

# Erfaringsutveksling i forbindelse med praksisstudier – hvordan kan dette tilrettelegges i et virtuelt rom?

Student: Kjell Ivar Iversen,

Veileder: Rikke Ørngren

År: 2010

## **Abstract:**

Formålet er å utprøve et design for å støtte barnvernspedagogstudenters læring i praksis. Teoretisk utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver med vekt på Lave/Wengers teorier om praksisfelleskap, teorier om læringstransfer, "skrive for å lære" og design av samarbeidslæring på nett. Metodisk er oppgaven forankret i en aksjonsforskningstradisjon hvor analyse av aktivitet i konferanser og gruppeintervju inngår som metoder i evaluering. I oppgaven testes det ut et konkret design og oppgaven ender opp med forslag til endringer i designet for utprøving i ny aksjonsforskningssirkel.

## English summary:

This Master thesis is written as part of The Master Programme in ICT and Learning (MIL) at Aalborg University, Aalborg, Denmark

**The problem formulation** of the thesis is: How can we develop a didactic design focusing on using computer conferencing as a framework for cooperation and exchange of experience between child welfare worker students in their practice period?

The background for the project is a focus on developing models for supporting the learning process of the students in their field-placement periods. Findings from others projects focusing on F2F meetings, indicates that contact with fellow students is useful for the students learning process, and that activities focusing on exchange of experiences about the learning process seems to be especially relevant and useful. The project investigates if it is possible to achieve some of the same positive effects by designing for these kind of activities in a virtual surrounding.

**The theory basis** of the project is based on socio-cultural perspectives where the theories of Lave and Wenger about "communities of practice" and "legitimate peripheral participation" is important both to understand the learning process in field-placement and to understand the process of the student group in the virtual surrounding. To supplement these perspectives I also have used theories about learning transfer to understand how students develop professional competencies by participating and moving between different "communities of practice". To link these perspectives to how designing virtual communities of practice I have also used theories about the technology of writing as a possibility for learning and research an theories from the Cscl-tradition (Computer-Supported Collaborative Learning) to discuss a test design and for analysing the data.

**The methodology** of the project is based on the principals of Action research, more specifically on the tradition named Practical action research (Cresswell 2008). This tradition focuses on local projects developing didactic designs and on the teacher as a researcher in his own practice. The analysis of the project is organised according to the action research cycle focusing on 5 stages in the process: Diagnosis, Action planning, Action taking, Evaluating and Specifying learning. As part of the process of evaluating and specifying learning I have used text analysis of the computer conferences and a focus group interview as the main methods for collecting data.

**The findings of the project** indicates that the students find the activities and the contact with their fellow students useful to support their learning process in field-placement. They indicate that they learn from reading about the student colleagues experiences and from interacting by each other. They also focus on the reflection process they have been through by using the "technology of writing", as very useful to become reflective practitioners. The data also indicates that the students have a strong "mutual engagement" in the student community of practice and that the membership of the the virtual community gave them a sense of security that was supportive for the demanding process of learning in field-practice. However, the usefulness of the student group seems to get less important when the students become more involved and more secure about their function at the practice place. Towards the end of the practice period the level of participation and interaction in the conference is decreasing. The students argue that in this period it is to much

work to follow up the interaction of the student group. On this background the main change that is proposed for a new test group is to organize the activities more focused on exchange of experiences about concrete happenings and to organize the work by letting the students have responsibility for each week by turns.

## Forord:

Jeg har vært ute av MIL-studiet i noen år på grunn av arbeidssituasjon. Å komme tilbake for å skrive Masterspeciale har vært krevende, men også fantastisk lærerikt. Jeg vil takke min veileder Rikke Ørngren for en god og inspirerende dialog som har hjulpet meg godt igjennom noen krevende perioder. Våre hyggelige møter på Skype har jo også bidratt til, for meg, nye erfaringer med synkron dialog med lyd og bilde som hjelpemiddel i læringsprosesser.

Videre vil jeg takke min arbeidsgiver, Høgskolen i Lillehammer for jeg fikk gode rammebetingelser, ikke minst en periode med permisjon, som har vært nødvendig for at jeg klarte å gjennomføre arbeidet med Masterspecialet.

Sist men ikke minst vil jeg takke min familie, Tove, Jonas og Andreas, både for nyttige diskusjoner, hjelp til korrekturlesning osv., men også for at dere har holdt ut med meg når jeg i perioder har vært inne i min "masterboble" og bidratt lite til det sosiale livet i familien.

Lillehammer, 31.05.10

Kjell Ivar Iversen

## Innholdsfortegnelse:

Kapittel 1: Innledning .....	5
1.1. Problemfelt og motivasjon .....	5
1.2. Kryssildprosjektet .....	5
1.3. Diskusjonsforum for erfaringsutveksling.....	6
1.4. Problemstilling .....	7
1.5. Teorigrunnlag .....	7
1.6. Metode og analyse .....	7
Kapittel 2. Teori .....	8
2.1. Teorier om læring i praksis .....	8
2.1.2 Praksisfellesskap .....	8
2.1.3. Legitim perifer deltaker .....	9
2.1.4. Deltakerbaner og læringstransfer.....	10
2.2. Teori om språk tanke og læring .....	12
2.3. Teori om kommunikasjon og samarbeid i det virtuelle rom – oppsummering av teorigrunnlag for design av det virtuelle rommet .....	13
2.3.1. Om valg av tilnærming til design av en virtuell læringsomgivelse.....	13
2.3.2 Panel-modellen som utgangspunkt for design av virtuell læringsomgivelse ....	14
2.3.3. Prinsipper i Panel-modellen .....	14
2.3.4 Trygghet som forutsetning for læring .....	15
2.3.5. Lærerrolle.....	16
2.3.6. Vurdering/evaluering/gruppenormer .....	16
2.4.Sammenfatning med tanke på analyseområder og forskningsspørsmål .....	16
2.4.1 Om aktivitetene og læringstransfer .....	16
2.4.2. Om deltakelse og gjensidig engasjement .....	17
2.4.3 Skrivning for å lære .....	18
2.4.4 Lærerrolle,- betydning for studentenes aktivitet?.....	18
2.4.5 Trygghet som forutsetning for læring .....	19
2.4.5. Gruppekontrakten og gruppas funksjon .....	19
Kapittel 3: Metode .....	19
3.1 Aksjonsforskning.....	20
3.1.1. Aksjonsforskning i historisk perspektiv .....	20
3.1.2. 2 hovedformer for design innenfor utdanningsforskning.....	20
3.1.3 Aksjonsforskningsspiralen.....	21
3.1.4 Aksjonsforskningens faser .....	22
3.1.5 Kritikken mot praktisk aksjonsforskning og rollen som "lærer-forsker" .....	22
3.2 Metoder for datainnhenting .....	23
3.2.1. Gruppeintervju .....	24
3.2.2. Om konferansene som data .....	27
3.3. Sammenfatning og kobling til en helhetlig modell for analyse .....	29
3.4. Datahjelpemiddel til koding og analyse - Maxqda .....	29
3.5.Om egen rolle og datamaterialets troverdighet. ....	30
Kapittel 4: Aksjonsforskningsprosess og analyse .....	31
4.0. Innledning.....	31
4.1 Om rammer (client stucture) for prosjektet .....	31
4.1.2. Barnevernspedagogutdanningen – mål og innhold .....	32
4.1.3.Praksis i barnevernspedagogutdanningen .....	32
4.1.4. Hvem er studentene? .....	34
4.2 Diagnose/problemformulering .....	34
4.3 Planleggingsfasen.....	35
4.3.1. Deltakelse, samarbeid og interaksjon .....	35
4.3.2. Frivillig rekruttering .....	35
4.3.3. Informasjon, forberedelser og involvering av studentene .....	36
4.3.4 Utforming av rommet – designe logiske strukturer.....	36
4.3.5. Bruk av roller og skriftspråk som støtte for læringsprosesser .....	37

4.4. Gjennomføring og implementering .....	38
4.4.1 Gruppesammensetning.....	38
4.4.2. Forberedelsesmøtet .....	38
4.4.3. Design av aktiviteter og utforming av gruppekontrakt .....	39
4.4.5. Lærerrolle.....	40
4.4.6 Endringer underveis i designet .....	40
4.5. Evaluering – hva sier datamaterialet? .....	41
4.5.1 Konferansen for erfaringsutveksling. ....	41
4.5.2. Metakonferanser-erfaringer med opplegget.....	46
4.5.3 Gruppeintervju .....	48
4.6. Sammenfatning med kobling til teori og konklusjoner med tanke på framtidig design .....	53
4.6.1. Sammenfatning med kobling til teorigrunnlag .....	54
4.6.2. Oppsummering og prinsipper for endring i framtidig design.....	58
Litteraturliste: .....	61

Bilag (NB! Kun vedlagt elektronisk på minnepenn til sensorer):

1. Intervjuguide fokusgruppeintervju
2. Transkribering fokusgruppeinterju
3. Fagplan for Barnevernpedagogutdanningen ved Høgskolen i Lillehammer
4. Endelig gruppekontrakt og arbeidsoppgaver

## **Kapittel 1: Innledning**

### 1.1. Problemfelt og motivasjon

Undertegnede er ansatt ved Høgskolen i Lillehammer ved avdeling for helse- og sosialfag. Helse- og sosialfagutdanningene er profesjonsutdanninger som består av en kombinasjon av undervisning inne på høgskolen og organiserte praksisperioder hvor studentene utplasseres på relevante institusjoner/arbeidsplasser i praksisfeltet.

Både blant studenter, på praksisplassene og blant de ansatte på høgskolen er det en utbredt oppfatning at det er krevende å skape god sammenheng mellom undervisningsperiodene inne på høgskolen og praksisperiodene.

Med dette som utgangspunkt har jeg arbeidet med bruk av IKT som virkemiddel for å støtte studentenes læringsprosess i praksis BA i Barnevern (Barnevernspedagogutdanningen). BA Barnevern (barnevernspedagogutdanningen) er en 3-årig yrkesrettet profesjonsutdanning som har et særlig fokus på kvalifisering til sosialpedagogisk arbeid med barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker og med deres familier. Utdanningen er lagt opp med en kombinasjon av undervisning på høgskolen og praksisperioder på relevante praksisplasser.

Studentene møter i praksisperioden sitt fremtidige arbeidsfelt og mottar veiledning av en praksisveileder som er ansatt på praksisstedet. Utdanningen har 2 praksisperioder, en kort observasjonspraksis i 1. studieår og en praksisperiode på 4 måneder i 3. studieår. Mitt prosjekt fokuserer på den siste og lange praksisperioden. Studentene blir da plassert på praksisplasser over et stort geografisk område og de er ofte alene student på praksisplassen.

### 1.2. Kryssildprosjektet

Mitt prosjekt har røtter tilbake i et større forskningsprosjekt ved Høgskolen i Lillehammer tidlig på 2000-tallet kalt i "I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav" (Kryssildprosjektet). Dette forskningsprosjektet ble finansiert av Norges Forskningsråd og gjennomført på Høgskolen i Lillehammer med professor Pär Nygren som prosjektleder. Et av delprosjektene her ble kalt "Feed-backforsøket" (Nilsen og Nygren 2007). Delprosjektet handlet om å utvikle og prøve ut modeller for hvordan studentenes praksis kunne bidra til å skape en tettere relasjon mellom utdanningsinstitusjon og praksissted slik at utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet gjensidig oppdater hverandre og ikke minst prøve ut modeller for å sikre et faglig godt praksisstudium for studentenes læring (Nilsen og Nygren 2002, Nilsen og Nygren 2007)

I Feed-backforsøket utviklet man en modell som er inspirert av Lave/Wengers begreper om "legitim perifer deltakelse" og "praksisfellesskap"(Lave & Wenger, 1991). Denne modellen ble i studieåret 2002/03 prøvd ut som et forsøksprosjekt på barnevernpedagog-, vernepleier- og sosionomutdanningen ved Høgskolen i Lillehammer.

Feedbackforsøket skilte seg fra tradisjonelle modeller for praksisstudier ved disse utdanningene og inneholdt en rekke tiltak for utprøving som jeg ikke kan gå inn i her. Et av tiltakene som ble

utprøvd var at det ble arrangert 2 *studentseminarer* underveis hvor studentene møtte hverandre fysisk på tvers av praksissted sammen med sine skolekontakter (lærere) og hvor utveksling av erfaringer fra praksis sto sentralt. Studentenes positive evaluering kan oppsummeres i følgende utsagn fra evalueringen:

- "Positivt å dra til andre praksisplasser, fint å se hvordan andre har det"
- ""Fri sone" hvor man kunne utveksle erfaringer med andre studenter"
- "Fint å dele problemer og frustrasjoner"

Imidlertid har det i ettertid vist seg at det ikke er ressursmessig grunnlag for denne aktiviteten innenfor høgskolens ressursrammer. Dette dreier seg om nødvendige ressurser m.h.t. arbeidstid for høgskolens lærere samt kostnader vedrørende reise og opphold p.g.a. store geografiske avstander.

Det er i denne utfordringen jeg plasserer mitt prosjekt. Kan intensjoner og mål med Feed-backforsøkets studentseminarer helt eller delvis ivaretas ved å etablere samarbeid i et virtuelt rom? Disse positive erfaringene har inspirert meg til spørre: "Er det mulig å oppnå de samme positive effektene ved å tilrettelegge for erfaringsutveksling i et virtuelt rom?"

### 1.3. Diskusjonsforum for erfaringsutveksling

Sammen med 2 andre norske studenter utviklet jeg i forbindelse med Prosjekt A i MIL-utdannelsen (bl.a. på bakgrunn av empiri fra studentseminarene i Feedback-forsøket), et design for et virtuelt rom i Fronter (Høgskolen i Lillehammer bruker Fronter som LMS-system) som nettopp la til rette for erfaringsutveksling for barnevernspedagogstudenter i praksis. Dette har vært en viktig inspirasjonskilde i mitt videre arbeid.

Undertegnede er hvert år skolekontakt for en gruppe på 5-8 studenter i praksisperioden. Dette innebærer at man skal være kontaktperson på høgskolen for de aktuelle studentene og for praksisveileder/praksissted (for en mer grundig redegjørelse for rollen vises det til kap. 4.1.).

Høsten 2005 planla og gjennomførte jeg et design for studentene jeg var skolekontakt for i det aktuelle året. Studentgruppa besto opprinnelig av 6 studenter, men flere studenter falt fra av andre årsaker enn deltakelsen i prosjektet. Opplegget ble gjennomført som et tillegg til andre aktiviteter i forbindelse med praksis for disse studentene. Med andre ord: Diskusjonsforumet har vært et ekstra tilbud til mine studenter som kom i tillegg til aktivitetene som alle studentene ved utdanningen skulle gjøre.

Med utgangspunkt i erfaringene Feed-backforsøkets studentseminarer har jeg lagt vekt på at aktiviteten i rommet skal fokusere på erfaringsutveksling og at rommet skal være en fri sone for dette. Primæraktiviteten i perioden er å lære gjennom deltakelse i praksis og hensikten med prosjektet er å prøve ut et design som kan støtte denne læringsprosessen. Fokus har med andre ord vært på å tilrettelegge en sosial kontekst, en læringsarena, ved siden av det praksisfellesskapet de deltar i på praksisplassen, hvor studentene sammen kan utveksle praksiserfaringer.

I mitt design har jeg tilrettelagt et virtuelt rom i Fronter for gruppa. Jeg vil i kapittel 4 komme nærmere tilbake til en konkretisering av dette, men jeg har lagt vekt på at rommet også skal inneholde tilgang på læringsmaterieell studentene trenger i praksis og mulighet til å kommunisere på ulike områder ut fra behov. Hovedaktiviteten i rommet er imidlertid lagt til computerkonferanser som fokuserer på tilrettelegging for erfaringsutveksling, og min oppgave og analyse vil ha et særlig fokus på denne aktiviteten.

#### 1.4. Problemstilling

Problemstillingen tar altså utgangspunkt i en antagelse om at studenter i praksisperioden(e) i sin profesjonsutdanning opplever nytte av kontakt og erfaringsutveksling med medstudenter og at dette kan bidra til å styrke læringsutbyttet i praksis.

Problemstillingen formuleres på følgende måte: "Hvordan bør et pedagogisk opplegg med bruk av computerkonferanser designes for å fremme barnevernpedagogstudenters utveksling av erfaringer fra praksis?"

#### 1.5. Teorigrunnlag

Som det vil framgå av kapittel 2 tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og redegjør for hvordan Lave/Wengers begreper om praksisfellesskap og begrepet "legitim perifer deltakelse" er relevante begreper for både å forstå læring i praksis og læring i "studentfellesskapet" i det virtuelle rommet. Videre bruker jeg begreper vedrørende læringstransfer for å forstå hva som skjer når studentene beveger seg mellom ulike praksisfellesskap og kobler transferbegrepet opp mot mitt fokus på erfaringsutveksling. Her hevder jeg at erfaringsutveksling nettopp handler om å bringe med seg erfaringer fra et fellesskap til et annet og at dette gir stort potensiale for læring. For å knytte disse teoriene opp mot det å tilrettelegge for erfaringsutveksling i et virtuelt rom drøfter jeg også teoriene om "å skrive for å lære" som bl.a. Olga Dysthe har arbeidet med og drøfter prinsipper i Elsebeth Sorensens Panel-modell som utgangspunkt for mitt design og analyse.

#### 1.6. Metode og analyse

Som det framgår av det som er skrevet over får jeg en trippelrolle i dette prosjekt, både som designer, skolekontakt/lærer og som forsker. Jeg har på denne bakgrunn valgt aksjonsforskning som ramme for metode og analyse. Konkret knytter jeg prosjektet mitt an til en retning innefor aksjonsforskningen som Creswell (2008) har kalt for "Practical action research." Den praktiske aksjonsforskningen kjennetegnes ved at en arbeider med en spesiell, avgrenset ( gjerne lokal) undervisningsproblemstilling som vektlegger forbedring av praksis. Den fokuserer på en helhetlig lærerrolle hvor læreren som forsker også inngår som en vesentlig rolle.

Jeg presenterer også aksjonsforskningssirkelens 5 faser og bruker denne som et utgangspunkt for å definere mitt analysearbeid og disponere mitt analysekapittel (kap. 4). Men også innenfor aksjonsforskningstradisjonen er det viktig å bruke metoder og analysemodeller som er hensiktsmessige og forskningsmetodisk funderte. Jeg redegjør i metodekapitlet for hvilke metoder jeg har valgt å bruke (analyse av aktivitet i konferanser og gruppeintervju) og hvordan materialet blir brukt i analysearbeidet.



## Kapittel 2. Teori

Fordi min problemstilling er knyttet praksisstudier, finner jeg det naturlig å begynne med å presentere en helhetlig teoretisk tilnærming til utvikling av læring i praksis. Fordi kommunikasjonen i et computerkonferanserom avgrenser seg til språklig kommunikasjon er det naturlig å gå videre med å se på språk, tanke og læring før jeg bygger dette videre ut i kapitlet om kommunikasjon og samarbeid i det virtuelle rom hvor teorien knyttes mer direkte opp mot at erfaringsutvekslingen skal foregå i en computerkonferanse.

### 2.1. Teorier om læring i praksis

Jeg vil i dette kapitlet ta utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring med særlig vekt på begrepene praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse. Videre skal jeg, inspirert av bl.a. Ole Dreier (Dreier, 1999a), se nærmere på hvordan begrepet læringsbaner og det som jeg har valgt å kalle læringstransfer blir aktualisert når teorien skal anvendes på studenters læring i praksis.

2.1.1 Læring i praksis – et sosiokulturelt utgangspunkt. Det sosiokulturelle perspektivet på læring har gjennom de siste 20 årene fått en sterk posisjon i den pedagogiske debatten. Dette må ses i sammenheng med kritikk av tradisjonell læringsforskning (Dreier, 1999a). Det sosiokulturelle perspektivet har røtter i et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Samarbeid og interaksjon blir ikke bare sett på som en positiv ressurs, men som en helt grunnleggende og nødvendig forutsetning for at læring skal skje. Med et tilsvarende utgangspunkt har Lave & Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) utviklet sin teori hvor begreper som "situert læring", "praksisfellesskap" og "legitim perifer deltakelse" står sentralt.

### 2.1.2 Praksisfellesskap

Begrepet praksisfellesskap eller "community of practice" er sentralt i Lave og Wengers teori om situert læring (Lave og Wenger 1991). Teorien bygger på Laves etnografiske studier av læring og hverdagsaktivitet. Hun fokuserer på hvordan "just plain folks" lærer og legger til grunn at måten de lærer på er svært forskjellig fra hvordan vi legger opp til at studenter skal lære, og hun anfører svært kritiske syn på måten vi organiserer tradisjonell skolelæring på. Denne kritikken retter seg særlig mot måten vi tilrettelegger for studenter og elevers læring ikke reflekterer læringens viktige sosiale dimensjon og dens nære tilknytting til kontekst og situasjon (Lave & Wenger, 1991).

De hevder alternativt at læring er et spørsmål om å lære i praksis, og vektlegger at læring i praksis er spørsmål om å ta aktivt del i et praksisfellesskap og ikke et spørsmål om å adoptere eller tilegne seg ferdigheter eller prinsipper som kan fungere uavhengig av den sosiale konteksten.

Kunnskapstilegnelse og læring forstås her som engasjert deltakelse i endringsprosesser knyttet til menneskelig aktivitet i et konkret fellesskap. De vektlegger at individer lærer gjennom sin deltakelse i og interaksjon med praksisfellesskapet (dets historie og kulturelle verdier, regler og relasjoner), med verktøyene som er tilgjengelig (for eksempel språk, teknologi, bilder) og i de aktuelle aktiviteter (aktivitetens hensikt, normer og praktiske utfordringer). Læring blir på denne

måten en tidkrevende utviklingsprosess som er nært knyttet til aktiviteter og handling, til det "å gjøre" (ibid).

Praksisfellesskap finner vi i følge Wenger overalt og vi deltar alle i en rekke praksisfellesskap; hjemme, på jobben, på skolen, i fritiden osv. (Wenger 1998). Praksisfellesskap er kjennetegnet av at deltakerne er involvert i en felles praksis hvor de har *et gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar*.

Det grunnleggende elementet i Wengers teori er at læring skjer gjennom samspill mellom mennesker som er gjensidig engasjerte i en felles praksis (Dysthe, 2001b). Hans begrep "*participation*" vektlegger at deltakerne ikke bare er tilstede, men involverer seg og deltar på en engasjert og aktiv måte. Selv om Wengers teori ikke tar utgangspunkt i institusjonalisert læring (som mitt prosjekt handler om), kan jeg hente inspirasjon fra denne også når jeg skal designe for læring i praksis i barnevernspedagogutdanningen og i mitt mer avgrensede prosjekt knyttet til erfaringsutveksling i en computerkonferanse. Ut fra dette blir det vesentlig i mitt prosjekt å fokusere på å tilrettelegge for samspill og samarbeid og at aktiviteten i konferansen oppleves som nyttig av studentene, slik at de kan skape et *gjensidig engasjement*.

Som det framgår over deltar vi i mange praksisfellesskap. Studentfellesskapet på høyskolen er et praksisfellesskap som igjen kan bestå av mange mindre praksisfellesskap. Studentgruppa som skal utveksle erfaringer i computerkonferansen kan forstås som et slikt mindre fellesskap i studentfellesskapet. Samtidig deltar de aktuelle studentene hver for seg i praksisfellesskapet på sin praksisplass, og virksomheten i studentgruppa har som hensikt å støtte denne prosessen. Begrepet "legitim perifer deltakelse" er særlig relevant for å forstå de læringsprosessene studentene arbeider med på praksisstedet og jeg skal derfor nå se litt nærmere på dette begrepet.

### 2.1.3. Legitim perifer deltaker

Et sentralt begrep i Lave og Wengers teori er "legitim perifer deltakelse". Begrepet er ment for å karakterisere prosessen for hvordan nykommere blir inkludert i et praksisfellesskap. Det perifere setter fokus på prosessen og at studenten skal bevege seg fra å være nykommer i retning av full deltakelse. Læreprosessen er ikke en overføringsprosess, men en frambringelsesprosess hvor den lærende/studenten er aktiv i frambringelsen av det som læres. Gjennom sin deltakelse vil studenten i prosessen fra perifer til aktiv deltaker, modifisere sin måte å forstå og handle på (Wenger, 1998) (Nilsen & Nygren, 2002). Denne bevegelsen kan understøttes på forskjellige måter, for eksempel ved at den nyankomne får oppgaver som er tilpasset og som gradvis øker i kompleksitet og omfang og at hun får spesiell hjelp eller veiledning. Samtidig understreker Wenger (1998) at perifer deltakelse må innebære at studenten får tilgang til alle 3 dimensjoner av praksis, det vil si; - til gjensidig engasjement med andre medlemmer, - til deres aktiviteter/oppgaver og - til deres repertoar (for eksempel rutiner, redskaper, sjangere og måter å gjøre ting på). Observasjon kan være nyttig, sier han, men bare som en forberedelse til reelt engasjement og deltakelse.

Sentralt i forståelsen av læringsprosessen er altså selve bevegelsen fra perifer mot fullverdig deltaker. Her blir det sentralt at studenten allerede fra starten av får adekvate oppgaver, men at

kompleksiteten og omfanget av disse øker utover i praksisforløpet. Videre blir det viktig at praksisplassen aksepterer studentens legitime perifere rolle ved at det skapes et klima hvor forventningene til studentens yteevne avspeiler dette, samtidig som de ansatte på praksisplassen yter hjelp, støtte og veiledning til studenten.

Praksisperioden i 3. studieår representerer for de fleste studentene deres første reelle møte med deres framtidige yrkesliv. De fleste barnevernspedagogstudentene har ikke erfaring fra aktivt arbeid i den type praksis som deres praksisplasser representerer. Nykommerperspektivet er følgelig ekstra relevant. De har store forventninger til praksisutplasseringen, men deres læringsprosess i praksis (bevegelsen fra perifer i retning av full deltakelse) viser seg ofte å være både krevende og frustrerende. Det primære formålet med mitt prosjekt plasseres i denne utfordringen. Kan et studentfelleskap i en computerkonferanse bidra til å støtte denne læringsprosessen?

#### 2.1.4. Deltakerbaner og læringstransfer

Teorien om *Situert* læring og praksisfelleskap vektlegger læringens kontekstspesifikke natur. Konteksten der man lærer er en integrert del av aktiviteten og aktiviteten er en integrert del av læringen som skjer. Dette innebærer at kunnskap man har tilegnet seg i en kontekst ikke uten videre kan overføres og anvendes i en annen sammenheng. Det blir problematisk hvis ikke studentene lærer å overføre kunnskap fra en kontekst til en annen eller til nye situasjoner. Målsettingen med praksis er ikke primært å bli en fullverdig, aktiv deltaker på det aktuelle praksisstedet de blir utplassert på, men praksisen inngår i et sammensatt kvalifiseringsløp for at de skal bli profesjonelle barnevernspedagoger, eller for å si det med Lave/Wengers begreper: målet er at de skal bli fullverdige deltakere i det profesjonelle "barnevernspedagogfelleskapet".

Den danske psykologen Ole Dreier (1999) og norske Pär Nygren (leder for det omtalte Kryssildprosjektet) har i denne sammenheng arbeidet mye med begrepet deltakerbaner. Med utgangspunkt i begrepet profesjonell handlingskompetanse (Nygren 2004, Nilsen, Fauske & Nygren 2007) vektlegger Nygren at det overordnede perspektivet for studenter innenfor profesjonsfag (jfr. Barnevernspedagogutdanningen) er å bli profesjonell, og at dette "dreier seg blant annet om å utvikle kompetanser til å løse faglige oppgaver både innenfor utdanningen og innenfor framtidige praksisfelt" (ibid s. 34). De vektlegger at det å bli en profesjonell person er et resultat av relevant utdanning, praksis og personlige forutsetninger og at dette utvikles gjennom deltakelse i forskjellige praksisfelleskap både i privat-, utdannings- og yrkeslivet (ibid). Både Dreier (1999a) og Nilsen et al (2007) skiller mellom institusjonaliserte deltakerbaner og personlige deltakerbaner. De institusjonaliserte læringsbanene er de læringsforløp som er tilrettelagt og institusjonalisert av samfunnet. Den 3-årige barnevernspedagogutdanningen kan betraktes som en slik institusjonalisert deltakerbane.

Begrepet om den personlige deltakerbanen handler om hvordan den enkelte på en særegen måte konstruerer sitt livsløp. Nilsen et al. (2007) har med sitt fokus på profesjonsutdanning utviklet begrepet "den personlige profesjonelle deltakerbanen". Dette vektlegger at også profesjonell kompetanse utvikles på en særegen måte av det enkelte individ, at den enkelte i sin utvikling av

sin profesjonelle kompetanse trekker på læring i praksisfellesskap som både er tilrettelagt av samfunnet for formålet, men også på deltakelse i praksisfellesskap som ikke tilhører utdannings- og yrkessfæren. Profesjonell kompetanse er en personlig kompetanse og utviklingen av den kan forstås som den enkeltes svar på bestemte krav til faglige oppgaveløsninger (ibid). De institusjonaliserte læringsbanene (som barnevernspedagogutdanningen) blir her en del av den enkeltes profesjonelle læringsbane, og perspektivet understreker at profesjonell kompetanse er personlig.

Men hvordan skjer læringen når studentene beveger seg fra praksisfellesskap til praksisfellesskap? Nygren og Nilsen bruker begrepet læringstransfer når de skal beskrive denne prosessen. De sier at "de profesjonelle handlingskompetansene utvikles ved at personen bærer med seg erfaringer eller deler av sine handlingskompetanser over praksisfellesskapenes grenser".

Ole Dreier vektlegger også læringens situerte natur og betydningen av personers konkrete deltakelse i praksis, men han hevder at et gjennomgående trekk ved læring er *"at selv om den finner sted i en bestemt kontekst så er dens hensikt å være til nytte på andre tider og steder i tilværelsen til den lærende."* (Dreier, 1999a s. 71). Hans hovedpoeng er at læringen ikke minst skjer når den lærende beveger seg på tvers av læringsarenaer og kontekster i sin personlige deltakerbane.

Bevegelsen i deltakerbanene kan være både synkrone (kontekster parallelle i tid) eller diakrone (kontekster uavhengige av tid, for eksempel livsbane) (Dreier 1999b). Tilsvarende til Nygrens begrep læringstransfer bruker Dreier begrepet "transformasjon" som han definerer som "det tidligere lærte forandres i bevegelsen fra en handlekontekst og inn i en annen. Læringen fortsetter på ulikt vis ved at det tidligere lærte modifiseres og dermed blir til noe annet enn det var." (1999a s. 83).

Dreier sier at læring i forbindelse med deltakelse har å gjøre med endring og utvikling av individets personlige forutsetninger for å delta. Fordi personen lærer kan hun modifisere sin måte å delta på og utvikler på denne måten sin "personlige handleevne"(Dreier 1999a).

Bevegelsen mellom handlekontekstene er ikke nødvendigvis noen harmonisk og ukomplisert prosess. Bevegelsen i deltaker- og læringsbanene er kompliserte og sammensatte prosesser preget av både kontinuitet og brudd med personlige utfordringer og dilemmaer, men i nettopp dette ligger det anledning til og erfaringer med å lære (Siig Andersen, Pedersen, Svejgaard 1999 s. 11). Dreier understreker forskjellenes betydning. De ulike fellesskapene kan være svært ulike og krever dermed forskjellig utviklede personlige forutsetninger og ulike handleevner, noe som igjen understreker modifikasjonsprosessen som må skje hos den enkelte deltaker (1999a).

Barnevernspedagogutdanningen kan med Dreiers begreper defineres som en samfunnsmessig og institusjonelt arrangert læringsbane. Studentenes personlige læringsbaner vil naturligvis bli vesentlig påvirket av at de deltar i de institusjonaliserte læringsbanene, men hva den enkelte student lærer blir også påvirket av tidligere og nåværende deltakelse i andre handlekontekster. Den institusjonelle læringsbanen har forskjellig betydning for de ulike studentene og de griper den an forskjellig.

Men læringsbaner kan altså designes, og jeg forstår Dreier slik at det vil styrke læringen også i de institusjonelle læringsbanene som barnevernpedagogutdanningen, hvis disse legges opp slik at studentene kan skifte mellom ulike handlekontekster eller læringsarenaer. Skiftet mellom læringsarenaer på høgskolen og læringsarenaen i praksis er et eksempel på dette, og transformasjonen som her skjer når studenten beveger seg mellom disse læringsarenaene har et stort læringspotensiale i seg, selv om overgangen fra fellesskapet på høgskolen til praksis oppleves som vanskelig av mange.

Mitt prosjekt handler jo nettopp om å designe en læringsarena (praksisfellesskap) hvor studentene kan utveksle erfaringer fra praksis, parallelt med at de deltar i praksisfellesskapet på praksisplassen. Jeg forstår prosessen hvor studentene bringer med seg erfaringer fra praksisplassen og reforhandler og modifiserer disse i det virtuelle rommet sammen med medstudenter, som nært beslektet med begrepet transformasjon hos Dreier. Tilsvarende skjer når studenten så overfører det lærte fra handlekonteksten i computerkonferansen videre til en tilsvarende modifikasjonsprosess i forhold til sin deltakelse på praksisstedet. I bevegelsen til og fra mellom de 2 ulike handlekontekstene ligger det dermed et stort læringspotensiale for studenten.

Dreier vektlegger behovet for å kunne betrakte praksisfellesskapet utenfra, noe som krever verbalisering, bearbeiding og refleksjon (Aarkrog, 2001). Vibe Aarkrog slår også følgende fast på bakgrunn av sine empiriske studier av datamateriale fra en undersøkelse av sammenhengen mellom skole og praksis i detaljhandelsutdannelsen i Danmark:

Datamaterialet viser, at skolen hjelper elevene til at se på deres praktik udefra, ikke minst fordi skoleundervisningen gir mulighet for erfaringsutveksling mellom elever fra forskjellige praksisfellesskaber (ibid s. 121).

Her ser vi en klar sammenheng til mitt prosjekt. Når erfaringsutveksling skal skje i et virtuelt rom er det språklige fokuset og dermed verbaliseringen en forutsetning for at aktivitet skal skje. Jeg skal derfor i det følgende se nærmere på teorier om språk, tanke og læring.

## 2.2. Teori om språk tanke og læring

Dialogen er lite omtalt hos Wenger. I følge han skjer læring hele tiden når vi deltar i praksisfellesskapene der de involverte har et gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar. I Wengers teori er det handling som står i sentrum og ikke språklig interaksjon (Dysthe, 2001a). I mitt prosjekt har den skriftlige dialogen en vesentlig plass fordi erfaringsutveksling forutsetter interaksjon og dialog mellom de som skriver – og de som leser. Olga Dysthe og kretsen rundt henne har utviklet en teori om å "skrive for å lære" (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000) som er forankret i det sosiokulturelle perspektivet og inspirert av Vygotskis teorier om tenkning og tale og av Bakhtins teorier om dialogen.

Hoel legger vekt på at språket er vårt viktigste kommunikasjonsmiddel, men også det viktigste hjelpemidlet til å strukturere vår indre verden og forankrer dette i Vygotskijes begreper om indre og ytre tale. Den indre talen er kjennetegnet av språklig kodet tenkning, og kan forstås som en indre samtale der personen organiserer og strukturerer sine erfaringer og tanker. Tenkningen får

karakter av en slags samtale som skjer ved hjelp av språklige redskap inne i personen. Språket blir i dette perspektivet bindeleddet mellom det ytre og det indre. Når vi snakker (eller skriver) forteller vi noe til andre og til oss selv (Hoel 2002). Bevegelsen mellom indre og ytre tale utgjør komplekse prosesser og en kontinuerlig bevegelse fram og tilbake. Denne sterke sammenhengen mellom tanke og språk er et viktig fundament og argument for at man i undervisning bør tilrettelegge for språklig samhandling og for samarbeidslæring. Ved å stimulere til språklig samhandling med andre (inter-personlige prosesser) stimuleres også individets indre (intra-personlige) samtale, som innebærer tenkning og refleksjon (Dysthe 2001b)

Dysthe, Hertzberg og Hoel (2000) argumenterer for at skriving kan være en viktig støtte i denne prosessen og dermed en viktig læringsstrategi. De hevder at vi gjennom skriving kan ta vare på tankene, lete dem opp igjen og følge utviklingen av dem, og at skrivingen hjelper oss til å se nye sammenhenger og skape forståelse. *"Slik retrospektiv strukturering er viktig når det gjeld å skape og halde fast lengre resonnement og tankerekker."* (Hoel 2002). De skiller mellom 2 hovedformer for skriving: tenkeskriving og presentasjonsskriving. Tenkeskriving er først og fremst kjennetegnet ved at den har til hensikt å klargjøre for seg selv, en uformell og utforskende skriveform som fokuserer på å få ideer og å komme videre i tenkingen. Presentasjonsskriving har som formål å kommunisere og å presentere et stoff for en leser, eller å klargjøre for andre. (Dysthe et al. 2000).

Hoel refererer til Bakhtin når hun skal utdype dette videre for å få med dialogperspektivet i skriveprosessen. Her er poenget at når man skriver går man inn i 2 former for dialog. Den ene er dialogen med seg selv, -dialogen mellom skriverens indre og de ordene som blir satt på papiret eller på skjermen. Den andre dialogen er dialogen som finner sted mellom skriveren og en ekstern leser. I min computerkonferanse vil studentene ut fra dette perspektivet føre en dialog både med seg selv og flere lesere. Gjennom svarene får studentene reaksjoner på egne tanker, og innsyn i hvordan andre tenker. Gjennom dialogen utvikles en felles meningsskapning, som oppstår gjennom en kollektiv prosess der studentene *"etter tur går inn i rollen som sendar og mottakar, talar og lyttar, dialogen utviklar seg gjennom dette rollebyttet og innanfor den konteksten som blir bygd opp gjennom interaksjonen."* (Hoel 2003 s. 60).

### 2.3. Teori om kommunikasjon og samarbeid i det virtuelle rom – oppsummering av teorigrunnlag for design av det virtuelle rommet

#### 2.3.1. Om valg av tilnærming til design av en virtuell læringsomgivelse

Jeg har tidligere konstatert at samarbeid i det virtuelle rom er preget av skriftspråket og argumentert for at erfaringsutveksling i en studentgruppe forutsetter interaksjon og dialog mellom de som skriver – og de som leser. Jeg skal her se nærmere på en mer helhetlig modell for kommunikasjon og samarbeid i det virtuelle rom. Mitt fokus på erfaringsutveksling innebærer et fokus på samarbeid mellom studentene, og det er naturlig å se etter slike modeller innenfor forskningstradisjonen Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) som Olga Dysthe har oversatt til norsk med begrepet "Datastøttet samarbeidslæring".

Med henvisning til bl.a. Rathleff (2001) hevder Nyhus og Nordkvelle (2003) at det er vanskelig å oppsummere og systematisere forskningsfunn når det gjelder kommunikasjon i nettbaserte studier.

Nyhus og Nordkvelle hevder at litteraturen er preget av at deltakerne i stor grad prøver å løse problemene ut fra sine ståsteder i pedagogisk praksis, med ulike målgrupper og rammer. De mener derfor at en sammenligning og oppsummering av funn dermed fort blir "en sammenligning av epler og pærer" (2003).

Jeg har også hatt vanskelig for å finne en samlet teori/ramme som er anvendelig for både designet og for å evaluere mitt prosjekt. Levinsen (2005) har i sin Ph.d.-avhandling foretatt en nyttig gjennomgang av vesentlige teoretiske bidrag og modeller innenfor forskningstradisjonene CSCL og CSdCL, som har vært til nytte i mitt valg av modell. For mitt valg av modell har det vært viktig å lete etter modeller som kan utfylle mitt teoretiske utgangspunkt knyttet til praksisfelleskap, læringstransfer og språk/skriving som tilnærming til tenking og læring. Videre har det vært viktig å finne en modell som er anvendelig ut fra mitt designutgangspunkt, - å designe et virtuelt rom som har fokus på erfaringsutveksling og å understøtte læringsprosessen i praksis.

### 2.3.2 Panel-modellen som utgangspunkt for design av virtuell læringsomgivelse

Jeg har her valgt å ta utgangspunkt i Elsebeth Sorensens Panel-modell (Sorensen 2003). Dette begrunner jeg i at hennes modell, begreper og fokus i stor grad samsvarer med mitt skisserte teoretiske grunnlag, samt at modellen er et nyttig utgangspunkt for å planlegge mitt design og å evaluere/analysere dette. Imidlertid er hennes modell utviklet og blir presentert som et design innenfor MIL-utdannelsen, en utdanning som har en helt annen målgruppe, andre læringsmål og andre rammer (blant annet koblet til vurdering og evaluering) enn tilfelle er i mitt prosjekt. Hennes prinsipper for design er imidlertid egnet som kategorier som også må vurderes i mitt design. Jeg vil i det følgende bruke Panel-modellen som et utgangspunkt og vise hvordan jeg vil tilpasse/justere denne til min problemstilling og målgruppe samt de rammer som mitt prosjekt må foregå innenfor. Hvordan dette mer konkret er vurdert i designet av konferansen kommer jeg tilbake til i kapitlet om Aksjonsforskning og analyse.

### 2.3.3. Prinsipper i Panel-modellen

Sorensen knytter sin teori tett opp mot Wengers begreper. Hennes kriterier for kvalitet i design er inspirert av Wengers nøkkelbegreper om "participation" og "engagement" og hun viser også til at Wenger definerer sitt begrep om "mutual engagement" til å innbefatte involvering både av individuelle kompetanser og samarbeidskompetanser. Hun hevder at *"social presence online, the fundamental element for creation of a collaborative KB process through what Wenger calls "negotiation of meaning" (Wenger 1998) is threatened by lack of both "participation" (interaction) and "engagement"*. (Sorensen 2003 s. 25). Med dette som utgangspunkt blir det å stimulere til deltakelse (interaksjon) og felles engasjement for å sikre "negotiation of meaning", et viktig element i pedagogiske design for datastøttet samarbeidslæring (ibid).

Med utgangspunkt i dette skisserer hun en liste med 4 kriterier for å styrke etablering og kvalitet i design av samarbeidslæring på nett

- Å skape interaksjon mellom studenter med referanse til Wengers prinsipp om "participation".

- Å designe logiske strukturer som rammer for en studentsentrert prosess med fokus på interaksjon og samarbeid og som har til hensikt å fokusere på studentenes perspektiver og meninger og å skape rom for variasjon i prosessen som ikke er styrt av læreren.
- Å bruke forskjellige roller for å skape identifikasjon i forhold til forventet kommunikativ deltakelse og tilstedeværelse i interaksjonen
- Å operasjonalisere den refleksive side av det virtuelle univers og læringsverdien av å bruke skriftsspråket både for å støtte (selv)refleksjonsprosesser og å bruke skriving som en teknologi for tenking. (ibid s. 26)

Jeg vil senere i oppgaven (kap. 4) bruke disse prinsippene som et viktig utgangspunkt for å planlegge mitt design for min gruppe av barnevernspedagogstudenter, men jeg vil her oppsummere med at Sorensens kriterier kobler mine teoretiske innfallsvinkler m.h.t. deltakelse, aktivitet og engasjement (Wenger) og om den språklige og skriftlige dialogens potensiale for læring (Dysthe m.fl.) opp mot design av en virtuell læringsomgivelse. Hennes vektlegging av et studentsentrert fokus samsvarer godt med mitt fokus på å opprettholde kontakt med studentfellesskapet og med at aktiviteten er knyttet opp mot at studentene forventes å oppleve nytte av å kunne utveksle erfaringer om læringsprosessen i praksis.

Jeg vil i fortsettelsen gå litt videre på en utdyping av viktige aspekter ved design av virtuelle læringsomgivelser som et grunnlag for design og forskningsproblemstillinger i mitt prosjekt, og særlig fokusere på trygghet for mediet, lærerrolle og koblingen til vurdering/evaluering.

#### 2.3.4 Trygghet som forutsetning for læring

Hoel påpeker at trygghet er en grunnleggende forutsetning for læring (Hoel 2003, Hoel 2002) og skisserer 3 trygghetsområder som er særlig viktig i samarbeidslæring i en virtuell læringsomgivelse:

1. Trygghet i forhold til det tekniske hjelpemidlet. Å beherske det tekniske som for eksempel skriving og andre enkle ferdigheter som å legge inn hovedinnlegg og å svare på dem, er en forutsetning for at en kan bruke teknologien som tankeutvikling for seg selv eller for kommunikasjon med andre. Hvis de tekniske ferdighetene ligger på et lavt nivå kan det tekniske ta mye av energien som en trenger til å utvikle tanker og refleksjon.
2. Trygghet i forhold til de andre i gruppa. Alle grupper trenger tid til å opparbeide et tillitsforhold til hverandre. Tidligere fysiske møter er avgjørende for at deltakerne kan få et ansikt og for at de skal oppleve seg som medlemmer i en gruppe og bygge opp en felles kultur.
3. Trygghet i forhold til kommunikasjonssituasjonen. Det er viktig å skape en felles forståelse av denne. Studenter har gjerne forestillinger om at skriving innebærer en perfekt, avsluttet tekst med gjennomtenkt struktur, korrekt språk osv. Det er viktig å klargjøre, bevisstgjøre og trene studentene på hva slags skriving som er forventet og som kan bidra til dialoger på nett.



(Hoel 2002 s. 140/141)

Disse utdypingene står ikke i motsetning til, men er en konkretisering og utdyping av, Sorensens prinsipp om "å operasjonalisere den refleksive side av det virtuelle univers". Jeg vil i kapittel 4 anvende disse prinsippene både i utformingen av design og i analyse.

### 2.3.5. Lærerrolle

I sin gjennomgang av aktuell forskningslitteratur på feltet hevder Nyhus og Nordkvelle (2003) at synspunktene spriker på spørsmålet om hvor aktiv læreren skal være. Mitt utgangspunkt for egen rolle har vært en relativt tilbaketrukket rolle i selve primæraktiviteten, som altså fokuserer på at studentene skal utveksle erfaringer i praksis. Bare studentene selv kan være eksperter på de faktiske erfaringene disse gjør seg og det er viktig at læreren ikke påvirker prosessen for mye.

Imidlertid har jeg i mitt design på en lærerrolle som er *"kommunikativt og interaktivt orientert mot tilrætteleggelse og facilitering af læring ut fra en vægt på de meta-kommunitative handlinger"*. (Sorensen 2000 s. 249). Sorensen legger her vekt på prinsippene om "Weaving" som Feenberg har beskrevet:

- Kontekstualisering, - åpne diskusjonen, skissere rammer, sette agenda.
- Prosessmåling, reagere på innlegg, evt misfortåelser.
- Meta-kommentering, - problemer i kontekst, normer, agenda etc. samt oppsummering.

Jeg vil i kapittel 4 bruke disse prinsippene i utforming av aktivitetene og i analysen av datamaterialet.

### 2.3.6. Vurdering/evaluering/gruppenormer

Et viktig prinsipp i PANEL-modellen er koblingen mellom aktiviteter/diskusjon og vurderings- og evalueringformene og dette betraktes som et viktig virkemiddel for å skape aktivitet, engasjement og kvalitet i dialogen. (Sorensen 2003).

Rammene for mitt prosjekt umuliggjør en tilsvarende kobling. Den formelle evalueringen av studentene på barnevernspedagogutdanningen blir gjort på bakgrunn av deres funksjonsevne ut fra definerte læringsmål på praksisplassen og gjennom en praksisoppgave de skal levere ved praksisperiodens slutt. Siden mitt prosjekt handler om en liten forsøksgruppe av studentene er det ikke mulig å legge inn aktivitetene i det virtuelle rommet i vurderingskriteriene.

For å sikre aktivitet og for å bevisstgjøre på kommunikativ atferd har dette vært tema på forberedelsesmøte og det har blitt utviklet normer og krav til deltakelse i rommet i en gruppekontrakt. Dette kommer jeg tilbake til når jeg skal redegjøre for designet.

## 2.4.Sammenfatning med tanke på analyseområder og forskningsspørsmål

### 2.4.1 Om aktivitetene og læringstransfer

Problemformuleringen tar utgangspunkt i at bevegelsen fra legitim, perifer i retning av fullverdig deltaker, som er karakteristisk for studentenes læringsprosess i praksisperioden, er en krevende prosess. Dette handler om studentenes læringsprosess i praksis, bl.a. knyttet til å ta del i arbeidet med barna, delta i kollegiet på arbeidsplassen og å forstå egen rolle som tilnærmet fagperson.

Med utgangspunkt i Wengers fokus på aktivitetens betydning for engasjement og samarbeid i et praksisfellesskap, tar jeg utgangspunkt i en antakelse om at erfaringsutveksling om utfordringer i denne læringsprosessen vil være en aktivitet som er samlende og motiverende for studentgruppa. Antakelsen bygger blant annet på et tidligere utprøvningsprosjekt ved Høgskolen i Lillehammer med F2F studentseminarer hvor studentene nettopp oppsummerte stor nytte av denne type samarbeid med medstudenter. En av utfordringene med læring i praksisperioden er å kunne bringe med seg kunnskap og erfaringer lært i andre sammenhenger, herunder i undervisningen ved høgskolen, inn i læringen på praksisstedet og vise versa. Her har jeg med utgangspunkt i Nygren og Dreiers teorier trukket inn læringstransfer som begrep og argumentert for at dette perspektivet setter fokus på hvordan studenter lærer når de beveger seg mellom ulike praksisfellesskap eller handlekontekster og at det i denne bevegelsen foregår en bearbeiding og modifikasjon som kan bidra til å kunne overføre erfaringer og læring til andre situasjoner, at dette er en måte å forstå læringsprosessen fram mot det å bli profesjonell.

Aktuelle forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner aktivitetene/temaene som tas opp og diskuteres av studentene?, stikkord: egen læringsprosess, utfordringer med å ta del i arbeidet, andre faglige problemstillinger.
- Bringer studentene egne erfaringer fra praksisplassene inn i diskusjonsforumet og gir datamaterialet grunnlag for å si noe om respons fra de andre som grunnlag for modifikasjon?
- Har diskusjoner/innspill fra medstudenter gitt ideer/forslag som studentene har diskutert eller foreslått på egne praksisplasser?
- Bruker studentene kunnskap fra undervisning, pensum m.v. i diskusjonene om erfaringer fra praksis?
- Hva mener studentene om nytteverdien av aktivitetene og temaenes relevans?

#### 2.4.2. Om deltakelse og gjensidig engasjement

Både Wenger og Sorensen vektlegger deltakelse og engasjement som en forutsetning for at læring kan skje. Her er det naturligvis en vesentlig sammenheng med aktivitetenes innhold, jfr. punkt over. At aktiviteten oppleves meningsfull og nyttig er en svært viktig forutsetning for engasjement.

Samtidig er det en forutsetning for etablering av dialog (Bakhtin) at studentene involverer seg i interaksjon med hverandre og at det er sammenheng og kontinuitet i interaksjonen. "Det er intet, der oppleves så negativt, mislykket og – i videre henseende så demotiverende for sosialt samarbeide, samvær og lyst til kommunikativ handling - som virtuell taushed." (Sorensen 2000 s.

246)

Men her kommer også koblingen til studentfellesskapet på høghskolen inn, at studentene har en felles identitet som studenter og at fellesskapet i det virtuelle rommet kan representere en slik kobling?

Omfanget av interaksjon og deltakelse blir her sentralt og også hvordan interaksjonen arter seg.

Aktuelle forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner aktivitetsnivået, omfang av innlegg, omfang av responser til de andre?
- Hva kjennetegner responsene til medstudentene? Kommunikativ karakter i innleggene., i hvilken grad engasjerer studentene seg i det de andre sier/skriver (er det en reell interaksjon/dialog?)
- Er det ulikheter i aktivitetsnivået i ulike deler av praksisperioden, for eksempel tidlig vs. sent.
- Hvordan vurderes nytteverdien av kontakt med medstudenter? Er nytteverdien ulik i ulike deler av praksisperioden?
- Gir datamaterialet indikasjoner i forhold til gjensidig engasjement, - indikasjoner på et ønske om kontakt og erfaringsutveksling knyttet til behov for kontakt med studentfellesskapet som er etablert i tiden ved høghskolen?

### 2.4.3 Skrivning for å lære

Dialog og interaksjon i det virtuelle rom forutsetter skriftlighet. Hoel og Dysthes perspektiver fokuserer på læringspotensialet som ligger i skriveprosessen og skiller mellom tenkeskriving (skrive for seg selv) og presentasjonsskriving (skrive for andre). Aktiviteten i diskusjonsforumet i Fronter innebærer at studentene skriver for hverandre.

Aktuelle forskningsspørsmål:

- Oppfatter studentene skrivningen av innlegg som bearbeiding av erfaringer? Mener de at det å skrive for å kommunisere i diskusjonsforumet oppfattes annerledes enn det å skrive logger (dagbøker som de skal skrive for seg selv mens de er i praksis)
- Hvilke tanker har studentene med fordeler og ulemper med samarbeid i et diskusjonsforum vs. Gruppearbeid F2F.?

### 2.4.4 Lærerrolle,- betydning for studentenes aktivitet?

Sorensen fokuserer på en lærerrolle som er orientert mot tilretteleggelse og facilitering av læring ut fra en vekt på de meta-kommunitative handlinger. Dette innebærer at læreren skal ha fokus på kontekstualisering (åpne diskusjonen, skissere rammer, sette agenda), prosessmåling (reagere på innlegg, evt. misforståelser) og metakommentering (problemer i kontekst, normer, agenda).

Aktuelle forskningsspørsmål:

- Hvordan har lærerrollen vært ivaretatt og sier datamaterialet noe om innvirkning på studentenes prosess?
- Hvilken rolle mener studentene at læreren bør ha for å bidra til å styrke deres erfaringsutveksling?

#### 2.4.5 Trygghet som forutsetning for læring

Her vises det til Hoels 3 hovedområder for trygghet i forhold til læring i virtuelle omgivelser; trygghet i forhold til det tekniske hjelpemidlet, trygghet i forhold til de andre i gruppa og trygghet i forhold til kommunikasjonssituasjonen.

Aktuelle forskningsspørsmål:

- Hvordan oppfatter studentene rommets og konferansenes utforming, funksjonalitet, "brukervennlighet i rommet", oversiktighet i konferanser og innlegg?
- Hva mener studentene om gruppesammensetningen? I hvilken grad kjente hverandre fra studentmiljøet og hvilken betydning mener studentene det hadde for interaksjonen?
- Hvordan opplevde studentene kommunikasjonssituasjonen. Hva er studentenes erfaringer med å omstille seg fra et korrekt skriftspråk til en skriftlig-muntlig dialog med fokus på kreativ dialog og interaksjon.

#### 2.4.5. Gruppekontrakten og gruppas funksjon

Sorensens Panel-modell legger vekt på aktivitetenes kobling til evaluering/vurdering som grunnlag for å skape deltakelse og engasjement. På grunn av mitt prosjekts karakter har jeg som alternativ til dette tatt sikte på å nedfelle forpliktende normer for deltakelse i en gruppekontrakt. I analysen vil jeg også se på hvordan dette har fungert..

Aktuelle temaer for analyse:

- I hvilken grad har gruppekontraktens kvantitative og kvalitative "krav" blitt fulgt opp av studentene?
- Hva mener studentene om gruppekontraktens betydning?
- Hvordan opplever studentene gruppas funksjon?

## **Kapittel 3: Metode**

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i at jeg er i en trippelrolle i dette prosjektet. Samtidig som jeg skal "forske på" prosjektet har jeg både designet et pedagogisk opplegg og jeg har hatt en rolle

som skolekontakt/veileder for studentene som har deltatt i prosjektet. Målet med prosjektet er å prøve ut et design med tanke på framtidig bruk, jfr. også min problemstilling.

Jeg vil i dette kapitlet forankre mitt prosjekt i en aksjonsforskningstradisjon, drøfte begrunnelsen for dette og skissere hvordan dette får betydning for min analyse. Videre vil jeg redegjøre for mitt datagrunnlag og hvordan jeg vil bruke dette for analyse.

### 3.1 Aksjonsforskning

#### 3.1.1. Aksjonsforskning i historisk perspektiv

Begrepet aksjonsforskning ble først introdusert av Kurt Lewin i 1946. Hans utgangspunkt var at tradisjonell forskning ikke i tilstrekkelig grad bidro til å løse kritiske sosiale problemer. Han lanserte en alternativ tilnærming som vektla at forskeren gjennom deltakelse i det sosiale fellesskapet både skulle bidra til endring av og til å utvikle ny teori og kritisk kunnskap om de sosiale forholdene (Susman & Evered 1978)

Aksjonsforskningen har ulike tradisjoner og "retninger". Det er også ulik vektlegging innenfor de ulike retningene av aksjonsforskningens status, om den betraktes som en alternativ samfunnsvitenskapelig teori (strong version) eller om den først og fremst skal betraktes som en alternativ forskningsstrategi/metode som kan brukes sammen med andre metoder ("weak version") (Peters and Robinson 1984)

Imidlertid peker Peters and Robinson ut 3 felles kjennetegn som forener de ulike retningene innen aksjonsforskningen (ibid s. 121):

- 1) Fokus på et problem/en utfordring som ønskes løst/forbedret,
- 2) Arbeidsprosessen kjennetegnes av gjentakende og sykliske faser som består av kartlegging av fakta, refleksjon og planlegging, strategisk handling og evaluering,
- 3) Fokus på at forskningen gjennomføres som et samarbeid mellom deltakerne.

I mitt prosjekt er fokus på å bruke aksjonsforskning som metode og jeg vil senere vise hvordan jeg vil anvende andre metodetilnærminger i sammenheng med aksjonsforskningsperspektivet

Som tidligere nevnt finnes det mange retninger innenfor aksjonsforskning. Det vil føre for langt å redegjøre for disse her, men jeg vil ta utgangspunkt i tradisjoner som har vært rådende innenfor utdanningsforskning.

#### 3.1.2. 2 hovedformer for design innenfor utdanningsforskning.

Creswell (2008) skiller mellom 2 typiske former for aksjonsforskningsdesign innenfor utdanningsforskning; "Practical action research" og "Participatory action research". **Participatory action research** bruker Creswell som en samlebetegnelse for forskningsdesign som er orientert mot samfunnet og som har som mål å bidra til frigjøring og samfunnsendring. I utdanningsammenhengen skiller den seg fra practical action research ved at *"the focus is on*

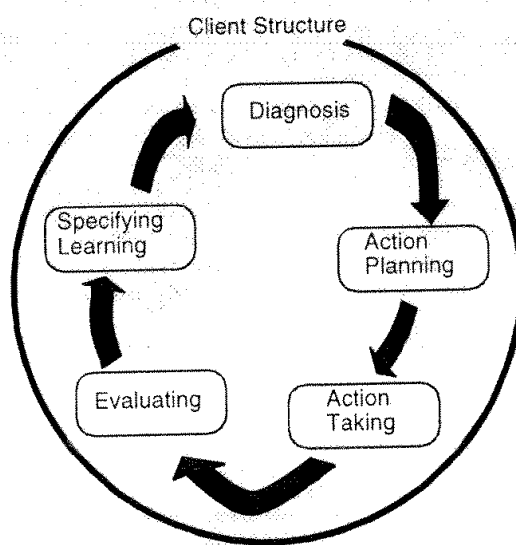
*improving and empowering individuals in schools, systems of education, and school communities.*"(ibid s. 603)

**Practical action research** kjennetegnes derimot av at man arbeider med en spesiell, avgrenset (gjærne lokal) undervisningsproblemstilling som vektlegger forbedring av praksis. Den fokuserer på en helhetlig lærerrolle hvor læreren som forsker også inngår som en vesentlig rolle (ibid). Selv om jeg nok har ambisjoner om at mitt prosjekt skal kunne bidra til metoder som kan brukes ut over egne læregjærning, mener jeg prosjektet passer godt inn i definisjonen av "Practical action research".

Som det framgår av det som er skrevet hittil har jeg vært skolekontakt/lærer for de aktuelle studentene samtidig som jeg her har designet et pedagogisk opplegg som er lokalt forankret og som omhandler min praksis som lærer. Her i masteroppgaven skal jeg "forske" på dette og jeg velger å plassere egen rolle og prosjektet i en praktisk aksjonsforskningstradisjon.

### 3.1.3 Aksjonsforskningsspiralen

Både aksjonsforskningstradisjonen og den kulturhistoriske tradisjonen vektlegger at forskning og utvikling foregår i sirkelformede prosesser der det skapes en interaksjon mellom ulike faser i prosessen. Aksjonsforskningssirkelen framstilles med litt ulik utforming av ulike forfattere. Jeg har valgt å hente sirkelen fra Baskerville & Pries-Heje:



(Fra Baskerville and Pries-Heje 1999 s. 4)

Illustrasjonen fra Baskerville and Pries-Heje framstiller modellen som en 5-trinns modell i sirkel, men den kan forstås som gjentagende sirkler hvor prosjekt og teori stadig utvikles i en prosess som kan foregå i mange runder. Sirkelen som er tegnet rundt og som er omtalt som "Client structure" i modellen forstås jeg som rammebetingelsene for prosjektet og som jeg i kapittel 4 har definert som rammebetingelser på Høgskolen i Lillehammer og i fagplanen for Barnevernspedagogutdanningen.

### 3.1.4 Aksjonsforskningens faser

De 5 fasene i aksjonsforskningsspiralen er altså (med koblinger til mitt prosjekt):

Fase:	Definisjon:	Mitt prosjekt/analyse:
1. Diagnose (diagnosis)	Identifisering av et problem som man ønsker å løse.	I mitt tilfelle har jeg definert problemet til et ønske om å støtte barnevernspedagogstudentenes læring i praksis og til å skape bedre sammenheng mellom praksis og skoleundervisning.
2. Planlegging av tiltak (Action Planning)	Vurdering av ulike handlingsalternativer for å løse problemet – planlegging	Planlegging av design er i stor grad basert på teori samt erfaringer fra studentseminarene i Feed-backforsøket.
3. Implementering (Action taking)	Implementeringsfasen hvor planlagte tiltak settes ut i livet.	Gjennomføring av prosjektet/designet inkludert forberedelser av studentene, utforming av konferansen og aktivitetene osv.
4. Evaluering (Evaluating)	Studere/evaluere erfaringer med tiltaket	I denne fasen er valg av metoder for undersøkelse sentralt. I mitt prosjekt vil jeg som jeg kommer tilbake til bruke fokusere på å kartlegge aktiviteten i konferansene og gjennomføre et gruppeintervju som datamateriale. Videre skal materialet i denne fasen analyseres.
5. Oppsummere erfaringer (Specifying learning)	Oppsummere erfaringer og ny kunnskap utviklet gjennom prosjektet. (enten prosjektet har vært vellykket eller ikke).	Sammenfatning av hovedfunnene i analysen i fase 4, hvilken ny kunnskap kan trekkes ut av erfaringene? Hvilke justeringer er det aktuelt å gjøre hvis prosjektet skal gjennomføres på nytt?

(Baskerville1999)

### 3.1.5 Kritikken mot praktisk aksjonsforskning og rollen som "lærer-forsker"

Praktisk aksjonsforskning har blitt diskutert og kritisert og den er av ulike debattanter blitt kritisert for at det er en uformell form for forskning, at den utføres av forskere uten formell forskerkompetanse, at den fokuserer for mye på det anvendte versus en vitenskapelig orientering, at metodevalg i for stor grad preges av praktikerens mål om å forstå et praktisk problem osv.

På den andre siden hevder sentrale forskere innenfor både aksjonsforskningstradisjonen og den kulturhistoriske tradisjonen at det er både viktig og riktig at lærere forsker på egen praksis.

Postholm har foretatt en gjennomgang og viser blant annet til Stenhouse (1975) som hevder at læreren er den beste forskeren i eget klasserom og McNiff (2002) "som hevder at det er behov for praksisbasert forskning med utgangspunkt i lærerens arbeidsoppgaver, utført av læreren selv". Postholm viser også til Dewey (1929) som har hevdet at hoveddelen av klasseromsforskning bør "bestå av lærers utforskning og forbedring av læringsarbeid". (Postholm 2007 s. 96)

Dette forutsetter imidlertid at læreren systematisk innsamler data som han baserer sine refleksjoner på og at læreren både foretar en kritisk vurdering og foretar en analyse av hva som bør utvikles på en profesjonell måte. I en slik refleksjonsprosess må det også ligge en selvkritisk vurdering, en vurderingsprosess som vil kunne legge grunnlaget for endring i praksis og for personlig framgang i lærerpraksisen (Ibid)

Creswell understreker det samme når han blant annet vektlegger følgende om rollen som lærerforsker:

- *"Teacher-researchers use a systematic approach for reflecting on their practices, meaning that they use identifiable procedures to study their own problems rather than using a random, anything-goes design.*
- *Teacher-researchers will choose an area of focus, determine data-collection techniques, analyze and interpret data, and develop action plans."* (Creswell 2008, s. 600)

I forhold til eget prosjekt understreker dette nødvendigheten av systematisk og reflektert datainnsamling og at jeg i analysen anlegger et selvkritisk perspektiv både på egen rolle som designer, som lærer/veileder og som forsker i prosjektet.

### 3.2 Metoder for datainnhenting

Innenfor en aksjonsforskningstradisjon kan man innhente og analysere data både ut fra kvalitative og kvantitative metoder. (Creswell 2008). I mitt prosjekt vil jeg imidlertid fokusere på kvalitative metoder. Kvalitative metoder er egnet når formålet ikke er å generalisere men hvor fokus er på kunnskapsgenerering (søke forklaringer for å utdype) og eksplorering (utforske et fenomen som er mindre kjent) (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006) . Jeg har jobbet med en liten gruppe studenter og materialet har begrensninger i forhold til å generalisere for alle studenter, men kan bidra til å søke forklaringer og utdype erfaringer som kan danne grunnlag for revidering av mitt design for videre utprøving. Min analyse ender jo da også opp med forslag til endringer i det utprøvde designet for utprøving med en ny gruppe studenter.

Min datakilder er følgende:

1) Aktivitetene i det aktuelle Fronterrommet med særlig fokus på de faktiske aktivitetene i 2 typer konferanser:

- Konferanse for erfaringsutveksling hvor studentene gjennomførte hovedaktiviteten i en periode på 14 uker høsten 2005.



- Metakonferanser hvor studentene 2 ganger (1 etter ca. 4 uker og en etter ca. 8 uker) diskuterte erfaringer med gjennomføringen av prosjektet

2) Gruppeintervju (fokusgruppe) gjennomført i etterkant av praksisperioden i januar 2006

3) Annet materiale som gruppekontrakt og egne notater i forbindelse med blant annet gjennomføring av forberedelsemøte, gruppeintervju etc.

Den kvalitative metodelitteraturen inneholder mange og gode helhetlige prinsipper og oppskrifter for bruk av intervju i forskningssammenheng, også om bruk av gruppeintervju/fokusgruppeintervju. Jeg har hatt vansker med å finne tilsvarende litteratur når det gjelder bruk av aktiviteter i computerkonferanser som datagrunnlag. Jeg velger følgelig å starte med en drøfting av gruppeintervju som metode for så å fokusere på analyseaspektet med arbeidet med data fra konferansene. Dette innebærer også at gruppeintervjuformen får en grundigere drøfting enn konferansene som datagrunnlag.

### 3.2.1. Gruppeintervju

Innenfor metodelitteraturen om gruppeintervju er det begrepet "fokusgruppeintervju" som er mest omtalt og intervjuformen synes å ha en økende popularitet som metode. Metoden har i følge Kamberelis og Dimitriadis (2005) blitt brukt til et bredt spekter av formål gjennom det siste århundret. I sin videste forstand beskriver de fokusgrupper som kollektive samtaler eller gruppeintervjuer og sier videre at "*They can be large or small, directed or non-directed.*" (ibid s. 887)

Dette er en form for gruppeintervju som er definert ved at den fokuserer på et relativt avgrenset tema (Brandt 1996). Jeg oppfatter mitt fokus om å hente ut kunnskap, erfaringer og synspunkter fra studentene som har brukt Fronterromet som et relativt avgrenset prosjekt og velger følgelig å definere dette som en fokusgruppe.

#### Når er gruppeintervju egnet?

Brandt skisserer 3 hovedområder hvor gruppeintervju er særlig egnet: kunnskapsgenerering, eksplorering og intervensjon (Brandt 1996 s. 146). Intervensjon innebærer en hensikt om å få deltakerne med i en endringsprosess med mobiliserende og bevisstgjørende effekt. I forhold til det siste har nok mitt prosjekt begrenset verdi, men fokuset på kunnskapsgenerering og eksplorering samsvarer godt med mitt fokus på å utvikle kunnskap om hvordan en slik aktivitet kan understøtte læringsprosessen i praksis.

Morgan (1988) mener at gruppeintervjuet først og fremst er egnet til å samtale om erfaringer og han understreker at målsettingen med intervjuet ikke må være å komme fram til enighet, men å få fram forskjellige erfaringer hos gruppedeltakerne. (Morgan 1988)

#### Gruppeprosessen er gruppeintervjuets styrke

Nettopp gruppeprosessen som foregår i et gruppeintervju er viktig. Brandt karakteriser gruppeintervjuer som en kollektiv, rasjonell og dynamisk metode og knytter den

vitenskapsteoretisk opp mot det konstruktivistiske paradigmet generelt og symbolsk interaksjonisme spesielt. Hun hevder at gruppeintervjuet i likhet med sosial interaksjonisme bygger på at *“sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker – meningskonstruksjonene er sosial.”* (Brandt 1996 s. 155). Hun hevder videre at den store fordelen med gruppeintervju er gruppedynamikkens effekt.

Poenget med gruppeintervjuene i mitt prosjekt er nettopp å få fram kunnskap og erfaringer hos studentene som har prøvd undervisningsmetoden i praksis. Det konstruktivistiske fokuset samsvarer godt med det teoretiske utgangspunktet for mitt prosjekt som jeg har forankret i et konstruktivistisk (og sosiokulturelt) syn på læring som nettopp legger særlig vekt på at kunnskapen konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst. Samarbeid og interaksjon betraktes som en helt grunnleggende forutsetning for at læring skal skje. Her er det også et samsvar med røttene i aksjonsforskningstradisjon blant annet Levin vektla at forskeren gjennom deltakelse i samhandling med de øvrige deltakerne kunne bidra til utvikling av kritisk perspektiv og ny teori.

#### Gruppeintervjuet – et intervju på deltakernes premisser?

Kamberelis og Dimitriadis (2005) og Brandt (1996) mener at forskermakten reduseres i et gruppeintervju og at dette gir deltakernes språk mulighet til å bli dominerende. Brandt vektlegger at deltakerne i større grad enn i et individuelt intervju gis mulighet til å definere diskusjonen selv. *“De stiller blant annet spørsmål til hverandre, fører samtale med hverandre og tar styringen selv. Det er gruppedeltakerne som har definisjonsmakten, og de kan uttrykke sin forståelse ut fra sine egne kategoriseringer, begreper og språk.”*(ibid s. 158)

Jeg vil knytte dette opp til prinsippene om aksjonsforskning. Som jeg tidligere har nevnt er et av kjennetegnene med aksjonsforskning samarbeidsperspektivet, at forskningen gjennomføres som et samarbeid mellom deltakerne. I og med at mitt prosjekt går over flere år med stadig skiftende studentgrupper er det begrenset i hvilken grad studentene kan trekkes inn i helheten i forskningsarbeidet. Fokusgruppeintervjuene blir slik sett en viktig arena for studentenes medinnflytelse og understreker perspektivet om at fokus i intervjuene må være å få fram studentenes erfaringer, men at de også inviteres inn til å foreslå endringer i opplegget.

Det er en reell fare for at min dobbeltrolle som lærer og forsker i dette prosjektet kan påvirke studentenes svar og vurderinger og at de kan påvirkes i retning av det de tror jeg vil at de skal mene. Denne effekten kan i henhold til Kamberelis og Dimitriadis og Brandts perspektiver som jeg har redegjort for over reduseres ved valg av gruppeintervju framfor individuelle intervju. Jeg har i intervjusituasjonen opplevd utsagn som *“det er kanskje ikke slik det skal være, men for meg var ikke dette så nyttig”*. Dette er nok utsagn som kan forstås slik at studentene er noe reservert for å kritisere opplegget (som jeg har utformet). Men som sitatet også viser har de allikevel uttalt det de har vært kritiske til. I intervjuene kommer studentene fram med punkter de er kritiske til og de kommer med forslag til andre måter å designe det pedagogiske opplegget på. Det er grunn til å tro at gruppeintervjuformen kan ha bidratt til at studentene i større grad fremmer kritiske synspunkter og erfaringer. Dette er m.a.o. vesentlige argumenter for å velge gruppeintervju i det aktuelle prosjektet.

## Strukturering av intervjuene/intervjuguide

Med utgangspunkt i det jeg har skrevet over om valg av gruppeintervju som metode er hensikten med gruppeintervjuene å få fram studentenes erfaringer og kunnskaper med bruk av Fronterrommet og at gruppeprosessen kan bidra til å utvikle kunnskap og bearbeide disse erfaringene.. Dette tilsier valg av en intervjuform som åpner for og vektlegger aktivitet i gruppa og at det er rom for studentenes egen definisjon av problemstillinger.

På denne bakgrunn har jeg valgt en halvstrukturert intervjuform hvor jeg prøver både å være åpen for nye perspektiver hos studentene, men også har definert noen grove temaer i en intervjuguide som er utarbeidet på bakgrunn av mitt teoretiske utgangspunkt/forskningsspørsmål og basert på observasjoner av aktivitetene i konferansene. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men ble brukt som et hjelpemiddel til å sjekke ut at viktige tema ble behandlet (vedlegg 1).

Det ble også vektlagt i forhold til egen moderatorrolle i intervjuet. Jeg prøvde i stor grad å ikke styre for mye og la diskusjonen mellom deltakerne gå av seg selv. Jeg brukte i utgangspunktet relativt åpne spørsmål for å få diskusjonen i gang og fulgte opp med mer konkrete spørsmål bygd på det studentene sa.

Det var nødvendig å skifte tema flere ganger i intervjuene fordi temaet var litt uttømt, men jeg la da vekt på å koble dette til utsagn som hadde kommet tidligere i samtalen. Kvale (1997) skisserer 9 typer intervju spørsmål. Jeg kan ikke ta for meg disse i full bredde, men vil nevne at jeg brukte *oppfølgingsspørsmål* og *direkte spørsmål* for både å bidra til å holde samtalen i gang og for å få utdypinger av det som blir sagt, men også vri diskusjonen i retninger som var viktige i forhold til min intervjuguide. Videre har jeg i intervjuene brukt inngående spørsmål som "kan du si noe mer om det" og jeg har brukt *fortolkende spørsmål* som "du mener altså at..." for å sjekke ut at jeg har forstått det som blir sagt riktig. For å sikre at hele gruppa fikk mulighet til å få fram sine erfaringer, fulgte jeg i flere tilfeller opp diskusjonen med å henvende meg til de som ikke hadde sagt noe med formuleringer som: "har du synspunkter å dette?"

Som det framgår av dette har jeg som moderator hatt en relativt aktiv rolle, men jeg har lagt vekt på å avvente diskusjonen, la studentene fritt beskrive sine erfaringer og lytte på en fordomsfri måte før jeg kom inn med mer konkrete spørsmål. Videre har jeg lagt vekt på å delta i samtalen på en måte som stimulerte til videre dialog. Jeg kan heller ikke utelukke det som noen vil definere som ledende spørsmål. Kvale hevder at ledende spørsmål heller blir brukt for lite enn for mye og hevder at grunnen til at ledende spørsmål har fått så mye oppmerksomhet innen intervjuforskningen kan være en naiv empirisme. Han hevder at det avgjørende spørsmålet er ikke "hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny troverdig og interessant kunnskap." (Kvale 1997).

I metodelitteraturen skisserer man 3 faser i et kvalitativt forskningsintervju som jeg fulgte opp i intervjuet (Johannessen et al. 2006, Kvale 1997). Jeg redegjør her kort for disse og viser for øvrig til vedlagte intervjuguide:

### *Første fase:*

Klargjøre hensikten med intervjuet og legge forholdene til rette for en god samhandling og

diskusjon i gruppen. Studentene hadde på forberedelsesmøte før de påbegynte sin praksisperiode fått en beskrivelse av hensikt med prosjektet og om at jeg ville bruke erfaringene til å skrive masterprosjekt, men dette ble repetert. Jeg orienterte jeg også om at intervjuet ville bli tatt opp på bånd og senere transkribert. (jfr. vedlegg 2) og at deltakelsen var frivillig.

Jeg tok også opp min dobbeltrolle som både lærer og forsker, så at jeg vet at det er fare for at det kan påvirke dem, men oppfordret dem til ikke å la det påvirke. Jeg understreket også at "jeg er oppriktig interessert i å lære av deres erfaringer slik at et eventuelt framtidig prosjekt kan bli bedre." At de skulle prøve å snakke som eksperter, - at de er eksperter på sin egen praksis og sine egne erfaringer.

#### *Andre fase:*

Andre fase er fasen hvor man fokuserer på "kartlegging av de holdninger, erfaringer og synspunkter som finnes blant deltakerne på det emnet som diskuteres" (Johannesen et al. 2006).

Her viser jeg til det som er skrevet over når det gjelder moderatorrolle og intervjuguide som er avgjørende i gjennomføringen i denne fasen. Som nevnt er primærhensikten med *gruppeintervjuet å få fram studentenes erfaringer, meninger og vurderinger om aktiviteten og dens innvirkning på deres læringsprosess*, jfr. forskningsspørsmål i kap. 2.6. som fokuserer på dette. For tema som var planlagt i intervjuguide vises det til vedlagte intervjuguide.

#### *Tredje fase*

Tredje fasen er fasen for å oppsummere de viktigste erfaringene. Her valgte jeg å ta opp en diskusjon om hvilke endringer de ville foreslå i framtidige design.

#### Om analyse fra gruppeintervju

Gruppeintervjuet ble tatt opp på mp3-spiller og senere transkribert. Transkriberingen ble gjennomført med vekt på å få fram meningsinnholdet i intervjuet ut fra deltakernes faktiske utsagn, men muntlige utsagn som øh.. og æ.. og unødvendige innskutte utsagn uten betydning for meningen er utelatt. I analysen av materialet har jeg både hørt igjennom opptaket 3 ganger lest igjennom den transkriberte teksten flere ganger. I definering av kategorier/tema representerte forskningsspørsmålene et viktig utgangspunkt for kategorisering, men jeg var opptatt av å være åpen for andre tema som kom fram i gruppeprosessen. Et eksempel på dette er at studentene i intervjuet framhevet nytten av å kunne reflektere over egen læringsprosess i praksis ved å se tilbake på logger og innlegg i etterkant av praksisperioden. Jeg valgte ut fra dette følgende tema/kategorier: Generell nyttevurdering, skriveprosessen – skrive for å lære, lære av hverandre, gruppa som fellesskap og støtte i læringsprosessen, aktivitet og interaktivitet, aktiviteten i rommet i retrospektiv perspektiv, lærerrolle og teknikken og utforming av rommet.

#### 3.2.2. Om konferansene som data

Konferansene skiller seg fra gruppeintervjuet ved at de ikke er utformet som en forskningsmetode slik gruppeintervjuet er, men er utformet primært som rammer for aktivitet. Min analyse av disse kan forstås som en observasjon hvor jeg til dels er deltaker. Samtidig innebærer konferansenes skriftlighet at de kan analyseres ut fra den faktiske teksten, at man har et materiale som har

mange fellesstrekk med transkriberingen fra et intervju. Dette kan også ha kildekritiske problemstillinger. Levinsen (2005) anfører her at man ikke helt kan stole på at de skriftlige kildene er helt representative fordi studentene også kan føre diskusjoner og dialoger på andre måter, i andre fora. I mitt prosjekt ser jeg et eksempel på dette i at studentene i intervjuet sier at de tok en telefonsamtale når det ble for vanskelig å forklare en situasjon i konferansen.

#### Konferansen for erfaringsutveksling

Imidlertid mener jeg at en analyse av den skriftlige dialogen i konferansene kan være et godt utgangspunkt for å analysere *hvilke aktiviteter og tema som ble diskutert og for å analysere aktivitetsnivå og grad av interaktivitet*. I forhold til forskningsspørsmålene i kap. 2.6. er det særlig dette jeg vil undersøke ved å analysere det skriftlige materialet som finnes i mappen/konferansen for hovedaktiviteten som heter "Erfaringsutveksling." Når det gjelder analyse av interaktivitet finnes det ulike modeller for det. Jeg har her valgt å ta utgangspunkt i en analysemetode som Olga Dysthe (2001a) bruker. Hun refererer til Henri (1995) og skiller mellom 3 kategorier;

- Eksplisitt interaksjon; at innlegget inneholder en spesifikk referanse til en annet budskap, person eller gruppe personer.
- Implisitt interaksjon; tilsvarende som for eksplisitt interaksjon, men referansen er implisitt (framgår av sammenhengen)
- Sjølstendige utsagn; utsagn som innebærer "å få sagt sitt", men uten å forholde seg til andre utsagn eller personer.

(Dysthe 2001a, s 316 + 331)

Videre vil jeg fokusere på å se på omfanget av aktivitet/innlegg og jeg vil undersøke hvilke tema som diskuteres (jfr. erfaringsutveksling og læringstransfer) og jeg vil undersøke i hvilken grad studentene tar i bruk "skrive for seg selv" og "presentasjonsskriving" i sin skriving av logger. Jeg har ikke funnet modeller for å gjennomføre denne type analyse, og vil følgelig basere analysen på egne vurderinger av dette og bruke eksempler fra blogger og innlegg for å underbygge egne vurderinger.

Datamaterialet i konferansen(e) for erfaringsutveksling er svært omfattende. Samtidig er det store praktiske problemer (på grunn av konvertering) med å "hente ut" innleggene i og gjøre disse om til oversiktlige tekster. I arbeidet med disse tekstene har jeg derfor valgt å jobbe i Fronter og dermed ikke kunne bruke Maxqda (som jeg kommer tilbake til). Dette har vært et svært tidkrevende arbeid hvor jeg har lest igjennom alle logger og innlegg 2 ganger. På bakgrunn av første gjennomlesning gjorde jeg meg opp en mening om grove kategorier av tema som jeg kunne sortere data etter. Ved andre gjennomlesning noterte jeg systematisk ut fra disse temaene/kategoriene og noterte også utsagn fra temaer og logger som kunne brukes for å underbygge egne vurderinger i analysekapitlet. I dette arbeidet var forskningsspørsmålene i kap. 2.6 et viktig bakteppe for å definere kategorier, men jeg var også opptatt av å se etter andre tema som kunne avledes ut fra det som faktisk foregikk. Ut fra denne prosessen valgte jeg ut følgende kategorier/tema for analyse fra konferansen for erfaringsutveksling: Innhold/tema i dialogene, aktivitet og interaktivitet og lærerrolle.

## Metakonferanser

Jeg vil også analysere 2 metakonferanser hvor studentene etter ca. 4 uker og etter ca. 8 uker diskuterte erfaringer med gjennomføringen av prosjektet. Disse var utformet for at studentene skulle bringe inn synspunkter og erfaringer om virksomheten i rommet. Temamessig har disse derfor samme fokus som i intervjuet; å fokusere på studentenes erfaringer, meninger og vurderinger (jfr. forskningsspørsmål i kap. 2.6). Ulikheten er at metakonferansene fokuserer på erfaringer underveis i prosessen i motsetning til gruppeintervjuet som ble gjennomført i etterkant. Disse konferansene er relativt begrenset i omfang og temamessig oversiktlige. Disse ble derfor "hentet ut" fra Fronter og ble lagt inn i Maxqda for koding ved hjelp av dette datavektøyet. Her ble følgende kategorier/tema valgt ut fra gjennomlesning valgt ut for analyse: Aktivitetene og nyttevurdering og aktivitet og interaktivitet.

### 3.3. Sammenfatning og kobling til en helhetlig modell for analyse

I gjennomgangen av arbeidet med mine datakilder har jeg vært inne på viktige aspekter med forknings- og analyseprosessen. Jeg skal nå sammenfatte og supplere dette. Jeg har da tatt utgangspunkt i en mye brukt metode for analyse av kvalitative data som Johannesen et al (2006) kaller for "Analyse av meningsinnhold". De skisserer 6 trinn i denne prosessen:

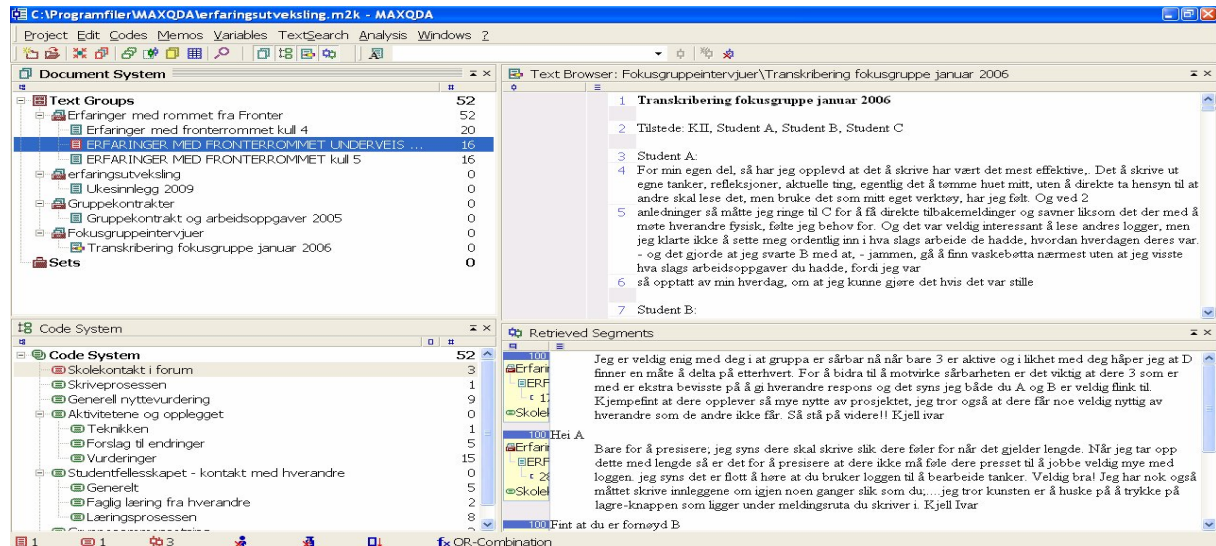
1. Dataene samles inn og gjøres til tekster (eks. feltnotater eller intervjuutskrifter)
2. Tekstene gis koder som er teoretisk utledet (deduksjon) eller som kommer fram i datamaterialet (induksjon)
3. Koder klassifiseres i kategorier eller temaer
4. Datamaterialet sorteres etter disse kategoriene for avdekke liknende utsagn, mønstre, sammenhenger og fellestrekk eller forskjeller
5. Det sorterte datamaterialet undersøkes for å identifisere mønstre eller prosesser
6. Identifiserte mønstre vurderes i lys av eksisterende forskning og teorier.

Her har jeg allerede redegjort for viktige elementer i forhold til hvordan datamaterialet er samlet og er gjort om til analyserbare enheter (1). Videre har jeg redegjort for at jeg har brukt en kombinasjon og deduksjon og induksjon for å definere koder. Kodene er klassifisert i kategorier og temaer som er skissert i gjennomgangen for de 3 datakildene (3). Datamaterialet er i analysekapitlet sortert etter de samme kategorier, men kategoriene varierer noe ut fra at ulike hovedtema har ulikt fokus i ulike deler av datamaterialet (4). I mitt analysekapittel vil jeg i kap. 4.6. bruke oppsummeringen av teorigrunnlag med aktuelle forskningsspørsmål i 2.6. som kategorier for å identifisere felles mønstre og å vurdere disse i lys av forskning og teorier (5 og 6).

### 3.4. Datahjelpemiddel til koding og analyse - Maxqda

Som det framgår av gjennomgangen har jeg brukt et datahjelpemiddel i arbeidet med å kode transkripsjonen fra gruppeintervjuet og fra Metakonferansene. Nedenfor finnes en skjermdump av programmet. NB!!! Skjermdumpen er ikke representativ for hvilket datamateriale som ble brukt

etc. Den er tatt tidlig og på et tidspunkt da jeg var i fasen for eksperimentering. Jeg hadde planlagt å ta en ny skjermdump før innlevering, men på grunn av datasammenbrudd i slutfasen har jeg mistet hele programmet med innhold (etter at jeg var ferdig med å skrive analysen). Bildet viser imidlertid programmets hovedfunksjoner med en inndeling i 4 felt.



I venstre øvre felt finner vi "Document system" hvor man kan laste opp datamaterialet man vil analysere. I mitt tilfelle var dette en utskrift av dialogen i metakonferansene og transkribering av gruppeintervju. I øvre høyre hjørne finner vi "Text browser" hvor man kan åpne et av dokumentene for lesing eller for koding. Nederst til venstre finner vi "Code system" hvor man definerer de kodene/kategoriene man vil bruke med mulighet for underkategorier. Kodingen foregår på en enkelt måte ved at man merker tekst i "Text browser" og så bruker musefunksjoner i "Code system" for å definere hvilken eller hvilke av kodene teksten skal tildeles. I feltet nedrest til høyre finner vi "Retrieved segments" som er feltet hvor man kan hente fram data fra en eller flere valgte kategorier i "Code system" og samtidig velge om man vil hente dem fram fra en eller flere dokumenter i "Document system". Bruken av programmet var nyttig i mitt arbeid med koding og kategorisering. Imidlertid erfarte jeg utfordringene med å kode særlig transkripsjonen fra gruppeintervjuet. I et utsagn fra studentene kan det ligge innhold som kan defineres i flere kategorier. Selv om et utsagn kan defineres i flere kategorier gjorde dette det nødvendig med et relativt omfattende etterarbeid. For meg var programmet nyttig i forhold til en sortering av materialet i grove kategorier, mens jeg valgte å jobbe med mer detaljert sortering i tekstdokumentene jeg kunne hente ut fra "retrieved segments".

### 3.5.Om egen rolle og datamaterialets troverdighet.

Jeg har med referanse til Postholm (2007) og Creswell (2008) understreket at min trippelrolle som både designer, lærer og forsker i dette prosjektet stiller krav til systematisk og reflektert datainnsamling og at jeg i analysen anlegger et selvkritisk perspektiv på mine roller. Videre at det stiller krav om identifiserbare prosedyrer og at dette gjøres på en måte som synliggjør grunnlaget for de vurderinger som gjøres. Jeg mener at jeg i dette kapitlet har synliggjort metoder for datainnhenting og også skissert hvordan jeg vil arbeide med disse. Samtidig vil jeg i det konkrete

analysearbeidet anlegge et selvkritisk perspektiv og vektlegge en presentasjon av sitater fra tekstene for å sansynliggjøre mine vurderinger.

Videre har jeg valgt gruppeintervju som intervjumetode og jeg har med henvisning til Kamberelis og Dimitriadis (2005) og Brandt (1996) argumentert for at dette metodevalget kan bidra til et intervju som i større grad er på deltakernes premisser. Jeg har også vist til at jeg i intervjuet har understreket at jeg ønsker å få kritiske synspunkter fra studentene.

Validitet (troverdighet) i kvalitative studier dreier seg om *“i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten”* (Johannesen et al. 2006 s. 1999). Johannesen et al. viser til 2 teknikker som øker sannsynlighet for å frambringe troverdige resultater. “Vedvarende observasjon” innebærer å investere nok tid til å bli tilstrekkelig kjent med gjenstandsfelt og problemstilling og til å bygge opp tillit (ibid). “Metodetriangulering” er den andre teknikken dette handler om å bruke ulike metoder i kombinasjon og at det å sammenholde fra flere metoder kan bidra til å øke troverdigheten i forskningsfunn. Min rolle i dette prosjektet bør kunne kategoriseres som “vedvarende observasjon” og jeg har brukt ulike metoder og sammenholdt funn fra disse.

Dette oppveier ikke for at dette prosjektet er et kvalitativt prosjekt som i stor grad er preget av min deltakelse. En annen svakhet med datamaterialet er at informantene er få (3 studenter) og at det er grunn til å spørre om deres virksomhet og holdninger er representative for f.eks, de andre studentene ved avdelingen. Imidlertid viser jeg til aksjonsforsknings sirkelen som er ment å fortsette i nye sirkler. For meg er utgangspunktet å høste erfaringer med et design som etter dette prosjektet kan revideres for ny utprøving. I en slik sammenheng blir forskningsfunn nyttig informasjon som kan danne grunnlag for egen refleksjon over videre utforming. (jfr. Kap. 4.6)

## **Kapittel 4: Aksjonsforskningsprosess og analyse**

### 4.0. Innledning

I dette kapitlet vil jeg (jfr. metodekapittel) ta utgangspunkt i den sykliske aksjonsforsknings sirkelens 5 faser (diagnose, planlegging av tiltak, implementering/gjennomføring, evaluering og erfaringsoppsummering). Men aller først vil jeg med referanse til Baskerville & Pries-Hejes aksjonsforsknings sirkel og deres begrep “Client structure” (Baskerville & Pries-Heje 1999) se på de rammene som mitt prosjekt må foregå innefor. Disse rammene er særlig knyttet til den aktuelle utdanningens mål og organisering og i de ressursmessige rammebetingelsene som høgskolen har trukket opp for studenter og lærere i forbindelse med praksis. Jeg har i den følgende beskrivelsen av Barneverns pedagogutdanningen tatt utgangspunkt i Fagplan for barneverns pedagogutdanningen 2001 som gjaldt for det aktuelle studentkullet i mitt prosjekt.

### 4.1 Om rammer (client structure) for prosjektet

Det er et viktig utgangspunkt for meg at design av utdanning alltid må ta utgangspunkt i den konkrete utdanning det gjelder, og i brukernes (studentenes) bakgrunn og behov. Arbeidsformene



og dermed designet (herunder bruk av IKT) som det legges opp til å bruke, må tilpasses og utvelges ut fra både hensynet til de læringsmål som skal oppnås og til målgruppas evne og motivasjon til å ta arbeidsformene i bruk. Videre må en ta hensyn til de rammebetingelser som gjelder for lærerens rolle, da dette legger klare føringer for lærerens involvering i prosjektet.

#### 4.1.2. Barnevernspedagogutdanningen – mål og innhold

Bachelor i Barnevern (fra nå av omtalt som Barnevernspedagogutdanningen) er en 3-årig yrkesrettet profesjonsutdanning som har et særlig fokus på kvalifisering til sosialpedagogisk arbeid med barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker og med deres familier. Utdanningen er en nasjonal utdanning som tilbys ved mange høgskoler i Norge. Jeg ta her utgangspunkt i fagplanen (Fagplan, 2001) som gjaldt for den aktuelle utdanningen. Av plasshensyn vil jeg her bare redegjøre for sentrale trekk ved utdanningen som har betydning for mitt design, men vedlegger fagplanen som vedlegg til sensorene for en grundigere beskrivelse.

Barnevernspedagogutdanningen kvalifiserer til arbeid med mennesker, og utvikling av holdninger og ferdigheter har følgelig en sentral plass i målsettingen i tillegg til kunnskapsutvikling. Videre har evne til samhandling/samarbeid og kritisk refleksjon samt utvikling av personlige egenskaper en sentral plass i målformuleringen for utdanningen (ibid s 8).

Utdanningen er lagt opp med en kombinasjon av undervisning på høgskolen og praksisperioder på praksisplasser som er relevant for det framtidige yrkesfeltet. Når det gjelder arbeidsformer sier fagplanen (ibid s. 9) bl.a. dette: "Arbeidsformene i studiet er svært varierte og veksler mellom forelesninger, ferdighetstrening, praksis, seminarer, gruppearbeid, oppgaveskriving osv." Her ser vi at "praksisorienterte" arbeidsformer som ferdighetstrening også har en plass i studiet. Fagplanen vektlegger også prinsippet om studentenes ansvar for egen læring og ikke minst gruppearbeid og samarbeidslæring har en sentral plass i studiet. Det siste legitimeres både som læringsform og i at samarbeidsferdigheter er viktige i den framtidige yrkesutøvelsen (ibid). Dette innebærer at studentene i mitt prosjekt har lang erfaring med samarbeid tidligere studiet.

Jeg har i teorikapitlet definert barnevernspedagogutdanningen som en institusjonalisert læringsbane og vi ser her at studentene deltar i en rekke praksisfelleskap eller handlingskontekster som de beveger seg i mellom og at samarbeidslæring er fokusert i studiet. Mitt fokus i denne oppgaven er på praksisperiodene og forholdet mellom praksisperiodene og det øvrige studiet og fokuset på erfaringsutveksling parallelt med praksis er godt i samsvar med studiets fokus på samarbeidslæring.

#### 4.1.3. Praksis i barnevernspedagogutdanningen

Praksis i studiet foregår i 2 perioder. Den første i 1. studieår er en kort observasjonspraksis, mens praksisperioden som er lagt til 3. studieår (5.semester) er på ca 4 måneder. Studentene møter her sitt fremtidige arbeidsfelt og står under veiledning av en praksisveileder som er ansatt på praksisstedet. Som nevnt innledningsvis er studentene i denne perioden spredd over et stort geografisk område og mulighetene for å møtes fysisk er svært begrenset.

Fagplanen sier følgende om praksisperioden:

*Denne praksisperioden vil være lagt til alle virksomhetsområder som barnevernspedagogen arbeider innenfor. Målsettingen med praksisperioden er at studentene skal knytte sammen teori og praktiske ferdigheter gjennom å anvende det de har lært i ulike praksissituasjoner og overfor brukerne. Erfaringer fra praksis vil også være viktig i arbeidet med hovedtemaene som kommer etter praksis i 3. studieår (Fagplan, 2001).*

Her ser vi relevansen av transferperspektivet jeg har anlagt ved at målsettingen er at studentene skal knytte sammen teori og ferdigheter. Videre fokuseres det på at studentene skal delta i direkte arbeid overfor brukerne som underbygger at de (for første gang) skal inn i krevende roller som innebærer krevende læreprosesser (jfr. perspektivene om legitim perifer deltakelse).

I fagplanen er det lagt opp til at det skal arrangeres for- og etterpraksisseminarer og studentene skal skrive en individuell praksisoppgave. Praksisperioden (studentens funksjon i praksis) blir vurdert til godkjent/ikke godkjent i henhold til et eget reglement. Videre må praksisoppgaven være godkjent for at studenten skal kunne gå opp til avsluttende eksamen.

Studentene skal få tildelt en praksisveileder (fagansatt på praksisstedet) som skal være studentens primære kontaktperson på praksisstedet og som skal tilby studenten ukentlig veiledning. Videre får studentene oppnevnt en skolekontakt som er av lærerne ved studiet.

Det er videre i reglementer for praksisperioden lagt opp til flere aktiviteter for å strukturere og styrke læringen i praksis:

- Studentene skal i løpet av de 3 første ukene utarbeide en læringskontrakt i samarbeid med praksisveileder hvor fokus særlig er på å utvikle læringsmål for studenten og finne fram til realistiske oppgaver.
- Det gjennomføres en midtveisevaluering midt i praksisperioden hvor skolekontakt (i dette tilfelle undertegnede) besøker studenten på praksisstedet og avholder et evalueringsmøte sammen med student og praksisveileder.
- Studentene skal skrive en praksisoppgave på bakgrunn av konkrete erfaringer de har gjort seg på praksisstedet. Første del av oppgaven skal leveres inn til skolekontakt før praksisperiodens avslutning, men oppgaven slutføres (med tilbud om veiledning fra skolekontakt) etter praksisperiodens avslutning.
- Studentene skal skrive logger; daglogg, ukeslogg og månedslogg som skal bygge på hverandre og hvor ukeslogg skal være forberedelse til veiledning med praksisveileder og månedsloggene skal brukes til å reflektere over egen læringsprosess (metaperspektiv) de siste 4 ukene. Dette er formulert som et krav til hver enkelt student i reglementet for praksis, men det understrekes at dette er personlige dokumenter som de ikke er forpliktet til å vise til andre. Høgskolen har følgelig ingen innleveringsplikt på disse og heller ikke mulighet til å sjekke om disse blir skrevet.

Som det framgår av dette er det lagt opp til en rekke arbeidsoppgaver i forbindelse med praksis. Mitt prosjekt ble gjennomført som et spesielt og ekstra tilbud til de studentene som jeg var skolekontakt for. Som jeg vil komme tilbake til er det viktig å ta hensyn til dette og at aktiviteten i rommet i størst mulig grad må integreres i forhold til disse aktivitetene.

Skolekontaktens/lærers rolle er i tillegg til å være en tilgjengelig kontaktperson ved behov å godkjenne lærekontrakt, besøke student/praksissted 1 gang midt i perioden for å oppsummere og veilede på læreprosessen, vurdere og evaluere studentens gjennomføring av praksis i samråd med praksisveileder og å veilede og evaluere en praksisoppgave studentene skal utarbeide. Til dette arbeidet er det satt av ca. 10 timer pr. student. Når det i tillegg er slik at studentene er spredd på praksisplasser over et til dels stort område og at dette medfører reisetid er det klart at denne timerammen setter klare begrensninger for deltakelse i prosessene som foregår i det virtuelle rommet.

#### 4.1.4. Hvem er studentene?

Barnevernspedagogutdanningen er som de fleste andre profesjonsutdanningene i helse og sosialsektoren svært kvinnedominert. I NSDs database for høyere utdanning i Norge (DBH) finner vi ikke spesifikke tall for det aktuelle kullet ved barnevernspedagogutdanningen, men samlet kjønnsfordeling ved opptaket i 2003 for sosialfagutdanningene (barnevernspedagog- + sosionomutdanning) var en kvinneandel på 84,2 %.

Samtidig er ca. 85 % av studentene mellom 18 og 22 år ved opptak og at mange begynte på utdanningen direkte fra videregående skole. DBH samler ikke inn data om studentenes yrkeserfaring eller tidligere utdanning. Ut fra alderssammensetning og egen kjennskap til studentene vet vi at svært få av studentene har arbeidserfaring fra relevante arbeidsfelt. Dette indikerer at praksisperiodene og særlig Praksis 2 er studentenes første med utfordringene i sitt framtidige arbeidsfelt.

Studentene har i de 2 første studieårene av barnevernspedagogutdanningen blitt kjent med høgskolens *learning management system* (LMS) som heter Fronter. I følge studieleder ved utdanningen har bruken av dette systemet fortrinnsvis vært knyttet til generell informasjons- og læremiddeluthenting. Studentene på barnevernspedagogutdanningen har ikke, eller i svært liten grad, erfaring med å anvende diskusjonsforum eller andre elektroniske kommunikasjonsverktøy til erfaringsutveksling og kommunikasjon over faglige problemstillinger. Dette må reflekteres i det konkrete designet at det virtuelle rommet.

#### 4.2 Diagnose/problemformulering

Både blant studenter, på praksisplassene og blant de ansatte på høgskolen er det en utbredt oppfatning at det er krevende å skape god sammenheng mellom undervisningsperiodene inne på høgskolen og praksisperiodene. Videre viser erfaringene fra Kryssildprosjektets studentseminarer (F2F) at studentene opplever at læringsprosessen i praksis er krevende og at de har stor nytte av å utveksle erfaringer om denne læringsprosessen. De oppsummerer blant annet at det var positivt å ha en *"Fri sone" hvor man kunne utveksle erfaringer med andre studenter* og at det var *"Fint å dele problemer og frustrasjoner"*

Problemstillingen tar på denne bakgrunn utgangspunkt i en antagelse om at studenter i praksisperioden i sin profesjonsutdanning opplever nytte av kontakt med medstudenter og at dette kan bidra til å styrke læringsutbyttet i praksis.

Mitt utgangspunkt for prosjektets design har vært å undersøke om det er mulig å oppnå de samme positive effektene ved å tilrettelegge for erfaringsutveksling i et virtuelt rom.

Problemstillingen formuleres på følgende måte: "Hvordan bør et pedagogisk opplegg med bruk av computerkonferanse designes for å fremme barnevernpedagogstudenters utveksling av erfaringer fra praksis?"

#### 4.3 Planleggingsfasen

Aksjonsforsknings sirkelens faser er ikke ment å slavisk måtte ses på som rekkefølgebestemt. Jeg forstår denne slik at man kan bevege seg fram og tilbake mellom disse etter behov. For meg er dette særlig tilfelle mellom planleggings- og gjennomføringsfasen, bl.a. fordi planlegging skjer både før og underveis i gjennomføringen. Som jeg skal komme tilbake til så er dette tilfelle i min samarbeidsprosess med studentene. Jeg velger derfor å presentere det planlagte designet i dette kapitlet for så å utdype forhold som ble utformet i samarbeid med studentene i kap. 4.4.

Som jeg var inne på i innledningen skrev jeg i Prosjekt A i MIL- studiet en oppgave sammen med 2 andre studenter basert på empiri fra Kryssildprosjektet og forskning fra CSCL tradisjonen som ble et slags forprosjekt til mitt nåværende prosjekt og som endte opp med en skisse til viktige prinsipper for et design tilsvarende det jeg nå har gjennomført. Dette arbeidet har representert et viktig bakteppe for mitt videre arbeid med prosjektet, men både teorigrunnlag og design har blitt endret i min videre prosess.

Videre er jo som nevnt tidligere Kryssildprosjektets Feedback-forsøk en viktig bakgrunn for fokus på aktiviteten (erfaringsutveksling) og for å fokusere på erfaringsutveksling både i forhold til læringsprosessen og i forhold til faglige erfaringer/problemstillinger.

##### 4.3.1. Deltakelse, samarbeid og interaksjon

Jeg skisserer i kap. 2.3. et teorigrunnlag for designet som er en tilpasning av Sorensens (2003) Panel-modell. Sorensen vektlegger det å skape interaksjon mellom studenter med referanse til Wengers prinsipp om "participation" og hun vektlegger at prosessen må være studentsentrert med fokus på samarbeid og interaksjon (2003). I denne sammenheng blir det å skape motivasjon for deltakelse viktig og dermed blir det også viktig å fokusere på aktiviteter som studentene opplever som nyttige. På bakgrunn av erfaringene fra Feedback-prosjektet er erfaringsutveksling planlagt som den primære aktiviteten. Sorensen legger vekt på å koble vurdering/evaluering sammen med aktivitetene for å sikre deltakelse og interaktivitet. Som jeg har redegjort for tidligere blir praksis i utdanningen evaluert ut fra felles retningslinjer for alle studentene. Siden mitt prosjekt er et forsøk med en liten gruppe studenter, har det ikke vært aktuelt å koble aktivitetene i rommet til vurdering og evaluering. Som et alternativ til dette har jeg i stedet vektlagt å utarbeide regler for deltakelse og interaktivitet i en gruppekontrakt som studentene var med på å utforme.

##### 4.3.2. Frivillig rekruttering

Motivasjonsaspektet var også avgjørende for at jeg valgte å rekruttere studenter ut fra frivillighet. Undertegnede deltok på et informasjonsmøte for hele kullet og presenterte både bakgrunn, målsetting og hva deltakelsen ville gå ut på. For å bidra til sikre et felles engasjement og at

aktivitetene ble meningsfulle for deltakerne valgte jeg å avgrense deltakelsen til studenter som skulle i praksis på institusjoner for barn og unge (bredden i praksisplasser er stor og problemstillingene kan til dels ha et annet fokus på institusjoner enn for eksempel i barneverntjenesten i en kommune). Studenter med denne type praksis ble invitert til å melde interesse for å delta.

#### 4.3.3. Informasjon, forberedelser og involvering av studentene

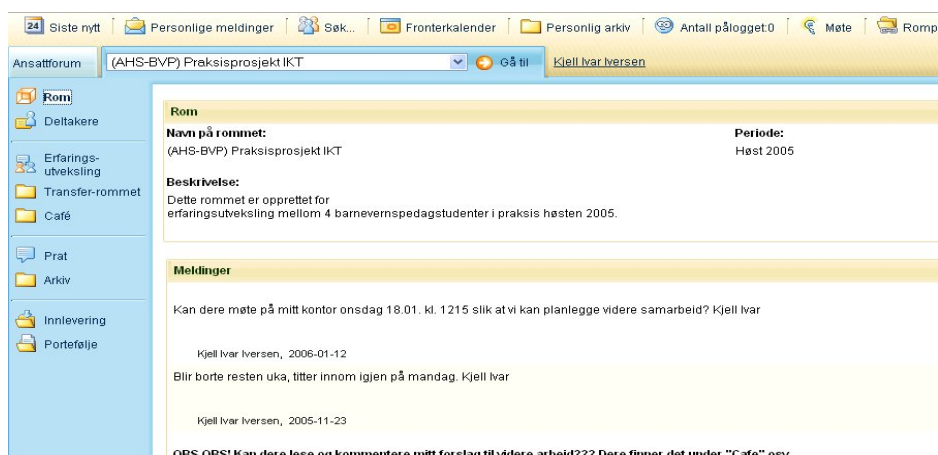
Videre planla jeg et informasjons- og forberedelsesmøte for de aktuelle studentene hvor jeg ville vektlegge "å bli kjent" både for undertegnede og studentene, redegjøre for teori og tankegang bak læringspotensialet i å delta i prosjektet, forberede og trene studentene på funksjonaliteten i rom og konferanser og forberede og trene studentene på de kommunikative mulighetene og utfordringene som ligger i virtuell kommunikasjon. Her henviser jeg til kap. 2.3 og Hoels (2002, 2003) prinsipper om å skape trygghet i forholdet til det tekniske hjelpemidlet, til de andre i gruppa og i forhold til kommunikasjonssituasjonen. Jeg planla også å invitere studentene til en diskusjon om valg av aktiviteter (jfr. rammebetingelsene og kobling til andre aktiviteter i praksis) og ikke minst til en diskusjon om normer og regler for deltakelse i rommet. Dette skulle nedfelles i en gruppekontrakt og involvering i innholdet var ment å bidra til å styrke studentenes eierskap til denne.

#### 4.3.4 Utforming av rommet – designe logiske strukturer

Videre har jeg lagt vekt på å "designe logiske strukturer" (Sorensen 2003) ved å bruke et rom i Fronter som studentene er kjent med fra før, tydeliggjøre hvem rommet og tilrettelegge for at studentene kan finne mest mulig av det de trenger for å gjennomføre praksis i rommet. Jeg har videre lagt vekt på å lage en enkel og oversiktlig struktur, herunder finne fram til navn og benevnelser på rom og mapper som gir klare indikasjoner på hva de inneholder og hvilken aktivitet som skal foregå der.

Fronter opererer med "rom" som metafor for et område som er utformet for en enhet, for eksempel et studium, et årskull, et emne/modul eller et spesielt prosjekt som i mitt tilfelle.

Rommet for mine barnvernspedagogstudenter fikk følgende utforming:



The screenshot shows a web browser window with a toolbar at the top containing icons for 'Siste nytt', 'Personlige meldinger', 'Søk...', 'Fronterkalender', 'Personlig arkiv', 'Antall pålogget: 0', 'Møte', and 'Rompl'. Below the toolbar is a navigation bar with 'Ansattforum', a dropdown menu showing '(AHS-BVP) Praksisprosjekt IKT', and a 'Gå til' button with the name 'Kjell Ivar Iversen'. On the left side, there is a vertical menu with icons and labels: 'Rom', 'Deltakere', 'Erfaringsutveksling', 'Transfer-rommet', 'Café', 'Prat', 'Arkiv', 'Innlevering', and 'Portefølje'. The main content area is titled 'Rom' and contains the following information:

Navn på rommet:	Periode:
(AHS-BVP) Praksisprosjekt IKT	Høst 2005

**Beskrivelse:**  
Dette rommet er opprettet for erfaringsutveksling mellom 4 barnvernspedagogstudenter i praksis høsten 2005.

**Meldinger**

Kan dere møte på mitt kontor onsdag 18.01. kl. 1215 slik at vi kan planlegge videre samarbeid? Kjell Ivar

Kjell Ivar Iversen, 2006-01-12

Blir borte resten uka, titter innom igjen på mandag. Kjell Ivar

Kjell Ivar Iversen, 2005-11-23

OBS OBS! Kan dere lese og kommentere mitt forslag til videre arbeid??? Dere finner det under "Cafe" osv.-

Dette er åpningssiden når man åpner det aktuelle rommet i rullegardinmenyen øverst til venstre. I

åpningsrommet er det fokus på navn på rommet som jeg valgte å kalle "Praksisprosjekt IKT", hvem rommet er for og for hvilken periode det er i bruk. Videre er det en sentral og godt synlig **Meldingsfunksjon** som bare kan brukes av lærer og som har til hensikt å få fram viktige meldinger. Som det framgår av bildet har jeg brukt dette rommet til bla. å ta initiativ til møter med studentene, meldinger om egen tilstedeværelse/fravær og til å gi beskjed om at jeg har lagt ut forslag som de skal vurdere et annet sted i rommet.

Mapestrukturen til venstre angir mapper som studentene kan bruke. Disse kan både inneholde dokumenter, konferanse/diskusjonsforum etc. Jeg skal her gi en kort gjennomgang av de forskjellige mappene. Mappen **Deltakere** inneholder kontaktinformasjon med navn på studentene som deltar og skolekontakt med e-mail-adresser og telefonnummer. Mappen **Erfaringsutveksling** inneholder konferanser hvor primæraktiviteten erfaringsutveksling skal foregå. Mappen **Transferrommet** inneholder det samme og var planlagt brukt i slutten av praksisperioden (se gjennomføring). **Cafe-mappen** inneholder også konferanser og ble brukt både til å gi beskjeder av gruppemedlemmene, til metakonferanser og til sosial/uformell kontakt mellom studentene. Videre ligger det en **Chat/pratefunksjon** som ikke ble brukt organisert i designet, men som var tilgjengelig for studentene ved behov. Mappen **Arkiv** ble brukt til å laste opp dokumenter som studentene hadde bruk for i praksis som mal for læringskontrakt, retningslinjer for praksisoppgave og logger og ikke minst gruppekontrakten. I tillegg ble dette rommet brukt av studentene til å laste opp dokumenter som de ønsket å dele med hverandre og/eller som belyste forhold de tok opp i loggene. Mappen **Innlevering** ligger som standard i Fronterrommene, men ble ikke brukt i mitt design. Mappen **Portefølje** inneholder Fronters muligheter for å ta ut statistikk og er ikke verken synlig eller tilgjengelig for studentene (bare lærer). Denne statistikken har ikke vært tilgjengelig for meg, jeg har i ettertid fått kjennskap til at denne bortfaller når studentene meldes ut av Frontersystemet ved studieslutt.

Designet og aktivitetene ble i stor grad planlagt å fokusere på mappen for erfaringsutveksling og transferrommet i tillegg til Cafe-mappens funksjon i forhold til beskjedfunksjoner og metakonferanser. Mer konkret om dette kommer i kap. 4.4.

#### 4.3.5. Bruk av roller og skriftspråk som støtte for læringsprosesser

Sorensen (2003) vektlegger å bruke forskjellige roller for å skape identifikasjon i forhold til forventet kommunikativ deltakelse og tilstedeværelse i interaksjonen. I mitt design er dette vektlagt ved at gruppekontrakten skisserer at alle studentene skal skrive ukeslogger og gjennom dette innlede til diskusjoner i gruppa. På samme måte er det skissert i designet hvordan de skal være respondenter og gi hverandre feed-back på ukesloggene.

Videre vektlegger Sorensens Panel-modell "å operasjonalisere den refleksive side av det virtuelle univers og læringsverdien av å bruke skriftspråket både for å støtte (selv)refleksjonsprosesser og å bruke skrivning som en teknologi for tenking". (ibid s. 26). Valget av diskusjonsforum med diskusjonstråder som gir god oversikt over diskusjonen med hoved- og svarinnlegg er en oppfølging av dette. Videre vektlegges det i designet å bevisstgjøre studentene på skriveprosessens muligheter både i forhold til "tenkeskriving" og "presentasjonsskriving" (Dysthe

et al. 2000). Bevisstgjøring av studentene på mulighetene og utfordringer med skriftspråket er et prioritert tema i forberedelsesmøtet.

#### 4.4. Gjennomføring og implementering

##### 4.4.1 Gruppesammensetning

6 studenter meldte seg som interesserte deltakere etter felles informasjonsmøte og dette var det ønskede antallet ut fra en vurdering av hensiktsmessig gruppestørrelse i forkant. 1 av disse var mann.. Alle 6 studentene deltok i forberedelsesmøtet, men 2 av studentene trakk seg fra praksis (og søkte permisjon fra barnevernspedagogutdanningen) i løpet av de 2 første ukene. En 3. student falt ut av praksis etter ca. 2/3 av praksisperioden. Det store frafallet er ikke representativt for det generelle frafallet av studenter i praksis, men skyldtes ulike forhold hos den enkelte person (hadde ikke sammenheng med deltakelse i mitt prosjekt). Dette var imidlertid svært uheldig og hadde innvirkning på omfanget av aktivitet i det virtuelle rommet.

##### 4.4.2. Forberedelsesmøtet

Møtet ble gjennomført på høgskolen over 4 timer og i henhold til intensjonene i kap. 4.3. Det ble gjennomført på en datasal for at alle studentene skulle ha tilgang til PC for teste ut funksjonaliteten i rommet. Møtet besto av følgende aktiviteter/tema:

- Bli-kjent-runde hvor fokus ble på at undertegnede skulle bli kjent med studentene og vice versa. Studentene ga uttrykk for at de kjente hverandre godt og flere av dem hadde hatt et omfattende samarbeid tidligere i studiet.
- Uttesting av rommets funksjonalitet og utprøving av diskusjon i testkonferanse med tema "Forventninger til praksis." Dette skapte stor aktivitet og studentene fikk prøvd ut funksjonaliteten for asynkron diskusjon med diskusjonstråder i en konferanse i Fronter. Vi prøvde også ut rolleskift med at studentene skiftet på å legge ut hovedinnlegg og å respondere på hovedinnleggene.
- Undertegnede innledet til diskusjon om bakgrunnen for prosjektet (jfr. Kryssildprosjektet), læringspotensialet i å "skrive for å lære" og om utfordringer med samarbeidslæring på nett. I forhold til det siste la jeg særlig vekt på erfaringer fra CSCL-tradisjonen i forhold til hva som skal til for at kommunikasjon på nett skal fungere, om skriving for dialog på nett vs. å skrive formelt i oppgaver osv. Videre om viktigheten av at man er enig om normer for deltakelse for å skape forutsigbarhet om hva som forventes av innsats fra gruppa. Dette resulterte i en god diskusjon om hvilke aktiviteter vi skulle velge og om innholdet i en gruppekontrakt. Diskusjonen ble naturlig nok preget av at studentene ikke hadde erfaring fra nettbasert samarbeid, men erfaringene med å teste ut et diskusjonsforum ble brukt til å diskutere skriveformen etc. Undertegnede hadde naturligvis forberedt punkter som burde tas stilling til, men allikevel fikk vi en bra drøfting av problematikken hvor studentene viste stort engasjement

Både arbeidsoppgaver/aktiviteter og normer for kommunikatív atferd ble nedfelt i dokumentet "Endelig gruppekontrakt og arbeidsoppgaver" (se vedlegg). Undertegnede hadde til møtet

forberedt punkter som burde være med i dette dokumentet, men for å understreke at det var viktig at de var involvert i dette hadde jeg ikke noe ferdig dokument. På bakgrunn av diskusjonen utarbeidet jeg et forslag som ble lagt ut for kommentarer i en metakonferanse i rommet. Studentene ga der sin tilslutning til forslaget og dokumentet ble lastet opp i mappen Arkiv i Fronterrommet.

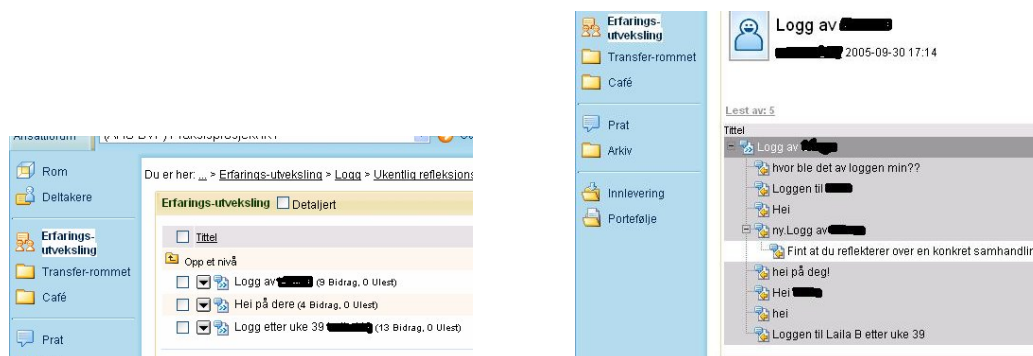
I fortsettelsen skal jeg redegjøre nærmere for utforming av aktivitetene og om utforming av gruppekontrakt.

#### 4.4.3. Design av aktiviteter og utforming av gruppekontrakt

I utformingen av aktivitetene la vi vekt på at de i stor grad burde ses i sammenheng med de andre aktivitetene som studentene skulle gjøre i forbindelse med praksisperioden. Det ble derfor lagt opp til at primæraktivitetene i rommet skulle ta utgangspunkt i loggene de allikevel skulle skrive, og at studentene på bakgrunn av sine daglogger skulle skrive en ukelogg som ble lagt ut i rommet.

*Ukesloggene:*

Ukesloggene skulle legges ut i mappen Erfaringsutveksling hvor jeg la inn en undermappe for hver uke hvor studentene skulle legge ut loggene i en konferanse. Undermappen for en av ukene så ut slik som venstre bilde under. Hver av konferansene er organisert med tråder og et eksempel på en diskusjonstråd om loggen til en av studentene så ut som på høyre bilde under.



Poenget med mapper for hver uke var å bidra til å skape oversikt og å sortere innleggene. Trådstrukturen skal kunne bidra til å skape oversikt over hvordan dialogen går og over hvilke innlegg som relaterer seg til hverandre.

I oppgaveformuleringen ble det lagt vekt på at studentene i loggene skulle skrive *"om problemstillinger (både utfordringer og ting som går bra) som opptar dere"* og det ble henvisning til felles retningslinjer/veiledning for skriving av logger for alle studentene. Her vektlegges særlig at ukeloggene skal være refleksjoner og tilbakeblikk og er konkretisert med stikkord som: hva har skjedd som har gjort inntrykk på dere, hva har dere blitt utfordret på faglig og personlig og på at de bør beskrive og reflektere over konkrete situasjoner de har deltatt i.

*Normer for deltakelse - gruppekontrakt*

I gruppekontrakten ble det nedfelt at alle studentene skulle skrive en logg hver uke. For å sikre et minimum av respons ble det i kontrakten nedfelt at alle skulle gi minst en kommentar til hvert av gruppemedlemmenes logg innen en uke. I tillegg ble det understreket at *"det er fint om dere gir så*



*rask som mulig respons på loggene og prøv å få til dialoger (fram og tilbake) og utveksling av erfaringer.”*

Videre inneholdt gruppekontrakten ulike normer og rammer for deltakelse og kommunikativ adferd, bla. at alle skulle være inne i rommet/konferansene minimum 3 ganger i uka og at de da burde legge igjen synlige meldinger, at diskusjonene i gruppa er interne, regler om innleggenes karakter beskjeder om fravær etc. (Se vedlegg "Endelig gruppekontrakt og arbeidsoppgaver").

#### 4.4.5. Lærerrolle

På forberedelsesmøtet ble det også drøftet og klargjort hva studentene kunne forvente av deltakelse i rommet fra undertegnede/lærer. I kontrakten var det vektlagt at rommet er for studentenes erfaringsutveksling og at skolekontakt/lærer vil ha en tilbakeholden rolle. Skolekontakt skulle være inne i rommet 2-3 dager pr. uke og ville være opptatt av å stimulere deres interne prosess, evt. bidra til avklaringer når dette er nødvendig. (se for øvrig vedlegg vedr. gruppekontrakt)

I praksis ble dette gjennomført ved at undertegnede i perioder med bra aktivitet hadde en tilbakeholden rolle og kommenterte gruppeprosessen i cafemappen (og noe i meldingsfunksjonen). Jeg la da særlig vekt på å kommentere det positive i prosessene. I en senere fase da aktiviteten avtok gikk jeg noe mer inn og kommenterte på loggene for å bidra til aktivitet i diskusjonsforumene, men la da også vekt på oppfølgingsspørsmål og bidrag til videre refleksjon og dialog mellom studentene. Videre tok jeg i 2 omganger initiativ til å oppsummere erfaringene med prosessen i form av å etablere diskusjonsfora for dette formålet (metakonferanser). Når aktivitetene etter hvert avtok gikk jeg inn både i forhold til hele gruppa og i forhold til enkeltpersoner og etterlyste aktivitet med henvisning til gruppekontrakten.

Med henvisning til Sorensens (2000) prinsipper for "weaving" som jeg har skissert i kap. 2.3 ser vi her at jeg har vektlagt en kontekstualiserende rolle ved å utdype/definere tema, definere roller etc., men at dette har foregått i en prosess med studentene både på forberedelsesmøte og i metakonferanser underveis. Prosessmåling (reagere på innlegg, evt misfortåelser) har hatt fokus på kommentarer til gruppa og gruppeprosessen men i noen grad også i diskusjonsforumet for ukeslogger. Videre har jeg hatt fokus på en metakommunerende rolle ved at jeg har gått inn som "grensesetter" i forhold til gruppekontrakten og fokusert på å gi gruppa tilbakemeldinger i Cafemappen.

#### 4.4.6 Endringer underveis i designet

I diskusjonen i metakonferansene om erfaringer kom det fram at studentene (selv om de opplevde det som svært nyttig) syntes aktivitetene var tidkrevende og en av de ga uttrykk for at dette skapte et negativt press. Samtidig hadde vi planlagt å starte opp med organisert aktivitet med erfaringsutveksling ut fra arbeidet med praksisoppgaven i siste del av perioden. Studentene ga uttrykk for at de heller ville prioritere videre arbeid med ukeslogger enn denne nye aktiviteten. Jeg la da ut et forslag som fikk støtte av studentene om at vi droppet denne aktiviteten som forpliktende aktivitet.

#### 4.5. Evaluering – hva sier datamaterialet?

Hovedaktiviteten i Fronterrommet ble som nevnt over *erfaringsutveksling* med utgangspunkt i studentenes ukeslogger. Jeg vil i det følgende derfor prioritere å hente ut og systematisere datamaterialet i mappen hvor denne aktiviteten foregikk. Videre vil jeg på samme måte behandle metakonferansene om erfaringer med aktiviteten underveis før jeg oppsummerer data fra et gruppeintervju som ble foretatt i etterkant av praksisperioden. For nærmere vurdering og beskrivelse av metodiske sider av dette arbeidet henvises det til kapittel 3 Metode.

I dette kapitlet vil jeg bestrebe meg på å få fram og beskrive det faktiske innholdet i datamaterialet, men samtidig trekke fram noen hovedlinjer og mønstre i materialet uten at jeg eksplisitt knytter det til en analyse opp mot mitt teorigrunnlag. I vurderingen vil allikevel sentrale begreper fra teorien danne et "bakteppe" for hvordan jeg trekker sammen data fra de respektive datakildene.

I kapittel 4.6. vil jeg bruke sammenfatningen av mitt teorigrunnlag og forskningsspørsmålene i mitt kapittel 2.4. som et utgangspunkt for å gjøre en helhetlig sammenfatning av datagrunnlaget, koble dette til teori og å skissere erfaringene man kan trekke ut av prosjektet i forhold til min problemstilling.

##### 4.5.1 Konferansen for erfaringsutveksling.

Aktiviteten foregikk over en periode på 14 uker, parallelt med praksisperioden. 3 av studentene var aktivt med i rommet hele perioden, mens en 4. student var delvis aktiv og falt helt ut av "fellesskapet" etter hvert p.g.a. avbrudd i praksis.

##### Et innledende case: En ukeslogg og dialogen den skapte:

Som et utgangspunkt for dette kapitlet vil jeg begynne med et sammendrag av den første ukesloggen til en av studentene og den dialogen den skapte. Denne dialogen gir et rimelig representativt bilde av aktiviteten i konferansen samtidig som den gir meg mulighet til å stille opp noen kategorier for å sortere innhold og problemstillinger.

Student A skriver i sin første ukeslogg som er på ca. 1 A4-side at førsteinntrykket av praksisplassen er veldig positivt, men at hun har fått en skiftende og krevende turnus (med dag og kveldsvakter) som gjør at hun må kjøpe seg moped. Samtidig reflekterer hun over det å være ny student på praksisstedet og om at det er mange inntrykk og vanskelig å finne sin rolle. Hun refererer her til en forelesning før praksis om faser i "bevegelsen fra perifer i retning av fullverdig deltaker" når hun sier: *"Personlig er jeg utrolig glad for at vi har hatt gjennomgang av de fasene man er i, når man har startet opp i praksis. Jeg merker at jeg er i første fase, og er utrolig opptatt av meg selv. Hvordan jeg gjør ting og hva jeg burde gjøre i ulike situasjoner. Gleder meg til den fasen der jeg er i "oss eller vi" i stedet for meg og dem."*

Videre skriver hun om samtaler hun har hatt på praksisstedet om hvordan man bør tenke og jobbe som miljøarbeider og hvor hun refererer til at hun allerede har lært noe nytt: *"Faglig sett har jeg hatt noen samtaler som har endret mitt syn på hvordan man kan jobbe rundt ulike fenomener. Det er mye snakk om å ikke rose eller belønne negativ atferd, men heller belønne barnet i en annen setting eller gi det et alternativ. Eksempel er når et barn sier at det ønsker å dø, ikke hive seg med*

*på dramatikken, men understreke at det er trist at man har det slik. Men det er viktig at du kan komme til meg så kan vi snakke om hvordan du har det.”* Og hun inviterer til spørsmål til avklaring hvis de andre i gruppa ikke skjønner hva hun mener: *“Det er litt vanskelig å forklare det jeg mener, men skriv gjerne til meg så kan jeg forklare det senere.”*

I loggen gir hun også uttrykk for forvirring når det gjelder sammenhengen mellom faglig ideologi og teori som anvendes på praksisstedet. På skolen har de lært at det er viktig at ideologi, teori og metode henger sammen, men hun refererer til at hun mener det er en uklar sammenheng på dette området i det hun har blitt presentert for på praksisstedet.

Denne loggen ble fulgt opp med 7 responser, 2 fra medstudenter, 2 fra skoleveileder og 3 oppfølgings-/svarinnlegg fra loggskriveren. Innlegget fra den ene medstudenten (student B) ga ingen respons på innholdet i innlegget men signaliserte tilstedeværelse: *“Jeg har lest denne, men trenger litt tid til å tenke gjennom den. Skal prøve å svare i løpet av helga, og også prøve å skrive og legge ut min også. God helg.”*

Innlegget fra den andre medstudenten (student C) er direkte interaktivt og forholder seg til temaene som blir tatt opp i ukesloggen (også mopedden). Hun griper tak i problemstillingen om ideologi og teori og skriver: *“Jeg er nok ikke hundre prosent sikker, men de kan ha en grunntanke som er humanistisk, men koble inn mange teorier som de bruker i arbeide med barna. De kan kanskje være eklektisk, dvs at de har ikke en teori men mange, tar ut det beste fra ulike teorier. Men hadde jeg vært deg hadde jeg spurt dem!”* Videre følger hun opp innspillene og refleksjonen rundt fasene i læringsprosessen og sier; *“ja jeg er nok i samme fase som deg, selvsentrerthetsfasen, men jeg tror “briste- eller -bære” fasen hadde jeg på torsdag, for da skulle jeg observere familien og komme inn og si noe positivt om alle i familien og det var litt skummelt.”* Hun refererer her til at hun tidlig har blitt kastet inn i direkte arbeid med brukerne på institusjonen og at hun har opplevd dette som både krevende og spennende. Hun avslutter innlegget med følgende utsagn som illustrerer studentenes møte med de personlige utfordringene de møter i barnevernfaglig arbeid: *“Jeg tror denne praksisen blir tøff men gøy. jeg holdt nesten på å begynne å gråte da jeg hørte på foreldrene, jeg har så lett for å bli følelsesmessig berørt, når andre er trist.”*

Dette følges opp av student A med 2 innlegg hvor hun etter å ha tatt opp saken med veileder bl.a. sier: *“Du har helt rett i det du sier om at de er eklektiske. Det er spennende og observere og det er masse gjenkjennelse fra pensum som jeg får sett i praksis enkelte øyeblikk. Jeg har tatt opp med veileder om at jeg vil lese litt om ideologien til avd. og at jeg har reflektert over dette tema. Så jeg skulle få det så fort de finner det. (de har nettopp ryddet hele avd.)”*

Når det gjelder oppfølging fra veileder/lærer har jeg 2 oppfølgingsinnlegg, 1 der jeg kommenterer på A sin logg og positive elementer i denne og 1 på gruppeprosessen der jeg blant annet skriver: *“Jeg synes det har vært en veldig fin diskusjon her”* og vektlegger at både diskusjon om ideologi og læringsfaser er spennende og viktige debatter, før jeg avslutter med følgende kommentar til gruppa: *Fint at dere også klarer å la diskusjonen gå litt fram og tilbake. Fortsett slik. K.I.*

Når jeg i fortsettelsen skal redegjøre for funn i datamaterialet i konferansen vil jeg bruke elementer fra denne dialogen men også vise andre eksempler som handler om samme tematikk. Jeg vil i fortsettelsen ut fra en gjennomlesing av materialet, dele inn beskrivelsen i følgende tema:

Innhold/tema i ukesloggene, interaktivitet/dialog, omfang av aktivitet og lærerens rolle.

#### Innhold/tema i dialogene.

Eksemplet over viser en ukeslogg som tar opp et bredt temaspespekter som både omhandler sosiale forhold, forhold knyttet til læring på arbeidsplassen, personlige utfordringer knyttet til læringsprosessen og forhold knyttet til faglige tema. Dette er betegnende for svært mange av ukesloggene. De er lange, ofte mellom 1 og 3-4 A4-sider, og tar opp et bredt spekter av tema. Mange av loggene tar også opp flere tema innenfor kategoriene over.

Loggene inneholder mange fortellinger om hva de har gjort og hva de har opplevd. En av studentene følger en familie og forteller om hvordan behandlingsopplegget er organisert og hvordan behandlingsmøtene gjennomføres. Andre forteller om deltakelse i nettverksmøter, om hvordan de skriver rapporter eller om samarbeidsmøter med barnevernet i den kommunen som barnet kommer fra. Noen tar opp mer generelle tema med utgangspunkt i opplevelser de har på praksisstedet, jfr. diskusjonen om teori og ideologi i det innledende caset. Videre tar studentene opp tema knyttet til læringsforholdene på praksisstedene. Ikke minst inneholder loggene historier om situasjoner de har opplevd med klientene, om vanskeligheter med å sette grenser og om positive opplevelser når de har mestret det, om gjennomføring av aktiviteter med barna, om samtaler med barna eller familien osv. Disse historiene følges gjerne opp med problemstillinger og tanker de gjør seg ut fra disse erfaringene.

Et eksempel på dette er en av studentene som etter å ha redegjort for et behandlingsmøte med en familie og hun i loggen sier: *Jeg må nok snu tankeskjema når det gjelder samtaler med barn og familie; jeg har veldig lett for å si hva de skal gjøre eller kanskje burde gjøre, og jeg er veldig flink til å love ungene at det skal vi ordne, sånn jobber de ikke. Du skal ikke love noe, men si at det kan vi se på eller kanskje vi kan, vi skal ikke gi råd men kaste baller i lufta om tankene våre og la foreldrene finne ut hvilke baller de vil ha. Dette sliter jeg med!!!* Her beskriver studenten en læringsprosess hun er i som handler om faglig tilnærming til familiearbeid og hvor krevende det er for en ikke utlært student å ikke kunne "ordne opp" fordi man ikke skal ta over initiativet fra familien. Med andre ord; denne loggen fra student C inneholder en fortelling om hvordan behandlingsmøter gjennomføres, om et faglig prinsipp hun har lært og om hvor krevende denne læringsprosessen i praksis er. Utsagnet illustrerer hvordan studentene "tar med seg" både relevante faglige situasjoner og faglig læring på praksisstedet inn i konferansen (transfer) og reflekterer over faglige og personlige utfordringer knyttet til disse læringsprosessene (bevegelsen fra perifer mot fullverdig deltaker). Her vises det også til den innledende caset hvor studentene reflekterer over faser i læringsprosessen. Her ser vi også et godt eksempel på hvordan studenten bruker skrivingen både til å sortere egne tanker (tenkeskriving) og til å omsette dette til en tekst som settes i en kontekst som gjør det mulig for andre å sette seg inn i situasjonen og temaet (presentasjonsskriving). Denne loggen er representativ for mange av loggene, selv om refleksjonen over faglige og personlige utfordringer ikke er like tydelig i alle loggene.

En av responsene studenten fikk fra en medstudentene inneholdt bl.a.: *Dette var utrolig spennende å lese for meg! Jeg har gjort meg opp mange tanker, og gleder meg til å høre litt fra deg under en kaffe på Hil. Når jeg nå har lest loggen din blir jeg litt rørt! Noe av det har vi jo snakket om under gruppe arbeid tidligere og det er flott at du tør dele disse tankene med oss. Jeg*

*kjenner meg igjen i masse av det du skriver om, og det er tøft å endre skjema fra noe vi i våre egne liv har overlevd lenge på i egen familie. Så tror jeg det er lettere å forstå hvor vanskelig det kan være for familier når de må endre seg. Det er klart det er vanskelig, men det er da så flott at de får hjelp til å se det selv. Når vi synes det er vanskelig så er det vanskelig for dem også. Du er ei flott jente/kvinne/dame og du har masse å by på i jobb og privat! Det har vært flott å lese denne loggen.*

Dette innlegget er et representativt eksempel på svarinnlegg/respons og jeg knytter det til generelle trekk som kjennetegner innleggene:

- Ros for en spennende logg og for at hun deler erfaringene sine med de andre. - Gjennomgående er studentene svært flinke til å gi hverandre ros og støtte både knyttet til skrivingen og til gjennomføringen av praksis. De har en relativt personlig tone som må ses i sammenheng med at de 3 mest aktive studentene hadde erfaring fra felles gruppearbeid før praksisutplassering.
- At hun har lært faglig av å lese innlegget. - Gjennomgående gir studentene uttrykk for at de lærer av hverandre ved å lese hverandres innlegg, både av fortellingene om hvordan ting gjøres på de aktuelle praksisplassene og av hverandres faglige refleksjoner.
- Følger opp med refleksjoner over arbeid med familier og knytter det også til utfordringene med å omsette personlige erfaringer fra eget liv i den profesjonelle læringsbanen. - Mange av responsene er direkte oppfølging av tema som studentene tar opp og hvor de enten gir uttrykk for faglige synspunkter som enten eksplisitt viser til læring på høgskolen (pensum, forelesninger eller som her: diskusjoner i gruppa) eller implisitt ved at de gir uttrykk for kunnskap de har utviklet gjennom tiden ved høgskolen.

I tillegg til kjennetegnene over finner vi også svarinnlegg som:

- Kommuniserer tilstedeværelse; - at de har lest, men ikke har tid til å følge opp nå. Jfr. innledende case.
- Konkrete forslag om hvordan ting kan følges opp, gjerne basert på erfaringer på egen arbeidsplass, - jfr. respons i innledende case om å ta dette opp med veileder.

Som jeg vil komme tilbake til kunne antallet responser vært flere, noe som også uttrykkes av studentene selv. Imidlertid kan en generelt si at de svarinnleggene som er gitt er preget av stort engasjement i hverandres situasjon ("mutual engagement" jfr. Wenger), at studentene opplever at de lærer av hverandre og at de aktivt interagerer med hverandre i betydningen å gi hverandre respons på læringsutfordringer, faglige problemstillinger osv. Mange av responsene er også preget av studentene refererer til det de har lært på høgskolen eller det de har lært og erfart på praksisstedet når de utveksler erfaringer, gir hverandre forslag og stiller spørsmål til hverandre.

Det er ingen tvil om at det i konferansen foregår erfaringsutveksling (læringstransfer), at de lærer av hverandre, at det foregår bearbeiding og modifikasjon av erfaringer både gjennom egen refleksiv skriving og ved at de får responser og innspill fra medstudentene.

Aktivitet og interaktivitet

Aktiviteten var lagt opp over en periode på 14 uker. I denne perioden er det skrevet 40 ukeslogger. 2 av de 4 studentene står for 27 av disse, mens 1 student har skrevet 8 og den 4. studenten som etter hvert avsluttet praksis har skrevet 5. Dette viser at 2 av studentene var klart mest aktiv. Den 3. studenten som skrev 8 logger var allikevel hele tiden jevnlig synlig i rommet og i de ukene hvor hun ikke skrev egen logg ga hun allikevel som regel respons til medstudentene.

Totalt er det skrevet 139 svarinnlegg i trådene, noe som gir et snitt på 4,5 responser pr. ukeslogg. Disse inkluderer oppfølgingsinnlegg fra loggskriver og ca 10 innlegg fra lærer/skoleveileder tidlig i perioden og mot slutten av perioden. Videre inkluderer disse en del innlegg av typen "signal om tilstedeværelse). Generelt kan en si at alle loggskriverne fikk minst en respons fra medstudent preget av interaktivitet (direkte og eksplisitt i forhold til tema som blir tatt opp i loggen) og jamfør oppsummering av karakteristika ved svarinnleggene som er skissert over. I de fleste tilfellene får hver student eksplisitt interaktiv respons fra 2 studenter (jfr. at 3 studenter gjennomførte prosjektet og var mest aktive.).

Aktiviteten er generelt størst tidlig i perioden og følgelig avtakende utover i perioden. Dette gjelder både antallet ukeslogger og graden av respons fra medstudenter.

Antallet responser er i tillegg veldig ulikt på ukesloggene. Det er vanskelig å skissere veldig klare årsaker til dette, men materialet gir indikasjoner på at graden av loggskrivers oppfølging av svarinnlegg fører til mer dialog og oppfølging. I tillegg kan det se ut som loggenes innhold kan ha betydning. En av studentene er svært flink til å skrive om konkrete episoder og er åpen også på ting hun ikke mestrer. Det er en tendens til at hun får flere responser enn de andre.

Kommunikasjonen er preget av at de blir dialoger mellom 2 (ukesloggskriver og den som responderer) og i liten grad en diskusjon i hele gruppa. Dette er sannsynligvis en følge av at problemstillingene reises gjennom loggformen og at det er erfaringsutvekslingen som er målet og ikke en konkret felles prosess hvor hele gruppa skal skape et produkt.

### Lærerrolle

I det innledende caset skisserte jeg eksempler på egen rolle tidlig i prosessen. Jeg la da vekt på å være synlig og bidra til at de kom godt i gang med gruppeprosessen. Særlig fokuserte jeg på å støtte og rose det som var positivt i logger og svarinnlegg både med hensyn til temavalg, hvordan de henvendte seg til hverandre og oppfordret konkret til at de fulgte opp svarinnlegg, fortsatte diskusjonen videre osv.

Etter den første runden var jeg relativt lite synlig i diskusjonene (jfr. både ressursituasjon og skisserte prinsipper om liten lærerinnvolving) og hadde en lite synlig rolle i konferansene for erfaringsutveksling. Imidlertid valgte jeg ca. midtveis i perioden, da det var relativt lite aktivitet, å gi de 2 studentene som skrev logger litt respons ut fra at dette kanskje kunne bidra til å avhjelpe demotiverende effekter av lite respons fra medstudentene.

### Oppsummering av funn i konferansen for erfaringsutveksling:

Studentene skriver gjennomgående lange logger som omhandler et bredt spekter av tema som både omhandler sosiale forhold, forhold knyttet til tilrettelegging for læring å praksisplassen, personlige utfordringer knyttet til læringsprosessen og faglige tema. Loggene inneholder mange

fortellinger om hva de har gjort, hva de har opplevd og om både krevende og hyggelige situasjoner de har opplevd med barna. Disse historiene følges gjerne opp med problemstillinger og tanker de gjør seg ut fra disse erfaringene.

Datamaterialet viser at studentene i stor grad "tar med seg" både erfaringer fra praksisplassen og kunnskap de har lært på høgskolen etc. inn i studentfellesskapet i det virtuelle rommet og reflekterer over faglige og personlige utfordringer til læringsprosessene. Studentene bruker skrivingen til å sortere egne tanker (tenkeskriving) samtidig som tekstene ofte settes inn i en kontekst som gjør det mulig for andre å sette seg inn i situasjonen og temaet

Responser på innleggene er ikke mange, men de fleste får respons fra i hvert fall en av studentene. Aktiviteten er generelt sett klart størst i den første del av perioden og faller etter hvert. Dialogene er preget av 1 til 1 dialoger og i liten grad felles dialoger som involverer hele gruppa. Antallet responser på ukesloggene varierer også uavhengig av tid og datamaterialet gir visse indikasjoner på at graden av loggskrivers oppfølging av medstudentenes responser, loggskrivers evne til å skrive om konkrete situasjoner og loggskrivers åpenhet om egne utfordringer kan virke inn på antallet responser.

Imidlertid er de responsene de gir til hverandre klart preget av interaktivitet i den forstand at de forholder seg eksplisitt til personen eller til innholdet i loggen. Responsene er i preget av at de gir hverandre ros for det de skriver og for måten de takler utfordringer i praksis. Videre av at de sier de lærer av hverandre og at de følger opp med egne relevante erfaringer og henvisninger til teori for å belyse problemstillingen som tas opp i loggen.

#### 4.5 2. Metakonferanser-erfaringer med opplegget

##### Om metakonferansene og introduksjonsmeldingen

2 ganger (etter ca 4 uker og 8 uker) ble studentene bedt om å gi sine vurderinger av opplegget. Undertegnede tilrettela da egne diskusjonsforum (i mappen for Cafe) for dette formålet med følgende inntromelding: *"Her kan dere legge inn synspunkter på hvordan dere syns prosessen har fungert. F.eks. (NB! kun veiledende stikkord): Lærer dere noe av hverandre? Er det nyttig å ha kontakt i gruppa? Hva syns dere går bra? Hva er vanskelig/er utfordringer? osv. osv.. Legg også gjerne inn forslag til hva som er viktig for at vi skal kunne oppnå det dere ønsker videre framover og evt. også forslag til endringer i gruppekontrakten som kan bidra til forbedringer."*

##### Data i metakonferansene

3 av studentene deltok aktivt i metakonferansene. En av studentene oppsummerer sine erfaringer slik: *"Jeg føler at dette er nyttig. Jeg lærer mye av å skrive logg og refleksjonslogg selv, få kommentarer av andre og lese andre sine logger og kommentere dem."* En annen student følger opp og sier: *"Jeg får bearbeidet mine egne tanker når jeg sitter å skriver inn her, samtidig som jeg får tilbakemelding. Gjennomgående oppsummerer alle 3 at de har stor nytte av skriveprosessen for å bearbeide sine erfaringer i praksis, at skriveprosessen er en hjelp til å sortere inntrykk og erfaringer. De er alle tydelige på at det er nyttig å få tilbakemeldinger og at de lærer av å lese hverandres logger og kommentere på dem."*

En av de vektlegger også det strukturerende i det å delta i et slikt fellesskap og sier at forumet "har lagt et press på meg til å tenke over ting og det å få satt ord på erfaringer i praksis." Alle knytter også positive kommentarer om forumet og gruppas funksjon som en støtte i krevende læreprosesser på praksisstedet og en av studentene refererer til studentfellesskapet som gruppa representerer når hun skriver: *"Det er trygt å kunne ha et forum å få ut frustrasjon, og annet man tenker på og lurer på."*

Imidlertid peker de på at det tidkrevende å skrive logger og å kommentere på andres. En av studentene uttrykker at hun synes det er veldig lærerikt, men: *"Samtidig føler jeg at det er ganske mye jobb med dette. Det er viktig at vi er inne og kommenterer, men dette tar tid."* Hun følger opp med at hun har utfordringer med å få tid til aktiviteten i forumet samtidig med at hun skal være aktiv på praksisstedet og å følge opp forpliktelser i privatlivet.

Studentene påpeker at det hadde vært ønskelig med større aktivitet, flere responser og ikke minst raskere respons. Det pekes på at de responsene de får er svært nyttige, men at det er demotiverende for deltakelse når det i perioder er lite responser. De henviser her til at gruppa er liten og sårbar (bare 3 aktive), men at de selv også bør bli flinkere til å gi hverandre responser.

Videre blir det i metakonferansen en diskusjon om lengden på loggene. 2 av studentene tar opp at det kan være overveldende og oppleves vanskelig å gi respons på veldig lange logger med mange tema og oppfordrer til at de framover skal skrive kortere logger. Den 3. studenten er kritisk til dette. Hun vektlegger at hun skriver lange logger med mange tema *"bare for min egen del fordi jeg har masse tanker. Det er ikke noe problem for meg at andre skriver kortere. Det er bare det at jeg har utbytte av å skrive om det jeg har i tankene, og driver å jobber med tanker og følelser."* Hun understreker samtidig at hun da ikke forventer respons på hele loggen sin, men at da kan heller de andre gripe fatt i en ting som de interessert i. Her aner vi konturene av et dilemma knyttet til forholdet mellom "tenkeskriving" og "presentasjonsskriving", at den ene studentens store fokus på å bruke skriveprosessen til å sortere tanker og inntrykk i loggene og som de andre skal forholde seg til interaktivt, kan virke negativt i forhold til interaksjon.

#### Oppsummering av data i metakonferanse:

Studentene gir uttrykk for at det å skrive er svært nyttig for deres læringsprosess i praksis og vektlegger skrivingen som refleksjonsprosess og for å bearbeide og sortere erfaringer og tanker. De påpeker den strukturerende effekten av gruppeaktiviteten for dette. Samtidig sier de at de lærer av hverandre ved å få kommentarer fra de andre, av å lese andres logger og å kommentere disse. Behovet for og nytten av å ha kontakt med studentfellesskapet mens de er i praksis kommer også tydelig fram ved at de uttrykker at gruppa representerer en trygghet og støtte i en krevende og til tider frustrerende læringsprosess på praksisstedet.

De oppsummerer at de tilbakemeldingene de får er gode og svært nyttige, men mener at den største utfordringen er knyttet til omfanget av deltakelse og interaksjon, - at de får for få responser og at de ofte kommer sent. Det påpekes at periodisk lite respons virker demotiverende for egen aktivitet.

Studentene trekker også fram at aktivitetene er omfattende og tidkrevende og ser det i sammenheng med graden av aktivitet. 2 av studentene antyder svært lange logger og at det kan



ha betydning for kvaliteten i deres interaksjon ved at det blir overveldende og mye å forholde seg til.

#### 4.5.3 Gruppeintervju

For en nærmere drøfting av gruppeintervjuformen og min gjennomføring vises det til kap. 3 Metode. Gruppeintervjuet ble gjennomført i februar 2006 ca 1,5 måned etter at praksisperioden ble avsluttet. I intervjuet deltok de studentene som deltok i prosjektet gjennom hele perioden. Intervjuet varte i overkant av en time. Det ble gjort lydopptak av intervjuet og det ble etterpå transkribert av undertegnede.

#### Generell nyttevurdering

Alle studentene gir uttrykk for at de har lært mye på å være med, de ville alle ha vært med på nytt hvis de fikk sjansen. På den positive siden trekker de fram at de gjennom aktivitetene har blitt flinkere til å reflektere over faglige tema og egen rolle som fagpersoner. En av studentene sier det slik: *Jeg lærte utrolig mye om det å reflektere over både teori og hvordan man jobber og hva man fokuser på og slike ting. Jeg tror jeg ble veldig god på å reflektere over min egen måte å være på, ..og gjøre ting på."*

Når det gjelder positive elementer med prosjektet og aktivitetene trekker de særlig fram:

- Skriveprosessen som grunnlag for bearbeiding av tanker og inntrykk
- Lære av hverandre, både ved å få respons og oppfølging, men også lære av hva de andre har erfart.
- Gruppa som støtte i krevende læringsprosesser på praksisstedet
- De skriftlige loggene som utgangspunkt for å se tilbake på egen læringsprosess.

Av negative erfaringer trekker de særlig fram:

- Lite respons i perioder og at dette kunne ha negativ effekt på egen motivasjon for å delta.
- At aktiviteten var omfattende og krevde mye arbeid og oppmerksomhet

Samtidig kommer det tydelig fram at de opplevde nytteverdien størst i den første delen av perioden. I den første delen av perioden var det ekstra godt med støtte fra gruppa, å dele tanker og erfaringer. En av studentene kobler det til at de i den første perioden opplevde mye nytt som de hadde behov for å formidle til studentfelleskapet: *"I starten var du veldig gira, du var nysgjerrig på alt og du hadde masse å fortelle de andre, det var veldig sånn "yess, yess, jeg har opplevd det og jeg har opplevd det" og nå har jeg lært det., og veit du noe, nå har jeg lest om", ja..., du fekk veldig myke kunnskap, du lærte utrolig myke, og alt det var det viktig å formidle til de andre."*

Jeg skal i fortsettelsen utdype punktene over.

#### Skriveprosessen – skrive for å lære

Som i metakonferansen understreker studentene nytten av skriveprosessen som middel til å bearbeide tanker og følelser om læringsprosessen. En av de skriver: *"Men det å skrive ned tankene sine og det løpet man har vært igjennom, det var altså så viktig for meg, og etterhvert så ble jeg*

*helt..., jeg måtte bare gjøre det. Det var en prosess,... og jeg brukte det mye i veiledning, .. mine tanker rundt det og frustrasjoner."* Her ser vi også at studenten vektlegger at loggene og hennes refleksjoner i disse var et viktig middel for forberedelse til veiledningstimen med praksisveileder på praksisstedet.

Men de er uenige om effekten av det å skrive for andre. Mens 2 av de mente at det å skrive for andre har betydning for hvordan de skrev så sier en av studentene at det aller mest nyttige for hennes læring har vært å skrive for seg selv: *Det å skrive ut egne tanker, refleksjoner, aktuelle ting, egentlig det å tømme huet mitt, uten å direkte ta hensyn til at andre skal lese det, men bruke det som mitt eget verktøy, har jeg følt.*

De er imidlertid enige om at forpliktelsene og struktureringen i rommet var en viktig ramme og motivasjonsfaktor for i det hele tatt å skrive logger. Den samme studenten som først og fremst la vekt på å skrive for seg selv sier på spørsmål om det hadde vært like nyttig å skrive i en egen dagbok: *"Ja, men da hadde jeg kanskje ikke gjort det..."*

Samtidig reflekterer de i intervjuet over skriftspråkets begrensninger i å hente ut hele potensialet i erfaringsutveksling og at det kan skape frustrasjoner. De fremhever at i en gruppeprosess er det enklere å snakke sammen enn å skrive om det. En av studentene sier om dette: *"Ja, jeg fikk jo spørsmål fra dem der de lurte på ting da., og det at jeg måtte forklare dem hva jeg mente og litt hvordan vi jobba, hva slags teorier vi brukte, vi brukte jo mye teorier, der jeg fortalte om narrativer og hvordan vi jobba og sånne ting. Jeg synes det er vanskelig å skrive sånne ting og få det ordentlig forklart slik at det skal være forståelig for andre å skjønne det.* I intervjuet kommer det fram at de 3 mest aktive studentene også hadde tatt i bruk telefon for å prate med hverandre når de synes det ble for vanskelig å forklare det i konferansen.

#### Lære av hverandre

Også aspektet med å lære av hverandre kommer fram i intervjuet. Igjen vektlegges det at de lærte av å lese om hverandres erfaringer, men ikke minst læringseffekten av at de fikk spørsmål tilbake på loggene sine. En av studentene beskriver det slik: *"Ja, jeg lærte utrolig mye, også der de stilte en del kritiske spørsmål til det jeg hadde skrevet. Det gjorde at jeg var nødt til å forklare hva jeg hadde ment, og, vi slo opp en del i litteratur for å finne ut hva det egentlig handla om. Når det gjaldt en del saka som hun lurte på, så måtte vi leite litt i teori og sånne ting for å finne ut hvor det var relevant teori å finne... Og jeg fikk jo en diskusjon på jobben da jeg tok opp et spørsmål angående A da."* Her ser vi et godt eksempel på hvordan de oppfattet deler av responsen de fikk og sitatet understreker også oppsummeringen fra Erfaringskonferansen om at det i aktivitetene ligger læringstransfer. Denne studenten beskriver hvordan hun brukte teori for å kunne gi respons og hun gir også et eksempel på at hun hadde reist en diskusjon på egen praksisplass med utgangspunkt i et tema som ble reist i konferansen av en medstudent.

#### Gruppa som fellesskap og støtte i læringsprosessen.

Også i intervjuet kommer det svært tydelig fram at de opplever studentkontakten i forumet som svært nyttig som støtte for læringsprosessen i praksis. Utsagn som *"det er veldig godt å ha andre der, å vite at du ikke står alene i praksis"* og *"det er noe med det å ha noen som er i samme situasjon som deg. For de som er ansatt, de har ikke peiling, skulle jeg til å si. De er liksom ikke i*

*samme situasjon ... De er vant til det. Det er ikke nytt for dem”, går igjen i intervjuet.*

På spørsmål fra undertegnede om hva de fikk ut av kontakten med studentfellesskapet som de ikke fikk ut av fellesskapet på praksisplassen oppsummerer en av studentene: *Det tror jeg kan være det at vi sitter i samme situasjon, vi sitter i de prosessene vi sitter i, vi er i de samme prosessene, - så vi har mer forståelse for hvordan vi har det, enn de som har jobbet der i femten år, som er trygg.* . Særlig det med å dele frustrasjoner trekkes fram av studentene og flere nevner konkrete episoder der de hadde nytte av å dele frustrasjonene med studentene i Fronterrommet og de henviser til at de både “fikk ut” frustrasjoner ved å skrive om det, opplevde støtte og forståelse og også fikk tips forslag som de kunne bruke til å foreslå endringer i opplegget på praksisplassen. Her ser vi igjen at studentene opplever stor nytte av å ha kontakt med hverandre og at de opplever stor nytte av erfaringsutveksling, særlig om den krevende læringsprosessen (bevegelsen fra legitim i retning fullverdig deltaker i fellesskapet på praksisplassen). Disse utsagnene bekrefter også at de har et gjensidig engasjement og at kontakten med studentfellesskapet i seg selv er viktig “fordi de er i samme båt.”

#### Aktivitet og interaktivitet

Dette temaet ble i gruppeintervjuet preget av diskusjoner om hvorfor aktiviteten var relativ lav i perioder og av hvilken innvirkning det hadde på motivasjonen. Jeg ser i ettertid at det er en liten motsetning mellom det studentene sa om nytte og utbytte av aktiviteten og svært kritiske holdninger til egen aktivitet. Her kan det være effekter av at gruppeprosessen forsterker en selvkritisk tendens og effekter av at også de som var flinke til å gi respons i konferansen blir overdrevent selvkritiske for å ikke sette de som var mindre aktive “i forlegenhet”.

Imidlertid er følgende beskrivelse fra en av studentene en grei introduksjon til innholdet i diskusjonen. *“Jeg følte meg litt sånn ensom inne på fronter ei stund, det gjorde jeg. Og da kjente jeg at jeg var frustrert over at jeg hadde brukt så mye tid på prosjektet, og så fikk jeg så lite tilbakemelding fra de andre. Men jeg hadde jo, jeg visste jo hvorfor det var slik som det var. Egentlig så tror jeg nok jeg bare slappet av og lot liksom meg sjøl dabbe av litt. I de periodene hvor det var lite aktivitet. Fordi jeg visste at det kom ikke til å komme noen logg der, ... det kunne jo også gjøre at jeg gikk litt i sånn der ventemodus. Men jeg kjente at motivasjonen min datt ned da”. En annen følger opp med følgende kommentar knyttet til at responsen kom sent: “Jeg liker å tenke høyt, og så liker jeg å få rask tilbakemelding. Selv også. Så jeg kjenner veldig det C sier. Det er kanskje derfor jeg liker best å snakke sammen, om temaer og sånn, for da får man tilbakemelding”. Igjen ser vi et utsagn som bekrefter viktigheten av deltakelse og som belyser Sorensens poeng om at “participation” er en helt grunnleggende forutsetning for kommunikative prosesser på nett.*

Jeg skrev innledningsvis i dette kapitlet at studentene opplevde mest nytte av erfaringsutvekslingen i konferansen i begynnelsen av perioden og at opplevelsen av nytte og motivasjonen for å dele med de andre avtok etter hvert. Her er det jo naturlig å tenke seg at motivasjonsgraden for involvering i studentfellesskapet kan falle etterhvert som de blir mer fullverdige deltakere i fellesskapet på praksisstedet. Dataene gir ikke entydige svar på dette, men det kommer fram i intervjuet at “konkurransen” om fokus og tidsbruk mellom læringsprosessen i studentfellesskapet og læringsprosessen på praksisstedet kan ha betydning for fallende

motivasjon.

Dette knyttes til at det var mye arbeid både med å skrive egne logger og å gi andre respons og at dette kunne komme i konkurranse både med aktiviteten på praksisstedet og privatlivet. En av studentene utdyper dette slik: *"Det er veldig all right å komme ut med sine ting, men det er veldig vanskelig å gi andre tilbakemeldinger. Også bruker en veldig mye tid på å få ut ting sjøl og da får man mindre tid på å gi andre noe tilbake igjen"*. Hun følger opp med en kommentar om at hun opplevde et press om å delta og at dette førte til dårlig samvittighet: *"Men i tillegg så får du jævlige dårlig samvittighet"*, og følger opp med at den forsterkes når hun vet at de andre venter på respons, men som hun sier: *"det blir ikke mindre press på deg for det"*. Dette gir indikasjoner om at det i hvert fall for denne studenten var lagt opp til for stort aktivitetsnivå i rommet og at dette også kan gå utover motivasjonen for å delta interaktivt.

Andre av studentene vektlegger mer konkurranse om fokus hos en selv og snakker om at jo lengre tid som gikk jo mer egosentrisk ble de, at jo mer de ble involvert i aktivitetene på praksisstedet jo mer fikk de å tenke på og jobbe med og at dette kunne komme i motsetning til å gi hverandre respons i studentfellesskapet.

I likhet med i metakonferansen kommer diskusjonen om loggenes lengde og bredde i temavalg opp og studenten som skrev de lengste loggene forklarer behovet for å skrive lange logger med den samme "egosentrisiteten" som er nevnt over, at hun i stor grad skrev for å "få det ut" for seg selv. En av de andre studentene beskrev opplevelsene av de lange loggene slik: *"For jeg følte på at når jeg gikk inn i rommet og så den lange loggen, så tenkte jeg at "nei dette har jeg ikke tid til å lese nå.(...) Men når den var så lang, så leste du første halve side og så glemte du det du hadde lest først."* I gruppeintervjuet oppstår det etter hvert en mer felles forståelse av at de lange loggene kanskje ikke er ideelt for erfaringsutveksling og interaksjon. Dette kommer til uttrykk i et forslag som de ble enige om når de ble spurt om forslag til endringer i designet (se senere punkt om dette).

Undertegnede prøvde i intervjuet å få en samtale om Gruppekonsktraktens betydning og synspunkter for på normene for deltakelse som var innbakt i denne. Det kom i liten grad synspunkter på normene, men en av studentene uttrykte det som nok var en gjennomgående oppfatning og som kanskje sier noe om de studentene som var mest aktive: *"Jeg hadde den i bakhodet, og jeg følte at det lå i bunnen, og det gjorde at jeg leverte loggene mine. Men jeg er veldig lojal da, så jeg er veldig sånn der at da sitter jeg oppe til klokken er halv ett og skriver den ferdig."* Dette må jo ses i sammenheng med at ikke alle studentene fulgte opp aktivitetsnormene som lå i kontrakten, men at de mest pliktoppfyllende gjorde det. Utsagnet om at "jeg er veldig lojal" gir assosiasjoner til om de mest aktive jentene her er nettopp det og om aktivitetsnivået til de mest aktive eller de som bidro mindre er mest representativt for barnevernspedagogstudenter flest?

#### Om aktiviteten i forumet i retrospektivt perspektiv

Uten at det var forberedt som tema fra undertegnede side framhever studentene i intervjuet nytten av å bruke egne logger til å reflektere over egen læringsprosess i ettertid. 2 av de gir uttrykk for at de har brukt loggene til dette og en dem sier at å bruke loggene *"i etterkant, sjå*

*utviklinga og skjønne eller å reflektere over hvordan man er som person." ...* og det ser jeg i loggen også, at man blir bare mer og mer reflektert over det man driver med."

#### Lærerrolle:

I intervjuet ble det en diskusjon med utgangspunkt i at undertegnede på et tidspunkt da aktiviteten var lav skrev e-mail til hele gruppa om at det var viktig at alle forholdt seg til gruppekontrakten og personlig mail til de studentene som var mest passive med påpekning av forpliktelsene i gruppekontrakten. Den ene studenten fortalte om at hun hadde syntes dette var vondt, og knyttet dette til at hun på dette tidspunkt var svært sliten av ulike årsaker og at hun allerede hadde dårlig samvittighet for gruppa. Å få mail fra meg hadde derfor henne forsterket dette for henne. Dette resulterte i en diskusjon om skriftlighet i denne type kommunikasjon, og om at jeg ikke kjente til hennes livssituasjon og at det er sterkere å få slike henvendelser skriftlig enn muntlig.

Imidlertid var det bred enighet i gruppa om at de trengte en lærer som bidro til å "sette grenser" og følge opp gruppekontrakten m.h.t. aktivitet etc. De oppsummerer at det hadde vært vanskelig for dem selv å etterlyse aktivitet og de er enig om at det hadde hatt mindre effekt om de selv skulle ha gjort det. En av studentene sa det slik: *"Jeg var veldig glad for at du dro i trådene, jeg... Så jeg synes det var godt å ha en sånn koordinator som sto for den der overholdinga av kontrakt."*

#### Om teknikken og utforming av Fronterrommet

I intervjuet kom det fram at noen av dem perioder hadde hatt problemer med funksjonaliteten i konferansene. For det første hadde de opplevd å skrive ferdig et innlegg, men at dette ikke ble lagret i diskusjonstråden og at de dermed hadde måttet skrive innlegget på nytt. For det andre hadde de opplevd å ikke finne igjen innlegg som de vet lå i konferansen. Dette henger nok sammen med funksjonaliteten i Fronter og setter spørsmålsteget ved om opplæringen i bruk av mediet i forkant av praksisperioden var god nok?

Videre ble det en liten runde på antallet rom/mapper og at noen av ikke ble brukt eller ble brukt i veldig liten grad og det ble antydning at det hadde skapt bedre oversikt hvis det hadde vært færre rom/mapper. For øvrig hadde de ikke kommentarer til utformingen av Fronterrommet.

#### Forslag til framtidige endringer:

Undertegnede inviterte avslutningsvis i intervjuet til forslag til endringer i designet hvis prosjektet skulle bli videreført for et nytt kull. Innspillende dreide seg først og fremst om gruppesammensetning og form på innlegg. De understreker at deres gruppe hadde blitt for liten og at dette hadde medvirket til for lite synlig aktivitet. Det framkom synspunkter på at gruppa heller ikke måtte være for stor, men de mente at 5-6 aktive studenter i forumet ville være ideelt. Videre ble det framholdt at de 3 som hadde deltatt i intervjuet kjente hverandre godt (bedre enn man kan forvente at studentene flest kjenner hverandre) og at dette hadde medvirket til at de også ble trygge nok til å skrive om faglige utfordringer knyttet til egen person. Gruppediskusjonen peker i retning av at en mer generell rekruttering kanskje medfører at det er mer realistisk å fokusere på faglige diskusjoner, men at disse samtidig må ta utgangspunkt i konkrete hendelser/erfaringer studentene gjør på praksisstedet. Gruppa ender opp med at de mener at studentene bør skrive kortere innlegg om enkelterfaringer/hendelser og reflektere og legge opp til debatt om disse.

Videre la de vekt på at det er viktig at læreren går inn og koordinerer og følger opp gruppekontrakten, eller som en av studentene uttrykte det: *"Jeg tror det er viktig at du er den koordinatoren som drar lasset, når du ser at folk faller ut eller at ting ikke fungerer, så tror jeg at det er viktig at du kommer på banen."* Studentene foreslo også at det legges opp til færre rom/mapper og at aktivitetene konsentreres om disse.

#### Oppsummering av data fra gruppeintervju

Alle studentene oppsummerer at de har lært mye av å være med på prosjektet og trekker fram at de i ettertid ser at de gjennom aktivitetene i rommet har utviklet sine evner til reflektere over faglige tema og egen rolle som fagpersoner

På den positive siden trekker de fram skriveprosessen som middel til å bearbeide tanker og følelser om læringsprosessen og at de også aktivt brukte loggskrivningen til å forberede seg til veiledning med praksisveileder. De er i intervjuet litt uenig om hvor mye det at de skrev for hverandre (presentasjonsskriving) betydde for denne læringsprosessen, men er enige om at forpliktelsene og strukturen i rommet var en viktig ramme og motivasjonsfaktor for å skrive. Samtidig trekker de også fram at det er krevende å forklare helheter med bruk av skriftspråk og det kommer fram at de også hadde brukt telefon når ting ble for vanskelig å forklare.

Som i metakonferansene trekker de fram at de lærte mye av hverandre, både av å lese om hverandre erfaringer og ikke minst av å måtte forholde seg til spørsmål de fikk tilbake på loggene sine. Det kommer også fram historier om hvordan studentene tok med seg innspill og problemstillinger fra diskusjonsforumet tilbake til praksisplassen for diskusjon.

Videre trekker studentene fram at de hadde stor nytte av tilhørigheten til gruppa i læringsprosessen og trekker fram at gruppa representerte en trygghet og at de i gruppa hadde et fellesskap hvor "alle er i samme båt" og hvor deltakerne (i motsetning til de ansatte på praksisstedet) hadde forståelse for hva det betyr å være student i praksis. Her henviser de særlig til at de brukte gruppa til å "få ut frustrasjoner" og at de hadde stor nytte av dette.

Når det omfang av aktivitet og interaktivitet bar intervjuet preg av at de var svært kritiske til den lavere aktiviteten som etter hvert preget gruppa. De beskriver selv hvordan nedgangen i responser etter hvert også bidro til at de aktive mistet motivasjon. Når de reflekterte over årsakene til dette kom det fram at de hadde mest nytte av kontakten og støtten fra fellesskapet i begynnelsen av perioden og at aktiviteten i gruppa kunne komme i konkurranse med at de etter hvert ble mer involvert og fikk krevende oppgaver på praksisplassen (mest i forhold til fokus). Videre vektla særlig en av studentene at det tok svært mye tid å skrive både ukeslogger og å gi de andre respons og at hun også fikk problemer med tid til dette i konkurranse også med privatliv.

Videre kom det fram synspunkter om at lange ukeslogger kan fungere negativt i forhold til interaktivitet, at den viktigste lærerrollen er å bidra til oppfølging av aktiviteten og gruppenormer og at de hadde hatt noen utfordringer med funksjonaliteten i konferansene.

#### 4.6. Sammenfatning med kobling til teori og konklusjoner med tanke på framtidig design

Her vises det til kapittel 2.4 hvor jeg sammenfatter mitt teorigrunnlag og reiser noen aktuelle forskningsspørsmål. Her vil jeg i 4.6.1. ta utgangspunkt i dette som et grunnlag for å sammenfatte

funn fra de ulike datakildene og knytte dette til teori og forskningsspørsmål. Jeg velger å bruke samme kategorier som i 2.4. som var Aktivitetene og læringstransfer, Skrivning for å lære, Deltakelse og gjensidig engasjement, Lærerrolle, Trygghet som forutsetning for læring og Gruppekontrakten og gruppas funksjon.

I kap. 4.6.2. vil jeg så oppsummere erfaringer og skissere noen prinsipper som grunnlag for framtidig design og med det knytte erfaringene til min problemstilling.

#### 4.6.1. Sammenfatning med kobling til teorigrunnlag

##### Om aktivitetene og læringstransfer

Wengers teori om praksisfellesskap (Wenger 1998) vektlegger den felles aktivitetens betydning for å skape et praksisfellesskap. Jeg har bygd min problemstilling på en antakelse om at erfaringsutveksling knyttet til læringsprosessen i praksis er en aktivitet som vil oppleves samlende og motiverende for studentgruppa. Datamaterialet gir tydelige indikasjoner på at dette er tilfelle og at studentene er gjennomgående fornøyde med aktivitetene i forhold til egen læring. De oppsummerer at det har svært nyttig både å skrive for hverandre, få responser fra hverandre og å lese om hverandres erfaringer.

Ukesloggene er lange og omfatter et bredt spekter av tema; tema knyttet til egen læringsprosess, tema knyttet til utfordringer med å ta del i arbeidet og faglige tema som fagideologi, organisering av arbeidet på de respektive institusjonene og metodebruk. Logger og responser gir klare indikasjoner på at læringsprosessen eller for å si det med Lave og Wengers (Wenger 1998) begrep bevegelsen fra "legitim, perifer deltaker" i retning av full deltakelse, er krevende og til tider frustrerende. Særlig i begynnelsen av perioden er logger og responser preget av diskusjoner om dette. Studentene skriver om tema de ikke forstår eller undrer seg over, om utfordringer de har med å få kontakt med og å sette grenser for barna, om frustrasjon over å ikke få adekvate oppgaver osv. I metakonferanser og i gruppeintervju trekker studentene fram det å dele erfaringer om frustrasjoner som særlig nyttig. Her ser vi at oppsummeringen er den samme som erfaringene fra Kryssildprosjektets Feedback-forsøk, studentene opplever erfaringsutveksling over læringsprosessen som en svært nyttig aktivitet.

Jeg har i mitt teorigrunnlag også forankret fokuset på erfaringsutveksling i begrepet "læringstransfer" som er utledet av Nilsen et al (2007) og Dreiers (1999a) teorier.

Erfaringsutvekslingen forutsetter at studentene bringer med seg erfaringer fra et praksisfellesskap til et annet og Dreier hevder at læring ikke minst skjer i bevegelsen mellom fellesskapene. Når personen skal bringe med seg det hun har lært fra et fellesskap til en annen foregår det en krevende modifikasjonsprosess som innebærer stort potensiale for læring (ibid). Ikke minst handler dette om å se praksisfellesskapet "utenfra" noe som krever verbalisering, bearbeiding og refleksjon (Aarkrog 2001)

Datamaterialet indikerer at slik læringstransfer skjer i svært stor grad i det virtuelle rommet. Først og fremst ved at studentene skriver fortellinger om opplevelser og erfaringer de gjør seg på praksisstedet på et bredt spekter av tema. Logger og responser er preget av at studentene skriver om virksomheten på institusjonen og om konkrete situasjoner de har opplevd og at de reflekterer

over disse erfaringene, samtidig som de prøver å forklare sammenhenger og kontekst for at de andre i gruppa skal kunne forholde seg til det som fortelles. Videre finnes det flere eksempler på at det også foregår læringstransfer fra studentfelleskapet ved at studentene tar opp diskusjoner og problemstillinger fra det virtuelle forumet med praksisveileder og praksissted. Studentene bruker i flere tilfelle kunnskap og teori de har tilegnet seg i undervisningen på høgskolen og bearbeider og reflekterer over dens relevans i det aktuelle temaet som tas opp. Betegnende for læringseffekten av at de stadig brukte slike modifikasjonsprosesser, er sannsynligvis studentenes oppsummering om at de har blitt flinkere til å reflektere over faglige tema og egen rolle som fagpersoner. For å utdype modifiseringsprosessen ved hjelp verbalisering, bearbeiding og refleksjon (ibid) har jeg i teorigrunlaget også tatt utgangspunkt i teoriene om "å skrive for å lære" (Dysthe et al. 2000, Hoel 2002)

### Om å skrive for å lære

Dialog og interaksjon i det virtuelle rom forutsetter skriftlighet. Hoel og Dysthes perspektiver fokuserer på læringspotensialet som ligger i skriveprosessen og skiller mellom tenkeskriving (skrive for seg selv) og presentasjonsskriving (skrive for andre). Som jeg har vært inne på over er konferansen for erfaringsutveksling preget av at studentene i stor grad har brukt begge former for skriving, de bruker skrivingen til å sortere egne tanker samtidig som situasjonene de beskriver settes inn i en kontekst som gjør det mulig for de andre å sette seg inn i situasjonen og temaet. Med andre ord er de bevisst på at teksten skal leses av andre og er da i henhold til Hoel og Dysthes perspektiver i dialog med "den andre".

Både i metakonferansene og i gruppeintervjuet er studentene svært tydelige på at de har hatt stor nytte av skriveprosessen som middel til å bearbeide, sortere og reflektere over tanker og følelser om læringsprosessen. Studentene er også tydelige på at strukturen og forpliktelsene som lå i gruppekontrakt m.v. hadde en viktig betydning som motivasjonsfaktor for skrivingen og at de neppe hadde brukt "skriveteknologien" uten denne strukturen

Studentene er samtidig opptatt av skriftspråkets begrensninger og at det til tider var frustrerende og vanskelig å få forklart sammenhenger og kontekst i diskusjonsforumet. Dette hadde også resultert i noen telefoner mellom gruppemedlemmene. I frustrasjonene over dette ligger kanskje noe av forklaringen på studentenes egen vurdering av læringseffekt, for modifikasjonsprosessene i læringstransfer er i følge Dreier krevende prosesser, men som samtidig innbærer et stort potensiale for læring (Dreier 1999a)

### Om deltakelse og gjensidig engasjement

Wengers (1998) begrep om "mutual engagement" handler om mer enn motivasjon for å delta i aktiviteten som utføres. Jeg har også koblet dette til at studentene har en felles identitet og kultur som studenter og at dette i seg selv også kan motivere til å opprettholde et fellesskap parallelt med praksis.

Datamaterialet gir klare indikasjoner på at dette har vært tilfelle for den aktuelle studentgruppa. Behovet for, og nytten av å ha kontakt med studentfelleskapet mens de er i praksis, kommer tydelig fram både i metakonferanser og gruppeintervju. Studentene gir uttrykk for at gruppa representerte en trygghet, at de i gruppa hadde et fellesskap hvor "alle er i samme båt" og hvor



deltakerne (i motsetning til de ansatte på praksisstedet) hadde forståelse for hva det betyr å være student i praksis.

Jeg har med henvisning til Dysthes metode for å analysere interaksjon (Dysthe 2001, se kap. 3) sett på interaktivitetsnivået i konferansen for erfaringsutveksling og finner at de responsene som studentene gir i stor grad er interaktive i betydningen at de responderer enten eksplisitt eller implisitt på budskapet i det innlegget de svarer på. Responsene er preget av at de gir hverandre ros for det de skriver, at de lærer av å lese hverandres innlegg og at de følger opp tematikken med faglige synspunkter eller referanser til hvordan tilsvarende problematikk ivaretas på egen praksisplass. Det er også flere eksempler i materialet på at studentene gir hverandre konkrete forslag til hvordan ting kan følges opp. Også intervjuet bekrefter dette bildet ved at studentene både opplevde at de responsene de fikk var gode og relevante, og at de lærte av å gi hverandre respons.

Problemet i forhold til interaktivitet er at studentene opplever at de fikk for få responser og at responsene ofte kom for sent. Særlig gjelder dette i siste halvdel av perioden hvor aktiviteten var tydelig fallende. I intervjuet gir studentene uttrykk for at de opplevde dette som et problem og at manglende "liv" i konferansen var demotiverende for egen innsats. Dette forsterket igjen den manglende aktiviteten. Vi vet at sosial tilstedeværelse online er helt grunnleggende for samarbeidsprosesser på nett og Sørensen sier det på denne måten: "Det er intet, der oppleves så negativt, mislykket og – i videre henseende så demotiverende for sosialt samarbejde, samvær og lyst til kommunikativ handling - som virtuell taushed." (Sorensen 2000 s. 246).

I intervjuet ble diskusjonene preget av hva som var årsakene til dette. I tillegg til den selvforsterkende virkningen av lav aktivitet som er skissert over, kom det fram at studentene synes aktivitetene var krevende og at de krevde både mye tidsbruk og fokus. Datamaterialet gir indikasjoner på at dette har sammenheng med deres involvering på praksisstedet, at jo mer de ble involvert i fellesskapet på praksisstedet, jo mer fikk de å tenke på og jobbe med der. I dette legger jeg at de ble mindre opptatt av kontakten med studentgruppa og at aktiviteten etter hvert kunne komme i konkurranse med aktivitetene og fokus på praksisstedet. Ut fra dette er det betimelig å reflektere over: fører bevegelsen i retning av å bli fullverdig deltaker i fellesskapet (Wenger 1998) på praksisstedet, til at motivasjonen for deltakelse i studentfellesskapet (hvor de er fullverdige deltakere på forhånd) faller? Datamaterialet gir i alle fall indikasjoner på at dette. Deres oppfatning av at aktivitetene er krevende gir indikasjoner på at et framtidig design bør reflektere og ta hensyn til dette. Primæraktiviteten i perioden er læring på praksisstedet og man bør sikre seg at aktiviteten i studentfellesskapet ikke kommer i tids- og fokusmessig konflikt med dette.

Datamaterialet gir også grunnlag for å vurdere om bruken av ukeslogg som utgangspunkt for erfaringsutveksling og dialog er hensiktsmessig. Loggene ble til dels svært lange og omfattet ofte mange tema. Studentene gir uttrykk for at det var krevende både lese og forstå dem og dermed å gi respons på dem.

#### Lærerrolle,- betydning for studentenes aktivitet?

Sorensen (2003) fokuserer på en lærerrolle som er orientert mot tilretteleggelse og facilitering av læring ut fra en vekt på de meta-kommunitative handlinger. Dette innebærer at læreren skal ha

fokus på kontekstualisering (åpne diskusjonen, skissere rammer, sette agenda), prosessmåling (reagere på innlegg, evt. misforståelser) og metakommentering (problemer i kontekst, normer, agenda).

Av datamaterialet kommer det fram at undertegnede som lærer i ulik grad har ivaretatt disse fokusområdene. Datamaterialet gir lite grunnlag for å evaluere den kontekstualiserende rollen, men oppgaveutforming som besto av ukeslogger er tidligere omtalt. Når det gjelder mine kommentarer på innlegg, for eksempel i perioden med mindre debatt i konferansen, så utløste de svar fra ukesloggskriver, men det er ikke grunnlag i datamaterialet for å hevde at de stimulerte til det som var hensikten, - å skape mer aktivitet i hele gruppa.

I intervjuet ble studentene invitert til å evaluere og komme med eventuelle innspill til hvordan lærerrollen kunne ivaretas annerledes. Det framkom lite kritiske holdninger til hvordan dette hadde fungert bortsett fra at en av de ga uttrykk for at det hadde vært "tøft" å få melding fra meg med påpeking av gruppekontraktens normer for deltakelse. Her kan det åpenbart være en fare for at de synes det er vanskelig å komme med kritikk av undertegnede, men det virket som studentene ikke hadde forventninger til en annen lærerrolle og heller ikke hadde sterke synspunkter. Imidlertid var de enige om at læreren må ha en rolle i forhold til metakommentering, særlig i forhold til overholdelse av gruppekontaktens normer for deltakelse.

#### Trygghet som forutsetning for læring

Hoel (2002) skisserer 3 hovedområder for trygghet i forhold til læring i virtuelle omgivelser som bør inntenes i design; trygghet i forhold til det tekniske hjelpemidlet (beherske for eksempel teknologien i et diskusjonsforum med å legge inn hovedinnlegg, svare på andres innlegg i en tråd etc.), trygghet i forhold til de andre i gruppa (tillitsforhold til hverandre, tidligere fysiske møter for å bygge opp tillit og felles kultur) og trygghet i forhold til kommunikasjonssituasjonen (skrivning i diskusjonsgrupper er noe annet enn krav til akademisk skrivning i oppgaver).

Datamaterialet indikerer at studentene hadde hatt problemer knyttet til funksjonaliteten i konferansene, noe som indikerer at det er behov for ytterligere opplæring/trening i dette (utover det som var tilrettelagt i forberedelsesmøtet). De gir videre uttrykk for at det kanskje var vel mange mapper og antyder at dette ikke var ideelt i forhold til oversiktighet.

Når det gjelder trygghet i forhold til gruppa, så er det tydelig både på kommunikasjonen i konferansene og i gruppeintervjuet, at studentene kjente hverandre godt og at de var svært åpne i kommunikasjonen med hverandre. Uten at dette var bevisst rekruttering fra undertegnades side, viser det seg at de 3 mest aktive studentene kjente hverandre bedre enn studenter flest på Barnvernspedagogutdanningen. De gir selv uttrykk for at dette var en medvirkende årsak til åpenheten i konferansen og de var tvilende til at de ville vært like åpne hvis gruppa besto av studenter som de kjente mindre. Studentene er også tydelige på at de mener at gruppa i praksis ble for liten og at 5-6 studenter etter deres mening er ideelt.

Som jeg har vært inne på tidligere reflekterte studentene over at det er krevende å bare ha tilgang på skriftspråk når man skal beskrive kontekst. For øvrig gir datamaterialet fra konferansene klare indikasjoner på at de klarte å se bort fra tradisjonelle konvensjoner m.h.t. skriftspråk og anvende et mer kommunikativt skriftlig-muntlig språk.

### Gruppekontrakten og gruppas funksjon

I Sorensens Panel-modell er sammenheng mellom aktivitetene og evaluering/vurdering av studentene vektlagt for å bidra til "participation". Fordi mitt prosjekt ikke er en del av det ordinære studietilbudet ved barnevernspedagogutdanningen har det ikke vært mulig å integrere vurdering/evaluering i prosjektet. I stedet la jeg derfor vekt på å klargjøre aktivitetene og å utvikle normer (både kvalitative og kvantitative) for deltakelse i en gruppekontrakt. Studentene ble involvert i utarbeidelsen av denne for å bidra til et felles eiendomsforhold til normene.

På spørsmål om hvordan de vurderer gruppekontraktens betydning så sier de at "de hadde den i bakhodet" og at den bidro til at de prøvde å gjennomføre de aktivitetene de skulle gjøre. Dette indikerer at kontrakten betydde noe i forhold til å strukturere aktivitetene og kommunikasjonen. Samtidig må dette ses i sammenheng med at flere av studentene ikke fulgte opp aktivitetskrav og normer som lå i kontrakten og at gruppa selv var kritisk til lavt aktivitetsnivå i perioder. Jeg har tidligere stilt spørsmål ved om det var lagt opp til for krevende og/eller omfattende aktiviteter.

### 4.6.2. Oppsummering og prinsipper for endring i framtidig design

Innledningsvis vil jeg presisere at mitt prosjekt omfattet 3 (4) av studentene ved Barnevernspedagogutdanningen og at mitt datagrunnlag på denne bakgrunn er begrenset og ikke nødvendigvis representativt for hvordan prosjektet hadde artet seg med andre studenter. Allikevel representerer datagrunnlaget nyttige erfaringer som kan brukes som utgangspunkt for min refleksjon over et framtidig design som igjen kan danne grunnlag for ny evaluering og utprøving i en ny aksjonsforskningssirkel. Min problemstilling var altså som følger: *"Hvordan bør et pedagogisk opplegg med bruk av diskusjonsforum/computerkonferanse designes for å fremme barnevernspedagogstudenters utveksling av erfaringer fra praksis?"* Jeg skal for å besvare problemstillingen her trekke ut hvilke designprinsipper som ut fra datamaterialet bør videreføres fra det utprøvde designet og hvilke som bør endres.

Men aller først. Datamaterialet gir klare indikasjoner på at samarbeid om erfaringsutveksling på nett kan bidra til å støtte studentenes læringsprosess i praksis. Kontakten med studentfellesskapet parallelt med praksisperioden er nyttig og viktig for studentene. Jeg har oppsummert at kontakten med gruppa representerte en trygghet og kontakt med medstudenter som var "i samme båt" og som forsto hvilke utfordringer de sto overfor på praksisplassen. Selv om mitt datamateriale er begrenset understøttes dette av at Kryssild-prosjektets funn.

### Hva bør videreføres i et nytt design for utprøving?

Hovedaktiviteten i rommet bør fortsatt fokusere på erfaringsutveksling vedrørende læringsprosessen i praksis. Studentene er entydige på at dette er svært nyttig og dette underbygges også av funn fra Kryssildprosjektet. Datamaterialet indikerer også at erfaringsutvekslingen medfører læringstransfer og dermed refleksjon over og modifikasjon av erfaringer. Dette er den viktigste komponenten i et "studentsentrert design"

I forhold til å ivareta det studentsentrerte perspektivet er også involvering av studentene i utforming av aktivitetene og gruppekontrakt noe som bør videreføres. Selv om datamaterialet ikke gir klare indikasjoner på effekten av dette er det grunn til å anta at dette kan bidra til engasjement

og forståelse for struktur, normer og retningslinjer.

Videre bør man videreføre rekruttering av studenter fra et avgrenset praksisområde, jfr. Institusjoner for barn og unge, for å bidra til at problemstillingene er gjenkjennbare og relevante på tvers av praksissteder. Datamaterialet indikerer at studentene fant felles problemstillinger som var gjenkjennbare.

Skolering, utprøving og trening i forkant av praksisperioden i forhold til "å skrive for å lære" og i bruk av konferanser for dialog og samarbeid bør også videreføres. Erfaringene fra forberedelsesmøtet tyder på at dette skapte engasjement og motivasjon og mye tyder på at dette bidro til at studentene mestret et skriftlig-muntlig språk som er egnet for refleksjon og dialog på nett. Videre tyder datamaterialet på at studentene hadde en bevissthet i forhold til skriveprosessens muligheter for å bearbeide og sortere tanker og følelser. Datamaterialet indikerer imidlertid at det er behov for ytterligere fokus på opplæring og trening i bruk av funksjonaliteten i konferansene i Fronter.

Man bør fortsatt tilrettelegge et eget rom i Fronter for gruppa hvor de i tillegg til mappe og konferanser for hovedaktiviteten har tilgang på dokumenter de trenger for gjennomføring av praksis, samt tilgang på muligheter for kommunikasjon vedrørende andre forhold.

I tillegg bør en Videreføre en lærerrolle som er noe avventende og fokuserer på kontekstualisering (åpne diskusjonen, skissere rammer, sette agenda), prosessmåling (respondere på innlegg med fokus på å stimulere gruppeprosess og aktivitet) og metakommentering (problemer i kontekst, normer, agenda). Datamaterialet indikerer tydelig at studentene særlig vektlegger den metakommenterende rollen.

#### Hva bør endres i et nytt design for utprøving?

Her vises det også til analyse av gruppeintervju og underpunkt om Forslag til framtidige endringer. Her fokuserer studentene på det som jeg vil definere som gruppestørrelse, oversiktighet i rommet og utforming og konkretisering av primæraktiviteten. Disse vurderingene samsvarer i stor grad med egne vurderinger av forbedringsbehov.

Studentgruppa bør bestå av 6-7 studenter for å sikre nødvendig dynamikk, aktivitet og bredde i diskusjonene i konferansen. Årsaken til det store frafallet i den aktuelle studentgruppa var resultat av uheldige sammenfallende forhold og er neppe representativt for et framtidig design.

Rommet bør designes med færre mapper med tydeligere innhold og med et tydeligere fokus på hovedaktiviteten for å sikre en bedre oversiktighet.

Den viktigste endringen jeg vil gjøre er imidlertid utformingen av oppgaver. Ukesloggene ble svært lange og temamessig brede, og datamaterialet tyder på at dette bidro til å svekke omfanget av dialog og interaksjon i konferansen. Videre tyder materialet på at omfanget av aktivitetskrav (både skrive egen ukeslogg hver uke og respondere på de andres) ble for stort og sto i motsetning til deres eget engasjement og fokus i deltakelsen på praksisstedet. Det er også klare indikasjoner på at nytten av samarbeidet i studentfelleskapet er mest nyttig og motiverende i den første delen av praksis. I et nytt design vil jeg prøve ut en modell som i den første delen av praksis (ca. 3 uker) fokuserer på utveksling av erfaringer om det å være ny på praksisstedet. I den videre prosessen vil

jeg fokusere på at de skal alternere på å skrive hovedinnlegg i hver sine uker og at den som skriver hovedinnlegg også har ansvar for å stimulere diskusjonen og oppsummere denne (understreker Sorensens prisipp om rollebytte). Hovedinnleggene skal ta utgangspunkt i konkrete situasjoner/erfaringer (ikke mange erfaringer og tanker de har gjort seg, jfr ukeslogger). Disse 2 prosessene legges til hver sin konferanse som legges i mappen for "Erfaringsutveksling."

Konkret kan disse konferansene utformes med følgende navn og introduksjon fra undertegnede:

**Konferanse med navn "Ny på praksisstedet-fortellinger og spørsmål" (de 3 første ukene):**

Intro: "Her kan dere fortelle om møtet med praksisstedet og evt. spørre hverandre om råd/erfaringer. Her bør alle legge inn minimum et innlegg i løpet av de 2 første ukene. Fint om dere gir hverandre respons i form av spørsmål eller andre kommentarer."

**Konferanse med navn Erfaringsutveksling - Ukesinnlegg med diskusjon (resten av praksisperioden):**

Intro: "Her skal dere legge inn innlegg etter tur med følgende rekkefølge: Uke 37 og uke 44: Student 1, Uke 38 og 45: Student 2, Uke 39 og 46: Student 3, Uke 40 og 47: Student 4, Uke 41 og 48: Student 5, Uke 42 og 49: Student 6, Uke 43 og 50: Student 7.

Til de som skal skrive innlegg: Bruk loggene deres som utgangspunkt og finn fram til en interessant, utfordrende, spennende, vanskelig situasjon som dere ønsker respons/debatt på og som dere tror også er interessant for de andre i gruppa. Del erfaringer, reflekter, reis problemstillinger osv og legg opp til diskusjon og erfaringsutveksling. NB! Ikke skriv lange avhandlinger, poenget er å få i gang diskusjon. Dere kan også utdype ting når dere begynner å få svar.

Du som har ansvaret for ukesinnlegget skal også følge opp kommentarene du får og oppsummere diskusjonen til slutt.

Til dere andre i gruppa: Gi respons, bruk egne erfaringer eller kunnskaper til å respondere og diskutere. Gi eksempler på situasjoner ved egen praksisplass/egne erfaringer som kan være relevante for problemstillingen/saken. Ikke for lange svar, bidra til dialog, bidra til at diskusjonen går!"

En kort refleksjon over prosessen

Jeg har i ettertid av prosessen med den aktuelle studentgruppa prøvd ut et design som har mange fellesstrekk med det som er skissert over. Rammer for masteroppgaven i kombinasjon med et stort, omfattende og spennende datamateriale har imidlertid gjort det nødvendig å avgrense denne analysen/oppgaven til å omfatte bare et studentkull. Imidlertid har arbeidet med oppgaven også blitt bevisst på forhold som bør ivaretas i designet som jeg ikke så da jeg på bakgrunn av en usystematisk og mer "magefølelsesorientert" evaluering reviderte av designet for senere studentkull. Revideringen av designet som jeg skisserer ovenfor er derfor ikke helt i samsvar med det jeg faktisk gjorde. Jeg kommer gjerne tilbake til dette på muntlig eksamen.

## Litteraturliste:

- Baskerville, R. (1999). Investigating Information Systems with Action Research. *Communications of AIS (Association for Information Systems), 2, article 19, 2-31.*
- Baskerville, R. a. Pries-Heje, J. (1999). Grounded action research: a method for understanding IT in practice. *Accounting Management and Information Technologies, Vol. 9, 1999, 1-23.*
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. S. 145-165). Oslo: Universitetsforl.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Dreier, O. (1999a). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I S. Kvale, K. Nielsen, G. Bureid & K. Jensen (Red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dreier, O. (1999b). Utdannelse og læring i praksis. I A. Siig Andersen, K. Pedersen & K. Svejgaard (Red.), *På sporet af praksis: antologi*, (Vol. nr 7 - 1999, s. 108 s.). København: Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, Undervisningsministeriet.
- Dysthe, O. (2001a). Dialogperspektiv på elektroniske diskusjoner In O. Dysthe (Ed.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 40 s.). Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære : skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forl.
- Fagplan. (2001). *Fagplan for barnevernspedagogutdanningen*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Hoel, T. L. (2002). Interaksjon og læringspotensial i samtalegrupper på e-post. I S. R. Ludvigsen & T. L. Hoel (Red.), *Et Utdanningssystem i endring: IKT og læring* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoel, T. L. (2003). Dialogen i "fleksibel" rettleiing. I G. Haugsbakk, Y. Nordkvelle & Y. Fritze (Red.), *Dialog og nærhet: IKT og undervisning*, Kristiansand: Høyskoleforl.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinsen, K.T. (2005). *Virtuell Utdanningspraksis*, Phd. Afhandling, København: Copenhagen Business School
- Morgan, D.L (1988): *Focus groups as qualitative research*, California: Sage Publications Inc.
- Nilsen, S., Fauske, H., & Nygren, P. (2007). *Læring i fellesskap: en pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsen, S., & Nygren, P. (2002). *Studentbasert feed-back mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt* (Rapport nr. 139:Høgskolen i Lillehammer)
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Nyhus, L. & Nordkvelle, Y.(2003): Erfaringer, forskning og praktiske anvisninger – om behovet for bedre kommunikasjon i nettbaserte studier. I *Dialog og nærhet – IKT og undervisning*. Oslo:Høyskoleforlaget.
- Peters, M & Robinson V. (1984). The Origins and Status of Action Research, *Journal of Applied Behavioral Science* 1984; 20; 113
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I *Forsk med!: lærere og forskere i læringsarbeid* (s. s. 12-33). [Oslo]: Damm.
- Postholm, M. B. (2007). Læreren med forskerblikk på egen praksis. I *Forsk med!: lærere*

- og forskere i læringsarbeid.* [Oslo]: Damm.
- Siig Andersen, A., Pedersen, K., & Svejgaard, K. (1999). Siig Andersen, A., Pedersen, K., Svejgaard, K., I A. Siig Andersen, K. Pedersen & K. Svejgaard (Red.), *På sporet af praksis: antologi* (Vol. nr 7 - 1999, s. 108 s.). København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie
- Sorensen, E. K. (2000). Interaksjon og læring i virtuelle rom. In S. B. Heilesen (Ed.), *At undervise med IKT* (pp. 235-255). Frediksberg C: Samfundslitteratur
- Sorensen, E. K. (2003). Designing for online dialogue and discussion in collaborative knowledge building networks. In P. Arneberg (Ed.), *SOFF rapport ; 2003:1 Læring i dialog på nettet* (pp. 111 s.). Tromsø: Soff.
- Susman, G. and. Everett, R. (1978). An Assessment of the Scientific Merits of Action Research. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 582-603.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aarkrog, V. (2001). *Mellem skole og praktik, Ph.d.-afhandling*. København: Danmarks Pædagogiske universitet