



HØGSKOLEN I HARSTAD

Skriftserie

**Utvikling av LMS-systemet ClassFronter:**

- til å bli et samarbeidsverktøy
- til å støtte opp mot målet å utdanne selvregulerende studenter

**Tor J Schjelde**

Høgskolen i Harstad  
Skriftserien 2005/01

Harstad  
University College







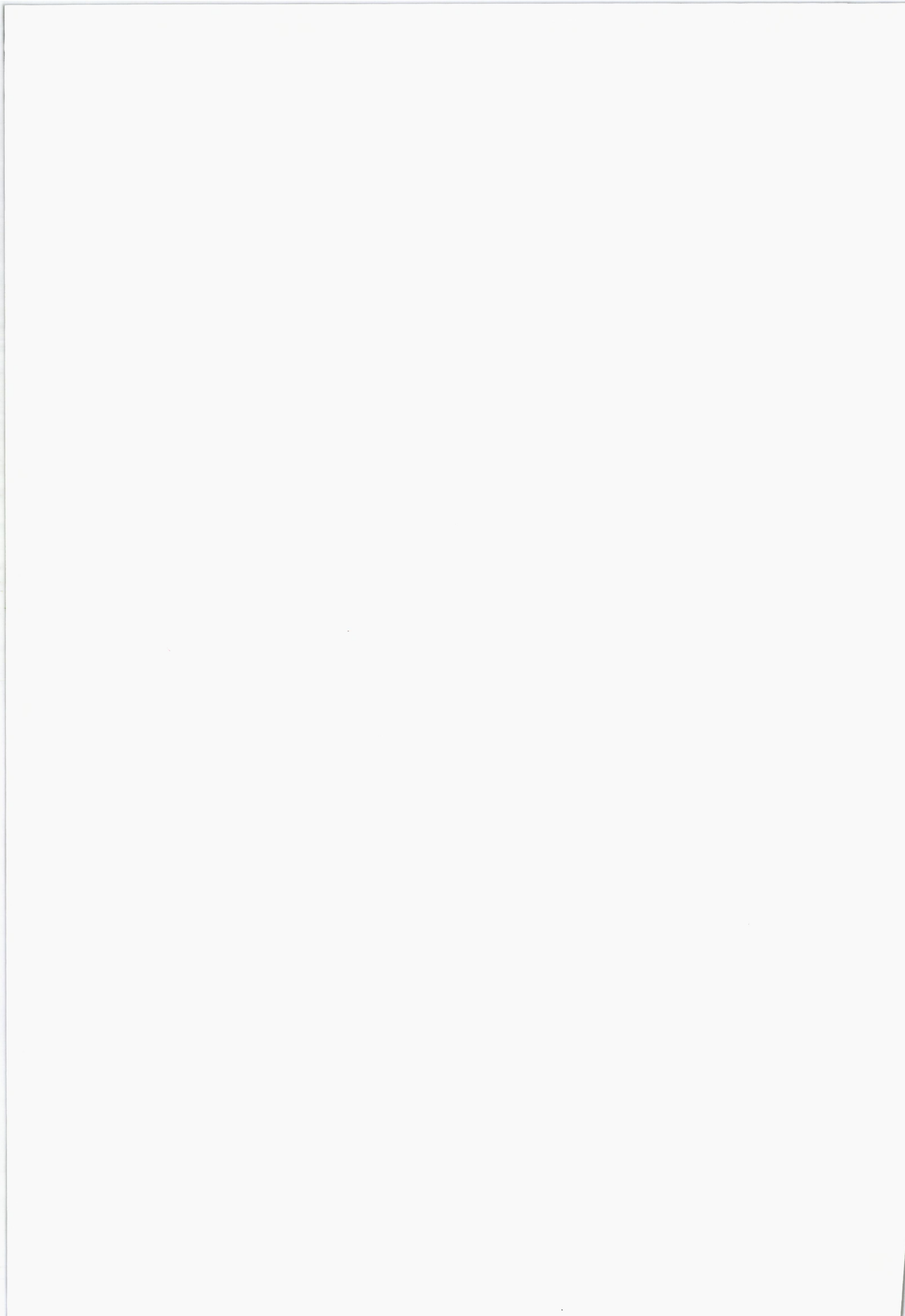


**Utvikling av LMS-systemet ClassFronter:**

- til å bli et samarbeidsverktøy
- til å støtte opp mot målet å utdanne selvregulerende studenter

**Tor J Schjelde**









<b>Tittel/Title</b>		<b>Nummer/Number</b>
Utvikling av LMS-systemet ClassFronter: <ul style="list-style-type: none"><li>o til å bli et samarbeidsverktøy</li><li>o til å støtte opp mot målet å utdanne selvregulerende studenter</li></ul>		2005/01
<i>Et utviklingsprosjekt ved vernepleierutdanningen i Harstad i perioden 2003 – 2005.</i>		<b>Sider/Pages</b>
		78 sider
<b>Forfatter/Author</b> Tor J. Schjelde		
<b>Institutt/Department</b> Helse- og sosialfag	<b>Prosjekt/Project</b>	
<b>Sammendrag/Abstract</b>		
<p>Dette utviklingsprosjektet fulgte i perioden 2003 – 2005 en desentralisert studentgruppe ved vernepleierutdanningen i Harstad. Formålet ved prosjektet var todelt. For det første å lage et læringsmiljø på ClassFronter som gir studentene mulighet til å samarbeide og få tilbakemelding på eget læringsarbeid. Og for det andre vise hvordan de kan lære på en grundig måte, ved å bruke av en selvregulerende læringsmodell.</p> <p>Studentene fikk opplæring i bruken av ClassFronter og den selvregulerende læringsmodell. Problemstillinger i prosjektet var:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvordan brukte studentene ClassFronter i sitt læringsarbeid?</li><li>2. Hvordan tar studentene i bruk den selvregulerende læringsmodell?</li><li>3. Hvordan var dialogen på nettet?</li><li>4. Hvordan var kvaliteten på læringsarbeidet?</li></ol> <p>Resultatene fra utviklingsprosjektet viser at de aller fleste studentene bruker ClassFronter ofte (hver uke og flere ganger i uka). De opplever at ClassFronter gjør samarbeidet lettere, gjør dem uavhengige av tid og sted, lærer dem data og gjør studiet mer interessant. De negative erfaringene er at de sjelden får tilbakemelding fra medstudenter, de møtes fysisk sjeldnere, synes det er vanskelig å legge ut læringsarbeidet og at det har vært en del tekniske feil.</p> <p>Når det gjelder bruken av den selvregulerende læringsmodell, tyder det på at de er fleksible i sin læring. Noe lærestoff lærer de grundig, mens annet læringsarbeid jobber de overflatisk med. Studentene har et ønske om å jobbe seriøst med lærestoffet, men det kan tyde på at tiden ikke strekker til. Knapphet på tid gjør at de må prioritere hva de skal lære godt. I denne prioriteringen viser det seg at arbeidskrav/eksamen er styrende for hva de prioriterer.</p>		
<b>Stikkord/ Key Words</b>	LMS – systemer, ClassFronter, e-læring, selvregulerende læring, fleksibel læring	
<b>ISBN</b> 82-453-0196-5		<b>ISSN</b> 0807-2698





*Høgskolen i Harstad*

---

## **Utvikling av LMS-systemet<sup>1</sup> ClassFronter:**

- **til å bli et samarbeidsverktøy**
- **til å støtte opp mot målet å utdanne selvregulerende studenter**

*Et utviklingsprosjekt ved vernepleierutdanningen i Harstad i perioden 2003 – 2005.*

---

*AV: Tor J. Schjelde  
Høgskolelektor i psykologi*

---

<sup>1</sup> LMS- Learning Management System, pt. er dette ClassFronter ved Høgskolen i Harstad.

---





## **Forord**

Dette prosjektet tok utgangspunkt i en handlingsplan for Læringssettret ved Høgskolen i Harstad og en utfordring ved vernepleierstudiet. Utfordringen ved vernepleierutdanningen var hvordan vi kunne følge opp de desentraliserte studentene imellom samlingene på en bedre måte og ved bruk av LMS systemet ClassFronter. Det første året fikk prosjektet finansiell støtte fra Læringssettret. Jeg vil takke tidligere leder for Læringssettret Terje Thomsen for den økonomiske støtte. Jeg vil også takke seksjonsleder ved vernepleierutdanningen Marit Rustad for å ha lagt til rette slik at jeg har fått tid til å gjennomføre prosjektet, og takk til henne og Terje for troen på prosjektet. Jeg vil takke min gode kollega Henny Solbjørg, som har vært kullkontakt for devu 18 kullet. Diskusjonene med Henny har gitt nyttige bidrag til prosjektet. Jeg vil takke Kjetil Nilsen for å ha lest korrektur og dermed gitt meg gode språklige råd. Til slutt og ikke minst en takk til alle devu 18 studentene. Dere hadde tro på prosjektet og ga det et reelt innhold.

Harstad, 14. februar 2005  
Tor J. Schjelde





---

## Innholdsfortegnelse

---

1.0 Innledning .....	4
2.0 Formålet med prosjektet .....	5
3.0 Problemstillinger .....	6
4.0 Den fleksible student.....	6
4.1 Vernepleierstudenten .....	7
5.0 Læring ved høyere utdanning .....	8
5.1 Selvregulerende læring .....	10
5.2 Student Approaches to Learning (Sal – tradisjonen) .....	14
5.3 Kritikk av SAL-tradisjonen.....	15
5.4 Sammenligning av de to tradisjonene selvregulerende læring og SAL tradisjonen. ....	16
6.0 Dialog på nettet .....	17
6.1 Informasjon og kommunikasjon .....	17
6.2 Skape dialog på nettet .....	18
7.0 Utviklingstiltakene .....	19
7.1 Selvregulerende læringsmodell.....	19
7.2 Innholdet på ClassFronter .....	21
8.0 Metode .....	24
9.0 – 11.0 Resultater .....	26
9.0 Den første basisgruppeoppgaven .....	26
9.1 Presentasjon av kvantitative og kvalitative data .....	26
10.0 Den andre basisgruppeoppgaven .....	33
11.0 Spørreskjemaundersøkelsen.....	40
12.0 Oppsummering og analyse.....	50
13.0 Avslutning.....	54
Referanser .....	55
Vedlegg .....	57
Vedlegg 1: Den selvregulerende læringsmodell .....	58
Vedlegg 2: Eksempler på et prosessnotat. ....	68
Vedlegg 3: Basisgruppeoppgave 1.....	69
Vedlegg 4: Basisgruppeoppgave 2.....	70
Vedlegg 5: Spørreskjema .....	71





## 1.0 Innledning

Høgskolen i Harstad er den eneste utdanningsinstitusjonen i Nord- Norge som utdanner vernepleiere. I 1986 ble ideen til desentralisert vernepleierutdanning i Nord-Norge lansert av vernepleierutdanningen i Harstad. Oppstart av det første studentkullet i desentralisert vernepleierutdanning var i januar 1989. Argumentene for å opprette desentralisert vernepleierutdanning var landsdelenes mangel på helse- og sosialarbeidere generelt og vernepleiere spesielt. Høgskolen i Harstad har nå 15 års erfaring med å gjennomføre desentralisert utdanning. I januar 2005 var det 337 registrerte vernepleierstudenter, der 223 er deltidsstudenter og 114 heltidsstudenter. Det vil si at 66 % av vernepleierstudenten er deltidsstudenter. Høgskolen har nå startet opp desentralisert studentkull nummer 21. Høgskolen har i dag desentraliserte studieklasser lokalisert i Kirkenes, Tromsø, Bodø, Helgeland, og Stokmarknes. De desentraliserte studentene har i løpet av fire år 16 teorisamlinger à to uker og tre praksisperioder. Deltidsstudiet er en komprimert utgave av heltidsstudiet. Komprimert ved at studentene har færre forelesningstimer og færre veiledningstimer i basisgruppene<sup>2</sup>. Studiet er egnet for voksne studenter som har familie og er i jobb, og som dermed ikke har mulighet til å flytte for å ta utdanning.

---

<sup>2</sup> Studentene blir delt inn i basisgrupper. I disse gruppene får studentene eksamensoppgaver som enten skal leveres individuelt eller som gruppeoppgave. Studentene får veiledningen i basisgruppene.





## 2.0 Formålet med prosjektet

Høgskolen i Harstad bruker datasystemet ClassFronter for å informere og kommunisere med studentene. Til nå er ClassFronter i hovedsak brukt som informasjonsverktøy, der studentene kan hente informasjon før og etter samlingene. Dette kan være timeplanene for samlingene, forelesningsnotater, eksamensoppgaver, basisgruppeoppgaver og lignende. I dette prosjektet vil vi prøve å utvikle ClassFronter til også å bli et kommunikasjonsverktøy. Et kommunikasjonsverktøy for studentgruppene, og der studentene kan legge ut sitt læringsarbeid og få tilbakemelding fra medstudenter og veiledere på høgskolen. Oppgavene som studentene skal samarbeide om er førsteårets eksamensoppgaver. Til dette prosjektet har vi laget en læringsmodell - en selvregulerende læringsmodell – som viser hvordan de kan studere på en grundig måte.

Formålet med prosjektet blir todelt. For det første å lage et læringsmiljø på ClassFronter som gir studentene mulighet til å samarbeide og få tilbakemelding på eget læringsarbeid. Og for det andre vise hvordan de kan lære på en grundig måte, ved å bruke en selvregulerende læringsmodell.

Det desentraliserte studiet strekker seg over 4 år, og studentene må ta ansvaret for læringen imellom samlingene. Derfor vurderer vi det slik at selvregulerende læring er sentralt og viktig for de desentraliserte studenter. ”Self-regulation seems critical due to the high degree of student independence deriving from the instructor’s physical absence” (Schunk & Zimmerman, 1998: s. 231).

Jeg vil først i denne rapporten si noe om vernepleierstudenten. Deretter redegjøre for læring ved høyere utdanning, å spesielt se på fagområdene selvregulerende læring og SAL (Student Approaches to Learning) – tradisjonen. Siste del av teorien er om dialog på nettet. Så vil jeg presentere utviklingstiltakene som er gjennomført i devu – 18, det er om selvregulerende læringsmodell og struktur på ClassFronter. Så vil jeg presentere resultatene fra prosjektet. Det vil si aktiviteten på ClassFronter og innholdet i læringsarbeidet på ClassFronter. Jeg vil også presentere resultatet fra en spørreskjemaundersøkelse, som ble gjennomført i ettertid av prosjektet. Til slutt vil jeg oppsummere og analysere funnene.



### 3.0 Problemstillinger

I dette prosjektet ønsket vi å utvikle ClassFronter til å bli et samarbeidsverktøy og lage strukturer som er med å utdanne selvregulerende studenter. Det er fire spørsmål som vi vil reflektere rundt. Disse er:

1. Hvordan brukte devu 18 studentene ClassFronter i sitt læringsarbeid?
2. Hvordan tar studentene i bruk den selvregulerende læringsmodell?
3. Hvordan var dialogen på nettet?
4. Hvordan var kvaliteten på læringsarbeidet?

### 4.0 Den fleksible student

Fleksibilitet er ett av dagens moteord, og er en ønskelig personlig og organisatorisk egenskap. Innen høyere utdanning står det i Stortingsmelding nr 27 – om kvalitetsreformen – at *institusjonene må være fleksible i forhold til de behovene som samfunnet har for utdanning og forskning (s.17)*. Hele 70 % av vernepleierstudentene er deltidsstudenter, såkalte fleksible studenter. Disse studentene er i hovedsak voksne studenter, dvs. at de aller fleste har arbeidslivserfaring. Mange av deltidsstudentene har familie, det vil si mann eller kone og barn. Mange er aktive i sitt nærmiljø og mange jobber i tillegg til å studere. Ved at de har mange forpliktelser så er de fleksible - fleksible fordi ulike livsoppgaver har ulike forventninger og krav. Motsatsen til dette er den tradisjonelle student, som ”bare har seg selv å tenke på”, og som har studiet som sin hovedgjøft. Det å være deltidsstudent er for mange studenter det å ha mange ulike roller, som har ulike forventninger. Dette kan for mange være en berikelse mens andre opplever det som er belastning. De ulike rollene har forventninger som kan komme i konflikt med hverandre, eksempelvis det å være en god mor samtidig som en skal være en god student, samtidig som å være en god kollega, samtidig som å være en god venn. Det kan derfor bli en utfordring eller et problem å møte alle forventningene som blir stilt av andre og som en stiller seg selv. Deltidsstudentene kan komme i en vond sirkel preget av mye dårlig samvittighet. Bekymringer og dårlig samvittighet kan gi mange søvnløse netter, der man tenker på alt en skulle ha gjort og hvordan en skal greie å gjøre alt. Denne studentsituasjonen kan dermed for mange bli en belastning, mens for andre oppleves som en





berikelse, og det å gjøre mye og få mange forventninger på seg kan tolkes som om en betyr noe for andre, og det kan gi studenten en god sliten opplevelse.

Men uansett opplevelsene som studentenrollen gir, så har opprettelse av en desentralisert utdanning gitt flere mulighet til å ta utdanning der de bor. Og dermed gitt dem en mulighet til å øke sin formelle kompetanse slik at de står bedre rustet til å møte arbeidsmarkedet, og for tiden er det stort behov for vernepleiere.

### **4.1 Vernepleierstudenten**

Jeg har vært ansatt ved vernepleierutdanningen i 6 år. Jeg er universitetsutdannet og husker studietiden som en god tid. Med god tid legger jeg en tid med stor frihet, vi hadde ingen obligatorisk undervisning, det var et lite antall forelesningstimer i uka, og vi brukte mye tid på lesesalen og i kantina. Vi måtte møte tidlig på universitetet for å få lesesalsplass. En av mine medstudenter hadde bil, en bil han hadde arvet fra sin bestefar. Vi brukte noe ganger grupperom for å kollokvare. Ved Høgskolen i Harstad (HiH) møter studentene tidlig opp å for å få parkeringsplass. Studentene ved HiH bruker lite lesesalsplassene, men bruker flittig grupperommene og data- laben.

Stud.mag. undersøkelsen viste at vernepleierstudentene brukte i gjennomsnitt 23 timer per uke på studiene. Av disse var 14 timer organisert studieaktiviteter (forelesninger, gruppearbeid og lignende) og 9 timer på selvstendig studiearbeid (Wiers- Jenssen & Aamodt, 2002). Denne lave studieintensiteten – som både er generell blant høgskolestudenter og spesiell hos vernepleierstudentene - ser ut til å være forenelig med normal studieprogresjon (Markussen & Aamodt, 2003). Jannecke Wiers – Jenssen og Per O. Aamodt (2002) gjør multivariate analyser, for å se hvilke variabler som påvirker studieinnsatsen. Disse analysene indikerer ”*at egenskaper ved fagene (struktur, egenart) er viktigere enn egenskaper ved studentene eller eksterne belastninger*” (s.81). For å undersøke vernepleiernes lave studieintensitet må vi derfor se på egenskaper ved vernepleierstudiet. Hvilke krav som stilles studentene og studentenes oppfattelse av disse kravene. Denne rapporten vil ikke se noe nærmere på dette, men det er behov for kvalitativ forskning på dette området.



## 5.0 Læring ved høyere utdanning

I dagens diskusjon om læring går det viktigste skille mellom det kognitive og sosiale perspektiv (Bråten, 2002:s.11). Skillet mellom disse kan sees på som forskjellen mellom det å tilegne seg noe versus det å delta i en sosial praksis. Tabellen under er Ivar Bråtens (Bråten, 2002:s.18) skjematisk framstilling av de to perspektivene basert på Sfards (1998) framstilling.

<i>Tilegnelsesmetaforen</i>		<i>Deltakermetaforen</i>
Individuell berikelse	Målet for læring	Fellesskapsbygging
Tilegnelse av noe	Læring	Bli en deltaker
Mottaker (konsument), (gjen) skaper	Elev/student	Perifer deltaker, lærling
Informator, hjelper, formidler	Lærer	Eksepertdeltaker, bevarer av praksis/diskurs
Eiendom, vare, besittelse	Kunnskap, begrep	Aspekt ved praksis/ diskurs/ aktivitet
Ha, eie	Kunne/vite	Høre til/delta/kommunisere

Sfard mener at deltakermetaforen vil være ett nyttig bidrag til tilegnelsesmetaforen. Sfard mener deltakermetaforen kan bidra til å møte grunnleggende læringsdilemmaer og spørsmålet om kunnskapens normer og verdier. Når det gjelder grunnleggende læringsdilemmaer peker hun på læringsparadokset, objektiv kunnskap og skille mellom indre og ytre representasjon av informasjon. Læringsparadokset er at vi ikke kan lære nye ting. Ny læring må bygges på eksisterende kunnskaper, ferdigheter og holdninger. For å lære må studentene bli deltakere i læringsprosessen. Med objektivitet legger Sfard en klarte definert enhet som er uavhengig av mennesket. I dette ligger også et skille mellom ytre informasjon og indre representasjon. Deltakermetaforen har et annet kunnskapssyn som sier læring er avhengig av menneskets deltakelse og det å bli en del av noe, for eksempelvis å bli en del av vernepleierprofesjonen. I tillegg vil deltakermetaforen akseptere at vår læring er styrt av normer og verdier. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger er noe som skal bidra til å skape et bedre fellesskap. Nye kunnskaper skapes i det å være en del av og det å prøve å løse utfordringer som vi står ovenfor. Kunnskap og læring er en fleksibel aktivitet, der du ikke er den samme i morgen som





i dag. Som lærende er du aldri ferdigutdannet, men er i konstant læring i det å prøve å forstå verden. Deltakermetaforen kan også bidra til å demokratisere læringen og undervisningen. Demokrati går på fordeling av makt og innflytelse. Eksempelvis er det jeg vet som lærer ikke fasiten, men min fortolkning av det jeg har lært. Og møtet med studentene i deres læringsarbeid – og åpne opp for en likeverdig og respektfull dialog - vil være med å gi meg ny innsikt.

Hvorfor trenger vi så tilegnelsesmetaforen?

Sfard argumenterer her for at i læringen skjer det overføring av det lærte. Læring kan være steds- og tidsuavhengig, og kan overføres fra en situasjon til en annen. Dette gir oss mennesker større muligheter til å løse nye utfordringer og møte nye situasjoner. Det andre argumentet er det pedagogiske spørsmål, der det må være fellesnevner i det som læres for å gi læringen en retning og en viss konsistens.

For å konkludere så mener Sfard (1998) at vi må leve med motsetningene: motsetningene mellom deltakermetaforen og tilegnelsesmetaforen. Disse to metaforene er med å gi et utfyllende bilde av hva læring er.

Jeg vil nå redegjøre for to sentrale teoretiske retninger i.f.t. studentlæring, den amerikanske tradisjonen representert ved selvregulerende læring og den europeiske SAL- tradisjonen<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Jeg kaller disse henholdsvis amerikansk og europeisk tradisjonen ut ifra de grunnleggende teoretikere innen tradisjonene.



## 5.1 Selvregulerende læring

Forskning og teorier om selvregulerende akademisk læring oppstod på midten av 1980-tallet (Zimmerman, 2001). Utviklingen av fagområdet har gått fra å drøfte selvregulerende læring fra ulike teoretiske perspektiv, via empiriske undersøkelser til å prøve ut langvarige undervisningsopplegg som prøver å utvikle studenters og andres selvregulerende læring (Bråten, 2002). Den generelle definisjonen på selvregulerende læring er;

*”Students are self-regulated to the degree that they are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process”*

(Zimmerman, 1986 referert i Zimmerman, 2001; s. 5).

En mer presis definisjon varierer ut ifra forskerens teoretiske perspektiv (Zimmerman, 2001). Teoretikere innen perspektivene operant/behavioristisk, fenomenologisk, informasjonsprosessering, sosial-kognitivt, Vygotsky, og konstruktivistiske perspektiv har ulikt fokus og ulik terminologi for å forklare fenomenet selvregulerende læring. Det samme hovedtrekket kommer fram i en oversiktsartikkel av de finske forskerne Minna Puustinen og Lea Pulkkinen (2001). De så på fem modeller som har empirisk støtte. Dette er modeller utviklet av Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne og Zimmerman. Puustinen & Pulkkinen (2001) sammenligner modellene og konkluderer med at det er *”the relative weight given to the component parts, more than the components themselves, that varies from one modell to another”* (s. 280).

Jeg mener fagområdet selvregulerende læring - representert av forskerne Zimmerman og Schunk (2001) – har sin styrke ved at det er aksept og respekt mellom de ulike teoretiske tilnærmingene.

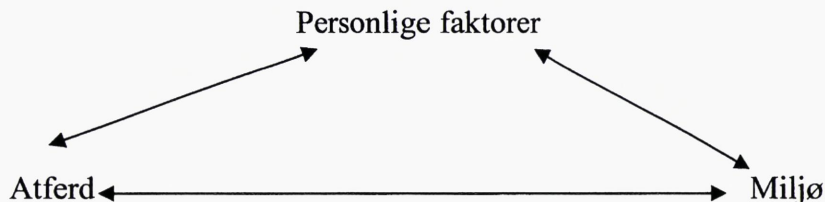
Jeg vil nå se nærmere på det sosial- kognitive perspektiv.





## *Den sosial- kognitive teori og selvregulerende læring*

Sosial- kognitiv teori utgjør det viktigste teoretiske grunnlaget for selvregulerende læring (Bråten, 2002). Den sosial- kognitive teori ser på menneskelig atferd som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer (kognitive, emosjonelle og biologiske hendelser), atferd og hendelser i omgivelsene (Bandura, 1997).



Disse faktorene har ikke lik styrke, men varierer ut ifra hvilken aktivitet en tar del i og situasjon man er i. I den sosial kognitive teori ser en på individet som både en produsent og produkt av det sosiale system.

En av komponentene innen sosial kognitiv teori er antagelsen om vår selvtilstrekkelighet<sup>4</sup>. Bandura (1997) skiller imellom de med tro på egen selvtilstrekkelighet (de aktive) og de som ikke har tro på sin selvtilstrekkelighet (de passive). Personer som har stor tro på sin selvtilstrekkelighet ser på oppgaven som en utfordring som de ønsker å løse. De involverer seg i oppgaven, setter utfordrende mål og er forpliktende i sitt arbeid. De er oppgaveorienterte og tenker strategisk, og attribuerer mangler/feil med manglende innsats. Denne egenskapen i å være aktiv versus å være passiv antar sosial kognitiv teori er situasjonsspesifikk (Schunk, 2001).

Schunk (2001) skriver at i selvregulerende læring inngår tre delprosesser, det er observasjon av en selv, vurdering av seg selv og egne reaksjoner. Disse er interaktive delprosesser. Når det gjelder å observere seg selv så kan dette være i forhold til studieatferdens kvantitet (for eksempel hvor mange sider han/hun har lest), kvalitet (for eksempel om studenten har skrevet oppsummeringsnotat av det som leses) og originalitet (for eksempel om studenten lager egen struktur på lærestoffet). Å observere seg selv vil informere og motivere. Informere om studenten når målene som er satt og hvilke situasjoner som fremmer læringen.

---

<sup>4</sup> Det Bandura kaller self- efficacy.



Observasjonene kan motivere studenten til å endre atferd eller opprettholde nåværende studieatferd. Det er to viktige momenter når en observerer seg selv, det ene er atferdens regularitet (hvor stabile er studieatferden) og observasjonens nærhet (nærhet i tid).

Om det å vurdere seg selv skriver Schunk (2001) at det er å sammenligne utførelsen med de mål en har satt seg. Målene kan være absolutte størrelser - som å lese 20 sider om dagen - eller det kan være normative mål – som å vurdere seg selv i forhold til de andre studentene. Mål som er konkrete er mer motiverende enn abstrakte mål, mål som har korte tidsfrister er mer motiverende enn de med lange tidsfrister og målene må være passe utfordrende (vanskelighetsgrad). I studentenes selv vurdering kommer Schunk inn på studentens attribusjon (årsaksforklaring). Læringssuksess og læringsproblemer blir tilskrevet til studentenes evner, innsats og oppgavens vanskelighetsgrad. Der attribusjon til innsats – troen på at egne ressurser på å organisere og gjennomføre handlingene som kreves for å nå målet – vektlegges mye i denne teorien.

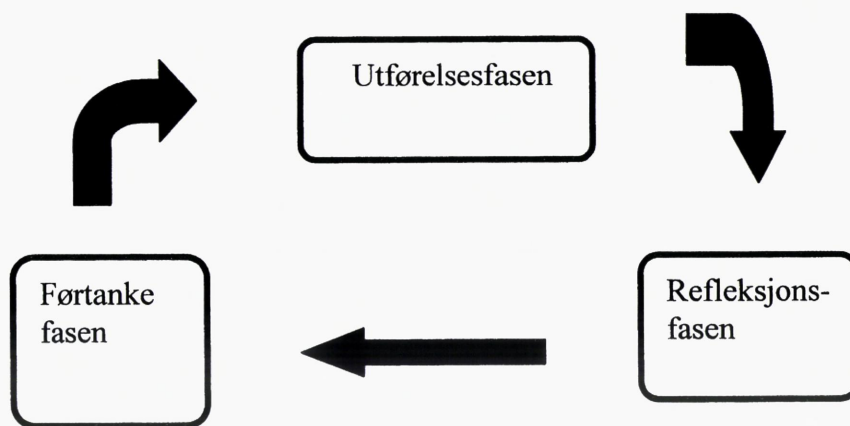
Så er det studentens reaksjoner. Schunk (2001) skriver at hvis studentene er fornøyd med innsatsen og resultatet, så vil dette føre til tro på egne ressurser og motivere studenten til å gjøre ferdig studiearbeidet. Hvis de er missfornøyd med innsatsen og resultatet vil dette ikke automatisk føre til redusert motivasjon. Studenten kan i neste omgang legge ned mer innsats for å nå de mål som han/hun har satt seg. I sosial- kognitiv teori er det vår oppfattelse av konsekvensene som påvirker motivasjonen og ikke konsekvensene i seg selv (noe som er forskjell fra forsterkningsteori).

Zimmerman (2002, 1998) skriver at selvregulerende læring kan forstås som en læringssirkel der man begynner med tanker før arbeidet, selve læringsarbeidet og avslutter med selvrefleksjoner. De tanker den selvregulerende student gjør før læringsarbeidet er å sette mål for læringsarbeidet, planlegge læringsarbeidet, interesse for læringsarbeidet og troen på å lykkes. Dette setter i gang selve læringsarbeidet, ved at studentene har forskjellig utgangspunkt i forhold til tanker man har gjort seg før læringsarbeidet, så vil kvaliteten på selve læringsarbeidet være ulikt. I selve læringsarbeidet er den selvregulerende student oppmerksom/konsentrert på læringsarbeidet, gir selvinstruksjoner og styrer sitt læringsarbeid. I etterkant gjør studenten selvbedømmelse og reaksjoner på læringsarbeidet. I selvbedømmelsen ligger det å gjøre sammenligninger. Sammenligningene kan være opp mot





tidligere eget arbeid, med andres arbeid eller opp mot en absolutt standard for god utførelse. I selvbedømmelsen ligger også attribusjon av mulig suksess/fiasko. Attribusjon som er knyttet opp mot bruk (suksess) eller feil bruk (fiasko) av læringsstrategier, vil være med å gi studenten en bedømmelse av innsats og ikke en personlig vurdering. I egenreaksjon ligger studentens emosjonelle opplevelse av arbeidet. Dette går på om en er fornøyd eller misfornøyd. Hvis studentene bebreider seg selv for dårlig studentarbeid vil dette være med å prege framtidig tro og motivasjon til å ta fatt på nye oppgaver. Hvis derimot studenten er fornøyd og tror på egne læringskrefter, vil studentene ha en generell tro på å løse nye framtidige læringsoppgaver. Dermed er sirkelen sluttet, som vist i figuren under:

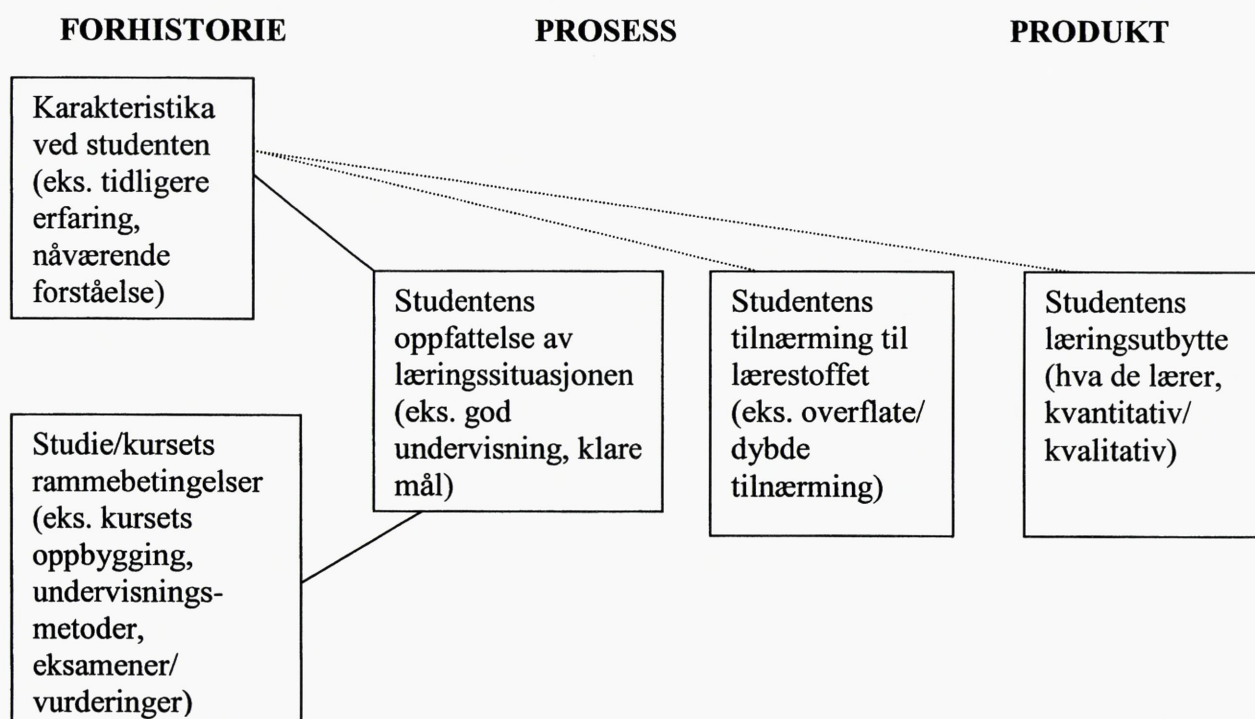




## 5.2 Student Approaches to Learning (SAL – tradisjonen)

En annen stor forskningstradisjon på studentlæring er SAL tradisjonen. Det var de to svenske forskere Marton & Säljö (1976) som fant ut at studentenes læring var kvalitativ forskjellig. Studentenes læring var tilpasset de forventningene de hadde til hva som skulle læres i læringssituasjonen. Marton og Säljö identifiserte to prosessnivå: dybdenivå og overflatenivå. Ved dybdetilnærming prøver studentene å forstå og søke etter mening i lærestoffet. Studentene er indre motivert, er åpen og nysgjerrig og ønsker oversikt. Studentene setter lærestoffet i forbindelse med egen erfaring. De prøver å finne mønster og underliggende prinsipper. De er kritisk og prøver ut hypoteser. Ved overflatetilnærming er studentene instrumentelt eller pragmatisk motivert. De lærer fakta og begreper uten å reflektere over dem. De strategiene de benytter er å kopiere lærestoffet beste mulig. For å huske må de dermed pugge lærestoffet, en måte å lykkes på er dermed å overlære stoffet. Viktig blir da å identifisere fakta.

Mulige faktorer som påvirker studentenes oppfattelse og dermed tilnærming til lærestoffet er utviklet i modellen under.



Etter Prosser & Trigwell, 1999.





Prosser & Trigwell (1999) har et konstitusjonelt perspektiv, det vil at de ser på læring som *"an internal relationship between the individual and the world"*. (s.13). En ikke-dualistisk tilnærming til hvordan individet lærer. De ser på individ og omgivelser som ett hele ut ifra individets oppfattelse av omgivelsene, slik at studentenes oppfattelse av lærings situasjonen er både situasjonsavhengig – hvordan studentens oppfatter situasjonen her og nå – og erfaringsavhengig (tidligere egne lærings erfaringer og informasjon en har fra og om læringsinstitusjonen).

Ut ifra denne inndelingen har det utviklet seg en kvantitativ forskningstilnærming innen SAL tradisjonen, der det er laget spørreskjema for å dekke de to hovednivåene – dybdenivå og overflatenivå (bl.a. Bigg's (1987)). I de nyere utgavene av RASI (Revised Approaches to Studying Inventory) av Entwistle og Tait 1996 (referet i Richardson (2000)) måler dette spørreskjema dybdetilnærming, overflatetilnærming og strategisk tilnærming. Delskalaen i den strategisk tilnærming er: innstilhet på å lykkes, anstrengelser i å studere, organisering av sine studier og tidsplanlegging. ASSIST ( The Approaches to Study Skills Inventory for Students) er nyere utgave oversatt av Roar Pettersen (2002). Dette spørreskjema har tre underliggende faktorer: dybdetilnærming, strategisk tilnærming og overflate tilnærming. Inn under hver faktor er det igjen tre underskalaer. For dybdetilnærming er det: a) ser etter mening, b) relatere ideer og c) bruk av evidens. For strategisk tilnærming er det: a) tidsplanlegging, b) organisering av studiene og c) innsats på studiet. For overflatetilnærming er det: a) engstelig for å misslykkes, b) utenat læring, og c) uten formål/meningsløshet

### **5.3 Kritikk av SAL-tradisjonen**

Tasmin Haggis (2003) har kritisert tradisjonen fordi den representerer elitens mål og verdier innen den akademiske kultur, og dermed ikke representerer flertallet av studenter innen den høyere utdanning. Hun argumenterer at forskning om studentenes læring innen denne tradisjonen ikke har tatt inn over seg at studenten i dag er en annen enn den tradisjonelle student. Et kjennetegn ved høyere utdanning i dag er at studentene representerer samfunnets mangfold, mangfold innen evner og interesser. Hun skriver også at forskningsfeltet er begrepsstyrt og ikke data/empiristyrt. I sin konklusjon skriver hun (s.102) *"the research discussed here has constructed a model of student learning which is based upon a set of elite values, attitudes and epistemologies that make more sense to higher education's 'gatekeepers' than they do to many of its students"*.



#### **5.4 Sammenligning av de to tradisjonene selvregulerende læring og SAL tradisjonen.**

Selvregulerende læring påpeker viktighetene av å trene opp og utvikle gode læringsstrategier, der mye av ansvaret ligger hos den enkelte student. SAL tradisjonen er opptatt av å utvikle læringssituasjoner som fremmer dybdenivå læring. Og dette kan gjøres ved å se på studiemodellen, struktur på kursene, vurdere undervisningen og eksamen/vurderingene. Her ligger hovedansvaret hos studiestedene. Muligens gjenspeiler kulturelle verdier tradisjonene: selvregulerende læring er en amerikansk tradisjon (vekt på individets muligheter), SAL tradisjonen er europeisk (vekt på samfunnets ansvar).



## 6.0 Dialog på nettet

I dette prosjektet vil vi prøve å skape en læringsarena på ClassFronter. På denne arenaen skal studentens læring være hovedfokus. De skal legge ut skriftlige arbeid, og få tilbakemelding fra medstudenter og lærerne. For vernepleierutdanningen på Høgskolen i Harstad er dette en ny måte å bruke ClassFronter på. Fram til nå har vi i hovedsak brukt ClassFronter som ett informasjonsverktøy, der vi har lagt ut informasjon til studentene. Dette har vært timeplaner, forelesningsnotater, informasjon om samlingene, informasjon om eksamen, informasjon om retningslinjer ved skriving av fagoppgaver og lignende.

Innen området IKT- støttet læring er det noen få prosjekter som har tatt et samarbeidende læringsperspektiv. Disse prosjektene forteller om vansker med å etablere samarbeidende prosesser med IKT (Sorensen, 2003).

### 6.1 Informasjon og kommunikasjon

Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet "communicere" som betyr å meddele, melde, stå i forbindelse med eller underrette. Definisjon på kommunikasjon er at *"kommunikasjon er den prosessen der en person, gruppe eller organisasjon (sender) overfører en type informasjon (budskap) til en annen person, gruppe eller organisasjon (mottaker), og der mottaker(ne) får en vis forståelse av budskapet"* (Kaufmann & Kaufmann, 2003:s286). I psykologien har det uklare begrepet informasjon erstattet det tidligere uklare begrepet stimuli. Informasjon er det som representerer noe annet og som kan redusere usikkerhet. Informasjon kan være det samme som mening, hvis det gir mening hos mottaker. Men det kan også skape usikkerhet og frustrasjoner, fordi mottaker ikke forstår hva sender prøver å formidle.

I dette prosjektet var basisgruppeoppgavene som var studentenes felles prosjekt. Og det jeg ville se på var studentens bruk av ClassFronter for å løse oppgavene. ClassFronter er en kommunikasjonskanal som er tids- og stedsuavhengig, dvs. at studentene er ikke online samtidig og studentene er på forskjellige steder. Informasjon blir lagt ut og de gir hverandre tilbakemelding på utlagt informasjon. Kaufmann & Kaufmann (2003;s. 289) refererer til forskerne Lengel og Daft som skiller imellom grad av informasjonsfylde i verbale





kommunikasjonskanaler. En toveis ansikt - til- ansikt samtale har høyere informasjonsfylde, ved at den gir flere holdepunkter samtidig og gir lettere raskt tilbakemelding. I tillegg er det mulig å være personlig. Derimot brev og enkelte forelesninger som er enveis kommunikasjon har dermed lav informasjonsfylde. Det å bruke ClassFronter vil dermed gi en middels grad av informasjonsfylde.

## 6.2 Skape dialog på nettet

For å skape en god dialog på nettet, er det behov for alternativ pedagogisk didaktisk tenkning som fremmer samarbeidende læring (Sorensen, 2003). Den tradisjonelle pedagogisk didaktiske tenkning har hatt hovedfokus på lærerens formidling. Hvilke mål skal studentene nå, hvilket pensum må de så lese og hvordan skal vi formidle dette til studentene – har til nå vært hovedfokus blant lærerne på høgskoler og universitet. Den alternative didaktiske tenkning har fokus på hvilke læringsprosesser studentene må igjennom for å lære og hvordan vi kan støtte studentene i deres læring. I dette fokuset blir det sentralt å lage prosessevalueringer som støtter opp rundt denne tenkningen. Sorensen & Takle (Sorensen, 2003:s.28) har utviklet en prosessorientert evalueringsmodell. Denne består av kvantitative og kvalitative krav. Disse er:

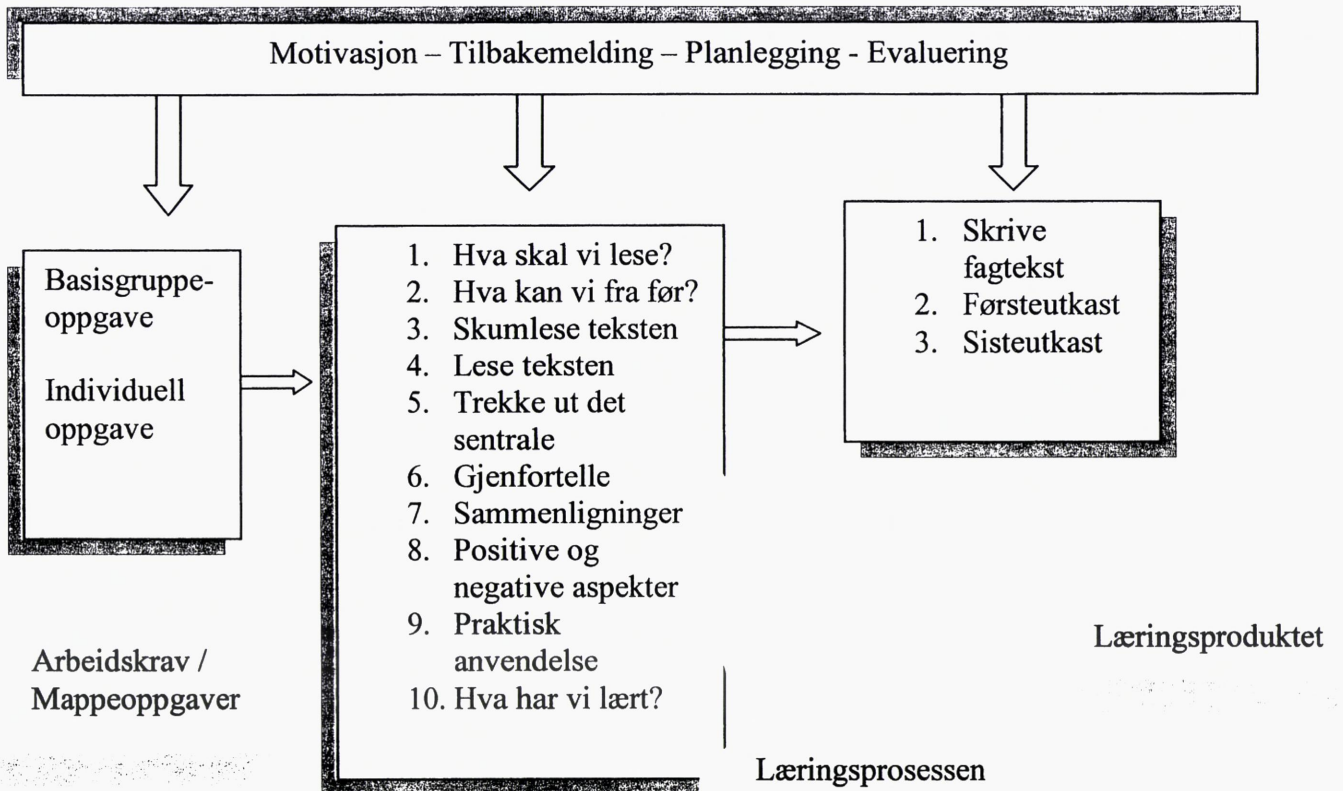
<b>Quantitative requirements:</b>	Submit at least five contributions A certain number of those should be responses to other participants' contributions, and a certain number should be own initiatives Release a certain number of responses
<b>Qualitative requirements:</b>	Questions that ask for clarity To add new knowledge to the discussion Relevance of contributions Views that build on logical argumentation Summery/syntheseses of contributions, which point to new directions and conclusions Etc. (open- ended list)

Disse kravene ble stilt for å få deltagelse i diskusjonen, og gi studentene retning på hva de skal se etter i andres bidrag og komme med relevant tilbakemeldinger og bidrag i fagdiskusjonen.



## 7.0 Utviklingstiltakene

### 7.1 Selvregulerende læringsmodell



Denne læringsmodellen viser hvordan studentene kan jobbe med det teoretiske lærestoffet på en kvalitativ god måte. Med kvalitativ god måte mener vi læring som er dybdeorientert og er en grundig søking etter å finne mening i lærestoffet. Læringsmodellen er introdusert i tilknytning til arbeidet i basisgruppene. Læringsmodellen er formidlet til studentene ved undervisning/forelesning, noe gruppearbeid, hefte til studentene (se vedlegg 1) og struktur på ClassFronter (der vi skiller imellom prosessarbeid og produktarbeid). Når studentene jobbet med første individuelle oppgave, fikk de tilbakemelding fra veileder og medstudenter på prosessarbeidet. Og noen studenter fikk tilbakemelding på produktarbeid fra medstudenter.





Overbygningen i modellen er temaene motivasjon, tilbakemelding, planlegging og evaluering. Disse temaene skal i hovedsak diskuteres i basisgruppene, unntatt temaene tilbakemelding og evaluering som også blir tatt opp på ClassFronter.

Som en oppsummering har dermed læringsprosessen følgende faser:

***Før lesingen***

1. Hva skal vi lese?
2. Hva kan vi fra før om dette tema?

***Under lesingen***

1. Skumlese teksten.
2. Lese og streke under nøkkelord i teksten.

***Etter lesingen***

1. Trekke ut det sentrale i teksten og organisere dette.
2. Gjenfortelle med egne ord.
3. Hva ligner dette og hva er det ikke?
4. Positive og negative aspekter med tema. (for – imot, fordeler - ulemper osv.).
5. Hvilken praktiske anvendelse har tema?
6. Hva har vi lært?



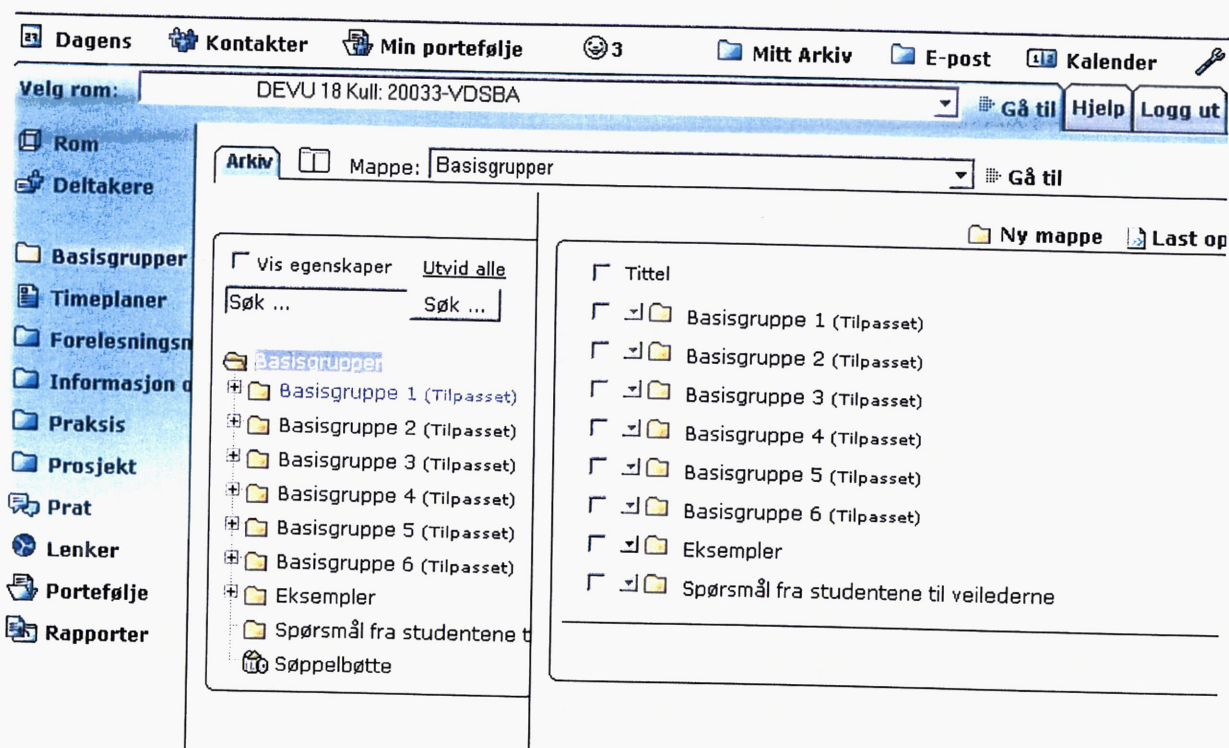
## 7.2 Innholdet på ClassFronter

Når studentene kommer inn på ”klasserommet” ser det slik ut.

The screenshot shows the ClassFronter interface. At the top, there is a navigation bar with icons and labels: Dagens, Kontakter, Min portefølje, 4, Mitt Arkiv, E-post, and Kalender. Below this is a header area with 'Velg rom:' followed by a dropdown menu showing 'DEVU 18 Kull: 20033-VDSBA'. To the right of the header are buttons for 'Gå til', 'Hjelp', and 'Logg ut'. On the left side, there is a vertical menu with icons and labels: Rom, Deltakere, Basisgrupper, Timeplaner, Forelesningsn, Informasjon o, Praksis, Prosjekt, Prat, Lenker, Portefølje, and Rapporter. The main content area is divided into two sections: 'Rom' and 'Meldinger'. The 'Rom' section has a dropdown menu 'Velg ...' and displays the following information: 'Navn på rommet: DEVU 18 Kull: 20033-VDSBA', 'Periode: 2003-07', and 'Beskrivelse: Dette er klasserommet til DeVU18'. The 'Meldinger' section has a 'Vis alt' button and a 'Ny melding' icon. It contains a list of messages with the following content: 'Motta meldinger på mobilpost', 'Alle basisgruppene har fått et eget grupperom' (with 'Les mer' and 'Endre Slett' links), 'Basisgruppeoppgave 2 er nå lagt ut under mappen basisgrupper - basisgruppeoppgave 2. Dette er en gruppeoppgave - fellesprodukt.' (with 'Les mer', 'Endre', and 'Slett' links), 'Nå er timeplan for uke 3 og 4 lagt ut i rommet deres' (with 'Les mer', 'Endre', and 'Slett' links), 'Hei DEVU 18!' (with 'Les mer', 'Endre', and 'Slett' links), and 'Tidspunkter for teorisamlinger og praksis for studiet. Jeg har lagt det ut under mappen informasjon om studiet. . Hilsen Tor j. Schjelde' (with 'Endre' and 'Slett' links).

På verktøylinja til venstre i bildet har vi laget egne navn på verktøyene. Hovedaktiviteten i prosjektet er i forhold til mappen basisgrupper. Når studentene trykker på denne mappen kommer de til følgende bilde.





Studentene ser bare sin basisgruppe, det vil si basisgruppe 1 får ikke opp alle basisgruppene. Studentene får tilgang til sin basisgruppe og eksempler. Under mappen "Eksempler" har vi lagt ut eksempel på prosessnotat. Basisgruppene får bilde som vist på neste side.





Dagens Kontakter Min portefølje 3 Mitt Arkiv E-post Kalender

Velg rom: DEVU 18 Kull: 20033-VDSBA Gå til Hjelp Logg ut

Arkiv Mappe: | | | Prossearbeid Gå til

Ny mappe Last op

Vis egenskaper Utvid alle

Søk ... Søkk ...

- Basisgrupper
  - Basisgruppe 1 (Tilpasset)
    - Basisgruppeoppgave 1
      - Produktarbeid
      - Prossearbeid
    - Basisgruppeoppgave 2
  - Basisgruppe 2 (Tilpasset)
  - Basisgruppe 3 (Tilpasset)
  - Basisgruppe 4 (Tilpasset)
  - Basisgruppe 5 (Tilpasset)
  - Basisgruppe 6 (Tilpasset)
  - Eksempler
  - Spørsmål fra studentene t
  - Søppelbøtte

Tittel

- Svar til Kristin (Tilpasset)
- Situasjonsbeskrivelse fra Kristin og Gry
- Situasjonsbeskrivelse av Tom
- svar til tom (1 Svar, 1 Ulest)
- situasjonsbeskrivelse av camilla
- svar til Camilla (0 Svar, 0 Ulest)
- Dagens oppdatering
- Svar til gruppeleder Kristin (0 Svar, 0 Ulest)
- Svar til Kristin (0 Svar, 0 Ulest)
- 22.10.03
- Systemteori
- Teoriredegjørelse ( ET LITE UTDRAG)
- Til alle i basisgruppe 1 (1 Svar, 1 Ulest)
- svar til tom (0 Svar, 0 Ulest)
- Svar til Kristin (0 Svar, 0 Ulest)
- Til hele gruppen (0 Svar, 0 Ulest)
- Situasjonsbeskrivelse av Gry Anita
- sammendrag

Eksempel er basisgruppe 1. Basisgruppe 1 kommer inn på mappa basisgruppeoppgave 1, og i den mappa ligger to undermapper – prosessarbeid og produktarbeid. Til høyre i bildet sees prosessarbeidet til basisgruppe 1. Der ligger Word dokument som de får tilbakemeldinger på.



## 8.0 Metode

Dette prosjektet har jeg kalt et utviklingsprosjekt. Jeg har ønsket å utvikle LMS-systemet ClassFronter til å bli et samarbeidsverktøy og at det skal være en støtte for å utdanne selvregulerende studenter. Jeg må undersøke om vi har greid dette, helt eller delvis. For å undersøke dette må jeg være forsker. Min rolle som forsker i dette prosjektet er at jeg har forsket på egen praksis. Jeg har dermed hatt en stor nærhet til feltet. Jeg har utviklet tiltakene, vært med å sette de i verk og evaluert de underveis og i ettertid. Ved at jeg har vært så involvert i prosjektet, har jeg vært med å påvirke studentene og den andre læreren som har vært med på dette. Jeg bryter dermed med idealene fra klassisk samfunnsvitenskap der man søker etter allmenne lover, og som har objektivitet og nøytralitet som idealer. I denne tradisjonen må forskeren ikke påvirke det feltet han/hun studerer. En forskningstradisjon som også er med å påvirke/endre praksis er aksjonsforskning. I boka "fra ord til handling" - som er redigert av Brock-Utne (1979) – skriver hun at pedagogisk utviklingsarbeid er et videre begrep enn pedagogisk aksjonsforskning. Hun skriver videre: "*Den type pedagogisk utviklingsarbeid der utviklingsplaner og begreper blir utarbeidet blant forskerne, for så, først i neste fase, å bli utprøvd i praksis, vil vi ikke kalle pedagogisk aksjonsforskning*" (s.19). Denne tradisjonen av aksjonsforskning avgrenser aksjonsforskning til å gjelde prosjekter der deltakerne – aktørene – er deltakende fra starten av, og har stor innvirkning og deltakelse i prosjektet. I den samme boka (ibid, s12) refereres det til sosialpsykologen Kurt Lewin's forståelse av aksjonsforskning. Kurt Lewin så på forskers handling overfor praksis – aksjonsfase – som en del av aksjonsforskningen. Kurt Lewin er grunnlegger av den opprinnelige form for aksjonsforskning gjennom sitt arbeid i USA i midten av 1940-årene (Schei, 1998). Om vårt prosjekt ved vernepleierutdannelsen er aksjonsforskning, har ikke ett entydig svar, men er avhengig av hvilken tradisjon forskeren står i.

Jeg velger å se dette prosjektet også innenfor evalueringsforskning. Er så evaluert utviklingsarbeid forskning, og hvilke type evaluering er så forskning? Evalueringsforskning er anvendt forskning og har fokus på anvendelse av teori og forskning. Evaluering og forskning er ikke det samme. Derfor skriver Woddy (1980) (referert av Hamilton (1998) at evalueringsforskning består at to motsatte ord – lik ordet styggpen. Woddy mener evaluering gir en oversikt, mens forskningen har et mer avgrenset fokus. Hamilton (1998) skriver at det





er ulike generasjoner og paradigmer i evalueringsforskningen, og i denne sammenheng skiller han mellom kvalitative og kvantitativ tilnærming. Innefor den kvantitative tilnærming ligger målbasert evalueringsforskning. Og i dette prosjektet hadde vi som mål å utvikle ClassFronter til å bli et samarbeidsverktøy. Vi hadde også som mål at studentene skulle ta i bruk den selvregulerende læringsmodell, for så å nå den endelige målsetning om å utdanne selvregulerende studenter – den autonome student.

Når det gjelder metoder for å samle inn data, har jeg benyttet meg av eksisterende læringsarbeid fra studentene, som ble lagt ut på ClassFronter og sluttprodukt som ble levert inn. Jeg har benyttet deltakende observasjon og jeg har ført logg underveis. Og tilslutt har studentene fått tilsendt et spørreskjema der de skulle besvare spørsmål som omhandlet bruk av ClassFronter, om bruken av den selvregulerende læringsmodell, helhetsinntrykk av studiet og tilslutt en utgave av ASSIST – som kartlegger studentenes læringsstrategier.



## 9.0 – 11.0 Resultater

### 9.0 Den første basisgruppeoppgaven

Den første basisgruppeoppgaven var en individuell oppgave og tema i oppgaven var om kommunikasjon (se vedlegg 3). Studentene skulle skrive en situasjonsbeskrivelse, deretter redegjøre for kommunikasjonsmessige teorier som er relatert til og relevant for situasjonsbeskrivelsen. Tilslutt skulle de belyse situasjonen ved hjelp av teorien.

#### 9.1 Presentasjon av kvantitative og kvalitative data

##### *Deskriptiv statistikk*

Til sammen er det 33 studenter i devu-18 kullet. De er delt inn i seks grupper og antallet i hver gruppe er:

Gruppe	1	2	3	4	5	6
Antall	5	6	7	5	7	5

Statistikk fra ClassFronter viser hvor ofte studentene besøkte siden, hvor mange dokumenter de har lagret, og hvor mange tilbakemeldinger de har gitt. Dette gir følgende tall:

##### *Besøk på ”klasserommet”*

###### *Individnivå*

Den som har vært mest på besøk har vært innom ”klasserommet” 334 ganger, og den som har vært minst på besøk har vært innom ”klasserommet” 4 ganger. Gjennomsnittlig besøk er på ca. 80, men det er stor spredning mellom studentene. 8 studenter står for 80% av besøkene på ”klasserommet”.



### Gruppenivå

Gruppe	1	2	3	4	5	6
Antall	161	<b>984</b>	249	257	808	164
Gjennomsnitt	32,2	<b>164</b>	35,6	51,4	115,4	32,8
Minst besøk	4	<b>82</b>	20	29	53	23
Mest besøk	86	<b>288</b>	59	65	334	96
Prosent av totalt besøk	6,1%	<b>37,5%</b>	9,5%	9,8%	30,8%	6,3%

Gruppene 2 og 5 har de fleste besøkene på ClassFronter. De står for nærmere 70% av alle besøk. Gruppe 1 har minst besøk.

### Egne dokumenter

#### Individnivå

Studentene har lagt ut til sammen 159 dokumenter. Gjennomsnittlig er det lagt ut ca 5 dokumenter per student, men det er stor spredning. Den studenten som har lagt ut flest dokumenter har lagt ut 19 dokumenter. Tre studenter har ikke lagt ut noen dokumenter. 7 studenter står for 80% av alle dokumenter som er lagt ut.

### Gruppenivå

Gruppe	1	2	3	4	5	6
Antall	8	24	17	42	<b>51</b>	17
Gjennomsnitt	1,6	4	2,4	8,4	<b>7,2</b>	3,4
Minst egne dokument	0	0	1	3	<b>1</b>	2
Mest egne dokument	3	9	5	19	<b>16</b>	7
Prosent av totalt antall dokument	5%	15,1%	10,7%	26,4%	<b>32,1%</b>	10,7%

Gruppe 5 og 4 har lagt ut 58,5 % av alle dokumenter.





### **Gitt tilbakemelding:**

#### *Individnivå*

Det er til sammen gitt 201 tilbakemeldinger. Det er gjennomsnittlig ca. 6 tilbakemeldinger per student, men det er stor spredning også her. Den studenten som har gitt flest tilbakemeldinger har gitt 27 tilbakemeldinger. Fire studenter har ikke gitt noen tilbakemeldinger. Det er 7 studenter som har gitt 80% av alle tilbakemeldinger.

#### *Gruppenivå*

Gruppe	1	2	3	4	5	6
Antall	11	36	14	38	80	22
Gjennomsnitt	2,2	6	2	7,6	11,4	4,4
Minst gitt tilbakemelding	0	2	0	0	1	1
Mest gitt tilbakemelding	5	10	4	19	27	14
Prosent av alle tilbakemeldinger	5,5%	17,9%	7%	18,9%	39,8%	10,9%

Gruppe 5 har gitt hverandre mest tilbakemelding og gruppe 1 har gitt hverandre minst tilbakemelding.

### **Presentasjon av prosessnotat og tilbakemeldinger på ClassFronter.**

Denne presentasjonen er avgrenset til basisgruppene 2, 4 og 5. Det var de gruppene jeg var veileder for og som også har vært mest aktiv på ClassFronter.

Situasjonsbeskrivelsen var det første studentene skulle skrive. I basisgruppene på første samling presiserte vi at situasjonsbeskrivelsen skulle omhandle en kommunikasjonssituasjon. De fleste valgte å skrive situasjonsbeskrivelsen som en samtale imellom to personer.



Eksempel på dette er:

*Pleier: Fint at du kom så tidlig i dag, for vi må snakke med deg.  
La oss gå inn på kontoret*

*Pasient: Ja?*

*Pleier: Det er det at vi har vurdert å sette epidural-injeksjonen i dag, i stedet for neste uke.*

*Pasient: I dag? (redd). Vi trodde det skulle være neste torsdag.*

*Pleier: Ja vi vet det .Tverrfaglig-gruppen har vurdert røntgenbildene på nytt .Ut fra det mener de at du bør komme i gang forttest mulig med behandlingen.*

*Pasient: Men vi føler meg ikke forberedt på det. Vi er ikke i form.*

*Pleier: Du føler deg ikke i form?(pause). Hva tenker du om det da?*

Deretter skulle studentene redegjøre for teori. Dette ved å bruke punkt 5 og 6 i læringsmodellen (vedlegg 1), dvs. trekke ut det sentrale i teksten og redegjør med egne ord. Ingen av studentene brukte både punkt 5 og 6 i prosessnotatet. De fleste gikk direkte til punkt 6, det å redegjøre med egne ord. I redegjørelsen med egne ord var det kvalitative forskjeller. Kvalitative forskjeller i hvor grundig de redegjorde for hvert tema, hvor mange tema de hadde med, om de kom med eksempel og om de overbeviste at de har forstått temaene.

Etter redegjørelsen skulle de belyse situasjonen ved hjelp av fremstilt teori. Også her var det kvalitative forskjeller, fra de som ikke greide å trekke sammen situasjonsbeskrivelsen og teorien til de med gode sammentreknninger.

I løpet av læringsarbeidet fikk de tilbakemeldinger fra medstudentene i gruppa og fra veileder. Tilbakemeldingene var preget av å støtte studentene – både faglig og personlig – og å påpeke mulige mangler.

Eksempler på tilbakemeldinger:

*Ser greit ut. Kanskje en noe lang innledning. Kunne med fordel være korta ned litt. Du har ingen tolkinger i situasjonsbeskrivelsen. De teorier du har valg passer godt inn i situasjonsbeskrivelsen. Moro beskrivelse. Litt bearbeidelse av setninger.....det tar vi på gruppemøte i morgen.....*





*Hei. Dette ser jo bra ut. Det blir vel med deg som med meg, at du har første avsnitt som et eget kapittel for innledning. Fine og greie teorier. Sees i morgen.*

Det har også vært tilløp til dialog, se på følgende "samtale":

*Ser bra ut dette. Har noen momenter i forhold til språket som vi tar over telefonen. Når det gjelder spørsmålet om nonverbal kommunikasjon som kommer etter 3.2 er vi enig med deg. Du har redegjort for nonverbale ferdigheter gjennom punkt 3.1.2. Bruk heller litt tid på analysen.*

*Hei!*

*Grunnen til at vi vil kutte nonverbal komm. som eget pkt., er at vi har med så mye om nonverbal komm i det vi skriver om aktiv lytting (nonverbal komm. er jo en viktig del av aktiv lytting.) så selv om vi kutter det ut som eget pkr. under på teridelen har vi det med i underpunktene under aktiv lytting*

*Det var mye prat. Er du/dere enig.*

*Hei igjen*

*Jo vi er helt enig. Du e flenk!*

*Lykke til!*

Veileder har også gitt tilbakemeldinger, eksempler på dette er:

*Hei!*

*Du har en god situasjonsbeskrivelse og god teoriredegjørelser. Du skal ikke ha med referanser i teksten på prosessarbeidet. Du er på rett vei.*

*Hei!*

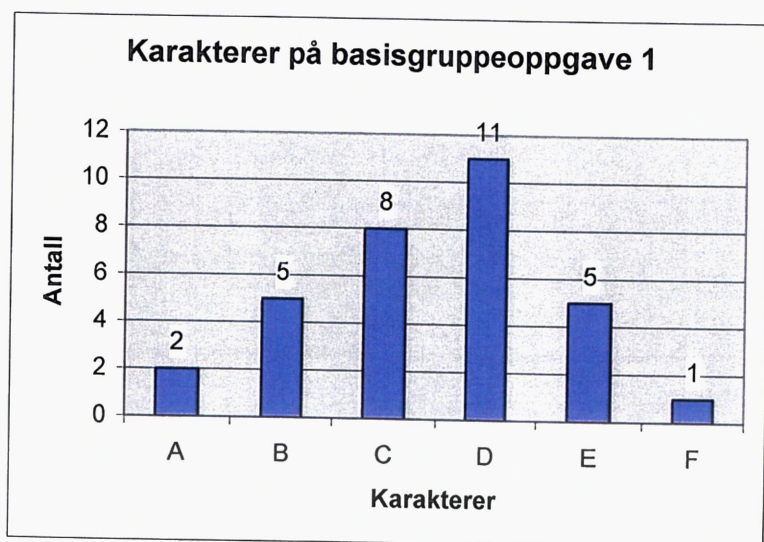
*Du har god redegjørelse av teori.*



Hei!

Du har en god situasjonsbeskrivelse. Noe kort ennå på teori, men vi går ut ifra at dette er bare starten, og vi er interessert i hva du vil skrive om den prosessuelle kommunikasjonen. Hva vil det si at kommunikasjonen er dynamisk og forandelig prosess?

Til slutt en oversikt over karakterer på første basisgruppeoppgave:



Gjennomsnittet ligger på C, men studentgruppa heller mot karakteren D.

### ***Oppsummering av arbeidet med første basisgruppeoppgave***

Basisgruppeoppgave 1 viser at studentene har en ulik bruk av ClassFronter, både på individnivå og gruppenivå. Det er 7 studenter som har lagt ut 80 % av alle dokumenter og gitt 80% av alle tilbakemeldinger. I bruken av den selvregulerende læringsmodell bruker de i hovedsak punkt 6 – som er å redegjøre med egne ord. Og i hovedsak gir de hverandre tilbakemelding i form av å støtte hverandre og å fortelle hva som mangler.



## ***Justeringer til neste basisgruppeoppgave***

Ettersom aktiviteten er ujevn og tilbakemeldingene er mangelfulle, har vi til neste oppgave lagt inn kvalitative og kvantitative krav<sup>5</sup>. Disse er:

Kvantitative krav:

1. Hver student må skrive minimum 3 dokumenter.
2. Hver student må gi minimum 5 tilbakemeldinger.

Kvalitative krav på tilbakemeldingene:

1. Hva er bra i dokumentet?
2. Er det noen momenter du savner? Hva?
3. Er noe uklart i dokumentet?
4. Skriv ned din oppfattelse av teoriene/begrepene? (hva du anser som sentralt)

---

<sup>5</sup> Disse kravene er bygget på Sorensen's krav, Sorensen, 2003.





## 10.0 Den andre basisgruppeoppgaven

Den andre basisgruppeoppgaven var en gruppeoppgave, og omhandlet barns utvikling. Studentene skulle skrive om kognitiv utvikling samt ett valgfritt utviklingsområde. Deretter skulle de sammenligne de to utviklingsområdene. I denne basisgruppeoppgaven fikk de opplæring til å bruke fronterdokument, et dokument utviklet for samskriving.

### *Presentasjon av kvantitative og kvalitative data*

I arbeidet med denne basisgruppeoppgaven utviklet det seg ulik praksis i bruk av ClassFronter. Ved at studentene brukte fronterdokument har vi ikke statistikk over hvor mange dokumenter de har lagt ut og hvor mange tilbakemeldinger som er gitt. Vi vil først presentere deskriptiv statistikk for besøk på ”klasserommet”. Deretter vil vi vise hvordan gruppene har brukt ClassFronter.

### *Deskriptiv statistikk*

#### *Besøk på ”klasserommet”*

##### *Individnivå*

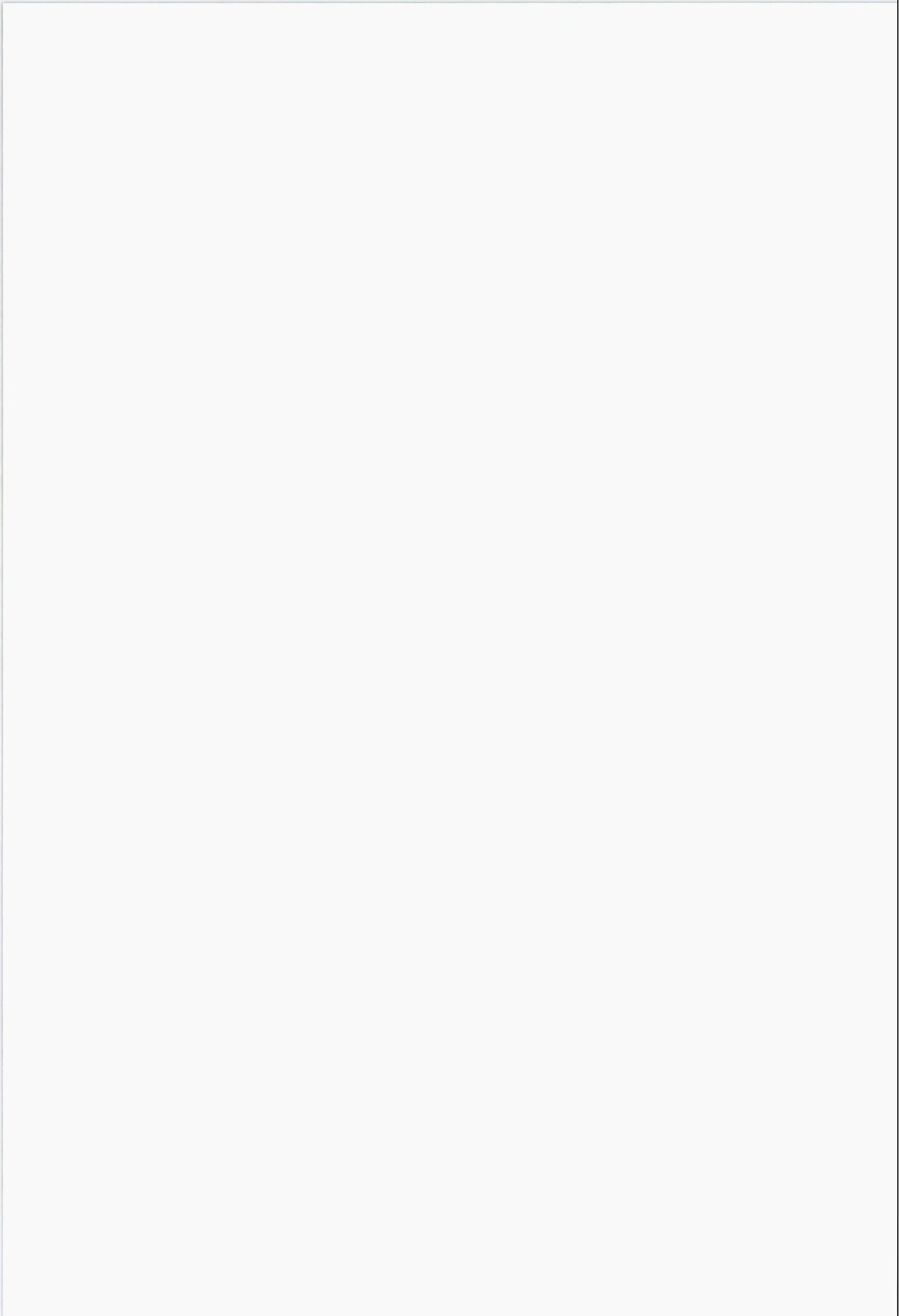
Den med flest besøk, har vært innom ”klasserommet” 319 ganger. Den med færrest besøk, har vært innom ”klaserommet” 15 ganger. Gjennomsnittlig besøk pr student er ca. 93, men det er stor spredning mellom studentene. 7 studenter står for 80 % av besøkene på ”klasserommet”.

##### *Gruppenivå*

Gruppe	1	2	3	4	5	6 <sup>6</sup>
Antall	220	912	643	330	705	88
Gjennomsnitt	55	152	80,3	82,5	100,7	
Minst besøk	21	67	24	46	45	15
Mest besøk	100	319	132	116	191	73
Prosent av totalt besøk	7,6%	31,5%	22,2%	11,4%	24,3%	3%

---

<sup>6</sup> I gruppe 6 er de nå kun to personer, derfor ikke noe gjennomsnittstall.



Gruppene 2, 3 og 5 har de fleste besøkene på ClassFronter. De står for nærmere 80 % av alle besøk. Gruppe 6 har minst besøk.

### Bruken av ClassFronter i basisgruppeoppgave 2

I dette basisgruppearbeidet hadde gruppene ulik praksis i bruken av ClassFronter.

Den første gruppen brukte fronterdokumentet i sitt arbeid. Der redegjorde de for teori og ga hverandre tilbakemelding i dokumentet. I omfang hadde de 15 sider prosessarbeid. I hovedsak er dette redegjøring av teori og med svært få tilbakemeldinger i selve fronterdokumentet.

Under ser vi eksempel på bruken av fronterdokumentet.

The screenshot shows a web browser window with the URL 'DEVU 18 Kull: 20033-VDSBA'. The page title is 'Informasjon for alle på HIH'. The breadcrumb trail is 'DEVU 18 Kull: 20033-VDSBA / Basisgrupper / Basisgruppe 2 / Basisgruppeoppgave 2 / Prosessarbeid'. The left sidebar shows a navigation menu with categories like 'Rom', 'Deltakere', 'Basisgrupper', 'Prosjekt', 'Prat', 'Lenker', 'Portefølje', 'Rapporter', and 'Praksis'. The main content area is titled 'FronterDokument' and contains the following text:

**Tittel:** Barns utvikling  
**Versjon:** Siste versjon: 7.25  
**Eier:** Tor Schjælde  
**Beskrivelse:**  
**Sist endret:** 2004-05-27 11:47

**Motorikk**  
Hilda walla

Moen, Ellen og Sivertsen, Arne -99 (skritt for skritt) beskriver motorikk slik "Med motorikk mener vi vår evne til å mestre bevegelsesferdighetene under vekslende vilkår. Den er betinget av både vekst, modning utvikling og sanseintegrasjon"

Det er derfor ingen tilfeldigheter hvordan motorikk utvikler seg hos barn. Det er et mønster, som vi også kaller stadier eller faser. Hver av disse fasene har sine spesielle trekk hvor modning og miljø påvirker utviklingen som er viktig for perioden barnet er i. Hver fase gir barnet nye utfordringer til bevegelse.

Vi deler også opp motorikken i fin motorikk og grovmotorikk, som er to sentrale begrep i utviklingen hos barn.

Grov motorikken hører hjemme i tidlige barneår, og er de bevegelsene som vi ved hjelp av de musklene som styrer hodet, overkroppen, armer og ben, og bevegelsene av dem.

Vigdís Bunkholdt små barn i vekst og utvikling

Fin motorikk er utviklingen av hændenes og føttenes bevegelser og samspill mellom synet, hændenes og føttenes bevegelse.

Handikapidrett B kurs bok

**Tilbakemelding til Hilde** (Hilde Sofie Gleising 2004-05-01 10:54)

Det du har skrevet her er fint og oversiktlig. Kan ikke dette relateres til boka Skritt for skritt? Jeg syns kanskje også at du skal skrive om definisjonen på motorikk, slik at vi slipper mest mulig gjengivelser. Det kan kanskje med fordel presiseres litt mer i dette avsnittet om finmotorikk, og likeledes hvordan motorikk og kognisjon virker på hverandre.

Flott Hilde.

**Ny kommentar**  
**Svar Slett Endre**

Denne gruppen ga hverandre mange tilbakemeldinger, både hva som er bra og hva som bør forbedres. Eksempler på tilbakemeldinger følger under.

#### tilbakemelding til student

Flott at du tar med egenkomponerte eksempler. Jeg tror kanskje det blir for inngående å ta med alt om sansene. Det er forøvrig fint det du skriver, og vi kan få mye lærdom av det. Det du skriver om sanseintegrering i forhold til Piaget og hans skjemaer, blir litt for akademisk for meg, og jeg



greier ikke helt å følge deg. Ellers skriver du godt og greit forståelig. Du bruker kanskje litt for mye " tegn, og de tror jeg vi må redigere vekk mesteparten av.

#### Tilbakemelding

Det du her har skrevet om modning tror jeg er svært viktig i forhold til vår oppgave. Tror vi kan utdype det en del og ta det med i drøftingen.

#### Tilbakemelding

Det du har skrevet er absolutt relevant, men når du ikke skriver mer utfyllende om hvert emne så hadde det vært flott med noen eksempler. Til oppgaven tror jeg det er viktig at vi alle tenker ut gode eksempler, for det kan gi en enkel og grei forklaring av teorien. Bra jobba.

Den andre gruppen brukte både fronterdokument og Word dokument. Her var det ingen tilbakemeldinger på nettet. I selve fronterdokumentet hadde de redegjørelse av teori - det samme i Word dokumentet. De brukte dermed fronterdokumentet slik de bruker Word dokumentet.

Den tredje gruppen lagde egne mapper til det enkelte gruppemedlem, der gruppemedlemmene la inn sine teoriredegjørelser på Word og fikk tilbakemeldinger fra de andre på dette dokumentet (slik strukturen var under første basisgruppeoppgave). Denne gruppen brukte fronterdokumentet for å sy sammen de ulike Word dokumentene. Denne gruppen brukte også en mappe for å fortelle hverandre når nytt fagstoff var lagt inn - en slags "administrasjonsmappe".





Nav.trail: DEVU 18 Kull: 20033-VDSBA / Basisgrupper / Basisgruppe 5 / Basisgruppeoppgave 2 / Pro

- Rom
- Deltakere
- Basisgrupper
  - kollokvie-gruppe
  - Forelesnings-notater
  - Informasjon-om studiet
- Prosjekt
- Prat
- Lenker
- Portefølje
- Rapporter
- Praksis

Arkiv informasjon [Utvid alle](#)

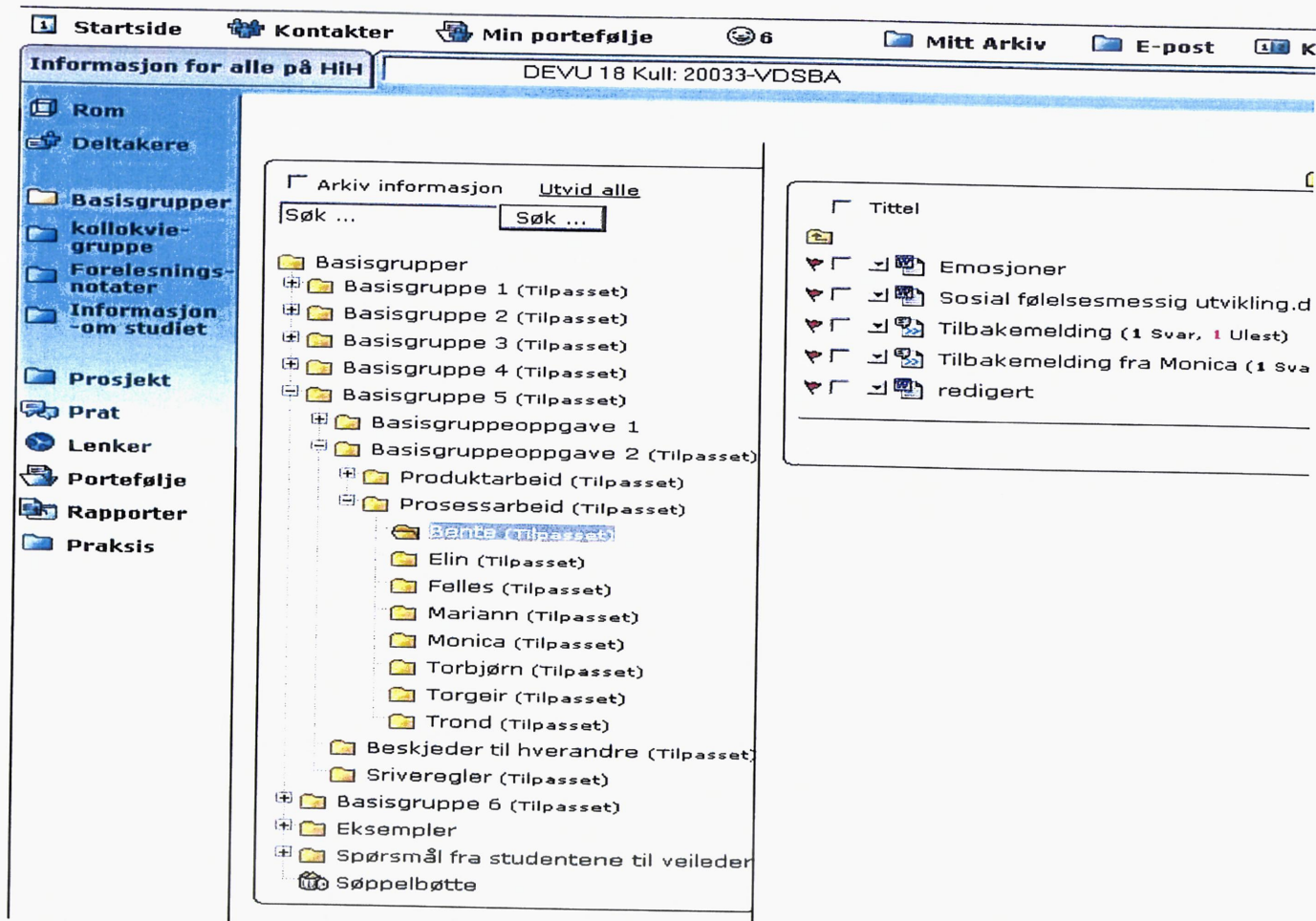
Søk ...      Søkeresultater

- Basisgrupper
  - Basisgruppe 1 (Tilpasset)
  - Basisgruppe 2 (Tilpasset)
  - Basisgruppe 3 (Tilpasset)
  - Basisgruppe 4 (Tilpasset)
  - Basisgruppe 5 (Tilpasset)
    - Basisgruppeoppgave 1
    - Basisgruppeoppgave 2 (Tilpasset)
      - Produktarbeid (Tilpasset)
      - Prosessarbeid (Tilpasset)
      - Beskjeder til hverandre (Tilpasset)
      - Sriveregler (Tilpasset)
  - Basisgruppe 6 (Tilpasset)
  - Eksempler
  - Spørsmål fra studentene til veileder
  - Søppelbøtte

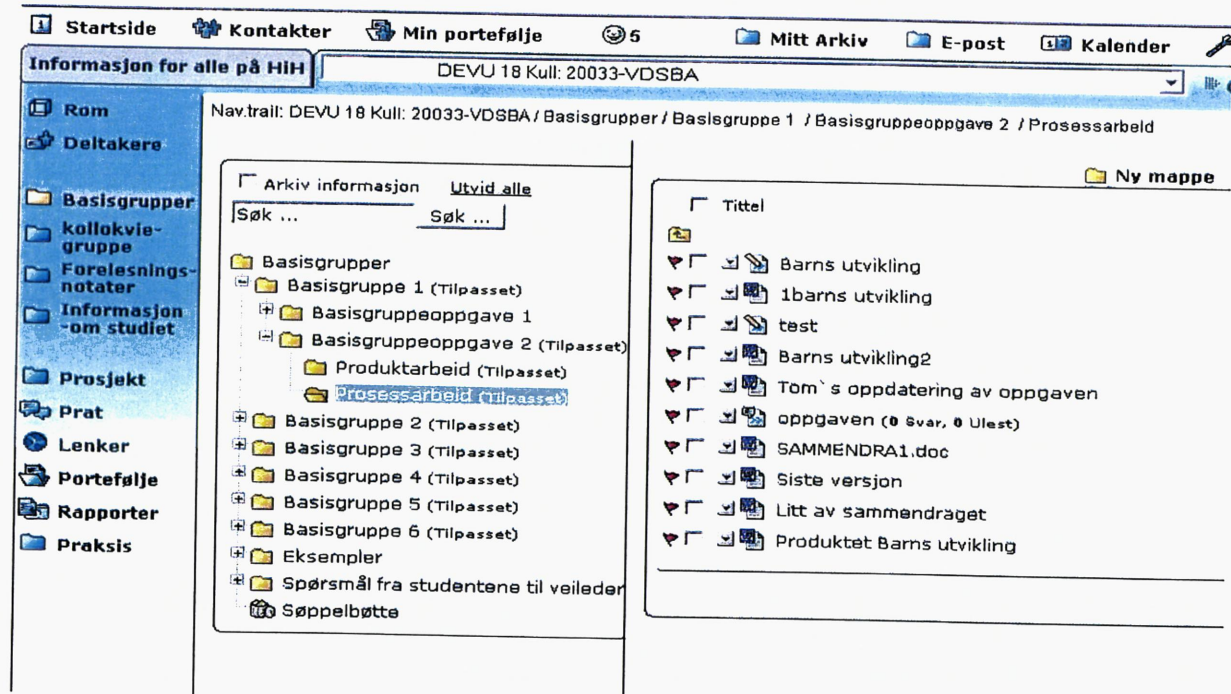
- Tittel
- Bente (Tilpasset)
  - Elin (Tilpasset)
  - Felles (Tilpasset)
  - Mariann (Tilpasset)
  - Monica (Tilpasset)
  - Torbjørn (Tilpasset)
  - Torgeir (Tilpasset)
  - Trond (Tilpasset)
  - Barns utvikling
  - Nytt stoff er lagt inn (29 svar)
  - disposisjon kognitiv utvikling
  - Til Tor (5 svar, 5 Ulest)



For en av studentene så mappen slik ut:



Den fjerde gruppen har begynt direkte på læringsproduktet inn på ClassFrontier og skrevet det i tre redigerte versjoner som vist under:







Denne gruppen brukte fronterdokumentet til å gi hverandre beskjeder og tilbakemeldinger. Dette er noe av det de skrev:

Student 1: Hei.Kan æ få noen form for tilbakemelding på barns kognitive utvikling?

Student 2: Hei har lest igjennom skrivet ditt, virker kjempebra... Skal prøve å få lagt inn noe i neste uke. Blir det nettmøte onsdag?

Student 3: Hei!Det hadde jo vært fint om vi kunne klart det...men da skulle jo alle lagt ut noka som hva relatert til oppgaven så vi hadde noka å diskutere!!!!!!Det blir litt vanskelig når vi ikke får sett hva den enkelte skriv.snakka med student i går....ho hadde lest igjennom og var godt i gang med lesinga men vet fortsatt ikke hvordan ho legg ting ut på frontern.

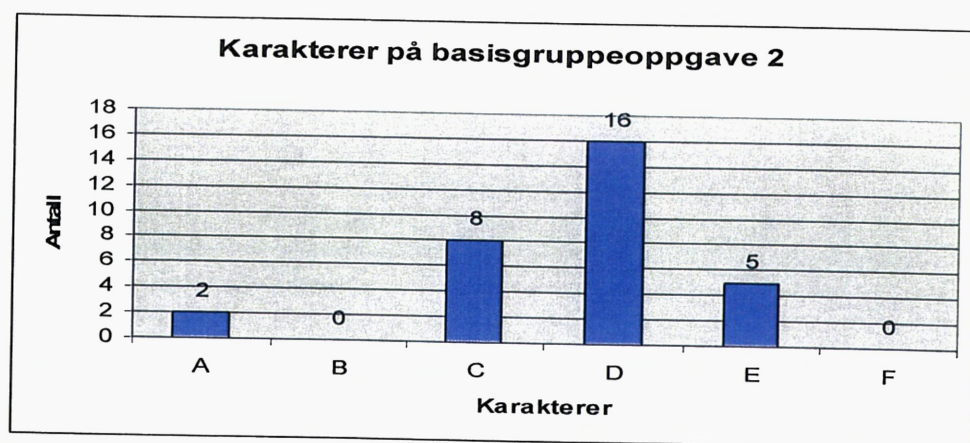
Veileder: Flott at dere har begynt å skrive ned det dere har lest og mener er relevant for oppgaven. Fortsett med dette slik at dere kan jobbe med å sette sammen oppgaven når dere er her på samling. Hvis student ikke kommer inn class fronter, kan hun sende mailer direkte til dere. Det er viktig at dere får formidlet til hverandre hva hver enkelt av dere mener er bør være med i oppgaven.

Student 3: Hei!!det hadde vært fint om alle på gruppa kunne vise seg her en gang i blandt... begynner å bli litt frustrert!!!!Håpe alle har lest og skrevet noe til oppgaven når vi møtes i Harstad..vi har masse å gjøre og da må alle bidra med noe så vi får begynt og gjort den ferdig de gangene vi har mulighet til å møtes.

Den femte gruppen brukte ClassFronter til å legge ut alt råmaterialet til oppgaven, men ingen tilbakemeldinger på ClassFronter. Denne gruppen hadde til sammen 46 sider prosessnotat i fronterdokument. Deretter redigerte de delene før de satte det sammen til ett sluttprodukt. 46 sider råmateriale ble til 12 siders sluttprodukt.

Den sjette gruppen brukte ikke ClassFronter i det hele tatt. Det var kun to stykker i denne gruppen.

Så til slutt: Karakterene på studentenes arbeid, der gjennomsnittskarakteren ligger på D.







### ***Oppsummering av arbeidet med andre basisgruppeoppgave***

Det har vært ulik praksis i bruken av ClassFronter. Tre av disse gruppene bruker ClassFronter til å legge ut fagstoff og får tilbakemelding fra sine medstudenter. To grupper har ikke gitt tilbakemeldinger på ClassFronter. Når det gjelder fronterdokumentet brukes det ulikt av gruppene. Den ene gruppa brukte det til å legge ut fagstoff og fikk tilbakemelding i fronterdokumentet. Tre grupper brukte fronterdokumentet til å sy sammen flere Word dokument. En gruppe brukte fronterdokument til å gi hverandre beskjeder og tilbakemeldinger.

Når det gjelder de kvalitative og kvantitative krav som ble stilt til denne oppgaven, er de i hovedsak ikke fulgt opp av studentene. Jeg har muntlige utsagn fra noen studenter som har fortalt at de ble ikke fulgt opp fordi det ikke var noe krav som de måtte følge opp.



## 11.0 Spørreskjemaundersøkelsen

Spørreskjemaet<sup>7</sup> ble sendt ut høsten 2004, og på dette tidspunktet var studentene i første praksis.

### *Om studentene*

De er nå 31 studenter og 25 svarte på spørreskjemaet. Først noe om studentenes alderssammensetning.

		Frekvens	Prosent
Aldersgrupper	Under 29 år	7	28,0
	Mellom 30 og 39 år	6	24,0
	Mellom 40 og 49 år	9	36,0
	Mellom 50 og 59 år	2	8,0
	Total	24	96,0
Missing	System	1	4,0
Total		25	100,0

Gjennomsnittsalderen er 36 år, den yngste er 21 år og den eldste er 50 år. Når det gjelder kjønnsammensetning er 19 kvinner og 4 menn. 12 har studiekompetanse, 8 realkompetanse.

### *Om ClassFronter*

*Spørsmål 1. Hvilken rolle mener du bruken av ClassFronter har hatt?*

- 19 studenter mener at ClassFronter har gitt de muligheter til ikke å være bundet av tid og sted når de studerer.
- 13 mener at ClassFronter har gjort det lettere å samarbeide,
- 14 studenter mener at bruk av ClassFronter har lært de bruk av data
- seks studenter mener ClassFronter har gjort studiet mer interessant.

---

<sup>7</sup> Spørreskjema ligger ved som vedlegg, se vedlegg 5.



*Spørsmål 2. Hvordan har ClassFronter vært å bruke?*

- fire studenter svarte at det var veldig enkelt
- åtte studenter svarte at det var enkelt
- seks studenter syntes det verken var enkel eller vanskelig
- syv studenter svarte at bruken av ClassFronter var litt vanskelig.

*Spørsmål 3. Hvor ofte brukte du ClassFronter i gjennomsnitt pr. uke?*

- en student svarte at han/hun er inne flere ganger daglig.
- tre studenter var inne hver dag.
- åtte studenter var inne 3-4 ganger pr. uke.
- 11 studenter var inne 1-2 ganger pr. uke
- to studenter var ikke inne hver uke

*Spørsmål 4. Hvilke negative opplevelser har du med ClassFronter?*

- fem svarte at de sjelden fikk tilbakemelding fra medstudenter på ClassFronter
- åtte studenter svarte at bruken av ClassFronter gjorde at de sjeldnere møtes
- fem studenter syntes det var vanskelig å legge eget læringsarbeid ut på nettet
- fem studenter opplevde mange tekniske feil
- seks studenter hadde ikke hatt noen negative opplevelser

**Andre synspunkter om ClassFronter:**

*"Dokumentbehandling kan bli bedre. Det samme gjelder skriveprogram og tekstbehandling".*

*"Synes kanskje det var litt rotete å finne tilbakemeldinger på noe av det som var lagt inn".*

*"Har egentlig ikke hatt så mye nytte av det, synes jeg. Min gruppe har lagt vekt på å møtes fysisk ved jobbing på oppgaven. Men det er et fin middel å benytte for å få informasjon fra skolen/veilederne om viktige/mindre viktige ting".*

*"Da vi jobbet med basisgruppeoppgaven barns utvikling var det tekniske feil på ClassFronter. Fikk derfor ikke tatt det i bruk slik vi hadde fått veiledning på".*





### *Å studere mellom samlingene*

Denne delen av spørreskjemaet skulle undersøke om de hadde tatt i bruk den selvregulerende læringsmodellen.

#### *Spørsmål 1. Tenker du gjennom hva du kan fra før om tema*

- åtte studenter rapporterer at de alltid gjør det
- 10 studenter gjør det noen ganger.
- Fire sa at de gjør det av og til
- tre sa at de gjør det sjelden

#### *Spørsmål 2. Bruker du å skimlese gjennom teksten.*

- fem studenter svarte at de alltid gjør det
- 10 studenter svarte at de gjør det noen ganger
- fem svarte at de gjør det av og til
- fem svarte at de skimleser sjelden

#### *Spørsmål 3. Når du leser teksten, streker du under nøkkelord.*

- 12 studenter krysset av at de alltid streker under nøkkelord
- ni studenter svarte at de gjør det noen ganger
- fire studenter svarte at de gjør det av og til

#### *Spørsmål 4. Når du har lest teksten lager du da ett begrepskart eller styrkenotat eller tankekart av nøkkelordene?*

- en student krysset av at han/hun alltid gjør det
- syv sa de gjør det noen ganger
- fire sa at de gjør det av og til
- ni studenter sa at de gjør det sjelden
- fire sa at de aldri lager det



*Spørsmål 5. Skriver du ett oppsummeringsnotat av det du leser?*

- fire studenter sa at de gjør det alltid
- seks studenter sa at de noen ganger lager oppsummeringsnotat
- åtte sa at de gjør det av og til,
- fire sa at de gjør det sjelden
- tre sa at de aldri gjorde det

*Spørsmål 6. Tenker du over hva temaet ligner av annet du har lest?*

- 11 studenter sa at de alltid tenker på dette
- seks sa at de gjør det noen ganger
- syv sa at de gjør det av og til
- en student sa at han/hun gjør det sjeldent

*Spørsmål 7. Tenker du igjennom negative og positive aspekter ved begrepet/temaet du har lest?*

- fem studenter svarte: ”tenker alltid på positive og negative aspekt ved begrepet/temaet”
- 13 svarte: ”gjør det noen ganger”
- fem svarte: ”gjør det av og til”
- to svarte: ”sjelden ”

*Spørsmål 8. Tenker du igjennom om du har bruk for dette i ditt hverdagsliv eller nåværende/framtidige yrkesliv?*

- 17 studenter sa at de alltid gjør dette
- seks sa at de gjør det av og til
- en student sa at han/hun gjorde det sjelden
- en svarte at han/hun aldri tenkte på mulig praktisk anvendelse

*Spørsmål 9. Snakker du/diskuterer du med medstudenter om det du har lest?*

- fem studenter sa de gjorde dette alltid
- 12 svarte at de diskuterte noen ganger med sine medstudenter
- syv svarte at de gjorde det av og til
- en svarte: ”sjelden”



*Spørsmål 10. Snakker du/diskutere du med kollega eller venner om det du har lest?*

- en student svarte at han/hun gjorde det alltid
- 16 studenter svarte at de gjorde det noen ganger
- seks sa de gjorde det av og til
- to sa de sjelden diskuterte med kollega eller venner

*Spørsmål 11. Hvor mange timer i uka bruker du på å studere mellom samlingene?*

	Frekvens	Prosent
mellom 15-20 timer i uka	4	16,0
mellom 10-15 timer i uka	5	20,0
mellom 5-10 timer i uka	8	32,0
mellom 0-5 timer i uka	8	32,0
Total	25	100,0

Som det framkommer av tabellen bruker hovedtyngden av studentene (16 av 25 ) mellom 0 – 10 timer i uka på å studere mellom samlingene.

### ***Om studieatferd – arbeidsmåter – læringsstrategier***

For å vurdere studentens studieatferd ble spørreskjema ASSIST (The Approaches to Study Skills Inventory for Students), oversatt av Roar Pettersen (2002), benyttet. Dette spørreskjemaet har tre underliggende faktorer: dybdetilnærming, strategisk tilnærming og overflate tilnærming. Hver faktor har tre underskalaer.

Dybdetilnærming: a) ser etter mening,

b) relatere ideer

c) bruk av evidens

Strategisk tilnærming: a) tidsplanlegging

b) å organisere studiene

c) innsats på studiet





- Overflatetilnærming: a) engstelig for å misslykkes  
 b) utenatføring  
 c) uten formål/meningsløshet

Jeg har også slått sammen utsagnene "helt enig" og "delvis enig" til "enig", og utsagnene "helt uenig" og "delvis uenig" til "uenig".

### **Dybdetilnærming**

#### *Underskalaer*

A. Ser etter mening			
Spørsmålene:	Enig	Usikker	Uenig
3. Vanligvis forsøker jeg å danne mine egne oppfatninger av lærestoffet vi arbeider med.	20	3	1
12. Når jeg leser artikler og bøker, prøver jeg å finne ut og forstå hva forfatteren mener	18	5	1
21. Når jeg leser stopper jeg opp innimellom, for å reflektere over det jeg leser	20	3	1
30. Før jeg begynner på en oppgave, forsøker jeg å finne ut hva som er ideen bak den	15	6	3

Kommentarer: De aller fleste studentene prøver å se etter/finne meningen i lærestoffet.

B. Relaterer ideer			
Spørsmålene:	Enig	Usikker	Uenig
9. Når jeg leser prøver, jeg å sette ideer og teorier i sammenheng med teorier fra andre emner og fag, så langt det er mulig	20	3	1
15. Når jeg tar fatt på nye temaer, prøver jeg å se for meg hvordan ulike ideer henger sammen	16	8	0
24. Ideer fra studielitteraturen setter ofte i gang mine egne assosiasjoner og tankerekker	17	6	1
33. Jeg liker å tumle med egne ideer og tanker knyttet til fagene – selv om det ikke bringer meg noe vesentlig videre	10	8	6

Kommentarer: De aller fleste studentene relaterer nytt lærestoff til gammelt lærestoff eller relaterer det til andre assosiasjoner/tankerekker.



C. Bruk av evidens			
Spørsmålene:	Enig	Usikker	Uenig
7. Jeg undersøker fakta og informasjon nøye når jeg studerer, og prøver å trekke mine egne konklusjoner	9	10	5
17. Jeg setter ofte spørsmålstejn ved ting jeg hører på forelesninger eller leser i (fag)bøker	15	5	4
26. Når jeg leser, undersøker jeg detaljene nøye for å se hvordan de henger sammen med helheten	12	8	4
35. Jeg synes det er viktig å kunne følge argumentasjonene og skjønne forklaringer som blir gitt i bøker og undervisning	22	1	1

Kommentarer: Her er resultatene noe mer sprikende, særlig på delspørsmål 7, der de fleste er usikker eller uenig i utsagnet i det å trekke egne konklusjoner. Men ved de andre delspørsmålene sier studentene at de er kritiske til lærestoffet som blir presentert.

### ***Oppsummering av faktoren dybdetilnærming***

Dybdetilnærming			
	Enig	Usikker	Uenig
Prosentvis fordeling	67,4 %	22,9 %	9,7 %

Hoveddelen av studentene rapporterer at de er enige i utsagn som måler dybdetilnærming til det å studere.

### ***Strategisk tilnærming***

A. Tidsplanlegging			
Spørsmålene:	Enig	Usikker	Uenig
4. Jeg planlegger studietiden min nøye, slik at jeg får utnyttet den best mulig	10	3	11
13. Jeg er ganske god til å komme i gang og ta fatt på studiearbeidet når det er nødvendig	18	2	4
22. Jeg arbeider jevnt gjennom hele semesteret, heller enn å utsette arbeidet til "siste minutt"	11	2	11
31. Til vanlig utnytter jeg tiden godt i løpet av dagen	7	9	7



Kommentarer: Når det gjelder tidsplanlegging deler klassen seg i to hoveddeler: de som sier at de planlegger sine studier nøye, jobber jevnt og utnytter tiden godt, og de som er uenige i disse utsagnene.

B. Organisere studiet			
Spørsmålene:	Enig	Usikker	Uenig
1. Jeg klarer å legge forholdene til rette slik at det er lett å komme i gang med studiearbeidet	15	4	4
10. Jeg oppfatter meg som ganske organisert og systematisk når det gjelder å lese til eksamen	12	6	6
19. Jeg er god til å følge opp ved å lese noe av det stoffet (artikler/bøker) som forelesere anbefaler	4	5	15
28. Vanligvis planlegger jeg ukens studiearbeid på forhånd; i hodet eller ved å skrive det ned	10	3	11

Kommentarer: De to første utsagnene er flertallet av studentene enige i. De klarer å legge forholdene til rette for å komme i gang med studiearbeidet og de oppfatter seg som ganske organisert og systematisk. Men et fåtall leser lærestoff anbefalt av foreleserne og halvparten planlegger studiearbeidet på forhånd

C. Innsats på studiet			
Spørsmålene:	Enig	Usikker	Uenig
8. Det er viktig for meg å føle at jeg virkelig gjør mitt beste på dette studiet	19	5	0
18. Jeg synes det går bra for meg i studiet – det gjør at jeg satser enda mer på studiearbeidet	8	11	5
27. Jeg har bestemt meg for å gjøre det bra, derfor bruker jeg mye tid og krefter på studiene	9	12	3
36. Jeg synes overhodet ikke at det er vanskelig å motivere meg sjøl	9	3	12

Kommentarer: Når det gjelder innsats på studiet, svarer de fleste at de ønsker å gjøre sitt beste. Mht utsagnene 18 og 27, er de fleste usikre eller enige i disse utsagnene. Dette er utsagn om opplevd mestring eller ønske om å gjøre det bra. Når det gjelder det siste utsagnet, vurderer overhalvparten av studentene at det er vanskelig å motivere seg for studiene.





### Oppsummering av den strategiske tilnærming

Strategisk tilnærming			
	Enig	Usikker	Uenig
Prosentvis fordeling	46 %	22,6 %	31,4 %

Kommentarer: Her er det en spredning i svarene fra t studentene. 46 % er enige i utsagnene. Men 22,6 % er usikre og 31,4 % er uenige.

### Overflatetilnærming

A. Engstelig for å mislykkes			
Spørsmålene:	Enig	Usikker	Uenig
6. Bare mengden av lærestoff og pensum vi skal gjennom gir meg ofte følelsen av å drukne i arbeidsoppgaver	19	2	3
16. Jeg bekymrer meg ganske ofte om jeg kommer til å greie meg i studiet på en skikkelig måte	19	3	2
25. Ganske ofte – når jeg blir hengende etter med studiearbeidet, får jeg nærmest panikk	18	2	2
34. Det hender jeg ligger våken og tenker på studiearbeidet jeg ikke får til – eller ikke rekker å gjøre	14	2	8

Kommentarer: Her svarer flertallet av studentene at de er engstelige for å mislykkes.

B. Utenatføring			
Spørsmålene:	Enig	Usikker	Uenig
5. Jeg merker at jeg må konsentrere meg bare for å huske det vi skal lære	18	4	2
14. Mye av det jeg studerer gir liten mening; det virker mest som bruddstykker og brokker uten særlig sammenheng	4	4	15
23. Jeg er ofte usikker på hva som er viktig, derfor noterer jeg mest mulig på forelesningene	16	0	8
32. Ofte synes jeg det er vanskelig å få mening og sammenheng i alt det vi må huske	13	6	5

Kommentarer: Flertallet av studentene er enige i utsagnene 5, 23 og 32, altså at de må konsentrere seg for å huske, at de er usikre på hva som er viktig og synes det kan være vanskelig å få mening og sammenheng i alt de må huske. Flertallet var uenige i utsagn 14: De var uenige i at det de studerer gir liten mening.



C. Uten formål/meningsløshet			
Spørsmålene:	Enig	Usikker	Uenig
2. Ofte lurer jeg på om det arbeidet jeg legger ned i studiet, egentlig er verd bryet	3	4	17
11. Mye av det vi studerer er verken interessant eller relevant, etter min mening	5	1	18
20. Jeg undrer meg i blant hvorfor jeg bestemte meg for å begynne på dette studiet	6	3	15
29. Jeg er egentlig ikke så interessert i denne utdanningen; jeg tar den av helt andre grunner	2	0	22

Kommentarer: Flertallet var uenige i utsagnene om at studiene er uten formål og mening.

### ***Oppsummering av overflatetilnærmingen.***

Overflatetilnærming			
	Enig	Usikker	Uenig
Prosentvis fordeling	48,1 %	10,9 %	41 %

Det er problematisk å slå sammen delene engstelig for å mislykkes, utenatføring og uten formål til en faktor. I dette materialet er det ikke samsvar mellom delene. Et flertall av studentene er engstelige for å mislykkes. Mens et flertall er uenige i at studiet er uten formål og mening. For å skape mer forvirring: svarene spriker i forhold til utenatføring, og jeg blir også usikker på om delspørsmålene virkelig måler faktoren utenatføring. For eksempel stiller jeg spørsmål om utsagnet : "Ofte synes jeg det er vanskelig å få mening og sammenheng i alt det vi må huske" – fører til utenatføring. Selv om studentene synes det er vanskelig å få mening, vil ikke det automatisk føre til å bruke læringsstrategien utenatføring. De kan velge å gå videre i lærestoffet uten å finne mening og sammenheng i lærestoffet. Disse funnene er i samsvar med Meyer et al. (1994) som sier "*there is "little empirical support" for a "pure" form of surface approach*", referert i Haggis (2003, s. 99).





## 12.0 Oppsummering og analyse

### 1. Hvordan brukte devu 18 studentene ClassFronter i sitt læringsarbeid?

To stikkord her er *mangfold* og *ulikhet*. De aller fleste studentene brukte ClassFronter hver uke og flere opptil mange ganger pr uke. Det er ulik bruk av ClassFronter både på individnivå og gruppenivå. Syv studenter har lagt ut 80 % av alle dokumenter og gitt 80 % av alle tilbakemeldinger. Studentene rapporterer følgende positive og negative erfaringer<sup>8</sup>:

Positive erfaringer	Negative erfaringer
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Et fleksibelt verktøy ved at de opplever uavhengighet i.f.t. tid og sted.</li><li>2. Lettere å samarbeide.</li><li>3. Lærer bruk av data.</li><li>4. Gjør studiet mer interessant.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Får sjelden tilbakemelding.</li><li>2. Gjør at de sjelden møtes fysisk.</li><li>3. Synes det er vanskelig å legge ut læringsarbeid.</li><li>4. Har vært en del tekniske feil, særlig i.f.t. fronterdokumentet.</li></ol>

De fleste syntes at ClassFronter var lett å ta i bruk, men syv studenter syntes det var vanskelig. Det er også noen studenter som synes det er vanskelig å legge ut eget læringsarbeid på nettet. Vi hadde ikke noe tiltak for å følge opp de som syntes det var vanskelig. Vi ga kurs til alle og differensierte ikke opplæringstilbudet. I basisgruppeoppgave 2 – gruppeoppgaven - brukte tre grupper ClassFronter til å legge ut fagstoff og få tilbakemelding fra sine medstudenter. To grupper har ikke gitt tilbakemeldingene på ClassFronter. Når det gjelder fronterdokumentet, brukes det ulikt av gruppene. Den ene gruppa brukte det å legge ut fagstoff og fikk tilbakemelding i fronterdokumentet. Tre grupper brukte fronterdokumentet for å sy sammen flere Word dokument. En gruppe brukte fronterdokument for å gi hverandre beskjeder og tilbakemeldinger.

Disse resultatene samsvarer med det Sorensen (2003) skriver, at det er vanskelig å få til samarbeidende prosesser med IKT. Særlig samarbeidende prosesser der alle deltar og er

---

<sup>8</sup> Disse erfaringene gjelder ikke alle studentene, men er mitt hovedinntrykk av sentrale positive og negative erfaringer.





aktive. Det er noen studenter som er mer aktive enn de andre, lik situasjonen som er ved forelesninger. Men hvis det er andre studenter som er aktive på ClassFronter enn de som er aktive på forelesninger så vil ClassFronter være et nyttig supplement. Dette har jeg imidlertid ikke data på i dette utviklingsprosjektet.

## ***2. Hvordan tar studentene i bruk den selvregulerende læringsmodell?***

Den selvregulerende læringsmodell var rettet mot studentenes lesing og skriving, og har følgende momenter:

### ***Før lesingen***

1. Hva skal vi lese?
2. Hva kan vi fra før om dette tema?

### ***Under lesingen***

1. Skumlese teksten.
2. Lese og streke under nøkkelord i teksten.

### ***Etter lesingen***

1. Trekke ut det sentrale i teksten og organisere dette.
2. Gjenfortelle med egne ord.
3. Hva ligner dette og hva er det ikke?
4. Positive og negative aspekter med tema. (for – imot, fordeler - ulemper osv.).
5. Hvilken praktiske anvendelse har tema?
6. Hva har vi lært?

Svarene på spørreskjemaundersøkelsen tyder på en ulik bruk av den selvregulerende læringsmodell. Hvis jeg kategoriserer bruken mellom ”alltid”, ”noen ganger” og ”sjelden”, så blir svarene som følger<sup>9</sup>:

### **ALLTID**

- Tenker igjennom hva de kan fra før
- Streker under nøkkelord i teksten
- Tenker over hva dette lærestoffet ligner på av annet de har lært
- Tenker på den praktiske nytten av lærestoffet

### **NOEN GANGER**

- Skumleser teksten
- Skriver oppsummeringsnotat
- Tenker igjennom positive og negative aspekter med lærestoffet



- Diskuterer med andre

## SJELDEN

- Lager begrepskart, styrkenotat, tankekart.

Dette kan tyde på at studentene er fleksible i sin selvregulerende læring, noe gjør de grundig og andre læringsoppgaver jobber de mer overflatisk med.

### ***3. Hvordan var dialogen på nettet?***

ClassFronter er en mulig kommunikasjonsarena, der samarbeid og kommunikasjon i dette prosjektet omhandlet to basisgruppeoppgaver – en individuell oppgave og en gruppeoppgave. Studentene legger ut dokumenter (Word dokument eller fronterdokument) som de får tilbakemelding på. I spørreskjemaundersøkelsen svarte fem studenter at de syntes det var vanskelig å legge ut eget læringsarbeid på nettet. Om dette skyldes tekniske problemer, eller om de vegret seg for å legge ut eget læringsarbeid, sier ikke svarene noe om. Fem studenter svarte også at de sjelden får tilbakemelding på utlagte dokumenter fra de andre gruppemedlemmene.

Ut ifra aktiviteten på ClassFronter kan vi dele kommunikasjonsaktiviteten inn i tre kategorier: 1) Ingen tilbakemeldinger på nettet, 2) korte tilbakemeldinger fra noen medstudenter, og 3) tilløp til dialog på nettet. Hvis vi sammenligner dette med en bordtenniskamp, så er det at noen spiller alene. Andre igjen har en motstander, men der spillerne greier to til tre slag over nettet. Forklaringene på denne ulikheten imellom gruppene er for det første at noen grupper er blitt enige om at de ikke har noen kommunikasjonsaktivitet på nettet, som sitatet under viser.

*”Har egentlig ikke hatt så mye nytte av det, synes jeg. Min gruppe har lagt vekt på å møtes fysisk ved jobbing på oppgaven. Men det er et fint middel å benytte for å få informasjon fra skolen/veilederne om viktige/mindre viktige ting”.*

For det andre er det ulik forventninger til aktiviteten på nettet, som sitatet under viser.

*”Hei!!det hadde vært fint om alle på gruppa kunne vise seg her en gang i blandt... begynner å bli litt frustrert!!!!”*

---

<sup>9</sup> Denne inndelingen gjelder ikke alle studentene med hovedmengden av studentene.





Ytterligere andre grupper har innarbeidet gode rutiner på tilbakemeldinger til den enkelte i gruppa. Det er særlig to grupper som har innarbeidet gode rutiner.

#### **4. Hvordan var kvaliteten på læringsarbeidet?**

Det sentrale spørsmålet her er hvordan man skal måle kvaliteten på læringsarbeidet. Skal man måle hvor mye og grundig de har jobbet med læringsarbeidet? Skal kvalitetsmålet være i hvilken grad de bruker den selvregulerende læringsmodellen? Hvor mange som har strøket på oppgavene? Hvis vi bruker strykandel som kvalitetsindikator, finner vi at en student strøk på en av disse to basisgruppeoppgavene, men studenten bestod andre gangs forsøk. Hvis vi bruker dette som kvalitetsmål, kan vi konkludere med at studentenes læringsarbeid er kvalitativt godt nok.

Den andre kvalitetsindikatoren er om studentene bruker den selvregulerende læringsmodell. Hvis de bruker den fullt ut, vil de lære på en kvalitativ god måte. Svarene fra studentene og samtaler med studentene gir meg det inntrykk at de lærer noe lærestoff grundig. De bruker mye tid på basisgruppeoppgavene som har eksamensstatus. Dette viser at måten vi legger opp eksamen på er styrende for studentenes læring. Studentene har ikke tid til å jobbe med alt like grundig. Dermed gjør de valg ift hvilke læringsoppgaver de vil prioritere. Spørsmålet blir da om dette er uheldig eller ikke. I arbeidslivet må en jo gjøre prioriteringer. Alt er ikke like viktig. Noen arbeidsoppgaver er viktigere enn andre. Studentlivet blir da ett speilbilde av arbeidslivet. Vi kan alltid drømme om en idealverden, der studentlivet omhandler i hovedsak studiene, og der man har god tid og kan lese bøker som ikke står på pensum. Bruke mye tid på fagdiskusjoner og refleksjoner. Men dessverre er knapphet på tid også noe som berører studentene våre, og særlig da de desentraliserte studentene som oftest har arbeid og familie.

Hvis vi som tredje kvalitetsindikator bruker antagelser fra SAL-tradisjonen, viser svarene på spørreskjema at de fleste studentene er dybdeorientert. Det vil si at de ønsker å finne mening i lærestoffet, relatere nytt lærestoff med gammelt lærestoff eller relatere til andre assosiasjoner og tankerekker, og er kritisk (bruk av evidens). De er også engstelig for å mislykkes. Dette tolker jeg slik at de er føler forpliktelse til studiet og at de ønsker å gjøre sitt beste på studiet. Det gir også signaler på at dette er viktig for studentene, det å greie seg igjennom studiet. Når det gjelder den strategiske tilnærming, har flere studenter behov for å planlegge og å organisere studiene sine bedre. Hvis man er med på mye, vil det å planlegge og å organisere





være nyttige aktiviteter. Fordi en da får bedre kontroll og oversikt over de aktiviteter som en skal være med på. Jo mer en er med på, desto større blir behovet for å planlegge. En fare ved å ha mye å gjøre er at en lukker alle tomrom – dødtid – som er viktig for å kjenne etter hva man vil og har behov for, og som er med å skape nye muligheter.

## 13.0 Avslutning

Formålet med dette utviklingsprosjektet var todelt. For det første å lage et læringsmiljø på ClassFronter som gir studentene mulighet til å samarbeide og få tilbakemelding på eget læringsarbeid. Og for det andre vise hvordan de kan lære på en grundig måte, ved å bruke den selvregulerende læringsmodell. Jeg opplever at vi har greid å lage et læringsmiljø på ClassFronter som er tilpasset den fleksible student. Det å skape et læringsmiljø der de lærer på en grundig måte har vi i liten grad skapt, vi har et stort forbedringspotensial på dette området. Hvis vi tar utgangspunkt i den selvregulerende læringsmodell, kan vi tenke oss forbedringer av pedagogisk praksis ved at fagansatte ved utdanningen legger opp undervisningen opp mot den selvregulerende læringsmodell. Vi kan da tenke oss en situasjon der lærer begynner med å be studentene tenke igjennom hva de kan fra før om dette temaet/emnet, be studentene skumlese teksten og skrive ned hva de tror er sentralt i teksten. Deretter leser studentene teksten. Så kan studentene strukturere lærestoffet individuelt og i gruppe. Deretter kan de gjenfortelle lærestoffet til en medstudent, for så å begynne å analysere lærestoffet - analysere ved å sammenligne lærestoffet med annet lærestoff, se på positive og negative aspekter, og den praktiske anvendelse av lærestoffet. Til slutt kan studenten tenke og skrive hva de har lært. Dette er svært ulik den tradisjonelle forelesningen, og vil føre til endring av lærerrollen.

Devu – 18 studentene har ønske om å jobbe seriøst med lærestoffet, men det ser ut som om tiden ikke strekker til. Knapphet på tid vil dermed gjøre at de må prioritere hva de skal lære godt og hvilke lærestoff de ikke skal bruke så mye tid på. Høgskolen kan ikke rydde tid til studentene men vi kan endre vår pedagogiske praksis slik at ved samlingene må studentenes læring stå i fokus, og der studentenes deltakelse, involvering og medbestemmelse må være sentrale aspekter i undervisningen.



## Referanser

- Bandura, A. (1997): *Self- efficacy – The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Biggs, J (1987): *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research Limited.
- Brock- Utne, Birgit (1979): *Fra ord til handling. Pedagogisk aksjonsforskning i utdannelsessamfunnet*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (red.) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosial – kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Haggis, T. (2003): Constructing Images of Ourselves? A Critical Investigation into 'Approaches to Learning' Research in Higher Education. *British Educational Research Journal, Vol. 29, No. 1, 2003*.
- Hamilton, G. A. (1998): Evalueringsforskning. I: Lorensen, M. (red.)(1998): *Spørsmålet bestemmer metoden. Forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kaufman, G. & Kaufman, A. (2003): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen, Fagbokforlaget, 3.utgave.
- Markussen, E. & Aamodt, P.O. (2003): Gjennomstrømning i utdannelsessystemet. I Statistisk analyse 60: *Utdannelse 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo, Statistisk sentralbyrå.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976): On qualitative differences in learning: II- Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46, 115-127*.
- Pettersen, R.C. (2003): Kvalitetsindikatorer i høyere utdanning: Studenters valg av studiestrategier og evaluering av undervisning og læringsmiljø. Innlegg ved den 14. nettverkskonferansen i Univeristets- og høyskolepedagogikk, Fredrikstad 22 – 13.10.2003.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999): *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham, Open University Press.
- Puustinen, M.& Pulkkinen, L. (2001); Models of Self-regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol.45, No.3*.
- Richardson, J.T.E. (2000): *Researching Student Learning. Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*. Buckingham, Open University Press.
- Sfard, A (1998): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Reseacher, Vol. 27, No. 2, pp. 4 – 13*.





Schei, B. (1998): Aksjonsforskning. I: Lorensen, M. (red.)(1998): *Spørsmålet bestemmer metoden. Forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*. Oslo, Universitetsforlaget.

Schunk, D.H (2001): Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. I: Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2001): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Schunk, D.H. & Zimmerman, B. J. (1989): Conclusions and Future Directions for Academic Interventions. I: Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998): *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York, The Guilford Press.

Sorensen, E.K. (2003): Designing for online dialogue and discussion in collaborative knowledge building networks. I Arneberg, P.(red.) (2003): *Læring i dialog på nettet*. SOFFs skriftserie 1/2003.

Wiers- Jenssen, J. & Aamodt, P.O. (2002): *Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra "Stud.mag." – undersøkelsene*. Rapport 1/2002. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Zimmerman, B.J. (1998): Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. I: Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998): *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York, The Guilford Press.

Zimmerman, B.J. (2001): Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. I: Zimmerman, B.J.& Schunk, D.H. (2001): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Second Edition. London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zimmerman, B.J. (2002): Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, Vol.41 Issue 2,pp. 64- 71*.





## ***Vedlegg***

Vedlegg 1: Den selvregulerende læringsmodell

Vedlegg 2: Eksempel på prosessnotat.

Vedlegg 3: Basisgruppeoppgave 1

Vedlegg 4: Basisgruppeoppgave 2

Vedlegg 5: Spørreskjema



## *Vedlegg 1: Den selvregulerende læringsmodell*

# **Den selvregulerende student<sup>10</sup>**

**Av: Tor J. Schjelde**

---

### ***Målsetninger for prosjektet***

Formålet med prosjektet er å lære desentrale studenter (devu 18) hva det vil si å være selvregulerende. Å være selvregulerende vil si bl.a. å sette i gang, å styre, å kontrollere, og å evaluere eget læringsarbeidet. Studentene skal få kunnskaper og erfaringer i kognitive, metakognitive og motivasjonelle faktorer som vil gjøre dem selvregulerende. Teoretisk retning er det sosial- kognitivt perspektiv på selvregulerende læring.

### ***Tiltak***

For å nå disse målene vil vi bruke det første studieåret til å lære studentene å studere<sup>11</sup>. Dette vil bli gjort gjennom at basisgruppeveilederne er modeller, underviser og veileder studentene underveis i basisgruppene. Og at studentene gjør bruk av ClassFronter for å ”møte” hverandre i læringsarbeidet. Dette er et såkalt integrert lære å studere kurs, som vil ha en varighet på 1 ½ år.

Vi vil nå gå igjennom læringsarbeidet – læringsprosessen og læringsproduktet – som en student må ha erfaringer og kunnskaper om, for å bli selvregulerende. Vi vil også se på motivasjonsfaktorer som fremmer og hemmer læring, hvordan man gir hverandre tilbakemelding, det å planlegge studiearbeidet og om evaluering av eget læringsarbeid.

---

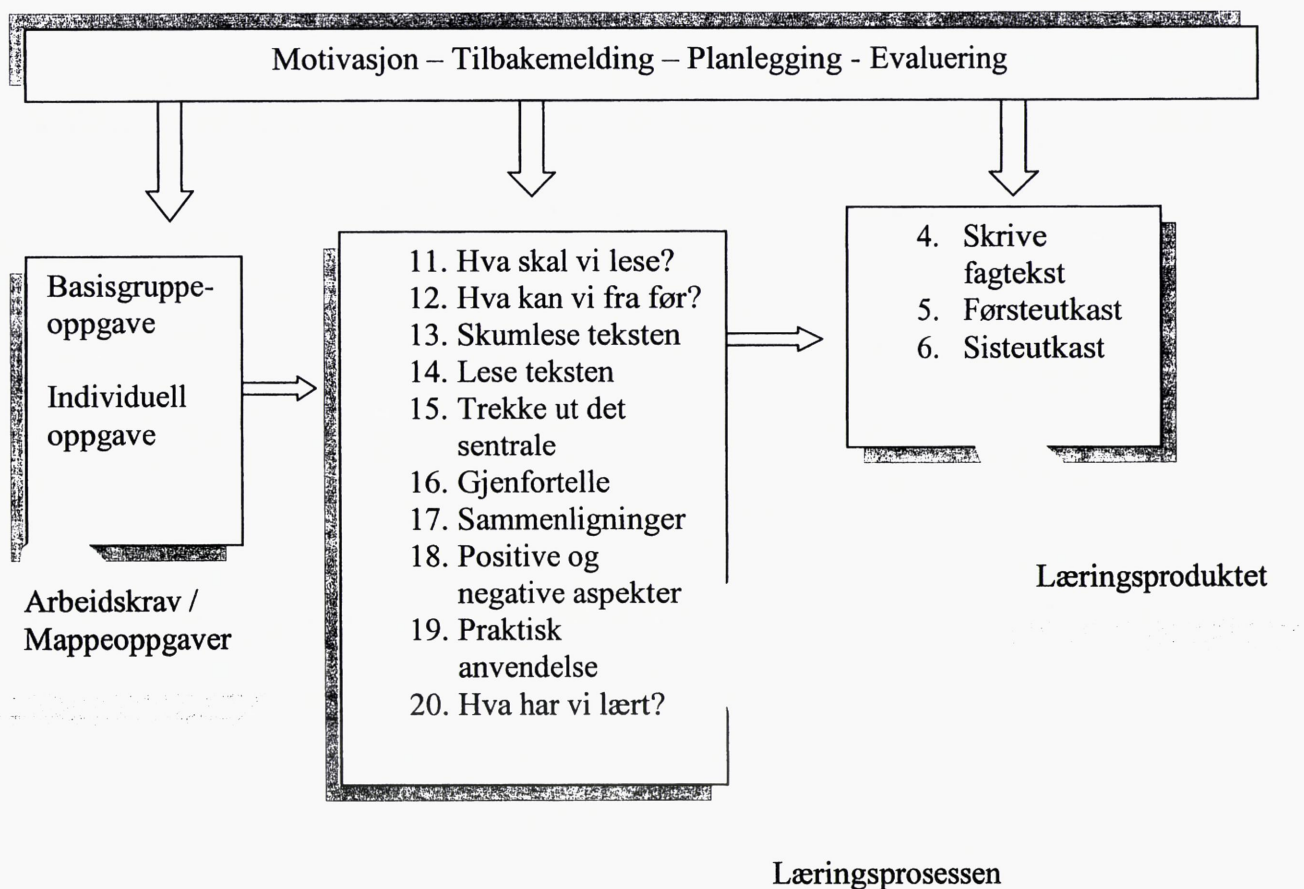
<sup>10</sup> Denne teksten har ikke teori/litteratur henvisninger. Dette kommer i prosjektets sluttrapport, og eventuelle faglige artikler.

<sup>11</sup> Det første studieåret er for desentraliserte studenter 1 ½ år.

---



# Selvregulerende læringsmodell



## Læringsprosessen

1. Hva er viktig og hva skal vi lese?

Det å følge dine interesser og verdier gjør lærearbeidet lettere. Men ofte får man læringsoppgaver som i utgangspunktet virker kjedelig, som man gjør mer av plikt enn av glede. Ved utdanningsinstitusjonene er læringsoppgavene og læringsmålene satt av institusjonen (fagplaner), på bakgrunn av rammeplaner fra departementet. Ved vernepleierutdannelsen får dere basisgruppeoppgaver og individuelle oppgaver. Disse oppgavene får dere karakter på og er grunnlaget for sluttkarakteren. Disse oppgavene er fra studiets side ansett til å være sentrale oppgaver og de inneholder viktig læringsmål innen vernepleierprofesjonen. Hvis dere gjør pliktarbeidet på en grundig måte vil det ofte oppleves som interessant, men morsomt blir det sjeldent.





## 2. Hva kan vi fra før om dette lærestoffet<sup>12</sup>?

Først må du avgrense lærestoffet til ett kapittel, avsnitt eller side som skal læres. Før du begynner å lese, bør du tenke igjennom hva du vet fra før om dette lærestoffet. Du bør skrive ned stikkord eller gjør et tenkeskriv. Et tenkeskriv (assosiasjonsskriving) er friskriving, uten å legge vekt på å skrive riktig. Du kan også lage et tankekart (se pkt. 5) som viser hva du kan fra før om lærestoffet.

## 3. Skumles teksten for å finne ut hva forfatteren prøver å formidle.

For å få en oversikt over lærestoffet bør du skumlese teksten for å finne ut hva forfatteren prøver å formidle. Hvilke spørsmål tror du forfatteren prøver å besvare? Skriv spørsmålene ned. Du bør også være kritisk til dine egne spørsmål. Du bør stille deg spørsmålet: Er det virkelig disse spørsmål forfatteren prøver å besvare?

## 4. Les teksten

Så skal du lese og streke under det sentrale i teksten.

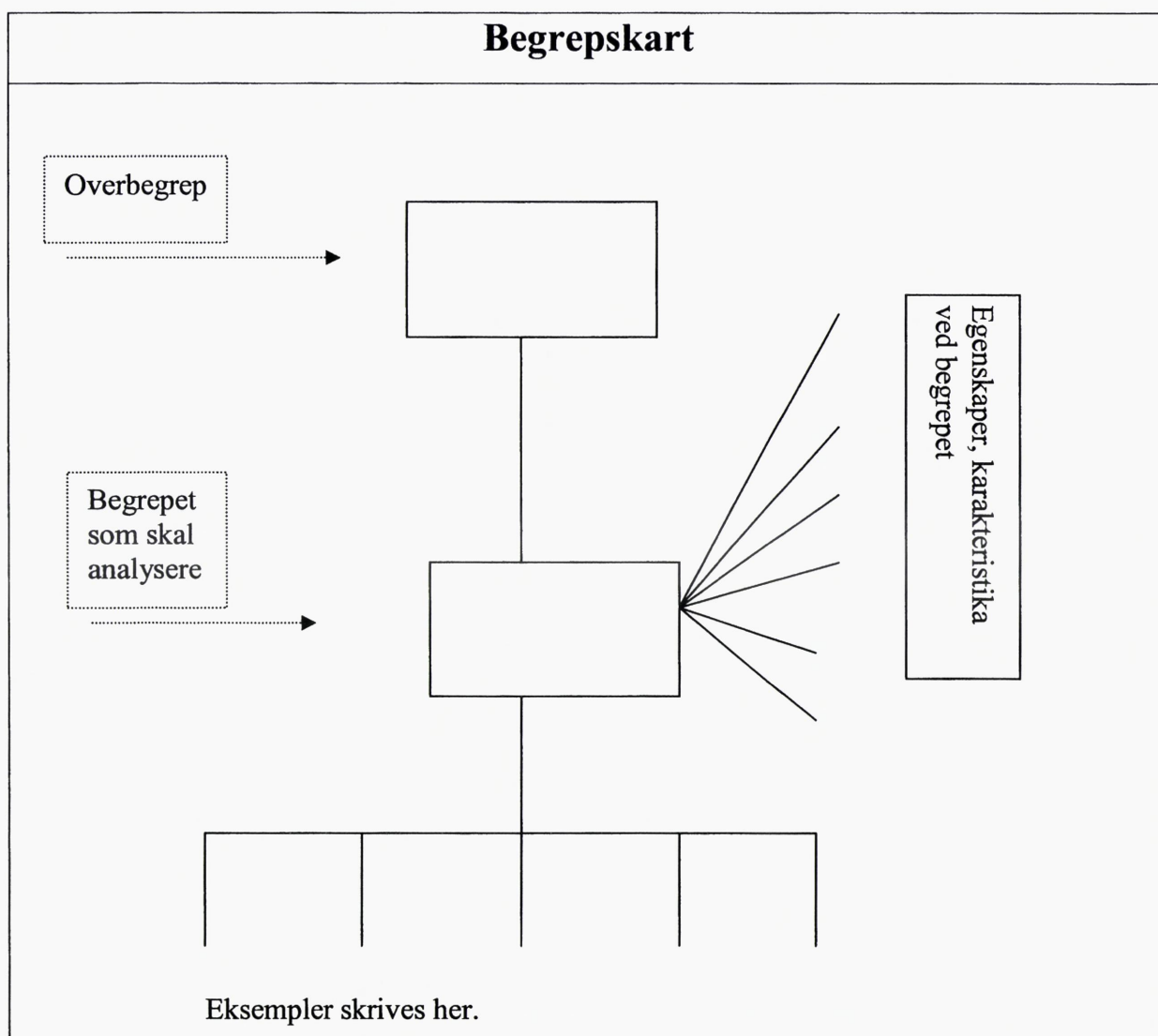
---

<sup>12</sup> I denne sammenheng er lærestoffet hovedsakelig presentert i lærebøkene, og er inndelt i emner/temaer/begreper.



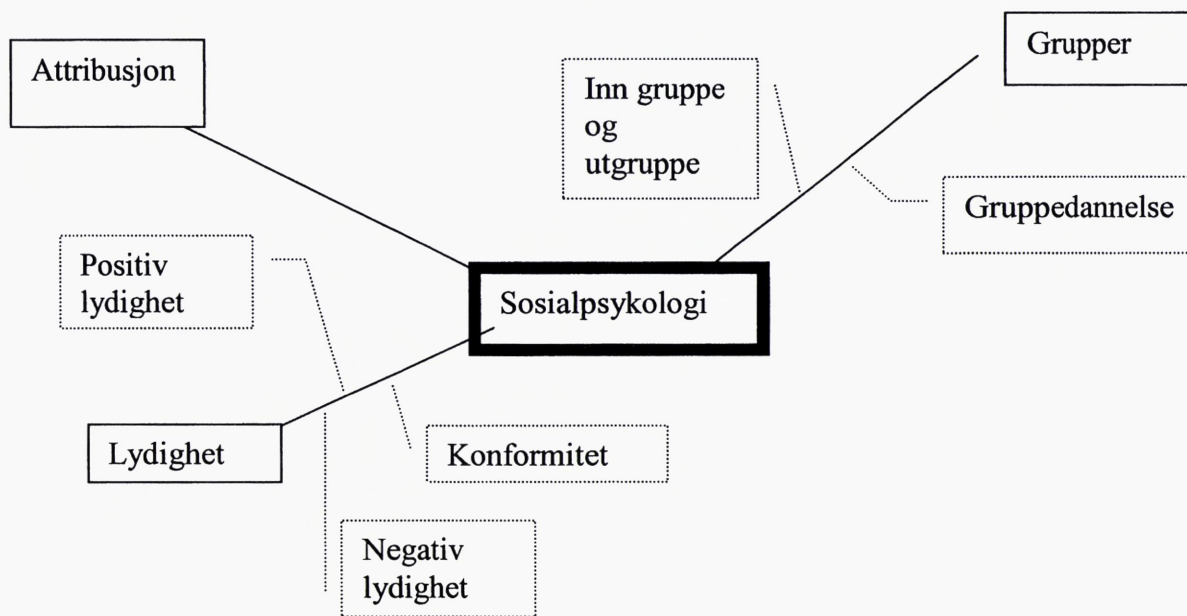
5. Trekk ut det sentrale i teksten og organiser/strukturere det sentrale i teksten.

Mens du leser skal du streke under det sentrale i teksten. Deretter skal du organisere/strukturere teksten. Det er flere måter å gjøre dette på, en måte er å bruke et begrepskart. Det er som følger;

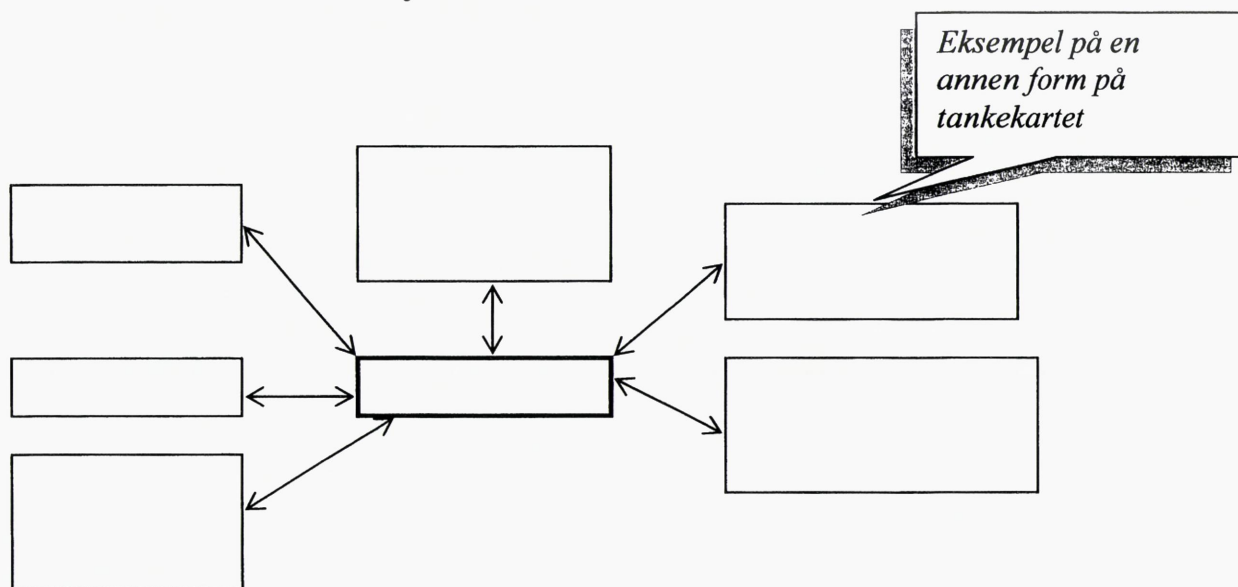




En annen metode er å lage tankerkart. Et tankekart kan se ut som følger:



Tankekart er et nyttig hjelpemiddel med det formål å strukturere lærestoffet og knytte forbindelser mellom "gammel" og ny kunnskap. Undersøkelser har vist at de som kan mye om et lærestoff har et rikere/mer detaljer tankekart.







## *Styrkenotat/"word"- disposisjon*

Denne arbeidsformen går ut på å strukturere lærestoffet og lage en disposisjon. Det mest sentrale i en tekst er styrke 1, detaljer som støtter hovedideen kalles styrke 2, mens detaljer som understøtter momenter på nivå 2, blir styrke 3, osv.

Eksempel på et styrkenotat:

- 1 Nord - Norge
- 2 Harstad
- 3 Festspillene

Erfaringer har vist at styrkenotat lettest lar seg innføre som en videreføring av tankekartene, for å rydde/strukturere tankekartet.

### 6. Skriv en redegjøring med egne ord.

Nå skal du legge boka bort og skrive en oppsummering på bakgrunn av de stikkord du har utarbeide, som vist i punkt 5. Du skal nå bruke egne ord, eksempler, analogier<sup>13</sup> for å forstå teksten du har lest. Det reformulerte lærestoffet er lettere å huske. Det er lettere å huske fordi du har gjort kunnskapen til din egen – du har internalisert kunnskapen.

### 7. Hva ligner dette lærestoffet?

Når du lærer nytt lærestoff er det viktig å skille det fra annet beslektet lærestoff.

### 8. Er det positive og negative aspekter ved begrepet

Innen profesjon og samfunnsvitenskaplige kunnskapsområdet er ikke kunnskap nøytrale størrelser. Et eksempel er fenomenet integrering i skolen. Integrering kan både være positivt og negativt. Eksempel på positiv integrering er at alle barn hører til i et fellesskap og der man lærer å tar hensyn til hverandre. Negativ integrering er integrering til ensomhet, der de funksjonshemmede ikke får delta i det sosiale fellesskap. Derfor kan man ikke uten videre si: Vi er for integrering. Resultatet av integrering kan både få et positivt og negativt utfall, både generelt og i enkelte situasjoner.

---

<sup>13</sup> Likheter. Sammenligner lærestoffet med noe annet som har likhetstrekk. Eks. sammenligne nervøsiteten med det å hoppe på ski i stor bakke for første gang.



## 9. Praktisk anvendbart

Hvordan kan du anvende dette lærestoffet? Kan det brukes for å forklare og forstå erfaringer du har gjort deg? Mye av lærestoffet vil du få bruk for i praksisdelen av studiet.

## 10. Hva har vi lært?

Etter å ha lest, skrevet og diskutert rundt lærestoffet, skal du tenke igjennom og eventuelt skrive ned hva du har lært.

### ***Læringsproduktet***

I prosessarbeidet har målet blant annet vært å forstå lærestoffet og relatert lærestoffet til egne erfaringer og kunnskaper. I denne fasen av arbeidet er målet å lage en fagtekst – på bakgrunn av ditt prosessarbeid - som skal presenteres for lærere ved utdannelsen og til medstudentene. Lærerne skal vurdere og setter karakterer på læringsarbeidet. Mens dine medstudenter skal lære av å lese det. Når du skal presentere fagstoffet skal du skrive faglig. Å skrive faglig har sine krav til form og innhold på det skriftlige arbeidet. Du vil få informasjon om formen på oppgavene i oppgaveteksten. Følgende deler er som oftest med i en faglig oppgave:

- a) Tittel
- b) Innledning med problemstilling
- c) Teoridel (der du redegjør for relevante teorier og undersøkelser)
- d) Analyse og diskusjon(vurderer teori/undersøkelser opp mot hverandre)
- e) Konklusjoner og oppsummering
- f) Litteraturreferanser

### ***Kommentarer til de ulike delene i en faglig oppgave:***

#### ***Innledning***

Innledningen skal gi leseren svar på hvorfor du har valgt dette tema, hvilke spørsmål som blir stilt og hvorfor det er viktig å skrive om dette. Noen måter å løse dette på er å gå fra fortid til



nåtid, fra det kjente til det ukjente, fra det generelle til det spesielle (deduktiv resonnering), og det hele bør ende ut i spørsmål som man ønsker å svare på i oppgaven. Innledningen bør være forståelig for personer utenfor fagområde. Ofte så skriver man innledningen på slutten av produktarbeidet fordi da vet du hva som kommer i teksten. Her kan du bruke ditt læringsarbeid fra punkt 2 i prosessarbeidet – Hva kan du fra før om lærestoffet?

### *Teori*

Nå vil du få bruk for punkt 6 i prosessarbeidet – redegjøring med bruke av egne ord. Når du redegjør for teoriene/undersøkelsene/litteraturen du har lest så gjenforteller du lærestoffet, dvs. bruker egne ord. I teoriredegjørelsene er det lite egne tanker, men du bruker egne ord på andres tanker/arbeid. I denne delen er det viktig å vise hvilke kilder du bruker. Du viser dette med å referere i teksten til dine kilder. Når du henviser og siterer i teksten er det viktig å være svært nøyaktig. Hvordan det skal gjøres kommer vi tilbake til på samlingene og i basisgruppene.

### *Analyse og diskusjon*

I denne delen av oppgaven så bruker du punkt 7, 8 og 9 i prosessarbeidet. I analysen setter teoriene opp mot hverandre og gjør en analyse av teoriene. Aspekter du kan se på er bl.a. likheter og ulikheter i teoriene, hva som er fokuset, tidsperioden teorien ble utformet, hvilke metoder som ble brukt, positive og negative aspekter med fenomenet, og praktisk anvendbarhet.

I diskusjonen så tolkes og vurderes teoriene, og sier noe om hvilke konklusjoner som kan trekkes. Diskusjonen skal holde seg til det vesentlige. Det er viktig å vise nøkternhet med hensyn til å generalisere. Og en skal innta en selvkritisk holdning til svakheter i fremgangsmåten.

### *Konklusjon/oppsummering*

I konklusjonen skal du ha med hovedpoengene i teksten. Hvilke spørsmål ble stilt og hvilke svar du har gitt. Du kan også ta med punkt 10 i prosessarbeidet – Hva har du lært?

### *Litteraturliste*

Vi har tatt med noen eksempler nedenfor men vil komme tilbake til dette på samlingene og i basisgruppene.





Artikler: Berge, T., Nielsen, G., og Setzer, W. J. (1993): Om å skrive faglige artikler.

*Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 30, 546 – 553 .

Bøker: Dysthe, O, Hertzberg, F. og Hoel, T.L. (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo, Abstrakt forlag.

## **Motivasjonsfaktorer**

I løpet av prosjektet skal du få mulighet til å reflektere og diskutere over motivasjonsfaktorer som fremmer og hemmer læring. Disse vil være;

- a) Bli bevisst dine sterke og svake sider som student.
- b) Betydningen av troen på å lykkes versus bekymringer for å misslykkes.
- c) Det å ha realistiske forventninger til egen læring.
- d) Hvilke mål som fremmer læring.
- e) Hvordan vår attribusjon påvirker vår læring.
- f) Det å bli del av et fellesskap.

## **Hvordan gi tilbakemelding til dine medstudenter?**

I basisgruppene skal dere gi hverandre tilbakemelding. Fra de uklare tanker og ideer i starten av læringsarbeidet til korrekturlesningen på slutten av læringsarbeidet. Ofte har tilbakemelding på læringsarbeid redusert læringslysten til elever og studenter. Man kan spørre seg om hvem som har bestemt at kun galt skal bemerkes. Det er like viktig å fortelle hva som er bra i læringsarbeidet. Det er lettere å ta imot ris, hvis man også får ros. Men du må heller ikke unngå å gi ris. Vi lærer av våre feil. Og det å få vite hva som ikke er bra nok gir informasjon til studenten om hva en må jobbe videre med.

Vi skal nå ta utgangspunkt i læringsarbeidet, som vi tidligere har skilt mellom prosessarbeid og produktarbeid. I prosessarbeidet skal medstudenter og lærere være gode dialogpartnere. Vi skal da gi tilbakemelding på innhold, ideer og tanker. Hva er det sentrale i teksten/forelesningen og hvordan kan vi forstå det. Vi skal være nysgjerrige, være interessert, være åpne for andre oppfattelse og gi våre medstudenter lyst til å skrive/lese videre. Vi skal ikke bruke tiden til å diskutere og overtale om hva som er rett og riktig kunnskap. Vi skal respektere våre medstudenters forståelse av lærestoffet, men samtidig fortelle hva vi mener er



det sentrale i teksten og hvordan vi forstår lærestoffet. Det er gjennom å respektere de andres syn at vi har mulighet til å påvirke dem.

Når dere begynner på læringsproduktet så kan vi skille mellom førsteutkastet og sisteutkastet på læringsproduktet. På førsteutkastet skal vi gi tilbakemelding på form og hva som skal være hovedpoengene i teksten. I stikkordsform er viktige aspekter innhold, oppbygging og forståelighet. I sisteutkastet skal dere gi tilbakemelding på overgangene mellom avsnitt, formuleringer, språk, bruk av ord, setningsoppbygging, referansene og tegnsetting .

### ***Regler ved bruk av ClassFronter***

Dere må først planlegge læringsarbeidet. Hvem leser hva? Hvem gir tilbakemelding? Når skal det være gjort?

Fase 1:

- a) Skriver legger utkast (punkt 5 og 6) på ClassFronter og skriver hva han/hun ønsker spesielt tilbakemelding på. Skriver gir tidsfrist for tilbakemeldingen.
- b) De som gir tilbakemelding leser teksten og notere spørsmålene som skal besvares. Tilbakemeldingen skal være konkret og fortell hva som er bra og hva som er uklart. Send svar innen tidsfristen.

Fase 2:

Ved fellesoppgaver må basisgruppen bestemme hva som skal være med i sluttproduktet og lage en disposisjon. Ved de individuelle oppgavene så bli ansvaret for dette den enkelte student.

Fase 3:

- a) På førsteutkastet skal vi gi tilbakemelding på form og hva som skal være hovedpoengene i teksten. I stikkordsform er viktige aspekter innhold, oppbygging og forståelighet.
- b) I sisteutkastet skal dere gi tilbakemelding på overgangene mellom avsnitt, formuleringer, språk, bruk av ord, setningsoppbygging, referansene og tegnsetting.

Lykke til!



## **Vedlegg 2: Eksempler på et prosessnotat.**

### **Prossnotat**

Dette er eksempel på et prosessnotat, og prosesskrivet dekker punkt 1.0 til 4.0.

Pensum: Eide & Eide : s. 35- 38.

#### ***Styrkenotat/Word disposisjon:***

Lineær modell:

- 1.0 Utveksle informasjon langs en linje
- 2.0 Sender – budskap – mottaker
- 3.0 Klar og tydelig kommunikasjon
- 4.0 Samme kommunikasjonskode
  - 4.1 Språk
  - 4.2 Kulturell
- 5.0 Verbal og nonverbal kommunikasjon
  - 5.1 Sier hva
  - 5.2 Med hvilke tegn

Den lineære modell ser på kommunikasjon som å utveksle informasjon langs en linje. I denne modellen skiller en mellom sender av budskapet, selve budskaper og mottaker av budskapet. Eksempel på en slik kommunikasjonssituasjon er en forelesning der foreleser ikke åpner opp for spørsmål, det vi kan kalle et foredrag. For at kommunikasjonen skal fungere kreves en klar og tydelig kommunikasjon. Det vil si budskap som er tydelig og ikke gir rom for mange tolkninger. Dette kan være kommandoer/ordre, budskap som sier hva som skal gjøres. Eksempel på dette er morgenstell av barn der foreldre sier til barnet på 2 ½ år: ”Ta på deg buksa, merkelappen skal være bak”. For at denne type kommunikasjon skal lykkes må sender og mottaker ha lik språklig og kulturell kode.





### **Vedlegg 3: Basisgruppeoppgave 1**

#### **Retningslinjer for skriving av individuell oppgave: "Kommunikasjon"**

Oppgaven skal ta utgangspunkt i en situasjonsbeskrivelse som skal belyses ved hjelp av relevante kommunikasjons- og relasjonsteoretiske aspekter. Formålet med oppgaven er todelt:

1. Studenten skal ha et grunnlag for å forstå kommunikasjonssituasjoner i hverdagslivet, både privat og i vernepleiefaglig yrkesutøvelse.
2. Studentene skal forstå betydningen av å bruke teori som hjelpemiddel i arbeid som vernepleiere.

Situasjonsbeskrivelsen skal hentes fra studentens erfaringsgrunnlag. Situasjonen studenten beskriver kan være hentet fra arbeidssituasjoner eller private situasjoner, men må være av en slik art at beskrivelsen ikke kan oppleves krenkende for noen av de beskrevne personene. Alle navn m.m. må omskrives slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes. Situasjonsbeskrivelsen må ikke overstige 25 % av den totale besvarelsen.

Ut fra situasjonsbeskrivelsen skal studenten avgrense og klargjøre hvilke fenomener som skal belyses ut fra hvilket teoretisk perspektiv. Studenten velger selv om teori skal fremstilles fortløpende eller i eget kapittel.

Oppgavens omfang: 3 – 5 sider

Linjeavstand: 1 ½

Vurdering: Karakter A - F, hvor F er ikke bestått

Innlevering: Onsdag 26.11.03. Leveres til eksamenskontoret i 2 eksemplarer.

Kriterier for vurdering til bestått karakter

For å få karakteren A – E må besvarelsen møte følgende kriterier:

Situasjonsbeskrivelsen holdes innenfor de rammer retningslinjene for oppgaven angir.

Teorien som er beskrevet er relevant ift situasjonsbeskrivelsen.

Situasjonen er forsøkt belyst ved hjelp av fremstilt teori.

Det regnes som positivt at studenten viser evne til selvstendige vurderinger og bruk av teori.



#### **Vedlegg 4: Basisgruppeoppgave 2**

##### **Retningslinjer for skriving av gruppeoppgave: "Barns utvikling".**

Besvarelse som gir eksamensstatus.

Dere skal gjøre rede for kognitiv utvikling og et annet utviklingsområde i aldersområdet ca 2 til ca 4 år. I tillegg til det kognitive, kan dere kan velge ett av følgende utviklingsområder; sosial, følelsesmessig (emosjonell), språklig, grov- og/eller finmotorisk. Videre må dere vurdere om, og på hvilken måte, de to utviklingsområdene henger sammen og/ eller påvirker hverandre.

Besvarelsen skal inneholde følgende elementer:

1. Forside.
2. Innledning.
3. Redegjørelse for utviklingsområdene (kognitivt og ett annet utviklingsområde).
4. Vurdering av sammenhenger mellom utviklingsområdene.
5. Avslutning.
6. Litteraturliste.

Oppgaven omfang: maksimum 10 sider.

Linjeavstand: 1 ½ (halvannen).

Skrifttype: Times New Roman, skriftstørrelse 12.

Vurdering: A-F.

Innlevering: fredag 26.05.04 til studentekspedisjonen/eksamenskontoret.

Kriterier for vurdering til bestått karakter:

Karakterskalaen A-F benyttes i forhold til om:

Det er redegjort for og gitt en forståelse av utviklingsområdene.

Relevant litteratur er anvendt.

Det er foretatt vurderinger av mulige sammenhenger mellom de beskrevne utviklingsområdene.

Retningslinjer for skriftlige rapporter er anvendt.



## **Vedlegg 5: Spørreskjema**

### **HØGSKOLEN I HARSTAD**

Til  
DeVU- 18 studenter

#### ***Om evaluering av tema 1-3, det første året ved vernepleierstudiet***

Jeg holder nå på å avslutte prosjektet om bruken av ClassFronter som et samarbeidsverktøy. I denne forbindelse ønsker jeg en tilbakemelding fra dere. Dere har nå fått flere spørreskjemaer som jeg ønsker dere skal svare på. Det er to spørreskjema som jeg vil dere skal svare på, det ene omhandler bruken av ClassFronter, om det å studere mellom samlingene og ditt helhetsinntrykk av studie så langt. Det andre omhandler studieatferd, arbeidsmåter og læringsstrategier. Jeg legger også med et skjema jeg har fylt ut – helt tilfeldig. Dette for å vise hvordan jeg vil at dere skal krysse av svaralternativene.

Når jeg har skrevet hele rapporten vil jeg legge den ut på ClassFronter til dere.

Jeg takker for samarbeidet så langt.

Hvis noe er uklart i spørreskjemaet så ring meg eller mail meg.

Med vennlig hilsen

Tor J. Schjelde

Mail adresse: [Tor.Schjelde@hih.no](mailto:Tor.Schjelde@hih.no)

Tlf. nr. 77 05 83 15.









- ... har fått sjelden tilbakemelding fra mine medstudenter på utlagte dokumenter
- ... gjør at vi sjeldnere møtes
- ... synes det er vanskelig å legge læringsarbeid ut på nettet
- ... har vært mange tekniske feil
- ... har ikke hatt noen negative opplevelser

**Andre synspunkter om ClassFronter:**

***Å studere mellom samlingene (sett kryss for hvert utsagn)***

1. Tenker du gjennom hva du kan fra før om tema

Alltid	noen ganger	av og til	sjelden	aldri
....	....	....	....	....

2. Bruker du å skumlese gjennom teksten.

Alltid	noen ganger	av og til	sjelden	aldri
....	....	....	....	....

3. Når du leser teksten, streker du under nøkkelord.

Alltid	noen ganger	av og til	sjelden	aldri
....	....	....	....	....

4. Når du har lest teksten lager du da et begrepskart eller styrkenotat eller tankekart av nøkkelordene?

Alltid	noen ganger	av og til	sjelden	aldri
....	....	....	....	....

5. Skriver du et oppsummeringsnotat av det du leser?

Alltid	noen ganger	av og til	sjelden	aldri
....	....	....	....	....

6. Tenker du over hva temaet ligner av annet du har lest?

Alltid	noen ganger	av og til	sjelden	aldri
--------	-------------	-----------	---------	-------



....                      ....                      ....                      ....                      ....

7. Tenker du igjennom negative og positive aspekter ved begrepet/temaet du har lest?

Alltid            noen ganger            av og til            sjelden            aldri  
....                      ....                      ....                      ....                      ....

8. Tenker du igjennom om du har bruk for dette i ditt hverdagsliv eller nåværende/framtidige yrkesliv?

Alltid            noen ganger            av og til            sjelden            aldri  
....                      ....                      ....                      ....                      ....

9. Snakker du/diskuterer du med medstudenter om det du har lest?

Alltid            noen ganger            av og til            sjelden            aldri  
....                      ....                      ....                      ....                      ....

10. Snakker du/diskutere du med kollega eller venner om det du har lest?

Alltid            noen ganger            av og til            sjelden            aldri  
....                      ....                      ....                      ....                      ....

11. Hvor mange timer i uka bruker du på å studere mellom samlingene? (*Sett ett kryss*)

- ... mer enn 20 timer i uka
- ... mellom 15 – 20 timer i uka
- ... mellom 10 – 15 timer i uka
- ... mellom 5 – 10 timer i uka
- ... mellom 0 – 5 timer i uka

### Helhetsinntrykk

1. Er dine forventninger til studiet blitt innfridd? (*Sett ett kryss*)

- ... svært høy grad
- ... høy grad
- ... noe grad
- ... liten grad
- ... svært liten grad

2. Arbeidsmengden i forhold til samlingene har vært. (*Sett ett kryss*)

- ... svært stor
- ... stor





- ... middels
- ... liten
- ... svært liten

3. Arbeidsmengden i forhold til basisgruppeoppgavene har vært. (*Sett ett kryss*)

- ... svært stor
- ... stor
- ... middels
- ...liten
- ... svært liten

4. Arbeidsmengden mellom samlingen har vært. (*Sett ett kryss*)

- ... svært stor
- ... stor
- ... middels
- ...liten
- ... svært liten

**Andre synspunkter om studiet:**



## **SPØRRESKJEMA 2**

### ***Spørreskjema om studieatferd – arbeidsmåter – læringsstrategier***

Dette spørreskjema er utformet slik at du kan beskrive hvordan du innretter deg og arbeider i forhold til læring og det å studere. Vi ber deg svare så ærlig som mulig, slik at svarene dine beskriver så nøyaktig som mulig den måten du faktisk studerer på. Du skal besvare spørreskjema relativt raskt.

Du skal nå markere - ved å sette kryss over tallet – hvor enig eller uenig du er med utsagnene på de neste to sidene.

Vi ber deg om å gi din umiddelbare respons etter at du har lest påstandene. Det er VIKTIG at du besvarer alle spørsmålene – sjekk at du har gjort det når du er ferdig.



		Helt enig	Delvis enig	Usikker	Delvis uenig	Helt uenig
1	Jeg klarer å legge forholdene til rette slik at det er lett å komme i gang med studiearbeidet	5	4	3	2	1
2.	Ofta lurar jeg på om det arbeidet jeg legger ned i studiet, egentlig er verd bryet	5	4	3	2	1
3.	Vanligvis forsøker jeg å danne mine egne oppfatningar av lærestoffet vi arbeider med	5	4	3	2	1
4.	Jeg planlegger studietiden min nøye, slik at jeg får utnyttet den best mulig	5	4	3	2	1
5.	Jeg merker at jeg må konsentrere meg bare for å huske det vi skal lære	5	4	3	2	1
6.	Bare mengden av lærestoff og pensum vi skal gjennom gir meg ofte følelsen av å drukne i arbeidsoppgaver	5	4	3	2	1
7.	Jeg undersøker fakta og informasjon nøye når jeg studerer, og prøver å trekke mine egne konklusjoner	5	4	3	2	1
8.	Det er viktig for meg å føle at jeg virkelig gjør mitt beste på dette studiet	5	4	3	2	1
9.	Når jeg lesar prøver, jeg å sette ideer og teorier i sammenheng med teorier fra andre emner og fag, så langt det er mulig	5	4	3	2	1
10.	Jeg oppfatter meg som ganske organisert og systematisk når det gjelder å lese til eksamen	5	4	3	2	1
11.	Mye av det vi studerer er verken interessant eller relevant, etter min mening	5	4	3	2	1
12.	Når jeg lesar artiklar og bøker, prøver jeg å finne ut og forstå hva forfatteren mener	5	4	3	2	1
13.	Jeg er ganske god til å komme i gang og ta fatt på studiearbeidet når det er nødvendig	5	4	3	2	1
14.	Mye av det jeg studerer gir liten mening; det virker mest som bruddstykker og brokker uten særlig sammenheng	5	4	3	2	1
15.	Når jeg tar fatt på nye temaer, prøver jeg å se for meg hvordan ulike ideer henger sammen	5	4	3	2	1
16.	Jeg bekymrer meg ganske ofte om jeg kommer til å greie meg i studiet på en skikkelig måte	5	4	3	2	1
17.	Jeg setter ofte spørsmålstejn ved ting jeg hører på forelesningar eller lesar i (fag)bøker	5	4	3	2	1
18.	Jeg synes det går bra for meg i studiet – det gjør at jeg satser enda mer på studiearbeidet	5	4	3	2	1
19.	Jeg er god til å følge opp ved å lese noe av det stoffet (artiklar/bøker) som forelesere anbefalar	5	4	3	2	1
20.	Jeg undrer meg i blant hvorfor jeg bestemte meg for å begynne på dette studiet	5	4	3	2	1





		Helt enig	Delvis enig	Usikker	Delvis uenig	Helt uenig
21.	Når jeg leser stopper jeg opp innimellom, for å reflektere over det jeg leser	5	4	3	2	1
22.	Jeg arbeider jevnt gjennom hele semesteret, heller enn å utsette arbeidet til "siste minutt"	5	4	3	2	1
23.	Jeg er ofte usikker på hva som er viktig, derfor noterer jeg mest mulig på forelesningene	5	4	3	2	1
24.	Ideer fra studielitteraturen setter ofte i gang mine egne assosiasjoner og tankerekker	5	4	3	2	1
25.	Ganske ofte – når jeg blir hengende etter med studiearbeidet, får jeg nærmest panikk	5	4	3	2	1
26.	Når jeg leser, undersøker jeg detaljene nøye for å se hvordan de henger sammen med helheten	5	4	3	2	1
27.	Jeg har bestemt meg for å gjøre det bra, derfor bruker jeg mye tid og krefter på studiene	5	4	3	2	1
28.	Vanligvis planlegger jeg ukens studiearbeid på forhånd; i hodet eller ved å skrive det ned	5	4	3	2	1
29.	Jeg er egentlig ikke så interessert i denne utdanningen; jeg tar den av helt andre grunner	5	4	3	2	1
30.	Før jeg begynner på en oppgave, forsøker jeg å finne ut hva som er ideen bak den	5	4	3	2	1
31.	Til vanlig utnytter jeg tiden godt i løpet av dagen	5	4	3	2	1
32.	Ofte synes jeg det er vanskelig å få mening og sammenheng i alt det vi må huske	5	4	3	2	1
33.	Jeg liker å tumle med egne ideer og tanker knyttet til fagene – selv om det ikke bringer meg noe vesentlig videre	5	4	3	2	1
34.	Det hender jeg ligger våken og tenker på studiearbeidet jeg ikke får til – eller ikke rekker å gjøre	5	4	3	2	1
35.	Jeg synes det er viktig å kunne følge argumentasjonene og skjønne forklaringer som blir gitt i bøker og undervisning	5	4	3	2	1
36.	Jeg synes overhodet ikke at det er vanskelig å motivere meg sjøl	5	4	3	2	1

**TAKK FOR HJELPEN!**





HØGSKOLEN I HARSTAD

### Publikasjonsliste fra Høgskolen i Harstad

Fra og med 1996 ble tidligere publikasjonsserier ved Høgskolen i Harstad erstattet med en **Skriftserie** og en **Arbeidsnotatserie**. Arbeidsnotatserien opphørte 2002.

#### **Skriftserien - ISSN 0807-2698**

- 2005/01**      **Tor J Schjelde:** "Utvikling av LMS-systemet ClassFronter:  
- til å bli et samarbeidsverktøy  
- til å støtte opp mot målet å utdanne selvregulerende studenter"  
(ISBN 82-453-0196-5) Kr. 100,-
- 2004/05**      **Viktor Sommerbakk:** " Psykisk utviklingshemmede på sykehus: Hva er utfordringene  
– og for hvem?" (ISBN 82-453-0197-7) Kr. 100,-
- 2004/04**      **Lars Bjørgum/Terje Thomsen:** " Problembasert læring på 10 minutter"  
(ISBN 82-453-0194-9) Kr. 50,-
- 2004/03**      **Henny Kinn Solbjørg:** " Inkluderende skole. Hvordan tilrettelegges opplæring for  
elever med utviklingshemming?" (ISBN 82-453-0190-6) Kr. 120,-
- 2004/02**      **Tore Einar Johansen:** "Middelalderkirken på Trondenes. Tiden, kirken og kunsten"  
(ISBN 82-453-0193-0) Kr. 90,-
- 2004/01**      **Trond Bottolfson/Henry Bjånesø:** " Hvordan kan effekten av læring måles?"  
(ISBN 82-453-0190-6) Kr. 100,-
- 2003/05**      **Tanja Susann Ihlhaug:** "Engler, - finnes de?" Hvordan foreldre til barn med psykisk  
utviklingshemming har opplevd møtene med de offentlige ansatte  
(ISBN82-453-0189-2) Kr. 150,-
- 2003/04**      **Petter Román Øien:** "Hålogalandsrapport 2003 – Status og utfordringer i regionen"  
(ISBN82-453-0189-2 ) Kr. 70,-
- 2003/03**      **Kristian Floer / Tina Skudal:** "Kunstutdanning for mennesker med  
utviklingshemming" (ISBN 82-453-0187-6) Kr. 110,-
- 2003/02**      **Odd Birger Hansen:** "Et teoretisk rammeverk for å studere endringer av regnskaper"  
(ISBN 82-453-0186-8) Kr. 60,-
- 2003/01**      **Rolf Wynn:** "Legemiddellære – en kort innføring " (ISBN 82-453-0184-1) Kr. 70,-
- 2002/13**      **Trude Høgvold Olsen/Silje Norheim/Ane N Stray-Pedersen:** " Balansert målstyring i  
en kommune: Implikasjoner for organisasjonsmessig læring "  
(ISBN 82-453-0183-3) Kr. 60,-
- 2002/12**      **Line Melbøe Sagen:** " 'Da sier jeg heller pannekake.....' Om å fremme talespråket til  
barn med Down syndrom i barneskolen " (ISBN 82-453-0182-5) Kr. 110,-
- 2002/11**      **Viggo Andreassen:** "Optimal verdiskaping i det geografiske rom"  
(ISBN 82-453-0181-7) Kr. 90,-
- 2002/10**      **Bjørn-Eirik Johnsen:** "Den innbilt fremmede. Om omsorgen for mennesker med  
psykisk utviklingshemming" (ISBN 82-453-0108-9) Kr. 120,-
- 2002/09**      **Tor J Schjelde:** "Læring og Forståelse" (ISBN 82-453-0179-5) Kr. 60,-





- 2002/08 **Lars Bjørgum:** " Rapport fra konferansen *Seksuelle overgrep mot barn* i Harstad, 1. – 2. november 2001 " (ISBN 82-453-0178-7) Kr. 130,-
- 2002/07 **Odd Birger Hansen:** "Regnskap i en entreprenøriell kontekst. En casestudie av et konsern i vekst" (ISBN 82-453-0177-9) Kr. 130,-
- 2002/06 **Terje Thomsen:** "Ansvar for egen læring på ti minutter" (ISBN 82-453-0176-0) Kr. 50,-
- 2002/05 **Inger S Martinussen:** "Basal sansestimulering SNOEZELEN – del av et undervisningsopplegg" (ISBN 82-453-0175-2) Kr. 50,-
- 2002/04 **Gunn Karin Stenhaug:** "Omsorgens uttrykk i operasjonssykepleie. En kvalitativ studie av operasjonssykepleiernes hverdag" (ISBN 82-453-0174-4) Kr. 120,-
- 2002/03 **Odd Birger Hansen:** "Regnskap, entreprenørskap og kontekst. En introduksjon" (ISBN 82-453-0173-6) Kr. 90,-
- 2002/02 **Ingvild Marheim Larsen / Ole-Jacob Skodvin:** "Evaluering av administrasjonen ved Høgskolen i Harstad" (ISBN 82-453-0172-8) Kr.100,-
- 2002/01 **Hege Lerkerød:** "Død på menyen. Alderdom, måltider og dødsriter belyst ved institusjonen -sykehjem" (ISBN 82-453-0170-1) Kr.100,-
- 2001/07 **Rikke Gürgens:** "Tegn i tiden – minoritetskultur eller ren kunst" (ISBN 82-453-0166-3) Kr. 90,-
- 2001/06 **Lars Bjørgum:** "Fosterhjemsplassering av innvandrerbarn: Hva avgjør plassering i norsk vs etnisk fosterhjem?" (ISBN 82-453-0165-5) Kr. 90,-
- 2001/05 **Odd Birger Hansen:** "Noen styringsmessige utfordringer i nystartede virksomheter" (ISBN 82-453-0164-7) Kr. 50,-
- 2001/04 **Trond Hammervoll:** "Governance problems in vertical interorganisational relationships: A dependence perspective". (ISBN 82-453-0163-9) Kr. 80,-
- 2001/03 **Randi Saasen:** " På nye stier – En evaluering av samordnerens rolle i 6 familierådslag i Harstad/Kvæfjord" (ISBN 82-453-0161-2) Kr. 70,-
- 2001/02 **Odd Birger Hansen:** "Topplederlønn – belyst ut fra ulike teoretiske perspektiver" (ISBN 82-453-0160-4) Kr. 50,-
- 2001/01 **Anne Marie Bakken:** "Rehabilitering i kommunene i Nordland, Troms og Finnmark (ISBN 82-453-0159-0) Kr. 90,-
- 2000/14 **Lars Bjørgum:** Barn og skilsmisse: Konsekvenser for utvikling av barn og unges identitet, intimitet og kjærlighetsforhold (ISBN 82-453-0155-8) Kr. 60,-
- 2000/13 **Arild Wikan:** From Chaos to Chaos – *An Analysis of a Discrete Age-structured Prey-Predator Model* (ISBN 82-453-0153-1) Kr. 60,-
- 2000/12 **Terje Thomsen / Bjørn-Eirik Johnsen / Viktor Sommerbakk:** «Nære studier for fjerne studenter?». (ISBN 82-453-0151-5) Kr. 100,-
- 2000/11 **Stein Mikkelsen:** «Problemer og paradokser i forebyggende arbeid». (ISBN 82-453-0150-7) Kr. 50,-
- 2000/10 **Tor Schjelde:** «Læring, undervisning og vurdering/eksamen ved vernepleierutdannelsen». (ISBN 82-453-0148-5) Kr. 70,-





- 2000/09 **Turid Kayser Kvalø:** «Byråkraten og klienten i velferdsstaten». (ISBN 82-453-0146-9) Kr. 50,-
- 2000/08 **Ruben Moi:** «'Anonymous: *Myself and Pangur*': What is the point of Paul Muldoon's postmodernist play in *Hay?*». (ISBN 82-453-0145-0) Kr. 50,-
- 2000/07 **Harald Torsteinsen:** «Den økte effektivitetsfokuseringen i norske kommuner - - *motefenomen eller rasjonell nyorientering?*». (ISBN 82-453-0144-2) Kr. 50,-
- 2000/06 **Ruben Moi:** «Dissertation, discourse, différance and dissemination: an attempt to apprehend the Derridean movements of writing.». (ISBN 82-453-0143-4) Kr. 50,-
- 2000/05 **Viggo Andreassen:** «Arbeidsledighet og økonomisk teori». (ISBN 82-453-0142-6) Kr. 60,-
- 2000/04 **Viggo Andreassen:** «Nytte-Kostnadsanalyse som beslutningsverktøy». (ISBN 82-453-0141-8) Kr. 80,-
- 2000/03 **Viggo Andreassen:** «Ulike årsaker til offentlig intervensjon i et lands økonomi. » (ISBN 82-453-0139-6) Kr. 60,-
- 2000/02 **Grete Hagebakken:** «Privatisering av eldreomsorg: Med Sverige som forbilde? *En gjennomgang av svenske erfaringer og holdninger til kommersiell privatisering av eldreomsorg, sett i sammenheng med dagens norske situasjon*» (ISBN 82-453-0138-8) Kr. 70,-
- 2000/01 **Ådne Danielsen:** «Mot New Public Management i Norske kommuner? Om reformer og omstillingsprosesser i kommunal sektor». (ISBN 82-453-0136-1) Kr. 70,-
- 1999/18 **Jan-Sverre Isaksen** «Ekstern analyse av kortsiktig konkurrisiko for modne aksjeselskaper». (ISBN 82-453-0135-3) Kr. 70,-
- 1999/17 **Harald Bergland / Pål Andreas Pedersen** «Regulering av forurensninger fra produsenter og konsumenter». (ISBN 82-453-0134-5) Kr. 70,-
- 1999/16 **Arild Wikan** «Periodic Phenomena in a Discrete Age-Structured Prey-Predator Model - *I Density Dependent Survival Probabilities*». (ISBN 82-453-0133-7) Kr. 60,-
- 1999/15 **Ådne Danielsen** «Metaforbruk i organisasjonsteoretisk litteratur». (ISBN 82-453-0132-9) Kr. 60,-
- 1999/14 **Turid Kayser Kvalø** «Du kan ikke sitte på rumpa og vente på studiekvalitet – *Hva er studiekvalitet og hvordan måle det?*». (ISBN 82-453-0131-0) Kr. 90,-
- 1999/13 **Marit Ruth Rustad** «Osorgsideologi i praksis - *En studie av hverdagsliv til mennesker med psykisk utviklingshemming, sett i lys av ansvarsreformens intensjoner*». (ISBN 82-453-0130-2) Kr. 120,-
- 1999/12 **Hilde Nordahl-Pedersen:** «Brukernes erfaringer med trygdekontoret». (ISBN 82-453-0129-9) Kr. 70,-
- 1999/11 **Mette Ravn Midtgard / Jan Vidar Haukeland:** «Fiskeværet som feriested». (ISBN 82-453-0128-0) Kr. 50,-
- 1999/10 **Tor J. Schjelde:** «Vernepleiere, sosionomer og barnevernspedagoger i skolen. *Hvilken formell kompetanse har de og hvilke arbeidsoppgaver bør de ha i skolen?*». (ISBN 82-453-0126-4) Kr. 50,-



- 1999/9 **Steinar Johansen:** «Konkurransesutsetting av pleie og omsorgstjenester - *Rasjonell handling eller legitim tilpasning- Organisasjonsteoretiske utfordringer for en empirisk studie*». (ISBN 82-453-0126-4) Kr. 60,-
- 1999/8 **Rikke Gürgens:** «Å forske på annerledeshet. *Det usedvanlige teater sett som et semiotisk fenomen, en hermeneutisk prosess og et terreng for 'grounded theory'*». (ISBN 82-453-0125-6) Kr. 50,-
- 1999/7 **Ådne Danielsen:** «FINNES DET EN POSTMODERNE POLITIKK? *Tanker rundt modernitet og postmodernitet som samfunnsmessige tilstander med omsorgspolitik for mennesker med psykisk utviklingshemming som eksempel*». (ISBN 82-453-0124-8) Kr. 50,-
- 1999/6 **Ådne Danielsen:** «Organisasjonsfeltbegrepet innenfor nyinstitusjonell organisasjonsteori» (ISBN 82-453-0122-1) Kr. 50,-
- 1999/5 **Harald Torsteinsen:** «Effects of privatization and competitive tendering on local government – a comparative study.» (ISBN 82-453-0121-3) Kr. 50,-
- 1999/4 **Rolf Wynn:** «Conversation Analysis and the Conversational Rules» (ISBN 82-453-0119-1) Kr. 50,-
- 1999/3 **Stein Mikkelsen:** «SAFE COMMUNITY - SYMBOL OG SAMARBEID Sluttrapport fra studie av lokalt ulykkesforebyggende arbeid organisert etter WHO's Safe Community (Trygge Lokalsamfunn)-modell.» (ISBN 82-453-0118-3) Kr. 60,-
- 1999/2 **Terje Thomsen:** «Mot fremtidens utdannelser - *om skjønnheten og udyret i høgre utdanning*». (ISBN 82-453-0117-5) Kr. 50,-
- 1999/1 **Rolf Utkvitne:** «Harstad og nyetableringer i detaljhandelen». (ISBN 82-453-0115-9) Kr. 90,-
- 1998/20 **Rikke Gürgens:** «Regiroller og teaterorganisering. *Casestudie av Bentein Baardsons regi av 'Garmann & Worse & Co' på Rogaland teater.*» (ISBN 82-453-0114-0) Kr. 130,-
- 1998/19 **Tore Høgås:** «Deconstructing and Reconstructing the Text: Intertextualities of Literature, Body, and Nature in Jane Smiley's *A Thousand Acres*.» (ISBN 82-453-0113-2) Kr. 130,-
- 1998/18 **Harald Torsteinsen:** «Om å skynde seg langsomt. Hvordan skape oppslutning om organisasjonsreformer i kommunesektoren?» (ISBN 82-453-0112-4) Kr. 40,-
- 1998/17 **Truls Erikson:** «Intellektuell kapital: Hvilke grep må til?» ISBN 82-453-0111-6) Kr. 40,-
- 1998/16 **Ruben Moi:** «Voice and Vision - An analysis of the Allegorical Aspects in Seamus Heaney's Oevre» (ISBN 82-453-0110-8) Kr. 120,-
- 1998/15 **Tore Einar Johansen / Kjell Toften:** «Retraining of Russian Military Officers - a feasibility study» (ISBN 82-453-0109-4) Kr. 50,-
- 1998/14 **Alexander Kwesi Kassah:** «The Community Idea» (ISBN 82-453-0107-8) Kr. 50,-
- 1998/13 **Alexander Kwesi Kassah:** «Community-Based Rehabilitation in the city: A case of Jamestown-Accra, Ghana» (ISBN 82-453-0105-1) Kr. 50,-
- 1998/12 **Kjell Toften:** «Chain Integration in the Norwegian Hotel Industry - industry overview, causes, and some strategic implications (ISBN 82-453-0104-3) Kr. 50,-





- 1998/11 **Baard Borge:** «NS' mange ansikter: Innholdsanalyse av et propagandaskrift fra 1944» (ISBN 82-453-0103-5) Kr. 70,-
- 1998/10 **Truls Erikson:** «Entrepreneurial Capital - The Emerging Venture's Most Important Asset & Competitive Advantage» (ISBN 82-453-0098-5) Kr. 40,-
- 1998/9 **Anne Marit Bygdnes:** «Toalett-trening av mennesker med psykisk utviklingshemming. En teoretisk drøfting og et empirisk bidrag». (ISBN 82-453-0097-7) Kr. 120,-
- 1998/8 **Tanja Susann Ihlhaug/Leif Hugo Hansen:** «Medbestemmelse eller mer bestemmelse? - bruker lederne de tillitsvalgte?» - *En undersøkelse om ledelsesatferd og ansattes medbestemmelsesrett i kommunal virksomhet i Troms Fylke.* (ISBN 82-453-0096-9) Kr. 90,-
- 1998/7 **Kjell Toften:** «Express Reiser - Scandinavian Package Tour Industry» (ISBN 82-453-0095-0) Kr. 40,-
- 1998/6 **Stein Mikkelsen:** «Safe Community - Symbol and Co-operation. A study of intersectoral co-operation and development in a Norwegian community» (ISBN 82-453-0094-2) Kr. 50,-
- 1998/5 **Truls Erikson:** «A Study of Entrepreneurial Intentions Among a Cohort MBAs – The Extended Bird Model». (ISBN 82-453-0093-4). Kr. 50,-
- 1998/4 **Arild Wikan:** «4 Periodicity in Leslie Matrix Models with Density Dependent Survival Probabilities» (ISBN 82-453-0092-6) Kr. 70,-
- 1998/3 **Arild Wikan:** «Dynamical Consequences of Reproductive Delay in Leslie Matrix Models with Nonlinear Survival Probabilities» (ISBN 82-453-0091-8) Kr. 70,-
- 1998/2 **Terje Thomsen:** «Gruppeintervjuet - avgrensning, anvendelse og anvisning» (ISBN 82-453-0089-6) Kr. 50,-
- 1998/1 **Alexander Kwesi Kassah:** «Community Based Rehabilitation and Stigma Management by Physically Disabled People in Ghana». (ISBN 82-453-0088-8) Kr. 50,-
- 1997/17 **Tore L.Jensen:** «Interorganizational Governance Structure and Outlet Economic Performance». An Application of Accounting Data in Interorganizational Performance Measurement. (ISBN 82-453-0088-8) Kr. 110,-
- 1997/16 **Tore L.Jensen:** «En analyse av ukedagseffekter i futuresmarkedet for elektrisk kraft». (ISBN 82-453-0086-1) Kr. 50,-
- 1997/15 **Baard Borge:** «Krig, oppgjør og nasjonal konsensus - Etterkrigs- oppgjørens sosiale virkninger i Nederland, Danmark og Norge». (ISBN 82-453-0084-5) Kr. 50,-
- 1997/14 **Tore Einar Johansen:** «Myter og virkelighet om samer - 'de e forskjell på folk og finna'» (ISBN 82-453-0083-7) Kr. 40,-
- 1997/13 **Eli Samuelson:** «Den besværlige tiden» - Betragtninger om praksisopplæringen i sykepleierutdanningen (ISBN 82-453-0082-9) Kr. 50,-
- 1997/12 **Eli Samuelson:** «Du er ikke verdig en plass i herberget – Refleksjon over etikk og etiske vurderingers plass i sykepleien» (ISBN 82-453-0081-0) Kr. 50,-
- 1997/11 **Vegard A. Schancke/Miriam G. Lukwago:** «A Programme for Early Intercultural Psychosocial Intervention for Unaccompanied Minor Asylum Seekers and Refugees (EM) - a Group Approach» (ISBN 82-453-0080-2) Kr. 50,-





- 1997/10 **Hilde Nordahl-Pedersen:** «Alternativ medisin og skolemedisin - en paradigmediskusjon» (ISBN 82-453-0068-3) Kr. 50,-
- 1997/9 **Inger Aksberg Johansen:** «Reminisens i et interaksjonsperspektiv - En kvalitativ undersøkelse basert på intervju med eldre og sykepleiere» (ISBN 82-453-0079-9) Kr. 120,-
- 1997/8 **Aud Merethe Alme:** «Lønnsreform og ledermobilitet - Metodiske tilnærminger og resultater» (ISBN 82-453-0078-0) Kr. 70,-
- 1997/7 **Truls Erikson:** «Should Managerial Competence be in the Retail Growth Performance Equation?». (ISBN 82-453-0076-4) Kr. 50,-
- 1997/6 **Børre Kristiansen/Steinar Johansen:** «Rammer for omsorg - Alternative modeller for organisering av Hamarøy Bygdeheim» (ISBN 82-453-0071-3) Kr. 70,-
- 1997/5 **Truls Erikson:** «Retail Profit Performance and The Relationship to Marketing Outcomes and Financial Structure» (ISBN 82-453-0075-6) Kr. 50,-
- 1997/4 **Rolf Utkvitne:** «Kompetanse i Detaljhandelen». (ISBN 82-453-0064-0) Kr. 70,-
- 1997/3 **Hilde Nordahl-Pedersen (red.):** «Konferanserapport fra Helsedagene i Nord-Norge 1996». (ISBN 82-453-0069-1). Kr. 150
- 1997/2 **Truls Erikson:** «A Study of Career Choice Intentions Among a Cohort HBS MBA Candidates. The Ajzen Model». (ISBN 82-453-0074-8). Kr. 70,-
- 1997/1 **Truls Erikson:** «An Empirical Study of Entrepreneurial Choice Intentions Among a Cohort of MIT Sloan Fellows. The Shapero Model». (ISBN 82-453-0072-1) Kr. 50,-
- 1997 **Stine Margrethe Hem/Ådne Danielsen/Anne Marie Bakken:** «Ansvarsreformen i Kvæfjord - En stor oppgave til en liten kommune». (ISBN 82-90586-49-3, i samarb. med Diaforsk) Kr. 190,-
- 1996/1 **Arne-Johan Johansen:** «Fra Dårkiste til normalisert omsorg». (ISBN 82-453-0063-2). Kr. 100,-

### Arbeidsnotatserien - ISSN 0809-2567

- 2002/1 **Tor J Schjelde:** "Lære å studere" (ISBN 82-453-0169-8) Kr. 60,-
- 2001/5 **Kristian Floer:** "Studieevaluering våren 2001 – noen utvalgte studier" (ISBN 82-453-0167-1) Kr. 90,-
- 2001/4 **Trond Hammervoll:** "Cooperation types in vertical interorganisational relationships". (ISBN 82-453-0162-0) Kr. 40,-
- 2001/3 **Harald Torsteinsen:** "Coordination in a fragmented system. On the use of contracts in local government." (ISBN 82-453-0158-2) Kr. 40,-
- 2001/2 **Harald Torsteinsen:** "Koordinering og styring av fragmenterte systemer. Om overgangen fra hierarki til kontrakt i kommunesektoren." (ISBN 82-453-0157-4) Kr. 50,-



- 2001/1 **Kåre Tormod Nilsen / Sigurd Wolden / Tore Einar Johansen:** "Kunnskapsbase og kunnskapsoverføring som lønnsomme innsatsfaktorer for vekst i reiselivsnæringen." (ISBN 82-453-0156-2) Kr. 70,-
- 2000/3 **Harald Torsteinsen:** «Når legitimiteten forvitrer. Endringer i regionale elitors holdning til fylkeskommunen 1996-99» (ISBN 82-453-0152-3) Kr. 60,-
- 2000/2 **Trond Hammervoll:** "The need for supply chain management: A dependence perspective" (ISBN 82-453-0149-3) Kr. 50,-
- 2000/1 **Harald Torsteinsen:** «Privatisering og konkurranseutsetting i kommunesektoren - effekter på ledelse, organisering og styring ». (ISBN 82-453-0147-7) Kr. 50,-
- 1999/2 **Kristian Floer:** «Hvordan bli en mer effektiv student? - Et studiehefte om tema STUDIEVEILEDNING». (ISBN 82-453-0120-5) Kr. 50,-
- 1999/1 **Rolf Wynn:** «Sykdomslære. En innføring i noen sykdommers årsaker, symptomer og behandling». Et kompendium for helsefagstudenter generelt og vernepleierstudenter spesielt. (ISBN 82-453-0116-7) Kr. 80,-
- 1998/2 **Kjell Toften:** «Reiselivsnæringen i et markedsføringsperspektiv - en introduksjon» Et kompendium for RE 4 Turistmarkedsføring (ISBN 82-453-0108-6) Kr. 70,-
- 1998/1 **Anne Marit Bygdnes:** «Toalett-trening av psykisk utviklingshemmede» (ISBN 82-543-0099-3) Kr. 70,-
- 1997/2 **Aud Merethe Alme:** «Prosjektskisse: Tjenestemannsorganisasjoner og forvaltningsreformer». (ISBN 82-453-0085-3) Kr. 50,-
- 1997/1 **Truls Erikson:** «Applying the Canonical Structure of Analysis by Means of Algebra on Managerial Competence and Retail Growth Performance Variables». (ISBN 82-453-0077-2) Kr. 40,-

05sd07696







Depotbiblioteket



05sd 07 696

# Visste du at...

... Høgskolen i Harstad med sine ca 1.000 studenter er blant landets minste høgskoler. Et godt studiemiljø og en uformell tone med nærhet og god oppfølging av den enkelte student preger skolen. Ved årsskiftet 1996/97 flyttet vi inn i nye lokaler som ligger idyllisk og sentralt plassert ved byens havnepromenade.

... våre to fagavdelinger - økonomi-/samfunnsfag og helse-/sosialfag - gir flere studiemuligheter blant ulike grunnutdanninger og videreutdanninger:

## Grunnutdanninger:

- Varehandel og distribusjon
- Økonomi og administrasjon
- Reiseliv og turisme
- Engelsk grunnfag
- Statsvitenskap grunnfag
- Barnevernpedagogutdanning
- Sykepleierutdanning
- Vernepleierutdanning

## Videreutdanninger:

- Revisjon
- Internasjonal handel
- Ledelse og organisasjon
- Helse- og sosialadministrasjon
- Rehabilitering
- Psykisk helsearbeid
- Reiseliv og turisme

... foruten ordinære undervisningsoppgaver og kurs påtar Høgskolen i Harstad seg også forsknings- og utredningsoppdrag for næringslivet og det offentlige. Våre ca. 60 fagansatte innehar høy kompetanse og dekker et bredt faglig spekter: Økonomi/administrasjon, sosialøkonomi, ledelse/organisasjon, statistikk, statsvitenskap, sosialantropologi, sosiologi, engelsk, matematikk, pedagogikk, spesialpedagogikk, vernepleie, psykologi, sykepleievitenskap, jus.

**Besøksadresse: Havnegata 5, 9405 Harstad**

**Postadresse: 9480 Harstad**

**-Telefon 77 05 81 00. Telefaks 77 05 81 01**

**Internett: <http://www.hih.no>**



**HØGSKOLEN I HARSTAD**



