

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

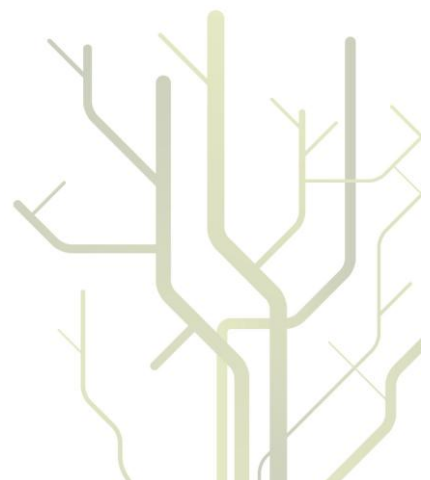
Orakel, møteplass eller læringsfellesskap?

Læreres bruk av, og tanker om det nettbaserte veiledningstilbudet Lærerforum.



Dystein Lund

Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor
Oktober 2011



Innholdsfortegnelse:

Forord	3
1- Innledning og forskningsspørsmål	4
1.1 En kort leserveiledning	4
1.2 Studiens ramme og kontekst	5
Prosjektet praksisrettet Veiledning i Grunnopplæringen.....	5
Norske læreres behov for rådgivning og veiledning.....	6
Endret bruk av digitale medier	6
Egen erfaring i møte med feltet nettbasert veiledning	7
1.3 Forskningsspørsmål	8
2- Teoretisk forankring og forskningsmessig status	11
2.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og teoretisk tilnærming.....	11
2.2 <i>Forståelse av IKT, og av samhandling ved hjelp av IKT</i>	13
2.3 Begrepene rådgivning og veiledning.....	15
2.4 Nettbasert læring - Forskningsmessig status	17
3- Design og metode	27
3.1 <i>Forskingsspørsmål og forskningsopplegg</i>	27
3.2 <i>Kombinasjon av kvalitative og kvantitative data – datatriangulering</i>	28
3.3 <i>Bruk av spørreskjema – metodologiske overveielser</i>	31
3.4 <i>Tekstanalyse – metodologiske overveielser</i>	32
3.5 <i>Det kvalitative forskningsintervju – metodologiske overveielser</i>	33
3.6 <i>Grounded theory</i>	34
3.7 Reliabilitet og validitet	35
3.8 <i>Forskningsetiske vurderinger</i>	38
4- Presentasjon av artiklene	39
4.1 Artikkel 1: "Lærerforum" - Læreres bruk av, og vurdering av et nettbasert veiledningstilbud	39
Innledning og forskningsspørsmål	39
Forskningsmessig status	40
Hovedtrekk i funnene	41
4.2 Artikkel 2: "Nå har jeg virkelig bruk for noen gode råd" - Læreres spørsmålsstillinger til et nettbasert veiledningsforum	42
a- Rådsøkerens ønske om å ivareta eleven.....	43
b- Beskrivelse av elevens vansker, versus problematisering av egen praksis	43
c- Spenningsforhold mellom rådsøkere og elevers foreldre.....	44
d- Bekymring og uro i møte med problematiske situasjoner	44

e-	Rådsøkeres ønske om handlingsanvisende råd	44
4.3	Artikkel 3: "Orakel, møteplass eller læringsfellesskap?" Samtaler om bruk av det nettbaserte veiledningstilbudet Lærerforum	44
a-	Tilbud om veiledning på eget arbeidssted	45
b-	Bruk av Lærerforum	45
c-	Et nettbasert forum – risiko eller mulighet?	46
d-	Ulike forventninger til forumet	46
e-	Individuell- eller felles bruk av "Lærerforum"?	47
5-	Artiklene sett i sammenheng	47
5.1	Forståelse av "Lærerforum" som konsept	48
a-	Lærerforum, forstått som "substitutt" – eller som selvstendig "medium"?	49
b-	Lærerforum, forstått som samarbeidslæring og situert læring?	51
c-	Lærerforum, forstått som instrumentell læring og praktisk problemløsning	52
d-	Lærerforum, forstått som samhandling i nettverk.....	52
	Hvor kan Lærerforum plasseres i det nettbaserte læringslandskap?	53
5.2	Hvordan kaster de tre delstudiene lys over hverandre?	56
a-	Hvis det er så bra – hvorfor brukes det ikke mer?	56
b-	Lesing av andres tekster.....	57
c-	Forventninger: handlingsanvisende råd – eller utfordring til refleksjon?.....	57
d-	Det anonyme forum - en arena med muligheter eller et risikoområde?.....	58
e-	Beskjeden opplevelse av anerkjennelse og støtte	59
f-	Bruk av "Lærerforum" – individuelt eller felles forankret?	59
6-	Avslutning og konklusjoner.....	61
6.1	Oppsummering av hovedfunn.....	61
6.2	Tema og problemstillinger for videre forskning	62
a-	Lærerforum og implementeringsprosessen.....	62
b-	Veilederfunksjonen	62
c-	Læring utenfor rammen av formaliserte utdanningsløp	63
6.3	Utfordringer for praksisfeltet	63
a-	Levedyktighet for et forum som "Lærerforum"?	63
b-	Hvordan brukes forumet?	64
c-	Integrasjon eller alternativ?	64
	Referanser:.....	66

Forord

En spennende mulighet åpnet seg når jeg ble invitert inn i arbeidet med å utvikle mer kunnskap om nettbasert veiledning av lærere gjennom prosjektet ”Praksisrettet Veiledning i Grunnopplæringen”. Nå, noen år og mange tastetrykk senere er jeg fortsatt svært takknemlig for den muligheten jeg fikk. Når arbeidet nå avsluttes og produktet overlates til andre, er det med håp om at det kan være et lite bidrag til å gjøre en god skole, med dyktige lærere, enda litt bedre.

Mange har bidratt til å gjøre dette arbeidet mulig, men noen må takkes særskilt:

Først vil jeg takke prosjektleder professor Jarle Sjøvoll og prosjektkoordinator dosent Gisle Johnsen ved Universitetet i Nordland for tillit og støtte underveis, for viktige faglige innspill og for et ukuelig engasjement.

Veileder i første fase, førsteamanuensis Trude Nergård Nilssen skal ha takk for god støtte og hjelp til å få forskningsprosessen i gang. Veileder videre, førsteamanuensis Cato Bjørndal har fulgt prosessen frem til mål, og skal ha stor takk for samvittighetsfull, støttende, og gjennomført konstruktiv veiledning, og for en aldri sviktende entusiasme!

Takk også til ledelse og ansatte ved Statped Nord og ved Regionsenteret for Døvblinde, UNN for å tilby kontorplass, kontorfasiliteter og et lunsjpausefellesskap som jeg kommer til å savne.

Så vil jeg takke professor emeritus Bernhard Sieland fra Leuphana Universität i Lüneburg for å ha sådd ideen til det norske Lærerforum, og for å følge arbeidet med stor interesse og engasjement. Videre vil jeg takke prosjektmedarbeider psykolog Tobias Rahm fra Leuphana Universität for godt samarbeid og gode samtaler. Takk også til prosjektmedarbeider førstelektor Trond Lekang for godt samarbeid om spørreundersøkelsen.

Og sist men ikke minst. Takk til min familie, for å vise akkurat passe mye interesse for dette prosjektet, og for å bidra til at livet også består av andre ting enn fag og forskning.

Tromsø oktober 2011

Øystein Lund

1- Innledning og forskningsspørsmål

Denne avhandlingen søker å besvare spørsmålet om hvordan lærere forholder seg til det nettbaserte veiledningstilbudet ”Lærerforum”. Før forskningsspørsmålet og studien kommenteres nærmere, skal det innledningsvis i denne sammenstillingen gis en leserveiledning, hvoretter undersøkelsens kontekst beskrives.

1.1 En kort leserveiledning

I denne sammenstillingen presenteres tre artikler, som hver bygger på en delstudie gjort i forhold til det nettbaserte veiledningstilbudet ”Lærerforum”. Nettstedet Lærerforum, som er åpent for bruk for alle norske lærere, er utviklet som ledd i prosjektet ”Praksisrettet veiledning i grunnopplæringen”, gjennomført i regi av Universitetet i Nordland (tidligere Høgskolen i Bodø). De tre delstudiene samlet omtales heretter som ”studien”. I kapittel 1 gjøres det rede for studiens kontekst og organisatoriske forankring. Kapitlet munner ut i en presentasjon av forskningsspørsmålet. I kapittel 2 gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, presenterer ulike teoretiske innfallsvinkler til å forstå veiledning ved hjelp av IKT, og gir en oversikt over den forskningsmessige status for feltet. Forståelsen, og anvendelsen av ”rådgiving”, ”veiledning” og tilgrensende begreper drøftes også her. I kapittel 3 gjør jeg rede for metodevalg og design, og drøfter metodologiske problemstillinger knyttet til de valgene som er gjort. Her gis også en presentasjon av ”Grounded Theory”, den forskningsmessige innfallsvinkel og metode som er anvendt i to av delstudiene. I kapittel 4 gis et kort sammendrag av de tre artiklene: (1) *“Lærerforum. Læreres bruk av, og vurdering av et nettbasert veiledningsforum.”* (2) *“Nå har jeg virkelig bruk for noen gode råd. Læreres spørsmålsstillinger til et nettbasert veiledningsforum.”* (3) *“Orakel, møteplass eller læringsfellesskap? Samtaler om bruk av det nettbaserte veiledningstilbudet Lærerforum.”* I kapittel 5 ses funnene i de tre delstudiene i sammenheng. I første del av kapitlet drøftes hvordan ”Lærerforum” som konsept kan forstås ut fra ulike teoretiske referanserammer. I andre del av kapitlet presenteres funn der de ulike delstudiene anses å kaste lys over hverandre. I kapittel 6 oppsummeres funnene. Deretter skisseres, på bakgrunn av funnene presentert i kapittel 4 og 5, mulige problemstillinger for videre forskning. I kapitlets siste del presenteres utfordringer for praksisfeltet.

1.2 Studiens ramme og kontekst

Prosjektet praksisrettet Veiledning i Grunnopplæringen

Prosjektet "Praksisrettet Veiledning i Grunnopplæringen" ble utviklet i samarbeid mellom Leuphana Universitat i Luneburg og Hogskolen i Bodo. Foranledningen var at man ved Leuphana Universitat hadde gjort erfaringer med et opent, nettbasert veiledningstilbud for tyske lærere, og Hogskolen i Bodo ble utfordret til a utvikle, og prove ut et tilsvarende tilbud for norske lærere. Prosjektet, som er finansiert av Norges Forskningsrad, har en to-delt malsetting: for det forste a etablere et Internett-basert veiledningstilbud for lærere, og med dette som grunnlag utvikle mer kunnskap om læreres bruk av et slikt tilbud (Skogen & Sjøvoll, 2006). Prosjektet ble organisert som ett hovedprosjekt, bestaende av fem delprosjekter:

- 1- "Problemer i praksis og praksisrettet problemlosning." - *"Hva opplever lærere som praktiske problemer i utovelsen av yrket?"*
- 2- "Best practice". - *"Hvordan kan de praktiske problemene som er sendt inn til lærerforumet loses?"*
- 3- "Oppfolging av nyutdannede lærere." - *"Hvordan kan et digitalt basert veiledningssystem videreutvikles fra a vare et informasjonsmedium til a bli et kommunikasjons- og relasjonsmedium?"*
- 4- "PP-tjeneste pa nett." - *"Formålet med prosjektet blir dermed ogsa a vurdere om denne nettbaserte tjenesten egner seg til a lose denne type oppgave."*
- 5- "Elektronisk nett som redskap i praksisrettet kunnskapsloft i distriktsskoler." – *"A legge til rette for a vinne praktiske erfaringer med bruk av nettbasert teknologi i praktisk kompetanseheving innenfor kunnskapsloftets rammer."* (ibid.)

Bade prosjektleder og prosjektkoordinator er tilknyttet Universitetet i Nordland. Daglig drift av forumet, med redaktoransvar og ledelse av veilederteam er ivaretatt av prosjektkoordinator. Veilederteamet som er tilknyttet tilbudet bestar av fagpersoner fra Universitetet i Nordland, fra Statped Nord og fra PP-tjenester i landsdelen.

Den teknologiske plattform for det nettbaserte veiledningstilbudet er en oversatt utgave av det tyskspraklige "Lehrerforum" utviklet ved Leuphana Universitat. Plattformen har funksjonalitet bade for a-synkron tekstbasert kommunikasjon, for lagring og gjenfinning av meldinger og for generering av statistiske data. "A-synkron tekstbasert kommunikasjon" innebærer her at det ikke forutsettes at meldinger sendes forumet og leses til samme tid. Meldinger sendes og leses pa de tidspunkt det passer for brukerne av forumet. Tilbudet

”Lærerforum” er så langt bare i begrenset skala gjort kjent for lærere. Lærerforum er presentert overfor studenter ved Høgskolen i Bodø/Universitetet i Nordland, på faglige konferanser i regi av Utdanningsforbundet og Statped og til personale ved skoler og PP-kontor som har inngått som samarbeidspartnere i ett eller flere av de fem delprosjektene. Pr. 1. juni 2011 hadde forumet 322 registrerte brukere, og et veilederteam på 6 personer. Det kan også nevnes at det totale antall registrerte besøk på nettstedet fra oppstart høsten 2006 til 1. juni 2011 er 189 133.

Norske læreres behov for rådgivning og veiledning

Beskrivelsen av prosjektet ”Praksisrettet veiledning i grunnopplæringen” viser blant annet til Utdannings- og forskningsdepartementets rundskriv ”Dette er kunnskapsløftet”, hvor det skrives at *”Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og læringer har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov”* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 s. 3). I prosjektbeskrivelsen sies videre at *”Dette er utfordrende, og medfører at lærere ofte møter praktiske problemer som vanskelig kan løses av dem alene”* (Skogen & Sjøvoll, 2006 s. 1). Mitt arbeid tar ikke sikte på å besvare hvorvidt det er behov for en skole-ekstern, nettbasert veiledning for lærere i norsk skole. OECDs internasjonale studie av undervisning og læring indikerer imidlertid at norske lærere har behov for en styrket oppfølging (Vibe, Carlsten, & Aamodt, 2009). En rekke positive sider ved norsk skole trekkes fram, som erfarne og kvalifiserte lærere, godt samarbeid mellom lærere og gode relasjoner mellom lærer og elev. Imidlertid fremkommer det også at norsk skole kjennetegnes av en *”svakt utviklet oppfølgingskultur”* og at *”oppfølgingen og tilbakemeldingen fra skolelederne til lærerne på deres arbeid er svakt”* (Ibid. s.9). Videre hevdes det at systemet for kompetanseheving blant lærere *”med fordel kan styrkes”* (ibid. s. 9). Det vises også til Stortingsmelding 11:2008-2009 ”Læreren. Rollen og utdanningen”, hvor det settes som mål at alle nyutdannede lærere skal tilbys veiledning fra skoleåret 2010-2011 (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Endret bruk av digitale medier

Den anerkjente forskeren innenfor nettbasert læring, Curtis Jay Bonk (2009) beskriver en dramatisk endring av Internettets funksjon i løpet av siste tiår, omtalt som overgang fra ”Web 1.0” til ”Web 2.0”:

”...we have moved from the initial stages of the Internet as a gigantic newspaper to a place where you can easily connect with the authors, editors, or readers of such

articles, and contribute your perspective or resources. We have shifted from a culture that passively received content from the Web to one that actively participates in it by adding content” (ibid. s. 41).

I følge Bonk ligger den epokegjørende endringen i at vi har gått fra å bruke Internett primært til å hente informasjon til å bli deltakere og bidragsytere, noe han mellom annet anser å ha betydning for enkeltmenneskers innflytelse i arbeidsliv og utdanning. Han har følgende tanker om studenters og ansattes nye muligheter:

”...they are pushing corporations and institutions of higher learning to raise the bar of the possible to allow employees to have a greater voice in strategic planning and students to have greater control over their own learning” (ibid. s. 41).

Forfatteren av den mye omtalte boka ”Life on the Screen. Identity in the age of the Internet”, Sherry Turkle (1997) hevder at menneskers oppfatning av de teknologiske mulighetene, og bruk av dem har endret seg i takt med den teknologiske utviklingen. Hun eksemplifiserer dette ved bruk av de såkalte sosiale media som e-post, tekstmeldinger og Facebook:

”We may begin by thinking that e-mails, texts, and Facebook messaging are thin gruel but useful if the alternative is sparse communication with the people we care about. Then, we become accustomed to their special pleasures — we can have connection when and where we want or need it, and we can easily make it go away. In only a few more steps, you have people describing life on Facebook as better than anything they have ever known” (Turkle, 2011 loc. 3138).ⁱ

Turkle hevder videre at den nye bruk av teknologien ikke utelukkende handler om effektiv og fleksible formidling av informasjon, men at et aspekt av å søke, og motta bekreftelse også inngår. Bekreftelsen gjennom sosiale medier bidrar i følge Turkle til å befeste en følelse eller opplevelse, og hun sier videre at bekreftelsen blir en del av selve opplevelsen: *”Technology does not cause but encourages a sensibility in which the validation of a feeling becomes part of establishing it, even part of the feeling itself” (ibid. loc. 3439).* Denne type raske og omfattende endringer i internett-teknologi, og menneskers bruk og forståelse av den danner bakteppe både for Lærerforum og denne avhandlingen.

Egen erfaring i møte med feltet nettbasert veiledning

Som lærer i undervisningsstilling, og som fagperson og senere leder i kommunal PP-Tjeneste har jeg erfart både å få veiledning på eget arbeid, å gi veiledning til lærere og å legge til rette

for veiledning av lærere. Jeg ble introdusert for nettbasert veiledning gjennom samarbeid mellom Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped), og kommunalt nivå. I dette samarbeidet ble det både etablert nettbaserte veiledningsgrupper for fagpersoner som arbeidet omkring barn/unge med særskilte behov, og det ble etablert tilsvarende faglige drøftingsfora for fagpersoner hovedsakelig fra Statped og PP-tjeneste. Mitt hovedfagsarbeid (Lund, 2005) bygde på en spørreskjema-basert studie av 15 grupper med førskolelærere og lærere i spesialpedagogisk arbeid som mottok nettbasert veiledning fra fagpersoner i Statped. Siktemålet med studien var å utvikle mer kunnskap om hvilke faktorer som bidrar til opplevd læringsutbytte hos deltakere i slike grupper. I etterkant av fullført hovedfagsarbeid fikk jeg fra Høgskolen i Bodø tilbud om å arbeide videre innenfor feltet nettbasert veiledning, og deltok i arbeidet med å søke om midler fra Norges Forskningsråd til prosjektet ”Praksisrettet Veiledning i Grunnopplæringen”. Jeg ble ved årsskiftet 2006-2007 tilsatt som stipendiat i prosjektet, og fikk i samme tidsrom opptak ved Ph.D-programmet i Kultur- og samfunnsfag, studieretning pedagogikk ved Universitetet i Tromsø.

1.3 Forskningsspørsmål

Conole og Oliver (2007) hevder følgende i sin omtale av forskning på e-læring: *”A key concern is how learners learn with technology and their perceptions of their use of technology; a surprisingly under-researched area”* (ibid. loc 586 – 587). De later altså til å etterlyse et sterkere fokus på brukeren av teknologi og infrastruktur for e-læring, hvordan brukeren lærer ved hjelp av teknologi, og hvordan brukeren oppfatter sin bruk av teknologien. Grepperud (2007) omtaler FOU-prosjekter knyttet til bruk av IKT i fjernundervisning i høyere utdanning, og har også kritiske synspunkter på forskningens vinkling: *”Forskning og prosjektarbeid på dette feltet handler lite om dagen i dag, men mer om hva som eventuelt kan bli en realitet i årene som kommer”* (ibid. s. 157). På denne bakgrunn har jeg i studien også lagt vekt på å kartlegge den faktiske bruk av Lærerforum i dag, ved siden av å gi rom for tanker om mulig fremtidig anvendelse.

Tilknytningen til prosjektet ”Praksisbasert Veiledning i Grunnopplæringen” ga mulighet for flere ulike innfallsvinkler og forskningsspørsmål. En mulighet ville være å ta et aksjonsforskningsperspektiv (Salmon, 2002; Schmuck, 2006), og følge implementering av et konsept som ”Lærerforum” fra planlegging til oppstart, drift og evaluering. Andre muligheter kunne være å ha fokus på den veiledning som gis via ”Lærerforum”, eller se på den tekstbaserte interaksjonen mellom rådsøker og veileder. Et fjerde alternativ kunne vært å undersøke hvilken effekt bruk av Lærerforum kan ha, eksempelvis i form av styrket

handlingskompetanse eller økt grad av refleksjon hos brukere av forumet. Det faktum at Lærerforum er utviklet etter mønster fra det tyske L hrerforum, og at det har vært et nært samarbeid med fagmiljøet omkring dette forumet, kunne videre ha åpnet for en større komparativ studie mellom tyske og norske læreres bruk av de respektive fora. En mindre studie (Rahm & Lund, 2010) viste imidlertid at det er store forskjeller mellom disse konseptene, både med tanke på hvordan de er blitt implementert, hvordan de drives og hvordan de brukes. Det tyske L hrerforum drives av en av Tysklands største lærerorganisasjoner, og hovedtyngden av sp rsm sstillinger rettet til forumet er relatert til læreres rettigheter og plikter i deres tilsettingsforhold. En større komparativ studie anses å ha vært mer interessant dersom likhetstrekkene mellom de to veiledningstilbudene hadde vært større.

Ett annet perspektiv som i liten grad er gitt plass i studien er den kontinuerlige utvikling som skjer, både når det gjelder teknologi, og v r bruk av teknologien. Som Turkle (1997) hevder, står vi i dynamisk utviklingsprosess, der mennesker og deres virksomhet i stadig økende grad blir sammenvevd med teknologi. Den teknologiske utvikling skjer i et høyt tempo, men som Turkle påpeker utvikles og endres v r bruk av teknologien i tilsvarende tempo. Dette er i seg selv en utfordring for forskningen. Bare i løpet av den perioden denne studien har pågått, har nettbaserte sosiale fora som ”blogg”, ”Twitter” og ”Facebook” blitt en del av hverdagslivet for et flertall av befolkningen, og er samtidig blitt arenaer hvor det legges premisser for den offentlige debatt. Denne utviklingen kan på den ene side innebære at terskelen for å bruke et konsept som Lærerforum blir lavere, men man kan også oppleve at forumet i sin nåværende form etter hvert oppleves uaktuelt og irrelevant.

Conole og Olivers etterlysning av fokus på *hvordan* brukerne lærer, og deres oppfatninger av å bruke teknologi har hatt innvirkning på valg av forskningsspørsmål. Det har også Grepperuds etterlysning av et her-og-nå-perspektiv. Søkelyset settes på brukernes valg og brukernes oppfatninger. Min egen tilknytning til det prosjektet som dannet ramme omkring Lærerforum ga god anledning til å få innblikk i *eiers* perspektiv på tiltaket. Det fremsto også på denne bakgrunn hensiktsmessig å velge en forskningsmessig tilnærming som kunne gi innblikk i *brukernes* valg og *brukernes* perspektiver. Det innebar å rette søkelyset mot brukernes oppfatning av et konsept som Lærerforum, mot den aktuelle bruk av forumet og på brukerens vurdering av forumet. På bakgrunn av denne presiseringen formuleres forskningsspørsmålet slik:

”Hvordan forholder lærere seg til et nettbasert veiledningstilbud som Lærerforum?”

Tre kilder til kunnskap, med respektive tre innfallsvinkler ble etter hvert vurdert som hensiktsmessige innganger for å besvare forskningsspørsmålet:

- En bred, spørreskjemabasert undersøkelse blant registrerte brukere av "Lærerforum", presentert i artikkelen "*Lærerforum. Læreres bruk av og vurdering av et nettbasert veiledningstilbud*".
- Analyse av tekster sendt inn til "Lærerforum", presentert i artikkelen "*Nå har jeg virkelig bruk for noen gode råd. Læreres spørsmålsstillinger til et nettbasert veiledningsforum*".
- Kvalitative forskningsintervju, med registrerte brukere av "Lærerforum", presentert i artikkelen "*Orakel, møteplass eller læringsfellesskap? Samtaler om bruk av det nettbaserte veiledningstilbudet Lærerforum*".

Ragnvald Kalleberg (Holter & Kalleberg, 1996) skjeller mellom tre typer forskningsspørsmål, med respektive tre typer forskningsopplegg: de *konstaterende*, de *vurderende* og de *konstruktive*. De *konstaterende* spørsmål har som siktemål å klargjøre hvordan fenomener faktisk fungerer, de *vurderende* spørsmål har som formål å vurdere fenomener opp mot hva man anser å være ønskelig og de *konstruktive* spørsmål har som formål å finne ut hvordan forhold kan forbedres.

Befring (1994) skjeller i en relatert inndeling mellom fire forskningsformål: *Kartlegging*, *prediksjon*, *tiltaksforbedring* og *forklaring*. *Kartlegging* har som hovedhensikt å beskrive forekomster og sammenhenger innenfor et definert område, med sikte på å oppnå større oversikt og innsikt. *Prediksjon*, har til hensikt å forutsi utviklingstendenser, og eventuelt på bakgrunn av risikofaktorer si noe om problemer som kan oppstå, og sannsynligheten for at de oppstår. *Tiltaksforbedring*, har som mål å bidra til forbedring av praksis, gjennom å peke på hvilke faktorer som bidrar til bedret resultat av et tiltak eller en tiltaksrekke, mens *forklaring* har fokus på å avdekke sammenhenger, eventuelt årsakssammenhenger, mellom ulike fenomener, og skape større innsikt og forståelse innenfor det aktuelle område. Slik jeg forstår Befrings kategorier *kartlegging*, *forklaring* og *prediksjon* kan de inngå i Kallebergs kategori *konstaterende forskningsspørsmål*. Videre synes det å være stor grad av sammenfall mellom Kallebergs kategori *konstruktiv* og Befrings kategori *tiltaksforbedring*. Selv om min undersøkelse har som mål å være relevant både i forhold til vurdering og tiltaksforbedring, så må det avgrensede forskningsspørsmålet beskrives som *konstaterende*, og som *kartlegging*.

2- Teoretisk forankring og forskningsmessig status

I dette kapitlet gjør jeg først rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, og deretter presenterer jeg ulike måter å forstå samhandling ved hjelp av IKT. Videre drøftes forståelse og bruk av de sentrale begrepene rådgiving og veiledning. Avslutningsvis i kapitlet skisseres den forskningsmessig status på feltet samhandling og læring ved hjelp av IKT, og spesielt relevante funn presenteres.

2.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og teoretisk tilnærming

Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt kan knyttes til sosialkonstruktivismen (Berger & Luckmann, 1966; Davis & Gergen, 1985). Et sentralt aspekt ved denne forståelse er at kunnskap og mening oppstår og opprettholdes i og gjennom sosiale og kulturelle prosesser (Burr, 2003). Denne forståelse bygger igjen på at mennesket betraktes som et grunnleggende sosialt vesen, som på den ene siden formes av sosiale og kulturelle forhold, og på den andre siden aktivt former sin sosiale verden. Dette utgangspunkt danner også grunnlag for hvordan lærerne i denne studien, og deres relasjon til sin omverden forstås.

Begrepet sosialkonstruktivisme er ikke et entydig begrep (Alvesson & Sköldbberg, 1994), og mitt ståsted fordrer ytterligere nyanse. Det skjelles mellom annet mellom en ontologisk konstruktivisme, der man anser at selve virkeligheten er en konstruksjon (Latour & Woolgar, 1986), og en erkjennelsesteoretisk konstruktivisme som vektlegger at kunnskap om verden er formet av sosiale prosesser (Collin, 2003). I forståelsen av begrepet ”virkelighet” er det mulig å skjelle mellom den fysiske virkelighet og den sosiale virkelighet (Bhaskar, 2008). En slik distinksjon åpner for å innta en posisjon med en ontologisk konstruktivisme i forhold til den sosiale virkelighet, og en erkjennelsesteoretisk/epistemologisk konstruktivisme i forhold til den fysiske virkelighet. Denne posisjonen innebærer at man ser den sosiale virkelighet som konstruert gjennom sosiale og kulturelle prosesser (Cole, 2003). Videre betraktes den fysiske virkelighet som eksisterende, uavhengig av vår erkjennelse av den. Denne posisjon betegnes ofte som *moderat konstruktivisme*, i motsetning en *radikal konstruktivisme* (Wenneberg, 2000), hvor man anser alle begreper å være bestemt av sosiale faktorer: *”The terms in which the world is understood are social artifacts, products of historically situated interchanges among people”* (M. Gergen & K. J. Gergen, 2003 s. 15). En moderat konstruktivisme innebærer likevel ikke at man betrakter relasjonen mellom den fysiske virkelighet og våre begreper og forestillinger om denne som en en-til-en-relasjon. Vår kunnskap om verden anses å være teoriladet (Guneriusen, 1999). Ikke en avbildning av den fysiske virkelighet, men heller ikke frikoblet fra den. Jeg har lagt denne posisjon, en moderat konstruktivisme, til

grunn for mitt arbeid. Denne posisjon har hatt konsekvenser for gjennomføring av studien, forståelse av muligheter og begrensninger knyttet til de valgte metoder (Schwandt, 2003). Eksempelvis ble det i intervjuene vektlagt å la intervjupersonene gjøre rede for sin forståelse av sentrale begreper, og svar på spørreskjema med ferdige svaralternativer blir lest, og tolket med det forbehold at respondentenes forståelse av et begrep kan være et annet enn forskerens. Begrepet sosialkonstruksjonisme, (Burr, 2003; Davis & Gergen, 1985) anvendes av enkelte forskere i denne sammenheng, for å unngå sammenblanding med begrepet konstruktivisme forstått som den læringsteoretiske retning innenfor den utviklingspsykologiske tradisjon primært knyttet til Piaget (Piaget & Inhelder, 2002). Davis og Gergen (1985) og Schwandt (2003) hevder at sosialkonstruksjonismen som sådan ikke impliserer *en* gitt forståelse av de ontologiske forhold: *"Social constructionism neither affirms nor denies the "world out there"* (Schwandt, 2003 s. 306). Her finner jeg med andre ord støtte for at et moderat konstruktivistisk ståsted ikke står i motsetningsforhold til et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt for arbeidet.

I sammenheng med dette utgangspunkt legger jeg til grunn et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og på læring (Cole, 2003; Dysthe, 2001a; Säljö, 2001; Wertsch, 1998). Ut fra dette perspektiv ses kunnskap som konstruert i-, og gjennom samhandling mellom mennesker. Et sentralt aspekt i en sosiokulturell forståelse er også at kunnskap anses å være "mediert", gjennom språk, og gjennom andre fysiske og symbolske redskaper (Wertsch, 1991). Læring anses å være en grunnleggende sosial prosess, situert i fysiske og sosiale kontekster, og med språket som medierende redskap (Cole, 2003). Wertsch sier følgende om forbindelsen mellom de historisk/kulturelle aspekter og de individuelle:

"It is the sociocultural situatedness of mediated action that provides the essential link between the cultural, historical, and institutional setting on the one hand and the mental functioning of the individual on the other..." (1991 s. 48).

Bakhtin (Bakhtin, Emerson, McGee, & Holquist, 1986) og Lotman (1988) forbindes gjerne med sosiokulturell teori (Dysthe & Iglund, 2001; Wertsch, 1991). Bakhtins skjelning mellom "monologisk" og "dialogisk" kommunikasjon, og Lotmans skjelning mellom enstemmig ("univocal") og flerstemmig ("dialogic") tekst (Dysthe, 2001c), trekkes inn i analysen av materialet. Språkfilosofen Bakhtin understreker at det dialogiske er en grunnleggende kvalitet ved menneskelige ytringer. *"... the utterance is filled with dialogic overtones"* (Bakhtin et al., 1986 s. 102). I det ligger en forståelse av at en ytring ikke utelukkende kan forstås som en individuell, enkeltstående handling:

“...an utterance is never in itself originary: an utterance is always an answer. It is always an answer to another utterance that precedes it, and is therefore always conditioned by, and in turn qualifies, the prior utterance to a greater or lesser degree” (Holquist, 2002 loc. 1211).

Jeg vil nå se nærmere på hva et slikt vitenskapsteoretisk ståsted kan innebære for forståelsen av samhandling ved hjelp av IKT.

2.2 Forståelse av IKT, og av samhandling ved hjelp av IKT

Suchman (2007) betegner datamaskinen som en ”interactive artifact” og sier følgende: *“Every human tool relies on, and materializes, some underlying conception of the activity that it is designed to support”*. Ut fra denne tankegang kan det derfor ikke trekkes et skarpt skille mellom teknologi og tanker om anvendelse av teknologien, fordi en forestilling om anvendelse av teknologien allerede er ”bygd inn” i de teknologiske løsningene. Turkle (1997) hevder at mennesker og teknologi i økende grad er ”sammenvevd”:

“As human beings become increasingly intertwined with the technology and with each other via the technology, old distinctions between what is specifically human and spesifically technological become more complex” (ibid. s. 21).

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan et konsept som Lærerforum, med fysiske/elektroniske infrastruktur, programvare og skriftlig innhold altså betraktes som et kulturelt redskap, som er åpen for bruk, men også åpen for brukernes refleksjon omkring bruken, og den ramme bruken skjer innenfor (Jobring & Carlen, 2005):

“Den utbildningsrelaterade lärgemenskapens historiska dimensjon är utifrån det sociokulturella perspektivet öppen för deltagaren. Den förde dialogen blir då en möjlighet för deltagarna att dels asynkront återuppleva och bearbeta ett innehåll, men även en möjlighet att få en djupare förståelse av den kultur och den sociale praktik som de är en del av” (ibid. s. 138)

Vi ser her beskrevet hvordan aktører både får sin oppfatning og praksis preget av et gitt kulturelt redskap, men også at de samme aktører også bidrar til å utforme og utvikle dette redskapet. Et nettbasert forum som Lærerforum må i en slik sammenheng anses å være en relativt ny kulturell praksis i lærerkulturen, og kan dermed forventes å være mer åpen for en eksplisitt vurdering og åpen refleksjon og drøfting enn mer etablert praksis. I henhold til Berger og Luckmanns (1966) begreper, kan forumet sies å være mer åpen for eksternalisering og i mindre grad objektivert enn mer etablerte sider ved lærerkulturen.

Susanne Bødtker (1990), har ut fra et virksomhetsteoretisk utgangspunkt (Engeström, 2008; Leont'ev, 2002) arbeidet med ulike aspekter knyttet til menneskers bruk av datamaskin. Virksomhetsteori omtales for øvrig også som ”cultural-historical activity theory” (Engeström, 2008), og bygger på sosiokulturell teori (Vygotskij & Cole, 1978). Bødtker hevder at det ved normal bruk av en datamaskin ikke er selve datamaskinen som er gjenstand for brukerens handlinger, men at brukeren handler *gjennom* maskinen for å oppnå sitt mål. Hun fremholder at ordinær bruk av data handler om to ulike grensesnitt: Det ene er grensesnittet mellom bruker og maskin. Dette er kjennetegnet ved at det er regulert av instrumentelle betingelser, innefor virksomhetsteoretisk forståelse betegnet som ”operasjoner”. Det andre er grensesnittet mellom bruker pluss maskin og selve oppgaven. Dette grensesnittet kjennetegnes ved at anvendelsen rettes mot et mål. Av den grunn benevnes anvendelsen på dette nivået som ”handlinger”, i motsetning til de ”operasjoner” som rettes direkte mot datamaskinen. Ett mål for utvikling av brukergrensesnitt mellom bruker og maskin er at dette skal være mest mulig usynlig, eller ”transparent” for brukeren, slik at fokus kan være rettet mot selve oppgaven, for eksempel deltakelse i Lærerforum. I intervjuene presentert i artikkel 3 tematiseres brukergrensesnittet mellom bruker og maskin i liten grad av intervjupersonene. Det kan indikere at dette grensesnittet i det daglige i stor grad fungerer ”transparent” for brukerne.

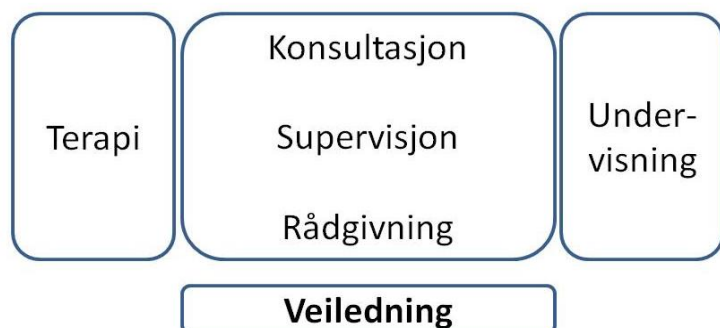
Qvortrup (2004) advarer mot forsøk på å bestemme hva en datamaskin ”er”, uten å ta i betraktning hvilken funksjon og hvilken sammenheng den settes i: ”*Computeren undviger så at sige en ontologisk bestemmelse. Begrunnelsen herfor er, at computeren er et medie, der kan simulere alle andre medier*” (ibid. s. 261). På den bakgrunn skisserer Qvortrup fire ”*vidensteknologiske medieformer*” (ibid. s. 263) der bruk av datamaskin inngår:

”(1) *Computeren som iagttagelsesmedie. (2) Computeren som feedback-medie. (3) Computeren som interaksjonsmedie. (4) Computeren som simulationsmedie*”. Han hevder videre at man ved å anvende datateknologi som ”interaksjonsmedie” og ”simulasjonsmedie” oppnår læring av en annen kvalitet enn ved bruk av de to førstnevnte former. Han begrunner dette med at ”... *jeg’et selv er agerende subjekt i den verden der simuleres, og omvendt at jeg’et alltid allerede er integreret i denne verden...*” (ibid. s. 265). Verken i prosjektbeskrivelsen eller i funn presentert i artiklene ser man henvisning til bruk av datamaskin som *feedback-medie*, (forstått som teknologisk generert feedback) eller som *simulasjonsmedie*. Derimot beskriver funn presentert i artiklene både *iagttagelse* av andres tekster, og *interaksjon*, blant annet mellom rådsøker og veileder. Jeg ser behov for å stanse litt ved de begrepene som anvendes for å betegne denne interaksjonen.

2.3 Begrepene rådgivning og veiledning

Termene veiledning og rådgivning benyttes i litteraturen med noe divergerende begrepsinnhold, avhengig av den enkelte fagbokforfatters vektlegging og avhengig av tradisjoner innenfor ulike fagmiljø (Lassen, 2002). Formålet her er ikke å klargjøre disse begrepene, men å gi et bilde av den variasjon i begrepsbruk man finner i litteraturen. Videre redegjør jeg for, og begrunner valget av begreper i avhandlingen. Sentrale termer anvendt i engelskspråklig litteratur, som "counselling" og "guidance" har ikke direkte motsvarende norske termer. Termen "counselling" favner vidt og anvendes både der vi ville bruke "rådgivning" og der vi ville bruke "terapi". Termen "guidance" kan heller ikke direkte oversettes til "veiledning". Videre relateres termene "rådgivning" og "veiledning" til hverandre på ulike måter: Forfatterne som siden 1980-tallet har dominert det nordiske veiledningsfeltet, Handal og Lauvås (1999) ser rådgivning som *en* blant flere veiledningsformer, og anvender en modell som følger Caplans skjelning mellom terapi, veiledning og undervisning (Caplan, 1970).

Fig 01 Modell som innbefatter rådgivning og veiledning, bygd på Handal & Lauvås (1999) og Caplan (1970)



Skagen (2004) omtaler veiledning som "*en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng*" (2004 s. 19). Han fremholder at veiledning består av et saksforhold og av en relasjon (ibid.). Han legger i likhet med Caplan (1970), Handal og Lauvås (2002) og Lassen (2002) vekt på å avgrense begrepet veiledning mot begrepet terapi, og hevder blant annet at terapi er behandling eller hjelp i forhold til sykdomslignende tilstander, mens dette ikke er tilfelle for veiledning. Peavy nyanserer skillet mellom veiledning og terapi, og hevder at veiledning og terapi har til felles at "*begge refererer til samme slags proces i interpersonel kommunikation og selvransakelse. Dette er en proces hvorved den enkelte bekræfter, opfinder eller befrir seg for aspekter af sig selv og sit*

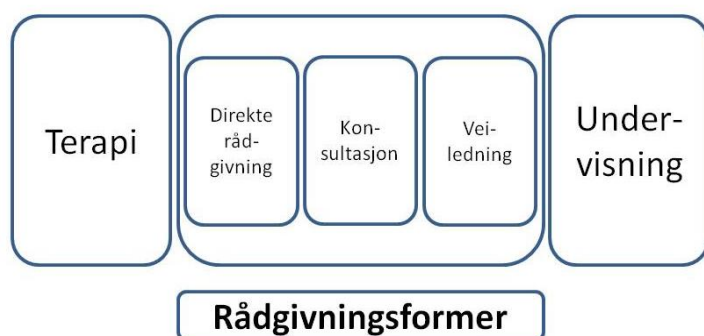
repertoire af handlinger” (2006 s. 16). Peavy er for øvrig på linje med Skagen i at terapi, i motsetning til veiledning kjennetegnes ved en begrepsbruk som fokuserer på mangler. Skagen avgrensar vidare begrepet veiledning fra begrepet undervisning, og peker på at veiledning forutsetter samtale, noe som ikke er tilfelle for alle typer undervisning. Skagen velger imidlertid å ikke trekke sterke skillelinjer mellom begrepene veiledning og rådgiving. Han går så langt som å si at *”Rådgiving og veiledning er ikke to forskjellige metoder, men to sider av samme sak”* (2004 s. 20), og sier vidare *”I praktisk veiledning vil både gode råd og gode spørsmål ha sin rettmessige plass”* (ibid). Heller ikke Johannesen m.fl. drar et skarpt skille mellom begrepene veiledning og rådgiving: *”Etter vår oppfatning kan man betrakte rådgiving, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp bedre i stand til å hjelpe seg selv...”* (2001 s. 15).

En fremtredende forfatter av rådgivingslitteratur i dag, liv Lassen (Lassen, 2002) definerer derimot rådgiving på følgende måte:

”Rådgiving er en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, dets innhold og tidsbegrensning. Målet rådsøker(e) arbeider mot er den styrende faktor i rådgivingsprosessen. Arbeidet for å nå målet blir rådgivingsprosessen. Å nå mål og delmål blir resultatet av selve rådgivningen” (ibid. s. 22).

Lassen sideordner termene ”rådgiving” og ”veiledning” og plasserer i sin modell ”rådgiving” tilgrensende mot ”terapi” og ”veiledning” tilgrensende mot ”undervisning”. I hennes modell omtales både rådgiving og veiledning som ”rådgivingsformer”. I motsetning til hos Handal og Lauvås og Caplan anvender hun altså rådgiving som det overordnede begrep.

Fig 02 Modell som innbefatter rådgiving og veiledning, av Liv Lassen (2002)



Lassen hevder videre at *”tradisjonell veiledning er forskjellig fra direkte rådgiving, fordi det fokuseres på opplæring av en profesjonell person gjennom en mer erfaren person innefor samme profesjon”* (Lassen, 2002 s. 32). Hun anvender også begrepet ”direkte rådgiving”, der *”Rådgiveren møter klienten eller klientene som har et problem eller et ønske om utvikling. Problemet kan være personlig eller knyttet til yrkesmessige aspekter”* (ibid. s. 32). Denne beskrivelsen fanger i stor grad opp den bruk av Lærerforum som er observert i mine studier, med det forbehold at ”møte” i denne sammenheng ikke er et fysisk møte, men et møte der aktørene er til stede gjennom sine tekster (Sorensen, 2003). Jeg anser at den ofte tidsavgrensede bruk av Lærerforum, gjerne knyttet til spørsmål relatert til en enkelt problemstilling, ut fra Lassens forståelse ligger nærmere begrepet ”direkte rådgiving” enn begrepet ”veiledning”.

I prosjektbeskrivelsen anvendes både begrepene ”rådgiving” og ”veiledning” om den virksomhet som forventes å finne sted i ”Lærerforum”. Slik bruk av ”Lærerforum” beskrives (Skogen & Sjøvoll, 2006), og observeres (Lund, 2011b), synes det som både begrepene direkte rådgiving, som beskrevet av Lassen (2002) og konsultasjon, som beskrevet av Fjeldstad (1991) og Caplan (1970) i noen grad dekker de vesentlige sider ved anvendelsen. Dette relateres særlig til vektleggingen av de praksisrelaterte problemstillinger som man ser i prosjektbeskrivelsen, og observerer både gjennom tekstanalyse (Lund, 2011b) og intervju med brukerne (Lund, 2011c). Det relateres også til den tidsavgrensede bruk av forumet som særlig intervjuene viser (Lund, 2011c). Begrepet veiledning hevdes i deler av rådgivingslitteraturen å forutsette en grad av formalisering og av langsiktighet (Fjeldstad, 1991; Johannessen et al., 2001; Lassen, 2002) som ikke gjenfinnes i beskrivelsen av ”Lærerforum”. Når begrepet veiledning likevel benyttes i artiklene er det dels fordi begrepet anvendes i presentasjon av Lærerforum, og dels med henvisning til at annen litteratur forstår veiledning noe bredere, som et samlebegrep som omfatter både rådgiving og konsultasjon (Lauvås & Handal, 2000).

2.4 Nettbasert læring - Forskningsmessig status

I Stortingsmelding 17 ”Eit informasjonssamfunn for alle” sies følgende: *”Forskning har vore, og vil òg framover, vere heilt avgjerande for utviklinga innan informasjons- og kommunikasjonsteknologi, også for bruken av teknologien* (Fornyings- og administrasjonsdepartementet, 2006 s. 11). Her presiseres at forskning rettet mot informasjons- og kommunikasjonsteknologi ikke bare skal siktes inn mot teknologi, men også

mot bruken av teknologien. Veiledningstilbudet "Lærerforum" inngår i en måte å organisere samhandling og læring på, som i engelskspråklig litteratur omtales under ulike betegnelser som: "e-learning", "web-based learning" og "online learning". Goodyear, Banks Hodgeson & McDonnell (2004) anvender begrepet "networked learning", og gir det følgende definisjon:

"...learning in which information and communications technology (ICT) is used to promote connections: between one learner and other learners; between learners and tutors; between a learning community and its learning resources (2004 s. 1).

Det understrekes at bruk av nettbaserte læringsressurser alene ikke kvalifiserer for betegnelsen "networked learning": *"...use of online materials is not a sufficient characteristic to define networked learning. Human – human interaction, through computer-mediated communication or CMC, is an essential part of networked learning"* (ibid. s. 1).

I artiklene og i sammenstillingen anvendes begrepet "networked learning". Begrepet foretrekkes på grunn av den vektlegging og den presisering som fremkommer i sitatene ovenfor: Samhandlingen mellom mennesker er det primære aspekt, og IKT er et av de redskaper som kan legge til rette for slik samhandling. Av språklige grunner er begrepet her oversatt til "nettbasert læring", selv om begrepet "nettbasert" kan signalisere en noe annen betoning enn ordet "networked". Begrepet "nettbasert læring" benyttes også i norsk faglitteratur (Myklebost, 2001). Med samme forbehold benyttes også uttrykket "nettbasert veiledning". Den begrepslige plassering av Lærerforum som "nettbasert læring" får konsekvenser for hvilken forskning som anses som mest relevant å se konseptet i sammenheng med.

Til nå er forskning på nettbasert læring i all hovedsak rettet mot læring innenfor formaliserte utdanningsløp. (Bordia, 1997; Coomey & Stephenson, 2001). En forståelse av læring som livslang prosess (Grepperud, 2007) medfører at det ikke nødvendigvis trekkes skarpe skiller mellom læring i formaliserte utdanningsløp og yrkesrettet læring utenfor slike utdanningsløp:

"Læring/kvalifisering vil ut fra et slikt perspektiv gå over fra å tilhøre en livsfase til å bli en livsform"(ibid. s. 17). *"De ulike læringsarenaene, både formelle, uformelle og ikke-formell skal både likestilles og ses i nær sammenheng"* (ibid. s. 16).

Disse aspekter taler for, i hvert fall på et prinsipielt grunnlag, å se et konsept som Lærerforum i lys av forskning gjort på utdanningsrelatert nettbasert læring. Dette gjøres i det følgende. Selvsagt med det forbehold at det i praksis er betydelige forskjeller mellom nettbasert læring som ledd i et utdanningsløp og anvendelse av et konsept som Lærerforum. En av forskjellene

er at bruk av Lærerforum ordinært ikke gir noen form for uttelling i form av karaktervurdering eller oppfylte arbeidskrav. Bullen (1998) hevder på bakgrunn av en studie at faktorer som formelle arbeidskrav og karaktervurdering av deltakelse kan ha innvirkning på studenters bruk av medier for nettbasert læring. En annen forskjell er at brukere av Lærerforum kan velge å være anonym, både overfor veileder og overfor andre lesere. Muligheten for anonymitet later til å ha betydning for hvordan brukere av en nettbasert tjeneste velger å presentere seg:

"Sometimes people take on new personas consistent with being in a "virtual" world, where one can feel anonymous, while at the same time being instantly disinhibited about "opening up" to total strangers" (Kraus, Zack, & Stricker, 2004 Loc. 451-455; Suler, 2002).

Grepperud (2007) reiser spørsmål om den utdanningspolitiske tenkning i Norge har vært preget av en ukritisk optimisme knyttet til innføring av IKT, og hevder at *"argumentasjonen og diskusjonen har foregått på et relativt allment nivå preget av antakelser og visjoner om hva teknologien kan bidra med"* (ibid. s. 156). Han hevder også at *"...en rekke forskere synes å dele denne noe ukritiske entusiasmen, og slik sett bygger opp om troen på IKTs magiske og revolusjonerende kraft"* (ibid. s. 155) og konkluderer med følgende:

"Sett i lys av de forventninger som har vært stilt til IKT i utdanningen, er muligens den hverdagsbruken som her er beskrevet noe skuffende. Det handler i hovedsak om det enkle, det er lite å se til de paradigmatisk skifter og den nye pedagogikken" (ibid. s. 162).

Salmon (2002) gjør rede for en rekke kritiske vurderinger av forskningen på det felt hun omtaler som CMC, Computer Mediated Conferencing: Hun hevder at vi vet mer om studenters reaksjoner i forhold til nettbasert læring enn vi vet om effekt av slik aktivitet, at kvantitative analyser har vært vektlagt på bekostning av kvalitative, og at fokus i større grad har vært rettet mot interaksjonen menneske-datamaskin enn mot kvaliteten ved nettbasert kommunikasjon og læring. Hun hevder også at de kontekstuelle faktorene ved nettbasert læring ofte er neglisjert, og hevder at perspektivene til de som mottar meldinger er neglisjert, til fordel for perspektivene til de som sender meldingene. Baker og O'Neil sier i sin artikkel *Web-Based Learning Environments*:

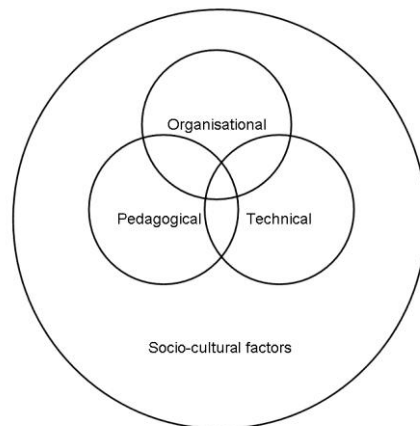
"Despite best efforts, technology-based innovations seem to have persistently avoided significant, innovative evaluation. Standard approaches, perhaps spiced with a web-site survey of satisfaction, dominate evaluation for those cases where evaluation rises to attention" (2006 s. 3).

Heide (2005) hevder at et perspektiv på kommunikasjon som innebærer at læring forstås som overføring av kunnskap, leder til et fokus på kommunikasjonsmediene på bekostning av kommunikasjonens innhold, funksjon og betydning for deltakerne. Han viser til at cirka 70 % av publikasjoner om organisasjonslæring og bruk av IKT er skrevet med fokus på de tekniske løsninger. Logikken innenfor et slikt perspektiv, omtalt som et transmisjonsperspektiv, er at bedre kommunikasjonskanaler fører til bedre kommunikasjon. Heide imøtegår en slik logikk med å vise til en studie av bruk av elektroniske diskusjonsgrupper i svenske organisasjoner, der det fremgår at det er få eksempler på at slike fora faktisk brukes. Grunner som de ansatte oppgir for ikke å bruke disse fora er blant annet mangel på tid, og mangel på incitament. Den manglende skjelling mellom informasjon og kunnskap innefor et slikt perspektiv har også ført til en overdreven tro på å samle skriftlig dokumentasjon i databaser med sikte på å ta vare på, og spre kunnskap innen organisasjoner. Det viser seg, i følge Heide at få legger inn informasjon, og få benytter den. Problemet med informasjonsoverflod oppstår også raskt, slik at det blir vanskelig å finne fram til den informasjon som oppleves relevant og vesentlig.

I 2004 slo Goodyear m. fl. fast følgende: *"Research in networked learning does not have a long history. Nor is there yet a substantial corpus of good empirical research"* (2004 s. 3). Conole & Oliver (2007) henviser til et overlappende begrep, og sier at E-læring er et relativt nytt forskningsfelt, og at det kjennetegnes ved å være: *"eclectic in nature, covering a broad church of research issues and is not yet a rigorously defined area"*(ibid., loc. 561). De påpeker videre at forskning på e-læring omfatter en rekke aspekter: *"E-learning raises a plethora of issues, which can be grouped around four main themes – pedagogical, technical, organisational and wider socio-cultural factors..."* (ibid., loc. 568). Modellen nedenfor viser hvordan Conole & Oliver anser at forskning på de pedagogiske, de organisatoriske og de tekniske aspekter ved e-læring relateres til forskning med fokus på de sosio-kulturelle aspekter.

Fig. 06

Conole & Olivers modell over forskning på e-læring.



Modellen over kan også betraktes som ett forsøk på systematisering av den forskning som er gjort på feltet. Koschmanns (1996b) inndeling i ”paradigmer” presentert i artikkel 3 (Lund, 2011c) representerer et annet forsøk. Ut fra min gjennomgang av relevant forskningslitteratur har jeg utarbeidet en inndeling i fire kategorier, basert på forskningsspørsmålets vinkling å være hensiktsmessig:

1. Forskning som søker å sammenligne nettbasert læring med læring som forutsetter fysisk tilstedeværelse (Bordia, 1997; Burbules, 2004; Fjermestad, Hiltz, & Zhang, 2005)
2. Forskning som søker å identifisere faktorer har betydning for deltakelse, læringspotensial og opplevd læringsutbytte i konsepter for nettbasert læring (Arbaugh & Benbunan-Fich, 2005; Coomey & Stephenson, 2001; Dysthe, 2001c; Gunawardena & Duphorne, 2000; Harvey, Moller, Huett, Godshalk, & Downs, 2007; Tolmie & Boyle, 2000).
3. Forskning og øvrig litteratur som søker å systematisere og teoriforankre vurdering og evaluering av systemer for nettbasert læring (Gunawardena, Lowe, & Anderson, 2008; Henri, 1992; Hew & Cheung, 2003; Hou, Chang, & Sung, 2008; Kanuka & Anderson, 1998; Levy, 2004; Levy, 2006; Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 2000). Denne kategorien kan sies å ha et meta-perspektiv i forhold til de første tre.
4. Forskning som med et mer åpent utgangspunkt søker å få mer kunnskap om bruk av nettbaserte fora som har kompetanseutvikling som formål, eksempelvis med analyse av den dialog som finner sted (Duncan-Howell, 2010; Dysthe, 2001a, 2001b, 2001c; Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Hara, Bonk, & Angeli, 2000; Hou et al., 2008; Zhu, 2006).

I denne inndelingen skilles ikke mellom enkeltstudier og meta-studier, og inndelingen anses heller ikke å utgjøre et utfyllende kategorisystem. Kategoriene er heller ikke gjensidig utelukkende, man kan finne studier som kan inngå i flere av kategoriene. Jeg anser at min studie i hovedsak kommer inn under kategori fire i dette oppsettet. Jeg vil nå gi en utdypende presentasjon av forskning innenfor de beskrevne fire kategoriene:

1- Forskning med et sammenlignende perspektiv

Karakteristisk for de studier som faller inn under første kategori, og har et sammenlignende perspektiv, er at ingen konkluderer med å peke ut én form for tilrettelegging som "best" under alle forhold. Læring "ansikt-til-ansikt" fremstår som best egnet i noen henseende, og nettbasert læring har fortrinn i andre henseende. Eksempler på dette er at man i et nettbasert forum synes å ha større likeverdighet i deltakelse, og mindre press til konformitet (Bordia, 1997), mens forståelse av andres synspunkter og perspektiver later til å være bedre ved fysisk tilstedeværelse. Det synes imidlertid i utgangspunktet å være sprikende konklusjoner når det gjelder vilkår for en kritisk diskurs i nettbaserte fora. Garrison og Andersson hevder at "*There is every reason to believe that text-based communication in an e-learning context would have advantages to support collaborative, constructivist approaches to learning.*" (2003 loc. 780). Sorensen sier i denne sammenheng: "*In the virtual environment the learner cannot interact (make a comment) without being prompted to reflect at a meta-level about the content of his/her comment.*" (2003 s. 24). Bullen (1998) presenterer en studie som umiddelbart synes å stå i motsetning til det som hevdes her. Studenter som deltok i et nettbasert kurs trakk i liten grad inn andres synspunkter i sine egne innlegg, og innleggene ga bare i moderat grad uttrykk for kritisk tenkning, etter de kriterier som ble anvendt i studien. Kanuka og Anderson (1998) hevder også, på bakgrunn av sin studie at det synes vanskelig å utvikle en kritisk diskurs via nettbasert samhandling. Meningsmotsetninger, som kunne ha gitt grunnlag for kritisk drøfting og ny innsikt synes lettere å bli ignorert i nettbasert kommunikasjon enn i en samtale ansikt til ansikt. De tilsynelatende motsetningene vi ser her kan imidlertid skyldes at man har satt søkelyset på ulike aspekter ved kritisk tenkning og refleksjon. Sorensen vektlegger bidragsyterens refleksjon over sitt eget bidrag, mens Kanuka og Anderson og til dels også Bullen vektlegger deltakernes måte å forholde seg til andres innlegg. Bullen (1998) kommenterer også at funn synes å sprike på dette feltet, og hevder at ulik operasjonalisering ("conceptualization") av begrepet "kritisk tenkning" kan være en del av forklaringen.

2- Forskning med fokus på kriterier for "best practice".

I den andre kategori av studier, hvor søkelyset rettes mot kriterier for å lykkes med konsepter for nettbasert læring, viser to meta-studier en viss grad av sammenfall: Tolmie og Boyle (2000) trekker frem flere faktorer som synes å bidra til vellykket bruk av konsepter for nettbasert kommunikasjon. Blant de faktorene som omtales er kjennskap til de øvrige deltakere, klarhet i forhold til arbeidsoppgaver, særlig hvis denne bygger på en felles forståelse, og eierforhold til oppgaven. Begrepet "shared purpose" løftes her fram som et overordnet kvalitetskriterium. Coomey og Stephenson (2001) viser på bakgrunn av sin meta-studie at fire aspekter peker seg ut som særlig betydningsfulle: "Dialogue", "Involvement", "Support" og "Control". Knyttet til aspektet "dialogue" fremheves betydningen av at det legges en struktur som understøtter dialog inn i det aktuelle konseptet. Også Beaudin (1999) og Bullen (1998) peker begge på betydningen av at en "online instructor" initierer og strukturerer dialogen. Det kan ikke forventes at deltakerne engasjerer seg i nettbasert dialog utelukkende på grunnlag av at den teknologiske infrastruktur legger til rette for det. Knyttet til "Involvement" nevnes kvaliteter som utfordring, tydelig tilbakemelding og "learner control". "Support" innebærer mellom annet mulighet for kontakt "face-to-face", teknisk bistand og råd fra medstudenter og eksperter. Det siste aspektet, "Control" omhandler deltakerens mulighet til å ha kontroll med sentrale sider ved læringsprosessen, både innholdsmessig og med tanke på arbeidsmåte og organisering. Kvalitetene *involvement* og *dialog* synes nærliggende som fellesnevnerne for de to meta-studiene.

Kirkley, Savery og Grabner-Hagen (1998) har, på bakgrunn av sin forskning satt særskilt fokus på den faglige funksjon og rolle som veileder (eller moderator) kan inneha i forhold til deltakere i nettbaserte lærende fellesskap. De skisserer virkemidler som veileder kan anvende, som omfatter stillasbygging, (scaffolding), tilbakemelding i forhold til innsats, hjelp til å organisere og skape struktur, modellering, ros og motivasjon for å oppmuntre ønsket atferd, og sanksjonering av uønsket atferd. Videre beskrives virkemidler som å gi konkret handlingsanvisende instruksjon og å stille spørsmål for å stimulere eller fremprovosere deltakerens refleksjon.

3- Forskning og faglitteratur med fokus på systematisering og teoriforankring av evaluering

Innenfor den tredje kategori, med hovedfokus på systematisering av vurdering og evaluering, er det naturlig først å nevne Henri (1992), som tidlig utviklet en modell for analyse av dialog i nettbaserte læringsfora som er anvendt i flere studier (Rourke et al., 2000). Modellen er

utviklet som et redskap for å vurdere flere dimensjoner ved dialogen, som grad av ”dybde” i problemavklaring og drøfting, innslag av metakognisjon og grad av interaktivitet. Rourke m.fl. (2000) hevder at Henris modell for analyse ofte settes under kritikk. Hun mener imidlertid at dette kan skyldes at hennes modell, i motsetning til andre modeller anvendes av mange forskere som utgangspunkt. I forbindelse med Henris utdyping av begrepet ”interaktivitet” påpeker Dysthe (2001c) mellom annet at hun synes å bygge på en forståelse av kommunikasjon som overføring av informasjon, det tidligere omtalte transmisjonsperspektivet, som ikke er forenlig med en sosiokulturell forståelse av kommunikasjon.

Gunawardena (2003) knyttes derimot gjerne til den sosiokulturelle tradisjon. Hun hevder at nettbasert samhandling reiser behov for nye forskningsmessige tilnærminger:

”Research and evaluation methods used to evaluate learning within the four walls of a classroom do not transfer well to the online context. Researchers therefore, are challenged to understand the nature of the online medium and its sociocultural and ecological structure in order to develop new principles for evaluating learning”(ibid. s. 94).

Hun trekker frem fem aspekter som hun selv har satt søkelys på i sin forskning:

- 1- Examining social construction of knowledge in online dialogues*
- 2- The impact of the online learning system on learner satisfaction and outcomes*
- 3- Interaction and group dynamics in computer conferences*
- 4- User interface and its impact on interaction and learning*
- 5- The interrelations within the online system* (ibid. s. 95).

Gunawardena retter med dette fokus både mot prosessen der kunnskap konstrueres, mot brukertilfredshet og læringseffekt, mot gruppedynamikk, mot brukergrensesnittets effekt på interaksjon og læring, og mot hvordan de ulike elementene i læringssystemet samvirker.

Salmon (2003) har, på bakgrunn av sin aksjonsforskning utarbeidet en mye anvendt fem-trinns modell for utvikling av samhandling i nettbaserte, læringsrelaterte fora. Modellen fanger opp både grad av interaksjon og grad av integrasjon i kommunikasjonen mellom aktørene. Modellen skisserer en forventet utvikling av dialogen i et nettbasert forum, fra en introduksjonsfase i trinn en, til at ny kunnskap anvendes i den enkeltes praksis i trinn fem. I modellen skisseres samtidig hva som anses å være moderators sentrale oppgave på de ulike nivå.

Levy (2004) har utviklet et metodologisk grunnlag for praksisbasert forskning på nettbasert læring knyttet opp mot aksjonsforskning - "*networked action research*" (Goodyear et al., 2004). Hun hevder at forskningen både må være tilgjengelig for praktikerne og i stand til å generere kunnskap med et videre anvendelsesområde. På dette grunnlag har hun også utviklet et verktøy for evaluering av konsepter for nettbasert læring (Levy, 2006), "*a benchmarking tool*" (ibid. s. 124) med en indeks basert på brukerens vurdering.

Hew og Cheung (2003) gir et overblikk over ulike modeller for evaluering av hva de benevner som "*online learning communities of asynchronous discussion forums*" (Hew & Cheung, 2003). De tar utgangspunkt i virksomhetsteori (Engeström, Miettinen, & Punamäki-Gitai, 1999; Leont'ev, 2002) for å identifisere de ulike perspektiver som evalueringen kan rettes mot, og presenterer deretter modeller for vurdering av aspekter som "*Learner-learner and learner-teacher interactions...*" "*Knowledge construction among online learners...*" "*Social presence...*" og "*Cognitive processes of the learners*". En meta-studie av 19 analyser av kommunikasjon i læringsrelaterte nettbaserte diskusjonsfora (Rourke et al., 2000) danner grunnlag for drøfting av metodologiske utfordringer knyttet til analyse av innholdet av slike diskusjoner. Mellom annet drøftes avveiningen mellom å analysere ut fra hva de betegner som "*manifest content*", det umiddelbart observerbare innhold og "*latent content*" det innhold som kun gir mening gjennom tolkning, og forståelse av kontekst.

4- Forskning med fokus på analyse av dialog i nettbaserte fora

I fjerde kategori finner vi mellom annet Dysthe (2001c) som med bakgrunn i sosiokulturell teori har gjort en analyse av studenters bruk av et nettbasert faglig diskusjonsforum. Studien hadde særlig fokus på deltakernes interaksjonsmønstre. Ettersom studien også identifiserer faktorer med bidrag til det hun benevner som *dialogisk interaksjon*, er hennes studie plassert både i kategori to og fire. I denne studien rapporteres, i motsetning til hos Bullen (1998) at i hovedsak alle innlegg fra studentene refererte implisitt eller eksplisitt til de andre deltakernes innlegg. En faktor som kan tenkes å bidra til å forklare på forskjellen mellom funnene i de to studier er at studentene i Bullens studie fikk sin nettdeltakelse vurdert med karaktersetning, mens dette ikke var tilfelle i Dysthes studie. Dysthe søker i studien også å identifisere faktorer som bidrar til dialog, og hevder at oppgavens utforming, lærerens rolle og graden av deltakersymmetri er viktig for å skape det hun betegner som *læringspotensial*. Hennes konklusjoner kan ikke sies å stå i motsetning til funnene i meta-studiene til Tolmie og Boyle (2000) og Coomey og Stephenson (2001), men hun bringer nye perspektiver inn. I likhet med flere har Hara, Bonk og Angeli (2000) anvendt en modell for analyse av nettbasert

kommunikasjon utviklet av Henri (1992). Deres studie satte mellom annet fokus på grad av deltakelse, interaksjonsmønstre, forekomst av metakognitive utsagn, og grad av refleksjon synliggjort i meldingene. Studien konkluderer med at grad av interaktivitet øker underveis i perioden, men at mye avhenger av instruksjonene til den som initierer diskusjonen.

I bearbeiding og drøfting av mitt materiale, er funnene i mine delstudier relatert til resultater av studier både fra kategori en, to og fire i det ovenstående kategorisystem. Gjennomgang av studiene presentert under kategori tre har bidratt at flere perspektiver ble tematisert i operasjonalisering av forskningsspørsmålet, og i analyse og drøfting av funn.

Jobring og Carlen (2005) skjelner mellom nettbaserte fellesskap som er utdanningsrelatert, arbeidsintegret eller interessebasert. Som tidligere nevnt er hovedtyngden av forskning på nettbasert læring rettet mot læring som inngår i formaliserte utdanningsløp. Tre studier av nettbaserte veiledningsprosesser som i større grad må betegnes som arbeidsintegret er imidlertid beskrevet av Duncan Howell (2010) og Kruger, Struzziero m.fl (1997; 2001). Duncan Howell gjorde en studie av læreres deltakelse i nettbaserte faglige diskusjonsgrupper. Vesentlige funn i studien er at 87 % oppga at de opplevde deltakelsen som en meningsfull form for kompetanseutvikling, og at innholdets relevans, fleksibilitet i forhold til tidsbruk og mulighet til å innvirke på faglig innhold var blant de største fortrinn. Videre oppga hele 77 % at de hadde gjort endringer i sin undervisning som resultat av deltakelsen. Studiene gjennomført av Kruger, Struzziero m.fl. omhandler konsultasjon av lærere og skolepsykologer via e-post. I begge studiene vurderes utbytte av konsultasjonen som positivt, både vurdert som faglig støtte og med hensyn til reduksjon av opplevd isolasjon i yrket. I disse studiene var imidlertid rammen at man hadde tidsavgrensede rådgivingsforløp, med et avgrenset antall personer. Deltakerne som studiene omhandlet hadde også på forhånd fått anledning til å etablere en relasjon til hverandre. Selv om det var likhetstrekk mellom de tiltak som ble studert her og "Lærerforum", spesielt ved at de omhandlet praksisbasert konsultasjon av lærere, så var det også klare forskjeller, i og med at Lærerforum i prinsippet er et "åpent" forum, uten inngåtte avtaler for bruk, og uten formaliserte rutiner for å etablere relasjoner mellom rådsøkere og veiledere. Videre skjedde veiledningen i de to sist omtalte studiene via e-post, altså som en en-til-en-kontakt uten mulighet for andres innsyn og deltakelse. Min studie utgjør i så måte et bidrag til økt kunnskap om konsepter for nettbasert læring som er åpne, og ikke inngår i et formalisert utdanningsløp – et område som så langt synes lite utforsket.

3- Design og metode

I dette kapitlet konkretiseres og utdypes først forskningsspørsmålet, og det pekes på noen konsekvenser for det aktuelle forskningsopplegget. Derneft drøftes metodologiske problemstillinger knyttet til de sentrale arbeidsmåtene i studien: spørreskjema, tekstanalyse og intervju. Det gjøres så rede for den forskningsmessige tilnæringsmåten Grounded Theory som anvendes i to av de tre delstudiene. Derneft drøftes problemstillinger knyttet til studiens reliabilitet og validitet. Avslutningsvis presenteres forskningsetiske vurderinger knyttet til gjennomføring og publisering av arbeidet.

3.1 *Forskningsspørsmål og forskningsopplegg*

Forskningsspørsmålet *”Hvordan forholder lærere seg til et nettbasert veiledningstilbud som Lærerforum?”* åpner for ulike fokus for operasjonalisering. Mitt forskningsopplegg går inn på tre større hovedtema: ”Bruksmønster”, ”Erfaring og vurdering” og ”Forståelse”.

Hovedtema **”Bruksmønster”** omfatter her både aspekter som hyppighet/varighet av bruk av Lærerforum, samt spørsmålet om hvilke typer spørsmålsstillinger som ble sendt inn til forumet. Her er hovedvekten lagt på de konstaterende spørsmål.

Hovedtema **”Erfaring og vurdering”** omfatter både å få beretninger om ulike former for bruk av forumet, samt vurdering av forumet. ”Vurdering” innebærer her både en vurdering av umiddelbart observerbare kvaliteter ved forumet, og vurdering av hva bruk av forumet hadde betydning for den enkelte. Her ligger aspekter både av konstaterende og av vurderende spørsmål.

Hovedtema **”Forståelse”** representerer i større grad et fortolkende siktemål. Her søkes å få innblikk i hvordan brukere oppfatter og forstår et konsept som ”Lærerforum”. Hvordan ser de seg selv og kolleger som eventuelle brukere av forumet? Hvilke forventninger rettes til et slikt tilbud. Hvilke funksjoner ser man eventuelt forumet kan ha? Hvilke reaksjoner vekker det å stilles overfor et slikt tilbud?

For å få svar på disse spørsmål valgte jeg, som nevnt innledningsvis, en kombinasjon av flere typer data, og av flere metoder. Dette innebar blant annet en kombinasjon av kvantitative og kvalitative tilnæringer i arbeidet (Grønmo, 1996):

- En spørreskjemabasert undersøkelse blant registrerte brukere av ”Lærerforum” (Lund, 2011a)

- En studie basert på kvalitativ analyse av tekster sent inn til "Lærerforum" (Lund, 2011b)
- En studie basert på kvalitative forskningsintervju med brukere av "Lærerforum" (Lund, 2011c).

Aspektene "bruksmønster", "erfaring og vurdering" og "forståelse" berøres, om enn i ulik grad, i alle tre delstudiene.

I tråd med sin skjelning mellom konstatere-, vurderende, og konstruktive forskningsspørsmål, skjelner Kalleberg (1996) også mellom konstatere-, vurderende og konstruktive *forskningsopplegg*. Innenfor et konstatere forskningssopplegg fremholder Kalleberg det å "*beskrive og analysere aktørene slik de oppfatter seg selv og hverandre, på deres egne premisser*" (1996 s. 50). Ut fra det vitenskapsteoretiske ståstedet som er beskrevet i forrige kapittel, vil min forståelse av "*å beskrive og analysere*" gjenspeile et syn på forskeren som med-skaper av data, slik Charmaz beskriver sin forståelse av rollen som forsker: "*My approach explicitly assumes that any theoretical rendering offers an interpretive portrayal of the studied world, not an exact picture of it*" (Charmaz, 2006 s. 10). Jeg har bestrebet meg på å la aktørene komme til orde, på deres egne premisser, men har ingen illusjoner om å kunne gi en objektiv gjengivelse av deres verden.

Slik forskningsspørsmålet er operasjonalisert, i spørreskjema og i intervjuguide, inngår også aspekter av vurdering. – Vurdering av kvaliteter som for eksempel: trygt versus utrygt, relevant versus irrelevant og hensiktsmessig versus mindre hensiktsmessig. Mitt forskningsarbeid skjer innen rammen av et prosjekt med utvikling og forbedring som erklærte formål (Skogen & Sjøvoll, 2006). I denne sammenheng er det derfor vanskelig å trekke et skarpt skille mellom forskningens vurderingsaspekt, og forskningens bidrag til forbedring. Forskningens bidrag til forbedring av samfunnsforhold finner bl.a. støtte hos Kalleberg: "*Forskeren bør ikke bare bidra til å forstå og forklare samfunnsforhold, men også til å forbedre forholdene*" (Kalleberg, 1996 s. 53).

3.2 Kombinasjon av kvalitative og kvantitative data – datatriangulering

Som tidligere nevnt anvendes både kvantitative og kvalitative tilnæringsmåter i arbeidet. Grønmo (1996) hevder at skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning primært ligger i egenskaper ved de innsamlede data. Han fremholder videre at han ikke ser distinksjonen mellom kvalitativ og kvantitativ samfunnsforskning som en dikotomi, men som ytterpunkter

på en skala. Det innebærer at data kan betraktes som kvalitative, hhv. kvantitative i større eller mindre grad. Valget av å kombinere de to tilnæringsmåter ble gjort med støtte i bl.a. Kalleberg (1982) som ser kvalitative og kvantitative tilnæringer som komplementære tilnæringer, og ikke som motsetninger. Grønmo (1996) hevder at *”Mange av svakhetene ved kvantitative data kan i stor grad oppveies av de sterke sidene ved kvalitative data, og omvendt”* (s. 98)(s. 98). Tschudi (1996) stiller seg også kritisk til det han omtaler som polarisering mellom kvalitativ og kvantitativ metode i samfunnsforskningen, og tar sterkt til orde for en syntese mellom disse to. Hammersley (1992) utfordrer selve forståelsen av kvantitativ og kvalitativ tilnærming som to metodologiske paradigmer, og hevder at den etablerte dikotomien mellom disse overskygger en rekke metodologiske problemstillinger. *”In epistemology, as in methodology dichotomies obscure the range of options open to us ”* (ibid. s. 171). Han nyanserer bildet ved å angi en rekke spørsmålsstillinger en forsker må ta stilling til, og hvor de valg som gjøres ikke nødvendigvis er bundet av et kvantitativt eller et kvalitativt ”mønster”. Eksempelvis problematiserer han skillet mellom ”kvantitative data” og ”kvalitative data”, og hevder at både presisjonsnivå og bredde i tilnærmingen må avpasses hva som er hensiktsmessig ut fra forskningsspørsmål og hensikt med studien.

En tradisjonell måte å kombinere kvalitative og kvantitative metoder har vært gjennomføring av kvalitative undersøkelser som forberedelse til kvantitative studier. Hensikten vil da ofte være å få et best mulig empirisk grunnlag for å utvikle måleinstrument til bruk i den kvantitative undersøkelsen. I min studie var rekkefølgen motsatt, på grunn av praktiske hensyn knyttet til gjennomføring av prosjektet. Dette medførte at spørreskjema måtte utvikles uten det empiriske grunnlag en serie forskningsintervju ville gitt. Imidlertid ga den valgte fremgangsmåten mulighet for å gjennom intervjuer få utdypet spørsmålsstillinger som den spørreskjemabaserte studien ikke ga utfyllende svar på.

Et slikt design, der man gjør nytte av flere typer data, og tar i bruk flere metoder kan benevnes som data- og metodetriangulering (Denzin, 1978; Jick, 1979). Flere gevinster ved datatriangulering trekkes frem, som mulighet for testing av metoders validitet, mer nyansert og helhetlig belysning av de fenomen som studeres og styrking av integrasjon og syntesedannelse (Grønmo, 1996; Jick, 1979). *”... the use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question”* (Denzin & Lincoln, 2003 s. 8). Oliver og Conole (2007) argumenterer også for en bred tilnærming til forskningsfeltet, og viser til tidligere forskning på nettbasert samhandling som ensidig har tatt utgangspunkt i analyse av deltakernes skriftlige bidrag. De hevder at man

ved å overse den kontekst som tekstene er skapt innenfor, og dra konklusjoner basert på de skriftlige bidrag alene kan risikere å presentere et fortegnnet bilde, hvor vesentlige dimensjoner mangler.

Noen av forventningene til utbytte av datatriangulering problematiseres imidlertid. Williamson (2005) imøtegår påstanden om at *en* metode kan anvendes for å oppveie for svakhetene ved datainnsamling ved hjelp av en annen metode. Han hevder videre at kombinasjon av metoder fra ulike forskningstradisjoner ikke bidrar til å øke forskningens nøyaktighet, men medgir at kombinasjon av metoder kan bidra til å utvide analysen. En tilsvarende vurdering hevdes av Denzin og Lincoln: *”Objective reality can never be captured. We can know a thing only through its representations. Triangulation is not a tool or a strategy to validation, but an alternative to validation”* (2003 s. 8). McEnvoy og Richards (2006) advarer mot de metodologiske konsekvenser av å kombinere metoder fra ulike forskningstradisjoner, i og med at de mellom annet kan representere ulik virkelighetsoppfatning og ulike kunnskapssyn. Dette er en problematikk som er aktuell i mitt arbeid. Med utgangspunkt i et moderat konstruktivistisk vitenskapsteoretisk ståsted er ikke bruk av en positivistisk fundert metode som spørreskjema, med ferdige svaralternativer uproblematisk. Det å anmode en respondent om å velge blant ferdigformulerte svaralternativ forutsetter langt på vei et en-til-en-forhold mellom de fenomener som utforskes, og de begrep forskeren anvender. Ut fra en konstruktivistisk forståelse vil man ikke kunne forutsette at det er samsvar mellom forskerens intensjon med et spørsmål og hva respondenten, ut fra sin kontekst legger i spørsmålet. Salmon (2002) sier videre følgende om forskning på CMC (Computer Mediated Conferencing):

”CMC studies for teaching and learning, when rooted in positivist perspectives can lead to research that is less sensitive to context and less suited to the exploration of meanings attributed by human actors to their purposes and are more qualitative approaches. Such positivist research perspectives also miss the “discovery dimension” and the interactive and subjective role of the inquirer” (ibid. s. 197).

På denne bakgrunn tas det derfor særlige forbehold ved tolkning og presentasjon av disse funn. Med de omtalte reservasjoner og forbehold, finner jeg likevel at det å kombinere ulike forskningsmessige tilnærminger både finner støtte i anerkjent forskningslitteratur, og kan forventes å bidra til større perspektivrikdom og flere nyanser i de funn som presenteres. I det følgende omtales sentrale metodologiske vurderinger av undersøkelsens metoder. Sammenstillingens omfang begrenser selvsagt hvor grundig denne redegjørelsen kan være.

3.3 Bruk av spørreskjema – metodologiske overveielser

Med de reservasjoner og forbehold som er tatt i forrige avsnitt, ble spørreskjema utviklet med et to-delt siktemål: evaluering av Lærerforum, i regi av prosjektledelsen, og utvikling av kunnskap ut fra det presenterte forskningsspørsmål. Undersøkelsen ble gjennomført nettbasert. Ved utforming av spørreskjemaet ble faktorer som forventes å innvirke på svarprosent og validitet vektlagt (Bradburn, Wansink, & Sudman, 2004; McLeod, 2003; Ringdal, 2007). Det ble for eksempel lagt vekt på å klargjøre hensikten med spørreundersøkelsen, og å tydeliggjøre den innholdsmessige strukturen i spørreskjemaet. De spørsmål som innebar et element av vurdering ble utformet som påstander, der respondenten kunne gi respons på en fem-gradert skala, en såkalt Likert-skala (Ringdal, 2001). Svaralternativene spenner fra "helt uenig" til "helt enig". En fem-gradert Likert-skala ble valgt av to grunner. Det gir respondenten muligheten til å velge et svaralternativ midt mellom "helt enig" og "helt uenig", noe som kan være i tråd med respondentens synspunkt. Videre gir en skala med minimum fem trinn muligheter for statistisk bearbeiding som en skala med færre trinn ikke gir (Ringdal, 2007). Det forutsettes da at de fem trinn utgjør en skala som innebærer en meningsfull gradering.

Det ble lagt vekt på å skille mellom spørsmål som omhandler faktisk bruk av Lærerforum, og spørsmål som rettet seg mot opplevelse av, og vurdering av forumet. (Gunawardena, 2003; Kirkpatrick, 1998). Det ble i forkant gjennomført en avgrenset pilotundersøkelse, (N=5) både for å innhente tilbakemeldinger på spørsmålsstillinger og på utforming av spørreskjema, og for å se om trekk ved besvarelsene kunne tyde på uklare eller misvisende formuleringer i spørsmål eller svaralternativer. Mindre justeringer ble foretatt på bakgrunn av tilbakemeldingene.

Undersøkelsen ble gjennomført nettbasert, ved hjelp av Questback, og skjema ble sendt ut til alle registrerte brukere av Lærerforum våren 2009. Undersøkelsen ble gjennomført nettbasert både med sikte på å gi en enklere gjennomføring av studien, og med sikte på å øke svarprosenten. Av 229 inviterte svarte 78. Det gir en svarprosent på 34. Med denne fremgangsmåten var "utvalgsriteriet" at de forespurte selv ønsket å svare. Dette innebærer at utvalget ikke kan betraktes som et "tilfeldighetsutvalg" (Ringdal, 2007). Dermed kan man ikke med statistiske metoder beregne hvorvidt funn i utvalget kan generaliseres til populasjonen. Man er henvist til å gjøre en analytisk generalisering (Alvesson & Sköldberg, 1994; Kvale, 1997) der det ut fra hver enkelt spørsmålsstilling drøftes hvorvidt det kan være faglig forsvarlig å overføre tendenser og mønstre i utvalget til populasjonen.

3.4 Tekstanalyse – metodologiske overveielser

En kilde til kunnskap om bruk av Lærerforum, ved siden av intervju og spørreskjema, er de tekster som er sendt inn til brukerforum. Studien setter fokus på hver enkelt tekst i et utvalg av 18 spørsmålsstillinger sendt inn til Lærerforum. Siktemålet var å få mer innblikk i hvilke typer problemstillinger som ble rettet til Lærerforum, og å se om måten innleggene var formulert kunne si noe om hvilke forventninger som ble rettet til forumet. Analyseprosessen bygde på prinsipper innen den forskningsmessige tilnærming Grounded Theory (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Guvå & Hyllander, 2003). Den form for utvalg som ble foretatt kan best beskrives som en form for hensiktsmessighetsutvalg (Ringdal, 2007). Alle innlegg i forumet er av redaktør fordelt på ni tematiske underområder. På et gitt tidspunkt ble de to siste innlegg innenfor hver kategori valgt ut, altså 18 innlegg totalt. En slik form for utvalg knyttes ordinært ikke til Grounded Theory. Innenfor Grounded Theory anvendes vanligvis det som benevnes som teoretisk utvalg av data, der man strategisk og selektivt, ut fra et teoretisk grunnlag søker data som kan fylle gitte forskningsmessige formål. Videre foregår prosessen med datainnsamling ut fra Grounded Theory ordinært til man oppnår det som benevnes som ”metning” (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967), en fase i datainnhenting/analyse der nye data ikke lenger tilfører vesentlig ny kunnskap. Min analyse var derimot basert på et i utgangspunktet fastsatt antall tekster. Den beskrevne fremgangsmåten ble valgt dels på bakgrunn av at tekstene allerede var kategorisert i de nevnte ni tematiske områder, og dels ut fra ønske om å sikre at den tematiske bredde i materialet ble ivaretatt.

Tekstene i det aktuelle a-synkrone forumet ble analysert ut fra to kritiske perspektiver: Det ene er forholdet mellom teksten i seg selv og den kontekst teksten er produsert i, og det andre handler om det store rom for ulik tolkning og forståelse som gis i så vidt korte tekster som i det aktuelle materialet. Oliver (Oliver & Conole, 2007) advarer mot å trekke for vidtgående slutninger av studier basert på analyse av deltakernes skriftlige bidrag alene:

”... early research into the use of online discussion fora focused on analysis of the content of the threaded messages. There was a naïve assumption that this was enough to capture the whole event, without an understanding of the context within which the discussion took place” (ibid. loc. 1027).

Videre hevder Rattleff (2005) med henvisning til en empirisk studie, at klassifisering av meldinger i et nettbasert forum kunne ha svært lav reliabilitet:

”For some classifications the deviation was as high as 13% when the same person (coder) classified the same computer messages at two different times. When two different coders classified the same computer conference messages, the deviation was as high as 27 %.” (ibid. s. 230).

Begge disse utsagn oppfattes som en advarsel mot å trekke for vidtrekkende konklusjoner på bakgrunn av et begrenset tekstmateriale, og som et argument for å la analyse av skriftlige bidrag i elektroniske fora utfylles og korrigeres av andre forskningsmessige tilnærminger. I tråd med dette tas det i den aktuelle artikkelen forbehold mot å betrakte de presenterte spørsmålsstillingene som et representativt bilde av læreres hverdag. Selv om faktorer knyttet til implementering av Lærerforum kan ha medført at enkelte typer problemstillinger fremkommer i særlig grad, så anser jeg likevel at hver tekst gir verdifulle bidrag til forståelsen av hvilke problemstillinger en lærer kan stå overfor i sin hverdag.

3.5 Det kvalitative forskningsintervju – metodologiske overveielser

Både Hutchinson (1988) og Guvå og Hyllander (2003) omtaler, og anbefaler bruk av intervju i forskning som gjøres ut fra prinsippene i Grounded Theory. Guvå og Hyllander viser videre til Kvale og hans forståelse kvalitative forskningsintervju: *”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet”* (Kvale, 1997 s. 39). Med dette plasserer Kvale seg innenfor en fortolkende forskningstradisjon (Alvesson & Sköldberg, 1994; Denzin & Lincoln, 2005), der man ikke bare etterspør aktørenes handlinger og vurderinger, men også søker å få innblikk i hvilken betydning og mening handlinger og fenomener har for aktørene (Guneriusen, 2010).

Intervjupersoner ble valgt ut ved at registrerte brukere av ”Lærerforum” skriftlig ble anmodet om å delta i undersøkelsen. Forespørslene gikk ut puljevis, til et begrenset antall registrerte brukere hver gang, slik at de som sa seg villig til å delta i intervju kunne bli kontaktet umiddelbart. På denne måten unngikk man også å spørre flere enn det faktisk ble behov for. For å sikre en systematikk i operasjonalisering av forskningsspørsmålet, og for å sikre at de samme tema ble berørt i alle intervju ble det utviklet en intervjuguide. Intervjuguiden (vedlegg 11) ble utviklet ved en trinnvis konkretisering av forskningsspørsmålet (vedlegg 19), samt at noen spørsmålsstillinger fra spørreundersøkelsen også ble tatt inn i intervjuguiden, med sikte på å få mer utfyllende kunnskap (Grønmo, 1996). Intervjuguiden ble som nevnt anvendt for å sikre at de samme hovedtema ble berørt under hvert intervju. Rammen for

intervjuene var likevel så åpen at det var mulig å følge opp tema som intervjupersonen spilte inn, eller var særlig opptatt av. Det faktum at intervju, og analyse av intervju foregikk parallelt, åpnet for et dynamisk forhold mellom analyse og datainnhenting. Fenomener eller begreper som fremsto betydningsfulle i analysen, kunne belyses ytterligere i de påfølgende intervju. Guvå & Hyllander omtaler en slik fremgangsmåte som å forholde seg ”interaksjonistisk til empirien” (2003 s. 39). Det ble imidlertid ikke gjort strategiske valg av intervjupersoner på dette grunnlag. En slik selektiv utvelgelse av intervjupersoner kunne gi mulighet til videre utforskning av enkelte spørsmålsstillinger, men hadde samtidig bydd på utfordringer i forhold til ivaretagelse av konfidensialitet for registrerte brukere av ”Lærerforum”.

3.6 Grounded theory

Grounded Theory (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967) bygger vitenskapsteoretisk på to pilarer: symbolsk interaksjonisme (Blumer, 1969; Mead & Morris, 1934) og pragmatisme (Guneriussen, 1999; Peirce, 1990), og kjennetegnes av en meningsforstående tilnærming, av et aktørperspektiv og av empirinærhet (Alvesson & Sköldberg, 1994). Forståelse av og anvendelse av Grounded Theory har gjennomgått en utvikling fra begrepet ble lansert av Glaser og Strauss (1967). Ut fra deres daværende vitenskapsteoretiske posisjon ble data betraktet som eksisterende uavhengig av forsker og metode. Corbin og Strauss (1990) vektla og problematiserte i økende grad aktørens og forskerens forforståelse, og Charmaz (2006) bringer inn et konstruktivistisk og fortolkende perspektiv, og understreker at forskeren er en del av den virkelighet hun forsker på, at enhver beskrivelse av virkeligheten innebærer en tolkning av virkeligheten og at forskningsmessig kunnskap konstrueres i møte mellom aktører og forsker. I dette arbeidet er Charmaz` forståelse av Grounded Theory primært lagt til grunn. Ulike forskere omtaler Grounded Theory henholdsvis som en metode, en forskningsstrategi eller et forskningsperspektiv. I dette ligger ulike syn på hvorvidt Grounded Theory, eller arbeidsmåter fra Grounded Theory kan kombineres med andre tilnærminger (Guvå & Hyllander, 2003). Grounded Theory plasseres innenfor den kvalitative forskningstradisjon, som en teorigenererende tilnærming, (Alvesson & Sköldberg, 1994) hvor det anvendes en induktiv, og en abduktiv logikk i innsamling, tolkning og presentasjon av data (Blaikie, 2007). I anvisningene for arbeid ut fra Grounded Theory anbefales en trinnvis koding av materialet, fra et empirinært, ”substansielt” nivå til et teoretisk nivå, der de kategorier som anvendes i størst mulig grad skal hentes fra aktørens begrepsverden. Det anbefales videre å søke å finne de ”sensitiserende” begreper, begreper

som avdekker eller belyser fenomener eller sammenhenger som tidligere i liten grad er bevisstgjort. En arbeidsmåte som anbefales for å utforske disse fenomener eller sammenhenger er ”memo-skriving” (Charmaz, 2006). Disse anbefalinger er fulgt i dette arbeidet. Det skjelles i litteraturen mellom substansiell og formell Grounded Theory, der den substansielle Grounded Theory gjennomføres innen ett avgrenset, empirisk område, mens den formelle Grounded Theory tar sikte på å utvikle kunnskap om mer allmenne sosiale fenomener. Det kan ikke trekkes klare skillelinjer mellom disse to nivå (Alvesson & Skoldberg, 1994). Mitt arbeid rettes for eksempel mot et avgrenset, empirisk område ”nettbasert læring”, men omfatter også allmenne sosiale fenomener som ”samhandling”, ”kompetanse” og ”læring”.

3.7 Reliabilitet og validitet

Det er tidligere gjort rede for utfordringene knyttet til å kombinere forskningsmessige tilnærminger som bygger på ulike vitenskapstoretiske forutsetninger. Men også innenfor det enkelte forskningsparadigme (Blaikie, 2007) ligger utfordringer og trusler knyttet til validitet og reliabilitet (Kvale, Rygge, Brinkmann, & Anderssen, 2009; Ringdal, 2001). Innenfor en kvantitativ forskningstilnærming (Grønmo, 1996; Ringdal, 2007) skjelles ofte mellom ”begrepsvaliditet”, ”indre validitet” og ”ytre validitet” når det gjelder sikring mot systematiske målefeil. Begrepsvaliditet er relatert til problematikk omkring operasjonalisering av begreper. Indre validitet relateres til de sammenhenger og årsaksforhold forskeren hevder å ha funnet på grunnlag av analyse data, og ytre validitet omhandler funnenes generaliserbarhet. Når det gjelder sikring mot tilfeldige målefeil anvendes begrepet ”reliabilitet”, hvor man gjerne skiller mellom ”stabilitetsaspektet”, ”ekvivalensaspektet” og ”vurdereraspektet” (Ringdal, 2007). Gergen og Gergen (2003) problematiserer validitetsbegrepet ut fra et sosialkonstruktivistisk ståsted, og inviterer til nytenking omkring hva begrepet ”validitet” kan innebære innefor en slik forståelsesramme. De trekker frem flere aspekter de anser som sentrale innen en fornyet forståelse, og fornyet praksis knyttet til sikring av validitet innen kvalitativ forskning. Det første aspektet er ”*reflexivity*” hvor det vektlegges at forskeren gjør rede for sitt faglige og personlige ståsted, og sin relasjon til det felt som studeres. Dette kan ses som en anledning for leseren til å forholde seg eksplisitt og kritisk til forskerens utgangspunkt og rasjonale. Et annet perspektiv som trekkes frem er at forskerens eget bidrag, ut fra hennes oppfatninger, verdier og kunnskap ikke nødvendigvis forstås som en ”støykilde” men også kan forstås som en berikelse av forskningsarbeidet. Et tredje aspekt er ”Multiple voicing” hvor det vektlegges at ikke bare forskerens ”stemme” skal gis rom i

forskningsarbeidet. ”Multiple voicing” kan oppnås ved at aktørene kan gis større anledning til å selv gi uttrykk for sin opplevelse og forståelse, eller ved at flere forskere, med ulike utgangspunkt tar del i forskningsprosessen.

Lincoln og Guba erkjenner også at begrepet validitet er problematisk begrep innenfor forskning bygd på en konstruktivistisk forståelse. ”... *validity is a more irritating construct, one neither dismissed nor readily configured by new-paradigm practioners*” (2003 s. 274). De anvender begrepene ”fairness” og ”authenticity” om kvaliteter som bør kjennetegne både metode, forskningsprosess og forskningens anvendelse. De anliggende som både Gergen og Gergen (2003) og Lincoln og Guba (2003) trekker frem har vært søkt ivaretatt, både gjennom en tydelig formidling av egen bakgrunn for, og egen rolle i forskningsarbeidet. Videre er arbeidet skjedd i utstrakt samarbeid med fagmiljøet knytte til Leuphana Universitat, der det gjøres studier av det tyske ”Lehrerforum” (Rahm & Lund, 2010). Videre er delstudier som ligger til grunn for de presenterte artiklene presentert pa internasjonale konferanser, med kritiske og utfyllende tilbakemeldinger fra forskere og engasjerte fagpersoner innen feltet. Paper basert pa disse delstudier har vart presentert pa konferanser i regi av EADTU – European Association of Distance Teaching Universities i 2008, ICDE – International Council for Distance Education i 2009 og IADIS – International Association for Development of the Information Society i 2010 og 2011.

I studien presentert i artikkelen ”Larerverforum. Lareres bruk av, og vurdering av et nettbasert veiledningsforum” (Lund, 2010 a) kan man peke pa trusler mot bade begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Her ma det skytes inn, som beskrevet ovenfor, at heller ikke begrepet ”begrepsvaliditet” er uproblematisk innenfor en konstruktivistisk forståelse, i den grad det forutsetter at et begrep i prinsippet skal kunne gis ett og samme innhold for flere personer. Med denne begrepsmessige reservasjon lagt til grunn, inneberer bruk av spørreskjema, med ferdige svaralternativer uansett en apenbar trussel mot begrepsvaliditet. De aspekter man onsker a fa kunnskap om ma operasjonaliseres, og man star i fare for a operasjonalisere pa en slik mate at man maler andre aspekter enn de man gir til kjenne at man vil undersoke (Ringdal, 2007). Flere tiltak ble satt i verk for a mote trusler mot undersokelsens begrepsvaliditet, indre validitet og reliabilitet. Spørreskjema ble utarbeidet i samarbeid med flere samarbeidspartnere, en tilknyttet Hogskolen i Bodo og to tilknyttet Leuphana Universitat i Tyskland. I utarbeiding av spørreskjema ble det ogsa lagt stor vekt pa a gjore rede for hensikten med spørreundersokelsen, og a gjore den tematiske strukturen tydelig for respondentene (Bradburn et al., 2004). Videre ble en pilotundersokelse med fem

respondenter gjennomført, og justeringer ble gjort på bakgrunn av tilbakemeldingene. Endelig ble det i analysefasen, for å styrke studiens reliabilitet, utarbeidet indekser over funn der dette teoretisk ga mening, og det empirisk var grunnlag for det. I forhold til den ytre validitet, mulighet for generalisering fra utvalg til populasjon, er det tatt forbehold knyttet til at utvalgsmetoden medfører at forutsetningene for statistisk generalisering ikke er til stede (Ringdal, 2007).

Andre forskere anser begrepet validitet å være relevant også innen kvalitativ forskning (Hammersley, 1992; Kvale & Brinkmann, 2009), men ut fra en annen forståelse enn innenfor en positivistisk fundert tradisjon. Kvale og Brinkmann fremholder validitet som en håndverksmessig kvalitet, som bør gjennomsyre hele forskningsprosessen, og som også berører forskerens moralske integritet. De anvender begrepet ”kommunikativ validitet” og legger i det at validitet avgjøres i dialog, gjennom en rasjonell diskurs (Habermas & Kalleberg, 1999). I tillegg til forskningsmiljøet, har også intervjupersoner og allmennheten en stemme i denne diskursen. Habermas (1999) forutsetter en søken etter ”det bedre argument” i en dominansfri dialog. Lyotard (1984) peker imidlertid på maktaspektet i forskningen, og reiser derved spørsmål ved vilkårene for en slik dialog. En valideringsprosess i dialog innebærer i følge Ricoeur (1971) ikke nødvendigvis at all argumentasjon betraktes som like gyldig, og tillegges like stor vekt. Det må mellom annet kunne stilles krav til utsagnenes indre konsistens og logikk, det som omtales som koherenskriteriet (Kvale & Brinkmann, 2009). Et annet aspekt ved begrepet validitet er lojalitet i forhold til informant og det hun eller han vil formidle (Kvale & Brinkmann, 2009). I forhold til intervjuundersøkelsen ble dette søkt ivaretatt ved å gjøre lydopptak av alle intervju, og å gjøre utførlig transkribering av intervjuene. De to første gjennomførte intervjuene ble fulgt opp med en kort samtale (vedlegg 12), med spørsmål om hvordan intervjusituasjonen var opplevd, om spørsmålene ”ga mening”, og om det eventuelt var andre tema som burde vært tematisert i intervjuet. Tilbakemeldingene dannet en del av mitt forståelsesmessige ”bakteppe” under de påfølgende intervjuene. Valg av en empirinær tilnærming som Grounded Theory (Alvesson & Sköldberg, 1994) inngikk også i bestrebelsen etter å ivareta lojalitet i forhold til informant. En trussel mot validitet, særlig i den delen av studiet som er relatert til intervjuer, er at jeg selv hadde en rolle som prosjektmedarbeider og veileder innenfor prosjektet som dannet den organisatoriske ramme omkring ”Lærerforum”. Dette kunne tenkes å virke inn både på mine spørsmålsstillinger og kommentarer i intervjusituasjonen, på intervjupersonenes svar, og igjen på min tolkning og vektlegging i videre bearbeiding i materialet. Denne problemstilling ble tematisert forut for hvert intervju, der jeg understreket at jeg nå var i forskerrollen, og at alle

utsagn, både positive og negative, var akseptert og velkomne. En tilnærming basert på Grounded Theory ga også mulighet til å bygge verifikasjon inn i forskningsprosessen. Usikkerhet omkring forståelse av et utsagn eller fenomen kunne for eksempel tematiseres videre i samme intervju, eller tas opp spesifikt i senere intervjuer (Glaser & Strauss, 1967; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.8 Forskningsetiske vurderinger

Innledningsvis i dette avsnittet vil jeg ta det forbehold at det vanskelig kan trekkes et skarpt skille mellom vurdering av validitet og vurdering av den forskningsetiske standard. Lincoln og Guba bruker formuleringen *"Validity as an Ethical Relationship"* og hevder at *"The way in which we know is most assuredly tied up with both what we know and our relationship with our research participants"* (2003 s. 281). På samme måte som at validitetsspørsmålet berører alle faser i en forskningsprosess gjelder dette også for de forskningsetiske vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2009; McLeod, 2003). Både formål med, gjennomføring av, og forventet effekt av en studie i samfunnsperspektiv bør underlegges en etisk vurdering. *"The ultimate moral justification for research is that it makes a contribution to a greater public good, by easing suffering or promoting truth"* (McLeod, 2003 s. 175). Formålet med denne studien, hvor både spørreskjema, tekstanalyse og intervju er anvendt, er å utvikle mer kunnskap om læreres bruk av, og vurdering av et konsept for nettbasert veiledning. Forventet effekt er kunnskap som kan danne grunnlag for videre utvikling og for strategiske veivalg, både i forhold til det aktuelle "Lærerforum" men også i forhold til lignende tiltak, der den kunnskap som er utviklet kan være relevant. En effekt av studien kan også være bidrag til en dypere forståelse av læreres hverdag – ut over de tematiske rammer forskningsspørsmålet setter. En grunnleggende forventning er likevel at studien skal bidra til bedring av læreres hverdag, og styrking av deres kompetanse, og derved til et bedre tilbud for elever i skolen.

Et tilsvarende krav gjelder også de konsekvenser offentliggjøring av studien kan ha for informanter og andre som direkte eller indirekte berøres av studien. Et sentralt forskningsetisk spørsmål i spørreskjema- og intervjubaserte studier er ivaretagelse av informanters konfidensialitet og integritet (McLeod, 2003). Konsekvensene av offentliggjøring av studien vurderes her som forsvarlige. Funnene presenteres på en slik måte at de ikke kan knyttes opp mot en liten gruppe mennesker eller et avgrenset geografisk område. Ivaretagelse av respondenter berører mange aspekter: I spørreundersøkelsen ble respondentenes konfidensialitet er ivaretatt ved at undersøkelsen ble gjennomført anonymt, med invitasjon til å delta sendt ut til alle registrerte brukere av forumet. I intervjuundersøkelsen ble invitasjon til

å delta (vedlegg 9 og 10) sendt ut til registrerte brukere av forumet via systemansvarlig for nettstedet, og jeg som forsker fikk kun vite identiteten til de som aktivt svarte at de ønsket å delta i undersøkelsen. I studien basert på tekstanalyse var alle skriftlige bidrag anonymisert ved at bidragsyterne benyttet "nickname". I både spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen ble det lagt vekt på å gjøre rede for hensikten med studien, og hvordan den informasjon som ble gitt ville bli brukt. I intervjuundersøkelsen ble lydopptak gjort under forutsetning av samtykke fra intervjupersonene. Aspekter som ble viet særlig oppmerksomhet under intervjuene var å unngå stressopplevelser og trussel mot eget selvbilde for intervjupersonene, og å respektere deres autonomi. Videre var jeg som forsker på vakt mot at intervjuet skulle få en kvasi-terapeutisk funksjon (Kvale et al., 2009; McLeod, 2003). Disse hensyn ble forsøkt ivaretatt gjennom å la intervjuet foregå i dialogform, gi intervjupersonene tilstrekkelig tid, og å respektere intervjupersonenes valg i forhold til hvilke tema man ønsket å utdype, og ikke utdype. Et siste perspektiv er forskerens integritet og forskningsmessige frihet (Burgess, 1989). Med hensyn til den forskningsmessige frihet, så gir de forskningsmessige konklusjoner i denne studien ingen kjente konsekvenser av økonomisk art, verken for forsker eller oppdragsgiver.

4- Presentasjon av artiklene

4.1 Artikkel 1: "Lærerforum" - Læreres bruk av, og vurdering av et nettbasert veiledningstilbud

Innledning og forskningsspørsmål

Artikkelen, heretter omtalt som "artikkel 1", presenterer en spørreskjemabasert studie foretatt blant brukere av det nettbaserte veiledningsforumet "Lærerforum" våren 2009. Forskningsspørsmålet var som følger: "Hvordan forholder lærere seg til et nettbasert veiledningstilbud som Lærerforum?" Spørsmålet ble konkretisert med tre underspørsmål: (a) Hvordan brukes Lærerforum? (b) Hvordan vurderes bruken av Lærerforum? (c) Lar det seg gjøre å finne faktorer som virker inn på bruk av, og vurdering av forumet? Data fra spørreskjemaundersøkelsen suppleres med automatisk genererte data om bruk av nettstedet. I artikkelen gjøres det innledningsvis rede for hvordan Lærerforum konkret fungerer, og hvordan tilbudet organisatorisk er forankret. Arbeidet plasseres deretter vitenskapsteoretisk innenfor en sosiokulturell forståelsesramme.

Forskningsmessig status

Det søkes så å gi et bilde av den forskningsmessige status på området. Innledningsvis presenteres noen kritiske perspektiver på forskningen, mellom annet knyttet til manglende fokus på effekt. Det tas imidlertid høyde for tidsperspektivet. I et felt som er i rask utvikling (Goldman & Hiltz, 2005) kan det forskningsmessige bilde endres vesentlig i løpet av den tolv-årsperioden som den presenterte forskning spenner over. Forskning på nettbasert læring dekker et vidt spekter av problemstillinger, men fire ulike hovedperspektiver later til å peke seg ut: (a) Forskning som søker å sammenligne nettbasert læring med læring som forutsetter fysisk tilstedeværelse. (Bordia, 1997; Fjermestad et al., 2005). (b) Forskning som søker å identifisere faktorer har betydning for deltakelse og læringsutbytte i konsepter for nettbasert læring. (Arbaugh & Benbunan-Fich, 2005; Coomey & Stephenson, 2001; Tolmie & Boyle, 2000). (c) Forskning og øvrig litteratur som søker å systematisere og teoriforankre vurdering og evaluering av systemer for nettbasert læring. Denne kategori plasseres i et meta-perspektiv i forhold til de øvrige (Gunawardena et al., 2008; Henri, 1992; Levy, 2004). (d) Forskning som med et mer åpent utgangspunkt søker å få kunnskap om den kommunikasjon som finner sted i nettbaserte fora som har kompetanseutvikling som formål. (Dysthe, 2001a; Hou et al., 2008)

Aktuelle studier innenfor hver av disse kategorier, og hovedfunn i disse presenteres. Noen hovedtrekk ved funnene som presenteres er: (a) Det synes ikke å være mulig, eller hensiktsmessig, å utpeke verken ansikt-til-ansikt-basert læring eller nettbasert læring som ”best” i alle henseende. Begge hovedformer for tilrettelegging for læring har sine fortrinn, og sine svakheter. (b) Det er mulig, på tvers av ulike studier, å peke på aspekter som er av betydning for grad av deltakelse i, og for grad av opplevd utbytte av nettbasert læring. (c) Man finner både ”monologisk” og ”dialogisk” kommunikasjon (Bakhtin & Holquist, 1981) i de fora som er studert, og lærers/tilretteleggers rolle synes å ha stor betydning.

Videre presenteres enkeltstudier, som er valgt ut på bakgrunn av at de beskriver konsepter som har likhetstrekk med ”Lærerforum”. Egne funn relateres i artikkelen særskilt til funn i disse studiene. Her tydeliggjøres også det som betraktes som et særtrekk ved konseptet ”Lærerforum” – at det er et tilbud som ikke forutsetter deltakelse i et formalisert opplæringsløp. Det samme gjelder også for en rekke nettbaserte diskusjonsfora, men i motsetning til disse har ”Lærerforum” et veilederteam, med en erklært målsetting om å gi tilbakemelding på alle innlegg. I artikkelens metodebeskrivelse tas det forbehold ved funnenes statistiske generaliserbarhet, men det argumenteres for at det gjennom en analytisk

generalisering (Alvesson & Sköldberg, 1994; Kvale & Brinkmann, 2009) kan være forsvarlig å overføre tendenser og mønstre i utvalget til populasjonen.

Hovedtrekk i funnene

Følgende hovedtrekk i funnene presenteres:

- Få lærere rapporterer om formaliserte tilbud om veiledning på sitt arbeidssted
- Få lærere rapporterer hyppig bruk av Lærerforum
- 65 % av de som har fått svar i Lærerforum oppgir å ha diskutert svarene med andre, og 39 % oppgir å ha prøvd ut tiltak som er anbefalt.
- Kun 8 % oppgir å ha gjort forsøk på å endre sin undervisningspraksis på bakgrunn av svar i Lærerforum.
- ”Lærerforum” vurderes i hovedtrekk positivt, men det skilles mellom ulike aspekter i vurdering av forumet:
 - Vurderingen er mest positiv i forhold til aspekter knyttet til kvaliteten ”relevans”.
 - Vurderingen er fortsatt positiv, men i svakere grad når det gjelder aspektet ”vurdert effekt” av å anvende Lærerforum.
 - Det aspekt som forumet skåres lavest i forhold til er ”anerkjennelse og støtte”.
- Det er en signifikant sammenheng mellom hyppig bruk av Lærerforum og følgende aspekter:
 - Vurdering av at bruk av Lærerforum har bidratt til faglige samtaler med kolleger.
 - Informasjon og veiledning fra Lærerforum oppleves som relevant.
 - Vurdering av at Lærerforum har bidratt til trygghet og trivsel i arbeidet.

Artikkelen peker på at indeksen ”relevans” bygger på spørsmålsstillinger knyttet til umiddelbart observerbare kvaliteter ved Lærerforum, mens indeksen ”vurdert effekt” i større grad handler om hvorvidt man vurderer at det å anvende Lærerforum har hatt noen form for effekt relatert til egen praksis. Artikkelen drøfter også ulike måter å forstå en relativt sett lav skåre i forhold til indeksen ”anerkjennelse og støtte”. Det pekes i artikkelen på at funnene her synes å skille seg noe fra de tidligere presenterte studier, hvor vurdering av praksisrelatert effekt og av emosjonell støtte synes å være mer entydig positiv. Lærerforums åpne karakter, som innebærer at man som bruker av forumet ikke vet hvem de andre brukerne er, trekkes frem som mulig forklaring på det beskrevne svarmønsteret. Det reises også spørsmål om også den sporadiske bruken av forumet kan ha sammenheng med at konseptet gir liten mulighet for

etablering av en relasjon mellom brukerne. Disse aspektene knyttes opp mot arbeidets sosiokulturelle forståelsesramme, hvor fenomenet læring ikke kan forstås løst fra den sosiale sammenheng som læringen skjer innenfor.

Det påpekes videre i artikkelen at funnene ikke gir grunnlag for å hevde at bruk av Lærerforum fortrenger faglig drøfting med kolleger på arbeidetsstedet. Det kan snarere synes som om Lærerforum bidrar positivt til slike drøftinger. Videre viser studien at kvaliteter ved tilbakemeldingene som ”konkrete råd” og ”bidrag til refleksjon” ikke settes opp mot hverandre, men heller vurderes som ulike aspekter ved en god tilbakemelding. Disse mønstrene drøftes på bakgrunn av de nevnte enkeltstudier, og på bakgrunn av bredere, forskningsbasert kunnskap. Avslutningsvis pekes det på at forumets åpne karakter synes å representere en utfordring, både med hensyn til bruk av forumet, og i noen grad også med hensyn til opplevd effekt av å bruke forumet. Med bakgrunn i funn presentert i artikkel 3, og med bakgrunn i andre studier anbefales det avslutningsvis å vurdere tiltak som innebærer en noe sterkere ”innramming” av bruken. De anbefalte tiltakene har som siktemål både å bidra til sterkere relasjoner mellom de ansvarlige for forumet og brukere, og å bidra til en sterkere forankring av forumet ved det enkelte arbeidssted.

4.2 Artikkel 2: ”Nå har jeg virkelig bruk for noen gode råd” - Læreres spørsmålsstillinger til et nettbasert veiledningsforum

Artikkelen, heretter omtalt som ”artikkel 2”, presenterer en analyse av et utvalg innlegg til veiledningsforumet ”Lærerforum”. Studien tar utgangspunkt i to åpne forskningsspørsmål: ”Hvilke problemstillinger formidles til det nettbaserte veiledningsforumet Lærerforum”, og ”hvordan presenteres disse problemstillingene?”. Analysen ble gjort med en tilnærming basert på Grounded Theory (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967). En begrunnelse for valget av forskningsmessig tilnærming var ønske om en empirinær forskningsprosess, som legger vekt på å anvende, og å presentere aktørenes forestillinger og begreper. Det poengteres at det er Grounded Theory, basert på en konstruktivistisk forståelse (Charmaz, 2006), som legges til grunn. Etablert teori, for eksempel veiledningsteori, er trukket inn, men i tråd med prinsippene anvendt i Grounded Theory er dette gjort etter at de muligheter for modellutvikling som ligger i empirien er utforsket. Det gjøres også rede for at det i datainnsamlingen er valgt en annen strategi enn de prinsipper som vanligvis skisseres i litteraturen om Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2008). I studien analyseres 18 tilfeldig

valgte innlegg, mens det innen Grounded Theory anbefales at datainnhenting og analyse skjer i en integrert prosess, og at videre datasøk skjer strategisk med tanke på videre utforskning av begreper og relasjoner som fremstår som betydningsfulle i analysen. Strategien for datainnsamling ble valgt ut fra ønske om å presentere en viss bredde av de innlegg som er sendt til "Lærerforum"

I artikkelen presenteres fem aspekter som fremstår som særlig fremtredende:

- a) Rådsøkerens ønske om å ivareta eleven
- b) Beskrivelse av elevens vansker, versus problematisering av egen praksis
- c) Spenningsforhold mellom rådsøkere og elevers foreldre
- d) Bekymring og uro i møte med problematiske situasjoner
- e) Rådsøkeres ønske om handlingsanvisende råd

a- Rådsøkerens ønske om å ivareta eleven

Ut fra analysen av de foreleggende tekster fremstår aspektet "å ivareta eleven" som det mest fremtredende tema. Anliggendet i hovedtyngden av tekster er enkeltlæreres problemstillinger knyttet til å sikre læringsutbytte og inkludering for enkeltelever. I artikkelen tas det imidlertid forbehold mot å se dette bilde som et speilbilde av norske læreres hverdag. Faktorer som hvem Lærerforum er blitt introdusert for, og hvordan det er blitt presentert, kan bidra til å forklare den tematiske vektleggingen i forumet. Det vises her til en studie av et tilsvarende tysk veiledningstilbud, hvor det tematiske fokus er vesentlig annerledes. Oliver & Conole (2007) advarer også mot å trekke for vidtrekkende slutninger basert på studier av meldinger i nettbaserte fora alene. Avhengig av kontekstuelle aspekter kan tekstene forstås på ulike måter. På denne bakgrunn tilordnes disse funnene et videre gyldighetsområde enn for de spørsmålsstillinger man finner i "Lærerforum".

b- Beskrivelse av elevens vansker, versus problematisering av egen praksis

Det neste aspekt som drøftes er hvorvidt spørsmålsstillerens egen praksis beskrives og problematiseres i tilknytning til de problemstillinger som presenteres. Funnene plasseres langs en akse, fra innlegg som utelukkende beskriver elevens problematikk, via eksempler på at egne forsøk på tilrettelegging for eleven beskrives og til at egne tiltak både beskrives og problematiseres. Dette aspektet relateres både til veiledningsteori (Åberg, Kroksmark, Mathisen, Hemmer, & Bjørndal, 2007) og forskning på nettbasert læring (Sorensen, 2003).

c- Spenningsforhold mellom rådsøkere og elevers foreldre

Spenningsforhold mellom rådsøkere og elevers foreldre presenteres også som et vesentlig aspekt i materialet. Det reises spørsmål ved hvorfor en problematikk som anses å være følsom tas opp i et åpent forum. Den mulighet for anonymitet som forumet tilbyr, trekkes frem som en mulig forklaring.

d- Bekymring og uro i møte med problematiske situasjoner

Videre presenteres som et sentralt aspekt den bekymring og uro rådsøkere gir til kjenne i forbindelse med de problemstillinger som presenteres. Man ser at uro og bekymring kan ha elevens behov i fokus, men man ser også at slike ytringer kan omhandle lærers egen integritet og trygghet. Videre hevdes at ytringene kan plasseres på en akse mellom "Fokus på opplevelsesaspektet" og "Fokus på handling". Disse to aksene er satt sammen i et diagram.

e- Rådsøkeres ønske om handlingsanvisende råd

Det siste tema som presenteres handler om hvilke forventninger til hjelp og tilbakemelding som signaliseres i spørsmålsstillingen. Her hevdes at hovedtyngden av innlegg signaliserer forventninger om konkrete, handlingsanvisende råd. Dette forklares forsøksvis med at rådsøker opplever å være tett på den problematikk som beskrives, og at det oppleves maktpåliggende å finne løsninger. Spørsmålet om hvordan forventninger til forumet dannes tas opp her. Som mulige kilder til brukernes forventninger oppgis den presentasjon som er gitt av forumet for brukerne, og den kontekst presentasjonen er gitt i. Videre pekes det på muligheten for at de spørsmålsstillinger og svar som allerede ligger i forumet danner en norm for hva nye brukere forventer.

Avslutningsvis pekes det på hvilken relevans og betydning funnene i studien kan ha for ulike grupper. For prosjektets eier anses funnene å utgjøre en del av beslutningsgrunnlaget med tanke på en eventuell videreutvikling av tilbudet. Materialet anbefales videre som kunnskaps- og refleksjonsgrunnlag for veiledere i skolen.

4.3 Artikkel 3: "Orakel, møteplass eller læringsfellesskap?"

Samtaler om bruk av det nettbaserte veiledningstilbudet

Lærerforum

Artikkelen, heretter omtalt som "artikkel 3" presenterer en studie basert på kvalitative forskningsintervju med 12 registrerte brukere av det nettbaserte veiledningstilbudet "Lærerforum". Forskningsspørsmålet var følgende: "Hvordan forholder brukere av

"Lærerforum" seg til dette tilbudet om nettbasert rådgiving?" Det presiseres at spørsmålet retter søkelyset både mot den faktiske bruk av forumet, og mot forventninger til- og erfaringer med forumet.

I Artikkelen presenteres den tilnæringsmåte som ble anvendt i "datainnhenting" og analyse, Grounded Theory. Det gjøres klart at Grounded Theory her forstås, og anvendes ut fra en sosialkonstruktivistisk forståelse (Charmaz, 2006). Dette innebærer mellom annet at forskeren ikke betraktes som nøytral observatør, men at man anser at data konstrueres i møte mellom forsker og intervjuperson. Min egen faglige og yrkesmessige posisjon og tilknytning til forskningsprosjektet presenteres og problematiseres på grunnlag av denne forståelse. Det understrekes videre at det har vært lagt vekt på å ha en empiridrevet tilnærming i prosessen. Analytiske koder og kategorier har vært utviklet på grunnlag av empiri, og ikke på grunnlag av forhåndsdefinerte teoretiske modeller. Etablerte teorier har vært anvendt, for å gi nye perspektiver på funn i materialet, men disse er brakt inn etter at muligheter for begreps- og modellutvikling på grunnlag av den foreliggende empirien er utforsket.

Funnene presenteres innledningsvis i form av 6 hovedmomenter:

- a) Tilbud om veiledning på eget arbeidssted.
- b) Bruk av Lærerforum.
- c) Et nettbasert forum - risiko eller mulighet?
- d) Ulike forventninger til forumet
- e) Individuell- eller felles bruk av Lærerforum?

a- Tilbud om veiledning på eget arbeidssted

I intervjuene fremkommer noen få eksempler på formaliserte veiledningsordninger, men hovedmønsteret er at lærere ved behov henter faglige råd og støtte hos sine kolleger. En problematisk side ved en slik form for faglig støtte er opplevelsen av å være prisgitt kollegers tid og velvilje. Det synes gjennomgående å være ønske om en større formalisering av veiledningstilbudet.

b- Bruk av Lærerforum

Den mest fremtredende bruk av forumet er lesing av andres spørsmålsstillinger, samt svar på disse. Med støtte i annen forskning (Bakhtin & Holquist, 1981; Dysthe, 2001a) presenteres dette som en form for bruk som også innebærer et læringspotensial. For de som hadde lagt inn spørsmålsstillinger selv var foranledning og tematikk enkeltelever der man hadde spørsmålsstillinger knyttet til læringsutbytte og inkludering. En av intervjupersonene hadde på eget initiativ lagt inn svar på andres spørsmålsstillinger. I avsnittet berøres også rapportert

omfang av bruk, og det pekes på et tilsynelatende misforhold mellom de positive utsagn om forumet og den begrensede bruk av forumet som ble rapportert.

c- Et nettbasert forum – risiko eller mulighet?

I materialet fremkommer to ulike hovedperspektiver knyttet til det å anvende et anonymt nettbasert forum. Det ene perspektiv er den risiko for tap av konfidensialitet som bruk av Lærerforum representerer. Hovedsakelig rettes bekymringen mot elevens potensielle tap av konfidensialitet, dersom problemstillinger beskrives så konkret og utførlig at fare for gjenkjenning er til stede. Det motsatte perspektivet i intervjuene er å fremheve de muligheter som anonym bruk av et nettbasert forum gir. Her nevnes både det å få inn et uhildet perspektiv på en problemstilling, det å ikke ”utlevere” egen elev til kolleger man er utrygg på og det å kunne presentere egen tilkortkommenhet uten frykt for kollegers negative vurdering. Et tredje perspektiv er de rammene som en a-synkron tekstbasert kommunikasjon legger for dialogen. Det hevdes her at dialog ansikt-til-ansikt har en dynamikk og en assosiasjonsrikdom som man ikke oppnår i et nettbasert forum. Dermed kan man miste nyanser og detaljer som kunne vært av betydning i en problemløsningsprosess. ”Det nettbaserte forum som mulighet” vs. ”Det nettbaserte forum som risiko” presenteres i artikkelen som en ”akse” mellom to sett av vurderinger i materialet. Aksene fanger opp mange av de synspunkt og vurderinger som gjøres i forhold til en praksisrelatert anvendelse av et åpent nettbasert forum som ”Lærerforum”. Kunnskap om konseptet ”Lærerforum” og tidligere erfaringer med nettbaserte fora trekkes frem som mulig forklaring på hvorfor noen betoner risikoaspektet, og andre betoner forumets muligheter.

d- Ulike forventninger til forumet

Også når det gjelder forventninger til ”Lærerforum” presenteres to ulike perspektiver:

- Ønske om å få konkrete, handlingsanvisende råd.
- Ønske om å få en tilbakemelding som utfordrer til refleksjon og til å ta andre perspektiver.

I motsetning til i forrige avsnitt ser man imidlertid at stillingstagen i dette spørsmålet er mer preget av nyanser, og av ønske om at en tilbakemelding skal omfatte begge disse kvaliteter. Intervjupersonene er nærmest samstemmige i å ønske at Lærerforum må gjøres mer kjent. De uttrykker imidlertid at de i liten grad selv gjør forumet kjent for sine kolleger.

e- Individuell- eller felles bruk av "Lærerforum"?

I materialet fremkommer det ikke noe motsetningsforhold mellom nettbasert- og skolebasert veiledning, men man ser også få eksempler på at kjennskap til "Lærerforum" spres i kollegiet. Det stilles i intervjuene spørsmål ved forumets legitimitet i skolen, og det problematiseres at forumet anvendes av enkeltlærere uten at skolens ledelse er gjort kjent med forumets eksistens. Her presenteres også ønsker om at kollegiet i fellesskap må ta "Lærerforum" i bruk, og bruke innspill derfra som grunnlag for drøfting i eget kollegium. Det konkluderes imidlertid med at så langt later "Lærerforum" i hovedsak til å være en ressurs for enkeltlærere. "Skole-integrert bruk av Lærerforum" vs. "Lærerforum som alternativ arena" presenteres som en "akse" mellom de to divergerende ønsker. I denne aksen går skillet mellom ønske om en felles kollegial bruk av "Lærerforum" og en bruk av forumet som gir mulighet til å ta opp en problematikk uten at kollegiet involveres. Bildet nyanseres noe ved et tredje perspektiv: "Lærerforum som interessefellesskap" der motivasjonen for å søke et alternativt forum ikke er å unngå kollegers innsyn, men å søke spesialisert kunnskap der den er å finne. Kapitlet konkluderer med at brukerne av "Lærerforum" synes å ha en mer sammensatt og divergerende oppfatning av konseptet "Lærerforum" og den virksomhet som skjer der, enn eierens sosiokulturelt funderte forståelse som en kan lese ut av prosjektbeskrivelsen.

Avslutningsvis drøftes metaforene "orakel", "møteplass" og "læringsfellesskap", ut fra hvor godt de synes å beskrive konseptet "Lærerforum". Det konkluderes med at *en* metafor alene ikke fanger opp det mangfold av forståelse og av bruk som er beskrevet, men at metaforen "møteplass" kan være den som i størst grad kan representere de intervjuede lærernes forståelse av- og bruk av "Lærerforum".

5- Artikkene sett i sammenheng

Vurdering av et konsept som Lærerforum vil avhenge av forståelsen man har av konseptet. I dette kapitlet vil jeg først, ut fra funn i de tre artiklene, drøfte hvordan konseptet Lærerforum kan forstås. Jeg gjør dette ved å se den praksis som er beskrevet i lys av ulike teoretiske referanserammer. Dernest går jeg inn på områder der funn i de tre delstudiene, fra hvert sitt utgangspunkt berører de samme aspekter. Dette gjøres med sikte på å la funn i de tre delstudiene nyansere, utdype og gi nye perspektiver til forståelsen av funnene i sin helhet.

5.1 Forståelse av "Lærerforum" som konsept

Å se "Lærerforum" i forhold til forskning på andre former for nettbasert samhandling betinger først en klargjøring av hvordan konseptet "Lærerforum" kan forstås. Deretter kan man lettere se hvilke former for nettbasert samhandling det er mest nærliggende å relatere "Lærerforum" til. Kort fremstilt er "Lærerforum", på nettstedet www.laererforum.net en plattform som gir alle besøkende mulighet til å lese innlegg lagt inn på nettstedet. Alle registrerte brukere har i tillegg anledning til å legge inn egne innlegg, og kommentere andres innlegg. Et veilederteam på seks personer, engasjert av prosjektledelsen, gir svar på alle innlegg innen 1 – 2 døgn. Veiledningsarbeidet ledes av prosjektkoordinator. Konseptet "Lærerforum" gir rent praktisk mulighet for følgende handlinger:

For alle som går inn på det aktuelle nettstedet:

- Lese tekster som er lagt inn fra registrerte brukere av forumet
- Lese tekster som er lagt inn fra det oppnevnte veilederteam

For alle registrerte brukere:

- Skrive inn tekster til forumet, anonymt om ønskelig, eventuelt relatert til en av ni angitte temaområder.
- Skrive inn tekster som kommentarer eller svar til andres spørsmålsstillinger

For veiledere:

- Svare på alle typer spørsmålsstillinger, kommentarer. Ikke anonymt.
- Legge inn egne problemstillinger. Ikke anonymt.

Ut fra hvordan konseptet rent teknisk fungerer betegnes bruken av slike redskap som a-synkrone elektroniske diskusjoner (Dysthe, 2001a). Det innebærer som tidligere beskrevet at all kommunikasjon i forumet er rent tekstbasert, og at kommunikasjonen ikke betinger samtidig bruk av forumet. Meldinger legges inn i forumet når det passer for avsender, og leses, og eventuelt besvares når det passer for den eller de som vil respondere. Konsekvensene av disse karakteristiske aspekter ved a-synkrone elektroniske diskusjoner er drøftet og problematisert av flere i forskningsfeltet, til dels med ulike teoretiske utgangspunkt, og med ulike konklusjoner. De relativt avgrensede handlingsalternativene som er beskrevet ovenfor kan forstås, og beskrives på ulike måter, ut fra hvilket teoretisk perspektiv som velges. Ut fra sosiokulturell teori (Vygotskij & Cole, 1978), kan konseptet "Lærerforum" forstås som et kulturelt redskap, som medierer og synliggjør en side ved deltakernes sosiale praksis. Denne praksisen er situert, i den forstand at den inngår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng

(ibid.) Begrepet ”redskap” er her ikke å forstå som et fysisk redskap som fungerer ved å transportere informasjon fra ett punkt til et annet, men som et redskap som fungerer på symbolnivå (Qvortrup, 2006; Weizenbaum, 1976). I artikkel 1 omtales Lærerforum som et kulturelt utviklet redskap, et artefakt. Cole (2003) skjeller med henvisning til Wartofsky (1979) mellom tre nivåer av artefakter, et primært nivå som omfatter både fysiske og symbolske redskaper, et sekundært nivå som omfatter henvisninger til de primære artefakter, og konvensjoner for hvordan de primære artefakter anvendes. Det tredje nivået, det tertiære omfatter henvisninger og forestillinger som ikke forutsetter eksisterende artefakter på primært nivå. Dette nivået omfatter altså ytringsformer som lek, spill skjønnlitteratur og kunst. Lærerforum kan i denne sammenheng ses som eksempel på et konsept der det primære artefaktnivå, selve redskapet, og det sekundære artefaktnivå, forestillingene om bruk av redskapet er tett sammenvevd. I det følgende vil jeg på bakgrunn av funn i studien, og relevant forskning og teori skissere flere ulike måter å forstå Lærerforum som konsept.

a- Lærerforum, forstått som ”substitutt” – eller som selvstendig ”medium”?

Suler (2004) vektlegger de emosjonelle og relasjonelle aspekter ved å kommunisere uten å ha tilgang til visuelle og auditive signaler som blikk, mimikk, kroppsspråk, stemme og intonasjon. Han hevder at for noen kan fraværet av disse signaler skape usikkerhet, og medføre en redusert opplevelse av nærhet og av tillit, sammenlignet med en samtale ansikt til ansikt. Bateson (Bateson, 2000; Ulleberg, 2004) hevder at et budskap alltid er ”kodet” i en eller annen form, og skiller mellom analog, ikonisk og digital koding som tre hovedformer. Innbefattet i begrepet ”analog koding” ligger det som også betegnes som ikke-verbal kommunikasjon, som blikk, gester, mimikk, stemme og tonefall. Med ”digital koding” forstås den kommunikasjon som er kodet med arbitrære symboler, for eksempel skriftspråk. Bateson hevder at den digitale kommunikasjon kan ledsages av analog kommunikasjon, og at den analoge kommunikasjon kan fungere meta-kommuniserende i forhold til den digitale kommunikasjon. Et fravær av de analoge aspekter ved kommunikasjonen, som for eksempel ved tekstbasert a-synkron kommunikasjon, vil ut fra denne forståelse mangle de meta-kommunikative signaler for hvordan budskapet egentlig skal forstås. *”The absence of f2f (face to face, forf. anm.) cues will have different effects on different people. For some, the lack of physical presence may reduce the sense of intimacy, trust and commitment...”* (Kraus et al., 2004). Fravær av de ”analoge” aspekter ved kommunikasjon i ”Lærerforum” søkes til en viss grad kompensert gjennom å ta i bruk det nivå av kommunikasjon som Bateson omtaler som ikonisk kommunikasjon. Små, stiliserte bilder av ansikter med ulike ansiktsuttrykk, såkalte ”emojicons” (Garrison & Anderson, 2003), er tilgjengelig både for rådsøker og

veileder. Disse symbolene kan settes inn i teksten, som forsøk på enten å understreke-, eller å metakommunisere det skrevne budskap.

Dreyfus (2001) hevder, ut fra et fenomenologisk utgangspunkt, at det kroppslige nærvær i en situasjon er av vesentlig betydning for erkjennelse og læring. Han betrakter dermed fravær av de ikke-verbale signaler ikke bare som praktiske begrensninger, men også som prinsipielle, kvalitative begrensninger ved en slik form for kommunikasjon. Dreyfus' standpunkt imøtegår imidlertid fra et sosialkonstruktivistisk ståsted, hvor det hevdes at det ikke eksisterer noen form for ikke-mediert, "autentisk" nærvær. All kommunikasjon anses med dette utgangspunkt å være mediert, også kommunikasjon ansikt til ansikt (Qvortrup, 2006). På den bakgrunn kan det ikke trekkes et absolutt, prinsipielt skille mellom samhandling ved fysisk tilstedeværelse og samhandling via for eksempel elektroniske media.

I denne forbindelse aktualiseres forståelsen av tekst som medium versus tale. En tradisjonell oppfatning har vært at tekst har vært ansett som en direkte overføring av tale til et visuelt medium (Garrison & Anderson, 2003). Ut fra en slik forståelse vil det være nærliggende å betrakte tekst som et sekundært medium, og ha fokus på hvilke aspekter som er "fraværende" i tekstbasert kommunikasjon sammenlignet med verbal kommunikasjon. Innen nyere forskning på nettbasert læring (Dysthe, 2001a; Feenberg, 1999), betraktes tekst derimot som et medium kvalitativt forskjellig fra tale, og man retter i større grad søkelyset mot hvilke kvaliteter dette mediet representerer. Dysthe taler i den forbindelse om "asynkrone diskusjoner som ein ny læringssjanger" (2001c s. 309). I den sammenheng hevder Garrison & Anderson (2003) i likhet med Sorensen (2003) at den tekstbaserte kommunikasjon kan ha fortrinn fremfor tale, særlig med tanke på kritisk diskusjon og refleksjon. Turkle (1997) peker på et annet aspekt, muligheten til selv å velge hvordan man ønsker å presentere seg for andre:

"Life on the screen makes it very easy to present oneself as other than one is in real life. And although some people think that representing oneself as other than one is always is a deception, many people turn to online life with the intention of playing it in precisely this way" (ibid. s. 228).

I intervjuene presentert i artikkel 3 gjenspeiles i noen grad forståelsen av det nettbaserte forum som "sekundært", definert ved fravær av kvaliteter som ikke-verbal kommunikasjon og fravær av en umiddelbar tilbakemelding. Samtidig gjenspeiles også forståelsen av det nettbaserte forum som et redskap som bærer i seg muligheter som andre medier for samhandling ikke tilbyr. Her nevnes at skriftliggjøring av en problemstilling i seg selv er et tildriv til strukturering, gjennomtenking og refleksjon. Videre nevnes kvaliteter som tilgang til

et stort tilfang av kunnskap, tid til refleksjon, mulighet til å ”løfte” problemstillinger ut av en kontekst og mulighet til å velge å være anonym. Man finner dermed både uttrykk for at konseptet forstås som et ”sekundært” medium, et ”substitutt” for kommunikasjon ansikt til ansikt, definert ved hva det *ikke* tilbyr, og man finner omtale av konseptet som i større grad representerer en forståelse av den a-synkrone tekstbaserte kommunikasjon definert som et eget, selvstendig medium.

b- Lærerforum, forstått som samarbeidslæring og situert læring?

Bruk av Lærerforum kan også, i enkelte situasjoner, anta form som en tekstbasert faglig ”samtale” mellom yrkesutøvere. ”Samtalen” bærer preg av at flere bidrar med sin kunnskap, sine erfaringer og vurderinger, og det er ikke nødvendigvis slik at en sitter med et svar som anses mer riktig og viktig enn de andres bidrag. Noen av deltakerne kan være erfarne, og andre kan ha liten eller ingen yrkeserfaring. En slik bruk av Lærerforum kan forstås ut fra begrepet ”Computer Supported Collaborative Learning”, CSCL. Koschmann omtaler dette som et nytt ”paradigme” innen forskning på bruk av IKT. Han setter det nye paradigmet opp mot behaviouristiske og kognitivt orienterte forskningstradisjoner, og sier følgende: ”...it reflects a different view of learning and instruction, one that brings these social issues to the foreground as the central phenomena for study” (1996a s. 11). Koschmann trekker også linjer mellom CSCL og teorier om situert læring (Lave & Wenger, 1991) og konkluderer med at paradigmet CSCL er bygd på sosial konstruktivisme (Berger & Luckmann, 1966; Burr, 2003; M. Gergen & K. J. Gergen, 2003), sosiokulturell teori (Vygotskij & Cole, 1978; Wertsch, 1991) og teorier om situert læring (Lave & Wenger, 1991). Det må likevel tas forbehold mot å anvende teori om CSCL alene som ramme for å forstå ”Lærerforum,” fordi det i forståelsen av begrepene ”samarbeidslæring” og ”situert læring” forutsettes en kontinuitet i deltakelse (Lave & Wenger, 1991) som man i liten grad finner i den beskrevne bruk av Lærerforum (Lund, 2011c). Både i spørreundersøkelsen og intervjuene ser man tendens til en tidsavgrenset og til dels sporadisk bruk av forumet. Det rådende kommunikasjonsmønster er at en problemstilling besvares med ett til to svar fra veilederteamet, uten noen form for videre drøfting i forumet. I artikkel 3 anvendes begrepet ”kvasi-interaktivitet” (Henri, 1995) om dette mønsteret. Man ser dermed få eksempler på at spørsmålsstillinger fra brukere inneholder referanse til andre brukeres innlegg. Dermed kan det reises spørsmål ved i hvor stor grad den læring som forventes å skje kan betraktes som ”Collaborative” med utgangspunkt i Koschmanns forståelse.

c- Lærerforum, forstått som instrumentell læring og praktisk problemløsning

I materialet som utgjør grunnlag for artikkel 2 ser man at det som oftest etterspørres fra rådsøker er råd om konkrete ”grep” i en beskrevet situasjon, uten at det forventes, eller gis rom for spørsmål ved, eller refleksjon over aktørens underliggende forståelse og antakelser. En slik forventning kan knyttes opp mot det Argyris og Schön (1978) betegner som ”enkeltkretslæring”, ut fra sitt teoretiske ståsted. Man søker å finne løsninger på problemer som oppstår, uten at det reises spørsmål ved de verdier og antakelser som legges til grunn for de konkrete tiltak. Innenfor en slik ramme kan man tale om en form for instrumentell læring (Schön, 1987), basert på en instrumentell rasjonalitet, eller målrasjonalitet (Habermas, 1999). Videre gir det her mening å trekke inn Bakhtins skjelning mellom ”monologisk” og ”dialogisk” samtale, sammen med Lotmans skjelning mellom ”enstemmig” og ”flerstemmig” tekst. I disse situasjoner etterspørres et normativt svar fra en som betraktes som autoritet, med trekk fra det Bakhtin betegner som en ”monologisk” kommunikasjon. Videre søkes i disse situasjoner et mest mulig entydig svar, samsvarende med Lotmans enstemmige (”univocal”) tekststyring. Jobring og Carlen (2005) knytter en slik forståelse og praksis til det de benevner som et ”transmisjonsperspektiv” på læring, en forståelse som innebærer at kunnskap oppfattes å kunne overføres uforandret fra a til b, for eksempel fra en veileder til en rådsøker. Både artikkel 2 og 3 gir eksempler på en slik forståelse av ”Lærerforum”.

d- Lærerforum, forstått som samhandling i nettverk

Ved etablering av et forum som Lærerforum gis individer en ny struktur å samhandle innenfor, en struktur som sannsynligvis ikke sammenfaller med etablerte strukturer på arbeidssted, i familie eller vennekrets. Begrepet ”nettverk” som benyttes for å betegne en slik struktur, defineres av Myklebost på denne måten:

1. *”Et nettverk kan sies å være en samling knutepunkter (noder) knyttet sammen med forbindelseslinjer, slik at enhver node kan ha samband med alle eller hvilke som helst av de andre.*
2. *Nettverk kan bygges opp i ”flere lag”. F.eks. kan vi ha et nettverk av mennesker som bygger på en teknologisk nettverks-infrastruktur.*
3. *En slik nettverksstruktur kjennetegnes bl.a. av at den gir god støtte for: distribusjon og deling av informasjon og ressurser, kommunikasjon, samhandling og evt. samarbeid og arbeidsdeling i løsning av oppgaver ” (2001 s. 16).*

Castells supplerer Myklebosts definisjon med følgende aspekter:

”Networks are open structures, able to expand without limits, integrating new nodes as long as they are able to communicate within the network, namely as long as they share the same communication codes (for example, values or performance goals).

A network-based social structure is a highly dynamic, open system, susceptible to innovating without threatening its balance. Yet the network morphology is also a source of dramatic reorganization of power relationships” (2000 s. 501).

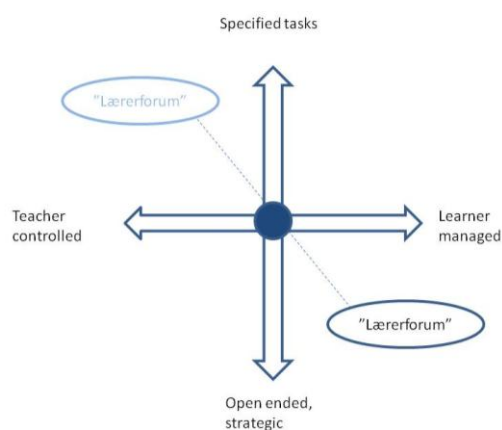
Castells vektlegger her to aspekter: Det ene er at nettverk, slik det her er definert, kjennetegnes av en åpen og dynamisk struktur, med muligheter til både ekspansjon og vekst. Det andre aspekt er at samhandling i nettverk representerer en mulighet for endring i maktrelasjoner. I en skolekontekst kan dette for eksempel relateres til den type makt som ligger i å ha tilgang til informasjon og kunnskap, til å etablere nye relasjoner og hente støtte for sitt syn, og relatert til den makt som kan ligge i å sette tema på dagsorden. Dette aspektet aktualiseres i spørsmålet om på hvilken måte ”Lærerforum” ønskes benyttet. Som et felles ”skole-integrert” verktøy, eller som den enkelte lærers individuelle arena? Med henvisning til det bruksmønster som er omtalt i både artikkel 1 og artikkel 3 må det stilles spørsmål ved om det ”skikt” i nettverket, i henhold til Myklebosts begrepsbruk, som utgjøres av brukerne viser så stor kontinuitet i sin bruk av forumet at det gir mening å snakke om et ”nettverk”.

Hvor kan Lærerforum plasseres i det nettbaserte læringslandskap?

Coomey og Stephenson (2001) hevder på bakgrunn av en meta-studie av nettbasert læring at konsepter for slik læring kan plasseres langs to akser: Den ene akse mellom ”teacher-controlled” og ”Learner-managed” og den andre akse mellom ”Specified tasks” og ”Open-ended-strategic”. Disse to aksene kan sammen utgjøre en matrise, hvor ulike konsepter for nettbasert læring kan plasseres, i forhold til hvorvidt de fungerer ”lærerstyrt” eller ”brukerstyrt” og i forhold til hvorvidt arbeidsoppgavene for deltakerne er spesifiserte eller åpne (jfr. fig. 5). Med det forbehold at den omtalte studien later til å forutsette ”online learning” i formaliserte studier, kan det være relevant å plassere ”Lærerforum” i denne matrisen. Ut fra hvordan konseptet ”Lærerforum” presenteres i prosjektbeskrivelsen forutsettes at initiativet til bruk av forumet ligger hos brukeren av forumet, jfr. målsettingen: *”å gi nyutdannede lærere muligheter til umiddelbart å søke råd når de møter praktiske problemer skolen...”* (Skogen & Sjøvoll, 2006 s. 2). På akse ”teacher-controlled” – ”learner-managed” synes det riktig å plassere Lærerforum over mot ”learner-managed”.

Videre ser vi at det forutsettes at læreres egne problemstillinger danner utgangspunkt for bruk av forumet: "...hva lærere og andre brukere definerer som praktiske problemer de selv ønsker profesjonell og/eller kollegial bistand til å løse..." (ibid. s. 2). Dermed synes det i utgangspunktet riktig å plassere Lærforum nært "open ended" på aksene "spesified tasks" – "open ended". To reservasjoner må imidlertid gjøres: I intervjuene presentert i artikkel 3 fremkommer det at enkelte er blitt introdusert for Lærforum ved at case fra "Lærforum" har vært anvendt i undervisningen, og at de som studenter har fått som oppgave å legge inn problemstillinger og besvare problemstillinger i forumet. For disse brukerne har Lærforum i hvert fall i en startfase i stor grad fungert "lærerstyrt". Artikkel 3 gir også eksempler på at nye brukere av forumet ser på andres innlegg for å danne seg en oppfatning av hvilke typer problematikk som "passer inn" i forumet. Ut fra innleggene lagt inn i den første perioden forumet var i bruk, ble det også gjort en tematisk kategorisering i ni ulike "veiledningsområder". Dette kategoriseringen bidrar sannsynligvis også til å befeste bildet av hva som er aktuell tematikk i forumet. Det er dermed mulighet for at det uformelt er dannet konvensjoner for hva som er adekvate tema, selv om det ikke fra administrator eller veilederteam formelt settes slike rammer. Man kan også spørre om det i tillegg dannes konvensjoner for *hvordan* problemstillingene formuleres. Akkurat denne spørsmålsstillingen ble imidlertid ikke tematisert i intervjuene. På bakgrunn av disse reservasjonene er det i noen tilfeller grunnlag for å plassere "Lærforum" over mot aksenes ytterpunkter "teacher controlled" og "spesified tasks". På denne bakgrunn er det også tatt forbehold mot en for vidtrekkende generalisering med utgangspunkt i funnene i denne delstudien. Særlig anses dette å gjelde de funn som angår tema for problemstillingene. I prinsippet er imidlertid forumet erklært å være åpent for alle typer praksisbaserte, opplæringsrelaterte problemstillinger.

Fig 05 "Paradigm grid" for online learning (Coomey & Stephenson, 2001)



En annen distinksjon er Jobring og Carlens (2005) skjelling mellom nettbaserte fellesskap som er utdanningsrelatert, arbeidsintegret eller interessebasert. På grunnlag av de funn som er presentert synes det ikke riktig å plassere Lærerforum i en av disse kategoriene alene. Snarere er det grunnlag for å hevde at den beskrevne bruk av forumet innehar elementar av både utdanningsrelatert, arbeidsintegret og interessebasert anvendelse.

Denne gjennomgangen, gjort med sikte på å ”plassere” ”Lærerforum” i forhold til konsepter og modeller omtalt i forskningslitteraturen, viser følgende:

- Vi finner bruk av Lærerforum som både kan beskrives som utdanningsrelatert, arbeidsintegret og interessebasert.
- Vi finner at konseptet ”Lærerforum” både forstås som et medium betraktet som ”sekundært” i forhold til kommunikasjon ansikt til ansikt, og vi finner uttrykk for at konseptet i større grad betraktes ut fra sin egenart, definert ut fra hva det ”er”, og ikke ut fra hva det ”ikke er”.
- Det er vanskelig å finne klare eksempler på den kontinuitet og den forpliktelse i deltakelse ved bruk av ”Lærerforum” som forbindes med begrepene ”situert læring” (Lave & Wenger, 1991) og samhandling i ”nettverk” (Castells, 2000; Myklebost, 2001). Vi ser imidlertid i noen grad uttrykt ønske om en sterkere forankring av bruk av ”Lærerforum” i skolen som organisasjon.
- Man finner uttrykt ulike forestillinger om hvilken form for tilbud ”Lærerforum” skal være. Noen ønsker og forventer entydige, handlingsanvisende råd inn i en konkret situasjon, andre forventer i større grad innspill som gir nye perspektiver på de problemstillinger man arbeider med. Hos noen settes disse to aspekter opp mot hverandre, mens andre i større grad formidler at det er kvaliteter ved tilbakemeldinger som utfyller hverandre og fungerer komplementært. En tredje gruppe later til i større grad å vektlegge det å anvende forumet som en ”base” der man henter informasjon ut fra interesse, eller ved behov.
- ”Lærerforum” som konsept er i utgangspunktet ”brukerstyrt” med hensyn til bruk av forumet, og ”åpent” i forhold til tema og arbeidsform. Imidlertid må man være åpen for at det kan være etablert uformelle konvensjoner for hvilke typer problemstillinger som ”hører hjemme” i forumet.

5.2 Hvordan kaster de tre delstudiene lys over hverandre?

Med henvisning til de forbehold som tidligere er tatt i forhold til kombinasjon av metoder for datainnsamling og analyse (jfr. kapittel 3), vil jeg her se funnene i de tre presenterte studiene i sammenheng, og løfte fram sentrale aspekter der funn i en av studiene kan kaste lys over, eller nyansere funn i en eller to av de andre.

a- Hvis det er så bra – hvorfor brukes det ikke mer?

I artikkel 1, som bygger på spørreundersøkelse, settes en gjennomgående positiv vurdering av forumet opp mot det faktum at hovedtyngden av respondentene rapporterer et sporadisk bruksmønster. I artikkel 3, som bygger på intervju-undersøkelse bekreftes dette mønsteret, ved at positive vurderinger av forumet ledsages av beretninger om sporadisk, og til dels avsluttet bruk av forumet. I artikkel 3 omtales også forhold og vurderinger som kan kaste lys over funnene i førstnevnte artikkel. Disse forhold, omtalt som “barrierer” er:

- Frykt for tap av konfidensialitet, til en viss grad for egen del, men i større grad med tanke på de elever som omtales i spørsmålsstillingene sendt til forumet.
- Opplevelse av begrensninger ved bruk av et tekstbasert a-synkront forum, særlig når komplekse problemstillinger skal drøftes.
- Usikkerhet med hensyn til om egne problemstillinger tematisk passer inn i forumet.
- Mangel på tid.
- Manglende datakompetanse hos enkelte lærere.

I artikkel 1 tematiseres også at en umiddelbart observerbar kvalitet ved forumet som ”relevans”, ble vurdert positivt, mens vurderingen av hvilken effekt bruken har var relativt sett mindre positiv. Både den sporadiske bruk av forumet, og tilbakeholdenhet med å rapportere om praksisrelatert effekt ses i artikkelen i sammenheng med forumets åpne karakter. En åpenbar konsekvens av at forumet i prinsippet er åpent for alle, er at ingen som bruker forumet kan vite hvem de andre brukere er. I artikkel 3 vises det til en metastudie av Tolmie og Boyle (2000) som viser at to kriterier for deltakelse og utbytte i nettbaserte studier er liten gruppestørrelse, og at deltakerne på forhånd er kjent med hverandre. Den begrensede bruk som rapporteres synes dermed ikke primært å skyldes misnøye med det faglige innhold i Lærerforum, men snarere å ha sammenheng med brukernes manglende mulighet til å vite om, og etablere en relasjon til øvrige brukere av forumet. I artikkelen knyttes dette aspektet opp mot en sosiokulturell forståelse av læring, hvor man ikke kan betrakte læring løsrevet fra den sosiale sammenheng læringen skjer innenfor.

b- Lesing av andres tekster.

Både artikkel 1 og artikkel 3 omtaler tilbøyeligheten til å anvende "Lærerforum" til å lese andres spørsmålsstillinger, og svar på disse fremfor å bringe inn egne spørsmålsstillinger. Begge artikler viser også til annen forskning, hvor dette fenomenet forstås, og omtales på ulike måter. Nyere forskning (Dysthe, 2001a) later til å omtale lesing av andres tekster, og vurdere læringspotensialet av dette mer positivt enn eldre forskning på området, der fenomenet ble omtalt heller negativt, som "lurking". Dette aspektet utdypes, og knyttes til sosiokulturell teori og Bakhtins (Bakhtin & Holquist, 1981) tanker om en "indre dialog med tekstene" både i artikkel 1 og 3. De som utelukkende leser "Lærerforum" er både registrerte brukere av forumet, som også har tilgang til å sende innlegg til forumet, og ikke-registrerte besøkende, som kun har tilgang til å lese i forumet. På bakgrunn av både fritekst-svar i spørreundersøkelsen og synspunkter som fremkom i intervju, synes det som om motivasjonen for å anvende "Lærerforum" ved utelukkende å lese andres tekster ligger i å kunne få del i andres kunnskap, erfaringer og refleksjoner – uten å risikere tap av konfidensialitet (Lund, 2011c). Man ser at noen leter etter spørsmålsstillinger som har fellestrekk med problemstilling de selv står oppe i, mens andre leter ut fra en mer generell interesse for et gitt tema. Tidsfaktoren, som omtales både i artikkel 1 og 3 synes også å være medvirkende. Det å skulle formulere en egen spørsmålsstilling oppleves sannsynligvis mer tid- og ressurskrevende enn å lese andres spørsmålsstillinger og svar på disse.

c- Forventninger: handlingsanvisende råd – eller utfordring til refleksjon?

Alle tre artikler belyser, hver på sin måte spørsmålet om hvilken type veiledning som forventes gitt i "Lærerforum". I artikkel 1 fremkommer at det i liten grad skilles mellom kvaliteter ved veiledningen som "råd", og "utfordring til refleksjon". I artikkel 2 fremheves at de fleste av de analyserte spørsmålsstillinger synes å etterspørre konkrete råd i tilknytning til en spesifikk situasjon. I artikkel 3 presenteres et mer nyansert bilde, der ansatte i barnehage og skole primært synes å etterspørre konkrete råd, men samtidig åpner for at tilbakemeldinger som utfordrer til refleksjon kan være velkomne. Artikkel 2 viser videre at hovedtyngden av de analyserte innlegg omhandler problematikk som rådsøker selv er berørt av, og at det handler om en situasjon som er aktuell for rådsøker her og nå. Det synes rimelig å forvente at den dagsaktualitet og praksisnærhet som kjennetegner tematikken bidrar til ønske om konkrete, handlingsanvisende råd. I artikkel 3 ses etterspørsel etter de konkrete, handlingsanvisende råd i sammenheng med fokus på den "autoriserte" veilederen. Her vises det til Dysthes (2001a) skjelning mellom en a-symmetrisk og en symmetrisk interaksjon, der den a-symmetriske interaksjon kjennetegnes ved fokus på den "autoriserte" lærer eller veileder. I intervjuene

fremkommer både implisitt og eksplisitt at forventningene om tilbakemelding primært rettes mot de oppnevnte, ”autoriserte” veilederne, og ikke til andre brukere av forumet. Bildet av at veilederne tillegges en særskilt autoritet, og forestillingen om en ”monologisk” og ”enstemmig” kommunikasjon, omtalt i artikkel 3 korrigeres imidlertid i artikkel 1 ved at man der ser at en høy andel oppgir at svarene fra Lærerforum også diskuteres med andre. Flere inngår altså i kommunikasjon omkring problemstillingene, selv om dette ikke nødvendigvis skjer i Lærerforum. Et annet aspekt som belyses i artikkel 2 er at skolens/lærerens egen rolle, og egne tiltak relatert til en beskrevet problemsituasjon beskrives i ulik grad. En manglende tematisering av egen praksis settes i artikkelen i sammenheng med en mer instrumentell og pragmatisk tilnærming enn i de saker der egen praksis, og egne vurderinger og avveininger synliggjøres i problembeskrivelsen (Bjørndal, 2008; Schön, 1987).

d- Det anonyme forum - en arena med muligheter eller et risikoområde?

I artikkel 3 (Lund, 2011c s. 16) tematiseres en motsetning, fremstilt som en akse, mellom det å fokusere på de muligheter et forum som ”Lærerforum” representerer, og å fokusere på risikofaktorer knyttet til bruk av et slikt forum. To sentrale aspekter på ”mulighetssiden” av aksene er muligheten til å presentere egne feilgrep og svake sider uten å risikere nedvurdering fra kolleger, samt muligheten til å bruke et alternativt forum når det av ulike grunner føles vanskelig å ta opp problemstillinger i eget kollegium. På ”risikosiden” av aksene finner man primært frykten for at elevens, eller egen identitet skal bli kjent. I artikkelen drøftes både ”risikoaspektet” og ”mulighetsaspektet” opp mot teori, og ses i lys av funn i relevante studier. I artikkel 2 fremkommer at problematikk som må anses som følsom, eksempelvis vansker i samarbeid med foreldre tas opp i forumet. Vi vet ikke om det er på grunn av den presumptivt følsomme problematikken at disse spørsmålsstillingene er sendt inn til ”Lærerforum”, men funnene presentert i artikkel 2 viser i hvert fall at antatt følsom problematikk faktisk blir formidlet til ”Lærerforum”.

Det er for øvrig et interessant metodologisk poeng at problematikken omkring frykt for tap av konfidensialitet, som er sterkt poengtert i flere intervjuer overhodet ikke er tematisert i spørreundersøkelsen, som ble gjennomført før intervjuene. Med dette illustreres et av Salmons (2002) anliggende, at forskningens ”*discovery dimension*” i liten grad er til stede i en spørreskjembasert studie. Man får svar i forhold til de perspektiver man som forsker allerede er bevisst, mens øvrige perspektiver ikke tematiseres.

e- Beskjeden opplevelse av anerkjennelse og støtte

I artikkel 1 presenteres tre indekser for vurdering av kvaliteter ved Lærerforum, hvorav ”Anerkjennelse og støtte” er den som relativt sett skåres lavest. Forumet rangeres høyere både i forhold til ”relevans” og ”vurdert effekt av å bruke forumet”. I artikkel 1 reises spørsmål om dette kan tilskrives prinsipielle og praktiske begrensninger ved et tekstbasert, a-synkront forum som Lærerforum (Dreyfus, 2001; Kraus et al., 2004). Funn i andre studier tyder imidlertid på at emosjonell støtte også kan formidles i slike fora (Kruger et al., 2001). Det bemerkes at disse studiene omtaler konsepter der brukerne i motsetning til i Lærerforum utgjør en avgrenset deltakergruppe, som også i en viss grad har hatt anledning til å etablere en relasjon til hverandre. På den bakgrunn, og med henvisning til sosiokulturell teori kan Lærerforums åpne struktur ses som en nærliggende forklaring på en noe tilbakeholden vurdering i forhold til kvaliteten ”anerkjennelse og støtte”.

Artikkel 2 gir gjennom analysen av innlegg til forumet et bilde av lærere som både presenterer faglige problemstillinger, og som også formidler sine følelsesmessige reaksjoner i forhold til de situasjoner som beskrives. Her uttrykkes både usikkerhet, uro og fortvilelse, uten at vi dermed kan si noe om de forventninger til tilbakemelding som er knyttet til disse utsagnene. Disse aspektene vurderes heller ikke å være et av hovedaspektene i materialet. Artikkel 3 tematiserer også forventninger til tilbakemeldingene i ”Lærerforum”. Her fremkommer det at det å møte forståelse, og få støtte og bekreftelse bringes frem i intervjuene, men at dette skjer i beskjeden grad. Det samlede bilde viser dermed et visst samsvar mellom forventninger og erfaringer på området ”anerkjennelse og støtte”. Både forventninger og erfaringer i forhold til disse kvalitetene synes å være moderate. Et sitat fra artikkel 3 som kan være betegnende er: *”Når man e i en veldig fortvila situasjon da, så e man ikke interessert i å tenke mer, da vil man ha et svar. Altså da vil man ha gode, konkrete tips...”*

f- Bruk av ”Lærerforum” – individuelt eller felles forankret?

Et annet perspektiv i materialet er spenningen mellom å anvende Lærerforum som et verktøy i fellesskap med det øvrige kollegium – og å anvende Lærerforum som sin egen alternative arena. Eksempelvis for å unngå å ta opp problematikk i eget kollegium. I artikkel 3 presenteres denne motsetningen som en ”akse” – mellom ”Skole-integrert bruk av Lærerforum” og ”Lærerforum som alternativ arena” (Lund, 2011c s. 16). Artikkelen presenterer ønsker fra enkelte av intervjupersonene om å ta opp problemstillinger både i eget kollegium og i ”Lærerforum”, og videre drøfte tilbakemeldingen i eget kollegium. Her synes kollegiet å oppleves som en relevant og trygg arena for drøfting av konkrete problemstillinger

knyttet til egen praksis. Artikkelen formidler også synspunkter fra andre intervjupersoner, som av ulike grunner ønsker å unngå å ta opp enkelte problemstillinger i eget kollegium. Deres begrunnelse handler dels om å beskytte enkeltelever mot negativ vurdering og forutinntatte holdninger fra kolleger, og dels om å skjerme seg selv mot negativ vurdering fra kolleger og ledelse. I artikkel 2 fremkommer det at ivaretagelse av enkeltelevs læringsutbytte og inkludering er et sentralt anliggende i spørsmålsstillinger til "Lærerforum". I den grad artikkel 1 bidrar til forståelse av dette spenningsforholdet, så er det ved å vise at 65 % av de som har mottatt svar i "Lærerforum" oppgir at de "har diskutert svarene med andre". Artikkel 1 slår videre fast at høy hyppighet i bruk av "Lærerforum" er positivt korrelert med tilslutning til påstanden "*Min bruk av Lærerforum har bidratt til faglige samtaler med kolleger*". Det tyder på at bruk av Lærerforum verken erstatter eller fortrenger faglige samtaler med kolleger, men at forumet heller synes å gi impulser til slike samtaler. For øvrig viser både artikkel 1 og artikkel 3 til at det later til å være vanlig at man på uformell basis innhenter faglig støtte hos kolleger. Det er altså ikke grunnlag for å hevde at man enten velger å drøfte sine problemstillinger i "Lærerforum" eller i kollegiet. Det later imidlertid til å være et skille mellom de som ser "Lærerforum" som et verktøy man helst ville anvende sammen med det øvrige kollegium, og de som av ulike grunner ser "Lærerforum" som en faglig arena man anvender som alternativ til kollegiet. I forhold til Jobring og Carlens (2005) tidligere nevnte skjelning mellom interessebaserte eller arbeidsintegreerte nettbaserte fora synes Lærerforum dermed å kunne plasseres i begge kategorier, avhengig av den enkelte brukers valg. Det er nærliggende å se denne spenningen i relasjon til et fenomen omtalt som "*The heresy of individualism*" (Hargreaves, 1993 s. 51). Hargreaves hevder at i et lærerkollegium med sterk lojalitet til en felles visjon, vil motforestillinger og tvil kunne bli oppfattet som kjetterske tanker. Hargreaves (1996) beskriver også ulike skolekulturer, som i ulike grad preges av samarbeidskultur eller individualisme. Motsetningene i materialet knyttet til dette spørsmålet kan altså på denne bakgrunn både forstås som individuelle forskjeller, og som uttrykk for ulikheter i skolekultur.

6- Avslutning og konklusjoner

I dette kapitlet vil jeg først gi en kort oppsummering av studiens hovedfunn. Dernest vil jeg, med bakgrunn i mine funn og i de vurderinger som er gjort underveis, skissere noen forskningsmessige utfordringer knyttet til feltet nettbasert veiledning. Til slutt vil jeg skissere noen problemstillinger som jeg, på grunnlag av mitt arbeid anser å være vesentlige utfordringer for praksisfeltet.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Med de forbehold som allerede er tatt i forhold til funnenes generaliserbarhet, presenteres oppsummeringsvis følgende hovedfunn:

- Studien viser en gjennomgående positiv vurdering av konseptet Lærerforum
 - Vurdering er mest positiv relatert til umiddelbart observerbare kvaliteter ved forumet, sammenfattet til indeksen ”relevans”.
 - Vurderingen er fortsatt positiv, men i mindre grad, til aspekter som berører opplevd effekt av å anvende lærerforum
 - Vurderingen er relativt sett minst positiv relatert til kvaliteter knyttet til indeksen ”anerkjennelse og støtte”.
- Bruk av Lærerforum er gjennomgående tidsavgrenset og sporadisk. Få lærere oppgir å bruke forumet hyppig.
- Lesing av andres innlegg, og svar på disse er en bruk av Lærerforum som er langt mer utbredt enn det å selv skrive problemstillinger til forumet.
- Frykt for tap av konfidensialitet er et aspekt som ser ut til å begrense bruk av forumet. Usikkerheten knyttes særlig til frykt for å røpe elevens identitet, ved at detaljer presentert i problembeskrivelsen gir mulighet for gjenkjenning.
- Bruk av Lærerforum synes ikke å stå i motsetning til faglig drøfting med kolleger. Hyppig bruk av Lærerforum er positivt korrelert med rapportering av at bruk av forumet bidrar til faglige samtaler med kolleger.
- Størsteparten av de problemstillinger som er sendt til forumet omhandler enkeltelevs læringsutbytte og sosialt samspill med medelever og lærere
- Konkrete råd etterspørres eksplisitt i storparten av problemstillingene
- Noen ser konkrete handlingsanvisende råd og reflekterende veiledning som motsetning, og ønsker enten det ene eller det andre. Andre gir uttrykk for en mer komplementær forståelse av relasjonene mellom disse kvalitetene.

- Lærere er delt i synet på om Lærerforum bør anvendes i fellesskap i kollegiet, eller om det ønskes brukt av den enkelte lærer, som en alternativ faglig arena.

6.2 Tema og problemstillinger for videre forskning

a- Lærerforum og implementeringsprosessen

Som nevnt har prosessen fra idé til realisering og drift av prosjektet ”Praksisrettet veiledning i grunnopplæringen”, med den tilhørende etablering, implementering og drift av ”Lærerforum” vært en ramme omkring mitt forskningsarbeid mer enn det har vært et fokus i forskningen. Likevel peker drøftingen av flere av de funn som er presentert mot aspekter ved implementeringsprosessen som kunne ha vært av forskningsmessig interesse. Ett aspekt som særlig aktualiseres er forholdet mellom en strategi for implementering rettet mot enkeltpersoner versus en strategi basert på implementering via formelle strukturer, som skoleeier og skoleledelse. Som det fremkommer i artikkel 3 kan det synes å være et visst spenningsforhold mellom individuelt basert bruk av Lærerforum og bruk av forumet forankret i skolens eller barnehagens ledelsesstruktur. Andre veivalg i strategien for implementeringen av Lærerforum kunne gitt et annet bilde presentert fra brukerne.

b- Veilederfunksjonen

Videre vil jeg peke på den siden av veiledningsprosessen i Lærerforum som kun indirekte har vært presentert: Nemlig den veiledning som skjer, både i regi av veiledersteam og i regi av kolleger. Både deres tanker om sin veiledningsvirksomhet og hvordan tilbakemeldingene faktisk utformes vil være av stor forskningsmessig interesse. En betydelig del av den forskning som er presentert, både i artiklene og i dette dokumentet understreker at nettbasert dialog og samhandling forutsetter målrettet og aktiv tilrettelegging. På den bakgrunn, og på bakgrunn av funn i denne studien, er det nærliggende å vurdere at veilederfunksjonen er av vesentlig betydning for Lærerforum. Ett sentralt spørsmål er: på hvilken måte bidrar veilederens tilbakemelding til de bruksmønstre og de brukervurderinger som er presentert i de tre artiklene? Videre ville det være av stor interesse å få mer kunnskap om dynamikken i møtet mellom rådsøkeres spørsmålsstillinger, og veilederens tilbakemeldinger. Blir ulike spørsmålsstillinger møtt på ulik måte? Materialet, i form av spørsmålsstillinger og svar ligger i skrivende stund fortsatt på det aktuelle nettstedet, tilgjengelig for videre forskning.

c- Læring utenfor rammen av formaliserte utdanningsløp

Et forhold som også er omtalt i artikkel 1 er at forskning på nettbasert læring i stor grad har omhandlet læringsprosesser i formaliserte opplæringsløp, eksempelvis studenter i helt eller delvis nettbaserte studier ved universiteter eller høyskoler. En utfordring for forskningen er å innente mer systematisk kunnskap om nettbasert læring innenfor andre rammer, eksempelvis nettbaserte diskusjons- og veiledningsfora der deltakelsen ikke er obligatorisk, men primært er avhengig av at brukerne opplever en gevinst ved å delta. Slike fora kan ha varierende grad av symmetri i deltakelsen, fra den ekspert-baserte spørsmål-svar-tjeneste, til et faglig diskusjonsforum der deltakerne deltar med et felles og gjensidig ansvar for det faglige utbytte. Et sentralt forskningsspørsmål ville her kunne være: hvilke aspekter bidrar til opplevd utbytte, og til deltakelse over tid?

6.3 *Utfordringer for praksisfeltet*

Studien peker også mot særlige utfordringer for det aktuelle praksisfeltet. Med begrepet ”praksisfeltet” forstås her, (a) Det aktuelle fagmiljø som har drevet frem prosjektet som danner rammen for Lærerforum, og som skal legge premisser for eventuelt videre utvikling av prosjektet. (b) Andre fagmiljø som kunne anse det hensiktsmessig å etablere tilsvarende tilbud. (c) Barnehager, skoler og andre hvor man har benyttet, eller kunne tenkes å ville benytte nettbaserte veiledningstilbud som ”Lærerforum”.

a- Levedyktighet for et forum som ”Lærerforum”?

En vesentlig utfordring, som også omtales i to av artiklene er at tilfang av spørsmålsstillinger/innlegg til ”Lærerforum” synes å være begrenset. Dette synes å være et vesentlig aspekt, i og med at interesse for slike forum må forventes å være avhengig av en viss tilgang av nytt innhold. Dette må selvsagt ses i sammenheng med at også markedsføringen av konseptet har vært gjort i liten skala. Studier av det tilsvarende tyske Lehrerforum (Rahm & Lund, 2010) viser at implementering og markedsføring i stor skala kan gi en bruk som er såvidt omfattende at interessen opprettholdes. Her må man selvsagt ta det forbehold at markedet for et tyskspråklig forum er betydelig større enn et norskspråklig. Tiltak som antydes i artikkel 1 er å inngå uformelle avtaler med definerte brukergrupper, som eventuelt nyutdannede lærere eller lærere med spesialkompetanse på ulike fagområder. Det later til å være en viss terskel for å skrive innlegg til et slikt forum, men terskelen vil trolig ikke være høyere enn at gjensidige avtaler ville innebære betydelig flere skriftlige bidrag til forumet. Videre anbefales å vurdere å trekke inn skoleeieinivå og skoleledelse i sterkere grad,

og ikke basere implementering utelukkende på informasjon rettet mot enkeltlærere. En sterkere forankring i skolens formelle strukturer antas å styrke forumets legitimitet i skolen, og gi lærere større trygghet til å bruke forumet aktivt.

I denne sammenheng er det verd å merke seg den grad av usikkerhet som er knyttet til bruk av et nettbasert forum som Lærerforum når det gjelder spørsmålet om konfidensialitet. Problematikken knyttes i større grad til frykt for å avsløre elevens identitet enn for å få egen identitet avslørt. Problemstillingen har flere sider. På den ene side er det et tegn på ansvarlighet når lærere avstår fra å skrive innlegg til et nettbasert veiledningsforum når de ikke er absolutt trygge på at elevenes konfidensialitet ivaretas. På den annen side er det mulig at man ved hjelp av god informasjon og tydelige retningslinjer kan sikre konfidensialitet både for lærere og elever, uten at det går på bekostning av konkretiseringsgrad og informasjonsrikdom i problembeskrivelsene.

b- Hvordan brukes forumet?

En utfordring på et annet nivå er forståelsen av hvilken samhandling som finner sted, og skal finne sted i "Lærerforum". I prosjektbeskrivelse anvendes ord som "dialog" og "samtale", mens det rådende mønster for bruk av Lærerforum er at hver spørsmålsstilling får ett til to svar fra veilederteamet. Unntaksvis gir rådsøkeren en eller flere tilbakemeldinger, og unntaksvis bidrar andre brukere av forumet med kommentarer og tilbakemeldinger til spørsmålsstillingene. Det vises til avnittet om "kvasi-interaktivitet" i artikkel 3. Det synes påkrevet å ta stilling til at det også med hensyn til kommunikasjonsmønster synes å være en viss avstand mellom den erklærte målsetting med- og den faktiske bruk av forumet. I artikkel 1 reises det også spørsmål ved om forumet, med sin åpne karakter fullt ut gir de vilkår for dialog som bl.a. Coomey og Stephenson (2001) og Tolmie og Boyle (2000) fremholder som vesentlig.

c- Integrasjon eller alternativ?

Ved eventuelt videre utvikling og implementering av "Lærerforum" fremstår det som viktig å ta høyde for at det eksisterer divergerende ønsker og forventninger i forhold til hvorvidt "Lærerforum" skal anvendes som et felles faglig verktøy for kollegiet, eller om det skal være den enkelte lærers "private" faglige arena. Det er ingen praktiske eller prinsipielle forhold som tilsier at "Lærerforum" må være enten det ene eller det andre. Hver enkelt lærer og hvert enkelt kollegium vil selv i stor grad kunne legge premissene for hvordan forumet anvendes. Imidlertid bør man ved videre utvikling, og ved eventuell utvidet implementering av

konseptet ha et avklart forhold til at både forventninger til, og bruk av forumet viser tydelige forskjeller i forhold til dette aspektet.

Avhandlingens tittel åpner med formuleringen, ”*orakel, møteplass eller læringsfellesskap?*” en ansats som antyder en spørsmålsstilling om hva Lærerforum er, eller rettere sagt hva Lærerforum oppfattes å være. Oppfattes det som orakelet – som kan gi svar med sikker autoritet, eller som møteplassen – der kunnskap og faglige erfaringer utveksles, eller som læringsfellesskapet – der tanker og forestillinger kollektivt utfordres, og ny kunnskap oppstår gjennom mer langvarig interaksjon? Med utgangspunkt i den bredde av forventninger som presenteres i materialet, kan ingen av disse metaforene alene sies å være dekkende. Vi har sett uttrykte forventninger til hva som nærmest kan kalles orakelsvar, samtidig som vi i materialet finner mange reservasjoner mot å rette en slik forventning til veiledning generelt, og spesielt til veiledning som kun har det skrevne ord som utgangspunkt. Vi har også sett uttrykte forventninger som går mer i retning av å få de utfordrende og ransakende spørsmål, mens andre både ønsker konkrete råd, og utfordring til refleksjon – avhengig av situasjon og behov. I materialet som helhet ligger likevel få henvisninger til den kontinuitet, den gjensidighet og den forpliktelse som strengt tatt forbindes med begrepet ”fellesskap”. Dersom en av metaforene skulle foretrekkes måtte det eventuelt være ”møteplassen”. En plass som er til konkret hjelp for noen, til bekreftelse og støtte for noen, til ettertanke og refleksjon for noen og kanskje til forvirring og irritasjon for andre. I denne studien er det brukeres valg, og deres forventninger og erfaringer som har vært hovedtema. Relasjonen mellom eiers intensjoner, uttrykt i prosjektbeskrivelsen omtalt innledningsvis, og brukeres oppfatninger slik de fremkommer i dette materialet er i seg selv et spennende tema. Uansett grad av sammenfall eller sprik mellom eiers intensjoner og brukernes opplevelse vil jeg hevde at det å ha et innblikk i brukeres forventninger og erfaringer er et godt, og et nødvendig utgangspunkt for de vurderinger og de veivalg som videre skal gjøres for det nettbaserte veiledningsforumet Lærerforum, og kanskje for lignende, fremtidige tilbud.

Referanser:

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbaugh, J. B., & Benbunan-Fich, R. (2005). Contextual Factors That Influence ALN Effectiveness. I S. R. Hiltz & R. Goldman (red.), *Learning Together Online*. London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning / a theory of action perspective*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Baker, E. L., & O`Neil, H. F. (2006). Evaluate Web-Based Learning Environments. I H. F. O`Neil & R. S. Perez (red.), *Web-based learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bakhtin, M., Emerson, C., McGee, V. W., & Holquist, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M., & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beaudin, B. (1999). Keeping online asynchronous discussions on topic. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3(2).
- Befring, E. (1994). *Forskingsmetode og statistikk* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *Den samfundsskabte virkelighed : en videnssociologisk afhandling* (3. opl. utg.). [København]: Lindhardt og Ringhof.
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. London: Routledge.
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Tromsø: Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry / advancing knowledge* (2nd. utg.). Cambridge: Polity.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bonk, C. J. (2009). *The world is open : how web technology is revolutionizing education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bordia, P. (1997). Face-to-Face Versus Computer-mediated Communication: A Synthesis of the Experimental Literature. *Journal of Business Communication*, 34(1), 99 - 120.
- Bradburn, N. M., Wansink, B., & Sudman, S. (2004). *Asking questions : the definitive guide to questionnaire design - for market research, political polls, and social and health questionnaires* (Rev. utg.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Bullen, M. (1998). Participation and Chritical Thinking in Online University and Distance Education. *Journal of Distance Education*, 13(2).
- Bullen , M. (1998). Participation and Chritical Thinking in Online University and Distasnce Education. *Journal of Distance Education*, 13(2).
- Burbules, N. C. (2004). Navigating the Advantages and Disadvantages of Online Pedagogy. I C. A. Haythornthwaite & M. M. Kazmer (red.), *Community in Online Education* (s. 3-17). New York: Peter Lang Publishing.
- Burgess, R. G. (1989). *The Ethics of educational research*. New York: Falmer Press.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd. utg.). London: Routledge.
- Bødtker, S. (1990). *Through the interface : a human activity approach to user interface design*. Århus: University of Århus.

- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. London: Basic Books.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society*.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Cole, M. (2003). *Kulturpsykologi*. København: Reitzel.
- Collin, F. (2003). *Konstruktivisme*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Coomey, M., & Stephenson, M. (2001). Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control - according to research. I J. Sephenson (red.), *Teaching & Learning Online. Pedagogies for New Technologies*. London: Stylus Publishing Inc.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Davis, K. E., & Gergen, K. J. (1985). *The Social construction of the person*. New York: Springer-Verlag.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act a theoretical introduction to sociological methods* (2nd. utg.). New York, : McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). The Dicipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Landscape of Qualitative Research* (s. 1-45). London: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dreyfus, H. L. (2001). *On the internet*. London: Routledge.
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of proferssional learning. . *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324-340.
- Dysthe, O. (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O. (2001b). *Dialog, samspel og læring*. Århus: Klim.
- Dysthe, O. (2001c). Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (vol. 2001, s. 309-347). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Iglund, M.-A. (2001). Michail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og Læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots : activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki-Gitai, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. London New York: Routledge.
- Fjeldstad, W. (1991). *Konsultasjon : modeller og erfaringer*. [Oslo]: TANO.
- Fjermestad, J., Hiltz, S. R., & Zhang, Y. (2005). Effectiveness for Students: Comparisons of "In-seat" and ALN Courses. I S. R. Hiltz & R. Goldman (red.), *Learning Together Online. Reearch on Asynchronous Learning Networks*. London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Fornyings- og administrasjonsdepartementet. (2006). *Eit informasjonssamfunn for alle*. [Oslo]: Departementet.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century : a framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, H. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing i Higher Education. *The Internat and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gergen, M., & Gergen, K. J. (2003). *Social construction : a reader*. London: Sage.

- Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2003). Qualitative Inquiry. Tensions and Transformations. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Landscape of Qualitative Research* (s. 575-610). London: Sage Publications.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goldman, R., & Hiltz, S. R. (2005). *Learning together online : research on asynchronous learning networks*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Goodyear, P. (2004). *Advances in research on networked learning*. Boston: Kluwer Academic.
- Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V., & McDonnell, D. (2004). Research on networked learning: An overview. I P. Goodyear, S. Banks, V. Hodgson & D. McDonnell (red.), *Advances in Research on Networked Learning* (s. 1 - 9). Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Grepperud, G. (2007). "Kunnskap skal styra rike og land-" : livslang læring i høyere utdanning. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunawardena, C. N. (2003). Researching Online Learning and Group Dynamics. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. Nordkvelle (red.), *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. (s. 94 - 108). Kristiansand SQ: Høyskoleforlaget.
- Gunawardena, C. N., & Duphorne, P. L. (2000). Predictors of learner satisfaction in an academic computer conference. *Distance Education*, 21(1), 101-117.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C., & Anderson, T. (2008). Analysis of global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Guneriussen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur : grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene* (2. utg. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Guneriussen, W. (2010). "Samtale, Språkhandling og Sosialt Liv. Intervjuer - en (begrenset?) kilde til kunnskap?". I R. G. Gjørnum (red.), *Usedvanlig Kvalitativ Forskning*. Universitetsforlaget.
- Guvå, G., & Hyllander, I. (2003). *Grundad teori : ett teorigenererande forskningsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Habermas, J., & Kalleberg, R. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? : methodological explorations*. London: Routledge.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere* ([Rev. utg.] utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2002). *På egne vilkår : en strategi for vejledning med lærere*. Århus: Klim.
- Hara, N., Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science*, 28(2), 115-152.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. I J. W. Little & M. W. McLaughlin (red.), *Teacher`s work*. New York: Teachers College Press.

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Harvey, D., Moller, L. A., Huett, J. B., Godshalk, V. M., & Downs, M. (2007). Identifying factors that effect learning community development and performance in asynchronous distance education. I R. Luppicini (red.), *Online Learning Communities* (s. 169-187). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Heide, M. (2005). Kommunikationsperspektiv og gemenskapers lärande. I O. Jobring & U. Carlen (red.), *Att Förstå lärgemenskaper och mötesplatser nå nätet*. Lund: Studentlitteratur.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. I A. R. Kaye (red.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing: The Najaden Papers* (s. 115-136). New York: Springer.
- Henri, F. (1995). Distance learning and computer-mediated communication. Interactive, quasi-interactive or monologue? . I C. O'Malley (red.), *Computer supported collaborative learning*. (s. 1 - 22). Berlin: Spranger Verlag.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2003). Models to evaluate online learning communities of asynchronous discussion forums. *Australian Journal of Educational Technology*, 2003(19), 241-259.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism : Bakhtin and his world* (2nd. utg.). London: Routledge.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hou, H., Chang, K., & Sung, Y. (2008). Analysis of Problem-Solving-Based Online Asynchronous Discussion Pattern. *Educational Technology & Society*, 11(1), 17-28.
- Hutchinson, S. (1988). Education and grounded theory. I B. Sherman & R. Webb (red.), *Qualitative research in education*.
- Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. . *Administrative science quarterly*(24).
- Jobring, O., & Carlen, U. (2005). *Att förstå lärgemenskaper och mötesplatser på nätet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kalleberg, R. (1982). Kvalitative metoder i sosiologisk forskning. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). Online Social Interchange, Discord and Knowledge Construction. *Journal of Distance Education*, 13(1).
- Kirkley, S. E., Savery, J. R., & Grabner-Hagen, M. M. (1998). Electronic teaching: Extending classroom dialogue and assistance through e-mail communication. I C. J. Bonk & K. S. King (red.), *Electronic Collaborators, Learner-Centered Technologies for Literacy, Apprenticeship and Discourse*. Mahwah, NJ.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs : the four levels* (2nd. utg.). San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.
- Koschmann, T. (1996a). *CSCL : theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koschmann, T. (1996b). Paradigm Shifts and Instructional Technology. An Introduction. I T. Koschmann (red.), *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm* (s. 1-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kraus, R., Zack, J., & Stricker, G. (2004). *Online counseling : A Handbook for Mental Health Professionals*. San Diego: Elsevier.
- Kruger, L. J., & Struzziero, J. (1997). Computer-Mediated Peer Support of Consultation: Case Description and Evaluation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(1), 75-90.
- Kruger, L. J., Struzziero, J., & Kaplan, S. K. (2001). The use of email in consultation: An exploratory study of consultee outcomes. . *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 133-149.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren : rollen og utdanningen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning : kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforl.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory life the construction of scientific facts*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* ([Rev. utg.]. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed* ([Ny udg.]. utg.). København: H. Reitzel.
- Levy, P. (2004). A methodological framework for practice-based research in networked learning IP. Goodyear, S. Banks, V. Hodgeson & D. McConnell (red.), *Advances in Research on Networked Learning*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Levy, Y. (2006). *Assessing the value of e-learning systems*. Hershey, Pa.: Information Science Pub.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2003). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (s. 253-291). London: Sage Publications.
- Lotman, Y. M. (1988). Text within a text. *Soviet psychology*, 26(3), 32-51.
- Lund, Ø. (2005). *Nettbasert læring i spesialpedagogisk tjenesteyting : hvilke faktorer bidrar til samhandling, refleksjon og læring i elektroniske konferanser?* [Tromsø]: Ø. Lund.
- Lund, Ø. (2010). "Lærerforum". Læreres bruk av, og vurdering av et nettbasert veiledningstilbud. Universitetet i Tromsø.
- Lund, Ø. (2011a). "Lærerforum". Læreres bruk av, og vurdering av et nettbasert veiledningstilbud. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(5).
- Lund, Ø. (2011b). "Nå har jeg virkelig bruk for noen gode råd." En studie av læreres bruk av nettbasert veiledning. [Article]. *Psykologi i kommunen.*, 46(2), 57-64.
- Lund, Ø. (2011c). "Orakel, møteplass eller læringsfellesskap" Samtaler om bruk av det nettbaserte veiledningstilbudet "Lærerforum". [Article]. *FOU i praksis*, 5(2).
- Lytard, J.-F. (1984). *The postmodern condition : a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- McEnvoy, P., & Richards, D. (2006). A critical realist rationale for using a combination of quantitative and qualitative methods. . *Journal of research in nursing.*, 11, 66 - 78.
- McLeod, J. (2003). *Doing counselling research* (2nd. utg.). Los Angeles: Sage.

- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, : University of Chicago Press.
- Myklebost, G. (2001). Nettbasert læring i høgre utdanning. - En samling norske erfaringer. I J. Alexandersen, B. Ask, G. Jamissen & G. Myklebost (red.), *Nettbasert læring i høgre utdanning* (vol. 1). Tromsø: SOFF - Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning.
- Oliver, M., & Conole, G. (2007). *Contemporary perspectives in e-learning research : themes, methods and impact on practice*. London: Routledge.
- Peavy, R. V. (2006). *Konstruktivistisk veiledning : teori og metode* (2. utg. utg.). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2002). *Barnets psykologi* (3. rev. utg. utg.). København: Hans Reitzels forlag.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund : mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Qvortrup, L. (2006). *Knowledge, education and learning : e-learning in the knowledge society*. Frederiksberg: Samfundslitteratur Press.
- Rahm, T., & Lund, Ø. (2010). Online Counselling for Teachers via Internet Forums. A comparative study between norwegian and german users. . Upublisert Conference paper. Leuphana Universität, Høgskolen i Bodø.
- Rattleff, P. (2005). The reliability of content analysis of computer conference communication. *Computers & Education*, 49(2), 231 - 242.
- Ricoeur, P. (1971). The model of the text: Meaningful action considered as text. . *Social Research*, 38, 529-562.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*(11).
- Salmon, G. (2002). Approaches to researching teaching and learning on-line. I C. Steeples (red.), *Networked learning. Perspectives and issues*. (s. 195 - 212). London: Springer-Verlag.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating : the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change* (2nd. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Schwandt, T. A. (2003). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (s. 292-331). Lindon: Sage Publications.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Skogen, K., & Sjøvoll, J. (2006). *Praksisrettet veiledning i grunnopplæringen. Prosjektbeskrivelse*. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Sorensen, E. K. (2003). Designing for online dialogue and discussion in collaborative knowledge building networks. I P. Arneberg (red.), *Læring i dialog på nettet* (vol. 2001, s. 21-34). Tromsø: SOFF.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Suchman, L. A. (2007). *Human-machine reconfigurations : plans and situated actions* (2nd. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suler, J. (2004). The psychology of text relations. I R. Kraus, J. Zack & G. Stricker (red.), *Online Counseling: A Handbook for Mental Health Professionals*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Suler, J. R. (2002). Psychoterapy in Cyberspace: A 5-dimension model of online and computer-mediated psychoterapy. *Cyber-Psychology and Behaviour*, 3, 151-160.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tolmie, A., & Boyle, J. (2000). Factors influencing the success of computer mediated communication (CMC) environments in university teaching: a review and case study. *Computers & Education*, 34, 119-140.
- Tschudi, F. (1996). Om nødvendigheten av syntese mellom kvantitative og kvalitative metoder. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Turkle, S. (1997). *Life on the screen : identity in the age of the Internet*. London: Phoenix.
- Turkle, S. (2011). *Alone together : why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet : kultur for læring*. Lesedato. Hentet fra.
- Vibe, N., Carlsten, T. C., & Aamodt, P. O. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge : Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models : representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Pub. Co.
- Weizenbaum, J. (1976). *Computer power and human reason : from judgment to calculation*. San Francisco, : Freeman.
- Wenneberg, S. B. (2000). *Socialkonstruktivisme : positioner, problemer og perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Williamson, G. R. (2005). Illustrating triangulation in mixed-methods nursing research. *Nurse Researcher*, 12, 7-18.
- Zhu, E. (2006). Interaction and cognitive engagement: An analysis of four asynchronous online discussions. . *Instructional science*, 34(6), 451-480.
- Åberg, K., Kroksmark, T., Mathisen, P., Hemmer, K. J., & Bjørndal, C. R. P. (2007). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforl.

ⁱ I bøker publisert i elektronisk format angis vanligvis ikke ordinære sidetall. Tekstens plassering i dokumentet angis i stedet med et tall, benevnt som "location." I dette dokumentet forkortet til "loc." der det henvises til elektronisk publisert litteratur.

Foto på forside: Bjarte Aarmo Lund

VEDLEGG 1: MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER. TILBAKEMELDING FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIGE DATATJENESTE AS.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nod.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jarle Sjøvoll
Profesjonshøgskolen
Høgskolen i Bodo
8049 BODØ

Vår dato: 20.01.2009

Vår ref:20554 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20554

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Praksisrettet veiledning i grunnopplæringa (PVG-prosjektet)
Høgskolen i Bodo, ved institusjonens øverste leder
Jarle Sjøvoll

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@iao.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarna@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svi.uib.no

VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA SENDT BRUKERE AV LÆRERFORUM

Spørreskjema om bruk av Lærerforum

Kjære bruker av Lærerforum

Undersøkelsen er utarbeidet for å vurdere aktiviteten i Lærerforum.

Vi er interessert i informasjon fra deg for å kunne forbedre, ivareta og utvikle veilederfunksjonen i Lærerforum. Hvis du vil delta i denne online-undersøkelsen, kan vi herved bekrefte at all informasjon du gir oss, vil bli anonymt og konfidensielt behandlet. Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste 20.01.09.

Spørreskjemaet består av 5 deler:

Del 1: Bakgrunnsopplysninger

Del 2: Bruken av nettstedet

Del 3: Evaluering av nettstedet

Ta deg tid til å lese spørsmålene og kryss av hva du synes dekker best ditt synspunkt.
Det tar ca _____ å besvare spørreskjemaet.

Vi takker på forhånd for din tillit, og at vi får benytte din tid og ditt engasjement!

Høgskolen i Bodø Institutt for lærerutdanning, kunst- og kulturfag
Ansvarlig: Jarle Sjøvoll, forskningsleder

Del I Bakgrunnsopplysninger

1) Er du

- mann?
- kvinne?

2) Hvilket år er du født?

3) Hvilken utdanning har du fullført?

- Førskolelærerutdanning
- Allmennlærerutdanning
- Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)
- Annen utdanning _____
- Er under utdanning

4) Dersom du er under utdanning, hvilken utdanning

- Førskolelærerutdanning
- Allmennlærerutdanning
- Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)
- Annen utdanning _____

5) Dersom du er under utdanning (spm 4), er utdanningen

- På heltid
- På deltid
- Samlingsbasert
- Nettbasert

6) Hvilket område arbeider du ved?

- Barnehage

- Grunnskole
- Videregående skole
- Spesialskole
- PP-tjeneste
- Annet _____

7) Hvilken funksjon har du?

- Styrer/rektor/inspektør
- Lærer eller førskolelærer
- Rådgiver eller sosiallærer

8) Hvor mange års utdanning har du etter videregående opplæring?

9) Hvor mange år har du arbeidet i barnehage/skole eller annen pedagogisk virksomhet?

DEL II: Bruken av nettstedet

1) Hvor ofte har du besøkt nettsiden www.laererforum.net?

- Aldri
- Bare en gang
- Flere ganger i uken
- Flere ganger i måneden
- Flere ganger i året

2) Hvor lenge har du kjent til Lærerforum?

- Mindre enn 6 måneder
- 6 til 12 måneder
- Mer enn ett år

3) Hva har du benyttet Lærerforum til? (flere svaralternativer)

- Lest innlegg og kommentarer
- Sendt inn egne innlegg
- Kommentert andres innlegg
- Andre har lagt inn innlegg på vegne av meg

4) Dersom du har fått svar på innlegg i Lærerforum, hva gjorde du med svaret?

- Jeg har lest svarene
- Jeg har tenkt grundig gjennom svarene
- Jeg har diskutert svarene med andre
- Jeg har innhentet annen hjelp/veiledning
- Jeg prøvde ut tiltakene som ble anbefalt i svarene
- Jeg har gjort forsøk på å endre min undervisningspraksis på bakgrunn av svarene.

5) Hvordan opplever du dine muligheter for støtte i forhold til utfordringer i ditt daglige arbeid? (flere kryss)

- Jeg har tilbud om veiledning i mitt arbeid
- Jeg har mulighet for faglig drøfting med kolleger
- Jeg har kolleger jeg kan spørre om råd
- Jeg har tilbud om etterutdanning som dekker mine faglige behov
- Jeg har gjennom utdanningen fått et tilstrekkelig faglig grunnlag for å håndtere utfordringene i arbeidet

Del III Evaluering av nettstedet

Helt uenig-litt uenig-verken enig eller uenig litt enig- helt enig- ikke grunnlag for svar

Vurderer følgende påstander og merk av det alternativet som passer best

1) Min lesning i Lærerforum har bidratt til faglige samtaler med kolleger.

- 2) Lærerforum har bidratt til å gi meg ny og relevant informasjon.
- 3) Lærerforum har gitt meg kunnskaper som jeg kan bruke i min daglige jobb.
- 4) Lærerforum har bidratt til refleksjon over egen praksis.
- 5) Lærerforum har gitt meg konkrete råd i forhold til egen praksis.
- 6) Lærerforum har gitt meg saksinformasjon som er som jeg kan bruke i egen praksis.
- 7) Lærerforum har oppmuntret meg til større faglig åpenhet.
- 8) Lærerforum har bidratt til at jeg selv har kunnet løse egne problemer.
- 9) Lærerforumet har oppmuntret meg til å prøve nye ting.
- 10) Lærerforumet tar opp problemstillinger som relevante for egen praksis.
- 11) Lærerforumet gir meg tro på at jeg kan håndtere faglige utfordringer.
- 12) Lærerforumet har gitt meg støtte og anerkjennelse
- 13) Veilederen har vist genuin interesse for innlegget mitt i Lærerforumet.
- 14) Jeg har tillit til en eller flere veiledere i Lærerforum.
- 15) Det er en eller to veiledere jeg setter spesielt stor pris på.
- 16) Generelt vil jeg si at Lærerforum har bidratt til bedring av min faglige praksis.
- 17) Forslag til forbedring av Lærerforum. (åpen)

Resultatene fra denne undersøkelsen vil bli lagt inn i Lærerforum

Takk for din deltakelse!

VEDLEGG 3: TABELLER FRA ANALYSE AV DATA FRA SPØRREUNDERSØKELSEN

Korrelasjoner – indeksen ”Relevans”

Correlations

		Vurder følgende: Lærerforum har bidratt til å gi meg ny og relevant informasjon	Vurder følgende: Lærerforum har bidratt til refleksjon over egen praksis	Vurder følgende: Lærerforum tar opp problemstillinger som er relevante for egen praksis	Vurder følgende: Lærerforum har gitt meg konkrete råd i forhold til egen praksis	Vurder følgende: Lærerforum har gitt meg kunnskaper som jeg kan bruke i min daglige jobb
Vurder følgende: Lærerforum har bidratt til å gi meg ny og relevant informasjon	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1.000 71.000	.740** .000 70	.590** .000 67	.569** .000 64	.700** .000 69
Vurder følgende: Lærerforum har bidratt til refleksjon over egen praksis	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.740** .000 70	1.000 73.000	.505** .000 70	.626** .000 66	.698** .000 70
Vurder følgende: Lærerforum tar opp problemstillinger som er relevante for egen praksis	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.590** .000 67	.505** .000 70	1.000 70.000	.429** .000 65	.406** .001 67
Vurder følgende: Lærerforum har gitt meg konkrete råd i forhold til egen praksis	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.569** .000 64	.626** .000 66	.429** .000 65	1.000 66.000	.700** .000 65
Vurder følgende: Lærerforum har gitt meg kunnskaper som jeg kan bruke i min daglige jobb	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.700** .000 69	.698** .000 70	.406** .001 67	.700** .000 65	1.000 70.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Reliabilitet – Indeksen

”Relevans”

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.871	5

Korrelasjoner, Indeksen – ”Vurdert effekt”

Correlations

		Vurder følgend: Generelt vil jeg si at Lærerforum har bidratt til bedring av min faglige praksis	Vurder følgend: Lærerforum har oppmuntret meg til å prøve ut nye ting	Vurder følgend: Lærerforum har bidratt til at jeg selv har kunnet løse egne faglige problemer	Vurder følgend: Min bruk av lærerforum har bidratt til faglige samtaler med kolleger	Vurder følgend: Lærerforum har oppmuntret meg til større faglig åpenhet
Vurder følgend: Generelt vil jeg si at Lærerforum har bidratt til bedring av min faglige praksis	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1.000 .000 60.000	.665** .000 57	.735** .000 60	.500** .000 57	.708** .000 60
Vurder følgend: Lærerforum har oppmuntret meg til å prøve ut nye ting	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.665** .000 57	1.000 .000 61.000	.722** .000 61	.562** .000 59	.637** .000 60
Vurder følgend: Lærerforum har bidratt til at jeg selv har kunnet løse egne faglige problemer	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.735** .000 60	.722** .000 61	1.000 .000 65.000	.549** .000 61	.658** .000 64
Vurder følgend: Min bruk av lærerforum har bidratt til faglige samtaler med kolleger	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.500** .000 57	.562** .000 59	.549** .000 61	1.000 .000 66.000	.453** .000 60
Vurder følgend: Lærerforum har oppmuntret meg til større faglig åpenhet	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.708** .000 60	.637** .000 60	.658** .000 64	.453** .000 60	1.000 64.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Reliabilitet, indeksen "Vurdert effekt"

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.889	5

Korrelasjoner, indeksen "Anerkjennelse og støtte"

Correlations

		Vurder følgende: Veilederen har vist genuin interesse for innlegget mitt i Lærerforum	Vurder følgende: Lærerforum har gitt meg støtte og anerkjennelse	Vurder følgende: Lærerforum har gitt meg økt trygghet og trivsel i arbeidet mitt
Vurder følgende: Veilederen har vist genuin interesse for innlegget mitt i Lærerforum	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1.000 54.000	.502** 51	.451** 45
Vurder følgende: Lærerforum har gitt meg støtte og anerkjennelse	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.502** 51	1.000 58.000	.623** 52
Vurder følgende: Lærerforum har gitt meg økt trygghet og trivsel i arbeidet mitt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.451** 45	.623** 52	1.000 60.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Reliabilitet, indeksen "Anerkjennelse og støtte".

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.745	3

Korrelasjoner, hyppighet i bruk av Lærerforum og vurdering

		Vurder følgend: Min bruk av lærerforum har bidratt til faglige samtaler med kolleger	Vurder følgend: Jeg har opplevd veilederens svar som lite relevant	Vurder følgend: Lærerforum har bidratt til å gi meg ny og relevant informasjon	Vurder følgend: Lærerforum har gitt meg økt trygghet og trivsel i arbeidet mitt
Hvor ofte har du besøkt nettsiden	Pearson Correlation	.405**	-.353**	.324**	.305**
	Sig. (2-tailed)	.001	.008	.006	.018
	N	66	62	71	60
www.laererforum.net	N	57	53	58	60.000

VEDLEGG 4: EKSEMPEL PÅ TEKSTER FRA LÆRERFORUM. UTVALGT FOR ANALYSE. MED KODING "LINE BY LINE".

Jeg er en nyutdannet mannlig lærer, og har nettopp fått vite at en av elevene mine (jente) gjerne vil bytte kontaktlærer til en annen kvinnelig lærer i samme klasse. Det er understreket ettertrykkelig at det ikke har noe med meg å gjøre, men heller at eleven har fått så god kontakt med den andre læreren. Er dette normalt? Jeg har ikke noe negativt i forhold til denne eleven, men tankene spinner.....

Merknad [T31]: Er nyutdannet, mannlig lærer

Merknad [T32]: Har fått vite at elev (jente) vil bytte kontaktlærer til kv.lærer

Merknad [T33]: Understreket at det ikke har noe med han å gjøre

Merknad [T34]: Eleven har fått god kontakt med den andre læreren

Merknad [T35]: Spør. Er dette normalt

Merknad [T36]: Har ikke negativt forhold til eleven

Merknad [T37]: Tenker likevel....

Tekst 2

Vi har ei mor i barnehagen som som sliter psykisk i perioder. Når hun har dårlige perioder er det vanskelig å samarbeide med henne. Vi ser at dette påvirker barnet på en negativ måte med økt aggressiv atferd og frustrasjon. Hvordan kan vi best mulig ivareta barnets interesser og behov?

Merknad [T38]: Mor (til barn) i barnehagen med psykiske vansker i perioder

Merknad [T39]: Opplever samarbeidet med henne vanskelig i dårlige perioder

Merknad [T310]: Ser at barnet påvirkes

Merknad [T311]: Økt aggresjon og frustrasjon

Merknad [T312]: Spør. Hvordan ta vare på barnets interesser og behov.

Tekst 3

Jeg er kontaktlærer for en 4.klasse med 15 elever. Jeg kjenner elevene godt, ettersom jeg har hatt dem i 3 år. Det er jevn fordeling med gutter og jenter. Min utfordring er en av jentene i klassen. Hun gikk førsteklasse på et større sted i samme kommune. Problemet er noe sammensatt, og jeg trenger hjelp til å nøste litt i trådene. Jenta har lav sosial status, ikke bare blant sine klassekamerater, men også i resten av skolemiljøet. Jeg skulle ønske jeg klarte å heve hennes ståsted, for jeg tror også det kan hjelpe henne på andre områder, eller omvendt.

Merknad [T313]: Presenterer seg sjøl - kontaktlærer 4. klasse 15 elever

Merknad [T314]: Kjenner elevene godt, hatt dem i tre år.

Merknad [T315]: Utfordring - en av jentene i klassen - vært i klasse fra andre trinn

Merknad [T316]: Problemet sammensatt - vil ha hjelp til å nøste i trådene

Merknad [T317]: Eleven - lav status - i klassen og hele skolemiljøet

Merknad [T318]: Ønsker å heve hennes status

Merknad [T319]: Tror det kan hjelpe på andre områder også

Merknad [T320]: Andre barn trekker seg unna - kommentarer og haking

Merknad [T321]: Beskriver jenta som hyggelig, blid og snill, men klomsete og uflidd

Merknad [T322]: Jenta har eksem, rød hud i ansiktet

De andre barna trekker seg til tider unna henne, og kan lar henne bli gjenstand for kommentarer og "hacking". Hun er en hyggelig, blid og grei jente, og blir også betegnet som snill blant de andre elevene. Jenta er litt "klomsete", kraftig kroppsbygning, og ikke alltid like heldig med om klærne passer henne eller ikke. kan se uflidd ut i klesveien. Hun er noe plaget med eksem, særlig på vinteren, og hun slikker seg stadig rundt munnen, noe som gjør at hun er rød rundt munnen og nedover haka i perioder. Hun

VEDLEGG 5: EKSEMPEL PÅ MEMO. SKREVET SOM LEDD I ANALYSE AV SPØRAMÅLSSTILLINGER TIL LÆRERFORUM.

Memo	
Tema	Tematisering/beskrivelse av egne tiltak
Tidspunkt	16.02.2010
<p>I Memo om "spørsmålsstillingene" beskriver jeg at innleggene til LF følger et visst mønster.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problematikken presenteres - Konsekvensene for eleven - Eventuelle tiltak som er satt inn, og erfaring med disse - Rammefaktorer, som ressurser og samarbeidsrelasjoner - Avsluttende oppfordring til å gi tilbakemelding, som oftest implisitt uttrykker forventninger til hva tilbakemeldingen skal bestå i. <p>Vi ser imidlertid at mønsteret ikke følges konsekvent. Ett aspekt der vi ser variasjon er hvorvidt egne tiltak for å møte/avhjelpe den problematiske situasjonen er beskrevet. 15 av de 18 spørsmålsstillingene som er analysert omhandlet enkeltelevers problematikk, så det var i disse 15 problemstillingene at det var relevant å se etter tematisering av egne tiltak/strategier.</p> <p>Med en lav terskel for å vurdere en beskrivelse som "tematisering av egne tiltak" ser vi at egne tiltak for å møte/avhjelpe den problematiske situasjonen er omtalt i 10 av de 15 innleggene, altså i 2 av 3. Beskrivelsene av tiltak omfatter både ekstra samarbeid med hjemmet, kartlegging, henvisning til PPT, spesialundervisning eller andre tiltak for å styrke inkludering og/eller gi en bedre tilpassert opplæring.</p> <p>Arsakene til at slike tiltak ikke er nevnt i 5 av de 15 beskrivelsene kan være sammensatte;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det kan være at særskilte tiltak ikke er satt inn, eller at den som utarbeidet innlegget ikke var kjent med det. - Det kan også ha sammenheng med at en beskrivelse av egne tiltak/strategier anses å være irrelevant - at man anser at det er beskrivelse av elevens problematikk som må danne utgangspunkt for tilbakemeldingen. Dette kan igjen forstås som et "praktisert" - om ikke uttalt individperspektiv". 	

Memo	
Tema	Egen reaksjon/opplevelse
Tidspunkt	16.02.2010
<p>De fleste innlegg beskriver en problemsituasjon i en eller annen form. I tre av de 18 tekstene er ikke enkeltelever involvert, men også disse tre tekstene beskriver situasjoner/ fenomener som oppleves problematiske. I ulik grad synliggjør spørsmålstillerne sin egen reaksjon/opplevelse eksplisitt. Noen sier tydelig hvilke reaksjoner situasjonen skaper hos dem, mens andre kun beskriver situasjonen, uten å nevne egne reaksjoner. Dette er et interessant spørsmål av flere grunner;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorvidt dette aspektet trekkes inn kan kanskje si noe om styrken i reaksjonen - Det kan si noe om forventningen til tilbakemelding - Det er med å avgjøre hva veilederen/kolleger har å gripe fatt i når tilbakemelding(er) skal gis <p>Vi ser at egne reaksjoner/opplevelser beskrives på ulike måter;</p> <p>1- <i>Jeg har ikke noe negativt i forhold til denne eleven, men tankene spinner.....</i></p> <p>2- <i>Jeg skulle ønske jeg klarte å heve hennes ståsted, for jeg tror også det kan hjelpe henne på andre områder.</i></p> <p>3- <i>Litt forvilende fordi det er så mange ting denne jenta kunne ha fått på plass.</i></p> <p>4- <i>...jeg har blitt overmåtelig glad for eventuelle bidrag, tips og ideer før den tid.</i></p> <p>5- <i>Og jeg lurer på hvordan jeg skal gripe dette an?</i></p> <p>6- <i>og har heller ikke brydd meg så mye om det.</i></p> <p>7- <i>Nå har jeg virkelig bruk for noen gode råd.</i></p> <p>8- <i>Hilsen en svært usikker kontaktlærer</i></p> <p>9- <i>Kontaktlærer er forvilet fordi det ikke ser ut som jenta har fremgang....</i></p> <p>10- <i>Dette gjør at jeg føler at oppfølgingen fra spesialpedagogen blir litt så som så</i></p> <p>11- <i>Nå kjenner jeg for første gang at jeg blir trøtt av nedrakkingen på skolen.</i></p> <p><i>Jeg opplever meg som et mobbeoffer på vegne av skolen</i></p> <p>Vi ser mange typer opplevelser synliggjort her;</p> <p>Vi ser uttrykt usikkerhet og uro, som i "men tankene spinner" og "lurer på hvordan jeg skal gripe dette an" og "Nå har jeg virkelig bruk for noen gode råd" og "Hilsen en svært usikker kontaktlærer"</p> <p>Vi ser også uttrykt forvilelse, som i "Litt forvilende fordi det er så mange ting denne jenta..." og "Kontaktlærer er forvilet fordi det ikke ser ut som jenta har fremgang..."</p> <p>Vi ser også følelser positivt uttrykt; " Jeg skulle ønske jeg klarte å heve hennes..." og "...jeg har blitt overmåtelig glad for eventuelle bidrag, tips og ideer"</p> <p>Og vi ser utsagn som peker mer i retning av frustrasjon og opprørhet; " Nå kjenner jeg for første gang at jeg blir trøtt av nedrakkingen på skolen." og " Jeg opplever meg som et mobbeoffer på vegne av skolen"</p>	

VEDLEGG 6: FORESPØRSEL TIL BRUKERE AV LÆRERFORUM OM Å DELTA I FORSKNINGSINTERVJU. - PILOTINTERVJU

Øystein Lund
Skogåsveien 12
9011 Tromsø

Til førskolelærere, lærere eller studenter som har benyttet Lærerforum

Forespørsel om å være med på forskningsintervju blant brukere av Lærerforum

Mitt navn er Øystein Lund, og jeg er stipendiat i prosjektet "Praksisrettet Veiledning i Grunnopplæringen", som drives av Høgskolen i Bodø.

Jeg skal gjøre en studie av hvordan nettstedet "Lærerforum" brukes, og i den forbindelse trenger jeg å intervju noen som har brukt Lærerforum. Intervjuet vil omhandle både forventninger til-, bruk av-, og erfaringer med Lærerforum.

De første intervjuene vil være såkalte "pilot-intervju", der jeg vil legge vekt på å finne ut om spørsmålene er godt egnet til å få svar på det jeg vil finne ut. Et pilot-intervju kan også være en hjelp til å oppdage spørsmålsstillinger jeg ikke har tenkt på i første omgang. Et slikt pilot-intervju jeg ber deg om å være med på. Det betyr at jeg i tillegg til spørsmål om bruk av Lærerforum også vil spørre litt om hvordan du opplevde selve intervjuet. Jeg anslår at hele samtalen vil kunne ta inntil to timer.

Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste 20.01.09.

Den informasjon du gir, vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg vil gjerne gjennomføre intervjuet i løpet av juni, men vi kan velge tid og sted ut fra hva som passer for deg.

Dersom du kan tenke deg å stille, så kan du gi tilbakemelding via Gisle Johnsen ved Høgskolen i Bodø, og så tar jeg kontakt for å avtale tid og sted for intervju.

Har du ytterligere spørsmål, så kan jeg kontaktes via e-post; oystein.lund@hibo.no

eller på tlf. 470 29275

Med vennlig hilsen

Øystein Lund

stipendiat, Høgskolen i Bodø

VEDLEGG 7: FORESPØRSEL TIL BRUKERE AV LÆRERFORUM OM Å DELTA I FORSKNINGSINTERVJU

Øystein Lund

Skogåsveien 12

9011 Tromsø

31.08.2009

Til førskolelærere, lærere eller studenter som har benyttet Lærerforum

Forespørsel om å være med på forskningsintervju blant brukere av Lærerforum

Mitt navn er Øystein Lund, og jeg er stipendiat i prosjektet "Praksisrettet Veiledning i Grunnopplæringen", som drives av Høgskolen i Bodø.

Jeg skal gjøre en studie av hvordan nettstedet "Lærerforum" brukes, og i den forbindelse trenger jeg å intervju noen som har brukt Lærerforum.

Intervjuet vil omhandle både forventninger til-, bruk av-, og erfaringer med Lærerforum.

Undersøkelsen inngår i et større arbeid som har som siktemål å få mer kunnskap om hvordan studenter og ansatte i barnehage og skole forholder seg til et tilbud om nettbasert rådgiving/veiledning. Økt kunnskap på dette området vil kunne bidra til mer målrettet bruk av, og bedret kvalitet på slike tilbud.

Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste 20.01.09. Den informasjon du gir, vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg vil gjerne gjennomføre intervjuet i løpet av høsten 2009. Ut over det kan tid og sted velges ut fra hva som passer best for deg.

Dersom du kan tenke deg å stille, så kan du gi tilbakemelding via Gisle Johnsen ved Høgskolen i Bodø, og så tar jeg kontakt for å avtale tid og sted for intervju.

Har du ytterligere spørsmål, så kan jeg kontaktes via e-post; oystein.lund@hibo.no

eller på tlf. 470 29275

Med vennlig hilsen

Øystein Lund

stipendiat, Høgskolen i Bodø

VEDLEGG 8: INTERVJUGUIDE. INTERVJU MED 12 BRUKERE AV LÆRERFORUM.

Intervjuguide. 31.08.09
Biografiske data:
Navn:
Kjønn:
Alder:
Utdanning:
Yrke:
Antall år i ped. virksomhet:
1- Hva tenker du kjennetegner en god lærer/evt. assistent/annet?
2- Hva opplever du at du mestrer best i din jobb i skolen?
3- Er det noe du opplever vanskelig i din jobb i skolen?
4- Hva tenke du bør finnes av rådgiving/veiledning på arbeidsplassen for personale i skolen?
5- Hvordan opplever du at tilbudet om rådgiving/veiledning er på ditt arbeidssted?
6- Du kjenner "Lærerforum" - Kan du med dine egne ord fortelle meg hva det er?
7- (opfsp) Hvis du skulle fortelle en kollega om "Lærerforum", hva ville du si?
8- Hvordan har du selv brukt Lærerforum?
9- (opfsp) Kan du utdype hvordan du har brukt Lærerforum? (Hvis resp. ikke har utarbeidet innlegg: Gå til spm 15, 16, 28, 29, 30,31)
10- Kan du si litt om den situasjonen som var foranledningen til det innlegget du sendte til Lærerforum?
11- Var det du selv som tok initiativet?
12- Hvis ikke, hvem var det som tok initiativet?
13- Kan du si litt om hvordan du gikk frem når du skrev et innlegg til Lærerforum?
14- Skrev du alene, eller var dere flere som var sammen om å skrive?
15- Hva tenker du om å kommunisere med noen i et nettbasert samtaleforum, når du ikke kan se eller høre de du sender melding til?
16- Hva tenker du er de største forskjellene, i forhold til å kommunisere ansikt til ansikt?
17- Kan du si litt om hvordan det var å sende en faglig problemstilling til Lærerforum?
18- Hva tenker du kjennetegner en god tilbakemelding i et nettbasert samtaleforum?
19- (opfspm) Er det andre kvaliteter du vil nevne?
20- Hva forventer du at tilbakemeldingen skal gi deg faglig sett?
21- Hvordan opplevde du tilbakemeldingen(e)
22- Hvordan vurderer du tilbakemeldingen(e) faglig sett?

	23- Kan du helt kort si noe om hva tilbakemeldingen(e) bestod i?
	24- Når du hadde fått ei tilbakemelding - kan du si litt om hva du gjorde som følge av den?
	25- Opplevde du at tilbakemeldingen(e) du fikk bidro til en bedring av situasjonen?
	26- Har du i ettertid tenkt på problemstillingen som du fikk tilbakemelding på?
	27- Hvis ja. Kan du si litt om hva du har tenkt?
	28- Hva tenker du at bruk av Lærerforum har gitt deg?
	29- Hva er det som gjør at du ikke bruker Lærerforum mer?
	30- Hva kunne fått deg til å bruke Lærerforum mer?
	31- I spørreskjema som brukere av "Lærerforum" har svart på, så er det tre påstander jeg gjerne vil at du skal kommentere;
a	Min bruk av "Lærerforum" har bidratt til faglige samtaler med kolleger. a- Hva tenker du om det? b- Hva ville du si for din del?
b	"Lærerforum" har gitt meg konkrete råd i forhold til egen praksis a- Hva tenker du om det? b- Hva ville du si for din del?
c	"Lærerforum" har bidratt til refleksjon over egen praksis" a- Hva tenker du om det? b- Hva ville du si for din del?

VEDLEGG 9: EKSEMPEL: TRANSKRIPSJON FRA EVALUERINGSAMTALE ETTER DE TO FØRSTE FORSKNINGSINTJERJU

Intervju – evaluering (1)

Dato: 19.08.09

Sted: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Navn: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Alder: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Utdanning: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Yrke: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Ø: Ja, da har jeg egentlig sånn gått gjennom de spørsmålene som jeg ville ha svar på, så da har jeg bare lyst til å spørre sånn helt til slutt... egentlig som en hjelp til å gjøre intervjuene bedre etterhvert. Og det er, for det første, om du kan si noe om hvordan du synes selve intervjuet var?

N: Nei, det var nu veldig bra. Jeg var litt sånn spent... hvordan skal det gå, men det var ikke noe anspent, det var lett å svare på dine spørsmål og...

Ø: Var det lett å forstå hva jeg ville... hva jeg mente med spørsmålene?

N: Ja, ja, det var det. Hvis jeg skjønnte, så de norske kommer til å forstå, helt sikkert. (latter)

Ø: Og så, kan jeg jo også spørre sånn til slutt... Er det ting du har vært opptatt av, som du tenker jeg ikke har vært inne på i mine spørsmål? Ting du synes er viktig i forhold til bruk av Lærerforum? - Som du tenker burde ha vært drøfta - eller nevnt?

N: Som sagt, jeg er ikke så veldig aktiv bruker av Lærerforum nå, så det er så vanskelig å komme på noe, men jeg synes... du tok jo opp alle sider... Ja.

Ø: OK. Flere ting du ville nevne, helt på tampen?

N: Eee - Lærerforum, det burde... bør jo egentlig profileres mer innenfor skoleverket. Det er ganske kjent blant studentene på Høgskolen, men jeg er litt usikker om lærere bruker det veldig mye. Lærere bruker veldig mye som elevsiden og... på Internett, men kanskje... ville være interessant å undersøke. Det er mange som tar utdannelse nå, og da er de nylig oppdatert. Men de som jobber her i mange år... de vet ikke det. Så det burde profileres litt mer. For det er jo veldig nyttig, og interessant. Samtidig, på noen av disse problematikene det kunne vært greit å fått litt mer konkrete tips men det er som sagt, ikke sant, via internett... det blir ikke så veldig mye konkretiseringer.

Ø: Du tenker også at andre enn deg er forsiktig med å være for konkret?

N: Jeg kan ikke svare for andre, men det ville jeg tro. Kan ikke gå ut med full informasjon om mine elever... via internett...

Ø: Fordi du tenker at hvis du blir for spesifikk, så vil de kunne identifiseres?

N: Ja

N: Kanskje de burde lage også en oversikt over de bøkene som nettopp... som linker, nyttige Internett-sider, bøker som er relevante å lese i forhold til den ene eller den andre problematikken...

Avsluttes

VEDLEGG 10: EKSEMPEL: TRANSKRIPSJON AV INTERVJU MED 12 BRUKERE AV LÆRERFORUM. MED ANALYSE "LINE BY LINE"

Intervju 1
Dato: 19.08.09
Sted: Bodø
Navn: Intervjupartner 1
Alder: 30 år
Utdanning: Cand. mag i pedagogikk, musikk, kunsthistorie og korledelse.
Videreutdannelse i spesped.
Yrke: PP-medarbeider/Student - Master i spesialpedagogikk

Kommentarer:

L 35: N har ikke norsk som førstespråk. Får kanskje ikke uttrykt helt det hun mener hele tiden?
L63: Det kan også synes som om det hypotetiske spørsmålet om "Hvilken rådgiving hun burde ha tilgjengelig" oppfattes som et spørsmål om hvilken rådgivning hun har tilgjengelig.
L78: Jeg burde ha spurt mer om hennes distinksjon mellom rådgiving og informasjon.
L84: Jeg er i tvil om det oppfattes at spørsmålet er hypotetisk stilt - og handler om formulering.

Ø: Du er jo PP-rådgiver, det er det som er din funksjon?
N: Det er PP-medarbeider, for jeg har ikke fått enda Master.
Ø: Nei, men PP-medarbeider. Det er flott.
Ø: Hvis du skulle si noe om... Hva tenker du kjennetegner en god PP-medarbeider?
N: Ja... en god PP-medarbeider...
Men, først og fremst, den person som skal jobbe i PP-tjenesten, den skal ha veldig god kjennskap, og ha veldig god faglig plattform.
I forhold til forskjellige retninger... [rundt] problematikken som tas opp, og det er også viktig som jeg ser nu... jeg er nettopp begynt, og det er mye administrasjonsarbeid. Så det er ikke minst viktig å kunne og beherske forskjellige dataprogrammer... og bli oversiktig og ryddig i forhold til papirarbeid og utfylling av forskjellige skjema, det tar jo det mest av tid... dessverre. Det vil jeg påpeke, dessverre. I stedet for å jobbe med venteliste og... gjøre bedre PP... selve systemet, og må sitte og fylle ut journaler, innkallingsmøte og... masse papirarbeid. Og så tror jeg en av de kanskje viktigste... det er å være god rådgiver. Det er å kunne kommunisere med mennesker. Det er å kjenne forskjellige retninger i rådgivning og forskjellige... hva er det det heter.... Det kan være noen problemer for meg med ytringer.... (latter) Jeg er jo ikke norsk... Aaaa... forskjellige systemer og strukturer og... hvordan man skal gjøre det. Men altså... det aller viktigste det er å være faglig oppdatert.
Ø: Hvis du skulle si noe om... Hm.. Nå er jo du ganske ny...
N: Ja
Ø: Men hva tenker du at... du mestrer best, av det du nevnte?
N: Hva jeg mestrer best ut av det som jeg har nevnt her?
Ø: Ja, som PP-medarbeider, hva tenker du at du mestrer best?
N: Det er så vanskelig når du skal gi ros til seg sjøl (latter)
Eee... Jeg tror jeg er ganske godt... faglig sterk...
Derfor kanskje det var en av grunnene til at jeg fikk jobb, for jeg har null erfaring.
Men jeg studerer og jeg holder meg oppdatert og jeg leser mye og... Jeg tror det er en av de sterkeste... kanskje... Jeg er veldig dårlig på sånne skriving av referater og forskjellige ting og tang og formelle greier... Jeg kan ikke si at jeg er god rådgiver, for jeg har aldri gjort det før. (latter)
Ø: Så hvis du skulle si noe om... hva du ville si du ville kunne oppleve som vanskelig...

Merknad [T323]: En god PP-medarbeider - god kjennskap/kunnskap og god faglig plattform. Og beherske de praktisk-administrative sider ved jobben. Refererer til at hun er ny/har liten erfaring selv.

Merknad [T324]: Beklager at de praktisk-administrative sider ved jobben tar mye tid. - I stedet for å gjøre PPT bedre, og få ned ventetid.

Merknad [T325]: Trekker fram å være en god rådgiver. Å kunne kommunisere - og å kjenne rådgiving som fag.

Merknad [T326]: Nevner egen usikkerhet i forhold til norsk språk

Merknad [T327]: Konkluderer med en rangering av kompetansekrav...

Merknad [T328]: Gjør rede for styrke og svakhet i jobben. Anser seg sterk på det hun anser som viktigst. - Faglig kompetanse.

[VEDLEGG 11: EKSEMPEL: MEMO SKREVET SOM LEDD I ANALYSE AV MATERIALE FRA INTERVJU]

Memo	
Tema	De små tingene...
Tidspunkt	08.02.10
<p>Intervjupartner 6 er opptatt av at de små tingen kan forsvinne i en skriftlig fremstilling. De små tingene vi ikke tenker på som viktige i starten, men som kanskje kommer opp/trekkes inn i løpet av en samtale, og viser seg å være av betydning for forståelsen...</p>	
<p>Jfr. Shön (evt. andre) - om problemstillinger som ikke fremstår i seg selv som problemstillinger - men som tolkes inn i en ramme...</p> <p><i>"Også Schön (1987) poengterer at yrkesutøvelsen ofte innebærer problemstillinger som er flertydige og forbundet med usikkerhet, ukjente elementer og eventuelle verdikonflikter. Situasjonen lar seg ikke definere entydig ut fra opplæring og tidligere erfaring. I slike situasjoner er den foreliggende handlingskunnskap utilstrekkelig. Problemstillingene presenterer ikke seg selv innenfor rammer som er umiddelbart gjenkjennelige for yrkesutøveren. Det som da skjer er at yrkesutøveren konstruerer situasjonen, og velger en tolkning som gjør det relevant å anvende tidligere erfaring i forhold til den nye situasjonen."</i></p>	
<p>.... annet enn å gå og prate med noen? Ka slags tanker har du om det å skrive en sånn problemstilling og sende den til et nettbasert forum?</p> <p>O: Ei sånn problemstilling... Det er jo ikke bare ett problem. Då veldig ofte, så er det jo mange ting som... har innvirkning på hverandre. Så kanskje når du setter deg ned og skal skrive og gjøre ting så enkelt og klart som mulig, ikke utbrodere for mye, ikke sant, du skal finne det viktigste, liksom å få svar på. Kanskje du glømmer alle de her små tingen som egentlig er årsaken til at de store problemene dukker opp? Så med en sånn en til en, eller flere sånne direkteamtaler så kommer mange sånn der ting opp, underveis, og det gjør det ikke mens du skriv.</p> <p>Ø: Nei. Mm... Tenker du at du får assosiasjoner underveis i samtalen, som gjør at da kommer detaljene?</p> <p>O: Ja, for mange ganger, ikke sant, så oppdager du ikke ting før du får respons fra andre mens du prater, ikke sant. Du kan få spørsmål... og så begynner du å finne ut at å ja er var det også nokka, ikke sant.</p> <p>Ø: Mm, Sånn at... Tenker du at kompleksiteten, den kommer etter hvert i samtalen?</p> <p>O: Veldig ofte, ja, og jeg tror mange ganger vi lærere, ikke sant, vi er jo en type mennesker, når vi skal skrive rapport, så skal du ha bare det viktigste med, ikke sant? Og, det skal være kort og konsist. Og da tror jeg mange ganger at de små tingene forsvinn. Vi glemmer dem.</p> <p>Ø: Ja... Mm... Det er jo en forskjell, i forhold til å skulle kommunisere ansikt til ansikt. Er det andre forskjeller som du tenker på, mellom det å kommunisere på nett og å kommunisere ansikt til ansikt?</p> <p>O: Nei... egentlig ikke... Hvis tingene fungerer, så får du jo svar på det du spør om. Og, du kan jo ikke ta bort det du har skrevet, det blir jo veldig konkret det som står der. Ja, du får svar på akkurat det du spør om.</p> <p>Ø: Ja</p> <p>O: Så det fungerer sikkert veldig bra, hvis du har ett, akkurat ett problem. (jfr. teori - problemene fremstår diffuse tvedydige...jfr. tidligere artikkel Shön???) Et konkret problem.</p> <p>Ø: Du tenker at det fungerer best for konkrete problem, avgrensa problem?</p> <p>O: Ja, jeg tror det. Mm</p>	
<p>Det kan trekkes linjer mellom intervjupartnerens tanker og henvisningen til Shön ovenfor. Det er nærliggende å tenke at problemstillingen ikke bare løses, men at den også konstrueres i samtalen. Det er dermed ikke i utgangspunktet gitt hva som er den "egentlige" problemstillingen, og dermed er det heller ikke gitt hva som er "relevant" informasjon eller hva som er mulige nøkler til å forstå, og til å sette inn strategier i forhold til en problematikk.</p>	
<p>Intervjupartneren sier senere i intervjuet, om nettbasert samhandling:</p> <p>IP: Ja, du får svar på akkurat det du spør om.</p> <p>Ø: Ja</p> <p>IP: Så det fungerer sikkert veldig bra, hvis du har ett, akkurat ett problem. Et konkret problem.</p> <p>Ø: Du tenker at det fungerer best for konkrete problem, avgrensa problem?</p> <p>IP: Ja, jeg tror det. Med mer</p>	

<p>Igien tar IP opp at den skriftlige/a-synkrone kommunikasjon er mest egnet for de problemstillingene som er</p> <ul style="list-style-type: none"> - ikke sammensatte - avgrensede - konkrete
<p>Igien iht. Shön, så kan "ett, akkurat ett problem" forstås som de problemstillinger som er entydige og gjenkjennbare, mens mer komplekse, ikke så lett definerbare problemstillinger må "konstrueres" - fordi tidligere erfaring ikke passer. Denne konstruksjonsprosessen kan evt. skje i samarbeid med en kollega;</p>
<p>IP: <i>Som regel når ting oppstår eller når du er på jobb, så er du pressa av situasjonen der og da. Det første du gjør er å gå til de som er nærmest. Det gjør man bare, altså, helt automatisk. Du forlater ikke arbeidsplassen, og går på arbeidsrommet og leiter frem og skriver ned... Du er nødt til å ha tenkt nøye igjennom, hva er det jeg skal skrive. Du skriver ikke bare alle dine frustrasjoner og husjiji hiver det avgårde...</i></p> <p>Ø: <i>Nei</i></p> <p>Ø: <i>Du må vite hva er det du... hva er det du vil, men det kan du gjøre med en kollega, ikke sant?</i></p> <p>Ø: <i>Ja</i></p> <p>Ø: <i>Og så kanskje da får du respons tilbake med en gang. Men jeg tror Lærerforum kunne vært et... en plass som vi kunne benytta oss av i tillegg til hverandre. Der vi også kunne ha brukt de svarene som vi fikk til å diskutere felles.</i></p> <p>Ø:</p>
<p>Avslutningsvis - noen stikkord</p> <ul style="list-style-type: none"> - De små tingene- hva som er avbetydning er ikke åpenbart i utgangspunktet - Konstruksjon - det kan forstås på bakgrunn av at problemet ikke "er" - det konstrueres - Konstruksjon kan skje sammen med kollega - og da er samtalen mer egnet enn tekst - Det kan ha å gjøre med dynamikk og dialogisitet - F2F - dialogen gir mulighet for raske assosiasjoner og responser - å bygge på hverandres utsagn - Tekstbasert formidling forutsetter et mer "ferdig" utarbeidet bidrag...
<p>IP 8 fremholder noe av det samme...</p> <p><i>Det er klart, på et sånt forum, det blir jo litt mer... Når vi sitt og prater så vil du kanskje gå litt mer rundt og hente inn litt mer informasjon om tema. Og småprate litt rundt og gjøre deg kjent med...</i></p>
<p>IP 10 fokuserer også på at noe "blir borte" i en dialog som ikke skjer ansikt til ansikt...</p> <p>Ø: <i>Har det vært med og holdt deg tilbake fra å legge ut problemstillinger som du hadde?</i></p> <p>T: <i>Nei, da har det mer gått på at det du formulerer i skrift er jo bare en brøkdel det budskapet man... kommunikasjonsbudskapet man har. For vi kommuniserer jo med mer enn ord, og når du har ei problemstilling og setter den ned på papiret, så er det ikke bestandig at du får med alle nyansene du hadde tenkt på når du lager dem. Sånn at eh... lyd- bilde har jeg litt erfaring med, og jeg har sett at jeg klarer ikke å løse vanskelige saker på lyd-bilde... Jeg må, på en måte være i den der relasjonen for å gjøre en god nok jobb. For det handler om å finne når er... handler om å finne når er du på grensen til å gå for langt? Eller ikke komme inn til materien, og det er ikke bestandig du klarer det når du på en måte utesker et spørsmål og har billedfokus på deg, og så får du billedfokus på de andre, og så... begynner du å lese på mimikken og ditt og datt...</i></p>
<p>IP 11 Er tydelig på at hun foretrekker kommunikasjon ansikt til ansikt. Hun blir spurt om hva hun tenker er hovedforskjellene mellom kommunikasjon ansikt til ansikt og nettbasert kommunikasjon. Hun er umiddelbart mest opptatt av at budskap kan misforstås...</p> <p>(Ø) <i>Du sa at du ville foretrekke det å kommunisere ansikt til ansikt. Og hvis du skal si litt mer om... Hva tenker du er hovedforskjellene mellom å kommunisere ansikt til ansikt, og å det å kommunisere nettbasert. Si litt mer om det?</i></p> <p>(W) <i>Hovedforskjellen er vel det at når du prater ansikt til ansikt så kan du... så bruker du ikke bare ordene... Du kan... du er mer i kontroll over hvordan du ønsker det du sier skal bli oppfattet. I tillegg til det at du kan justere misforståelser med en gang. Eh... skrift... Til tider så kan skriftlig tekst bli misforstått. Uten at det nødvendigvis blir... altså på nettforum, så kan det hende at det ikke blir oppklart i det hele og det store for at den som sender inn spørsmål sender ikke inn nødvendigvis noe oppfølgings- oppklarings- svar.</i></p>

[VEDLEGG 12: EKSEMPEL: FOKUSERT KODING AV MATERIALE FRA INTERVJU]

	Fokusert koding	
IP:	Kode 1: Vurdering av nettbasert kommunikasjon	Nøkkelord/-setninger
1	<p>(Ø) Har du gjort deg noen tanker om det å kommunisere med noen i et nettbasert samtaleforum, der du ikke kan se den du sender meldinga til, og du kan ikke høre den du kommuniserer med?</p> <p>(N) Nei, det går nu høvelig greit det... Ja, men ikke sant at sånne... hvis du har en problem, så du sikkert får ikke så veldig direkte svar som du kunne fått ved fysisk møte, ikke sant? Men, å orientere seg generelt da er det veldig nyttig. Det er jo profesjonelle folk som sitter bak, som er veiledere... De fleste vi kjenner godt gjennom forelesninger også... (???) Du er jo helt sikker at du får en kvalifisert rådgiving...</p> <p>(Ø) Men hvis du skulle si litt om sånn... Hva tenker du vil være forskjellene i forhold til å kommunisere ansikt til ansikt?</p> <p>(N) Kanskje ansikt til ansikt blir litt mer direkte og litt mer... man blir ikke så forsiktig som på nettbasert forum og sende ut informasjon om en eller annen elev... Ja fordi det er jo veldig privat, og det er begrensa hvor mye kan jeg si ifra via Internett... Om en eller annen elev. Jo, det er ikke sånn at... Vi har jo alle taushetsplikt... Men byen er veldig liten, og alle kjenner alle, så hvis jeg beskriver case veldig detaljert, så da... det ville jeg ikke gjort.</p> <p>(Ø) For da er du redd for...</p> <p>(N) For det at det blir, liksom...kjent</p> <p>(Ø) For at du kan røpe identiteten til...?</p> <p>(N) Ja</p> <p>(Ø) Det gjør at...</p> <p>(N) Det begrenser meg, ja...</p>	<p>• Frykt for brudd på konfidensialitet</p> <p>Man blir forsiktig</p>
2	<p>(Ø) Nei, det er OK. Hvis du skulle sammenligne det å kommunisere i et sånt forum med en diskusjon, drøfting eller en rådgiving ansikt til ansikt, ka tenke du ville være hovedforskjellen, sånn for din del?</p> <p>(H) Hovedforskjellen er jo på en måte den non-verbale, da. For hvis du sitt... ja det kan æ også si, i forhold til våres skole så har vi jo sånn s-team. Der du kan melde inn alle problema... Og da sitt jo rådgiver, spesialpedagog... og så ledelsen da og så den læreren som har saken. Og når du sett ansikt til ansikt, så har du... hvis du sitt med et veldig fortvila menneske og et problem, så, du får de signalen som ikke går på bare det du sier. Sånn at... æ vet ikke korsen det er på andre skola, æ har bare jobba der æ jobbe nu. Men på andre skola kan det jo hende du følger du sitt på ei øde øy og gjerne skulle hatt noen å prata med og da trur æ det kan være et veldig godt alternativ da.</p> <p>(Ø) Du sa det her med at du kan se at et menneske e fortvila, ka tenke du det vil gjør, at du ser mennesket og ser at mennesket e fortvila?</p> <p>(H) Nei altså... ka det gjør med de som ser det?</p> <p>(Ø) Ja</p> <p>(H) Det gjør jo på en måte det at di skjønna alvor, og tenke at OK dette må vi prioriter, og sett i gang med straks. Og det menneske sjøl bli på en måte... æ e faktisk ikke alene om dette problemet. Æ har når rundt meg som faktisk også har et ansvar.</p>	<p>• Fravær av non-verbal kommunikasjon = mindre innlevelse</p> <p>Å se: Skaper innlevelse</p>
3	<p>(Ø) Kan du si noe om ka du tenke omkring det her med å kommunisere med andre i et nettbasert samtaleforum, når du ikke kan se eller høre dem du skal kommunisere med?</p> <p>(T) Mmmm. Det har fordela og ulempa. Æ trur jo at det e en stor fordel at du kan være anonym. Og det e et stort nedslagsfelt. Du kan få veiledning fra veldig mange. Du kan få veiledning fra folk som e utenfor jobben din. Mange ganger så blir det jo til at man på en skole eller i en barnehage oppfatter ting veldig likt. Sei at det e knytta et problem til en enkelt-unge, så vil den ungen gjerne være oppfatta likeens av veldig mange. Han kan være en synde bukk eller han kan være en stjerneelev eller altså... Du vil kanskje ha lik tolkning av den situasjonen... så det å få noen ferske auga... Noen andre brilla det trur æ kan være gunstig. Mmmm I tillegg så e du jo litt fjerna fra taushetsplikten. Du kan legge inn anonymt, ikke sant, og du kan diskutere problemstillingen uten at du treng å være redd for at noen kan identifisere de det er snakk om, enten det er unger, kolleger eller meg sjøl. Så e du ganske fristilt fra sånne ting. Men det e klart, det med å uttrykke seg bare skriftlig det e jo mange ganger... det kan være en feilkilde. De e nokka med å oppfatta alle språklige nyansa, som du kanskje klare lett i en ansikt til ansikt - samtale. Og det e ei utfordring å klare å koke det ned til å få sagt det du vil uten at det skal bli... liksom ei heil side. Altså du må vær ganske kort. Og det å klar å beskrive problemet grundig nok, og så utelate man kanskje ting som man burde ha sagt. Det veit æ jo æ har sett sjøl når æ har lagt inn case-er sjøl, at folk spør om ting som æ tenker, ja det burde æ jo sjølsagt ha opplyst om. Du tenker ikke å sei det, for du har det så under huden.</p> <p>(Ø) Det e underforstått?</p> <p>(T) Ja.... Det fordela og ulempa. Men alt i alt så synes æ det e flere fordela enn ulempa med det. Det e det absolutt.</p>	<p>• Anonymitet gir uheldig vurdering</p> <p>• Det underforståtte utelates</p> <p>Anonymitet som fordel</p> <p>Mulighet for veiledning fra mange</p> <p>Få inn perspektiver "utenfra" – andre "briller"</p> <p>Å skrive kort – men utfyllende nok</p> <p>Utelates informasjon som kan være av stor betydning?</p> <p>Utelates informasjon – fordi den er underforstått (taus) for den som står i saken?</p> <p>Flere fordeler enn ulemper</p>
4		
5		
6	<p>(Ø) Men, litt spørsmål om det her med å skulle å skrive ei problemstilling. Det blir jo litt annet enn å gå og prate med noen? Ka slags tanker har du om det å skrive en sånn problemstilling og sende den til et nettbasert forum?</p> <p>(O) Ei sånn problemstilling... Det er jo ikke bare ett problem. Då veldig ofte, så er det jo mange ting som... har innvirkning på hverandre. Så kanskje når du setter deg ned og skal skrive og gjøre ting så enkelt og klart som mulig, ikke utbrodere for mye, ikke sant, du skal finne det viktigste, liksom å få svar på. Kanskje du glemmer alle de her små tingen som egentlig er årsaken til at de store problemene dukker opp? Så med en sånn en til en, eller flere sånne direktesamtaler så kommer mange sånn der ting opp, underveis, og det gjør det ikke mens du skriv.</p> <p>(Ø) Nei. Mm... Tenker du at du får assosiasjoner underveis i samtalen, som gjør at da kommer detaljene?</p> <p>(O) Ja, for mange ganger, ikke sant, så oppdager du ikke ting før du får respons fra andre mens du prater, ikke sant. Du kan få spørsmål... og så begynner du å finne ut at å ja er var det også nokka, ikke sant.</p> <p>(Ø) Mm, Sånn at... Tenker du at kompleksiteten, den kommer etter hvert i samtalen?</p> <p>(O) Veldig ofte, ja, og jeg tror mange ganger vi lærere, ikke sant, vi er jo en type mennesker, når vi skal skrive rapport, så skal du ha bare det viktigste med, ikke sant? Og, det skal være kort og konsist. Og da tror jeg mange ganger at de små tingene forsvinn. Vi glemmer dem.</p>	<p>• Noe utelates i en skriftlig fremstilling</p> <p>En skriftlig fremstilling er en forenkling</p> <p>Noe utelates</p> <p>Kanskje noe av det som utelates er av stor betydning</p> <p>I samtalen kan disse ting komme frem underveis</p> <p>– de gjør de ikke når man skriver</p> <p>Respons fra andre gjør at du oppdager ting.</p> <p>Viser til tradisjon for rapportskrivning</p> <p>– idealet er kort og konsist.</p>

7	<p>(Ø) Litt om... Da har du jo både prøvd det her med å sende en spørsmålsstilling skriftlig til et sånt forum, og du har prøvd å diskutere en sak ansikt til ansikt. Hva du vil si er forskjellene, for din del?</p> <p>(V) Ja, på Lærerforum så... det blir jo helt anonymt. Og du får jo svar fra folk som du ikke aner hvem er. Og de sitter jo og på masse erfaring også, og de er jo velmenende og vil veilede, og sånn, men de kjenner ikke til akkurat, sånn at veiledninga av situasjonen, eller eleven eller case'n den vil ta veldig lang tid. For du veit ikke ka tid du får svar, og du veit ikke du kommer videre, eller sånn. Mens når du sitt ansikt til ansikt, så er det jo gjerne folk som kjenner til alt i situasjonen, eller... og det de ikke kjenner eller ikke forstår eller... så kan du utdype det med en gang</p>	<p>• Veilederne kjenner ikke saken – prosess tar lang tid.</p> <p>Anonymt – aner ikke hvem de er. Masse erfaring – men kjenner ikke saken/situasjonen – veil vil ta lang tid. Vet ikke når du får svar. Ansikt til ansikt – folk kjenner situasjonen. Det som ikke er kjent/forstått kan utdypes.</p>
8	<p>(Ø) Hvis du skulle tenke forskjell mellom å gi et faglig råd i et sånt forum og det å ha en faglig samtale ansikt til ansikt... hva tenker du ville være de største forskjellene?</p> <p>(S) Det er klart, på et sånt forum, det blir jo litt mer... Når vi sitt og prater så vil du kanskje gå litt mer rundt og hente inn litt mer informasjon om tema. Og småprate litt rundt og gjøre deg kjent med... Men sånn her svarer du bare konkret på det som står. Uten egentlig å kjenne til å mye av... ting rundt.</p> <p>(Ø) Du har på en måte et snevrere informasjonsgrunnlag å bygge på?</p> <p>(S) Ja helt klart, og det må man jo svare på også ut ifra. Eller man må tenke det hvis man bare leser så må man jo forholde seg til akkurat det som står der. Du kan jo ikke begynne å tenke... det kan jo være mange ting som er rundt... mange case... Men noen ganger så er det selvfølgelig, når man leser, og ser, så ser man jo det at noen av de som sitter og rådgir, de spør jo etter litt mer informasjon. Det kan jo være veldig vanskelig å komme med råd, uten at du kjenner så mye, og det er klart at da må du jo få mer.</p>	<p>• Statisk vs. Dynamisk forhold til informasjon - I veiledning ansikt til ansikt - vil du hente inn mer informasjon om tema - I tekstbasert veiledning - må du folde deg til det som står</p> <p>Ansikt til ansikt – hente inn litt mer informasjon om tema. Tekstbasert – svarer på det som står.</p>
9	<p>(Ø) Jeg lurte litt på. Du har i hvert fall gjort noen forsøk med Lærerforum. Og så sa du innledningsvis noe om det her med å bli sett. Har du noen tanker om det på den ene side være i en veiledningssituasjon der du blir sett, og å være i en veiledningssituasjon der du kommuniserer bare ved hjelp av tekst?</p> <p>(M) Ja, altså... det jeg tenker når du sier det er jo det at det som er flott med å kunne gjøre det bare via nettet... da er du jo så anonym som du sjøl vil være. Du sier så mye som du sjøl vil si, og du sier det på akkurat den måten du vil si det. Det kan man jo ikke gjøre face to face. Da må man... og da er det så mye mer som blir bak... men du presenterer akkurat det du vil på nettet. Og du lar være å presentere akkurat det du vil på nettet. Mens det gjør du ikke i det virkelige liv. Så jeg tror det har både... medaljens baksida og forsida. Det tror jeg...</p> <p>(Ø) Interessant... Hvis du skal si litt om forsida av den medaljen, hva er på en måte på forsida?</p> <p>(M) Jeg tror det... som sagt at man kan være anonym. At jeg kan stille... Jeg kan stille hvilket som helst problem uten å bli dømt ut fra det. Ikke sant... jeg kan, jeg kan emm... jeg kan være en fryktelig dårlig lærer, og faktisk presentere meg som det, uten at jeg får et stygt blikk, for ingen faktisk trenger å vite hvem jeg er... Eller jeg kan ha gjort en veldig stor blème... eller... altså det... du kan være dønn ærlig... tror jeg kanskje er stikkordet. Og det tror jeg er utrolig positivt. Ja... Selvfølgelig så er det jo veldig mye man går glipp av når man ikke har... for det er jo mer enn bare skrifta man bruker som kommunikasjonsmiddel. Man ser jo veldig mye, selvfølgelig, men jeg tror det at man faktisk kan... man vil ha svar på ett problem, og da kan man vise det, og så blir det ikke henvist til noen andre, for det vet ikke respondenten noe om. Og da får man svar på akkurat det man lurte på, men ikke noe annet.</p> <p>(Ø) Mmm. Begynner vi litt å beveger oss over på baksida av medaljen? Kan du si mer om på en måte, du sa at den hadde en baksida, kan du si mer om det?</p> <p>(M) Ja, det ligger jo i det... kanskje det ikke alltid, i alle sammenhenger er bra at man kan være anonym. På mange måter som man kan diskutere om folk skal kunne sende avisinnlegg med alle sine meninger, og så kan det ikke stå med navnet frempå hvem som sier det. Eh... og så er det jo det jeg sa i forhold til at man sjøl velger ut problemet, det kan jo også bli negativt, ikke sant. For det kan jo være så mye mer som man ikke velger... eller ikke kan se på seg sjøl. Eller om seg sjøl, som man ikke presenterer på den måten, for det blir ikke veileda, eller det kan ikke veiledes på fordi at man ikke presenterer det.</p> <p>(Ø) Nei (M) Og ingen ser heile seg sjøl. (Ø) Nei (M) Og det har ikke veilederen mulighet til å gjøre... eller jo... muligens man kan lese veldig mye ut ifra det folk sier og skriver, men man går glipp av veldig mye. Så det er positivt og negativt i en og samme... på en og samme medalje (latter)</p>	<p>• På nett – valgfri – selv-presentasjon informasjon</p> <p>På nett kan du være så anonym du vil Si så mye du vil Presentere det du vil I motsetning til det virkelige liv Stille uansett hvilket spørsmål - uten å bli dømt ut fra det Presentere seg som dårlig lærer - uten å få stygt blikk</p> <p>Går glipp av mye også Får svar på akkurat det man spør om - ikke noe annet</p> <p>Anonymitet – dobbelt. Skal man ikke stå frem med det man mener?</p> <p>Man velger sjøl problemet - Det kan være sider man velger å ikke presentere... Eller ting man ikke ser sjøl Da er det ikke tilgjengelig for veiledning</p>
10	<p>(Ø) Har du noen tanker omkring det her med å skulle forholde seg til et sånn tekstbasert medium, i forhold til å ha en faglig samtale eller veiledning ansikt til ansikt? Har du noen tanker omkring forholdet mellom de to?</p> <p>(T) Ja, det her jeg for så vidt, men jeg har jo fra min praksis erfaring med lyd-bilde-møter og med det fysiske møte, med telefonkontakt og så videre, og jeg må vel si at hvis det blir tunge problemstillinger... touchy saker så får jeg litt problemer med å bruke kanaler som... altså sånne hjelpe-kanaler. Da synes jeg det er enklest å møtes face to face altså. Men ellers så... Jeg er veldig skeptisk til å legge ut</p>	<p>• Ansikt til ansikt – nødvendig i "touchy" saker. Problemer med å bruke "hjelpe-kanaler" til touchy saker... Enklest å møtes face to face...</p> <p>Skeptisk til å legge ut problemstillinger som kan røpe identiteten til elevene</p> <p>Skrift inneholder en brødel av kommunikasjonen...</p>

	<p>problemstillinger som kan bli av... avkledd hvem det er... Så det er jo å holde problemstillinga anonymisert nok... Som av og til kan være vanskelig, og jeg ser jo på en del av de innspillene som er på Lærerforum, så er det relativt små samfunn... Det er litt nære spørsmål som er reist.... Hva du spurte om?</p> <p>(Ø) For så vidt... jeg spurte om forholdet mellom det å utveksle tanker og får rådgivning i et tekstbasert forum, i forhold til det her med å møtes ansikt til ansikt. Jeg hadde litt sånn spørsmål i forhold til det her med, du nevne jo det her med anonymitet og faren for å avsløre... at sakene blir gjenkjent... Har det vært med og holdt deg tilbake fra å legge ut problemstillinger som du hadde?</p> <p>(T) Nei, da har det mer gått på at det du formulerer i skrift er jo bare en brøkdelen av budskapet man... kommunikasjonsbudskapet man har. For vi kommuniserer jo med mer enn ord, og når du har ei problemstilling og setter den ned på papiret, så er det ikke bestandig at du får med alle nyansene du hadde tenkt på når du lager dem. Sånn at eh... lyd- bilde har jeg litt erfaring med, og jeg har sett at jeg klarer ikke å løse vanskelige saker på lyd-bilde... Jeg må, på en måte være i den der relasjonen for å gjøre en god nok jobb. For det handler om å finne når er... handler om å finne når er du på grensen til å gå for langt? Eller ikke komme inn til materien, og det er ikke bestandig du klarer det når du på en måte utesker et spørsmål og har billedfokus på deg, og så får du billedfokus på de andre, og så... begynner du å lese på mimikken og ditt og datt...</p>	<p>Vi kommuniserer med mer enn ord Det skrevne ord får ikke med alle nyanser</p> <p>Erfaring med lyd-bilde Løser ikke vanskelige saker med lyd-bilde. Må være i relasjonen for å gjøre en god jobb.</p> <p>Når er du kommet til materien – og når er du gått for langt?</p>
<p>11</p>	<p>(Ø) Mmm Bra! Nå er jo det her et nettbasert forum. Du ser jo bare teksten. Har du noen tanker om det? Det å kommunisere kun ved hjelp av tekst, i forhold til det å kommunisere ansikt til ansikt?</p> <p>(W) Det vil aldri... For meg, som liker å prate med mennesker, så ville det aldri bli like bra. Men, det er... det er der vi er i dag. Vi kommuniserer veldig mye på nett. Vi bruker e-post masse, vi tekster, vi er innenfor ulike nettsamfunn, vi bruker det mye. Eh... det</p> <p>Ja, det er helt sant. Du sa at det blir aldri like bra. Kan du fortelle litt mer om... ja hva er det som gjør at det ikke blir like bra?</p> <p>(W) Det er vanskelig å få en helt objektiv beskrivelse av en situasjon du sjøl er følelsesmessig engasjert i. De lærerne som skriver inn er gjerne... de søker hjelp. Da er de engasjert. Da har de gjort seg opp en mening allerede om hva som er problemet. Som de søker... På den andre sida... jeg sier det ikke blir like bra... så kan det faktisk noen ganger være til hjelp å få det presisert skriftlig. For du må tenke... du har bedre tid til å formulere deg, og du har muligheten til å vurdere om den muligheten du beskriver det på er korrekt.</p> <p>(Ø) Mmmm</p> <p>(W) Samtidig som du blir mye mer fanget, det som blir skriftlig, du blir fanget av det. Det er ikke alt vi sier foruten når du har mikrofon da, det er ikke alt man sier som blir... fattet, ikke sant? Så... nei, jeg foretrekker det muntlige. Foretrekker å se folk, ja. Men jeg ser ikke at det her er... jeg ser på det som et godt supplement.</p> <p>(Ø) Et godt supplement...</p>	<p>• En hjelp å presisere problemstilling skriftlig – du må tenke – du har tid.</p> <p>Liker å prate med mennesker – nettbasert kommunikasjon vil aldri bli like bra... Men – i dag kommuniserer vi mye på nett</p> <p>Vanskelig å få en objektiv beskrivelse – rådsøker er følelsesmessig engasjert</p> <p>Gjort seg opp en mening – hva er problemet...</p> <p>Noen ganger – skriftliggjøring - en hjelp</p> <p>Det skrevne ordet fanger</p> <p>Ikke alt det som er sagt blir fattet</p> <p>Foretrekker det muntlige – se folk</p> <p>LF – godt supplement</p>
<p>12</p>	<p>(Ø) Kan du si litt om akkurat det. Hvordan du opplever det å kommunisere med noen i et nettbasert forum, der du ikke ser eller hører de du sender melding til?</p> <p>(N) Ja, og så er det jo dette her med forutforståelsen det kommer an på. Får du den riktige forutforståelsen ved å se en problemstilling? Skrevet problemstilling, ikke sant? (21:08) Det er lettere når du snakker med personen for da ser du kroppsspråk, mimikk, du kan stille mer direkte spørsmål, det blir annerledes... enn det blir når du... Det er veldig lett når du skriver ned noe og har en forutforståelse for en problemstilling, og så... og... nei det er litt... jeg sier det... og så sier jeg det igjen at nett... jeg er jo nettstudent, jeg har jo tatt allmennlærerutdanninga som desentralisert... vant... vi er blitt opplært til å bruke Fronter, vi er... har hatt en del samtaler... en del oppgaver vi har gjort, så kanskje er det lettere for meg enn det vil være for andre å bruke et sånt medium for å få hjelp, da.</p> <p>(Ø) Ja, du er fortrolig med den måten å kommunisere på?</p> <p>(N) Ikke sant... Ikke minst... med det verktøyet. Vi har jo lærere her som knapt kan skru på en datamaskin, og de vil jo aldri i verden ta i bruk et sånt hjelpemiddel i sin hverdag. Men, av og til så er det jo sånn... det kan være problemstillinger man kanskje ikke vil gå med til alle, og da har man jo et medium å bruke på en måte. Da har man jo et verktøy. Da har man jo noen man konkret kan henvende seg til for å få råd. Og det er jo greit å vite. Ja, at man kan gjøre det, men samtidig er det vanskelig med det her at det blir litt upersonlig. Ja.</p> <p>(Ø) Eh... Er det sånn å forstå at du tenker at noen ganger så kan den anonymiteten være en fordel? Var det det du siktet til i stedet?</p> <p>(N) Ja, det tenker jeg jo, at noen ganger så kan være greit å være anonym og kan stille alle... man trenger ikke å tenke på... at man verken støter noen eller... ja. I det hele tatt. Når det er problematik man ønsker å stille. Og det er jo... det kan gå på</p>	<p>• Bra å ha når saker er vanskelig å ta opp internt. Forforståelse - riktig forforståelse?</p> <p>Lettere med kroppsspråk og mimikk</p> <p>Fortrolig med e-kommunikasjon</p> <p>Kolleger med lav datakompetanse Greit når problemstilling må drøftes utenfor huset – ikke kan drøftes internt Kan bli upersonlig?</p> <p>Anonymitet som fordel? - ikke støte noen - problematisk å ta opp av andre gunner...</p>

	kollegiebasert, det kan være altså... det kan være forskjellig. Da kan det... av og til så kan det være greit å være anonym.	
	Dimensjoner/akser:	
	Bruk av tekstbasert forum:	
	Trussel mot konfidensialitet	Frihet fra kollegers nedvurdering
	Savn av det non-verbale	Frihet fra kollegers forutinntatthet
	Tekstbasert kommunikasjon tar tid	Mulighet for å ta opp følsomme tema
	Skriftlighet er statisk	Skriftlighet fremtvinger refleksjon



Praksisrettet Veiledning i Grunnopplæringen (PVG)

0. OPPSUMMERING	1
1. INTRODUKSJON	1
2. TEORETISK REFERANSE I LÆRINGS- OG VEILEDNINGSTEORI	2
3. DESIGN, METODER OG ETIKK	3
4. FORSKNINGSPROSJEKTET	4
4.1 Delprosjekt 1: Problemer i praksis og praksisrettet problemløsning	4
4.2 Delprosjekt 2: "Best practice"	5
4.3 Delprosjekt 3: Oppfølging av nyutdannede lærere	5
4.4 Delprosjekt 4: PP-tjeneste på nett	6
4.5 Delprosjekt 5: Elektronisk nett som redskap i praksisrettet kunnskapsløft i distriktsskoler	7
4.6 Delprosjekt 6: Sammenfattet rapport	7
5. PARTNERSKAP OG ORGANISERING	8
6. FORMIDLING OG SPREDNING	9
7. LITTERATUR	10

Våre samarbeidspartnere:



**UNIVERSITETET
I OSLO**



Høgskolen i Nesna

0. Oppsummering

Prosjektet fremmes på vegne av et team satt sammen av deltakere fra Høgskolen i Bodø med partnere ved Høgskolen i Nesna, Universitetet i Tromsø, Universitetet i Oslo, Statped Nord, Bodø -, Tromsø-, Rana-, Alstahaug- og Sortland kommuner representert ved skoler og PP-tjenesten i kommunene. Prosjektet handler om profesjonell veiledning via etablering av et nytt lærerforum, et nasjonalt ressurscenter for praktisk problemløsning på nett. Dette forumet skal også være et bidrag til å utvikle skolen som lærende organisasjon, og det skal bidra til å styrke lærerstudenters kompetanse i å hente inn bistand – og selv gi bistand – ved bruk av moderne kommunikasjon. Ressurssenteret skal i særlig grad bidra til å videreutvikle PP-tjenesten og lærerutdanningen ved utforming av en profesjonell nett-tjeneste for lærere i grunnopplæringen. For å oppnå dette vil vi også bidra til utvikling av skolens læringskultur ved å ta i bruk prinsippene innenfor "blended learning". Den nettbaserte tjenesten har følgelig også fokus på læreres helse, mestring og trivsel, og gir svar i forhold til et bredt spekter av yrkesfaglige spørsmål. Veiledningen har som mål å gi lærerne mulighet til å løse sine praktiske arbeidsoppgaver på en bedre måte ved å utnytte synergien som akkumuleres via coaching i lærerforumet. Betydningen for lærere i distriktsskoler må spesielt framheves.

1. Introduksjon

"Blended learning" anvendes som begrep for å illustrere at både tradisjonelle undervisningsmetoder - slik de nyttes i direkte kontakt mellom lærer og elev - og nyere distanseovergrepene kommunikasjon anvendes side om side innenfor moderne undervisning. Det er dette hovedprinsippet som legges til grunn når det profesjonelle "Virtual teacher advice and learning systems" (VITAL¹), tas i bruk.

Det generelle siktemålet med dette samarbeidsprosjektet er todelt:

- Å utvikle en nettbasert tjeneste for lærere og lærerstudenter i Norge. Tjenesten skal yte bistand i forbindelse med alle praksisrelaterte problemer lærere bringer inn i forumet. Dette kan blant annet begrunnes i at: *"Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov". (UFD 2004b s.3)*. Dette er utfordrende og medfører at lærere ofte møter praktiske problemer som vanskelig kan løses av dem alene.
- Å fremskaffe kunnskap om vesentlige sider ved denne nettbaserte rådgivingstjenesten, særlig med sikte på å vurdere mediets muligheter innenfor dette feltet. Prosjektet skal være et bidrag for å styrke både forsknings- og praksisbasen lærerutdanning skal ha ved å ta i bruk mulighetene som gis ved at man anvender det elektroniske nettet i sterkere grad.

Den teknologiske plattformen for nettstedet Vital (Virtual Teacher Advise and Learning System), bygger på en integrert veilednings- og forskningsplattform, som i tillegg til kommunikasjonsløsninger også har innebygde funksjoner i forhold til analyse av tekst og generering av statistiske data. Dermed kan fokus rettes både mot utviklingsarbeid og forskning.

Det konkrete innovasjons- og forskningsarbeidet består i å etablere en nettbasert rådgivningstjeneste for lærere basert på rådgivnings-, veiledningspersonell i Statped-Nord, PP-tjenesten, øvingsopplæring samt høgskole- og universitetsansatte.

Formålet med prosjektet spesifiseres slik:

¹ Se også vedlegg for utfyllende engelskspråklig presentasjon av VITAL-prosjektet.

- Å utforske hva lærere og andre brukere definerer som *praktiske* problemer de selv ønsker profesjonell og/eller kollegial bistand for å løse. Å gi *lærerstudenter* på alle nivå muligheten til kontinuerlig oppdatering om hva lærere oppfatter og definerer som praktiske problemer i skolen samt erfaring i å søke råd og veiledning over nett mens de utdanner seg. (Delprosjekt 1 og 2)
- Å gi *nyutdannede lærere* muligheter til *umiddelbart* å søke råd når de møter praktiske problemer som er vanskelige å håndtere alene. (Delprosjekt 3)
- Å utvikle kunnskap om hvilke oppgaver innenfor PP-tjenestens arbeidsområde som kan egne seg til bruk gjennom e-kommunikasjon. I denne sammenhengen ønsker vi også å fokusere på hvilke PP-tjenester som kan egne seg for løsning gjennom VITAL til forskjell fra hvilke tjenester som krever direkte kontakt mellom rådsøker og rådgiver. (Delprosjekt 4)
- Den elektroniske tjenesten vil også bli prøvd ut med sikte på bruk av nettstedet som avstandsovergripende hjelpemiddel for distriktsskoler. (Delprosjekt 5)
- Å analysere og vurdere *plattformens anvendelighet* som middel i utviklingen av det nye tjenestetilbudet og å vurdere praktiske problemer i den norske skole sammenlignet med forhold i partnerlandene som deltar i det parallelle internasjonale prosjektet. (Delprosjekt 6)

2. Teoretisk referanse i lærings- og veiledningsteori

Læringsteori - eksplisitt uttrykt eller implisitt - inkluderer vanligvis også et syn på hva kunnskap er. Kunnskapskonstruksjon foregår både som en individuell og sosial prosess ved at den personlige kunnskapskonstruksjon skjer når hver enkelt tolker andres ytringer. Et utsagn vil ifølge konstruktivistisk teori tolkes på bakgrunn av individets forforståelse av emnet, og innpasses i den enkeltes eksisterende begrepsstruktur. Kunnskapen "flyttes" dermed ikke uforandret fra ett individ til et annet, men formidles, og "konstrueres" på nytt hos mottakeren. Mason hevder at vellykket nettbasert læring må bygge på et konstruktivistisk kunnskapssyn. (Mason 2003, Imsen 1998, Lund 2005)

Sorensen (2003) hevder at ethvert pedagogisk konsept, nettbasert læring inkludert, bærer i seg et latent, og av og til ubevisst syn på læring. Hun understreker betydningen av at den underliggende teoretiske forståelse bringes opp til et plan hvor vi kan gjøre bevisste valg av tilnæringsmåter. En sosialkonstruktivistisk tilnærming til læring forstår denne som en prosess mellom mennesker. Vygotskij hevder at læring finner sted ved at "kulturen innforlives i personen." (Bråten 1996). Språket blir det sentrale redskap for å sikre at felles kulturarv og forståelse nedfeller seg på individplan. Det konstruktivistiske perspektivet hevder at kunnskap ikke er en gitt størrelse, men at den konstrueres i møte mellom mennesker, med språket som verktøy. Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen vektlegges at kunnskapskonstruksjonen ikke er en individuell, men en kollektiv prosess med språket som bærer av den kollektive forståelsen. (Imsen 1998, Lund 2005)

I nettbasert veiledning og samarbeid er noen trekk kjennetegnende ved at deltakerne henter frem problemstillinger fra sin egen arbeidssituasjon. En større gruppe inngår i "samtalen", og det er sjelden at *en* person i kraft av sin posisjon eller kompetanse forventes å skulle gi det kvalifisert "riktige" svaret. Dialogen har mer preg av spørrende refleksjon over sammensatte problemstillinger enn av enkle spørsmål og entydige svar. En felles læringsprosess vektlegges i større grad enn den enkeltes individuelle fremgang/læringsutbytte. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring synes å være en fruktbar og relevant innfallsvinkel for å fange opp vesentlige sider ved fenomenet nettbasert læring. Også Schön (1987) poengterer at yrkesutøvelsen ofte innebærer problemstillinger som er flertydige og forbundet med usikkerhet, ukjente elementer og eventuelle verdikonflikter. Situasjonen lar seg ikke definere entydig ut fra opplæring og tidligere erfaring. I slike situasjoner er den foreliggende handlingskunnskap utilstrekkelig. Problemstillingene presenterer ikke seg selv innenfor rammer som er umiddelbart gjenkjennelige for yrkesutøveren. Det som da skjer er at

yrkesutøveren *konstruerer* situasjonen, og velger en tolkning som gjør det relevant å anvende tidligere erfaring i forhold til den nye situasjonen.

Nettbasert læring som fenomen rommer så mange former for samhandling at den ikke umiddelbart lar seg plassere innenfor de tradisjonelle veiledningskategoriene. Likevel er det interessant å se nettbasert veiledning i forhold til ulike sider det tradisjonelle veiledningsbegrepet relateres til: Undervisning, terapi, konsultasjon, oppgaverettet-, yrkesrettet-, praktisk-, personlig veiledning m.m. (Caplan (1970), Lauvås og Handal (1990), Schön (1987), Argyris 1992, Lund 2005). "Tradisjonell" veiledningsteori, eksempelvis av Lauvås og Handal er også nyttig for å forstå ulike nettbaserte veilednings- og rådgivingsformer. Men denne teori må suppleres med kunnskap om hva som kjennetegner den nettbaserte samhandling, både av muligheter og begrensninger. Her kommer det inn nye kvaliteter som kjennetegner den tekstbaserte, a-synkrone kommunikasjon. Eksempelvis at teksten står alene som formidler, uten å kunne korrigeres eller nyanseres ved andre former for kommunikasjon. Typisk for den a-synkrone kommunikasjon er også at et budskap ikke kan justeres, nyanseres eller utdypes på bakgrunn av mottakers umiddelbare reaksjon, slik det er mulig innen synkrone kommunikasjonsformer.

3. Design, metoder og etikk

Opplegget for tiltaksutvikling og forskning tar utgangspunkt i at prosjektet sikter mot å prøve ut, implementere og evaluere en nettbasert supervisjonsmodell utviklet ved universitetet i Lüneburg. Å implementere plattformen VITAL vil i og for seg være en *innovasjon*. Vi kan derfor betegne dette som et aksjonsinnrettet innovasjonsprosjekt. Endring og forbedring av gjeldende praksis er et av prosjektets hovedmål. Aksjonen innebærer også markedsføring av de nye tjenestene og kompetanseutvikling både på brukernivå (lærere m.fl.), blant pedagogisk-psykologiske rådgivere og øvrige veiledere. Det er i denne sammenhengen forskerne som tar initiativ til å etablere og implementere prosjektet i PP-tjenestens virksomhet. Aksjonen følges opp og beskrives i en 2-årsperiode. Det 3. året (2008) vil aksjonen bli evaluert. Data som skal nyttes i evalueringen samles inn kontinuerlig. Evalueringsforskning er derfor sentral i prosjektet.

Design:

Prosjektet har et aksjonsinnrettet element som innebærer at verktøyet må implementeres og markedsføres. PVG-prosjektet gjennomføres ved at det etablerer forskningsteam som består av høgskole- og universitetsansatte, tilsatte i PP-tjenesten og i skoleverket, og studenter på alle nivå i utdanninga. Evaluering av prosjektet gjennomføres underveis og i prosjektets slutfase.

Prosjektets fokus er lærerens yrkesproblemer og løsning av disse. Som kunnskapsutviklingsprosjekt er det prosjektets kommunikasjonsbaserte innhold som analyseres og kategoriseres. De data som produseres i Norge - og for komparative analyser i samarbeidende land - nyttes som rådata for denne analysen. VITAL inneholder også forskningsredskap som kan nyttes i den/de aktuelle tekstanalysene hvor analyser, systematisering og kategorisering av data vil bli en hovedsak. Metodisk sett analyseteknikker fra "grounded theory" kunne nyttes hvor kunnskapsutviklingen skal være et bidrag til å forstå hvilke praktiske problemer som gjør seg gjeldende i lærerens hverdag. Evalueringen gjennomføres delvis som prosess- og delvis som produktevaluering. Evalueringskriterier utvikles, og det legges vekt på å få fram bruker- og veiledererfaringer.

Prosjektets tiltaksfase - aksjonen - gjennomføres det første året. Her er hovedsaken utvikling av kompetanse og implementering av tjenesten på nett. Veiledningsforumet for lærere tas i bruk, og det utdannes nettrådgivere og gjennomføres brukerkurs. Evalueringen skjer kontinuerlig, men formell sluttevaluering vil skje siste prosjektsemester.

Metoder:

Forskningen vil gjøre bruk av følgende metoder:

1. Tekstanalyse: Analyse av de data som kontinuerlig genereres ved hjelp av programvareplattformen VITAL, både av spørsmålsstillinger og svar. Hva trenger lærere hjelp til, og hva slags veiledning får de over nettet?
2. Intervju: Intervju at lærere som benytter tjenesten. Kompetanseutviklingen og tjenestens funksjon vurderes. Det er spesielt viktig å utvikle kunnskap om verktøyets funksjon - muligheter og begrensninger - slik brukerne vurderer det.
3. Selektiv delundersøkelse basert på intervju (og audit) av en gruppe skoleledere/lærere ved distriktsskoler der man spesielt inngår avtale om at de skal benytte denne rådgivningstjenesten som ledd i sin kompetanseutvikling.
4. Survey-undersøkelse: En bredere anlagt oversiktsstudie gjennomføres etter 2 år som ledd i sluttevalueringen som kartlegging av læreres vurdering av behov for, og ønske om å benytte denne type nettbasert tjeneste.

Prosjekt som planlegges innebærer at tiltaksutvikling og forskning skjer nært relatert til hverandre. En forskningsoppgave er også å dokumentere og evaluere selve utviklings-/implementeringsprosessen.

Etikk:

Dette prosjektet må følges spesielt opp i forhold til etiske standarder. Spørsmålene legges inn anonymt på nettstedet. Ansvarlig koordinator for nettstedet vil ellers ha som spesiell oppgave å ivareta behovet for å sikre at personer, skoler og lignende skal kunne påføres problemer fordi bestemte forhold kan føre til uheldige omstendigheter. Ellers vil prosjektledelsen i forbindelse med hele prosjektgjennomføringen ivareta etiske standarder i forskningen.

4. Forskningsprosjektet

Dette er et forskningsprosjekt som av praktiske grunner organiseres i ulike delprosjekt, der vi vil anvende varierte forskningsdesign. I prosjektene fokuseres det i ulik grad på aksjonselementet, kunnskapsutvikling og evaluering.

Forskningsspørsmålene vi ønsker svar på er mange. Et doktorgradsarbeid planlegges forankret i ett avgrenset - eller på tvers av flere - delområde(r) som hentes fra noen av disse spørsmålene: Hva kjennetegner de praktiske problemstillingene som rettes til rådgivningstjenesten eksempelvis type problematikk, spørsmålsstilling, søkes konkrete råd og har spørsmålene et reflekterende potensial. Hva kjennetegner de svar som gis: Informasjonsformidling, handlingsanvisende, reflekterende, problemløsende ...? Hvordan vurderes rådgivningen av den som søker råd. Signaliseres forståelse av de problemstillinger man legger inn på nettstedet, og vurderes svarene som relevant i forhold til egen oppfatning? Er svarene nyttige, fruktbare og makter rådgivernes tilbakemeldinger å utvide perspektiv eller gi nye perspektiv?

4.1 Delprosjekt 1: Problemer i praksis og praksisrettet problemløsning

Problemområdet: Hva opplever lærere som praktiske problemer i utøvelsen av yrket? En utforskende undersøkelse basert på data samlet inn via VITAL. Det gjennomføres en undersøkelse basert på praktisk eksemplifisering. Hva vil begrepet "blended counselling" bety i denne sammenhengen? Dette problemområdet følges opp i delprosjekt 6 og skal også bidra til å binde sammen delprosjektene.

Praksisrettet Veiledning i Grunnopplæring (PVG)

Formål: Dette delprosjektet skal gi en helhetlig oversikt over hele temaområdet. Hensikten er å vinne ny kunnskap om hvordan læreres praktiske utfordringer defineres av lærerne selv. Hva trenger lærere hjelp med i utøvelsen av yrket? Det er altså overordnede spørsmål som tas opp i dette delprosjektet: Kan denne tjenesten bidra til å bedre læreres faglige kompetanse, trygghet og trivsel? Er en nettbasert tjeneste egnet til å løse slike oppgaver? Hva vil eventuelt kreves av tilrettelegging, informasjon, kompetanseheving og elektronisk infrastruktur for at en slik tjeneste skal fungere etter intensjonen? Studenter skal gis lærings- og veiledningsoppgaver innenfor delprosjektet.

Design: Kobling til aktuell teori samt ny teori- og begrepsklargjøring basert på analyse av praktiske problemer, slik disse beskrives av den som selv opplever vanskene. Tekstanalyse, kategorisering og teoriutvikling ("grounded theory").

Resultat / produkter: En vitenskapelig rapport basert på tverrkulturelle, komparative data. Prosjektet utvikler også kunnskap som inngår i flere delprosjekt, spesielt delprosjekt 2 og 6. En doktoravhandling (veiledning UiTø) og 2-4 masteroppgaver knyttes til prosjekt 1, 2 og 6.

4.2 Delprosjekt 2: "Best practice"

Problemområde: Hvordan kan de praktiske problemene som er sendt inn til lærerforumet løses, og hva kan en "best practice" være når man nytter erfaringer som grunnlag for profesjonelle råd i problemløsningen? Det gjennomføres en analyse og vurdering av "de profesjonelles" råd. Tekstanalysen utføres med referanse til veiledningsmodeller og teorier. Delprosjektet er en oppfølging av rapport /resultat i prosjekt 1. Delprosjektet henger sammen med delprosjekt 1, men organiseres av praktiske grunner er et eget delprosjekt sentrert omkring bokutgivelse.

Formål: Forskningen som gjennomføres ønskes koblet til praksis slik at resultatene når fram til flest mulig brukere. Det betyr at databasen (nettstedet) som utvikles legges åpent for allment innsyn. Rådene "den profesjonelle" gir vil dermed være åpen for demokratisk vurdering. Det blir mulig fordi rådsøkerne opptrer anonymt. Det produseres også en (eller flere) bøker som henter materiale fra nettstedet. Data fra det internasjonale prosjektet kan også trekkes inn. Formålet er også å få fram eksempler som kan nyttes i lærerutdanningen på utfordringer læreren møter i praksis. Hensikten er altså også å styrke studentmedvirkningen i forskningen.

Design: Metode og strategiutvikling i praktisk problemløsning. Tekstanalyse, kategorisering, praktiske grep og begrepsutvikling.

Resultat / produkter: En bok med eksempler på "best practice".

4.3 Delprosjekt 3: Oppfølging av nyutdannede lærere

Problemområde: Nyutdannede lærere møter mange utfordringer. De melder ofte fra om behov for hjelp, støtte og mer langvarig veiledning i forhold til utfordringer de møter i arbeidet. Utfordringer knyttet til egen ledelse, arbeidsmiljø, samspillsvansker og uønsket atferd viser seg å være sentrale. Gjennom de forutgående prosjekt er det utviklet digitale verktøy for å supplere de direkte veiledningsopplegg, og de ordninger vi har forsøkt å få implementert ute i virksomhetsområdene. Problemstillinger: 1) *Hvordan kan et digitalt basert veiledningssystem videreutvikles fra å være et informasjonsmedium til å bli et kommunikasjons- og relasjonsmedium?* 2) *Hvordan kan erfaringer med denne form for veiledning av nyutdannede lærere innpasses i framtidige nasjonale ordninger for oppfølging og veiledning av nye lærere?*

Praksisrettet Veiledning i Grunnopplæring (PVG)

Design: Denne undersøkelsen legges opp etter modell fra delprosjekt 1. Prosjektet er imidlertid spesielt relevant fordi vi her kan få viktige meldinger tilbake til lærerutdanningsinstitusjonene om kvalitative mangler i utdanningen. Det gjennomføres i hovedsak ved analyser og tolkning av data som allerede er innhentet kvantitativt og gjennom de veilednings- og erfaringsseminarer som har vært gjennomført i feltet. Prosjektdeltakelsen innebærer en videre utvikling av det digitale interaktive læringsstøttesystemet som er utviklet under den nasjonale prosjektperioden. Dette gjøres i samhandling med de nyutdannede lærerne som nyttes som pilotgruppe (utvalg på 20), supplert med noen dypdykk om nyutdannedes opplevelser med bruk av denne type veiledningstjeneste. Studien suppleres med undersøkelser av tilsvarende ordninger i noen utvalgte land.

Design: Testing av responsstrategier i et digitalt basert rom, intervjuer med hovedrespondenter, observasjon av og eksperimentering med måter å få økt responsfrekvens på, litteraturanalyser og studier i andre lands ordninger. Kvalitativ tekstanalyse.

Resultat / produkt: 1) En egen forskningsrapport. 2) En eksempelsamling (bok: Veiledning for nyutdannede lærere i praktisk problemhåndtering) som gir et bilde av hva slags praktiske vansker nyutdannede lærere beskriver. Løsningsmåter og råd vil også inngå i dokumentasjonen.

4.4 Delprosjekt 4: PP-tjeneste på nett

Problemområde: Det er en sentral oppgave i dette prosjektet å vinne erfaringer med hva slags oppgaver og tjenester (som tradisjonelt har vært ivaretatt av den pedagogisk-psykologiske tjenesten) et nettbasert tjenestested kan ivareta. Det antas at en rekke informasjonsoppgaver, spredning av kunnskap, referanse til steder lærere og andre finner informasjon, avklaring av rettigheter og å gi avklarende råd til skolens personale, vil være sentrale oppgaver i prosjektet.

Formål: Noen overordnede mål dreier seg om å få erfaring som kan vise om denne tjenesten kan bidra til å bedre læreres faglige kompetanse, trygghet og trivsel i arbeidssituasjonen. I videste forstand skal prosjektet bidra til å fremme læreres helse gjennom en givende og utviklende yrkesutøvelse. Formålet med prosjektet blir dermed også å *vurdere* om denne nettbaserte tjenesten egner seg til å løse denne type oppgave. Målet er også å vurdere hva som kreves av tilrettelegging, informasjon, kompetanseheving og elektronisk infrastruktur for at en slik tjeneste skal fungere etter intensjonen. Hensikten er også å involvere mastergradsstudenter innenfor tilpasset opplæring og spesialpedagogikk.

Design: Felteksperiment med både kompetanseutvikling, aksjon/tiltak og evalueringskomponenter. Noe ulik vekt på komponentene i ulike regioner. Effekten av brukerkompetansen ønskes studert. Følgeforskningen vil bestå av følgende komponenter: 1) Tekstanalyse: Analyse av de data som genereres ved hjelp av programvareplattformen VITAL, både av spørsmålsstillinger og svar. 2) Intervju av lærere, rådgivere og ledere som har benyttet tjenesten. 3) Survey-undersøkelse i sluttevalueringen.

Resultat/produkt: Utvikling av et *nettsted* som fungerer som en idèbank for ulike brukere. En sammenfattende forskningsrapport og om mulig et doktorarbeid som også vil ta opp delspørsmål som det jobbes med i de øvrige delprosjektene. Bidrag fra dette prosjektet vil gå inn i en eller to bøker som bl.a. skal sentreres om læreres opplevelse og definering av praktiske problem i hverdagen og råd / veiledning om en "best practice" (delprosjekt 2).

4.5 Delprosjekt 5: Elektronisk nett som redskap i praksisrettet kunnskapsløft i distriktsskoler

Problemområdet: Skolelederne ved 9 distriktsskoler i Tromsø kommune har besluttet å benytte nettbasert samhandling for å gjennomføre sentrale sider ved kunnskapsløftet. Målgruppe er alle ansatte, inkludert SFO-personell. Deltakerne er delt inn i 11 grupper etter hvilket fag de ønsket fordypning i. (2 grupper med fordypning i norsk, og 2 grupper med fordypning i matematikk) Gruppeledere for gruppene er oppnevnt. Arbeidet vil i stor grad være dialogbasert, men det vil bli utarbeidet en mal for oppstart av arbeidet i gruppene. Det kan eventuelt være aktuelt å tilby gruppelederne en "grunnopplæringspakke". Et av de redskaper som skal benyttes er "Click-to-meet", under plattformen "Learning Gateway." Det vil altså bli lagt vekt på en synkron tekst- lyd- og bildebasert kommunikasjon. Om dette skal suppleres ved a-synkron, skriftbasert kommunikasjon er fortsatt åpent.

Formål: Å legge til rette for å vinne praktiske erfaringer med bruk av nettbaserte teknologi i praktisk kompetanseheving innenfor kunnskapsløftets rammer. Å erverve kunnskap om ulike sider forbundet med implementering av nettbasert kompetanseutvikling for personell i skole/SFO. Tredelt formål: 1) Forventningsanalyse, 2) interesse-/motivasjonsvurdering, kompetanseheving og 3) kategorisering /evaluering av problemstillinger og utfordringer deltakerne formidler i nettet.

Design: Feltstudie i 1. fase etterfulgt av en aksjons-/tiltaksutviklingsfase og prosjektavslutning ved gjennomføring av en evalueringsundersøkelse basert på survey og intervju. 1) Intervju: Klargjøring av forventninger hos deltakere og ledelse. 2) Intervju og observasjon: Kartlegging i implementeringsfasen/tiltaksfasen. 3) Tekstanalyser og survey: Analyse av nettbasert samhandling, analyse av dialog, deltakelse, problemstillinger som reises, og kategorisering ved tekstanalyse. Deltakernes utbytte vurderes ved at det gjennomføres en survey i prosjektets slutfase.

Resultat/produkt: Forskningsrapport som dokumenterer implementeringsfasen, gjennomføring og evaluering av kompetanseutviklingstiltaket som er initiert av enhetene selv. Deltakernes eierforhold til prosjektet vurderes i relasjon til læringserfaring. Dokumentasjon/vurdering vektlegger læringsaspektet og bør kunne gi svar på: Er verktøyet som er brukt hensiktsmessig i forhold til prosjektets målsetting, samsvar mellom forventninger og erfaring? Evaluering relatert til formål?

4.6 Delprosjekt 6: Sammenfattet rapport

Problemområdet: Dette delprosjektet skal fange opp de viktigste erfaringene og funnene som blir gjort i arbeidet med de øvrige prosjektene. Arbeidet skal også være en internvurdering av eget prosjekt. Med relativt mange aktører stilles store krav til prosjektorganisering og koordinering. Også dette ønsker vi å få erfaringsbasert kunnskap om. Rapporten relateres til formålet med PVG-prosjektet som helhet.

Problemstillinger: 1) Evaluering av nett-tjenesten - hvordan kan en praktisk og problemorientert veiledning over nett tilrettelegges – muligheter og begrensninger i videste forstand? 2) Hvordan egner den elektroniske tjenesten seg som instrument i praktisk problemløsning sett i forhold til bruk av ressurser - en brukervurdering? 3) En vurdering av VITAL- teknologien og plattformens muligheter og begrensning som redskap for kommunikasjon og forskning, kostnaden ved denne tjenesten?

Formål: Helhetlig evaluering av prosjektet, jfr. hovedpunkt under "Formål" i punkt 1.

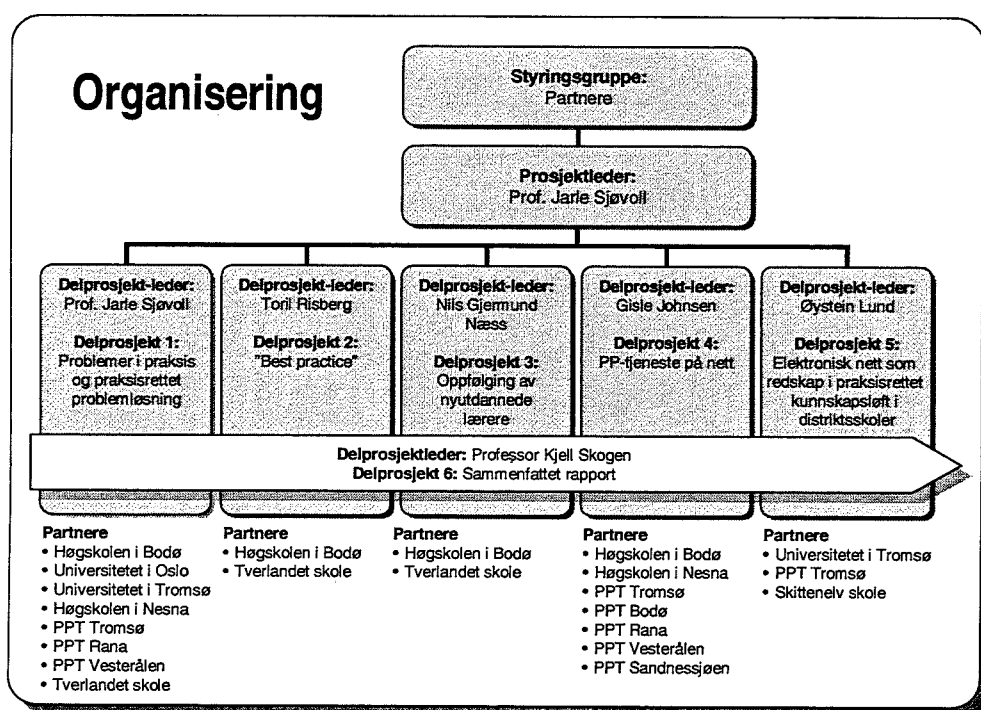
Design: Evalueringsforskning basert på sammensatt metodebruk, jfr delprosjekt 1-5.

Resultat/produkt: Evalueringsrapport basert på de 5 øvrige delprosjektene samt egne evalueringsundersøkelser. 1-2 masteroppgaver kan også bygges inn i evalueringsarbeidet.

5. Partnerskap og organisering

Organisatorisk vil dette prosjektet være tilknyttet både Høgskolen i Bodø som prosjekteier og Universitetet i Oslo v/hhv. Jarle Sjøvoll og Kjell Skogen. Doktorgradsstipendiaten vil gjennom dette samarbeidet kunne få sin veiledning ved Universitetet i Tromsø eller Universitetet i Oslo.

Styringsgruppen utnevntes formelt av Avdelingsstyret ved Profesjonshøgskolen, med deltakelse fra HBO, Statped Nord, Fylkesutdanningssjefen, Kommunene, PP-tjenesten og Undervisningsforbundet. Et interimsstyre sammensatt av aktørene i prosjektet fungerer inntil et styre formelt sett kan oppnevnes. Interimsstyret oppnevnes av dekan ved Profesjonshøgskolen.



Forskningsarbeidet vil skje i nært samarbeid med, og faglig forankring i fagmiljøer ved Statped Nord, Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Nesna, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og Universitetet i Tromsø. Prosjektet starter med et formelt samarbeid med noen PPT-kontor og skoler innenfor grunnopplæringen, men antallet partnere

innenfor grunnopplæringen vil øke raskt. Det vil være naturlig at Statped Nord vederlagsfritt overtar nettstedet når forskningsperioden er over. Endelig valg av spørsmålsstillinger, design og metode, samt kvalitetssikring av dataanalyse og tolkning vil skje i samarbeid mellom aktørene. Gyldendal Akademiske er samarbeidspartner ved bokproduksjoner og bokutgivelser.

Dette forskningsprosjektet realiseres således i et samarbeid mellom flere sentrale aktører. Prosjektet vil som nevnt være tilknyttet det internasjonale prosjekt (VITAL – Tempus) som utforsker "blended counselling" på tilsvarende vis. Dette gir interessante komparative muligheter. Forskningsprosjektet ledes av Profesjonshøgskolen ved Høgskolen i Bodø, men legges inn under et eget styre som er sammensatt av representanter for partnerne i prosjektet. Som det fremgår av prosjektskissen omfatter prosjektet "Tempus", hvor Universitetet i Lüneburg, Tyskland, er den sentral aktør og koordinator, også et internasjonalt parallelt nettsted for lærere i Nederland, Østerrike og Russland.

Tidsplan

Praksisrettet Veiledning i Grunnopplæring (PVG)

	2005	2006	2007	2008
Kompetanseutviklig /tiltak. Initiating og implementering.	X	X		
Nettstedet utvikles		XXXX	XXXX	XXXX
Kurs og konferanser		X	X	X
Spredning, kurs – konferanser - "paper" og artikler		X	X	X
Evaluering, delrapporter (status desember 2006 og 2007)		X	X	X
Forskningsrapporter.			X	X
Bok (bøker)				X

Nettstedet nyttes av lærerstudenter over hele landet. Eksempler hentes også fra den internasjonale basen. Kompetanseutvikling og spredning skjer både ved bruk av nettet og ved kurs og konferanser. Også her tas prinsippet "blended learning" i bruk.

Økonomi

	2006	2007	2008	Totalt
Budsjett				
Personal og indirekte kostnader	1 000 000	1 000 000	1 000 000	3 000 000
Stipendiat	592 000	592 000	592 000	1 776 000
Forsker	696 000	696 000	696 000	2 088 000
Kompetanseutvikling	115 000	115 000	115 000	345 000
Programvare	38 000	10 000	10 000	58 000
Formidling/evaluering	100 000	100 000	100 000	300 000
Reise	30 000	30 000	30 000	90 000
Driftsmidler	60 000	60 000	60 000	180 000
Totalt	2 631 000	2 603 000	2 603 000	7 837 000
Finansiering				
Totalt NFR midler	1 631 000	1 603 000	1 603 000	4 837 000
Totalt	2 631 000	2 603 000	2 603 000	7 837 000

PVG-prosjektet har behov for tilføring av midler. Samarbeidspartnerne vil totalt nytte 6 årsverk fordelt over 3 år i prosjektet. Ressursen vil i hovedsak tas av FOU-andelen innenfor de aktuelle stillingene. Det søkes om stillingsressurser tilsvarende 2 stillinger over 3 år for å gjennomføre prosjektet, én stipendiat og en forskerstilling.

Forskerstillingen tenkes delt opp i 2 halve stillinger som kan kobles til faste stillinger ved HBO for å styrke forskningskompetansen. Vi vurderer også muligheten til å kunne etablere post.doc.stilling ved anvendelse av denne stillingsressursen. Ellers vil stillingene nyttes på tvers av delprosjektene. Tilførsel av driftsmidler og kjøp av tjenester er en forutsetning for å etablere dette prosjektet.

6. Formidling og spredning

Behovet for kjøp av tjenester og driftsmidler henger primært sammen med formidlingsarbeidet. Det nasjonale bruksområdet prosjektet har nødvendiggjør et gjennomtenkt spredningssystem. I startfasen gjelder dette brukeropplæring lagt opp etter "dominoprinsippet". Utdanning av nettrådgiverne må skje gradvis blant annet ved nyrekruttering av samarbeidspartnere. Kompetanseoppbyggingen vil også skje ved deltakelse i kurs og konferanser nasjonalt og internasjonalt. Når startfasen er fullført vil nettstedet gradvis bli utviklet og dette vil dermed også utgjøre en sentral del av formidlingsvirksomheten. Nettstedet vil i seg selv formidle informasjon / kunnskap i stor skala. Denne informasjon skal komme følgende grupper til gode:

- Lærere i profesjonell yrkesutøvelse
- Nyutdannede læreres spesielle utfordringer
- Studenter som utdanner seg for læreryrket.
- Andre interessenter i samfunnet.

Spredning av resultatene vil spesielt ivareta de nevnte gruppene behov. Det vil derfor bli utarbeidet bøker som tar utgangspunkt i materiale som bygges opp på det norske nettstedet supplert med eksempler hentet fra det internasjonale prosjektet som anvender VITAL- plattformen. Resultatene

av forskningen som gjennomføres formidles ved konferanser i form av framlegg og "paper", artikler, rapporter, masteroppgaver og en doktoravhandling.

Produktene prosjektet utvikler vil oppsummert være:

1. Nettsted (drift ivaretas av Statped Nord)
2. 1 eller 2 bøker som omhandler læreres praktiske problemer og eksempler på hva "Best practice" vil være i de ulike tilfellene. Materialet hentes fra det norske og det internasjonale nettstedet, videreutvikles og settes inn i teoretisk sammenheng.
3. En avhandling (PhD)
4. Mastergradsoppgaver (4-5 oppgaver)
5. Artikler og paper. Delrapporter fra medarbeiderne basert på delprosjektene
6. En sammenfattende sluttrapport fra forskningsleder.

Forlagssamarbeid er etablert. Gyldendal Akademiske er partner.

7. Litteratur

1. Argyris, C. (1992) *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
2. Bion, W. (1962) *Learning from Experience*. London: Heineman.
3. Bråthen, I. (red.) (1996) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
4. Caplan, G. (1970) *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York: Basic Books.
5. Dittler U., Kahler H., Kindt K., Schwarz C. (Ed.) (2005) *E-Learning in Europe – Learning Europe. How have new media contributed to the development of higher education?* Medien in der Wissenschaft, vol. 35, ISBN 3-8309-1558-6.
6. Dreyfus, H and S. (1986) *Mind over machine*. New York: Basil Blackwell-Ltf.
7. Handal G. og Lauvås P. (1982) *På egne vilkår. En strategi for veiledning av lærere*. Oslo: Cappelen forlag.
8. Imsen, G. (2000) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
9. Krøger, H. & Reisky, A. (2004) *Blended learning – Erfolgsfaktor Wissen*. Bielefeldt: Bertelsmann.
10. Lund, Ø. (2005) *Nettbasert læring i spesialpedagogisk tjenesteyting*. Tromsø:
11. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
12. Mason, R. (2003): Successful online learning conferences: what is the magic formula? I Arneberg P. (red): *Læring i dialog på nettet*. SOFF skriftserie 2003 nr.1.
13. Ricoeur, P. (1992) *Oneself as Another* (transl. K. Blamey). Chicago: University of Chicago Press,
14. Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*". New York: Basic Books
15. Schön, D. (1987) *Education the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass-Publishers.
16. Skogen, Kjell og Teie, Steinar (1999) Paraplyprosjektet som læringsarena for forskere. I Rognhaug, B. (red) *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
17. Sorensen, E.K. (2003) Designing for online dialogue and discussion in collaborative knowledge building networks. I Arneberg P. (red): *Læring i dialog på nettet*. SOFF skriftserie 2003 nr.1.
18. Utdannings- og forskningsdepartementet 2004a: Stortingsmelding 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
19. Utdannings- og forskningsdepartementet 2004b: "Dette er Kunnskapsløftet" R.skr. F 13/04. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
20. Valiathan, P. (2002) *Blended Learning Models*, ASTD's Source for E-learning. Learning Circuits. Virginia – USA.
21. Vygotskij L./Kozulin A. (red 2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Forskningsspørsmål	Avledede forskningsspørsmål	Spørsmålsstillinger til intervju	Utforming av spørsmål	
Hvordan forholder lærere seg til et tilbud om nettbasert rådgiving?	Hvordan vurderes behovet for rådgiving?	Hvordan oppleves egen kompetanse/mestring i forhold til jobben som lærer?	Hva tenker du kjennetegner en god lærer?	
			Hvordan opplever du egen mestring av jobben som lærer?	
		Hvordan opplever du tilbudet om rådgiving/veiledning på eget arbeidssted?	Hva tenke du bør finnes av rådgiving/veiledning på arbeidsplassen for lærere?	
			Hvordan opplever du at tilbudet om rådgiving/veiledning er på ditt arbeidssted?	
	Hvordan skjer rådsøking?	Hvordan oppleves det å søke råd i et nettbasert forum?		Hva tenker du om å kommunisere med noen nettbasert - at du ikke kan se eller høre de du kommuniserer med - i forhold til å samtale ansikt til ansikt?
				Kan du si litt om hvordan det var å sende en faglig problemstilling til et nettbasert forum?
		Hvordan foregikk rådsøkingsprosessen?	Kan du si litt om den situasjonen som var foranledningen til den problemstilling du sendte til Lærerforum?	
			Kan du fortelle noe om hvordan det var skrive spørsmål/problemstilling til Lærerforum?	
	Hvordan oppleves tilbakemeldingen?	Hvordan ble de relasjonelle kvaliteter ved tilbakemeldingen opplevd?		Hva tenker du ville være en god tilbakemelding å få?
				Kan du si litt om hvordan du opplevde tilbakemeldingen(e)?
		Hvordan ble de faglige kvaliteter ved tilbakemeldingen opplevd?		Hva ønsket/forventet du av tilbakemeldinga - faglig sett?
				Kan du si noe om hvordan du opplevde tilbakemeldinga, i forhold til de forventninger du hadde?
	Hvordan anvendes tilbakemelding?	Hvilke(n) tilbakemelding fikk du?		Hvordan vil du kort beskrive tilbakemeldinga du fikk?
		Hva ble gjort som følge av tilbakemeldingen(e)		Når du hadde fått ei tilbakemelding - kan du si litt om hva du gjorde som følge av den?
Kommentar til spørreskjema-svar	15.4: Samtale-kolleger 15.7: Råd 15.8: Refleksjon		I spørreskjema som brukere av LF har svart på, så er er ett spørsmål. (15.4, 15.7, 15.8) Her er svarene slik:..... a- Hva tenker du om det? b- Hva ville du si for din del?	

ONLINE-COUNSELING FOR TEACHERS VIA INTERNET FORUM - A COMPARATIVE STUDY BETWEEN NORWEGIAN AND GERMAN USERS

Tobias Rahm

Leuphana Universität Lüneburg, Germany

Pappelberg 70

38104 Braunschweig, Germany

Øystein Lund

Bodø University College, Norway

Skogåsveien 12

9011 Tromsø, Norway

ABSTRACT

During the last years, counseling via internet has been established more and more in settings which are traditionally face-to-face. The “Lehrerforum” is a professionally supervised internet forum for teachers and teacher students seeking information, advice or guidance for occupational or even personal problems. The concept was developed in Germany and later on transferred to Norway. Study 1 examines the differences in topics posted by the users in both countries. For all 264 initial postings we found 5 main categories and 25 subcategories in Germany, where about 77% of the postings are concerned with legal issues. A small sample from Norway shows a different distribution. Study 2 examines differences and similarities between the perceptions of the forum by the users with a questionnaire implemented in both countries. Participants experience the Lehrerforum as a helpful support source for job-related problems.

KEYWORDS

Online-counseling, learning community, internet forum, teacher education, teacher’s health

1. INTRODUCTION

Teachers have to deal with numerous problems for which they have not had adequate training. Mobbing, ADHD, aggression, amok running students are some of the most present themes in the focus of the media. They are accompanied by disadvantageous circumstances like too many students per class, high peaks on stress level without sufficient time for breaks, inadequate working space in school, noise exposure in insufficiently soundproofed rooms and buildings.

These and other examples contribute to the demanding – and often over-demanding – conditions in which teachers have to work. The facts on teachers' health such as high percentages of teachers with psychosomatic and psychological disorders which sometimes render them incapable to work (cf. i.e. Schaarschmidt, 2007; DAK et al. 2006) show that this is not only a matter of serious personal misfortune but also an economic problem as the employers have to pay for early retirements or psychosomatic treatments.

Solutions to these problems like decreasing the class size, providing more time for trainings, improving school resources or employing more assisting staff are not implemented at the moment due to high costs. Another problem is the ratio between students and school psychologists who could support teachers in their daily problems. The internationally recommended minimum ratio is 1:5000 (Dollase, 2010) – in Germany the actual ratio is 1:16549. In the international study of Jimerson et al. (2006), only in China there are fewer school psychologists.

Looking for less expensive ways to support teachers and schools, Sieland (2004) started the internet forum www.lehrerforum.de that was also implemented in Norway in 2006. The main idea was to combine the advantages of peer and professional counseling with the new potential of online counseling. Barak et al. (2008) explain the *online disinhibition effect* which shows an increase in honesty and self-disclosure in online communication, possibly contributing to a higher benefit from online support groups. We assume the same effect for our professionally supervised peer counseling Lehrerforum (Sieland & Rahm, 2007), as many teachers are still afraid to give the impression of not being able to solve a problem alone. Especially the anonymity but also the asynchrony of communication should prevent this effect. In detail we see the following advantages for the users of the Lehrerforum (cf. Rahm & Sieland, 2006; Sieland & Rahm 2007):

- a) The better we understand our own problem, the closer we are to the solution of it. Users of the Lehrerforum are required to describe their problems in detail so that the counselors and other users are able to understand the situation. As a positive and wanted side effect the writer will reflect and understand his own problem better just by writing and publishing it.
- b) Problems are mostly unanticipated and often demand immediate action. Professional counseling services for teachers are often difficult to reach. The medium internet forum helps to shorten the time between the need for support and a first answer. That way it leads to a short-term decrease of the pressure caused by the problem.
- c) Many teachers (as most people in general) are hesitant about asking for help. In the forum, as they can enter anonymously, they do not have to fear that their request for help will be perceived as a sign of incompetence by their colleagues. In addition, they can exit the counseling situation very easily.

- d) In face-to-face counseling the counselee gets support from one person. As the problems in the forum are published to a broad community, counselees may get many different suggestions from many perspectives on the problem.
- e) A lot of teachers still feel like lone fighters. Within the forum they can experience the support of a professional community.

In addition to that, we also assume the following systematical long-term advantages: 1) improving the professional quality of teachers' actions, 2) improving the quality of teachers' health, 3) efficient use of expensive professionals, 4) the experience of retirees remains accessible, 5) solutions to problems can be used by many others.

1.1 Research questions

From the number of users and postings we know that the Lehrerforum is attractive to its users. In this article we will make an effort to understand this attractiveness by considering the following questions: What are the main effects that make the offer a successful support for some teachers? Do they feel a decrease in the pressure of their problem? Is the support of the community the most helpful effect? How do the users perceive the work of the counselors?

By comparing two similar forums in two countries we have a good opportunity to contribute to answering these questions from a broader perspective. In Study 1 we wanted to know what kind of questions are posted in the Lehrerforum to get ideas about the needs of German and Norwegian teachers. Study 2 used a questionnaire to find out more about how users perceive the effects and the quality of the Lehrerforum.

Before we can try to interpret similarities and differences in the results of both studies we need to describe some differences concerning the different school systems and the way both projects are designed and financed.

1.2 Different conditions in Germany and Norway

Both the school system and the lineout of the projects in each of the countries are quite different. In Germany all 16 federal states have different school systems which are mainly based on the trisection of the school system, meaning that, according to ability, students are sent to three different types of school (*Gymnasium*, *Realschule* and *Hauptschule*). In Norway we find integration schools for all students with additional professionals to individually support any special need of the students.

There are also differences in the education of teachers: In Germany there are three different bachelor degrees followed directly by different master courses before teacher students are practically trained at schools and seminars. Norwegian teacher students complete their bachelor degree at a university college and normally start working afterwards. Most Norwegian teachers will later on participate in further education and specialize with a master degree.

Also the two Lehrerforum projects show several differences. While the project in Germany is financed mainly by a federal section of the teacher union VBE, Norway's Lehrerforum has a far more substantial financing by the research board of the council in Oslo. Moreover Norway established a connection between the project and the pedagogical-psychological services while most German counselors in the Lehrerforum have not had an official training in counseling and are mainly working on a voluntary basis. Additionally we find one main counselor in Germany who initially answers most of the postings, sometimes being assisted by other counselors in the further counseling process. The Norwegian forum tries to have at least two different counselors answering to any inquiry. Also the ways of how users are introduced to the forum differs significantly as in Germany most of the users find the Lehrerforum via internet search while most users in Norway are students in bachelor or in master education at the Bodø University College who have to work with the Lehrerforum as an obligatory study task. Therefore we have quite different user groups in each country.

2. STUDY 1 – ANALYSIS OF THE CONTENT

What topics and causes for counseling are most interesting for Norwegian and German teachers? A research team from Lüneburg, Germany categorized all initial postings (N = 264) from the year 2008 that dealt with a problem of a teacher (and left out topics like feedback to the forum or postings from students or parents). The process of finding the five main and 25 subcategories was inspired by the actual structure of the topics in the forum as well as a first test phase with 20 postings that were rated by each one of three raters to ensure a good interrater-reliability.

The main categories (in order of frequency) were:

1. **Legal issues** such as questions about work contracts, transfers to other schools or federal states, change of profession, copyright or certain laws (77%).
2. **Professional matters** containing inquiries about didactical and pedagogical issues like classroom management or standards on marks (12%).
3. **Conflicts** between teachers and parents, students or headmasters as well as other teachers (6%).
4. **Health** containing issues like burn-out-syndrome, depression, psychological and psychosomatic symptoms, prevention or stress management (4%).
5. **Personal problems**, not directly connected to the school or the teacher profession. Examples are cases of death in the family, divorce or coming out (1%).

In Norway we conducted an in-depth analysis with 18 initial postings and applied them to the categorical structure found in Germany. We found two postings in legal issues, one in conflicts and one in personal problems, none in health and 14 in professional matters. These findings show that the users focus on different topics in the two countries.

3. STUDY 2 – USER SURVEY

A questionnaire was developed and translated to find out more about the users' perception of the Lehrerforum. The survey was published online and the recruitment was done via newsletter received by all registered users of the forum. Table 1 shows the number of registered users, total postings, counselors and participants in the survey.

Table 1. users, counselors and participants

	registered users	postings	counselors	participants
Norway	270	1007	9	N _{nor} = 74
Germany	3105	10420	31	N _{ger} = 135

Table 2 shows the items on usability, perception and effects of the forum and the results of a mean comparison t-test for independent samples. The items were rated by the users on a five-stage Likert scale. The most important results on item level show that the users in both countries have a positive perception of the impact of the Forum (only the variables 4 and 10 have means beneath average and only in Germany) and items are generally rated higher by the Norwegian users.

Table 2. T-test on mean comparison for independent samples

No.	Please rate the following statements and check the best fitting alternative:	country	N	M	SD	T
1	The website contains good information on using the Lehrerforum.	Norway	74	4.41	.95	1.12
		Germany	122	4.26	.71	
2	It is easy to register in the Lehrerforum.	Norway	71	3.93	1.42	-3.69**
		Germany	135	4.59	.66	
3	The division of the topics is useful.	Norway	72	4.46	.90	2.54*
		Germany	133	4.14	.82	
4	Using the forum contributed to professional discussions with colleagues.	Norway	66	3.55	1.18	2.89*
		Germany	111	2.97	1.33	
5	The forum provided new and relevant information for me.	Norway	71	4.07	.95	1.57
		Germany	130	3.85	.98	
6	The forum provided me with skills which I can use in my daily work.	Norway	70	4.17	.83	4.39**
		Germany	118	3.56	1.06	
7	The forum contributed to the reflection of my own practice.	Norway	73	4.29	.91	4.44**
		Germany	119	3.66	.97	
8	The forum gave concrete advice concerning my pedagogical practice.	Norway	66	3.92	1.15	3.71**
		Germany	115	3.31	1.01	
9	The forum provided factual information which I can use in my pedagogical practice.	Norway	63	4.06	.98	2.39*
		Germany	122	3.70	1.00	
10	The forum increased my self assurance and well-being regarding my work.	Norway	60	3.22	1.09	1.53

		Germany	107	2.95	1.05	
11	The forum helped to develop a more open attitude in professional topics.	Norway	64	3.42	1.12	1.76
		Germany	110	3.10	1.19	
12	The forum enabled me to solve professional problems by myself.	Norway	65	3.66	1.05	2.88*
		Germany	114	3.17	1.14	
13	The forum encouraged me to try new things.	Norway	61	3.66	1.05	2.16*
		Germany	106	3.30	1.01	
14	The forum deals with the kind of problems that are relevant for my own practice.	Norway	70	4.39	.80	3.39*
		Germany	126	3.95	.88	
15	The forum increases my self-confidence in dealing with professional challenges.	Norway	66	3.76	1.07	3.56**
		Germany	105	3.19	.98	
16	I think the answers of the counselors were patronizing [in a negative way].	Norway	59	2.44	1.47	.74
		Germany	105	2.28	1.16	
17	I think the answers of the counselors were of little relevance.	Norway	62	1.76	.86	-1.66
		Germany	105	2.02	1.05	
18	I encountered support and acceptance in the forum.	Norway	58	3.50	.92	-.65
		Germany	86	3.62	1.14	
19	The counselors showed real interest in my postings.	Norway	54	3.65	1.03	-2.28*
		Germany	83	4.05	.99	
20	I have confidence in one or more counselors in the forum.	Norway	62	4.47	.80	2.30*
		Germany	76	4.09	1.06	
21	There are one or two counselors that I specially appreciate.	Norway	48	3.38	1.20	-2.02*
		Germany	67	3.84	1.21	
22	In general I would say that the forum contributed to the improvement of my practice.	Norway	60	3.65	1.10	.33
		Germany	90	3.59	1.10	

Notes: * $p < .05$; ** $p < .001$; scale 1 = totally disagree; 2 = disagree; 3 = neither disagree nor agree; 4 = agree; 5 = totally agree; missing = not able to answer; Norwegian users received a questionnaire in Norwegian – German users in German

4. CONCLUSION

The two studies give a first insight to perceived effects of counseling in internet forums and especially of the Lehrerforum.

As the idea of the forum was born while considering teachers' health and how to support teachers in their prevention against burn-out, we were quite surprised by the result that more than three quarters of the initial postings in Germany dealt with legal issues. One explanation may be that Germany with its 16 school systems and many exceptions has indeed many complicated rules to understand and moreover insufficient information sources. Most of the Norwegian teachers are organized in teacher unions where it is easy to

access information on legal issues. Moreover, solving personal legal issues may also have a positive effect on the performance and health of teachers. As long as a teacher is occupied with a serious problem for example about his or her contract he or she will have less resources left to deal with the every-day challenges of being a teacher for example preparing lessons or being attentive towards bullying processes in the class. With this in mind we assume that decreasing problem pressure in any topic might lead to improvement of the quality of teacher's performance.

Furthermore, we found that many items (6,7,8,9,12,13,14&15) were rated significantly better by the Norwegian users. This could be explained by the above mentioned differences in topics of interest. The questionnaire was first developed in Norway where the researchers assumed that topics in Germany would be more similar to the ones in Norway. German users who were asking for help with legal issues would not easily agree with an item like *The forum provided me with skills which I can use in my daily work*. Further surveys should take this difference into consideration.

Looking at the items in general we can see that the participants in both countries agree on a very positive perception of the forum. However, as the sample was recruited via newsletter to all registered users we have to assume that mainly users that have had good experiences with the Lehrerforum were participating. It would be interesting to interview users that tried but did not profit from using the Lehrerforum.

With the results from our studies so far we are still on the level of exploration. It will be interesting to look deeper into the differences of the topics brought forward in both countries as they may also tell us more about different attitudes between German and Norwegian teachers. Furthermore, topics that are frequently asked for in the forums could uncover blind spots in teacher education. Can teacher students benefit if the Lehrerforum is part of their training for example in problem based learning seminars? It should also be interesting to focus on the mix of professionals and peers in the Lehrerforum. How can we compare effects from online support groups with professional one-on-one counseling and the learning community of the Lehrerforum? And which way is more effective for which type of problem? On the more technical side we would like to find out how we can increase the benefit for the users of the forum. What kind of instruction would be accepted by the users and could a good instruction improve the benefit from using the forum?

We think that the projects in both countries can contribute to improving teachers' health and well-being and therefore should also have effects on the quality of schools. In the research field we suggested two ways of evaluating counseling via internet forums that will have to be further developed but can already contribute to evidence based results.

REFERENCES

Barak, A., Boniel-Nissim, M., Suler, J., 2008. Fostering empowerment in online support groups. *In Computers in Human Behavior* Vol. 24, pp. 1867–1883

- Dollase, R., 2010. Situation der Schulpsychologie in Deutschland und in Niedersachsen im internationalen Vergleich.
URL: http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/Situation_der_Schulpsychologie_in_Deutschland_und_Niedersachsen.pdf [15.03.2010]
- DAK, BUK, GUVV-NRW, Universität Lüneburg (Hrsg.), 2006. *Lehrergesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule*. Beltz, Hamburg, Germany. URL: <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2006/343/> [15.03.2010].
- Jimerson, S.R., Kelly, G., Mantak, Y., Lam, S., Thurm, J.-M., Klueva, N., Coyne, J.H., Loprete, L.J., Phillips, J., The ISPA Research Committee, 2006. The International School Psychology Survey - Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. In *School Psychology International*, Vol. 27, No. 1, pp 5–32.
- Rahm, T., Sieland, B., 2006. *Qualitätssteigerung durch duale Beratung in der Schule*. In: Mittag, E., Sticker, E., Kuhlmann, K. (Hrsg.) *Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand*. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie. Deutscher Psychologen Verlag, Bonn, Germany.
- Rothland, M., Terhart, E., 2007. *Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule*. In: Rothland, M. (2007) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.), 2005. *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Beltz, Weinheim, Germany.
- Sieland, B. (2004). Das Lehrerforum als virtuelle professionelle Lerngemeinschaft. Kollegiales und multiprofessionelles Erfahrungswissen sammeln und nutzen. In: *Schule heute*, Vol. 12/2004, pp. 12-14.
- Sieland, B., Rahm, T. (2007). *Webbasierte Unterstützungssysteme für Lehrkräfte*. In: Fleischer, T., Grewe, N., Jötten, B., Seifried, K. u. Sieland, B. (Hrsg.) *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule*. Kohlhammer, Stuttgart, Germany.



ISBN xxx-xx-xxxx-xxx-x