

ØF-rapport nr. 06/2002

”En må ha tid til å lære!”

Evaluering av et nett-basert studium for trygdestudenter

**Lene Nyhus
Østlandsforskning**

ØF-rapport nr. 06/2002

”En må ha tid til å lære!”

Evaluering av et nett-basert studium for trygdestudenter

**Lene Nyhus
Østlandsforskning**



Tittel: ”En må ha tid til å lære!” Evaluering av nett-basert studium for trygdestudenter.

Forfattere: Lene Nyhus

ØF-rapport nr.: 06/2002

ISBN nr.: 82-7356-492-4

ISSN nr.: 0809-1617

Prosjektnummer: K08101

Prosjektnavn: Evaluering av Medisin og samfunn

Oppdragsgiver: Rikstrygdeverket

Prosjektleder: Lene Nyhus

Referat: Rapporten omhandler evaluering av den ”nett-baserte” utgaven av studiemodulen Medisin og samfunn, innen Kombinerte trygdestudier, som er gitt ved høgskolen i Lillehammer, i samarbeid med høgskolene i Agder, Volda og Bodø. Høsten 2001 ble studiemodulen Medisin og samfunn prøvd ut som et nettbasert studium. Hovedspørsmålene i evalueringen er hvor godt egnet et nettbasert studieopplegg er for denne målgruppen, og hva som eventuelt kan gjøres for å forbedre opplegget. Evalueringen viser at et nett-basert opplegg kan fungere for målgruppen, men at det er mange forhold som må vurderes og forbedres. Blant annet viser det seg at studentene i liten grad har greid å få til faglige og lengre sammenhengende diskusjoner på nettet. Studentene opplevde også at chat-kommunikasjon var vanskelig. Samtidig greide de å gjøre nødvendige avtaler og koordinere arbeidet. Rapporten anbefaler at det gjøres forsøk med ulike studiemodeller hvor nettet tas i bruk i ulik grad, og hvor det også kan prøves ut å ta utgangspunkt i studentenes egen arbeidssituasjon og problemstillinger.

Sammendrag: Norsk

Emneord: E-læring, nett-basert, fleksible studier, etterutdanning, trygdeetaten

Key words:

Dato: April 2002

Antall sider: 64

Pris: Kr 90,-

Utgiver: Østlandsforskning
Serviceboks
2626 Lillehammer
Telefon 61 26 57 00
Telefax 61 25 41 65
e-mail: [oef@ostforsk.no](mailto: oef@ostforsk.no)
<http://www.ostforsk.no>

Dette eksemplar er fremstilt etter KOPINOR, Stenergate 1 0050 Oslo 1. Ytterligere eksemplarfremstilling uten avtale og strid med åndsverkloven er straffbart og kan medføre erstatningsansvar.

Forord

Denne rapporten omhandler en evaluering av den ”nett-baserte” utgaven av studiemodulen Medisin og samfunn, som tilbys ansatte i Trygdeetaten. Modulen har inngått i KOST – Kombinerte trygdestudier, som er et studietilbud bestående av fem moduler som er gitt ved høgskolen i Lillehammer, i samarbeid med høgskolene i Agder, Volda og Bodø.

Høsten 2001 ble studiemodulen Medisin og samfunn, som den første blant modulene, prøvd ut som et nettbasert studium. Det er dette aspektet ved studiet som er hovedtema for evalueringen – hvordan informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) er tatt i bruk, med hvilke erfaringer og resultater, og hva som eventuelt kan gjøres bedre. Hovedspørsmålene i evalueringen er hvor godt egnet et nettbasert studieopplegg er for denne målgruppen, og hva som eventuelt kan gjøres for å forbedre opplegget.

En takk til alle som har latt seg intervjuet og ellers bidratt med informasjon og som diskusjonspartnere i forbindelse med evalueringen. Også takk til oppdragsgiver for godt samarbeid underveis. Videre en takk til alle som har lest og gitt kommentarer til rapporten hvor særlig professorstipendiat Yngve Nordkvelle ved HIL og direktør i Østlandsforskning, Per Hetland, har bidratt til faglig kvalitetssikring.

I forbindelse med datainnsamlingen har Trude Hella Eide og Torhild Andersen, begge forskere ved Østlandsforskning, bidratt. Rapporten står for prosjektleders egen regning.

Jeg vil gjøre oppmerksom på at Kombinerte trygdestudier, KOST, slik disse har vært gjennomført hittil, er avsluttet våren 2002, og Rikstrygdeverket setter i gang nye tilbud for de ansatte. Erfaringene fra Medisin og samfunn-forsøket skal brukes i fremtidig utviklingsarbeid og også være en del av erfaringsgrunlaget for en ny grunnopplæringsportefølje i Trygdeetaten.

Per Hetland
direktør

Lene Nyhus
prosjektleder

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn	11
1.2 Evalueringens formål og problemstillinger	11
1.3 Datagrunnlag og metode.....	12
2 Om evaluering av fleksible studier	15
2.1 Forskning på feltet	15
2.2 Fjernundervisning – fleksible studier - kombinerte studier	16
2.3 Tid og rom – mange læringsmiljø	17
2.4 Student- og veileder-/lærerrolle	17
2.5 Bruk av IKT	19
2.6 Læringsmål, kunnskap og teknologisyn	20
3 Studietilbudet og studentene	23
3.1 Studietilbudet	23
3.2 Studentene	25
3.2.1 Studiekompetanse, kjønn, erfaring	25
3.2.2 Tilgang til Internett	25
3.2.3 Å studere ved siden av jobb	26
3.2.4 Tid brukt på studiearbeid	26
3.2.5 Motivasjon og forventninger	26
3.2.6 PC-erfaring – ”digital kompetanse”	27
4 Resultater og erfaringer på studiet	29
4.1 Antall, eksamen, frafall	29
4.2 Veilederens erfaringer	29
4.2.1 Lærer- og veilederrolle	30
4.2.2 Hvordan ble veilederrollen i praksis?	32
4.2.3 Teknologien og kompetansen	32
4.2.4 Fleksibilitet	33
4.2.5 Noen refleksjoner blant veilederne	34
4.3 Studentenes erfaringer	34
4.3.1 Ble studentenes forventninger innfridd?	35
4.3.2 Hvordan studentene arbeidet med studiet	36
4.3.3 Erfaringer med teknologien	37
4.3.4 Oppgavene	38
4.3.5 Veiledningen	39
5 Fokus på nettbruken	41
5.1 Innledning	41
5.2 Analyse av kommunikasjonen i to studiegrupper	43
5.2.1 Diskusjon i de to gruppene	43
5.2.2 Chat i de to gruppene	45
5.3 Oppsummering og drøfting av gruppenes kommunikasjon	50
6 Sammenfattende drøftinger	53
6.1 Hva viser evalueringen?	53
6.2 Hva kan forbedres på studiet	56
6.3 Konklusjoner	57
6.4 anbefalinger	59
Litteratur	63
Vedlegg 1	65
Vedlegg 2	67

Sammendrag

Bakgrunn, formål og metodevalg

Rapporten omhandler en evaluering av studiemodulen Medisin og samfunn, som høsten 2001 for første gang ble prøvd ut med bruk av Internett og systemet ClassFronter. Medisin og samfunn er en av fem studiemoduler innen Kombinerte Trygdestudier (KOST), som er et studietilbud til ansatte i trygdeetaten. Høgskolen i Lillehammer har vært ansvarlig for studietilbudet og gjennomførte det i samarbeid med høgskolen i Volda, Bodø og Agder. Medisin og samfunn ble gjennomført på to forskjellige måter høsten 2001, og studentene kunne velge om de ville gå på den nett-baserte¹ modellen eller den ordinære modellen. 22 studenter meldte seg til det nett-baserte tilbudet, mens 37 studenter valgte ordinært opplegg.

Denne evalueringen er et oppdrag Østlandsforskning fikk av Rikstrygdeverket. Evalueringens formål er å frambringe kunnskap om studieopplegget på modulen Medisin og samfunn, og på den bakgrunn gi innspill til oppdragsgiver i forbindelse med deres arbeid med å tilrettelegge studietilbud for ansatte i etaten.

Evalueringen skal besvare følgende hovedspørsmål:

1. Hvor godt egnet er det nettbaserte studieopplegget for denne student-målgruppen sammenlignet med det ordinære studieopplegget?
2. Hvordan kan opplegget gjøres bedre?

Det er tatt i bruk flere metoder for datainnsamling: intervjuer og samtaler med studenter, lærere/veiledere, studieledere, administrativt-/IKT-personell, spørreskjemaundersøkelse i samarbeid med HIL og tidligere evalueringer på KOST, dokumentstudier (møtereferater, prosessnotater fra veileder/studieansvarlig), eksamensresultater og statistikk og utskrifter fra kommunikasjonen på nettet for to av de fem studentgruppene. Det er også lagt vekt på å få fram teori og empiri fra andre studier av nett-baserte/fleksible studier. Evalueringen ble gjennomført i tidsrommet oktober 2001-januar 2002.

Evaluering av fleksible studier

Det har utviklet seg to prinsipielt forskjellige løsninger for fleksible studier som kan betegnes som "individuell fleksibel undervisning" og "det utvidede klasserom". Medisin og samfunn-modulen kan plasseres som en kombinert modell, som henter elementer både fra tradisjonelle studier og fra fjernundervisning. Modellen er ikke "nett-basert" i ordets rette forstand, men "nett-støttet". Nettet er ikke brukt som støtte i forhold til undervisning, men veiledning. I denne rapporten er begrepet nett-basert benyttet da dette begrepet har vært brukt av de involverte aktører.

Det er mange aspekter ved fleksible studier som byr på utfordringer når det gjelder evaluering og forskning. Fjernstudenten er omgitt av mange læringsmiljø, og det er vanskelig å få tak i hva som skjer "der ute". Det er viktig å bruke ulike metoder for å innhente data. For "nettbaserte" studenter er det kommunikasjonen på nettet som binder dem sammen, og lærerens/veilederens engasjement og kommunikasjonsevne på nettet er en kritisk faktor i forhold til studentenes opplevelse av studiekvalitet. Bruk av teknologien

¹ Begrepet nett-basert er benyttet for enkelthets skyld i denne rapporten, selv om en riktigere betegnelse ville være "nett-basert med samling" eller "nett-støttet".. Studiet var altså ikke fullstendig basert på nettbruk ettersom det var en samling på begynnelsen, hvor undervisningen ble gitt.

står sentralt. Den byr på nye utfordringer og nye muligheter når det gjelder evaluering. Problemstillingene har økt ved at de teknologiske og tekniske aspektene kommer opp som viktige tema. Samtidig gjør teknologien det mulig å få innblikk i studentenes kommunikasjon på en helt ny måte. Et annet sentralt spørsmål en evaluering må forholde seg til er hva som er studiets mål og ut fra hvilken begrunnelse ulike valg er gjort når det gjelder studiets utforming.

Studietilbud og studentene

Studiemålene med modulen Medisin og samfunn er å gi økt kunnskap om og innsikt i sentrale aspekter i eget arbeid, samt skape forståelse for den samfunnsmessige betydningen av egen virksomhet. På begge studiealternativene av Medisin og samfunn ble det gjennomført en fem-dagers samling i juni 2001. Begge studiealternativene avsluttet også med en felles 6 timers skriftlig eksamen på slutten av semesteret. På det ordinære studieopplegget arbeidet studentene med en større semesteroppgave, mens det på det nettbaserte opplegget ble gitt flere mindre oppgaver som gruppene arbeidet med. Systemet ClassFronter skulle benyttes slik at studentene kunne kommunisere der, blant annet i et diskusjonsforum (asynkront) og i ”chat” (synkront). Videre skulle studieansvarlige og veiledere kunne bruke systemet til å kommunisere med studentene og å gi faglig og administrativ informasjon og tilbakemeldinger. Veiledning i forhold til studentenes arbeid skulle også foregå pr. nett. Studentene som gikk på modulen er hovedsakelig kvinner i alderen 30-50 år. Det var satt som forutsetning at nett-studentene skulle ha tilgang til Internett. Studentene hadde selv valgt seg til den nett-baserte modellen, og de var klar over at de deltok på et nytt studieopplegg. Det er stor variasjon mellom studentene når det gjelder hvor mye tid de opplyser å ha brukt på studiet. Det er ikke synlige forskjeller mellom tidsbruken til nett-studentene i forhold til de øvrige. Nett-studentene hadde grunnleggende PC-erfaring men hadde generelt liten erfaring med Internett.

Resultater og erfaringer på studiet

Det var 22 oppmeldte studenter på nett-studiet, mens 37 studenter valgte ordinært opplegg. Alle gikk opp til eksamen. Eksamensresultatene på det nettbaserte opplegget er på samme nivå som på det ordinære opplegget.

Veilederne på Medisin og samfunn har samarbeidet godt i mange år og er godt kjent med trykkestudentene. Betegnelsen veileder ble benyttet for å synliggjøre at de ikke skulle ”undervise på nett”, de skulle ikke dra med seg den tradisjonelle lærerrollen inn på nettet. Veilederne la opp til noen felles standarder i forhold til rollen. I praksis ble rollen utformet forskjellig, hvor det blant annet var ganske store forskjeller med hensyn til hvor tett veilederne fulgte opp studentene. Veilederne var opptatt av at teknologien ikke skulle overstyre faglige og pedagogiske vurderinger. De fikk blandede erfaringer med ClassFronter, og det pekes på en del tekniske problemer og svakheter.

Når det gjelder studentene sier 9 av 19 at de ville valgt det nettbaserte opplegget på nytt, 5 svarer at de ikke ville mens 5 svarer vet ikke. Det varierer blant studentene med hensyn til om deres forventninger ble innfridd. Studentene arbeidet stort sett hjemmefra på kveldstid, men benyttet også e-post på intranettet på jobben. Det ble også brukt noe telefon. Ingen av de tre gruppene det er hentet data fra arrangerte fysiske møter. De hadde fast møtetidspunkt på chat ukentlig. Studentene peker på at de hadde en del tekniske problemer, særlig i starten. Det opplevdes som generelt vanskelig å kommunisere på chat. Fellesrom og sosiale rom på ClassFronter ble ikke benyttet. Studentene kritiserte også at

de ikke fikk en plan for oppgavene på studiet, noe veilederne merket seg og gjorde noe med. Studentene har litt ulike syn når det gjelder oppgavemengde og oppgavetype. Generelt synes det som at de mener det ble for mange oppgaver, og at studiet virket ”pesete”. De var generelt fornøyde med veiledningen. Studenter som fikk minst oppfølging av veileder savnet tettere oppfølging, særlig av prosessuell art.

Kommunikasjonen på nettet

I mange studier av nett-baserte/nett-støttede studier går det fram at kommunikasjonen på nettet kan være vanskelig og at det ofte er manglende kommunikasjon.

Kommunikasjonen kan påvirkes av flere forhold, gruppestørrelse, hvordan roller ivaretas (moderatorrolle, ”weaving”), lærer/veileder-rollen. Det er også et spørsmål hvilke kvalitet det forventes å være på nett-kommunikasjonen, om den skal være av administrativ/koordinerende art eller bidra til felles faglig problemløsningsprosesser. I min analyse av kommunikasjonen på nettet i to studentgrupper konkluderer jeg med at studentene mestrer kommunikasjonsformen, men med ganske stor ”møye”. Det er i liten grad mulig å spore faglig og lengre, sammenhengende drøftinger, mens den praktiske, koordinerende kommunikasjonen dominerer. Studentene bedriver ”co-operation” i betydelig større grad enn ”collaboration”.

Vurderinger og konklusjoner

Jeg vil først vise til rapportens siste kapittel for en mer omfattende gjennomgang også av vurderinger, konklusjoner og anbefalinger.

Ut fra eksamensresultater og studenters og veilederes erfaring synes det som at det nett-baserte studietilbudet Medisin og samfunn i grove trekk har fungert bra. Det er samtidig pekt på flere forhold som bør vurderes og eventuelt forbedres, som omhandler studiets mål, eksamensform, oppgavestruktur, grad av gruppearbeid/individuellt arbeid, tilpassing av teknologien – utforming av de ulike arenaene,

Det finnes ikke en, men mange delkonklusjoner når det gjelder dette evalueringsarbeidet. Jeg synes det er grunn til å konkludere med at det nett-baserte opplegget kan egne seg for trykkestudentene. Samtidig er det viktig at enkelte forhold bedres og en del spørsmål vurderes nærmere. Generelt har de som har planlagt det nye studieopplegget lagt et godt grunnlag for å utvikle tilbudet videre. Det gode samarbeidet mellom veilederne, og deres kunnskap om studiet og studentene, er viktig for å sikre et kvalitativt godt opplegg.

De forhold som bør utvikles og forbedres er særlig følgende:

- *Studiets mål* bør drøftes nærmere i forhold til bredde og dybde. Studentene ser ut til å vektlegge en bredde-tilnærming, som fort kan føre til en overflate-strategi i læringen, og det kan bli mye fokus på eksamen.
- *Valg av modell*: I forhold til valg mellom det ”individuell-fleksible” og ”det utvidede klasserom” synes jeg det kan virke som at en kombinert modell er ønskelig, som blant annet opprettholder en felles samling og gir studentene opplevelse av å være med på et felles løp med de rammer det innebærer. ”Læring på arbeidsplassen” kan drøftes i denne sammenheng. Det kan tenkes at andre organisasjonsmodeller også bør prøves ut, som i enda større grad tar utgangspunkt i studentenes arbeidssituasjon.
- *Eksamensform*: Det er viktig at eksamensformen på studiet er mer egnet i forhold til det å skape dypere forståelse hos studentene og minske stresset i forhold til at de skal rekke over så mye. Andre evalueringsformer, som for eksempel hjemmeeksamen eller mappeevaluering kan muligens være gode alternativer.

- *Bedre opplæring i systemet:* En bedre opplæring i ClassFronter, med utgangspunkt i studentenes forhånds-kompetanse, vil kunne bidra til at studentene frigjøre energi til faglig arbeid. Studentene må oppøve seg en kompetanse i forhold til å kunne anvende systemet i forhold til de ulike oppgaver og behov de står overfor.
- *Tekniske svakheter* i ClassFronter bør utbedres.
- *Innhold og form på "nett-arbeidet":* Læringsmiljøet på nettet må være så oversiktlig, tydelig og brukervennlig som mulig, slik at studentene mest mulig effektivt kan arbeide med det faglige stoffet og bruke mindre tid på praktisk-koordinerende kommunikasjon.
- *Å bli kjent:* På samlingen bør det sørges for at studentene og veilederne blir godt kjent.
- *Gruppearbeid – individuelt arbeid:* Det bør antakeligvis være noe større grad av individuelt arbeid på studiet, kombinert med gruppearbeid. Dette gir større fleksibilitet for den enkelte, og bidrar også til at den enkelte student blir bedre forberedt til samarbeidet slik at kvaliteten på samarbeidet kan øke.
- *Gruppestørrelse:* Studentgruppene bør være små
- *Tett oppfølging av veiledere:* For at studentene skal få opplevelse av å få nødvendig støtte i prosessen er det viktig med ganske tett oppfølging av veilederne.
- *Veilederrollen* bør vurderes i forhold til ulike funksjoner som bør dekkes, blant annet med hensyn til prosessuell oppfølging. Her må det også vurderes hvordan ulike funksjoner/roller "på nettet" ivaretas, blant annet "weaving"-funksjonen. Det bør vurderes om veilederne skal konsentrere veiledningen om visse perioder, for å unngå å måtte være tilgjengelig hele tiden.

I en tabell bakerst i rapporten gis det en oppsummering av styrke og svakheter ved studietilbudet.

På bakgrunn av evalueringsarbeidet vil jeg anbefale at:

- det prøves ut ulike nett-støttede studietilbud for studentene fra Trygdeetaten, gjennom forsøk, hvor ulike pedagogiske modeller kombinert med ulik grad/omfang av nett-bruk prøves ut
- det må tas hensyn til studentgruppens behov for tydelige rammer og opplegg for studieforløpene
- det må tas nøye hensyn til at målgruppen har liten erfaring med Internett og nett-baserte læringsmiljøer. Studentenes IKT-erfaringen tilsier også at forsøkene med nett-støttede studier bør gå over lang tid
- studentene bør utfordres når det gjelder læringsstil og synet på kunnskap. Det er ønskelig at det legges opp til læringsprosesser som også i stor grad ivaretar dybde-nivå-læring, som igjen krever arbeidsmåter og eksamensformer som støtter opp under et slik overordnet formål.
- det vil viktig at fagansvarlige og veiledere kjenner studentgruppen godt, og det er grunn til å tro at skreddersydde opplegg basert på problemstillinger og kultur innen etaten er ønskelig
- innenfor forsøkene bør det testes ut måter hvor studentenes arbeidssituasjon og egne problemstillinger legges til grunn i læringsprosessene, og at studiets mål tar høyde for dette.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Kombinerte trygdestudier er et studietilbud rettet mot ansatte i trygdeetaten. Tilbudet er godkjent som et ett-årig studium. Studiet har fem ulike 5-vekttalls moduler som tas enkeltvis, hver over ett semester. Studentene kan ta en eller flere moduler i den rekkefølge de ønsker. De som tar fire moduler får det godkjent som uspesifisert grunnfag. Når studietilbudet betegnes som "kombinert" er det fordi studentene får en kombinasjon av tradisjonelle studieformer og ulike fjernundervisningselementer.

Undervisningen tilbys ved de fire høyskolene i Lillehammer, Volda, Bodø og Agder, mens opptak av studenter skjer sentralt ved Høgskolen i Lillehammer, som også er ansvarlig for studiet. Eksamener i enkelmoduler blir avviklet ved den enkelte av de fire høyskolene og ved fem andre eksamenssteder rundt om i landet.

Høst-semesteret 2001 ble det satt i gang et nett-basert studietilbud i modulen Medisin og samfunn, samtidig som også en gruppe studenter fulgte et ordinært studieopplegg i den samme modulen. Det nett-baserte tilbudet skulle være en utprøving på bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og Internett i de kombinerte trygdestudiene. Rikstrygdeverket vurderer hvordan nettet kan tas i bruk i etatens kompetanseutvikling. Studentene som skulle starte modulen "Medisin og samfunn" høsten 2001 kunne velge om de ville følge det nett-baserte opplegget eller det ordinære opplegget. 22 studenter meldte seg til det nettbaserte studiet, mens 37 studenter valgte den ordinære modellen. Studentene ble gjort kjent med at det nett-baserte studieopplegget skulle prøves ut. De visste altså om at de deltok på et studietilbud som ikke var prøvd ut før i denne formen.

1.2 Evalueringens formål og problemstillinger

Formålet med denne evalueringen er å frambringe kunnskap om studieopplegget, slik det ble gjennomført og slik det ble vurdert av involverte parter. Evalueringen er først og fremst rettet til oppdragsgiver som ledd i deres arbeid med tilrettelegging av studietilbud for trygdeansatte, men det er også å håpe at høyskoler som har vært involvert i de kombinerte trygdestudiene kan ha nytte av den i sitt videre arbeid med å tilrettelegge nettbaserte studier.

Mandatet, eller hovedspørsmålene i evalueringen, ble i samråd med oppdragsgiver formulert slik:

1. Hvor godt egnet er det nettbaserte studieopplegget for denne student-målgruppen sammenlignet med det ordinære studieopplegget?
2. Hvordan kan opplegget gjøres bedre?

Denne evalueringen er avgrenset i forhold til studiets faglige innhold, dvs. at jeg ikke har studert faginnholdet og pensumet studentene har møtt på studiet. Det er også slik at jeg heller ikke har studert studentenes faglige arbeider.

Kap. 2 vil gå nærmere inn på forskning og evaluering innen fjernundervisningsfeltet. Formålet er å finne fram til sentrale tema, og få fram teoristoff som kan brukes for å belyse erfaringene på studiemodulen Medisin og Samfunn.

I kapittel 3 gir jeg en beskrivelse av studieopplegget som skal evalueres, slik jeg har oppfattet det, både med hensyn til de intensjoner som ligger til grunn og slik opplegget faktisk ble utformet og gjennomført. Videre i kapittel 3 beskriver jeg studentgruppen. Hovedspørsmålet i mandatet innebærer en forståelse av at et studieopplegg bør være best mulig tilpasset den målgruppen det skal treffe. Et nettbasert studium kan fungere forskjellig i forhold til ulike målgrupper og i forhold til enkeltstudenter. Hva er disse studentenes motivasjon og forventninger til et nettbasert studium? Hva er deres basisferdigheter når det gjelder PC- og nett-bruk? Hvordan organiserer de sitt studiearbeid og hva er deres forutsetninger og muligheter for å gjennomføre et nettbasert studieopplegg?

Det å vurdere hvor godt egnet et studieopplegg er for en gitt studentgruppe kan basere seg på forskjellige typer kunnskap. For det første er det av stor interesse å finne ut hva studentene selv opplever med studieopplegget, og hva deres lærere og veiledere og andre som har hatt en rolle på studiet har av erfaringer og synspunkter. Hvordan er erfaringene fra denne studiemodulen sammenlignet med erfaringer fra de ordinære oppleggene? Og hva er resultatene på studiet, i form av blant annet eksamenskarakterer? Kapittel 4 er viet de involverte aktørenes erfaringer fra studiet og de resultater som er oppnådd.

Et kjernesporsmål når det gjelder et nettbasert studium er hvordan teknologien tas i bruk. Dette er hovedtema i kapittel 5. Hovedfokus her er hva og hvordan studentene kommuniserer seg i mellom og med veileder.

Kapittel 6 består av sammenfattende drøftinger av evalueringens hovedspørsmål samt konklusjoner.

1.3 Datagrunnlag og metode

Denne evalueringen er en empirisk studie av det nettbaserte opplegget av modulen Medisin og samfunn, hvor jeg også forsøker å knytte an til teori på feltet, i tråd med kravene til teoribasert evaluering (Franke-Wikberg og Lundgren 1990). Hovedformålet med et slik evalueringsperspektiv er å vise hvilket grunnlag en gjør sine observasjoner og vurderinger ut fra, slik at det er mulig for andre til å ta stilling til vurderingene ut fra ulike ståsted. Resultatene av evalueringen skal ikke vurderes som den endelige ”dom” eller fasit, men de bør forstås som et kvalifisert vurderingsgrunnlag, og som videre kan være et godt utgangspunkt for å forhandle om de endelige konklusjoner og hvilke konsekvenser en bør trekke av dem.

I evaluering som har kunnskapsutvikling som siktemål er det viktig å benytte flere metoder og datakilder (Ålvik 1996), og det er dermed ofte også et mer komplekst bilde

som kan tegnes sammenlignet med enklere evalueringssopplegg. Det er mitt klare inntrykk at mye evaluering innen undervisning og utdanning er basert på enkle spørreskjemaundersøkelser, der det gis en kvantifiserbar oppsummering av "hva evalueringen viser". Slike evalueringer kan ofte bli hengende i løse lufta fordi resultatene ikke settes i en sammenheng med et teoretisk grunnlag. Hvorvidt så og så mange prosent av studentene mener det ene eller det andre er kun interessant hvis det knyttes an til en mer sammenhengende vurdering, hvor grunnleggende forutsetninger synliggjøres.

For å få et mest mulig rikt informasjonstilfang som grunnlag for evalueringen er det hentet data og informasjon fra ulike kilder:

1. litteratur, teori, empiri fra andre studier
2. intervjuer og samtaler med studenter, lærere/veiledere, studieledere, administrativt-/IKT-personell
3. spørreskjemaundersøkelse i samarbeid med HIL og tidligere evalueringer på KOST, basert på spørreskjemaundersøkelser
4. diverse kvalitativt materiale: referater fra diverse møter i forbindelse med planlegging og vurdering av studiet, prosessnotater fra veileder/studieansvarlig samt deltakelse i erfaringsseminar i Kristiansand 12. og 13. desember 2001
5. eksamensresultater
6. statistikk og utskrifter fra kommunikasjonen på nettet

Annen forskning - litteratur

Jeg har forsøkt å bringe inn en del litteratur og annen forskning med relevans til temaet. Litteraturen er lest både før og parallelt med dette evalueringsarbeidet. Det er ikke slik at det teoretiske grunnlaget er klarlagt og ligger fast som utgangspunkt for arbeidet, men det er heller slik at det utvikler seg hele tiden, og arbeidet med datainnsamling og analyse gir stadig behov for å trekke inn relevant teori. Dette er alltid et dilemma i forhold til et evalueringssopplegg innen gitte ressurs- og tidsrammer. Et sted må en stoppe.

Intervjuer

Vi har gjennomført intervjuer og samtaler med sentrale aktører i studiet, fire lærere/veiledere, to studieansvarlige og en administrativt/IKT-ansvarlig. Intervjuene ble gjennomført pr. telefon med de tre lærerne/veilederne som tilhører de andre høgskolene enn HIL. Det er videre gjennomført telefonintervjuer med 14 studenter. Disse studentene tilhører tre av de fem gruppene på kullet. Gruppene ble valgt ut på bakgrunn av at det var ønskelig at de skulle ha forskjellige veiledere, og hvor det også var ønskelig å ha litt ulik veilederstil representert, slik veilederne selv presenterte seg gjennom intervjuene.

Det ble vurdert å invitere studentene til å skrive et refleksjonsnotat om sine erfaringer med studiet, som et eventuelt alternativ til telefonintervjuer. Vi valgte heller å gjennomføre telefonintervjuer med studentene. På bakgrunn av erfaring fra evaluering av andre studier (Nyhus 2001, Nyhus og Øydvin 2000) bør refleksjonsnotater være innbakt i studiet som en del av modellen og være kjent for studentene fra starten av studiet. Slike notater kan være verdifulle som informasjonskilder, men studentene må være godt forberedt hvis notatene ikke skal bli oppfattet som en ekstra belastning og som ikke gir studentene selv en opplevelse av at det er meningsfullt å skrive dem.

Telefonintervjuene med studentene ble gjennomført etter en guide, men hvor det ble åpnet for at studentene kunne komme med andre synspunkter og innspill enn det vi spurte etter.

Intervjuene med studentene varte ca. 30 til 60 minutter, mens intervjuene med lærerne/veilederne varte fra ca. 60 til 90 minutter.

Spørreskjemaundersøkelse

HIL gjennomfører en sluttevaluering av hver modul i form av et spørreskjema.² Der det skal gjøres sammenligninger mellom ordinært studieopplegg og det nettbaserte opplegget, baseres evalueringen på de allerede gjennomførte spørreundersøkelser i tillegg til data fra nettstudentene. Nye data innhentes derfor kun fra studentgruppen på det nettbaserte studiet. I spørreskjemaet for studieåret 2001 føyde vi til noen spørsmål direkte rettet mot nett-studentene. Besvarelsene på skjemaene er oppsummert i samarbeid mellom HIL og Østlandsforskning (ØF).

IKT-ansvarlig på studiet gjennomførte en egen nettbasert spørreundersøkelse på studiet, som omhandlet spørsmål knyttet til hvilken IKT-kompetanse studentene utvikler i kraft av å være nett-studenter. Det var ikke spørsmål i den undersøkelsen som hadde direkte relevans for dette evalueringsarbeidet, og det blir derfor ikke videre referert til resultatene fra denne undersøkelsen.

Prosessnotater og diverse referater/notater

Fagansvarlig har sammen med de tre andre veilederne skrevet flere utførlige notater underveis i prosessen. Dette er et svært godt materiale som viser hvilke diskusjoner og refleksjoner som er gjort underveis. For et studium som skal evalueres vil jeg si at det er forbilledlig at det er skrevet slike notater. Jeg har også hatt tilgang til andre møterefater og notater som er skrevet i forbindelse med studiet.

Eksamensresultater

Det blir innhentet eksamensresultater for alle studentene på Medisin og samfunn. Resultatene for nett-studentene sammenlignes med resultater oppnådd på tidligere moduler og på Medisin og samfunn, ordinært opplegg, som gikk parallelt med det nettbaserte opplegget.

Statistikk fra og kommunikasjonen på nettet

I ClassFronter, som er det systemet som tas i bruk, er det en statistikkfunksjon, hvor man kan lese av blant annet hvor mange besøk det har vært på nettsiden, når disse besøkene har vært etc. Denne statistikken vil bli brukt og vurdert i forhold til analysen av kommunikasjonen på nettet.

Kommunikasjonen i to av studentgruppene er blitt skrevet ut fra loggen i ClassFronter. Materialet er gjennomgått tematisk og analysert. Dette er kommunikasjon mellom studentene og mellom studenter og veiledere. De gruppene vi studerer er de samme studentene som vi intervjuer. Vi hadde opprinnelig planlagt å analysere også den tredje studentgruppen, men for denne gruppen var loggen på chat-funksjonen slettet. Det ble for øvrig stilt spørsmål fra en av studentene i intervjuet om hvor lenge materialet i ClassFronter kommer til å bli oppbevart. Dette er et spørsmål HIL kanskje bør avklare med studentene.

² Slike undersøkelser er gjennomført ved HIL i flere år og deler av materialet er dokumentert i en publikasjon (Nøhr 1999).

2 Om evaluering av fleksible studier

”Effekten av ethvert opplæringstiltak er avhengig av forhold utenfor selve tiltaket. Det er ikke bare egenskaper ved et tiltak i seg selv som er avgjørende. Det er liten grunn til å tro at eLæring er hevet over dette.” (KUNNE 2)³

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå noen sentrale aspekter ved fjernundervisning og nettbaserte studier, for å identifisere noen hovedproblemstillinger disse studieoppleggene reiser og også for å se hvilke særlige utfordringer dette gir med hensyn til evaluering.

2.1 Forskning på feltet

Evaluering innen utdanning er et stort forskningsfelt og også en egen industri internasjonalt. Når en som oppdragsforsker skal evaluere et studietilbud er det viktig å se hvilken tradisjon dette inngår i og selv klargjøre eget ståsted.⁴ Jeg har i kapitlet foran sagt at dette er en teoribasert evaluering hvor jeg vil forsøke å belyse de funn jeg gjør med utgangspunkt i teori på feltet. Jeg benytter videre ulike metoder og både kvantitative og kvalitative data for å gi et mest mulig ”rikt” bilde av studiet.

Forskning innen fjernundervisning/fleksible studier har hittil vært dominert av kvasi-eksperimentell forskning hvor en særlig har vært opptatt av å sammenligne effektivitet mellom fjernundervisning og ordinær ”ansikt-til-ansikt” undervisning. Disse studiene har vært lite opptatt av teori. I de siste ti årene har noen forskere gjort studier basert på teoretiske funderinger innen fjernundervisnings-feltet, eller teorier fra felt nært knyttet til fjernundervisning (Saba 2000).

Den forskning og litteratur som finnes innenfor feltet fjernundervisning (fleksible studier, nettbaserte studier) kan, i følge Rattleff (2001) i grove trekk samles i tre hovedgrupper:

1. Litteratur med generelle visjoner og synspunkter, fordeler og ulemper ved ”nettstudier”
2. Erfaringsoppsamlinger, gjerne bygd på forfatterens egen praksis/erfaring
3. Empiriske studier som undersøker konkrete problemstillinger

Den første kategorien litteratur innen feltet kan være preget av ”store ord” og til dels svevende og visjonær tenkning, og som det er lite håndfast å støtte seg til i en evaluering. Erfaringsoppsamlingene kan være av interesse, men disse kan ofte være vanskelig å generalisere ut fra. De empiriske studiene er særlig interessante å hente fra i evalueringssammenheng, fordi en dermed kan sammenligne egne funn med andres undersøkelser.

³ KUNNE2 er navnet på et forskningsprosjekt som omhandler Kunnskapsledelse i kunnskapsintensive forretningsmessige tjenesteytere, SINTEF, <http://www.kunne.no/kunne2/>

⁴ Det som kjennetegner et evalueringsoppdrag av denne sorten er at det er en konkret oppgave som skal løses innen for gitte tids- og ressursrammer, og disse rammene tilsier som oftest at en må gjøre strenge prioriteringer med hensyn til ”hvor mye” og ”hva slags” forskning det er mulig å få til.

Hva slags spesielle utfordringer er det knyttet til det å evaluere fleksible studier? I SOFF's ⁵ rapport om evaluering av fjernundervisning (SOFF 1991) framheves det at selv om fjernundervisning har en lang tradisjon, er formen fortsatt preget av en rekke innovasjoner og er på mange måter på et tidlig utviklingsstadium. Dette i seg sjøl gjør det viktig å ha spesiell fokus på evaluering – og da et fokus i forhold til det som særpreger fjernundervisning. Nå, ti år etter at SOFF skrev sin rapport om evaluering, er de i gang med å evaluere flere fjernundervisningsstudier som har fått støtte fra SOFF.

2.2 Fjernundervisning – fleksible studier - kombinerte studier

Bokstaven "e" har fått en spesiell symbolverdi. Settes det en e foran et ord vet vi at det har å gjøre med Internett og alle de nye mulighetene som har åpenbart seg gjennom den digitale informasjons-, kommunikasjons- og medieteknologien. eLæring har blitt et mye brukt ord etter hvert, og betegner den undervisnings- og læringsaktivitet som støttes av IKT, i utgangspunktet uavhengig av tid og sted. eLæring, som den upresise og forledende betegnelsen den er⁶, kan kanskje likevel gjøre nytten som en samlebetegnelse for læringsaktivitet som drar nytte av nett-bruk i en eller annen forstand.

eLæring synes å ha overtatt for begrepet fjernundervisning. Fjernundervisning har lange tradisjoner i Norge og NKI Fjernundervisning har eksempelvis drevet fjernundervisning på nettet siden 1987 (Flate Paulsen 2001).

Betegnelsen "fleksible studier" brukes også ofte. Dette er et samlebegrep for ulike modeller som kombinerer ordinært studieopplegg med forskjellige varianter av fjernundervisning og bruk av nettet.

Torstein Rekkedal sier i et foredrag (Rekkedal 1995) at det har utviklet seg to prinsipielt forskjellige løsninger for fleksible studier. Den ene karakteriserer han som en individuell, åpen og fleksibel løsning som tillater den enkelte student frihet til å begynne når vedkommende ønsker og følge undervisningen i eget tempo. Denne modellen, som han karakteriserer som "*individuell fleksibel undervisning*" benytter medier som er uavhengig av tid og sted som datakommunikasjon, video, lydbånd og trykt materiell. Den andre modellen, som ofte karakteriseres som "*det utvidede klasserom*" forutsetter at studentene gjennomfører studiet som gruppe, ofte ved at de også møtes regelmessig fysisk ved lokale studiesentra eller lignende, med vekt på medier som videokonferanser, satellittdistribusjon, radio og fjernsyn. Rekkedal sier at kombinerte modeller henter fordeler fra begge modellene og integrerer disse.

Den nettbaserte studiemodulen Medisin og samfunn er en kombinert modell, som har det utvidede klasserommets karakter ved at studentene begynner samtidig med fem dagers felles samling og arbeider sammen i grupper og er avhengig av samhandling og felles prosesser i gruppene og i studiet. Samtidig har studiet også tilsnitt "av individuell fleksibel undervisning", ved at den enkelte student til en viss grad kan hente ut av studiet det vedkommende selv måtte ønske, blant annet gjennom tilgang til studiets nettsider og

⁵ SOFF, Sentralorganet for fjernundervisning

⁶ Læring som sådan kan aldri være elektronisk, men et læringsmiljø og en læringsprosess kan være basert på eller nyttiggjøre seg elektroniske medier.

diskusjonsgrupper. Det er dette potensialet som ligger i det "individuelle fleksible" som for så vidt skiller denne type studier fra ordinære "nær-studier", i den forstand at den enkelte student, uavhengig av tid og sted, kan hente ut studiets ressurser og benytte disse i egen læring. Etter hvert som også ordinære "nær-studier" i større grad kommer til å benytte datakommunikasjon, for formidling, drøfting og samhandling omkring fagstoff, vil disse skillene i større grad hvikes ut.

Å kalle studieopplegget for Medisin og samfunn for nettbasert er heller ikke uten videre riktig. Ordet "nett-basert" kan forstås slik at hele studiet kan tas ved hjelp av Internett. I studieopplegget som denne evalueringen omhandler ble det også gjennomført en samling for studentene. Den riktigste betegnelsen på opplegget blir kanskje dermed "*nett-basert med samling*". En annen mulighet er å kalle studietilbudet for "*nett-støttet*". For enkelhets skyld kaller jeg studieopplegget for nett-basert i denne rapporten slik det har blitt omtalt av de involverte aktørene..

2.3 Tid og rom – mange læringsmiljø

Den største forskjellen mellom "ansikt-til-ansikt studier" og fleksible studier er kanskje grader av avstand i tid og rom, og at kommunikasjonen mellom studenter, og mellom studenter og lærere/veiledere, i større grad må skje ved hjelp av ulike medier enn at det skjer direkte ansikt-til-ansikt. I utgangspunktet kan dette føre til at et fleksiblet studium oppleves mer uoversiktlig – "hva er det studentene holder på med der ute?" – og dermed vanskeligere for lærere og veiledere å få inntrykk av progresjon i læringen og hvordan studentene opplever studiet. Denne erfaringen ble gjort av fagansvarlig/veileder i en evaluering av et annet nett-basert studium (Nyhus og Øydvin 2000).

For en ekstern evaluator, som ofte kommer inn sent i studieforløpet, og ofte i etterkant av at et studium er gjennomført, vil det uansett være avstand til studentene og læringsmiljøet, uavhengig av om det er et fleksibelt studium eller ikke. Vi kan som evaluator ikke være "der" å se med egne øyne. Vi vil altså uansett være nødt til å samle inn våre data gjennom intervjuer, dokumenter, spørreskjema o.l.

En kan si at et fjernundervisningsstudium preges av en rekke forskjellige læringsmiljø, bygd rundt den enkelte deltaker. I artikkelen "The evaluation of online courses" (Benigno m.fl. 2000) sier forfatterne at det uten tvil er flere elementer å ta i betraktning i forbindelse med evaluering av fjernundervisningsstudier sammenlignet med ansikt-til-ansikt studier. Det er en rekke forskjellige forhold som påvirker den enkeltes måte å delta på.

"This situation calls for tools that can monitor what goes on inside these environments, so that the most suitable educational strategy may be put into action". (Benigno m.fl. 2000)

2.4 Student- og veileder-/lærerrolle

Fjernstudenten skal gjerne studere hjemmefra på kveldstid, kombinert med jobb, familieforpliktelser og andre sysler. I en studie av fjernundervisningsstudenter innen

sykepleiefag beskrives den trippelarbeidende student som skal ivareta både utdanning, arbeid og hushold (Rognstad 2001). Rollen som fjernstudent må stadig "konstrueres" eller utformes på nytt, den ligger ikke der som en ferdig utformet rolle slik det mer kan fortone seg som for en student på tradisjonelle studier (Støkken 2000).

Det kan likevel kanskje være mindre forskjeller mellom "ordinære" studenter og fjernundervisningsstudenter, da vi også ser at en ordinær students hverdag er preget av mange roller som skal ivaretas, og som dermed former den enkelte students læringsarena på forskjellig vis. "Den postmoderne student" er brukt som betegnelse i en studie av lærerstudenters mange roller, hvor det også framgår at studentene har trippel-arbeid og at identiteten som student kanskje ikke alltid er den viktigste (Kvalbein 1998, referert i Støkken 2000)

I boka Nettbasert utdanning gjennomgår Flate Paulsen (2001) en rekke erfaringer innen fjernundervisningsfeltet som blant annet tar for seg studentrollen og studentenes ønsker i forbindelse med fjernundervisning. Noen av disse erfaringer er gjort i et større EU-prosjekt hvor NKI deltar. Forfatteren viser her til at det er gjort flere evalueringer ved flere institusjoner som viser at det er viktig for studentene:

- at undervisningen er fleksibel
- at de kan begynne når de vil
- at de kan følge eget tempo
- at obligatoriske samlinger reduseres til et minimum
- at det er rask og meningsfull tilbakemelding fra lærerne.

Det er viktig å notere seg her at dette gjelder studenter som selv oppsøker fjernundervisningsmarkedet og som "plukker" studietilbud fra menyen. Trygdestudentene er i en annen situasjon, da de ikke på samme måte beveger seg fritt i markedet men har skreddersydde tilbud.

Det er kommunikasjonen på nettet som på sett og vis binder studentenes aktivitet i de ulike læringsmiljøene sammen og som også knytter studenter og veiledere sammen. En erfaring som er gjort innen fjernundervisning/fleksible studier er at lærerens engasjement og kommunikasjonsevne på nettet er den mest kritiske faktoren for studentenes opplevelse av studiekvalitet på nettet (Flate Paulsen 2001).

I en artikkel skrevet av en som selv har vært nettstudent, framgår det at det som er viktigst for læringsutbyttet er hvordan samarbeidet mellom studentene støttes i studiet og i hvilken grad læreren følger opp både med hensyn til faglig innhold og sosiale prosesser (Jamissen 2001). Disse erfaringer støttes også i forskning på feltet. Gavriel Salomon (1995, referert hos Jamissen 2001) som har drevet mye forskning på feltet sier: *"Gitt et minimum av funksjonalitet teknologisk er det helt andre forhold som avgjør om man lykkes eller ikke."* Disse andre forholdene er nettopp samhandling mellom studentene og hvordan læreren følger opp.

2.5 Bruk av IKT

Toska og Grepperud (2000) sier at det kan være på sin plass å redefinere forventningene til at IKT-bruk i fjernundervisning skulle føre til en ny pedagogikk eller didaktikk⁷, men at det mer er snakk om å realisere allmenne og kjente didaktiske prinsipper innenfor en ny kontekst. Generelt, hevder Grepperud, så finner man lite av pedagogisk paradigmeskifte i IKT-baserte utdanningstilbud innen nær- og fjernundervisning. ”*Fremdeles handler det mer om tradisjonelle undervisningsprinsipper i ny innpakning enn om didaktisk nyskaping*” (Grepperud 1999, foredrag).

Dette betyr at det kanskje verken er større eller mindre muligheter for å realisere en annen didaktikk/pedagogikk i fleksible studier enn i all annen utdanning, men at kampen står mellom grunnleggende forståelse av kunnskap og læring på den ene siden og markedskrefter og økonomiske/samfunnsmessige krav på den andre siden. I dette spenningsfeltet vil evaluering og forskning ha betydning, som bidrag til å peke på hva som faktisk skjer innenfor de ulike studietilbud og utdanninger og for å peke på utviklingstrekk (Grepperud 1999). Relatert til de kombinerte trygdestudiene er det åpenbart at det også ligger et spørsmål til grunn om hva som er den mest effektive studieformen for trygdestudentene, og hvorvidt nett-baserte studier kan bli mer kostnadseffektive. Dette er et tema som ikke vurderes i denne rapporten.

Fleksible studier preges av bruk av informasjonsteknologi i ulike varianter, og for studiemodulen Medisin og samfunn sitt vedkommende, i større grad enn det vi forbinder med ordinære studier. For min del, som ekstern evaluator, og som kom inn etter at studiet var startet, var det for så vidt gjennom teknologien at jeg fikk mitt første innblikk i studiet, gjennom å lete meg rundt på studiets nettsider. Sånn sett kan teknologien virke veldig synlig og på sett og vis dominerende – ved første øyekast får man inntrykk av at det som skjedde på studiet er det som finnes i form av tekster og diskusjon på nettsidene. Men, så enkelt er det ikke.

Teknologibruken kan på sett og vis komplisere evalueringsarbeidet, på den måten at det med den har kommet inn en dimensjon i læringsarbeidet som det ikke alltid er så enkelt å vurdere betydningen av. Det er rett og slett blitt en rekke nye problemstillinger å ta fatt i – f.eks. spørsmål av type: Hvordan ville det vært hvis informasjonen fra veileder til student var gitt muntlig ansikt-til-ansikt i stedet for gjennom studiets nettsider, slik at ansiktsuttrykk og kroppsspråk kunne bidra til å utfylle kommunikasjonen, rydde opp i misforståelser etc? Fra medierikhetsteorien⁸ vet vi at de ulike mediene har svært forskjellige muligheter til å formidle detaljer og ulike elementer i kommunikasjon.

På den ene siden har omfanget av problemstillinger økt ved at teknologien er tatt i bruk, på den andre sida bidrar teknologien til å synliggjøre en del prosesser som før ikke var så synlige. I fleksible studier som vi her snakker om, må kommunikasjonen i større grad foregå skriftlig, for eksempel i diskusjonsfora på nettet. Ettersom jeg som forsker har fått tilgang til disse grupperommene og fellesrommene på nettet gir det en ny mulighet til å studere hvordan den faglige diskusjonen utvikler seg, en mulighet som ikke på samme måte kan realiseres når diskusjonen foregår i fysiske møter, annet enn at forskeren måtte

⁷ Didaktikk handler om spørsmål knyttet til et studiums innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer, deltakerforutsetninger, rammefaktorer etc., d.v.s. alle hva-, hvordan- og hvorfor-spørsmålene.

⁸ Medierikhetsteori omtales blant andre hos Daft&Lengel (1986)

være til stede som observatør hele tiden. Dette er ikke minst også en helt ny mulighet for læreren, og studentene selv, til å følge med i hvordan læringsarbeidet foregår. En artikkel av Turid Trebbi (2001) fokuseres det på de nye muligheter dette åpner for når det gjelder å utvikle studier og en ny student- og lærerrolle. Hun tar utgangspunkt i et ønske om å utvikle ”selvstyrt læring”⁹ hos studentene, og for å utvikle selvstyrt læring er det nødvendig å observere egne læringsprosesser og reflektere over disse. IKT gjør det mulig å få tilgang til det hun kaller førstegenerasjonstekster, dvs. de tekstene studentene skriver der og da i sin læringsprosess, altså tekster som er en direkte registrering uten først å være tolket.

2.6 Læringsmål, kunnskap og teknologisyn

Et annet forhold som har stor betydning for evaluering av fleksible studier er hvilke ambisjoner studiet har med hensyn til hva studentene skal lære. Jeg tenker da i første omgang på om studiet legger opp til overflatisk, reproduserende kunnskap eller om det forventes at studentene skal konstruere og utvikle kunnskap i fellesskap. I første tilfellet vil en evaluering i form av en kunnskapstest innenfor pensum kanskje være tilfredsstillende. I det andre tilfellet, slik tilfellet i større grad synes å være når det gjelder Medisin og samfunn, er det nødvendig å gå grundigere til verks.

I en artikkel av Arild Raaheim (2001) er det en interessant gjennomgang av læring og læringsmiljø. Han sier at det i hovedsak er to læringsstrategier studenter anvender, en dybde-nivå-strategi (holistisk strategi), hvor studentene er opptatt av å finne fram til hovedideen og strukturen i stoffet og/eller en detalj-orientert eller overflate-strategi (atomistisk læringsstil), hvor studentene er konsentrert om å pugge en rekke fakta og er opptatt av å huske mest mulig. Studenter faller ikke nødvendigvis i den ene eller den andre kategorien, men kan også skifte fra situasjon til situasjon. Raaheim sier at studentenes preferanser i forhold til den ene eller den andre strategien ikke har sammenheng med evnemessige forskjeller, men at det snarere handler om ulike holdninger til det å lære. Raaheims egen forskning viser at det er sammenheng mellom studentenes læringsstrategi, eksamensresultater og interesse for faget. Studenter som kjennetegnes av en overflate-strategi fikk dårligere eksamenskarakter enn studentene som benyttet en dybde-strategi.

Hvilke didaktiske refleksjoner ligger til grunn for utformingen av Medisin og samfunn, blant annet med hensyn til læringsmål? Når en skal evaluere fjernundervisningsopplegg innenfor et fag er det neppe god økonomi å se bort fra fagdidaktikken, skriver Kjell Askeland (SOFF 1991). Om noe vurderes bra eller mindre bra må vurderes i forhold til de didaktiske intensjoner man forsøker å realisere i studiet.

*Hvis ikke evalueringen på en eller annen måte søkes forankret i fagdidaktiske overveielser, kan en risikere at resultatet i stor grad farges av studentenes (og evaluatørens) subjektive opplevelser av om tiltaket er ”bra” eller ikke.
(SOFF/Askeland 1991)*

⁹ Selvstyrt læring dreier seg om ”å erstatte de etablerte undervisningsstrukturene med alternative strukturer som gjør det mulig for den lærende selv å definere læringsmål, gjøre valg med hensyn til læringsaktiviteter, metoder og progresjon, styre prosedyrene underveis og selv vurdere det han/hun har tilegnet seg ut fra de oppsatte målene” (Holec 1979, referert i Trebbi 2001)

Askeland peker på at det f.eks. i et studium kan bli benyttet undervisningsteknologiske muligheter som så og si utilsiktet kan komme til å dominere over fagdidaktikken. Studentene kan vurdere teknologibruken som svært positivt, men i et fagdidaktisk perspektiv kan bruken ha liten verdi.

I sammenheng med spørsmål om læringsmål er det også grunn til å stille spørsmål ved hva slags syn på kunnskap, læring og undervisning det er som ligger til grunn for studiet. Hva slags kunnskaps- og læringssyn er det grunn til å tro at studentene møter studiet med? Hva er idealene for de involverte aktørene, og hva er iverksatt for å oppnå disse? Og i hvilket lys vurderes resultatene?

Jeg forstår kunnskap som noe som oppstår i interaksjon mellom mennesker, og mellom mennesker og omgivelsene. Kunnskap er relasjonell og aktivitetsbasert, og er dermed også i stadig forandring (KUNNE2). Når en skal studere læring i fleksible studier er det viktig å se på relasjoner – læringen skjer i en kontekst, i samhandling mellom student og omgivelser. Den enkelte student står i et kommunikasjonsforhold til omgivelsene, til lærestoffet, til de andre studentene og til veileder.

Læring må forstås som kontekstuell og relasjonell (Lave og Wenger 1991). For å forstå hvordan læring foregår må man derfor utforske ”the situated character” – den situasjonen som styrer og påvirker menneskelig forståelse og kommunikasjon. Relasjonen mellom læring og læringens sosiale situasjon blir viktig i dette perspektivet. Læringen betraktes som interaktiv og produktiv. De som lærer konstruerer sin læring aktivt i møte med andre. Forskeren må derfor ”innenfor sirklene” for å forstå hvordan læringen foregår og blir konstruert (Tiller 1999).

Man kan ha et sosio-kulturelt perspektiv på læring – eleven veves gradvis inn i kunnskapsformer som finnes (Ludvigsen m.fl. 2000). Et hovedpoeng i dette perspektivet er at læring grunnleggende sett er knyttet til de verktøy vi tar i bruk. Verktøy kan være både fysiske gjenstander og språk. IKT er en fysisk gjenstand, men er ikke bare et materielt produkt, men en ’artifakt’ som skaper nye samhandlingsmuligheter og kommunikasjonsformer.

Fra forskning innen CSCW og CSCL ¹⁰ benyttes det en forståelse av at læring er en sosial aktivitet og at grunnsteinen i den sosiale aktiviteten er samarbeid og koordinering via kommunikasjon (Feilberg 2001). I lys av dette er det av interesse å studere hvordan studentene kommuniserer på nettet, fordi det kan fortelle noe om den læringen som skjer.

¹⁰ ”Computer-Supported Cooperative Work” og ”Computer-Supported Collaborative Learning”

3 Studietilbudet og studentene

3.1 Studietilbudet

De spørsmål jeg har stilt meg som utgangspunkt for beskrivelsen og vurderingen av studietilbudet er blant annet hvilke intensjoner som ligger til grunn for valg av studiemodell og teknologibruk og hva som er begrunnelsen for de arbeidsmåter som er valgt.

I den didaktiske relasjonsmodellen (Imsen 1997, s. 36) framgår det at en må se et studiums mål, rammer, deltakerforutsetninger, faginnhold, arbeidsmåter og evalueringsformer i sammenheng. De valg en gjør på ett område, eller de forutsetninger som ligger til grunn innen en av kategoriene, vil ha betydning for de andre. For eksempel bør et studiums evalueringsmåte reflektere studiets mål – det studentene skal oppnå er også det som bør vurderes til eksamen.

Beskrivelse av studiets mål , innhold og undervisningsopplegg

I følge informasjonshefte om KOST har de kombinerte trygdestudier som mål å gi økt kunnskap om og innsikt i sentrale aspekter i eget arbeid, samt skape forståelse for den samfunnsmessige betydningen av egen virksomhet. I modulen Medisin og samfunn tilbys studentene kunnskap om og innsikt i hvordan helse og sykdom kan forstås som samfunnsskapte og kulturelle fenomener. Modulen henter i hovedsak teori og begreper fra sosialantropologien, og begreper som kultur, samfunn, individ, sykdom og helse står sentralt. Studentene fikk pensum utdelt. Det var ingen endringer med hensyn til faglig innhold (pensum) på det nettbaserte studiet i forhold til ordinært opplegg.

Det står videre i informasjonsheftet at studiene skal kunne tas ved siden av full jobb. Tradisjonelt har studiene vært lagt opp med en 5-dagers undervisningssamling pr. modul, forelesninger på video, semesteroppgave, veiledning og selvstudier. Hver modul avsluttes med en dagseksamen på 6 timer. Undervisningsopplegget er i følge studieplanen bygd opp av en kombinasjon av elementer fra nærundervisning og et bevisst valg av fjernundervisningselementer. Studiemåten betegnes som fleksibel, og den skal være en mulighet for at trygdeansatte skal kunne skaffe seg kompetanseheving. De samme hovedelementene inngikk også i nettstudiet, med samme/felles samling, med gruppearbeid og med 6 timers eksamen.

Det som særlig skilte det nett-baserte studiet fra det ordinære opplegget var at studentene fikk en annen type oppgaver, og at de benyttet ClassFronter som verktøy for kommunikasjon og gruppearbeid. På det ordinære opplegget gjennomfører studentene en semesteroppgave som strekker seg over hele semesteret. På det nett-baserte opplegget fikk studentene fire større oppgaver og noen flere ”minioppgaver” fordelt utover semesteret.

Noen tolkninger og vurderinger

Det ble i starten orientert om at studentene skulle få flere oppgaver, men det ble ikke lagt fram en fullstendig plan, noe veilederne i ettertid ser de burde ha gjort. Alle studentene tilhørte en gruppe bestående av 4 eller 5 studenter, i alt fem grupper. Gruppearbeidet handlet om å løse oppgavene og ellers samarbeide om faglige spørsmål.

Ideen om andre typer oppgaver kom på bakgrunn av en klar føring fra oppdragsgiver, at det ville være ønskelig å få til en struktur som ga en jevnere belastning for studentene i løpet av semesteret. Veilederne forteller at de brukte mye planleggingstid på å drøfte oppgavens innhold og form og at dette var et av hovedtemaene i planleggingsfasen. De prinsippene faggruppen styrte etter for å oppnå en jevn studieaktivitet er gjengitt i siste prosessrapport, og disse var følgende:

- Ønske om at utformingen av ClassFronter skulle skape gruppeprosesser for å unngå en til en funksjoner mellom studenter og mellom student og veileder.
- Arbeidsoppgavene skulle være utformet slik at de fremmet gruppearbeid og diskusjon. Man ønsket å unngå oppgaver som kunne løses uten gruppeprosess.
- Man ønsket oppgaver som skulle øve studentene i både refleksjon og bruk av pensumet, gi dem trening i å formulere seg skriftlig samt gi en pekepinne på hva som var vesentlig i pensum.

Det fremheves tydelig et ønske om å få til gruppeprosesser på studiet. Gruppene skal, slik jeg tolker første kulepunkt over, bidra til at det blant annet blir en mer håndterlig situasjon for veileder. Oppgavene skulle være et middel til å fremme diskusjon i gruppene. Det kan synes som at en har et todelt faglig siktemål med oppgavene, jfr. siste kulepunkt; at de skal øve opp refleksjonsevnen (dybde) og samtidig bruke pensum (bredde). Oppgavene har også et siktemål om å gi studentene trening i å formulere seg skriftlig. Hvorvidt dette er trening i forhold til eksamen (instrumentelt siktemål) eller trening for treningens egen skyld (kunnskaps- og læringsmål) kan være litt uklart.

Et spørsmål jeg har reist i denne forbindelse er om det var teknologien som på sett og vis førte til at denne oppgavestrukturen ble valgt. Når ClassFronter først skulle tas i bruk, ville det være dårlig utnyttelse av systemet dersom studentene skulle arbeide kun på en oppgave gjennom hele semesteret? Kan det være slik at det er en oppfatning om at studentene må sysselsettes hele tiden når de skal bruke nettet? En veileder sier det slik:

”Ser ingen hensikt med nettet dersom studentene er inne bare to ganger pr. semester.”

I forbindelse med veiledningen på studiet sier ansvarlig studieleder at de var bevisste på at det måtte settes inn mye veiledningsressurser hvis de skulle lykkes med nettbaserte studier. Dette var bygget på erfaringer fra Senter for Livslang Læring (SELL) ved HIL.

Et forhold som ble tatt opp både fra veilederne og fra SELL var at det hadde vært for lite kommunikasjon mellom faggruppa og SELL i planleggingsfasen, og at dette hadde fått uheldige konsekvenser med hensyn til implementeringen av ClassFronter. IKT-ansvarlig sier at det kanskje var en undervurdering av at studiet skulle nettbaseres og at det er viktig at operatøren/systemansvarlig er med tidlig i prosessen. Da opplæringen ble planlagt var det også slik at forventningene til studentenes bakgrunnskunnskaper viste seg å være for høye, og at det er viktig at man kartlegger kompetansen blant studentene på forhånd. IKT-ansvarlig spør også om lærerne burde hatt mer mediepedagogisk veiledning, ettersom ”fagfolkens aktivitet på nettet er alfa og omega...Synes vi undervurderte fagfolkens behov for opplæring.” IKT-ansvarlig sier at det er hennes erfaring at det er kjempeslitsomt for fagfolkene på de nett-baserte studiene og at de får mye å gjøre.

3.2 Studentene

Hva karakteriserer trygdestudentene? Er det spesielle kjennetegn ved trygdestudenten som det er viktig å ta hensyn til ved tilrettelegging av studietilbud? Jeg begrenser meg her til å trekke fram noen særtrekk som jeg mener kan ha betydning.

3.2.1 Studiekompetanse, kjønn, erfaring

De kombinerte trygdestudiene er et tilbud til alle medarbeidere i trygdeetaten, både til de med og de uten generell studiekompetanse. For de kombinerte trygdestudiene er det besluttet at alle søkere som er 25 år eller eldre i opptaksåret, er tilsatt i etaten i minimum fem år og prioritert fra eget fylkestyngdekantor, tas opp uten videre vurdering. Dette innebærer også at en del av studentene tas opp på grunnlag av realkompetanse. 78% av studentene har generell studiekompetanse ved opptak, 22% har ikke (KOST-statistikk 1995-2001).

Den typiske student på trygdestudiene er kvinne i alderen 30-50 år. I statistikken for de kombinerte trygdestudiene for årene 1995-2001, hvor i alt 1386 studenter inngår, viser at 83% av studentene er kvinner, 17% menn. For høsten 2001, var det 81,5% kvinner og 18,5 menn¹¹. Blant nettstudentene var det 3 menn og 19 kvinner blant de 22 oppmeldte studentene.

Studentene som inngår i statistikken fra 1995-2001 har tatt ca. 2 moduler hver i gjennomsnitt. Modulen Medisin og samfunn er nr. 2 når man rangerer hvilke moduler som flest KOST-studenter har tatt. Blant de 14 nett-studentene vi har intervjuet var det 3 studenter som ikke hadde tatt noen modul fra før.

3.2.2 Tilgang til Internett

Sluttevaluering våren 2001, basert på en spørreskjemaundersøkelse på slutten av semesteret,¹² viser at 60% av studentene har tilgang til Internett hjemme, mens 12% har tilgang både hjemme og på kontoret. 89% av studentene svarer nei på spørsmål om de har erfaring med å delta i diskusjonsgrupper eller chatgrupper på Internett. 4% svarer at de har erfaring med dette. 38% av studentene kjenner til hjemmesiden til de kombinerte trygdestudiene, mens 60% kjenner ikke til den.

I sluttevalueringen høsten 2001 har andelen studenter som har tilgang til Internett hjemme steget til 68,5%, sammenlignet med semesteret før. 9,3% sier at de har tilgang til Internett både hjemme og på jobb. I dette kullet var det imidlertid mange studenter som ikke besvarte evalueringsskjemaet, og det kan dermed tenkes at de med Internett hjemme er overrepresentert. I denne evalueringen er det drøyt 90% som sier at de ikke har erfaring med å delta i diskusjons- eller chat-grupper på Internett.

¹¹ Det var 174 som besvarte skjemaet høsten 2001, av 239 som var oppmeldt til eksamen, d.v.s. en svarprosent på 73%.

¹² 181 av 191 studenter besvarte skjemaet våren 2001

3.2.3 Å studere ved siden av jobb

Studentene har i spørreskjemaene blitt bedt om å ta stilling til enkelte påstander knyttet til kombinasjon studie og arbeid. I tabellen under viser vi resultater fra noen av disse påstandene, fra undersøkelsen høsten 2001.

N=174	Helt uenig -2	-1	0	1	Helt enig 2
Kombinasjonen arbeid og studier går bra	4	33	47	60	28
Forholdene på arbeidsplassen er lagt til rette for å ta modulen	18	26	38	47	43
Jeg har blitt skjermet for overtidsarbeid	48	17	58	16	32
Trygdekontoret setter pris på at jeg tar utdanning	7	10	36	46	71
Jeg har benyttet de studiedagene vi har krav på	12	7	8	8	137

Når det gjelder kombinasjon arbeid og studier er det tydelig flere som mener at dette går bra/tilnærmet bra enn de som ikke mener det. 51,2% av studentene krysser av til høyre for 0 på skalaen. Svarene viser ellers at studentene stort sett tar ut de fem lesedagene de har krav på, og at et flertall opplever at trygdekontoret setter pris på at de tar utdanningen. Det varierer ganske kraftig med hensyn til oppfatninger når det gjelder hvorvidt man opplever å være skjermet for overtidsarbeid eller i hvilken grad forholdene på arbeidsplassen blir lagt til rette for å ta modulen.

3.2.4 Tid brukt på studiearbeid

I spørreskjemaet ble alle studentene høsten 2001 spurt om hvor mye tid de har brukt på arbeidet med denne modulen. Nøkkeltallene er slik:

Gjennomsnitt total antall studietimer	204 timer
Modus	200 timer
Spredning studietimer	72 – 363 timer

Studentene arbeider med studiet i varierende grad. Det er alltid vanskelig å gi eksakte opplysninger om hvor mye man arbeider, dersom det ikke føres nøyaktig logg. Basert på intervjuene er mitt inntrykk av nett-studentene setter inn ulik arbeidsmengde. Noen opplyser at de arbeidet gjennomsnittelig ca. 5 timer pr. uke, andre arbeidet mye mer, ”leste hver dag”, og at det kunne dreie seg om ca. 14 timer pr. uke. Hvis disse tallene ganges opp med 13 uker, som studentene arbeider, og hvor det legges til ca. 40 timer for samlinga, kommer antall timer opp i fra 105 timer til 222 timer. Dette ligger altså innenfor den spredning som det har vist seg å være på disse modulene, jfr. tabellen over.

3.2.5 Motivasjon og forventninger

Det er hovedsakelig fire ulike begrunnelser for at studentene valgte nett-studiet. Flere peker på at det generelt er *spennende med noe nytt* og at det kunne være interessant å prøve det nye opplegget. Det er også mange som bruker muligheten til å *lære mer ”data” eller Internett* som en hovedbegrunnelse. Enkelte peker på ønsket om å få en *jevn arbeidsbelastning* på studiet. Studentene var blitt gjort kjent med at det nett-baserte studiet ville ha en annen type og struktur på oppgaver, og dette har vært en motivasjon for

flere. Det er også studenter som sier at de med det nett-baserte opplegget så *muligheten av å kunne samarbeide med andre* uten å måtte reise, slik de måtte på det ordinære opplegget for å arbeide med semesteroppgaven. Andre typer begrunnelser som kommer fram er muligheten av å kunne jobbe mer selvstendig, og en forventning om å ha jevnlig kontakt med veileder. En student ser muligheten av at det blir mulig å gjennomgå pensum via oppgavene.

Gjennom intervjuene har vi fått bekreftet at studentene på det nett-baserte opplegget var klar over at de var med på et nytt studieopplegg som ble prøvd ut for første gang. De studentene som ikke valgte det nettbaserte opplegget, og som har gitt begrunnelser for dette i spørreskjemaet de besvarte, oppgir grunner som:

- Dårlig PC hjemme, og at studiekollega ikke har tilgang på PC
- Dårlige kunnskaper om internett
- Ikke internett hjemme. Har ikke tid til å bruke av arbeidstiden til å jobbe på nettet.
- Usikker på hva nettbasert studie innebar.
-

3.2.6 PC-erfaring – ”digital kompetanse”

Et grunnleggende spørsmål i nett-baserte studier er hvilken ”digital” kompetanse studentene har eller må ha for at nett-bruken skal fungere godt og for at de datatekniske aspektene ikke skal overskygge det faglige arbeidet. Veilederne ga også en uttrykk for en slik bekymring, om hvorvidt studentene kom til å lære ”data” i stedet for fag.

Studentene vi har intervjuet forteller at de har en viss basisferdighet i PC-bruk, ved at de er vant til å bruke datasystemer i jobben. En student sier at hun *”ikke har brukt data mer enn på jobben.”* En annen student, som sier hun hadde dårlig basisferdigheter, formulerer seg omtrent slik:

”Har ikke interessert meg så jeg har ikke tvunget meg selv til å lære. Bruker data på jobben, men når jeg kommer opp i spesielle problemer stoler jeg ikke nok på meg selv.”

Det ”å bruke data på jobben” er ikke nødvendigvis ensbetydende med at man oppfatter seg selv som kyndig databruker. Vi har også her å gjøre med at det kan være mange forskjellige oppfatninger av spørsmålet, og det er vel også et kjent fenomen fra psykologien at det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom en persons faktiske kunnskaper/ferdigheter på et felt og hvordan personen selv bedømmer sine kunnskaper og ferdigheter.

Kjennskap til Internett varierer fra ikke å ha kjennskap i det hele tatt til å ha brukt Internett i to år. De fleste i gruppa synes å ha generelt lite erfaring med Internett.

4 Resultater og erfaringer på studiet

4.1 Antall, eksamen, frafall

Det var 22 studenter som var meldt på det nett-baserte studietilbudet. En av studentene trakk seg fra dette opplegget og fulgte det ordinære studiet. Det var i tillegg en eller to studenter som arbeidet individuelt, fordi de på grunn av sykdom og andre årsaker ikke kom inn i gruppearbeid fra begynnelsen av.

Alle de 22 som opprinnelig var meldt på det nettbaserte tilbudet gikk opp til eksamen.¹³ Resultatene viser at det var to stryk og at gjennomsnittskarakteren lå på 2,6. Dette er i følge opplysninger fra høgskolen i Lillehammer helt i tråd med det som er vanlige resultater på modulen Medisin og samfunn.

En student uttalte seg i intervjuet om egne eksamensresultater slik:

”Vi fikk høre når vi var på Lillehammer at erfaringsmessig ville nett-studentene få bedre karakterer enn ordinære studenter, men underveis skjønnte jeg ikke det, for jeg fikk ikke konsentrert meg om pensum. Til slutt så viste det seg at jeg hadde lært likevel.”

Rattleff (2001) mener det er få studier som viser at internett-studier er mer effektive eller at studentene lærer bedre. Hun viser til Althaus (1997) som påviste at studenter som tok del i on-line-diskusjoner også fikk bedre karakterer. Rekkedal (1995) sier at det kan ha lite for seg å sammenligne eksamensresultater/karakterer mellom studier, da det er mange forhold som spiller inn og som gjør dette vanskelig å sammenligne.

På mange fjernundervisningsstudier er det et problem at mange studenter faller fra underveis. Det vil være viktig for Rikstrygdeverket og følge med på den utviklingen, dersom trygdestudiene i større grad skal bli nett-baserte. Imidlertid kan ikke situasjonen for trygdestudentene og andre ”fjernstudenter” sammenlignes uten videre. Trygdestudentene deltar på studiet som ledd i en planmessig utdanning hvor arbeidsgiver er sterkt inne i forbindelse med å plukke ut studenter til studiet. Fra sentrale personer som har arbeidet med trygdestudiene i en årrekke sies det også om trygdestudentene at de er pliktoppfyllende og at de gjør det de blir satt til, og at det for dem er utenkelig å skulle hoppe av et studium. Det er ingen erfaring hittil på trygdestudiene med at studenter faller fra underveis. Dette skjedde altså heller ikke på det første prøvekullet på det nett-baserte opplegget.

4.2 Veiledernes erfaringer

Innledningsvis vil jeg ta fram at samarbeid mellom veilederne betegnes samstemmig som svært godt. Samarbeidet har vart over flere år, og det har utviklet seg en åpen tone hvor

¹³ Eksamen var identisk for begge studentgruppene, det ordinære og det nett-baserte. Selv om en av studentene trakk seg er hun/han likevel oppført blant nett-studentene i eksamensstatistikken.

det har vært mulig å ta opp spørsmål og få dem drøftet. Et godt faglig samarbeid gjør det også mulig å justere opplegget underveis, fordi det er rom for å ta opp problemer. En av veilederne understreker at det gode samarbeidet er viktig for utviklingen av studiet og for veilederrollen. Et godt samarbeid skaper trygghet mellom veilederne, som igjen inngir trygghet overfor studentene.

4.2.1 Lærer- og veilederrolle

Lærerpersoneell ved Medisin og samfunn-modulen har blitt betegnet som ”veiledere”. Betegnelsen ”lærer” benyttes ikke i studieplanen. Et aspekt ved veileder/lærer-forholdet er at det ble understreket i starten av arbeidet at veilederne ikke skulle ”undervise på nett”. Fagansvarlig opplyser at det ble satt fokus på studentene, og at studentenes læringsprosess skulle være i sentrum. Dette har gitt veilederne utfordringer. Fagansvarlig mener at i den vanlige lærerrollen er det læreren som er aktiv og i sentrum, og her skulle veilederrollen være annerledes. Fagansvarlige sier at i forhold til bruk av det nye mediet kunne det fort føre til at veilederen blir fanget i en teknologisk felle og ville begynne å kommentere alt studentene gjør, og at teknologien dermed fører til en aktivisering av veilederen (som dermed går inn i en ”lærer”-rolle) og ikke av studentene.

Jeg tolker veiledernes utsagn dit hen at de har forsøkt å være bevisste på sine roller ved å bruke ”veileder”-betegnelsen når det er veiledere de skal være, mens de for eksempel på samlingen var ”lærere”. Lærerbegrepet knyttes dermed først og fremst an til undervisning, mens veilederbegrepet eksplisitt ikke skulle knyttes til undervisning. Samtidig kan det oppleves som for snevert og bruke betegnelsen veiledere som den *generelle* rollebeskrivelsen av de fire personene, da de som en sider det:

”Vi er jo ikke bare veiledere. Vi har jo lagt opp studiet!”

Det interessante ved diskusjonen omkring veileder/lærerrollen, er at den tydeliggjør de ulike funksjoner en ”lærer” skal ivareta, fra planlegging og utforming til gjennomføring av både undervisning og veiledning. Veilederne sier selv at de har strevd med å definere sin rolle, og det kan synes som at det å ta den nye teknologien i bruk har skapt både usikkerhet med hensyn til hvordan det påvirker rollen, men også dermed bidratt til å fokusere på en diskusjon som er vel verd å ta.

Hvordan var rollen som *veileder* så ment å være? Av studieplanen for de kombinerte trygdestudiene framgår det at studentene skal få veiledning, men det står ikke spesifisert på hvilken måte veiledningen skal foregå og av hvem. Det kan synes som at rollen i utgangspunktet ble opplevd som nokså uklar, og de fire veilederne hadde mange diskusjoner som omhandlet utforming av rollen. Et forhold som syntes avklart fra starten av var at veilederne skulle veilede grupper, og ikke enkeltstudenter. Diskusjonene om de mer uklare forholdene har dreid seg blant annet om standardisering av rollen, hvorvidt det var viktig å tilstrebe en enhetlig strategi, og i hvor stor grad det kunne tillates individuell tilpasning. En annen diskusjon blant veilederne var i hvilken grad veilederen skulle være aktiv overfor studentene, eller om rollen skulle være mer tilbakeholden. Konklusjonen på disse diskusjonene syntes å være at veilederne skulle følge noen felles standarder, ettersom de skulle forholde seg til en og samme klasse studenter, men at det måtte aksepteres at hver og en utformet rollen på sin individuelle måte. Veiledere som andre er ulike personer med ulike egenskaper, og en fullstendig lik utøvelse av veilederrollen ble ikke sett på som verken ønskelig eller mulig.

De ”standarder” som skulle følges var at de fire veilederne skulle oppfylle et minstemål med hensyn til kontakt med studentgruppene. Denne kontakten innebar å ”overvåke” gruppene, i den forstand at man skulle forsøke å fange opp om gruppearbeidet gikk greit for seg, om studentene hadde nok å gjøre og om det var spesielle problemer det burde tas tak i. En av veilederne bruker betegnelsen ”beredskapsfunksjon”, det vil si at veilederen skulle være i beredskap når det trengtes. I prosessrapport fra september 2001 står det:

”Veileders rolle er først og fremst å se at aktiviteten pågår, at studentene har passe å gjøre samt at man er disponibel når det trengs. Imidlertid må en veileder stå fritt til å velge sin ”stil” mht. veiledning.”

Diskusjonen om veilederrollen ble ført videre, og i prosessrapport fra oktober står det:

”.....Vi var enige om å være litt tilbakeholdende med kommentarer inntil gruppene selv hadde kommentert hverandre. Men det var også viktig å oppmuntre til aktivitet samt passe på at det faglige fokus var til stede. Derfor må veilederne passe på og gjerne stille spørsmål til gruppen av typen: Hva mener dere her...Det ble imidlertid påpekt at dette er en læreprosess for gruppen og at veilederen ikke må være for dominerende. Gruppene må kommentere selv og forhåpentligvis komme frem til en forståelse av faget gjennom egen refleksjon.”

Hvordan skal en veileder forholde seg for å kunne overvåke studentenes arbeid? Med bruk av ClassFronter har studentene hatt sine egne grupperom for diskusjoner og chat. En diskusjon som har vært blant veilederne er hvordan veilederne skal forholde seg til chat-gruppene, om de skal gå inn og delta aktivt eller om de bare skal observere hva studentene prater (skrive-snakker) om. En av veilederne bruker ordet ”kikkerrollen”, som veileder var det mulig å kikke på studentene uten å delta aktivt i praten selv. En annen veileder var opptatt av den kontrollmulighet som lå hos veilederen ved at de kunne overvåke kommunikasjonen på nettet, og denne veilederen syntes dette var et etisk problem og at det ikke opplevdes helt enkelt å ha denne muligheten i forhold til voksne studenter.

Et annet forhold er hvor mye tid veilederen skulle bruke, og hvor tilgjengelig han eller hun skulle være for studentene. Veilederne var klar over at det kunne være tidkrevende å veilede på nett, og at studentene kunne komme til å forvente raske svar og full tilgjengelighet. Dette var basert på erfaringer fra SELL og fra litteratur på feltet. Det ble ikke avtalt spesielle regler med hensyn til *når* veilederne skulle være tilgjengelige og hvor mye, men de avtalte at de som et minimum skulle gå inn på ClassFronter to ganger pr. uke.

En grovkategorisering av veilederens rolle kan være å si at den skulle ivareta både faglige og praktisk/sosiale funksjoner, og det synes som at veilederne i utgangspunktet hadde en felles forståelse av at begge disse funksjonene skulle ivaretas.

I forhold til bruk av ClassFronter ble det i starten gjort et slags skille mellom det faglige og det sosiale på studiet, ved at det i fellesrommene på ClassFronter ble skilt mellom ”det sosiale rom Medisin og samfunn” og ”Fellesrom medisin og samfunn”. I det sosiale rommet skulle småprat og sosial kommunikasjon foregå, mens i fellesrommet skulle den faglige felles-aktiviteten foregå.

4.2.2 Hvordan ble veilederrollen i praksis?

Den enkelte veileder har utformet sin egen stil med hensyn til hvor ”sosial” han eller hun har vært i sin kommunikasjon med studentene. *”En kan få sagt mye faglig gjennom sosial prat”* sier en av veilederne.

Når vi ser på logg og statistikk på bruken av ClassFronter, og også studerer innholdet i kommunikasjonen, kan vi se at de fire veilederne i ulik grad har kommunisert med gruppene sine, både med hensyn til innhold og hvor mye kontakt det har vært. Veilederne forteller også dette i intervjuer, og det er stor grad av samsvar mellom det bildet de selv beskriver og det som vi kan lese oss til gjennom å studere kommunikasjonen på nettet.

Veilederne har forholdt seg til gruppene, slik avtalen var, ikke til enkeltpersoner, men i noen få tilfelle har det også vært behov for direkte kontakt med enkeltstudenter.

Det er stor variasjon blant veilederne med hensyn til hvor aktiv de oppfatter at veilederrollen deres ble i praksis. Jeg tror de fire veilederne kan plasseres på en skala fra svært ”aktiv/oppøkende” til ”tilbakeholdende”. De som har hatt tett kontakt med studentene, i form av å skrive meldinger, kommentarer, oppmuntringer etc., sier at veilederrollen var mye mer aktiv her enn på det ordinære opplegget og at det var arbeidsomt å følge opp såpass tett. En veileder som har hatt mye kontakt sier at det har vært nærere kontakt med disse studentene enn på det ordinære opplegget, og at det kan skyldes at terskelen for studentene for å ta kontakt med veileder var lavere og at veilederen kunne legge inn sin kommentar når det passet. Den som karakteriserer seg som mest tilbakeholdende sier at dette var slik rollen var utformet, og at det ikke har vært behov for tettere kontakt. Denne veilederen har sjekket at studentene har jobbet, og har ikke sett at det har vært behov for å gripe inn.

Kontakten med studentene har i all hovedsak skjedd via meldinger på ClassFronter. I enkelte få tilfeller har veilederne sendt e-post eller tatt telefon-kontakt med enkeltstudenter for å klare opp i en sak. Studentene opplyser også i intervjuene at de i svært liten grad har tatt direkte kontakt med veileder via telefon eller e-post.

Veilederne har ellers påpekt at det har vært en stor grad av fleksibilitet i rollen ved at de er på fire ulike steder i landet. I tillegg var en av veilederne en måned i Uganda, hvor han også fulgte opp studentene.

4.2.3 Teknologien og kompetansen

En diskusjon veilederne har hatt er hvordan teknologien skulle brukes best mulig. Det var viktig å fokusere på at de faglige spørsmålene skulle være i sentrum, og at teknikken ikke skulle ta overhånd. Veilederne hadde forskjellig utgangspunkt og forskjellig erfaring vedrørende teknologi-bruk, og det ble brukt en del tid på å skape et felles grunnlag.

Et spørsmål som alltid dukker opp i forhold til teknologibruk er i hvilken grad teknologien virker styrende på de valg som blir gjort, eller om behovene defineres først og teknologien velges i forhold til det. En av veilederne sier at teknologien muliggjorde mer enn den styrte, og at ønsket om å få studentene til å være aktive gjennom et helt semester kunne muliggjøres blant annet ved hjelp av teknologien. På ett punkt var det mulig at teknologien styrte litt for mye, og det var i forhold til å ta i bruk video. Dette ble etter hvert heller ikke vurdert som særlig vellykket, og omfanget ble også redusert.

Veilederne hadde forberedt fire oppgaver knyttet til videobruk, men reduserte til to da de så at studentene ville bruke for lang tid.

Veiledernes erfaringer med ClassFronter er noe blandet. De har taklet å bruke det, og det har fungert noen lunde, men det gis flere kommentarer på at det har vært en del tekniske problemer underveis. Dette var særlig i startfasen, men også senere i forløpet. Ett av disse problemene har dreid seg om å finne igjen tekster, hvor det har vært forvirring med hensyn til hvor ulike tekster har blitt lagt og at de til dels ikke er blitt funnet igjen der man mente de var lagt. Jeg har ikke studert hvorvidt dette er problemer av teknisk- eller kompetansemessig art, men i denne sammenheng nøyde meg med å slå fast hva brukerne/veilederne *opplever* som problematisk. Alle veilederne påpeker at det har vært visse tekniske problemer. En av veilederne sier rett ut at ClassFronter er et elendig program, at fordelene med det er at det i prinsippet er enkelt, men at det ikke er særlig anvendelig for det det skal være anvendelig for. Ett eksempel på dette er i følge denne veilederen at når det legges inn innlegg i ”diskusjoner” går dette greit så lenge det er 2-3 innlegg, men når det blir flere blir det svært uoversiktlig og vanskelig. Dette var en type problemer som førte til at en annen av veilederne gikk inn og ryddet i tekstene på rommet til sin studentgruppe. Andre eksempler er at det er tungvint å arbeide på samme dokument da man ikke får det opp som et helhetlig dokument men som mange biter. Veilederen som kommer med denne kritikken sier at han/hun selv ikke ble særlig aktiv i programmet på grunn av de tekniske begrensningene. På tross av kritikken sier veilederen at det antakeligvis ikke er noen god grunn til å finne andre program, og at en må ta i betraktning at denne teknologien er i en tidlig utviklingsfase.

En annen erfaring veilederne gjorde var at det sosiale rommet ikke ble brukt, og at det viste seg å være unaturlig å skille ut ”kosepraten” i et eget rom. En av veilederne sier også at han/hun forventet at studentene skulle bruke fellesrommet mer men at det viste seg at ble svært liten aktivitet der. Studentene hadde sin aktivitet hovedsakelig konsentrert på grupperommene.

Veiledernes erfaringer med studentene når det gjelder teknologien er at de også kom opp i tekniske problemer, og en veileder spør hvor mye det har ”kostet” studentene å bruke ClassFronter. Denne veilederens inntrykk er at studentene ikke var særlig vant med Windows og PC-bruk, og at veien ble lengre enn den skulle ha vært. Dette hadde også sammenheng med den opplæringen som ble gitt, som det er gitt et entydig bilde av, både blant veiledere og studenter, at den ikke var tilstrekkelig eller den rette i forhold til studentenes behov. I tråd med HIL/SELL’s egen evaluering framgår det også at opplæringen i ClassFronter gitt på samlingen ikke fungerte godt nok i forhold til deres behov (HIL 2001). Kritikken dreier seg både om det nivået opplæringen startet på (for høyt i forhold til studentenes bakgrunnskunnskap) og måten den ble gjennomført på.

4.2.4 Flexibilitet

Med en gang Internett tas i bruk i et studium kan man fort forledes til å tro at studiet av den grunn blir fleksibelt. Studentene skal i prinsippet, ved hjelp av nettet, studere når som helst og hvor som helst.

På spørsmål til veilederne om hvor fleksibiliteten lå i dette studieopplegget synes den felles oppfatningen å være at studentene i prinsippet kan studere fra hvilket sted de vil, mens studiet ikke har særlig fleksibilitet i forhold til tid. I og med gruppeorganiseringen,

og oppgavestrukturen med hyppige innleveringer, var det et relativt stramt tidsopplegg for studentene. Studentene må gjøre avtaler seg i mellom om når de eventuelt skulle møtes på chat, og de måtte avtale i forhold til oppgaveinnleveringer.

For veiledernes vedkommende ble studiet heller ikke utformet med stor grad av fleksibilitet i forhold til tid. På det ordinære opplegget forteller veilederne at det avsettes bestemte tidsrom for veiledning. På det nett-baserte opplegget var veilederne tilgjengelig ukentlig, og i praksis hadde enkelte av dem svært hyppig kontakt med studentene, andre noe mindre eller betydelig mindre kontakt.

4.2.5 Noen refleksjoner blant veilederne

Veilederne sier at et hovedspørsmål de stilte seg var hvorvidt studentene har lært Internett eller noe faglig. De synes studentene ikke kom i gang som forventet og det var en del tekniske problemer i startfasen. Samtidig ble det mer kontinuerlig jobbing, slik intensjonen var.

Det som virker betryggende for veilederne er at de synes at studentene leverer ”mye bra”. Hva kan oppgavestrukturen ha hatt av betydning når det gjelder studentenes skrivetrening? En av veilederne sier at det kan synes som at disse studentene har blitt bedre trent i å skrive, og at det er mulig å se en positiv utvikling i produktene i løpet av semesteret. En veileder sier også at det kan synes som at disse studentene ble bedre forberedt til eksamen fordi de måtte skrive mye. Samtidig ble studentenes oppgaver ikke så ”ferdige” eller pene som de er vant til fra andre moduler. En bekymring det ser ut til at veilederne deler er at de ikke vet hvor mye den enkelte student bidrar. Dette er et tema som også går igjen i veiledernes prosessnotater.

Enkelte veiledere sier de savner diskusjoner i ro og mak med studentene, slik de har muligheter for i ansikt-til-ansikt møter. Det ble også sett på som negativt at de ikke rakk å bli bedre kjent med studentene på samlinga. En veileder spør om de kanskje kunne ha fått flere henvendelser fra studentene dersom de hadde blitt bedre kjent fra start.

4.3 Studentenes erfaringer

Studentenes erfaringer er innhentet gjennom spørreskjema og gjennom intervjuer av alle studentene på tre av fem studentgrupper på kullet.

I spørreskjemaet ble studentene spurt om de ville ha valgt det samme studieopplegget i dag? Av de 19 som besvarte skjemaet sier 9 ja til spørsmålet.

Ville du ha valgt det nettbaserte opplegget i dag?

Ja	9
Nei	5
Vet ikke	5

Det gis følgende begrunnelse for dette valget blant dem som svarte ”ja”:

- Jevn lesing – jevnt arbeid
- God oppfølging av veileder

- Liker å være i gruppe der vi jobber sammen hele tiden

De som svarte ”nei” begrunner det slik:

- Tungvint å kommunisere på nettet
- Praktiske problemer med tidspunkt, tilgang til PC
- Lite gjennomprøvd igangsetting på samlinga
- Ustrukturert oppgavegiving
- Fungerte ikke å være så avhengig av de andre
- Tekniske problemer tar for mye tid

De som svarer ”vet ikke” begrunner dette slik:

- Noe manglende opplæring/info om selve funksjonene i det nettbaserte læringsmiljøet, noe uoversiktlig programvare.
- Vanskeligere å diskutere oppgavene på nettet, ville fått til en annen kommunikasjon ved å treffes.
- Dersom nettbasert studie har funnet sin form; definitivt ikke! Gruppearbeid har ikke fungert så godt som på ordinært studie. Oppgavene har ikke gitt meg kunnskap, men kjennskap. Mye tid har gått med til tekniske detaljer på nettet.
- En slik form er ”pesete” og krever mye av elevene. Teknikken tok dessuten tid og fokuset fra faget (særlig i starten, da det var en del ”barnesykdommer”). Bedret seg imidlertid etter hvert. Diskusjon m/andre grupper har fungert dårlig.
- Dersom jeg skulle ha valgt nettbasert studiemodell igjen hadde sikkert opplevelsen blitt mye bedre enn den første. Både fordi jeg har lært mye om denne måten å studere/samarbeide på, og fordi dere på HIL sannsynligvis også har fått en del erfaringer...

Vi kan se av de ulike svarene at de problemene som nevnes grovt sett kan kategoriseres i tre hovedkategorier: 1) problemer som er knyttet spesifikt til dette studietilbudet og som blant annet kan ha sammenheng med at det ble prøvd ut for første gang, og 2) problemer av mer generell art, som antakeligvis vil angå alle typer nett-baserte studier og 3) problemstillinger som angår alle typer studier, nett-baserte eller ikke. I den første kategorien kommer problemer/mangler som for eksempel manglende opplæring, at oppgave-givingen virket utstrukturert og utforming av samlinga. I den andre kategorien har vi problemstillinger knyttet til kommunikasjonen på nettet, tilgang til PC, tekniske problemer etc. Den tredje kategorien er blant annet problemer knyttet til gruppearbeid (”fungerte ikke å være så avhengig av andre”), hvor det for eksempel påpekes praktiske problemer med å avtale tidspunkt i gruppa, noe som kan gjelde studentgrupper generelt.

I studentenes svar, som referert over, pekes det på en del sentrale tema som går igjen i intervjuene med studentene. Vi gjennomgår disse erfaringene tematisk i det videre.

4.3.1 Ble studentenes forventninger innfridd?

Hvor fornøyd en student er med et studium avhenger blant annet av hvilke forventninger studenten hadde i utgangspunktet. Som omtalt i kap. 3.2.5 var det særlig fire forventninger studentene hadde: være med på noe nytt og spennende, lære mer data, få jevn arbeidsbelastning og å samarbeide med andre uavhengig av sted.

Noen studenter sier at deres forventninger ble innfridd og viser blant annet til at de lærte mye på studiet, at det var positivt med tilbakemeldinger fra veileder og at det var fint med jevn arbeidsbelastning. Andre sier at forventningene ikke ble innfridd, og begrunner det med særlig følgende argumenter:

- savnet handlingsplan, for korte frister, oppgavene kom oppå hverandre
- hadde forventet mer tilbakemelding, fungerte ikke å kommentere hverandres oppgaver, hadde vært bedre å få mer tilbakemelding fra veileder
- ble mer avhengig av hverandre
- uvant å kommunisere på nett
- trodde det skulle være individuell oppgaveløsning
- kom seint i gang
- opplegget bar preg av forsøksprosjekt
- opplæringen i ClassFronter var ikke god nok

4.3.2 Hvordan studentene arbeidet med studiet

Studentene arbeidet stort sett hjemmefra, på kveldstid og på studiedager, og alle bortsett fra en hadde tilgang til PC og Internett hjemme. Det var også eksempler på at studenter fikk benytte PC på jobben i forbindelse med at det var tekniske problemer på hjemme-PC'en.

Fra to av gruppene opplyses det også at de benyttet intranettet på jobben, og at de sendte e-post til hverandre derfra, for å gjøre praktiske avtaler, fordeling av oppgaver og for å sende tekster. Dette blir ikke nevnt fra studenter i den tredje gruppa noe vi heller ikke spurte eksplisitt om. I tillegg hadde en del studenter telefonkontakt. Denne kontakten synes å dreie seg om at to og to studenter ”fant hverandre” og så nytten av å diskutere pr. telefon, eller at telefon ble benyttet for praktisk koordinering i enkelte tilfeller. I en gruppe var det slik at flere studenter hadde lesedag på samme dag og at det ble noe telefonkontakt de dagene. Ingen av gruppene arrangerte fysiske møter i løpet av perioden. I en gruppe var det snakk om å gjøre det, men det viste seg vanskelig å arrangere det.

Alle de tre studentgruppene vi har snakket med hadde et fast møtetidspunkt på chat, en kveld i uka. Disse møtene kunne vare fra ½ til 2 timer, etter behov. Alle tre gruppene arbeidet slik at de fordelte oppgaver mellom gruppe medlemmene. En student sier det omtrent slik på vårt spørsmål om hvordan gruppearbeidet foregikk:

”Da brukte vi jobbmailen mye. Oppgavene ble lagt ut på ClassFronter, så vi plukka det der og delte ut oppgaver som hver enkelt av oss stod ansvarlig for. Den ansvarlige satte opp en disposisjon, sendte over på jobben og vi ga noen innspill, så redigerte han/hun som hadde ansvaret og satte det inn i ClassFronter.”

En annen student, fra en annen gruppe, sier det slik:

”Møttes på ”chat” hver onsdag kveld- og ble enige om hvordan vi skulle løse oppgaver. Redigerte hver vår store oppgaver, de andre la inn stoff, og en redigerte. Det er ikke lett å skulle endre det andre har gjort. Hadde også noe telefonkontakt, snakket litt utenom chattingen.”

En tredje student forteller at de på deres gruppe hadde valgt en redaktør ”som tok lagring og det der”.

4.3.3 Erfaringer med teknologien

Gruppene samarbeidet og fordelte oppgaver ved hjelp av chat. Møte med chat var en ny erfaring for disse studentene. Loggen fra ClassFronter viser at studentene har benyttet chat i stor grad, og studentene sier selv at de var inne faste møtetidspunkt ukentlig. Generelt gir flere uttrykk for at det fungerte ”greit” med teknologien. Mitt inntrykk er at det rent teknisk sett, stort sett fungerte, og at studentene for eksempel, med noe øving, kom greit inn på chat og brukte det. Samtidig gis det mange eksempler på at det også var en del problemer, da i forhold til form og innhold i chat-møtene.

En student sier at det var noe helt annet å chatte enn å sitte fysisk sammen i en gruppe. Denne studenten opplevde at de ”snakket” forbi hverandre. Selv om de hadde nummerrekkefølge var det ofte vanskelig å være rask nok til å svare på et spørsmål før neste spørsmål dukket opp, og når det ble denne studentens tur neste gang var ”toget gått”. Dette skapte rot og gjorde det vanskelig å delta i diskusjonen.

En annen student sier det slik:

”Grappa vår fungerte kanskje ikke så bra, for to av medlemmene hadde ikke erfaring med data. Vi brukte ikke diskusjonsrommet, men la ting rett inn på dokumentet som vi skulle levere. Diskusjonsrommet ble brukt lite, kun av oss to som også hadde telefonisk kontakt. Lite konstruktiv diskusjon. Prøvde å oppfordre de to andre til å bruke diskusjon mer, men fikk ikke gehør. Fikk ikke øvd oss på den når vi var på Lillehammer. Det hadde vært en fordel å bare sitte på hver vår PC og prøve mens vi var der oppe.”

En annen student peker på at innholdet i chat-møtene ikke ble som forventet:

”Vi hadde avtaler om å være inne på nett en gang i uka, men det ble ikke noe faglig ut av det, ble mye sånn oppgavefordelig; nå må vi sette i gang, hvem gjør hva - beskjeder og praktisk oppgavefordeling, diskuterte ikke fag.”

Enkelte studenter tar opp veilederens rolle i forhold til chat-møtene:

”Det var bare oss i gruppa (på chat). Hadde besøk en kveld, men veilederen sa ingenting, ga ikke lyd fra seg, sa ikke et pip- det ble veldig kunstig og pinlig.”

Det var også noen erfaringer med andre deler av ClassFronter-funksjonene som viste at studentene hadde enkelte problemer å slite med. En student, som selv hadde lang erfaring fra Internett-bruk, sier at systemet virket tungvint i forhold til å jobbe i dokumenter.

”... Jobber du i word-dokumenter kan du flytte og bytte, i ClassFronter er alt mer tungvint. Det vi gjorde noen ganger var å kopiere til Word å jobbe der, men fikk ikke kopiert tilbake . En skrev i Word, prøvde å legge det inn, gikk ikke. Det kan godt hende at det var småting som vi ikke visste hvordan vi skulle gjøre.”

Dette synspunktet støttes også av en annen student:

”...Når den som hadde ansvaret hadde skrevet ferdig, la det ut på nettet, ble litt krøkkete å skrive inn i det skriveprogrammet som ligger i ClassFronter – vanskelig å få kobling mellom det og Microsoft Word. Konvertert ikke skikkelig mot Word. Tanken bak alle disse finessene er nok fin, men for oss ble det hele tungvint. Så vi valgte å skrive i et vanlig dokument, og så brukte vi internmail på jobb og sendte utkast på den måten. Fikk rask tilbakemelding, og det var mye enklere enn å legge alt ut på nettet slik at folk måtte inn der og hente det osv.”

I denne forbindelse kan det nevnes at studentene var klar over at de kunne ringe IKT-ansvarlig for å be om teknisk støtte, noe de i svært liten grad benyttet seg av.

Studentene ble spurt om de selv var aktive i diskusjonene på ClassFronter. En student sier det slik:

”Var lettere mange ganger å bruke e-posten på jobben. Det som var at vi nå skulle jobbe sammen på nettet, jobbet på intranettet i stedet. Jobba en del på ClassFronter – kunne bli veldig dyrt og det var det jo ingen som betalte andre enn deg selv.”

Det som for øvrig antydes i siste sitat om at det kunne bli dyrt å arbeide på nettet var et poeng som ble tatt opp av en av studentene, som sier at studentene selv må betale tellerskrittene på Internett hjemme, mens de kan bruke e-post gratis på jobben. For studenter som hadde ”redaktøroppgaver” kunne det bli ganske betydelig med tellerskritt.

4.3.4 Oppgavene

Arbeidet med oppgavene vies stor plass i intervjuene og studentene har også gitt fyldige kommentarer i spørreskjemaet.¹⁴ Dette har tydelig vært en dominerende del av studiet, og studentene har gjort seg mange tanker om hvordan opplegget fungerte. En student sier det slik:

”Bedre med flere oppgaver, får bearbeidet pensum, mer dynamisk studium, har lært veldig mye, vært innom det meste av pensumstoffet.”

Et entydig bilde er at studentene hadde ønsket en plan for hva de skulle arbeide med tidlig i studiet, noe veilederne selv erkjente behovet for etter hvert og har vurdert som uheldig, jfr. prosessnotater. Mangelen på oversikt over hvilke oppgaver de skulle arbeide med har ført til frustrasjon og opplevelse av tidspress. Enkelte sier også at den manglende oversikten har virket veldig styrende og gjort studiet mindre fleksibelt i den forstand at de i liten grad har kunnet planlegge sin egen tid. Det er også en god del kritikk i forhold til at det ble mange oppgaver, at de kom litt tett, og at det ble mye mot slutten av studiet. ”*En må ha tid til å lære*” påpeker en av studentene i denne sammenheng.

Det som trekkes fram som positivt av mange er at oppgavene gjorde at de fikk jobbet med hele pensum, at de har kommet innom mange forskjellige emner, at det gir helhet og bredde og at det har vært fin trening til eksamen.

¹⁴ I vedlegg 2 gis det en fullstendig utskrift av alle kommentarer angående oppgavene, slik de er gitt i spørreskjemaene.

Studentenes kommentarer på det med oppgavene kunne være verd et eget studium. Hva slags forventninger til et studium og til hva en skal lære ligger innbakt i studentenes kommentarer? Er dette i samsvar med det det ble lagt opp til? Det vil føre for langt å gå dypt inn i temaet, men jeg vil peke på at det kan synes som at studentene har en ganske instrumentell holdning til spørsmålet – de var positive til de mange oppgavene fordi de hjalp dem gjennom pensum, d.v.s. hovedmålsettingen er å komme gjennom pensum og kunne besvare eksamensoppgaven. For veilederne var målsettingen å få studentene til å reflektere og få innsikt i modulens kjernetema.

4.3.5 Veiledningen

Generelt synes studentene at de fikk gode tilbakemeldinger fra veilederne. Det er en del forskjeller mellom gruppene i synet på veiledningen, spesielt når det gjelder hvorvidt det var ønskelig med mer kontakt. I gruppen som synes å ha hatt tette oppfølging av veileder er det entydig positivt og ingen kommenterer at de ønsket mer tilbakemelding fra denne veilederen. Det er imidlertid en kommentar i denne gruppen på at det kunne være ønskelig at veileder hadde deltatt i diskusjonen mens diskusjonen pågikk. Når veilederen kommenterte i ettertid at han/hun hadde sett hva de hadde diskutert, fikk studenten en følelse av at de ble kontrollert.

I gruppen som har hatt minst kontakt med veileder kommer dette tydeligere fram. Her kommenterer en av studentene veiledningen slik:

”Fungerte i form av skriftlige kommentarer på oppgaven vår i ClassFronter, vi måtte inn å hente de. Greie kommentarer, veilederne forplikta til å være inne en gang i uka. Fungerte greit. Aldri noen annen form for kontakt, vi fikk respons på det vi hadde lagt ut, er vel sånn en veileder skal fungere. Jeg kunne kanskje savna at veileder hadde spurt litt underveis hvordan vi følte det, tatt pulsen på hvordan vi hadde det, hvordan går det?, sendt oss en mail eller noen sånt.”

Studentene sier at de i liten grad oppsøkte veilederne, og de har i liten grad invitert veilederne til å kommentere utover det veilederne selv har tatt initiativ til. Også svært få studenter oppsøkte teknisk bistand fra SELL underveis. Enkelte tok opp de tekniske problemene med veilederen.

Generelt kan det synes som at studentene forholder seg til det opplegget de blir presentert for, uten å gå inn og påvirke det underveis. En av veilederne sier at trygdestudentene er vant til regelbasert system, og studiet har ikke lagt opp til å få reaksjoner fra studentene. Studentene følger ”systemet”.

5 Fokus på nettbruken

5.1 Innledning

Studentene hadde tilgang til flere funksjoner på ClassFronter. Chat, pratefunksjonen, er såkalt synkron kommunikasjon, noe som innebærer at studentene må avtale og være til stede på nettet samtidig. De hadde også en arena – diskusjon – hvor asynkron kommunikasjon foregikk. Her var det slik at studenter, og veiledere, kunne legge inn tekster, oppgaver, diskusjonsinnlegg, svar på andres innlegg etc., og dette kunne skje når det passet den enkelte. Anne Marie Støkken (2000) sier at skillet mellom synkron og asynkron kommunikasjon er interessant i et makt- og kontrollperspektiv. Ved asynkron kommunikasjon (hvor spørsmål, svar og kommentarer er forskjøvet i tid som for eksempel ved brevskrivning) sier Støkken at begge parter får bedre tid og ro til å tenke seg om og forberede seg, både til å formulere spørsmål og svar, og dette kan gi større kontroll i situasjonen og en større tydelighet. Men, samtidig kan dermed også begge parters svakheter bli tydeligere eksponert, og for lærerens del kan dette by på nye utfordringer. Dette kan skape en annen sosial form med større balanse i relasjonen mellom lærer og student (Støkken 2000).

Det har etter hvert kommet en del studier av kommunikasjonen på nett, om ulike typer computerkonferanser, pratesteder etc. Det er i litteraturen vist til noen prinsipielle *fordeler* ved kommunikasjon i datakonferanser. Dette er oppsummert hos Rattleff (2001), og jeg gjengir disse temaene i stikkords form uten å vise til alle referansene:

- At kommunikasjonen kan være asynkron og stedsuavhengig
- Kommunikasjonen lagres, den får en permanent karakter
- Den har demokratiske egenskaper ved at alle har, prinsipielt sett, samme mulighet
- Det ligger implisitt et ”krav” om aktivitet hos studentene
- Mulighet for autonomi, selvstyring og kontroll hos studentene
- Fleksibilitet
- Mulighet for interaksjon
- Tid/mulighet til refleksjon (”off-line”)
- Innvirker positivt på læringen

Rattleff (2001) sier videre at det også i litteraturen er pekt på ulemper og problemer innen området ”computerkonferanser” og at disse er:

- Tekniske problemer, informasjonsoverload
- Tidkrevende å kommunisere skriftlig
- Taushet og treghet i kommunikasjonen
- Hastighet i meddelelser – kan virke angstframkallende
- Treg interaksjon – vanskelig å se sammenheng i diskusjonen
- Utnyttet potensial

Det er også i følge Rattleff gjort noen empiriske undersøkelser innen feltet. Disse omhandler blant annet:

Gruppestørrelse: det må være en viss størrelse for å oppnå ”kritisk masse” dersom det forventes at hele studentgruppen skal kommunisere i fellesrom på nettet, samtidig kan det i store grupper bli mulig for ”gratispassasjerer” å gjemme seg bort. I en annen referanse (Kaye 1995, referert hos Tolmie og Boyle 2000), framgår det at mindre grupper er best for å oppnå suksessfull ”computer mediated communication” og at det kan være slik at studentene søker sammen i private konferanser dersom de er del av en større gruppe.

Moderatorrollen: det trengs en rolle/funksjon som ivaretar å åpne diskusjoner, sette normer, agenda, følge med, metakommunikasjon. Begrepet ”veving” blir også benyttet for denne funksjonen, en metakommunikasjon som forholder seg til innholdet i kommunikasjonen og som summerer opp, som identifiserer poenger og uenighet. Rattleff viser til flere studier som peker på behovet for å utvikle veve-funksjoner (Rattleff 2001, s.69).

Om læreren skal ”blande seg inn” i diskusjonene: Rattleff viser til en dansk undersøkelse hvor studentene ikke ønsket innblanding i sine faglige diskusjoner. Jeg har foreløpig ingen andre studier å vise til når det gjelder dette punktet.

Et annet tema omhandler *sammenhengen mellom ”collaborative learning” og nødvendig aktivitet og interaksjon*, og at det må være visse kvaliteter ved interaksjonen for at det skal bli ”collaboration”. I en artikkel av Grete Jamissen (2000) vises det til skillet i litteraturen på ”co-operation” og ”collaboration”. Det første begrepet betegner samarbeid i form av arbeidsdeling der hver deltaker har ansvaret for en definert del av et felles produkt, mens i ”collaboration” er deltakerne avhengige av hverandre i en felles problemløsningsprosess. ”Co-operation” er på mange måter et forstadium til ”collaboration”, og strevet består i å komme over i det virkelige samarbeidet. Jamissen peker på at en sterk grad av høflighet, med utdeling av ros og takksgisler, preger chat-kommunikasjon i det studiet hun har erfaring fra. Samarbeid fordrer også kontrovers og uenighet, bryning av perspektiver og konkurranse og kvalifisering blant meninger, - derfor kan høfligheten virke drepende på forsøk på å komme tettere på hverandre. Et genuint samarbeidsnivå oppnås når tekster produseres på grunnlag av gjensidig kritikk og respons – til et ”samtekst”-nivå.

Ellers tar Rattleff (2001) opp at studier viser at *manglende kommunikasjon* er en generell problematikk i analyser av computerkonferanser, med eksempler på at læringsmiljøet reduseres til en avtalekalender.

I en oversiktsartikkel av Tolmie og Boyle (2000) blir det gjort en gjennomgang av hvilke faktorer som synes å være suksesskriterier i forhold til kommunikasjon på nettet. Kort oppsummert er disse punktene følgende:

- Size of group: smaller is better (som allerede nevnt).
- Knowledge of other participations: it is better if participants know each other.
- Student experience: it is better if students are experienced communicators under the task conditions involved.
- Clarity about task: it is better if students understand how to go about the task they are engaged in, especially if this understanding is shared.
- Ownership of task: it is better if students have the chance to negotiate what the task is to involve.
- Need for system: it is better if there is a clear function for CMC which cannot be served more easily in another way.

- Type of system and prior experience of CMC: these may be factors, but the important levels are unclear.

Jeg vil komme tilbake til resultatene fra annen forskning på slutten av dette kapitlet, men først vise litt ”fra innsiden” av studentenes nett-kommunikasjon på Medisin og samfunn

5.2 Analyse av kommunikasjonen i to studiegrupper

Dette kapitlet tar for seg kommunikasjonen på nettet, i to av studentgruppene. Det er hovedsakelig to ulike fora på ClassFronter som er benyttet til kommunikasjon, ”diskusjon” og ”chat”. Diskusjon er et asynkront medium hvor studentene kan skrive inn sine innlegg når det passer den enkelte. Chat, som et synkront medium, forutsetter at studentene er ”tilstede” samtidig. Hovedspørsmålene jeg stiller i dette kapitlet er hva studentene bruker nettkommunikasjonen til, hva som er innhold og form på det de skriver. Dette gir innblikk i studentenes læringsmiljø og hvordan de har benyttet nettet til samarbeid og faglig utvikling.

Jeg gjør oppmerksom på at studentenes navn er anonymisert. Det er også viktig å merke seg at alle sitater som er hentet ut fra nettet er direkte avskrift slik studentene har skrevet dem. Det at det dermed også er en del skrivefeil i enkelte sitater. Dette viser det som også er velkent i litteraturen på feltet, at denne type kommunikasjon får et muntlig preg.

5.2.1 Diskusjon i de to gruppene

Diskusjon på gruppe Y.

”Diskusjon” et forum som inviterer til lengre innlegg, og gruppe Y har i alt 65. Veilederen hadde flest innlegg: i alt 27. Kari H hadde flest innlegg av studentene: 17. Lis K en god nr. 2 med 14 innlegg. Kari K hadde fire innlegg mens Knut F. hadde 3 innlegg. Her skiller gruppen seg i to – Kari H og Lis K står for 31 innlegg og de to andre kun sju. En kan lure på årsaken til dette. Den mer skriftlige formen kan være en årsak til at gruppen blir så vidt sterkt delt i to. En av de som har skrevet lite, Kari K, skriver 19.11.01: ”Jeg har ikke vært flink nok til å utnytte mulighetene, og har litt å lære der.” I resten av innlegget hevder hun at ”det tekniske” av og til har tatt for stor oppmerksomhet.

De to mest aktive har skrevet på ganske like måter: Kari H bruker sine meddelelser til å rose medstudenter, reflektere over oppgavearten, til å søke praktiske råd og komme med forslag til framgangsmåter. Hun vurderer ClassFronter, viser til andres innlegg, vurderer veilederens innsats, oppklarer faglige misforståelser, foreslår problemstilling og angrepsmåte, ber om kommentarer og råd, takker og roser veileder og ber om råd fra han/henne. Lis K foreslår disposisjon og ber om reaksjoner, holder oversikt over gruppemedlemmenes ulike aktiviteter, koordinerer, foreslår case, ber om respons på framlegg, foreslår organisering av arbeidet, vurderer veileder og læringsmiljø, kommenterer problemer med teknikken og tilkortkommenheter i så måte, kommenterer og roser andres arbeid.

De to andre har også en del av de samme momentene i sine innlegg. Knut F kommuniserte om at han har lest ei bok han anbefaler og han oppmuntret gruppens

arbeid, og roser medstudenter for godt arbeid, og støtter deres konklusjoner. Han uttrykker også standpunkt og kommer ved et tilfelle med forslag til en dagsorden. Kari K vurderer og kommenterer disposisjon, kommer med forslag til forbedringer eller alternativ, og advarer mot å bli for vidtfaavnende, roser medstudent, beklager egen laber innsats, lover bedring og uttrykker ønske om godt samarbeid med veileder.

Vurdert ut fra diskusjonen er det tydelig at Kari H og Lis K blir de to mest aktive premiss-leggere i gruppa, uten at dette lar seg spore så lett i chaten (se nedenfor). Diskusjonsstrengen som åpner med Kari H forslag til disposisjon 26.9.01, tar opp disposisjon til oppgave 2 i studiet. To av de andre svarer, og veileder avrunder og sanksjonerer valget to dager seinere – den 28.9. Denne disposisjonen blir så tema i prat påfølgende mandag 1.10. der det oppnås enighet om tilnærming.

Den faglige diskusjonen er hovedsaklig fokusert på oppgaveløsning. Det er lite innslag av kontroverser – argumenter og motargumenter som tar fatt i ulike verdisyn eller vitenskapelige tradisjoner og relaterer det til tema i oppgavene de skal løse. Tilsynelatende er gruppemedlemmene enige i tolkning av studiets innhold, og strevet består i å lese, trekke ut viktige ideer og applisere dem på oppgavene. Diskusjonen om Malinowski og Radcliffe-Browne under strengen “Oppgave 3 tar form” eksemplifiserer at diskusjonen her brukes til å fortelle hverandre om ulike aspekter av teoriene som er lest.

Frustrasjon over diskusjonen og ClassFronter’s uoversiktlig, tekniske vankelmodighet og feil som skaper angst og skrekk blant deltakerne, finnes i en lang rekke innlegg. I diskusjonen rundt oppgave 3 tok Kari H tydeligvis en lederrolle hva gjaldt det tekniske og opprettet dokumenter og redigerer. De andre ba henne redigere og sender henne tekstbiter og innspill, som hun så takker for. Redaktørrollen kan dermed minne litt om veverrollen (som jeg kommer tilbake til senere). Hun tar også initiativ til å finne fram til kommentarer, tar kontakt med veileder hyppig og hun er den eneste, sammen med veileder, som starter nye diskusjonstråder. Sammen med Lis K oppfordrer hun de andre til å bruke “diskusjon” mer.

For kort å sammenligne med chat, som jeg kommer til senere, er innleggene på ”diskusjon” betraktelig lenger – og har en tydeligere skriftlig kommunikasjonsform. De skrives på ulike tidspunkt og legges der for å lese uavhengig av de relativt faste chat-avtalene. I chat er det ikke så lett å se direkte referanser til innleggene på diskusjon, men underforstått er disse innleggene lest og trekkes inn i chat. Det kan synes som om at ”diskusjon” på ett vis har fungert som en tekstlig hukommelse for hele gruppa. Et eksempel er når veilederen i “diskusjon” svarer på henvendelsen fra Lis K, og to andre kommenterer veilederens svar, og at dette videre blir tema i den praten som kom på chat senere (og som refereres som eksempel under, chat på gruppe Y 12.11.01). Lis K argumenterer i chat for at en skal bruke “diskusjon” mer og argumenterer for at chaten blir uoversiktlig og for travel og at en trenger å “se” hva de andre tenker. Dette skal diskuteres litt mer omfattende nedenfor.

Diskusjon på gruppe X.

Diskusjon i gruppe X er langt mindre omfangsrik enn på gruppe Y med i alt 26 innlegg, der veileder står for 16 av dem. En student legger inn sju bidrag og to studenter ett innlegg hver. Studentenes bidrag er også her orientert mot problemer med bruk av ClassFronter og prat/diskusjon. Her kommenterer også studentene høyt arbeidspress og kritiserer veileder, om enn i milde ordelag for at dette er for høyt, med for mange

oppgaver. Travelhet og stress er et tilbakevendende problem. Tematisk sett finnes det eksempler på at diskusjonen tar opp studietekniske problemer, samarbeid og fag i sammenvevd form, som f.eks. i Nina G's innlegg 19.10:

“...Jeg har lest siste chatt omigjen, for å huske hv vi har pratet om. Jeg er enig med Mona og Anne i at den chatten blir springende. vi bør styre ordet en og en, vente til alle har vært innom etter tur, og starte på igjen. Nå r det gjelder det faglige så må vi definere tema, mer kontret i forkant og ta egne “bulker” på de enkelte tema. Det jeg savner nå er rett å slett noen u diskutere/utdype litteraturen med. Jeg liker “små steder – STORE BOKSTAVER” GODT, Men ser st den er lkiit tung(...)

Når jeg skriver nå, tror jeg at det er på “Diskusjoner” vi til enhver tid bør gå inn og legge inn faglige innspill. Så komme med forslag til direkte på Chatt, men det er hektisk når vi chatter. Skulle ønske at vi kunne møte en hel/litt lang dag og drøfte/diskutere”...

På samme måte blir veilederens innlegg preget av å kommentere de studietekniske problemene, og gi råd i den sammenheng. Han trøster dem i forhold til at en annen gruppe hadde vært streng i sine kommentarer, han gir vink om hvordan litteratur kan brukes alternativ, og anbefaler vinkler og forsøker å sette mot i sine studenter. Veilederens innlegg er også de lengste, men en lang rekke av hans innlegg er også korte og instruerende om arbeidsgangen.

Begge gruppene, X og Y, ytrer ønske om å bruke “diskusjon” mer enn chat til hva en kan kalle “høyere kognitiv bearbeiding” av lærestoffet. Her og der finnes innlegg som bærer bud om at studentene anstrender seg for å få dette til. Likevel blir “diskusjon” lite mer enn møtested mellom veileder og student. For å forstå hvordan studentene “konstruerer” nivåene i sin egen bearbeidelse av studiet, er det viktig å se nærmere på aktiviteten på chat. Igjen ser vi nærmere på gruppene Y og X.

5.2.2 Chat i de to gruppene

Chat på gruppe Y

Etter en del famling i begynnelsen, greide de å bli enige om mandag kveld som fast chattedag – kl. 20.00, allerede den 13.9. Oppslutningen kommer gradvis og “dataproblemer” og rot får skylden for at dette oppleves som en sakte og vaklende start. Mye energi går til å forholde seg til manualer og punkter som ble utdelt på studiets start-samling, finne ut av turtagninger, av tempo og rekkefølge, datateknikk ifht. lagring, henting osv. Det går en del tid uten at det refereres til en forelesning og et faglig innhold. Hovedsaken den første måneden er å få alle på nett og være der. Mange innlegg brukes på å kommentere bruken og tilstedeværelsen på nettet. En av de som møtte mest motstand med å komme seg inn, vurderte også å gi seg. Informasjon om dette kommer via de andre medlemmene som forteller om telefonsamtaler. Det tas også telefonsamtaler underveis. Fram til 1.10 virker det på chaten som at prosedyrer og rutiner er etablert mellom gruppemedlemmene: turtagning, henvendelser, ansvar osv. er blitt en del av det man snakker om på chaten kontinuerlig.

I forhold til livet på grupperommet er samtalen på chat rask og pulserende. Chatloggen viser til hyppige samtaler og en samtaleform som veksler mellom sosial og kontaktskapende kommentarer, som favner mange sider av studentene som personer i en tett kontakt med faglige og organiseringsmessige problemer. Skillene mellom det sosiale, faglige og organisatoriske er ikke skarpe. Chaten den 1.10.01 inneholdt f.eks. 51 aktiviteter (som omfatter meldinger om inn og utlogging). Knut F bidrar med 14 innlegg, de to Kari'er lager 20 innlegg og Lis K lager 14 innlegg. 8.10 hadde gruppe Y et nytt chat-møte – med 39 aktiviteter. Mønsteret brytes også opp med chat-møter innimellom. Et vanlig gruppemøte på chaten varer i overkant av en halv time, (fra 19.45 – 20.20, eller 20.00-20.30). I chaten refereres det til at mange har snakket sammen på telefonen. Det er tydelig at dette fyller litt på med sosial nærhet. Flere nevner at det er et viktig pusterom. Man avtaler treffpunkter og treffsteder.

Et kjennetegn ved chaten i gruppe Y er forekomsten av støttende oppmuntrende meddelelser, av forslag til å strukturere og organisere gruppearbeidet. På mange måter viser chat-loggen at de oppfatter chaten som arbeidsstedet, og diskusjon som et ganske offisielt rom. Ved ett tilfelle der et gruppemedlem uteblir fra chaten – etterlyses hun riktignok av de to andre, men ingen bebreidelser forekommer. Ved oppstarten av neste møte tar “synderen” straks ordet og lover: det skal aldri skje mer at hun ikke holder chat-avtalen! Analysen av diskusjonen på chaten viser at gruppemedlemmene tar den i bruk på vidt forskjellige måter.

I vedlegg 1 er det et sammendrag av aktiviteten i et gruppemøte på chat. Jeg vil i det videre drøfte og oppsummere hva som skjer i disse gruppemøtene på chat i gruppe Y.

Noen kritiske tema i Y's chatprat

De første fem minuttene den 12.11. er det turtagning hvert minutt, noen minutter opptil flere. I det 6.minuttet skrives det ikke. Det oppstår en pause etter at argumentet om at fibromyalgi ikke er noen diffus lidelse, bringes på bane. Fire minutter går før denne tråden tas – og da med et forslag til konsensus fra Kari H. Det er Kari H og Lis K som har forhandlet om denne damens lidelser og egenskaper i “caset”. Dette er et eksempel på en faglig diskusjon der konsis, men hverdagslig viten brynes, veies og føres sammen til enighet. Teoretisk viten berøres i setningen der “illness” og “disease” berøres, en distinksjon som hører hjemme i faglitteraturen – pensum, og der chaten viser til at veileder har brukt disse begrepene i “diskusjonen”. En annen type faglig diskusjon er hvordan begreper som “problemstilling”, “redegjørelse” og “drøfting” forstås, og hva som hører hjemme hvor. Men det er også prosedyrale diskusjoner om arbeidsfordelinger: hvem tar hvilke biter og ansvarsområder relatert til oppgaver – og til studiet: hvem legger det ut og opp, hvem finner oppgaver, hvem tar kontakt med veileder osv. Det oppsto ingen andre pinlige pauser, kanskje med ett unntak: mellom kl. 20.16 og 20.20 er det mest småkommentarer og signaler om at man er tilstede. På den tiden fant Lis ut at hun kunne “ta kortoppgave”. Mot slutten oppstår en rask ordveksling da den konkrete organisering fram til neste chat-tidspunkt legges opp. Intensitet i samtalen, temaene, rekkefølgen og intervaller varierer sterkt.

I chaten kommuniseres det om både sosiale, organisatoriske og faglige tema. Det later til at organisering er det største temaet: at arbeidsbyrden forhandles, at balanse skal opprettholdes gjennom en lik fordeling av varierte arbeidsoppgaver. Det vises også til utenforliggende forhold: om telefoner, om foreldremøter og vennebesøk som influerer på interaksjonen i gruppa. Det later ikke til at chaten fyller hele behovet for samordning, det

vises også til telefonsamtaler og at det kreves noe mer utfyllende diskusjoner på innhold, form og arbeidsrutiner. Men det gir også inntrykk av at diskusjonene stort sett dreier seg om arbeidsfordeling, oppgaveforståelse, presisering av framgangsmåter og prosedyrer. Organisering av praktiske forhold vedrørende ClassFronter er et mindre tema her. Det viktigste er hvordan oppgaven løses. Det er ikke ofte at det argumenteres faglig, eller at argumenter brynes. Det nærmeste i eksempelet er hvordan “caset” skal utformes – hvorvidt “damen” skal ha den ene eller den andre lidelsen. Det synes som at samarbeidsdiskusjonen først og fremst har en instrumentell karakter – å fordele arbeid heller enn å diskutere. “Å ta” en oppgave betyr i første rekke å løse den alene, eventuelt med kommentarer, men ikke samskriving. Den tettere sammenveving av synspunkter og innhold synes å foregå mest på telefonen.

Kommunikasjon om chat-kommunikasjon.

Metakommentarer om hva det er lurt å gjøre, og tanker om hvordan chaten påvirker interaksjonen forekommer. For eksempel den 19.11. refererer Lis K til at veileder hadde uttalt at man skulle pleie “det sosiale” og “fortelle vitser”. Som respons kommer en vittig gåte meget raskt. Det finnes spor av en diskusjon om at veileder har forsøkt å få gruppa til å diskutere mer på “diskusjon” (Lis K 15.10.01). Den 15.10 gjennomførte gruppa en evaluering av eget arbeid, der temaer som problemer med nettet og arbeidsmåten ble luftet. Et tema var at agendaen som gruppen la opp ikke måtte bli for omfattende, og at veilederen ville få større innsikt dersom mer av diskusjonen kunne foregå på “diskusjon”. Det er Kari H som fortsatt argumenterer for det:

“Ellers tror jeg vi skal bruke diskusjon mer, da kan vi tenke oss om litt mer før vi skriver, i motsetning til på Prat, dessuten er det mye bedre for (vil jeg anta ihvertfall), for da kan lettere kommentere oss/tankene våre. (Kari H 15.10.01).

Ellers bekreftes inntrykket av at de bruker telefonen som supplerende kommunikasjonskanal. Chaten er ikke uten problemer å bruke. “Jeg blir litt stressa av å gå ut og inn her. Trenger litt ro,” – sier en student (Lis K 29.10.01). Hun foreslår at gruppen bør bruke diskusjonen litt mer: “Jeg har et ønske om at alt ble enklere hvis vi brukte diskusjonsrommet mer. Da ser vi mer hva hverandre tenker – i allefall i begynnelsen av oppgavene.” (Lis K 29.10.01). En kan uten videre se at en trenger ganske mye kontekstuell informasjon for å få et klart inntrykk av hvordan gruppa adresserer oppgaver og problemer. Problemet er ganske klart “å se mer hva hverandre tenker”.

”Å se mer hva hverandre tenker.”

Referanser til kognitiv læring, med andre ord at noe er lært eller erkjent er ikke så hyppige. Det finnes beklagelser over at en ikke har fått lest, og noen meddelelser om at et medlem har tenkt å lese, eller å ta seg lesedager (Knut F 8.10.01). Det kognitive stoffet ligger i oppgaven, som sendes fram og tilbake og det kommenteres av og til: “Jeg synes dette ser bra ut jeg – det ser ut som du har fått med deg viktige ting fra pensum”(Lis K 8.10.01). Denne ytringen avstedkommer en faglig diskusjon der observasjoner som tester rimeligheten av en ytring i oppgaveutkastet, presiseringer og forslag til omformulering kommer, der antakelser blir utfordret og teoristoff trekkes inn i argumentasjonen:

Da jeg ikke har hatt internett på en stund har jeg fått tid til å lese litt. Hurra! Til den som skal skrive konklusjon så står det noe om dette i Eli Bergs bok Ser du meg, doktor på side 98. Synes dette var vettug stoff som tar for seg nettopp dette

med å se hele mennesket og ikke bare det objektive ut fra vårt medisinske system. Kan det brukes?. (Kari H 8.10.01)

Men det er lange intervaller mellom de mer tydelige faglige innleggene: en kort passiar om hvorvidt antropologen Malinowski skal velges som eksempel dukker opp den 29.10. Den 19.11. diskuterer gruppa en problemstilling til drøftingen, og to gruppemedlemmer kommer med mange tips til den tredje med bruk av begreper som: “biomedisinsk system, illness/disease, subjektiv oppfatning av sykdom, homeopati” osv. brukes med letthet.

Når Kari H ber om at gruppemedlemmene i større grad bør benytte “diskusjon” så er det altså, slik hun ordlegger seg: å få se “mer hva hverandre tenker”. Som referatet av chaten den 12.11.01 forhåpentligvis viser (vedlegg 1), er trådene mange, temaskiftene raske, temaer forlattes og nye tas opp uten at enighet eller felles forståelse nødvendigvis er konstatert. Den har mange av den muntlige kommunikasjonens egenskaper. Skriftlige framstillinger som demonstrerer hva som er tenkt forekommer på chat-en, men i korte brokker. Bevisene for “hva som er tenkt” blir liggende i oppgavedokumentet som mest av alt blir liggende i vedleggene.

Dette kan være en konsekvens av travelheten som gruppa tematiserer med jevne mellomrom: alt en ikke har fått tid til. Det later til at den instrumentelle fordeling av oppgaver er en tillitsfull delegering der en stoler på at de andres oppgaveløsning er fyldestgjørende. Det forekommer nesten ikke kritikk mellom gruppemedlemmene på faglig innsats. Derimot kommer det oppfordringer, oppmuntringer og ros, av og til med forslag til suppleringer. Strid og argumentativ pågåenhet ser vi bare spor av i ett tilfelle: der “caset” skal gis sine egenskaper.

Veilederen var innom chaten fire ganger og har brukt fra 1-8 minutter på sitt opphold. Dette kommenteres ikke i chaten.

Oppsummering av Y's chat.

Organisering av oppgaveløsningsarbeidet er det viktigste temaet, med sosial kommunikasjon som en stor del av den totale kommunikasjon, ikke minst for å få til gode og balanserte løsninger. I oppgaveløsning er det helt klart en viktig faglig oppgave å løse dette planet i kommunikasjonen, men den andre siden av fagligheten – lærestoffet i studiet – tematiseres i liten grad gjennom virksomheten på chaten.

Chat-livet i gruppe X.

Gruppe X brukte også en stund på å få avtalt faste møter på onsdag kveld kl. 21. Avtalen er i boks den 19.9. De benytter også en del e-mail til hverandre. Selv om starten er vaklende, gir de som er mest aktive i starten uttrykk for at de synes dette er spennende.

De forteller om lesing av litteraturen med korte kommentarer om leseopplevelsen – og det refereres til forelesninger (Johanne Sundby 26.9.01). Den begynnende chat på X meddeler oftere referanser til bøker, forelesning og leseaktiviteter. De er også mer eksplisitte på veilederen sine råd og kommentarer og kommenterer dem underveis.

Faglig prat forekommer eksplisitt, f.eks. i en passasje den 17.10 der gruppa diskuterer hva som skal legges i en oppgaveformulering og spørsmålet reises: Hva er et samfunnsperspektiv? Praten går raskt og tilsynelatende ubesværet, og metakommentarene er mange, særlig om hvor vanskelig det er å orientere seg i ClassFrontier, hvor filer skal

hentes og legges, åpnes og lastes ned og opp. Mona M kommer med et hjertesukk den 17.10.01, og tråden følges av Anne E:

Mona M: Men jeg savner litt diskusjoner på praten. Det er viktig at vi bruker denne tiden på fag. Det har lett for å bli litt travelt. Vi kan jo kanskje bruke diskusjonsprogrammet mer.

Anne E: Enig med deg, Mona! Føler at vi ikke kommer fram til noe konkret på disse pratekveldene. Alt raser av gårde i full fart, og jeg føler at jeg sitter igjen med en masse spørsmål! Savner rett og slett ansikt til ansikt praten som man har ved skriving a semesteroppgave! Synes nesten det er lettere.

Mona M: Enig. jeg får ikke noe ut av praten. Jeg trenger å drøfte det stoffet jeg leser med noen. Det er jo så vanskelig.

Anne E: Jeg synes også deler av stoffet er tungt og vanskelig. Sliter veldig med boken små steder store spørsmål. Klarer ikke komme ordentlig i gang med den.. Vet ikke helt hvordan vi skal få det til, men det hadde vært fint om vi kunne møtes og snakke om stoffet.

Chatene brukes, som på gruppe Y til fordeling av oppgaver, ros, sjekking av forståelse (har jeg forstått det rett?), unnskyldninger for at en har forsømt seg, ikke lest nok, sovnet under legging av småbarn, luftet hunden osv. De faglige referansene til bøker og forelesninger knyttes til hva som skal skrives hvor i pågående oppgaver. Og dette er også en tilbakevendende kime til å luften større eller mindre frustrasjoner:

Mona M: Det virker som om veilederne også er i tvil om hvordan opplegget skal være på nettet. Det er nok spesielle krav til oppgaveskriving på høyskolen.

Eva G: Det er vel drøftingsdelen som er utfordringen. Synes ikke at hektiske oppg. løsning på nett gir det beste utg.punkt. Dessuten så ble opplæring og samtalen rundt nettbasert for kort og hektisk ved samlingen på Hil, det må de ta litt selvkritikk på. Vi får sende en mail eller to, og gi egne tilbakemeldinger.

(Mona M 18.11.01)

Innimellom finner vi oppfordringer og tilrop, sosiale refleksjoner over hendelser i samliv og på arbeid. En interessant fase er der gruppens medlemmer er rammet av sykdom og tvil om fortsettelse av studiet. Det er oppmuntrende lesning å se hvordan dette utløser oppmuntring og støtte fra de to andre. De uttrykker også en nærhet til litteraturen – særlig boken av Sachs, og uttrykker hvordan lærestoffet også har fått personlig mening. Et eksempel kan være etter at en student har ytret seg om sine helseplager:

Mona M: nå er vi langt inne i den biomedisinske sfæren. men i ditt tilfelle tror jeg det er det medisinske systemet som hjelper best.

Anne E: Egentlig kunne vi ha brukt meg som case!!!

Anne E: nå har jo ikke jeg lest alt i pensum...men jeg likte veldig godt boken til Ninna Gram, men det er kanskje ikke så relevant i denne oppgaven?

Mona M: Grete skulle legge inn mer om kultur. Lisbeth Sachs skriver mye om medisinsk kultur i sin bok om vårdens etnografi.

Mona M: L.Sachs har studert tyrkiske innvandrerkvinner i Sverige.

Nina G: jeg vil sluke det som refereres fra Sachs. SE hva du kan finne i Ninna Gram, det er jo om kvinnen og dens belastninger, JJ er også en kvinne, mor, kone osv. (14.11.01)

Dette er et eksempel på at chaten kommuniserer at studentene er i ferd med å knytte sammen observasjoner og erkjennelse fra eget liv og hverdag med de generaliserte erkjennelser som finnes i studiets teori.

I løpet av november oppdager de også at veileder er innom chaten og leser av og til. Nina G kommenterer: *“Veileder leser vår chat, ser vel at er innpå innimellom. DE SER “EVERY MOVE YOY MAKE...” (21.11).”*

Det hun refererer til er at veileder er innom 11 ganger i løpet av studiet og på korte besøk 1-2 minutter, uten at han/hun skriver meldinger, og observerer – og leser meldinger. Denne følelsen av å være observert er det verdt å merke seg og spørre om effektene av. Veilederen til gruppe Y er innom fire ganger, og kommuniserer om hun/han har gjort nettopp dette, f.eks. 12.11.:

“Ut fra logg kan jeg se at dere er i god fremdrift!”, men altså på “diskusjon”, og i et innlegg der veilederrollen tematiseres. Tre av gruppens medlemmer roser her veilederen på diskusjon og sier hun/han ikke har vært plagsom, noe veileder bekymret seg for (Diskusjon 12.11.01, gruppe Y).

5.3 Oppsummering og drøfting av gruppens kommunikasjon

Det virker som at studentene mestrer denne kommunikasjonsformen, men med stor møye og med høy grad av uttrykt stress: oppgavens hyppighet, uoversiktighet i læringsmiljøet og dertil hørende kontinuerlige organiseringsaktivitet legger sterkt beslag på deres ytringer i diskusjon og prat. Analysen viser at det er samsvar mellom det som framgår i kommunikasjonen på nettet og det studentene forteller av erfaringer i intervjuene, hvor de også viser til at det ble mange oppgaver, at det kunne være vanskelig å finne fram på ClassFronter og at gruppearbeidet mye gikk ut på å organisere og fordele oppgaver.

I et forskningsprosjekt på NTNU, i tilknytning til utprøving av IKT blant ingeniørstudenter, blir det gjort sammenligninger av kommunikasjon på nettet med den kommunikasjon som foregår i de fysiske møtene mellom studentene (Feilberg 2001). Feilberg peker på at studenter med liten erfaring med virtuelle samarbeidsgrupper synes det er vanskelig både å lære seg teknologien og kommunisere samtidig. Den interaktive dynamikken blir mer kompleks og foregår på flere nivå samtidig i slike grupper enn fysisk møtende samarbeidsgrupper. Det blir vanskelig å opprette og beholde et felles forståelsesrom, og dermed problematisk å opprette lengre sammenhengende og “substansielle” tematiske kjeder og vanskeligere å samarbeide effektivt. Det ble en uklar maktstruktur og interaksjonsmønster, som heller ikke veilederne fikk øye på (s.66). Disse erfaringene synes å ha paralleller til studentenes situasjon på Medisin og samfunn, hvor de også for første gang prøvde seg på nett-kommunikasjon.

Videre viser kommunikasjons-analysen at de mishagsytringene som framkommer er konstruktive og selvgranskende, knyttet til kritiske vurderinger av både egen og studiets ytelse. Det forekommer ikke negative vurderinger av medstudenter eller veileder i de to gruppens liv, snarere er det positivt støttende fellesskap vi her har kikket nærmere på. Dette er de samme erfaringer som Jamissen (2001) gjorde i sitt studium. Det nærmeste vi kommer en kritikk av medstudenter er at de studentene vi lett kan oppfatte som førende,

vurdert ut fra deres samlede aktivitet på chat og diskusjon, savner høyere deltakelse i diskusjon, med lengre og mer faglig betonte innlegg.

Trebbi (2001) viser til at chat-kommunikasjon ofte viser at deltakerne viser hverandre tillit. Tillit kan etableres i det fysiske møtet og opprettholdes med tillitsvekkende nettprat. Høflighet er viktig i å opprettholde en fortsatt tillit, og uttrykt sårbarhet og utilstrekkelighet må møtes med tålmodighet, trøst og støtte. I Trebbis eksempel var studentene (9 stk) godt kjent og utviklet samtalen på nett til en sammenhengende faglig samtale – en tekstvev. “Et vesentlig trekk ved tekstveven er at den enkelte kan se sin egen tenkning i relasjon til de andres tenkning og på den måten få innsyn i egen og andres læring” (s.104). Dersom tekstveven utvikler seg kan en attpå til veve tolkningen og redegjørelsen av teoretiske moment studentene møter i studiet sammen med ens egne erfaringer som yrkesutøver og andre sivile roller: som foreldre, nabolagsmedlem osv.. Hun understreker at lærerens oppgave er å svare på spørsmål og involvere seg når spørsmålene er klar, og “stille sin tenkning til disposisjon” på linje med de andre. Synliggjøringen av de lange tankene og resonnementene og mulighetene det gir for kritisk lesing og tolkning gjør at vev-prat og diskusjon kan få et meget stort potensial for studentenes læring.

Som det går fram av kommunikasjonsanalysen demonstrerer ikke chat og ”diskusjon” noen særlig grad av drøfting av studiets faglige innhold. Den faglige diskusjon foregår da antakelig mest direkte til tekstproduksjon til oppgavene. I den grad studentene kommuniserer om innholdet i dette er det i liten grad uttrykt uenigheter, argumenter og motargumenter til fordel for konkurrerende innsikter eller perspektiv. I forhold til begrepene ”co-operation” og ”collaboration” er det særlig det førstnevnte studentene bedriver. Innsats på chat er vel og bra, men som vi forhåpentligvis har synliggjort; det blir mye instrumentell og prosedural aktivitet, uten at en får diskutert faglig innhold på et dypere plan. Det blir for mye gruppearbeid, med vekt på arbeid, og for lite seminar, der lange tanker tenkes og synliggjøres. Jamissen (2001) viser til veilederens oppgave som “gullvasker” og ”vever” (etter Harasim 1999). Det er lite spor av denne aktiviteten i “diskusjon” og – definitivt ikke i “prat” – der veilederne kun bevilget seg en inspeksjonsplikt.

Det er gjort en dansk studie av studiegruppers faglige diskusjoner i computerkonferanser i et fjernstudium som gir interessante funn (Rattleff 2001). Studien omfattet 25 studenter i et voksenpedagogisk studie med samlinger og bruk av WEBBOARD som konferansesystem. 1401 meddelelser ble analysert. Kvantitativ innholdsanalyse ble brukt som metode og meddelelsene ble kodet på 22 variable. Målet for prosjektet var å finne om det var egenskaper ved meddelelsene som gjorde at de fikk svar, ble av en viss tyngde og verdi som faglige bidrag og direkte eller indirekte understøttet studentenes læringsprosesser.

På en rekke av variablene ble det brukt kategoribeskrivelser som umiddelbart kan tas i bruk av andre, f.eks. hvorvidt en meddelelse har faglig informasjon, praktisk-organisatorisk eller personlig. En annen ”skjelnen”, er hvordan meddelelser kan sies å inneholde stoff på ulike kompleksitetsnivå. Rattleffs antakelse var at innlegg på computerkonferansen var av beskjedne faglig tyngde.

Det viste seg at omlag 44% av meddelelsene (av i alt 1401) hadde innhold kategorisert som faglig innhold, mens 55,6% hadde praktisk-organisatorisk innhold og 24,1% med

personlig innhold. Omlag hver tiende meddelelse hadde et faglig komplekst innhold, operasjonalisert som forhandling av personlig betydningsfull, relevant og brukbar mening. Fire studenter sto for 47% av kommunikasjonen. Det kan bety at noen studenter vinner seg en meget dominerende posisjon i kullet og kan indirekte hemme andre som ellers ville ytret seg. På den måten kan dette mediet likne på klasserommet. Dessuten falt hele 11 av underveis i studiet. Det kan innebære at frafall kan predikeres gjennom inaktivitet på datakonferansen.

Rattleff trakk ikke selv sterke konklusjoner på hvordan funnene kan anvendes. Selv sammenliknet hun sitt eget materiale med et annet datamateriale fra en annen computerkonferanse som peker på at veilederens posisjon mht aktivitet kan forandre meddelelsenes innhold betydelig. Et annet funn var at når halvparten av studentene falt fra, og disse utviste svært lav deltakelse i computerkonferansen, kan det bety at lav deltakelse er en indikator på hvorvidt studenter kommer til å slutte, og motivere en aktiv veilederinnsats.

6 Sammenfattende drøftinger

6.1 Hva viser evalueringen?

Eksamensresultater og mål for studiet

Eksamensresultatene på studiet viser at nett-studentene har oppnådd de samme resultater som ellers på modulen Medisin og samfunn, verken bedre eller dårligere. I den grad eksamen er et bevis for hva studentene har lært, viser disse resultatene at nett-studentene har tilegnet seg de samme kunnskaper som studentene på det ordinære opplegget. Sånn sett har studieopplegget virket etter intensjonene.

Et annet spørsmål er i hvilken grad den valgte eksamensformen er god i forhold til studiets mål og de arbeidsformer som er på de nett-baserte opplegget. En eksamensform, hvor studentene skal skrive en oppgave på seks timer, kan umiddelbart synes å støtte opp under en overflate-strategi, noe jeg drøfter nærmere litt senere.

I henhold til studiemål skal studentene lære å reflektere, få innsikt i sentrale tema og begreper og utvikle kunnskap i samarbeid med andre studenter. Studien av kommunikasjonen på nettet viser at studentene gjennomfører gruppearbeid i form av å koordinere samarbeidet og fordele oppgaver, men at det er liten grad av sammenhengende faglige diskusjoner og ut fra diskusjonene er det ikke mulig å se at studentene har utviklet tekster i fellesskap.¹⁵ Det er mulig at dette er tilfredsstillende i forhold til studiemålene, men dersom målene skal tolkes dit hen at studentene skulle utvikle felles tekster i samarbeid og på en slik måte at alles kompetanse skulle dras nytte av, ser det ikke ut til at dette har vært tilfelle.

Her går det et kvalitativt skille mellom på den ene siden å bruke nettet til koordinering og samarbeid og på den andre siden å bruke det til samarbeidslæring, d.v.s. felles tekstskaping og felles faglig utvikling.

Oppgavestrukturen

Styrken ved oppgavestrukturen (mange mindre oppgaver) ble opplevd hovedsakelig som positivt av studentene fordi dette ga en jevnere arbeidsbelastning og fordi oppgavene førte dem gjennom pensum. Disse erfaringene må tolkes i forhold til hva som er studentenes mål og syn på hva studiet skal være og hva det er viktig å oppnå. Ut fra et instrumentelt syn på studiet, hvor målet er å gjennomføre en brukbar eksamen, kan det være forståelig at oppgavene ble opplevd som positive. Også ut fra et ønske om ”å tilegne seg pensum” er dette forståelig, og i forhold til et slik mål synes oppgavene å ha hatt en positiv funksjon.

Det som kanskje bør vurderes nærmere er i hvilken grad denne oppgavestrukturen støtter opp om en læringsstrategi som er preget av ”overflate-læring”, eller om den også innbyr til mer ”dybdelæring” (Raaheim 2001). Rekkedal (1995) sier, i forbindelse med tilrettelegging av *undervisningstekster* i fjernundervisning, at det å bygge inn oppgaver og aktiviteter i tekster kan stimulere til mer overflateinnrettet enn til dypinnrettet lesing. Det kan være mulig at de mange oppgavene virket også i den retning på dette studiet, selv om oppgavene her ikke kom som elementer i en undervisningstekst.

¹⁵ I evalueringen har vi ikke studert selve oppgavene studentene har skrevet og hvordan enkeltstudenter har bidratt faglig i dette arbeidet.

Hvor mye gruppearbeid?

Det er i følge Flate Paulsen (2001) noen spenningsforhold som peker seg ut og som bør vurderes i forhold til nettbaserte studier, og ett av disse gjelder samarbeid på nett: tvang eller valgfrihet? I det nett-baserte opplegget for Medisin og samfunn skal studentene arbeide i grupper hele semesteret, og alle oppgavene skal i utgangspunktet være gruppeoppgaver. Dette valget er gjort ut fra et syn på læring hvor det er viktig for studentene å samarbeide og lære i et sosialt fellesskap. Samtidig forteller studentene om at det oppleves som krevende å drive med gruppearbeid på nett, og at det ikke fungerte tilfredsstillende i forhold til å få til faglige diskusjoner. Dette skyldtes flere forhold:

- Flere studenter hadde ikke fullgod kompetanse på bruk av ClassFronter, og det kan synes som at enkelte ble hindret i å delta aktivt i diskusjoner på grunn av dette.
- I grupper på fem studenter er det vanskelig å holde orden på turtaking på chat, innleggene kom fort, for enkelte studenter var det vanskelig å følge tråden.
- Selv om nettet i utgangspunktet er ”demokratisk” ved at alle prinsipielt skal kunne kaste seg inn i diskusjonen, synes det som at de samme tendenser viser seg her som i klasserommet, noen studenter takler arenaen bedre enn andre og fører ordet og kan dominere samarbeidet, også fordi at andre inntar en mer tilbakeholden rolle.
- Det var mange oppgaver på studiet, og studentene opplevde tidspress og at de til stadighet måtte koordinere arbeidet med de andre i gruppen. Dette ga en opplevelse av i liten grad å kunne styre egen tid, for eksempel tid til lesing.

Jeg synes det er riktig at studiet benytter gruppearbeid i stor grad, men gruppearbeidsformen må vurderes i forhold til hvilken kvalitet det forventes å være på gruppearbeidet (grad av samarbeid, felles tekstproduksjon) og hvorvidt det ikke også mer eksplisitt kan legges opp til individuelt arbeid i perioder av studiet. Nett-studentene gir uttrykk for at de vil ha anledning til å oppleve noe større grad av styring av egen tid. Dette må vurderes i forhold til ønsket om å ha en struktur som ”tvinger fram” en jevn arbeidsbelastning. Det synes fornuftig å legge opp til jevn arbeidsbelastning, samtidig som det gis en viss frihetsgrad til den enkelte.

Hvis gruppene skal fungere godt og lettere få til diskusjoner og samarbeid på chat, kan det tenkes at det er mer ideelt med 3-4 studenter, og at fem på gruppa kanskje er en eller to for mye. Dette vil igjen avhenge av hvor godt studentene rekker å bli kjent og samkjørte i løpet av samlinga. Dersom studentene får konkret trening i å kommunisere på nettet, lage tekster og utvikle faglige diskusjoner, kan det kanskje også fungere med fem på gruppa.

Både fra litteratur og fra erfaringene gjort på dette studiet, synes jeg at det er åpenbart at det er en styrke for samarbeidet dersom studenter, og veiledere, blir best mulig kjent på samlinga.

Teknologien

Det vil være viktig å drøfte videre, slik veilederne har gjort, hvordan teknologien best skal brukes. Selve miljøet studentene møter på skjermen, hvordan rommene er definert, hvilke funksjoner som ligger hvor osv. er viktig for studentenes læringsmiljø når de sitter hjemme på kveldstid med sine studier. Erfaringer fra dette studiet viser at studenter, og

også veiledere, synes det er en del tekniske svakheter som oppleves som barrierer, selv om de også påpeker at det gikk bedre etter hvert.

I følge Flate Paulsen (2000) kan nettet brukes som medium for:

- Kommunikasjon
- Distribusjon
- Presentasjon
- Databehandling
- Informasjon
- Oppgaver og evaluering

Disse kategoriene blir for grove i forhold til det som er behovet når det gjelder utforming av arbeidet på nettet. En må i planleggingen av et nett-basert studium antakeligvis gå enda mer i detalj når det gjelder å planlegge og utforme hvordan teknologien skal brukes i forhold til ulike typer oppgaver og funksjoner ("clarity of task"). Hvordan skal studentene, helt konkret, forholde seg dersom de bare skal legge ut informasjon til medstudenter om noe de har lest? Eller om de skal presentere et faglig bidrag? Eller om, når og hvordan veileder skal gå inn i faglig diskusjon, i tekster studentene lager osv. I analysen av studentenes kommunikasjon på chat og på "diskusjon", kan det se ut til at studentene har vært noe usikre på hva de skal gjøre hvor, hva slags innhold det er ment å fylle de ulike arenaene eller rommene med. En slik usikkerhet fører til at studentene bruker for mye energi på praktisk koordinering og å finne ut hva rammene er. Samtidig som en større grad av tydelighet fra studiets side er ønskelig, bør det åpnes for at studentene i større grad involveres i å definere hva de skal arbeide med ("ownership of task"). En tydeligere rammesetting for de ulike arenaene, innhold og form, kan være ønskelig, selv om jeg vil innrømme at jeg også synes det er vanskelig å bli helt konkret på dette punktet.

Når det gjelder den teknologiske kompetansen var det ikke stilt spesielle krav til studentene annet enn at de skulle ha tilgang til Internett. Det viste seg at den opplæringen de fikk ikke var tilstrekkelig i forhold til det utgangspunkt de hadde, og deres kompetanse var overvurdert av de som planla opplæringen. Det vil være viktig å kartlegge studentenes kompetanse på forhånd, og også gjøre det som er mulig for at studentene tidligst mulig skal kunne begynne å ta nettet i bruk.

Veilederrollen – "seminararbeid"

Veilederne viste at de hadde et ganske realistisk bilde av at det ville være krevende å være veileder på nett, i alle fall dersom en hadde ambisjoner å følge studentene tett opp. Også denne studien viser at studentene setter stor pris på tett oppfølging. De som fikk mindre oppfølging ga uttrykk for at de savnet mer tilbakemelding fra veileder. Den tilbakemelding de savnet syntes ikke å være først og fremst faglig, men mer av prosessuell art, i form av å vise synlig interesse for hvordan de arbeidet, hvordan det gikk etc.

Veilederens – eller lærerens rolle må hele tiden vurderes i forhold til hvilke læringsprosesser hos studentene den skal støtte opp under. Jeg har pekt på at moderatorrollen, "weaving", bør ivaretas, og det kan tenkes at det er naturlig at veileder ivaretar den rollen, i alle fall når det er snakk om relativt uerfarne studenter. Vi ser eksempler på at studentgruppene har pekt ut redaktør på sin gruppe, som er en praktisk

side ved denne rollen. Utfordringen ligger i også å ivareta den faglige ”weaving” i enda større grad.

Ut fra studentenes tilbakemeldinger på dette studiet kan det være grunn til å vurdere nærmere hvordan veilederne skal forholde seg til chat. Studentene opplevde det som negativt at lærerne ”kikket” på dem, uten at dette for så vidt ble gjort til et stort problem.

Er nett-studier noe for trygdestudenter?

I intervjuene ble studentene bedt om å uttale seg om hvordan de syntes denne type studieopplegg passet for trygdestudentene. Jeg tar med noen kommentarer som illustrer hva studentene mente om dette:

”Tror det tradisjonelle er tingen for oss, må ha lært å bruke nettet.”

”Fordeler og ulemper. Fikk mer ro på den andre måten (tradisjonelt opplegg). Her var jeg hele tiden avhengig av andre. Men fordeler også – må gå seg til.”

” Dette er ikke svart eller hvitt, mye bra, spennende, tror det kan ha mye for seg i framtida, egnert seg ikke på alle moduler som for eksempel pedagogikk og veiledning der du sjøl er verktøyet, men på det mer faktabasert tror jeg det kan være veldig nyttig”

”Slår meg først og fremst at det er høy gjennomsnittsalder, noen vil kanskje kvie seg nettopp pga av manglende dataferdigheter. Om det er noe hindre for at de melder seg på vet jeg ikke, et spørsmål om det blir alternativer eller om alt blir nett-basert Muligheten for å ta et studium bør ikke avhengig av om du har datasystem hjemme, ikke alle kontorer har internett heller”

6.2 Hva kan forbedres på studiet

Studentenes forslag til forbedringer

Studentene ble i intervjuene invitert til å komme med eventuelle forslag til forbedringer av studieopplegget. Forslagene handler i hovedsak om følgende tema:

Samlingen/opplæring: Studentene ønsker å bli bedre kjent på samlinga, også med veileder. De ønsker en bedre opplæring i ClassFronter. Manual kan gjerne bli sendt ut på forhånd.

Struktur/oppgaver (innhold/form): Det er ønske om en klarere plan for hva som forventes av studentene, og at veilederne bidrar aktivt til å klargjøre disse forventningene. ”Må være klart hvor stor arbeidsmengde det skal være, og at man vet mer hvordan oppgavene skal besvares” sier en av studentene. Det er ønske om en jevnere fordeling av oppgaver (ble for mye mot slutten). Flere peker på at de ikke fikk konsentrert seg nok om lesing. Flere peker på at de fikk lite ut av å kommentere andre grupper oppgaver. Det er også delte meninger om det at studentene utformer problemstillinger. Disse synspunktene må vurderes i forhold til læringsmål og hva som er studentenes læringsyn og læringsstrategier.

Samarbeid/gruppearbeid: Flere studenter ønsker å få mulighet til å diskutere mer faglig, og dette blir ikke godt nok ivaretatt på nettet. En student viser til en samling i fylket som opplevdes positivt, og sier at det hadde vært behov for en samling til når de hadde lest mer. Det framkommer forslag om at gruppene ikke bør være på flere enn 3. Enkelte ønsker mer individuell jobbing.

Veiledning: Studenter som hadde minst kontakt med sin veileder sier de ønsker tettere oppfølging, særlig på prosess. Studenter peker også på at det kunne være ønskelig at veileder kom inn i de faglige diskusjonene.

Teknologi: ClassFronter trenger mer ”puss”, for mye rot.

6.3 Konklusjoner

Det finnes ikke en, men mange delkonklusjoner når det gjelder dette evalueringsarbeidet. Et studium er en kompleks materie, og de ulike elementene i studiet må sees i forhold til hverandre. En endring av ett forhold har betydning for et annet.

Evalueringen skulle besvare to hovedspørsmål:

1. Hvor godt egnet er det nettbaserte studieopplegget for denne student-målgruppen sammenlignet med det ordinære studieopplegget?
2. Hvordan kan opplegget gjøres bedre?

På grunnlag av det jeg har gjort rede for i denne rapporten synes jeg det er grunn til å konkludere med at det nett-baserte opplegget kan egne seg for trygdestudentene. Samtidig er det viktig at enkelte forhold bedres og en del spørsmål vurderes nærmere. Generelt har de som har planlagt det nye studieopplegget lagt et godt grunnlag for å utvikle tilbudet videre. Studentene oppnådde eksamensresultater på linje med det som er nivået på de kombinerte trygdestudiene, og mange ga uttrykk for at de hadde lært mye og at det var et spennende opplegg. Studiet ble gjennomført i stor grad etter planene, og det ble gjort visse justeringer underveis etter hvert som veilederne fikk erfaring. Det gode samarbeidet mellom veilederne, og deres kunnskap om studiet og studentene, er viktig for å sikre et kvalitativt godt opplegg.

De forhold som bør utvikles og forbedres er særlig følgende:

- *Studiets mål:* studiemål med hensyn til hva studentene skal lære bør drøftes nærmere med tanke på prinsipielle valg i forhold til bredde og dybde. Slik studiet framtrer kan det synes som at studentene vektlegger en bredde-tilnærming, som fort kan føre til en overflate-strategi i læringen. Det ligger en fare i at mange blir veldig fokusert på eksamen, og at oppgavene og arbeidet underveis får et instrumentelt preg i forhold til dette. Valg av oppgaver, innhold og form, må vurderes nøye i forhold til studiets mål. Dette er et fagdidaktisk spørsmål som det er vanskelig å utdype nærmere, men som utfordrer lærernes/veilederens tenkning omkring sitt fag, hva slags kunnskap (i vid forstand) det er viktig at studentene utvikler og hvordan det best kan skje.
- *Valg av modell:* Hva slags modell bør velges for et ”nett-studium” av denne type? Det virker åpenbart at studentene ønsker kontakt og samarbeid, og at oppfølging fra

veileder og medstudenter har stor betydning for deres opplevelse av studiet. I forhold til valg mellom det ”individuell-fleksible” og ”det utvidede klasserom” synes jeg det kan virke som at en kombinert modell er ønskelig, som blant annet opprettholder en felles samling og gir studentene opplevelse av å være med på et felles løp med de rammer det innebærer. Dette åpner samtidig for en stor diskusjon omkring ulike modeller for organisering av læringsprosesser, hvor ”læring på arbeidsplassen” inngår. Det kan tenkes at andre organisasjonsmodeller også bør prøves ut, som i enda større grad tar utgangspunkt i studentenes arbeidssituasjon, hvor det organiseres studiegrupper rundt et felles arbeidssted lokalt/regionalt, og hvor den pedagogiske/didaktiske modellen i større grad baserer seg på studentenes egne erfaringer og problemstillinger. En slik modell vil også kunne nyttiggjøre seg nettet til ulike formål, formidling, koordinering, samskriving etc. Innenfor rammen av denne rapporten er det ikke rom for å gå dypere inn i disse temaene.

- *Eksamensform:* Antakeligvis vil studenter alltid være opptatt av eksamen. Det er derfor viktig at eksamensformen – eller evalueringsformer på studiet er mer egnet i forhold til det å skape dypere forståelse hos studentene og minske stresset i forhold til at de skal rekke over så mye. Studentene har opplevd tidspress og det er viktig å bidra til at de får mer ro over arbeidet og at eksamen ikke blir angstfremkallende. Andre evalueringsformer, som for eksempel hjemmeeksamen eller mappeevaluering¹⁶, kan muligens være gode alternativer.
- *Bedre opplæring i systemet:* Gruppearbeidet på nett fungerer relativt bra i forhold til å fordele oppgaver og koordinere arbeidet. Med en bedre opplæring i ClassFronter, med utgangspunkt i studentenes forhånds-kompetanse, vil de kanskje også takle systemet bedre og på den måten frigjøre energi til faglig arbeid. Dette innebærer at opplæringen ideelt sett ikke bare kan dreie seg om tekniske kvalifikasjoner i PC/nett-bruk, men at studentene må oppøve seg en kompetanse i forhold til å kunne anvende systemet i forhold til de ulike oppgaver og behov de står overfor. Studentene må få mer trening i starten på hvordan de utvikler faglige tekster i samarbeid, også rent teknisk i forhold til bruk av systemet.
- *Tekniske svakheter:* Det er påpekt en del svakheter i forhold til bruk av ClassFronter. Disse svakhetene synes å være av både teknisk, organisatorisk og kompetanse-messig art. Dette er forhold som bør vurderes slik at nødvendige tiltak kan iverksettes.
- *Innhold og form på ”nett-arbeidet”:* Innen ulike fagområder må fagansvarlige, lærere og veiledere utfordres når det gjelder sitt fagdidaktiske opplegg med hensyn til å bli spesifikke når det gjelder hva studentene skal lære, hvorfor og hvordan. Hovedspørsmålet blir hvordan studentene skal arbeide for å oppnå de læringsmål som er definert. Dette krever, slik fagansvarlig og veiledere har gjort på Medisin og samfunn, detaljerte drøftinger av innhold og form, oppgavegiving etc., og at dette samtidig også omfatter de konkrete og praktiske anvendelser av de ulike arenaene på nettet. Læringsmiljøet på nettet må være så oversiktlig, tydelig og brukervennlig som mulig, slik at studentene mest mulig effektivt kan arbeide med det faglige stoffet og bruke mindre tid på praktisk-koordinerende kommunikasjon.
- *Å bli kjent:* På samlingen bør det sørges for at studentene og veilederne blir best mulig kjent.
- *Gruppearbeid – individuelt arbeid:* Gruppearbeid kan være svært positivt i læringsprosesser dersom gruppene fungerer og medlemmene støtter hverandre.

¹⁶ Mappeevaluering er en evalueringsform hvor studentene legger inn sine arbeider i ”mappen” underveis og selv er med å vurdere hva som skal velges ut for evaluering. Dette gir et bredere grunnlag for å vurdere studentenes innsats og resultater (Imsen 1997).

Samtidig må også individuelt faglig arbeid til, utover det å lese pensum. Det er viktig at den enkelte student arbeider med tekstproduksjon alene og i samarbeid med andre. Også ut fra behovet for fleksibilitet for den enkelte bør det antakeligvis være større grad av individuelt arbeid, også slik at den enkelte er bedre forberedt til samarbeidet i gruppen.

- *Gruppestørrelse:* Det kan tenkes at grupper med tre studenter er bedre enn med fem.
- *Tett oppfølging av veiledere:* For at studentene skal få opplevelse av å få nødvendig støtte i prosessen er det viktig med ganske tett oppfølging av veilederne.
- *Planlegging og organisering av veiledersrolle:* Veiledernes rolle må, slik det ble gjort på studiet, planlegges godt i forhold til at den er krevende med hensyn til oppfølging av studentene. Rollen bør også vurderes og nyanseres i forhold til ulike funksjoner som bør dekkes, blant annet med hensyn til prosessuell oppfølging. Her må det også vurderes hvordan ulike funksjoner/roller ”på nettet” ivaretas, blant annet ”weaving”-funksjonen. Det bør vurderes om veilederne skal konsentrere veiledningen om visse perioder, for å unngå å måtte være tilgjengelig hele tiden. Dette må sees i forhold til oppgavestruktur og evalueringsform.

Hvorvidt nett-basert utdanning viser seg å være mer ”effektiv” enn den tradisjonelle, ja det har ikke denne evalueringen begitt seg ut på å besvare. ”*En må ha tid til å lære*” sa en av studentene. Det gjelder uansett, nett eller ikke!

I tabellen under har jeg valgt å oppsummere og konkludere i form av hva jeg mener har vært en styrke ved studietilbudet og hva jeg mener har svekket det. Jeg tar utgangspunkt i de didaktiske hovedkategoriene og delkategoriene som gjelder for alle typer studier, og fokuserer på det som har særlig relevans i det nett-baserte studietilbudet Medisin og samfunn.

6.4 Anbefalinger

I henhold til mandatet for evalueringsarbeidet mener jeg å ha besvart de to hovedspørsmålene som lå til grunn. På bakgrunn av dette evalueringsarbeidet vil jeg gi følgende anbefalinger til oppdragsgiver:

- Det finnes ikke *en* fasitmodell for denne målgruppen. Det bør derfor være av interesse å prøve ut ulike nett-støttede studietilbud for studentene fra Trygdeetaten. Jeg anbefaler at det arbeides med forsøk, hvor ulike organisasjonsformer testes ut, d.v.s. ulike pedagogiske modeller kombinert med ulik grad/omfang av nett-bruk.
- I disse forsøkene bør det tas hensyn til studentgruppens behov for tydelige rammer og opplegg for studieforløpene, hvor de er godt kjent med det de skal igjennom.
- Målgruppen har etter hvert en generell PC-erfaring, men det må tas nøye hensyn til at målgruppen har liten erfaring med Internett og nett-baserte læringsmiljøer. Studentene må forberedes best mulig på dette. Studentenes IKT-erfaringen tilsier også at forsøkene med nett-støttede studier bør gå over lang tid, slik at målgruppen får mulighet til å utvikle en ”digital kompetanse” som gir større handlemuligheter framover.
- Studentene bør, gjennom de pedagogiske oppleggene som prøves ut, utfordres når det gjelder læringsstil og synet på kunnskap. Det er ønskelig at det legges opp til

læringsprosesser som også i stor grad ivaretar dybde-nivå-læring. Dette forutsetter et grunnleggende kunnskapssyn i studieopplegget som er tuftet på at læring og kunnskap er noe den enkelte student utvikler og ikke uten videre "tilegner seg" gjennom undervisning og formidling av fagstoff. Dette krever igjen arbeidsmåter og eksamensformer som støtter opp under et slik overordnet formål.

- For de typer pedagogiske opplegg jeg mener bør testes ut, vil det være svært viktig at fagansvarlige og veiledere kjenner studentgruppen godt. Det er all grunn til å tro at jo mer skreddersydde opplegg studentene får, med hensyn til problemstillinger og kultur innen etaten, jo bedre.
- Innenfor forsøkene bør det testes ut måter hvor studentenes arbeidssituasjon og egne problemstillinger legges til grunn i læringsprosessene, og at studiets mål tar høyde for dette.

Hoved-kategorier	Forhold som har vært en styrke ved studietilbudet	Forhold som har svekket studietilbudet
Delkategorier		
Deltaker- forutsetninger Bakgrunn Motivasjon og forventninger Kunnskaper og ferdigheter	Studentgruppen er ”disiplinerte”, følger opplegget de får servert og er vant til å fullføre når de har begynt. Studentene virker generelt godt motiverte. De var blitt gjort kjent med at de deltok på et nytt studieopplegg. De hadde grunnleggende PC-erfaringer.	Studentene fikk ikke tilstrekkelig opplæring i ClassFrontier i forhold til den PC/Internett-erfaring de hadde. Det kan synes som at studentene forventer å lære et pensum.
Mål for studiet Kunnskaper ferdigheter holdninger		Målene for studiet med hensyn til hva studentene skal vektlegge mest synes å være litt utydelige. Overflate/dybde-problematikk bør drøftes nærmere. Dette må sees i forhold til studentenes forventninger.
Rammer Ressurser, fysiske omgivelser, organisatorisk, administrativt Lærerressurser Læremidler, teknologi, utstyr Tid Rammefaktorer for den enkelte student: arbeids- og hjemmesituasjon, tilgang/kvalitet mht. teknologi	Det er positivt med en samling for nettbaserte studenter. Gode lærerressurser i form av at de har godt samarbeid og kjenner studiet og studentene godt. De aller fleste studentene hadde god tilgang til PC/Internett hjemme. ClassFrontier har fungert i forhold til gruppearbeid, fordeling av oppgaver, tilbakemelding fra veileder etc.	Studentene ble ikke godt nok kjent med hverandre og med veileder på samlingen. Studentene opplevde tidsknapphet i forhold til at det var mange oppgaver. Studentene savnet en klar plan for hva som ble forventet på studiet. Enkelte studenter strevde med tekniske problemer hjemme. Det er en del negative erfaringer med ClassFrontier. Teknologien har vært en barriere i en del tilfeller.
Innhold Pensum/litteratur Emnestruktur Oppgaveinnhold- og struktur	Studentene opplevde det generelt som positivt med flere mindre oppgaver. Det ble en jevnere arbeidsbelastning slik intensjonen var. (Studieinnhold/pensum er ikke evaluert)	Studentene syntes det ble for mange oppgaver.
Arbeidsmåter Undervisnings-systemet: undervisnings – prinsipper og metoder Veiledning Lærings-systemet: individuelt arbeid gruppearbeid Teknologibruk	Veilederne ga i følge studentene gode faglige tilbakemeldinger. Veilederne hadde en grunnleggende felles forståelse av veilederrollen. Studentene taklet (i varierende grad) gruppearbeid på nett. De fikk til å koordinere arbeidet. (Undervisningen er ikke evaluert.)	Veilederrollen bør drøftes i forhold til chat-funksjonen. Studentene opplevde at de ble ”kikkert på”. Enkelte studenter/grupper opplevde at de fikk for liten oppfølging i forhold til det de ønsket eller forventet. Gruppene fikk i liten grad til å drive ”samarbeidslæring” og til å gjennomføre faglige, sammenhengende diskusjoner.
Vurdering Eksamensform	Studentene fikk en del eksamenstrening gjennom oppgaveskriving. Veilederne synes studentene ga gode skriftlige besvarelser.	Eksamensformen virker ikke helt adekvat i forhold til studiets mål og arbeidsmåter. Eksamensformen bør drøftes i forhold til hva som er de viktigste målene med studiet og med studentens læring.

Litteratur

Benigno, V. og Trentin, G. (2000): The evaluation of online courses. Journal of Computer Assisted Learning 16, 259-272.

Daft, R.L. og Lengel, R.H. (1986): *Organizational information requirements, media richness and structural design*, Management Science, Vol 32, No 5, May 1986".

Feilberg, J. (2001): Samarbeid i virtuelle rom. Problembasert læring ved hjelp av IKT. I Jopp, C. (red.): *IKT og læring i humanistisk perspektiv. Utforsking av ny læringspraksis i høyere utdanning*. Cappelen akademiske forlag.

Flate Paulsen, M. (2001): *Nettbasert utdanning. Erfaringer og visjoner*. NKI forlaget. Oslo.

Franke-Wikberg, S. og Lundgren, U. P. (1990): *Att värdera utbildning Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Wahlström & Widstrand. Stockholm.

HIL (2001): Oppsummering fra møte om evaluering av opplæring i bruk av ClassFronter 11. september 2001.

Imsen, G. (1997): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug. Oslo.

Jamissen, G. (2001): Nettstudenter er forbløffende like alle andre studenter. Refleksjoner etter en periode som nettstudent på Open University. I *Nettbasert læring i høgre utdanning. Noen norske erfaringer*. SOFF-rapport nr. 1/2001. Tromsø.

Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New Jersey: Cambridge University Press.

Ludvigsen, S. R. (2000b): Informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Læring og klasserommet. I Ludvigsen, S.R. og Østerud, S. (red.): *Ny teknologi – nye praksisformer*. Forsknings og kompetansenettverk for IT i utdanning. Universitetet i Oslo.

Nøhr, Ø. N. (1999): *Styrk kompetansen, med KOST har du sjansen! En rapport om utdanningsbehov og studievilkår i trygdeetaten*. Arbeidsnotat 80/1999. Høgskolen i Lillehammer.

Nyhus, L. (2001): *Desentralisert lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark - en evaluering underveis*. ØF-rapport 10/2001. Østlandsforskning. Lillehammer.

Nyhus, L. og Øydvin, A. (2000): *Evaluering av studiet Veiledning i fjernundervisning ved Høgskolen i Lillehammer*. ØF-notat nr. 04/2000. Østlandsforskning. Lillehammer.

Raaheim, A (2001): Læring og læringsmiljø. I Raaheim, A. og Raaheim, K. (red.): *Læring hos voksne*. Sigma forlag AS. Bergen.

- Rekkedal, T. (1995): *Fjernundervisning – Teorier, modeller, systemer, medier og metoder*. Foredrag på "Interntforum for fjernundervisning" Universitetet i Oslo 9. november 1995. Publisert på: <http://www.nettskolen.com/forskning/9/oslouni2.htm>
- Rattleff, P. (2001): *Studiegruppers faglige diskussjoner i computerkonferencer i et fjernstudium*. Avhandling til Ph.D.graden. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Rognstad, G. (2001): Når rollene blir mange. Voksne fjernstudenter i høyere utdanning. I Nordkvelle m.fl. (2001): *Om didaktikk i fleksibel undervisning*. Konefranserapport. Forskningsrapport nr. 79/2001. Høgskolen i Lillehammer.
- Saba, Farhad (2000): *Research in Distance Education: A status Report*. International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol. 1, No. 1 (Juni 2000).
- Støkken, A. M. (2000): Om fjernstudenten – en kritisk analyse av studentrollen i fleksibel utdanning. I Grepperud, G. og Toska, J. A. (red.) (2000): *Mål/myter/marked. Kritiske perspektiver på livslang læring og høgre utdanning*. SOFF-rapport 1/2000. Tromsø.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. HøyskoleForlaget. Tromsø.
- Tolmie, A. og Boyle, J. (2000): *Factors influencing the success of computer mediated communication (CMC) environments in university teaching: a review and case study*. Computers & Education 34 (2000) 119-140.
- Grepperud, G. og Toska, J. A. (red.) (2000): *Mål, myter og marked: kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning*. SOFF-rapport. 1/2000.
- KUNNE2: Kunnskapsledelse i kunnskapsintensiv forretningsmessig tjenesteyting. SINTEF. <http://www.kunne.no/kunne2/>
- SOFF (1991): *Evalueringsbilder. En veiledning ved evaluering av fjernundervisning*. SOFF-rapport 1/1991.
- Trebbi, T. (2001): Møte mellom språkdidaktikken og ny teknologi: Konfrontasjon eller konvergens. erfaringer med samtaler i virtuelt forum. I Jopp, C. (red.): *IKT og læring i humanistisk perspektiv. Utforskning av ny læringspraksis i høyere utdanning*. Cappelen akademiske forlag.
- Ålvik, T. (1996): *Askeladden og de gode hjelperne. Et overbyggende kritisk perspektiv på evaluering. I Evaluering i læring og utvikling*. Rapport nr. 3 1996. UNIKOM. Tromsø.

Vedlegg 1

En kveld på chat i gruppe Y

Den 12.11.01 møttes gruppen: en er tidlig ute og logger ut, prøver på nytt, og løpet av fem minutter er alle fire der. Et problem er at to har samme navn og navnestrengen er så kort at den ikke skiller de to med samme navn. Dette fører til at de selv må peke på hvem de er – I eller II, men uten at dette gjøres konsekvent. Et langt åpningsinnlegg av Kari K begynner med “Hei, nå er jeg endelig på nett igjen!” og følges av sju lange setninger: I første setning bekreftes deltakelse, og ros gis til en medstudent, Lis. Så annonseres et forslag til problemstilling. I neste setning skisseres et “case” for en oppgave. De neste fire setningene argumenterer for at dette er et godt valg, med ulike henvisninger til studiet og lesestoffet. Etter dette innlegget ankommer sistemann, Knut F, og Kari H griper ordet, men for å spørre om en organisatorisk detalj: hvor ligger oppgave 3? deretter griper den nyankomne ordet og spør om hva som er nytt. Lis K refererer til et tidligere forslag til “case” hun har fremmet (underforstått på “diskusjon”) og presenterer det, både for den nyankomne og de øvrige, og peker på at dette forslaget, på samme måte som det andre foreslåtte “case” berører lærestoffet på en interessant måte. Hun avslutter med at hun og en annen har snakket sammen om dette (på telefon?) og avslutter med at hun heller ikke har sett oppgave 3. Knut F skriver så at han bare har sett en innledende del (til oppgave 3 eller til “case”-et?). Kari K annonserer at hun heller ikke har sett oppgave 3. May K tar så initiativ til å nummerere chatene, og Kari K kommer med nummerforslag og foreslår deretter å fordele arbeidsoppgavene. Lis K tar så igjen ordet og strukturerer oppgaven litt – og kompliserer litt med å trekke inn veilederens oppfatning. Kari K peker på at en trenger en mer presis problemstilling og forsøker å presisere hva en er enig om. Hun kritiserer det andre “case”-forslaget ved å påpeke at fibromyalgi er en diagnose, er dermed ikke vil egne seg til å illustrere “diffuse muskelplager”. Knut signaliserer at han ikke har bestemte oppfatninger, mens Kari K “gir seg” og går for “diffuse” muskelplager som “case”. Hun foreslår så at Knut H og Kari K tar “redegjørelse og drøfting” “og så kan Lis og jeg kommentere oppgave 3”. Hun avslutter med å spørre hvem som tar neste kortoppgave. Kari H sier så hun kan ta problemstillingen og skrive redegjørelsen og spør om Knut F kan ta drøfting. Hun kommenterer så at hun tok forrige kortoppgave “og overlater derfor denne til andre”. Lis K tar deretter initiativ til å presisere problemstilling og redegjørelse. Hun formulerer problemstillingen og ber om respons. Kari K mener problemstillingen bør komme mot slutten av redegjørelsen, og ber om respons på det. Lis K svarer at hun mener problemstilling er å “lage en oppgave til oss selv og stille en problemstilling slik jeg har forstått det”. Men hun mener også det bør konkluderes på spørsmålet “Har jeg forstått oppgaven feil?”. Knut K kommer med et kort innlegg, der han støtter Lis K, og så et nytt der han foreslår at noen tema kan settes opp mot hverandre. Kari K sier så at hun ikke har noen kommentarer. Lis K responderer til Kari K forslag til problemstilling med at den var dekkende og god, Knut F støtter den også. Lis K sier så at hun ikke har tatt noen kortsvaroppgave enda og melder seg til å ta den, men ber om at Knut F tar drøftinga. Knut F samtykker. Så går det to minutter før Lis K skriver: den som tier samtykker?, og får responsen: det får vi tro fra Kari K. Knut F rapporterer at en feil er oppstått og at han går ut. Situasjonen løser seg opp, det avtales telefonsamtaler, frister, datoer og prosedyrer fram mot innsending.

Vedlegg 2

Vedlegget viser en fullstendig oversikt over studentenes svar på følgende spørsmål i spørreskjemaet:

På det nettbaserte studiet har det vært gitt flere mindre oppgaver, mens det på det ordinære studiet er det en semesteroppgave. Hva er styrke og svakhet ved den oppgaveordningen som har vært på ditt studium?

Styrke

- Styrken er kanskje at du blir holdt litt på "tå hev" i forhold til det å lese jevnt. Unngår skippertak.
- Gjennomgår flere sider av pensum.
- Positivt med flere mindre oppgaver. Dette gir mer helhet og bredde.
- Styrker er at jeg har vært innom flere sider av pensum ettersom oppgavene har "styrt" oss. For meg MEGET BRA. Det er ofte lettere å grave dypt ved å skrive semesteroppgave, men det føler jeg er på et snevrere område. En styrke ved gruppen min var at vi hadde litt påvirkning om hvem som ble med i gruppen. Det gjorde at vi som jobbet sammen hadde en god kjemi sammen og samarbeidet lett.
- Jeg synes dette har vært en fin måte å gjøre det på – det har ført til en jevnere progresjon i studiene – vi har blitt "tvinga" til å lese det aktuelle stoffet i forbindelse med de enkelte oppgavene. Jeg antar også de mindre oppgavene er mer like eksamensoppgavene, for eksempel kortoppgavene.
- Oppgavene som er gitt, har vært bra og lærerike.
- Har vært ok med blanding av store/små oppgaver - litt hektisk av og til.
- Vi har kommet innom mange forskjellige emner.
- Fordelen måtte eventuelt være at det er mulig å løse oppgaven forholdsvis kjapt dersom det var en målsetting.
- Det nettbaserte studiet gir deg jevnlig oppgaver og fordelt utover i porsjoner.
- Styrken er at man får jobba jevnt med stoffet, uten å reise lange veier for å treffe andre gruppe-medlemmer.
- Men det er heldigvis mye positivt også! Den direkte kontakten vi har hatt med veileder har vært KJEMPEBRA! Det å få tilbakemeldinger hele tiden underveis har vært lærerikt. Fordelen med flere små oppgaver, er at vi har fordypet oss i flere felter innenfor pensum.
- Jevnere lesing og dermed bedre oversikt. Tilgang til veileder, følelse av å bli fulgt opp.
- Føler at det blir mer kontinuerlig jobbing med stoffet i forhold lesing – svar.
- Mer jevnlig lesing

Svakhet - forbedringer

- En svakhet er at kommunikasjonen blir for dårlig i forhold til det å jobbe i gruppe. Man kan fort føle seg litt alene hvis det er sterke personligheter som "overtar på nett". Det er enklere å løse oppgaver når man skal snakke fritt og diskutere enn når man skal skrive det man tenker. Kroppsspråk og mimikk er borte, kan lett føre til misforståelser. Det har dog ikke vært tilfelle i vår gruppe.
- Mener oppgavetekst/type oppgaver til nettbasert må planlegges nøyere og tilpasses det at det er en gruppe op nett. (Vanskelig å diskutere). Tilbakemelding fra veileder var savnet!! At gruppene skulle kommentere hverandres oppgaver

ikke tilfredsstillende tilbakemelding og fungerte dessuten ikke for alle grupper. Ustrukturert og rotete framdriftsplan.

- Men det har medført langt mer arbeid, når alt i tillegg skal koordineres med øvrige gruppemedlemmer. Framdriftsplanen over studiet kunne med fordel vært utlevert mye tidligere. (Ble først offentliggjort etter 2 mnd. Av studiet).
- Slik jeg ser det, kunne det vært en fordel at vi hadde fått de ”store” oppgavene. Tidligere i studiet. Slik at vi hadde sluppet den siste store oppgaven så nær opp under eksamen som vi gjorde nå. Kort-oppgavene har vært greie å jobbe med. Framdriftsplanen for studiet forelå ikke før 241001, litt vel sent ut fra det som fremgikk av denne planen for oppgaveløsninger. Savner tilbakemeldinger fra veileder. Hadde vært greit med hyppige tilbakemeldinger fra veileder for å få en viss ”peiling” på hvordan vi løste oppgavene på. Føler på en måte at pensumlitteraturen ”svever”. Hva kreves egentlig av oss for at vi skal få en tilfredsstillende karakter til eksamen. Savner ros og ris. Kanskje var det også litt korte frister på kortoppgavene. Selv om det nettbaserte studiet ikke svarer til forventningene jeg hadde når jeg begynte, er det ikke umulig annet enn at jeg ville forsøkt det igjen. /Det kan jo bare bli bedre). Studiet i seg selv er bra.
- Nokre oppgaver veldig store, vanskeleg å vite kordan vi skulle begynne.
- Dette studiet burde avslutte med en 6t gruppeeksamen i staden for individuell!
- Det har vært vanskelig å diskutere faget da vi på gruppa bor langt fra hverandre.
- Lite info om hvor mye disse oppgavene betyr. Tendens til at noen få i gruppen gjør oppgavene mens andre sklir igjennom eksamen. Får jevnlig tilbakemeldinger fra veileder. Før studiestart burde det vært avklart om studentene skal ha PC/internett hjemme eller på jobb da ikke alle kan bruke tid på jobb til studiet ble det problem i gruppa med å møtes samtidig på nettet. Bør være krevd å ha nettilgang hjemme.
- De små oppgavene har ikke gitt den sammenhengende fordypningen og kunnskapen som jeg har sittet med etter semester oppgaven på tidligere moduler. Det har ikke vært noen sammenheng. Det har blitt hopping i pensum og lite å hente fra arbeidet. Fordelen måtte eventuelt være at det er mulig å løse oppgaven forholdsvis kjapt dersom det var en målsetting.
- Følte vel noen ganger at trefftiden en gang pr uke var /føltes for tett. Vanskelig å få i gang en skikkelig diskusjon innad i gruppa på ”prat”. Innrømmer at vi ikke har vært flinke nok eller kom tilstrekkelig i gang med å bruke diskusjoner. Semesteroppgave: antar at for mye tid går med til å konsentrere seg om den ene oppgaven. Utfordring: Sette opp en tidsplan, gruppen her hadde nok fungert bedre (som en gruppe) enn en nettbasert gruppe.
- Ellers har det også vært negative sider. Det har vært ekstremt utfordrende å jobbe i gruppe med ukjente folk på nett. To i vår gruppe hadde halt andre arbeidsmetoder enn de to andre av oss. (Gjorde litt kvelden før fristen). Dette har vært frustrerende. De har heller ikke deltatt i noen særlig stor grad på diskusjonene på nettet. Dette førte til at gruppen nesten var delt i to. (Jeg jobba godt med det andre gruppemedlemmet, positivt). Dessuten ble det mye arbeid og uklarheter når gruppene skulle kommentere hverandre. Man lærer absolutt mest av klare linjer og kommentarer fra veileder. Det var også i meste laget med oppgaver – et stressmoment som førte til at vi kanskje har gått glipp av viktig lesing.
- Jeg synes det har vært stressende å ha en oppgave hengende over meg hele tiden. Vi har brukt ENORMT mye tid på å lage problemstillinger (4 stk, mot 1 på ordinær semesteroppgave) Det har vært en del frustrasjon (hos meg) fordi gruppa vår ikke har fungert helt optimalt. Det har blitt en ganske skjev arbeidsfordeling i

gruppa, og dette har vært vanskeligere å tå opp fordi vi ikke kjenner hverandre så godt, og det å kommunisere ved å skrive er vanskeligere enn ansikt til ansikt-kommunikasjon. Kritikk kan misforstås når mottaker ikke ser hverandres kroppsspråk etc. Derfor har jeg valgt å heller unngå å komme med kritikk (feigt? Ja, kanskje det...)

- Vanskeligere kommunikasjon, den består bare av skriving, savner samvær, kroppsspråk, samtale/diskusjoner. Alt det som kommunikasjon inneholder. Jobbe i gruppe som du ikke kjenner, derfor viktig å bli ristet sammen på samlingen, - har vi en gruppe som vil fungere etc.?? Gruppen bør settes sammen og jobbe sammen i denne uka, for å få en felles plattform. Mindre fleksibel dersom det avtales faste dager/tider for gruppearbeid. Mange tellerskritt.
- Ved å løse mange små oppgaver, har lesing av stoffet måttet skje regelmessig i hele semesteret, men det har vært ei utfordring å greie studium av denne art i tillegg til jobb (med mange frister), små barn og tenåringsbarn, og det som medfølger der. Kunne ikke selv bestemme når en skulle lese, lite fleksibelt. (avhengig av å følge løpet som blir lagt, - har ikke lyst til å svikte resten av gruppa en samarbeider med),
- Det oppgis ikke på forhånd fremdriftsplan for oppgaver. Det ble også for mange oppgaver – dårlig tid til finpusning av svarene. Derfor telegramstil.
- Mange innleveringer – kanskje litt for mange.

**”En må ha tid til å lære!”
Evaluering av nett-basert studium for trygdestudenter**

Rapporten omhandler evaluering av den ”nett-baserte” utgaven av studiemodulen Medisin og samfunn, innen Kombinerte trygdestudier, som er gitt ved høgsolen i Lillehammer, i samarbeid med høgskolene i Agder, Volda og Bodø. Høsten 2001 ble studiemodulen Medisin og samfunn prøvd ut som et nettbasert studium.

Hovedspørsmålene i evalueringen er hvor godt egnet et nettbasert studieopplegg er for denne målgruppen, og hva som eventuelt kan gjøres for å forbedre opplegget. Evalueringen viser at et nett-basert opplegg kan fungere for målgruppen, men at det er mange forhold som må vurderes og forbedres. Blant annet viser det seg at studentene i liten grad har greid å få til faglige og lengre sammenhengende diskusjoner på nettet. Studentene opplevde også at chat-kommunikasjon var vanskelig. Samtidig greide de å gjøre nødvendige avtaler og koordinere arbeidet. Rapporten anbefaler at det gjøres forsøk med ulike studiemodeller hvor nettet tas i bruk i ulik grad, og hvor det også kan prøves ut å ta utgangspunkt i studentenes egen arbeidssituasjon og problemstillinger.

**ØF-Rapport nr. 06/2002
ISBN 82-7356-492-4
ISSN 0809-1617**