

Medstudentrespons – et eksempel på en studentaktiv læringsform i Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf)

Kristin Holte Haug,
Høgskolen i Oslo

Medstudentrespons er en av flere studentaktive læringsformer som benyttes i en klasse bestående av minoritetsspråklige studenter ved HiOs arbeidsplassbaserte førskolelærerutdanning (ABf)¹. Medstudentrespons inngår som en del av oppgaven "Gruppen som redskap for læring", der studentene gir skriftlig respons på hverandres tekstutkast knyttet til spørsmålene: Hvilken betydning har gruppen for din læring? Hvilken betydning har du for gruppens læring? Oppgaven utføres innenfor lærestøttesystemet (LMS) Fronter. Gjennom arbeid med oppgaven skal studentene få erfaringer med gruppearbeid og medstudentrespons som redskap for læring. De inngår som sentrale aktører i egen læring, og skal samtidig erfare medstudentene som betydningsfulle ressurspersoner i læreprosessen. Studentene oppfordres til å ta utgangspunkt i egne erfaringer i arbeid med oppgaven. Oppgaven legger således til rette for anerkjennelse av studentenes bakgrunn og at denne er av betydning for læreprosessen i et utdanningsprogram der arbeidsplassen inngår som læringsarena.

Innledning

Arbeidet som presenteres i denne artikkelen er et pågående delprosjekt i et større FoU-arbeid: "Medstudentrespons og studenters kriterieutvikling innenfor et lærestøttesystem" (Haug, 2006a), som omhandler utprøving og evaluering av læringsfremmende vurderingsformer innenfor et LMS. Delprosjektets problemstilling er:

Hvordan gjennomfører ABf1-studentene en oppgave der skriftlig medstudentrespons innenfor et LMS inngår, og hvilket læringspotensial har denne læringsformen i en utdanning som har arbeidsplassen som en sentral læringsarena?

Målsettingen er å få erfaring med hvordan studieoppgaver, som innbefatter gruppearbeid og medstudentrespons innenfor et LMS, kan inngå i en arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning. Prosjektet skal også gi kunnskap om hvordan slike studentaktive læringsformer kan øke studentenes læringspotensial.

¹ Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf) er et bachelorstudium – førskolelærer. Studiet går over fire år og er et samarbeid mellom HiO og Oslo kommune. Ordinære kvalifikasjonskrav (generell studiekompetanse/realkompetanse) gjelder. ABf består høsten 2008 av tre klasser. ABf1, som denne artikkelen omhandler, startet høsten 2007 og består av 28 assistenter med minoritetsbakgrunn.

Begrepsavklaring

Medstudentrespons benyttes om det å gi skriftlig tilbakemelding på en medstudents ideer og utkast underveis i skriveprosessen. Hensikten med responsen er å gi medstudenten en tilbakemelding som kan bidra til bedre fagforståelse og til å videreutvikle egen tekst. Denne forståelsen er i tråd med Dysthes definisjon av skrivegrupper som ”ei gruppe personer som gir tilbakemelding på hverandres ideer og utkast undervegs i skriveprosessen” (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2001, s. 135). Når medstudentresponsen utføres innenfor et elektronisk lærestøttesystem (LMS) kan vi også bruke benevnelsen *elektroniske skrivegrupper* (Bjarnø & Haug, 2004). *Læringspotensial* defineres som de muligheter som blir skapt for at studentene skal lære (Dysthe, 1995, s. 17). Om, og hva studentene faktisk har lært, det vil si om de har utnyttet de læringsmulighetene som ble skapt, kan være atskillig mer komplisert å si noe om. En *arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning* (Abf) kjennetegnes av et praksisnært og erfaringsbasert studium der studentenes arbeidsplass, barnehagen, inngår som en sentral læringsarena ved siden av studiesamlinger på høgskolen og aktiviteter i det elektroniske lærestøttesystemet (HiO, 2008).

Gruppen som redskap for læring

Oppgaven *Gruppen som redskap for læring* (heretter GRL) går over en treukesperiode i første semester. Den innebærer å jobbe i grupper samtidig som studentene skal skrive om å jobbe i grupper. Oppgaven veksler mellom individuelt og kollektivt arbeid. Lærestøttesystemet (LMS) Fronter² benyttes som publiseringsplattform og som verktøy for faglig kommunikasjon i gjennomføringen av oppgaven. Oppgaven består av tre separate, men gjensidig avhengige deler. I del en skriver studentene et individuelt førsteutkast knyttet til spørsmålet ”Hvilken betydning har gruppen for min læring, og hvilken betydning har jeg for gruppens læring?” Dokumentet skrives i et tekstbehandlingsprogram og gjøres tilgjengelig for medstudentene ved at det lastes opp i LMSet. I del to benytter studentene LMSets diskusjonsforum til å skrive minst én respons til en medstudents førsteutkast. Studentene jobber i grupper på 4-6 studenter, de fordeler oppgavene, og gruppen er ansvarlig for at alle gruppemedlemmene får minst én respons på sin tekst. På bakgrunn av førsteutkastet (del en) og medstudentresponsen (del to) skriver studenten et individuelt fagnotat på 1200 ord (del tre). Fordi vi ønsker at studenten skal få en begynnende forståelse for de krav høyere utdanning stiller til akademisk skriving, har førskolelærerutdanningen (FLU) lagt inn kriteriet at studentene skal benytte minst en faglig kilde i oppgaven. Fagnotatet leveres lærer for sluttvurdering.

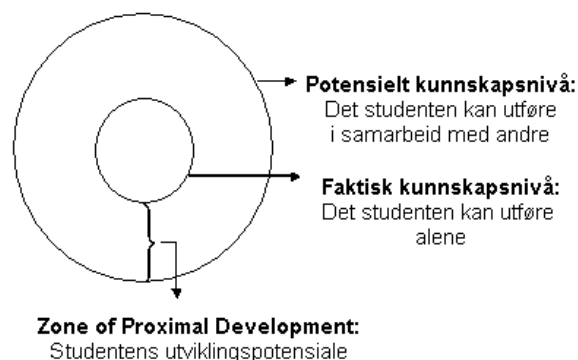
² <http://fronter.no/no/>

Læringsaktiviteter parallelt med oppgaven

I den treukesperioden oppgaven går over, har vi flere timeplanlagte, studentaktive læringsaktiviteter som støtte for studentenes arbeid med oppgaven. Målsettingen med disse organiserte aktivitetene er at studentene skal oppleve nær sammenheng mellom oppgaven og periodens faglige innhold og mellom læringsformer og vurderingsformer. Et eksempel er skriveprosessseminaret ”Jeg vil skrive – må jeg lære?”, hvor innholdet spenner fra forelesning om læring og læringsstrategier, til praktiske øvelser individuelt og i gruppe. Denne studentgruppen hadde ikke benyttet skriftlig medstudentrespons tidligere. Det var derfor viktig å gi dem muligheten til å praktisere læringsformen slik at de ble bedre kjent med den. I det nevnte seminaret trente studentene på å skrive korte tekster som de byttet, for så og respondere skriftlig på. De vurderte medstudentens tekstutkast med et kritisk blikk, noe som innebærer å angi konkret hvilket forbedringspotensial teksten har. Gruppevis og i plenum gjennomgikk vi ulike ”kjøreregler” for god og læringsfremmende respons, for eksempel at responsgiveren er konkret i tilbakemeldingen, er positiv, men unngår å gi ”rituell ros”, det vil si ros for rosens egen skyld. Videre framheves betydningen av å markere konkret hva som er uklart i medstudentens førsteutkast og gjerne formulere dette som spørsmål, kommentarer og gode råd. Tekstforfatteren på sin side, bes å avtale lengde på førsteutkastet med medstudenten, hun anbefales å publisere førsteutkastet i god tid i LMSet, og kan gjerne ”bestille en tilbakemelding” ved å angi hva medstudenten skal se spesielt etter. Når det gjelder fagnotatets innhold, ble studentene oppfordret til å bruke egne erfaringer, f.eks. fra praktisk arbeid i barnehagen. For øvrig påpekte vi læringspotensialet knyttet til at studentene selv diskuterer og forhandler om innholdskriterier for oppgaven (Haug, 2006b, 2007).

Teorigrunnlag

Mitt teoretiske ståsted er sosiokulturell teori som vektlegger individets deltakelse i sosiale praksiser og konstruksjon av kunnskap gjennom samhandling i en kulturell kontekst. Sentralt står Vygotskys teori om den *nære utviklingssonen* (Vygotsky, 1978) som angir distansen mellom det en person kan prestere på egen hånd og det som kan presteres sammen med andre, og Bruners begrep *stillasbygging* om den hjelp og støtte den mer erfarne gir i den nære utviklingssonen (Wood, Bruner, & Ross, 1976).



Figur 1: Illustrasjon av Abf1-studentenes nære utviklingszone i arbeid med oppgaven
Gruppen som redskap for læring (Haug 2005, s. 14).

Modellen over konkretisert til oppgaven GRL kan beskrives som følger: Den enkelte student ankommer førskolelærerutdanningen med et gitt, faktisk kunnskapsnivå om grupper og gruppeprosesser. I Vygotskys språkbruk handler det om det studenten kan gjøre på egen hånd, eller det individuelle utviklingsnivå. Studentens arbeid med oppgaven innebærer skriving av tekstutkast, konkret tilbakemelding på teksten fra medstudenter, samt diskusjoner i det fysiske og virtuelle rom. Gjennom slikt systematisk arbeidet vil studenten - ut fra tanken om at ethvert individ har et utviklingspotensial - i samarbeid med andre, bevege seg henimot et høyere og mer utvidet kunnskapsnivå, et kollektivt utviklingsnivå. Ett konkret resultat av dette samarbeidet kan være produksjon av fagtekster som reflekterer både bredere og dypere forståelse av temaet *grupper og gruppeprosesser* enn det studenten ville klart å tilegne seg på egen hånd.

De kunnskaper den enkelte student bringer inn i fellesskapet kan bestå av praktiske erfaringer knyttet til hans eller hennes historie og av spesifikke fagkunnskaper ervervet i tidligere eller nåværende studier. I oppgaven GRL oppfordrer vi studentene til å bruke disse erfaringer til å skrive om sin betydning for gruppens læring og gruppens betydning for egen læring, og vi ber dem kommentere hverandres tekster. I dette møtet vil studentene fungere som stillasbyggere for hverandre. Ut fra et perspektiv på utvikling og læring, der det aktivt gripes inn i studentens *nære utviklingszone*, antar vi at studentenes faglige kapasitet vil øke ved at de nyttiggjør seg erfaringer fra samhandling og kommunikasjon med andre, - i dette tilfellet, medstudentene.

Olga Dysthe oppsummerer et sosiokulturelt perspektiv på læring i seks punkter (Dysthe, 2003, s. 45). Hun innleder med at kunnskap og læring er grunnleggende sosial, og at sosial i læringssammenheng brukes i minst to betydninger. Den ene fokuserer på den historiske og kulturelle sammenheng individet inngår i, mens den andre handler om relasjoner til andre og interaksjon mellom mennesker. For det andre er kunnskapen mellom menneskene innenfor et praksisfellesskap distribuert. Det innebærer at de forskjellige deltakerne kan ulike ting og har ulik kompetanse, noe som er nødvendig for å oppnå helhetsforståelse eller for å kunne utføre et arbeid, og fordi kunnskapen er fordelt, vil læringen være sosial. Et tredje punkt er at kunnskap og læring ut fra et sosiokulturelt perspektiv alltid er situert og forankret i en kontekst. Et fjerde punkt er at læring er mediert, at ulike redskap eller artifakter tas i bruk av menneskene i en læringssituasjon. Artifakter er de tilgjengelige intellektuelle og praktiske ressurser vi bruker for å forstå og handle i omverden. Med henvisning til Säljö (2001) bruker Dysthe datamaskinen som et eksempel på et fysisk redskap "som medierer organisering, lagring og vidareutvikling av innhold i tekstar eller egne tanker" (Dysthe, 2003, s. 49). Et femte punkt er språkets sentrale stilling i menneskelig utvikling og læring. Under henvisning til Kvalitetsreformens vektlegging av at studentene skal skrive regelmessig som en del av læringsarbeidet i de fleste fag, framsettes skriftspråket som en sentral del av de kommunikative prosessene. Et sjette kjennetegn i

Dysthes oppsummering av et sosiokulturelt perspektiv på læring, er at læring innebærer deltakelse i praksisfellesskap. Et praksisfellesskap kjennetegnes ved at deltakerne har et felles engasjement i, og er sammen om de oppgavene de skal løse, samt at deltakerne deler et sett måter å gjøre oppgavene på, f.eks. at typiske sjangere eller begrep er blitt en del av praksisen (Dysthe, 2003, s. 54). Säljö (2001) hevder for øvrig at all læring og erkjennelse skjer gjennom praksis og at enkeltmennesket må ses på som medspiller i det sosiale fellesskapet, der studentene blir en ressurs både for seg selv og for andre studenter. Studentene blir altså ansvarlig ikke bare for egen læring, men har et felles ansvar for medstudenters læring.

Vår studentgruppe i ABf1 består av minoritetsstudenter og representerer mange ulike kulturer. I bagasjen har de hjemlandets kultur og historie samtidig som de er en del av majoritetskulturen. Det Abf1-studentene har felles, er mange års "fartstid" som assistenter og morsmålstrenere i barnehager i Oslos bydeler. I studiet inngår arbeidsplassen som en sentral arena for læring ved at deler av studieaktivitetene legges til studentenes barnehager. Dette legger til rette for situert læring og forankring i studentenes hverdag og det yrket de utdanner seg for. I GRL vil tekstproduksjonen i form av første- og andreutkast og medstudentresponser, samt "samtaler" i elektroniske diskusjonsfora kunne betraktes som artifakter eller redskaper for læring. Også betydningen av praksisfellesskapet har ligget til grunn i planlegging av denne oppgaven. Gruppesammensetningen i oppgavegjennomføringen er identisk med bydelsgruppene som studentene er inndelt i, og vi vet at de er engasjert i mange av de samme oppgavene. Det betyr at studentene har en felles praksis å referere til, og oppgavens sterke fokus på samarbeid gjør at de i tillegg til å ta ansvar for egen læring, også må forholde seg til gruppemedlemmenes læring.

Dette prosjektets forsøk på å integrere medstudentrespons i læreprosessen er i tråd med det fokus flere utdanningsforskere har satt på alternative vurderingsformer (Havnes & McDowell, 2008; Hoel & Haugaløkken, 2003; Rust, 2002; Taasen, Havnes, & Lauvås, 2004). Med utgangspunkt i sosiokulturell teori, ser de på hvordan studentene kan involveres i vurderingsprosessen og hvordan dette kan forbedre læring.

Metode og datamateriale

Data i delprosjektet innhentes gjennom to spørringer og intervju. Denne artikkelen bygger på data framkommet i spørreskjema. Den første spørringen var en evaluering av høstsemesteret 2007. Her fikk studentene *åpne spørsmål* om erfaringer med studiet så langt. 24 av 28 studenter svarte. Det er særlig studentenes utsagn knyttet til å benytte Fronter som er interessante å se nærmere på. Det andre spørreskjema ble utformet som et sett av påstander, med svaralternativer gitt langs en gradert skala: "svært enig", "ganske enig", "ganske uenig" og "svært uenig", og ble besvart av 22 studenter. Påstandene ble knyttet til studentenes gjennomføring av oppgaven GRL med særlig fokus på oppgavens del to, den skriftlige medstudentresponsen. I tillegg kunne studentene også benytte dette spørreskjemaets *fritekstfelt* til å gi utfyllende svar. For å

få en ytterligere utdyping av svar framkommet i spørreskjema skal to studenter intervjues. Det kvalitative intervju kan beskrives som "... et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale, 1997, s. 21).

Ved metodetriangulering (Grønmo, 1996) oppnår man at mange av svakhetene ved kvantitative data kan oppveies av de sterke sider ved kvalitative, og omvendt. Når jeg i intervju ber studentene utdype svar innkommet ved bruk av spørreskjema, kan kvalitativ metode støtte den kvantitative. På den annen side: Når jeg ved hjelp av spørreskjema får svar fra mange studenter, kan det bidra til å nyansere eller støtte funn gjort i forbindelse med intervju og fritekstsvar der uttalelser fra noen få studenter foreligger.

Mitt utgangspunkt som forsker i denne sammenheng er at alle stemmer skal høres og at de skal fortolkes på en måte som ligger så nært som mulig opp til studentenes meninger. Som involvert lærer i ABf1-studiet og som forsker, er jeg oppmerksom på det problematiske i å ha et balansert forhold mellom nærhet og distanse (Tiller, 2000) til feltet jeg forsker på. Dette kan ikke bare virke inn på min tolkning av data, men kan også ha innflytelse på studentenes svar, ved at de tillegger meg bestemte forventninger.

Det er vanskelig å trekke konklusjoner ut fra data som er innkommet fra relativt få studenter. Studien kan likevel framstå som et eksempel på gjennomføring av studentaktive arbeidsformer der vi oppnår kunnskap ved at det tas "nærbilder av situasjoner" (Tiller, 2000, s. 60) der hendelsene forstås i sin sammenheng, i en naturlig, ikke-konstruert undersøkelseskontekst og der aktørenes eget perspektiv blir viktig.

Resultater og diskusjon

ABf1-studentene er positive til å bruke LMS i studiearbeidet

Abf1-studentene er positive til å bruke Fronter og påpeker særlig LMSets kommunikasjonsfunksjoner. En student uttaler:

Det er en moderne og effektiv måte å jobbe på og jeg føler meg forberedt for den digitale utviklingen i utdanningssystemet. Det er en veldig praktisk måte å jobbe på og gir muligheten for en god og rask kommunikasjon studentene i mellom, og mellom studentene og skolen.

Studentene møter normalt høgskolens lærere og medstudentene utenom egen bydelsgruppe, kun to ganger i måneden. De har derfor behov for et effektivt kommunikasjonsverktøy mellom samlingene. I tillegg til LMSets opplastingsverktøy som benyttes for publisering av dokumenter (f.eks. veiledningsgrunnlag og refleksjonsnotat), har de tilgjengelig Fronters synkrone kommunikasjonsverktøy "Prat", det asynkrone diskusjonsverktøyet "Forum" og verktøyet "Fronterdokument", et samhandlingsverktøy for skriving av et felles dokument med flere forfattere. I tillegg kommer Fronters innebygde e-postsystem.

I spørreskjemaet skulle studentene skulle ta stilling til: ”Jeg synes det var enkelt å bruke Fronter til å gi medstudentrespons”. 18 studenter valgte alternativet ”svært enkelt”, eller ”ganske enkelt”. Kun én student var svært uenig i denne påstanden. I fritekstsvarene påpeker tre studenter at LMSet virket vanskelig i starten, men at det med øving ble enklere. En av dem sier:

Det var litt vanskelig å skjønne systemet i starten, men nå er det helt greit å jobbe på Fronter. Det er lett å levere oppgaver, få kontakt med andre studenter og lærere, samt å dele kunnskap med andre, og mye mer. Det er fint å få si sine meninger og få ideer fra andre på diskusjonssiden. Jeg koser meg mye på Fronter.

Når studentene benytter elektroniske diskusjonsfora, ser vi at de oftest velger diskusjoner opprettet av lærerne, og i mindre grad selv starter faglige, elektroniske diskusjoner. Studentenes aktivitet målt etter antall postede og/eller leste innlegg, synes også å være avhengig av at læreren ikke bare initierer diskusjonen, men også bidrar aktivt med kommentarer, spørsmål og svar underveis.

I oppstarten av studiet opprettet lærerne det sosiale diskusjonsforumet ”ABf1-café”. Det er særlig populært blant studentene. Årsaken til populariteten kan være at studentene står fritt til hvilke tema de vil skrive om. Det kan dreie seg fra alt fra korte hilsener som ”Gleder meg til å se dere på neste studiesamling” til konkrete faglige spørsmål. Utstrakt bruk av ikoner (”smileys”) er også vanlig. Vi mener det er viktig med slike sosiale fora i tillegg til de faglige, fordi disse kan senke terskelen for å komme i gang med de faglige elektroniske diskusjonene. Studentene tok i bruk denne nettcafeen umiddelbart, og det er rimelig å anta at studentenes aktiviteter i dette sosiale diskusjonsforumet har medvirket til at Abf1-studentene var positive til å benytte Fronter.

Tiden fra de første spede forsøk på Fronter til relativt stor produksjon, var for noen studenter ganske kort. Utsagnet nedenfor kan illustrere et forhold som ofte registreres når LMS tas i bruk som støtte for studentenes læreprosesser, nemlig at det hos brukeren relativt raskt oppstår en forventning om høy aktivitet, både fra medstudenter og fra lærerne. En student skriver:

Fronter opplever jeg som et møtepunkt mest for studentene men også et sted å møte lærerne. Jeg føler jeg mestrer det å jobbe i Fronter, men savner litt diskusjoner, kanskje lærerne kan bidra med noen flere problemstillinger sånn at det blir litt mer aktivitet i diskusjonsforumet? Jeg ønsker også litt mer aktivitet fra studentene (...).

I arbeidsintensive perioder, som like før innleveringer, registrerer vi at flere studenter ”er på Fronter” helger og kvelder. Et spørsmål blir da i hvilken grad medstudenter og lærere skal være parate til å svare. Her kan det være nyttig å lage ”kjøreregler” for hvor raskt studentene kan forvente svar.

Halve klassen synes det var vanskelig å skrive medstudentrespons i oppgaven Gruppen som redskap for læring

Til utsagnet ”Jeg synes det var enkelt å skrive en respons til en medstudent” sier drøyt halvparten seg ”svært enig” eller ”ganske enig”. At over halve klassen synes det var vanskelig å skrive egne responser kan ha sammenheng med usikkerhet knyttet til ikke å ville såre den andre med kommentarer som kan tenkes å bli oppfattet negativt av medstudenten. I sitatet nedenfor ser vi at studenten er opptatt av hvordan medstudenten vil reagere på responsen, og at dette kan gå utover konsentrasjonen om det faglige innholdet. Studenten uttrykker:

Jeg synes å gi medstudentrespons er vanskelig, fordi vi ikke er vant til å gi og å ta imot kritikk der hvor vi kommer fra (...). Da jeg skrev tenkte jeg mye hvordan hun reagerer isteden for å tenke på det faglige.

Gjennomgang av ABf1-studentenes medstudentresponser på de autentiske tekstene i GRL viser at de fleste studentene i all hovedsak skrev positivt ladede tilbakemeldinger til sine medstudenter. Noen av disse hadde endog preg av ”rituell ros”. Kun få studenter tok for seg førsteutkastets forbedringspotensial ved å skrive konkrete, kritiske responser. Dette kan, som studenten i sitatet over er inne på (”fordi vi ikke er vant til å gi og ta imot kritikk der hvor vi kommer fra”), være kulturelt betinget. Samtidig er det interessant å registrere at studenter, uavhengig av kulturell bakgrunn, ser ut til å streve med det samme. I en tidligere studie, ”Skrivegrupper i førskolelærerutdanningen” (Haug, 2005), gjennomført i klasser der majoriteten var etnisk norske studenter, registrerte jeg at studentene brukte relativt lang tid til ”å føle seg fram”, og bli kjent med og trygge på hverandre, før de begynte å skrive responser som den andre kunne nyttiggjøre seg som ledd i sin fagforståelse og videreutvikling av egen tekst. I ”bli kjent-fasen” skrev de i all hovedsak positive tilbakemeldinger, f.eks. ”Jeg synes du har gjort en god jobb, jeg er helt enig med deg”, mens få studenter tok for seg utgangstekstens forbedringspotensial ved å skrive konkrete, kritiske tilbakemeldinger, som kunne hjelpe den andre til å forbedre sitt førsteutkast. Flere studentene mente at skriving i det offentlige rom, og særlig skriving av respons til medstudenters uferdige tekster, er en tillitssak, og at tillit måtte bygges opp over tid (Haug).

En tolking av dette er at både skriving og mottak av medstudentrespons har et følelsesmessig aspekt. Framlegg av en tekst, og i særdeleshet en uferdig tekst, en tekst som er under utvikling, gjør en sårbar. Man kan komme til å blottlegge sine kunnskaper og holdninger, eventuelt mangelfulle sådanne, grunnet tekstens uferdige karakter. Man utleverer altså seg selv på det steg i læringsprosessen som man befinner seg. For at læreprosessen knyttet til bruk av medstudentrespons skal bli optimal, er det viktig å tematisere denne sårbarheten, samtidig som man gjentagende ganger minner studentene om responsens egentlige hensikt: Å bidra til bedre fagforståelse og hjelpe medstudenten å skrive en bedre faglig tekst.

At så mange som nær halve klassen synes skriving av respons i denne oppgaven var vanskelig, kan også ha sammenheng med manglende erfaringer med sjangeren. Selv

om studentene fikk anledning til å øve seg på dette i forkant, bl.a. i seminaret ”Jeg vil lære, må jeg skrive?”, vil nok mange studenter mene at dette var for kort tid til å beherske sjangeren. Olga Dysthe har i sitt arbeid med responsgrupper og analyse av argumentative tekster i norsk, kommet til at studentenes tekster ikke nødvendigvis blir forbedret på bakgrunn av medstudentrespons. Hun fremholder at for å nyttiggjøre seg responsene, kreves det stor kompetanse (Dysthe, 2003). Dette støttes av Hoel og Haugaløkken som i forbindelse med bruk av responsgrupper som læringsressurs, tar for seg nødvendigheten av ulike typer responskompetanse. For det første hevder de at studenten må ha fagkompetanse om temaet som teksten tar for seg. For det andre trengs tekstkompetanse, som innebærer innblikk i fagsjangrer og kriterier som teksten skal skrives opp mot. For det tredje må studenten ha en viss grad av pedagogisk kompetanse, f.eks. knyttet til hvordan man skal formidle synspunktene en har på teksten. I tillegg bør studenten ha et metaperspektiv på selve tilbakemeldingen ved at en kontinuerlig spør om den er formålstjenelig (Hoel & Haugaløkken, 2003, s. 272).

Dette taler for at når førskolelærerutdanningen velger å benytte medstudentrespons, må det settes av tid og rom til å la studentene få erfaring med å bruke metoden. Læringsformen må tydeliggjøres i fag- og studieplaner, og den må være synlig i studentenes detaljerte timeplaner. Det er viktig å la studentene møte denne læringsformen jevnlig. Går det for lang tid mellom hver gang læringsformen benyttes, kan det av studentene oppleves som å skulle starte på nytt hver gang. For å unngå at studentene skal erfare slike arbeidsmåter som enkeltstående hendelser knyttet kun til bestemte oppgaver og perioder i studiet, er kontinuitet nødvendig. Bare dersom studentene møter slike læringsformer jevnlig, i forbindelse med ulike fag, tema og oppgaver gjennom hele studieløpet, vil de kunne oppfatte dem som integrert i studiene. Sjansen for at slike læringsformer følger studentene ut i praksis og profesjonsutøvelse kan dermed øke.

Utdanningen må også være i kontinuerlig dialog med studentene om hvem som skal ha tilgang til det materialet som publiseres i lærestøttesystemet. Flere studenter kommenterte det ubehag som knyttet til å gjøre sine uferdige tekster tilgjengelig for andre. En student sier:

Arbeidet på Fronter er veldig bra, men det kan være litt stressende med tanke på at andre kan lese mine tekster (...).

Ut fra en forståelse av at tilgang til hverandres tekster har et læringspotensial, var Frontermappen som den enkelte studentgruppe jobbet innenfor, satt opp slik at studentenes tekster lå åpent tilgjengelig for hele klassen og lærerne. I senere gjennomføring av oppgaver der medstudentrespons inngår, kan adgangsbegrensning, der tekstene gjøres tilgjengelig for kun deltakerne innen studentgruppen, vurderes.

Majoriteten mener medstudentrespons er lærerikt

Studentene ble bedt om å ta stilling til om de synes det hadde vært lærerikt å benytte medstudentrespons, og om de trodde de ville komme til å benytte læringsformen i

senere oppgaver. Her sa majoriteten av studentene som svarte på spørreskjema at medstudentrespons hadde vært lærerikt og at de gjerne ville benytte læringsformen i senere oppgaver i studiet. Til påstanden ”Medstudentrespons var faglig nyttig for meg da jeg skulle skrive fagnotatet (del tre)” sa kun 5 studenter seg uenig, mens de øvrige 17 studentene sa seg enig i påstanden. En student gir følgende utfyllende svar:

Det var ganske lærerikt å få respons fra medstudenter, oppgaven ble sett med andre øyne, (...). Litt verre å skrive en tilbakemelding, men samtidig gav det også læring ved at jeg ble utfordret til å bruke teori på lik linje som om jeg selv satt med en oppgave. Utfordring med skriftspråket, men det gav også læring.

Dette utsagnet tar opp læringspotensialet som ligger i perspektivbyttet studentene foretar når de veksler mellom å være i en typisk lærerrolle når de gir respons, og en studentrolle når de mottar responsen. Å skulle lese igjennom og gi en vurdering av den andres tekst gjør at studenten ikke bare bli nødt til å sette seg inn i medstudentens tekst og angi forbedringspotensialet i denne, men studenten blir også ansporet til å se sin egen tekst i perspektiv. Dette støttes av Hoel og Haugaløkken som kobler læringen i responsgrupper til at studentene fungerer som stillas for hverandre ved at de veksler mellom student- og lærerrollen. De omtaler dette perspektivbyttet slik: ”Rolleskiftet inneber at ein må endre tolkingsposisjon, reorganisere kunnskap, ordlegge seg slik at samtalepartnarane forstår, og alt dette inneber læring” (Hoel & Haugaløkken, 2003, s. 262).

I forhold til utsagnet ”Jeg vil gjerne benytte medstudentrespons i senere oppgaver i studiet”, var det bare 2 studenter som sa seg uenig, mens 20 studenter sa seg enig i utsagnet. En student utdyper det slik:

Medstudentrespons er veldig viktig spesielt når det gjelder slike oppgaver (...). Hvis vi skal spørre andre studenter eller lærerne om noe så trenger vi ikke å vente lenge. Vi får mye hjelp via Fronter av hverandre. Håper vi får muligheten til å bruke Fronter i framtiden slik at vi fortsatt kan jobbe med dette.

Dette utsagnet viser studentens tilfredshet med å få rask respons fra medstudenter og at hun håper hun kan benytte medstudentrespons i framtidige oppgaver.

I et tredje utsagn knytter studenten læringspotensialet til at skriving av medstudentresponser gir skrivetrening, og vedkommende er inne på den hjelp og støtte medstudentens erfaringer og meninger har for egen læreprosess. Studenten oppsummerer erfaringene sine med medstudentrespons slik:

Det var en bra skrivetrening for meg og det var gøy og lærerikt å lese kommentarer fra medstudenter og utvekslet erfaringene og meningene sine om gruppearbeid. Meningen var ikke å undervurdere hverandre, men hjelpe hverandre å lære av feilene sine. Jeg prøver selv å lære noe nytt av kritikk fra andre og det hjelper meg alltid.

Samsvar mellom resultater i hoved- og delprosjektet

Resultatene i dette delprosjektet er langt på vei sammenfallende med resultater fra hovedprosjektet: ”Medstudentrespons og studenters kriterieutvikling innenfor et lærestøttesystem”, gjennomført i to kull førskolelærerstudenter der majoriteten besto av etnisk norske studenter. Her viser resultatene at studentene legger for dagen stor entusiasme, vilje og evne til å ta i bruk nye læringsformer. Studentene verdsetter den nære forbindelse mellom de faglige tema som behandles i den perioden som går parallelt med oppgaven og de lærings- og vurderingsformer som benyttes. Ved å tilrettelegge for slike læringsaktiviteter ser det ut til at studentenes engasjement øker, både i forhold til eget og andres studiearbeid, og en stor andel av de spurte studentene gir uttrykk for at den aktive studentrollen som oppgaven GRL legger opp til, virker positivt inn på deres læring. Samtidig registreres det at studentene trenger tid og mye strukturert støtte for å bli kjent med, og trygge på medstudentrespons som læringsform (Haug, 2005, 2006b; Haug & Karlsson, 2008).

Oppsummering og avsluttende betraktning

Jeg har presentert Abf1-studentenes arbeid med oppgaven *Gruppen som redskap* for læring og fokusert på gruppearbeid og skriftlig medstudentrespons innenfor et elektronisk lærestøttesystem (LMS) som eksempel på læringsaktiviteter som setter studenten i sentrum for både egen og medstudentenes læreprosess. Gjennom oppgaveformuleringen ”Hvilken betydning har gruppen for min læring, og hvilken betydning har jeg for gruppens læring?” måtte studentene sette ord på sine erfaringer og finne språklig uttrykk for sine tanker om dem. Vi lærere ga studentene tydelige signaler om å bruke egne erfaringer i oppgaven, enten disse skrev seg fra personlig erfaringer fra egen kulturell bakgrunn eller fra barnehagepraksis. Vår mening med dette var å anerkjenne studentenes bakgrunn og signalisere dennes betydning for læreprosessen.

Læringsformer som tar høyde for at studentene bringer med seg mengder av viten og innsikt inn i utdannelsen, vil kunne gi den enkelte student en opplevelse av verdi, noe som kan antas å være av betydning når det gjelder å øke studentenes motivasjon for studiet. At studentene i arbeid med oppgaven *Gruppen som redskap for læring* ble oppfordret til å ta i bruk egne erfaringer, mener jeg bidro til å skape motivasjon til å komme i gang med den første, større oppgaven i førskolelærerutdanningen. Det mest slående ved observasjonene tilknyttet studentenes arbeid med oppgaven, både i fysiske møter og studentenes aktiviteter i Fronter, var deres høye aktivitetsnivå og entusiasme. Samtidig registrerte vi behovet for strukturert støtte gjennom arbeidet med oppgaven.

Jeg mener at en oppgave som dette er nyttig og lærerik i et utdanningsløp som har arbeidsplassen som en sentral læringsarena. Den er yrkesrelevant og kan ses på som et bindeledd mellom studentenes virksomhet på høgskolen og på studentenes arbeidsplasser. For det første fordi oppgaven forutsetter høy grad av studentmedvirkning og krever at studenten aktiviserer tidligere kunnskap og

yrkeserfaringer. Videre fordi den gir studentene mulighet til å ”løfte” egen praksis, koble denne til teori og reflektere over den i samarbeid med medstudenter. Et tredje moment er at studentene får konkrete erfaringer med å gi hverandre respons på faglige arbeider, en læringsform som kan være nyttig også i praktisk arbeid i barnehagen.

Referanser

- Bjarnø, V., & Haug, K. H. (2004). Læringsmiljøsystemer - lærerstudentenes læring og skolens behov. *Bedre Skole*, 2004/1, 78-84.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2003). Teoretiske perspektiv. I O. Dysthe & K. S. Engelsen (red.). *Mapper som pedagogisk redskap* (s. 37-61). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2001). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, K. H. (2005). *Jeg vil lære - må jeg skrive? Rapport fra prosjektet Skrivegrupper i førskolelærerutdanningen 2002-04. HiO-rapport nr. 20/2005*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Haug, K. H. (2006a). *Medstudentrespons og studenters kriterieutvikling innenfor et LMS. Prosjektbeskrivelse*. Lastet ned 29. november 2008 fra <http://home.hio.no/~kristihh/fou06/prosjektbeskrivelse06.htm>
- Haug, K. H. (2006b). *Students' development of assessment criteria and enhancement of learning potential*. Paper presentert på ECER 2006, Geneva, 13.-15.9. 2006. Lastet ned 29. November 2008 fra *Education-line* <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/160885.htm>
- Haug, K. H. (2007). *Students' criteria development as part of a formative assessment process – results and challenges*. Paper presentert på EARLI 2007, Budapest 28.8-1.9.2007.
- Haug, K. H., & Karlsson, E. (2008). Studenten – en sentral aktør i egen læreprosess. *UNIPED* 2008/1, 57-64.
- Havnes, A., & McDowell, L. (2008). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. London: Routledge
- HiO. (2008). *Bachelorstudium – Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning. Studiekatalog*. Lastet ned 29. november 2008 fra <http://studiekatalog.hio.no/content/view/full/943>
- Hoel, T. L., & Haugaløkken, O. K. (2003). Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper. I O. Dyste & K. S. Engelsen (red.), *Mapper som pedagogisk redskap* (s. 257-276). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158.

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tiller, T. (2000). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Taasen, I., Havnes, A., & Lauvås, P. (2004). *Mappevurdering - Av og for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.