4.1.7 Noen sammenhengende linjer?

I de foregående delkapitlene har jeg drøftet de ulike profilpunktene og deres meningsinnhold. Målet har vært å nærme seg første del av problemstillingens første spørsmål; *Hva er meningsinnholdet i kursets profilpunkter...?* Etter å ha drøftet profilpunktene og prøvd å se de mer prinsipielle trekkene ved dem, vil jeg prøve å se om det er noen sammenhengende linjer. Går det an å se og beskrive en helhet, eller trekke sammen linjene fra analysen av de seks profilpunktene? Da nærmer jeg meg andre del av det første spørsmålet i problemstillingen; *... og i den helheten disse danner?*

Slik jeg nå ser de seks profilpunktene, mener jeg de kan sammenfattes i følgende:

For det ene fremkommer det noen *gjennomgående dialektiske forhold*. Det handler om:

- | | | |
|-------------------------|---------------|---------------------------------------|
| 1. Konkret opplevelse | i forhold til | Språkbasert refleksjon og erkjennelse |
| 2. Praktisk innhold | i forhold til | Teoretisk innhold |
| 3. Individuelle forhold | i forhold til | Sosiale forhold |
| 4. Utprøving av verktøy | i forhold til | Jevn bruk av verktøy |

Forhold 1 handler om den personlige og konkrete deltakeropplevelsen som sees opp mot den enkeltes språkliggjøring og refleksjon, og på grunnlag av dette ny erkjennelse. Forhold 2 handler om kursets praktiske innhold knyttet til verktøyansvendelse på den ene siden og det teoretiske innhold om didaktikk og verktøyansvendelse på den andre siden. Forhold 3 beskriver motsatsen mellom individuelle og sosiale sider. Forhold 4 peker på eksperimentering og utforskning i motsetning til jevn nytteorientert bruk av verktøyene.

Jeg ser gjennom den teoretiske analysen jeg har gjort, at slike bevisste dialektiske forhold har vært viktig for meg ved utformingen av kurset, og nok er en viktig del av mitt didaktiske grunnsyn. Kurset skulle legge opp til at deltakerne opplevde dialektikken mest mulig tydelig, og måtte forholde seg til den. Ideen er at en slik dialektikk er vedvarende til stede i didaktiske situasjoner og utnyttes positivt, og kan da være drivende og energiskapende for læreprosessen fordi den utfordrer på mange plan.

For det andre fremkommer det noen *grunnleggende vektlegginger eller spor* på tvers av de dialektiske forholdene 1 - 4:

5. Didaktisk grunnstruktur
6. Forholdsvis pragmatisk holdning
7. Kontinuerlig og forholdsvis langvarig prosess

Forhold 5 påpeker at kursets grunnstruktur skulle ha basis i didaktikken, og ikke i for eksempel verktøyene. Nettbasert undervisning er først og fremst undervisning, og dernest nettbasert. Forhold 6 fremhever at kurset er nytteorientert, og knyttet til at deltakerne skal lære å løse aktuelle problemer og forholde seg til aktuelle situasjoner som tilhører deres kjente yrkeshverdag. Forhold 7 fremhever det som skjer ved jevnlig aktivitet over tid og som skaper kontinuerlige prosesser.

Grunnstrukturen i kursets profil får altså preg at noen *dialektiske motsetningsforhold* og noen *grunnleggende hovedspor*. De dialektiske forholdene gir antakelig først og fremst *energi*, mens hovedsporene gir *retning*. I tillegg bidrar begge hovedelementene til innholdet. I disse 7 punktene vil jeg altså sammenfatte mitt foreløpige bilde av den helheten profilpunktene danner. Med dette er vi kommet langt på veg mot et svar på det første spørsmålet i problemstillingen, om hva som er meningsinnholdet i kursets profilpunkter og den helheten disse danner.

4.2 Syn på kunnskap, læring og undervisning

Etter å ha analysert de ulike profilpunktene og prøvd å trekke dem sammen til en helhet, vil jeg nå videre til andre spørsmål i problemstillingen; *Hvilket syn på kunnskap, undervisning og læring representerer Nettlærerkursets profil* (slik profilen fremstår etter min analyse ovenfor). Dette har jeg vært inne på i forbindelse med flere av profilpunktene, men jeg vil nå prøve å ta helhetsbildet av kurset med meg tilbake til ”kunnskaps- og læringsteorienenes landskap”.

Etter gjennomgangen av de enkelte punktene og utvikling av et helhetsbilde vil jeg si at Nettlærerkurset samlet sett i hovedsak hører hjemme innenfor noen få bestemte teoriretninger. Grunnlaget for denne plasseringen ligger i de

drøftingene jeg har gjort i kapittel 4.1. De hovedretningene jeg finner grunnlag for å benytte er følgende:

1. *Erfaringslæring*, særlig slik den utlegges av David Kolb med sin henvisning til John Dewey⁹.
2. *Sosiokulturelt perspektiv*, særlig slik det utlegges av Lev Vygotskij og Mikhail Bakhtin.
3. *Helhetlig kunnskapsblikk* (mitt uttrykk) slik det utlegges av Bernt Gustavsson.

Erfaringslæringen har en kjerne jeg først og fremst vil knytte til Kolbs oppstilling av karakteristika som jeg beskrev til i kap. 4.1.1. Denne oppstillingen fanger opp mange av de forholdene som også fremkommer i andre profilpunkter enn det første. Kolb selv sammenfatter sitt syn på erfaringslæring i slutten av kapittelet jeg tidligere har henvist til. Selv om han har motforestillinger sier han at det kan være nyttig å fremsette en arbeidsdefinisjon av begrepet læring. Hans forslag er at ”*Læring er den proces hvorved erfaring (experience) omdannes til erkendelse*” (Kolb 2000:65). I sin korte begrunnelse for denne sammenfatningen peker han på følgende: vektlegging av prosessen i tilpasning og læring i motsetning til vektlegging innholdet og resultatet, at erkjennelse er en transformasjonsprosess som hele tiden skapes og gjenskapes, at læring omdanner erfaring, og at læring og erkjennelse må forstås i sammenheng (ibid).

Begrepet *erkjennelse* og beskrivelsen av den prosessuelle transformeringen av erkjennelsen, er nok først og fremst det ved denne definisjonen som ”fordyper” min profil. Et annet begrep hos Kolb som ikke brukes i denne definisjonen, men som jeg mener også knytter Nettlærerkurset til erfaringslæringen, er *dialektikk*. Det han for eksempel beskriver som ”løsning af konflikter mellem dialektisk modstilte måder å tilpasse sig verden på” (ibid:56). Dette setter ord på sentrale forhold som preger Nettlærerkursets profil.

⁹ Av de tre Kolb i hovedsak bygger på velger jeg her ut Dewey og holder Lewin og Piaget i bakgrunnen. Dette er begrunnet i kursets samlede profil, bl.a. knyttet til det pragmatiske og at hans tekster for øvrig også oppleves som mest relevante.

Få teoretikere, om noen, gir et totalt og samlet uttrykk for alle sider ved hva kunnskap og læring er. Det gjør heller ikke Kolb, og Illeris tar opp dette i sin presentasjon av Kolb (Illeris 2001). Han påpeker særlig at Kolb nesten utelukkende behandler de kognitive og de individuelle sider ved læringen. Slik Illeris behandler læringsbegrepet i sin bok, mener han det er karakteristisk at erfaring spenner over både læringens kognitive, psykodynamiske og samfunnsmessige dimensjon. For Illeris er erfaring det mest samlende begrep for hans fremstilling av læringsforståelse (ibid:115). Dette støtter jeg langt på vei, og derfor trenger erfaringslæringen støtte av et par teoriperspektiv til, når det skal brukes som grunnlag for Nettlærerkurset.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring og kunnskap finner jeg som en naturlig videre utbygging, og da med hovedvekt på det som fremkommer hos Vygotskij og Bahtin (og i tillegg Lave og Wenger og Dewey). Det sosiokulturelle perspektivet er ikke et entydig teoriperspektiv utviklet av en enkelt teoretiker, men mer en samlebetegnelse med mange tilknytninger. Jeg har først og fremst støttet meg til Roger Säljøs omfattende fremstilling (Säljø 2002) og fremstillinger av Olga Dysthe m.fl. (Dysthe 2001). Dysthe fremsetter følgende sentrale aspekt ved sosiokulturelt perspektiv på læring:

Læring er situert

Læring er grunnleggende sosial,

Læring er distribuert og mediert

Språket er sentralt i læreprosesser

Læring er deltaking i praksisfellesskap (ibid:43).

I kommentaren til denne oppstillingen henviser Dysthe først og fremst til Dewey og Vygotskij, men jeg vil nok i tillegg også henvise til Lave og Wenger (1991) for det første punktet, og til Wenger (1998) for det siste.

I forordet til sin fremstilling skriver Säljø at menneskers læring bør forstås i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv, og at kunnskap først lever i samspill mellom mennesker og så blir en del av det enkelte individ og hans eller hennes tenkning/handling (Säljø 2002:11). Han legger videre vekt på det sosiale og kulturelle, på kommunikasjon, bruk av artefakter og mediering, forholdet mellom mediering, språk og tenkning og læringens situerte natur.

Dette bygger ut Kolbs fremstilling av erfaringslæring i en retning som Illeris mener er nødvendig, og selv også beskriver (Illeris 2001:114 -115). Her knyttes læringsbegrepet til situasjonen, til redskapene, til språket, til det sosiale generelt og til praksisfellesskapet mer spesielt. Dette beskriver gjennom enkle stikkord slik jeg ser det, mange av de dimensjonene Nettlærerkursets profil strekker seg mot, men som ikke vektlegges av Kolbs teorier om erfaringslæring.

Helhetlig kunnskapsblikk har jeg kalt den tredje teoriretningen jeg mener Nettlærerkursets profil støtter seg til. Begrepet brukt på denne måten er mitt eget. Det henspiller på et behov jeg selv opplever, og som jeg mener Nettlærerkursets profil prøver å gi uttrykk for. Det er behovet for et perspektiv på kunnskap, læring og undervisning som har et *helhetlig* blikk. Det sosiokulturelle perspektivet har langt på veg et slikt blikk, og Knud Illeris tenker i den retning med sin fremstilling av læringens tre dimensjoner; kognisjon, psykodynamik og samfunsmessighet (Illeris 2001). En jeg imidlertid synes gjør dette enda mer spennende, er Bernt Gustavsson (2000). Han setter som jeg drøftet i kapittel 4.1.4, mer lys på kunnskapsformer enn læring, og tar utgangspunkt i Aristoteles' tredelte kunnskapsblikk i begrepene Episteme, Techne og Fronesis. Disse er også utledet i noen "holdninger" eller "innstillinger" som representerer de tre ulike kunnskapsformene, hhv. *viten*, *kyndighet* og *klokhet*. Når Nettlærerkurset har som mål å gjøre høskolelærere til bedre høskoleundervisere, må dette sees på i et slikt helhetlig blikk. Som jeg drøftet i kapittel 4.1.4 handler en slik oppgave om å utvikle alle disse tre dimensjonene hos kursets deltakere. Et slikt helhetlig kunnskapsblikk hører derfor med som en del av det teorigrunnlaget kurset bygger på, sammen med erfaringslæring og sosiokulturelt perspektiv.

Med dette har jeg tegnet et foreløpig bilde av hvilke syn på kunnskap, læring og undervisning kursprofilen uttrykker, og dermed nærmet meg et svar på problemstillingens andre spørsmål.

4.3 Profilens mulige begrunnelse

Det siste jeg vil gjøre med utgangspunkt i teoribearbeidingen av kursets profil er å prøve ut hvordan og i hvilken grad profilen slik jeg ovenfor har tolket den, kan begrunnes. Da nærmer jeg meg problemstillingens tredje spørsmål, som lyder: *Hvordan kan denne profilen begrunnes i forhold til kursets mål og målgruppe?*

Kursets mål var tosidig. Det er i den forhåndsutsendte kursbeskrivelsen (vedlegg 2) beskrevet både institusjonelle mål og det jeg kaller deltakermål. De institusjonelle målene handlet om å gjennomføre et godt kurs, etablere det som et fast tilbud og utvikle høgskolelæreres kompetanse i nettbasert undervisning utover det rent ferdighetsmessige. Deltakermålene handlet om å utvikle kompetanse og ferdigheter, men også innsikt og en bevisst og analytisk tilnærming. Spørsmålet gjelder altså sammenhengen mellom disse målene og kursets profil, og om profilen kan begrunnes ut fra disse målene.

Grunnlaget for å svare på dette spørsmålet ligger i de teoretiske overveielserne jeg allerede har gjort i dette hovedkapittelet, og i hovedsak slik jeg har oppsummert i kapittel 4.1.7.

Hvordan kan kursets profil begrunnes *i forhold til kursets institusjonelle mål?*

Foruten å etablere et godt og solid tiltak skulle altså kurset utvikle høgskolelæreres kompetanse i nettbasert undervisning utover det rent ferdighetsmessige. Den første delen av målet er forholdsvis uavhengig av kursets profil, men målet å utvikle kompetanse utover det rent ferdighetsmessige, kan settes i sammenheng med profilen. I kapittel 4.1.7 oppsummerte jeg profilen i fire dialektiske forhold og tre hovedspor på tvers av disse. De dialektiske forholdene vil nettopp være med på å sikre at kurset ikke bare skal utvikle ferdigheter, men et bredt spekter av kompetanse på feltet nettbasert undervisning. Det er nettopp spennet, vekslingen og motsetningen mellom ytterpunktene i de dialektiske forholdene som skal gjøre at kurset får mange dimensjoner. Her ligger det an til at både det praktiske konkrete og det teoretiske refleksive skal stimuleres, og på samme måte det individuelle og sosiale. Av de tre hovedsporene kursprofilen legger opp til å følge er det særlig tanken om en didaktisk grunnstruktur som trekker kurset videre fra det rent ferdighetsmessige.

Hvordan kan kursets profil begrunnes *i forhold til kursets deltakermål?*

Disse målene handlet med litt samlet blikk om å utvikle kompetanse og ferdigheter, men også innsikt og en bevisst og analytisk tilnærming. Her ser vi igjen det tosidige forholdet med kompetanse og ferdigheter på den ene siden og innsikt, bevissthet og analytisk tilnærming på den andre. Kompetansebegrepet er videre enn ferdigheter, og det kan antakelig være grunnlag for å sammenligne

med Qvortrups begrepsrekke som begynner med kvalifikasjoner og kompetanse (og som går videre med Kreativitet og Kultur) (Qvortrup 2001). I Qvortrups begrepsbruk er kvalifikasjoner det å vite ”at”, mens kompetanse er å vite ”at” og vite ”hvorfør”, og i tillegg å vite hvordan man tilegner seg viten. Det er som han sier viten, og dessuten viten om viten, altså et metaperspektiv på egen viten (ibid:99). Nettlærerkursets profil slik den er oppsummert tidligere peker nettopp i retning av et slikt metaperspektiv på kunnskapen om nettbasert undervisning. Nettlærerkursets profil legger opp til opplevelser og erfaringsbasert kvalifikasjonsutvikling, men også på teori og refleksjon som grunnlag for å perspektivere disse kvalifikasjonene og utvikle deltakernes grep som sine egne kvalifikasjoner på feltet, utvikle deres kompetanse. Målet om å utvikle innsikt, bevissthet og analytisk innsikt er slik jeg ser det, godt dekket i kursets profil.

Hva så med målgruppen? Den besto av faglig ansatte ved høgskolen. Det vil si akademisk utdannede personer ansatt i undervisningsstillinger og aktivt opptatt med undervisningsoppgaver samtidig med gjennomføringen av kurset. Disse deltakerne arbeider selv i situasjoner som vil være preget av dialektiske utfordringer og retningsgivende spor. De didaktiske utfordringene målgruppen lever med i sitt daglige virke har forholdsvis stor likhet med den kurset inneholder.

Så langt i undersøkelsene vil jeg si at Nettlærerkursets grunnleggende profil ser ut til å være godt begrunnet i forhold til kursets mål, og vi har dermed nærmet oss svar på problemstillingens tredje spørsmål.

5 Metode for empirisk undersøkelse

I dette metodekapittelet vil jeg beskrive, begrunne og drøfte den empiriske undersøkelsen jeg har gjort. Undersøkelsen retter seg særlig mot å finne svar på det siste av problemstillingens spørsmål, men kan også gi innspill til de andre spørsmålene. Det siste spørsmålet i problemstillingen er: *I hvilken grad har kursets profil bidratt til måloppnåelse ved kursets gjennomføring?*

Som ramme for dette kapittelet bruker jeg i hovedsak en systematikk Kirsten Brandsholm Pedersen og Birgit Land har beskrevet (Pedersen og Land 2001) og som de igjen har hentet inspirasjon til fra Denzin og Lincoln (1994). Den deler forskningsprosessen opp i fem faser, som jeg velger å bruke som faser i den empiriske delen av mitt arbeid. De fem fasene er i Pedersen og Lands oversettelse:

1. *Afklaring av forskeren som et multikulturelt subjekt,*
2. *Refleksjon over og valg av teoretiske paradigmer og perspektiver,*
3. *Valg af forskningsstrategi,*
4. *Valg af dataproduksjonsmetoder og selve dataproduksjonen og*
5. *Fortolkning, analyse og evaluering (ibid:6).*

Pedersen og Land har gjort om litt fra Denzin og Lincolns oppsett, og jeg gjør om litt til. Fasene får litt andre navn og en litt annen inndeling i min fremstilling, men jeg har valgt å følge samme logikk og rekkefølge.

5.1 Mine egne posisjoner og forforståelse

Mine egne posisjoner i dette prosjektet har jeg beskrevet innledningsvis i oppgaven (kap. 1.5), men det kan være aktuelt å legge til noen elementer knyttet til den empiriske undersøkelsen. Som jeg skrev i innledningen har jeg hatt mange ulike roller gjennom hele prosessen knyttet til Nettlærerkurset. Dette har jeg også presentert en strategi for å kunne forsvare, som handler om *ryddighet, systematikk, tydelighet og diskusjon*. I forbindelse med den empiriske undersøkelsen blir det slik jeg ser det enda flere utfordringer, og jeg har derfor fortsatt prøvd å holde meg bevisst til den samme strategien.

Undersøkelsen inneholder to spørreskjemaer som dels har spørsmål som brukes i den generelle evalueringen av kurset som finnes i Kursbeskrivelsen, og dels spørsmål som legges til grunn for arbeid med kursets profil (kap. 5 - 6 her). I dette arbeidet har jeg selv utformet spørsmålene, hentet inn og systematisert data og deretter tolket dem. Og dataene er altså data om kurset jeg selv har svært mange roller i. Problemet ved å ”forske på seg selv” blir etter min mening aller sterkest i denne delen av oppgaven. Her innhenter og tolker jeg andres språklige uttrykk for et arbeid jeg selv har gjort overfor dem. Jeg som lærer og de som kursdeltakere. I en slik situasjon er det forholdsvis åpenbart at menneskelige følelser og egne opplevelser vil farge prosessen og det som kommer ut av den. Dette kan jeg bare møte med det strategien jeg allerede har presentert. Ved å tilstrebe å gjennomføre prosessen ryddig, gjøre undersøkelsene systematisk og være åpen og tydelig på mine egne posisjoner og konsekvent diskuterende.

5.2 Forskningsmessig hovedretning

Etter Pedersen og Land (2001) sin oversikt over teoretiske hovedretninger vil jeg si at mitt arbeid her i hovedsak ligger i området fra det *hermeneutiske* over mot det *konstruktivistiske*. I sin utlegning plasserer de i utgangspunktet hermeneutikken innenfor en realistisk ontologi, der en enkelt kan si at det finnes en bestemt sannhet om det fenomenet som skal studeres, og at forskningen går ut på finne ut mest mulig om denne. Den konstruktivistiske retningen plasserer de derimot innenfor en relativistisk ontologi, der en kan si at det ikke finnes én sannhet om fenomenet, men at vi alle opplever fenomenet ulikt og konstruerer hver vår sannhet som er like sann. Hermeneutikken har i følge Pedersen og Land imidlertid også retninger som de vil plassere i en relativistisk ontologi, og tenker da på det de kaller ny-hermeneutikerne, særlig representert ved Gadamer. Altså har jeg i følge de to plassert meg i et felt som både strekker seg mellom hermeneutikk og konstruktivisme og mellom en realistisk og relativistisk ontologi.

En hermeneutisk tilgang til forskningen handler om fortolkning. Epistemologisk legges det vekt på at kunnskapen vi kan oppnå om verden, alltid vil være vår fortolkning av det vi observerer. Fortolkningen vil alltid ha utgangspunkt i det vi allerede har av kunnskap, og tidligere har opplevd og fortolket, – det som kalles vår forforståelse. Dessuten vil vår fortolkning alltid gjøres innenfor vår egen begrensede forståelseshorisont. Vi ser alltid verden fra der vi står. Vi kan aldri

oppnå det hele og fulle bilde av et fenomen, og kommer aldri lenger enn til vår egen begrensede og kontekstavhengige delforståelse (ibid).

Ikke minst med tanke på det jeg har skrevet ovenfor om alle mine egne roller i dette prosjektet, er det hermeneutiske kunnskaps- og forskningssynet viktig å ha med seg i mitt prosjekt. Det jeg kommer fram til av svar på problemstillingens spørsmål, må uten reservasjon sees i lys av dette kunnskapssynet. Svarene utgjør mine tolkinger av det jeg har observert om Nettlærerkurset, de baserer seg på min forforståelse og de er sett fra mitt ståsted med de alle begrensninger det gir.

En konstruktivistisk tilgang til forskningen kan slik Pedersen og Land fremstiller det, sees som en videreutvikling av hermeneutikken i den retning Gadamer representerer. Som støtte for sin fremstilling av konstruktivisme bruker de så Vivians Burrs oppstilling i boka ”Social constructionism”, og lager dermed en for meg noe ulogisk kobling mellom begrepene *konstruktivisme* og *sosial konstruksjonisme* uten at de kommenterer dette nærmere. Slik jeg oppfatter bl.a. Burr velger hun nettopp et begrep for ”sin” retning som skal markere en viss avstand til konstruktivismen, eller i hvert fall den kognitive delen av den (Dyndahl 2002). Jeg velger å tolke det i retning av at Pedersen og Land plasserer sitt konstruktivismebegrep i det området som også ofte kalles *sosialkonstruktivisme*, og jeg bruker Vivian Burr som støtte for dette, selv om hun altså bruker et litt annet begrep.

Denne (sosial-)konstruktivistiske tilgangen, legger vekt på følgende forhold:

1. *En kritisk innstilling til kunnskap som tas for gitt,*
2. *Historisk og kulturell spesifisitet,*
3. *Kunnskap skapes og opprettholdes gjennom sosiale prosesser og*
4. *Sammenheng mellom kunnskap og sosial handling*

(Burr 1995, Dyndahl 2002, Pedersen og Land 2001).

Dette er slik jeg ser det, en konstruktivistisk retning som i forhold til ny-hermeneutikerne legger mer vekt på situasjon og sosiale prosesser.

For mitt prosjekt mener jeg at en slik sosialkonstruktivistisk forskningstilnærming utfyller den hermeneutiske tilnærmingen som støtte til min egen tilnærming. Den historiske og kulturelle tilknytningen for Nettlærerkurset

må være tydelig i prosessen. Kunnskapen om de delene av kurset jeg vil studere er klart utviklet og opprettholdes i sosiale prosesser både med deltakerne og andre i miljøet rundt kurset og meg selv. Det må heller ikke skjules at den kunnskapen som utvikles her har sammenheng med mine egne sosiale handlinger i miljøet rundt meg.

5.3 Forskningsstrategi

Det tredje trinnet i Pedersen og Lands/Denzin og Lincolns systematikk handler om forskningsstrategi, og da tenker de på hvilken hovedtype av metode som velges. Jeg må ta stilling til hva studieobjektet Nettlærerkurset i forskningssammenheng er, og velge en type undersøkelse som kan forsvares i forhold til dette.

5.3.1 En casestudie?

Min antagelse i utgangspunktet er at kurset kan kalles et *case*, og at en *casestudie*¹⁰ er en naturlige undersøkelse å gjøre. Denne antagelsen må først prøves ut, og et ev. valg må underbygges. Jeg begynner med oversettelse til norsk av det engelske begrepet *casestudy*. I ”Kunnskapsforlagets Engelsk blå ordbok” er dette oversatt med uttrykket ”grundig undersøkelse av ett isolert tilfelle”, og dette gir mening og støtte til min antagelse. Et case er altså etter dette å regne som *ett isolert tilfelle*. Formen *ett* (i stedet for *et*) peker også på at det kan være ett blant flere. At det er *isolert* vil si at det kan identifiseres grenser for hva som hører med og hva som ikke hører med til tilfellet. Det man gjør med caset beskrives altså som *grundig undersøkelse*. Så langt må vi kunne si at ordbokas forklaring gir støtte til min antagelse.

¹⁰ I denne oppgaven velger jeg å bruke ordet *case* til tross for at dette ordet ikke finnes i norsk bokmålsordliste (F. eks. Kulbrandstad og Lundstad 2001), og altså ikke er et norsk ord. I Kunnskapsforlagets Engelsk blå ordbok (2002) er heller ikke *case study* oversatt til et enkeltord som lett kan brukes, men er forklart som ”grundig undersøkelse av ett isolert tilfelle”. I norsk forskningspraksis brukes i en del sammenhenger uttrykkene *kasus* og *kasusstudie*, men i Engelsk blå ordbok er denne oversettelsen brukt om grammatisk bruk av begrepet. I og med at det i dansk språk også er naturlig å bruke det engelske ordet *case*, velger jeg dette. Samtidig velger jeg å kombinere det med det norske ordet *studie* til begrepet *casestudie*. Jeg velger også intetkjønnsformen på ordet *case* (som på engelsk), selv om Words ordliste insisterer på at dette er et norsk hankjønnsord. Ottar Hellevik (2002) som er forfatter av en av de store norske grunnbøkene i forskningsmetode, velger også samme form og kjønn, om enn skrevet med bindestrek (*case-studie*).

Hva sier så forskningslitteraturen? Jeg velger å bruke Robert Stakes (1995) bok ”The Art Of Case Study Research” som utgangspunkt. I denne bokas introduksjon åpner forfatteren med formuleringen ”A case study is expected to catch the complexity of a single case” (Stake 1995:xi). Allerede her ser vi sammenhengen mellom ordbokas formulering *ett isolert tilfelle* og Stakes formulering *a single case*. I det samme første avsnittet skriver Stake ”Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances” (ibid).

I første kapittel ”The unique Case”, åpner Stake med mer spesifikt om casestudier i faglige sammenhenger, som er aktuelle for meg. ”For the most part, the cases of interest in education and social services are people and programs. Each one similar to other persons and programs in many ways and unique in many ways” (ibid:1). Her kommer vi allerede nærmere en støtte til min antagelse. I utdanningssammenheng vil i følge Stake, casestudier som oftest handle om mennesker og programmer.

Stake går så videre med å avgrense sitt bilde av begrepet ”case study”. Han fremhever det forholdsvis selvsagte, men likevel viktige poenget at ikke alt er et case. Han mener at et case er ”a specific, a complex, functioning thing” (ibid:2), mens de relasjonene eller prosessene denne tingen inngår i vanligvis ikke vil være et case. Stake henviser her videre til Louis Smith som legger vekt på at et case er *avgrenset*, og at det må sees som et *objekt* heller enn en *prosess*. Stake bruker også et gresk symbol Θ , theta, som peker mot at et case både har en avgrensning og virkende deler. Han beskriver altså et integrert system med en klar avgrensning og med virkende deler i systemet.

Så langt mener jeg det er riktig å si at Nettlærerkurset i forskningssammenheng kan beskrives som et case, og at en undersøkelse av kurset kan følge anbefalinger knyttet til casestudier. Kurset kan sees som et avgrenset program, både mht. tid, deltakere, innhold, formål og aktiviteter. Her er mennesker i spesielle aktiviteter knyttet opp mot hverandre i vel definerte sammenhenger. Kurset står også i et definert forhold til sine naturlige omgivelser, høgskolens og deltakernes arbeidssituasjoner.

Stake går i sin bok videre med å definere ulike typer av casestudier, og velger å dele disse inn i tre typer, *Intrinsic*, *Instrumental* og *Collectiv* (ibid:3f). På norsk kan disse oversettes som hhv. *ekte*, *instrumentelle* og *kollektive* casestudier. Det han kaller en *ekte casestudie* er når det vi ønsker å undersøke er et helt bestemt case. Det er altså ikke snakk om å diskutere hvilket case, fordi det er et helt bestemt case som er av interesse. I andre tilfeller er det ikke et bestemt case som er interessant, men et eller annet forhold vi ønsker å vite mer om. Da kan vi velge å undersøke et aktuelt case for å få vite mer om dette forholdet. Valget av case handler da mer om å finne et som er relevant, og en slik casestudie utgjør Stakes andre type, *instrumentell casestudie*. Den tredje typen oppstår når det gjøres instrumentelle studier av flere case for å belyse det aktuelle forholdet enda bredere eller dypere. Det er dette han kaller en *kollektiv casestudie*.

Om vi ser Nettlærerkurset og min undersøkelse av det i forhold til denne tredelingen, ser vi etter min mening at min studie er en ekte casestudie. Det er et helt bestemt case jeg er interessert i. Jeg ønsker å finne ut mer om enkeltelementene og kompleksiteten i et helt bestemt og avgrenset objekt. Undersøkelse av andre tilsvarende objekter kunne vært interessant, men hadde ikke fortalt meg noe spesifikt om Nettlærerkurset, og det er det som er mitt mål nå.

5.3.2 Et eksperiment?

Ved enkelte anledninger har jeg spurt meg selv om mitt arbeid med Nettlærerkurset kan sees på som en form for forsøk eller eksperiment. Jeg har selv utformet kurset etter mine egne ideer for å prøve ut en bestemt form, invitert til deltakelse i en avgrenset og kjent gruppe, selv utformet læringsmiljøet og mange av ressursene, gjennomført kurset etter stramme linjer, og målt og evaluert aktivitetene og resultatene. Det er mange sider ved kurset som er innenfor fastlagte rammer. For at noe skal kalles et eksperiment, kreves imidlertid langt større kontroll over variablene og endring av dem enn det jeg har hatt. Det ser for meg ut til å være klar at dette ligger utenfor definisjonene av det som kan kalles et forsøk eller et eksperiment.

5.4 Dataproduksjonsmetode

Når forskningsstrategien er fastlagt anbefaler Pedersen og Lang (2001) å klarlegge hvilke data som skal produseres¹¹, hvordan dataene i undersøkelsen skal produseres og dermed hvilke undersøkelser som skal gjøres. I mitt prosjekt har jeg besluttet å gjennomføre en enkel spørreundersøkelse blant Nettlærerkursets deltakere, og i tillegg hente inn data fra noen andre kilder. I hovedsak vil disse undersøkelsene gi kvalitative data, men også noe kvantitative. Dette er ikke unaturlig i en casestudie, og håpet er at dette vil gi meg flere innfallsvinkler til feltet.

5.4.1 Spørreundersøkelse

Den største datamengden har jeg valgt å produsere ved å gjennomføre en spørreundersøkelse. Jeg ønsket å få fram inntrykk og tanker fra Nettlærerkursets deltakere. De utgjorde til sammen 21 personer som jeg hadde enkel tilgang til via nettbaserte kommunikasjonskanaler. Intervju med alle disse ville vært for omfattende, men samtidig var temaet så sammensatt og åpent at en strengt kvantitativ undersøkelse også virket uhensiktsmessig.

Jeg valgte ut fra dette å utforme en ikke alt for omfattende spørreundersøkelse som ble sendt til alle deltakerne. Med så få deltakere fant jeg ikke grunn til å gjøre noe utvalg. Undersøkelsen slik den fremsto for deltakerne, var en kombinasjon av kursevaluering som er brukt til evalueringen i Kursbeskrivelsen og et analysegrunnlag som brukes i dette kapittelet. Deltakerne var nok i liten grad bevisst denne todelingen.

Alle spørsmål ble utformet slik at de skulle besvares med fri tekst, noe som gjorde at undersøkelsen kan få enkelte preg av et slags intervju. En form for skriftlig intervju med faste likelydende spørsmål til alle deltakerne. Dette gjorde jeg av flere grunner. Jeg hadde forholdsvis få respondenter og spørsmål, og temaene var også forholdsvis åpne. Dette ville gi en overkommelig datamengde, selv med frie svar, og samtidig ga det mulighet for å høre respondentens stemme tydeligere.

¹¹ Denzin og Lincoln bruker riktignok her uttrykket ”collecting” (Denzin og Lincoln 1994:14), men i forhold til de betraktninger jeg har gjort om forskningsmessig hovedretning ovenfor, synes jeg uttrykket ”produsere” er riktigere å bruke. Jeg følger Pedersen og Land her.

Ved å velge fritekst svar flyttet jeg også mer av tolkingsarbeidet over til meg selv. Dersom jeg hadde valgt avkryssingsspørsmål måtte respondentene i større grad tolket spørsmålet og svaralternativene. Da ville de gjort den datareduksjonen og forenklingen som må gjøres fra tanker og språklig uttrykk til for eksempel plassering på en indeks (Hellevik 2002). En slik datareduksjon inneholder mange valg og tolkinger, som gjøres på den enkelts personlige grunnlag. Når jeg lot respondentene uttrykke seg i fri tekst, flyttet jeg mer av datareduksjonen til meg selv, og dermed gjøres også tolkingen og datareduksjonen i større grad av en og samme person. Dette er ikke noen større garanti for at det er sannheten som åpenbarer seg, men det kan gjøre at større del av datagrunnlaget tolkes på samme måte og dermed kan sies å være mer konsistent.

To ulike sett av spørsmål ble sendt ut 10 dager etter kursets avslutning. Ett sett til deltakere som fullførte kurset, og ett annet sett til de som ikke fullførte. Spørsmålene ble sendt til hver enkelt på e-post, der informantene kunne svare ved å skrive sine svar under hvert spørsmål, og returnere e-postmeldingen.

Deltakerne som *fullførte* kurset fikk 14 spørsmål (Vedlegg 10). 3 av generell evaluerende karakter som ble brukt til evalueringen i Kursbeskrivelsen, og 10 som var utledet av problemstillinger knyttet til profilpunktene. I tillegg var det et spørsmål om øvrige kommentarer. Deltakerne som *ikke fullførte* kurset fikk 7 spørsmål (Vedlegg 11). Disse dreide seg hovedsakelig om generell evaluering av kurset og ett spørsmål om øvrige kommentarer.

Innen fristen jeg satte fikk jeg svar fra 9 av de 10 som fullførte, og svar fra 7 av de 11 som ikke fullførte. Dette gir et frafall på hhv. 10 og ca. 30 %. At frafallet var minst i gruppen som fullførte virker naturlig i og med at disse hadde vært mest engasjert og aktive i kurset lengst opp mot undersøkelsestidspunktet. Den ene som ikke svarte har for øvrig muntlig sagt til meg at det ikke ble tid til å få gjort det innen fristen. Enkelte av de som ikke fullførte hadde tross alt ikke vært aktive i det hele tatt på mange måneder. Ut over denne vurderingen kan jeg ikke se noe mønster i årsakene til frafallet, eller at frafallet representerer noen spesiell effekt på svarene og datagrunnlaget (Hellevik 2002). I den kommende delen av undersøkelsen er det også i hovedsak svarene fra gruppen som fullførte som blir brukt.

Etter svarfristen gjorde jeg et sorteringsarbeid. For å få oversikt over innholdet, satte jeg opp svarene på to ulike måter i to ulike dokumenter. Det ene dokumentet inneholdt svarene sortert på hver informant slik de hadde svart på dem. Det andre dokumentet inneholdt svarene sortert på hvert spørsmål på tvers av informanter. Dette siste ga en sammenheng i hva som var svart på hvert spørsmål.

5.4.2 Annen datainnsamling

I tillegg til spørreundersøkelsen er også andre typer data samlet inn og brukt i mine vurderinger. Jeg har brukt en del statistikk fra ClassFronter slik denne fremkommer i Kursbeskrivelsen. Dette er statistikk som viser besøk i Kursrommet og Øvingsrommet, og også noe som viser tendenser på skriving og lesning av innhold. Videre har jeg brukt innhold og struktur i den skriftlige kommunikasjon som foregikk i ClassFronter, og dokumenter som er publisert der. Til slutt har jeg også brukt mine egne notater som ble gjort underveis. Disse er gjort delvis i en løpende logg som ble ført fram til ca. nyttår, og i dokumenter der jeg oppsummerte noen av periodene.

Disse dataene er altså dels kvantitative og dels kvalitative. Dels er de skapt av statistikkfunksjonen i ClassFronter-systemet og bearbeidet av meg. Dels er de skapt av alle deltakerne og lagt igjen i ClassFronter. Og dels er de skapt av meg selv i fritekst notater.

5.5 Fortolkning og analyse

I bearbeidningen av spørreundersøkelsen har jeg tilstrebet en systematikk, selv om det er vanskelig å følge helt konkrete detaljerte metoder i kvalitativ analyse. I den grad prosessen kan deles opp, fremstår den som et arbeid gjennom fire trinn:

- Først leste jeg tekstene gjennom flere ganger i de ulike sorteringene og gjorde understrekinger og notater.
- Etter hvert fremsto det mønstre eller skalaer som svarene kunne plasseres inn i.
- Deretter grupperte jeg svarene og plasserte dem i disse mønstrene eller skalaene.

- Til slutt tolket og valgte jeg hovedtendenser jeg mente disse plasseringene viste

Hellevik fremstiller trinn i kvalitative analyseprosesser, men ikke så tydelige (Hellevik 2002). Jeg har gjort noen valg for denne prosessen. Hele prosessen handler først og fremst om forenkling eller datareduksjon. Det er nødvendig å redusere datamengden for å få oversikt, og så prøve å se hovedmønstre som forenkler ytterligere (ibid). Det er denne datareduksjonen jeg ovenfor har nevnt at jeg i større grad flyttet over til meg selv ved å innhente fritekst svar, og slik blir i alle fall alle svarene redusert og tolket av samme person. Dette kan gi en viss konsistens i analysen, og jeg her i tillegg prøvd å argumentere åpent for de tolkinger jeg har gjort.

Til grunn for spørreundersøkelsen som er beskrevet ovenfor ligger et helt kurs, men mer konsentrert handler det om de profilpunktene jeg selv utviklet. De spørsmålene som brukes i spørreundersøkelsen knytter seg til profilpunktene. Bearbeidingen av svarene gjøres for å få mer forståelse av profilpunktene, og det er profilpunktene som er det mest konsentrerte forskningsobjektet i denne undersøkelsen. Dette betyr at det er både respondentenes tekster og mine egne opplevelser som ligger til grunn for det videre arbeidet. De foreliggende data er analysert og tolket etter metodikken som er beskrevet ovenfor. Jeg har også her tilstrebet en generell ryddighet, systematikk, tydelighet og diskusjon, og ut fra dette tilstrebet å finne fram til en dypere forståelse av det jeg har spurt om.

Bearbeidingen av spørreundersøkelsen slik jeg har beskrevet her danner grunnlaget for teksten i kapittel 6. Jeg har vurdert om alle svarene fra de 9 respondentene skulle legges ved som vedlegg, men har i stedet valgt å bruke relativt mange direkte sitater inn i teksten. På de ulike punktene vil det være svarene og analysen og tolkingene av disse jeg tar utgangspunkt i, mens data fra de andre datakildene brukes supplerende.

5.6 Kvalitetsvurdering

Siste trinn i Pedersen og Lands systematikk handler om sjekkpunkter for kvalitetsvurdering av forskningsprosessen, knyttet til begrepene validitet, reliabilitet og representativitet. I fem-trinnsmodellen jeg innledet dette metodekapittelet med, inngår dette sammen med tolking og analyse i det femte

punktet, og Denzin og Lincoln (1994) har utelatt det i sin modell. Jeg velger å lage et eget punkt på det. Begrepet representativitet som Pedersen og Land bruker velger jeg å bytte med begrepet generaliserbarhet. Det er slik jeg opplever det, mer brukt i norsk sammenheng, men kan for øvrig regnes å stå for det samme.

5.6.1 Validitet

Kan de metodene jeg har valgt å bruke, på en god måte belyse de spørsmål jeg ønsker å finne svar på? Det blir hovedspørsmålet vedrørende undersøkelsens validitet. Jeg har ovenfor beskrevet en forskningsmessig hovedretning, en forskningsstrategi, dataproduksjonsmetode og fremgangsmåte for tolking og analyse. Er de valgene jeg her har redegjort for, en god og forsvarlig måte å finne svar på? I forbindelse med en spørreundersøkelse kan det konkretiseres enda mer til spørsmålet; Gir spørsmålene svar på problemstillingens spørsmål? (Haraldsen 1999)

Pedersen og Land hevder at dette i kvalitativ forskning langt på vei må vurderes av leseren selv. Jeg som forsker kan tydeliggjøre mine valg og min fremgangsmåte, men vurderingen av metodenes og resultatenes gyldighet må gjøres av den som leser eller de som er gjenstand for forskningen. Dersom jeg har lyktes med mine prinsipper om ryddighet, systematikk, tydelighet og diskusjon, vil det også være mulig for leseren å gjøre dette.

5.6.2 Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet må i kvalitativ forskning langt på veg behandles på samme måte som spørsmålet om validitet. Reliabilitetsspørsmålet spør om hvor pålitelige resultatene er, og hvor sanne og korrekte de dataene er som konklusjonene bygger på (Pedersen og Land 2001). Både spørsmålet om validitet og reliabilitet har slik jeg ser det, rot i kvantitativ forskning og positivistisk tenkning. I kvalitativ forskning innenfor hermeneutisk og sosialkonstruktivistisk hovedretning blir det også på dette punktet naturlig å gjennomføre prosessen ryddig og tydelig, og så la det være opp til leseren å vurdere. Så langt jeg kan se er det grunn til å si at krav til både validitet og reliabilitet i dette prosjektet er tilfredsstillende. Men som jeg har vært inne på flere ganger, er det et problem knyttet til mine egne mange posisjoner i prosjektet.

5.6.3 Generaliserbarhet

I hvilken grad kan det jeg kommer fram til i dette prosjektet regnes som gjeldene for andre tilfeller? Kan resultatene generaliseres til andre eller en større mengde av lignende tiltak?

Robert Stake (1995) mener case-studier generelt gir svakt grunnlag for generalisering. Det handler om å studere enkelttilfeller for å lære mer om dette enkelte tilfellet, ikke nødvendigvis for å kunne generalisere. Han sier at ”The real business of case study is particularization, not generalization”, og at “There is emphasis on uniqueness, and that implies knowledge of others that the case is different from, but the first emphasis is on understanding the case itself” (Stake 1995:8). Men, sier Stake, andre personer kan likevel lære mye generelt fra ett enkelt case. Dette gjør de fordi de kan være kjent med andre case som er sammenlignbare med det som presenteres. Ut fra dette kan de gjøre sin egen generalisering på grunnlag av sin egen kunnskap. Det er dette Stake kaller *naturalistisk generalisering*, og beskriver det som generalisering som den enkelte gjør ut fra egen erfaring. Han har utviklet dette begrepet sammen med Deborah Trembull og setter det opp mot *eksplisitt generalisering* som gjøres eksplisitt av forfatteren i teksten (Stake 1995:85).

I forbindelse med Nettlærerkurset vil begge de ovenfor nevnte syn på generalisering være aktuelle. I utgangspunktet kan det ikke generaliseres fra en ekte case-studie, men likevel kan gjøres det Stak kaller naturalistisk generalisering. Mine studier er knyttet til dette helt spesielle tilfellet av Nettlærerkurset, og bare enkelte sider ved det. Kurset er også unikt slik sett at det er utviklet internt og gjennomført kun en gang foreløpig. Det finnes ikke andre nettlærerkurs å generalisere til. Samtidig er det klart at personer som har relevant bakgrunn og for eksempel har drevet opplæring og utdanning av lærere i nettbaserte arbeidsformer, vil kunne trekke ut poeng fra denne oppgaven og utvikle generell kunnskap knyttet til andre tilfeller de selv kjenner. Slik sett blir svaret på spørsmålet om generaliserbarhet et både-og-svar.

6 Resultater og drøfting av empirisk undersøkelse

Som jeg var inne på i innledningen til forrige hovedkapittel har jeg gjort en empirisk undersøkelse som først og fremst retter seg mot det siste spørsmålet i problemstillingen. Dette lyder: *I hvilken grad har kursets profil bidratt til måloppnåelse ved kursets gjennomføring?*

For å nærme meg et svar på dette spørsmålet går jeg først gjennom empiriske data på hvert profilpunkt før også trekker inn forhold som kan være relevant fra teoriundersøkelsen på samme punkt. Til slutt sees det hele i sammenheng, og i neste hovedkapittel kommer så de avsluttende oppsummeringer med svar på alle problemstillingens spørsmål.

6.1 De enkelte profilpunkter

6.1.1 Deltakererfaring

Det første profilpunktet var utformet slik:

Deltakernes egne opplevelser og erfaringer som ”nettstudenter” danner grunnlag for refleksjon, dialog og erkjennelse om nettbasert undervisning.

I spørreundersøkelsen fikk deltakerne to spørsmål knyttet til dette profilpunktet. Det ene om i hvilken grad deltakerne hadde koblet deltakererfaringen med egne tanker om å være nettlærer (4), og det andre om hvordan dette har virket inn på utbyttet av kurset (5). Svarene var forholdsvis entydige. Alle 9 som svarte beskrev at de i ganske stor, stor eller svært stor grad har gjort koblingen fra deltakererfaring til egen praksis, og hatt ulike typer positiv effekt av det. Hvilken effekt og hva de har koblet erfaringen til varierer. Følgende sitater fra svarene viser dette:

”... har koblet erfaringer fra kurset med erfaringer som nettlærer”.

”... har prøvd å relatere studiet til mine studenter”.

”... har vært nyttig å stå på ”den andre siden”. Jeg ser nå klarere min egen rolle som nettlærer”.

”Fått et svært godt innblikk i det å være nettlærer”.

”... og forsøker fortsatt å omsette dette til hensiktsmessig atferd som nettlærer”

”... har gitt mange tanker om hvordan nettlæring bør foregå ... hva som er god nettlæring ...”

”... fått føle på kroppen hvordan det er for våre nettstudenter. Ikke minst dette med arbeidsmengden.”

”Har stor nytte av erfaringene når jeg benytter CF som nettlærer.”

”At viljen er større enn evnen”

”Det er ikke så lett å være nettstudent som man skulle tro. (...) Og det går an.”

Svarene viser en svært tydelig positiv tendens på dette hovedpunktet i kursets profil. Den variasjonen som forekommer i hvordan effektene er brukt og hvordan koblingene er gjort hos de forskjellige deltakerne, velger jeg å se som en naturlig spredning. De ulike deltakerne står i ulike situasjoner og har ulike behov. Det er interessant og positivt å se at selve erfaringen og opplevelsene fra å være nettstudent, kan gi ulike positive verdier avhengig av hva som er behovet hos den enkelte. Dette kan tyde på at dette er en ”robust” positiv verdi ved kursprofilen.

Det kan altså være flere grunner til å legge vekt på deltakererfaring. Dette var jeg antakelig ikke bevisst om på forhånd, men det kommer fram i undersøkelsen. En grunn til at jeg mener deltakererfaringen eller studenterfaringen er viktig, er at lærerne ikke selv har erfaring fra egen studietid med denne måten å være student på. Tradisjonell studentsituasjon kjenner de godt fra egen studietid. Nettstudentens studiesituasjon får de her en mulighet til å erfare. En annen grunn er at det setter i gang tanker om hvordan en selv som lærere bør legge til rette for å gi nettstudenter optimale forhold. En tredje grunn er at opplevelsen av å være nettstudent gir refleksjon om hva som er en god nettlærer. Disse tre grunnene er i stor grad nyanser av det samme, men beskriver ulike begrunnelser for å legge vekt på dette som et hovedpunkt i kursets profil.

I teoridrøftingen til dette profilpunktet (kap. 4.1.1) trakk jeg i hovedsak frem Kolbs teorier om erfaringslæring. Der konkluderte jeg med at det er behov for et visst skille mellom begrepene opplevelse og erfaring, at dialektikken mellom opplevelse/erfaring på den ene siden og refleksjon/dialog/erkjennelse på den andre siden er viktig, og at erfaringslæring er en prosess som gir stadig endring og utvikling i samspill med omgivelsene. Det handler svært enkelt sagt om to

dialektiske forhold. Ett mellom opplevelse og refleksjon, og ett mellom individ og omgivelser. Svarene fra deltakerne på dette punktet handler først og fremst om det første forholdet. Det andre blir mer kommentert senere. Når det gjelder det første forholdet ser det for meg ut som om dette forholdet har oppstått i kurset, og i stor grad også har gitt energi til prosessen, slik vi beskrev i teoridrøftingene.

6.1.2 Det sosiale

Det andre profilpunktet er utformet slik:

De sosiale mulighetene og nettbasert samarbeidslæring vektlegges.

Etter mine fordypningsstudier på dette feltet før masteroppgaven (se fotnote 8 s. 21), valgte jeg å stille spørsmål om to ulike dimensjoner ved dette. Det ene om opplevelsen av å være ”sammen med andre kursdeltakere i de nettbaserte delene av kurset” (10), og det andre om samarbeidslæring (11). På begge felt var svarene klart mindre entusiastiske.

Det ene spørsmålet var altså om i hvor stor grad deltakerne har opplevd å være sammen med andre kursdeltakere i de nettbaserte delene av kurset. Graden beskrives som ”i stor grad”, ”hele tiden”, ”til dels”, ”kun tilfeldigvis”, ”for lite”, ”i liten grad”. Svarene fordeler seg forholdsvis jevnt, men med en hovedvekt på en begrenset opplevelse. De fleste har også skrevet noe om når eller i hvilke situasjoner de har hatt denne opplevelsen. Da trekker de fram chat-møter (som ble brukt én gang) og på samlingene. Noen skriver at de opplevde det noe gjennom diskusjonene, og en altså hele tiden. En påpeker at de sjelden var på nettet samtidig.

Det ser for meg ut til at opplevelsen av å være sammen med andre først og fremst knyttet seg til *synkronitet*. Altså til det å være tilstede samtidig, – virtuelt eller fysisk. De asynkrone diskusjonene ser ut til å gi mindre, men fortsatt noe, opplevelse av å være sammen.

Det andre ”sosiale” spørsmålet gikk på om de ville si at de hadde deltatt i noe som kan kalles samarbeidslæring. 4 svarer ”noe” og ”til en viss grad”, mens 2 svarer ”i liten grad”. Svarene her støtter i hovedsak det som kommer frem i

forrige spørsmål, og at det ser ut som om de ville forventet dette først og fremst ved synkrone arbeidsformer. De asynkrone diskusjonene trekkes imidlertid også her frem av noen, men de fleste beskriver graden av samarbeidslæring bare som beskjeden.

Den noe beskjedne opplevelsen og effekten av de sosiale forholdene støttes også av andre datakilder. Det var i snitt for hele kurset 4,2 deltakere som besøkte Kursrommet hver dag. Det betyr grovt regnet at det i snitt har gått ca. 3 dager mellom hver deltakers besøk. For de deltakerne som fullførte vil dette tallet være noe lavere. Hvis vi ser på tall for de som fullførte for de to siste periodene (som også vises i figur 6 og 7 i Kursbeskrivelsen), ser vi at antall skrevne innlegg pr. besøk var 0,1. De skrev altså et innlegg for hvert tiende besøk. Alt i alt beskriver disse tallene en forholdsvis beskjeden skriveaktivitet, og i nettbaserte sammenhenger er det først og fremst skriveaktiviteten som både viser tilstedeværelse og som gir grunnlag for samarbeid. I ClassFronter kan en til en viss grad også holde oversikt over hvem som har lest, men dette viser ikke tilstedeværelse like tydelig, og gir lite grunnlag for samarbeid. Så vidt liten skriveaktivitet gir etter min erfaring lite grunnlag for positivt svar på det jeg spurte om.

Samlet sett er det nok riktig å beskrive verdien av de sosiale sidene ved kurset og læringsarbeidet som beskjedne. I forhold til at dette skulle vektlegges, kan det nok også sies at kurset ikke innfridde målsettingene helt på dette feltet. Etter min vurdering er hovedårsaken til dette at kursopplegget ikke la nok opp til det. Jeg la til rette for ulike sosiale dimensjoner, og la det inn på ulike måter i oppgavene, men kunne presset dette hardere. Antakelig hadde jeg forventet at mer skulle skje av seg selv, selv om jeg erfaringsmessig vet godt at dette sjelden skjer. Kanskje hadde jeg også forventet at det skulle skje i større grad blant voksne erfarne lærere enn det skjer blant unge studenter.

Noen eksempler på aktiviteten i de asynkrone diskusjonene: I periode 1 var det to oppgaver, å skrive en presentasjon av seg selv og skrive litt om forventninger i kurset, og i tillegg kommentere andres innlegg. Her skrev alle sine to første innlegg og kommenterte bortimot det oppgaven sa. Største respons var 5 svar, og ingen tråder lenger enn 3 ledd. I periode 2 skulle det diskuteres i grupperom etter at hver deltaker skulle starte en diskusjon. 11 deltakere startet en diskusjon,

og det ble til sammen 47 innlegg. I siste periode skulle deltakerne ved siden av å lage en prøve og gjennomføre en annens prøve også diskutere nettbaserte prøver. Alle 10 deltakerne skrev ett innlegg, men noen diskusjon ble det ikke, og ingen tråder mer enn 3 ledd.

På grunnlag av tidligere erfaring med forsøk på samarbeidslæring gjennom skriftlige nettdiskusjoner, har jeg utformet en egen teori om dette. Jeg kaller den *Teorien om kommunikasjonens kritiske mengde for samarbeidslæring*¹². Kritisk mengde for samarbeidslæring er den minste mengde av kommunikasjon og informasjonsutveksling som må til for at samarbeidslæring skal komme i gang og opprettholdes. Teorien går altså ut på følgende: For at kommunikasjon mellom mennesker skal sette i gang prosesser med samarbeidslæring, må det skje en viss mengde kommunikasjon eller kommunikasjonen må inneholde en viss mengde informasjonsutveksling. Hvis kommunikasjonen eller informasjonsutvekslingen ikke når denne kritiske mengde, vil ingen prosesser med samarbeidslæring komme i gang. Kommunikasjonen må også holdes over det kritiske nivået for at prosessene skal fortsette. Når kommunikasjonen i tillegg skjer skriftlig, må mye av det ikke-verbale uttrykkes i ord og skriftegn, og det må brukes flere ord enn ved muntlig kommunikasjon for totalt å utveksle like mye informasjon. Alt i alt betyr en slik teori at for at samarbeidslæring i det hele tatt skal komme i gang i en skriftlig nettbasert diskusjon, kreves det en forholdsvis stor mengde skriftlige innlegg med et vesentlig innhold og mye innbyrdes sammenknytning. Jeg mener at mine egne undersøkelser fra Nettlærerkurset understøtter en slik teori. Kommunikasjonen mellom deltakerne var her forholdsvis beskjeden, og deres uttalelser om opplevd samvær, samspill og samarbeidslæring i de nettbaserte mediene uttrykker også beskjeden effekt.

I teorikapittelet om dette profilpunktet (kap. 4.1.2) trekker jeg fram den lille modellen jeg utviklet med begrepene Samvær, Samspill og Samarbeid. Modellen har samme grunnlag som spørsmålene i undersøkelsen, og er innspill til samme felt. Jeg mener i det samlede materialet fra Nettlærerkurset å se at det er grunnlag for å holde på den tredelte modellen, fordi jeg mener å ha sett i hvert

¹² Begrepet ”kritisk mengde” tar utgangspunkt i begrepet ”kritisk masse” som brukes i fysikken. Det betegner ”den minste mengde fissilt stoff som må til for at en kjedereaksjon skal kunne opprettholdes”. (Kunnskapsforlagets store norske leksikon)

fall ansatser til alle de tre ”sam-formene”. Motivasjonen i Samværet så jeg ansatser til når det ble mye aktivitet og utprøving. Sampillet virket stimulerende når spørsmål, svar og kommentarer ble utvekslet på sitt beste i noen perioder. Samarbeidet ble best utprøvd i periode 4, da grupper skulle levere felles oppgave. I gjennomføringen av kurset er det imidlertid flere forhold som peker mot at vi ikke klarte å utnytte disse mulighetene fullt ut. Dette profilpunktet kan slik sett ikke sies å ha bidratt mest til kursets måloppnåelse.

6.1.3 Verktøyferdigheter

Tredje profilpunkt var formet slik:

Trygghet i verktøyferdigheter utvikles gjennom utprøving og lengre tids jevn og allsidig bruk.

I det ene spørsmålet på dette punktet satte jeg opp kursets form for ferdighetslæring, beskrevet som ”lang tids jevn bruk”, mot tradisjonelle korte kurs (6). I det andre spurte jeg om savnet av solid skriftlig dokumentasjon (7).

I vurderingen av de to ulike formene for ferdighetslæring opp mot hverandre, peker svarene i mange retninger. 2 foretrekker korte kurs, 2 mener begge typer kan ha verdi og 5 mener den nettbaserte varianten er best. Det finnes også ulike argumenter for de ulike svarene.

Noen beskriver verdien av varigheten, og skriver for eksempel

”Helt avgjørende å bruke det over lang tid, - det må stadig repeteres for at det skal sitte”

”Viktig å benytte CF jevnt for å få gode verktøyferdigheter”.

Andre synes det tar for mye tid og synes korte kurs er mer effektive. De skriver for eksempel:

”Det er tidsbesparende sammenlignet med å skulle lete seg fram og holde seg oppdatert for egen maskin” og

”Et kort kurs kan være effektivt, og forebygge frustrasjoner som ofte oppstår ved bruk av verktøy”.

Andre igjen påpeker andre perspektiv:

” Men vi må ha bruk for disse verktøyene som vi går gjennom i korte kurs”.

”Jeg savnet veldig å ha noen å spørre om tekniske ting”.

På spørsmålet om de har savnet dokumentasjon er svarene mer i negativ retning. 2 svarer nei, 5 svarer ”egentlig ikke” og 2 beskriver en slags både-og-svar. Kanskje har begrepet ”solid skriftlig dokumentasjon” i spørsmålet forsterket denne tendensen, men solid skriftlig dokumentasjon til bruk av verktøy ser i hvert fall ikke ut til å være noe stort savn. Det deltakerne har hatt til disposisjon, er noen enkle oppskrifter og hjelpetekstene i ClassFronter, og disse beskrives i et svar som: ”Det var greit med de oppskriftene vi fikk”. En artikkel om PowerPoint lå i kompendiet. Denne artikkelen er nevnt som positiv i ett av svarene, og er også fremhevet i en annen sammenheng som verdifull type litteratur. En skriver: ”Vel, jeg ble veldig glad for den artikkelen om hvordan PowerPoint fungerte”. Beskrivelser underveis i kurset og i ett av svarene av hvordan oppskriftene ble brukt, tyder også på at de har en verdi. Alt i alt velger jeg å oppfatte det som at skriftlig dokumentasjon i visse former har en verdi, og kan nyttiggjøres av en del personer, men de har ikke avgjørende verdi for alle.

Som en oppsummering av svarene på punktet om læring av verktøyferdigheter, ser det riktig ut å påpeke *variasjon* som et stikkord. Det kan se ut som om ulike deltakere har ulike behov for både arbeidsmetoder og støttemateriell.

I Kursrommet i ClassFronter ble det i periode 5 lagt ut noe hjelpemateriell knyttet til skriving og publisering av hypertekst. En spesialveiledning om tekstformater er lest av 6 av de 10 som fullførte kurset. En oppskrift for å komme i gang med FrontPage er lest av 9 av de 10. En demohypertekst jeg selv lagde er lest av alle de 10. I perioden etter lagde jeg også en demo, den gangen på en enkel multimediepresentasjon i PowerPoint. Denne er bare lest av 5 av de 10. Jeg er usikker på hva disse få tallene kan si, men det viser i hvert fall at det ikke foregikk en konsekvent lesing av alt som ble lagt ut av slikt materiale.

Jeg drøftet det samme profilpunktet i teoretisk lys i kapittel 4.1.3. Der la jeg vekt på kjennetegnene fra erfaringslæringen, og denne legger vekt på samspillet mellom konkrete opplevelser på den ene siden og refleksjon/samspill på den andre. Slik jeg leser svarene ovenfor blir verdien av erfaringsbasert

verktøylæring først og fremst vurdert ut fra verdien av de konkrete opplevelsene. Kanskje antyder svarene at noe av det som manglet var en god måte å få reflektere, spørre og drøfte opplevelsene på. Dersom Kursrommet hadde tilfredsstilt denne siden av erfaringslæringen ville den kanskje også fungert bedre. I så fall kan vi også trekke en linje over til drøftingen av forrige profilpunkt, der vi påpekte at de sosiale verdiene bare i beskjeden grad ble utnyttet.

Ut over dette kom jeg i teorikapittelet fram til andre egenskaper ved den typen kunnskap som verktøylæringen representerer. Den er ofte taus, og den er personlig. Den er noe vi alle bærer med oss og gjør med kroppen vår. For vanlige IKT-brukere er verktøyferdighetene i liten grad uttalt og språkliggjort. Dessuten har den ofte et pragmatisk trekk. De fleste vil kunne ferdigheter de har bruk for, og lære dem når de trenger det. Dette kommer også fram i svarene på undersøkelsen og støttes av de inntrykkene jeg selv har fra kurset. De færreste IKT-brukere lærer verktøyferdigheter av ren lyst. Det må for de fleste være knyttet til praktisk anvendelse i nærmeste framtid. Teori og empiri ser ut til å sammenfalle på dette området.

Graden av effekt dette profilpunktet har hatt på måloppnåelsen er forholdsvis god, selv om dette bildet er noe nyansert.

6.1.4 Teori og praktiske utfordringer i vekselvirkning

Fjerde profilpunkt lyder slik:

Verktøyemner og didaktiske emner behandles parallelt gjennom hele kurset, og oppleves som to sider av samme sak.

I dette profilpunktet ligger det ideer om vekselvirkning, samspill eller tosidighet mellom teori på den ene siden og praktiske erfaringer og øvelser på den andre. Spørsmålet i undersøkelsen spør hvordan deltakerne har opplevd dette (12). Svarene peker klart i positiv retning. 7 svarer ”bra” i litt ulike varianter, mens 1 uttrykker lite behov for teoristoff og 1 uttrykker seg mer avmålt.

Tilleggs kommentarene gir imidlertid et mer nyansert bilde. Noen sier at det er fint å ha didaktikken og refleksjonen med hele tiden. De skriver bl.a.:

”Vi jobber i lærerutdanningen, og derfor bør vi ha didaktikken med oss hele tiden”,

”Veldig lurt. Didaktisk refleksjon er helt nødvendig”,

”Teori har belyst det vi skulle gjøre med verktøy og satt det inn i en sammenheng”

”Uvant til å begynne med, men jeg likte det godt etter hvert”.

Flere uttrykker imidlertid at verktøyemnene nok kom i forgrunnen, og at muligheten til å utnytte teoristoffet kom i bakgrunnen. Dette kommer fram i uttrykk som:

”Jeg konsentrerte seg mest om verktøyemnene. Lange teoretiske artikler gir meg oftest lite. Bedre med diskusjoner/refleksjoner med andre”,

”... didaktikkemnene har nok kommet litt i bakgrunnen pga. tidsnød”,

”Ideen er god men det har vel ikke fungerte helt etter intensjonene.”,

”... svært lite kommunikasjon om artikkelstoffet. Det virker som om de fleste har konsentrert seg om verktøyet - synd”

I sum gir svarene slik jeg ser det, uttrykk for at de fleste mener ideen er god, og i høyere utdanning der det bl.a. drives lærerutdanning ville også noe annet være litt bemerkelsesverdig. Samtidig ser vi altså at mange gir uttrykk for at den gode ideen kommer ”i klem” fordi verktøyemnene oppleves som mer viktige, nære og konkrete. Teori og refleksjon kan deltakerne klare seg uten, men å beherske verktøyene er helt avgjørende.

I første kursperiode skulle alle deltakerne skrive en liten tekst om sine egne forventninger til kurset. Der uttrykker de fleste forventninger som knytter seg til verktøy, og særlig at de ønsker å ”lære seg å bruke ClassFronter”. I samtaler om dette på andre og tredje samling kom også dette punktet opp. De som hadde gode verktøyferdigheter før kurset, uttrykte der også skuffelse fordi de andre i så stor grad ble opptatt med verktøyemner.

Hvis vi ser på nettdiskusjonene i ClassFronter-rommene i de mest verktøyintensive periodene, prøvde jeg bevisst å legge opp til nettbasert dialog der ved siden av ferdighetslæringen. Erfaringen fra dette var også stort sett at når verktøyemnene ble for krevende ble oppmerksomheten om didaktikkemnene redusert, men det er kanskje ikke unaturlig..

Alt i alt vil jeg mene det er grunnlag for å si at ideen er god, men at det ikke kan forventes god kombinasjon av praktiske og teoretiske emner i alle situasjoner. Kanskje må ferdigheter og oppmerksomhet om det praktiske være overvunnet til en viss grad, før en etterpå kan konsentrere seg om det teoretiske. I så fall er det også et spørsmål om en som forberedelse til senere Nettlærerkurs i større grad skal spørre om deltakernes praktiske ferdigheter, og kanskje tilby et intensivt grunnleggende ferdighetskurs før selve Nettlærerkurser starter.

I teoribehandlingen av dette profilpunktet (kap. 4.1.4) trakk jeg inn Gustavssons utlegning av Aristoteles' tre kunnskapsformer, episteme, techne og fronesis (Gustavsson 2000). Min konklusjon der gikk i retning av at verktøyemnene utgjør techne-kunnskap, mens didaktikken utgjør en kombinasjon av episteme- og fronesis-kunnskap. I Nettlærerkurset har vi prøvd å få til en god kombinasjon, men har antakelig noen problemer med å finne formen på det. Videre i teorikapittelet trakk jeg fram Kolbs påpeking av de viktige dialektiske forholdene i erfaringslæringen, og hvordan de i denne sammenhengen burde gi grunnlag for å legge vekt på nettopp en slik vekselvirkning som profilpunktet legger opp til. Dette gir oss god grunn til å ikke gi opp, men heller lete etter bedre måter å oppnå det på.

Dette profilpunktet har nok bare bidratt delvis til måloppnåelse for Nettlærerkurset.

6.1.5 Didaktisk bevissthet

Det femte profilpunktet har ordlyden:

Den didaktiske funksjonstenkningen brukes som grunnstruktur for det didaktiske innholdet, og danner en logisk struktur for kurset.

Til dette profilpunktet inneholdt også undersøkelsen to spørsmål. Ett spurte om deltakerne opplevde at det didaktiske funksjonsperspektivet hadde preget kurset (8), og et annet som spurte hvor naturlig deltakerne syntes periodeorganiseringen og -titlene virket (9).

På spørsmålet om hvorvidt det didaktiske funksjonsperspektivet preget kurset svarer 6 av 9 ja, og to uten kommentarer, men 4 av disse uttrykker samtidig at

det ikke har vært sentralt. 1 sier at det ikke har vært det mest sentrale (men kan likevel ha preget kurset). 1 sier ”hvordan kunne det ellers vært bygget opp”, og dette er også en form for ja. 1 sier at det didaktiske perspektivet har gjennomsyret kurset, uten at det spesielt henvises til funksjonsperspektivet. En av de som svarer ja skriver:

”Ja, når du sier det, men hadde ikke tenkt på det før jeg leste spørsmålet”

En annen av de som svarte ja gir også en fyldig beskrivelse av hvordan hun tenker å bruke funksjonsperspektivet i sitt eget videre arbeid:

”... vi er vant til å tenke på relasjoner og ikke på funksjoner... men hvis vi bytter fokus fra undervisning til læring, blir funksjoner ganske så praktiske og nyttige. Jeg tror at jeg kommer til å bruke dette perspektivet da jeg planlegger neste studieår...”

Alt i alt støtter svarene her det inntrykket jeg selv har fra kurset, og for så vidt også slik det var planlagt. Nemlig at dette perspektivet skulle ligge til grunn og ”være til stede”, men at det ikke skulle overskygge andre forhold eller oppleves som unaturlig fokusert.

Det andre spørsmålet handlet om hvor naturlig deltakerne synes at periodeorganiseringen og -titlene virket. Her svarer 7 av 9 at dette har vært greit eller helt greit, mens 2 av 9 uttrykker seg enda mer forsiktig. Ingen uttrykker at dette har virket unaturlig. I tilleggskommentarene uttrykkes det som positivt at det har vært tydelig hva periodene handlet om og at det har gjort kurset ”ryddig”. Samme deltaker som skrev utfyllende på forrige svar (se ovenfor) skriver i et lengre svar bl.a.:

”Jeg reagerte litt på disse titlene først, og lurte på logikken / tenkningen bak disse, men nå i etterkant synes jeg at disse fungerte bra og var samlende element inn i perioder og samtidig skilte periodene fra hverandre på en god måte...”

Alt i alt virker det som om dette har fungert litt som forholdet for det forrige spørsmålet, deltakerne har registrert det, og det har fungert greit og naturlig uten at de har reflektert over dybdene eller de bredere virkningene.

Funksjonsperspektivet og titlene som var utledet fra det, har tydeligvis fungert strukturerende på en måte som ikke var unaturlig, i hvert fall etter hvert. Likevel

tyder svarene på at det bare er en av deltakerne som har tatt tak i de dypere delene av perspektivet, og lar det bety noe for det videre arbeidet.

I teorikapittelet (4.1.5) om dette punktet beskriver jeg hvordan et slikt perspektiv kan brukes til flere ulike formål, bl.a. som hjelp til å strukturere det didaktiske feltet. En av hypotesene for utvikling av perspektivet har vært at vi har for svake hjelpemidler til å strukturere det didaktiske feltet på en måte som kan brukes til noe i praksis (Foss 2003). Min tanke med perspektivet var at det kunne fylle en slik funksjon, og ut fra det kunne brukes til flere ulike formål i didaktisk praksis. Slik jeg leser resultatene av den empiriske undersøkelsen på dette punktet bekrefter de at dette kan være mulig. En har til og med fått en ”aha-opplevelse”, bare ved å lese om det. Det må sees som en bonus.

Dette profilpunktet ser ut til å ha bidratt til kursets måloppnåelse omtrent etter intensjonene.

6.1.6 Språket

Det siste profilpunktet har føtt følgende ordlyd:

Kurset utvikler deltakernes språk og bevissthet om nettbasert undervisning og læring.

Dette profilpunktet handler om endring av deltakernes bevissthet, og at denne endringen skulle samspille med og få uttrykk gjennom språket deres. Kurset prøvde språkliggjøre erfaringene for å øke bevisstheten, og bygger også på at endret bevissthet bør kunne vise seg i endret språk.

Spørsmålet på dette punktet handlet om i hvor stor grad deltakerne opplever at de selv snakker, tenker og uttrykker seg annerledes om nettbasert undervisning og læring etter enn før kurset (13). Svarene er forholdsvis korte, men 7 av 9 svarer ja, og 2 svarer i noen grad. Dette gir altså et klart positivt svar.

I de få korte tilleggskommentarene beskriver deltakerne økt bevissthet, mer fortrolighet med arbeidsmåter og begrep, og større kunnskap. Noen uttrykker seg slik:

”Kanskje litt, i og med at jeg er blitt fortrolig med noen nye arbeidsmåter, begreper etc.”

”Kurset har ført til økt bevissthet”

”Ja, noe fordi jeg vet og kan mer”

Det lille disse svarene uttrykker, peker altså i positiv retning i forhold til de mål profilpunktet peker mot. Svarene avviser heller ikke det nære forholdet mellom språk og bevissthet som var sentralt i konklusjonene på teorikapittelet om dette profilpunktet (4.1.6). Samtidig skal vi huske den tause dimensjonen ved den praktiske kunnskapen som vi var inne på ovenfor, og det uvante for mange ved å språkliggjøre slik praktisk kunnskap.

Jeg skrev innledningsvis til teoribehandlingen av det første profilpunktet om *deltakererfaring* (kap. 4.1.1) at ”det var det første og helt grunnleggende ide da tanken om kurset tok form”. Ved avrundingen av denne siste behandlingen av det siste profilpunktet om *språket*, synes jeg å se hvordan dette punktet trekker sammen mange av tankene jeg har hatt gjennom hele dette forløpet. Tanker om språk inngår slik jeg nå ser det på ulike måter som bestanddel i alle profilpunktene. Dels som virkemiddel for å gi prosessene fart, og dels som indikator på at endring har skjedd. I første profilpunkt skal det dannes grunnlag for *refleksjon, dialog og erkjennelse*. Dette innbefatter mye språkliggjøring. I det andre profilpunktet handler det om *sosiale muligheter og nettbasert samarbeidslæring*. I nettbaserte medier slik vi bruker dem i våre sammenhenger, vil dette måtte bety mye språklig praksis. I det tredje profilpunktet med verktøyferdigheter var jeg også inne på hvordan *kurs og skriftlige dokumentasjoner* kunne bidra. Dette handler også om språkliggjøring av praktiske forhold. I det fjerde profilpunktet vektlegges *vekselvirkningen mellom teori og praksis*. Teorien handler i all vesentlig grad om store mengder språkbruk. I det femte profilpunktet legges det vekt på *didaktisk bevissthet*, og dette har også bakgrunn i et behov jeg opplever for å språkliggjøre et felt for at utøverne i feltet skal kunne få et bedre grep på hva det handler om.

Denne gjennomgangen viser at det gjennom hele kursprofilen går en rød tråd som handler om *å gjøre en del forhold mer språklige, eller å la de ulike praktiske forholdene reflekteres i og utfordres av språk om forholdet*. Det ser ut

til at språket representerer det viktigste forholdet som skal brukes for å oppnå den grunnleggende dialektikken i kurset.

Spørsmålene fra undersøkelsen som var knyttet opp mot det siste profilpunktet, ga som jeg har beskrevet ovenfor et nyansert positivt svar på språkets effekt. Hvis vi tar inn resultatene fra de andre spørsmålene som også handler om språk, ser det ut til at bildet blir enda mer nyansert. Svarene om deltakererfaring handlet mye om sammenheng mellom opplevelser og tanker om egen praksis, men fremhevet ikke spesielt viktigheten av språklig refleksjon og dialog. Svarene om det sosiale ga uttrykk for mindre språklig aktivitet enn forventet av meg, og dermed små sosiale effekter. Svarene om verktøyferdigheter ga en viss spredning på verdien av språk knyttet til verktøyopplæringen. Svarene om forholdet mellom teori og praksis ga uttrykk for verdsetting av det teoretiske (språklige), men at det lett kom i bakgrunnen for det praktiske. Svarene om didaktisk bevissthet ga uttrykk for tilfredshet ved å ha strukturer, men ikke noe stort behov for sterk språkliggjøring av det didaktiske.

Tankene om språkets verdi i denne sammenheng knytter seg som jeg var inne på i teoridrøftingen om dette profilpunktet, særlig til Vygotskijs tanker om forholdet mellom tenkning og tale (Vygotskij 2001). Han gjør i sin bok om dette svært grundig rede for den tette sammenhengen mellom tenkning og språk generelt, selv om han vektlegger tale mest. Nettlærerkurset legger imidlertid opp til et grunnleggende forhold mellom språk/tenkning på den ene siden og det praktiske/konkrete på den andre siden, og dette gjør at det kan trekkes tråder tilbake til de første teoridrøftingene jeg gjorde om det første profilpunktet. Dette knytter seg til de grunnleggende ideene ved erfaringsbasert læring.

6.2 Helhetlig inntrykk

I dette kapitlet har jeg så langt lagt fram resultatene av den empiriske undersøkelsen og drøftet disse, også i lys av tanker fra den teoretiske undersøkelsen. Jeg har tatt for meg ett og ett profilpunkt slik jeg gjorde det i den teoretiske undersøkelsen, men har også sett på en del forhold som knytter punktene sammen. Nå vil jeg oppsummere den empiriske undersøkelsen, og tar utgangspunkt i det bildet jeg utviklet når jeg oppsummerte den teoretiske undersøkelsen i kapittel 4.1.7. Det som handlet om fire dialektiske forhold og tre hovedspor. Poenget med å gjøre den empiriske undersøkelsen jeg her har lagt

fram resultatene fra, var å komme nærmere et svar på problemstillingens siste spørsmål; *I hvilken grad har kursets profil bidratt til måloppnåelse ved kursets gjennomføring?* I denne oppsummeringen vil jeg prøve å svare samlet på dette så langt jeg mener jeg ha grunnlag for det, og bruker det samme bildet med dialektiske forhold og spor.

Etter den empiriske undersøkelsen vil jeg i hvert fall si at ingen av disse syv forholdene ser ut til å ha bidratt negativt til måloppnåelse ved kursets gjennomføring. Teoridrøftingene tydet heller ikke på at noen av dem skulle være direkte ”bomskudd”. Det er imidlertid etter min mening mulig å gradere de syv forholdene etter hvor mye de bidro til måloppnåelse, og de skiller seg etter min mening i to nivåer.

Jeg skrev i slutten av teorikapittelet at de fire dialektiske forholdene bidro til læreprosessens energi, i tillegg til å gi den innhold. Hvor sterkt har de ulike dialektiske forholdene bidratt til læreprosessens energi og innhold?

1. *Konkret opplevelse i motsetning til språkbasert refleksjon og erkjennelse.*

Den empiriske undersøkelsen tyder på at dette forholdet har bidratt forholdsvis mye, med ulike typer innhold på hver side for ulike deltakere.

2. *Praktisk innhold i motsetning til teoretisk forhold.*

Undersøkelsen tyder på at dette forholdet har bidratt mindre, knyttet til at det oppsto for stor ubalanse mellom de to med mest vekt på det praktiske.

3. *Individuelle forhold i motsetning til sosiale forhold.*

Undersøkelsen tyder på at også dette forholdet har bidratt i mindre grad, knyttet til at det sosiale fikk for liten betydning for deltakerne.

4. *Utprøving av verktøy i motsetning til jevn bruk av verktøy.*

Dette forholdet har i følge den empiriske undersøkelsen bidratt mer, kanskje opp mot det første, med god effekt av vekslingen mellom utprøving og bruk.

I teorikapittelet skrev jeg videre at de tre hovedsporene har bidratt til læreprosessens retning, i tillegg til å gi innhold. Hvor sterkt har så de tre hovedsporene bidratt til prosessens retning og innhold?

5. *Didaktisk grunnstruktur.*

Dette sporet har ikke bidratt avgjørende, knyttet til at det antakelig ble for anonymt.

6. *Pragmatisk holdning.*

Dette sporet må nok sies å ha bidratt mer. Innholdet ble opplevd som nyttig for deltakerne i konkrete arbeidssituasjoner.

7. *Kontinuerlig og langvarig prosess.*

Dette sporet har også bidratt forholdsvis godt, både jevnheten og varigheten.

Ut fra dette vil jeg si at kursets profil både vurdert punktvis og som en helhet, har vært med på å gjøre at kurset langt på veg nådde sine mål. Men det har altså vært i noe ulik grad for de ulike delene av profilen, og dette har noen begrunnelser vi har vært inne på ovenfor. Profilen har antakelig også vært med på å videreutvikle bildet av hva som kan og bør være mål for et slikt kurs. Som arrangører nådde vi kanskje mål vi ikke hadde uttrykt, men som kan sies å ha ligget implisitt i det som etter hvert ble kursets uttrykte profil. Dette kan kalles ekstraverdier i kurset, ut over måloppnåelsen. Én slik ekstraverdi kan for eksempel være opplevelsen og bevisstgjøringen hos deltakerne av hvor viktig dialektikken i en læringspross er. En annen verdi kan være hvor lett praktiske behov overskygger teoretiske og refleksive. Begge disse forholdene handler igjen om hvordan opplevelser i kurset kan gi verdi for bruk i egen lærergjærning. Altså igjen et tosidig forhold.

7 Konklusjoner

I dette konklusjonskapittelet vil jeg oppsummere de svarene på problemstillingens spørsmål som jeg gjennom de tidligere kapitlene har kommet fram til. Jeg vil da prøve å se disse i lys av både den teoretiske og den empiriske undersøkelsen.

Det første spørsmålet handlet om hva som var *meningsinnholdet i kursprofilen* slik den ble uttrykt etter kurset. Dette har jeg drøftet på grunnlag av litteratur og teorier, og også fått belyst noe i den empiriske undersøkelsen (kap. 4.1 og 6). På veg mot et svar på dette spørsmålet har jeg flere ganger tatt frem *de fire dialektiske forholdene og tre hovedsporene*, og jeg opplever dette som relevante forståelsesverktøy.

Jeg tar nå sjansen på å koble inn det forholdet at det er jeg selv som har utviklet kurset og kursprofilen, og gjennom det bør ha uttrykt hva jeg selv står for i det høgskolepedagogiske utviklingsarbeidet. Jeg flytter meg selv inn i konklusjonene. Er profilen og meningsinnholdet i den i tråd med hva jeg selv vil stå for og som jeg vil høgskolen skal utvikle seg mot?

Ja, hovedstrukturen med noen dialektiske forhold som skal gi energi og noen spor som skal gi retning, oppleves som et klart og godt uttrykk hva jeg ønsker å stå for og utvikle rundt meg. Slik jeg ser det støtter også mange av mine undersøkelser i dette prosjektet en slik vektlegging. De dialektiske forholdene skal veksle mellom opplevelse og refleksjon, praksis og teori, det individuelle og det sosiale, utprøving og bruk. Profilen gir uttrykk for tro på dialektisk energi, og det oppleves riktig. Sporene som skal gi retning oppleves på samme måten. Høgskolepedagogiske tiltak må ha en retning, noe som gjør at vi vet hvilken vei vi beveger oss og som gir oss noen testpunkter for å finne ut om vi er på rette vei. Spor som didaktisk grunnstruktur, pragmatisk holdning og kontinuitet kan fungere slik. Jeg mener i det jeg har oppsummerer å ha fått tak i de vesentligste sidene ved kursets ide, og kan selv godt stå inne for disse.

Det andre spørsmålet spør etter hvilket *syn på kunnskap, undervisning og læring* kurset representerer med denne profilen. Som svar på dette kom jeg i kapittel 4.2 fram til tre stikkord som uttrykker svaret på dette i kortform. *Erfaringslæring*,

Sosiokulturelt perspektiv, og et Helhetlig kunnskapsblikk. Kolb, Dewey, Vygotskij, Bakhtin, Illeris og Gustavsson var de personene jeg særlig knyttet dette til eller støttet meg til i prosessen. Dette danner slik jeg ser det en god helhet der de tre punktene utfyller hverandre. På samme måte som ovenfor, oppleves også dette som noe jeg kan stå inne for som person og som utvikler av høgskolepedagogiske tilbud.

Det tredje spørsmålet gjaldt hvordan profilen kan begrunnes i forhold til kursets mål og målgruppe. Drøftingen av dette gjorde jeg i kapittel 4.3. Målgruppa var fagpersoner som underviser ved vår egen høgskole. Målene var uttrykt todelt, dels noen institusjonelle mål og dels noen deltakermål. Både de konkrete dialektiske forholdene og de retningsgivende sporene skulle etter det jeg drøftet meg fram til i den teoretiske undersøkelsen, være egnet til å nå de oppsatte målene i forhold til den aktuelle målgruppa. For en gruppe som er nær knyttet til aktuelle forhold der innholdet i kurset skal anvendes, kan dialektikken gi deltakerne motivasjon og nærhet til kurset, og hovedsporene gir en opplevelse av å vite hvor en befinner seg. For forholdsvis pragmatisk innstilte personer som disse deltakerne var kan dette fungere, og det ser det ut til å ha gjort.

Det fjerde spørsmålet spør etter i hvilken grad kursets profil har bidratt til måloppnåelse ved kursets gjennomføring. Av de syv forholdene jeg forholdt meg til i det første spørsmålet, konkluderer jeg i kapittel 6.2 med at fire av disse har bidratt godt til måloppnåelsen, mens tre har bidratt i mindre grad. Det var noen svakheter knyttet til det teoretiske, det sosiale og det didaktiske, men ingen deler av profilen kan sies å ha hatt negativ virkning på måloppnåelsen.

Har jeg så klart å svare på spørsmålene i problemstillingen? Ja, i det store og hele mener jeg det, og synes det jeg har kommet fram til gir et rimelig utfyllende bilde av det jeg var ute etter. Ikke minst når jeg regner med hele prosessen som en del av svaret. Mye av det verdifulle ligger gjerne i de diskusjonene og vurderingene en går gjennom på vei fram mot svaret, og slik opplever jeg det også her. Dybdene i de svarene jeg ovenfor kort har oppsummert, ligger i stor grad lenger fram i oppgaven, – i diskusjonene jeg har gjort på grunnlag av teori og empiri.

Har jeg kanskje også oppnådd mer enn det å svare på problemstillingens spørsmål? Ja, det tror jeg nok jeg har. For gjennom å analysere så dyptgående et kursopplegg jeg selv har utviklet, opplever jeg å ha fått klargjort for meg selv hva jeg vil og kan stå for. Det oppleves godt.

8 Perspektiver

Det er bestemt at Nettlærerkurset skal bli et årlig tiltak ved Høgskolen i Hedmark. Neste års kurs er allerede annonsert med noen enkle beskrivelser av hovedtrekkene (se vedlegg 9). Etter å ha gjort en så vidt dyptgående analyse som jeg nå har gjort, burde jeg nå ha mye verdifullt med meg inn i planleggingen av neste kurs. Mye som kunne forbedre det som allerede langt på vei må sies å ha vært svært vellykket. Hva er i så fall det viktigste jeg har med meg til en slik videreutvikling?

Jeg vil tydeliggjøre en del forhold bedre. Og jeg vil legge til rette for at deltakerne både kan utnytte disse forholdene i sin egen læreprosess i kurset og bli mer bevisste på dem som praktiserende didaktikere. Det gjelder særlig følgende forhold:

- *Den dialektiske arbeidsmåten*, med de energigivende og perspektivgivende effekter den kan gi. Dette må påpekes generelt, og deltakerne må utfordres konkret til å se etter sammenhenger og motsetninger som står i et dialektisk forhold til hverandre. Spenningen ved å utnytte disse i undervisning må drøftes på grunnlag av egne erfaringer i og utenfor kurset.
- *Hovedspor kurset følger*, som gir en retning for arbeidet som drives. Erfaringsbasert læring er en prosess med stadig nye utfordringer til omlæring. Prosessen skal hele tiden videre, og for at dette skal bli godt må prosessen ha retning. Vi må vite omtrent hvilken vei vi skal, og dette må pekes på i starten av kurset og drøftes underveis.
- *Teoriinnholdet*, med den utfordrende og utfyllende funksjonen i forhold til det praktiske innholdet. Praktisk kunnskap har lett for å overskygge teoretisk kunnskap. Derfor må det teoretiske konkretiseres i lesning, skriving og drøfting som tidsmessig veksler med det praktiske.
- *De sosiale verdiene*, og hvordan disse er til stede og kan utnyttes også i nettbaserte studier. Slike studier kan virke mer individuelle, men når de sosiale prosessene kommer i gang blir vekslingen mellom det sosiale og individuelle antakelig enda tydeligere. Dette kan utnyttes til konkret

veksling mellom de to, og tydeliggjøring av det sosiales muligheter på ulike nivåer.

- *Utprøving*, som nødvendig metode for verktøylæring i IKT-feltet. Dette kan bevisstgjøres og konkretiseres som en måte å hele tiden utvikle den jevne IKT-anvendelsen. Slik blir vårt forhold til verktøyene en kontinuerlig utviklingsprosess. Kanskje kan det utvikles til konkret modell av deltakerne gjennom kursløpet.
- *Didaktisk struktur og begreper*, som kan gi bevissthet om hva det didaktiske er. For lærere i høyere utdanning skal didaktikk nå utøves i mange ulike fysiske og digitale omgivelser. Da er det viktig å ha et grep om det didaktiske, som er uavhengig av de konkrete rammene.

Dette er forhold jeg ser det naturlig å bruke når neste års Nettlærerkurs skal planlegges, og de kan også være viktige elementer i en mer generell didaktikk for erfaringsbasert etterutdanning i disse omgivelsene. Det blir en spennende vei videre.

Litteratur

Arneberg, Per og Skare, Olav (red.) (2001), *Personalutvikling I IKT-basert undervisning I høgre utdanning*, SOFF-rapport nr 2/2001, SOFF Tromsø

Bakhtin, Mikhail (2003), *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Cappelen forlag, Oslo.

Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978), *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug, Oslo.

Burr, Vivien (1995), *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge, London.

Denzin, Norman K. og Lincoln Yvonna S. (1994), Entering the Field of Qualitative Research, i Denzin, Norman K. og Lincoln Yvonna S. (red.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, SAGE Publicatoins, Thousand Oaks.

Dewey, John (2000), Mitt pedagogiske credo, i Vaage, Sveinung (2000), *Utdanning til demokrati, Barnet, skolen og den nye pedagogikk, John Dewey i utvalg*, Abstrakt forlag, Oslo.

Dewey, John (1997), *Demokrati och utbildning*, Daidalos, Göteborg.

Dyndahl, Petter (2002), *Musikk/Teknologi/Didaktikk. Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi*. Universitetet i Oslo, Oslo.

Dysthe, Olga, (2001), Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring, i Dysthe, Olga (red.) (2001), *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag, Oslo

Eide, Toril Eikaas (2001), Personlautvikling i fjernutdanning, fleksibel utdanning og bruk av IKT, i Arneberg, Per og Skare, Olav (2001) *Personalutvikling i IKT-basert undervisning i høyre utdanning*, SOFF-rapport nr. 2/2001, SOFF, Tromsø.

Foss, Svein og Naver, Krista (2002), *Dialog i CSCL-baseret gruppearbejde*, Master i IKT og læring, Aalborg.

Foss, Svein (2003), *Didaktisk funksjonsperspektiv i nettbaserte læringsmiljøer*, Master i IKT og læring, Aalborg.

Grossman, Smagorinsky, Valencia (1999), *Appropriating Tools for Teaching English: A theoretical Framwork for Research on Learning to Teach*, American Journal of Education 108, November 1999, Chicago.

Gustavsson, Bernt (2000), *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*, Wahlström og Widstrand, Norrköping.

Haraldsen, Gustav (1999), *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*, ad Notam Gyldendal, Oslo.

Hellevik, Ottar (2002), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Universitetsforlaget, Oslo.

Hiim og Hippe (1998), *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*, Universitetsforlaget, Oslo.

Illeris, Knud (2001), *Læring - aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitets Forlag, Roskilde.

Illeris, Knud (2000), *Tekster om læring*, Roskilde Universitets Forlag, Roskilde.

Kolb, David A. (2000), Den erfaringsbaserede læreproces, i Illeris, Knud (red.) (2000), *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg.

Kvale, Steinar (2001), *Det kvalitative forskningsintervju*, ad Notam Gyldendal, Oslo.

Langager, Søren (2003), Digitale læringskulturer – om mulige læringsveje i den digitale tidsalder, i Mathiasen, Helle (2003), *It og læringsperspektiver*, alinea læringsarenaer, København.

Lave, Jane og Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.

Lund, Andreas (2002), *Læreres møte med IKT: forestillinger og praksis*, i Ludvigsen og Hoel (2002), *Et utdanningssystem i endring*, Gyldendal akademisk, Oslo

Pedersen, Kirsten B. og Land, Birgit (2001), *Den kvalitative forskningsprosess*, i Pedersen, Kirsten B. (2001), *Kvalitativ metode – fra metateori til markarbejde*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde. (Trykt i Susanne Kiehn (2003), *MIK-kompendium Kvalitative og kvantitative metoder*)

Polanyi, Michael, (2000), *Den tause dimensjonen*, Spartacus forlag, Oslo.

Qvortrup, Lars (2001), *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*, Gyldendal, København.

Rasmussen, Jens (1997), *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*, Unge Pædagoger, København

Salmon, Gilly (2000), *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. Kogan Page, London

Säljö, Roger (2002), *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Skarstein, Siv og Toska, Jan Atle (2003), *Fleksibilisering – visjoner og valg. Organisatoriske og ledelsesmessige utfordringer i utvikling av fleksible utdanningstilbud ved en norsk høyskole*, SOFFs skriftserie nr. 3/2003, Tromsø.

Stahl, Gerry (2000), *A model of collaborative knowledge-building*. Paper presentert på konferansen ICLS 2000.
www.cs.colorado.edu/%/Egerry/publications/vonferences/2000/icls/index.html. Dato 3.10.2001.

Sorensen, Elsebeth K. (2001), *CSCL som brændpunkt i utviklingen af en netbaseret didaktik*. Undervisningsministeriets web-site. www.it-strategi.uvm.dk/frame/article/showinfo.php3?type=article&id=30. Dato 24.2.2002

Stake, Robert E. (1995), *The Art Of Case Study Reseach*, SAGE Publications, Thousand Oaks.

Vygotskij, Lev S. (1978), *Mind in Society*, Redigert av Cole, John-Steiner, Scribner og Souberman, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Vygotskij, Lev S. (2001), *Tenkning og tale*, Gyldendal akademisk, Oslo

Wenger, Etienne (1998), *Communities of practice*, Camebridge press. Camebridge.

Vedlegg

1. Omtale i folder fra høgskolepedagogikk våren 2003
2. Kursbeskrivelse for forhåndsinformasjon om Nettlærerkurset
3. Innholdsfortegnelse til de to kompendiene
4. Kursplandokumentet
5. Kursordninger
6. Eksempel på periodeplan
7. Eksempel på samlingsprogram
8. E-post om arbeidskrav
9. Veien videre. Omtale av kurset på høgskoleweb
10. Spørreskjema for deltakere som fullførte.
11. Spørreskjema for deltakere som ikke fullført

