

UNIVERSITETET I TROMSØ UIT

Det helsevitenskapelige fakultet
Institutt for helse- og omsorgsfag

Samnett – en arena for tverrprofesjonelt engasjement



Et virtuelt fagnett for helsefagstudenter ved Universitetet i Tromsø

Ragnhild Nilsen
H 2010



Sammendrag

Tittel: *Samnett – en arena for tverrprofesjonelt engasjement. Et virtuelt fagnett for helsefagstudenter ved Universitetet i Tromsø*

Denne rapporten er en del av CAB-prosjektet (Collaboration Across professional Boundaris) som er et fellesprosjekt mellom åtte høyskoler og universitet. Rapporten er utarbeidet ved Universitetet i Tromsø (UiT). Problemstillingen er i hvilken grad e-læring kan støtte opp om UiTs helsefagstudenters samarbeidslæring med tanke på å utvikle tverrprofesjonell samarbeidskompetanse. Hensikten med prosjektet har vært å lage en felles nettbasert møteplass for utveksling av kunnskap og erfaringer, samt en felles arena for samarbeid og kompetanseutvikling. Totalt 120 studenter fra fem forskjellige helsefagutdanninger, fordelt på 18 grupper, deltok på kurset. To av gruppene inngikk i det nettstøttete felleskurset, og var vilkårlig plukket ut. Kurset gikk over tre uker. Det var lagt opp til fem nettdiskusjoner, en for hver case. Deltakelse og aktivitet i nettdiskusjonene var en del av arbeidskravet for å kunne meldes opp til eksamen. Casene som studentene skulle diskutere var hentet fra boka *Samhandling i helsefaglig arbeid. Studentopplevelser fra praksisfeltet* (Nilsen 2010). Dramastudentene ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk og ved Musikkonservatoriet på UiT var skuespillere, og U-vett, som er UiTs enhet for videre- og etterutdanning, filmet og redigerte disse. Det var totalt syv forelesninger på kurset, hver på 10 – 15 minutter. Forelesningene var knyttet til kursets tema som er kommunikasjon, etikk, samfunnsfaglige emner og vitenskapsteori. Fokusgruppeintervju ble valgt som metode for å belyse problemstillingen. Teorigrunnlaget er knyttet til et konstruktivistisk læringssyn, der Vygotskys tanker om språket som redskap for å tilegne seg kunnskap blir fremholdt. Jeg tar her til orde for at det ikke bare er auditiv trening og språklyder som må vektlegges i forbindelse med helsefaglig samarbeidslæring hos studentene, men også en felles skriftlig bevisstgjøring.

Innhold

	Side
Innledning	4
Bakgrunn	4
Hensikt og mål	6
Problemstilling	6
Samnett - Et nettstøttet felleskurs	7
Felles innholdsdel modul 1 / 2010	7
Samnett – Et nettstøttet felleskurs	7
Læringssti i Fronter	7
Filming av forelesninger	7
Situasjoner til dramatisering og filming	8
Dramastudentene ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk og ved Musikkonservatoriet var skuespillere	8
U-vett filmet og redigerte	9
Informasjon til studentene i forkant av kurset	9
Det første gruppemøtet med studentene var fysisk	9
Nettdiskusjoner med kjernetid	9
Seminar	9
Eksamen	10
Veiledning	10
Metode / analyse	10
Informanter	10
Fokusgruppeintervju	11
Narratologi som tekstanalytisk redskap	12
Teoribakgrunn	12
Resultater	14
Det første gruppemøtet – frustrasjon	14
1 Hvordan har dette felleskurset vært?	14
2 Litt om casene - relevans?	15
3 Om å diskutere på nett	15
4 Hvordan fungerte forelesningene?	17
5 Ville du hatt flere fysiske møter?	19
6 Hvordan var informasjonen før og underveis?	19
7 Litt om seminaret	19
8 Hvordan opplevde du eksamen?	20
9 Hva sa de andre studentene om fellesundervisning?	20
Sluttkommentarer fra studentene, usorterte:	20
Studentaktiviteter på tvers av faggrenser. Hva sa dramastudentene?	21
Oppsummering av resultatene	21
Diskusjon	22
Litteratur	24

Innledning

Denne rapporten er en del av CAB-prosjektet (Collaboration Across professional Boundaris) eller *Kvalifisering for tverrprofesjonelt samarbeid* som er et aksjonsrettet nettverksprosjekt mellom flere institusjoner som tilbyr utdanning innen helse- og sosialfag. Rapporten er utarbeidet i tilknytning til prosjektet. Jeg vil i det følgende først gi en kort presentasjon av bakgrunnen for arbeidet i rapporten, og vise til forutsetningene for arbeidet som er forankret i strategidokumentet og verdigrunnlaget for Universitetet i Tromsø. Deretter vil jeg gi en kort presentasjon av prosjektet med dets hensikt, mål og problemstilling. Jeg vil så gi en beskrivelse av det nettstøttete felleskurset Samnett, med detaljer for de ulike applikasjonene som inngår i kurset.

Jeg har valgt fokusgruppeintervju som metode for å belyse problemstillingen, og vil diskutere resultatene ut fra denne metoden. Resultater og viktige moment knyttet til gjennomføring av nettstøttet opplæring oppsummeres punktvis etter resultatdelen. Teorien bygger hovedsakelig på et konstruktivistisk læringssyn, der Vygotskys tanker om språk som et redskap for å tilegne seg kunnskap blir fremholdt, og diskusjonen knyttes til dette læringssynet. Jeg fremholder også hvor viktig det er at det ikke bare er auditiv trening som vektlegges i forbindelse med helsefaglig samarbeidslæring, men også skriftlig bevisstgjøring.

Bakgrunn

I perioden 1992 – 2000 arrangerte Universitetet i Tromsø (UiT) og Høgskolen i Tromsø (HiTø) to vektfull felles undervisning for sine førsteårs helsefagstudenter. På dette felleskurset deltok studenter fra sykepleie-, bioingeniør-, lege-, farmasøyt-, ergoterapeut-, tannpleie-, fysioterapeut- og radiografutdanningen. Tema som det ble undervist i er beskrevet i rammeplanenes Felles innholdsdel (fra 1995-1997, med revisjoner 2005 og 2008) for helse- og sosialfagutdanningene¹ og er knyttet til etikk, kommunikasjon, stats- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk, samt vitenskapsteori og forskningsmetoder. Undervisningen som de to institusjonene hadde sammen ble avsluttet i 2000. HiTø videreførte fellesundervisningen i 2001, og fra 2002 ble det arrangert felles undervisning i alle tre studieårene for grunnutdanningene ved Avdeling for helsefag (AFH). 30 studiepoeng ble gjennomført som felles undervisning, fordelt på 10 studiepoeng pr. år (Nilsen 2004). Fellesdelen i rammeplanene for helse- og sosialfagutdanningene gir føringer for å legge grunnlag for teamarbeid ved praktisk yrkesutøvelse i sektoren. Dette er et fokus som er et utdanningsanliggende, men som er nært knyttet opp til helse- og sosialpolitiske prioriteringer, både nasjonalt og internasjonalt. Jf. helse- og omsorgsdepartementets utredning om sektorsamarbeid – samhandlingsreformen - og WHO's rapport (2010) om *A Framework for Action on Interprofessional Education and Collaborative Practice*. UiT og HiTø fusjonerte 1. januar 2009. 12. mai 2009 vedtok styret ved AFH å ta en "pause" fra fellesundervisningen i Felles innholdsdel. Vedtaket ble fattet slik:

¹ Dvs. audiograf, barnevernpedagog, bioingeniør, ergoterapeut, fysioterapeut, ortopediingeniør, radiograf, reseptar, sykepleier, sosionom, barnevernpedagog og vernepleier.

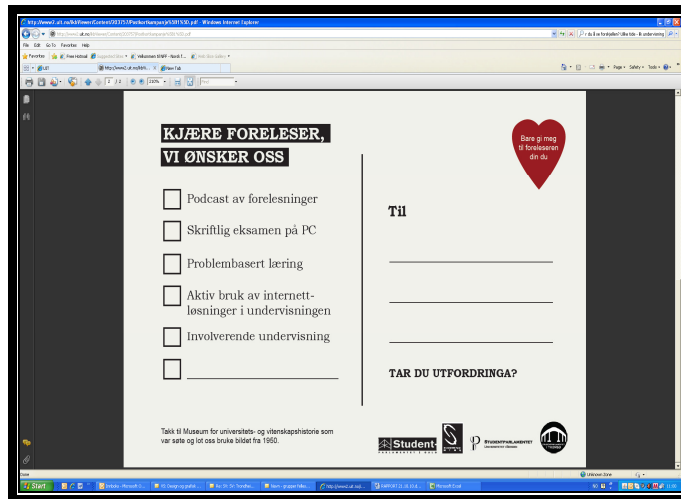
Avdelingsstyret har i møte 12.5.2009 behandlet sykepleierutdanningens deltakelse i fellesundervisningen knyttet til felles innholdsdel. Avdelingsstyret stiller alle bachelorutdanningene fritt når det gjelder gjennomføringen av fellesundervisningen i felles innholdsdel for de kull som starter opp høsten 2009. Øvrige kull ved bachelorutdanningene gjennomfører fellesundervisning som planlagt i hhv 2. og 3. studieår. Framtidig gjennomføring av felles innholdsdel tas opp til ny behandling etter at rapporten fra det planlagte utredningsarbeidet om felles innholdsdel foreligger – 15.2.2010. Vedtaket fattet mot en stemme.

Vedtaket ble gjort etter påtrykk fra sykepleierutdanningen. Radiograf-, ergoterapeut- og fysioterapeututdanningen, tannpleierutdanningen samt bioingeniørutdanningen (IMB) valgte imidlertid å fortsette fellesundervisningen som tidligere, men nå uten sykepleierutdanningen. Det planlagte utredningsarbeidet om Felles innholdsdel, som beskrives i avdelingsstyrets vedtak, ble seinere utsatt. Det ble gjort ut fra en vurdering om at tverrprofesjonell samarbeidslæring for helsefagstudenter er et uttalt satsningsområde på UiT, og må løftes opp som et anliggende for Det helsevitenskapelige fakultetet.

I *Strategiplan 2010-2013 Rett handling til rett sted og til rett tid* tar Det helsevitenskapelige fakultetet til orde for utvikling av god samhandlingskompetanse hos studentene. Planen er forankret i *Strategidokument for Universitetet i Tromsø 2009-2013* og verdigrunnlaget for virksomheten ved universitetet. Et mål som beskrives i strategiplanen for fakultetet er at det skal legges til rette for undervisningsopplegg på tvers av utdanningene. Videre skal det utvikles nye læringsarenaer via nettløsninger, samt i praksis der tverrfaglige utredninger, pleie og behandling av reelle pasienter inngår.

16. september 2010 startet Studentrådet ved UiT kampanjen *Ulike tider – lik undervisning* der universitetet oppfordres til å møte studentenes krav. Vi lever i 2010, sier studentene, og bruken av PC og internett står sentralt. Studentrådet mener at det fortsatt er mye tavleundervisning ved UiT, og at lite fleksibel undervisning preger forelesningene. Studentrådet ønsker mer bruk av PC, podcast av forelesninger og videokonferanser, og mener at det vil gjøre studiehverdagen enklere for studentene. Kampanjen foregikk ved at studentene haket av sine krav på et postkort (figur 1), og leverte det på kateteret til foreleseren.





Figur 1. Postkort fra kampanjen til Studenterådet ved UiT: *Ulike tider – lik undervisning*

Samlet dannet disse forholdene utgangspunktet for å utvikle og prøve ut et nettstøttet undervisningsopplegg for Felles innholdsdel. Prosjektet *Felles innholdsdel modul 1 nettbasert* ble startet høsten 2009, og høsten 2010 ble Felles innholdsdel modul 1 gjennomført som et nettbasert kurs for et utvalg helsefagstudenter ved UiT. Prosjektet er forankret som et delprosjekt under CAB-prosjektet (*Collaboration Across professional Boundaries – Kvalifisering for tverrprofesjonelt samarbeid*), som er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Oslo v/Pedagogisk utviklingscenter og UiT. Prosjektet har mottatt midler fra Norgesuniversitetet. Dette er en delfinansiering som forutsetter at institusjonene inngår med ca 2/3 av de samlede kostnadene. Institusjonenes innsats består hovedsakelig av FoU-ressurser for institusjonens prosjektmedarbeider.

Hensikt og mål

Hensikten med prosjektet er å utvikle, og prøve ut et nettstøttet studieopplegg slik at helsefagstudentene opplever en studiesituasjon som er fleksibel, et innhold som er engasjerende, og et opplegg som stimulerer til refleksjon og samarbeidslæring. Det virtuelle fagnettet skal være en felles møteplass for utveksling av kunnskap og erfaringer, samt en felles arena for samarbeid og kompetanseutvikling. Målet for prosjektet er å utvikle et nettstøttet undervisningsopplegg for helsefagstudenter ved UiT som skal bidra til at evnen til kommunikasjon og samhandling på tvers av profesjonsgrensene styrkes, slik at de seinere skal kunne samarbeide hensiktsmessig i tverrprofesjonelle team.

Problemstilling

I hvilken grad kan e-læring støtte opp om UiTs helsefagstudenters samarbeidslæring med sikte på å utvikle tverrprofesjonell samarbeidskompetanse?

Samnett - Et nettstøttet felleskurs

Felles innholdsdel modul 1 / 2010

I Felles innholdsdel modul 1/2010 ble seks studiepoeng gitt som felles undervisning i uke 38, 39 og 40 for førsteårs bioingeniør-, tannpleier-, ergoterapeut-, fysioterapeut-, og radiografstudenter. Disse felles studiepoengene kalles også "felleskurset". Tema for felleskurset er etikk, kommunikasjon, stats- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk, samt vitenskapsteori og forskningsmetoder. Ca 120 studenter deltok på felleskurset høsten 2010. De ble delt inn i 18 grupper med syv – åtte studenter fra forskjellige utdanninger i hver gruppe. Gruppene var veiledet.

I løpet av kurset skulle studentene jobbe sammen med ulike oppgaver som var knyttet til kursets tema og mål. Seminaret og muntlig gruppeeksamen var lagt til uke 40. Det pedagogiske opplegget var tilrettelagt ut fra tanken om å få frem gjensidighet og samspill mellom tanke, vurdering og praktiske ferdigheter. For å stimulere til utvikling av relasjonskompetanse, situasjonsforståelse, samarbeid og evne til å reflektere over egen rolle i samhandling, skulle studiearbeidet i hovedsak foregå i grupper.

Samnett – Et nettstøttet felleskurs

Et utvalg studenter skulle følge en nettstøttet variant av felleskurset, kalt *Samnett*. De skulle ha den samme fagplanen med tema og mål for kurset, og det samme pensum som de andre studentene hadde. Samtlige forelesninger, oppgaver og diskusjoner skulle imidlertid foregå på nettet. De ulike applikasjonene i Samnett vil bli utdypet i det følgende.

Læringssti i Fronter

Fronter ble brukt som læringsplattform i dette nettkurset, og *Læringssti* var verktøyet som ble brukt. En læringssti er en rekke presentasjonssider som er lenket sammen til en sti. Stien ble utformet som et undervisningsforløp, der en ny side ble presentert hver dag i en lineær struktur. Studentene skulle følge dette læringsløpet ved å følge en rekke presentasjonssider montert etter hverandre i læringsstien. Opplegget var ment å skulle utfordre studentene til refleksjon og fellesdiskusjoner ved å legge inn ulike arbeidsoppgaver for hver dag.

Filming av forelesninger

Det var totalt syv forelesninger på kurset, hver på 10 – 15 minutter. Forelesningene var knyttet til de fire temaene for kurset: kommunikasjon, etikk, samfunnsfaglige emner og vitenskapsteori. Det ble gjort opptak av forelesningene på *U-vett*, som er UiTs enhet for videre- og etterutdanning og som også har ansvaret for tilrettelegging av fleksible studier.

Situasjoner til dramatisering og filming

Situasjonene som studentene på *Samnett* skulle diskutere er hentet fra boka *Samhandling i helsefaglig arbeid. Studentopplevelser fra praksisfeltet* (Nilsen 2010).



Boka er ei essaysamling skrevet av andreårs helsefagstudenter på UiT, og jeg er redaktør. Studenter fra fem ulike profesjonsutdanninger beskriver og reflekterer over en opplevelse knyttet til en samhandlingssituasjon fra sin egen praksis, god eller mindre god. Studentene kom fra sykepleier-, tannpleier-, ergoterapeut-, fysioterapeut-, og radiografutdanningen. Boka viser utfordringer knyttet til samhandling i helsefaglig arbeid sett med studentenes øyne. Som redaktør for boka hadde jeg kategorisert essayene basert på tematikk, og knyttet disse sammen i lys av studentenes refleksjoner og teorier. Jeg gjorde så et utvalg av essayene fra boka, med tanke på relevans i forhold til tema og mål for det nettbaserte felleskurset. Fem situasjoner ble valgt til dramatisering og filming:

- 1 En god samhandlingssituasjon
- 2 Kommunikasjon som utfordring
- 3 Samhandling i helsefaglig arbeid
- 4 Et etisk dilemma
- 5 Helsefagstudent i klemme (taushetsplikt)

Dramastudentene ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk og ved Musikkonservatoriet var skuespillere

Dramastudenter Institutt for lærerutdanning og pedagogikk og ved Musikkonservatoriet var skuespillere, og deltok på filmprosjektet høsten 2010. Førstelektor Anne Eriksen stod for manusbearbeiding, innstudering og regi. Eriksen brukte casene som materiale i dramaundervisningen til temaene "rolleoppbygging, improvisasjon og statusarbeid". Filmmanus ble utviklet på basis av casene og improvisasjoner rundt disse.

Dramastudentene var med på å utforme de ulike rollene, under instruksjon fra dramalæreren. Jeg veiledet på helsefaglige ord og uttrykk, og instruerte i helsefaglige grep der det var påkrevd. For å bygge opp rollefigurene og øke troverdigheten, intervjuet studentene hverandre om alder og yrke osv. underveis. De hadde flere visninger av situasjonene, med tilbakemeldinger fra oss veiledere og fra hverandre, før filmingen. Dramastudentene fikk anledning til å gi tilbakemelding på opplegget da kurset var ferdig

U-vett filmet og redigerte

Manus for casene ble også sendt til U-vett. Etter flere møter og diskusjoner rundt opplegget med ansatte på U-vett, ble tidspunkt for filming avtalt. Jeg ordnet med rekvisita til de ulike rollene, og filming og redigering av filmene ble gjort av Yngvar Natland og Terje Bergli fra U-vett. Filmingen foregikk på dramasalen på IPLU. Det ble brukt enkle kulisser med mørk bakgrunn til det. U-vett hadde også ansvaret for design og utformingen av kurset.

Informasjon til studentene i forkant av kurset

En uke før kursstart sendte jeg ut informasjon om kurset på e-post via Fronter til studentene som skulle delta. Informasjonen omhandlet tid for kurset, hvordan det var lagt opp med caser og forelesninger, om nettdiskusjoner og hva de skulle gjøre der, om pensumløsning, arbeidskrav, eksamen og studiedager.

Det første gruppemøtet med studentene var fysisk

Studentene på gruppe 1 og 8 møttes fysisk den første kursdagen for å gjennomgå opplegget. Dette ble gjort for at de skulle bli litt kjent, noe jeg mente var viktig for det videre arbeidet på nettet.

Nettdiskusjoner med kjernetid

Det var lagt opp til fem nettdiskusjoner, en for hver case. Deltakelse og aktivitet i nettdiskusjonene var en del av arbeidskravet for å kunne meldes opp til eksamen. De fem nettdiskusjonene hadde en kjernetid mellom klokka 13:00 - 14:00, men rommet var åpent utover kjernetida. Det ble gitt konkrete spørsmål til de ulike casene. I hver diskusjon skulle studentene ha minst to bidrag: et hovedinnlegg og et tilsvarende til en medstudent. Studentene fikk det råd at teksten ikke skulle være for lang, at språket skal være konsist og begripelig, og at de måtte prøve å strukturere innleggene slik at de fanget interesse.

Seminar

Seminaret var også en del av arbeidskravet for å meldes opp til eksamen. Seminaret var obligatorisk med "fysisk" deltakelse, og var lagt til dag 12, tre dager før eksamen. Jeg anså eksamen som et felles prosjekt for studentene, der *samhandling* var et sentralt tema. Derfor hadde jeg lagt opp til at seminaret skulle være et arbeidsseminar der studentene skulle planlegge arbeidsform og strategi knyttet til eksamensforberedelsene. Siden studentene kun hadde møtt hverandre fysisk en gang tidligere, var det

viktig at de nå fikk muligheten til å diskuterte hvordan de ville samarbeide underveis og på eksamen. På seminaret skulle diskutere videre arbeid basert på følgende spørsmål:

Hvordan kan vi samarbeide før og på eksamen? Hvordan blir vi bedre kjent? Hvordan støtter vi hverandre? Skal vi møtes fysisk eller på nett i dette arbeidet? Hvordan kan vi bruke det vi har lært, til å forberede oss til eksamen? Hvordan jobber vi med pensum? Hva er du god på, og hva er jeg god på? Kan vi gjøre hverandre bedre? Hva må du jobbe mer med? Hva bør vi vektlegge i arbeidet med pensum frem mot eksamen? Hva skal vi gjøre sammen? Hvordan bruker vi fagplanen når vi jobber? Hva har vi ikke fått undervisning i? Hvordan gir vi tilbakemeldinger til hverandre?

Eksamen

Det var muntlig gruppeeksamen med felles og individuelle spørsmål den siste kursdagen i den tredje uka. En time var satt av til eksaminasjon pr. gruppe. Eksaminering var knyttet til kursets tema og mål som er beskrevet i fagplanen for Felles innholdsdel, og dekket av pensum i kompendier (del 1 og del 2) som studentene kjøpte. Det ble gitt felles spørsmål til gruppa, men også spørsmål til enkeltstudenter. Eksamen ble vurdert etter kriteriene bestått / ikke-bestått.

Veiledning

Jeg var veileder for de to gruppene. Jeg møtte studentene på det første gruppemøtet, og var tilstede i nettdiskusjonen. Jeg var i tillegg sammen med dem på seminaret, og eksaminator på eksamen.

Metode / analyse

Informanter

Totalt 120 studenter deltok på kurset. Studentene var fordelt på 18 grupper. To av gruppene, henholdsvis gruppe 1 og 8, deltok på det nettstøttete felleskurset. Gruppene ble vilkårlig plukket ut. I utgangspunktet var det henholdsvis syv og åtte studenter på de to gruppene, men to studenter (en på hver gruppe) sluttet før felleskurset begynte, og en student ba om å få slippe å delta på nettkurset. Jeg overførte denne studenten til en annen gruppe, og spurte samtidig om han kunne tenke seg å begrunne hvorfor han ikke ønsket å delta på det. Studenten svarte:

Grunnen til at jeg ikke ønsker å være med på det nettbaserte felleskurset er det faktum at jeg ikke er i stand til å jobbe konsekvent med skolearbeidet på Internett. Scenarioet jeg ser for meg innebærer skoledager der jeg sover til 12, sjekker e-post, leser nyheter, chatter litt etc. før jeg faktisk dytta inn en liten halvtime med middelmådig arbeid. Jeg synes det er bra at dere tilbyr muligheten til nettbasert felleskurs, men jeg føler at jeg ikke vil sitte igjen med noe annet enn et bestått felleskurs til slutt.

Utvalget bestod tilslutt av 12 studenter, seks i hver gruppe. Disse studentene er mine informanter.

Tilfeldighetene gjorde det slik at det ikke var bioingeniørstudenter med i noen av de to gruppene. Mitt endelige

utvalg informanter bestod derfor av tre radiografstudenter, en ergoterapistudent, seks fysioterapeutstudenter og to tannpleierstudenter fordelt på de to gruppene.

Fokusgruppeintervju

Jeg har valgt fokusgruppeintervju som metode for å belyse problemstillingen (Kvale og Brinkmann 2009). Et fokusgruppeintervju er et strukturert gruppeintervju, hvor noen leder et intervju med flere deltakere. Studentene på de to gruppene 1 og 8 utgjorde to fokusgrupper. Ved at deltakerne samtaler om sine erfaringer kan man få frem mer informasjon enn ved å intervjuet ett og ett gruppe-medlem. Denne metoden er velegnet for å avklare og belyse et bestemt emneområde gjennom en felles samtale. Poenget med å samle en gruppe - i stedet for å intervjuet deltagerne enkeltvis - er at deltakerne forholder seg til hverandres meninger i diskusjonen.

Fokusgrupper gir mulighet for at komme dypere og mere konkret ned i kvalitative problemstillinger enn man kan gjennom åpne spørsmål i spørreskjemaundersøkelser. Intervjuene ble tatt opp på bånd og skrevet ned ord for ord (Malterud 1996). Følgende spørsmål ble gitt begge gruppene:

- 1 Hvordan har dette felleskurset vært?
- 2 Litt om casene - relevans?
- 3 Om å diskutere på nett
- 4 Hvordan fungerte forelesningene?
- 5 Ville du hatt flere fysiske møter?
- 6 Hvordan var informasjonen før og underveis?
- 7 Litt om seminaret
- 8 Hvordan opplevde du eksamen?
- 9 Hva sier de andre studentene om fellesundervisning?

En time var satt av til hvert intervju, men begge varte kortere. Jeg brukte en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål, der svarene ble fulgt opp og utdypet underveis. Informantene ble også gitt muligheten til å komme med egne tema og innspill. Presentasjonen er anonymisert, men alle sitatene er autentiske.

Transkriberte intervju er mitt tekstmateriale. Jette Fog (1994) beskriver en prosess der en levende samtale, via en båndopptaker, blir til en utskrift. Fra å være en samtale mellom flere personer, basert på et fellesskap i intervjusituasjonen, er utskriften en slags fiksert utgave av en tidligere levende prosess. Dette kan være et problem, i følge forfatteren. Informantenes ord blir løsrevet fra sitt opphav, og lever sitt eget liv. Ordene blir oppbevart i en båndopptaker. På denne måten får selve ordene, og innholdet i dem, mer betydning, enn sammenhengen og måten de blir sagt på. Ordene i de transkriberte intervjuene er identiske med de opprinnelige samtalene.

Narratologi som tekstanalytisk redskap

For meg ble den fortellende tekstens et viktig utgangspunkt for arbeidet med intervjuene. Jeg ønsker å vise hvordan teksten blir meningsfull ut fra måten den er fortalt og skrevet på. Jeg ønsker å reflektere over språket. I og med at jeg fokuserer på teksten, blir meningen skapt gjennom tekstens språk og struktur.

Inspirasjon og ideer til dette arbeidet har jeg fått fra Petter Aaslestad's bok "Pasienten som tekst" (1997). Forfatteren tar utgangspunktet i det fortellende i teksten, og bruker moderne fortellerteori på et tekstmateriale av psykiatriske journaler fra Gaustad sykehus. Som litteraturforsker viser han det særegne ved den psykiatriske sykejournalen som genre. Han påpeker at moderne fortellerteori også kan gi innsikt i andre tekster enn de skjønnlitterære, og viser på en spennende måte hvordan man kan bli sett med språket. Det er en vesentlig forskjell på Aaslestad's tekstmateriale, og mine tekster. Forskjellen ligger i utskriftenes opprinnelse. Aaslestad tar for seg pasientrollen i psykiatriske sykejournaler ut fra en narratologisk tilnærming. Mitt tekstmateriale er transkriberte intervju som er et resultat av et møte mellom tolv informanter i to grupper i en levende samtale, der samtalens forløp er selve grunnlaget for forskningen.

Teoribakgrunn

Computer - supporter collaborative learning (CSCL), eller nettstøttet opplæring (e-læring), er en læringsform der deltakere i en sosial interaksjon deler og bygger kunnskap ved å bruke computerteknologi. Det er et økende behov for å forstå og anvende denne teknologien, noe som har knyttet forskere fra mange disipliner sammen rundt CSCL. CSCL bygger på læringsteorier fra blant annet Vygotsky, Bruner, Dewey, Tyler og Klafki, som alle er forankret i et konstruktivistisk læringssyn. Vygotsky tok til orde for at kunnskap utvikles ved interaksjon med omgivelsene. Han mente at utvikling må forstås som et resultat av flere utviklingsprinsipper, og at ulike prinsipper kan gjøre seg gjeldene med forskjellig styrke i ulike perioder av livet. For Vygotsky var språket det viktigste redskapet ved tilegnelse av kunnskap. Han så på språket som byggesteiner for tenkning. Desto mer utviklet språk vi får, desto mer tenker vi. Språket er med på å bestemme hvordan en tenker og oppfatter verden. Vygotsky var den første til å anerkjenne kulturens og miljøets betydning i en læreprosess.

Vygotskys teori blir knyttet opp mot tilpasset opplæring på grunn av språket og "den proksimale utviklingssonen". Den proksimale utviklingssonen, eller den nærmeste læringssonen, er det en person kan lære med litt hjelp, men ikke klarer aleine. Eller sagt på en annen måte, vedkommendes læringspotensiale. (Evenshaug og Hallen 2001). Vygotskys tanker om "*utvikling av den proximale sonen*" synliggjøres gjennom det som kalles scaffolding, eller "stillasbygging". Det studenten kan klare med tett oppfølging og hjelp i dag, vil han mestre alene i morgen. Vygotsky var opptatt av at når man lærer, så utvikles man. Poenget her er at vi lærer hvor som helst. Læringen skjer på mange måter og i ulike sammenhenger (på skolen, blant venner, hjemme). Ofte helt uforvarende som en konsekvens av noe en er med på. Kunnskap og læring må betraktes som situert, dvs. noe som vokser frem i sosiale praksiser, samt at menneskelige kunnskaper og ferdigheter har en "redskapsavhengig" karakter (Säljö 2006).

Et sentralt element i konstruktivismen er altså at mennesket *konstruerer sin egen kunnskap* gjennom aktive prosesser som resulterer i læring. Konstruktivismen fremholder en lærerstøttet undervisning som er tilpasset studentens utviklings- og mestringsnivå og som skjer på initiativ fra, og er styrt av studenten selv. Konstruktivistiske teorier med såkalt "stillasbygging" er beskrevet av Bruner (1998), og problembasert læring ((Barrows m. fl, 1980, Pettersen, 1997) hvor læring tar utgangspunkt i en gitt problemstilling, er også sentralt her.

I CSCL fokuseres det på samarbeids- og læringsaktivitet, og interaksjon er en vesentlig forutsetning for dette. Samarbeid kan ikke læres bare gjennom teori, det forutsetter erfaringslæring. I den sosialiseringsprosessen som en profesjonsutdanning innebærer, identifiserer studentene seg med sine fremtidige profesjoner, deres verdi, kultur, rolle og ekspertise. Flere forutsetninger har blitt beskrevet som nødvendige for å redusere fordommer eller stereotypier blant yrkesutøvere så vel som studenter fra ulike profesjoner. Barr (1994) understreker at "*lumping students together across professions is one thing; enable them to learn from and about each other is another*". Han peker på at interaksjon må finne sted: for å lære å samarbeide må studenter lære om, av og sammen med hverandre. I *CSCL: an historical perspective* påpeker Stahl, Koschmann og Suthers (2006) at gruppesamarbeid involverer individuell læring, og at individuell utvikling i samspill med gruppesamarbeidet er sentralt innenfor denne undervisningsmodellen. CSCL vektlegger "samarbeidslæring" og hvordan teknologi kan gi støtte innenfor undervisningen.

Forskningen på CSCL begynte på slutten av åttitallet og utgjør nå en hovedretning innen forskning på læringsteknologi. Dillenbourg og Fisher (*CSCL: The Basics 2007*) oppsummerer tidligere forsknings og utvikling som er gjort for å forklare og beskrive CSCL. Blant annet blir det fremholdt at selv om individualisering fortsatt er et nøkkelbegrep, må balansen mellom individ og interaksjon med andre vurderes som en viktig parameter når denne læringsformen tas i bruk. Før var PC (personal computer) viktig, nå møtes man på nettet og sosiale medier som Facebook og Twitter osv. er sentrale.

Dillenbourg og Fisher (2007) mener at CSCL i seg selv ikke er effektiv, siden produktive sosiale interaksjoner vanligvis ikke oppstår spontant. De sier at CSCL i småskala må utformes hensiktsmessig slik at det kan trigge interaksjoner som bidrar til et positivt læringsutbytte for studentene. Forfatterne tar for seg flere måter å gjøre det på. Blant annet kan man gi studentene situasjoner hvor de må jobbe med å bygge en felles forståelse, eller ved å velge arbeidsoppgaver som bidrar til å forme språket til studentene. De sier videre at man i småskala kan designe opplegg som bidrar til interaksjoner i samarbeidslæringen, men i større grupper er dette vanskeligere. De konkluderer med at en dypere forståelse av de individuelle og kollektive prosessene knyttet til kunnskapsbygging og kunnskapsutveksling innen CSCL ikke er oppnådd, og at utviklingen av gode prinsipper for utforming av e-læring fortsatt er i en tidlig utviklingsfase.

Dillenbourg og Fisher (2007) viser til flere måter for å fremme CSCL på, og mener at "stillasbyggingen", som er beskrevet innenfor konstruktivismen kan bli fremmet av så vel læreren som softwaren som brukes. Tabak (2004) foreslår å bruke begrepet "synergistisk stillasbygging" for å beskrive de utfordringene som utformingen av denne samarbeidslæring utgjør. Dillenbourg og Fisher (2007) kaller det imidlertid "orkestrering" for å påpeke hvor viktig lærerens rolle er når CSCL skal utformes. I CSCL brukes blant annet synkrone og asynkrone kommunikasjonsverktøy. Læreren er helt sentral for å få til en integrert læringsprosess for studentene, mener de, og denne læringsformen bringer læreren tilbake til forgrunnen

hvor de kreves for håndtere komplekse aktiviteter i sanntid. Forfatterne presiserer hvor viktig orkestreringen av de ulike kognitive, pedagogiske og praktiske utfordringer som er knyttet til utformingen av CSCL er, og fastslår at orkestreringsperspektivet er hovednøkkelen for å lykkes.

Resultater

Det første gruppemøtet - frustrasjon

Studentene på gruppe 1 og 8 møttes fysisk den første kursdagen for å gjennom opplegget og bli kjent. De hadde mange spørsmål, og virket lett frustrerte over opplegget. Flere av studentene hadde, av ukjente grunner, ikke lest Informasjon som jeg hadde sendt ut i forkant av kurset. En av studentene var skeptisk til det å diskutere på nett, men ga samtidig uttrykk for at han var åpen for å prøve.

1 Hvordan har dette felleskurset vært?

La oss først høre hvordan informantene opplevde det nettbaserte felleskurset som helhet. Sitatene nedenfor er mine foretrukne, og nyanserer informantenes syn på kurset. Med forskjellig grad av entusiasme fastslår studentene på gruppe 1 at dette felleskurset var bra. Fra Evas noe reserverte:

"Det gikk helt fint og var ganske greit."

via Tone:

"Jeg syntes det var interessant å være med på noe nytt. Og jeg syntes det fungerte veldig bra."

til Trines engasjerte:

"Jeg synes det har vært kjempebra. At man liksom kunne, jeg dro jo hjem da."

Jeg: "Hvor er hjem?"

Trine: "Til Lofoten. Så jeg satt der og hadde det felleskurset. Og jeg syntes det var kjempemessig."

Studentene på gruppe 8 beskrev sin opplevelse av dette felleskurset med utstrakt bruk av gradsadverbet "veldig":

- "Jeg synes det har vært veldig bra"
- "det ga meg veldig mye"
- "veldig greit"
- "veldig lærerikt"
- "veldig effektivt"
- "det følte jeg at tjente veldig mye på"

Studentene påpekte videre at det var bra at de kunne styre tida selv, å slippe å dra på skolen hver dag. De kunne for eksempel sitte på biblioteket i stedet. Samtidig mente studentene at de lærte like mye som de andre. De uttrykte at det å være på nett fungerte veldig bra, og at de lærte mye der selv om de fikk kortere tid, og at kurset var mer konsentrert.

Ingen av studentene som ble intervjuet på gruppe 1 eller 8 uttrykte seg negativt om det nettbaserte felleskurset i denne delen av intervjuet.

2 Litt om casene - relevans?

Studentene på gruppe 1 uttrykte at det var veldig gode caser, og at det var flere av disse som de kunne kjenne seg igjen i. Trine beskriver det slik:

"Jeg følte at filmene viste et godt bilde av slik de sier at det er. At det er faktisk slik det er."

Eva: "Jeg syntes det var fint at det var video, og ikke bare tekst som vi måtte lese gjennom, så det var fint. Det gjorde det mer interessant."

Tone uttrykte imidlertid at hun savnet en case som var relevant for tannpleierstudentene:

"For det var liksom bare bioingeniører og sykepleiere og sånn."

Studentene på gruppe 8 sa, i motsetning til gruppe 1, at de hadde en del tekniske problemer i begynnelsen med å finne frem til casene, og savnet en bruksanvisning for det. De mente også at det hadde vært greit om de hadde fått beskjed om hvilken programvare² de måtte ha for å se filmene. Bortsett fra de tekniske problemene for denne gruppa, sa studentene at når de først kom inn i det, så var det veldig greit å få slike situasjoner som man kunne lære av.

3 Om å diskutere på nett

Trine, på gruppe 1, uttrykte at det var "kjempegreit" å diskutere på nettet. Hennes tydeliggjøring kan tjene som eksempel:

"For det, jeg fikk liksom lest gjennom og sortert ut hva folk har skrevet og så kunne du skrive et innlegg i stedet for at ... Jeg synes på en måte litt lettere å skrive på nettet og diskutere fordi da får du tenkt deg litt om hva du skal skrive for noe. Og at du, i stedet for å sitte og prate at det blir litt sånn. Ja, jeg vet ikke, jeg synes det var mye bedre å skrive på nettet."

² Programvaren er "Flashplayer"

Noen av studentene påpekte imidlertid at det var problematisk å skrive i dette verktøyet³, fordi oppdateringen gikk sakte og at det da hadde kommet flere nye innlegg i mellomtida. Dermed fikk de ikke bestandig respons. Dette gjorde, i følge Eva, at det ikke ble noen ordentlig diskusjon, selv om hun mente at det allikevel var lærerikt. Studentene på denne gruppa ønsket seg et annet forum å diskutere i, som for eksempel MSN eller Skype. Kari ønsket også lengre kjernetid, og begrunnet det med at verktøyet som ble brukt til diskusjonen medførte at det kom mange innlegg i mellomtida, som de måtte lese og respondere på, mens de skrev et tidligere innlegg. Om temaet kjernetid sier Eva:

”Ja, det var egentlig greit nå, vi fikk videoene og foredragene, og lesningene også var det bare å hive seg i gang å jobbe ett par timer før kjernetiden. Det er jo egentlig sånn det må gjøres tror jeg, for å samle alt. Du må jo doble tiden.”

Trine sier følgende om å ha kjernetid:

”Jeg syntes det var kjempekjekt at du leste også gikk du inn der og diskuterte og skrev inn innlegget ditt. Så jeg syntes det funket helt fint. Det var egentlig, selv om det kom flere innlegg etter at du hadde skrevet”.

Hun får støtte fra Tone:

”Noe av det som gjorde at liksom, fikk bedre tid til å gjøre det slik, var jo også det at vi kunne sitte hjemme å gjøre det. At vi slapp å dra til skolen for man bruker forferdelig masse tid på og faktisk komme oss til skolen også sitte der og så komme oss tilbake igjen.”

Studentene på gruppe 8 syntes også at det hadde vært lærerikt å diskutere på nettet. En av studentene sa at hun ikke hadde trodd at det skulle bli sånn i det hele tatt. Hun mente videre at alle gjorde en bra innsats og at det ble sagt ting som var veldig presist, og at de fikk diskutert det med de andre som hadde sett akkurat den samme videoen. Janne eksemplifiserer det ut fra at gruppedeltakerne vektla forskjellige ting i diskusjonen, og at de da fikk et bredere perspektiv på forhold som ble tatt opp:

”Det som også var litt greit var det at det var så mye forskjellig, folk hadde vektlagt forskjellige ting. Sånn du hadde en synsvinkel og som mente det samme men litt forskjellig, også var det noen som mente noe helt annet igjen. Så du fikk liksom sammenlignet, man lærte mye bedre og fikk et bredere syn på hvordan det var. Og samtidig siden du hadde det der på nettet, at du hadde det foran deg, så kunne du scrolle tilbake å se ”hva var det hun mente, hva var det han mente?” Sånn sett er det veldig greit å følge med på de diskusjonene og lærte kanskje å hive seg på.”

Samtale” i ”Forum”

Det at de kunne gå tilbake å se hva som var sagt tidligere bidro til at det var lettere å få en oversikt over diskusjonen. Samtidig ble det påpekt det var viktig at alle var tilstede i kjernetida, ellers kunne man gå glipp av mye. Kjernetid fungerte også greit for studentene på gruppe 8, spesielt de gangene veilederen kom med oppfølgings spørsmål. Da var det lettere for alle å være aktive, i stedet for at det bare var noen få studenter som deltok, ble det sagt. Studentene fastslo at det var viktig med kjernetid, men samtidig var det positivt at diskusjonsrommet var åpent utover kjernetida slik at de kunne komme med bidrag før og etter det.

Tabell 1 viser aktiviteten i nettdiskusjonen for begge gruppene, og hvor lenge diskusjonene varte. Av tabellen fremgår det at gruppe 1 var mer aktiv i diskusjonen enn gruppe 8, og at deltakerne på den gruppa hadde flere innlegg enn arbeidskravet tilsa. Tabellen viser videre at de fleste diskusjonene startet før, og ble avsluttet etter kjernetida.

Tabell 1. Tabellen viser aktiviteten i nettdiskusjonene. Kjernetid mellom klokka 13:00 og 14:00

Møte	Gruppe	Antall innlegg	Første innlegg kl. Tid/dato	Siste innlegg kl. Tid/dato
1	1	25	11:08 (21.9)	11:54 (22.9)
	8	11	16:48 ⁴ (21.9)	10:27 (22.9)
2	1	27	10:42 (22.9)	17:02 (22.9)
	8	16	13:05 (22.9)	18:05 (23.9)
3	1	18	11:54 (23.9)	16:32 (23.9)
	8	15	10:52 (23.9)	23:01 (23.9)
4	1	17	12:57 (27.9)	19.01 (27.9)
	8	12	11:13 (27.9)	14:27 (27.9)
5	1	22	13:14 (28.9)	18:59 (28.9)
	8	17	11:21 (28.9)	20:46 (28.9)

4 Hvordan fungerte forelesningene?

Til spørsmålet om hvordan de nettbaserte forelesningene fungerte, vektla gruppe 1 lengden på forelesningene i sin tilbakemelding. Noen mente at de nettbaserte forelesningene var for korte. Eva, som hadde hørt en forelesning som både var nettbasert og "fysisk", mente at de gikk glipp av de gode eksemplene fra praksis når forelesningen var så kort. Hun mente at ti minutter var for lite, og fikk støtte fra Trine som også mente at det ble "for mange overskrifter" i en sånn kort forelesning. Tone var ikke enige i at forelesningene var for korte, og begrunnet det slik:

”Du kan snakke i to timer om ting som ikke har noe å gjøre, og du kan få alt ned på ni minutter for han kan jo tilføre masse eksempler på at situasjonen skal bli lettere å forstå, men den som varer i ni minutt kan man se om og om igjen. Det er jo det som er forskjellen.”

Gruppen oppsummerte allikevel at forelesningene kunne ha vært litt lengre, kanskje en halv time, slik at de kunne fått noen flere eksempler fra praksis. Dette står i kontrast til samtlige studenter på gruppe 8, som ga uttrykk for at det var veldig greit med de nettbaserte forelesningene, både form, lengde og innhold slik de var. Janne sier det slik:

”En ting som er fint med å ha forelesninger på nett er jo at hvis du ikke skjønner noe kan du stoppe eller spole eller ”høre hva hun sa nå”. Det er jo litt vanskelig når du har sånn vanlig forelesning. Hvis noen snakker litt fort eller går gjennom fort, så er det ikke sikkert du fikk med deg akkurat det de sa. Så du kan kanskje notere på akkurat det, så snakker de videre. Så det synes jeg var veldig positivt. At man kan se dem flere ganger.”

Studentene opplevde det som motiverende at forelesningene var på ti – femten minutter i stedet for to timer, og mente at det som trengte å bli vektlagt ble vektlagt. Sammenliknet med de andre studentene som tok det ”fysiske” felleskurset opplevde de ikke at de mistet noe. I sitatet som følger får vi høre at Janne mente, tvert i mot, at de satt igjen med noe ekstra, fordi:

”Vi klarer liksom å huske det vi har fått på forelesning. De ti, femten minuttene så klarer du å få med deg det meste også at du kan se det flere ganger. Dessuten blir det en litt annen setting også, når vi sitter foran dataskjermen og er helt i det. Ok vi vet at jeg skal sitte her i femten minutter å følge med. Det er kanskje litt annerledes å sitte i en sal med mange andre folk og du bare sitter og ser på en som står langt der fremme. Du blir litt mer fokusert kanskje.”

Tilsvarende erfaring har Berit:

”Jeg synes også det var kjempelærerikt at du kunne sitte og, jeg skrev ned alle de forelesningene der, og i og med at du kunne spole tilbake fikk jeg med meg det jeg ville få med meg, og det fikk jeg kjempemye bruk for etterpå når jeg skulle lese til eksamen, å bare sitte og bla gjennom de notatene. Forelesningene var veldig bra for det var akkurat det vi skulle ha om.”

Linn oppsummerer det slik.

⁴ Kjernetida for gruppe 8 var denne dagen mellom klokka 16:30 og 17:30

”Bare med å ha forelesning på maks femten minutter, så synes jeg vi fikk med oss alt det viktigste og det ga meg veldig mye. Så kunne jeg lese selv i stedet for å være på forelesninger på to timer hvor vi hadde fått med oss akkurat det samme pluss masse annet som vi ikke trengte.”

Studentene var også svært fornøyde med PowerPoint-presentasjonen som fulgte forelesningene. Det gjorde det lettere for dem å følge med på det som ble sagt. Studentene uttrykte imidlertid en viss frustrasjon over at noen forelesere viste til aktuell litteratur, som ikke var pensum, og som de allikevel anbefalte studentene å lese:

”Ja for det var jo lagt ut sånn info om litt ekstra litteratur som man kan lese på og da burde man heller ha informasjon om ”Det er kun det blå og det gule du skal lese om, ingen ting annet. Det er det som blir stoffet ditt.”

5 Ville du hatt flere fysiske møter?

Ingen av studentene ønsket flere timeplanfestete fysiske møter utenom det som var fastlagt. Trine på gruppe 1 oppsummerer det slik:

”Jeg følte ikke at vi trengte det. Vi fikk jo diskutert det vi trengte å diskutere på nettmøtene.”

6 Hvordan var informasjonen før og underveis?

Alle studentene savnet mer informasjon i forkant av kurset. Bare to studenter hadde mottatt informasjonen som var sendt ut via e-post uka før det første gruppemøtet. Eva på gruppe 1 uttrykte sin frustrasjon over dette på denne måten:

”Ja, slik som jeg lurte på om det skulle være flere møter på skolen og uansett hvem jeg snakket med så var det forskjellig informasjon. Det var ingen som kom og informerte oss om at ”ikke hør på noen andre. Det er det jeg sier som er riktig”. For det var sånn for du sa til meg at jeg kunne sittede på Madagaskar og tatt dette kurset, det var noen andre som sa til meg at jeg måtte møte opp hver dag. Så jeg syntes det var veldig vanskelig å forholde seg til.”

7 Litt om seminaret

Gruppe 1 opplevde seminaret som greit. Samtidig var de litt overrasket over formen. De mente at det burde hete ”eksamensforberedelse”, og ikke ”seminar”. Dette fordi de hadde andre forventninger til et seminar fra egen utdanning.

Gruppe 8 syntes også seminaret var greit, og at det var fint at de fikk treffe de andre på gruppa fysisk etter møtene på nettet. Dermed kunne de snakke om eksamen og forberedelser til det, og bli enda bedre kjent.

8 Hvordan opplevde du eksamen?

Gruppe 1 sa at eksamen var veldig grei, og at det ikke var så skummelt som de hadde trodd. De opplevde også at eksamen var relevant i forhold til den undervisningen de hadde hatt. En student påpekte at det var litt vanskelig å komme til orde av og til, selv om det gikk greit, og foreslo at et rundt bord under eksamenshøringa hadde vært bedre. Gruppe 8 hadde også opplevd eksamen som grei. I den direkte siterte delen av intervjuet skal vi høre hvordan Janne oppsummerer det:

”Jeg syntes det var en fin måte å ha eksamen på.”

9 Hva sa de andre studentene om fellesundervisning?

Til spørsmålet om hva studenter som hadde tatt felleskurset som ikke var nettbasert, ble det litt latter i gruppe 1. Eva tar ordet og sier:

”Det som skjedde i min klasse var ”ha ha du hadde en data”. Ja, og nettet og hvor kjedelig og forferdelig, men etter hvert når jeg viste dem hvordan det var det her, så ble de veldig sjalu. Når jeg viste dem på dataen de forelesningene og video, ikke sant”

De andre på gruppa hadde tilsvarende opplevelser:

Trine: ”Ja, jeg fikk et par sånne der jeg også.”

Tone: ”Jeg fikk mange slike kommentarer at ”vi skulle også hatt det slik.”

Kari: ”Urettferdig for du kan hente de tingene på nettet og være hos mamma og pappa.”

Flere på gruppe 8 uttrykte det samme. Berit sier det slik:

”De har kommet til meg og sagt at de skulle ønske de hadde nettbasert for de følte at vi fikk mer ut av det. Og det var jo positivt.”

Samtidig ble det sagt at det var det en student som var glad for at hun ikke ble sendt hjem for å jobbe med data. Hun hadde jo nettopp flyttet hit og hadde ingen jobb eller familie her. Vera forklarer det på denne måten:

”Hun synes det var greiere og bare komme på skolen og være her uansett. Å ”møte folk” som hun sa.”

Sluttkommentarer fra studentene, usorterte:

- ”Jeg syntes det var kjempeflott gruppe”

- "Alt var veldig morsomt"
- "Gruppen klikket så fort og vi fikk så godt samarbeid"
- "Felleskurset burde absolutt være nettbasert, i tillegg til vanlig når man har muligheter til det"
- "Jeg tror alle ville valgt det hvis det gjelder alle"

Studentaktiviteter på tvers av faggrenser. Hva sa dramastudentene?

Dramastudentene fikk anledning til å gi tilbakemelding. De ga entydig positive tilbakemeldinger på opplegget, både når det gjelder å bruke virkelige hendelser fra praksis som materiale i sitt studium og til det å selv bidra til andre studenters læring gjennom å være skuespillere i filmene.

Oppsummering av resultatene

- 1 Studentene ga uttrykk for at det hadde fungert veldig bra å ha felleskurset på nettet, og ingen uttrykte seg negativt om organiseringen og gjennomføringen av det nettbaserte felleskurset.
- 2 Det må diskuteres om "ferske" studenter som nettopp har flyttet hit, bør møtes på campus i begynnelsen, for å "se folk" som de sier.
- 3 Det må gis tilstrekkelig informasjon om kurset i god tid før det starter, og sikre at den når frem til alle studentene.
- 4 Ha en bruksanvisning for casene, sikre at "Flashplayer" er lastet ned.
- 5 Veiledning i hvordan manøvrere i kurset til neste dag
- 6 Bruke et annet verktøy enn "Forum" og "samtale" til nettdiskusjonene. Noen syntes det var vanskelig å diskutere når det kom mange nye innlegg mens de skrev på sitt første. Kanskje MSN eller Skype.
- 7 Greit med kjernetid, men den bør være litt lengre. F. eks. to timer.
- 8 Diskutere veilederens deltakelse i diskusjonen. Være mer tilstede, eller gi en sluttkommentar til diskusjonen?
- 9 Legge ut nytt stoff om ettermiddagen, og ikke om morgenen.
- 10 Lengden på forelesningene bør diskuteres, kanskje noen kan være opp til en halv time? Form, lengde og innhold var imidlertid relevant for *de fleste studentene* slik de var.
- 11 For foreleseren: Kanskje kunne man ha et prøveopptak før selv forelesningen. Noen savnet et speil på U-vett.
- 12 PowerPoint-presentasjon av forelesningen ved siden av fungerte veldig bra, og ga en god oversikt.
- 13 At noen av foreleserne viste til alternativ litteratur virket forvirrende på studentene.
- 14 Greit med et fysisk møte ved kursstart, pluss det fysiske seminaret i arbeidet frem mot eksamen.

- 15 Benevne seminaret for "eksamensforberedelse", og ikke "seminar". Studentene hadde andre forventninger til hva et seminar er, enn dette.
- 16 Muntlig gruppeeksamen fungerte greit
- 17 Oppfordre studentene til å legge hverandre til på Facebook. Ev. ha et meldingsfelt for beskjeder

Diskusjon

Resultatene viser at studentene var svært fornøyde med gjennomføringen av det nettbaserte felleskurset, og de viser til flere forhold som ble opplevd som positivt ved det. Tabell 1 viser at det ble skapt et engasjement i nettdiskusjonen. Det kan fastslås ut fra antall innlegg, som var mer enn det arbeidskravet tilsa, og at diskusjonen foregikk utover kjernetida. Studentene opplevde at det var fint å diskutere på nettet. Det ble sagt at det var viktig at det var rammer for diskusjonen, og at studentene, i tillegg til sitt hovedinnlegg også måtte respondere på hverandres bidrag. Å ha kjernetid gjorde det lettere for dem å være aktive, noe som ble opplevd som positivt. Studentene ble dermed, i et oversiktlig system ved bruk av datateknologi, kjernetid og tydelige rammer for diskusjonen, gitt gode vilkår for engasjement og læring.

"Stillasbygging", som først er beskrevet av Bruner (1998), viser til en lærerstøttet undervisning som gjør at studenten, med tett oppfølging, seinere vil kunne mestre å gjøre en oppgave alene. Et "stillas" er en midlertidig arbeidsplattform. For å styrke stillaset gjøres det en forankring som stillaset er montert inntil. Dette kan symbolisere læreren som et støttende stillas for å hjelpe studenten til å mestre noe som han ikke ville ha klart på forhånd. Studentene på det nettbaserte kurset var imidlertid veldig selvgående, og ga tilbakemelding til hverandres bidrag i diskusjonen, noe som gjorde at læringsprosessen ble opplevd som positiv. Her må man allikevel diskutere veilederens deltakelse, og hvor aktiv veileder skal være i nettdiskusjonen. Det vil også være et spørsmål om ressurser, siden nettdiskusjonene ofte varte til seint på kvelden. Selv om det ble sagt av en student at han savnet mer innspill og styring fra veilederen i diskusjonen, ble det også sagt av de andre studentene at når veilederen kom med innspill, måtte de avbryte innlegget de holdt på med, og gå over til det som da ble tatt opp. Noe som ikke bestandig var like greit. Kanskje vil en aktiv veileder hemme engasjementet til studentene?

Dillenbourg og Fisher (2007) mener imidlertid at "stillasbyggingen" ikke bare viser til lærerstøttet undervisning, men kan også bli fremmet av softwaren som brukes. Fronter er godt egnet til å fremme Computer - supporter collaborative learning (CSCL), eller nettstøttet opplæring. Samtidig har programmet noen tekniske begrensninger i forhold til nettdiskusjonen og oppdateringen av innleggene, noe studentene også påpekte. Studentene fremholdt imidlertid at det å diskutere skriftlig på nett gjorde det lett å skaffe seg en oversikt, fordi de kunne gå tilbake å se hva som var skrevet tidligere. Det som ble skrevet var veldig presist, ble det sagt, studentene fikk lest hverandres innlegg, og sortert disse i diskusjonen. Dette gjorde det lettere å reflektere over det som var skrevet, og komme med nye innlegg. Dette kan knyttes til

Vygotskys tanker om språket som det viktigste redskapet i læringsprosessen, der språket er byggesteinene for tenkningen.

Det er i kommunikasjonen at mening skapes. Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske "communicare" som betyr "å gjøre felles". Kommunikasjon dreier seg om sosiale handlinger, om å dele, om utveksling av kunnskap, om å meddele, gjøre noe kjent, gjøre noe felles (Thornquist 2009). Språk er et viktig kommunikasjonsmiddel, både det talte og det skrevne ord. Felles for begge er at vi bruker ord for å kommunisere. Det skrevne ord er varig, og kan ikke tas tilbake når det først er satt på trykk. Det lever sitt liv i det øyeblikket det står skrevet. Dette står i kontrast til den muntlige formen, som ikke på samme måten er egnet til å gi den ro og ettertanke som et skriftlig produkt, som for eksempel en bok, kan gi. Kroppsspråk spiller en viktig rolle i kommunikasjonen. Ansiktsuttrykk, øyekontakt, stemmens klang, berøring og stillhet er viktig for å kunne forstå den andre. Kroppsspråket blir borte i nettdiskusjonen, og kan gjøre det vanskeligere å forstå hva senderen egentlig mente med det som ble skrevet. Thornquist (2009) viser til at man i dialogen ikke bare er konsentrert om emnet, men også om hverandre. Forholdet til den andre er bestemmende for hva vi snakker om, og hvordan vi snakker. Bevisst og ubevisst velger vi tema, ord og uttrykksmåter slik at den andre skal forstå hva vi sier. Den utvidete forståelsen av kommunikasjonene som er knyttet til kroppsspråket blir borte i nettdiskusjonen. Kroppsspråk kan til en viss grad erstattes med uttrykksikoner og symboler som følger med ulike diskusjonsprogram på nettet, og som gjør det lettere å finne en forståelse i dialogen, men det vil aldri kunne erstatte kroppsspråket helt.

Den skriftspråklige læringen er imidlertid viktig for å få utnyttet meningspotensialet som ethvert språk gir muligheter for, enten det er muntlig eller skriftlig. Utviklingen av skriftspråket preges i stor grad av tida vi lever i. Ikke minst gjelder dette ved anvendelse av ny teknologi. Datakommunikasjon blir i stadig større grad vår plattform for kommunikasjon. Vi kommuniserer på en annen måte enn før, og i den daglige kommunikasjonen er det å beherske det skriftlige språket blitt viktigere enn noen gang tidligere. Dette setter skriftspråket inn i en interessant posisjon, språket må være lettfattelig og enkelt å lese. Ved å ha fokus på meningsaspektet, kan den skriftspråklige ferdigheten være like viktig i helsefaglig samhandlingen som den muntlige. Det er derfor viktig at det ikke bare er auditiv trening som vektlegges i forbindelse med helsefaglig samarbeidslæring, men også at man fremmer studentenes bevissthet ved å ha fokus på det skrevne ord.

I en samtale oppstår det vanligvis en umiddelbar kontakt mellom partene. Det er denne kontakten som kjennetegner den muntlige dialogen, og som forutsetter den menneskelige hukommelsen som lagringsmedium. Skriftspråket er basert på lineære ordkjeder, og mangler nærheten og det dynamiske samspillet som man har i en muntlig samtale. Skriftlig kommunikasjon har ikke den samme kontakten, noe som er grunnen til at skrift kalles "frossen tale" (Ricoeur 1993). Den skriftlige dialogen med sender og mottaker, og der kommunikasjonen forstås som en lineær hendelse med en aktiv part av gangen, gir både fordeler og ulemper i forhold til talen. Atskillelsen gir ro, den fører til at teksten kan planlegges og systematiseres. Nettopp dette ble påpekt som viktig av studentene. Tidsmomentet i kommunikasjonen kan

varierte fra tilnærmet synkron tid, til ulike grader av tidsforskyvning. Nettdiskusjonene varte gjerne i flere timer. Dette ga studentene muligheter til å bruke skriften til å bygge opp sine tankerekker og argumentasjoner i refleksiv ro, den "langsomme dialogen". Skriftens iboende langsomhet i nettdiskusjonen styrket dermed studentenes mulighet til å bruke tid på å formulere sitt budskap uten forstyrrelser fra mottakeren.

Vygotsky viser til at vi lærer hvor som helst, det være seg på skolen, blant venner, eller hjemme. For å utnytte dette er det viktig å få kjennskap til den spesielle pedagogikken og metodikken som er knyttet til e-læring, og de muligheter nettmidiet gir i undervisningen, noe Vygotsky neppe i tankene.

Litteratur

Barr, H. (1994) *Perspectives on Shared Learning*. Centre for Advancement of Interprofessional Education. London:CAIPE

Barrows, H.S., Tamblyn, R.M (1980) *Problem-Based Learning. An approach to Medical Education*, Springer Publishing Co., New York

Bruner, J. (1998) *Utdannelseskulturen*. København: Hans Reitzel

Dillenbourg, P. & Fischer, F. (2007). Basics of Computer-Supported Collaborative Learning. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 21, pp. 111-130. Computer-supported collaborative learning: The Basics

Evenshaug, O. og Hallen, D. (2001) *Hjelp meg å leve: å oppdra barn*. Oslo: Lunde

Fog, Jette (1994) *Med samtalen som utgangspunkt*. Akademisk forlag.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Malterud, Kirsti (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. 2. utg. Universitetsforlaget

Nilsen, R. (2004) *Bedre enn sitt rykte*. Tromsø: UNIPED 3/04, side 32 - 38

Nilsen, R. (red.) (2010) *Samhandling i helsefaglig arbeid. Studentopplevelser fra praksisfeltet*. Oslo: Høyskoleforlaget

Pettersen, Roar. (1997) *Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi*. Tano Aschehoug 1997 ISBN 82-518-3461-9

Ricoeur, P. (1993) *Vad är en text? I: Från text til handling. En antologi om hermeneutikk*. Red. Kemp, P og Kristensson, B. Moderna franska t änkere 1. Stockholm: Brutus Östlings Bokforlag.

Stahl, Koschmann og Suthers (2006) *CSCL: an historical perspective*

<http://gerrystahl.net/cscl/index.html>

Säljö, R. (2006) Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Tabak, I. (2004). Synergy: A complement to emerging patterns of distributed scaffolding. *Journal of Learning Sciences*, 13(3), 305–335. Tedesco, P.A. and Self, J.A. (2000) "MArCo: using Meta-Cognitive Conflicts

Thornquist, E. (2009) Kommunikasjon: Teoretiske perspektiver på praksis i helsetjenesten. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Aaslestad, Petter (1997) Pasienten som tekst. Tano Aschehoug.