

Studenten – en sentral aktør i egen læreprosess

Av Kristin Holte Haug og Eivind Karlsson

Kristin Holte Haug er førstelektor ved Avdeling for lærerutdanning, førskolelærerutdanningen, Høgskolen i Oslo

E-post: Kristin.HolteHaug@lu.hio.no

Eivind Karlsson er høyskolelektor ved Avdeling for lærerutdanning, førskolelærerutdanningen, Høgskolen i Oslo

E-post: Eivind.Karlsson@lu.hio.no

I denne artikkelen vil vi presenterer to ulike læringsaktiviteter i førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO), hvorav én inngår i et pågående FoU-arbeid. De to aktivitetene er et arbeidskrav i norsk, *Intervju med medstudent*, og en eksamensoppgave i pedagogikk, *Gruppen som redskap for læring*. Oppgavene inngår i modulen *Førskolelæreren*, en modul som går over fire uker og er studentenes første møte med førskolelærerutdanningen. *Førskolelæreren* kom inn i utdanningen i forbindelse med implementering av ny studiemodell studieåret 2003/04. Studiemodellen har tatt opp i seg kvalitetsreformens krav om nye og varierte arbeidsmåter sammensatt på en slik måte at de styrker læringsforløpet. I tråd med dette skal studentene i modulen møte varierte arbeids- og studieformer, de skal få ulike erfaringer og opplevelser av faglig og sosial art, og de skal ta ansvar for egen læring og for et aktivt læringsmiljø i studentgruppen.¹

Vårt 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, m.fl. 1976). Ut fra et perspektiv på utvikling og læring der man aktivt griper inn i studentens nære utviklingszone, blant annet ved å benytte slike studentaktive læringsformer som presenteres nedenfor, tenker vi at studentenes kapasitet vil øke ved at de nyttiggjør seg erfaringer fra samhandling og kommunikasjon med andre, både medstudenter, lærere og andre betydningsfulle personer.

Intervju med medstudent

Sentralt i modulen *Førskolelæreren* står arbeidskravet *Intervju med medstudent*. Dette er en oppgave der studentene går sammen to og to for å intervju hverandre. Intervjusamtalen skal resultere i en tekst formet som et portrettintervju. Teksten skal leses av medstudenten som deltar i intervjuet og av lærer, som skal vurdere språket og eventuelt tilby individuell veiledning og oppfølging i ettertid.

Studentene får først en ressursforelesning som tar opp aktuelle emner. Vi tror at studentene har nytte av å lese og analysere ulike intervjuetekster fra pressen, fra små enquirer til lørdags-portrettintervjuer. Sjangeren og journalistens håndverk presenteres. Den

som intervjuer griper inn i et annet menneskes liv, og må ivareta personvernet og beskytte objektet. I forelesningen analyseres også samtaler språklig og tematisk og det vises eksempler fra litteraturen, fra t. Mosebok til "Ole Brumm". *Samtaler* tematiseres som viktige redskap i førskolelæreryrket, der man skal lede møter, intervjuere søkere, snakke med foreldre, kommunisere med ulike etater, dokumentere arbeidet og følge og lede barna. En intervjuetekst er en bearbeidet samtaletekst.

Etter forelesningen jobber studentene selvstendig. Bakgrunnen for oppgaven er at vi vil involvere studentene i sin egen læring. Vi tror vi kan nærme oss det målet ved å aktivisere forkunnskap samtidig som de får konkrete utfordringer som krever at man aktiviserer flere typer kompetanse. Vi tror det er viktig at studenten opplever mestring i starten av studiet, og i denne oppgaven bestemmer de selv ambisjonsnivået, samtidig som de får den første tilbakemeldingen fra fremtidige fagfeller. Vi regner med at mangfoldet av språklig aktivitet i denne oppgaven kan gi studentene modeller for læringsmåter de selv kan ta i bruk.

Skriving er oppgavens primære fokus, og vi ønsker å ivareta tre viktige hensyn som kan spille en rolle for nye studenter som skal i gang med fagskriving. For det første ønsker vi å senke terskelen til skrivingen. Skriving er en komplisert prosess som krever håndtering av store mengder informasjon og samordning av et stort antall ferdigheter (Bereiter og Scardamalia 1983). Studenter med samme skoleforløp kan ha svært ulik skrivekompetanse og svært ulik selvtillit som skrivere. For noen ligger skriving av lengre tekster et godt stykke tilbake i tid. Vi ønsker å gi studentene et lystbetont møte med fagskriving. De fleste har skrevet intervju før. I samtalen med intervjuobjektet får man fort en rekke punkter å skrive ned, og tekstens struktur gir seg til dels selv. Men er man en dyktig skribent, kan intervjuformen være ekstra motiverende, for å skrive et godt intervju krever kontroll med mange elementer. Man sjonglerer med de ulike teksttypene intervjuetekster inneholder, skriver mer eller mindre i forståelse med intervjuobjektet, kommuniserer på flere måter samtidig, velger ut stoff aktivt, gjenkaller samtalen, tar notater, er skapende, har mottagerbevissthet og utnytter intertekstualitet.

For det andre ønsker vi å bruke prosessen frem mot intervjueteksten til å synliggjøre ulike muligheter og utfordringer ved all skriving.² Skriving kan gjennomføres som en utforsknings- og oppdagelsesprosess der tanke og skrift er dialektiske krefter som leder frem til produktet. Da kan skrivingen være en måte å lære på, som i førstefasen i prosessorientert skriving. Et annet perspektiv på skriving handler om kognitive prosesser som hører med til valg på globalt eller lokalt nivå i teksten, enten man arbeider med tekstens formål, organisering, innhold, ordvalg eller rettskriving. Skriving kan også sees på som et primært sosialt fenomen. Teksten oppstår mens skriveren fører samtaler med seg selv, med tenkte lesere og med faktiske lesere som kan gi respons. Vi mener intervjueteksten er godt egnet til å demonstrere flere slike perspektiv samtidig, ikke minst fordi samtaler med nødvendighet hører med på flere punkter i prosessen.

For det tredje ønsker vi å rette oppmerksomheten mot et faglig emne som er direkte yrkesrelevant. Studentene har valgt et yrke som handler om å gi barn gode erfaringer med språk. Derfor er emnet for intervjusamtalen opplevelser med språk og tekster i barndommen. Vi tror det kan være nyttig å starte gode prosesser ved å reflektere over egne erfaringer. Hvilke ord og tekster husker jeg, hvorfor husker jeg dette, hvilken betydning har det fått for meg, hva var gode og hva var mindre gode opplevelser? Faglig tenkning kan skje gjen-

nom mange måter å skrive på og dokumenteres gjennom mange ulike skriftlige produkt. Berge (2005) oppsummerer tanker om meningssskaping og skrivehandlinger i omtalen av det såkalte *skrivekompetanshjulet*. Skrivning kan brukes til en rekke ting, for eksempel selvrefleksjon, meningsdanning, fiksjonskaping, kunnskapsutvikling og støtte for hukommelsen. Disse meningsdannende operasjonene realiseres gjennom skrivehandlinger, der vi uttrykker egne erfaringer, hevder meninger, finner på noe og så videre. Et poeng er at ulike skrivehandlinger kan realisere samme meningssskapende operasjon. Man kan for eksempel reflektere over fagstoff i en fortelling, et dikt eller en tabell. På samme måte kan en students valg av skrivehandling si oss noe om bestemte deler av fagkunnskap og -kompetanse hos studenten. En student som er flink til å fortelle om egne barndomsopplevelser med språket, strukturerer en fortelling, men denne fortellingen er også uttrykk for vektlegging, tolking og forståelse av emnet, altså faglig tenkning vi gjerne forbinder med andre skrivesjangre. Slike forskyvninger i skrivehjulet blir svært aktuelt i en oppgave av dette slaget.

Hos Dysthe, m.fl. (2000:23) nevnes noen nøkkelementer i faglig skrivning i høyere utdanning: Å være analytisk, å være kritisk, å strukturere teksten logisk, å utvikle en sentral problemstilling i en tekst, å utvikle argumentasjon, å underbygge argument, å binde sammen teori og empiri, å trekke en konklusjon, å bruke korrekt terminologi, å bruke primærtekster, å bruke sitat, å dokumentere kilder, å tolke materiale og å uttrykke egne meninger og underbygge dem. Det er ikke vanskelig å se at intervjuoppgaven aktualiserer mange av disse ferdighetene.

Resultatet av arbeidet blir svært varierte tekster. Studentene forteller med glede og sårhet om dialekten sin, de tenker tilbake på forsmadelige uttalefeil og oppfinnsom barneetymologi, de snakker om gode forbilder i familien og tøffe situasjoner i regi av skolens pedagoger. Flerspråklige erfaringer finnes hos alle, men på svært ulike måter. Møtet med skrift og bøker har gjort inntrykk på de fleste, og at barn lærer bokstaver mange andre steder enn i skole og barnehage, er det ingen tvil om. Det er tankevekkende å lese hvordan studentene beskriver sin egen historie som språkbrukere, både på godt og vondt. Vi tror det er spesielt nyttig for kommende pedagoger å foreta denne reisen tilbake til formelle og uformelle lærings situasjoner de selv har opplevd. Tekstutformingen preges av varierende erfaring og ulik bevissthet om tekstnormer. Noen er modne skribenter med en journalist i magen, mens andre kanskje skriver seg inn i en praksis fra stiloppgaver i tidlig skolealder, eller de improviserer så godt de kan.

Innholdet i tekstene viser at studentene tar oppgaven alvorlig, at de ser forbindelseslinjer mellom erfaringer og yrkesvalg og at de lykkes i å hente dette stoffet frem i samtale med andre. I tillegg til å gi skriveerfaringer tror vi oppgaven kan bidra til å demonstrere gode og varierte læringsmåter, som studentene også kan ta i bruk på egenhånd gjennom kollokviearbeid, skrivning og informasjonsinnhenting. Studenter som ikke har norsk som morsmål kan ha nytte av at arbeidet med teksten har klart definerte faser, slik at oppmerksomheten rettes mot hver enkelt komponent i prosessen frem mot ferdig produkt. En del studenter har med seg språklige ideal og tekstnormer som må bearbeides for å bli en del av den typen skrivekompetansen norske høyskoler etterspør. Intervjuarbeidet gir mange anledninger til samtale om valgene man gjør under utformingen av teksten og man kan få respons på egen skrivemåte.

Involveres studenten på denne måten i sin egen læring? Vi mener det krever mye engasjement av en fersk student å tolke og forstå en oppgavetekst, planlegge og gjennomføre en samtale med en ukjent person og bruke det til å skrive en selvstendig tekst om et yrkesrelevant emne innen en frist. Dette gir ikke bare varierte erfaringer når det gjelder språkkompetanse, men også når det gjelder læringsstrategier og andre kognitive/sosiale ferdigheter. Vår erfaring er at gode oppgaver kan være enkle, men at de kan gi komplekse virkninger som griper inn i ulike sider av studentens liv. Her er et knippe av de utfordringene vi mener de får hos oss:

- De skal gå inn i en oppgavetekst som de nok opplever som litt ukonvensjonell, og som krever at studentene som samarbeider oppretter et aktivt tolkningsfellesskap. Studentene må utskille et emne og forholde seg både kreativt og analytisk til det.
- De må finne en medstudent, gjøre en avtale og tilrettelegge og gjennomføre en meningsfylt samtale som kan være nyttig. Dette innebærer å tilpasse seg en annen språkbruker, å gi tilbakemelding, å være strukturert og sørge for fremdrift, å improvisere og så videre.
- De tvinges til å sette ord på sin bakgrunn og må finne språklig uttrykk for sine tanker om den. De får også erfaring med rollen som ressursperson for et annet menneske.
- De deltar på ulike måter i muntlig og skriftlig kommunikasjon og blir konfrontert med den andres perspektiv når rollene byttes om. De må under tekstutformingen ta leserens perspektiv og finne ut av hva som får teksten til å fungere, og de får straks etterpå se en autentisk leserreaksjon.
- De henter både sosiale og faglige gevinster ut av samtaler og de sammenholder egne og andres erfaringer
- De må organisere en tekst etter selvvalgte prinsipper og velge ut og gruppere momenter med hensyn til relevans og leseverdighet. De må også innestå for en faglig tekst overfor et annet faglig interessert menneske.

Gruppen som redskap for læring

Et annet eksempel på at vi forsøker å trekke studenten inn som sentral aktør i egen læreprosess er eksamensoppgaven *Gruppen som redskap for læring*. I arbeidet med læringsaktivitetene knyttet til denne eksamen vil vi at studentene skal oppdage seg selv og medstudentene som viktige læringsressurser. Målet med oppgaven er at studentene skal skaffe seg kjennskap til og erfaringer med grupper som redskap for læring, samt bli kjent og få erfaring med IKT som læringsverktøy. I denne oppgaven er altså studentene i en gruppeprosess samtidig med at de skal skrive en eksamensoppgave om gruppeprosesser. Oppgaven gjennomføres innenfor lærestøttesystemet (LMS) Fronter³ og består av tre separate, men gjensidig avhengige deler. De skal skrive et samtekstdokument (1) der studentene skal samarbeide om å utvikle kriterier⁴ eller innholdselementer for et individuelt fagnotat (2) som de etterpå skal gi medstudentrespons (3) på:

Del 1: Først skriver studentene i grupper på 5-6 et *samtekstdokument*, som er betegnelsen på ett dokument der flere skriver seg inn. Studentene benytter her funksjonen *Fronterdokument med flere forfattere*. Instruksjonen fra utdanningen er at studentene skal komme med forslag til kriterier for innholdet i det individuelle fagnotatet (del 2) og drøfte dette.

Studentene står fritt til å bringe inn så mange og hvilke kriterier de vil i dette felles dokumentet, men de skal til slutt ende opp med *tre* kriterier som skal gjelde for det individuelle fagnotatets innhold. I denne delen får studentene trent på å samarbeide i gruppe. De må tenke igjennom hva de ønsker å skrive om i del 2, og de må kunne skriftliggjøre dette på en forståelig måte for sine gruppemedlemmer. De må også ta stilling til de forslag som de andre gruppemedlemmene legger frem, og i og med at den enkelte gruppe skal ha kun tre kriterier, må de forhandle om innholdet i den faglige teksten. Med denne arbeidsmåten legger utdanningen opp til at studentene må innta en aktiv rolle i gruppearbeidet. Denne tilnærmingen innebærer en oppvurdering av studentrollen, i og med at det faktisk er studentene selv, som ved å utvikle kriterier for oppgavens innhold (del 2), legger føringer for det videre arbeidet med eksamensoppgaven.

Nedenfor presenteres et eksempel på hvilke innholdskomponenter en studentgruppe (2006) kom fram til (diskusjonen forut for denne konklusjonen gikk over 4-5 skjermesider). Studentene konkluderte med at de i fagnotatet skulle:

1. Reflektere over minst en positiv og en negativ erfaring ved tidligere gruppearbeid
2. Gjøre rede for hvordan han/hun med sine egenskaper og erfaringer kan løse en konflikt i gruppa
3. Reflektere over hvilken rolle han/hun som regel påtar seg i en gruppesammenheng og om dette er en rolle vedkommende vil ha

Del 2: Oppgavens andre del er individuell og består av skriving av et fagnotat på 1200 ord i *Word*, som *lastes* opp i LMSet til gjennomlesning for gruppemedlemmene. Fagnotatets overordnede problemstilling er: "Hvordan kan du bidra til læring i gruppen og hvordan kan gruppen bidra til læring for deg?" Notatet skal utformes i tråd med de kriterier gruppen kom frem til i oppgavens første del. Studentene innenfor den enkelte gruppe fordeler oppgaver og velger selv hvem som skal gi respons til hvem. Gruppen er ansvarlig for at alle gruppemedlemmene får minst én respons på sin tekst. Vi oppfordrer studentene til å ta utgangspunkt i egne erfaringer, både når vi formulerer problemstillingen og muntlig underveis i eksamensarbeidet. Her mener vi å gi studentene et signal om at de erfaringer de bringer med seg inn i utdanningen, har betydning i en læringsammenheng. Vi ønsker også at studenten skal få en begynnende forståelse for de krav høyere utdanning stiller til akademisk skriving. Derfor skal studentene i tillegg til sine egenutviklede kriterier, også forholde seg til to utdanningsstyrte kriterier. Disse kriteriene knyttes til vurderingen av oppgaven. Karakteruttrykket bestått/ikke bestått benyttes i denne oppgaven, og kravene er at studenten skal henviser til minst én faglig kilde og de må føre litteraturliste.

Del 3: Her tar studentene i bruk LMSets *Diskusjonsforum* til å skrive minst én respons til en medstudents fagnotat. Responsene skal ta utgangspunkt i de tre kriteriene studentene utviklet i første del, samt de to utdanningsstyrte kriteriene. Hensikten med responsen er todelt: Primært skal den hjelpe mottageren av responsen til å forbedre sin tekst, men den kan også bidra til at den som gir responsen får et mer kritisk blikk på egen tekst. Ved å lese igjennom og skulle gi en vurdering av den andres tekst vil studenten ikke bare bli nødt til å sette seg inn i medstudentens tekst og angi forbedringspotensialet i denne, men ansføres

også til å se sin egen tekst i perspektiv. I siste del veksler altså studenten mellom å være i en typisk studentrolle, der en mottar vurdering på eget arbeid, og en lærerrolle, der vurdering av en students tekst inngår. Ved å tilrettelegge for denne læringsaktiviteten mener vi å se at studentenes engasjement øker, både i forhold til eget og andres studiearbeid. Gjennom denne arbeidsformen kan studentene erfare både seg selv og medstudentene som viktige ressurspersoner i eget studiearbeid.

I temaperioden *Førskolelæreren* legger vi opp til nær sammenheng mellom periodens faglige innhold og arbeidsformer og vurderingsformer. Som støtte for studentenes arbeid med eksamensoppgaven har utdanningen lagt inn en rekke timeplanlagte, studentaktive læringsaktiviteter. Vi kan nevne undervisning i pedagogikk som knytter an til temaet grupper og gruppedynamikk, der ulike praktiske øvelser inngår. I naturfag drar studentene på ekskursjon ut i naturen, der de skal gjennomføre ulike gruppeoppgaver. Studentene tilbys undervisning i oppgaveskriving som tar opp krav studiet stiller til faglige tekster, og de deltar i prosesskriveseminar, der fokuset er "Skrive for å lære" (Dysthe, m.fl. 2000). Her øver de seg i å utvikle og forhandle om innhold i faglige tekster. I tillegg trener de på å skrive responser og vurdere medstudentens tekstutkast med et kritisk blikk, noe som blant annet innbefatter å angi konkret hvilket forbedringspotensial teksten har.

Studentene har også tilgjengelig et diskusjonsforum, "Eksamenssnakk", der de skriver inn spørsmål, kommentarer og svar i forbindelse med eksamensoppgaven. Sjansen for at studentene finner en løsning på sine problem er stor, fordi både lærere og medstudenter bidrar med svar, råd og oppklaringer. Her erfarer studenten at nettopp hans/hennes innspill tas på alvor av medstudenter og lærer. En bieffekt av å benytte et slikt diskusjonsforum er at studentene får trening i å formulere eksplisitte spørsmål, en nyttig kompetanse i all utdanning.

I og med at studentene selv medvirker i utvikling av kriteriene, betyr det at gruppens fagnotater blir ganske forskjellige. Dette får følgelig implikasjoner for den endelige vurderingen av eksamensoppgaven. Denne handler om å sjekke at den enkelte studentgruppe har utviklet tre egne kriterier (del 1), om det individuelle fagnotatet (del 2) er skrevet i henhold til gruppens tre kriterier og de to utdanningsstyrte kriteriene, og om den enkelte student har skrevet minst én medstudentrespons (del 3). Særlig vurderingen av del 2 kan være en utfordring for læreren som skal foreta den endelige vurderingen. Her skal oppgaven vurderes både ut fra om den er skrevet i henhold til de studentutviklede kriteriene og om den følger utdanningens vurderingskriterier. For å ta det siste først: Det er uproblematisk å vurdere om studentene har benyttet minst en faglig kilde, om denne er korrekt ført, og om de har levert en korrekt litteraturliste. Mer krevende kan det være å vurdere teksten i forhold til de studentutviklede kriteriene for oppgavens innhold. Disse er som nevnt ganske forskjellige fra gruppe til gruppe, noen er presise og forståelige. Andre kan være mer utydelige og derfor vanskelige å vurdere teksten opp i mot. Imidlertid kan studentenes kriterier vanskelig underkjennes. Dette har sammenheng med at når vi først har vurdert studenten som kapabel til å utvikle egne kriterier, må vi også følge dette opp ved å anerkjenne de kriterier studentene i den enkelte gruppe har blitt enig om. Fagnotatet må derfor vurderes i henhold til disse. På denne måten viser vi at vi tar studentenes arbeid med oppgavens del 1 på alvor.

Denne eksamensoppgaven er knyttet til et pågående FoU-prosjekt, *Medstudentrespons og*

*studenters kriterieutvikling innenfor et lærestøttesystem (LMS).*⁵ Prosjektets målsetting er todelte: for det første handler det om å fremskaffe kunnskap om hvordan studenters utvikling av kriterier og medstudentrespons kan inngå som sentrale elementer i førskolelærer-studentenes læring, samt hvilken betydning læringsformer som innebærer at studenter inngår som aktive deltakere i egen læreprosess, har for utvikling av læringspotensialet. For det andre skal prosjektet frembringe kunnskap om hvordan studenter benytter et LMS når slike studentaktive læringsformer tas i bruk. Implisitt i prosjektet ligger utvikling av metode for hvordan studentene kan arbeide optimalt med kriterieutvikling og respons innenfor et LMS. De foreløpige konklusjoner (Haug 2005, 2006, 2007) viser at studentene legger for dagen stor entusiasme, vilje og evne til å gjennomføre nye og til dels kompliserte studieoppgaver, som å lage kriterier for egen faglig produksjon og gi skriftlig medstudentrespons. Data peker også i retning av at studentene har oppdaget og verdsetter den nære forbindelse mellom temaperiodens innhold, og dens arbeids- og vurderingsformer. Ved å tilrettelegge for denne læringsaktiviteten mener vi å se 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 eksamensoppgaven legger opp til, virker positivt inn på deres læring.

Avsluttende betraktninger

Vi har presentert to eksempler på læringsaktiviteter som setter studenten i sentrum av egen læreprosess. Begge forutsetter høy grad av studentmedvirkning og krever at studenten aktiviserer tidligere kunnskap og erfaringer. For å lykkes med slike læringsaktiviteter, mener vi at *arbeidsformer som sådanne* må settes på dagsorden i høyere utdanning. Det innebærer tydeliggjøring i fag- og studieplaner av arbeidsformene, dvs. av *hvordan* studentene skal til egne seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er beskrevet i de samme planenes mål- og innholdsformuleringer. I tillegg må arbeidsformene være synlige i studentenes detaljerte timeplaner.

Vi tror også det er viktig at studentene møter slike arbeidsformer tidlig i studieløpet, slik at sosialiseringen til en aktiv og selvstendig studentrolle kan starte fra dag én. Men det må ikke stoppe her. For å unngå at studentene skal oppleve slike arbeidsmåter som enkeltstående hendelser knyttet kun til bestemte oppgaver og perioder i studiet, mener vi kontinuitet er nødvendig. Bare dersom studentene møter slike arbeidsformer jevnlig, og i forbindelse med ulike fag og tema gjennom hele studieløpet, vil de oppfatte dem som integrert i studiene. Sjansen for at slike arbeidsformer følger studentene ut i praksis og profesjonsutøvelse vil dermed øke. □

LITTERATUR

- Bereiter, C. og Scardamalia, M. 1983: Må det være så vanskelig å lære å skrive? I Bjørkvold, E. og Penne, S. (red.) 1991: *Skriveteori*. Oslo:LNU/Cappelen
- Berge, K.L. 2005: Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A. J. og Nome, S. (red.) 2005: *Det nye norskfaget*. Oslo: Fagbokforlaget/LNU
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Løkensgard Hoel, T. 2000: *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, K.H. 2005: *Jeg vil lære - må jeg skrive?* Skrivegrupper i førskolelærerutdanningen 2002-2004. HiO-rapport 2005/20. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Haug, K.H. 2006: Students' Development of Assessment Criteria and Enhancement of Learning Potential. Paper presentert på ECER06, University of Geneva, 13-15 September 2006
Publisert i: *Educationline*: <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 EARLl2007, Budapest 28.08- 01.09.07
- Vygotsky, L. 1978: *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D. Bruner, J. and Ross, G. 1976: The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, s. 89-100.

NOTER

- 1 For videre utdyping av studiemodell og fagplaner henviser vi til førskolelærerutdanningens fagplaner (HiO, LU 2007: Studiehåndbok 2007-08, Førskolelærerutdanning).
- 2 Ulike perspektiver på skrivning beskrives i Igland, M.-A. 2003: Skrivning i sosiokulturelt perspektiv. I: Austad, I. (red.): *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen akademisk (siste utgave) og i Hoel, T.L. 2000: *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk
- 3 HiO benytter LMSet Fronter, <http://www.fronter.no/no/>
- 4 Kriterier brukes her i betydningen innholdskomponenter, altså som en angivelse av hvilket innhold oppgaven skal ha.
- 5 Data i dette FoU-arbeidet er innhentet ved observasjoner, spørreskjema og intervjuer foretatt i to kull (studieårene 2005-06 og 2006-07) heltids førskolelærerstudenter, til sammen 450 studenter. Se også prosjektbeskrivelse: <http://home.hio.no/~kristih/fou06/prosjektbeskrivelse06.htm>