



Dagrun Kibsgaard Sjøhelle

## Læringsfellesskap og profesjonsutvikling

Språklig kommunikasjon på e-forum  
i desentralisert lærerutdanning

Doktoravhandling  
for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2007

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det historisk-filosofiske fakultet  
Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier

 **NTNU**  
Det skapende universitet

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling  
for graden philosophiae doctor

Det historisk-filosofiske fakultet  
Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier

© Dagrun Kibsgaard Sjøhelle

ISBN 978-82-471-3294-4 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-471-3327-9 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU 2007:151

Trykt av NTNU-trykk

## Forord

Å forske på områder som har med didaktisk bruk av informasjonsteknologi å gjøre, er på mange måter et hasardiøst prosjekt. For det første er feltet tverrfaglig og vanskelig å forankre i ett enkelt fagområde. Utviklingen skjer dessuten i rasende fart, og det som var fremmed og uvant for en gruppe lærerstudenter da de beveget seg inn i en virtuell læringsarena for seks år siden, turneres i dag med den største selvfølgelighet av tusener av studenter som får sin utdanning og etterutdanning via det elektroniske nettverket. E-post og tekstmeldinger er vanlige kontaktnettverk, og på utallige hjemmesider, offentlige som private, oppfordres ”besøkende” til å uttrykke sin mening i et eller annet diskusjonsforum. Det finnes likevel gode argumenter for at det kan være nyttig å rette søkelyset på hva som skjer når en gruppe studenter utfordres til å ta i bruk nettets skriftbaserte samtaleformer for å utvikle et læringsmiljø der de får prøve ut sider av seg selv som er relevante for læreryrket.

Prosjektet hadde aldri kommet i gang hvis jeg ikke hadde fått mulighet til å være med i et lærerteam som fikk ansvaret for å utvikle IKT-støttet fjernundervisning. En stor takk til administrasjonen ved HiST, avdeling for lærer-og tolkeutdanning, for romslige rammer i undervisningsperioden. Takk til kollegene i IKT-teamet for et inspirerende og trivelig samarbeid i de to første årene. Takk til bibliotekjentesten ved avdelingen, ved Randi Tyse Eriksen og Grete Espeland for utmerket hjelp i prosjektperioden. En takk går også til de IT-ansvarlige ved vår avdeling, Kjell-Gunnar Holm og Dennis Landsem, som bisto med brukerstøtte når den virtuelle veien vi beveget oss på, ble for kronglete og vanskelig å navigere i på egen hånd. Og ikke minst takk til en studentgruppe som raust har latt meg få bruke materialet fra undervisningsperioden i min forskning.

Takk til Høgskolen i Sør-Trøndelag som ga meg forskerstipend og sørget for gode arbeidsvilkår. En spesiell takk for at jeg fikk stipend for å oppholde meg i Australia i tre måneder. Som gjesteforsker ved University of Sydney fikk jeg mulighet til å treffe kolleger som arbeidet innenfor området IKT og fjernundervisning, og spesielt hadde jeg glede av kontakten med professor Peter Goodyear, som er en kapasitet på området nettverkslæring. Fra HiST ALT og NTNU har jeg også fått reisestipend for å delta med innlegg på konferanser i Sør-Afrika (WCCE 2005) og på Kypros (Earli 2005). Hjertelig takk.

I stipendiatperioden har jeg hatt jevnlig og god kontakt med mine to veiledere. Professor Lars Sigfred Evensen har vært hovedveileder og har hele veien vist interesse for arbeidet mitt og gitt meg oppmuntring og gode, innsiktsfulle råd. Det samme gjelder professor Torlaug Løkensgard Hoel som har vært biveileder. Takk også til professor Kjell Lars Berge som i et sluttseminar bidro med konstruktiv kritikk. Det har vært en glede for meg å kunne støtte meg på skriveforskere med så stor faglig tyngde. Gjennom forskerprogrammet har jeg også fått anledning til å delta på kurs og seminarer ved Universitetet i Oslo. Sten Ludvigsen og Jan Svennevig har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger på essays som er skrevet i tilknytning til arbeidet med doktoravhandlingen.

En takk går også til mine gode kolleger i norskseksjonen for inspirerende samtaler om et nytt arbeids- og forskningsfelt, og for uvurderlig støtte gjennom hele prosjektperioden. Jeg vil særlig takke førsteamanuensis Thoralf Berg som har lest korrektur og gitt meg grundig respons. Viktig og verdifull respons har jeg også fått fra Hildegunn Otnes og Aase Lyngvær Hansen. Takk for et trivelig og faglig utviklende kollokviefellesskap. Kollega Vivi Nilsen har også vært en viktig samtalepartner. Det er fint å være i samme båt.

På hjemmebane er det mange som skal takkes. Jeg er privilegert på den måten at jeg har en stor og nær familie rundt meg som oppmuntrer, stiller spørsmål og er interessert. Tre voksne barn, svigerbarn og seks barnebarn sørger for at jeg har det bra når jeg ikke arbeider med avhandlingen. En varm takk til Rune og Kari, Kristin og Hjalmar, Line og Robin for at dere har vært sånne fine støttespillere i denne perioden. Takk for gjestfrihet og varme, kjærlighet og omtanke. En spesiell takk til Rikke, Mathilde, Eirik, Tyra, Idun og Syver for klemmer, tegninger, brev og samtaler som er en stor glede i hverdagstravelheten. Innspill fra dere har allerede gitt meg råstoff til fremtidige forskningsoppgaver innen feltet IKT og læring. Takk også til mamma og pappa som jevnlig inviterer på middag, og som har hatt stor tro på prosjektet mitt. Takk til Sonja og Olaf for all støtte.

Den viktigste og varmeste takken går til Odd-Roar. Han har hatt en klokkertro på prosjektet siden jeg begynte å tenke projektskisse, og har oppmuntret meg hele veien. Som samtalepartner og ikke minst som oppmerksom lytter og leser av avhandlingen har han inspirert meg og gitt meg viktige innspill.

Trondheim, august 2006

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle

# Innhold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	PROBLEMSTILLING	3
1.2	ET DIALOGISK UTGANGSPUNKT	4
1.3	LÆRER OG FORSKER I DOBBELTROLLE	5
1.4	ET DIGITALT OG DYNAMISK LÆRINGSMILJØ	7
1.5	DIGITAL KOMPETANSEUTVIKLING I ET LÆRINGSFELLESSKAP	10
1.5.1	Det kommunikative aspektet	11
1.5.2	Sosialiseringaspektet	13
1.6	HVA SLAGS LÆRERE TRENGER SKOLEN	14
1.7	TIDLIGERE FORSKNING	16
1.8	PRESENTASJON AV AVHANDLINGEN	22
<b>2</b>	<b>TEORI</b>	<b>25</b>
2.1	LÆRINGS- OG KUNNSKAPSSYN	26
2.1.1	Utviklingspsykologiske teorier	27
2.1.2	Læring gjennom sosial samhandling	28
2.1.3	Læring inngår i – og skaper kontekster	30
2.1.4	Myndiggjøring	32
2.1.5	Praksis- og læringsfellesskap	33
2.1.6	Datatøttet praksisfellesskap	37
2.2	SPRÅKLIG KOMMUNIKASJON	40
2.2.1	Dialogisme som språkforståelse	41
2.2.2	Kontekst	47
2.3	SKRIVE OG SAMTALE MED NYE MEDIER	50
2.3.1	Et skrivepedagogisk aspekt	50
2.3.2	Nye tekster – nye skrivemønstre og responsformer	51
2.3.3	Skriftspråket utfordres	53
2.3.4	Digital kommunikativ skrivekompetanse	56
2.4	IDENTITETSUTVIKLING I ET SKRIVE- OG LÆRINGSFELLESSKAP	57
2.4.1	Identitet – en begrepsavklaring	58
2.4.2	Spill med - eller forhandlinger om identiteter	62
2.4.3	En profesjonell lærer med en personlig lærerstil	64
2.5	POSISJONERING GJENNOM SKRIFTLIG SAMHANDLING	66
2.5.1	Begrepsavklaring	66
2.5.2	Posisjonering gjennom referensialitet	68
2.5.3	Posisjonering gjennom adressivitet	69
2.5.4	Posisjonering gjennom ekspressivitet	70
2.5.5	Sjanger	71
<b>3</b>	<b>FORSKNINGSDESIGN OG METODE</b>	<b>73</b>
3.1	VITENSKAPSTEORETISKE OVERVEIELSER	73
3.2	AKSJONSFORSKNING	75
3.3	Å FORSKE PÅ EGEN UNDERVISNING	77
3.4	PROBLEMSTILLINGER OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	80
3.5	MATERIALE OG INNSAMLINGSMETODER	81
3.5.1	Deltakere - utvalgsriterier og utvalg	81
3.5.2	Tekstmaterialet – innsamling og utvalgelse	86
3.6	METODISK TILNÆRMING	89
3.6.1	Grovsortering og empatisk lesing	91
3.6.2	Metode for analyse av klasesamtaler	94
3.6.3	Metoder for analyse av gruppesamtaler	96
3.6.4	Seks nettdialoger - posisjoneringsanalyser	98
3.7	DYNAMISKE SKJERMTEKSTER – STATISK PAPIRVERSJON	100
3.7.1	Er undersøkelsen pålitelig?	101
3.8	PRESENTASJON AV DATA	103
<b>4</b>	<b>DIDAKTISKE VALG OG VURDERINGER KNYTTET TIL NETTDIALOGENE</b>	<b>105</b>

## Innhold

---

4.1	DEN VIRTUELLE SAMHANDLINGSARENAEN – EN PRESENTASJON .....	106
4.2	ET ÅPENT LÆRINGSMILJØ.....	110
4.3	DISKUSJON, DIALOG ELLER SAMTALE .....	113
4.3.1	Innlegg og ytringer .....	115
4.3.2	Nettdialoger og koherens .....	116
4.4	ORGANISERING, DELTAKERSTRUKTURER OG STYRING.....	117
4.4.1	Skrijving – en måte å lære på .....	118
4.4.2	Støttestrukturer på nettet .....	119
4.5	KLASSESAMTALER SOM UTGANGSPUNKT FOR LÆRING PÅ NETTET.....	120
4.5.1	Mot en mer symmetrisk deltakerstruktur .....	122
4.5.2	Styrte og åpne arbeidsoppgaver i mindre rom.....	124
4.6	KLASSEROMSKULTUR OG LÆRINGSMILJØ .....	125
4.6.1	Akademisk diskurs kontra hverdagsdiskurs .....	126
4.6.2	Læremakt og lærerautoritet.....	127
4.6.3	Mediet kompliserer samtalestrukturen .....	129
4.6.4	Vanskelig å utvikle felles forståelse i et langsomt medium .....	131
4.6.5	Sjangermodeller mangler .....	132
<b>5</b>	<b>ETABLERING AV ET DIGITALT LÆRINGSMILJØ .....</b>	<b>133</b>
5.1	KLASSESAMTALENE FØRSTE STUDIEÅR .....	134
5.1.1	Forpliktelse i forhold til deltakelse.....	135
5.1.2	Forpliktelse i forhold til normer og regler .....	140
5.1.3	Forpliktelse gjennom lesing av innlegg.....	143
5.1.4	Tradisjonelle oppgaver utnytter ikke mediets potensial .....	144
5.1.5	Fra noviser til kyndige deltakere – en langsom prosess .....	148
5.2	KLASSESAMTALE SOM METODE .....	149
5.2.1	Deltakelse og utstrekning i tid .....	150
5.2.2	Tema og temautvikling.....	150
5.2.3	Kollektiv stillasbygging .....	155
5.2.4	Erfaringer fra klassesamtaler.....	157
5.3	LÆRERENS ROLLE I NETTBASERTE KLASSESAMTALER .....	158
5.4	ANALYSE AV NETTDIALOGER I SMÅ GRUPPER .....	163
5.4.1	Oversikt over aktivitet i ulike grupper.....	164
5.4.2	Grupper som brukte diskusjonsforum relativt lite.....	165
5.4.3	Grupper som brukte diskusjonsforum relativt mye .....	168
5.4.4	Digital kompetanse – digital trygghet .....	173
5.4.5	Kort oppsummering av oversiktsanalysene første studieår .....	175
<b>6</b>	<b>Å SKRIVE FRAM ET LÆRINGSFELLESKAP.....</b>	<b>177</b>
6.1	DELKOMPETANSER MÅ INTEGRERES I EN NY HELHET.....	177
6.2	Å SAMTALE GJENNOM SKRIFT .....	180
6.2.1	”Teksten får en annen mening enn hodet tenkte” .....	180
6.2.2	Prøve seg fram.....	184
6.3	UTVIKLING AV DIGITAL, KOMMUNIKATIV SKRIVEKOMPETANSE .....	187
6.3.1	Innkostmarkering .....	187
6.3.2	Innledende småprat .....	188
6.3.3	Initiativ til samarbeid .....	189
6.3.4	Etablere felles forståelse.....	190
6.3.5	Reagere raskt på innspill .....	191
6.3.6	Direkte henvendelse .....	192
6.3.7	Svare på spørsmål .....	193
6.3.8	Utvikle tema gjennom anknøytning .....	194
6.3.9	Underbygge argumentasjon.....	195
6.3.10	Bruke fagtermer.....	197
6.3.11	Markere tematiske brudd.....	198
6.3.12	Bekreft og anerkjenne .....	198
6.3.13	Bruk av modifierende element, humor og selvironi.....	199
6.3.14	Vurdere ytringenes lengde.....	200
6.4	SKAPE GRUPPEIDENTITET GJENNOM SKRIFTSPRÅKET.....	201
6.4.1	Privat erfaringsutveksling styrker gruppeidentiteten.....	202

6.4.2	Rom for studierelaterte utblåsninger .....	203
6.4.3	Rom for trivsel, relasjonsbygging – og skriving .....	204
6.5	FORPLIKTENDE KOMMUNIKASJON .....	205
6.5.1	Oppmerksomhet .....	207
6.5.2	Språkлек og gruppefelleskap.....	210
6.6	OPPSUMMERING.....	211
<b>7</b>	<b>ANNA, FANNY OG MARION PÅ VEI INN I LÆRERYRKET .....</b>	<b>213</b>
7.1	Å SKRIVE FRAM ET SELV I DIALOG MED ANDRE.....	213
7.1.1	Studiestart - refleksjoner rundt lærerrollen.....	215
7.1.2	Dialogen stimulerer det personlige engasjementet .....	217
7.2	FANNY FØRSTE STUDIEÅR – UTFORSKING AV EGEN LÆRERIDENTITET .....	222
7.3	FANNY - POSISJONERINGSANALYSE .....	224
7.3.1	Posisjonering gjennom referensialitet .....	225
7.3.2	Posisjonering gjennom adressivitet .....	225
7.3.3	Posisjonering gjennom ekspressivitet .....	227
7.4	MARION FØRSTE STUDIEÅR – UTVIKLING AV LÆRERIDENTITET GJENNOM INVOLVERING .....	229
7.5	MARION – POSISJONERINGSANALYSE .....	231
7.5.1	Posisjonering gjennom referensialitet .....	233
7.5.2	Posisjonering gjennom adressivitet .....	234
7.5.3	Posisjonering gjennom ekspressivitet .....	234
7.6	ANNA FØRSTE STUDIEÅR: "DET ER MYKJE Å LÆRE FOR MEG" .....	235
7.7	ANNA - POSISJONERINGSANALYSE .....	237
7.7.1	Posisjonering gjennom referensialitet .....	239
7.7.2	Posisjonering gjennom adressivitet .....	240
7.7.3	Posisjonering gjennom ekspressivitet .....	242
7.8	POSIJONERINGSANALYSENE – SAMMENDRAG .....	242
7.9	FRA UTVEKSLING AV IDEER TIL FAGLIG UTFORSKENDE SAMTALE.....	244
<b>8</b>	<b>SAMMENFATTENDE DRØFTING .....</b>	<b>249</b>
8.1	INNLEDNING .....	249
8.2	ET DYNAMISK LÆRINGSFELLESKAP SOM FORPLIKTER .....	249
8.2.1	Gjensidig engasjement .....	251
8.2.2	Felles virksomhet – gjensidig ansvarlighet .....	256
8.2.3	Felles repertoar .....	262
8.3	IDENTITETSPOSISJONERINGER GJENNOM SKRIFTLIG SAMHANDLING .....	264
8.4	Å LÆRE Å BLI LÆRERE GJENNOM DIALOGISK SAMSPILL .....	267
8.4.1	Holdninger til læreryrket.....	267
8.4.2	Profesjonskunnskap.....	268
8.5	LÆRINGSPOTENSIAL I NETTDIALOGER .....	271
8.6	METODEDRØFTING .....	273
8.7	KONKLUSJON.....	275
8.8	PERSPEKTIV FRAMOVER.....	277
	<b>LITTERATUR .....</b>	<b>281</b>
	<b>FIGURLISTE.....</b>	<b>301</b>
	<b>LISTE OVER SAMTALEUTDRAG .....</b>	<b>303</b>
	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>305</b>





# 1 INNLEDNING

Denne avhandlingen er blitt til ut fra en praktisk pedagogisk interesse. Som mangeårig lærer i grunnskolen, og i de senere år som lærerutdanner og forsker, har jeg vært involvert i, og høstet erfaringer med reformarbeid knyttet til undervisning og læring. Særlig har interessen dreid seg om bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i norskundervisning (Sjøhelle 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2003, 2004). Min forskningsinteresse har ikke først og fremst vært knyttet til de teknologiske aspektene ved bruk av IKT, men orientert mot hvordan teknologien kan åpne for nye og fleksible undervisnings- og læringsformer som gir elever og studenter gode muligheter til å være aktive medprodusenter i sin egen læringsprosess. Skriftlig samhandling ved hjelp av datamaskinens kommunikasjonskanaler er ett av de feltene jeg har høstet erfaringer med i eget arbeid med IKT, og som jeg ønsker å belyse nærmere gjennom denne avhandlingen.

Betydningen av IKT i undervisning er poengtert gjennom tverrfaglige kompetansekrav i nye læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsløftet 2006). Skiftende regjeringer<sup>1</sup> har tatt initiativ til handlingsplaner for å ta i bruk IKT i alle former for opplæring, og fleksible utdanningstilbud i form av nettbasert fjernundervisning er ett av flere områder som universitet og høyskoler, men også stadig flere private aktører har engasjert seg i. Et av de generelle tiltak det tidligere Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har initiert, er forskning på fleksible utdannings- og læringsformer – også for voksne. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i et forsøk med bruk av IKT og nye læringsformer i fjernundervisning for voksne lærerstudenter.

Jeg er særlig opptatt av samhandlingsprosesser som realiseres i et digitalt læringsmiljø<sup>2</sup> der e-post, asynkrone diskusjonsfora og nettbaserte fagsider inngår som sentrale element. Spesielt

---

<sup>1</sup> I 1993 kom Stortingsmelding nr. 24 (1993-94) *Om informasjonsteknologi i utdanningen*. Meldingen ble etterfulgt av *IT i norsk utdanning – Plan for 1996-99* (KUF). Se ellers *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring"*, UFD, *Program for digital kompetanse 2004 – 2008*, UFD og *Kunnskapsløftet, Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*, UFD 2006.

<sup>2</sup> I begrepet læringsmiljø legger jeg samme betydning som Svein Østerud legger i begrepet *handlingskontekst* (Østerud 2004: 149), bortsett fra at det i denne avhandlingen dreier seg om en ikke-fysisk handlingskontekst som jeg har gitt betegnelsen digitalt læringsmiljø. Alternativt kunne jeg ha brukt begrepet *virtuelt* om læringsmiljøet, men strengt tatt er begrepet virtuelt forbundet med noe som er kunstig, og ikke virkelig. Det læringsmiljøet studentene etablerer gjennom nettdialoger, er faktisk reelt. Det handler om virkelige mennesker som skaper et læringsmiljø gjennom samarbeidsprosesser. "Rommet" dette foregår i, kan derimot være virtuelt. *Digitalt og nettbasert læringsmiljø* blir brukt synonymt i denne avhandlingen.

ønsker jeg å få en bedre forståelse av hvordan *asynkrone diskusjoner*<sup>3</sup>, som er en relativt ny måte å skape interaksjon på, kan brukes i fagdidaktisk sammenheng, og hvordan samhandlende skriving i diskusjonsforum får betydning for utvikling av *læringsmiljø* og *profesjonsidentitet*. Ut fra et empirisk grunnlag analyserer jeg hvordan studenter i desentralisert allmennlærerutdanning utnytter de muligheter for samspill teknologien åpner for, hvordan denne interaksjonen utvikles over tid, og i hvilken grad den kan bidra til å skape en god lærings situasjon for studenter. Gjennom fjernundervisning og forprosjekt knyttet til norskundervisning via nettet (Sjøhelle 2001b, 2003) har jeg fått innsikt i den *kompleksiteten* som datastøttet samarbeid i lærerutdanning innebærer. Kompleksiteten har både en *pedagogisk, teknologisk, psykologisk* og *språklig* side, og forskning på dette området må derfor være tverrfaglig.

Undervisning og læring er i særlig grad betinget av språk og kommunikasjon. Et godt læringsmiljø er derfor av avgjørende betydning for hvordan de lærende skal kunne utvikle seg som språkbrukere og som personlige individer (Hoel 1995, 2003, Skaalvik og Skaalvik 1996, Nystrand 1997, Wenger 1998, Wells 1999). Et overordnet mål for mitt forskningsprosjekt har vært å studere hvordan studenter i nettbasert, skriftlig dialog med hverandre konstruerer et *læringsfellesskap* som gir dem muligheter til å *utforme sin egen lærerrolle*.

Avhandlingen befinner seg i skjæringsfeltet mellom flere fagdisipliner, med forbindelseslinjer til vitenskapsfagene pedagogikk og sosiologi. Sterkest forankring har den imidlertid inn mot feltet *anvendt språkvitenskap* og det *skriveforskningsmiljøet* som har sitt utspring i Trondheim. For meg som forsker har det vært viktig å belyse samhandlingsprosesser knyttet til IKT fra mange perspektiv og ikke ensidig binde meg til en bestemt fagtradisjon. Annen empirisk forskning på feltet har i overveiende grad fokusert på design og læringsutbytte og ikke i samme omfang vist interesse for andre sider ved nettbaserte samhandlingsprosesser, som for eksempel dialogens betydning i utvikling av et læringsfellesskap (Harasim 1998, Wasson & Ludvigsen 2003, Goodyear et al. 2004). Læringsmiljøet som jeg undersøker i min avhandling, innebærer ikke bare *individuell* og faglig utvikling, men er også en kontekst for *sosial* utvikling som skal føre fram til en bestemt *profesjon*.

---

<sup>3</sup> *Asynkrone nettdiskusjoner* er skriftbaserte og kan lagres og gjenfinnes. De krever ikke at deltakerne er til stede foran skjermen samtidig, i motsetning til *synkrone nettdiskusjoner* som foregår i sann tid.

## 1.1 PROBLEMSTILLING

Min studie tar utgangspunkt i et forsøk med datastøttet allmennlærerutdanning i en klasse med 32<sup>4</sup> lærerstudenter som tok lærerutdanning som fjernundervisning over fem år. Disse studentene fulgte jeg i en sammenhengende periode på tre år. Jeg var selv en av lærerne i de to første årene, og medansvarlig for å designe læringsmiljøet, som i hovedsak var nettbasert, men kombinert med fem fysiske samlinger per år.

For meg har det vært viktig å undersøke om det gjennom *elektronisk mediert språklig samhandling* kan skapes et godt læringsmiljø for studenter i lærerutdanning. Kan det via nettet etableres et læringsfellesskap som ivaretar personlig vekst og faglig utvikling hos de lærende? Hva kjennetegner i såfall slike læringsfellesskap? Slike spørsmål kan bare besvares ved at man stiller spørsmål som: Hva skjer i de virtuelle rommene som etableres i forbindelse med studiet? Hva bruker studentene skriften til? Hvilke muligheter for læring er det mulig å se?

På bakgrunn av disse spørsmålene, er det interessant å studere nærmere:

1. *Hvordan etablerer og videreutvikler studenter et læringsfellesskap gjennom samhandlende skriving i et asynkront diskusjonsforum?*
2. *Hvordan posisjonerer studentene seg inn mot læreryrket?*
3. *I hvilken forstand kan man lokalisere kvalitetsdimensjoner i et nettbasert læringsfellesskap?*

Studiet av studentenes nettbaserte samhandling vil kunne bidra til fornyet innsikt, idet man vil kunne få svar på hva slags *læringspotensial* (Dysthe 1996) nye samarbeidsformer kan innebære. Dette vil være spesielt interessant sett fra et skriveforskningsperspektiv, som er rettet inn mot, og problematiserer meningskaping i nye medier (jf. Kress 2004). Analysene kan dessuten kaste lys over noen av de kritiske dimensjonene ved IKT- støttet undervisning og gi et grunnlagsmateriale for å få mer innsikt i hvordan det er mulig å bygge opp et læringsfellesskap via datanettet, som kan være et alternativ til andre undervisningsformer. Svaret på problemstillingene vil også ha betydning for å drøfte hva slags rolle læreren skal ha

---

<sup>4</sup> Studenttallet varierte litt. Etter tre måneder hadde det stabilisert seg på 32. Ved starten av andre studieår var studenttallet 30, etter tredje studieår var det 28 studenter som fulgte studiet videre.

i et nettbasert læringsmiljø der deltakerne er voksne studenter. Dette vil bli spesielt behandlet i kapittel 5.

### 1.2 ET DIALOGISK UTGANGSPUNKT

Avhandlingen er forankret i en dialogisk grunnforståelse av kommunikasjon og læring med forbindelseslinjer til sosiokulturelle teorier som særlig knyttes til Lev Vygotsky. Han hevder at språk er sentralt for kunnskapsproduksjon og identitetsdanning, og at mening skapes gjennom sosial samhandling (Vygotsky 1978). En sentral tanke hos Lev Vygotsky er at man ved å ta del i kulturspesifikke aktiviteter utvikler høyere mentale prosesser som er nødvendige for å kunne løse kulturspesifikke oppgaver. Sosiokulturelle teorier er utviklet i ulike retninger, der noen vektlegger det kulturhistoriske perspektivet, mens andre tar mer høyde for dyadiske samspill over kortere historiske spenn. Vygotsky representerte det siste perspektivet.

Mihail Bakhtin har lagt et grunnlag for et paradigmeskifte innen synet på kommunikasjon og kommunikasjonsteori (jf. Bostad et al. 2004). Ifølge Bakhtin er ikke kultur en statisk og gitt størrelse, men dynamisk og i utvikling. Interaksjon i nåtid bærer med seg ”stemmer” fra fortiden og antisiperer fremtiden, og påvirker slik vår oppfatning av kultur (Bakhtin 1984). Bakhtin anvender dialogbegrepet i utvidet, filosofisk forstand, idet han hevder at dialog er en måte å få tilgang til verden på:

To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and the discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium (Bakhtin 1984: 293).

Et dialogisk perspektiv vil kunne bidra til å forstå hvordan mening skapes innenfor mange fagområder, som for eksempel språk, kommunikasjonsteknologi og nye medier. Et slikt perspektiv kan sammenfattes i begrepet *dialogisme* (Holquist 1990, Linell 1998, Rommetveit 1999, Dysthe 1997).

Ragnar Rommetveit har laget en framstilling av dialogismen som han kaller ”eit programutkast for tverrfaglig, humanvitenskapeleg forskning”. Han innbyr til en nytenkning om ”grunnlagsproblem i tverrfagleg orientert kommunikasjonsforskning, og er spesielt opptatt av relasjonen mellom individuelt og kollektivt konstituert språkleg formidla meining og om adressaten som potensiell medforfattar av ytringar” (Rommetveit 1999: 15).

Rommetveit trekker fram tre innbyrdes relaterte tema knyttet til begrepet dialogisme: ”det dialogiske (eller dialektiske) synet på relasjonen mellom språk og tenkning”, ”kommunikasjon som samarbeidsprosjekt” og ”dialogen som brua frå den individuelle psyke inn i eit språkleg – kulturelt kollektiv” (op.cit: 21 ). Dialogen vil derfor være et kjerneaspekt i alle former for kultur (Bostad et al. 2004).

Per Linell deler langt på vei dette synet, men presiserer at individuelle ressurser også må tas i betraktning:

Some factors clearly derive from the capabilities of individuals and individuals' organisms, e.g. neurophysiologically based, processing constraints. Also the planning involved at some levels of the utterance production process (Levelt 1989) would be dependent on the individual organism and/or biological constraints in a substantial sense (Linell 1998: 275).

Det er imidlertid viktig å ha klart for seg, hevder Linell videre, at når mennesker med sine biologiske ressurser og individuelt skapte begrensninger, setter disse ressursene inn i kognitive prosesser, er disse prosessene forankret i det sosiale og dialogiske.

Avhandlingen konsentrerer seg om konkrete enkeltpersoner som samhandler med hverandre og med kulturelle artefakter<sup>5</sup> over et kort, historisk rom, med det formål å utvikle en bestemt type profesjonalitet. En dialogisk forståelse av denne samhandlingen handler om å forstå hvordan dialogen beveger seg på flere plan. Gjennom språket formidles kulturens ”stemmer” som fanger opp i seg studentenes interaksjon ”her og nå” og bidrar til forming og omforming av tanker og ideer. Fellesskap, deltakelse, gjensidighet og ansvar, kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikles i en *flerstemmig* dialog, der stemmene utfyller og kontrasterer hverandre (jf. Dysthe 1995). Dialogisme blir i denne avhandlingen å betrakte som et ontologisk og epistemologisk rammeverk for forståelse av menneskelig kommunikasjon og kognisjon.

### 1.3 LÆRER OG FORSKER I DOBBELTROLLE

Å bruke seg selv, sin kunnskap og sin yrkeserfaring må kunne være en viktig forutsetning når man skal forske på egen profesjon, men det er ikke uproblematisk (Hoel 1995, Smidt 1988,

---

<sup>5</sup>Mennesker kan utvide sin biologiske og intellektuelle kapasitet ved å ta i bruk ”verktøy” av ulike slag. Slike verktøy kan være fysiske, som staven en høydehopper bruker for å komme over et hinder, eller de kan være symbolske i form av ulike tegn. Menneskeskapt verktøy blir gjerne kalt ”artefakter”. Språket er et særdeles kraftig symbolsk verktøy. Artefakter kan inneha det Jean Lave og Etienne Wenger (1991) kaller *distribuert intelligens*. Det vil si at mennesker på et tidspunkt har lagt inn en bestemt betydning i verktøyet som gjør at det kan benyttes uavhengig av den som først tok det i bruk til et bestemt formål. Læring har sammenheng med hvordan vi bruker språklige, fysiske og intellektuelle ”artefakter” (Säljö 2001: 20 ff.).

Hvistendal 2000). I mitt tilfelle er jeg både lærer og forsker. Jeg kjenner feltet det forskes på. Jeg vet hvordan den som underviser har tenkt og reflektert i forhold til ulike disposisjoner som er gjort. Jeg kjenner studentene<sup>6</sup>. Mye av den kunnskapen jeg sitter inne med, er taus eller inneforstått kunnskap knyttet til den klasseromskulturen studenter og lærer har skapt i fellesskap. Analyse materialet mitt er først og fremst ytringer som krever en særskilt forskningsmetodisk tilnærming, men kjennskap til studentene, til fagstoffet det er arbeidet med, og til de didaktiske grep som har vært konstituerende for studentenes ytringer, er *tilleggs kunnskap* som kan hjelpe meg å forstå og tolke det jeg observerer. Jeg er klar over at det kan være vanskelig å oppnå tilstrekkelig analytisk avstand til forskningsfeltet når jeg selv har en slik "innenfraposisjon" (Paulgaard 1997). Måten jeg iscenesetter norskundervisning på, har betydning for hvordan hver enkelt av studentene praktiserer faget, hvilke handlingsmønstre de inntar og hvilke tolkingsrammer de beveger seg innenfor. Dette krever at jeg er ekstra bevisst min egen rolle og hele tiden prøver å stille meg kritisk til mine egne disposisjoner og til de slutningene jeg trekker. Spørsmålet er hvordan jeg fra en slik innenfraposisjon skal kunne framstå som en troverdig forsker? Min dobbeltrolle som lærer og forsker, og den tause kunnskapen jeg sitter inne med, kan på den ene siden gi meg innsikt, men på den andre siden kan den hindre meg i å se mønstre og sammenhenger som ville ha vært mer åpenbare for en utenforstående forsker.

Perspektivskiftet fra lærer til forsker har hjulpet meg å se sider av virksomheten jeg ikke fikk øye på som praktiker i feltet. Skjulte føringer, normer og det som var taus kunnskap, trer tydeligere fram når jeg analyserer data fra en annen synsvinkel og går dypere inn i materialet enn tidligere. Som forsker må jeg forholde meg til det jeg kan observere: Ytringer produsert av studenter og publisert i et elektronisk diskusjonsforum over en periode. Disse ytringene kommuniserer med hverandre, med andre studenters tekster og med faglæreres ytringer. Kort sagt; studentenes skriftlige tekstproduksjon som ble mediert via en dataskjerm, "snakker" med mange stemmer. Stemmene er på samme tid et individuelt uttrykk og en kulturell manifestasjon. Som lærer har jeg bidratt med min stemme, og fått direkte henvendelser og respons fra studenter. Læreren er også til stede i studentenes tekster som implisitt leser, og dette vil i noen grad være med på å farge studentenes diskurs. Ytringene er altså ikke *objekter* jeg som forsker har mulighet til å forholde meg helt nøytralt til, men med kjennskap til noe av

---

<sup>6</sup> I det tredje studieåret hadde jeg ingen undervisning i klassen, og dataene fra samhandlingsprosessene dette året ble studert i ettertid. Grunnlaget for undervisningsmetoder og samhandlingsprosedyrer ble imidlertid lagt i løpet av de første to årene, og dermed er jeg indirekte delaktig som en av faglærerne også det tredje året.

den konteksten de er blitt til i, vil jeg kunne identifisere flere av de stemmene som kommer til uttrykk i studentenes ytringer og forstå bedre hva materialet sier.

Nettsamarbeid i grupper kan sammenlignes med tradisjonelt kollokviearbeid der studentene sitter fysisk sammen i et konkret rom og prøver å løse ulike former for arbeidsoppgaver. Forskjellen er at det som foregår i de virtuelle grupperommene, medieres skriftlig og er åpent for innsyn av både lærere og gruppemedlemmer, og at det som blir ”sagt” via skrift, leses i ettertid. Dette er en vesentlig del av den *konteksten* kommunikasjonen foregår i, og som vil påvirke kommunikasjonen. Min observasjon av studenters interaksjon på nettet har avdekket noen av de sidene ved lærerutdanning som det er vanskelig å få tilgang til gjennom et ordinært studium (lærere har vanligvis ikke tilgang til den direkte kommunikasjonen i kollokviegrupper). Den foreliggende avhandlingen vil kunne kaste lys over hvilke ulike *posisjoneringsmuligheter* studenter har når de samhandler i en institusjonell kontekst, og hvordan de ved å posisjonere seg på ulike måter ser ut til å bli bevisstgjort en egen læreridentitet.

#### 1.4 ET DIGITALT OG DYNAMISK LÆRINGSMILJØ

Et digitalt læringsmiljø innebærer i denne sammenhengen at studenter som deltar i et læringsfellesskap, har ubegrenset tilgang til informasjon og gruppeaktiviteter via nettet så sant teknologi og nettverkstilkobling fungerer, at tilgangen er uavhengig av tid og rom og at det er muligheter til å registrere studentenes interaksjon på nettet innenfor en aktuell periode. Samhandlingen kan være *synkron* eller *asynkron*, det vil si foregå i samtid eller uavhengig av at deltakerne må være til stede ved skjermen samtidig.

Den læringsarenaen som danner utgangspunkt for min forskning, besto av en kombinasjon av flere funksjoner (vevsider, e-post, diskusjonsforum). Alle studentene og de aktuelle faglærerne kunne nå hverandre via ulike internettressurser. Via høgskolens nettportal hadde studentene tilgang til all informasjon om studiet. Det var opprettet et eget nettsted for presentasjon av lærerutdanningsstudiet, med oversikt over faginnhold, fagplaner og opplysninger av forskjellig art som studentene måtte være kjent med for å kunne studere ved høgskolen. Her fantes bilder av studentene, adresse- og e-postlister, oversikt over grupper, meldinger fra faglærere, teoribase og annet aktuelt fagstoff.

At læringsmiljøet var *dynamisk* vil si at studentene var i kontinuerlige forhandlinger om mening i fellesskap, og at konteksten disse forhandlingene foregikk i, var en intergrert del av den meningen det ble forhandlet om (Mercer 2000). Et dynamisk læringsmiljø er i stadig bevegelse og endring og avspeiler den mangfoldigheten av kunnskap og erfaringer som aktørene representerer og som må ses på som en betydelig ressurs i deres læring. Både prosess og produkt står sentralt i et dynamisk læringsfellesskap.

Nettstedet var *interaktivt* i den forstand at studentene kunne lese og innhente informasjon herfra. Egen formidling og publisering av tekster foregikk via et asynkront diskusjonsforum<sup>7</sup> som studentene hadde tilgang til via inngangsnettstedet. Innenfor visse rammer kunne studentene bruke dette diskusjonsforumet slik de selv ønsket. Ferdige studentarbeider som ble gjennomført i grupper, praksiserfaringer i form av elevtekster, og eksempler på undervisningsopplegg osv. ble publisert på nettstedet. Faglærerne hadde ansvaret for oppretting, redigering og vedlikehold av nettstedet. De fungerte også som kontrollinstans og kunne sjekke hvem som initierte og deltok i diskusjoner, leverte besvarelser osv. En nærmere presentasjon av diskusjonsforumet kommer i kapittel 4.

Å samhandle i en digital læringsarena handler om å utvikle og mestre nye former for praksiser. Disse praksisene er både av språklig, organisatorisk og teknologisk karakter, og ikke bare knyttet opp mot den profesjonsutdanningen studentene er i gang med. Studenter må altså lære seg å mestre de *diskursene*<sup>8</sup> som er knyttet til praksisen de er i som fjernstudenter i et elektronisk nettverk. Tekstene de skriver, er mediert gjennom et program i en datamaskin, og mestring av teknologien er selve grunnlaget for å kunne delta i et nettbasert læringsfellesskap.

Egen erfaring med å være nettstudent, og erfaringer i møtet med lærere på IKT-kurs jeg har hatt ansvar for, har fått meg til å erkjenne at det eksisterer en ikke ubetydelig grad av teknologifrykt knyttet til det å være samhandlende studenter i et nettbasert læringsmiljø. Dette understøttes av mange forskere som har studert fenomenet nærmere (Myklebost 2001, Jopp

---

<sup>7</sup> Vi brukte MW-Forum, utarbeidet av Markus Wichitill. Dette er et enkelt, asynkront diskusjonsforum som kan lastes gratis ned fra Internett og tilpasses ulike formål. Som vedlegg til innlegg kan man legge filer, f. eks. word-filer, excel-filer, bilde- og filmfiler.

<sup>8</sup> Begrepet diskurs er ikke entydig. Det blir brukt innen flere vitenskapelige disipliner og kan ha mange ulike betydninger. Her er det forstått som ulike typer kommunikasjonsformer. Det kan også forstås som en bestemt måte å forstå og snakke om verden på (Börjesson 2003: 35, Jørgensen og Phillips 1999: 9). Vi kan for eksempel snakke om en egen lærerutdanningsdiskurs som deltakere i et bestemt fagfellesskap bruker. Begge betydningene er relevante i denne avhandlingen.



2001, Rattleff 2001). Ett av de problemene som ganske fort melder seg, er hvordan man skal forstå alle de nye begrepene man møter i et nytt medium, og hvordan man kan finne gode metaforer for å forklare hva som skjer når man interagerer via dataskjerm og tastatur (jf. Evensen 2001). Da vi ved vår utdanningsinstitusjon startet vår nettbaserte undervisning, var manualer, hjelpeprogram og skjermmenyer stort sett skrevet på engelsk. Dette skapte problemer når studentene skulle forklare og hjelpe hverandre å løse medierelaterte problemer.

At en viss fremmedgjøring er til stede i møte med et så komplekst medium som datamaskinen, er ikke vanskelig å forstå, og at denne fremmedgjøringen også er knyttet til læring av nye fag og til nye måter å lære på, er naturlig. Å kunne gi språklig uttrykk for aktiviteten som bruk av mus, tastatur og skjerm innebærer, er en stor utfordring for studenter i et nytt læringsmiljø. Skrivevegring er et kjent fenomen i undervisningssammenheng, og er ikke mindre aktuelt når erfaringer og tanker skal medieres som skrift i et elektronisk medium der mange har tilgang. Et nettbasert *lærende* nettverk utvikles først når deltakerne har tillit til hverandre og er trygge i samhandlingssituasjonen (Hoel 2003).

Et av de største problemene i tilknytning til bruk av elektroniske diskusjonsfora, har imidlertid vært å få studentene til å bruke dem aktivt i egen læring. Flere forskere har pekt på at datamaskinens diskusjonsforum blir lite brukt til faglige formål (Rekkedal og Paulsen 1997, Haugaløkken og Hestbek 2001, Rattleff 2001).

Bruk av IKT i undervisning reiser en del kritiske spørsmål. Disse gjør det nødvendig å undersøke hva slags læringsfellesskap det er mulig å etablere ved hjelp av IKT, og hva som skal til for at et slikt læringsfellesskap skal fungere godt. Tidligere dansk forskning har, ifølge Karsten Gynther (2005), stilt seg noe skeptisk til om det i det hele tatt er mulig å skape virtuelle *lærende* nettverk. Gynther viser spesielt til Barner-Rasmussen (2002), som har studert bruk av virtuelle diskusjonsforum i utdanningssammenhenger og funnet at læringseffekten er liten. *Uformelle* fellesskap ser det derimot ikke ut til å være vanskelig å etablere via nettet. Dansk forskning viser at særlig barn og unge deltar i, og vedlikeholder ulike former for fellesskap via pratekanaler og andre nettbaserte kommunikasjonsformer (Sørensen 2002, Jessen 2001). Jeg mener det må være mulig å utnytte den ressursen som er knyttet til uformell nettsamhandling i et lærende nettfellesskap og vil vise dette gjennom analyser av lærerstudenters samhandling i et asynkront diskusjonsforum.

## 1.5 DIGITAL KOMPETANSEUTVIKLING I ET LÆRINGSFELLESSKAP

*Digital kompetanse* og *digitale ferdigheter* er nøkkelbegrep i Utdannings- og forskningsdepartementets strategidokumenter for skole og utdanning:

Departementet definerer digital kompetanse som den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne og den kompetansen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte. Den store utfordringen er å øke den pedagogiske bruken av IKT i læringsarbeidet – uansett utdanningsnivå (Program for digital kompetanse 2004 -2008, UFD).

Den raske medieutviklingen innebærer at vi må forholde oss til stadig nye representasjonsformer. Det engelske begrepet "literacy", som i tradisjonell forståelse innebærer det å kunne lese og skrive, har fått utvidet betydning i og med framveksten av nye medier. Det snakkes i dag om "media literacy", som igjen kan differensieres til mange ulike "literacies", "visual literacy" (å kunne lese bilder), "computer literacy" (innsikt og forståelse omkring datamaskiner og programmering), "information literacy" (å kunne informasjonssøking), "communication literacy" (å kunne forstå og bruke språket relevant i ulike situasjoner og til ulike formål) og "network literacy" (å kunne forholde seg til globale informasjonsnettverk). "Network literacy" innebærer også ferdigheter i å opptre som aktører i digitale nettverk (Kress 2004, Erstad 2005). Det er særlig problemstillinger knyttet til "communication literacy" og "network literacy" jeg har vært interessert i å få mer kunnskap om gjennom analyser av studentenes nettkommunikasjon.

I læreplanverket for grunnskolen og de videregående skolene, *Kunnskapsløftet* (2006), er *digital kompetanse* ett av fem kompetansemål som skal inngå i alle fag. Hva denne kompetansen helt konkret består i, vil variere fra fag til fag, og være situasjonsbetinget. Selve begrepet *kompetanse* indikerer, ifølge medieforskeren Ola Erstad, "en handlingsberedskap og dømmekraft som er en kombinasjon av ferdigheter, kunnskaper og holdninger" (Erstad 2005: 123). Han mener bruken av begrepskonstruksjoner som "digital kompetanse" og "digital dannelse" har betydning med tanke på å tvinge fram en ny bevissthet omkring begrepene i seg selv, og hva slags betydning de skal ha i skolen.

Erstad tar til orde for en overordnet definisjon av digital kompetanse: "Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i et lærende samfunn" (op. cit. 131). Med denne definisjonen som grunnlag definerer han de komponentene som inngår i digital kompetanse i skolen, og som elevene skal vurderes i forhold til. I tillegg til grunnleggende ferdigheter som har med mestring av selve

dataverktøyet å gjøre, nevner han momenter som å *evaluere*, *kommunisere*, *samarbeide* og *skapelkreere* (Erstad 2005: 132). Jeg mener imidlertid at det er nødvendig å løfte fram det *kommunikative* aspektet ved digital kompetanse for å kunne lære elever å mestre et stadig større mangfold av tekster i ulike situasjoner og for ulike formål. I en rapport om digitale læringsplattformer (LMS)<sup>9</sup> konkluderes det med at utfordringene når det gjelder skolens bruk av digitale læringsplattformer er å ”stimulere til bruk av nye arbeids- og vurderingsformer som digitale mapper, *samarbeidsverktøy*, *diskusjonsfora*, egenproduksjon og publisering av digitalt innhold” (Utdanningsdirektoratet 2005, min kursivering).

### 1.5.1 Det kommunikative aspektet

I en nærmere redegjørelse for begrepet digital kompetanse, peker Erstad spesielt på betydningen av *kommunikativ kompetanse* og definerer begrepet slik: ”det å kunne ta stilling til utsagn og informasjon, og i tillegg selv produsere innhold” (op. cit:147). Begrepet *kommunikativ kompetanse* ble egentlig introdusert av Dell Hymes i 1972 som en reaksjon på den ensidige vektleggingen av språkstrukturer som dominerte lingvistisk forskning i hans samtid<sup>10</sup>. Kommunikativ kompetanse har med samhandling å gjøre, jf. det etymologiske opphavet: *communicare* som betyr *å gjøre felles*. Kommunikativ kompetanse vil altså si å ha evnen til å samspille i en sosial sammenheng. Kommunikativ kompetanse innebærer dessuten å være i stand til å ta ”den andres” perspektiv, ha evne til innlevelse i ”den andre”. Det kan være et aspekt ved det digitale, men kan også ses fra et overordnet perspektiv, slik det blir presentert i innledningen til norskplanen i Kunnskapsløftet:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktivt bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (UFD 2005).

Kommunikativ kompetanse handler om hvordan mennesker forholder seg dialogisk til hverandre, til kulturen de er en del av, og til den kontekstuelle rammen kommunikasjonen foregår i. Det er via kommunikasjon mennesker oppfatter seg selv og andre (Luhmann 1999). I en kronikk i Aftenposten 6. januar 2006 tar stipendiatene Aslaug Veum og Karianne Skovholt til orde for at elever i skolen må skolerens ”til å mestre et stadig større tekstlig

<sup>9</sup> Digitale læringsplattformer blir brukt som et samlebegrep for ulike former for digitale læringsstøttesystemer. LMS er den engelske forkortelsen for Learning Management System og som ofte brukes synonymt med begrepet digitale læringsplattformer.

<sup>10</sup> Reaksjonen var særlig rettet mot lingvisten Noam Chomsky (1957, 1965) og hans syn på språk som biologisk forankret. Se Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. I Pride & Holmes (Eds.) (1972).

mangfold". Med henvisning til rap-artisten Ravi og til den talemålsnære skrivingen som finner sted i tekstmeldinger, antyder de at "en ny type kommunikativ kompetanse, og en ny sjanger, er under utvikling". Ifølge Veum og Skovholt stiller den nye teknologien særlige krav til skriftlig kommunikativ kompetanse fordi elever i skolen skriver mye mer enn før, og har bruk for å mestre varierte skrivestrategier og sjangrer i mange typer medier. De påpeker særlig nødvendigheten av å "beherske samhandlingsnormene i de nye teknologiske mediene (e-post, elektroniske møter, blogger osv.)", og slår fast at fordi utviklingen av nye sjangrer og medier skjer så raskt, må det satses tungt på både forskning og kompetanseheving blant lærerne (Skovholt & Veum 2006).

Lærerutdanningsinstitusjonene har et særlig ansvar for at den digitale kommunikative kompetansen blant lærerne heves, men hittil har allmennlærerutdanningen bare i liten grad klart å utnytte det potensialet som ligger i å bruke IKT som redskap for læring (Erstad 2002, Ludvigsen 2002). Ny teknologi åpner for en type samarbeidslæring der skriftlig kommunikasjon kan komme til å spille en sentral rolle når det gjelder å reflektere over egen praksis og utvikle strategier for egen og andres læring. Dette vil kunne få konsekvenser for undervisningspraksis i alle fag i lærerutdanningen, men for faget norsk, som er et språkfag og et kommunikasjonsfag i tillegg til at det har en identitetsutviklende funksjon, må elektronisk mediert skriftspråklig samhandling få en særskilt betydning. I *Kunnskapsløftets* læreplan i norsk, som innføres høsten 2006, legges det stor vekt på økt bevissthet omkring tekster og kommunikasjon, og at elevene skal utvikle strategier for muntlig og skriftlig samhandling i ulike medier (Kunnskapsløftet 2006).

Denne avhandlingen vil være sentrert om kommunikasjonsaspektet ved den digitale kompetansen som studenter må tilegne seg i møtet med ny teknologi. Det vil særlig bli fokusert på den *relasjonelle* siden av et komplekst og mangefasettert felt, der selve teknologien spiller en vesentlig rolle ved at den er en forutsetning for at kommunikasjon via datamaskin og nettverk kan finne sted. Teknologi, nettverk og relevant programvare er viktig, men her vil jeg bare i begrenset grad trekke fram aspekter knyttet til informasjons- og kommunikasjonsteknologien og konsentrere meg om kommunikasjon mennesker imellom – med maskin, program og nettverk som redskaper i en dynamisk prosess hvor læring og profesjonssosialisering er målet.

### 1.5.2 Sosialiseringaspektet

Det er en utfordring å skulle sosialiseres inn i en akademisk tradisjon etter flere års fravær fra akademia. Skriveforskeren Roz Ivanič (1998) har problematisert dette i boken "Writing and identity". Innledningsvis siterer hun en rekke forskere som har intervjuet studenter som har startet universitets- eller høyskoleutdanning i godt voksen alder. Mange av disse voksne studentene hadde vanskeligheter med å etablere et trygt og positivt selvbilde knyttet til sin identitet som studenter, og følte spesielt at deres akademiske identitet ble utfordret eller truet når de skulle uttrykke seg skriftlig.

These studies establish that entering higher education as a mature student is associated with change, difficulty, crises of confidence, conflicts of identity feelings of strangeness, the need to discover the rules of an unfamiliar world (Ivanič 1998: 7).

Studentene i mitt materiale har det felles at de har liten eller ingen utdanning etter videregående skole. Noen få har en yrkesutdanning, men har valgt å omskolere seg til læreryrket. Mange har vært hjemme med småbarn over en lengere periode og ønsker å ta lærerutdanning i voksen alder. Enkelte har jobbet som ufaglærte lærere eller assistenter i skolen. Alle har viktig realkunnskap som de skal bygge ny kunnskap på, og en av utfordringene har vært å verbalisere denne kunnskapen i samhandling med andre og prøve å se sammenhenger mellom teori og praksis. Identitet ble viktig når disse studentene skulle sosialiseres inn et akademisk praksisfellesskap. Gjennom nettkommunikasjon ble de utfordret til å skape seg en identitet både som lærerstudenter og fremtidige yrkesutøvere.

I et nettbasert studium er det viktig å ufarliggjøre den delen av skrivingen som skal fungere som "arbeidsredskap" i en samarbeidsprosess. Min egen erfaring med nettbasert fjernundervisning er at læreren må møte studentene både på et personlig nivå og som formidler av fag og fagkultur. Bli tonen for akademisk og institusjonens stemme for dominerende, kan studentene fort passiviseres og melde seg ut av nettdialogene. En hovedutfordring ved all fjernundervisning er å legge til rette for at studentene gjennomfører studiet og ikke faller fra underveis. I en rapport fra Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning (SOFF), pekes det på at frafallet blant fjernstudenter er større enn i tradisjonell undervisning:

Sammenliknet med nærstudenter er imidlertid faren for frafall større blant fjernstudenter. Gjennomføringsgraden er ofte lavere i fjernstudier, og vi har her en spesiell utfordring i planleggings- og tilretteleggingsarbeidet (Eide et al. 1998).

Frafallet i vårt studium var påfallede lite. Etter at studenttallet hadde stabilisert seg rundt 32, var det få som sluttet. De det gjaldt, ble enten veiledet ut av studiet, eller de valgte selv å avbryte fordi de ikke besto eksamener. Våren 2006 er studiet avsluttet. 24 studenter fullførte eksamen etter fire år<sup>11</sup>, og fire studenter ventes å fullføre i løpet av 2006. En så høy gjennomføringsprosent er uvanlig i fjernundervisningssammenheng.

### 1.6 HVA SLAGS LÆRERE TRENGER SKOLEN

Det blir påpekt at den profesjonelle virkeligheten er mer kompleks og nyansert enn det som kan favnes i generelle teorier og begreper. Utvikling av yrkeskompetanse krever praktisk yrkeserfaring og erfaring med utøvelse av skjønn. Mye vesentlig kunnskap er dessuten av ikke-verbal karakter, og omfatter tilegnelse av ulike ferdigheter og håndlag (Hiim og Hippe 200: 39).

Teoretisk kunnskap ervervet gjennom utdanning, er de viktigste byggsteinene i generell profesjonell kompetanse. Kunnskapsbegrepet er etter hvert blitt utvidet til å omfatte både *praksis* og *teori* og omfatter også *refleksjon* over praksis. Vi snakker i dag om den *reflekterende praktiker* (the reflective practioner) (Schön 1987). ”Taus” kunnskap som gjerne er knyttet til erfaringsbasert praksis, hører også inn under et mer komplekst kunnskapsbegrep (Lave & Wenger 2001, Dreyfus & Dreyfus 1986, Hiim og Hippe 2001). For å få tilgang til denne ikke-verbaliserte kunnskapen innenfor et bestemt område, kreves det først en type *fortrolighetskunnskap* (Evensen 2002: 137), det vil si en felles fortrolighet med de ulike elementene som inngår i en bestemt praksis<sup>12</sup>. Slik fortrolighetskunnskap utvikles ved at man i fellesskap prøver ut de verktøyene man har til rådighet, drøfter sammenhengene de inngår i, og lærer av hverandre. Verktøyene vil være av både språklig, intellektuell og fysisk karakter.

Yrkeskompetanse handler om mye mer enn teoribasert kunnskap og anvendelse av generelle teorier. I det nye kunnskapssamfunnet legges det mer og mer vekt på den *menneskelige kapital* som drivkraft for selvrealisering og samfunnsutvikling. Den menneskelige profesjonskapital kan ut fra varierende ideologiske perspektiv, vurderes både som en ressurs i fellesskapets tjeneste og som salgsvare på et marked. Den uegennyttige holdningen til arbeidet kan derfor diskuteres. Undervisnings- og forskningsdepartementets vektlegging av skolens betydning som samfunnsbevarende institusjon står imidlertid fremdeles fast; og lærerens rolle i dette institusjonelle fellesskapet er vurdert som særlig vesentlig:

---

<sup>11</sup> Noen av studentene hadde godkjent tilleggsutdanning som tilsvarer det fjerde året i ordinær lærerutdanning.

<sup>12</sup> Evensen refererer her til kommunikasjon via datanett der en gruppe forskere samarbeidet på tvers av faggrenser og utviklet felles fortrolighetskunnskap.

Skole er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. Den er forankret i fortiden og skal ruste oss for fremtiden. Den overfører kunnskap, kultur og verdier fra ett slektsledd til det neste. Den skal fremme sosial mobilitet og sikre verdiskaping og velferd for alle (...) Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest (Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004) *Kultur for læring*).

Å være lærer handler om å være i dialog med og samspille med omgivelsene på mange plan. Dersom læreren skal lykkes i sitt arbeid, må spesiell og allmenn kunnskap, verdier og holdninger overlappe hverandre og utvikles i samhandling med omgivelsene. Samarbeidsevne, sosial og kommunikativ kompetanse er derfor særlig viktige aspekter ved lærerprofesjonen. Dette er spesielt vektlagt i nyere nasjonale lover og styringsdokumenter (*Opplæringslova* KUF 1998, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, L-97, KUF 1996, *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*, UFD 2003, Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, UFD 2004). De utdanningspolitiske signalene er tydelige på at lærerprofesjonen må ses på i et økologisk perspektiv<sup>13</sup>:

Det stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler. Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og, hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis. De må også ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kolleger, og de må ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere (op. cit.).

I lærerens profesjonskompetanse ser det *personlige aspektet* ut til å være spesielt viktig. Arbeidsfeltet er blitt mer komplekst som følge av samfunnsutviklingen generelt og pedagogiske reformer spesielt. Personlig individuell dømmekraft og kommunikativ kompetanse blir stadig viktigere i en skole som både skal imøtekomme samfunnets behov og samtidig være med og påvirke utviklingen videre. I en artikkel om *folkeskolelærernes profesjonalisering* viser de danske skoleforskere John Kreisler, Per F. Laursen og Birte Ravn (2004) til nyere forskning som understreker betydningen av lærernes personlige kompetanse, og som utfordrer til nytanking omkring innholdet i begrepet lærerprofesjonalitet:

Senere teoretiske (Buur Hansen, 1999; Weicher & Laursen, 2003) og empiriske (Laursen 2004) undersøgelser av lærerkompetence har understreget betydningen af lærerens autenticitet, herunder deres personlige, relationelle og menneskelige kvaliteter. (...) det representerer en af de væsentligste aktuelle utfordringer til en nydefinering av lærerprofessionalisme i det senmoderne samfund (Kreisler, Laursen og Ravn 2004: 81).

<sup>13</sup> Med et *økologisk perspektiv* mener jeg her en helhetsforståelse der deelementer griper inn i hverandre og samspiller. I denne helhetsforståelsen er språket et bærende element. Jon Smidt bruker, i likhet med andre forskere (f. eks. Kjell Lars Berge 1988), begrepet økologisk om skriftlig kommunikasjon: "Metaforen får ikke bare fram at vi alltid befinner oss i sosiale sammenhenger med våre handlinger og ytringer, men også at vi sjøl er med på å påvirke – bekrefte og endre – de sammenhengene vi befinner oss i" (Smidt 2004: 17). David Barton uttrykker det slik: It is central to the notion of an ecological view of literacy that it is always contextualized; human activity always takes place within a context (Barton 1994: 91ff). En slik forståelse av begrepet ligger til grunn for mitt arbeid med denne avhandlingen.

Et demokratisk skolesamfunn stiller daglig læreren overfor en rekke valg som må begrunnes overfor elever, foreldre, kolleger og ledelse. Endrede arbeidsformer som innebærer selvrefleksjon, økt individualisering, inkludering og samarbeid, utfordrer de personlige og relasjonelle egenskapene hos en lærer og påkaller en løpende bevisstgjøringsprosess. Denne bevisstgjøringsprosessen starter i de *praksisfellesskapene* (Lave & Wenger 1991) som lærerutdanningen tilbyr kommende lærere, og handler mye om å reflektere over hvilke av ens personlige ressurser som bør inngå i, og utvikles som en del av den profesjonelle lærerkompetansen. I en utdanningssammenheng vil det være viktig å legge til rette for at studenter får muligheter til å posisjonere seg på mange forskjellige måter og slik prøve ut hvilke sider av personligheten som vil være relevant i yrket som lærer.

### 1.7 TIDLIGERE FORSKNING

Forskning som tar sikte på å undersøke feltet IKT og læring i en eller annen form, må forholde seg til et komplekst område som griper inn i mange vitenskapsteoretiske felt og berører mange fag og forskningsområder. Timothy Koschmann (1996) skisserer tre ulike retninger innen feltet IKT og læring, som hver for seg er knyttet til ulike forskningstradisjoner:

- *Computer Assisted Instruction* (CAI), som tar utgangspunkt i et behavioristisk læringsperspektiv der IKT-verktøyene i stor grad bygger på et instrumentalistisk syn på læring og undervisning.
- *Intelligent Tutoring Systems* (ITS) som har et kognitivistisk utgangspunkt, knyttet til forskning på kunstig intelligens (Artificial Intelligence).
- *Logo-as-Latin*, som har en teoretisk tilknytning til et kognitivistisk læringsperspektiv.

Koschmann tar til orde for et nytt paradigme hvor læring betraktes som en sosial prosess knyttet til samhandling. *Samarbeidslæring* står sentralt innenfor det forskningsparadigmet som har fått betegnelsen CSCL (Computer Supported Collaborative Learning), og som på norsk blir oversatt med *datastøttet samarbeidslæring*. Forskning på dette feltet har særlig konsentrert seg om hvordan informasjons- og kommunikasjonsteknologi kan bidra til å støtte opp om, utvikle og forme læreprosesser, som bygger på samarbeid, gjensidig utvikling og kunnskapskonstruksjon (se f. eks. Wegerif & Schrimshaw 1997, Bonk & King 1998, Bereiter 2002, Scardamalia & Bereiter 2004, Strijbos, Kirschner & Martens 2004, Arnseth 2004, De Laat 2006, Krumsvik, 2006). Fagfeltet har ”en multidisiplinær natur, som inkluderer design av læremiljø, design- og implementering av teknologiske artefakter, samt metodologiske og teoretiske rammeverk for evaluering av læringsaktiviteter” (Wasson on-line



2005). Hoveddelen av forskningen på CSCL er gjort av undervisning ”on campus” og ikke i særlig grad på distribuert læring (Dirckinck-Holmfeld 2002). Innenfor CSCL har man særlig vært opptatt av læringsprosessen og effekten av teknologi mer enn den på ”individets mestring, strategibruk, ferdigheter eller evner” (Sølvberg 2004).

En retning innenfor denne forskningen tar utgangspunkt i *aktivitetsteori* (Engeström 1987, Wertsch 1991), som analyserer hvordan mennesker former både sine omgivelser og seg selv gjennom de aktivitetene de engasjerer seg i. Analyseenheten er selve aktiviteten, mediert ved hjelp av ulike artefakter, og innlemmet i større institusjonelle strukturer (aktivitetssystemer). Språket spiller en viktig rolle som verktøy for tanke, kunnskapsinnhenting og kunnskapsproduksjon på linje med andre artefakter, men aktivitetsteorien fokuserer først og fremst på materielle objekter og ikke på språket som primær artefakt (Wells 2002). Gordon Wells tar til orde for en handlingsmodell som får fram interaksjonen mellom deltakerne i en handlingsprosess. Et fokus på dialogen vil blant annet avdekke hvordan deltakerne hjelper hverandre i prosessen og hvilken rolle ulike ikke-språklige artefakter spiller i en samarbeidsprosess (op. cit.). Også Hans Christian Arnseth er kritisk til Engestrøms aktivitetsteori, idet han mener den ignorerer aktivitetens kontekstbundne karakter (Arnseth 2004: 55). Med henvisning til Edwards og Potter (2001) understreker han diskursens betydning i utforskning av sosiale aktiviteter: ”Even where activity is non-verbal or mediated by specific artefacts, the best way of addressing meaningful conduct is often by examining discourse” (Arnseth 2004: 25).

Min forskning må ses på i lys av CSCL, men som det vil framgå av neste kapittel, er jeg opptatt av dialogens betydning i en samarbeidsprosess, ettersom jeg ser på kunnskap som distribuert og situert. Jeg er opptatt av samarbeidsprosesser knyttet til læring og IKT, men samtidig er jeg interessert i hvordan individuelle og sosiale faktorer samspiller, og hvilke muligheter den nettbaserte teknologien studenter bruker<sup>14</sup>, gir for samarbeid og individuell posisjonering. Avhandlingen har et klart didaktisk perspektiv, rettet inn mot bruk av elektroniske kommunikasjonsverktøy i lærerutdanning. Med et spesielt fokus på språklig kommunikasjon vil den også kunne være et bidrag innenfor feltet skriveforskning der skriving, mediert gjennom et elektronisk kommunikasjonsverktøy, ses på i et interaktivt og dialogisk perspektiv.

---

<sup>14</sup> Det asynkrone diskusjonsforumet som jeg beskriver i kapittel 4.

En norsk studie jeg har hentet inspirasjon fra, er publisert i en artikkel av Dysthe (2001): "Et dialogperspektiv på elektroniske diskusjoner". Her analyserer Dysthe elektroniske samtaletekster for å studere hvordan australske filosofistudenter posisjonerer seg i forhold til hverandres ytringer, mediert i et asynkront diskusjonsforum, og til en tekst læreren har publisert på nettet. Med utgangspunkt i dialogteori ser hun spesielt på hvordan studentene utvikler kunnskap ved å engasjere seg i det medstudenter skriver, og bygger videre på deres utsagn, og hvordan de individuelt bearbeider lærestoffet de har utviklet i fellesskap på nettet. I artikkelen "The Learning Potential of a Web-mediated Discussion in University Discourse" hevder hun blant annet at det er visse kvaliteter ved innlegg i nettdiskusjoner som ser ut til å invitere til respons (Dysthe 2002). Dette blir videre utdypet i en artikkel av Lene Nyhus og Yngve Nordkvelle som hevder at det må utvikles en egen didaktikk for nettbaserte studier. I denne didaktikken står utvikling av kommunikativ kompetanse sentralt:

vi tror vi må utvikle en forståelse av læring og undervisning som kommunikasjon, og nettkommunikasjon vil da stå fram som et spesialtilfelle av dette. Da må vi også lage et felles begrepsapparat for kommunikasjon – og for metakommunikasjon, og planlegge en utvikling av den kommunikative kompetanse hos studenter og lærere (Nyhus & Nordkvelle 2003: 155).

Før det kan lages et eventuelt felles begrepsapparat, vil det imidlertid være nødvendig å studere nettkommunikasjon over tid og prøve å fange opp hvilke kvalitetsdimensjoner som finnes i vellykket nettkommunikasjon, med andre ord prøve å forstå hva en eventuell nettspesifikk kommunikativ kompetanse består i. Feltet er særdeles komplekst og vanskelig å få oversikt over (Fjuk 1998, Benigno & Trentin 2000, Gunawardena 2003, Hakkinen et al. 2003). Det er viktig med flere slike undersøkelser før vi kan etablere et felles begrepsapparat, særlig fordi teknologien forandrer seg så raskt og påvirker samhandlingsformene.

Den danske forskeren Pernille Rattleff har undersøkt hvorfor lærerstudenter i fjernundervisning har relativt få faglige diskusjoner i asynkrone nettdiskusjoner. Ett av problemene dreier seg om at studentene bare i begrenset grad svarer på hverandres innlegg, og at de i relativ liten grad bygger på hverandres ytringer når de kommuniserer med hverandre. Skriftlig nettkommunikasjon er tidkrevende, konkluderer hun, og mye av tiden går med til å løse organisatoriske spørsmål. Kommunikasjonen er usammenhengende og "tematiserer i høy grad andet end det faglige" (Rattleff 2001: 214). Hun mener at veiledere og studenter bør være oppmerksom på noen av de tekniske aspektene ved nettkommunikasjon, som for eksempel lengden på innlegg, og på nettspesifikke kommunikative aspekter som handler om å bygge på hverandres innlegg, og bruke adressat i meldingene. Dette vil jeg se nærmere på.

I min studie, som omfatter nettdialoger<sup>15</sup>, prøver jeg også å lokalisere andre kvalitative dimensjoner som ser ut til å ha betydning for vellykket nettkommunikasjon. Jeg ser spesielt på hvordan studenter posisjonerer seg i forhold til hverandre og hvordan sjangrer og situasjoner gir ulike muligheter for posisjonering.

Cathrine Tømte (2005) har forsket på bruk av nettkommunikasjon innen næringslivet, der ”elektroniske møter” var ment å skulle kunne stimulere de ansatte til å utveksle ideer og synspunkter på egen arbeidssituasjon. Kommunikasjonen foregikk anonymt, var skriftbasert og synkron. Hennes forskning er interessant fordi den tar opp problemer knyttet til selve kommunikasjonsmønsteret, og ser skriftlig nettkommunikasjon i kontekstuell sammenheng. Hun introduserer begrepet *digital kommunikativ kompetanse*, men knytter det ikke spesielt til det faktum at medieringen foregår via skriftspråket.

Norsk forskning på *lærerstudenters* bruk av elektronisk kommunikasjonsverktøy finnes bare dokumentert i begrenset grad. Et viktig arbeid er ”The REFLECT Project in Norway: interactive pedagogy using email” som er utført av Torlaug Løkensgard Hoel og Sigrun Gudmundsdottir (1999). Dette arbeidet beskriver hvordan lærerstudenter samhandler med sine veiledere via e-post mens de har praksis i grunnskolen. Gjennom e-post-kommunikasjon med veilederne lærer de seg å reflektere over episoder fra praksisfeltet, og bruker skriving som verktøy for utvikling av tanker og refleksjon. Hoel har siden gjennomført flere forsknings- og utviklingsprosjekter knyttet til veiledning av studenter via e-post, og fokus er etter hvert flyttet fra en-til-en-kommunikasjon mellom student og lærer til ”samtalegrupper på e-post” der studentene reflekterer over praksiserfaringer i fellesskap (Hoel 2002, 2003). Jeg har særlig blitt inspirert av Hoels ideer om betydningen av å skape ”en kommunikasjonskultur for læring” (Hoel 2002), og analyserer deler av mitt materiale med sikte på å utvikle disse ideene videre.

Program for Lærerutdanning, Teknologi og Omstilling (PLUTO), er et annet prosjekt som har fokusert på bruk av IKT i lærerutdanning, og som særlig har sett på om IKT har kunnet bidra til ”alternative arbeids- og vurderingsformer” (Ludvigsen og Rasmussen 2004). Sluttrapporten

---

<sup>15</sup> Begrepet ”nettdialoger” er ikke uproblematisk, idet det også konnoterer ”muntlig samtale via nettet”. Tømte bruker formuleringen å ”snakke skriftlig sammen” og ”digital skriftlig kommunikasjon” om nettkommunikasjon (Tømte 2005). Lars Vavik benytter begrepet ”fjerndialoger” om dialoger der personene ikke er fysisk til stede for hverandre (Vavik 2004). Jeg gjør nærmere rede for begrepsbruken i kapittel 4.

konkluderer med at endring av læringsmiljøet er mulig, men ”må ses i sammenheng med nye perspektiv på læring knyttet til bruk av IKT i en helhetlig omstilling” (op. cit.). Hildegunn Otnes var en av deltakerne i prosjektet og har bidratt med interessante erfaringer knyttet til synkron nettkommunikasjon og elektroniske mapper (Otnes 2004). I et pågående doktorgradsarbeid inntar Otnes et lytteteoretisk og tekstlingvistisk perspektiv på synkron nettdialoger som har inspirert meg i mitt arbeid med asynkron nettkommunikasjon (Otnes under arbeid).

En nyere norsk studie som også bygger på dialogisk teori, er gjennomført av Aud Solbjørg Skulstad (2005). Den er relatert til lærerutdanning og handler om hvordan lærerstudenter bruker asynkron kommunikasjon i et kurs i engelskdidaktikk. Studien viser hvordan studenter som gir respons på hverandres tekster, vekselvis posisjonerer seg som ”lærerstudenter” og ”lærere”, og hvordan de er i konstante forhandlinger om disse ”makrorollene” når de ytrer seg i diskusjonsforumet. Forhandlinger om roller kompliserer interaksjonen. Ifølge Skulstad ser det ut til at det er vanskelig for studentene å innta en ”ekspertrolle” når de veileder hverandre, og samtidig ivareta rollen som ”venn” og likestilt kursdeltaker. Min påstand er at dersom lærere og studenter i fellesskap greier å utvikle en god kommunikasjonskultur for læring, vil det være mulig å balansere slike forhandlinger på en måte som fremmer kunnskapsutvikling. Hoels studier av elevrespons (1995, 2000a og 2000b) støtter en slik påstand.

Internasjonal forskning på feltet læring via asynkron nettdiskusjoner er omfattende og mangeslungen. Jeg er særlig influert av studier av nettkommunikasjon som har et sosiokulturelt utgangspunkt, og som ser på læring som deltakelse i ulike sosiale praksiser og med språket som redskap. Se for eksempel Wegeriff (1998), Starr Hiltz (1998), Wegeriff & Mercer (1997), Mercer (2000), Salmon (2002), Harasim (1998), Wasson & Ludvigsen (2003), Goodyear et al. (2004) og McConnel (2005). På ulikt vis fokuserer disse studiene på læringsutbytte, men berører også de sosiale og psykologiske sidene ved nettsamarbeid. Flere peker på at læring via datamaskinens kommunikasjonskanaler ikke har falt spesielt heldig ut, fordi nettkommunikasjon stort sett har dreid seg om personlige anliggender og ikke-reflektert, velbegrunnet meningsutveksling. Se for eksempel Angeli et al. (2003), Mason (2003) og Curran et al. (2003). Utfordringen er å skape gode læringsmiljø som ivaretar det sosiale, og som også er faglig utviklende (samtale med Goodyear mars 2006).

Robin Mason argumenterer for at gruppene bør være små, og relativt stabile over tid. Hennes studier av nettsamarbeid i "The Open University" er interessante fordi hun så sterkt legger vekt på den sosiale og relasjonelle tilretteleggingen av arbeidsfellesskapet, og ser det som en forutsetning for faglig samarbeid. Dette er et aspekt ved IKT og læring jeg særlig har festet meg ved, og som jeg ønsker å undersøke videre. Andre forskere, som Kneser & Ploetzner (2001) mener at et første skritt på veien til å lykkes med å bruke asynkrone nettdialoger i samarbeidslæring er å se på hvordan dialoger kan struktureres på forhånd, for å støtte opp om samarbeidende problemløsning og læring ved å stille høyt høyt kvalifiserte spørsmål, resonnere og reflektere (op. cit. 80). Dette finner jeg interessant. Jeg tror imidlertid man må ta utgangspunkt i eksisterende samtalemateriale og se hva studenter faktisk gjør når de "samtaler" med hverandre på nettet, og deretter forsøke å strukturere dialogferdigheter med bakgrunn i autentisk empirisk materiale. Et forsøk er gjort med mitt materiale (jf. kapittel 6).

Studier som har konsentrert seg om fjernundervisning, peker på at det er vanskeligere å finne gode evalueringskriterier ved e-læring enn ved såkalt ansikt-til-ansikt-undervisning, fordi selve læringsmiljøet, og konteksten kommunikasjonen foregår i, ikke er viet tilstrekkelig oppmerksomhet (Benigno & Trentin 2000). I en artikkel om evaluering av "on-line courses" drøftes spesielt kompleksiteten knyttet til analyser av nettkommunikasjon:

Each message bears particular meaning, both as an individual contribution and in relationship to those of other participants. Nevertheless, it is not possible to analyse computer conferencing messages using the same criteria adopted for other forms of texts (op. cit. 2000: 261).

Vincenza Benigno og Guglielmo Trentin viser til modeller av Henri (1992) og av de Vries et al. (1995) og påpeker at analysene av nettkommunikasjon må fokusere både på deltakelse, sosiale faktorer og interaktive, kognitive og metakognitive aspekt. I kapittel tre viser jeg hvordan jeg ved å kombinere kvalitative og kvantitative metoder har tatt hensyn til denne kompleksiteten i nettdialoger.

Min forskningsinteresse er knyttet til den samhandlende skrivingen i diskusjonsforum, idet det er gjennom skriving studentene forhandler om mening og posisjonerer seg som kommende lærere. Skriving fungerer dessuten som verktøy for kognitiv tenkning og refleksjon og bygger bro mellom det kollektive og det individuelle, mellom sosial interaksjon og individuell kognisjon (Vygotsky 1978). Skriveforskere som Judith Langer, Roz Ivanič, Gunther Kress, Martin Nystrand har inspirert meg i mitt arbeid. Det samme har

klasseromsforskere som Gordon Wells og Courtney B. Kazden. Per Linells samtaleforskning står også sentralt, selv om hans arbeider relaterer seg til kommunikasjon gjennom muntlige kanaler, og ikke skriftlig kommunikasjon. Hans teoretiske perspektiv ser imidlertid ut til å kunne brukes også i nettbasert samtaleforskning, og jeg vil belyse dette videre i avhandlingen.

### 1.8 PRESENTASJON AV AVHANDLINGEN

Avhandlingen er delt inn i åtte kapitler. Kapittel 1, 2 og 3 og omhandler innledning, teoretiske innfallsvinkler og metodisk design. Kapittel 4 gjør rede for kontekstuell bakgrunnsmateriale, og kapitlene 5, 6, 7 og 8 er empiriske og består av analyser, resultat og drøftinger.

Kapittel 1 består av en innledning med en kort begrunnelse for valg av forskningsområde. Deretter presenteres problemstilling som blir satt i sammenheng med et uttalt krav om utvikling av digital kompetanse i grunnskole og videregående opplæring. Til slutt gjør jeg rede for nasjonal og internasjonale forskning som har vært sentrert om nettbasert, skriftlig kommunikasjon brukt i pedagogisk sammenheng.

I kapittel 2 presenterer jeg læringssyn og syn på språklig kommunikasjon og gjøre rede for teorier knyttet til datastøttet samarbeid, skriveforskning og identitet. En dialogisk grunnholdning utgjør selve rammeverket for teorien.

I kapittel 3 gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og drøfter min egen posisjon som forsker på eget materiale i lys av aksjonsforskning. Deretter presenterer jeg kriterier for utvalg av data og informanter og gjør til slutt rede for analytiske tilnærminger til det empiriske materialet. Metodevalget reflekterer bruk av flere innfallsvinkler. Jeg har hentet inspirasjon fra litterær analyse og samtaleanalyse og supplert med kvantitative data der dette har kunnet tilføre analysene utvidet mening.

I kapittel 4 har jeg valgt å presentere noe av det kontekstuelle bakgrunnsmateriale som analysene må tolkes i lys av. Det gjelder særlig presentasjon av den virtuelle læringsarenaen, organisering og strukturering av studiet, undervisningsmetoder og pedagogiske og prosessuelle forandringer som følge av egen og studentenes løpende erfaring på feltet e-læring (nettverklæring). Kapittelet vil delvis være en forlengelse av teorikapittelet og fungere som et didaktisk rammeverk for analysekapitlene 5, 6 og 7.

Kapittel 5 består av innledende oversiktsanalyser fra første studieår der hele klassen har bidratt med materiale. Analysene skal fungere som bakteppe for analyser av læringsmiljø og profesjonsidentitet i de påfølgende kapitlene. I dette kapitlet blir lærerens rolle i pedagogisk nettkommunikasjon drøftet.

I kapittel 6 viser jeg, med utgangspunkt i noen utdrag fra utvalgte nettdialoger, hvordan studentene gjennom den skriftlige samhandlingen på nettet utvikler digital kommunikativ skrivekompetanse og skaper gruppeidentitet gjennom språket.

I kapittel 7 bruker jeg utdrag fra nettdialoger i første og andre studieår og ser på hvordan mine tre hovedinformanter posisjonerer seg i ulike samtale typer. Deretter drøfter jeg hva slags muligheter for posisjonering nettdialoger innebærer, og ser dette i forhold til utvikling av profesjonsidentitet.

I kapittel 8 sammenfatter jeg og drøfter resultatene fra analysene og setter dem inn i et framtidsperspektiv.

I avhandlingen lar jeg studentenes stemmer komme tydelig fram, idet jeg bruker relativt mange utdrag fra nettdialogene. Et alternativ kunne være å referere og sammenfatte framfor å vise direkte, men denne typen kommunikasjon er det fremdeles forsket relativt lite på, og den representerer et interessant materiale i seg selv. Jeg ønsker å fange opp det flersidige og dialogiske i ytringene, og vise hvordan studentene er medforfattere i hverandres ytringer. Ytringer er ifølge Rommetveit (1999), samarbeidsprosjekt, og den enkelte ytring må tolkes ut fra den konteksten den forekommer i, det vil si ses i forhold til hva den er et svar på.

Nettdialogene fremstår i den språkdrakten de forekom i, bortsett fra mindre justeringer som er gjort av anonymiseringshensyn. Skrivefeil som kan identifisere enkeltstudenter, for eksempel studenter av utenlandsk opprinnelse, er forsiktig korrigert. Av plasshensyn har jeg komprimert noen av ytringene. Dette har medført at avsnittsmarkeringer ikke er så tydelige som i de opprinnelige versjonene av nettdialogene. Skrifttypen er beholdt, men redusert i størrelse. Det er innhentet skriftlig tillatelse til å bruke studentenes bidrag fra diskusjonsforum, og andre relevante tekster som er produsert i studieperioden. De tre

hovedinformantene er inneforstått med at utvikling av profesjonsidentitet er et tema avhandlingen tar opp.

Jeg har valgt å legge ved noen eksempler på analytiske tilnæringsmåter, men vil presisere at dette kun er enkeltstående eksempler; utdragene er analysert og tolket ved hjelp av flere ulike metodiske tilnæringsmåter, slik det framgår av de eksemplene jeg viser til i avhandlingen. Av plasshensyn presenterer jeg ikke de enkelte utdragene i den form de har på skjermen. Jeg har imidlertid lagt som vedlegg en nettdialog slik den forekommer på skjermen, men med forminskede fonter. Denne dialogen er et eksempel på vellykket bruk av diskusjonsforum i faglig sammenheng.



## 2 TEORI

...the complexity of praxis in networked collaborative learning environments is such that the models of social-constructivism, situated learning and socio-cultural theory are not, separately, capable of providing an account of the role of meaning making, the function of context or the power of the interaction between tutoring processes and learning processes (Maarten de Laat 2006: 48).

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne avhandlingen har vært vanskelig å definere med utgangspunkt i en enkelt teoretisk modell. Forskningsfeltet IKT og læring er komplekst og mangslunget, og for å forstå hva som skjer i et datastøttet læringsfellesskap, har det vært nødvendig å sette sammen og kombinere teorier fra flere områder uten dermed å si at tilnærmingen er eklektisk. Snarere kan man si at det er tale om en økologisk helhetsforståelse som ser individet i samspill med omgivelsene (se kapittel 1.4). Jeg har derfor prøvd å sette sammen relevant teori i lys av en overordnet, dialogisk forståelsesramme.

Avhandlingen er tverrfaglig og spesielt orientert inn mot utvikling av et nettbasert læringsmiljø gjennom *skriftspråklig samhandling*. Det innebærer at teori om kommunikasjon må ses i sammenheng med teori om læring og medier. Samhandling i et nettbasert læringsmiljø har også betydning for *identitetsutvikling*, idet kommunikasjon og identitet henger nøye sammen. Gjennom samhandlende skriving får deltakerne i min studie mulighet for å posisjonere seg på ulike måter og utforske egne identitetspotensial med tanke på yrket de skal praktisere i fremtiden. *Profesjonsutvikling* har altså også et identitetsaspekt som har sammenheng med skriveutvikling. Jeg har valgt å trekke fram teorier som har særlig relevans for det materialet jeg forsker på, og som sammen kan fange opp hva som skjer når studenter møtes på nettet for å lære å bli lærere.

Kapittelet *Lærings- og kunnskapssyn* som har en sosiokulturell forankring, men med inspirasjon fra Jean Piagets kognitive forskning, blir her sammenfattet i et dialogisk læringssyn. Begrepet *praksisfellesskap* er sentralt i avhandlingen og blir sett i sammenheng med utvikling av *identitet*. Kapittelet tar deretter for seg det *kommunikasjonssynet* avhandlingen bygger på, og diskuterer videre hvordan nye måter å mediere mening på, får skriveteoretiske implikasjoner. Identitetsbegrepet blir så drøftet i lys av *profesjonsutvikling* og skriftlig samhandling i nye medier og satt inn i et dialogisk perspektiv. Avslutningsvis setter

jeg også begrepet *posisjonering*<sup>16</sup> inn i en slik forståelsesramme og oppsummerer mitt vitenskapsteoretiske grunnlag.

### 2.1 LÆRINGS- OG KUNNSKAPSSYN

Hvordan mennesker lærer kan aldri reduseres til et spørsmål bare om teknikk eller metode, slik en iblant ser en tendens til innenfor skole og utdanning. Ikke engang den mest kraftfulle informasjonsteknologi løser læringens problemer, den endrer bare dens vilkår (Säljö 2000: 12).

I et samfunn produseres og fornyes kunnskap kontinuerlig - at menneskene *lærer*, er en betingelse for utvikling og vekst. *Hvordan* læring skjer, er det imidlertid vanskelig å gi noe entydig svar på. Forskere har til alle tider vært opptatt av å forstå læringens vesen, uten helt å kunne fange inn den komplekse totaliteten begrepet læring rommer. Det man sannsynligvis kan enes om, er at læring har sammenheng med relativt varige endringer hos individet, som gjør det mulig å tenke og handle på nye måter. Disse varige endringene skyldes ikke biologisk modning, men er knyttet til kunnskap og innsikt som utvikles gjennom samhandling med mennesker og med artefakter. Læring er altså både et individuelt og et sosialt anliggende.

At læring innebærer en varig endring av organismens behandlingsredskap, er det ikke vanskelig å ta stilling til<sup>17</sup>. Selve begrepet "læring" er imidlertid problematisk, idet man vanskelig kan måle eksakt når og hvordan læring finner sted. Læring assosieres gjerne med innlæring av akkumulert *kunnskap* i form av fakta, noe statisk som overføres fra individ til individ. Kunnskap kan imidlertid ses på som en *performativ ressurs* som, i følge Svein Østerud, "innebærer at hun eller han er kompetent til å vurdere hvilke kunnskaper som trengs i hver enkelt situasjon, hvilke sosiale relasjoner som må mobiliseres, og hvordan en kan bruke seg selv" (Østerud 2004: 172). Fra et sosiokulturelt synspunkt innebærer læring kritisk drøfting og bearbeiding av kunnskapsstoff, handlingsberedskap, praksiskompetanse og endring i holdninger og verdier.

Læring hevdes å kunne forekomme på flere nivåer. Gregory Bateson introduserer tre slike nivåer for læring. Det første nivået kan sammenfattes som informasjonstilegnelse, mens det

---

<sup>16</sup> Emnet *Posisjonering gjennom skriftlig samhandling* kunne ha vært plassert i tilknytning til metodekapittelet, men jeg har valgt å ta det med her fordi det henger så nøye sammen med skriveteori, identitet og profesjonsutvikling.

<sup>17</sup> Et sosialt syn på læring forutsetter at biologiske og nevrofysiologiske forutsetninger selvsagt må være til stede for at læring kan skje.

andre nivået handler om å lære å lære. Læring på tredje nivå handler, ifølge Bateson ”om at forholde sig til de premisser eller det sæt af alternativer der findes, når vi lærer noget inden for et bestemt fagfelt” (Bateson (1998), gjengitt i Gynther 2005: 106). Også andre forskere skriver om læring på høyere nivå, eller læring av ”høyere grads orden” (Wasson og Ludvigsen 2003, Resnick 1991, Scardamalia and Bereiter 2003 og Dysthe, 2001, 2002). Læring av høyere grads orden kan imidlertid ikke løsrives fra nivå en og to. I etableringen av et læringsmiljø vil det være nødvendig å se de tre nivåene i sammenheng. I begrepet ”læring” legger jeg inn et dynamisk og dialogisk perspektiv der *relasjonell kunnskapsbygging* står sentralt. Når jeg i det videre bruker termen *læring*, er det ut fra en slik forståelse.

### 2.1.1 Utviklingspsykologiske teorier

I nyere tid har Jean Piagets og Lev Vygotskys utviklingspsykologiske teorier hatt stor betydning for den læringsforskningen som hører inn under det vi kan kalle for et *konstruktivistisk paradigme*. Innenfor dette paradigmet beskrives læring som

En syklisk prosess hvor det lærende menneske stadig internaliserer mening, tolker den på sin måte, eksternaliserer den, setter den på prøve i omgivelsene og internaliserer den på nytt i adaptert form. Alle disse teorier har på en eller annen måte sine røtter i Vygotskys (1978) og Piagets (1953) utviklingspsykologiske teorier (Karlsdottir og Stefansson 2004: 19).

Både Piaget og Vygotsky var opptatt av forholdet mellom individuell kognisjon og de sosiale og fysiske omgivelsene. Piaget så på det sosiale og det kognitive som to selvstendige systemer i innbyrdes vekselvirkning som kunne studeres hver for seg, mens Vygotsky var opptatt av det dialektiske samspillet mellom kognitive og sosiale prosesser og mente at de måtte studeres samlet (Vygotsky 1978).

Mange har, ut fra ulike perspektiv, sett på Vygotskys og Piagets teorier som uforenlige, men ifølge pedagogene Karlsdottir og Stefansson er det i dag ”en voksende tendens blant utviklingspsykologiske forskere til å se på teoriene som gjensidig utfyllende, komplementære beskrivelser (Thryphon og Vonèche 1996: 9; Cole og Wertsch 2000 som sitert i Shayer 2003: 475)” (op.cit.: 22). I et forord til boka *Group Games in Education*, av Constance Kamii og Rita de Vries (1980), skriver Piaget selv:

Certain educators say sometimes that my theory is only ”cognitive”, and that I neglected the importance of social aspects of the child’s development. It is true that most of my publications have dealt with various aspects of cognitive development, particularly the development of operativity, but in my first works I emphasized the importance of interindividual exchanges sufficiently not to feel the needs afterwards to return to it (Piaget 1980 sitert i Cazden 2001: 77).

Videre gjør Piaget et poeng av at konfrontasjon mellom ulike oppfatninger er helt uunnværlig for utvikling av logisk tenkning hos barn, og enda mer viktig når voksne mennesker bearbeider vitenskapelige prosesser. Sosial interaksjon stimulerer til kognitiv konflikt som i sin tur fører til vitenskapelig framgang:

Without the diversity of theories and the constant search for going beyond the contradictions among them, scientific progress would not have been possible (ibid.).

Læring basert på Piagets teorier, ”anses som en økning eller endring av kunnskap og ferdigheter, noe som tilegnes, internaliseres eller eies av den som har kunnskapene eller ferdighetene” (Sølvberg 2004: 114). Jeg vil ikke gå nærmere inn på beskrivelsene av Piagets teorier her, bare konstatere at læringsbegreper som ”tilegnelse av kunnskap”, ”utvikling av begreper” og ”begrepsforståelse”, og som gjerne knyttes til kognitiv teori, basert på Piaget, også er forenlig med et perspektiv på læring som tar utgangspunkt i *kontekstuelle* forhold.

### 2.1.2 Læring gjennom sosial samhandling

Min studie bygger på et dialogisk lærings syn der spesielt Vygotskys dyadiske tenkning står sentralt. Vygotsky ser utviklingslinjer fra det sosiale til det individuelle. For ham foregår utviklings- og læringsprosessen hos et barn i samspill med personer i omgivelsene. *Medierende artefakter*, eller *redskaper*, er formidlere mellom omgivelsene og den lærende (Engeström 1999, Wertsch 1991, 1998). Disse kan være av ulike slag, både symbolske, som språk og tegnsystemer, og fysiske, som en blyant eller en datamaskin.

I følge Vygotsky er språket det viktigste verktøyet i læringsprosessen. Ved bruk av språket dannes begreper som igjen er utgangspunkt for abstrakt tenkning. De høyere mentale funksjonene er altså et resultat av sosial aktivitet:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first *between* people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*) (Vygotsky 1978: 57).

Vygotsky introduserte begrepet ”*the zone of proximal development*” som på norsk er oversatt til ”den nærmeste utviklingssonen”, og som har hatt stor betydning for didaktisk forskning i den vestlige del av verden<sup>18</sup>. Uttrykket betegner forskjellen mellom et barns aktuelle utviklingsnivå og det utviklingsnivået barnet kan nå med hjelp fra kompetente andre, men kan

---

<sup>18</sup> Vygotskys uttrykk ”zone of proximal development” er oversatt fra russisk: ”зона ближайшего развития” (Wikipedia 2006). Lars Evensen introduserer begrepet ”nærmende” framfor ”nærmeste”, som er den norske oversettelsen av ”proximal”. Han peker på det dynamiske aspektet ved verbet å nærme seg noe, jf. (an)kommende (Evensen i samtale februar 2006).

også tilpasses voksne lærende. Vygotsky presenterte ikke en utdypende teori om den nærmeste utviklingssonen, men Wertsch (1985) utarbeidet Vygotskys tanker videre. Etter hvert utviklet det seg teorier om veiledning gjennom samhandling som på ulike måter hadde Vygotskys ideer som utgangspunkt. Metaforen *scaffolding* (stillasbygging) er blitt tatt i bruk for å forklare hvordan man gjennom ulike former for veiledning kan støtte utviklingen i den nærmeste utviklingssonen (Wood, Bruner & Ross, 1976, Tharp & Gallimore, 1998). I datastøttet læring med et sosiokulturelt læringssyn som utgangspunkt, står ideene om stillasbygging sentralt (Bonk & King 1998, Bonk & Cunningham 1998). Innen norsk skriveforskning har Torlaug Løkensgaard Hoel med sine teorier om responsgrupper som læringsfelleskap, ført Vygotskys ideer videre (Hoel 1995, 2000).

For individer er læring, ifølge Wenger (2004), ”et spørsmål om at engagere sig i og bidrage til deres fællesskabers praksis”. Læring skjer imidlertid også i mange andre sammenhenger – også utenfor et etablert *praksisfelleskap*<sup>19</sup>. Vi kan snakke om *situert*<sup>20</sup> og *distribuert* læring. Teorier om situert læring er til en viss grad utviklet som en kritisk reaksjon mot den individsentrerte, kognitivistisk orienterte forskningen som betrakter læring som reproduksjon av ”ferdigpakket” kunnskap. Lave og Wenger skriver om *situert læring gjennom perifer legitim deltakelse* (Lave & Wenger 1991, Wenger, 1998). Fra deres perspektiv handler situert læring om å bevege seg fra en mer perifer posisjon i et praksisfelleskap til gradvis og gjennom deltakelse bli et fullverdig medlem i dette fellesskapet.

Begrepet ”legitim perifer deltakelse” har særlig vært knyttet opp mot mesterlæringsteorier (Nielsen og Kvale (red.) 1999), der lærlingen tilegner seg kunnskap ved å etterligne og lære av de som er mer kompetente i fellesskapet. Lave og Wenger understreker imidlertid at det er praksisfelleskapet, mer enn mesteren, som er det sentrale i deres læringsteorier. Etter hvert har andre forskere utviklet perspektivet videre ut fra en forståelse av at læring er en *kompleks* subjektiv og sosial prosess (Säljö 2001, Wells 1999). Den danske forskeren Knud Illeris hevder at en ny forståelse av læring innebærer

---

<sup>19</sup> Praksisfelleskap er en norsk oversettelse av det engelske ”community of practice”. Begrepet er brukt i flere sammenhenger, men er mest kjent fra Lave og Wenger (1991, 2003) som definerer det som ”deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hva det betyder i deres liv og for deres fællesskaber (Lave og Wenger 2003: 83). I boka *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, gir Wenger innledningsvis følgende vide definisjon: *Communities of practice are the prime context in which we can work out common sense through mutual engagement* (Wenger 1998: 47).

<sup>20</sup> Lave og Wenger forklarer begrepet situert læring slik: ”Læring knyttet til deltakelse i forskjellige sociale relationer i hverdagslivet snarere end kun til lærer-elev-relasjonen. Læring er forbundet med utviklingen af personlige forudsætninger for at deltage i forskjellige særlige handlekontekster i den samfundsmessige praksis” (Lave & Wenger 2003: 231).

at læring på en gang er en subjektiv prosess der preges av den lærendes forforståelser, forventninger, interesser og perspektiver, og en samfundsmæssig prosess der er avgjørende for videreformidling og utvikling av både ferdigheter, viden, forståelsesmåder, tenke- og handlemønstre, bevisstedsformer, holdninger og kultur og samfundsliv i bredeste forstand (Illeris 2000: 10).

Flere sider av individet vil altså være involvert i læringsprosessen; forforståelse og forventninger, interesser og erfaringer, engasjement og evne til distansering, intellektuelle så vel som kroppslige og sosiale aktiviteter. Læring er derfor en prosess som foregår i og utenfor lærende institusjoner og hele livet gjennom. I en artikkel av Jean Lave, med tittelen ”Læring, mesterlære og sosial praksis”, kommer dette tydelig fram:

Læring kan forstås som ledd i subjektets skiftende deltakelse i bevegelse mellom mange slags kontekster i sin daglige tilværelse (Lave 1999: 40).

På norsk blir denne prosessen omtalt som deltakerbaner.

### *2.1.3 Læring inngår i – og skaper kontekster*

Læring er distribuert, i den forstand at den er fordelt mellom deltakere i en bestemt kultur, og i de verktøy og språk deltakerne bruker. Læring har sammenheng med kunnskapstilegnelse, men kunnskap er ikke en størrelse som kan lagres eller overføres, og den finnes heller ikke inne i hodene på folk. Kunnskap er situert og distribuert i konkrete kulturer og er avhengig av de ressursene som finnes i kultursammenheng. Læring involverer flere sider av individet og foregår i mange ulike kontekster eller deltakerbaner. Jean Lave uttrykker det slik når hun definerer menneskers tankeprosesser:

”Cognition” observed in everyday practice is distributed – stretched over, not divided among – mind, body, activity and culturally organized settings (which include other actors) (Lave 1999: 1).

Læring er altså en prosess som finner sted i kraft av at de som lærer, bruker sine egne ressurser i samhandling med omgivelsene rundt seg. De tar del i sosial praksis og endrer eller utvikler egen praksis i interaksjon med omverdenen. Denne omverdenen er både av statisk og dynamisk karakter, og omfatter institusjoner og mennesker, kultur og natur. Roger Säljö bruker begrepet kontekst for å forklare hvordan ”menneskelige handlinger og kunnskaper relateres til sammenhenger og virksomheter” (Säljö 2001: 133). Alle våre handlinger og all vår forståelse, hevder han,

er deler av kontekster; våre handlinger inngår i, skaper og gjensker kontekster. Deler og helheter definerer hverandre (...). Konteksten der ytringen faller, er en del av det som gir den en spesifikk betydning. Eller med andre ord, all kommunikasjon forutsetter en kontekst for å bli begripelig (Bateson 1973). Å skaffe seg innsikt i denne koplingen mellom kontekst og hvordan et utsagn skal forstås, er en subtil læreprosess, særlig i et komplekst og kunnskapsintensivt samfunn (Wenger 138).

Dette samsvarer godt med Bakhtins ideer om hvordan individuelle ytringer formes og utvikles i samspill med andres ytringer:

Talen vår, dvs. ytringane våre (inkludert litterære verk) er fulle av andres ord. Dei tilhører den andre i ulik grad, eller vi har tilegna oss dei i ulik grad, noko vi er meir eller mindre medvitne om og som vi markerer i ulik grad. Desse orda frå andre fører også med seg sin ekspressivitet og sin evaluerande tone, som vi tileignar oss, omarbeider, og reaksentuerer (Bakhtin 1998: 33).

De studentene som er mine informanter, er lærende i skiftende deltakerbaner<sup>21</sup>. De er en studentklasse i direkte kontakt med faglærere på samlinger, der forskjellige former for gruppearbeid, plenumsdiskusjoner, samtaler og forelesninger er vanlige aktiviteter. På nettet er de deltakere i forskjellige typer nettverksgrupper med og uten faglæreres innspill og veiledning. Parallelt med studiene arbeider de som ufaglærte lærere eller assistenter i grunnskolen med erfarne lærere som veiledere og kolleger. Hjemme hos seg selv er de foreldre, og via egne barn som er elever i grunnskolen, har de kontakt med skolesamfunnet fra en annen synsvinkel enn studenten og lærerens. Av betydning for læringen er selvsagt også den bagasjen studentene stiller til studiet med. Hva de har lest, hvem de er påvirket av, og hva de har erfart i livet, har betydning for den læringsprosessen de skal inn i som allmennlærere.

Studentene lærer gjennom å tilpasse egne handlinger og egen kunnskap til mange forskjellige praksiser, som i sin tur genererer ny kunnskap. Denne kunnskapen bringer studentene med seg inn i det praksisfellesskapet de deler – som lærerstudenter. De vil etter hvert utvikle seg både individuelt og kollektivt innenfor en felles utviklingssone som de selv bidrar til å bygge opp og utvikle gjennom interaksjon med hverandre og med omgivelsene rundt dem. Praksisfellesskapet er altså ikke statisk, men i kontinuerlig utvikling.

Den læringskonteksten mine studentene har felles, er på den ene siden en historisk skolekontekst, med en særegen kultur og lange tradisjoner, og på den andre siden en dynamisk, framtidrettet og uforutsigbar virtuell læringskontekst<sup>22</sup>. Tradisjonell lærerutdanning representerer ikke vesentlige brudd med undervisningstradisjoner som studentene har erfaring med fra andre skoleslag. Institusjonen skole utgjør en egen kontekst med forventede rammer og roller, og med kommunikative mønstre (diskurser) som studentene

<sup>21</sup> Begrepet deltakerbaner (trajectories) er hentet fra Lave & Wenger (1991). I dansk oversettelse forklares begrepet slik: "En persons deltagelse i flere handlekontekster, som personen sammensetter til sitt særlige forløp. Begrebet bruges både til at betegne en persons praksis i en bestemt periode og til at betegne den sammensatte praksis i et bestemt livsforløb" (Lave & Wenger 2003: 229).

<sup>22</sup> Med en virtuell læringskontekst mener jeg en type læringskontekst som er utviklet elektronisk og som i dag inngår i begrepet e-læring, det vil si læring via elektroniske medier.

er kjent med. Når klasserommet flyttes over i cyberspace, er rammer og roller forandret, og studentene må orientere seg inn mot nye praksiser, nye diskurser og nye redskaper i læringsprosessen. I skjæringspunktet mellom tradisjon og fornyelse må de etablere og utvikle et praksisfellesskap som er meningsfullt for dem, og som gir dem muligheter for å utvikle seg som profesjonelle lærere.

### 2.1.4 Myndiggjøring

Utviklingen av en profesjonsidentitet starter i det øyeblikket studentene er blitt legitime deltakere i et praksisfellesskap som utdanner lærere, og ved at noe av den myndigheten som tradisjonelt er tillagt læreren, overføres til studentene. Jeg bruker begrepet *myndiggjøring* i betydningen som ligger i to engelske begrep: "empowerment" og "accountability". Det første kan oversettes noenlunde direkte: Å gi fra seg makt eller autoritet til noen innebærer at vedkommende får mulighet til å bygge opp egen autoritet (se f. eks. Povey, H. and Burton, L. 1999). Man myndiggjøres - i motsetning til å bli fratatt myndighet - bli umyndiggjort. Å gi autoritet til noen må altså innebære at man setter noe av sin egen autoritet til side og lar andre få ta ansvar på visse områder. "Accountability" betyr *etterrettelighet*, som også kan assosieres med *ansvarlighet*. Begrepet er relevant fordi kunnskapsutvikling gjennom nettbasert samhandling må basere seg på etterrettelighet fra studentenes side og blir en viktig del av det ansvaret studenten blir pålagt gjennom overføring av myndighet.

Myndiggjøring kan også knyttes til en den brasilianske pedagogen Paulo Freire, som tok til orde for en ny kontaktform mellom lærer og elev allerede i 1968 da han skrev boka "Pedagogica optimido" og som på norsk har fått tittelen "De undertryktes pedagogikk" (Freire, 1974 og 1999). Han bygget opp en pedagogisk praksis med dialogen i sentrum og med ansvarliggjøring av elevene. Gjennom problemrettet og frigjørende undervisning, der motsetningene mellom lærer og elev var opphevet, skulle elevene oppdras til å tenke selvstendig og kritisk, ta ansvar og utvikle selvrespekt og respekt for andre. Både elever og lærere skulle utvide kunnskap om sitt eget arbeidsfelt gjennom systematisk registrering av virksomheten i feltet, kritisk refleksjon og justering av kursen basert på kunnskap gjennom erkjennende handling og refleksjon.

I undervisningsammenheng kan myndiggjøring handle om at læreren trer til side og lar elevene være subjekter i sin egen læringsprosess. Myndiggjøring i min forståelse av begrepet



er altså både en ytre prosess, betinget av at noen overfører myndighet til noen, men også en prosess som skjer innenfra – i studenten selv, ved at hun blir bevisst sin rolle som ansvarlig deltaker i et faglig fellesskap. Gjennom å myndiggjøres som fagperson utvikler hun også profesjonsidentitet. I det følgende vil jeg gjøre nærmere rede for teorien om læring og identitetsutvikling i praksisfellesskap, slik den er utviklet videre fra en teori om mesterlære (Lave & Wenger 1991) til en mer allmenn læringsteori.

### 2.1.5 Praksis- og læringsfellesskap

Sosiokulturelle læringsteorier legger vekt på at mennesker gjennom sosiale praksiser reproduserer og transformerer sosiale strukturer. Etienne Wenger, som har utformet en teori om læring gjennom praksisfellesskap (1998), hevder at

Learning as participation (...) takes place through our engagement in actions and interactions, but it embeds this engagement in culture and history. Through these local actions and interactions, learning reproduces and transforms the social structure in which it takes place (Wenger 1998: 13).

Læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap er kulturelt og historisk forankret, og gjennom læring skjer både reproduksjon og transformering av de sosiale strukturene der læring finner sted. På den andre siden er det kanskje grunnlag for å hevde at læring også kan oppstå som resultat av praksiser som ikke er historisk og kulturelt betinget.

Institusjonelle praksisfellesskap, med sin historie og særegne *diskursive praksiser*<sup>23</sup> har utgjort selve fundamentet for utvikling av kollektiv kunnskap i generasjoner. Spørsmålet er imidlertid om ikke kollektiv kunnskap også utvikles gjennom interaksjon i andre sammenhenger, i det uformelle, ukonvensjonelle og anti-institusjonelle, der deltakerne i et praksisfellesskap mer eller mindre har frigjort seg fra kulturelle og historiske bindinger. Det fortelles blant annet om gründeren av dataselskapet Apple, Steve Jobs, at han som 21-åring, sammen med den fem år eldre kameraten Stephen Wozniak, la grunnlaget for utvikling av sitt verdensomspennende dataselskap i familien Jobs garasje<sup>24</sup>.

John Seely Brown og Paul Duguid (1991) har funnet at læring og innovasjon skjer ikke bare innenfor formelt strukturerte praksisfellesskap, men at det ligger betydelig læringspotensial i de uformelle praksisfellesskapene som oppstår og utvikles innenfor organiserte virksomheter.

<sup>23</sup> Norman Fairclough (1992) skiller mellom diskursive praksiser og andre sosiale praksiser. Diskursive praksiser viser til språk i bruk; det vil si muntlige og skriftlige tekster og tekstelementer, og omfatter både produksjon, distribusjon og tolkning av mening.

<sup>24</sup> <http://www.dagbladet.no/magasinet/2005/02/24/424358.html> Nedlastet 0905 2005

De viser til Orrs etnografiske studier av mekanikere i en større bedrift, (1990a, 1990b, 1987a 1987b) der mekanikerne brukte fortellinger og anekdoter for å løse problemer som oppsto i tilknytning til drift av maskiner. Fortellingene og anekdotene dreide seg om tidligere erfaringer, hvordan man hadde løst problemene før, (ofte ved å improvisere og gå andre veier enn de foreskrevne), og så videre, og disse narrativene dokumenterte at mekanikerne satt inne med en kompetanse som ikke nødvendigvis lot seg fange opp av de metodene bedriften brukte for å evaluere virksomheten. Historier fortalt i kaffepausene dreide seg også i stor grad om å tolke og forstå arbeidssituasjoner, dele erfaringsbasert kunnskap og etablere en felles forståelse knyttet til det arbeidsområdet mekanikerne var felles om. Det uformelle praksisfellesskapet bidro med andre ord til kognitiv og sosial utvikling som utviklet en fellesskapsfølelse og ble en del av profesjonsidentiteten hos mekanikerne.

De funnene jeg gjør i mitt materiale, gir meg grunnlag for å drøfte hva et praksisfellesskap innebærer. Foreløpig gjør jeg her rede for Wengers bruk av begrepene *communities of practice* (praksisfellesskap) og *learning communities* (læringsfellesskap), begreper som både overlapper og utfyller hverandre. Wenger har utviklet en modell som viser hvordan tre dimensjoner av praksis er innebygd i en fellesskapsforståelse:

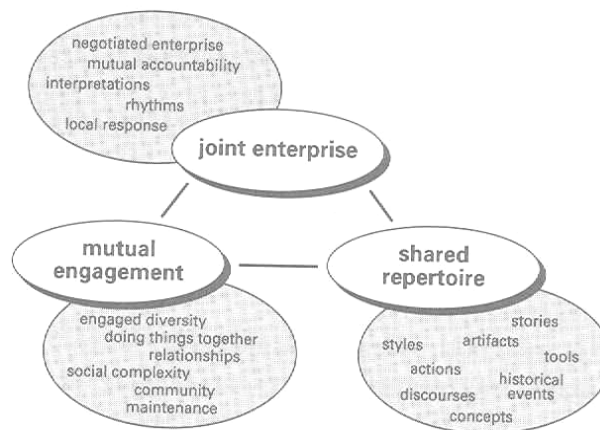


Fig. 1 Dimensjoner av praksis som funksjon av fellesskap (gjengitt fra Wenger 1998: 73).

Gjensidig engasjement, felles oppgaver og et felles repertoar er, ifølge Wenger, de tre viktige dimensjonene ved et praksisfellesskap. Mye av innovasjonen innenfor bestemte felt skjer innenfor et praksisfellesskap. Derfor er det særlig viktig at praksisfellesskap som skal føre

fram til et yrke, blir tillagt stor vekt. I denne sammenhengen handler det om utvikling av profesjonskunnskap. Deltakelse i fellesskapet innebærer kontinuerlig forhandling om mening, altså foregår det læring. Av figuren ser vi hvordan ”joint enterprise” (felles oppgaver) betinger ”mutual accountability” (gjensidig ansvarlighet) og en felles forståelse av hvordan oppgaven(e) skal tolkes, og hvordan ”mutual engagement” (gjensidig engasjement) er forankret i det sosiale og relasjonelle.

Wenger understreker for øvrig at enighet ikke nødvendigvis er en forutsetning for samarbeid i fellesskapet. Uenighet kan gi mulighet for ny innsikt:

Agreement in the sense of literally shared meaning is not a precondition for mutual engagement in practice, nor is it its outcome. Indeed, mismatched interpretations and misunderstandings need to be addressed and resolved directly only when they interfere with mutual engagement. Even then, they are not merely problems to resolve, but occasions for the production of new meanings (op. cit.: 84).

De som deltar i et praksisfellesskap, må ha tilgang til de ressurser praksisfellesskapet tilbyr – de må være *legitime deltakere*<sup>25</sup>. Som legitime deltakere deler de et *repertoar* som inkluderer de redskaper, handlinger, prosedyrer osv. som er innebygd i praksisen. De må imidlertid få muligheter til å forhandle om mening på en slik måte at de kan få vist fram og prøvd ut mange sider av seg selv. Wenger bruker begrepet *forhandle om identiteter*, og hevder at det er identiteten som også er den drivkraften som gjør det mulig å overføre erfaringer fra en kontekst til en annen:

The ability to apply learning flexibly depends not on abstraction of formulation but on deepening the negotiation of meaning. This in turn depends on engaging identities in the complexity of lived situations. I will argue that the problem of generality is not just an informational question; it is more fundamentally a question of identity, because identity is the vehicle that carries our experiences from context to context (op. cit.: 268).

Studentene i min studie er del av et større praksisfellesskap, en lærerutdanning. Samtidig er de organisert i grupper som hver for seg utgjør mindre praksisfellesskap, der samhandlingen foregår i virtuelle grupperom. Målet for den praksisen som foregår der, er læring som skal kvalifisere for å kunne undervise i grunnskolen, og ikke praksisen i seg selv. En viktig side ved praksisfellesskapet er altså at de kunnskapene og ferdighetene som læres gjennom de ulike samhandlingsprosessene som foregår der, kan overføres til andre praksisfellesskap. De må være kontekstoverskridende. I begrepet *endrings- og utviklingskompetanse*, som er brukt i

<sup>25</sup> Ifølge Lave og Wenger er prosessen som blir betegnet som *legitim perifer deltakelse* som det sentrale kjennetegnet ved situert læring. ”Legitim perifer deltakelse gir os mulighet til å tale om relasjonene mellom nyankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter og videns- og praksisfældesskaber. Den vedrører den proces, hvor han/hun bliver en fulgyldig deltager i en sociokulturel praksis” (Lave og Wenger 2003). Det praksisfellesskapet jeg beskriver, er noe annerledes enn de som Lave og Wenger har hentet sin empiri fra, idet alle mine studenter er noviser (nykommere) i det nettbaserte fellesskapet. De stiller imidlertid med ulike ressurser og kan dra veksler på hverandres ekspertise på ulike felt, og sammen skal de utvikle seg til fullbarnete lærere. Som *legitime deltakere* har de visse rettigheter og plikter innenfor et praksisfellesskap.

gjeldende Rammeplan for allmennlærerutdanning, ligger det klare føringer om at lærere må være ”åpne for endring og nytenkning når det gjelder kunnskapsinnhold og læringsformer i fagene og i det pedagogiske synet på opplæring” (*Rammeplan for allmennlærerutdanning* UFD 2003: 5).

Jeg er opptatt av hvordan studenter og lærere i en ny og uprøvd form for lærerutdanning etablerer et *praksisfellesskap* som grunnlag for utvikling av et *målrettet læringsfellesskap*. Et slikt læringsfellesskap kjennetegnes ved at studentene får mulighet til erfaring gjennom *samhandling, deltakelse og anerkjennelse* (Ohna et al. i Lyngvær Hanssen 2005: 71). Gjennom aktiv deltakelse i læringsfellesskapet får studentene prøve ut og utforske personlige og faglige sider av seg selv som er spesielt relevante for læreryrket. Læringsfellesskapet innebærer refleksjon og kompetansetilegnelse. Kompetanse kobles til erfaringer gjennom samhandling og refleksjon - og genererer ny kompetanse. Wenger (1998) bruker betegnelsen *learning communities* om denne typen praksisfellesskap. Han understreker sterkt betydningen av identitetsutvikling i læringsfellesskapet og legger vekt på at identitetsutvikling som læringsprosess er kontekstavhengig.

Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming – (...) Viewed as an experience of identity, learning entails both a process and a place. It entails a process of transforming knowledge as well as a context in which to define an identity of participation. As a consequence, to support learning is not only to support the process of acquiring knowledge, but also to offer a place where the new ways of knowing can be realized in the form of such an identity (Wenger 1998: 215).

Det tradisjonelle klasserommet med læreren som formidlende instans gir lite rom for utprøving av identiteter, hevder Wenger. ”It offers unusually little texture to negotiate identities; a teacher sticking out and a flat group of students all learning the same thing at the same time” (op. cit.: 269). Et datastøttet praksisfellesskap med vekt på dialogisk samhandling i mindre grupper kan derimot åpne for nye muligheter for studenter til å posisjonere seg på ulike måter og slik prøve ut identiteter.

### 2.1.6 Datastøttet praksisfellesskap

Teori om samarbeidslæring generelt og datastøttet samarbeidslæring (CSCL)<sup>26</sup> spesielt har vært nyttig bakgrunn for mitt forskningsprosjekt, der felles kunnskapsbygging er et viktig aspekt ved det å lære. Et uttrykk som er hentet og oversatt fra Scardamalia and Bereiter (1996), som har forsket spesielt på datastøttet samarbeidslæring CSCL, er å *bygge kunnskap i fellesskap*. Sammen kan de som skal lære, skape en ny grad av forståelse som de hver for seg ikke vil være i stand til å komme fram til.

"The mark of a really successful design or problem-solving meeting is that something brilliant comes out of it that cannot be attributed to an individual or to a combination of individual contributions. It is an emergent, which means that if you look at a transcript of the meeting you can see the conceptual object taking shape but you cannot find it in the bits and pieces making up the discourse" (Bereiter 2002, sitert i Stahl 2004).

Kunnskap blir altså ikke betraktet som en fast størrelse som kan overføres fra et individ til et annet, men som meningsskaping i en sosial kontekst. Datamaskinen er ett av elementene i denne meningsskapende prosessen.

Gruppenheten er sentral i CSCL. Det er vesentlig at arbeidet blir gjennomført av gruppen som helhet og ikke delt opp i mindre enheter som det arbeides med individuelt. Gjennom samtaler bygger deltakerne på hverandres ytringer og utvikler ny kunnskap i fellesskap. Ytringene får mening gjennom den konteksten de blir skapt i, meninger artikuleres og raffineres i møte med andre ytringer, og nye begreper skapes (Stahl 2004).

Robin Mason har arbeidet med nettbasert samarbeidslæring i en årrekke. Hun legger særlig vekt på det hun betegner som "deep-level learning", som ser ut til å kunne sidestilles med Batesons begrep "læring på tredje nivå". Ved nettbasert læring skjer denne typen læring ved at studenter responderer på hverandres ideer, reflekterer over innhold og deltar i diskusjoner. Gjennom "deep-level learning", får studentene mulighet for å gi uttrykk for ideer og perspektiv, som de kan bearbeide og revidere med bakgrunn i responsen de har fått fra medstudenter og lærere (Mason 2003).

---

<sup>26</sup> I engelskspråklig faglitteratur brukes begrepet Computer Supported Cooperative Learning (CSCL) om datastøttet samarbeidslæring (Mc Connell 1994, Pea 1996, Fjuk 1998). Se også Koschmann T. 1996: CSCL: *Theory and Practice of an Emerging Paradigm*.

I de norske DoCTA I og DoCTA NSS- prosjektene<sup>27</sup> har man vært spesielt opptatt av å skaffe fram kunnskap om hvordan man skal skape gode læringsmiljø for studenter og elever ved hjelp av IKT. Det første prosjektet, DoCTA I, gikk ut på å undersøke samarbeidsmønstre hos lærerstudenter som brukte IKT i læringsprosessen. Resultatene herfra viste at det var vanskelig å *designe* gode datastøttede læringsmiljø som fremmet læring på høyere nivå, og at metodene man hadde brukt for å analysere data, ikke ga et godt nok bilde av hva ”on-line” læring innebar. I det neste prosjektet, DoCTA NSS, ble det lagt vekt på å designe gode, vevbaserte læringsverktøy og prøve dem ut på elever i grunnskolen. Ulike typer etnografisk inspirerte analysemetoder ble nå supplert med diskurs- og samtaleanalyse. En av konklusjonene fra begge disse prosjektene er at for å kunne utvikle kunnskap av høyere orden hos elever gjennom datastøttet samarbeidslæring, er det nødvendig med et tverrfaglig samarbeid, der representanter for ulike vitenskapsfelt sammen bidrar i arbeidet med å skape et godt datastøttet læringsmiljø. Lærerne må involveres i design av slike læringsmiljø og ha hovedansvaret for gjennomføring av aktivitetene i læringsmiljøet (Wasson og Ludvigsen 2003).

Erfaringer har vist at det som skal til for å skape et fruktbart praksisfellesskap, først og fremst har å gjøre med sosiale, kulturelle og organisatoriske forhold (Wegeriff 1998, Wenger 2001).

Forming a sense of community, where people feel they will be treated sympathetically by their fellows, seems to be the first step for collaborative learning. Without a feeling of community people are on their own, likely to be anxious, defensive and unwilling to take the risks involved in learning (Wegeriff 1998: 48).

Teknologien må fungere, og det er viktig å få kunnskap om hvordan teknologien kan fremme kommunikasjon og læring, men teknologien er ikke hovedsaken i læringsprosessen. Wenger mener at teknologien er en viktig støtte i oppbygging av et praksisfellesskap, og han har gjort en undersøkelse av ulike typer ”community-oriented technologies”. I en rapport oppsummerer han i tretten punkter hvordan teknologien kan bidra til fruktbare praksisfellesskap. En av hans konklusjoner er at før man velger en bestemt teknologisk løsning, må man se på hvordan viktige sider ved et godt praksisfellesskap kan understøttes av teknologien:

Experiences has shown over and over that what makes for a successful community of practise has to do primarily with social, cultural, and organizational issues, and secondarily only with technological

---

<sup>27</sup> DoCTA NSS (Design and use of Collaborative Telelearning Artefacts) er et tverrfaglig forskningsprosjekt i regi av InterMedia, Universitetet i Bergen, og ble avsluttet i 2003. Prosjektet er et forsøk på å kombinere teknologisk og pedagogisk kompetanse ved å designe gode ”vev”-baserte verktøy (Future Learning Environments 2 (FLEE2)) for kunnskapsbygging og prøve ut disse sammen med elever og lærere i grunnskolen. Prosjektet har hatt som mål å gi et teoretisk perspektiv på design og bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) som tar utgangspunkt i sosiokulturelle læringsteorier, og evaluere bruken av disse. Prosjektet bygger på et tidligere prosjekt, DoCTA I, (Wasson og Ludvigsen 2003).

---

features. It is more important, therefore, to address these social, cultural and organizational issues than to seek endlessly for the perfect technological platform (Wenger 2001: 45).

Også Mary Kalantzis (2004) poengterer nødvendigheten av å vektlegge et læringsfellesskap, der det er rom for å inndra og ta hensyn til de lærendes "livsverden", det vil si de erfaringer, interesser, tenkemåter osv. som er knyttet til hvert enkelt individ. Hun mener at datastøttet læring i og for seg ikke representerer noe nytt, og at teknologien faktisk kan revitalisere de mest rigide av fortidens læringsformer:

In a pedagogical sense, however, there is nothing necessarily new about computer-assisted and online learning environments. In fact, they can be a place for the revival of the worst of old learning environments: didactic, lock-step and assessed by an impassive private audience, in this case the computer calculating the 'results' of learning and reporting these to the student and the teacher. Indeed, elearning may well be worse than the old environments—more dogmatically univocal, linear and arbitrarily judgmental than even the most rigid of traditional teachers (Kalantzis & Cope 2004: 58).

Datamaskinen egner seg særlig godt til gjennomføring og kontroll av ulike former for kunnskapstester. Fra utdanningspolitiske hold har diskusjonen i senere tid dreid seg mye om bruk av data og internett i forbindelse med offentliggjøring av testresultater. I denne avhandlingen legger jeg vekt på å vise andre måter å utnytte datamaskinens kommunikasjonskanaler på, som er forbundet med et læringssyn som bygger på samhandling og tilhørighet. Tilhørighet påvirker læring, derfor er betydningen av et inkluderende læringsfellesskap så viktig.

Jeg har lagt vekt på det kommunikativt relasjonelle aspektet og bare i liten grad drøftet de programvarerelaterte teknologiske aspektene ved samarbeidslæringen mine studenter var involvert i, selv om jeg er på det rene med at design og mediering spiller en viktig rolle når elever og studenter skal lære gjennom datastøttet samarbeid. Ikke minst vil det være av betydning at det rent teknisk gis rom for en *delingskultur* (Utdanningsdirektoratet 2005: 41) på nettet slik at distribuert kunnskap kan komme alle til gode.

Som lærer for studentene var jeg involvert i design-prosessen ut fra et norskfaglig didaktisk perspektiv. Målet var å ivareta et dialogisk fundert læringssyn som gjorde det mulig for studentene å være ressurser for hverandre i en samhandlende læringskultur (se kapittel 4). Diskusjonsprogrammet vi valgte, ivaretok langt på vei dette. Asynkrone nettdialoger gjør det mulig for alle å komme til orde i en samtale, reflektere over hva som blir sagt og hvordan det skal responderes, og alt som blir sagt, kan lagres og gjenfinnes. Misforståelser kan imidlertid oppstå fordi kommunikasjonsdeltakerne ikke ser hverandre, og fordi innlegg kan framstå på

skjermen i en annen rekkefølge enn man hadde planlagt (innlegg kan f. eks. være postet samtidig, eller studentene kan selv ha plassert innleggene i en feil ”tråd”). Den kommunikative kompetansen, med skriftspråket som bærende grunnlag, blir særlig viktig for å kunne samhandle på nettet, og for å ivareta flere sider ved læringsfellesskapet.

### 2.2 SPRÅKLIG KOMMUNIKASJON

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i et språksyn som ser på språk i bruk snarere enn å fokusere på språk i lingvistisk forstand, der språket som system er mer vektlagt. Jeg er opptatt av dynamikken i språket som et resultat av at mennesker kommuniserer med hverandre gjennom tale og skrift - i tid og rom. Spesielt er jeg interessert i hvordan språket er et verktøy for meningsskaping og for utvikling av identitet. Språklig kommunikasjon er sentralt i alle de læringsprosessene som finner sted i formell utdanning, men den interaksjonelle siden ved språklig kommunikasjon har hatt ulikt fokus i læreplaner gjennom tidene.

I et dialogisk perspektiv på læring er *samtalen* av avgjørende betydning for læring og kunnskapsutvikling. Mening kan ikke overføres som mentale representasjoner fra individ til individ, men skapes gjennom språklig samspill – og kommunikative praksiser (Säljö 2001). ”Samtalen” som skjer på nettet er noe annerledes enn vanlig muntlig samtale – blant annet fordi den medieres gjennom skrift, og kan lagres og gjenfinnes. Som redskap i undervisningssammenheng representerer den dermed interessante muligheter for meningsskaping og kunnskapsutvikling. Spørsmålet er hvordan lærere og elever/studentere utnytter et slikt verktøy i sine kommunikative praksiser.

I institusjonalisert kommunikasjon er det hovedsakelig tekster som styrer hva en gjør og hvordan en gir og tar mening, men (...) det er likevel ikke tekstene i seg selv som avgjør hvordan våre kognitive evner blir utviklet. Det er de kommunikative praksisene som blir etablert i slike miljøer, som er avgjørende. Det sentrale er hvordan disse miljøene tar og gir mening, og hvordan mennesker lærer seg å identifisere disse kommunikative mønstrene (ibid.: 215).

Ved å analysere samspillet i nettkommunikasjonen, finne kommunikative mønstre og studere hvordan deltakerne gjennom kommunikative praksiser utvider sin faglige kompetanse, kan man få mer innsikt i hvordan IKT- støttet samarbeidslæring fungerer, og hva man fra lærersynspunkt må legge vekt på når man tilrettelegger denne formen for undervisning (Salmon 2002, Dysthe 2002, Drayton & Falk 2003).



### 2.2.1 Dialogisme som språkforståelse

Jeg har innledningsvis brukt dialogismebegrepet i en utvidet, filosofisk forstand, og videre satt læring inn i en dialogisk teoriramme. Et dialogisk syn på *språktilegnelse* vil si at opphavet til språklige prosesser er å finne i det sosiale samspillet og ikke i individet selv. For å forstå mentale funksjoner må man skaffe seg kunnskaper om det sosiale rommet som menneskene er en del av. For Bakhtin kan ikke enkeltsetninger analyseres atskilt fra konteksten; analyseenheten er ytringen og den konteksten ytringer befinner seg i. Denne konteksten manifesterer seg i teksten i form av mange ulike ”stemmer”.

Ein stilistisk analyse som omfattar alle sider ved stilen er berre mogleg som analyse av heile ytringa og berre i den kjeda av talekommunikasjon denne ytringa er eit uløyselig ledd i (Bakhtin 1998: 44).

*Dialogisme* (dialogism)<sup>28</sup> brukes altså om et dialogisk syn på en type språkforståelse som bygger på Bakhtins teorier (Holquist 1990, Nystrand 1997, Linell 1998). Linell kontrasterer dialogismebegrepet med *monologisme*, som han knytter til et språksyn med vekt på språket som system, og med den individuelle språkbrukeren i sentrum (Linell 1998: 17-53).

Dialogisme, hevder han, ”er en tilnærming til diskurs, kognisjon og kommunikasjon, og framfor alt til konversasjon og andre former for språklig samhandling” (op. cit.: 17, min overs.). Han forklarer det nærmere:

Dialogism is an epistemology for both cognition and communication, and regards them simultaneously present aspects of both intrapersonal and interpersonal processes and practises. This is possible, if we define cognition, roughly, as intelligent (non-random) behaviour of action, often involving some aspects of problem-solving, whether silent in thinking (intramental processes) or overtly as mindful action publicly observable in the external world, and communication as interaction between different individuals, minds, organisms or systems, including subsystems of the individual mind (ibid).

En slik forståelse innebærer at kognisjon og kommunikasjon alltid er perspektivert, og at mening skapes gjennom språklig samhandling.

Et sentralt begrep hos Bakhtin er *stemme*, som reflekterer subjektet og synsvinkelen til den som *ytrer seg*, men som også bærer i seg gjenklanger av stemmer fra andre ytringer. Det er altså snakk om en *dobbel dialogisitet* som på en gang fanger opp den umiddelbare her-og-nå situasjonen og kulturens stemmer, formidlet gjennom språket. Stemmen representerer samtidig, gjennom ytringens ekspressivitet, den individuelle personligheten til den som ytrer seg. ”For i den grad eg brukar det (ordet) i ein bestemt situasjon, med bestemte intensjonar, vert det allereie fylt av min ekspressivitet” (Bakhtin 1998: 32). Også Linell henviser til den doble dialogisiteten i språket, og påpeker nødvendigheten av en tverrfaglig tilnærming til dialog:

<sup>28</sup> Bakhtin brukte aldri begrepet dialogisme selv, men forskere relaterer likevel begrepet til Bakhtin.

(...) dialogue exhibits a *double dialogicality*; it is 'dialogical' both in the contexts of in situ interaction and within the sociocultural practices established over long traditions of indulging in such interactions. Therefore, we need an interdisciplinary and eclectic approach to dialogue (Linell 1998: 54).

*Ytringen* er klart avgrenset gjennom bytte av talende subjekt, og ifølge Bakhtin kan den anta både skriftlige og muntlige former. Implisitt i ytringen ligger en forventning om et svar – ”ei aktiv svarande forståing”(1998: 39). Det at ytringen er rettet til noen, er derfor et viktig konstituerende trekk, i følge Bakhtin. Alle ytringer er svar på andres ytringer. Ytringen har alltid en autor, en som uttrykker ytringen, og den har en adressat<sup>29</sup>. Det mellommenneskelige, relasjonelle aspektet er altså sterkt framhevet i Bakhtins teorier om talesjangrer.

En ytring har referanser til andre ytringer, og den som ytrer seg, er i dialog med disse andre referansene gjennom språket og overleverer ikke bare sine egne tanker og ideer fra en umiddelbar her-og-nå-situasjon, men også tankegods og ideer som er kulturelt betinget. Per Linell er inne på dette når han skriver om samtaleforskning: ”Cultural identities 'speak through' the individual actor” (Linell 1998). Det vil altså si at de som ytrer seg, bruker ord og meninger som bare delvis er deres egne. ”The word is ”half someone else's” (Bakhtin sitert i Linell 1998: 108). Slik overføres *kulturell identitet* fra generasjon til generasjon, og på samme måten vil også en felles *profesjonell identitet* kunne utvikles.

I ytringene fornemmer vi *taleviljen* til den som taler. Denne taleviljen manifesterer seg i valget av bestemte *talesjangrer*, det vil si kulturbestemte, relativt stabile former for ytringer. Sagt med andre ord; ”vi snakkar berre ved hjelp av bestemte talegenrar; alle våre ytringar har bestemte, og relativt stabile typiske former for oppbygging av heilskapen” (op. cit.: 20-21). Å mestre praktiske sjangerformer har sammenheng med selvfølelse: ”Di betre vi meistrar genrane, di friare kan vi bruke dei, og di klarare og meir fullstendig viser vi vår individualitet i dei” (op. cit.: 23).

Olga Dysthe(1997) bruker begrepet dialogisme om en samspillsorientert kunnskapsteoretisk tilnærming til språkbruk og psyke<sup>30</sup>, og med særlig vekt på skriveprosesser. Hun undersøker

---

<sup>29</sup> Adressaten kan i enkelte tilfelle være ytreren selv. Jf. dagbøker, refleksjonsskriv etc. Vi kan også snakke om et menneskes *indre tale*. Jf. Vygotskys begrep ”inner speech” (Vygotsky 1978).

<sup>30</sup> Olga Dysthe forklarer dialogismebegrepet slik: ”Dialogisme” blir brukt om ei kunnskapsteoretisk tilnærming til studiet av språkbruk og psyke som er samspelsorientert. Den bygger først og fremst på den russiske språkfilosofen, litteraturteoretikaren og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin (1895-1975), men har sine føresetnader i Lev Vygotsky (1886-1934) og hans teoriar om forholdet mellom individ og kollektiv, menneske og kultur og ikkje minst for språk og tenking” (Dysthe 1997: 47).

hvordan Bakhtins teorier kan få konsekvenser for skriveundervisning og tekstskaping og har utviklet en dialogisk diskursmodell basert på Bakhtin. Med utgangspunkt i denne modellen ser hun spesielt på forholdet mellom *skriver og emne*, *skriver og leser* og *skriver og andre tekster* (op. cit.: 52 ff)<sup>31</sup>. Dysthes diskursmodell opererer med tre nivåer av kontekst, *den umiddelbare skrivesituasjonen*, *den institusjonelle konteksten* og *den sosiokulturelle og historiske konteksten* (op. cit.: 53). En slik differensiering av kontekstbegrepet ser ut til å kunne være formålstjenlig med tanke på analyse av den type ytringer som mitt materiale består av.

Dysthe mener dialogismen kan bidra til et helhetssyn på skriving der både ”forfatterskap” og ”kontekst” må vektlegges:

Bakhtin har vist at individuelle ytringar aldri er fullstendig originale fordi medvitet vårt så vel som språket er sosialt konstituert. Samstundes har den enkelte sin stemme i dialog med andre stemmer. Forfattern reaksentuerer og rekontekstualiserer stemmene til samarbeidspartnerne i kommunikasjonskjeda. (...) Ser ein på skriving som ein dialog mellom mange stemmer, men der ein som forfattar har styringa, unngår ein dikotomiseringa mellom den individuelle og sosiale dimensjonen av forfatterskapet (op. cit.: 74).

Når Dysthe her refererer til at ”forfattere har styringa”, er det først og fremst skriving og skriveprosesser hun er opptatt av. Linell viser til muntlig samtale og poengterer at det skjer det en *felles konstruksjon av mening* i samtalen, og at den som svarer på en ytring er delaktig i ytrereens forståelse. *Responsen* blir derfor særlig viktig for meningsforståelsen. Han siterer:

”To some extent, primacy belongs to response, as the activating principle: it creates the ground for understanding, it prepares the ground for an active and engaged understanding. Understanding comes to fruition only in the response” (Bakhtin 1981: 282 sitert i Linell 1989: 78-79).

For å kunne skape mening gjennom samtale, må samtalepartnerne ikke bare konsentrere seg om å skjønne hva den andre har ment, men også forvise seg om at den andre har forstått hva en selv har ment. Slik blir samtalen ikke bare et kommunikativt anliggende, men får også moralske implikasjoner. Ved å delta i en samtale, tar den som ytrer seg på seg et ansvar for hva som blir sagt, og ideelt sett, et ansvar for å prøve å forstå hvordan andre har forstått ytringen. Bakhtin bruker begrepet ”responsive understanding” om en slik posisjon (op. cit. : 94. I nettdialoger som foregår i en undervisningskontekst, blir det å være gjensidig ”lytteorientert” spesielt viktig dersom samtalene skal ha faglig utviklingspotensial.

<sup>31</sup> Den dialogiske diskursmodellen viser hvordan tekstproduksjonen blir påvirket gjennom seks ulike relasjoner som haar med tekst og tekstskaping å gjøre. De tre siste har fokus på henholdsvis *leser – andre tekster*, *emner – andre emner* og *leser – emner*. Rammefaktorer som kontekst og sjanger er innvevd i de seks relasjonene.

Rommetveit trekker inn et *etisk* aspekt ved dialogismen som jeg også finner spesielt interessant for mitt prosjekt. Han mener at ”vi fremdeles er indoktrinert i et monologisk syn” på kommunikasjon som fører til en ”dyrkning av enkeltindividet”. Et dialogisk syn på språk og kommunikasjon kan stimulere til mer medmenneskelighet – mer omsorg.

Det som ligger innebygd i dialogismen, er at en får innsyn i en del problemer som stimulerer til omsorgsetisk tenkning der en tar hensyn til den andre; den andre blir medforfatter i dine ytringer (Rommetveit 2000: 138).

I nettdialoger, der samtalen foregår skriftlig, og deltakerne ikke kan se hverandre og tilkjennegi interesse, anerkjennelse og omsorg gjennom kroppsspråk, må skriften og konvensjoner knyttet til skriftlig samhandling, ivareta dette mye mer eksplisitt enn ved tradisjonell skriftlig kommunikasjon. Den andres perspektiv må hele tiden forsøkes integrert i ens eget – både for å skape og holde på kontakt, men også for å unngå misforståelser.

Det betyr ikke at samtalepartnerne behøver å være likeverdige. For at en dialog i det hele tatt skal kunne finne sted, hevder Linell, må det eksistere en viss grad av asymmetri knyttet til både kunnskap og deltakelse. Mange dialoger er bygd på *gjensidig utfyllende* (complementary) snarere enn *symmetriske* deltakerroller:

Complementarity is in fact characteristic of communication in general; parties communicate from different positions and yet achieve some degree of shared understanding in and through their interaction. These aspects have not been sufficiently appreciated in normative communication theory (op. cit.: 14).

Uenighet og konflikt er et aspekt ved samhandling som jeg ønsker å undersøke nærmere i analysen av det empiriske materialet. ”For Bakhtin var det i spenninga mellom dei mange stemmene, i møtet mellom dei ulike og divergerande perspektiva og i konfrontasjonen mellom dei at ny meining vart skapt” (Dysthe 1997: 50). Å kommunisere fra ulike posisjoner og perspektiv stiller relativt store krav til oppmerksomhet og til *relasjonell lytting* (Otnes 1999). Lykkes man i å bygge felles mening fra ulike posisjoner i et læringsmiljø, vil det trolig få positive konsekvenser både faglig og sosialt.

I dagligtale brukes *dialog* om samtale mellom to eller flere personer. Linell foreslår følgende definisjon:

...any dyadic or polyadic interaction between individuals who are mutually co-present to each other and who interact through language (or some other symbolic means) (Linell 1998: 9).

Når jeg bruker begrepet *dialoger* om studentenes interaksjon på nettet, er det ut fra en slik flerstemmig forståelse, men jeg begrenser ikke begrepet til å gjelde samtidig tilstedeværelse,

idet jeg innlemmer virtuelle dialoger i min dialogforståelse. Jeg ser, i likhet med Linell, på språk i et funksjonelt perspektiv, det vil si språk i mellommenneskelig interaksjon. Linell er opptatt av språk som *diskurs*<sup>32</sup> og analyserer *diskursive praksiser*, eller *språklig samhandling* i den konteksten de forekommer i. Han har i hovedsak konsentrert seg om *muntlige samtaler*, jf. sitatet ovenfor, men åpner også for at hans dialogbegrep kan brukes på andre typer dialoger (op cit.: 13). Studentene i min studie er ikke ”co-present” i bokstavelig forstand, og dialogen, eller ”samtalen” er realisert som skrift, ikke som muntlig tale. Internett gjør det imidlertid mulig å være verbalt til stede for hverandre uavhengig av tid og sted (Bolter and Gruisin 1999: 21 ff, og Bostad 2004: 173 ff), og samtalene ligner på muntlige samtaler idet deltakerne ytrer seg og får svar som utløser nye ytringer (se også kapittel 1.7).

Bakhtinforskeren Michael Holquist (1990) regner aspektet *adressivitet* som et hovedelement i Bakhtins talesjangerteorier. Adressaten kan være konkrete samtalepartnere, som i min studie, men ytringen i bakhtinsk forstand sprenger den konkrete rammen for dialog og taler til flere samtalepartnere – inkludert taleren selv. Å ytre seg handler altså om å *svare* på tidligere ytringer og ta hensyn til adressatens erfaringsbakgrunn og forsøke å forutsette hva som vil komme i neste ytring. ”Dette føregripne svaret øver i sin tur aktiv innverknad på mi ytring” (1987: 40). Implisitt i ytringen ligger altså en forventning om et svar, en eller annen form for respons. Bakhtin bruker det russiske begrepet ”*otvestvennos*” som en term for det mange oversettere har kalt ”*responsability*”, eller ”*answerability*” (se Bostad et al. 2004: 12). På norsk kan ”*responsability*” oversettes via det engelske ”*responsibility*” med *ansvarlighet*, men det er ikke en helt dekkende term idet den konnoterer andre betydninger enn det å være svarende. Å si at ytringen har *responsivitet* i tillegg til at den har adressivitet vil være mer dekkende. I dette ligger det en form for ansvarlighet innebygd. Rommetveit (1999) bruker begrepet ”epistemisk medansvar” for å forklare hvordan den som ytrer seg må stå ansvarlig for sannhetsgehalten i det som blir sagt. Å forhandle om mening handler om en gjensidig forpliktelse.

Dette betyr at mottakerperspektivet må spille en *gjensidig* rolle i dialogisk samhandling. Kommunikasjon i dialogisk forstand forutsetter altså at alle de som medvirker er aktive i

<sup>32</sup> Linell bruker begrepet diskurs om ”a stretch of concrete, situated and connected verbal, esp. spoken actions”, men viser også til at begrepet kan brukes om meningssystemer i videre forstand (op.cit.: 6).

prosessen. Det vil være meningsløst å snakke om ”sendere” og ”mottakere” i tradisjonell forstand<sup>33</sup> når kommunikasjon skal handle om å utvikle mening i fellesskap.

Å være svarende handler om holdninger og ansvar. Meningsskaping er på en gang en individuell og en kollektiv prosess der flere stemmer er til stede i prosessen, og der det blir viktig å være *oppmerksom* på hva de andre stemmene formidler, enten de er aktivt til stede som reelle samtalepartnere, eller innskrevet i ytringen som stemmer fra andre dialoger. I denne oppmerksomheten ligger det implisitt at man tar hensyn til hvem adressaten er, hva slags forhåndskunnskap han har, hva slags fordommer, sympatier og antipatier han kan ha osv. Ut fra dette velger man sjanger, kompositoriske grep og språklige virkemidler (Bakhtin 1998).

I dialogiske samspill skaper man kunnskap i fellesskap. Det skjer ved at man forhandler om mening og prøver å etablere et ”midlertidig felles forståelsesrom”<sup>34</sup> mellom deltakerne i en kommunikasjonsprosess (Rommetveit 1974: 24, Linell 1998: 24). Det betyr at deltakerne må være aktivt ”lyttende”<sup>35</sup> og forsikre seg om at de har samme oppfatning av et emne før de utvikler samtalen videre. Dette betyr imidlertid ikke at de må være enige: ”tanken sjølv (...) oppstår og vert forma i en prosess av gjensidig påverknad og kamp med andre sine tankar” (Bakhtin 1998: 36). Konflikt spiller faktisk en viktig rolle i interaksjon og kan være en kilde til fornyet innsikt.

En midlertidig delt forståelse betyr også at det er nødvendig å kjenne *konteksten* samtalen finner sted i. Hver enkelt ytring tilhører en bestemt kontekst og får mening i den spesielle konteksten. Brukt i en annen kontekst kan ytringen få en annen mening (Linell 2004: 128).

---

<sup>33</sup> Den lineære kommunikasjonsmodellen, også kalt ”rørmodellen” eller ”overføringsmodellen”, ble utformet i en kommunikasjonsteori for telefoni utviklet av Shannon og Weaver i 1949. Ifølge denne modellen skulle ”budskapet” fra en ”sender” kunne overføres til en ”mottaker” uten at meningsinnholdet ble forandret underveis. Målet for mottakeren var å ”forstå” budskapet (se også Linnell 1998: 22).

<sup>34</sup> Olga Dysthes oversettelse av Rommetveits begrep ”a temporarily shared social reality” (Rommetveit 1974: 24).

<sup>35</sup> Jeg bruker termen ”lytte” i vid forstand her – både om konkret lytting i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, og den type oppmerksomhet som det er nødvendig å ha i alle dialogiske sammenhenger. I artikkelen *Oppmerksomhet og respons* (Norsk Lingvistisk Tidsskrift nr. 1, 1999) argumenterer Hildegunn Otnes for et vidt lyttebegrep som hun kaller *relasjonell lytting*. I dette begrepet inngår både oppmerksomhet og respons. Responsen reflekterer hvorvidt man har vært oppmerksom på hva som er blitt sagt.

### 2.2.2 Kontekst

Implisitt i et dialogisk teorigrunnlag ligger det et språksyn som fokuserer på et dynamisk syn på språk og kommunikasjon. Et slikt språksyn legger vekt på at *mening skapes gjennom dialogisk samhandling*, og betinger at språk må studeres i kontekstuelle sammenhenger. En ytring er aldri et isolert fenomen; ideer og tanker utvikles ikke av enkeltindivider alene, men forutsetter, og er gjerne et svar på andres tanker og ideer, og en kilde for andre til å skape nye ideer.

Konteksten kan manifestere seg direkte og indirekte i ytringene i form av mange ulike ”stemmer”. Samtaler som skjer her og nå, trekker med seg stemmer fra fortid og framtid (Bakhtin 1998: 44). Bakhtin bruker metaforene ”refraction” og ”ventriloquation” for å forklare hva som skjer når vi tar opp aspekter ved andres ytringer og rekonfigurerer dem i våre egne. På norsk vil vi nærmest kunne kalle det ”lysbryting” og ”bukting”: ”other utterers may even be seen to speak indirectly through our utterances, just like a ventriloquist speaks through some dummy” (Evensen 2004: 157).

Michael Halliday (1993) mener at *grammatiske strukturer* bærer i seg den konteksten ytringer er oppstått i, og at de modellerer menneskelig erfaring. Mening i tekst kan ikke studeres uavhengig av funksjon, og tekst må derfor studeres i et *sosial-semiotisk perspektiv*. Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk (Halliday 1978) viser hvordan man kan analysere språk i bruk og forsøke å ivareta det som er karakteristisk for hver enkelt tekst ved å fokusere på tre metafunksjoner av mening i tekster: *Ideasjonell mening*, *mellompersonlig mening* og *tekstuell mening*. Denne grammatikken kan anvendes både på muntlige og skriftlige tekster, og analysen tar utgangspunkt i setninger eller setningskomplekser. For mitt formål vil analyseenheten være sekvenser av *ytringer* i en bestemt undervisnings- og læringskontekst. Denne konteksten manifesterer seg ikke bare i ytringene som grammatiske strukturer, men har med omkringliggende forhold i skrivesituasjonen å gjøre, som delvis er knyttet til situasjon, delvis til kulturelle og institusjonelle forhold. Jeg vil derfor ikke bruke Hallidays modeller for lingvistisk analyse.

Med henvisning til språkforskerne Malinowski (1923) og Firth (1935) bygger Halliday inn begrepet *situasjonskontekst* i sin kommunikasjonsteori (Halliday 1998: 76). Han knytter begrepet kontekst til tekstbegrepet i en definisjon av tekst: En tekst er ”ethvert eksempel på levende språk som gjør et arbeid i en kontekst” (Halliday 1998: 74). Videre sier han:

Situasjonskonteksten, konteksten der en tekst utfolder seg, er innkapslet i teksten, ikke som enkeltbiter hver for seg, eller som det andre ekstreme, på en mekanisk måte, men som en systematisk forbindelse mellom de sosiale omgivelsene på den ene siden og den funksjonelle organiseringen av språket på den andre siden. Hvis vi betrakter både tekst og kontekst som semiotiske fenomener, som "former for mening", kan vi komme fra det ene til det andre på en innsiktsfull måte (op. cit.: 76).

Ifølge Halliday er situasjonskonteksten "innkapslet i teksten". Jeg er bare delvis enig i en slik påstand og støtter meg i stedet på Neil Mercers kontekstforståelse. Mercer (2000) er særlig opptatt av hvordan vi bruker språket for å tenke i fellesskap.<sup>36</sup> Han mener at man for å fange opp hva som skjer i slike kollektive prosesser, trenger en litt annen forståelse av kontekstbegrepet enn det Halliday og andre "systemiske" lingvister bruker. En av grunnene er at de befatter seg mer med trekk ved den ferdige teksten enn med det som skjer i tilblivelsesprosessen og tar ikke tilstrekkelig hensyn til at kontekst også skapes i samhandlingssituasjonen: "Their notions of context does not capture the essentially dynamic, temporal nature of the human mental process of contextualizing (op. cit.: 21).

I stedet for å forstå kontekst som noe en tekst bærer med seg gjennom grammatiske strukturer, og som er relatert til funksjon, tar Mercer til orde for at konteksten må oppfattes som "a configuration of available information that people use for making sense of language in particular situations" (ibid.: 21). Ut fra en slik forståelse vil kontekst være kulturelle og situasjonelle ressurser samtalepartnere deler med hverandre og bruker i en meningsskapende prosess, og dette sammenfaller godt med et dialogisk perspektiv. Konteksten er altså selve fundamentet for samtalen.

Også Halliday er oppmerksom på dette. I en definisjon av tekstbegrepet kommer han inn på det problematiske i å skulle analysere tekst i kontekst:

Tekst (...) språk som gjør et eller annet arbeid i en eller annen kontekst, i motsetning til isolerte ord og setninger (...) Teksten er et produkt fordi den er et resultat, noe som kan tas opp på bånd og studeres, og den er konstruert på en slik måte at den kan beskrives med systematiske termer. Men den er en prosess også, en uavbrutt prosess av semantiske valg, en bevegelse gjennom et nettverk av meningspotensial, der hvert sett av valg skaper omgivelser for det neste settet. (...) *Problemet for lingvistene er å kombinere disse to forestillingene om teksten* (Halliday, sitert i Neumann 2001: 23, min utheving).

Halliday har konsentrert seg om de elementene i konteksten som er relatert til språket, *situasjonskonteksten*, og overlatt til sosialantropologer og sosiologer å gi beskrivelser av *kulturkonteksten*, som har med kulturen generelt, og alle de aktører, institusjoner og samhandlingsformer som inngår i den, å gjøre (op. cit.1998: 25). Halliday befatter seg også i

---

<sup>36</sup> Jf. tittelen: *Words and minds. How we use language to think together.*



liten grad med sjanger, som er et viktig aspekt ved kultur (Evensen et al. 2005 og Berge et al. 2005, bind 1 og 2). Både situasjonskonteksten og kulturkonteksten er imidlertid dimensjoner jeg vil ta hensyn til når jeg analyserer mitt materiale, idet begge er av betydning for meningsdanning. Studentenes ytringer er institusjonelt forankret og inngår i en pedagogisk sammenheng som det er viktig å kjenne til når man skal forske i dette materialet.

Språket som system, og institusjonelt og kulturelt betingede *sjangerkonvensjoner* hører til det jeg vil kalle kulturkontekst, og som studentene trekker på når de skal samtale om tekst. I nettdialogen blir de stilt overfor noen andre utfordringer enn om de hadde samtalt om tekster ansikt-til-ansikt. Disse utfordringene har med spesielle *samtalekonvensjoner* å gjøre, som jeg vil trekke inn under drøftingen av materialet. Kulturkonteksten omhandler også de faglige og sosiale *holdninger, normer og forventninger* som er innebygd i de institusjonelle konvensjonene studentene må forholde seg til når de skal samhandle om å bli lærere. Disse konvensjonene innebærer ulike former for makt og maktposisjoner. Institusjonen lærerutdanning har blant annet makt til å vurdere skikkethet og faglig kompetanse og sertifisere studentene for læreryrket. Faglærer i norsk har makt til å pålegge arbeidsoppgaver, evaluere studentenes arbeid og definere hva som er foretrukne diskurser i studentenes fagtekster ut fra etablerte akademiske normer.

Bakhtin skiller ikke mellom ulike typer av kontekster, men snakker om hvordan ulike språkbruksfærer utarbeider relativt stabile typer av ytringsformer, ”*speech genres*”, (talesjangrer) som har sammenheng med den kommunikasjonssfæren de inngår i (Bakhtin 1998). Bakhtins sjangerbegrep gjelder både muntlige og skriftlige sjangrer og er omfattende og komplekst. Han skiller mellom primære, dagligdagse sjangrer som tilhører hverdagsdiskursen, og sekundære, mer komplekse sjangrer (f. eks. romaner, vitenskapelige undersøkelser, etc.) og mener det er nødvendig å analysere begge for å forstå ytringens natur.

Kulturelle konvensjoner vil alltid være relevante når vi kommuniserer, men disse konvensjonene vil hele tiden være kilder til fornyelse gjennom dialogisk samhandling. De vil aldri være statiske. Lars Sigfred Evensen understreker dette i artikkelen ”From Dialogue to Dialogism” (2004):

Meaning normally emerges as *one* integrated phenomenon. Within such a framework, immediate action will need to be interpreted also through the lens of more stable resources for meaning making. Hence what appears in immediate discourse *here and now*, is not taken strictly out of the blue. We simply do not invent anew all our resources for meaning every time we interact. Similarly, the stability implied by the social-constructionist dimension should be interpreted also through the lens of immediate

interaction. Languages, genres and cultural competencies emerge within this perspective not as static objects, but as dynamic and flexible resources that gradually develop and change as they keep being used (Evensen 2004: 156).

I nettdialogene som jeg undersøker, trekker studentene på kulturens sjangerkonvensjoner, og posisjonerer seg blant annet ut fra hvilke sjangervalg de foretar. Samtidig påvirkes sjangrene av skrivesituasjonen og den spesielle medieringen (se kapittel 6). Posisjoneringsanalyse, som jeg vil gi en teoretisk redegjørelse for lenger ute i dette kapittelet, er tuftet på en triadisk tenkning som ligner Hallidays.

### 2.3 SKRIVE OG SAMTALE MED NYE MEDIER

Å lære via fjernundervisning har sine spesielle implikasjoner som krever andre tilnæringsmåter enn læring gjennom tradisjonelle institusjoner. Kommunikasjon via nettbaserte samtaleforum er en ny måte å samhandle på, som stiller studenter og faglærere overfor stadig nye problemstillinger og utfordringer. Studentene ”samtaler” med hverandre med det formål å skape mening. Sammen skal de lære å bli lærere. De skal lære mer om skolefagene de kjenner fra før, og de skal lære hvordan det undervises i fagene og hvordan man tilrettelegger undervisning for andre. Selve mediet; datamaskin i nettverk, måten diskusjonsforum er designet på, åpenheten som gir mulighet for de involverte å følge med i hverandres kommunikative handlinger osv., er en del av den meningsskapende virksomheten (McLuhan 1987, Kress and Van Leeuwen 2001). Det samme er sosiale og materielle forhold og de relasjonelle spenningene som oppstår når etablerte holdninger til læring skal tilpasses en ny og ukjent læringskultur.

#### 2.3.1 *Et skrivepedagogisk aspekt*

Denne avhandlingen vil kunne være et bidrag innenfor feltet skriveforskning der skoleskriving sees på i et dialogisk (Dysthe 1996) og et økologisk perspektiv (Nystrand 1989, Barton 1994, Ongstad 1997, Ivanič 1998, Smidt 2002) I et slikt perspektiv vil også forskning omkring sjanger og respons ha relevans. Både lærerrespons (Hertzberg 1994, 1999, Dysthe 1993, Igland 2001) og ulike former for elevrespons (Hoel 1997) har vært gjenstand for forskning som har hatt stor betydning for skriveutvikling og skriveopplæring internasjonalt og nasjonalt. Sett fra min teoretiske posisjon handler skriveforskning om tekst i kontekst. De kulturbestemte skrivekonvensjonene, eller sjangrene, har betydning for hvordan studenter og

lærere oppfatter og utformer tekster i en undervisningssammenheng (Purves 1992, Berge 2005), og sjangerforventninger (Ongstad 1997) styrer lesingen og forståelsen av en tekst.

Dialogen er selve fundamentet studentenes ulike former for skriving hviler på. Når studenten skriver, er hun i dialog med seg selv, med tekster hun har lest og hørt og skrevet selv, og med de tekstene som medstudenter skaper i interaksjon med hennes tekster. Gjennom dialogen fanger hun opp nye tanker, får prøvd ut sine egne og blir gitt mulighet til å reformulere og videreutvikle egne tanker. Gjennom ulike former for skriftlig samhandling framstiller studentene seg selv – de bruker skriften til å utforske nye sider av seg selv og skape seg selv som framtidige lærere. De utvikler seg etter hvert til *skrivende studenter* i en helt annen grad enn studenter i tradisjonell lærerutdanning. Gjennom et nytt medium har de fått en ny arena å ytre seg skriftlig i, som på den ene siden innbyr til en løsere strukturert diskurs enn tradisjonell akademisk skriftlig kommunikasjon, men som på den andre siden krever ansvarlighet som gir mulighet til egen myndiggjøring på en ny måte. Som skrivere i et samtaleforum kan de ta ordet når de vil, uten å måtte vente på at en annen myndighetsperson gir dem tillatelse til å ytre seg.

Både studenter og lærere viser fram sider av seg selv på ulike måter i samhandlingssituasjoner, derfor er skriving også identitetsskaping (Ivanič 1998). I en akademisk skrivekontekst vil studentenes skriving dreie seg om å *posisjonere* seg inn mot en akademisk tradisjon, med faglig utvikling som målsetting. Utfordringene er knyttet til *hvordan* de framstår, og *med hva*, for å bli hørt og vurdert som interessante partnere i et arbeidsfellesskap.

### 2.3.2 Nye tekster – nye skrivemønstre og responsformer

Skriftspråket har fram til nå hatt en særdeles dominerende posisjon i de *institusjonelle læringsarenaene*, spesielt innenfor det vi kan kalle ”akademiske læringskulturer”, som fremdeles preger universitet og vitenskapelige høyskoler. I det senmoderne samfunnet har *multimodale* tegnsystemer påvirket de tradisjonelle medieringsformene og skapt nye skrivemønstre. Tekstbegrepet omfatter ikke bare verbalspråklige tekster, men også lyd, grafiske elementer, bilder og animasjon. Verbalspråklige tegn, statiske og bevegelige bilder, farger og grafikk, musikk og lydeffekter er føyd sammen i ett medium. Teksten på en dataskjerm er like mye organisert ut fra visuelle og romlige prinsipper som fra narrative og

sekvensielle), og begrepet *hypertekst*<sup>37</sup> har fått en helt ny betydning idet tekster og tekstelementer kan lenkes til hverandre elektronisk og leses på kryss og tvers i skjermruta. Ny teknologi har banet vei for nye måter å skaffe seg kunnskap på, som etter hvert utfordrer de tradisjonelle læringsarenaene. Informasjon er lett tilgjengelig og kan distribueres billig og effektivt – av alle som har et minimum av digital kompetanse.

Skrift er både innhold og form. Den visuelle siden ved skriftspråket har særlig vært vektlagt i forbindelse med håndskrevne tekster. En personlig håndskrift blir gjerne oppfattet som et identitetskonstituerende trekk, og kan enkelt suppleres med andre tegn som forsterker inntrykket av det personlige. I trykte, tradisjonelle medier er ikke visuell form tillagt vekt på samme måte. Økonomiske forhold har i lang tid begrenset mulighetene for å bruke bilder og illustrasjoner i trykte bøker, og form har i hovedsak dreid seg om stilistikk. Det visuelt estetiske ved skriftspråket er imidlertid aktualisert på nytt gjennom de nye, digitale kommunikasjonsmediene. Studerer vi ulike former samtalepregete tekster som mobiltelefonens *tekstmeldinger* eller *nettprat* ("chat")<sup>38</sup> som foregår via datamaskinens Internett, vil vi straks legge merke til hvordan bokstaver og andre språk tegn er aktiv medskaper av mening. Vi kjenner igjen noen av tegneseriens sjangerkonvensjoner, men registrerer også andre, for eksempel elementer som uttrykker følelser, som smilefjes<sup>39</sup>. Teknologien muliggjør bruk av tegntyper på nye måter og i nye kombinasjoner som bidrar til å gjøre tekster personlige og nære.

Electronic discourse re-mediate other media, that is discourses are mediated in new ways, which alters the contents of discourse, in the way that all media influence the utterances they mediate (Bostad 2004: 174).

Muntlige samtaler karakteriseres vanligvis ved samtidig tilstedeværelse, og følger bestemte konvensjoner for innledning og avslutning, turtaking, reparasjoner osv. Finn Bostad minner om hvordan fatiske funksjoner<sup>40</sup> spiller en viktig rolle for å etablere et felles utgangspunkt for samtale. Han refererer til Feenberg (1989) som hevder at fatiske tegn er "bypassed in

---

<sup>37</sup> Hypertekster blir i dag assosiert med den digitale tekstkulturen, og er ifølge Ture Schwebs (1994) et *tekststruktureringsprinsipp*, og ikke en sjanger. "Hypertekstuell organisering innebærer å opprette et antall eksplisitte relasjoner mellom de ulike tekstelementene. Forbindelsen kalles *linker* og bestanddelene *noder*. Linkenes synlige forankringspunkter i teksten kalles *pekere*." (Schwebs og Otnes 2001: 65).

<sup>38</sup> "Chat" er den engelske betegnelsen på synkrone nettdialoger. På norsk oversettes det gjerne med nettprat. "Chatte" blir ofte brukt i muntlig norsk om å kommunisere via elektroniske pratekanaler. Jf. "mail" og "maile".

<sup>39</sup> Eksempel: ☺ (Hadde jeg brukt "smilefjeset" i teksten ovenfor, ville et humoristisk "jeg" ha blandet seg inn i den faglige diskursen og i dette tilfellet sannsynligvis ha skapt forvirring).

<sup>40</sup> En fatisk funksjon er en språkfunksjon som blir brukt for å få kontakt i, og holde ved like en kommunikasjons situasjon. Det kan for eksempel være et innlednings- eller avslutningsritual (Bostad 2004: 178-179).

computer conferencing”, og at til og med standardkoder for åpning og lukking av samtaler er forlatt. Bostad mener det er å overdrive, men påpeker at det er viktig å være oppmerksom på betydningen av fatiske tegn i dialoger:

We still find openings and ends, personal greeting and the equivalents of ‘How are you?’ but it is correctly to say that the coming of these new arenas of communication has made us aware of the significance of these phatic signs in dialogue (Bostad 2004: 179).

Digitale verktøy gjør det mulig å bruke en kombinasjon av tegn som erstatning for kroppsspråk og prosodiske trekk, og stiltenen i nettdialogene kan variere fra svært muntlig preget dialog til mer skriftlig pregede samtalebidrag. Mulighetene til å supplere skriftspråket på ulike måter og vektlegge det visuelle, gjør at den *ekspresive* siden av kommunikasjonen får en annen betydning for posisjonering og identitetsskaping enn om samtalen hadde foregått ansikt-til-ansikt. Vi skal etter hvert se at dette får betydning for samarbeidet i gruppene og for læringsmiljøet generelt.

Respons – og måten den blir utformet på, er et av de viktigste aspektene ved nettsamhandling. I dette materialet er studentene sterkt involvert i responsarbeidet og ansvarliggjort som faglig kompetente dialogpartnere. Respons blir uttrykt på to måter: 1) som tilbakemelding på tekstutdrag som er sendt som vedlegg til et innlegg i gruppeforum, 2) som svar på ytringer i gruppeforum. I det første tilfellet har responsen mye til felles med elevrespons slik vi kjenner den fra prosessorientert skrivepedagogikk (Hoel 1995, 2000). Den viktigste forskjellen er at all respons er skriftlig, og at faglærer har innsyn i ”responsamtalene”. Respons som svar inngår som en del av ”samtaleforløpet” i gruppeforum (Linell og Gustavsson 1987), og er et viktig ledd i forhandling om mening og identitet. Ved å svare (eller å la være å svare) posisjonerer studentene både seg selv og sine medstudenter. I svaret ligger det i utgangspunktet en *verdsetting* av den andre som kan forsterkes, eventuelt reduseres på ulike måter. I svaret ligger det også et potensial for kunnskapsbygging og en mulighet for *utprøving* av sider ved ens egen personlighet.

### 2.3.3 Skriftspråket utfordres

Skriftspråket er, ifølge Ivanič (1998), et helt spesielt semiotisk system fordi det har fungert som portåpner til mange typer av sosiale kontekster, og manglende evne i å bruke det i henhold til regler og konvensjoner, har hatt betydning for folks livssituasjon. Tradisjonelt har det å mestre skrivekunsten gitt autoritet. Skrivning har vært forbundet med makt og posisjoner

i samfunnet og har derfor også hatt høy status i utdanningssystemet, der læreboka og de skriftlige fagtekstene har dominert. Kommunikasjon via de nye mediene, som e-post og diskusjonsforum, stiller ikke de samme krav til syntaktisk og ortografisk korrekthet som annen skriftlig kommunikasjon, og uformell skriving er blitt en måte å samhandle på som griper stadig mer om seg. I akademiske sammenhenger er uformell skrivekontakt via e-post og samtaleforum et interessant supplement til de tradisjonelle fagtekstene. Som faglærer i norsk i tradisjonell allmennlærerutdanning mottok jeg i sin tid regelmessig logger og e-brev fra studentene. Jeg registrerte at terskelen for å skrive ble betraktelig lavere etter hvert som studentene erfarte at de hadde muligheter for å gi uttrykk for meninger og reflektere over egen læring på flere varierte måter og i ulike sjangrer.

Med nye medier har *bildet* fått større aktualitet enn før; det ser vi kanskje særlig når vi sammenligner dagens aviser med aviser for noen år tilbake. Reklame- og underholdningsmediene domineres av det visuelle, men paradoksalt nok innebærer den nye teknologien at vi *skriver* mer enn noen gang. Evensen (1997) mener at bildemediene blir stadig viktigere i samfunnet, men at den nye teknologien også krever økt fokus på *skrivekompetanse* blant annet fordi den faktisk innebærer mer skriving og lesing enn før:

Skriving og lesing er den viktigste måten å bruke datamaskiner på i dag, og dette er blitt enda tydeligere med Internett, hvor e-post for mange erstatter telefonen. Dermed er det også økende behov for å fokusere på skriftsspråkutvikling og skriftspråkskompetanse dersom vi vil ruste både oss selv og våre elever til å møte den nye virkeligheten (op. cit.: 26).

Skriftspråket er, ifølge Evensen, ”et langsomt medium” som inviterer til refleksjon og ettertanke, og skriving er en god strategi for å få til en dialog i klasserommet som kan fremme arbeidsmåter en faglig identitet kan bygge på.

Günter Kress (2003) drøfter også skriftspråkets posisjon i kunnskapssamfunnet. Ifølge Kress har samfunnsutviklingen generelt og innføring av ny teknologi spesielt bidratt til at skriftspråket som *maktfaktor* i samfunnet er neddempet. I det postmoderne informasjonssamfunnet går informasjonen begge veier, og det autorative ordet svekkes:

The new technologies have changed unidirectionality into bidirectionality. E-mail provides a simple example: not only can I write back, but the moment I hit the reply or forward button, I can change the text that I have just received in many ways. If an attachment has come with the e-mail I can in any case rewrite it and send it anywhere I wish. In that process the power of the author, which has been such a

---

concern in the area of the dominance of the old technologies and of the mode of writing, is lessened and diffused. Authorship is no longer rare (Kress 2003: 6).<sup>41</sup>

Kress hevder at vi trenger nye redskaper å tenke med, og nye rammer å plassere virkeligheten i, for både å kunne se det gamle og det nye samtidig og på nytt. Han mener skriftspråket vil få ny aktualitet når det blir integrert i *multimodale* praksiser, der ytringen er definert av flere tegnsystem, og der det visuelle spiller en stadig viktigere rolle. Han hevder at "multiliteracies" (multimodal kompetanse, det vil si evne til å forstå og uttrykke seg gjennom tekster som er sammensatt av flere modaliteter<sup>42</sup>, som skrift, bilde, tale, animasjon osv.) vil være nødvendig for å kunne skape og forstå multimediale uttrykksformer (op. cit.). Flere andre forskere bruker det samme begrepet (Lankshear & Knobel 1999, Cope & Kalantzis 2000). På norsk er det nå blitt vanlig å bruke et tilgrensende begrep, *multimodal kompetanse*, som kombinerer en rekke ulike uttrykksformer samtidig. Særlig blir begrepet assosiert med digitale medier:

Multimodalitet har blitt et sentralt begrep i analyser av digitale medier gjennom bruk av bilder, skrift, lyd, grafikk, logoer med mer i samme skjerm bilde (Erstad 2005: 129).

Nye medier krever økt fokus på skriftspråklig kompetanse, ikke for å kunne gjenerobre den autoriteten skriften har hatt i samfunnet, men, som Evensen påpeker, for å gi skriften ny betydning som grunnlag for kunnskapsarbeid og utvikling av identitet. Skrivning vil fortsatt være knyttet til autoritet, men på en annen måte enn før. Det å være skriver (autor) og ha makt til å henvende seg til noen, gir i seg selv autoritet. Den nye teknologien myndiggjør nemlig skrivere på en annen måte enn før idet tekster de skriver, kan nå ut til mange med en gang og ikke er bundet av restriksjoner når det gjelder publisering. Studentene i mitt materiale er skrivende studenter. Gjennom skrivning *skaper* de etter hvert seg selv som myndige lærerstudenter og *oppdager* seg selv gjennom andres reaksjoner på egne skrivehandlinger.

---

<sup>41</sup> En liten digresjon: Manipulasjon med tekstvedlegg sendt via e-post, som Kress nevner, er bare mulig såfremt vedleggene er skrevet i et filformat som lar seg endre. Dokumentformatet, for eksempel ei Word-fil, er et slikt format. Andre filformat, for eksempel pdf-filer, kan vanligvis ikke endres.

<sup>42</sup> En tekst er ikke bare et lingvistisk anliggende, men også et *semiotisk* anliggende, en semiotikk som fokuserer på sammenhengen mellom og blandingen av språklige og andre tegn (se f. eks. Ongstad 2004, Kress 2004). Med modaliteter mener jeg her ulike måter å skape mening på, f. eks. ved å bruke bilder og grafikk, animasjon, film osv.

### 2.3.4 Digital kommunikatív skrivekompetanse

Å kunne bruke digitale verktøy er ett av de fem ferdighetene som skal integreres i alle fag i grunnskole og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2006). *Digital kompetanse*, skal sikre at elever lærer å bruke og forstå digitale medier (se kapittel 1). Digital kompetanse innebærer både ”ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier” (Erstad 2005: 131). Erstad har definert noen komponenter som inngår i digital kompetanse i skolen, og som elever skal vurderes i forhold til (op. cit.: 132). Under delkomponenten ”kommunisere”, er det imidlertid ikke gjort noe forsøk på forklare hvordan denne typen kommunikasjon skal foregå. Å ”kunne kommunisere informasjon og uttrykke seg gjennom ulike medier” (ibid.) er etter min mening en noe diffus beskrivelse, og heller ikke presiseringene som følger delkomponenten ”samarbeide”, gir noen løsning på hva som må til for at elevene skal ”kunne inngå i lærende relasjoner med andre, og kunne utnytte den digitale teknologien til samarbeid og deltakelse i nettverk” (ibid.).

Det er nødvendig med en nettspesifikk kommunikatív kompetanse for å kunne utnytte det samarbeidspotensialet som nettbaserte kommunikasjonsverktøy innebærer. Den nettspesifikke kompetansen henger nøye sammen med det Finn Bostad kaller å etablere en *kommunikasjonskultur* (min oversettelse) på nettet:

It is the participative response which brings about dialogue, and ICT possess a great potential for that. But this potential will never be capable of being exploited to the full if there is no communicative culture to acknowledge the necessity of participative response for the establishment of fruitful professional dialogues. The technology itself does not guarantee fruitful dialogues within groups, organizations and institutions (Bostad 2004: 175 ff).

Jeg støtter meg til Kress som etterlyser multimodal kompetanse som en strategi for å kunne utnytte og forstå meningsinnhold representert i nye medier. Jeg vil imidlertid bringe inn et nytt aspekt, og fokusere på en spesiell form for *kommunikativ kompetanse* som er nødvendig for å kunne samhandle i digitale kommunikasjonsmedier. Min påstand er at generell kommunikatív kompetanse, som har sitt utspring i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, og som nettsamarbeid må bygge på, ikke er tilstrekkelig for å kunne samarbeide i nettbaserte diskusjonsfora. Heller ikke skriftspråklig kompetanse, som er helt nødvendig for å kunne uttrykke mening med ord i et skriftmedium, ivaretar de behov samarbeidspartnere i nettkommunikasjon har.



Jepp Bundsgard har fanget opp dette i en doktoravhandling som han har kalt "Et bidrag til danskfagets IT-didaktik, og som har undertittelen " Med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen". Han hevder at det ikke er "

muligt at beskrive regler og omgangsformer for alle mulige situationer, teknologianvendelser og organiseringer af kommunikationen. Derfor er det en vigtig kompetence at man kan deltage i udviklingen af reglerne for omgang og at man kan tage stilling til den måde man selv og andre indgår i dialogen på. Jeg kalder denne type kompetence for netværkskompetence (Bundsgard 2005: online)

Meningsskaping gjennom nettbasert samhandling stiller krav til *mottakerorientering* og *oppmerksomhet* på en helt ny måte, det vil si at det *mellompersonlige* og *relasjonelle* aspektet ved språket må tillegges mer vekt. Dette henger nøye sammen med det som kaller ytringens *adressivitet* og ytringens *ekspressivitet* ( 1998: 27), og som ifølge Sigmund Ongstad (2004), korresponderer med Hallidays begrep, språkets *relasjonelle* og *tekstuelle* funksjon. I tillegg er det nødvendig å stille visse krav til kompetanse som er spesifikt knyttet til mediet det kommuniseres i. Den spesielle formen for nettsamhandling mellom flere som ikke ser hverandre, krever en *digital kommunikativ skrivekompetanse*. Denne kompetansen er en av flere forhold jeg vil rette søkelyset mot i analysen av det empiriske materialet i avhandlingen.

En av de viktigste forutsetningene for å kunne bruke nettkommunikasjon i en undervisningssammenheng, er at det skapes en kommunikasjonskultur som er tilpasset mediet og som ivaretar personlig, sosial og faglig utvikling hos de medvirkende. Å lære å bli lærere handler om å være i dialog med mange ulike stemmer og lære seg hvordan man best mulig utnytter det flerstemmige for å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er yrkesrelevante. I drøftingskapitlet vil jeg, med utgangspunkt i analyser av studentenes nettkommunikasjon, presisere nærmere hva dette går ut på.

## 2.4 IDENTITETSUTVIKLING I ET SKRIVE- OG LÆRINGSFELLESKAP

Issues of identity are an integral aspect of a social theory of learning and are thus inseparable from issues of practice, community and meaning (...) Our identity includes our ability and our inability to shape the meanings that define our communities and our forms of belonging (Wenger 1998: 145).

Å være deltaker i et læringsfellesskap innebærer, ifølge Wenger, forhandlinger om individuelle identiteter i fellesskapet, og å bygge opp en identitet som også er med på å *definere* fellesskapet. "vores identiteter forankres i hinanden og i det vi udretter sammen" (Wenger 2003: 160).

Når lærerstudenter kommuniserer med hverandre gjennom et diskusjonsforum som er konstruert for et læringsformål, forhandler de om mening gjennom aktiv handling. Hver for seg har de et formål med måten de deltar på, og måten de framstår (eller lar være å framstå ) på, som har grunnlag i biologiske forskjeller, men som også, i stor grad, har sammenheng med erfaringer, opplevelser og forventninger. Meningsdanning gjennom aktiv *handling* har altså nær sammenheng med den enkeltes bevissthet, men med grunnlag i det sosiale. Thomas Luckmann formulerer det slik:

The source of all meaning in individual actions is elementary conscious processes. Consciousness is, of course, nothing in itself, it is necessarily *of* something. But that which it is of, the intentional processes – which may or may not be an object in the ordinary sense of the word – has a universal structure (Luckmann 1982: 249 ff).

Luckmann hevder at en sosiologisk fundert teoretisk tilnærming til begrepet personlig identitet er nødvendig. En personlig identitet er, ifølge Luckmann, aktivt ”konstruert” i sosiale prosesser som er resultat av direkte kommunikasjon mennesker imellom. De genetisk betingede trekk ved en personlig identitet har etter hans mening vært tillagt stor betydning. Det er livet selv som former personligheten, ifølge Luckmann, og ”livet” er et produkt av evolusjon og historie. Overført på mitt materiale kan vi si at studentene har en personlig identitet som er forankret i det sosiale – i gruppeidentiteten. Profesjonsidentitet er en særlig form for sosial gruppeidentitet.

Både Luckmann og Wenger snakker om at omgivelsene er med og former det vi kan kalle personlige identiteter, og knytter begrepet identitet til meningsdanning gjennom samhandling. Dette er et godt grunnlag å arbeide ut fra når jeg i det følgende skal drøfte utvikling av profesjonsidentitet hos studenter i lærerutdanning. Begrepet identitet trenger imidlertid å presiseres nærmere.

### 2.4.1 Identitet – en begrepsavklaring

Identitet er gjerne det et menneske ”identifiserer” seg med, det man ser seg selv som ”identisk” med, og derfor gjenkjennelig som ”meg”. Implisitt i forestillingen om at mennesket har en unik, psykologisk identitet, ligger et syn på identitet som et biologisk fenomen, noe som er bestemt en gang for alle. Et sosialkonstruksjonistisk syn på identitet vil derimot hevde at identitet ikke er en fast størrelse, men skapes og forhandles gjennom sosiale prosesser. I analysene tar jeg utgangspunkt i at vi som mennesker er biologiske vesener med visse gitte forutsetninger som er med på å forme vår personlighet, men jeg legger vekt på hvordan

personligheten formes av og tilpasses kulturelle og sosiale påvirkninger, slik at vi kan snakke om flere mulige identiteter eller *identitetspotensial*.

I hverdagslige sammenhenger brukes termen *identitet* som et uttrykk for folks syn på hvem de er og hvordan de ser på seg selv. Andre termer som det engelske "self" (på norsk ofte brukt i bestemt form: *selvet*) og "persona" blir brukt blant annet i antropologisk forskning (se Besnier 1991, 1995, Street 1993a i Ivanič 1998) hvor "self" refererer til sider ved identitet knyttet til individuelle følelser, mens "persona" refererer til sider ved identitet som kan assosieres med en sosialt definert *rolle*. Fra litteraturteorien kjenner vi begrepet *selvbiografi*, som kan forstås som et forsøk fra forfatterens side på å *skape* et selv, eller en identitet, gjennom å velge ut og sette sammen et levnetsløp som synes meningsfullt. For en dikter som Knut Hamsun handlet det for eksempel i *Paa Gjengrodde Stier* (1949) om å bruke skriften til å konstruere et "selv" ved å vise sammenhenger mellom fortid og nåtid og slik makte å utholde den påkjenningen det var å bli arrestert og siktet for landsforræderi (Sjøhelle 1991, Gimnes 1998).

I innledningskapittelet til sin bok *Writing and Identity, the discursive construction of identity in academic writing*, drøfter Ivanič ulike sider av identitetsbegrepet. Hun tar utgangspunkt i et sosialkonstruksjonistisk syn på identitet som avviser ideen om at identitet - politisk, seksuell, emosjonell - kun er produkt av individuell mening og personlige intensjoner. De som bekjenner seg til et sosialkonstruksjonistisk syn på identitet, vil derimot hevde at identitet er et resultat av sosial interaksjon, og at det er gjennom sosiale kontekster muligheter for individuell identitetsskaping er til stede. "identity (...) is the result of affiliation to particular beliefs and possibilities which are available to them (people) in their social context" (Ivanič 1998: 12). Ivanič legger vekt på at identitet er sosialt *konstruert*, ikke *determinert*. Hun foretrekker å snakke om identitet i flertallsbetydningen av ordet, eller bruke sin egen term, "*possibilities of self-hood*", for å markere at mennesket bærer i seg muligheter til mange typer identiteter:

The term 'identity' is useful, because it is the everyday word for people's sense of who they are, but it doesn't automatically carry with it the connotations of social construction and constraint which are foregrounded by the terms 'subject' and 'subjectivity'. It is also a misleading singular word. The plural 'identities' is sometimes better, because it captures the idea of people identifying simultaneously with a variety of social groups. One or more of these identities may be foregrounded at different times, they are sometimes contradictory, sometimes interrelated: people's diverse identities constitute the richness and the dilemmas of their sense of self (Ivanič 1998: 10-11).

Det er individuelle identitetsposisjoner Ivanič konsentrerer seg om, og empirien hennes består av individuelle tekster. Jon Smidt, derimot, studerer skriftlige identiteter i et praksisfellesskap. Han er inspirert av Ivanič når han skriver om ”hvordan elever og studenter prøver ut språklige identiteter, låner og imiterer andres stemmer og gjør dem til sine i større og mindre grad” (Smidt 2004: 25). Mitt materiale omhandler interaksjon i et bestemt praksisfellesskap, og jeg finner derfor Smidts synspunkter på identitetsskaping interessante. Jeg vil også trekke inn Luckmanns sosiale aspekt ved identitetsforståelse. Opplevd gruppetilhørighet vil kunne gi rom for utvikling av en *felles* sosial identitet innrettet mot lærerprofesjonalitet.

I avhandlingen vil jeg bruke begrepene identitet ut fra et lignende, flersidig perspektiv som Ivanič, uten dermed å hevde at et individ er fragmentert og oppsplittet. I likhet med Ivanič avviser jeg ikke at det finnes et biologisk fundert ”selv” - en handlende *agent*, men ut fra et dialogisk perspektiv vil jeg vektlegge betydningen av identitet utviklet i sosiale kontekster, og gjennom kommunikative handlinger. Av et slikt perspektiv følger at individuell og kollektiv identitet skapes i mellommenneskelige relasjoner, slik også Smidt gjør rede for i sine studier. Ivanič studerer hvordan identitet manifesterer seg gjennom *diskurser*, i betydningen av ”producing and receiving culturally recognized, ideologically shaped representations of reality” (Ivanič 1998: 17). Det er gjennom språket – i selve skriveprosessen at mulighetene for identitetsskaping er til stede, hevder hun. ”Writers create an impression of themselves – a discursal self – through the discourse choices they make as they write, which align them with socially available subject positions (op. cit.: 32).

Ivanič er opptatt av identitetsutvikling i skriftlig kommunikasjon i utdanningssammenhenger. Hun skiller mellom et autobiografisk ”selv” og et diskursivt ”selv” og hevder at det autobiografiske selvet er skapt gjennom både sosiale og diskursive praksiser; gjennom menneskers livshistorie og gjennom de sosiale grupper de identifiserer seg med (Ivanič 1998: 24 ff). Skrivere bringer med seg sitt autobiografiske selv inn i skriveprosessen, og på bakgrunn av sitt autobiografiske selv, som blant annet indikerer sosial status, erfaringer, holdninger osv., inntar de ulike posisjoner i kommunikasjon med andre skrivere. Det diskursive selvet er en integrert del av skriveprosessen. Ifølge Ivanič er det umulig å bedrive ”upersonlig” skriving.

Et annet viktig poeng hos Ivanič er at det diskursive ”selvet” som skrivere konstruerer, avhenger av hvordan de vurderer sine lesere, ikke minst henger det sammen med hva slags

maktforhold det er mellom dem. Hun viser gjennom sine undersøkelser hvordan studenter ofte kan oppleve identitetskriser i sammenheng med akademisk skriving fordi de føler de er nødt til å være en annen slags person for å oppfylle de forventninger "akademia" krever av dem. Ivanič mener at utdanningsinstitusjonene må forsøke å komme studentene i møte ved å gi avkall på noe av den eksklusiviteten og mystifiseringen som akademiske diskurser innebærer.

In my view it is the responsibility of the academic community to subject their values, beliefs and practices to critical scrutiny, and to recognize alternatives and possibilities for change. The discourses of the academic community do not need to be mystifying, oppressive or exclusive. Institutions of higher education need to recognize and place value on the full diversity of knowledges, wisdom, ways of learning and ways with words which new members could bring with them (Ivanič 1998: 344)

Hun er dessuten opptatt av å flytte forskningsfokuset fra leser til skriver. Skriveforskning har vært for opptatt av å studere hvordan skrivere underveis i skriveprosessen posisjonerer og konseptualiserer sine lesere, hevder hun. Ved å flytte fokuset over på skriverens selvposisjonering og selvrepresentasjon kan vi få innsikt i viktige sider ved skriving som element i en lærings- og dannelsesprosess. Ikke minst vil det være interessant å prøve å fange opp hva skriveren bringer med seg *inn* i skriveprosessen som kan tilføre læringssamfunnet viktig kunnskap.

John Swales introduserer begrepet *diskurssamfunn* i boken *Genre analysis: English in academic and research settings* (1990). Grupper som deler sosiale handlinger, og som har en felles forståelse av teksttyper, sosiale kontekster og kommunikative handlinger, kan sies å være et diskurssamfunn, og interaksjonen mellom dem finner sted via å konsumere så vel som å produsere ytringer. Ytringer produsert i et bestemt diskurssamfunn er, ifølge Swales, opphavet til sjanger. Dysthe bruker begrepene diskurssamfunn og *diskursfellesskap* om de institusjonelle kontekstene som er med på å påvirke skriving. Diskursfellesskapet har betydning for, og vil være med på å påvirke hvilke emner man kan ta opp i en bestemt skrivesituasjon innenfor et slikt fellesskap, hvordan man kan argumenter osv. (Dysthe 1997). Ivanič (1998) har undersøkt hvordan akademiske diskursfellesskap posisjonerer skrivere på bestemte måter ved at de tar opp bestemte emner og måter å uttrykke seg på som er typiske for visse akademiske diskurskonvensjoner (discourse conventions). "By participating in these particular discourse practises, the writers took on the *persona* of a member of the academic community" (Ivanič 198: 279). Ivanič er imidlertid opptatt av at rammene for akademisk skriving ikke må bli for snevre. Det er viktig at studenter får være delaktig i skrivesituasjoner

som gir dem muligheter for å trekke inn erfaringer fra andre områder av samfunnslivet enn bare det akademiske.

### 2.4.2 *Spill med - eller forhandlinger om identiteter*

Moderne kommunikasjonsmedier har skapt nye former for sosial samhandling som er særlig interessant med tanke på identitetsforskning. Teoretikere som Allucquère Stone (1996) og Sherry Turkle (1995) har undersøkt nettets betydning for identitet og kultur og kommet fram til at man kan skape sitt eget selv når man samhandler med andre via nettet. På nettet frigjøres individet fra kroppen, og denne kroppsfriheten gjør at man kan eksperimentere med identiteter. Ved å innta ulike skriftlige posisjoneringer i samhandling med andre kan man altså utforske flere mulige identiteter.

Man kan imidlertid spørre seg om hva slags identiteter det kan være snakk om å skape seg gjennom ulike former for skriveaktiviteter. I tradisjonelle, skriftlige læringssituasjoner, for eksempel innen *akademisk skriving*, kan det for eksempel handle om å forsøke å posisjonere seg selv spesielt fordelaktig for å oppnå best mulig karakterer. Tony Scott (2005) inntar et slikt kritisk perspektiv på skriving som selv-presentasjon når han undersøker "high school"-elevers skrivemapper (*portfolios*). Han konstaterer at det bildet elevene skaper av seg selv i presentasjonstekstene som følger mappene, ikke samsvarer spesielt godt med de holdningene til fag og undervisning som kommer fram gjennom observasjoner og intervjuer av elever om mappearbeidet. I presentasjonstekstene kan elevene komme til å skape *persona*<sup>43</sup> som svarer til de forventningene de tror lærerne har til dem som dyktige, engasjerte og reflekterte elever. Slik vil de kunne reprodusere det idealbildet systemet venter av en flink student uten nødvendigvis å ha inntatt disse holdninger og refleksjoner for sin egen del. Ut fra dette vil det kunne hevdes at skriftlige læringssituasjoner kan oppmuntre til diskursive praksiser som blir et *spill* med identiteter.

Erving Goffman (1990) er inne på dette når han bruker teatermetaforene *performer* (skuespiller) og *character* (karakter) om det han kaller for "self-presentation". Ifølge Goffman vil ulike former for sosial samhandling formidle informasjon om de som deltar, og mennesker kan, mer eller mindre bevisst, manipulere med slik informasjon. I likhet med skuespilleren

---

<sup>43</sup> Jeg bruker begrepet *persona* i samme forstand som Ivanič: "The term *persona* seems for me to be useful for describing a particular social role, such as 'mother', or membership of a particular community, such as English literature student" (Ivanic 1998: 90)

som forsøker å gestalte ulike karakterer på en scene, vil mennesker kunne fremstille seg på ulike måter i forhold til omgivelsene (Goffman 1959 i Ivanič 1998: 20). Omgivelsene er altså med på å forme identiteter.

Et slikt sosial-interaksjonistisk syn på identitetsdannelse bygger Ivanič inn i sin teori om identitetsdannelse:

In this book I am specifically concerned with *the writer-as-performer's* task of creating a *writer-as-character*: negotiating among alternative possible ways of being positioned by those discourses s/he has available (Ivanič 1998: 21).

I skriftlig kommunikasjon trekker deltakerne på diskurser som er tilgjengelige for dem i form av sjangrer og sjangerkonvensjoner, og i form av ytre omstendigheter som er med på å påvirke skriveaktiviteten. Lærerutdanningsdiskurser vil for eksempel bestå av en rekke diskursive handlinger som vil være spesielle for de som tilhører det bestemte miljøet handlingene foregår i, og slik utgjøre en ramme for hvilke identiteter det kan forhandles om. Påvirkning vil imidlertid kunne gå begge veier dersom det gis rom for forhandlinger om identitet som også tar hensyn til de ressursene deltakerne bringer inn i lærerutdanningen.

I slike institusjonelle diskurssamfunn vil det selvsagt være mulig å spille ut ulike sider av seg selv for å oppnå bestemte *personlige* mål. Dette vil særlig vise seg når man som medlemmer av diskurssamfunnet kjenner spillereglene, og vet hva som forventes av kompetanse og engasjement. Lærerutdanning organisert som *nettbasert fjernundervisning* gjør det litt vanskeligere å forutsi hva slags kompetanse som ventes, eller hvilke spilleregler som skal følges. De personlige målene vil være forskjellige fra student til student, men studentene vil være nødt til å forhandle seg fram til noen felles mål for at samarbeidet i det nye læringsmiljøet skal kunne fungere. Ett overordnet mål er å skulle bli lærere. *Deltakelse* og *engasjement* vil dermed være sentrale dimensjoner i utvikling av en profesjonsidentitet.

Wenger uttrykker det slik

We become who we are by being able to play a part in the relations of engagement that constitute our community. Our competence gains its value through its very partiality (Wenger 1998: 152).

Utvikling av profesjonsidentitet i et bestemt læringsmiljø krever ikke bare deltakelse, men også engasjement. Wenger legger dessuten vekt på at *imagination* (fantasi, forestillingsevne) og *alignment* (allianser, innstilling) er vesentlige elementer for utvikling av identitet i læringsmiljøer. Fantasi handler blant annet om å reflektere over eget engasjement og betrakte det med andres øyne. Fantasi krever ifølge Wenger, en viss lekende innstilling, å kunne

eksperimentere, løpe nye risikoer, se seg selv på nye måter. Tilhørighet innebærer blant annet å kunne innordne seg, ”koordinere perspektiver og handlinger for at rette energier mot et felles formål” (Wenger 2004: 215). Det handler altså om å *investere* noe av seg selv i læringsfellesskapet og være åpen for hvilke meninger det skal forhandles om.

Et læringsfellesskap der studenter samhandler ut fra likeverdige posisjoner, vil kunne gi rom for spill med identiteter. Jeg velger heller å bruke forhandlingsmetaforen, idet det institusjonelle rammeverket legger såpass klare begrensninger på hvilke identiteter som kan settes i spill. I det følgende vil jeg gjøre rede for de sidene av dette rammeverket som er knyttet til begrepet *profesjonsidentitet*, som er en type sosial identitet som utvikles i et gruppefellesskap.

### 2.4.3 En profesjonell lærer med en personlig lærerstil

Gjennom aktiv deltakelse i ulike former for praksisfellesskap utvikler vi, ifølge tradisjonen for situert læring, våre identiteter:

We conceive of identities as long term, living relations between persons and their place and participation in communities of practice. Thus identity, knowing, and social membership entail one another (Lave & Wenger 1991: 53).

En grunnskolelærer får sin formelle utdanning ved en høyskole eller et universitet. Den formelle utdanningen gir rett til å utøve yrket, men den er ikke det eneste grunnlaget for utvikling av en profesjonsidentitet. I et moderne samfunn er tilgangen til informasjon stadig voksende, og kunnskap kan hentes fra uendelig mange kilder. Informasjonsteknologien representerer i så måte en reell utfordring som myndighetene etter hvert ser ut til å ta innover seg gjennom utforming av nye rammebetingelser i skolen, nye fag og endrede fagplaner. En sterkere vekt på å integrere skolen i samfunnet, innebærer at lærere gjennom sin profesjon kommer i nærmere kontakt med andre samfunnsgrupper enn før, og at andre grupper får innpass i skolen. Lærerne vil utvikle profesjonsidentitet og dannes som lærere gjennom ulike former for sosial samhandling: I den er faglig kunnskap en viktig komponent, men personlighet og sosial kompetanse har også stor betydning for hvordan profesjonen utføres og blir oppfattet (Klette 1998).

I et stadig mer omskiftelig samfunn ser det ut til at sammenhengen mellom profesjon og personlighet blir stadig viktigere. Gorm Hansbøl og John Krejsler sier det slik:



”Vi antager således, at den professionelle identitet ikke blot er noget, som man kan finde i en ferdig versjon under uddannelsen (...). Vi antager, at det er noget, som konstrueres i en proces, hvor det enkelte individ med sin personlighet og livshistorie går i samspill med de praktikker, teknikker, viden og verdier, som uddannelse og efterfølgende profession representerer” (Hansbøl & Krejsler 2004: 22).

Utvikling av profesjonell identitet henger nøye sammen med bevisstheten om hva slags kunnskap en lærer må ha for å kunne fungere i yrket og finne arbeidet meningsfylt. Kjernen i en lærers profesjonskunnskap er ifølge gjeldende rammeplan for allmennlærerutdanning:

- *solid faglig kompetanse*, bygd blant annet på vitenskapsfag, kunstfag og yrkesfag
- *didaktisk kompetanse*
- *sosial kompetanse*, det vil si evne til samhandling og kommunikasjon
- *endrings- og utviklingskompetanse*
- *yrkesetisk kompetanse*. Det innebærer å kunne se sammenhengen mellom allmenn moral og etikk og de særskilte kravene yrket stiller

(Rammeplan for allmennlærerutdanning 2003)

Det legges vekt på at lærerne må ha både faglig, pedagogisk og sosial kompetanse for å kunne kommunisere med aktørene innenfor sitt arbeidsfelt. Undervisning innebærer både formidling, omsorg og veiledning. Nye undervisningsformer baserer seg på dialog, samarbeid og at undervisningen tilpasses den enkelte elevs evner og utviklingsbehov (L-97, Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003). Det medfører at læreren må utvikle *en personlig forankret profesjonsstil*, som stiller krav til faglighet og til mestring av varierte diskursive praksiser i ulike medier. Å være lærer handler også om å være medmenneske og kunne gå i dialog med elever om deres livssituasjon. Det handler om å være god kollega som kan inngå i ulike typer av samarbeidsfellesskap. Det handler om å kunne omstille seg og kunne være fleksibel, og det handler om å kunne ”håndtere profesjonsgjerningens mangfoldighet gjennom et språk som kobler profesjonsfaglighet sammen med personlighet” (Popkewitz & Brennan, 1998: 13 i Hansbøl & Krejsler 2004: 33).

Det kan reises tvil om lærerutdanningen greier å fange opp den delen av yrkeskompetansen som også innebærer profesjonelle, personlighetsregulerende ferdigheter. Ifølge Nygren (2004) er det umulig å:

(..) anvende standardiserte pedagogiske måter for å sikre at studentene utvikler ”tilstrekkelige ferdigheter”. Eventuelle systematiske utforminger av pedagogisk støtte i studentenes utvikling av yrkesrelevante personlighetsmedierte ferdigheter må derfor skreddersys. De må skreddersys både ut fra personlighetstrekkene hos den konkrete personen, og ut fra den typen yrkespraksis han skal delta i (op. cit.: 107).

Gjennom veiledning i ordinær praksis vil studentene få hjelp til å utvikle de særegne ferdighetene det her er snakk om. En annen interessant innfallsvinkel er å ta i bruk elektroniske samhandlingsverktøy der studentene får mulighet til å posisjonere seg på ulike

måter i samarbeid om prosjekter og fag. Når jeg velger å studere lærerstudenters utvikling av profesjonsidentitet gjennom bruk av et asynkront samtaleforum, er det nettopp for å fange opp hvordan studentene integrerer teoretiske og yrkesrelevante personlige ferdigheter i dialog med hverandre.

Materialet er i hovedsak hentet fra nettdialoger knyttet til norskfaget. Skriftlig samhandling er en viktig dimensjon ved norskfaget, og får spesiell betydning for studenter som skal lære seg å bli lærere ved å bruke et skriftlig kommunikasjonsverktøy i læringsprosessen. *Taus, kollektiv kunnskap* (Hiim og Hippe 2001: 81) fra studentenes ulike erfaringsområder må verbaliseres og distribueres for at samarbeidsprosessene skal fungere. Begreper og teorier utveksles og utvikles idet studentene må sette ord på erfaringer de gjør i ulike praksissammenhenger og i fellesskap reflektere over hvordan teori lar seg forene med praksis.

### 2.5 POSISJONERING GJENNOM SKRIFTLIG SAMHANDLING

Gjennom skriving blander studentenes personlige stemmer seg med andre stemmer, og studentene *posisjonerer* seg gjennom de ulike måtene de tar i bruk språket på. *De skaper seg selv gjennom skriving* (Sjøhelle 1991), det vil si at de inngår i ulike diskursive praksiser der hver enkelt student bidrar med sitt perspektiv på lærerrollen og utvikler sin personlige lærerrolle i dialog med sine medstudenter. Skriftlig samhandling setter dem i stand til å forholde seg til faglige mål på ulike måter og til å rekontekstualisere norskfaglig teori og gjøre den til sin egen ved å bruke den i hverdagspråklige sammenhenger. Hvilke diskursive ressurser de trekker på, hvilke refleksjoner de gjør seg om språk, skriving og norskfaglig didaktikk, hvilke verdier og holdninger de verdsetter i samhandling med hverandre, vil kunne si noe om hva slags oppfatning de har av seg selv som kommende norsklærere.

#### 2.5.1 Begrepsavklaring

Begrepet *posisjon* blir ofte brukt i betydningen *vitenskapelig ståsted*, og i metodekapittelet (kapittel 3) bruker jeg begrepet for å problematisere min rolle som forsker på egen undervisning (se også Kvale 1997). *Posisjonering* er et beslektet *begrep*, hentet fra militær – og økonomisk strategitenkning, men utviklet videre av psykologer og utdanningsforskere (Smith (1998), Davies & Harré (1990) i Ongstad 1999). Begrepet brukes nå ofte i forbindelse

med tolkning av tekster. Vi snakker da om *diskursiv posisjonering*. Davies og Harré gir følgende definisjon av begrepet:

Positioning as we will use it is the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself (Davies & Harré s. 48, sitert i Ongstad 1999).

*Subjekt, subjektposisjonering og posisjonering* er uttrykk som blir brukt i forbindelse med identitet og identitetsskaping, særlig av forskere som bygger på arbeidet av sosialteoretikere som Althusser og Foucault, og som vektlegger hvordan identitet skapes gjennom de diskursene og sosiale praksisene mennesker er delaktige i. Ivanič (1998) bruker verbet ”positioned” i betydningen ”made to seem to be a certain type or person” eller ”given a particular identity, or aspect of identity”. I dette ønsker hun å fange opp spenningsfeltet mellom den friheten individet har til å identifisere seg med subjektposisjoner som de velger blant diskursive ressurser, og de sosialt bestemte restriksjonene som er pålagt slike valg. Jeg vil bruke den norske betegnelsen *posisjonere seg* ut fra en tilsvarende forståelse. Posisjoneringsbegrepet vil være hensiktsmessige når jeg skal undersøke hvordan profesjonsidentitet skapes gjennom institusjonelt tilrettelagt nettbasert samhandling.

Sigmund Ongstad har utviklet en rammeteori om posisjoneringsbegrepet, og diskuterer det i lys av Bakhtins talesjangerteori (Ongstad 2004). Ongstad (2004), innlemmer imidlertid det adressive aspektet i Bakhtins teori i en *triadisk* modell, idet han hevder at flere Bakhtin-forskere i sin utlegning av begrepet dialogisme ikke har tatt tilstrekkelig hensyn til Bakhtins *triadiske* tenkning, der ytring, sjanger og kommunikasjon må ses på ”as dynamics of structure, reference and action” (Ongstad 2004: 65). I stedet har man, ifølge Ongstad, fokusert for ensidig på jeg-du-forholdet i dialogen. Ulike ”dialogismetolkere” overestimerer relasjonen mellom ytrer og tolker ved å fokusere på ”svar” og ”interdirkusivitet”, hevder Ongstad. Adressivitet må ses i sammenheng med ytringens referensielle innhold og med ytringens ekspressivitet, og inngår sammen med disse i begrepet *posisjonering*, som er ett av tre konstituerende trekk ved ytringen, ifølge Ongstad. Han mener at Bakhtins oppfatning av dialog omfatter mye mer enn en prosess der samtalepartnere tar sekvensielle turer i en konversasjon, og hevder at et slikt syn i verste fall kan redusere dialogisme til epistemologisk reduksjonisme (op. cit.: 69).

Det siste er det ikke vanskelig å være enig i, men bruk av dialogbegrepet i epistemologisk, filosofisk forstand, slik jeg har gjort rede for tidligere i dette kapitlet, skulle kunne slå fast at dialogisme er en human ontologi der kultur, struktur og handling forenes i dialogen. Jeg vil derfor holde fast ved at adressivitet er et konstituerende trekk ved all dialog, uten at de referensielle og ekspressive aspektene ved dialog reduseres.

En tilnærming til begrepet posisjonering kunne ha vært gjort ved å bruke Hallidays metafunksjoner for språk; det vil si *tekstuelle*, *ideasjonelle* og *interpersonelle* funksjoner. I en viss forstand samsvarer de med Bakhtins bruk av begrepene *ekspressivitet*, *referensialitet* og *adressivitet*, men selve utgangspunktet er forskjellig. Halliday refererer til et språklig *register*, som ikke på samme måte fanger opp det dynamiske og interaktive som Bakhtins begreper gjør. Jeg har derfor valgt å bruke Bakhtin som utgangspunkt for å forstå hvordan studenter posisjonerer seg i nettdialoger, men mener også, i likhet med Ongstad, at posisjonering må kunne forstås triadisk ved å fokusere på ytringenes *referensialitet*, *ekspressivitet* og *adressivitet*. Ytringen har et *semantisk innhold* som er *utformet* på en bestemt måte med *adresse* både framover og bakover i tid, det vil si den er *referensiell*, *ekspressiv* og samtidig *adressiv*. *Ekspressivitet* er knyttet til *form* og har sammenheng med hvem man henvender seg til og med hva slags innhold. Form og innhold har også sammenheng med hvordan man ønsker å framstå, og hvordan man forestiller seg adressaten. Slik henger posisjonering nøye sammen med *identitet*. Gjennom måten man posisjonerer seg selv og andre på i språket, realiseres ulike *identitetspotensial* (Ivanič 1998). Posisjoneringsanalyse, hevder Ongstad, ”kan förenklat och preliminärt uppfattas som en analytisk klarläggning av hur någon förhåller sig kommunikativt till någon annan med hensyn till något” (Ongstad 1999).

### 2.5.2 Posisjonering gjennom referensialitet

Alle studentene i min studie har det til felles at de er deltakere i det samme utdanningsforløpet. De skal bli lærere og undervise i grunnskolen. Hva de har med seg inn i utdanningen som ”bagasje” fra kulturelle og historiske sammenhenger, varierer. Sosial kapital (Bourdieu 1977), alder og utdanning har betydning for hvordan den enkelte student posisjonerer seg tematisk i forhold til andre. Studentene er dessuten lærende i mange deltakerbaner (Wenger 2004) også utenfor den institusjonaliserte læringssammenhengen. Deres erfaringer er forskjellige, og dette vil gjenspeiles i hva de uttrykker og måten de uttrykker seg på.

Studentene kommuniserer i en læringskontekst der læreren stort sett befinner seg som ”flue på veggen” i samtalerommet, og de vil, mer eller mindre bevisst, måtte forholde seg til dette når de velger tema for samtalen. Læreren representerer makt gjennom faglig autoritet og er den som initierer, vurderer og evaluerer ferdige arbeider. Læreren representerer dessuten ”stemmen” fra institusjonen lærerutdanning, som skal sertifisere studentene som lærere. Det ligger altså noen institusjonaliserte forventninger knyttet til tematisering. Disse forventningene kan kort oppsummeres som *faglige, relasjonelle* og *strukturelle* (jf. *Læreplanen i Norsk for allmennlærerutdanning*: UFD 2003).

Studentenes individuelle målsettinger for studiet og for samarbeidet vil komme til å prege de kommunikative praksisene de inngår i (se for eksempel Cecez-Kecmanovic & Webb 2000: 309). Noen har ønske om å få gode karakterer og stiller store krav til seg selv og andre med hensyn til faglighet. Andre legger mest vekt på å framstå som trivelige samarbeidspartnere som det er hyggelig å kommunisere med. Noen er opptatt av faglig *samarbeid* – det vil si å lære i fellesskap. Gjennom aspekter ved, og ulike perspektiv på bestemte *tema* posisjonerer studentene seg selv som lærende studenter med ulike faglige og sosiale interesser og mål.

Som studenter i et lærende fellesskap må studentene forholde seg til de normer og regler som gjelder innenfor den institusjonelle virkelighet studentene befinner seg i. Disse normene er på ulike måter nedfelt i de institusjonelle sjangrene. *Faglig meningsutveksling* forutsetter at man møter hverandre med respekt og empati, og at man underbygger synspunkter og argumenterer for påstander. Studentene må kunne ta standpunkt og begrunne dem på en slik måte at de blir oppfattet som faglig troverdige. Det betyr blant annet at de må oppgi kilder og lære seg å bli kritisk til kildebruk. De må også kunne trekke ut essensen av det andre har sagt og kunne bygge videre på andres utsagn. Å kunne underbygge utsagn og dokumentere påstander anser jeg som noe av det viktigste i en faglig samtale der målet er meningsskaping og kunnskapsutvikling. Det er spesielt her studentene har muligheter til å ta ansvar som fagpersoner.

### 2.5.3 Posisjonering gjennom adressivitet

Studentene er i direkte dialog med hverandre, og adresserer hverandre på forskjellig vis gjennom tiltaleformer og direkte henvendelser. I en nettdialog er det spesielt relevant å se på om studentene tar ansvar for å opprettholde et godt sosialt klima ved å *bekreft*e hverandre og

*anerkjenne* andres utsagn. Utvikling av identitet henger nøye sammen med selvoppfatning, som igjen påvirkes av mennesker rundt en (Mead 1934)<sup>44</sup>.

Selvoppfatning, holdninger til egen læringssituasjon og formål med kommunikasjonen vil påvirke diskursen. Studentene har mer eller mindre uklare oppfatninger av hvordan de vil framstå som lærere og hvordan de ønsker å bli sett på som medstudenter og samarbeidspartnere. Ved å prøve ut ulike posisjoner i forskjellige mottakergrupper<sup>45</sup> vil de få tilbakemeldinger som gir dem muligheter til å vurdere egen faglig og sosial praksis, videreutvikle eller justere kursen og våge å gå nye veier.

Faglærer er av og til direkte involvert i dialogen, men er først og fremst til stede som representant for institusjonen lærerutdanning. Institusjonen er *sterkt* til stede, synlig gjennom konkret organisering av informasjonen på de faglige veisidene, og som kunnskap om skole og utdanning hver enkelt student har med seg inn i studiet. Studentene forholder seg til denne tause kunnskapen gjennom måten de kommuniserer med hverandre på. Som samfunnsborgere og medlemmer av et demokrati forholder de seg også til kulturen de er innvevd i. Deres egne stemmer er infiltrert av kulturen og samfunnets stemmer (Bakhtin 1986) og samfunnsinitierte krav og normer. Som norske samfunnsborgere og kommende grunnskolelærere representerer de tradisjon, men møter også forventninger om fornyelse. Gjennom språket vil mange "samtalepartnere" og "stemmer" gjøre seg gjeldende. For meg som forsker vil det bli viktig å fange opp i analysene hvilke stemmer studentene er i dialog med, og hvordan disse stemmene er med på å konstituere profesjonell identitet.

### 2.5.4 Posisjonering gjennom ekspressivitet

Ytringen har en viss styrke, en stil og en viss form som et uttrykk for holdninger og følelser hos samtalepartnerne. Sammenhengen ytringene skjer i, og ytringens rent fysiske karakter påvirker i sin tur den løpende diskursen. Sjangervalg henger nøye sammen med form, og er uløselig knyttet til ytringens formål. Studentene posisjonerer seg i forhold til medstudenter, lærere og academia gjennom språket. Form har sammenheng med identitet fordi en utfolder

---

<sup>44</sup> George Herbert Mead knyttes gjerne til den sosio-kulturelle retningen vi kaller *symbolsk interaksjonisme* (Blumer 1969). Meads viktigste verk er *Mind, Self and Society* (1934), der han ser sosial handling som en funksjon av kognisjon, selvet og samfunnet. Menneskers selvbilde er utviklet gjennom samhandling med andre mennesker, og særlig de som har hatt mest å bety for en gjennom et liv, såkalte *signifikante andre*. Vi kan si at vi "speiler" oss i andres reaksjoner på oss selv.

<sup>45</sup> Informantene i min studie er deltakere i tre ulike kollokviégrupper – en for hvert studieår.

seg i teksten og viser fram hvem man er, hvem man ønsker å være. Gjennom form signaliseres holdninger til "fag" og til "verden" som understøtter personlige og faglig identitet. Ifølge Ongstad indikerer graden av ekspressivitet også en fortløpende selvevaluering.

I et kommunikasjonsmedium der man har begrenset mulighet for å bruke tilleggsinformasjon ved hjelp av ekstralingvistiske språktrekk som f. eks. mimikk og kroppsspråk, er det viktig å finne andre måter å bidra til at samtalen fungerer godt på. Bruk av bilder, animasjoner, ikoner og grafiske tegn kompenserer til en viss grad for slike muntlige samtaletrekk, men også kjente skriftspråkkonvensjoner kan omformes og tilpasses den nye skrivesituasjonen. Gjennom mobiltelefonens tekstmeldingssystem utvikles fortløpende nye samhandlingskonvensjoner – som finner sin plass i andre skjermmedier, der de har en funksjon de kan fylle.

### 2.5.5 Sjanger

Ongstad presiserer at de tre aspektene ved posisjonering henger nøye sammen, og at de egentlig ikke kan skilles fra hverandre i enkeltdeler. De realiseres gjennom bevisst bruk av sjangrer i ulike kommunikasjonssituasjoner. Med henvisning til Bakhtin understreker Ongstad at:

balanseringen mellan aspekterna är så ömtålig och sker så snabbt att ingen som yttrar sig kan tänka medvetet på alla aspekterna under själva yttrandet. Alla samhällen och kulturer har därför ett system av *genrer* som hjälper den som yttrar sig att göra en funktionell och tillräcklig förväntad växling mellan aspekterna (Ongstad 1999: 148).

Sjangrene er kulturskapt diskurskonvensjoner som, ifølge Bakhtin, står i et dialogisk forhold til ytringen. Den som ytrer seg, posisjonerer seg i ytringen, men også gjennom bruk av ulike sjangrer, det vil si sjangeren bidrar til å posisjonere ytreren. Det må bety at sjangrene ikke kan være fastlåste størrelser, men åpne for forandring, og de blir viktige element i studiet av ulike former for posisjonering i en tekst. I nettkommunikasjonen vil studentene benytte ulike typer kjente sjangrer for ulike formål. Sjangeren "faglig nettdialog" er imidlertid ukjent for studentene. De vil måtte skape sin egen forståelse av nettdialogen ved å trekke på eksisterende sjangerkunnskap og forholde seg til de sjangrer de møter gjennom hverandres ytringer. Valg av sjanger må imidlertid drøftes ut fra et helhetlig perspektiv og kan vanskelig analyseres som et eget element under ett av aspektene ved posisjonering.





### 3 FORSKNINGSDSIGN OG METODE

I forrige kapittel har jeg redegjort for valget av dialogisme som teoretisk overbygning over et komplekst fagområde. Empirien reiser en del nye spørsmål knyttet til forskningsdesign og metodevalg. Å fange den kompleksiteten som er knyttet til undervisning, læring og identitetsarbeid gjennom nettbasert, samhandlende skriving, har ikke vært enkelt (jf. De Laat 2006: 48 ff). Metodisk har jeg beveget meg innen flere retninger, som delvis overlapper, og delvis supplerer hverandre. Dette har vært nødvendig for å kunne belyse materialet fra flere sider, og for at ikke viktig informasjon skulle gå tapt.

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i vitenskapsteoretiske overveielser knyttet til bruk av kvalitativ forskningsmetode, og presenterer og drøfter jeg de metodiske valg jeg har gjort. Jeg presenterer forskningsspørsmål og hypoteser som har sammenheng med de tre hovedproblemstillingene som er blitt stilt innledningsvis. Å forske på egen praksis er såpass spesielt at jeg har valgt å problematisere det under titlene *Aksjonsforskning* og *Lærer og forsker – en (u)mulig dobbeltrolle*. I delkapitlet *Materiale og innsamlingsmetoder* redegjør jeg for hvordan jeg er kommet fram til valg av informanter og tolkningsmateriale. Delkapitlene *Metodisk tilnærming* og *Analytisk tilnærming* beskriver ulike metodiske og analytiske tilnærminger til materialet.

#### 3.1 VITENSKAPSTEORETISKE OVERVEIELSER

Sanning og erkjennning er ikkje noko eit tolkande subjekt kan presse ut av sin gjenstand ved hjelp av et sett metodereglar og tolkningsteknikkar. Sanning er noko som oppstår i ein stadig prosess mellom nåtid og tradisjon, der det erkjenningsøkande subjektet lar sine egne fordomar og sin eigen forståingshorisont smelte saman med tradisjonens forståingshorisont på ein slik måte at saka eller saksforholdet blir belyst frå nye sider ( Gadamer sitert i Kittang, 1979: 46 - 47).

Intensjonen med denne studien er å få mer kunnskap om hvordan studenter skaper seg et meningsfylt læringsmiljø og lærer seg å bli grunnskolelærere gjennom skriftlig samhandling i et asynkront diskusjonsforum. Min forskningsaktivitet har et dialogisk utgangspunkt; og jeg støtter meg på det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for *kvalitativ forskning*. Kvalitativ forskning har som mål å klargjøre et "fenomens" karakter eller egenskap(er) (Widerberg 2001), og selve prosessen blir tillagt stor vekt. Det handler om å prøve å forstå sammenhenger og strukturer innenfor et avgrenset område. "Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in

terms of the meanings people bring to them” (Denzin & Lincoln 2003: 4). I kvalitativ forskning må forskeren kunne dokumentere og drøfte sine valg fortløpende i forskningsprosessen. Kvalitativ, empirisk forskning har utviklet tilnæringsmåter og metoder i tråd med forskningsfeltets egenart. Observasjon og intervju, innsamling av data, analyse og tolkning står sentralt i kvalitative forskningsmetoder.

Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer mente at en erfaringsbestemt teksttolkning kan gi muligheter for å forstå, under forutsetning av at tolkeren greier å skape en distanse til teksten. Tidsavstanden må minskes, og det skjer ved at tolkeren setter sitt eget selv til side og forsøker å innta tekstens ”horisont”. Subjektposisjonen flyttes slik at *dialogen* mellom tolker og tekst blir subjekt. Den medbrakte selvforståelsen og erfaringen er nødvendig for at teksten skal kunne åpne seg for tolkeren. I møtet med det fremmede, det vil si det saksforholdet teksten dreier seg om, møter tolkeren noe som kan gjenkjennes og som kan sammensmeltes med og tilføre ny mening til det kjente. Man tenker seg en stadig pendling, eller sirkelbevegelse mellom helhet og deler slik at ny forståelse, ny helhet konstrueres gjennom denne sirkelbevegelsen.

For å få innsikt i og forståelse for hvordan studenter i lærerutdanning utvikler et godt, virtuelt læringsfellesskap og gradvis posisjonerer seg som framtidige lærere, har jeg valgt en fortolkende forskningstilnærming. En *hermeneutisk* tilnærming, knyttet til filologisk forskningstradisjon vil imidlertid ikke fange opp den umiddelbare konteksten mitt materiale er forankret i. Filologien tar ikke hensyn til her- og nå-situasjonen, til dynamikken knyttet til tekstproduksjonen. Jeg må for eksempel være særlig bevisst på at tekstmaterialet tolkes fra mitt eget, det vil si forskerens eget perspektiv. Jeg tilfører teksten<sup>46</sup> noe fordi jeg selv er en del av den verden teksten forholder seg til.

Det fortolkende forskningsarbeidet har i mitt tilfelle undervisning og klasseromskontekst som ramme, og jeg forsker på egen praksis for å kunne forbedre denne og skaffe mer kunnskap om feltet. En *etnografisk tilnærming* (Heritage-1984 og Garfinkel 1986) kunne ha vært et godt utgangspunkt for min forskning, idet jeg delvis baserer meg på observasjon, egne notater og tolkning av de kommunikative handlinger som foregikk på nettet i løpet av det første studieåret. Min tilnæringsmåte ligner på etnografisk forskning, men problemet er at jeg som

---

<sup>46</sup> Med tekst mener jeg her studentenes ytringer i et elektronisk diskusjonsforum.

deltakende lærer påvirker undervisningssituasjonen og bidrar til forandring. Etnografisk forskning er mer egnet til å studere hvordan kulturer utvikler seg, uten at forskeren er involvert i utviklingsprosessen. Aksjonsforskning synes å være et mer velegnet metodologisk utgangspunkt, selv om man også innen denne tradisjonen er skeptisk til at forskeren er delaktig i prosjektet det forskes på (Kemmis & McTaggart 1992).

## 3.2 AKSJONSFORSKNING

Aksjonsforskningens vitenskaplige status er preget av uklarheter og uenigheter (Tiller 1999: 41), men *planmessig endring* eller *forbedring av praksis* er sentralt i de fleste definisjonene. Aksjonsforskning blir vanligvis utført av praktikere innenfor et bestemt felt, og ofte arbeider praktikeren sammen med en teoretiker. Steven Kemmis og Robin McTaggart understreker spesielt at aksjonsforskning er et *samarbeidsprosjekt*:

Action research is a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social and educational practices, as well as their understanding of these practices. And the situations these practices are carried out. (...) The approach is only action research when it is collaborative, though it is important to realise that the action research of the group is achieved through the critically examined action of the group members (Kemmis and McTaggart 1992: 5).

Den australske forskeren Bob Dick, tar til orde for at aksjonsforskning også kan være et *individuellt* anliggende der man forsker på egen praksis. Han definerer aksjonsforskning slik:

Action research is a process by which change and understanding can be pursued at the one time. It is usually described as cyclic, with action and critical reflection taking place in turn. The reflection is used to review the previous action and plan the next one. It is commonly done by a group of people, *though sometimes individuals use it to improve their practice* (Dick 1997: on-line, min utheving).

Kurt Lewin, professor i sosialpsykologi, introduserte begrepet aksjonsforskning allerede i 1944. Lewin beskrev aksjonsforskningen som en spiralformet prosess, der hver bevegelse besto av tre steg: *planlegging*, *tiltak* og *evaluering av resultater*, og hvor målsettingen alltid var forbedring av praksis. Han poengterte sterkt viktigheten av at forskere og praktikere *samarbeidet* om å skaffe fram og bearbeide data fra forskningsfeltet og la spesielt vekt på hvordan de som var involvert i et prosjekt som praktikere, kunne bidra med innsikt fra et annet perspektiv enn forskerens.

I enkelte typer virksomheter, som kunnskapsinstitusjoner og offentlige forvaltningsorganer vil praktikere inneha ulike grader av forskningskompetanse, og vil være involvert i aksjonsrettede forskningsprosjekter som gjennomføres som forskjellige typer

utviklingsprosjekter i egen regi (Eikeland 1995). Forskeren er en del av praksisfelleskapet, og kjenner arbeidsplassen fra innsiden. Det kan uten tvil innebære store fordeler, ikke minst når det dreier seg om å få tak i den tause kunnskapen i en organisasjon. Samtidig er det viktig å holde den kognitive distansen, som sikrer analyse og forståelse (Tiller 1999). Denne distansen mener jeg kan skapes gjennom å etablere et faglig nettverk med andre forskere og praktikere innen samme felt, og åpne opp for innsyn i hverandres forskningsområder. Flere perspektiver på forskning under arbeid vil kunne skjerpe bevisstheten omkring aktuelle problemstillinger og de resultater man er kommet fram til.

Aksjonsforskning har en fortolkende forskningstilnærming som utgangspunkt. En slik tilnærming krever en teoribasert, detaljert og nøyaktig dokumentasjon av hva som foregår i praksisfeltet (Flem 2000: 4). Min dokumentasjon er analyse av studenters ytringer i et elektronisk diskusjonsforum. Konteksten dette materialet er blitt til i, er en del av dokumentasjonen. Denne konteksten omfatter selve den elektroniske medieringen, mine egne observasjoner og notater, uformelle samtaler med studentene underveis i studieperioden og den tause kunnskapen om skole, elever og undervisning som er ervervet gjennom et langt lærerliv. Konteksten innebærer to perspektiv: den utviklingsorienterte lærerens nære, involverte perspektiv og aksjonsforskerens perspektiv. Begge har betydning for tolkning av materialet. Tekstanalysene må tolkes i lys av de opplysningene jeg sitter inne med som faglærer, men med forskerens teoretisk fundamenterte, kritiske distanse til stoffet.

En forutsetning for det desentrale lærerutdanningsstudiet var at det skulle drives følgeforskning, og flere av faglærerne gjennomførte mindre utviklingsprosjekt i løpet av perioden (Moen 2003, Sando 2003, Lysø 2003). Innsamling av data skjedde kontinuerlig i de første to årene av studieprosessen, og undervisningspraksis ble flere ganger endret som følge av de refleksjoner som ble gjort i tilknytning til en foreløpig bearbeiding av data. For mitt eget vedkommende er det foretatt et par mindre studier (Sjøhelle 2001b, 2003). Rapportene inneholder refleksjoner basert på egne notater, samtaler med studenter, studentlogger, individuelle fagtekster og eksamensbesvarelser, spørreundersøkelser, observasjon av studenter i undervisningssituasjoner og utdrag av nettdialoger. Samlet dokumenterer dette tekstutvalget den *aksjonslæringen* (Tiller 1999) som foregikk i de to første studieårene, og som nå er satt inn i en forskningsteoretisk ramme.

To år etter at undervisningen og utviklingsarbeidet var avsluttet for mitt vedkommende, er de handlingene jeg da var involvert i, blitt empiri for en ny studie og studert med et annet sett forskerbriller og med et noe annet fokus. Blant annet har min rolle som forsker vært å synliggjøre eller rettere sagt, *forske* fram den tause kunnskapen jeg hadde som lærer, og som inngikk som en viktig del av læringsmiljøet til studentene. Mitt nåværende aksjonsforskningsprosjekt er en reise tilbake til den virtuelle læringsarenaen for å studere hva som skjedde der og da og forsøke å finne svar på noen spørsmål knyttet til lærerutdanning og læring i nye medier. Siktemålet har vært å forske fram ny kunnskap som kan være et fagdidaktisk bidrag til norskundervisning i lærerutdanningen.

### 3.3 Å FORSKE PÅ EGEN UNDERVISNING

I mitt konkrete tilfelle er praktiker og teoretiker samme person. For å få innsikt i hva som skjer i et nettbasert undervisningsmiljø, har det vært viktig for meg å være deltakende forsker. Jeg underviste studentene i faget norsk, og det er med *norsklærerens* briller studieprosessene er observert og vurdert. Erfaringene er dokumentert i to rapporter og i en artikkel i *Norsklæreren* (Sjøhelle 2001, 2003, Otnes og Sjøhelle 2002). Som mangeårig pedagog, med lang praksis fra grunnskole og lærerutdanning, og med erfaring fra bruk av IKT i undervisning, har jeg hatt stor innflytelse på det læringsmiljøet jeg nå ser tilbake på med *forskerens* blikk.

Torlaug Løkensgard Hoel har forsket i eget klasserom og tar blant annet opp etiske aspekter knyttet til utvalg av data og informanter. Hun peker på særlig to fallgruver forskeren kan komme til å havne i. En er å velge ut bare den delen av materialet som bekrefter det som forskeren ønsker å få bekreftet.

En annen fallgruve er at forskeren er forutinntatt overfor enkelte elever og at dette blir utslagsgivende for eksempel i utvelgelsen av data. Her kommer i tillegg at dobbeltrollen som lærer og forsker kunne føre til fristelser – i alle fall ubevisst – til å velge ut elever som kunne gi et fordelaktig inntrykk av klassen og dermed indirekte av meg som lærer (Hoel 2000b: 163).

Forholdet mellom meg og mine studenter er ikke likeverdig. Jeg gir oppgaver, veileder dem, evaluerer arbeidene deres og er den fagpersonen de henvender seg til når problemer skal løses. I forskersammenheng kan dette være problematisk. Hvordan skal jeg kunne stille de riktige spørsmålene når jeg selv og min egen undervisning er en del av feltet det skal forskes på? Vil svarene jeg får når jeg stiller spørsmål til studentene, være påvirket av den rollen jeg

har? Ville studentene ha formulert seg annerledes i de elektroniske kommunikasjonsrommene dersom jeg ikke hadde tilgang? Min dobbeltrolle som lærer og forsker, og den tause, kanskje også ubevisste kunnskapen jeg sitter inne med, kan på den ene siden gi meg innsikt, men på den andre siden kan den hindre meg i å se mønstre og sammenhenger som ville ha vært mer åpenbare for en utenforstående forsker.

Det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og student spiller også en rolle for hvor synlige studentene ønsker å være i samtaleforum, hva de velger å snakke om og hvordan de uttrykker seg. Både det institusjonelle maktapparatet og den fag- og utdanningskulturen som faglæreren er en del av, vil være synlig som ”stemmer” i kommunikasjonen som foregår på nettet, og har sannsynligvis stor betydning for hvordan studentene forholder seg til det å skulle samhandle, både sosialt og om faglige oppgaver.

En av de vanligste innvendinger som fortolkere blir møtt med, er altså at forskerens kunnskaper og forhåndsinnstilling representerer en fare for forvanskning ved fortolkning. Man kan komme til å overse viktige spørsmål fordi man allerede vet så mye om forskningsfeltet. Spørsmålet blir særlig relevant når målet med forskningen er å studere praksiser der forskeren selv har vært en av aktørene. Jeg mener imidlertid at forskersubjektet ikke under noen omstendigheter kan settes fullstendig til side. Det positivistiske forskeridealet, med forskeren som et ”beskjedent vitne” (Haraway 1997), stilt utenfor den virkelighet det skal vitnes om, har hatt solid fotfeste innen forskningsvitenskapen fram til våre dager. Forskeren er imidlertid ikke nøytral, selv om hun plasserer seg utenfor og forsøker å observere og beskrive en virkelighet så objektivt som mulig. Hun er et produkt av samfunnet, og som sådant bærer hun med seg forestillinger, verdier og holdninger som vil kunne komme til å farge hennes opplevelse av hvordan virkeligheten er. Virkeligheten filtreres gjennom hennes kulturelle briller, og som forsker kan hun derfor ikke si noe om hvordan virkeligheten er, men bare vise hvordan den *framtrer*.

Spørsmålet er kanskje hva vi egentlig legger i begrepet *objektivitet*. Den amerikanske filosofen Sandra Harding bruker begrepet ”strong objectivity” for å forklare hvordan nettopp forskningens situering og diskursive mediering kan overskride den måten begrepet objektivitet tradisjonelt har vært forstått på. Hun hevder at forskning som tar sikte på å ”speile” verden ut fra et verdinøytralt ståsted, innebærer en svakere grad av objektivitet:

Research is socially situated, and it can be more objectively conducted without aiming for claiming to be value-free. The requirements for achieving strong objectivity permit one to abandon notions of perfect, mirrorlike representations of the world, the self as a defended fortress, and the “truly scientific” as disinterested with regards to morals and politics, yet still apply rational standards to sorting less from more partial and distorted belief. Indeed, my argument is that these standards are more rational and more effective at producing maximally objective results than the ones associated with what I call weak objectivity (Harding 1991: 159).

Tilhørighet til et faglig miljø og et vitenskapelig tolkningsfellesskap er den plattformen jeg står på når jeg går i gang med mitt forskningsprosjekt. Dersom mitt arbeid skal ha troverdighet i dette fellesskapet, må jeg kunne bruke erfaringene mine i en kontinuerlig, selvrefleksiv praksis og så objektivt som mulig legge fram mine synspunkter. Harding (1991) betoner sterkt den selvrefleksive praksis som et vesentlig bidrag til objektivitet. I et fagmiljø utveksler man erfaringer og diskuterer didaktiske tilnæringsmåter. Meningsforskjeller i fagmiljøet gir råstoff til didaktisk refleksjon og selvrefleksjon. Kjennskap til ulike diskursive praksiser er ressurser jeg kan trekke på når jeg utforsker og tolker mitt eget materiale.

Den danske filosofen Dorte Sønnergaard hevder at dersom målet med forskningen er å forandre gjeldende praksiser og problematisere vedtatte sannheter, er det nettopp *innenfor* et legitimt fellesskap at man kan bli tatt på alvor som forsker:

Metateoretisk betraktet er sandheten konstruert indenfor en særlig social og kulturell orden, manifestert i praksiser og diskurser (diskursive praksiser), i sanksjonsmuligheter, fastholdt i reproducerende og citerende handleformer, interaksjonsformer, symboler, begrepsligørelser, narrativer, materialiteter, you name it. (...) Man må ha adgang til positionen som legitim (meningsfull) deltager i disse diskursive praksiser for at kunne forhandle for sandhetsregimernes endring – man må altså være anerkjent som hørende til, som korrekt subjektiveret og som en legitim deltager for at bli tatt alvorlig som en, der forsøker at bevæge disse praksiser og betydninger (Sønnergaard (2000: 56).

Hva er det så jeg kan uttale meg om fra den posisjonen jeg har som ”faglærerforsker”? Jeg er interessert i å studere ett bestemt område av det læringsfellesskapet jeg refererer til, nemlig den samhandlingen som foregår i et diskusjonsforum. Det elektroniske verktøyet gjør det enkelt å kvantifisere data. Jeg kan si noe om *hvem* av studentene som er aktive på nettet, *hvor ofte* hver student bruker nettet og *når* de arbeider. Det er imidlertid ikke slike spørsmål jeg som pedagog og forsker primært er interessert i. Hensikten med mitt arbeid er å prøve å forstå hva som foregår når studenter *samhandler* på nettet.

Fra min innenfraposisjon skal jeg foreta en rekke valg. For å framstå med troverdighet er det viktig at jeg klargjør hvordan jeg velger, og hvorfor valgene blir slik de blir. Som forsker har man et etisk ansvar som omfatter alle ledd i forskningsprosessen: temavalg, informanter, tekstutvalg og metoder, hva som skal publiseres, hvilke resultater som skal offentliggjøres,

hvordan forskerteksten skal skrives osv. Ett av de vanskelige valgene består i å velge tekster fra et stort og rikholdig materiale. De valg jeg har gjort, har nøye sammenheng med de problemstillingene jeg har reist, og de spørsmål jeg ønsker å få svar på.

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om det fra en innenfraposisjon var mulig å oppnå tilstrekkelig *analytisk* avstand til det materiale jeg studerer. Den *tidsmessige* avstanden mellom utviklingsarbeidet (aksjonslæringen) og aksjonsforskningen vil redusere problemet betraktelig. Forskeren betrakter nå det som skjedde fra en helt ny posisjon. Avstanden har gitt rom for ny refleksjon basert på ny teoretisk kunnskap og andre erfaringer knyttet til feltet IKT og læring.

#### 3.4 PROBLEMSTILLINGER OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Innledningsvis har jeg gjort rede for tre hovedproblemstillinger:

1. *Hvordan etablerer og videreutvikler studenter et læringsfellesskap gjennom samhandlende skriving i et asynkront diskusjonsforum?*
2. *Hvordan posisjonerer studentene seg inn mot læreryrket?*
3. *I hvilken forstand kan man lokalisere kvalitetsdimensjoner i et nettbasert læringsfellesskap?*

Følgende forskningsspørsmål vil kunne kaste lys over hovedproblemstilling nr. 1 og også fungere som analytisk bakgrunnsmateriale for hovedproblemstilling nr. 2 og 3.

1. Lærerinitierte fellessamtaler på nettet – hva slags muligheter for meningsskaping innebærer denne tilnæringsmåten?
2. Hvorfor avtar interessen for å delta i, eller gå grundigere inn i, nettbaserte klassessamtaler?
3. Gruppesamtaler - hvorfor det er så stor forskjell på aktiviteten i de ulike gruppene?

I forlengelsen av foregående spørsmål vil det være naturlig å undersøke videre:

1. Hva må til for å skape et godt samarbeidsklima studentene imellom når de kommuniserer på nettet?
2. Hvilke posisjoneringsmuligheter gir en gruppebasert undervisningsform med lærer som overvåkende instans?



3. Hva slags konsekvenser får måten man posisjonerer seg på i forhold til læringsprosessen?

### 3.5 MATERIALE OG INNSAMLINGSMETODER

I dette underkapittelet gjør jeg nærmere rede for valg av informanter og analytisk materiale. Jeg har valgt å foreta *oversiktsanalyser* der alle studentene er delaktige, og bruke dem som bakgrunn for nærmere *dybdeanalyser* der bare et utvalg av studenter deltar.

Oversiktsanalysene vil bli supplert med *metakommentarer* for å få flere perspektiv på analysen. Dybdeanalysene er *analytiske forgrunnsstudier* som har fokus på utvikling av profesjonsidentitet i et elektronisk læringsmiljø. Her blir det gjort rede for *metodiske og analytiske* innfallsvinkler som vil bli supplert med mer detaljerte opplysninger i analysekapitlene. Avslutningsvis drøfter jeg spørsmålet om undersøkelsens pålitelighet.

#### 3.5.1 Deltakere - utvalgsriterier og utvalg

Deltakerne i min studie består av 30 kvinner og to menn. Aldersspredningen er stor, med hovedtyngden rundt 35 år. De fleste av studentene var i studieperioden etablert med familie og hadde ventet med å ta videre utdanning etter videregående skole, eller de hadde annen utdanning og ønsket å omskolere seg. Alle hadde jobb, enten som lærer eller assistent i en grunnskole. Dette var en forutsetning for å kunne delta i studiet. Øvrige involverte var de faglærerne studentene hadde de tre første årene av studiet, inklusiv undertegnede som altså er lærer i faget norsk. Navn på studenter er forandret i tekstutdragene, og for å kunne sikre studentene så god anonymitet som mulig, har jeg valgt å gi alle studentene kvinnenavn. Der faglærere er nevnt ved navn, er disse forandret. Selv bruker jeg mitt eget navn når jeg opererer som lærer i nettdialogene.

Alle studentene er representert i oversiktsanalysene som har et spesielt fokus på læringsmiljø og på utvikling av digital kommunikativ skrivekompetanse. De har alle svart skriftlig ja på min forespørsel om å få bruke alt tekstmateriale de har produsert i studieperioden (vedlegg 1). Materialet fra tredje studieår har ikke vært gjenstand for kvalitative analyser, men jeg har lest alle innlegg, og bruker dette materialet kvantitativt for å vise at aktiviteten i diskusjonsforum økte fra andre til tredje studieår, og for å dokumentere at svært få studenter falt fra i studiet.

Dette er i seg selv spesielt med tanke på at dette var fjernundervisning der frafallet vanligvis er større enn i tradisjonell undervisning.

Kjønn er ikke en faktor jeg vil forholde meg til når jeg analyserer tekster. Det kunne ha vært interessant å studere kjønnsforskjeller i nettkommunikasjon noe mer inngående enn det jeg gjør, men med en svært ujevn kjønnsfordeling, vil det være vanskelig å anonymisere studentene. Det vil ikke være etisk riktig å offentliggjøre den type personlige tekster vi her har med å gjøre, uten at full anonymitet er sikret.

MW-forum registrerer antall innspill på nettet og gjør det mulig å velge ut informanter ut fra kvantitative metoder. Å velge ut fra rent kvantitative data representerer imidlertid et problem. Dataene er ikke helt pålitelige med hensyn til mitt formål, idet det bare er antall innlegg i forum som registreres, og ikke lengden eller kvaliteten på innleggene. Et innlegg kan være et lengre refleksjonsnotat, et arbeidsdokument, et brev, debattinnspill osv., eller det kan være enkeltytringer som "Takk!", "God sommer" eller "Lykke til med eksamen". Jeg har likevel til en viss grad brukt en slik kvantitativ måling som et utgangspunkt for valg av hovedinformanter, men jeg har forsøkt å ta hensyn til noen andre kriterier i tillegg.

Jeg har foretatt longitudinale nærstudier på mikronivå med et spesielt fokus på utvikling av profesjonsidentitet. For disse nærstudiene har jeg valgt ut tre informanter som er blitt fulgt over en periode på to år. De tre hovedinformantene samhandler med tre-fire andre studenter i grupper som skifter deltakere hvert år. Hovedfokus er sentrert om de nettmedierte ytringene disse tre studentene produserte i fellesskap med andre studenter i løpet av to år. Hvilke studenter som er deltakere i nærstudiene i tillegg til de tre, avhenger av gruppesammensetningene. Kriteriene for utvalg er nærmere beskrevet i det følgende.

Hadde jeg brukt intervju som metode, ville jeg kunne ha gjort tilfeldige utvalg av hovedinformanter og delvis hatt innflytelse på datamengden, men i og med at det er studentenes fullførte nettdialoger hele studien min baserer seg på, har jeg gjort noen bevisste utvalg. For i det hele tatt å kunne si noe om hva som skjer i feltet, er jeg avhengig av en viss mengde data. Jeg ønsket å få et fyldig materiale med deltakere som var aktive i studieprosessen, fordi mitt utgangspunkt som forsker var å studere nettdialoger som tilsynelatende fungerte godt, i og med at det ble produsert mye tekst. Som aksjonsforsker er jeg opptatt av forandring og forbedring. Utgangspunktet mitt var å ta tak i fenomener som så

ut til å fungere noenlunde bra, for deretter å analysere og drøfte disse fenomenene og skissere forbedringer.

En oversikt over studentenes deltakerprofiler<sup>47</sup> på nettet viser hvem som har deltatt mye eller lite, uten at det sier noe om kvaliteten på innleggene. Jeg kjenner imidlertid studentene og kunne raskt ha plukket ut de som kunne synes mest interessante for mitt formål. Faren ville da være at informasjon jeg ikke var meg bevisst som praktiker i feltet, kunne gå tapt. Å bruke noen utvalgsriterier som ikke baserte seg på min totale kunnskap om studentene, syntes derfor mest hensiktsmessig. Jeg har imidlertid utelukket noen få studenter som ville være lett gjenkjennelig gjennom ytringer med svært privat innhold.

Ett av utvalgsriteriene hadde utspring i studentenes egen oppfatning av hverandre. Ved avslutningen av andre studieår brukte jeg *sosiometriske måling* for å kartlegge det sosiale samspillet studentene imellom. Jeg stilte følgende spørsmål til studentene: Hvem ville du ønske å samarbeide med om du skulle fortsette i faget norsk tredje studieår? En av studentene fikk 9 av 27 stemmer (ikke alle svarte). Det var fire mer enn den neste på lista. Jeg valgte ut henne som informant fordi jeg var interessert i å se om hun gjennom samhandlingsprosesser på nettet viste fram egenskaper og holdninger som gjorde henne spesielt ettertraktet som samarbeidspartner for kommende norsklærere.

Alle studentene hadde formell *praksistilknytning*, enten som assistenter i grunnskolen eller som ufaglærte lærere. Jeg ønsket å ha to representanter fra hver av kategoriene i min studie for å kunne bruke yrkeskategori som ett av grunnlagene å drøfte ut fra. Opprinnelig hadde jeg tenkt å bruke alle de fire informantene, men jeg endte opp med bare tre, idet det viste seg at en av de informantene jeg hadde plukket ut og fått spesiell godkjenning fra, hadde slettet de fleste innleggene i forum som omhandlet ikke-faglige forhold.

Noen studenter var i liten grad synlige på nettet det første året. Delvis kan det ha sammenheng med at de kunne møtes ansikt til ansikt når de hadde samarbeidsoppgaver. Enkelte hadde imidlertid lav deltakelse det første året som ikke kan forklares med geografisk nærhet til de andre på gruppa, og noen av disse utmerket seg med spesielt mange innlegg det andre

---

<sup>47</sup> Med deltakerprofil mener jeg her hver students samlede antall ytringer i diskusjonsforum.

studieåret.<sup>48</sup> Jeg var interessert i å se om årsakene til økning i antall ytringer hadde sammenheng med læringsklimaet i gruppene, og valgte som andre informant den studenten som hadde størst progresjon med hensyn til antall ytringer i diskusjonsforum etter to års studier, og som også oppfylte kriteriet ”assistent”. Studenter som hadde noenlunde jevn progresjon gjennom alle tre årene, uansett hvem de samarbeidet med, utgjorde også en interessant gruppe, sett fra forskersynspunkt. Jeg har derfor hatt dette som ett kriterium, sammen med aldersmessig spredning, for utvelgelse av den tredje av informantene.

#### Deltakere og antall inspill i diskusjonsforum

Tabellen i figur 2 viser hvem som har vært mest aktive på nettet første år, og samlet etter andre og tredje år. Den gir imidlertid ikke et helt korrekt bilde av situasjonen idet sykdom, svangerskap og noen andre omstendigheter spiller inn for graden av deltakelse hos noen av studentene. Dette er forhold jeg har kjennskap til som faglærer, og som forsker bruker jeg denne kunnskapen i utvelgeseprosessen.

<b>Studenter</b>	<b>Antall nettdialoger 1. studieår reg. juli 2001</b>	<b>Antall nettdialoger 1. og 2. studieår reg. 14.08.02</b>	<b>Antall nettdialoger 1. - 3. studieår reg. 02.07.03</b>
<i>Karin</i> *	66 + 3	450	917
<i>Silje</i> *	33 + 12	218	424
<i>Pia</i>	300 + 22	1191	2122
<b>Berit</b>	80 + 4	203	762
<i>Ulla</i> *	87 + 8	387	895
<b>Helga</b> *	94	337	571
<b>Stine</b>	107	551	987
<b>Emma</b>	180	561	1367
<i>Bente</i> *	23	660	1494
<b>Britt</b>	56	427	750
<b>Amalie</b>	25	105	278
<b>Sonja</b>	60	182	362
<b>Jeanette</b> *	158	586	1112
<i>Lillian</i>	120 + 11	440	947
<i>Siri</i> *	213	953	2164
<b>Fanny</b> *	87	790	1400
<i>Nina</i>	511 + 6	1013	1467

<sup>48</sup> Det andre studieåret ble studentene blandet slik at gruppene ble nødt til å bruke nettet for å kommunisere i periodene mellom samlingene. Geografisk avstand vanskeliggjorde hyppige fysiske møter.

<b>Marie*</b>	35 + 6	199	494
<b>Guri*</b>	90	333	795
<b>Laila *</b>	48	126	307
<b>Hilde</b>	155 + 17	447	1252
<b>Katrine</b>	53	215	488
<b>Else</b>	83 + 14	297	925
<b>Marion*</b>	421 + 10	1059	1651
<b>Solveig</b>	159 + 2	583	711
<b>Björg</b>	222	588	1038
<b>Terese</b>	105 + 8	274	838
<b>Anna</b>	481 + 8	1307	2355

Fig. 2 Oversikt over samlet antall innlegg per student i MW-forum i de tre første studieårene<sup>49</sup>.

Jeg har valgt Fanny, Marion og Anna som mine hovedinformanter. Fanny hadde ingen lærererfaring da studiet startet, men mange års erfaring som assistent i grunnskolen. Marion og Anna arbeidet som ufaglærte lærere. Både Fanny og Anna hører til den godt voksne gruppen av studenter, mens Marion er blant de yngste. Fanny ble valgt fordi det var en markant forskjell på hvordan hun brukte samtaleforum i første klasse og i andre og tredje klasse, uten at sykdom eller andre eksterne forhold har spilt inn. Marion har, i likhet med Anna, vært av de mest aktive på nettet i alle de tre årene og ble valgt ut på grunn av det, men også fordi hun var en av de yngste studentene. Anna har jeg valgt ut fordi hun har bidratt med mest tekst av alle studentene, men også fordi hun ut fra en sosiometrisk måling pekte seg ut som den studenten flest av de andre ønsket å samarbeide med i norskfaget.

Alle studentene er representert i den delen av studien som omfatter læringsmiljø (jf. problemstilling 1), men fordi det er gjennom tekstmaterialet jeg har innhentet informasjon, har jeg konsentrert studiene knyttet til problemstilling 2 og 3 om de studentgruppene som har brukt nettet relativt mye. Det er disse gruppene som i særlig grad viser hvilke kvalitetsdimensjoner digital kommunikativ skrivekompetanse ser ut til å omfatte. Utvalget av hovedinformanter kan muligens synes skjevt, først og fremst fordi jeg ikke har tatt hensyn til kjønn, men også fordi jeg i næranalysene har utelatt studenter som kunne ha bidratt med interessant informasjon om hvorfor nettdialoger *ikke* fungerer så godt som læringsverktøy. I

<sup>49</sup> Tallene bygger på hverandre, slik at registrering for tredje år viser samlet deltakelse for alle tre årene. Registreringene er gjort etter avsluttet vårsemester hvert år. I første klasse deltok halvparten av studentene i et prosjekt der det ble brukt et annet eksternt forum. Dette er grunnen til at det er registrert to tall for noen studenter i første studieår. Studenter som er markert med stjerne har jobb som assistenter i grunnskolen. De andre arbeider som ufaglærte lærere i maks. 50% stilling. Studenter markert med kursiv bor i stor geografisk avstand fra andre studenter. Første året deltok ytterligere fire studenter i diskusjonsforum. Da disse sluttet etter en tid, teller de ikke med her.

og med at skriftlig samhandling er forskningsfokus, er jeg imidlertid avhengig av en viss tekstmengde for å gjøre meg opp en mening om denne spesielle samhandlingsformen. Ut fra det jeg har sagt i det foregående, vil jeg likevel hevde at utvalget er objektivt vurdert. Jeg har tatt hensyn til alder og yrkesbakgrunn, og ellers brukt kriterier der min egen kunnskap om studentenes personlige og faglige egenskaper ikke har spilt inn.

#### 3.5.2 Tekstmaterialet – innsamling og utvelgelse

Samlet består materialet mitt av 25407 ytringer som utgjør dialoger av ulike lengder. Ytringene er hentet fra et passordbelagt område på nettet, der bare lærere og studenter har tilgang. Det er tatt direkte utskrift fra skjermen, som betyr at under utvelgelse av tekstmaterialet har jeg forholdt meg til autentiske ytringer slik studenter og faglærere har formidlet dem. Ytringene er elektronisk sortert etter emner i tematavler (se kapittel 4) som faglærerne har opprettet, og som studentene kan lage undergrupper av. I første studieår fjernet enkelte studenter sine egne innlegg etter at de hadde ligget på nettet en stund. Det har gjort det litt vanskelig å rekonstruere noen av nettdialogene, og har fått betydning for valg av tekstutdrag.

Den store tekstmengden nødvendiggjør noen begrensninger når det gjelder valg av tekstmateriale. I første studieår ble det dannet samarbeidsmønstre som skulle gi grunnlag for et læringsfelleskap. Derfor var det viktig å få oversikt over hele feltet. Materialet fra første studieår (nettdialoger, egne notater, samtaler med og e-post fra studenter og samtaler med de andre lærerne i teamet som hadde ansvaret for studieopplegget) er gjenstand for *oversiktsanalyser* som omfatter hele studentgruppen. Disse analysene er ment å danne et bakteppe for analyser som skal se nærmere på om det virtuelle læringsmiljøet gir muligheter for å utvikle profesjonsidentitet. For å kunne studere læringsmiljø og profesjonsidentitet i et utviklingsperspektiv, kombinerer jeg data fra oversiktsanalysene med analyser av nettdialoger i grupper, som de tre hovedinformantene er delaktige i.

Tre typer asynkrone nettdialoger ble produsert i første studieår: *Klassesamtaler*<sup>50</sup> i hovedsak initiert av lærer, og knyttet til fag, *gruppesamtaler*<sup>51</sup> som ble styrt av studentene selv, men som

---

<sup>50</sup> Samtalen foregår i et virtuelt fellesrom der alle de 32 studentene og de involverte lærerne deltar. Samtalen er i dette tilfellet initiert av meg som lærer i faget norsk, og alle studentene ble oppfordret til å delta.

<sup>51</sup> Samtalene foregår i virtuelle grupperom forbeholdt åtte faste kollokviegrupper (en gruppe i hvert "rom") og deres faglærere. Samtalene er i hovedsak initiert av studentene selv, men har som regel en faglig oppgave som utgangspunkt.



Oversiktsanalysene, det vil si analyser av nettdialoger der *alle* studentene deltar, skal gi en oversikt over hva som skjer i hele feltet i det første studieåret. For denne typen analyseformål har jeg valgt ut

1. alle *klassemøtene* som har vært tilknyttet fagene norsk og pedagogikk i første studieår (3160 ytringer)
2. en lærerinitiert *klassemøte* om ”Norskdidaktikk” fra starten av første studieår
3. Alle *gruppesamtaler* fra førstestudieår, med spesielt fokus på nettdialoger knyttet til temaet ”Barne- og ungdomslitteratur”

Utvalg 2 handler om å utvikle refleksjon om læring. Den viser hvordan det i starten av studiet ble forsøkt å etablere en inkluderende ”klasseromskultur” på nettet. Den er interessant å studere nærmere fordi den viser noe av den usikkerheten studentene hadde i forhold til å ta i bruk et nytt kommunikasjonsmedium. Sammenholdt med metakommentarer som forekommer i andre nettdialoger i samme periode, vil den kunne si noe om hva slags forventninger studentene hadde til et nettstudium. Internasjonal forskning viser at lærerinitierte klassemøter i større grupper har vært en ganske mye brukt tilnæringsmåte innen e-læring, men at man har strevd med å få studenter til å delta aktivt (Hammond 2000, Rattleff 2001). Eksempelen herfra er brukt for å vise hvordan studentene forholdt seg til nettkommunikasjon i starten av studiet, og er et grunnlag for en drøfting av *læringspotensial* (Dysthe 1995) i denne typen nettdialoger.

Utvalg 3 er gruppesamtaler med lav grad av lærerinvolvering. Utvalget inneholder blant annet samtalesekvenser om emnet *Barnelitteratur*, som var et emne det ble lagt mye vekt på i norskundervisningen i det første studieåret. Studentene skulle ha et godt grunnlag for selv å kunne initiere og delta i faglige diskusjoner.

Utvalg 4 består av nettdialoger fra andre studieår. Herfra har jeg bare valgt ut samtaletekster fra de gruppene mine tre hovedinformanter er involvert i. Disse nettdialogene er underkastet en mer inngående analyse med særlig fokus på utvikling av mediespesifikk kommunikativ kompetanse og profesjonsidentitet. For nærmere analyseformål har jeg gjort følgende utvalg:

1. Utvalg 4A: tre *gruppesamtaler* – en for hver av hovedinformantene - om ”Elevtekstanalyse” fra første halvdel av andre studieår



2. Utvalg 4B: tre *gruppesamtaler* – en for hver av hovedinformantene - knyttet til emnene: ”respons” eller ”novelleanalyse”, fra andre halvdel av andre studieår
3. Utvalg 4C: en *gruppesamtale* for hver informant som peker seg ut som særlig interessant for mitt forskningsformål

De fleste samarbeidsoppgavene var knyttet til arbeid med tekster: barnelitteratur, elevtekster, noveller og ulike former for hypertekster. Utvalg 4A er hentet fra nettdialoger knyttet til arbeid med en elevtekst. I undervisningsfaget norsk står elevteksten sentralt. Den skriveundervisningen lærerstudentene skal gjennomføre i egne klasser i framtida, vil ha utgangspunkt i grunnskoleelevers egne tekster, og elevtekstanalyse er grunnlag for veiledning og oppfølging av elever. Arbeid med elevtekstanalyse innebærer kunnskap om prosessorientert skrivepedagogikk og responsarbeid, som er viktige deler av studentenes egen skriveundervisning. I dialoger om elevtekster vil studentene få anledning til å vise ulike sider av seg selv som norsklærere.

*Klassesamtalene*, der alle studentene hadde tilgang, gir ikke mulighet til lengdestudier, fordi det virtuelle klasserommet ble lite brukt til faglige ”samtaler” i andre studieår. De er imidlertid relevante i forbindelse med oppstartingen av et nettstudium, og de er viktige element i etableringen av et digitalt læringsmiljø. Den første nettdialogen studentene deltok i, er valgt ut som et grunnlag for drøfting av *lærerstyring og lærerinvolving* i nettdialoger. Dette henger sammen, som vi vil se, både med utvikling av læringsmiljø og profesjonsidentitet.

Hovedtyngden av analyse materialet er hentet fra studentenes virtuelle grupperom fordi det var gjennom de guppevise nettdialogene studentene utviklet det jeg her velger å kalle *digital kommunikativ skrivekompetanse*, som gir grunnlag for å kunne si noe om utvikling av et godt læringsmiljø.

### 3.6 METODISK TILNÆRMING

Materialet er komplekst og kan vanskelig fanges opp av én metodisk tilnærming. En vanlig analytisk tilnærming er innholdsanalyse (”content analysis”) i en eller annen form, kombinert med statistiske data, intervju og spørreundersøkelser (Benigno & Trentin 2000, Gunawardena 2003, Hakkinen et al. 2003, De Laat 2006).

Innholdsanalyse kan bare delvis gi svar på de spørsmål jeg stiller i min studie. Studentene produserer ytringer som hver for seg har et innhold (som kan kategoriseres), men som først får fullstendig mening når de studeres i forhold til ytringer de er et svar på. Innholdskategorier er ikke alltid plassert lineært etter hverandre, men er lenket sammen på kryss og tvers i dialogen (se for eksempel Gunawardena 2003). De er heller ikke alltid realisert eksplisitt i kommunikasjonen (jf. Bakhtins begrep dobbel dialogisitet). Innholdsanalyser tar ikke i tilstrekkelig grad hensyn til det dynamiske og interaktive aspektet, og det er vanskelig å fange hele kompleksiteten i en nettdialog ved bare å kategorisere innholdet i hver enkelt ytring, men de kan være et utgangspunkt for å forstå prosessen som utfolder seg i kommunikasjon. Det dialogiske perspektivet som blant annet Rommetveit står for, inkluderer nødvendigheten av å fokusere på det dynamiske og interaktive i meningsskapning. Hans perspektiv "is a deepening of the sociocultural paradigm which takes the emphasis on social context a little further through putting emphasis on the dynamic and interactive nature of the social construction of meaning within dialogues" (Wegerif & Mercer 1997: 53).

Interaksjonsanalyser kan derfor være et alternativ. En mye brukt modell er Henris interaksjonsanalysemodell (1992). Problemet med å bruke ferdige analysekategorier er imidlertid at det vil være visse sider av interaksjonen som ikke kommer tydelig nok fram fordi forskeren ikke kjenner konteksten interaksjonen har foregått i. Henris modell er dessuten basert på et lærersentrert instruksjonelt paradigme (Gunawardena 2003), og lite egnet for mitt formål. Gunawardena et al. (1997) har utviklet en analysemodell for å undersøke sosial kunnskapskonstruksjon ("social construction of knowledge"), og som er brukt for å analysere faglige nettdialoger ved flere universitet. Modellen tar utgangspunkt i fire kategorier, 1) "sharing/comparing", 2) "dissonance"; 3) "negotiation/co-construction"; 4) "testing tentative constructions"; og "statement/applicipation of newly constructed knowledge" (Gunawardena 2003: 96). Heller ikke denne modellen er velegnet for mitt formål, da den ser ut til å ta utgangspunkt i faglige *debatter*, og bare vil være egnet for noen få av mine nettdialoger. Nettdialogene i min studie er en blanding av sjangrer og av sosial, organisatorisk og faglig tilnærming.

Materialet i seg selv har delvis vært bestemmende for analyse- og tolkningskategorier. Det vil si at jeg etter å ha lest nettdialogene flere ganger, er kommet fram til at jeg vil studere dem nærmere i lys av bestemte kategorier jeg har funnet det formålstjenlig å bruke. Disse kategoriene er delvis hentet fra det læringsteoretiske området, med utgangspunkt i Wengers

teorier om praksisfellesskap, delvis fra det samtaleanalytiske området, i hovedsak basert på Linell og Gustavssons samtaleteorier. Gjentatte nærlesninger av materialet, og samtaleanalytiske tilnæringsmåter har også bidratt til utvikling av egne kategorier, som jeg gjør rede for under tittelen *Digital kommunikatív skrivekompetanse* i kapittel 6. Analysene er supplert med kvantitative data, idet jeg gjør rede for antall ytringer (totalt og individuelt), ytringenes lengde (antall ord) og samtalens utstrekning i tid.

### 3.6.1 Grovsortering og empatisk lesing

I første omgang har jeg gjort en grovsortering av alle nettdialogene for å få en oversikt over hva slags undervisningssammenhenger ytringene er produsert i, hvem som har deltatt, hvilke temaer det er blitt samtalt om, og hvor lang tid samtalene strekker seg over. Datamaskinen har hjulpet meg med en førstesortering, idet alle ytringene er merket med temanavn, avsender, dato og klokkeslett og antall treff (som indikerer hvor mange som har lest innleggene).

Jeg har foretatt en *empatisk lesning* av alle nettdialoger produsert i diskusjonsforum i det første studieåret. Empatisk lesning er her brukt i vid forstand, om en detaljert og grundig tekstlesing som har som mål å finne fram til strukturer og sammenhenger som en mer overfladisk lesing ikke vil kunne fange opp, og som, i den grad det er mulig, forsøker å fange opp så mye som mulig av de kontekstuelle forhold som har betydning for senere tolkning. Lesning av alle samtaletekstene fra første studieår er siden supplert med andre former for *analytisk* tilnærming som jeg vil gjøre nærmere rede for etter hvert. Nettdialogene mine tre hovedinformanter har vært delaktig i, er valgt ut med tanke på å skulle se på utvikling av profesjonsidentitet over et lengre tidsrom. I den forbindelse vier jeg *de relasjonelle* forholdene særlig oppmerksomhet, men unngår personkarakteristikker. En analytisk lese måte vil ivareta den nødvendige avstanden til dataene og til min egen historie som lærer i klassen.

Fra alle nettdialogene i fagene norsk og pedagogikk har jeg identifisert *metakommentarer* med relevans for læringsmiljø og identitet. Slike kommentarer vil kunne gi noen svar på hvorvidt holdninger til studiet forandrer seg over tid, og hva slags pedagogiske grep som måtte til for å skape holdninger som støtter opp om nettsamarbeidet. De virtuelle grupperommene var både faglige og sosiale møteplasser, og lærerne hadde tilgang til all kommunikasjon. Man må kunne regne med at en god del av de metakommentarene som ble produsert underveis i studiet, hadde adresse til oss som var ansvarlige for tilrettelegging av studiet. På den andre siden hadde nok studentene behov for å dele metainformasjon med

hverandre, som et naturlig element i et læringsmiljø. Metakommentarer som tematisk knytter an til mestring av ny teknologi, forekommer for eksempel hyppig i materialet.

Studentenes metakommentarer fra første studieår forekommer både i gruppesamtaler og i klassesamtaler. Jeg har grovsortert dem tematisk i fire grupper. De er relatert til:

- studieprosesser (*Jeg er livredd for at ting skal gå meg hus forbi.*)
- fag (*Det jeg gruer for er norsken, føler meg ikke på høyde med noe der.*)
- data- og nettverksproblematikk (*Jeg gruer meg litt, (egentlig ganske mye), tenk om jeg roter alt til når jeg flytter sidene mellom min maskin og skolens server?*)
- sosialt orienterte metakommentarer (*Nå sitter vi visst og jobber på maskina begge to. Koselig.*)

Der ytringene har karakter av skjønnlitterære sjangrer har jeg supplert med litterær tekstanalyse og sett spesielt på bruk av språklige virkemidler. Til sammen vil de analytiske tilnærmingene gi meg *indirekte* tilgang til hvordan et virtuelt praksisfellesskap utvikles og vil kunne si noe om læringspotensialet i disse praksisfellesskapene. Nettdialogene blir tolket i lys av den forforståelsen jeg har både som faglig ansvarlig for undervisningen, og som forsker på feltet.

Materialet fra første studieår skal først og fremst gi svar på problemstilling 1, om *læringsfellesskap*, som ble stilt innledningsvis i avhandlingen:

1. *Hvordan etablerer og videreutvikler studenter et læringsfellesskap gjennom samhandlende skriving i et asynkront diskusjonsforum?*

Wengers tre hoveddimensjoner knyttet til begrepet praksisfellesskap er *gjensidig engasjement, felles virksomhet* og *felles repertoar* (Wenger: 2004). Studentene deler allerede en felles målrettet virksomhet<sup>52</sup>; de skal alle bli lærere og har inngått forpliktende avtaler om dette ved å melde seg på et studium. Den felles virksomheten som gjør dem delaktige i et mer *lokalt* praksisfellesskap, må de imidlertid forhandle om, ifølge Wenger (op. cit.: 98), og implisitt i disse forhandlingene ligger det et element av *gjensidig ansvarlighet*. "Forhandling af en fælles virksomhed skaber relationer af gensidig ansvarlighed blant de involverede" (op.cit.: 99). Faglig engasjement og faglig utvikling avhenger imidlertid av at det er etablert et praksisfellesskap hvor også det *sosiale* aspektet er ivaretatt (Wenger 1998, Wenger 2001,

---

<sup>52</sup> Her bruker jeg begrepet i en vid forstand, om den institusjonelle virksomheten de er en del av.

Hoel 1995). Ifølge Wenger må både sosiale, kulturelle og organisatoriske forhold tas i betraktning når det skal etableres et digitalt læringsmiljø.

Et godt læringsmiljø må kunne fostre faglig engasjement og faglig utvikling. Slik faglig utvikling bør ifølge Engle og Conant (2002) ivareta prinsipper som *problematisering av fagstoff*, *autoritet* (studentene må bli gitt autoritet slik at de kan utforme og utforske intellektuelle problemstillinger), *ansvarlighet* (studentene må vise seg som myndige og ansvarlige fagpersoner i forhold til hverandre) og *relevante ressurser* (her dreier det seg først og fremst om at teknologien må fungere og at studentene har tilgang til studiemateriell og fagpersoner, men relevante ressurser innebærer også de ressursene hver enkelt deltaker bringer med seg inn i studiet. Et språklig repertoar er en del av disse ressursene.

En første gjennomlesning av materialet viste hvordan studentene på ulike vis strevde med å etablere det den irske forskeren Linda Clarke (2002) kaller en *nett-tilpasset kommunikasjonskultur* ("netiquette of conferencing"). Dersom samtaleforum skulle fungere som et godt og produktivt læringsmiljø videre i studiet, var vi avhengig av at studentene brukte dette verktøyet og lærte seg å utnytte de mulighetene nettkommunikasjon innebar, at de engasjerte seg i hverandre og aktivt brukte hverandres ressurser i læringsprosessen. Dette henger sammen med ansvarlighet.

*Gjensidig ansvarlighet i form av respons* er den første dimensjonen jeg har ønsket å rette søkelyset mot i analysen av nettdialoger. Jeg tenker da først og fremst på respons i form av å svare på innlegg i diskusjonsforum. I hvilken grad studentene får svar på innleggene sine, har for eksempel betydning for aktiviteten i diskusjonsforum (Rattleff 2001), og for felles kunnskapsutvikling. Gjensidig respons innebærer en type gjensidig *sosial* ansvarlighet som er et moralsk-filosofisk anliggende. Å svare på innlegg i diskusjonsforum skal kunne bidra til å støtte opp om fellesskapet og sikre trygghet og tilhørighet. Rommetveit snakker om at "å gi adressaten epistemisk (med-)ansvar vil seia å ta henne eller han "på alvor" og ta opplevingsfellesskapet i samtale-stunda for gitt" (Rommetveit 1999: 32). I etablering av en nett-tilpasset kommunikasjonskultur ser jeg dette som et viktig element.

I begrepet gjensidig ansvarlighet legger jeg også ansvar i forhold til å holde seg til saken, underbygge påstander, initiere relevante temaer og vise interesse for hverandres ytringer ved å følge opp andres initiativ. Implisitt i kontrakten mellom studenter og institusjon, og uttrykt fra

faglærernes side, er et krav om at hver student har ansvar for å framstå som en troverdig og faglig kompetent samarbeidspartner. Hvordan studentene forholder seg til hverandre som fagpersoner, kan leses ut av ytringene deres. I nettkommunikasjon vil dette tydeliggjøres på en annen måte enn i tradisjonelt gruppesamarbeid der læreren ikke er til stede. Her har læreren full oversikt over hva som skjer, selv om hun ikke er synlig i form av ytringer i diskusjonsforum. Dette må jeg imidlertid ta hensyn til når jeg tolker materialet. Nettopp fordi læreren er nærværende, kan det være fristende for studenten å fremstille seg selv i et fordelaktig lys. Ved å bruke forskjellige metodiske innfallsvinkler til empirien prøver jeg imidlertid ulike ”funn” mot hverandre. Mønster jeg finner ved hjelp av en metode, kan bekrefte, avkreftes eller modifiseres ved hjelp av andre metoder.

Jeg har først undersøkt aktiviteten på nettet ut fra kvantitative målinger og sett på hvordan interaksjonen fordeler seg i nettdialoger som foregikk klassevis og i grupper. En slik metodisk tilnærming gir meg svar på *om* og *når* og *hvor ofte* studentene er til stede for hverandre, men sier ikke noe om hva interaksjonen består i. Lengden på ytringene, målt i antall ord, forteller hvor mye studentene skriver, men må sammenholdes med kvalitative analyser og settes inn i en kontekst for å gi mening.

#### 3.6.2 Metode for analyse av klassesamtaler

Den videre analytiske tilnærming til materialet har tatt utgangspunkt i Linell og Gustavssons samtaleteori, men er tilpasset et elektronisk medium. Jeg har valgt samtaleanalyse<sup>53</sup> av en nettklassesamtale med fokus på deltakelse gjennom *initiativ* og *respons*, og *temautvikling* gjennom ulike former for *anknytning*. Deretter har jeg sett på om klassesamtalen kan ha en *stillasbyggende funksjon*.<sup>54</sup> Begrepsparet *initiativ* og *respons* er hentet fra Linell og Gustavsson 1987, og ble av dem brukt til å analysere autentiske, muntlige samtaler, eller replikkvekslinger. Konkret går dette ut på at en deltaker (A) starter samtalen (tar et initiativ i

---

<sup>53</sup> Samtaleanalyse brukt i denne sammenhengen må ikke forveksles med tradisjonell samtaleanalyse, ”conversation analysis” (CA), som er inspirert av Harvey Sachs, Emmanuel Schegloff og Gail Jefferson (Sachs et al. 1974, Garfinkel 1967). I tradisjonelle CA-analyser tar forskeren utgangspunkt i autentisk materiale, leter etter mønster som gjentar seg og bygger sine slutninger med bakgrunn i slike mønster. CA-analysen begrenser seg til det som kan leses ut av selve interaksjonen, det vil si at kontekstuelle forhold som ikke lar seg spore i teksten, ikke tas hensyn til i tradisjonell CA-analyse. Nyere forskning som støtter seg på CA-analyse, anvender et bredere perspektiv der også den sosiale og kulturelle konteksten blir trukket inn i samtaleanalyser, og der man også kan operere med noen forhåndsbestemte kategorier (Norby 1996: 28-31). Et slikt perspektiv er det jeg tar utgangspunkt i.

<sup>54</sup> Begrepet ”stillasbygging” eller ”scaffolding” ble først introdusert av Jerome Bruner (1983) og tar utgangspunkt i Vygotskys teorier om hjelp i den nærmeste utviklingssonen (Rogoff 1990, Tharp and Gallimore 1988).

form av en replikk) ved å foreslå et utgangspunkt for dialogen, og at samtalepartneren (B) svarer, det vil si gir en respons, og tar et nytt initiativ. I neste replikk gir A en respons til B og tar et nytt initiativ osv. Ytringene blir altså analysert dels med utgangspunkt i hvordan de knytter an til foregående ytringer og dels hvordan de tilfører samtalen noe nytt og fører den videre. Modellen forsøker å fange opp viktige deler av interaksjonen mellom kommunikasjonspartnerne og mellom dialogens innholdsmessige sammenheng for å studere den dynamiske koblingen mellom interaksjon og innhold, og for å studere partenes innbyrdes styrkeforhold (Linell & Gustavsson 1987: 2).

Temaer kan være definert på forhånd, gjennom *tematavler*<sup>55</sup> som angir retning for det samtalen skal dreie seg om (for eksempel *Læringssyn*), eller de kan utvikles gjennom samtalen (eksempel: *å skape leseglede*). I *tema* legger jeg det samme innholdet som det engelske begrepet "topic", som oversettes med "the subject of a discourse or of a section of a discourse" (Merriam-Websters on-line dictionary<sup>56</sup>). "Topic" kan også oversettes med *emne*, som defineres som "de dominerende proposisjonene i en tekst eller i et avsnitt" (Vagle et al. 1993: 232). Ytringer i nettdialoger består ofte av flere tema eller emner som griper inn i hverandre.

"Topic" er også det engelske navnet som betegner det stedet i diskusjonsforum der studentene kan poste meldinger som tilhører bestemte tema, og som tilhører det andre nivået i diskusjonsforumet vi bruker. Det første nivået i diskusjonsforumet, der overordnede temaer legges inn, kalles på engelsk "boards". Jeg bruker begrepene tema og emner synonymt i analysen.

Temautvikling gjennom ulike former for *anknytning* henger sammen med initiativ og respons. I løpet av interaksjonen vil noen temaer forlates og noen utvikles videre gjennom ulike former for anknytning. Anknytningsmekanismer bidrar til å skape meningsfulle sammenhenger. Anknytning kan skje på flere måter. Jeg har brukt følgende kategorier<sup>57</sup> i analysen (jf. Linell 1987):

---

<sup>55</sup> Diskusjonsforumet er hierarkisk strukturert. På første nivå er det en oversikt over tavler med informasjon om faglige rom, grupperom og nettkafé. Andre nivå viser kategorier i hvert av rommene. Tredje nivå er underkategorier av disse.

<sup>56</sup> <http://www.m-w.com/>

<sup>57</sup> Per Linell mener at bruk av forhåndsbestemte kategorier er forenelig med en dialogisk tilnærming til materialet (Linell 1998: 178). Det empiriske materialet i denne avhandlingen er imidlertid noe spesielt fordi selve medieringen påvirker dialogen og meningsskapingen., og eksisterende kategorier kan fort bli for snevre.

- *assosiering* (et element i en ytring fremkaller assosiasjoner hos de som ytrer seg etterpå)
- *rekontekstualisering* (et element fra en ytring blir tatt opp i en ny ytring og satt inn i en ny kontekst)
- *gjentaking* (ordrett gjentaking av et element i en foregående ytring)
- *reformulering* (her blir det brukt når en ytrer tar opp igjen et tema som har vært framme tidligere i samtalen og gjentar det med andre ord)
- *spørsmål* (som tar utgangspunkt i et element fra en annen ytring)

Nystrand (1997) bruker begrepet ”*uptake*”<sup>58</sup> om oppfølgingsspørsmål der elementer fra elevens tidligere svar er innlemmet. Videre bruker han begrepet *høy verdsetting* når læreren på en eller annen måte gir uttrykk for at det eleven har sagt, er interessant eller viktig (se også Dysthe 1999). Jeg bruker i første omgang disse begrepene når jeg diskuterer lærerens rolle i nettdialoger der hele klassen deltar, og bruker dem deretter til å prøve å forstå og tolke interaksjonen i gruppene, med tanke på læringspotensial.

#### 3.6.3 Metoder for analyse av gruppesamtaler

Samtaletekster som er produsert i studentenes grupperom, er elektronisk sortert med utgangspunkt i de samme kriterier som samtaletekster fra fellesrommene, det vil si etter *tematavler* studenter eller lærere oppretter (se kapittel 1). For å finne ut hvilke temaer studentene tok opp i de gruppevise nettdialogene, grovsorterte jeg temaene i tre kategorier:

- *faglig-didaktiske* (innspill som har direkte med norskdidaktiske problemstillinger å gjøre)
- *organisatoriske* (innspill som har med den aktuelle samarbeidsprosessen å gjøre)
- *sosiale* (innspill av mer privat karakter, småprat etc.)

Metodisk er det problematisk å gi et presist bilde av aktiviteten på nettet ut fra de tre kategoriene jeg har satt opp. Hver ytring kan inneholde alle kategoriene, og de kan ha ulik valør, eller kvalitativ styrke, alt etter hvilken sammenheng de er satt inn i. Sosiale ytringer kan for eksempel ha karakter av faglig støtte og oppmuntring og inngå i stillasbygging.

Organisatoriske innspill har ofte fagdidaktiske implikasjoner. Jeg har fokusert på

---

Jeg har derfor valgt å kombinere forhåndsbestemte kategorier hentet fra lingvistisk område, med en induktiv tilnærming, det vil si jeg har latt materialet ”tale” og har utledet kategorier derfra (jf. kapittel 6).

<sup>58</sup> Nystrand har hentet begrepet fra Collins 1982.



*temasetninger* i hver ytring, og ved hjelp av tre fargekoder forsøkt å framstille et visuelt bilde av hvordan de tre kategoriene fordeler seg gjennom samtalen. Dermed får jeg et visst inntrykk av hvilke kategorier som dominerer samtalen, og om det skjer forandringer over tid. Dette vil kunne fungere som bakteppe for en nærmere analyse som har fokus på det virtuelle læringsmiljøet. Gruppesamtalene blir satt i sammenheng med metakommentarer jeg har gjort rede for under tittelen ”Tekstmaterialet – innsamling og utvelgelse”.

Ved å gjennomgå materialet systematisk prøvde jeg å finne fram til kodingskategorier som kunne hjelpe meg å analysere og tolke det som skjedde i de ulike samhandlingsprosessene. Med støtte i Linell og Gustavssons samtaleanalysemodell, initiativ-respons-modellen (Linell & Gustavsson 1987), og Nystrands analysebegrep for dialogisk diskurs: *autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting* (Nystrand 1989), har jeg prøvd å få en forståelse av hva det er som gjør at gruppevis nettdialoger kan fungere i en IKT-basert læringskontekst og bidra til et fruktbart læringsfellesskap.

Oversiktsanalysene av nettsamtaler i grupper fra første studieår tar sikte på å få fram hvilke ulike *kommunikative funksjoner* som ble realisert i nettsamtalene, og i *hvilken omfang* de gjorde seg gjeldende.

Gruppesamtalene fra andre studieår (utvalg 4A og B) skal tjene to analyseformål. Først vil jeg undersøke disse nettdialogene med fokus på utvikling av *digital kommunikativ skrivekompetanse*, idet det ser ut som det må være visse kvaliteter ved kommunikasjonen som gjør at enkelte grupper ser ut til å fungere bedre som faglig fellesskap enn andre. Jeg undersøker mønstre og strukturer som springer ut av selve materialet, og benytter meg delvis av forhåndsbestemte kategorier, delvis konstruerer jeg egnede kategorier. Jeg har sett spesielt på hvordan *adressering*<sup>59</sup> kommer til uttrykk, og på hvilken måte studentene responderer på initiativ og knytter an til hverandres utsagn. Jeg vil se dette i sammenheng med hva slags *semantisk innhold* nettdialogene representerte, hvordan dette innholdet ble *uttrykt* og hvordan studentene brukte ulike strategier for å skape *helhet og sammenheng* i nettdialogene. Disse analysene vil kunne gi meg noen opplysninger om hvordan studentene bygger en kommunikasjonskultur og en klasseromskultur på nettet.

---

<sup>59</sup> Her bruker jeg begrepet om direkte henvendelse fra en person til en annen.

### 3.6.4 Seks nettdialoger - posisjoneringsanalyser

Å utvikle profesjonsidentitet handler om å myndiggjøre seg selv som fagperson og vise ansvarlighet i relasjon til andre. Måten dette gjøres på, får betydning for framdriften av samtalen. *Posisjoneringsanalyser* er dybdeanalyser som bygger på bakgrunnskunnskap hentet fra oversiktsanalysene. Formålet med posisjoneringsanalysene er å få dypere innsikt i hvordan studentene framstår i relasjon til hverandre, og hvordan de kommuniserer temaer som er knyttet til skole og undervisning. Jeg er også interessert i å undersøke hvorvidt det kan ligge et læringspotensial knyttet til en *kollektiv profesjonsutvikling* i de nettdialogene studentene deltar i (se kapittel 2). Posisjoneringsanalyser vil dessuten kunne si noe om skrivingens betydning i en profesjonsrettet læringsprosess. Jeg vil dessuten prøve å finne ut i hvilken grad uformell og utprøvende samhandlende skriving skaper kreative rammer for identitetsutvikling slik Wenger (1998) hevder er nødvendig. Også Ivanič (1998) mener at utdanningsinstitusjonene må forsøke å komme studentene i møte ved å åpne for andre diskursive praksiser enn de rent akademiske for å kunne gi muligheter for å utforske ulike sider av seg selv gjennom å skrive.

Studentene posisjonerer seg på ulike måter gjennom å ta *initiativ* til samtale, *respondere* og *følge opp* hverandres ytringer. *Hvordan* de introduserer og utvikler temaer får betydning for den faglige kvaliteten på samtaleforløpet. Å gripe fatt i en annen deltakers poeng og bygge det ut videre, er en måte å posisjonere både den andre på (som fagperson som har noe viktig å si) og seg selv på (som fagperson som kan bidra med tilleggsinformasjon). Å kunne fokusere på det som er viktig og relevant, sammenfatte og kritisk evaluere, er ferdigheter som kommer til å bli stadig viktigere når kommunikasjon foregår via nye, interaktive medier.

#### Posisjonering gjennom referensialitet

Analysen vil kunne vise om studentene kan ta faglig initiativ og fange opp og utvikle videre det som er vesentlig i andres utsagn, eller om det er slik at noen til stadighet kaster fram nye temaer uten å bygge videre på det andre har sagt. Denne delen av analysen ser spesielt på:

- tematisering og temautvikling
- dokumentert faglig underbygging av argumenter
- allment samfunnsrelatert underbygging av argumenter
- intertekstualitet

#### Posisjonering gjennom adressivitet

Å initiere tema, svare på spørsmål, stille nye spørsmål, være uenig, anerkjenne andre direkte eller ved å reformulere og rekontekstualisere andres utsagn er måter å posisjonere seg i forhold til andre på. Denne delen av analysen vil konsentrere seg om

- initiativ (hvem tar initiativ, og til hvem er initiativet rettet)
- respons (hvem gir respons, og til hvem er responsen rettet)
- adressering (ulike måter å henvende seg direkte til noen)
- indirekte anerkjennelse gjennom reformulering og videreutvikling av andres utsagn
- indirekte anerkjennelse gjennom rekontekstualisering (bruk av andres utsagn i en ny sammenheng)
- direkte anerkjennelse
- interesse i form av spørsmålsstilling
- uenighet
- omsorg
- intertekstualitet knyttet til relasjonelle forhold
- indre tale (kognitiv bearbeiding av egne eller andres utsagn)

#### Posisjonering gjennom ekspressivitet

I denne delen av analysen ser jeg spesielt på

- syntaks
- stilistiske trekk
- fatiske<sup>60</sup> trekk
- strategier for å vedlikeholde relasjoner (f. eks. modifikasjon av egne utsagn for å unngå at samtalepartneren ”taper ansikt”)<sup>61</sup>
- bruk av ikke-verbalspråklige virkemidler
- intertekstualitet knyttet til form

Jeg presiserer at det kun er for analytiske formål jeg deler aspektene ved posisjonering i tre deler og analyserer hver av aspektene for seg. De inngår i en triadisk helhet der hver del

---

<sup>60</sup> Med fatiske trekk mener jeg språkfunksjoner som er brukt for å få kontakt i, og holde ved like en kommunikasjonssituasjon (Bostad 2004: 178-179).

<sup>61</sup> Begrepet ”ansiktstruende” er hentet fra samtaleteori (Svennevig et al. 1995, Svennevig 2001, Norrby 1996). I en ansikt-til-ansikt-samtale vil mulige ansiktstruende utsagn kunne modifiseres på ulike måter, for å bevare et godt samtaleklima. I nettdialoger, som er dynamiske og personrettet, men der kroppsspråk og mimikk mangler, må skriftspråk og andre tegn ivareta denne funksjonen.

griper inn i hverandre og må ses i forhold til helheten. *Sjanger* inngår som et felles element i alle de tre aspektene som er nevnt her, og vil bli trukket inn i analysen der det er relevant i forhold til problemstillingene. I artikkelen *Dialogperspektiv på elektroniske diskusjoner* ser Olga Dysthe (2001) på asynkrone diskusjoner som en helt ny lærings sjanger, idet den særskilte formen for skriftlig samhandling gir rom for felles kunnskapsproduksjon som kan lagres, gjenfinnes, kobles til ny informasjon og brukes i nye sammenhenger. Rammen for denne avhandlingen tillater ikke en grundig diskusjon om dette spørsmålet, men det vil være en interessant problemstilling for andre forskere å ta opp. Jeg begrenser meg her til å se på hvordan studentene utnytter det sjangerrepertoaret de har med seg inn i studiet, til å etablere kommunikasjonsmønstre som fungerer i et digitalt læringsfellesskap.

Profesjonsidentitet innebærer holdninger og verdier og er nært knyttet til ferdigheter. Mediet, skrivesituasjon og sjangrer tilbyr varierte posisjoneringsmuligheter som vil kunne si noe om utvikling av profesjonsidentitet med vekt på følgende tre kategorier:

- *holdninger til læreryrket* (hvordan læringssyn, elevsyn og syn på veiledning utvikler seg gjennom samhandlingsprosessene studentene er delaktige i)
- *sosial og kommunikativ kompetanse* (hvordan denne kompetansen utvikles gjennom den særlige formen for samarbeid og mediering som nettkommunikasjon muliggjør)
- *norskfaglig, didaktisk kompetanse* (utvikling av faglig kunnskap er det vanskelig å si noe om, idet nettkommunikasjonen bare utgjør en liten del av kunnskapsutviklingen i studiet. Det jeg kan si noe om, er hvilke norskfaglige *didaktiske* ferdigheter studentene demonstrerer i nettdialogene.)

### 3.7 DYNAMISKE SKJERMTEKSTER – STATISK PAPIRVERSJON

I mitt materiale finnes det eksempler på både ”synkrone”<sup>62</sup>, og asynkrone nettdialoger. Som nedskrevet tekst er ytringene plassert under hverandre i et bestemt hierarkisk mønster (se kapittel 1). Studerer man tidspunkt for når de ulike ytringene er postet, oppdager man hvordan teksten hele tiden har vært i bevegelse, med forskyvninger og forandringer av semantisk innhold. Disse forandringene var lettere å se for deltakerne i skriveprosessen enn for oss som

---

<sup>62</sup> I asynkrone samtaleforum vil det være grader av synkroni idet studentene kan velge å være til stede på nettet samtidig innenfor en bestemt tidsramme. Det er i slike tilfeller jeg bruker betegnelsen ”synkrone” nettdialoger.

studerer papirversjonen av ytringene i ettertid. Mens skriveaktiviteten pågikk, ble nye innlegg markert med en spesiell farge, slik at deltakerne raskt kunne se hva som var nytt.

Lesing og skriving av dynamiske og delvis hyperstrukturerte skjermttekster krever en annen tilnærming enn lesing og skriving av lineært strukturerte tekster. Materialet mitt viser mange eksempler på at uvant tekststrukturering kompliserte samtalen og dermed også samarbeidet. Man må kjenne hele konteksten for å få mening og sammenheng, og man må være enige om hvordan man skal strukturere samtalen rent teknisk. Studentene har selv en viss innflytelse på hvordan de vil strukturere samtalen, og i noen tilfeller gjør de avtaler om dette. For eksempel kan det hende at de teknisk poster alle svar slik at de vil være knyttet til det første innlegget i en nettdialog. Dette gjør de for å få størst mulig skriveflate, idet forumet er programmert slik at skriveflaten minker etter hvert som studentene svarer på hverandres innlegg.

Min tolkning forholder seg til materialet slik det foreligger i ettertid. Jeg studerer tidsangivelser, angitt for hver enkelt ytring, og forsøke å gjenskape mening ved å lese innleggene *i den rekkefølgen de ble postet*. Innleggene er nummerert i den rekkefølgen de forelå i tid. Innlegg som er postet samtidig, har like nummer. Tidsangivelsene gir meg mulighet til å se hvilke innlegg som sekvensielt hører sammen, men i noen sammenhenger har jeg måttet bruke skjønn og støtte meg på det semantiske innholdet i ytringene for å kunne analysere samhandlingen. Det vil altså si at jeg foretar noen små tolkningsgrep forut for selve analysen. I hvert enkelt analysetilfelle vil jeg gjøre rede for dette.

### 3.7.1 Er undersøkelsen pålitelig?

Jeg har valgt å forske på et materiale som inngår i en prosess jeg selv har vært sterkt delaktig i. Et krav til vitenskapelig arbeid er at de analysene jeg foretar, skal være presise og pålitelige, men det er vanskelig å skulle kreve at framgangsmåten skal kunne være *gjentakbar*, det vil si at andre forskere ved å bruke de samme dataene og framgangsmåte vil kunne komme til samme resultat. Det har sammenheng med at tolkning og meningsdannelse er kontekstavhengig, og at jeg som deltakende faglærer har kunnskap om feltet som utenforstående forskere ikke har. Det betyr ikke at min forskning vil være kvalitativt bedre enn forskning på det samme materialet fra en utenfraposisjon. En utenforstående forsker vil imidlertid vanskelig kunne gjennomføre en lignende studie uten min kontekstkjennskap, mine disposisjoner og min tause kunnskap som faglærer. Se også Hoel (1995), og Smidt (1988).

Den kontekstkunnskapen jeg har er en styrke når jeg skal *tolke* datamaterialet, men den kan representere et problem når jeg skal *velge ut* empirien det skal forskes på. Jeg har imidlertid forsøkt å velge ut data som har særlig *relevans* for forskningsprosjektets formål og teoretiske forankring. Fordi jeg studerer materialet i ettertid og har fått avstand til de prosessene materialet ble skapt i, mener jeg å kunne argumentere for mine valg på et saklig grunnlag. Kontakt med aktuelle nettverk og samtaler med andre som forsker på feltet, har gitt meg nyttige korrektiv underveis i arbeidet<sup>63</sup>.

I arbeidet med materialet ble det ganske tidlig klart for meg at jeg måtte bruke flere metodiske tilnærminger for å finne svar på de spørsmål jeg allerede hadde stilt, og for å generere nye spørsmål som var relevante for mine problemstillinger. En etnografisk tilnæringsmåte baserer seg på nøyaktige beskrivelser og analyser av den konteksten meningsproduksjon er en del av (Nunan 1992: 56-58). Innenfor en slik tradisjon har man imidlertid ulike oppfatninger av hva slags rolle forskeren skal spille. Så presist som mulig har jeg derfor forsøkt å gjøre rede for de disposisjoner som er gjort, og de valg jeg har tatt underveis i forskningsprosessen. Jeg har så forsøkt å synliggjøre mitt eget perspektiv og min subjektive tolkningsposisjon.

All kommunikasjon<sup>64</sup> som har foregått i MW-forum i løpet av den toårige studieprosessen, er lagret lokalt i forbindelse med at studentene har vært tilknyttet høgskolen som studenter. Når det gjelder lagring, følger jeg de retningslinjene som det henvises til i "Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner" (NESH-publikasjon 1999: 21).

Papirversjoner av studentenes ytringer i diskusjonsforum vil kunne være tilgjengelig for andre forskere under forutsetning av at studentene gir tillatelse til å bruke materialet. Det øvrige materialet, det vil si min personlige kunnskap om studentene, mine observasjoner, basert på notater og selv-refleksjon, og grunnlaget for de didaktiske disposisjoner som er foretatt underveis, er ikke i samme grad tilgjengelig, men jeg forsøker å legge fram materialet på en så gjennomsiktig måte at det skal kunne være mulig for andre å ta stilling til min analyse.

---

<sup>63</sup> Hildegunn Otnes og Aase Lyngvær Hansen har gitt meg viktige innspill. Det samme har Rutt Trøite Lorentzen. Jeg har dessuten lagt fram deler av analysematerialet på nasjonale og internasjonale konferanser og fått nyttige tilbakemeldinger (se forordet).

<sup>64</sup> Jeg tar her et lite forbehold. I ettertid ser jeg at noen få studenter har slettet noen av sine innlegg. Det har imidlertid ikke hatt noen betydning for mitt forskningsprosjekt.

Bruk av intervjuer kunne ha gitt meg muligheten til *triangulering* (Kvale 1977: 149), det vil si å undersøke materialet fra ulike vinkler. Intervjumetoder har i dette tilfellet visse svakheter, idet studentene måtte ha reflektert i ettertid over forhold knyttet til avsluttede studieprosesser. Det ville dessuten være en fare for at det relasjonelle forholdet studentene hadde til meg som faglærer etter gjennomført studium, kunne ha påvirket intervjuene. Sluttresultatene i faget norsk var gode, og evalueringene av undervisningen viser at studentene i ettertid var meget godt fornøyde (Sjøhelle 2003). Intervju kan dessuten bare fange opp det studentene selv er i stand til å artikulere, og fanger ikke opp det ubevisste (Hoel 1997: 13).

Studentenes *metakommentarer* knyttet til studieprosessen viser derimot hvordan studentene opplevde situasjonen der og da. Frustrasjon og frykt, irritasjon og aggresjon, fortvilelse og angst, men også iver, nysgjerrighet, mestringsglede og tilfredshet manifesterer seg gjennom metakommentarer. Metakommentarene er tilleggsinformasjon som kan komplettere og nyansere det bildet jeg som forsker har av samarbeidsprosessene. Slike kommentarer kan forekomme spontant, det vil si at studentene eksplisitt tar metakommentarer inn i ytringer knyttet til samarbeidsoppgaver, eller de kan bli gitt som reaksjon på mer styrte lærerinnspill.

### 3.8 PRESENTASJON AV DATA

Gjennom narrative beskrivelser vil jeg svare på problemstillingene og på de forskningsspørsmålene som er stilt innledningsvis i dette kapitlet. Jeg har valgt å presentere relativt fyldige utdrag av studentenes nettdialoger, både fordi det har vært vanskelig å finne korte, poengterte utdrag, men også fordi jeg har villet vise det kontekstuelle, dynamiske og relasjonelle ved denne typen kommunikasjon. Enkeltstudenters isolerte kommentarer er bare unntaksvis tatt med for å dokumentere interessante aspekter ved nettbasert, skriftlig samhandling. Nettdialogene er gjengitt delvis ved sitat, delvis ved sammendrag. Å gjengi alle utdragene jeg har analysert i hver gruppe, vil være for plasskrevende, men samtidig har jeg behov for å gi leseren så mye informasjon om dialogene som nødvendig for å kunne etterprøve materialet. Der det finnes spesielt interessante samtaletema, eller trekk ved dialogen, har jeg valgt å vise lengre utdrag. Noen utvalgte nettdialoger som det er sitert mye fra, vil foreligge som vedlegg til avhandlingen.





## 4 DIDAKTISKE VALG OG VURDERINGER KNYTTET TIL NETTDIALOGENE

Electronic classrooms fostered the development of a community not typically witnessed in large college classrooms. In effect, providing everyone the opportunity to publish his or her opinion on a topic of common interest was a step toward overcoming silence and anonymity

(Siat-Moy Chong 1998: 162).

I det følgende vil jeg vil forsøke å etablere et didaktisk bakteppe for analyser og diskusjon i neste kapittel. Jeg presenterer først den virtuelle samhandlingsarenaen og redegjør for hvordan den desentraliserte lærerutdanningen var strukturert. Deretter reflekterer jeg over hvordan jeg som faglærer tenkte i tilknytning til deltakerstrukturer, styring og prosess og forklarer hvordan erfaringer som ble gjort underveis, bidro til å forandre deltakerstrukturer og undervisningsmetoder. Jeg beskriver videre hvordan det ble lagt vekt på å etablere en god klasseromskultur på nettet, og fokuserer spesielt på hvordan ulike former for støttestrukturer ble bygd rundt og med studentene. Til slutt reflekterer jeg over hvilke pedagogiske utfordringer ny teknologi kan innebære.

Selve designet, eller måten et nettbasert studium er lagt opp på, har stor betydning i forhold til hvorvidt e-læring er vellykket eller ikke (Erstad 2003, Mason 2003, Sørensen 2003, Wasson et al. 2004, Angeli et al. 2003, Curran et al. 2003, Goodyear et al. 2004, Salmon 2004, De Laat 2006). Flere av disse forskerne hevder at en blanding av tilstedeværelse på "campus" og nettbaserte studier er ideelle, og at man etter all sannsynlighet vil komme til å måtte forholde seg til læringskulturer og læringsformer som er mye mer fleksible enn de vi ser i dag. Dette har ikke minst sammenheng med utviklingen innen mobiltelefoni og trådløst nettverk, men også med det faktum at man fra myndighetenes side ser læring i et livslangt løp (Stortingsmelding 33). Å designe gode miljøer for fleksible læringsformer er en av de mange utfordringer utdanningssamfunnet står overfor. Foreløpig ser det ut til at man er kommet lenger i utviklingen på den teknologiske siden enn den pedagogiske (Ludvigsen et. al 2003, Wasson et al. 2004). En vesentlig årsak kan være at man ikke har greid å designe gode læringsmiljøer og metoder som utnytter potensialet i den nye teknologien.

#### 4.1 DEN VIRTUELLE SAMHANDLINGSARENAEN – EN PRESENTASJON

En virtuell læringsarena som er satt sammen av mange ulike funksjoner (organisering av studenter og aktiviteter, skrive- og lagringsfunksjoner, e-post og diskusjonsforum, vevsider for publikasjon osv.) blir kalt en *læringsplattform*. Faglærerne ved vår høgskole fant det hensiktsmessig å lage sin egen læringsplattform ved å kombinere vevsider, e-post og et elektronisk kommunikasjonsforum som kunne lastes gratis ned fra nettet. Vi ønsket størst mulig frihet i utformingen av et sosialt og pedagogisk tilbud til studentene og valgte enkle tekniske løsninger med lavt brukergrensesnitt. Gjennom utprøving av flere andre ulike typer kommunikasjonsfora (bl. a. egne og kollegers direkte erfaringer med etterutdanningskurs gjennom Nettverksuniversitetet) hadde vi erfart at måten forumet var utformet på, var med på å styre bruken, og at forhold knyttet til det elektroniske samhandlingsverktøyet påvirket meningsdanningen. Vi var spesielt interessert i *samhandlingsfunksjonen* og ikke i at et diskusjonsforum primært skulle brukes som kontrollverktøy<sup>65</sup>. Flere av de kommunikasjonsfora vi prøvde ut, var dessuten vanskelig å navigere i.

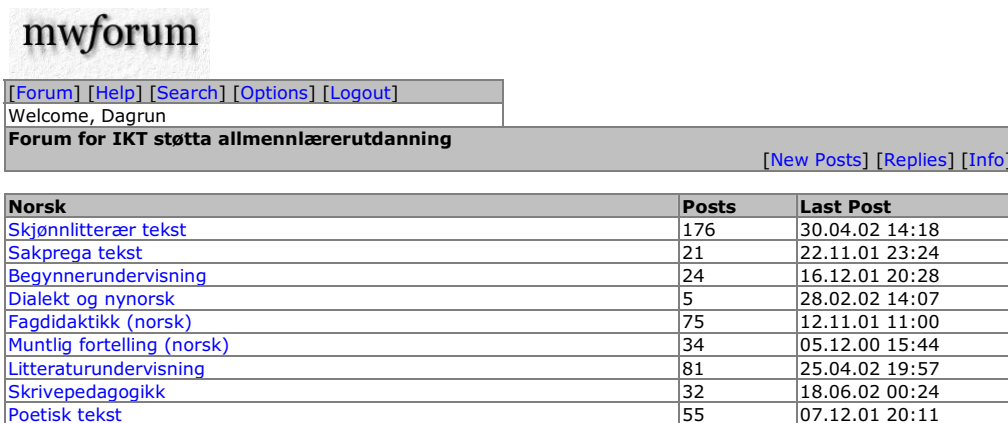
Kommunikasjonsforumet vi valgte, MW- forum (se kapittel 1), er et asynkront diskusjonsforum som kan lastes gratis ned fra Internett og tilpasses ulike formål. MW-forum ble først og fremst valgt fordi det var enkelt å bruke for studenter som skulle studere hjemmefra, og fordi det hadde noen innebygde muligheter som kunne gi pedagogisk gevinst. En av disse var at man kunne legge filer og URL-adresser som vedlegg til innlegg man skrev. På den måten kunne studentene dele tekster med hverandre og kommentere hverandres tekster. En annen funksjon programmet hadde, var at man kunne integrere bilder og animasjoner og slik tilføre kommunikasjonen elementer av ikke-verbalspråklig karakter.

I et komplekst læringsmiljø vil det være nødvendig å bruke kjente metaforer for å få brukerne til å føle en viss fortrolighet med nye systemer. Metaforene er en hjelp til å forstå hvordan systemer virker, men også til å kunne snakke om det man foretar seg når man kommuniserer i nye og komplekse miljøer. Jeg vil her presentere og kommentere MW-forum og vise noe av tankegangen med inndeling i ulike "tavler" eller "rom". En slik presentasjon vil gi leseren et overblikk over hvordan kommunikasjonsforumet er organisert og samtidig gi et visuelt bilde av sorteringsmuligheter og kvantitative målefunksjoner. Informasjonen i forumet er bare

---

<sup>65</sup> De fleste læringsplattformer har en innebygd kontrollfunksjon som sjekker innleveringer osv. MW-forum var primært et diskusjonsforum.

delvis oversatt til norsk, og er her avbildet slik studentene så den, bortsett fra at nye innlegg ble markert med gul farge og forandret farge når innlegg var lest.



The screenshot shows the 'mwforum' website. At the top, there are navigation links: [Forum] [Help] [Search] [Options] [Logout]. Below this, it says 'Welcome, Dagrún'. The main heading is 'Forum for IKT støtta allmennlærerutdanning' with links for [New Posts], [Replies], and [Info]. A table lists various discussion topics under the heading 'Norsk'.

Norsk	Posts	Last Post
<a href="#">Skjønnlitterær tekst</a>	176	30.04.02 14:18
<a href="#">Sakprega tekst</a>	21	22.11.01 23:24
<a href="#">Begynnerundervisning</a>	24	16.12.01 20:28
<a href="#">Dialekt og nynorsk</a>	5	28.02.02 14:07
<a href="#">Fagdidaktikk (norsk)</a>	75	12.11.01 11:00
<a href="#">Muntlig fortelling (norsk)</a>	34	05.12.00 15:44
<a href="#">Litteraturundervisning</a>	81	25.04.02 19:57
<a href="#">Skrivepedagogikk</a>	32	18.06.02 00:24
<a href="#">Poetisk tekst</a>	55	07.12.01 20:11

Fig. 4 Tavler som viser emner i et norskfaglig, virtuelt fellesrom

Hvert fag hadde altså sine ”rom” med ”tavler” som var opprettet av faglærerne. Figur 4 er et utsnitt av første side i diskusjonsforumet og viser det vi i studiet betegnet som ”fellesrom” i norskfaget. Termene fellesrom og ”fellesforum” ble brukt om hverandre, og tilsvarende ble termene ”grupperom” eller ”gruppeforum” brukt om områder i diskusjonsforumet der bare et begrenset antall studenter hadde tilgang. Metaforene rom og tavler er strengt tatt tvilsomme når man studerer den visuelle utformingen, men ble valgt for å skape gjenkjenning til klasserom i undervisningsmiljøer studentene var kjent med. I et klasserom foregår det dynamiske prosesser. Man samtaler med hverandre gjennom å ta initiativ og gi respons, og man formidler også informasjon via en tavle. Tavle er for øvrig en direkte oversettelse av det engelske ”board” som ble brukt i den engelske versjonen av diskusjonsforumet. ”Arkivskap” med ”skuffer” ville muligens ha gitt en bedre forståelse av logikken knyttet til organiseringen av diskusjonsforumet, men disse metaforene ivaretar ikke det dynamiske aspektet, og gir assosiasjoner mer i retning av et kontorfellesskap og lagring enn et pedagogisk læringsmiljø.

Norskrommet er markert med ni tavler som indikerer hvilke *emner* ulike kategorier av diskusjoner hører inn under. Det er bare fagansvarlig som har tilgang til å opprette tavler. På nivået under kan derimot studentene opprette det jeg har valgt å kalle ”tematavler” (eng. topic), og som er underkategorier av temaer på de tavlene lærerne har opprettet, og som kalles ”boards” på engelsk. I starten var det, forståelig nok, en del forvirring med hensyn til begrepsbruk. Studentene brukte både termen rom, forum og ”topic” for det jeg her omtaler

som tematavler, delvis fordi programmet opererte med både norske og engelske begreper<sup>66</sup>, men delvis fordi vi som underviste ikke hadde tenkt godt nok over hvilke metaforer som kunne være best egnet. Forskningsfeltet var nytt i Norge, og vi hadde ikke gode nok modeller å støtte oss på.

På den første siden i diskusjonsforumet finnes også grupperom forbeholdt mindre studentgrupper på 3-5 personer, og en "Nettkafé", som er en uformell virtuell møteplass. På skjermen vil en fargekode til venstre i figur 1 indikere om det er lagt inn et nytt innlegg siden sist man var inne og leste eller skrev et innlegg. I den første kolonnen til høyre, under "Posts", registrerer datamaskinen hvor mange innlegg det er lagt inn i tilknytning til hver tavle. Lengden på innleggene varierer. I mitt materiale er de lengste innleggene på over 1000 ord, mens andre kan inneholde bare ett eneste ord. "Last Post" viser med dato, måned, år og klokkeslett når siste innlegg ble lagt inn.

Som forsker har jeg oversikt over *alle* fellesrom og grupperom som studentene brukte over en treårsperiode. Figur 5-7 viser samlet aktivitet i nettkaféen og grupperommene etter hvert av de tre første studieårene.

Annet - 2000/2001	Posts	Last Post
<a href="#">Nettkafe (2000/2001)</a>	514	22.08.01 23:51
<a href="#">Gruppe 1 (2000/2001)</a>	109	31.08.01 10:03
<a href="#">Gruppe 2 (2000/2001)</a>	179	23.05.01 19:54
<a href="#">Gruppe 3 (2000/2001)</a>	563*	14.10.02 22:26
<a href="#">Gruppe 4 (2000/2001)</a>	123*	09.09.01 17:43
<a href="#">Gruppe 5 (2000/2001)</a>	148	29.05.01 12:30
<a href="#">Gruppe 6 (2000/2001)</a>	101*	12.09.01 22:30
<a href="#">Gruppe 7 (2000/2001)</a>	416*	12.09.01 18:33
<a href="#">Gruppe 8 (2000/2001)</a>	2166*	22.07.03 10:39

Fig. 5 Samlet aktivitet i nettkafé og grupperom 1. studieår (4319 ytringer). Av datoene kan vi se at enkelte av gruppene fortsatte å bruke sitt rom etter at gruppen var oppløst. For noen grupper utgjør dette bare små justeringer, men for gruppe 3 og 8 blir tallene her vesentlig feil. Gruppene som fortsatte å bruke sine grupperom etter at de var blitt tildelt nye og gruppesammensetningen var forandret, er merket med \*.

Annet - 2001/2002	Posts	Last Post
<a href="#">Nettkafe (2001/2002)</a>	919	08.08.02 09:37
<a href="#">Gruppe 1 (2001/2002)</a>	1365	04.02.03 00:30
<a href="#">Gruppe 2 (2001/2002)</a>	1372	08.06.02 12:12
<a href="#">Gruppe 3 (2001/2002)</a>	897	13.08.02 20:49
<a href="#">Gruppe 4 (2001/2002)</a>	525	08.05.02 19:54
<a href="#">Gruppe 5 (2001/2002)</a>	423	09.09.02 22:09
<a href="#">Gruppe 6 (2001/2002)</a>	511	23.09.02 14:41
<a href="#">Gruppe 7 (2001/2002)</a>	535	06.05.02 13:47
<a href="#">Gruppe 8 (2001/2002)</a>	2202	01.05.02 19:17

Fig. 6 Samlet aktivitet i nettkafé og grupperom 2. studieår (8149 ytringer). Gruppensammensetningen er endret siden 1. år. Gruppe 8 består for eksempel ikke av de samme personene i de tre tabellene.

<sup>66</sup> MW-forum var bare delvis oversatt til norsk da vi prøvde det ut første gang. I det andre studieåret ble det gjort noen få språklige justeringer. Ansvaret for tilrettelegging av selve programmet lå hos de dataansvarlige ved lærerutdanningsinstitusjonen.

Annet - 2002/2003	Posts	Last Post
<a href="#">Nettkafe (2002/2003)</a>	736	20.08.03 16:27
<a href="#">Gruppe 1 (2002/2003)</a>	1799	28.08.03 15:37
<a href="#">Gruppe 2 (2002/2003)</a>	393	11.06.03 23:14
<a href="#">Gruppe 3 (2002/2003)</a>	2576	10.10.03 21:33
<a href="#">Gruppe 4 (2002/2003)</a>	1289	20.08.03 11:29
<a href="#">Gruppe 5 (2002/2003)</a>	2682	06.06.03 17:08
<a href="#">Gruppe 6 (2002/2003)</a>	697	29.06.03 10:16
<a href="#">Gruppe 7 (2002/2003)</a>	1676	06.06.03 10:52
<a href="#">Gruppe 8 (2002/2003)</a>	1094	13.08.03 21:10

Fig. 7 Samlet aktivitet i nettkafé og grupperom 3. studieår (12939 ytringer). Gruppesammensetningen ble endret etter hvert år). Oversikten er tatt med i avhandlingen for å vise at aktiviteten i gruppene økte jevnt.

Av antall postede innlegg kan vi se at fellesrommene (figur 4) ble relativt lite brukt, sammenlignet med grupperommene (figur 7, 8 og 9). Det har sammenheng med didaktiske valg, bygd på de erfaringer som ble gjort underveis i studiet, og som jeg vil gjøre nærmere rede for.

*Skriveflaten* studentene har til disposisjon i samtalerommene, har plass til relativt mye tekst, og teksten presenteres automatisk med fonten Verdana, i 12 pkt. I mine analyser har jeg, av plasshensyn, redusert skrifttypen til 8 pkt. Hvert innlegg er rammet inn i en tabellrute og er lett å lese. Skriveflaten kan forlenges ved å bruke ”heisen” i høyre hjørne.



Fig. 8 Utsnitt av skriveområde i MW-forum (forminsket størrelse). Merk at en e-postfunksjon er integrert i diskusjonsforumet

*Leseflaten* kan vise ett eller flere innlegg samtidig på skjermen, avhengig av skjermstørrelse og av lengden på innleggene.

**mwforum** [Forum] [Help] [Search] [Options] [Logout]  
Welcome, Dagrun

**Topic** Norsk/ Skjønnlitterær tekst / Naiv Super - etterarbeid (204 hits) [+][+][+]

**By Dagrun On** 12.09.01 20:10 [Edit] [Reply]

Gå saman i gruppene og diskuter om denne boka eignar seg til bruk i ein tiandeklasse. Korleis skal ein i så fall differensiere arbeidet med boka? Kva for tilnæringsmåtar ville de ha valt om de skulle bruke boka? Etter at de har diskutert i gruppene, vil eg at kvar gruppe legg ut eit innlegg under dette temaet. Prøv å grunngje synspunkta dykkar så godt som muleg.

Dersom de finn ut at boka ikkje eignar seg til bruk i grunnskulen, må også det grunngis på ein skikkeleg måte.

**By Anna On** 19.09.01 22:06 [Branch] [Edit] [Reply] [+]

Hei.  
Grappa har på eige forum diskutert kvifor vi ønskjer å jobbe med boka på den måten vi har skissert nedanfor. Her på fellesforum har vi bare sett opp punktvis nokre av dei momenta vi blei einige om å bruke i undervisninga uten å forklare nærmare kvifor/korleis.

I L97 finn vi desse hovedmomenta under norsk 10.kl.: (...)

Fig. 9 Leseområde i MW-forum. Skriften er her forminsket til 8 pkt.

## 4.2 ET ÅPENT LÆRINGSMILJØ

Et åpent læringsmiljø er forankret i et *dialogisk* syn på kommunikasjon og læring slik vi finner det hos blant andre Vygotsky (1978), Bakhtin (1986), Nystrand et al. (1997), Wells (1999), Dysthe (2001, 1996) og Hoel (2002, 2003) (se kapittel 2). I et åpent læringsmiljø er kunnskap en ressurs som skal kunne deles og videreføres. Det betyr at den kunnskapen studenter og lærere utvikler i fellesskap, i størst mulig grad må gjøres tilgjengelig for alle som deltar i dette fellesskapet.

Læringsarenaen var forbeholdt lærere og studenter som var involvert i studiet, men de ulike brukerne av MW-forum hadde ulike rettigheter i de forskjellige rommene. Alle hadde lese- og skriverettigheter i de faglige fellesrommene og i nettkafeen. Hver studentgruppe, som besto av 4 studenter, hadde tilgang til ett grupperom i tillegg til fellesrommene. Grupperommet var bare tilgjengelig for den enkelte gruppen og deres lærere. Fra diskusjonsforumet kunne det opprettes hyperlenker til nettstedet på verdensveven. Det åpne læringsmiljøet gjorde det også mulig å legge ut vedlegg som alle kunne lese og eventuelt laste ned på egen datamaskin.

På det praktiske planet handler åpenheten om at lærerne har innsyn i alle studentenes aktiviteter i diskusjonsforumet, ikke først og fremst for å kontrollere, men for å følge med i

hva som skjer og gi innspill. Læreren kan for eksempel gi kollektiv tilbakemelding på tekster via diskusjonsforumet, som kan gi læringsutbytte for flere. Studentene har tilgang til felles læringsressurser som de selv er med og utvikler gjennom nettkommunikasjonen. Graden av åpenhet er teknologisk betinget, men de som *administrerer* diskusjonsforumet (lærerne), har innflytelse på hvem som skal ha tilgang til de ulike rommene. De som *braker* de ulike rommene, bestemmer imidlertid selv hva de vil bidra med av informasjon. Grupperommene åpner for et tettere samarbeid enn fellesrommene, fordi studentene får mulighet til å bli godt kjent med hverandre når de samarbeider i faste grupper i alle fag. Lærerrespons på individuelle tekster kan gjøres tilgjengelig for en hel gruppe.

Klikker vi oss inn i de ulike rommene i MW-forum, finner vi igjen tematavler fra inngangssiden med tilhørende underkategorier. Slike underkategorier kan både studenter og faglærere opprette i forum. Figur 10 viser at tematavla "Fagdidaktikk" i norskrommet inneholder fem underkategorier av emner. Navnene under "Poster" viser hvem som har tatt initiativ til en diskusjon eller samtale. Tallene under "Posts" indikerer hvor mange innlegg som er postet i tilknytning til hvert emne. Med andre ord: Fire studenter og en faglærer har tatt initiativ til språklig samhandling om hver sine emner. Agnetes initiativ resulterte i 25 innlegg fra ulike deltakere. Hvor mange som deltok, og hvor mange ganger hun selv deltok med innlegg, finner vi ut ved å klikke på kategorien hun har kalt *Spørsmål underveis*.

Board Norsk / Fagdidaktikk (norsk) [Post Topic] [Info]			
Topic	Poster	Posts	Last Post
<a href="#">Spørsmål underveis</a>	Agnete	25	12.11.01 11:00
<a href="#">Grammatikk</a>	Emma G	5	07.11.01 23:53
<a href="#">Hypertekst</a>	Emma G	4	22.10.01 10:58
<a href="#">Artikkel i Adressavisa</a>	Tone	12	25.09.01 18:00
<a href="#">Læringssyn</a>	Dagrun	29	08.09.00 10:38

Fig. 10. Eksempel på underkategorier av tematavler i norskfaglig fellesrom

Figur 11 viser neste nivå i det felles norskrommet, representert med en kort dialog om grammatikk. Studenten Emma skriver et innlegg som er rettet til hele klassen. Tre svarinnlegg og en kommentar fra studenten følger etter innlegget. Betegnelsen "33 hits" indikerer at flere har lest innlegget, men tallet registrerer samlet antall treff og ikke antall personer som har lest innlegget. Som faglærer og forsker har jeg bidratt med flere "hits" etter at innlegget ble postet. Tallet gir likevel en viss indikasjon på at meldingen er blitt *lest* av flere studenter, selv om bare tre har kommentert den. I fagterminologien kalles slik lesing for "lurking".

#### 4 Didaktiske valg og vurderinger knyttet til nettdialogene

<b>Topic Norsk / Fagdidaktikk (norsk) / Grammatikk (33 hits)</b>	
<b>By Emma On 07.11.01 16:47</b>	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
Hei folkens. Har lenge strevd med setningsanalyse, særlig leddsetninger. Jeg har igrunden lurt veldig på hvordan dette skulle gå.... Jeg må jo egentlig innrømme at jeg gått rundt og vifta litt med norskoppgaven vår til noen norsklærere, og den ene lærte meg noen huskereglere i dag som oppklarte mange timers grubling. Tenkte at det kanskje var flere som ville ha nytte av disse huskereglene. Hun sa: "som-setninger" er alltid relative leddsetninger "at-setninger" er alltid substantiviske leddsetninger "men-setninger" er alltid adverbiale leddsetninger.  Enn om noen hadde kunne sagt det så enkelt til meg litt før..... Hilsen Emma	
<b>By Siri On 07.11.01 17:22</b>	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
Takk for tipset. Siri	
<b>By Berit On 07.11.01 18:33</b>	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
Alle tips ang. norsk grammatikk tas imot med takk Takk- takk Emma. Berit.	
<b>By Hanna On 07.11.01 19:40</b>	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
Hei Tusen takk Emma!	
<b>By Emma On 07.11.01 23:53</b>	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
Bare et lite tips. Etter å ha jobba med saken i dag har jeg funnet ut at teorien ikke holder helt stikk, men dog, en god huskeregel. Vær obs på det jeg sa om "men-setninger" Den er ikke helt patent.... Emma	

Fig. 11 Eksempel på studentinitiert innlegg med tilhørende svar i et norskfaglig fellesrom

Klikker man på tematavlene, får man se hvem som har deltatt, og hva de enkelte deltakerne har skrevet, og klikker man på deltakerens navn, viser datamaskinen hvor mange innlegg den aktuelle deltaker har hatt i forum totalt over en periode på tre år. Følger man lenken *Posts*, får man en oversikt over hvilke innlegg studenten har postet i løpet av siste år. Man får også oversikt over det tidspunkt meldingene ble lagt inn (postet).

Diskusjonsforumet hadde en vedlegg-funksjon som gjorde at studentene kunne dele eksternt og intern informasjon med hverandre. Funksjonen var spesielt velegnet for deling av tekstutkast som gruppelemmene responderte på. I figur 12 ser vi at Anna har lagt ut en tekstanalyse på vegne av sin gruppe, og gjør den tilgjengelig for hele klassen. Legg merke til at mange har vært inne og lurket på siden ("174 hits").

<b>Topic Norsk / Sakprega tekst / Analyse av elevtekst (174 hits)</b>		
<b>By Anna On 11.11.01 22:14</b>	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>	
Hei. Her kjem analysen av elevteksten "fotball" som gruppe 6 har gjort. Siri, Ann@, Tone og Nin@  Attachment: <a href="#">analyseavelevtekstenfotballgr.6.doc</a>		

Fig. 12 Eksempel på melding og vedlegg i et norskfaglig fellesrom



Studentene skifter gruppe hvert år, og da ble det opprettet nye grupperom. På forespørsel fra studentene var de ”gamle” rommene tilgjengelig i de tre første årene. Dette forklarer at enkelte grupper har særlig stor aktivitet i diskusjonsforumet. (Jf. gruppe 8 første studieår i figur 7.)

### 4.3 DISKUSJON, DIALOG ELLER SAMTALE

*Diskusjonsforum* og *nettdiskusjoner* er begreper som blir mye brukt om asynkrone kommunikasjonsformer, både i faglitteratur (Dysthe 2001: 309, Rattleff 2001) og i muntlig dagligtale. Nyhus og Nordkvelle (2003) bruker begrepene *diskusjons- og praterom* om henholdsvis asynkrone og synkrone kommunikasjonsforum, mens Ture Schwebs og Hildegunn Otnes reserverer bruker *nettdiskusjoner* om asynkron kommunikasjon og reserverer begrepet *nettsamtaler* for kommunikasjon i synkrone forum (Schwebs & Otnes 2001: 234). I senere publikasjoner snakker Otnes om henholdsvis *synkrone nettsamtaler* og *asynkrone nettsamtaler* (Otnes og Sjøhelle 2006, arbeid under trykking). *Fjerndialog i tekstformat* er også et begrep som er brukt om dialoger der deltakerne ikke er fysisk til stede for hverandre (Vavik online), men begrepet er noe tungvint å bruke når man trenger et substantiv som skal fungere i en løpende tekst. Brukt alene refererer ”fjerndialog” til kommunikasjon både i analoge og elektroniske medier, og det er ikke presist nok for mitt formål.

Den skriftbaserte kommunikasjonen som er representert i mitt materiale, hører til i en skolekontekst og kan sammenlignes med klasseromssamtaler, kollokvegruppesamtaler, kantineprat osv., selv om de foregår over lengre tid enn vanlige klasseromssamtaler. Diskusjoner forekommer også, men det er ikke den sjangeren som dominerer i materialet mitt. Jeg foretrekker derfor å bruke begrepene diskusjonsforum og samtaleforum synonymt. Støtte for mitt syn finner jeg hos Torlaug Løkensgard Hoel som tar opp spørsmålet i en artikkel om veiledning av studenter via e-post:

Kanskje er òg termen ”diskusjonsforum” uheldig sidan den lett fører med seg assosiasjonar om verbal kamp der det gjeld å nedkjempe ein motstandar og vinne ein debatt? Termen ”samtaleforum” gir andre assosiasjonar – ein møter kvarandre på halvvegen, ein stiller med opne sinn, lytting er eit kjennemerke på den gode samtalen – ein er ”gjester i kvarandres sinn” for å låne eit uttrykk av R. Rommetveit (Hoel 2003: 73).

I vårt studium ble begrepet *nettsamtale* lenge brukt om den skriftlig medierte kommunikasjonsformen på nettet (Sjøhelle 2001b, 2003b), selv om termen ”nettsamtale” først

og fremst konnoterer muntlig *samtale*. Den hybride kommunikasjonsformen med sterke muntlige trekk kunne imidlertid forsvare begrepsbruken, mente vi. Nettsamtalene var dynamiske og interaktive, i motsetning til statiske, skriftlig medierte dialoger, og ytringene framkom på en skjerm, og ikke på papir. Nettsamtalene fant sted i et to-veis kommunikasjonsystem og lignet muntlige klassesamtaler. Dynamikken og interaktiviteten som var forbundet med selve medieringen, understøttet en samtaleform som hadde mye til felles med undervisningssamtaler i ansikt-til-ansikt-møter, og innhold og struktur i de lærerstyrte nettsamtalene minnet mye om den type undervisningssamtaler som foregikk i tradisjonelle klasserom (se vedlegg 4). Nettsamtale konnoterer dessuten ikke først og fremst samtale mellom to deltakere, men er åpen for at flere deltar.

Termen nettsamtale ivaretar altså det dynamiske og interaktive ved nettkommunikasjon, selv om medieringen foregår via et tastatur som ligner skrivemaskinens, og selv om som "nettsamtale" mangler de ekstralingvistiske trekkene vi forbinder med talespråket. Det siste kan imidlertid kompenseres for på andre måter (se kapittel 5 og 6). Nettsamtale er imidlertid nå blitt problematisk å bruke om skriftbasert, to-veis nettkommunikasjon fordi man i dag også bruker det digitale datanettet nettet til *muntlig* kommunikasjon. Spørsmålet er om ikke nettsamtale bør reserveres muntlig kommunikasjon via nettet, nå som datamaskinen mer og mer overtar telefonens funksjoner<sup>67</sup>.

*Nettdialoger* er et alternativt begrep for nettsamtaler. Ordet er sammensatt av "dia" (gjennom) og "logos" (ord), og viser ikke direkte til muntlig tale, slik *nettsamtale* gjør. Det greske "dialogos" betyr imidlertid samtale, og er brukt om både skriftlige og muntlige replikkvekslinger. Begrepet dialog er godt innarbeidet om skriftlig kommunikasjon, som betegnelse på en skriftlig, litterær sjanger, vanligvis mellom to deltakere. Når dialog brukes muntlig, brukes termen gjerne synonymt med termen samtale (Linell 1998).

I tekstteori skiller man mellom *monologer* (ytringer utført av en person) og *dialoger* (ytringer der flere veksler om å delta). I vid, bakhtinsk forstand er imidlertid også monologen dialogisk i sin natur (Bakhtin 1986). Man kan snakke om et dialogisk komposisjonsprinsipp i visse teksts typer (oftest romaner), som er kjennetegnet ved at ulike stemmer samspiller. Bakhtin

---

<sup>67</sup> Via programmet "Skype" som kan lastes ned fra Internett, kan man ringe gratis mellom datamaskiner i nettverk. Man kan også tale med hverandre via diskusjonsfora.

bygger på den allmenne forståelsen av dialog som verbal interaksjon og argumenterer for at språket, enten det formidles skriftlig eller muntlig, handler om menneskelig samspill.

Siden det ikke finnes noe offisielt definert begrep for skriftlig samhandling via elektroniske diskusjonsfora, velger jeg i hovedsak å bruke *nettdialoger* om denne typen kommunikasjonsformer. I studentenes ytringer vil vi imidlertid finne uttrykk som å ”snakke sammen på nettet” og ”samtale” om nettkommunikasjon (se utdrag 33.16). Også jeg vil i enkelte sammenhenger bruke tilsvarende uttrykk, men vil presisere at det ikke er vanlig samtale, men nettdialog som finner sted. Enkelte steder har jeg brukt verbet å ”samtale” i anførsel for å vise at det er nettkommunikasjon det dreier seg om. Jeg kommer også til å bruke termene *klassemøter* og *gruppesamtaler* når jeg beskriver de aktivitetene som fant sted i de ulike samtalerommene vi etablerte på nettet, fordi disse termene er så godt innarbeidet i undervisningssammenhenger.

#### 4.3.1 Innlegg og ytringer

Studentene poster *innlegg* i diskusjonsforum, og hvert innlegg er avgrenset og registrert ved at det er påført navn på innsender, dato og klokkeslett. I utgangspunktet kan innleggene ses på som tekster av ulik lengde og i ulike sjangrer. Noen slike tekster ligner på brev og kan sammenlignes med leserinnlegg i aviser. Andre tekster ligner telefonsamtaletekster, og noen har karakter av innspill i vanlige klasseromssamtaler, med lærer som initiativtaker og styrende instans. Jeg har imidlertid valgt å bruke begrepet *ytring* om innleggene i diskusjonsforum, slik Bakhtin definerer begrepet i sitt essay om talesjangrene:

The change of speaking subjects, by framing the utterance and creating for it a stable mass that is sharply delimited from other related utterances, is the first constitutive feature of the utterance as a unit of speech communication, a feature distinguishing it from units of language (Bakhtin 1986: 76).

Linell og Gustavssons ytringsbegrep ligger nært opp til den definisjonen av ytring som Bakhtin gjør rede for i talesjangeressayet,<sup>68</sup> og definerer ytring som ”*oavbruten period då man som talare disponerar talrummet*” (Linell & Gustavsson 1987: 15). I muntlig samtale reguleres ytringene gjennom *turn-taking* (Sacks et al. 1974, Linell & Gustavsson 1987).

”Basically, a *turn* is a continuous period when one speaker holds the floor, and the corresponding dialogue contribution is then those verbal and non-verbal actions taken by him during this period, designed to be part of the jointly attended discourse floor, and/or taken up as significant contributions to this floor (Linell 1998: 159).

---

<sup>68</sup> Bakhtin har også en videre forståelse av ytringsbegrepet som jeg ikke går nærmere inn på her.

Nettdialoger er realisert gjennom skrift, men har også karakter av tur-taking, særlig når deltakerne kommuniserer i sann tid (jf. Mercer 2000: 121). En som ytrer seg, blir ikke avbrutt på samme måte som i ansikt-til-ansikt-samtaler. Likevel har jeg registrert at i synkrone nettdialoger kan det være en viss konkurranse om å få innleggene sine opp på skjermen så fort som mulig. De som skriver raskest, ”tar ordet ” før andre har rukket å tenke seg om. Hver ytring avgrenses ved at den som ytrer seg, *taster* inn et semantisk innhold, *en melding*, via en PC og markerer avslutning både semantisk og rent teknisk<sup>69</sup>. Mini-responser forekommer ikke midt inne i ytringer, men det kan kompenseres for slike på andre måter (jf. Otnes under arbeid 2006). Grafisk markeres ytringen ved at den er rammet inn og påført avsendernavn, dato og klokkeslett. I mine analyser vil begrepene *ytring* og *innlegg* bli brukt synonymt.

Ytringene er ledd i kommunikasjonskjeder, og hver ytring har et bestemt semantisk innhold. Nettdialogene kan altså ikke leses som isolerte ytringer. Den enkelte ytringen må ses og tolkes i sammenheng med foregående og framtidige ytringer for at man skal kunne fange opp så mye av meningsinnholdet som mulig. I denne avhandlingen studeres det dialogiske spillet mellom samtalepartnerne, og ikke hver tur. Analyseenheten er ytringer i *sekvens*, og i en kontekst, noe som har medført at dialogutdragene er noe lengre enn i vanlig samtaleanalyse.

#### 4.3.2 Nettdialoger og koherens

Et trekk ved gode dialoger, eller samtaler, er at de er koherente, det vil si sammenhengende både på globalt, lokalt og tematisk nivå. Selv om jeg har valgt å kalle den kommunikative aktiviteten som foregår i MW-forum for nettdialoger, ser jeg at den teknologiske plattformen samtalen medieres i, kompliserer samtalestrukturen noe. Mangel på det jeg vil kalle *visuell koherens*,<sup>70</sup> viser seg spesielt i de nettdialogene som foregår tilnærmet synkront, det vil si at studentene sitter ved maskinen samtidig. Vanligvis plasserer innleggene i forum seg hierarkisk hvis hver ny skriver av et innlegg klikker på svarknappen i innlegget som leses. Problemet er at når innleggene blir mange, forskyver teksten seg lenger og lenger til høyre, og skriveflaten blir stadig mindre. Derfor velger noen studenter å bruke en svarfunksjon lenger oppe i hierarkiet. Gjør man dette, får man større skriveflate, men lesingen kompliseres. Et nytt

---

<sup>69</sup> Ved å klikke på et element i skjermruta markerer den som ytrer seg at meldingen skal formidles til andre via det elektroniske nettverket.

<sup>70</sup> Begrepet visuell koherens har jeg hentet fra en samtale med Torlaug Løkensgard Hoel 11.05.06. På skjermen kommer ikke innleggene alltid i en logisk rekkefølge. Dette ser man tydeligst ved å studere datoene for posting av innlegg. Leser man innleggene, vil man også se at enkelte ytringssekvenser ikke er koherente, verken lokalt eller tematisk.

innlegg blir alltid markert med en egen fargekode, og hjelper til en viss grad studenten å holde tråden. Fargekoden gjelder imidlertid bare så lenge innlegget ikke er lest. Det betyr at det er vanskelig å få en god oversikt over hva som til enhver tid er sagt, og i ettertid er kan det være vanskelig å se helheten. Brukerne av forum tenker dessuten ikke alltid over hvor svarene plasseres, og dermed blir det problemer for de enkelte turtakerne å få mening og sammenheng i teksten. Et annet problem er at deltakerne kan komme til ”å snakke i munnen på hverandre”, det vil si, de poster innleggene samtidig, og innleggene vil da kunne forskyve seg i forhold til ytringer det responderes på.

Når studenter sitter samtidig på nettet, må de med jevne mellomrom gå tilbake i samtalen for å finne mening og sammenheng. Det kan virke negativt inn på læringsprosessen.

Gruppesamarbeid kan kompliseres ved at aktørene ikke alltid vet hvilket innlegg som er svar på hva, men stort sett har studentene greid å løse dette problemet (jf. kapittel 6). En viss hjelp får de av selve programmet, idet hver ytring er markert med klokkeslett. Etter ei samtaleøkt leser de gjerne gjennom innleggene og oppsummerer. Oppgaver eller beskjeder som er gitt av faglærere i fellesforum, blir ofte gjentatt i grupperommene ved at studentene gjengir dem direkte eller reformulerer dem (se vedlegg 7).

#### 4.4 ORGANISERING, DELTAKERSTRUKTURER OG STYRING

Nettdialogene i mitt materiale inngikk i en større undervisningssammenheng som besto av 5 samlinger à 3-4 dager per år, i tillegg til nettbasert undervisning via nettsider, e-post og diskusjonsforum. Innføringer i teoretiske emner skjedde gjennom forelesninger på samlingene, og på samlingene framførte studenter arbeidet de hadde samarbeidet om på nettet. Mellom samlingene arbeidet de med ulike faglige oppgaver og prosjekter. Studentene løste oppgaver individuelt og i fellesskap, som de enten publiserte på nettet eller sendte elektronisk til faglærer for vurdering.

Da jeg som faglærer i norsk la opp løpet for mine studenter, hadde jeg sett for meg temabaserte klasseromssamtaler i diskusjonsforum der læreren satte dagsorden, men der studentenes responser skulle gi muligheter til en form for oppfølging som skulle stimulere til økt initiativ fra studentenes side og bidra til en læringsprosess som kjentes meningsfylt for dem (Nystrand 1997, Wells 1999). Indirekte ville jeg utøve lærerautoritet ved å prøve å lokke fram og videreutvikle studentenes tanker og meninger gjennom korte innlegg, og la

studentene komme til orde som likeverdige samtalepartnere med de samme rettighetene som jeg selv hadde. I en elektronisk mediert samtale ligger det godt til rette for at alle kommer til orde; man er for eksempel ikke avhengig av noen styrer samtalen, og ingen kan avbryte den som snakker. Nettdialoger i samlet klasse, innledet av læreren, ble studentenes første utfordring med hensyn til å bruke diskusjonsforum.

##### *4.4.1 Skrivning – en måte å lære på*

”Den primære funksjonen til skrivning er å mediere ettertanke og refleksjon” (Wells 2002, min overs.). Skrivning er dessuten en måte å forstå på, og skrift er et medium som utløser nye tanker etter hvert som prosessen skrider fram. Lars Sigfred Evensen bruker uttrykket ”Det langsomme mediet” om skriften og hevder at: ”Arbeid i det langsomme mediet er (...) en særlig fruktbar form for refleksjon” (Evensen 1997). I det virtuelle klasserommet, der kommunikasjonen foregår via skrift, vil det i prinsippet være lettere for den enkelte student å følge opp medstudenters innlegg, enn i muntlige sammenhenger, fordi man får tid til å reflektere og tenke over hva som er ”sagt”, og man trenger ikke ”få ordet” fra faglærer.

Skrivning tjener som tenkeredskap for å generere ny mening og raffinere mening som allerede er nedfelt i skrift (Wells 1999). Derfor var det så viktig å få i gang nettdialoger og se til at aktivitetene ble holdt oppe. Gjennom nettdialogene skulle studentene sosialiseres inn mot et lærings- og studiefellesskap, og de skulle veiledes slik at de kunne være ressurser for hverandre i studieprosessen. Ved å skrive mye og om varierte emner, få trening i å uttrykke seg skriftlig, og ved å lese andres tekster var tanken at studentene skulle oppøve bevissthet om både form og innhold.

For best mulig å utnytte det læringspotensialet skrivning innebærer, er veiledning vesentlig. Gjennom veiledning fra kompetente andre, vil de som lærer, kunne utvikle et høyere læringsnivå på det mentale planet enn om læringen foregikk på individuell basis (Vygotsky 1978). Slike kompetente andre kan i en undervisningssituasjon være lærere eller andre voksne, men også gjennom samarbeid med medstudenter kan den kognitive utviklingen hos den lærende stimuleres: ”learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers” (Vygotsky 1978: 90). Wells og flere andre forskere som har ført Vygotskys tanker videre, argumenterer for at Vygotskys teorier om læring innenfor den

nærmeste utviklingssonen også må gjelde voksne (Wells 1999: 25). Å bygge *støttende stillas* (Bruner 1986, Tharp and Gallimore 1988) i form av veiledning og hjelp via det elektroniske nettverket, ble en viktig funksjon vi faglærere hadde i periodene mellom samlingene. Minst like viktig var det å utvikle strategier slik at studentene kunne være støttende stillas for hverandre, og i fellesskap bidra til utvikling av en god læringskultur på nettet. ”Elevs ressurser er i altfor liten grad utnyttet i dagens skole”, som Gudmund Hernes uttalte på Pedagogikk-konferanse i Trondheim april 2004).

#### 4.4.2 Støttestrukturer på nettet

Begrepet stillasbygging har utgangspunkt i Vygotskys teorier om vekstsoner og utviklingsmuligheter innenfor disse (Vygotsky 1978), og ble først introdusert gjennom begrepet *scaffolding* av Jerome Bruner (Wood, Bruner og Ross 1976). Ronald Tharp og Ronald Gallimore (1988) bygger på Jerome Bruners ideer om stillasbygging og opererer med seks måter å assistere elever på.

Den første er *modellering*. Overført på studenter handler det om å være språklig og pedagogisk forbilde og strukturere informasjon og arbeidsoppgaver på nettet som studentene selv kan imitere og bruke i egen undervisning. Modellering kan også ses i sammenheng med måten faglærer forholder seg til studentgruppen på, hvilke initiativ som tas i ulike sammenhenger, hva slags holdninger som formidles i tilknytning til formidling og tilrettelegging osv.

Den andre er *forsterkning* som særlig må ses i sammenheng med studentenes skriftlige arbeider, der veiledning med utgangspunkt i det studentene mestrer, står sentralt. Som lærer fanger man opp interessante tema som studentene bidrar med i de elektroniske diskusjonsfora, og prøver å ”løfte” studenten ved å bekrefte, stille spørsmål, koble til fagteori osv. Også det å legge ut studentenes arbeider på nettet, publisere gode praksiserfaringer på nettet, gjøre studentgruppa oppmerksom på enkeltstudenters dyktighet i praksisfeltet og vise fram eksempler på vellykket tekstarbeid, er måter å forsterke læring på.

Den tredje er *respons*, som må ses i sammenheng med forsterkning. Studentene skal få tilbakemeldinger som setter dem i stand til å utvikle seg videre og utnytte sitt læringspotensial. Dette kan skje på mange måter, som individuell respons, eller

grupperespons på tekster og framføringer, som samtaler eller ved at studentene får responsmodeller som setter dem i stand til å veilede hverandre og seg selv.

*Instruksjon, spørsmålstilling og kognitiv strukturering* er de tre neste viktige kategoriene i stillasbygging. Instruksjonen bør være presis og entydig, men ikke autoritær. Spørsmål og kognitiv strukturering vil i mange tilfeller være en del av instruksjonen. Hva kognitive strukturer angår, handler det mye om å bevisstgjøre studenter på kunnskap de allerede har og hjelpe dem å organisere denne kunnskapen og sette den inn i nye sammenhenger.

Stillasmetaforen har utgangspunkt i studier som er gjort i asymmetriske undervisningssituasjoner der den mer kompetente veileder andre. I mange situasjoner kan en eller flere medelever fungere som ”eksperter” og veilede hverandre. Torlaug Løkensgard Hoel utvider stillasbegrepet til også å omfatte *kollektiv stillasbygging*, der elever fungerer som gjensidige stillas for hverandre. Fordi de stiller med ulik kompetanse på mange forskjellige områder, kan de hjelpe hverandre, være modeller for hverandre og gjensidig støtte opp om hverandres læringsprosesser (Hoel 2001: 285).

I lærerutdanningens norskfag er arbeid med tekster skrevet av grunnskoleelever ett av leddene i en bevisstgjøringsprosess omkring veiledning og stillasbygging. Ved å analysere elevtekster og diskutere veiledningsstrategier knyttes teori og praksis sammen. Dette arbeidet foregår i fellesskap med faglærer som veileder. Prinsipper for stillasbygging og veiledning drøftes først med utgangspunkt i grunnskoleelevers lærings situasjon, og overføres deretter til studentenes egen studiesituasjon. Når de samhandler med hverandre i diskusjonsforum, og når de gir respons på hverandres skriftlige arbeider, må studentene i neste omgang ta i bruk strategier for veiledning som de har utviklet i arbeid med elevtekster. Lærerstudentene deltar altså i en praksis som gradvis setter dem i stand til å bli veiledere for hverandre, samtidig som de utvikler en veiledningspraksis som vil være relevant i grunnskolen. De beveger seg fra en mer perifer posisjon i et læringsfellesskap til gradvis og gjennom deltakelse å bli et fullverdig medlem i dette fellesskapet (Lave and Wenger 1991).

#### 4.5 KLASSESAMTALER SOM UTGANGSPUNKT FOR LÆRING PÅ NETTET

I skolen er det svært ofte læreren som tar initiativ til samtaler, ofte i form av spørsmål som krever svar. Slik samtale har en asymmetrisk struktur, men kan likevel kalles en samtale (Hertzberg og Vannebo 1990: 8). I starten av vårt studium ble det lagt vekt på nettbaserte



klassemøter med utgangspunkt i *treleddete dialogstrukturer* (Sinclair & Coulthart 1975, Lemke 1990, Wells 2002). Denne typen dialoger består av tre bevegelser: *initiativ, respons* og *oppfølging* og blir ofte betegnet med forkortelsen IRF (*Initiative, Response and Follow-up*). IRF-strukturen er en variant av IRE-strukturen (*Initiative, Response and Evaluation*) (Mehan 1979), som vektlegger evaluering mer enn oppfølging. Oppfølging kan imidlertid skje på flere måter, også med en form for evaluering innebygd. *Høy verdsetting* (Linell & Gustavsson 1997, Nystrand 1989) er for eksempel en måte å følge opp responser på.

Som metode for å styre elevenes oppmerksomhet og kontrollere kunnskapene deres, har treleddete dialogstrukturer (IRF-struktur) lenge vært vanlig i skolen. I nyere læringsteorier er begge disse modellene kritisert fordi de ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til elevenes interesser og resonnementer, og fordi læreren, og ikke eleven, har vært den mest aktive i undervisningssituasjonen. Samtalestrukturene har dreid seg for mye om lærerstyring og kontroll (Nystrand 1997, Wertsch 1998). Wells mener imidlertid, i likhet med Nystrand, at IRF-strukturen kan brukes til læringsfremmende dialoger med elevene som aktive deltakere i læringsprosessen. Begge tar utgangspunkt i Vygotskys begrep om læring i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky 1978) og viser hvordan lærere bruker oppfølging på ulike måter, med elevens respons som utgangspunkt (Nystrand 1997, Wells 2002). Svakheten med IRF-metoden brukt i muntlige klassemøter er at læreren stort sett er den som velger hvem som gjennom oppfølging skal få en faglig utfordring og bli bekreftet ved at han eller hun blir "sett". Empiriske studier av muntlige klassemøter viser at læreren har stor grad av styring, selv om hun har lagt vekt på å bygge opp en klasseromskultur der elever trekkes med i faglige dialoger på alle nivå, og der det tas hensyn til elevenes interesser og forkunnskaper (se f. eks. Wells 2002). Å bli bekreftet av læreren har alltid vært viktig i undervisningssammenheng.

Etter hvert som e-læring griper om seg, melder stadig flere lærere at dette er en svært ressurskrevende læringsform (Mason 2003, Goodyear 2004). Den tiden man har til rådighet som faglig veileder, må derfor brukes på en måte som gir optimal læringsgevinst. Dette betyr imidlertid ikke at faglærer skal være delaktig i alle diskusjoner på nettet, eller kommentere alle studentinnlegg. Faglærer kan bidra til å "løfte" diskusjoner og utvide fagperspektiv, ved å henvise til teori og læreplaner, og det vil være behov for å korrigere og oppklare faglige misforståelser. Det faglærerteamet jeg var en del av, mente at oppfølging av den enkelte student kunne skje ved at man kommenterte innlegg der man øynet et læringspotensial som kunne stimulere flere studenter, og at man skrev oppsummerende kommentarer, eller stilte

utdypende spørsmål som respons på flere innlegg. Direkte henvendelser via e-post viste seg etter hvert å være en god løsning når studentene våre ville ha personlig veiledning fra læreren.

Nettkommunikasjon ble tatt opp som eget tema i flere fag, og i norskfaget ble det spesielt lagt vekt på å demonstrere hvordan man kunne knytte an nye spørsmål til respons og bygge videre på hverandres forestillinger og resonnementer. Tanken var at studentene gjennom innledende forelesninger på samlinger, individuell lesning av pensum og ikke minst gjennom løpende praksis i grunnskolen skulle skaffe seg bakgrunnsstoff for nettdialoger knyttet til pensumrelaterte emner. De skulle selv ta initiativ til, og holde i gang faglige samtaler. Å ta slike initiativ i full klasseoffentlighet krever imidlertid at man er trygg på seg selv som fagperson, at man kjenner medstudenter godt, og ikke minst, at man våger å stå fram og formidle *skriftlig* de tankene man har om faglige spørsmål.

##### 4.5.1 Mot en mer symmetrisk deltakerstruktur

Klassesamtaler var studentenes første erfaring med nettbaserte dialoger. Intensjonen med slike klassesamtaler var god; men i samlet klasse viste det seg å være vanskelig å få til en deltakerstruktur der studentene så på hverandre som ressurser for læring. De var vant til å betrakte læreren som den mest kompetente fagpersonen i læringsmiljøet, og forventet at læreren i kraft av *faglig autoritet* var den som skulle kommentere og følge opp alle studentenes innlegg. Vi på vår side var opptatt av at studentene skulle få muligheter til å prøve ut meninger og resonnementer mot hverandre og bygge kunnskap i fellesskap. Vår rolle som lærere skulle være å organisere og iscenesette læringsaktiviteter og veilede når arbeidet var vel i gang. *Guided discovery* kaller Sten Ludvigsen denne måten å organisere læringsmiljøer på, og viser til andre forskere, som Brown et al., (1998) og Jonassen & Land (2000).

Guided discovery implies that teachers orchestrate learning activities, and that the students work in different social arrangements, ranging from individual work and group work to communities of learners. In the orchestration, the teachers try to build activities that make use of the students' cultural background and their prior knowledge. The materials the students are exposed to, or find by themselves, are also important sources of primary data (Ludvigsen 2004).

Finske forskere har pekt på at læreren ved å involvere seg for mye i studieprosessen, kan komme til å bli en hindring i studentenes forhandlinger om mening. Studentene må få rom for å kommunisere egne meninger og utvikle egne tanker sammen med andre, slik at de blir i stand til å reflektere over og få perspektiv på egen læring (Kuure et al. 2000).

Studentstemmene får sannsynligvis mer autoritet om man som faglærer inntar en noe mer perifer posisjon (Dysthe 2001: 319), men aktivitetene de skal delta i, må være godt strukturerte for at læringsutbyttet skal bli optimalt (Mason 2003, Salmon 2004).

Deltakerne i min studie hadde ikke bare erfaringer fra å være elever i en skole. Gjennom arbeidsforhold som lærere og assistenter var de også i daglig kontakt med profesjonelle lærere og tok del i kursvirksomhet og faglige diskusjoner på egen skole. Flere av dem hadde selv skolebarn og opplevde skole, fag og undervisning fra et foreldreperspektiv. Som voksne studenter hadde mange også erfaring fra organisasjonsvirksomhet som kan være nyttig i en lærerutdanning. Kort sagt, studentene hadde komplementær kunnskap som kunne utnyttes til felles kunnskapsbygging. På ulike områder kunne studenter bidra som eksperter og lede medstudenter til yttergrensen for den nærmeste utviklingssonen.

Å få studentene til å bruke hverandre som faglige ressurspersoner, var en viktig målsetting for den undervisningen vi la opp til. Voksne studenter er imidlertid sosialisert inn i en læringskultur med sterkere grad av lærerstyring enn i dagens skole, og trenger tid på å omstille seg til andre læringsformer. Mason hevder at det er nødvendig med sterk støtte og oppmuntring fra lærerens side i starten av et nettstudium fordi

students generally find courses with an online activity-based pedagogy more demanding than traditional courses as such courses usually expect a more student-centred and independent approach to learning (Mason 2003: 10).

Studentene må *læres opp til* hvordan man samhandler faglig på nettet, samtidig som de skal sosialiseres inn i en læringskultur der det forventes at de selv styrer en del av læringsforløpet. Tiltak fra lærernes side var å bruke mer tid på å etablere en metaforståelse knyttet til nyere læringsteori og gruppeprosesser.

En interessant observasjon knyttet til arbeidsformene som ble brukt i studiet, var at flere av de som var mest aktive som bidragsytere i diskusjonsforum, forholdt seg relativt tause i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon på samlingene. Omvendt var flere av de mest aktive i det fysiske klasserommet lite synlige på nettet (Sjøhelle 2003). Observasjoner knyttet til aktiv og passiv deltakelse på nett og i klasserom, er også gjort internasjonalt. Ved Indiana University startet man forskning knyttet til bruk av asynkrone diskusjonsforum allerede tidlig på 90-tallet. Der fant man at flere studenter fikk muligheter til å uttrykke sine meninger når man supplerte vanlig klasseromsundervisning med elektroniske diskusjonsforum (Siat-Moy Chong 1998).

#### 4.5.2 Styrte og åpne arbeidsoppgaver i mindre rom

Diskusjonsforumet på nettet ble tidlig utvidet slik at studentgruppene fikk egne rom, og etter hvert ble mye av den faglige virksomheten mellom samlingene kanalisert til grupperommene. Ferdige produkt ble publisert i de faglige fellesrommene. Utfordringen for faglærerne var å initiere aktiviteter og oppgaver som aktiviserte alle studentene og utløste faglige dialoger. Slike aktiviteter kunne være styrte, og i norskfaget var ulike former for tekstanalyse viktige styrte samarbeidsoppgaver. Åpne, problembaserte tverrfaglige oppgaver med spesifikke faglige mål (PBL-arbeid) ble gjennomført en gang hvert semester og gikk over perioder på 4 – 6 uker. Denne formen for arbeid ligger nært opp til læring som tar utgangspunkt i aktivitetsteori (Engeström 1987, Wells 1999, Nystrand 1997).

Figur 13 illustrerer arbeidsgangen i ett av de norskfaglige nettsamarbeidene som foregikk gruppevis (jf. utdrag 38-40). Figuren viser hvordan nettdialogen, som er en ny måte å ytre seg på, er innvevd i eksisterende yringsformer. Nettdialogene tar opp i seg eksisterende sjangrer, samtidig som mediets beskaffenhet og den nettspesifikke kommunikasjonsformen utvikler nye konvensjoner for kommunikasjon.

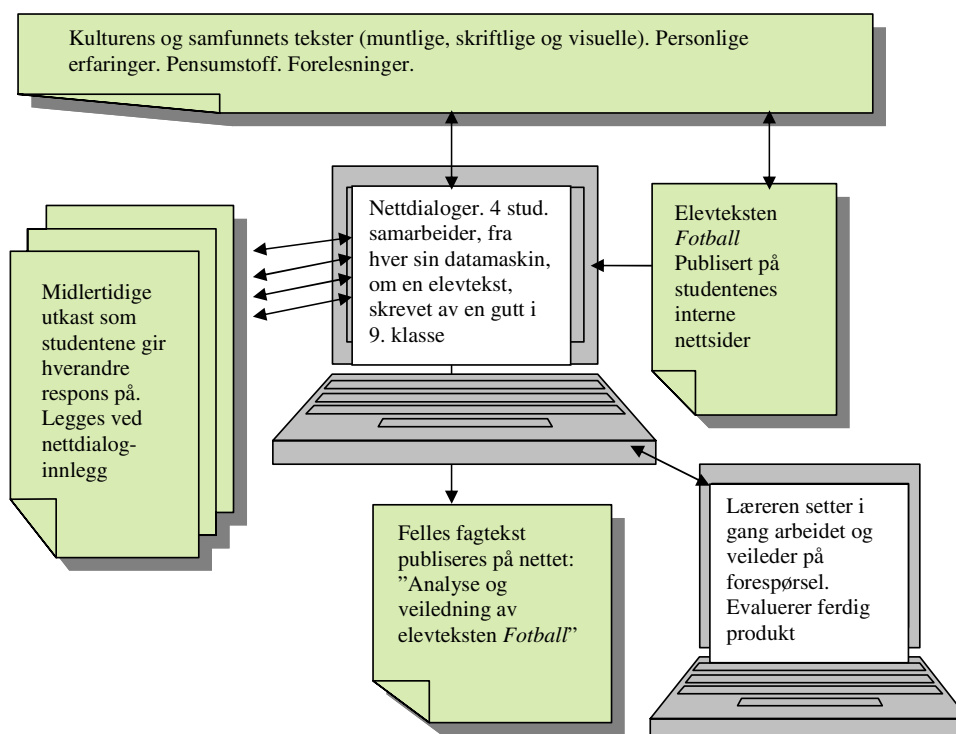


Fig. 13 Samarbeid om elevtekst. Studentene er i dialog med mange tekster og sjangrer samtidig.

#### 4.6 KLASSEROMSKULTUR OG LÆRINGSMILJØ

Å bygge opp en klasseromskultur på nettet stilte faglærerteamet overfor helt spesielle utfordringer. Vi ønsket å legge opp til et mest mulig åpent læringsmiljø der studentene kunne bruke hverandres ressurser i læringsprosessen og lære av hverandre. Det forutsatte at studentene var villige til å dele tekster med hverandre, at de følte seg trygge nok til å kunne ytre seg i et åpent diskusjonsforum, og at de aksepterte at faglærerne både hadde innsyn i de prosessene som foregikk i de ulike virtuelle rommene, og at deres meldinger til enkeltstudenter kunne leses av alle. Studentene måtte også akseptere at faglærers respons på gruppearbeider ble gjort tilgjengelig for hele klassen. E-post supplerte diskusjonsforumet på den måten at direkte henvendelser man ikke ønsket skulle være tilgjengelig for alle, ble kanalisert dit. Konflikter som oppsto mellom gruppe-medlemmer kom ofte til overflaten ved at faglærer fikk en e-post og kunne bruke den som grunnlag for meglings og problemløsning. Slik kunne faglærere og studenter være i dialog med hverandre på flere plan.

Et åpent læringsmiljø har selvsagt etiske implikasjoner. Å vite at de tankene du deler med medstudenter også er tilgjengelig for faglærer, og at faglærer til enhver tid kan sjekke hvem som har svart på hva, kan kanskje svekke motivasjonen for skriving som samtale (jf. *Universitetsavisa* 12.08.03 og *Under Dusken* 25.08.03). Som norsklærer i lærerutdanning gjennom mange år har jeg møtt mange studenter som sliter med en eller annen form for skrivevegring. Denne gruppen studenter trenger mye positiv respons på skriving, og mye personlig oppfølging for å kunne tørre å dele tekster med andre. Å skrive er å utlevere seg selv på mange plan, og den som mottar en tekst og skal respondere på den, må være i stand til å innta en empatisk holdning både til tekst og skriver (Hoel, 2003: 57, Dysthe 1999: 117 ff). Det gjelder å skape et tillitsforhold mellom skrivere og lesere. Måten kritikk blir formulert på, er derfor avgjørende for hvor fruktbar dialogen blir.

I nettdialogene var vi fra starten av enige om noen få "kjøreregler"; rettskriving og syntaks skulle være underordnet *innhold* i nettdialoger, og det ble lagt vekt på å ufarliggjøre skriving. Ingen korrigerende innlegg i diskusjonsforum hvis ikke det ble bedt spesielt om det. Dette ble særlig viktig da klassen gikk over til å skrive innlegg på nynorsk det andre studieåret. De aller fleste studentene følte seg svært usikre på både nynorsk rettskriving og syntaks, men fordi det var lagt opp til en stor grad av romslighet rundt skriving som inkluderte både alvor og skjemt,

ble studentene trygge nok til å skrive innlegg på nynorsk. Målet var å gi uttrykk for tanker og meninger, om enn de i starten var uttrykt ”ravgalt inntil kunst”<sup>71</sup>.

Respons på *individuelle* tekster ble gitt individuelt gjennom hele studiet, og var bare unntaksvis tilgjengelig for andre studenter. Gruppearbeider innebar at ansvaret for å gjøre en god jobb, var fordelt på flere, og det ble viktig å motivere studentene for at lærerrespons på denne typen arbeider skulle kunne være tilgjengelig for alle. Samtaler med studentene om læring og læringssyn støttet opp om denne prosessen, og resultatet ble at alle gruppeproduserte tekster som det var blitt gitt lærerrespons på, ble lagt ut i fellesforum slik at alle kunne lese og lære av hverandre. Pararbeid som studentgrupper hadde gitt respons på, ble også lagt ut i fellesforum, slik at alle kunne få del i hverandres arbeider.

Ansikt-til-ansikt-møter er et viktig ledd i oppbygging av en åpen klasseromskultur (Hoel 2003, Mason 2003). Studentene blir kjent med hverandre og med lærerne. Mason anbefaler at man starter nettbasert undervisning med fysiske møter der man bruker tid på å bli kjent (Mason 2003). Det ble også gjort i vårt studium. Studentene fikk ansikter og personligheter å forholde seg til når de skulle samhandle, og gjennom de fysiske møtene underveis i studiet ble også konflikter løst, som det var vanskelig å løse via nettet. Fellesopplevelser i fysiske rom fikk fram både latter og alvor og bidro til at studentene ble trygge nok på hverandre til at de torde å kommunisere skriftlig.

#### 4.6.1 Akademisk diskurs kontra hverdagsdiskurs

Det var viktig å skape en klasseromskultur på nettet der det skulle være trygt å vise seg fram som student, legge fram synspunkter og foreslå løsninger på ulike problemstillinger, og der studenter gjennom ulike former for skriving og responsarbeid ble bevisst på sin egen lærerrolle og faglige autoritet. Fokus ble lagt på trivsel i første omgang, og på at studentene skulle mestre de teknologiske utfordringene skriving i et virtuelt miljø innebar. Den faglige kompetansen skulle utvikles gradvis gjennom lesing og skriving og deltakelse i ulike prosjekter. De første emnene som ble gjort til gjenstand for diskusjon i fellesforum, krevde liten faglig kompetanse, men det var viktig å synliggjøre den faglige diskursen studentene

---

<sup>71</sup> Knut Hamsun har sagt om nordlendinger: De pratet og pratet det over i sit forunderlige nordlandsspråk, det var med mange påfaldende ord, uventede ord, det var ravgalt inntil kunst, men det uttrykte deres meninger (Hamsun 1927: 84).

hadde etablert i møte med den skolekulturen de selv kjente. De skulle få følelsen av at deres holdninger ble ”lyttet til”<sup>72</sup> og verdsatt.

Som lærer var jeg bevisst på at mine egne innlegg på mange måter dannet mønster for hvordan man kunne kommunisere i et elektronisk samtaleforum, og forsøkte i starten å holde en hverdagslig tone (se også Hoel 2003: 58 ff). Studentene skulle få mulighet til å dele synspunkter og forhandle om mening uten å måtte innordne seg den akademiske tvangstrøyen universitetets fagdiskurser ofte innebærer. Roz Ivanič peker på at studenter som påtvinges en akademisk skrivekultur ofte føler at tanker og verdier de står for som individer, blir ignorert i den akademiske diskursen. Representanter for academia bør derfor studere sin egen skrivepraksis med tanke på å utvide den og innlemme diskurser fra andre områder:

Students often face a crisis of identity, feeling that they have to become a different sort of person in order to participate in these context-specific and culture-specific knowledge-making practices of academic institutions. (...) Institutions of higher education need to recognize and place value of the full diversity of knowledges, wisdoms ways of learning and ways of with words which new members could bring to them (Ivanič 1998: 344 ff).

I egen skriving som norsklærer brukte jeg skriftspråklige virkemidler supplert med tegn og emoticons<sup>73</sup>. Intensjonen var få fram en lærerpersonlighet studentene kunne føle seg bekvemme med som nettstudenter. Det gjaldt å tilpasse diskursen til situasjoner som oppsto når studenter var i dialog med hverandre – å framstå med norskfaglig autoritet i det ene øyeblikket og være pedagogisk pådriver, stillasbygger og konfliktløser i det andre. Gjennom nettdialogene framsto jeg som modell for studentene: som norsklærer forankret i et læringssyn jeg forsøkte å praktisere i samhandling med studenter, og som skrivende fagperson og pedagog.

#### 4.6.2 Lærermakt og lærerautoritet

I forskningsmiljøer som studerer asynkron nettkommunikasjon har man ulike meninger om hva slags betydning faglærers medvirkning i diskusjonsgrupper har. Det finnes dokumentasjon på at lærerens diskursmønster påvirker diskursen som skapes i læringssituasjonen (Ahern et al.1992: 307). Som mangeårig lærer i grunnskolen har jeg selv erfaring med dette. Roxanne Starr Hiltz er inne på noe av det samme når det gjelder å modellere ønskede handlinger, men legger også, i likhet med Mason (2003) og Salmon

---

<sup>72</sup> I et elektronisk diskusjonsforum lytter man til andres ytringer ved at man leser dem (jf. Otnes 1999: 172 ff).

<sup>73</sup> Jeg brukte for eksempel ”smilefjes” og andre symboler som uttrykker følelser.

(2004), vekt på at læreren er må ha en aktiv rolle når det gjelder å strukturere, oppmuntre og følge opp studentenes arbeid på nettet.

Collaborative learning designs are more effective for online learning than pedagogical approaches that emphasize individuals working alone with materials posted online. Software structures can be constructed which will support group collaboration. However, they can only facilitate the desired behaviour, not produce it. For the group to adapt a structure of interaction that is collaborative in nature, the instructor must mould, model, and encourage the desired behaviour, and the students must be able and willing to participate regularly (Hiltz 1997 on-line).

De amerikanske forskerne Curtis J. Bonk og Kira S. King oppsummerer flere studier med at læreren har en viktig rolle i nettkommunikasjon, men at rollen varierer med konteksten (Bonk & King 1998). Berit Bae og Jan Erik Waastad, som bygger sin forskning på Anne-Lise Løvlie-Schibbyes studier om dialektisk familieteori, peker på at spesielt i asymmetriske relasjoner er det viktig å være oppmerksom på de muligheter for makt og maktmisbruk som ligger i det forholdet at noen har mer definisjonsmakt enn andre.

Definisjonsmakten vil i større eller mindre grad være til stede i alle relasjoner hvor folk er avhengige av hverandre for utvikling (f. eks. terapeut-klient, lærer-elev, leder-underordnet, mann-kone). Når den ene parten bruker sin posisjon til å definere den andres opplevelser, uten å anerkjenne dennes perspektiv, kan vi snakke om misbruk av definisjonsmakt (Bae og Waastad 1992: 26).

I undervisning representerer lærerne den institusjonelle makten og definerer denne maktposisjonen på utallige måter uten å være direkte synlig. Gjennom bruk av undervisningsmateriale og metoder, utvelgelse av pensum, gjennom fagplaner og semesterplaner, evaluering underveis i studiet, og ikke minst gjennom eksamen, går det klart fram hvor makten ligger. På nettet er institusjonen lærerutdanning til syne visuelt gjennom design og bruk av læringsplattform, og indirekte i ulike typer henvendelser fra lærer til student. Uten at man kanskje er seg det bevisst, utøver man betydelig makt når man tar ordet i nettdialoger. Et innlegg fra norsklærer Dagrún i en nettdialog om ei skjønnlitterær bok, er et eksempel:

#### Utdrag 01.2

[Dagrún](#) 28.09.01 10:01

OK, her er eg igjen. Som sagt, eg har fulgt diskusjonen og synes de har jobba godt. Fint at de refererer til L-97. Spesielt ser eg etter kva tankar de har om det som er heilt spesielt for denne boka. Og eg vil utfordre dykk litt meir. Kva er det i opplegget dykkar som ikkje kunne brukast på kva for helst ei skjønnlitterær bok? Det er viktig å ha dette i tankane når de får denne typen didaktiske oppgåver. Er det til dømes eit kapittel de vil sjå nærmare på, og i tilfelle korfor?

Vi ga denne boka til eksamen i fjor, og det var mange som tabba seg fordi dei viste til litt for generelle opplegg.  
Dagrún



Skole og lærerutdanning handler mye om å evaluere og godkjenne faglig arbeid. ”Stemmen” fra institusjonen lærerutdanning, som skal sertifisere studentene som lærere, gjør seg gjeldende gjennom den evaluerende holdningen. Den er spesielt tydelig når norsklærer Dagrun i andre avsnitt går over til å bruke pronomenet *vi* og henviser til eksamen og studenter som ”tabba seg”.

Faglig *makt* og faglig *autoritet* må imidlertid ikke forveksles. Å være seg bevisst sin makt som pedagog, er viktig, og å bekrefte studentene når de utviser *faglig* autoritet, er viktig. Min rolle som synlig lærer i nettkommunikasjonen ble neddempet etter hvert som studentene kom i gang med samarbeidsoppgaver og fungerte som veiledere for hverandre. I teori om stillasbygging er nedbygging av stillas et meget viktig aspekt (Bruner et al. 1976, Langer et al. 1987). Veiledning og faglig oppfølging ble gitt på andre måter – gjennom gruppevise møter på samlingene, på individuelle skriftlige fagtekster og gruppeproduserte faglige arbeider. Diskusjonsforum ble etter hvert studentenes faglige og sosiale arena hvor de selv bestemte dagsorden, men hvor jeg som faglærer ”lyttet” og intervenerte dersom det var behov for det. På den måten fikk de mulighet til å eksperimentere med egen faglig identitet og prøve ut synspunkter, holdninger og verdier på hverandre uten at faglærer korrigerer og justerer kursen underveis.

Overføring av autoritet fra lærer til studenter kom tydeligst fram i tilknytning til teknologibruk. Studentene hadde ulik teknologisk kompetanse og var brukerstøtte for hverandre på ulike felt. Fra egen undervisning i IKT i norskfaget gjennom mange år har jeg erfart at å mestre teknologi ofte gir status i elevgrupper. Teknologisk kompetanse kan kompensere for manglende kompetanse på andre områder og gi trygghet som i sin tur kan fremme annen faglig utvikling.

#### **4.6.3 Mediet kompliserer samtalestrukturen**

Det vi vanligvis forbinder med en dialog eller en samtale, er en kommunikasjonshandling som finner sted ansikt til ansikt mellom to eller flere personer i et fysisk og tidsmessig fellesskap og med språket som medium. I slike språklige samspill skapes forståelse i fellesskap gjennom forhandlinger om mening (1998, Rommetveit 1974, Linell 1998: 24). Linell poengterer at for å kunne etablere en slik felles forståelse, er det nødvendig å kjenne konteksten samtalen finner sted i.

Teknologien understøtter til en viss grad kontekstualiseringsarbeidet, idet elektroniske samtalefora kan struktureres og navngis etter emner med flere underkategorier. I vår studie er den *institusjonelle konteksten* (Dysthe 1996) lærerutdanning, og denne utdanningen er inndelt etter *fag*. I diskusjonsforum bruker vi termer og begreper som er kjent fra denne institusjonelle konteksten, og som er en del av studentenes felles referanseramme. Emner og underkategorier er synliggjort ved hjelp av tematavler (se kapittel 4). Tematavlene kan i noen tilfeller si noe om den faglige konteksten for samtalen. Velger en student å legge inn en melding under tematavlen "Skrivepedagogikk" i "norskrommet", vet de andre studentene allerede noe om hva meldingen kan inneholde.

Den sekvensielle organiseringen av ytringer kan imidlertid kompliseres som en følge av at studentene ikke mestrer mediet godt nok, og plasserer svarinnlegg på feil sted, eller at innlegg postes av to studenter samtidig og blir plassert feil i forhold til hva innleggene er et svar på. Sekvensiell organisering er ett av de viktige premissene for vanlig samtale, ifølge Linell. (se også Kress 2004). All diskurs er kontekstualisert, det vil si at hver enkelt ytring får mening ut fra sin posisjon i samtalesekvensen. Tatt ut av sin sammenheng, vil ytringen i de fleste tilfeller gi liten eller ingen mening.

The first principle says that all discourse, whether monological or dialogical, has a fundamental *sequential organization*. Each constituent action, contribution or sequence, gets significant parts of its meaning from the position in a sequence (...) That means that one can never fully understand an utterance or an extract, if it is taken out of the sequence which provides its context (Linell 1998: 85).

Felles for de fleste elektroniske diskusjonsfora er at det er vanskelig å holde tråden i samtalen når det er mange som deltar med flere innlegg, selv om samtalen foregår asynkront, og man har tid til å forberede innlegg og plassere dem riktig i forhold til hvem man vil svare. Hver enkelt ytring kan f.eks. inneholde flere tema (Ruopp et al. 1993 i Drayton and Falk 2003). Det er ikke alltid like lett å skulle trekke ut essensen av alt som skrives, selv om man har forsøkt å tematisere ved hjelp av tematavler. Skjermruta begrenser dessuten leseflaten og gjør det vanskelig å holde rede på hvem som har uttalt seg om hva hvor. Spenner samtalen over et lengre tidsrom, vil man sannsynligvis ha vanskelig for å holde fokus fordi man har fått for stor avstand til stoffet (jf. studentkommentarer i kapittel 6).

Nettdialoger realisert som skrift på skjerm, kan framstå som usammenhengende og fragmentariske på grunn av at den lineariteten man forventer i skrift, blir brutt. Hildegunn

Otnes har forsket på synkrone nettdialoger og kommet fram til at man må etablere leksikalske kjeder for å kompensere for manglende koherens.

Ved å bruke flere innholdsord (substantiv, verb, adjektiv) med et selvstendig betydningsinnhold, og færre innholdstomme funksjonsord, proord (pronomen, adverb,) kan en del misforståelser unngås og samtalen flyte lettere (Askeland et al. 2003: 108).

Manglende koherens i samtalepartnere kompliserer arbeidet med å skape mening, og får betydning for læringsprosessen. I analysedelen vil man se at flere av studentene i mitt materiale ga uttrykk for at ikkesekvensiell strukturering i nettdialoger var et problem i starten av studiet.

#### *4.6.4 Vanskelig å utvikle felles forståelse i et langsomt medium*

En samtale bygger som regel på et visst sett av felles premisser – samtalepartnere har noen felles referanser (Rommetveit 1974) som gjør at dialogen kan utfolde seg uten at man trenger å gå i detaljer om enkeltheter. Disse felles premissene er delvis kulturelle og innebygd i språket, delvis er de situasjonelle og knyttet til hvem som samtaler og konteksten samtalen foregår i. Kommunikasjonen utvikler seg ved at samtalepartnere føyer ny informasjon til den de allerede har forhandlet om. Det krever at de er lydhøre for hverandres ytringer og viser at de har forstått hva som er blitt sagt, enten ved tegn eller gjennom måten de formulerer sitt neste innlegg på. I ansikt-til-ansikt-kommunikasjon har man ved siden av verbalspråket flere kommunikative virkemidler til rådighet. Faglig nettsamarbeid i grupper tar utgangspunkt i konvensjoner for samtale som aktørene er kjent og fortrolige med, men bruker dem på en annen måte.

Å samarbeide om faglige oppgaver gjennom nettbaserte dialoger er en ganske kompleks aktivitet. Dersom samtalen har en faglig oppgave som utgangspunkt, som skal realiseres som en eller annen form for fagtekst eller faglig framføring, er det mange forhold det må forhandles om før man går løs på selve oppgaven. Har man for eksempel forstått ordlyden i oppgaven på samme måte? Har man en felles forståelse av hvordan man skal gripe an arbeidet? Skal oppgavene fordeles på medlemmer i gruppa og siden sammenfattes? Skal man ”idemyldre”<sup>74</sup> først gjennom diskusjonsforum og la fagskrivingen gå på omgang med respons fra deltakerne i gruppa? Hvor ofte skal man møtes og hvem skal koordinere arbeidet? Hva slags sjanger skal man velge, og hva slags forventninger har mottakerne av teksten (som i de

---

<sup>74</sup> Begrepet idemyldring er hentet fra prosessorientert skrivepedagogikk (Dysthe 1987, Hoel 1995).

fleste tilfeller er faglærer og medstudenter). Slike forhandlinger tar tid når de skal medieres i skrift, og kan lett ta konsentrasjonen og energien bort fra det rent faglige. Har man i tillegg problemer med å navigere i mylderet av meninger og er usikker på hvem som har sagt hva når, og i hvilken sammenheng, kan samarbeid via nettet være lite motiverende og i enkelte tilfelle oppleves nokså meningsløst (se kapittel 6).

#### *4.6.5 Sjangermodeller mangler*

Sjanger spiller en vesentlig rolle i forhandling om mening (Ongstad1997, Nystrand 1993). Sjangerer er sosiale og kulturelle konvensjoner for skrift og tale, utviklet over tid. De er relativt stabile, men samtidig dynamiske i den forstand at de hele tiden tar opp i seg nye trekk fra nye ytringer skapt i nye kontekster.

Ettersom studentene i mitt materiale ikke hadde brukt elektroniske diskusjonsfora før de begynte på en nettbasert lærerutdanning, hadde de heller ikke sjangermodeller å støtte seg på for hvordan de skulle samhandle på nettet. Som gruppe måtte de selv prøve ut hva slags sjangerer og sjangertrekk som fungerte for både faglige, organisatoriske og sosiale formål. Konvensjoner fra muntlige sjangerer var mest nærliggende å bruke, men som vi har vært inne på, kompliserer mediet samtalestrukturen idet ytringene ikke alltid følger sekvensielt etter hverandre. Dessuten var det ikke den gangen mulig å supplere med ikke-lingvistiske trekk, på samme måte som i dag, med bruk av Web-kamera og tale. Studentene hadde et rikt repertoar av skriftlige sjangerer med seg inn i studiet og kjente til regler for hvordan man kommuniserer skriftlig gjennom debattinnlegg i aviser etc., men de hadde få eller ingen forbilder for hvordan man ved hjelp av skriving skulle løse faglige oppgaver i fellesskap på nettet. Studentene måtte selv utvikle konvensjoner for skriftlig mediert nettsamarbeid, og de må selv erfare over tid hva slags kommunikasjonsmønster som fungerte i ulike typer læringsprosesser.

## 5 ETABLERING AV ET DIGITALT LÆRINGSMILJØ

I dette kapittelet vil jeg bruke eksempler fra materialet mitt for å vise hvordan studentene gradvis, men i ulik takt, utviklet et læringsfellesskap på nettet. Først ser jeg på om de *klassevise* nettdialogene gir grunnlag for å skape felles engasjement. Det gjør jeg ved å sammenholde *kvantitative* data med samhandlingsmønstre i de klassesamtalene som var åpne for alle studentene. Her ser jeg spesielt på hvordan studentene forholder seg *kommunikativt ansvarlig* gjennom *initiativ og respons*. Studentenes engasjement er deretter belyst i forhold til institusjonelle normer og regler, og jeg har prøvd å vise hvordan manglende studentaktivitet på nettet har sammenheng med undervisningstradisjoner og oppgavekultur. Analyse av en enkelt nettklassesamtale med særlig fokus på *temautvikling* fikk meg til å stille spørsmålet om samhandlingen i diskusjonsforum kunne ha en *stillasbyggende funksjon*, og diskuterer hvordan virtuelle klassesamtaler kan bidra til kollektiv stillasbygging. I den forbindelse er spørsmålet om hvilken rolle læreren bør spille, relevant. Avslutningsvis vil jeg gi en kort beskrivelse av hvordan de ulike gruppene forholdt seg til bruk av diskusjonsforum i første studieår.

Å delta i en felles virksomhet, innebærer et gjensidig ansvar og engasjement fra de involvertes side. Wenger snakker om ansvarlighetsrelasjoner som omfatter hva deltakere i et praksisfellesskap forhandler om; hva som har og som ikke har betydning, hvilke strategier, handlinger og redskaper man bør bruke eller ikke bruke, osv. (Wenger 2004: 99). Fra et dialogperspektiv er også ansvarlighet i form av *adressivitet* og *respons* (Evensen 2004), og ansvarlighet knyttet til å skape en *gjensidig forståelse*, sterkt understreket (Rommetveit 1974). Linell og Gustavsson, som særlig har konsentrert sin forskning om dyadiske samtaler, trekker også inn ansvarsbegrepet, og hevder at begge parter har et *gjensidig kommunikativt ansvar* i en dialogsituasjon (Linell & Gustavsson 1987: 27). Når jeg i det videre bruker begrepet ansvar, er det i en tilsvarende, kommunikativ forståelse av begrepet.

Jeg ønsket å undersøke materialet fra første studieår for å finne ut om studentene betraktet det virtuelle *klasserommet*<sup>75</sup> som en felles virksomhet de følte ansvar for å delta i, og knyttet først og fremst ansvarlighet opp mot deltakelse, som her vil si å ta initiativ og gi respons i form

---

<sup>75</sup> Jeg anvender begrepene *virtuelle klasserom* og *grupperom* om elektroniske diskusjonsfora som er designet og brukt med tanke på pedagogisk virksomhet., jf. begrepet cyberspace (kyberrommet). Når jeg bruker begrepene klassesamtale, gruppesamtale, samtalelurer osv. videre i kapittelet, så er det den digitale versjonen jeg mener.

avskriftlige meldinger i diskusjonsforum. Skriften er kontaktmediet mellom studentene. De må skrive for å kunne "se" hverandre og handle i det virtuelle klasserommet. Deltakelse i dette praksisfellesskapet handler altså om å gjøre seg gjeldende gjennom skrift.

## 5.1 KLASSESAMTALENE FØRSTE STUDIEÅR

Studentene var sterkt oppfordret til å bruke samtaleforaene, men deltakelse var ikke obligatorisk i den forstand at aktiviteten på nettet ble gjenstand for evaluering. De nettbaserte klassesamtalene fra første studieår i fagene norsk og pedagogikk fordelte seg på følgende 12 emner:

Emner	Poster <sup>76</sup>	Antall innlegg	Første og siste innlegg
Læringssyn	norsklærer	29	17.08.00 - 08.09.00
Fortellingserfaring fra klasserommet	norsklærer	34	17.08.00 - 05.12.00
Lærerrollen	pedlærer	68	21.08.00 - 17.09.00
Bildeboka	norsklærer	11	08.09.00 - 16.09.00
Hvorfor bruke bildebøker i skolen?	norsklærer	20	11.09.00 - 19.09.00
Gruppeprosesser	pedlærer	64	04.10.00 - 06.01.01
Tverrfaglig arbeid i januar	pedlærer	43	08.01.01 - 21.01.01
Rom for norsk	norsklærer	16	02.01.01 - 22.01.01
Arbeidsoppgaver Poetisk tekst	norsklærer	39	23.02.01 - 16.04.01
En god ide fra Dalen skole	Student Pia	2	01.03.01 - 03.03.01
Tre nye dikt	norsklærer	9	01.03.01 - 16.04.01
Artikkel i Adressavisa (om litteraturundervisn.)	Student Pia	12	25.05.01 - 25.09.01

Fig.14 Oversikt over nettbaserte klassesamtaler i fagene norsk og pedagogikk 1. studieår.

De fleste av de nettdialogene som er registrert i tabellen ovenfor, ligner tradisjonelle klassesamtaler som foregår i klasserom, og som læreren ofte tar initiativ til og styrer (se kapittel 4). Studentene svarer på spørsmål læreren stiller. Hver student bidro sjelden med mer enn en ytring i hver av de klassevise nettdialogene, og det ble stilt få spørsmål fra studentenes side (jf. fig. 14). Ut fra dette er det nærliggende å spørre om studentene ikke var helt komfortable med denne nye typen undervisningssituasjon, og om de ikke var seg bevisst hva slags forpliktelser og kommunikativt ansvar læring gjennom nettkommunikasjon innebar. Spørsmålet var om de i det hele tatt betraktet det virtuelle klasserommet som sin felles læringsarena.

<sup>76</sup> "poster" er egentlig hentet fra engelsk i betydningen den som har tatt initiativ til å opprette ei tematavle.

### 5.1.1 Forpliktelse i forhold til deltakelse

Dersom vi begrenser forpliktelse og ansvarlighet til det å *svare*<sup>77</sup>, viser de nettbaserte klassesamtalene at studentene forholder seg til spørsmål lærerne stiller, og svarer på dem, men at de overser hverandres ytringer og lar dem stå ukommentert. Metakommentarene indikerer at studentene i starten var mest opptatt av å skrive for læreren. Utvider vi ansvarlighetsbegrepet til å omfatte det å ta initiativ, stille spørsmål, gripe fatt i hverandres synspunkter og utvikle dem videre, kan jeg ikke ut fra den kvantitative opptellingen og den første nærlesingen av materialet, se at studentene tar spesielt ansvar for å skape felles engasjement i det virtuelle klasserommet.

Egne notater fra de første månedene av studiet viser at flere av studentene vegret seg for å skrive i starten av studiet. De kjente ikke hverandre og hadde ikke opparbeidet den tryggheten som skal til for å skrive for en større gruppe av medstudenter, og de var utrygge på selve mediet. Therese og Silje gir uttrykk for dette i et innlegg om gruppeprosesser i et digitalt læringsmiljø (tallet foran sitatet angir innleggets plassering i en samtalesekvens).

#### Utdrag 02.1

8 [Terese](#) (06.10.00)

Hei og takk for sist. Trekk ved den godt fungerende gruppa er for meg i første rekke bl.a. trygghet. Først da alle føler denne tryggheten tør de si hva de mener. (...)

37 [Silje](#) 28.10.00

(...) Her er all kommunikasjon skriftlig. Den som er "sender" av budskapet ser ikke reaksjonene til mottakeren, og mottakeren får ikke komme med tilbakemelding f.eks. nikk og smil som er med å skape trygghet og god kommunikasjon. Alt tar mye lenger tid. Dette er vel en av de store utfordringer vi står overfor. Jeg syns det er vanskelig å få til en personlig kommunikasjon over nettet. (...)  
Silje

Studentene tok altså i starten av studiet få eller ingen initiativ til å opprette tematavler, og i klassesamtaler på nettet stilte de sjelden spørsmål til hverandre. Unntaket var spørsmål som hadde tilknytning til datatekniske problemområder. Her demonstrerte studentene tidlig en *gjensidig avhengighet* som etter hvert forplantet seg til flere områder innen studiet. Spørsmålsstillingen "Kan noen hjelpe meg med...", utløste gjerne rask reaksjon fra medstudenter. Studentene visste at enkelte i gruppa hadde mer datateknisk kompetanse enn andre, (kanskje til og med mer enn lærerne) og de var ivrige etter å få del i, og selv dele denne kunnskapen etter hvert som de lærte mer. Samtaleutdraget som følger, er, i likhet med

<sup>77</sup> Her bruker jeg begrepet i betydningen – å respondere på et initiativ på en slik måte at svaret blir registrert av den som har ytret seg i første omgang.

foregående utdrag, hentet fra fellessamtaler om ”Gruppeprosesser i faget pedagogikk”  
(Nettdialog nr.1):

#### Utdrag 03.1

14 [Hilde](#) 07.10.00:

Jeg skjønner ikke hvorfor blir det så uryddig tekst når den kommer på skjermen?Enda skriver jeg uten å bruke "Enter",med mindre jeg bruker avsnitt.Det irriterer meg litt...Man kan tro at jeg ikke kan skrive!!!

Og en ting til! Hvorfor er det kun på mine innlegg det står [Edit]? Kan noen hjelpe meg med litt veiledning?

Takknemlig for all hjelp jeg får.

Mvh Hilde

15 [Britt](#) 08.10.00:

Hei Hilde.

Jeg synes teksten din ser like "ryddig" ut som teksten til oss andre jeg da : )

Når det gjelder "edit" så er den der for at du kan redigere innlegget ditt hvis du ikke er fornøyd med det. Det står ikke edit til andre fordi du skal bare kunne redigere innlegget ditt selv.

Hilsen Britt

Hildes innlegg er en metakommentar som utløser en oppfordring i form av *direkte spørsmål*, og er et såkalt *sterkt initiativ*, der den som ytrer seg, oppfordrer andre til å gi et svar (jf. Linell & Gustavssons begrep *begärande initiativ*, 1987: 21). Legg merke til hvor viktig det er for henne å framstå som en som ”kan skrive”.

Svaret fra Britt og lignende svar, er eksempler på hvordan studenter tar et kommunikativt ansvar i et virtuelt kommunikasjonsmiljø. Svaret kommer relativt raskt (dagen etterpå) og introduseres med hilsningsmarkøren ”Hei”, og ved å adressere Hilde direkte gjennom bruk av navnet hennes. Ytringen er kort og informativ, og Hilde får et konstruktivt svar på spørsmålet sitt. Den innledende kommentaren, som avsluttes med et smilefjes, signaliserer empati og forståelse gjennom å demonstrere at Britt inkluderer Hilde i fagfellesskapet, og at det er snakk om et *likeverdige* fellesskap, der alle strever med å tilpasse seg nye kommunikasjonsformer (din ser like "ryddig" ut som teksten til oss andre).

Å skulle kommunisere med hverandre på nettet uten at læreren deltok aktivt, slik man var vant til at lærere gjorde i tradisjonelle klasserom, var en utfordring for studentene. Flere ga uttrykk for at forventningene deres ikke ble innfridd. Siri skriver:

#### Utdrag 04.1

62 [Siri](#) 03.01.01

Når det hele tiden blir hevdet at diskusjons forumet er vårt klasserom og at vi som elever bør, være mere tilstedeværende her, kan jeg ikke helt si meg enig. Hvor er da lærerne og deres respons, meninger på enkelt innlegg. (...)



Noen av de studentene som selv var mest aktive i starten, etterlyste imidlertid medstudenters engasjement gjennom deltakelse i forum. Pia savner umiddelbare kommentarer fra de andre, men også kroppsspråk og mimikk. Det er en ”dau kommunikasjon”, skriver hun:

#### Utdrag 05.1

51 Pia 15.11.00

Når klasserommet er diskusjonsforum, er det et "rom" hvor du snakker ut i (skriver). En hverken ser eller hører medstudentene. Man skriver sine meninger ned i ruta, trykker "post", og det var det. Ingen umiddelbare kommentarer til det du sier og mener. Ingen sure eller blide fjes å se. Ingen ting. Senere: Kommer det noen repons på det en har skrevet? Det er en dau kommunikasjon. (...)

Etter hvert erfarte vi at en del av studentene mer og mer sjelden var synlig i diskusjonsforum, selv om vi som var fagansvarlige, på ulike måter prøvde å motivere dem til å komme med innspill. Et argument som stadig gikk igjen som forklaring på manglende deltakelse i klassesamtaler, var at det meste var sagt fra før. Mettes lille hjertesukk, når hun som den tjuende deltakeren skal si noe om ”lærerrollen”, problematiserer en viktig side ved meningsutveksling i større grupper:

#### Utdrag 06.3

20 Mette 24.08.00

Hei.  
Når det kom til meg var alle ordene brukt opp.

Å ta kommunikativt ansvar i en nettbasert læringskultur handler om opplæring og om motivering. Mason peker på at studenter som i en årrekke har vært sosialisert inn i en skolekultur hvor lytting har vært den dominerende aktiviteten, trenger mye støtte i starten for å kunne tilpasse seg en samarbeidskultur i nettlæring (Mason 2003). Pernille Rattleff, som i sin doktoravhandling har studert hvorfor studenter i nettbasert fjernundervisning har så få faglige diskusjoner på nettet, konkluderer blant annet med at ”det skriftlige” er tidkrevende, selv om det å skrive i et asynkront medium gir mulighet for å reflektere og selv bestemme når man vil meddele seg. De som deltar, er ikke nødt til å svare på innlegg, og det tar tid å forhandle seg fram til en felles forståelse av problemstillinger som skal løses i fellesskap (Rattleff 2001).

Kommunikasjon mellom mennesker foregår dessuten ikke i et tomrom. Forut for etablering av en muntlig samtale etableres et *sosialt rom*, en eller annen form for innledning som gjør at kommunikasjonen kommer i gang. Er man kjent, har man et referensielt grunnlag å starte

samtalen fra, og samtalen kommer lettere i gang. Kjenner man hverandre dårlig, er det vanskeligere å komme i gang med en samtale. Muntlige samtaleformer har konvensjoner for innledning av samtaler (man kan for eksempel snakke om været) som nettdialoger mangler, idet dette er en ny samtaleform som ikke er knyttet til spesielle konvensjoner. Man mangler dessuten kroppsspråk, mimikk og minimale responser til å hjelpe samtalen i gang. På nettet må alt skrives, og det tar tid. I en opplæringsfase er det viktig å ta hensyn til dette (Mason 2003, Salmon 2004).

At ingen andre enn Pia opprettet tematavler i fellesforum det første studieåret (jf. figur 14) kan ha sammenheng med at aktiviteten etter hvert ble flyttet til grupperommene og ble knyttet til bestemte oppgaver som skulle løses i fellesskap. Behovet for å bruke fellesforum til faglige diskusjoner var muligens ikke til stede, eller det kan tenkes at studiet ble såpass krevende etter hvert at studentene hadde mer enn nok med å mestre de oppgavene som var pålagt.

Datatekniske problemstillinger skapte studentengasjement og førte til en viss grad av gjensidig kommunikativ ansvarlighet. Studentene støttet opp og hjalp hverandre, og de delte nyvunne erfaringer med hverandre, uoppfordret. Slik utviklet de datateknisk kompetanse i fellesskap. Når det gjaldt norskfaglige spørsmål, svar og problemstillinger, anså studentene læreren som den mest kompetente. De ville ha tilbakemelding på innlegg for å bli vurdert og vite ”hvor de sto”. Støtte og oppmuntring var viktig for usikre studenter i et nytt studiemiljø. Det signaliserte de i mange sammenhenger (jf. egne notater høsten 2000).

Metakommentarene synliggjorde at skoleelevers læring inneholder et skjult pensum i form av lærerkommentarer på skriftlige bidrag. Sett i ettertid er det derfor ikke vanskelig å forstå studentenes reaksjoner på manglende lærerespons og krav om deltakelse. De er gjennom mange år sosialisert inn i en skolevirksomhet og en oppgavekultur der læreren var den rådende autoriteten. Elevene skrev for, og ble evaluert av læreren, og samarbeid ble nærmest betraktet som ”juks”. Skriftlige ”arbeidsoppgaver” i norsk handlet stort sett om å skrive individuelle svar på oppgaver læreren hadde stilt, og vise at man hadde ”lært” det som sto i lærebøkene. Muntlige klassesamtaler ble styrt av læreren ut fra et IRE-prinsipp (om initiativ, respons og evaluering i klassesamtaler, se kapittel 4). Studentene var i stor grad passive mottakere av kunnskap, og ikke aktive deltakere i læringsprosessen.

Den etter hvert dalende interessen for å delta i klassevise nettdialoger, skulle tyde på at denne formen for samhandling i lengden ikke appellerte til studentene. Dels kan det ha sammenheng med gruppestørrelsen, dels kan *sjanger* og sjangerforventninger spille en rolle. Studentenes uttalelser om manglende lærerdeltaktighet signaliserte forventninger knyttet til skriftlig oppgaveinnlevering som lærere vanligvis responderer på. Like viktig er det imidlertid å stille spørsmålet om studentene opplevde de aktuelle temaene som ble introdusert av lærerne, som relevant, og om de relasjonelle forbindelsene studentene seg imellom var gode nok til at det følte trygt å supplere meningsytringer eller motsi dem.

Klassesamtalene på nettet ble iverksatt for at studentene skulle møte en undervisningsform de kjente fra før, men resultatene fra den innledende fasen i min studie viser at det ikke er helt uproblematisk å overføre tradisjonelle metoder til nettmediet. Tradisjonelle klassesamtaler er aktivitetstyper (Linell 1998: 236) som stort sett følger et bestemt diskursivt mønster, slik vi har vært inne på i kapittel 4. Vi kan altså snakke om en bestemt type undervisningssjanger. I tradisjonelle klassesamtaler er det ikke forventet at alle elever skal svare når læreren stiller et spørsmål. Samtalen utvikler seg ved at noen elever svarer, og at læreren stiller nye spørsmål. Den nettbaserte klassesamtalen, slik den ble gjennomført i min studie, fulgte i liten grad et slikt mønster.

Den tradisjonelle undervisningssjangeren *klassesamtale* fungerte ikke som kommunikativt mønster for studentene. Deres sjangerforventninger ble ikke innfridd, idet læreren ikke kommenterte de enkelte innleggene, og det skapte frustrasjon. Mediets skriftbaserte, asynkrone natur gjorde det mulig for *alle* studentene å svare på lærerens ene spørsmål, og alt som var blitt formidlet i løpet av samtalen, kunne leses og studeres i ettertid. Vi kan altså si at vi hadde å gjøre med en hybrid sjanger – i kim – som både lignet og ikke lignet på kjente undervisningssjangrer. Linell tar opp dette i forbindelse med en diskusjon om aktivitetstyper og kommunikative sjangrer:

There are probably numerous activity types that, in analogous ways, lack well-developed norms of interaction. New media often generate new forms of interaction. Radio and television programs have clustered into new hybrid genres. Other cases can be found in computer-network-based communication media, e.g. electronic mail dialogues or internet "chat" channels (Linell 1998: 240).

Graden av *fortrolighet* med den nettbaserte kommunikative aktiviteten var dessuten *asymmetrisk* fordelt mellom studenter og fagansvarlige, idet vi som var fagansvarlige, hadde lagt premissene for kommunikasjonen, styrte den og hadde klare forestillinger om hva vi

ønsket av studentene. Vi hadde også mer erfaring i å bruke nettkommunikasjon enn de fleste studentene hadde på det tidspunktet studiet startet. Studentene på sin side forholdt seg til en undervisningssjanger de kjente, ved å svare på lærerens spørsmål og forvente respons.

### 5.1.2 Forpliktelse i forhold til normer og regler

I eksempelet som følger skal vi se på hvordan innspill fra læreren og fra medstudenter gir studenten Siri impulser til refleksjon omkring fenomenet tekstskaping<sup>78</sup>. Utdraget som følger er hentet fra tematavla ”Muntlig fortelling”, og studentene er bedt om å dele fortellererfaringer fra sin egen praksis med hverandre (kursivering er gjort av meg i ettertid for å vise utvikling av temaet ”skrive for elevene”).

#### Utdrag 07.4

13 Siri 21.08.00

Hei! Da jeg arbeidet i 1 klassen hadde vi hver morgen en liten runde der alle fikk fortelle litt om hva de hadde gjort, tenkte på eller skulle gjøre.

Hvis noen hadde vanskligheter med å finne noe som de syntes var "viktig" nok til å bli fortalt om oppfordret vi de til å fortelle om de daglige gjøremål de hadde hvert med på. Alle dagene ble også oppsumert med *en liten fortellingsøkt da vi fylte ut en dagsplan som foreldrene kunne se på. Da fikk alle fortelle hva de hadde gjort den dagen på skolen. (...)*

--

SIRI

14 Dagrún (L) 21.08.00

*Var det slik at elevene dikterte og dere skrev ned hva som hadde skjedd på skolen? Hendte det noen ganger at foreldrene skrev tilbake? Tekstskaping (som vil si at eleven dikterer tekst og får hjelp til nedskrivning av en som er skrivekyndig. F. eks. lærer eller foreldre.) er nevnt som et eget punkt i norsksplanen (L-97), og inngår i begynnerundervisning i første klasse*

15 Hege 21.08.00

*Jeg har vært "skriver" for noen elever. Ofte har det vært knyttet opp til en tegning som de har laget. Eleven forteller meg hva denne tegningen handler om, og jeg har skrevet dette ned ved siden av.*

16 Guri 22.08.00

*I SFO pleier vi av og til å lage tegneserier eller små fortellinger. Elevene dikterer og vi voksne skriver. Her kan vi også lage en felles historie der alle får si en setning hver.*

*I vinter hadde jeg en dramagruppe som lagde eget skuespill. For en åpenbarelse av fantasi - jeg var mektig imponert. Vi har hatt fremvisning for foreldrene som nok ble veldig overrasket, og ikke minst veldig stolte av sine små poder.*

17 Siri 22.08.00

*Ja, elevene dikterte og vi skrev ned det de fortalte med de ord og vendinger de brukte. Kanskje ikke helt korrekt norsk, men det ble jo fortalt fra 6 åringene direkte til foreldrene på denne måte. Det var en del foreldre som lurte på hva elevene hadde gjort i løpet av dagen. Når de spurte 6 åringen hjemme sa eleven bare "ikke noe særlig, vi lekte litt" eller noe annet litt svevende. For å gi foreldrene noen stikkord til en mere utdypende samtale begynte vi derfor med dagsplanen. Når ungene fikk bestemme hva og hvordan det skulle stå ble det også det de syntes var viktig som ble samtale emne når de kom hjem. For det kunne være noe helt annet en det vi voksne i klassen trodde var dagens høyde punkt, som ble fremhevet av elevene ved dagens slutt.*

*Som svar på ditt andre spørsmål må jeg nok si at vi aldri tenkte på at foreldrene kunne svare, eller gi annen skriftlig tilbakemelding til klassen.*

SIRI

---

<sup>78</sup> Rutt Trøite Lorentzen (2001) bruker begrepet *tekstskaping* om en spesiell type tekstarbeid der et barn får hjelp av en som er skrivekyndig til å skrive teksten barnet dikterer. Lærer Dagrún ønsker å henlede oppmerksomheten på begrepet, og knytte det til studentenes erfaringer.

Siri reflekterer over aktiviteten hun som ufaglært lærer hadde satt i gang i klasserommet. Før henne har elleve andre studenter skrevet om sine erfaringer med muntlig fortelling i klasserommet. Vi må anta at Siri har hentet noe av råstoffet til sin tankeprosess fra de andres innlegg ved å lese og reflektere over det hun hadde lest. I det første innlegget skriver Siri at ”elevene fortalte”, og at ”vi fylte ut en dagsplan”. I sitt neste innlegg utdyper hun temaet og setter utfylling av dagsplan inn i en didaktisk sammenheng; *eleven i sentrum for undervisningen*. Spesielt er hun nå opptatt av betydningen denne typen tekstskaping har hatt for samarbeidet mellom hjem og skole.

Læreren etablerer et fokus med utgangspunkt i ytringen til Siri. Innlegget ser ut til å inspirere to andre studenter til å reflektere over egen praksis og eksemplifisere, og Siri til å sette ord på og fastholde gjennom skrift noen refleksjoner hun har gjort i tilknytning til sin lærerrolle. Fordi læreren har stilt henne spørsmål direkte, er det læreren hun henvender seg til i svaret. Tilsynelatende overser hun medstudentene. Hun innleder med et ”ja”, og ved direkte å henvise til læreren (”ditt spørsmål”) avslutningsvis.

Hege og Guri bruker ikke begrepet tekstskaping, men griper fatt i den mer hverdagslige definisjonen, ”en voksen dikterer/skriver ned det barn sier”, og dermed er de i dialog både med Siri og lærer Dagrud – og med pensumlitteraturen som omtaler emnet. Siri svarer læreren direkte, men kommenterer ikke medstudenters utsagn. Det kommunikative ansvaret og forpliktelsen fra Siris side er rettet inn mot systemet. Med sine innspill viser hun seg som en pliktoppfyllende student som følger de normer og regler hun er fortrolig med i en undervisningssammenheng.

Studentene viste i starten av studiet varierende grad av delaktighet med hensyn til å respondere på hverandres ytringer og ta nye initiativ gjennom opptak og utdypende spørsmål. De viste derimot en forpliktende holdning i forhold til kjente normer og mønster for undervisning. Nettdialogene som lærerne inviterte til, ble behandlet som oppgaver det skulle gis et svar på. I tråd med ”skolske” normer var leksene gjort når svaret var levert. Dersom læreren senere i samtalen adresserte en enkelt student direkte med spørsmål, kom det som regel svar fra denne studenten. Stilte læreren derimot spørsmål til hele gruppa med utgangspunkt i ytringene til en av studentene, responderte stort sett den studenten som lærerens ytring hadde tatt utgangspunkt i, og ingen flere.

Vi som var fagansvarlige, prøvde å få studentene til å se på hverandre som ressurspersoner på ulike områder for å stimulere til mer selvstendig samhandling gjennom skriving. I gruppen var det stor aldersspredning, og vi visste at studentene til sammen satt inne med mye erfaring på mange ulike områder som kunne komme til uttrykk gjennom den skriftlige samhandlingen. Aktiviteten i diskusjonsforum ville gi studentene mulighet til å reflektere over og fastholde erfaringer og vinne nye erfaringer i dialogisk samspill. Tilsvarende tematikk tar Løkensgard Hoel opp i en artikkel om veiledning av studenter via e-post. Hun skriver om hvordan deltakere i en kommunikasjonssituasjon kan skape en *felles* utviklingssone:

Deltakarane representerer ulike erfaringar, perspektiv, kulturell og sosial bakgrunn, kunnskap, kompetanse osv. Den moglege utviklingssona hos kvar person endrar seg etter kvart som interaksjonen utviklar seg, det same skjer med den felles utviklingssona som deltakarane skaper gjennom interaksjonen. Samspelet fører til at den nærmaste utviklingssona, både den individuelle og den som er felles, blir omdefinert etter kvart som deltakarene bidrar med sin kunnskap og sine tankar i den kontinuerlege prosessen med å skape mening (Hoel 2003: 63).

Spørsmålet vi stilte oss som lærere, var hvordan vi kunne skape engasjement uten at studentene ble for avhengige av vår medvirkning. Vår deltakelse i diskusjonsforum begrenset seg i starten til korte innspill med utgangspunkt i studentenes ytringer, og der vi så muligheter for tematisk underbygging og utdyping. I starten av studiet bygde vi på studentenes erfaringer og valgte områder studentene var kjent med. Praksisfeltet var et slikt område. Praksiserfaringer hadde studentene forutsetninger for å skrive noe om fordi studiet var organisert slik at alle hadde et tilsetningsforhold i grunnskolen. Erfaringer fra praksis skulle kunne motivere og inspirere studentene til å stille hverandre autentiske spørsmål. Dette skjedde ikke i fellesforum i det første studieåret. Ytringene ble utformet som svar på lærerens spørsmål og rettet direkte mot læreren. Dette var i tråd med de reglene for klasseromsdiskurs studentene var kjent med fra egen skolegang.

På den andre siden ser vi hvordan skriftliggjøring av ytringer gjør det mulig å fastholde egne erfaringer, bygge videre på dem og bruke dem i egen refleksjon. Studentene i utdrag 08.4 formidlet dessuten noe fra sitt eget erfaringsområde som verken læreren eller medstudentene kjente til fra før, og de måtte uttrykke seg presist for å bli forstått. Et visst læringspotensial finnes derfor i denne typen samhandling. Ved å reformulere og rekontekstualisere temaet Siri introduserte, demonstrerte Hege og Guri at de hadde en kognitiv forståelse av hva tekstskaping var.

Analysene av studentenes samhandling på nettet viser imidlertid at de samhandlingskulturene studentene er sosialisert inn i fra egen skolegang, ikke er hensiktsmessige nok i et nettbasert samarbeidsmiljø. Det må etableres en ny nettkultur der studentene også føler forpliktelse i forhold til å svare hverandre, og til å ta tak i tematiske innlegg som er faglig relevante og som kan utvide kunnskapsfeltet både individuelt og kollektivt. Læreren har en viktig rolle som tilrettelegger og inspirator i starten. Fokus for samtalen kan for eksempel dreies i en spesiell retning når læreren intervenerer, og bidra til refleksjon på et høyere nivå, men kunnskapsutvikling forutsetter at studentene følger opp.

### 5.1.3 Forpliktelse gjennom lesing av innlegg

Går vi tilbake og ser på oversikten over tematavler i figur 14 ser vi at enkelte ”nettdialoger” strakte seg over et relativt langt tidsrom, mens andre var avsluttet etter en uke eller to. Å lese andres innlegg i ettertid så likevel ut til å ha en funksjon:

#### Utdrag 08.5

12 Hilde 25.09.01  
Herregud! Hvor i all verden var jeg da dere snakket om dette her?  
Jeg ser at innleggene er fra mai... Meget interessant og nyttig!  
Takk!

Lesing av innlegg kunne sette i gang tankeprosesser hos studentene og styre samtalen i en bestemt retning, slik vi så i utdraget om tekstskaping. Lesing ga studentene ideer, og skrivning hjalp dem å fastholde erfaringer og sette ord på uferdige tanker fordi de fikk assosiasjoner gjennom medstudentenes skrivning.

Noen av studentene må imidlertid ha hatt en oppfatning om at interaksjonen i diskusjonsforumet først og fremst handlet om å få vist hva man selv satt inne med av erfaringer og kunnskap, uavhengig av hva de andre studentene måtte ha ment om et emne. I neste utdrag tolker jeg Reiduns uttalelse dit hen at hun venter med å lese de andres ytringer fordi hun ikke vil bli påvirket av det de andre sier:

#### Utdrag 09.1

27 Reidun 17.10.00:  
(...) Dette var noen tanker fra meg da. Takk forresten til den som kom med det gode tipset om å skrive innlegg først og så lese de andre etterpå. (var det deg Mette??). Så dere kan gjette hva jeg skal gjøre nå??  
Hilsen Reidun

Ved å lese andres innlegg har Reidun fått et tips som i denne sammenhengen ikke er spesielt læringsfremmende i den forstand at hun velger bort sine medstudenter som ressurser for læring. Det betyr ikke at Reidun ikke kan bidra med kunnskap fra mange andre kilder. Ved å lese andres ytringer ville hun imidlertid ha fått flere perspektiv på emner som pensumsstoffet behandler, og som kunne ha støttet opp om hennes egen refleksjon, og hun kunne ha hatt mulighet til å stille spørsmål, be om utdyping eller si seg uenig. Wertsch introduserte begrepet ”ventriloquation” (bukting) for å forklare hvordan den som ytrer seg tar andres ytringer opp i sine egne (Wertsch 1991). Wells knytter flerstemmighet og bukting opp mot læring: ”Just as we learn to speak by ventriloquating others’ words, so we also take over their ideas and values by trying them and transforming them to suit our need and purposes” (Wells 1999: 104). Wells siterer Lotman, som hevder at å lese en annen tekst, har betydning for kunnskapstilegnelse på samme måte som skriving forutsatt at den leste teksten fungerer som “tenkeredskap”:

The same is true of reading another's text, if one treats it dialogically as a "thinking device" and not simply as a univocal transmitter of the writer's message (Lotman 1988, Wells 1999).

Studentenes skriving foregår i en åpen læringsarena der alle har mulighet til å lese ytringene og sette dem i sammenheng med egne erfaringer. Hver student vet at medstudentene leser det som blir skrevet, og er gjennom sine ytringer i dialog med dem. De som leser, får på sin side ideer som kan bearbeides skriftlig, eller utføres i praktisk læring. Slik kan vi si at både skriving og lesing gjennom samtaleforum bidrar til en kollektiv kunnskapstilegnelse. Utfordringen i nettbasert undervisning er imidlertid å stimulere til skriveprosesser som motiverer flere til å skrive, og gjennom vekselvis skriving og lesing engasjere seg tilstrekkelig i hverandres tanker og meninger til at kunnskapsområdet utvides.

### *5.1.4 Tradisjonelle oppgaver utnytter ikke mediets potensial*

Dersom vi ser på hvordan lærerne introduserte nettdialogene, forstår vi studenten Reidun i Utdrag 09.1 som ville vente med å lese innlegg til etter at hun selv hadde skrevet sitt eget.. Noen av de oppgavene som ble gitt i starten av studiet, utnyttet ikke mediets potensial for samhandlende læring. Dette til tross for at erfaringsutvekslinger, som det ble lagt opp til i de første nettdialogene, muligens hjalp enkelte studenter å komme i gang med skriving i en klasseoffentlighet som var ny og uvant.



En nærmere analyse av *oppgavene* som ble gitt i fellesrommene, viser at visse typer oppgaver ikke var spesielt godt egnet med tanke på å skape dynamiske meningsutvekslinger. Oppgaver som innledes med ”Fortell om...”, ”Har dere erfaringer med...?”, ”Hva er utfordringene dere ser?”, fikk i gang skriving i begynnelsen av studiet, men ingen diskusjon studentene imellom. Slike oppgaver inngikk imidlertid i en sosialiseringssprosess med flere målsetninger: Studentene skulle bli kjent med hverandre, de skulle venne seg til å skrive for et større publikum enn læreren, og de skulle begynne å reflektere over sin egen lærerrolle.

Emnet ”Arbeidsoppgave Poetisk tekst” inviterte ikke til dynamisk dialog, men etterspurte i stedet studentenes kunnskap på et bestemt fagområde, i tråd med tradisjonell oppgavegiving. Eksempelen som følger viser en type arbeidsoppgaver som ble gitt etter at studentene hadde brukt diskusjonsforum en tid.

#### Utdrag 10.5

1 [Dagrun](#) 23.02.01 16:50

Hei!

Dersom dere klikker på lenka *elevtekster* på norsksida, vil dere finne ei lenke som fører til poetiske tekster. Der ligger det fire elevdikt som jeg vil dere skal kommentere her på Forum. Musikkggruppa kommenterer de to første diktene, K+H-gruppa de to siste.

1. Kommenter diktet. Hva er ditt umiddelbare inntrykk? Hva vil du si eleven mestrer av poetiske virkemidler?

2. Skisser et mulig undervisningsopplegg som kan ha ført fram til diktet.

Dagrun

Oversiktstabellen i figur 14 (se tidligere i kapittelet) viser at det er postet 39 innlegg i tilknytning til emnet ”Poetisk tekst”. Av disse er ti skrevet av læreren. 16 studenter (halvparten av klassen) svarte på oppgaven, og fordi det var spørsmål om å forholde seg til *to* elevdikt, postet enkelte av disse studentene to innlegg.

En av årsakene til lav deltakelse ligger muligens også her i måten oppgaven ble formulert på. Emnet ”Arbeidsoppgave Poetisk tekst” inviterte ikke til dynamisk dialog, men etterspurte i stedet studentenes kunnskap på et bestemt fagområde, i tråd med tradisjonell oppgavegiving. Oppgaver av denne typen resulterte i monologiske<sup>79</sup> tekster der studentene demonstrerte hva de hadde forstått ut fra pensumlitteraturen de var blitt bedt om å lese. De studentene som følte seg trygge som skrivere, og som så ut til å mestre den nye skrivesituasjonen, skrev lange, reflekterte innlegg, mens andre forholdt seg tause.

<sup>79</sup> Her bruker jeg begrepet monologiske tekster om individuelle ytringer av en viss lengde som ikke er skrevet med tanke på at noen skal svare direkte.

Jeg ser ikke bort fra at slike oppgaver kunne stimulere noen av studentene til å vise fram sin norskfaglige kompetanse for de andre, og at dette kunne ha en positiv effekt for disse studentene med tanke på å kunne framstå som fagkompetente samarbeidspartnere. De som deltok, ga uttrykk for at de ønsket flere slike oppgaver fordi dette var en måte å klargjøre tanken på, og fordi de lærte av å lese hverandres innlegg. Å vise seg fram på nettet med all sin faglige tyngde, har imidlertid flere sider. Som nettdeltaker i et nordisk diskusjonsforum tidlig på nittitallet, erfarte undertegnede hvordan en etter en falt fra i diskusjonen, fordi særlig en av deltakerne dominerte for mye med all sin faglighet. Velformulerte og faglig godt underbygde innlegg kan stimulere en læringsprosess, men de kan også gi næring til den prestasjonsangsten enkelte studenter føler i tilknytning til å gi uttrykk for faglige meninger i en klasseoffentlighet.

Lærerspørsmål av den mer tradisjonelle typen inspirerte færre studenter enn de mer åpne spørsmålene der studentene kunne reflektere over egne erfaringer, men et gryende læringsfellesskap, der studenter begynte å bruke hverandres ressurser i kunnskapsproduksjon, var i ferd med å vokse fram. Legg merke til hvordan Jeanette leser Ninas innlegg empatisk og bruker Ninas ytring som ressurs for videre resonnering omkring begrepet "rytme". (Kursiveringene er mine)

### Utdrag 11.5

11 [Nina](#) 26.02.01

Hei

Eg vil skrive nokre tankar kring diktet Bilen. Mitt første inntrykk er at det er eit godt dikt, *utan rytme*, men med eit klart budskap. Forfattaren har gjennom diktet klargjort kva han eigentleg vil.

Kva er poesi? Mange har spurt og mange har svart. I boka *norskdidaktikk 2*, står det 1) at dei fleste seier noko om rytme i poesien. *Diktet "Bilen" har ikkje nokon rytme iseg*. Dissing eller gynging er aktivitetar som er særleg godt eigna til å få fram poetiske tekstar, det let seg ikkje gjere med "Bilen"

2) Riming - mange dikt har rim, det gjer at det og blir ein rytme i diktet. Bilen har ikkje noko riming. (...)

12 [Dagrun](#) (L) 27.02.01

Flotte betraktninger om diktene. (...) Jeg har lyst til å utfordre dere på dette med rytme. Noen sier at diktet "Bilen" har rytme, andre mener et dikt må rime for at det skal være rytme. Hva mener resten av gruppa? Dagrun

13 [Nina](#) 28.02.01

Hei Dagrun

Jeg mente at bilen ikke hadde spesiell rytme, men jeg mener ikke at et dikt må rime for å få rytme. Rytmen kommer når du leser setningene uavhengig av rimord, men kanskje så får diktet ennda mer markert rytme hvis det er skrevet på rim. Nina

14 [Jeanette](#) 28.02.01

Heisann!

Jeg er enig med Nina i at et dikt ikke må ha rim for at det skal være rytme, men at *det nok blir en mer markert rytme om det rimer*. Tror nok iallfall at ungene ser det sånn. Jeg mener at *ord som blir gjentatt flere ganger i diktet, kan skape rytme*. Slik som i diktet "Hender". Der vil jeg si at nettopp ordet hender skaper en rytme. Jeanette

Å bli sett av læreren er likevel viktig i den innledende fasen av det femårige studiet. I utdraget ovenfor har lærer Dagrun rettet seg til hele klassen gjennom bruk av pronomenet "dere", men det er likevel Nina som er blitt "sett" av læreren, idet det er hennes ytring læreren har tatt tak i, og det er Nina som først svarer.

Spørsmålet fra læreren om "rytme" er egentlig et tradisjonelt oppfølgingsspørsmål som neppe kan sies å være autentisk, idet læreren vet svaret på forhånd. Det kan være en av årsakene til at spørsmålet ikke appellerte til flere enn Nina og Jeanette. At Nina svarte, har sannsynligvis sammenheng med at læreren stilte et spørsmål som hadde direkte relevans til hennes utsagn. Lærerens ytring var sekvensielt plassert etter Ninas ytring, og spørsmålet berørte et aspekt ved poetisk skriving som Nina hadde tatt opp, og som trolig provoserte henne til å svare. Utdraget er imidlertid interessant fordi det viser hvordan denne spesielle, skriftlig medierte kommunikasjonssituasjonen gir studentene mulighet til å reflektere over hva som er sagt, og justere, eventuelt bygge ut argumentasjon. Nina har anledning til å tenke seg godt om før hun formulerer en skriftlig tilbakemelding. Hun bruker skriften til å komme i direkte dialog med læreren for å "forsvare", og underbygge sin påstand. Jeanette bidrar med sitt innlegg til å forsterke relasjonen mellom henne selv og Nina, og presisere ytterligere. Hun anerkjenner Nina ved å adressere henne direkte og si seg enig, og ved å reformulere og føye til ny kunnskap: "(...) ord som blir gjentatt flere ganger i diktet, kan skape rytme. Slik som i diktet "Hender". Der vil jeg si at nettopp ordet hender skaper en rytme".

Med flere innspill av den typen som er vist i eksempelet, kunne nok læreren ha stimulert til mer aktivitet, men ville i denne fasen av studiet sannsynligvis bare ha nådd tak i de studentene som allerede var aktive og motiverte for å samhandle skriftlig. Sannsynligvis ville motivasjonen for skriving ha økt om flere studenter hadde fått direkte kommentarer fra læreren på sine innlegg, men muligens på bekostning av samhandling studentene imellom – og den tiden læreren hadde til rådighet for veiledning av studentene. Et viktig mål med den delen av undervisningen som var kanalisert via diskusjonsforum, var å få aktivisert alle studentene i skriftlig samhandling og refleksjon, og utnytte de enkeltes ressurser i et læringsfelleskap. Lærerressursene kunne da dreies i retning av andre former for oppfølging, som for eksempel individuell og gruppevis respons på fagtekster.

Norsklæreren hadde ti innlegg i denne samtalen. Noen var svar på praktiske spørsmål angående studiet eller den konkrete oppgaven. Andre var av evaluerende, oppmuntrende

karakter. Generelle evaluerende kommentarer av den typen læreren bidrar med i eksempelet som er vist, er ganske vanlige i tradisjonell undervisning (Lemke 1988), og ytringen ”Flotte betraktninger om diktene”, har begrenset verdi i en skrivepedagogisk sammenheng, så lenge den ikke inneholder mer spesifikk informasjon (jf. det jeg har skrevet om IRE i kapittel 4). I et elektronisk læringsmiljø har imidlertid slike ytringer, slik jeg ser det, en litt annen hensikt enn i tradisjonell klasseromsundervisning. Ved å kommentere kollektivt, blir læreren synlig for studentene, og det virtuelle klasserommet får karakter av et klasserom med noen regler for deltakelse som studentene er kjent med. Vi så tidligere eksempel på at studenter i starten av studiet reagerte på at lærerne var for mye fraværende. Det skapte utrygghet, hevdet flere av studentene. Korte kommentarer av den typen jeg har nevnt her, viste seg å være viktige for studentene, og krevde ikke annen innsats fra lærernes side enn at man hadde lest innleggene deres. I materialet er det mange eksempler på at studentene verdsatte de korte, evaluerende kommentarene.

### 5.1.5 *Fra noviser til kyndige deltakere – en langsom prosess*

Fra å være *noviser* (Lave & Wenger 1991) i et praksisfellesskap beveget studentene seg etter hvert gjennom skrivning og lesing mot en posisjon som mer kyndige deltakere. Dette så jeg tydelig da jeg studerte studentenes bruk av et mer og mer faglig-didaktisk relevant språklig repertoar over en periode (jf. egne notater andre studieår). Studentene møtte fagtermer i pensumlitteraturen og på forelesninger, og noen av studentene var raske til å ta fagtermene i bruk når de ytret seg i diskusjonsforum. Også lærerne ble mer bevisst på å bruke fagterminologi etter hvert som studentene ble fortrolige med å ytre seg via datamaskinen. Fordi studentene visste at de skrev for mange mottakere, måtte de bestrebe seg på å uttrykke seg eksplisitt. Bruk av fagtermer ble gradvis innarbeidet i studentenes hverdagspråk.

Ivanič (1998) hevder at forventninger om en bestemt ”akademiske diskurs” kan legge bånd på studentene, slik at de ikke får vist hva de kan og hva de står for. Resultatet blir ofte at de mer eller mindre ”tvinges” inn i skrivemønstre der plagiering av andres tekster blir løsningen (op.cit. 193). Dette kan jeg, med mange års erfaring som norsklærer underskrive, og spørsmålet er ikke blitt mindre relevant med utbredelse av Internett og bruk av moderne tekstbehandlingsverktøy. Kopiering av informasjon på nettsider er et utbredt fenomen i utdanningssammenheng. Gjennom klassesamtalene i mitt materiale, fikk imidlertid studentene anledning til å bruke den hverdagsdiskursen de følte seg fortrolig med. Jeg så at de gradvis

integreerte fagspesifikke termer i ytringene sine på en slik måte at de ble en del av den internaliserte kunnskapen studentene utviklet.

## 5.2 KLASSESAMTALE SOM METODE

Jeg har i det foregående inntatt et oversiktsperspektiv på nettbaserte klassesamtaler og ønsker nå å rette blikket inn mot en nettbasert klassesamtale for å undersøke om det i denne typen kommunikasjon skjer tematisk utvikling ved at studenter bygger sine ytringer på hverandres utsagn. Videre undersøker jeg om klassesamtalen kan ha noen form for *stillasbyggende funksjon*, og drøfter dette i forhold til utvikling av en lærerrolle. Denne klassesamtalen er en av de to første nettdialogene studentene deltok i da de startet studiet. Den er av betydning fordi den inngår i forsøk på å etablere et inkluderende læringsmiljø.

Linell bruker begrepet *kommunikativt prosjekt* om noe flere er sammen om gjennom språket (Linell 1998). Ifølge Linell er målet med et kommunikativt prosjekt å løse et eller annet problem gjennom samtale (Linell 1998: 218). Den aktiviteten studentene i dette eksempelet (vedlegg 4) er delaktige i, er å gjennomføre en klassesamtale innenfor en oppgitt tematisk ramme. Det ligner et kommunikativt prosjekt, idet studentene er felles om å gjøre noe gjennom språket, men nettdialogen har mer karakter av det Mercer kaller ”cumulative talk” (Mercer 2000: 153). Innleggene er sekvensielt sammenhengende ut fra et assosieringsprinsipp. Initiativ – responsanalyse (IR) ser imidlertid ut til å kunne være en innfallsvinkel til denne delen av materialet. Studentene har fått en oppgave, og selv om hver av ytringene primært er utformet som et svar på lærerens oppgave, er de en indirekte respons til en eller flere medstudenter og inneholder et nytt initiativ.

Et problem med å bruke IR-analyse på klassesamtalene er imidlertid at enkelte av ytringene er relativt lange og inneholder mye informasjon. Jeg har prøvd å gripe fatt i det som ser ut til å være felles fokus for en *sekvens* av ytringer og sett på om flere studenter kan holde fast på et fokus og bygge det ut videre (Linell 1998: 179). Analysen er supplert med litterær analyse der studentene bruker skjønnlitterær framstilling.

### 5.2.1 Deltakelse og utstrekning i tid

Nettdialogen (samtale 7) strakte seg over nitten dager og fordelte seg på antall dager slik:

<b>dager</b>	1.dag	2.dag	3.dag	4.dag	5.dag	6.dag	7.dag	8.dag	Ingen innlegg i denne	14.dag	19.dag
<b>innlegg</b>	1*		5	8	5	3	1	1*+3	perioden	1	1

Fig. 15 Oversikt over samtale – utstrekning i tid og fordeling av innlegg (\* faglærers innlegg)

Samlet ble det postet 29 meldinger. I løpet av fire dager har 21 studenter deltatt. Lengden på innleggene varierer mellom 27 og 193 ord. Gjennomsnittslengden på innleggene er 71 ord. Det er en tendens til at lange innlegg etterfølges av nye, lange innlegg. Fire studenter unnlot å skrive innlegg under det aktuelle emnet, men oppga at de leste innlegg<sup>80</sup>. Ingen, unntatt læreren, skriver mer enn ett innlegg. *Deltakerstrukturen* er den klassiske som vi kjenner fra tradisjonelle klasserom; læreren tar et initiativ, og studentenes svar er innrettet mot læreren, som i sin tur følger opp med et nytt initiativ og/eller en evaluerende kommentar (Aukrust 2001). Vi ser at det går to dager etter lærers første innlegg før den første studenten svarer. I og for seg er ikke det så overraskende. Vi kjenner fenomenet fra vanlig klasseromsundervisning. Det er mange som vegrer seg for å ta ordet i større forsamlinger når man ikke kjenner hverandre. I starten av et nytt studium er alle mer eller mindre fremmede for hverandre, og det er ikke alltid så lett å få i gang en samtale. Å levere et skriftlig samtaleinnlegg ved hjelp av teknologi man ikke føler man mestrer, krever kanskje også noe ekstra overvinnelse enn ellers.

### 5.2.2 Tema og temautvikling

Dersom det skal skje en tematisk utvikling i en samtale, må ytringene være tematisk relevante. Jeg vil vise hvordan studentene ved å knytte an til hverandres tema på ulike måter, og hvordan de utvider og utvikler temaer og skaper et bredere grunnlag for refleksjon.

Læreren tar initiativ til nettdialog nr. 7 ved å introdusere temaet *Læring i norskfaget*.

Spørsmålet fra læreren var som følger: ”*Tenk tilbake på egen skoletid. Var det noen ganger du hadde følelsen av å virkelig ha LÆRT noe i norskfaget? Fortell oss andre om det*”.

Gjennom hele dialogen forholder studentene seg til dette temaet og gir varierte eksempler fra egen skolegang, slik læreren har bedt om. Samlet gir den mange ulike perspektiv på

<sup>80</sup> Studentene besvarte høsten 2000 et spørreskjema som blant annet tok opp manglende delaktighet i diskusjonsforum.

norskfaglig læring, og oppmerksomheten rettet seg særlig mot *norsklærerens* betydning for mestring og læringsutbytte. Slik blir dialogen en indirekte kommentar til studentenes egen profesjonsstatus og en mulighet for å reflektere kollektivt over egen profesjonsidentitet.

Først når et tema fra en student settes inn i en ny sammenheng, *rekontekstualiseres* av en annen student, kan vi tale om tema utvikling. Etter hvert skjedde dette. I utdraget som følger, forhandles det om temaet lese- og skriveglede. Guri er den sjettede av studentene som svarer på lærerens innspill. (Hennes innlegg er altså nummer sju i dialogsekvensen.) Temaet kretser her rundt betydningen av å bli lest og fortalt for.

Utheving, kursivering og fargekoder viser tematiske forbindelser. **Uthevet rødt**: forbindelser til læreren. **Grønn**: fagdidaktikk/metoder (fortelling, høytlesning), **rød kursiv**: egne følelser og handlinger som følge av lærerens metoder, **lilla kursiv**: medelevers forhold til faget, **grønn kursiv**: betydningen av positive tilbakemeldinger, **uthevet svart**: forbindelser til norskfaget, **blå**, **uthevet kursiv**: tematiske forbindelser knyttet til mestring.

#### Utdrag 12.7

7 Guri 20.08.00

Jeg kommer ikke på noe spesielt, men **min norsklærer** i 4. – 6. klasse var veldig **flink til å fortelle**. **Hun fortalte på en spennende og stemningsfull måte** som gjorde at **jeg siden har vært glad i å lese og skrive**.

8 Silje 20.08.00

**Jeg likte spesielt godt at læreren leste høyt for klassen**. Det kunne være **dikt, kortere tekster og bøker**. **Dette lærte meg i å bli glad i bøker og til å bli kjent med forskjellige typer litteratur**.

9 Britt 20.08.00

Hei

Er litt vanskelig å huske eksakte hendelser fra **norskfaget**, men **jeg likte veldig godt å bli lest høyt for**. Etter hvert begynte **jeg selv å lese bøker, noe jeg fortsatt er veldig glad i**.

10 Laila 20.08.00

**Jeg** har bestandig vært **glad i å lese bøker**, men aldri hatt spesiell interesse av **norskfaget**. Det var først når jeg begynte på videregående skole og fikk **ny lærer og ny medelev** som **hadde stor interesse for faget**, at **jeg fikk interesse**. Etter min første skriftlige innlevering var det mange **positive tilbakemeldinger og selvtilliten økte**. Etter hvert **økte min interesse for faget** og begynte og **glede meg til disse timene**. **Min skolevenninne** likte å diskutere bøker og forfattere noe som **smittet over på meg**.

11 Fanny 20.08.00

Hei!

Da jeg gikk i første klassen, fikk vi i oppgave å **skrive stil etter egen fantasi**. Den ble **lest opp i klassen** etterpå, fordi **læreren mente den var bra**. **Det var godt å få aksept for noe som jeg hadde brukt så mye av meg selv i**.

13 Randi 20.08.00

**Norsk** var **ett av de fagene** jeg alltid **hatet** på grunn av skrivingen. (...) logoped som **lærte meg enkle metoder** for å skrive riktigere. **Norsk** ble faktisk **ett av de fagene jeg liker** i løpet av det skoleåret.

14 Hege 20.08.00

Hei.

Det var den gangen jeg fikk låne ei lett - lest bok på skolen. Jeg **klarte å lese** ei hel bok, og **skjønte**

**innholdet.** Den følelsen av å **mestre** dette, gjorde til at **leselysten** kom igang.  
Fra Hege

Refleksjoner studentene gjør seg rundt temaet lese og skriveglede, viser at norsklærere studentene har hatt befatning med, har hatt en sentral rolle for deres eget forhold til lesing og skriving. Læreren som *forteller* tematiseres først (8), og gir tydeligvis assosiasjoner til *læreren som høytleser* og *formidler av litteratur* i de neste innleggene. Legg merke hvordan Laila(10) i sin innledende setning knytter an til det foregående temaet ved å reformulere Britts avsluttende kommentar, og hvordan hun så dreier samtalen over fra lesing til norskfaget generelt. Deretter introduserer hun to nye temaer: *medelevers betydning for leselyst*, og viktigheten av *positive tilbakemeldinger*. Fanny utvikler det ene temaet videre ved å sette begrepet *positive tilbakemeldinger* inn i en ny kontekst: ”Det var godt å få aksept...”

En samtale kan inneholde flere ansatser til temaer, men det er opp til deltakerne hvilke slike ansatser, eller fragmenter av tema, som skal bygges ut til en tematisk sammenhengende større enhet. Linell snakker i den forbindelse om hvordan slike fragmenter kan bygges ut til en *øy av midlertidig delt forståelse*:

We can think of the building of topical episodes and the construction of a coherent text and its associated context space as starting from a fragment and then building around and beyond this an *island of temporarily shared understanding* (Linell 1998: 199).

I Lailas innlegg er det flere slike ansatser, og Fanny responderer på en av dem ved å tematisere begrepene *selvtillit* og *lærerrespons* og se disse temaene i sammenheng. Dikotomien *interesse – manglende interesse* i Lailas innlegg blir rekontekstualisert av Randi og satt i sammenheng med at god veiledning fører til egen mestring som gir økt motivasjon for norskfaget. Randi bruker ikke termen mestring selv, men i innlegg 14 ser vi hvordan Hege har bearbeidet tanker fra både Britt, Laila, Fanny og Randi og endt opp med et presist begrep, *mestring*. Begrepet fanger opp i seg opplevelsen av å ha fått til noe på egen hånd og har dermed forbindelser til hennes egen formulering, ”klarte å lese ei hel bok” og til formuleringene ”lærte meg enkle metoder” (Randi), ”lese selv” (Britt), ”brukt så mye av meg i” (Fanny), og til begrepene ”selvtillit” (Laila) og ”aksept” (Fanny).

Hele 20 av 29 innlegg nevner eksplisitt noe om hva norsklærere på ulike trinn har betydd for den faglige interessen, hvilke initiativ de har satt i gang og hvordan de har stimulert interessen for faget (se vedlegg 4). Læreregenskaper som blir trukket fram er, *evnen til å fortelle, gi positive tilbakemeldinger* og *stimulere til lesing og skriving* på ulike måter. Studentene ser ut



til å få assosiasjoner til egne erfaringer ved å lese om andres, og slik har flere av studentinnleggene karakter både av respons og initiativ. At akkurat lærerens betydning for undervisning er så sterkt tematisert, kan ha sammenheng med at studentene skrev det de trodde norsklæreren ville de skulle skrive (jf. Scott 2005). De visste at hun leste alle innlegg. På den andre siden kan det tenkes at de allerede var begynt å reflektere over sin egen rolle som kommende norsklærere i grunnskolen, og at de ble inspirert til å tenke over norsklærerrollen av å lese hverandres synspunkter på temaet.

Nettdialogen karakteriseres av repetisjoner, bekreftelser og utdyping. Enkelte studenter benyttet imidlertid anledningen til en mer skjønnlitterær framstilling. I dialog med foregående innlegg griper Else fatt i og utvikler temaene *norsklærer*, *lesing*, *skrivning* og *motivasjon* ved å sette fortidens metoder opp mot et moderne læringssyn:

Fargekodene er brukt for å vise tematiske forbindelser: uthevet **rød**: lærere og lærertyper, **rød kursiv**: Egne følelser, uthevet **grønn**: norskfagdidaktikk/metoder, uthevet **svart**: norskfaget, norsktimene

#### Utdrag 13.7 om ny lærer – nye metoder

15 Else 21.08.00

Både på barneskolen og på realskolen hadde jeg **lærere i norsk** som nok representerte "**vakkernorsken**" - **den autoritære typen** som **terpet grammatikk, penskrift og fikk oss til å skrive lange stiler**. Ja, og så måtte vi selvsagt **lese høyt etter tur i leseboka**. Dette var jo vel og bra, syntes vi, det var jo slik **norsktimene** skulle være. Men så skjedde det noe: Like etter jul andre året på realskolen ble **norsklæreren** syk, og vi fikk **en ung kvinnelig vikar. Hun** var nyutdannet, var kledd langt skjørt (i lilla) og kom sykklende til skolen. **Hun** hadde **dikt på timeplanen**. I **timene** dempet **hun** lyset, **tente på talglys og satte på dempet musikk**. Så **leste hun dikt** for oss. Jeg husker at **jeg fikk frysninger nedover ryggen. Hun** fikk oss til å **skrive de mest fantastiske dikt** som vi fikk **framføre for hverandre. Dette** var noe **ganske nytt** for oss. Dessuten **leste hun bøker høyt** for oss, og **vi fikk sitte stille og bare lytte.... Dette glemmer jeg aldri. Denne lærerinnen** representerte **en helt ny undervisningsmetode**. Men (*dessverre*) varte ikke denne perioden så lenge, **den gamle norsklæreren** ble ganske fort frisk igjen. Hilsen Else.

En lett ironiserende holdning til tidligere tiders metoder skinner tydelig igjennom i Elses ytring.<sup>81</sup> Else lar den kulturspesifikke konteksten medstudentene deler, spille med i samtalen og utvide forståelsen: Den nye, kvinnelige norsklæreren, i langt, lilla skjørt – og på sykkel, representerer nye (og radikale?) holdninger og nye metoder som appellerer til elevene. Else levendegjør metodene ved å skildre sin egen subjektive opplevelse. Hun posisjonerer sin egen holdning ved å bruke sjangeren *fortelling* framfor å velge en informativ sjanger.

<sup>81</sup> "Vakkernorsken" henspiller på et begrep i en pensumbok der Inge Moslet tar for seg synet på norskfaget i bestemte historiske epoker (Moslet 2001: 21).

Innspillet er et godt eksempel på hvordan det virtuelle læringsmiljøet åpner for kreative måter å formidle kunnskap på. Disse er ikke nødvendigvis knyttet til den akademiske diskursen, men gir studentene mulighet til å vise fram ulike sider av seg selv, gjennom bruk av ulike stemmer, representert både gjennom sjanger og ordvalg. Både Ivanič og Wenger påpeker betydningen av å skape kreative rammer for skriving, fordi skriving er så nært forbundet med identitetsutvikling (Ivanič 1998, Wenger 1998). Her har skrivingen både en miljøskapende og en informativ funksjon, og sjangeren gir Else noen nye posisjoneringsmuligheter. Hun har valgt en skjønnlitterær skrivestrategi og skaper interesse for norskdidaktikk gjennom å ironisere og bruke humor. Dette ser ut til å ha inspirert Siri i neste innlegg. (Fargekodene er de samme som i eksemplene over)

#### Utdrag 14.7

16 Siri 21.08.00

*Desverre* er det jeg husker best, alle de unyttige tingene vi lærte. Som det å hilse riktig med et fast hånd trykk. Det holdt vi på med i flere timer ,husker jeg. *Det artigste jeg viste /vet var å lese selv.* Så den *følelsen det var å ha lest ei helt "ordentlig" bok alene*, husker jeg godt.

En følte seg som en verdensmester, i hvertfall en stund. I 4 klassen fikk vi **en ny lærer (mann) han brukte ikke rødblyanten** den første terminen. Men **la i stedet stor vekt på innholdet.** Det gjorde *gleden i det å utrykke seg skriftlig mye større for meg* , da jeg bestandig hadde / har dårlig rettskriving. Det var *ikke særlig lystig å skrive side opp og side ned med alle de ordene jeg skrev feil.* (og det var mange).

**Etter hvert påpekte også den nye læreren feilene** ,men **vi trengte ikke å skrive ordet på nytt.** Han var også veldig **flink til å skryte av innholdet.** Og *skryt får man som sagt aldri nok av.*

I dette innlegget sammenfatter Siri mange av de temaene som tidligere har vært introdusert, inspirert av hva de andre har skrevet. Fra Else har hun fått assosiasjoner til hva *unyttig lærdom* kan være, og bidrar med eksempel. Deretter knytter hun tilbake til *mestringsfølelsen* som det å lese en bok helt på egen hånd ga, før hun dreier samtalen inn på temaet *nye metodiske tilnæringsmåter*. Flere har berørt emnet, men Else har gjort det til hovedtema i sitt innlegg. Før – nå-dimensjonen gjelder også i Siris innlegg: Det er *en ny lærer(mann)* som representerer forandringer. *Mann* i parenteser ser ut til å være en påminnelse om at moderne metodisk kunnskap ikke er kjønns spesifikk. Temaet *positive tilbakemeldinger* får ny aktualitet idet det nå settes inn i en faglig-teoretisk ramme som er en del av studentenes pensum og som har vært diskutert på samlinger i forkant. En leser med norskfaglig bakgrunn vil kjenne igjen stemmene fra den prosessorienterte skrivepedagogikken (legge vekt på innholdet først, kommenter språk og rettskriving etter hvert). Siri posisjonerer seg referensielt ved å trekke på kunnskap fra dette feltet og gir den prosessorienterte skrivepedagogikken et ansikt, idet hun kobler den til egne erfaringer.

Flere av de øvrige innleggene forteller om små og store erfaringer fra egen undervisning, og inneholder variasjoner over temaer som er nevnt. Ved at studentene forholder seg til ett overordnet tema, i dette tilfellet *lærerens betydning for motivasjon og interesse* og bygger ut noen få, sentrale underliggende temaer, bidrar fellessamtalen trolig til en viss kunnskapsutvidelse. Forutsatt at studentene *deltar* i denne typen nettdialoger, kan ”cumulative talk”, eller *assosiasjonsskriving*, som jeg vil kalle denne måten å kommunisere på, ha både en sosialiserende og en viss læringsfremmende effekt. Denne kommunikasjonsformen gir dessuten rom for kreativ skriving innenfor varierte sjangerer, og med ulike muligheter for posisjonering. Vi skal dessuten se på hvordan nettdialogen har i seg elementer av *kollektiv stillasbygging*. Her ligger et *læringspotensial* det skulle kunne være mulig å utnytte i undervisning.

### 5.2.3 Kollektiv stillasbygging

Begrepet *stillasbygging* bygger som nevnt i kapittel 4.4.2 på Vygotskys ideer om læring og utvikling ved hjelp av kompetente andre. Tharp og Gallimore (1988) har utviklet stillasbegrepet videre og opererer med sju måter å assistere elever på; *modellering*, *forsterkning*, *respons*, *instruksjon*, *spørsmålstilling*, *kognitiv strukturering* og *oppgavestrukturering* (Tharp & Gallimore 1988). Forskere som har arbeidet med nettbasert veiledning, viser ofte til disse sju tilnæringsmåtene når de skriver om ”collaborative learning tools” i forbindelse med nettlæring (Bonk & Cunningham 1998). Felles for denne formen for stillasbygging er at det er *læreren* som hjelper eleven med å utvikle seg innenfor den nærmeste utviklingssonen, og at ”stillaset” demonteres når eleven greier å utføre arbeidsoppgavene på egen hånd.

Kognitiv utvikling i Vygotskys ”zone of proximal development” avhenger ikke nødvendigvis av ”adult guidance”. ”collaboration with a more capable peer” kan også bidra til vekst og utvikling (Vygotsky 1978: 86, Wells 1999: 304-305). Jeg vil ikke underslå betydningen av lærerens medvirkning i nettbaserte samarbeidsprosjekt, men er opptatt av hvordan medelever kan fungere som stillasbyggere for hverandre og innta en mer selvstendig rolle i en samarbeidsprosess. I en oppstartsfase, der det er snakk om å legge til rette for utvikling av et klassemiljø og en god *kommunikasjonskultur* (Clarke 2002, Bostad 2004), vil læreren være et viktig element i den kollektive stillasbyggingen. I klassesamtalene det er vist til i det foregående, er det læreren som har regien. Studentene var ikke bevisst sin rolle som

stillasbyggere for hverandre, men jeg vil likevel hevde at dialogene hadde en viss gjensidig stillasbyggende funksjon.

Utgangspunktet for stillasbygging på nettet er *intersubjektivitet* (se f. eks. Bonk & Cunningham 1998). Deltakerne som skal samhandle om en felles arbeidsoppgave må ha en felles forståelse av hva det er arbeidsoppgaven skal dreie seg om. Av betydning for samarbeidet vil det også være at de har en *felles referanseramme*. Det oppstår ofte misforståelser i kommunikasjonssituasjoner når det kontekstuelle grunnlaget er for svakt fundert (Mercer 2000). Arbeider deltakerne ut fra en felles grunnlagsforståelse, er det enklere å forhandle om mening videre i prosessen. Et slikt grunnlag kan skapes gjennom strukturert organisering av arbeidsoppgavene, og ved at målsettingene er tydelig definert og begrunnet. I klassesamtalene jeg har referert til, ble arbeidsoppgaven strukturert av læreren, og studentene trengte ikke å bruke mye tid på forhandlinger om prosedyrer for arbeidet. Vi skal siden se at denne forhandlingsfasen likevel er tidkrevende når den skal foregå på nettet, og at slike forhandlinger, kombinert med andre usikkerhetsfaktorer knyttet til nettkommunikasjon, kan medføre stress. I en oppstartsfasen av nettsamarbeid, der deltakerne er uerfarne med å bruke elektronisk kommunikasjonsverktøy, vil det være nødvendig å minimalisere stressfaktorene. Målrettede, strukturerte arbeidsoppgaver har en stillasbyggende effekt ved at studentene får hjelp til å samle konsentrasjonen om ett bestemt tema. Frustrasjonene i starten av dette studiet tyder på at målene for arbeidet ikke var godt nok kommunisert.

*Spørsmål og kommentarer* som hjelper studentene til å reflektere og forstå, vil ha en stillasbyggende effekt (Tharp og Gallimore 1988). I klassesamtale 4 om fortelling, intervenerte læreren en gang, etter at to tredjedeler av klassen hadde skrevet et innlegg hver, og "samtalen" syntes å ha stoppet opp. Målet var å gi studentene næring til refleksjon, og samtidig å vise at skriving i diskusjonsforumet ikke var betinget av sjangerkrav. I en slik tidlig fase av studiet var det viktig å oppmuntre til deltakelse gjennom skriving, og å avdramatisere skriveprosessen nettopp ved ikke å stille bestemte krav til sjanger. Sjangeren *fortelling* var studenter fortrolige med, og fortellinger fra klasserommet eller hjemmearenaen fungerte både som sosialiserende element og som redskap for didaktisk refleksjon. Ved selv å bruke fortellingssjangeren i didaktisk hensikt, legitimerte læreren denne måten å utveksle erfaringer på, og ufarliggjorde skriving som samhandlingsredskap. Lærerens innspill i sekvensen under har altså både en *forsterkende* og *modellerende* funksjon samtidig som det er ment å skulle bidra til å utvide studentenes kunnskapsområde og motivere flere studenter til å

komme med innlegg. Utdraget handler om betydningen av at elevene forstår ord og begreper i leseopplæring.

#### Utdrag 15.4

23 Stine 23.08.00

Hei og takk for sist.

Jeg tror jeg gikk i første eller andre klasse og vi skulle lese en liten fortelling på nynorsk. Jeg har alltid vært glad i å lese og satt spent og ventet på at det skulle bli min tur til å få lese høyt. Da jeg var ferdig var jeg så skuffet fordi jeg ikke forstod det jeg selv hadde lest, og turde heller ikke å spørre frøken hva ordene "andlet og aksel" betydde. Dermed var jo teksten helt uten sammenheng for mitt vedkommende. Det tok faktisk en god stund før jeg fikk vite hva ordene betydde og da måtte jeg lese teksten for meg selv flere ganger. Husker den dag i dag historien om en kanin.

Hilsen Stine.

24. Dagrun (lærer) 24.08.00

Andlet, ja.....Skjønner godt frustrasjonen. Selv lærte jeg hva SYL var da vi bygde hus på syttitallet. Jeg husker enda ordet fra ABC-boka. Det var en tegning til også, men den sa meg ikke så veldig mye. Nyere læringsteorier sier man må ta utgangspunkt i det kjente. Andlet ville vært helt greit for en elev fra Sunnmøre, vil jeg tro, men verre for de av oss som går rundt og sier fjes og ansikt. I lesebøkene vil dere forresten støte på noe tilsvarende. Dere har sett at bokstavinnlæringen foregår ved at man kobler bokstav, bilder og tekst. At bokstaven E blir illustrert med et egg eller et eple, virker ganske søkt på meg som sier eple og ægg. Og når bokstaven L er koblet til ei tegning av ei lue, blir det helt feil for en stakkar som går rundt og sier hue om det nevnte hodeplagget. Så det er mye å ta tak i for oss lærere. Selv lærebookene kan være ganske upedagogiske om de er aldri så mye godkjent til bruk i skolen.

Læreren tar utgangspunkt i Stines erfaringer, og leder studentene til å reflektere over språksyn i ABC-bøker. Ved å identifisere seg med studentene og innlemme dem i et kollektivt fellesskap, forsøker læreren å minske avstanden mellom lærer og student. Stine blir verdsatt på en spesiell måte ved at læreren responderer på hennes innlegg, og både hun og de andre får byggesteiner til videre refleksjon (jf. begrepet "verdsetting" i Dysthe 1996: 123, og "high-level evaluation" i Nystrand 1997). Slik kan lærerens bidrag ha både en individuell og en kollektiv stillasbyggende funksjon.

Gjennom reformulering og rekontekstualisering, og ved å holde fast på bestemte fokus bidro *studentene* til den felles stillasbyggingen ved å *bygge ut* temaer som så ut til å være av spesiell interesse. (jf. utdrag 07.4 om tekstskaping tidligere i dette kapittelet). Ulike former for eksplisitte referanser til yringer medelever produserte i nettdialogen, var med på å *forsterke* andres bidrag. I sin tur styrket dette selvfølelsen hos de berørte fordi de rett og slett ble "sett". Synspunkter og tanker som var blitt formulert skriftlig, ble lagt merke til og verdsatt.

#### 5.2.4 Erfaringer fra klassesamtaler

Nettdialoger på klassenivå bidro til at studenter og lærere ble bedre kjent med hverandre og med det læringsverktøyet de skulle bruke videre i studiet. Grunnlaget for samarbeid ble lagt

gjennom klassesamtalene, og de hadde en viktig funksjon som redskap i etablering av et felles læringsmiljø. På sikt ga imidlertid ikke de *klassevise* nettdialogene vi initierte i starten av studiet, det forventede læringsutbyttet for klassen som helhet. Oppgavene vi ga, stimulerte til skriving hos enkelte, men bare unntaksvis til dynamisk dialog. Studentene så tydeligvis ikke på seg selv som faglige ressurspersoner, og derfor tok de i liten grad tak i hverandres ytringer for å stille spørsmål eller kommentere. Lærerens innspill i diskusjonsforum hadde trolig en stillasbyggende funksjon, idet disse innspillene ga næring til refleksjon og faglig kunnskapsutvikling (egne notater fra samtaler med studentene på samlinger). Læreren greide imidlertid ikke med sine innspill å stimulere flere enn de som allerede var aktive på nettet, til å delta med innlegg i diskusjonsforum.

Gruppen syntes å være for stor til at det gikk an å få i gang reelle diskusjoner studentene imellom. Bare de ivrigste, de som likte å skrive, og de som så ut til å finne arbeidsformen relevant (Mason 2003), deltok med flere enn ett innlegg i hver samtale. Pias refleksjoner om klassekommunikasjon kontra gruppekommunikasjon er interessant i denne sammenhengen, fordi hun målbærer meninger som jeg fant i en eller annen form hos flere av studentene. Skriving skaper kontakt, og gjennom skriving formidler deltakerne identitet.

### Utdrag 16.1

51 Pia 15.11.00 17:23  
(...)Jeg så navnet Laila et sted lenger oppi her. Hadde det ikke vært for historia hennes om "smådyra" på hytta, er det ikke sikkert at jeg hadde husket hvem hun var. Slik jeg ser det så har smågruppearbeidet svekket klassegruppesamholdet. Samtidig sier jeg at jeg ikke har villet unnvære smågruppearbeidet. Men en eller annen må finne på noe konstruktivt som kan få til en bedre klassegruppefølelse og bedre kjennskap mellom de forskjellige elevene. (...)

Etter hvert falt imidlertid flere og flere studenter fra i fellesforum. De som fortsatte å delta, skrev lange, faglig innholdsrike innlegg som de andre studentene sa de hadde utbytte av å lese. Lesing gir som kjent næring til tanken, men som fagansvarlige ønsket vi lærere at studentene også skulle få læringsutbytte gjennom samhandlende skriving. Nettbaserte klassesamtaler ble derfor ikke brukt i særlig grad videre i studiet.

## 5.3 LÆRERENS ROLLE I NETTBASERTE KLASSESAMTALER

Pedagogisk praksis i skolen har gjennom de siste tiår vært fremstilt enten som *formidlingsorientert*, med læreren i sentrum for undervisningen, eller *aktivitetsorientert*, innrettet mot samarbeid og en elevsentret undervisning. Formidlingsbasert undervisning tar

ikke hensyn til at elevene har med seg ressurser inn i undervisningssituasjonen, og gir i liten grad elever mulighet til å reflektere over, eller debattere kunnskap. I de gjeldende læreplanene er samarbeidslæring sterkt vektlagt, men lite tyder på at denne pedagogikken i seg selv fremmer elevenes læringsprosess (Østerud 2004). Informasjonsteknologien kan understøtte både formidling og samarbeidprosesser, og den rollen læreren skal utføre, blir derfor særlig viktig når undervisning og læring skal foregå med datamaskinen som medium.

Svein Østerud tar til orde for omdanning av klasserommet til et læringsfellesskap der alle involverte bidrar til kunnskapsutvikling. Han bygger på Vygotsky og tillegger læreren en viktig rolle gjennom språket: ”Det dreier seg ikke da om formidling av faktakunnskap fra en part til en annen, men om kommunikative handlinger der læreren fremfører sin virkelighetsforståelse for at elevene kan forholde seg fortolkende til den” (Østerud 2001: 235). Den tekstbaserte kompetansen lærerne har utviklet gjennom sin utdanning og praksis vil kunne ”tjene som supplement og korrektiv til de ferdighetene de unge bringer med seg til skolen” (Østerud 2004: 13).

En slik tilnæringsmåte ser ut til å være i tråd med det Nystrand kaller en *dialogisk undervisning*. Et viktig ledd i en slik undervisning er verdsetting av elevene gjennom *innkorporering* (Nystrand bruker begrepet ”uptake”), det vil si at læreren føyer inn deler av elevens ytringer i sine spørsmål (Nystrand et al. 1997) og lar elevenes refleksjoner inngå i utvikling av ny kunnskap.

Et *nettbasert* læringsfellesskap gir læreren gode muligheter til meningsfylt samhandling med elever og studenter. Skriftmediet tydeliggjør på en helt annen måte hvem som får oppmerksomhet av læreren enn den flyktige muntlige samtalen gjør. Verdsetting gjennom opptak vil i de skriftlig medierte nettdialogene motivere enkelte studenter til ytterligere deltakelse fordi de blir ”sett” av læreren. Andre kan imidlertid passiviseres ved at de føler de ikke blir sett på samme måte. I de første analysene jeg refererte til i dette kapittelet, så vi at lærerinnspill utløste en viss aktivitet hos studenter som var indirekte eller direkte berørt av lærerens innspill, men at det ikke ga noen garanti for medvirkning fra resten av studentgruppen.

Egen erfaring tilsier at det er en tidkrevende prosess å følge opp hver enkelt student gjennom skriftlig interaksjon i et nettbasert diskusjonsforum. Spørsmålet er også om lærerens innspill

vil komme til å påvirke aktiviteten på nettet i bestemte retninger som utelukker tematiske innspill hentet fra andre handlingskontekster enn de akademiske. Jeg har tidligere snakket om at en forutsetning for aktiv elevdeltakelse er at læreren gir fra seg noe av kontrollen (se kapittel 4). Kan man som et alternativ til sterk lærermedvirkning ”oppdra” studenter til å utnytte hverandres komplementære ressurser i samarbeidsprosesser slik at de utvikler kognitiv tenkeevne og kunnskap? Dette vil jeg drøfte nærmere med utgangspunkt i teori, egen praksis og den foreliggende empirien.

Informantene mine etterlyste aktiv lærerdeltakelse i form av kommentarer på innlegg, og studentenes egne metakommentarer tyder på at aktiviteten på nettet ville ha tatt seg opp om læreren hadde vært mer synlig i diskusjonsforum enn tilfellet var. I utdragene som er vist ovenfor, er det flere nedslagspunkt som trolig kunne ha dreid samtalen i en retning læreren anså som spesielt læringsfremmende, slik tilfellet var med innspillet om tekstskaping (utdrag 07.4) og ”andlet-sekvensen” (utdrag 15.4). Laila, (utdrag 12.7), nevner for eksempel *medelevers* betydning for leseinteressen. Else og Siris innlegg (utdragene 13.7 og 14.7) kunne være interessant å trekke inn i en diskusjon om skrivepedagogikk. Begge tar opp problemstillinger som er knyttet til veiledning og veiledningsfokus i elevtekster, et emne som var berørt i forelesninger om *proessorientert* skrivepedagogikk (Dysthe 1993, Hoel 1989 og 1995, Skjelbred 1992 og 1999), og som norsklæreren kunne ha problematisert ytterligere med utgangspunkt i studentenes egne erfaringer.

Lærere jeg har snakket med, og som har erfaring med lærerinvolving i nettdialoger, hevder at faglige innspill fra lærere stimulerer studenter og får studentene til å ”strekke” seg faglig. Læreren fungerer dessuten som språklig forbilde for studentene gjennom måten fagstoff blir presentert på (samtale med Rutt Trøite Lorentzen sept. 2005). Dette understøttes av en rekke andre forskere som har studert lærerollen i forbindelse med klassevise nettdialoger (Laurillard 1993, Swan 1999, Salmon 2000, Anderson et al. 2001, Mason 2003, Rekkedal & Paulsen 1997).

Networked computers can provide vehicles for learning materials and interaction but students still need the ‘champions’ who make the learning come alive – the e-moderators (Salmon 2000: online).

Utsagnet er hentet fra et foredrag av den britiske forskeren Gilly Salmon, som også har skrevet flere bøker om e-læring (Salmon 2004, 2005). Hun tar til orde for bruk av såkalte e-moderatorer i e-læringssammenhenger. En e-moderator er en myndighetsperson, som regel en



lærer, som er kjent med de mediespesifikke forholdene ved læringsprosessen, og som må kunne ta både faglig, sosialt og teknisk veilederansvar:

They must therefore be trained professionals - able to understand the medium and environment they operate in, skilled in the systems at their disposal and able to undertake any of the roles that this mode of operation calls for (Salmon 2000: online).

Salmon understreker nødvendigheten av at den som er e-moderator, utforsker de muligheter for læring som er innebygd i de elektroniske nettverkssystemene og tilpasser den etter de mediespesifikke forholdene. Å være e-moderator, eller "nettlærer" som er det mer folkelige begrepet vi bruker i det lærings- og forskingsmiljøet jeg selv er en del av, er altså noe annet enn å undervise i et fysisk klasserom. Veilederrollen på nettet må avklares, slik at studentene vet hva de kan vente seg. Salmon uttrykker det slik:

Most e-moderator recruits come from face-to-face teaching where they may have relied quite heavily on personal charisma to stimulate and hold their students' interest. It is a big change to make when switching to online. Even teachers who are used to developing distance learning materials need to explore how online materials can underpin and extend their teaching. Conversely, students used to the paradigm of teacher as the instructor may expect a great deal of input from the e-moderator. This can be very time consuming and unsatisfactory for both. The e-moderator must explain his or her role at the start, to reduce the chances of unreasonable expectations arising (Salmon 2000).

Salmon har inndelt e-læring i fem faser. Første fase handler om *å få tilgang til, og lære å bruke de verktøyene som er en forutsetning for å kunne delta i e-læring*. Fase to og tre handler om *å bli kjent med hverandre, utveksle relevant kursinformasjon, få oversikt over prosedyrer etc.* I alle disse tre fasene er det nødvendig med en god støttestruktur, ikke minst handler det om å designe læringsmiljøet på en slik måte at studentene enkelt kan navigere og finne fram til den informasjonen de trenger. Etter å ha nådd nivå fire greier studentene, ifølge Salmon, å *samarbeide på egen hånd på nettet, forutsatt at de har klart å etablere en felles forståelse av hva samarbeidet gjelder*. I stadium fem, som handler om *å videreutvikle kunnskap*, trenger studentene mer hjelp:

participants look for more benefits from the system to help them achieve personal goals, explore how to integrate e-learning into other forms of learning and reflect on the learning processes (Salmon 2000).

Mye av frustrasjonen våre studenter opplevde i begynnelsen av studiet, kunne ha vært unngått om det digitale læringsmiljøet hadde vært utformet bedre. Mitt materiale gir indikasjoner på at det særlig i starten er viktig med en viss tilstedeværelse, men at det også er viktig å strukturere og gi oppgaver som *motiverer* til samtale, sette tydelige *rammer* i form av tidsfrister etc. og å *følge opp nettdialoger i etterkant*, enten i form av individuelle oppgaver eller oppgaver som skal løses gruppevis. Nettdialoger i store grupper hadde en sosialiserende og en viss stillasbyggende effekt, men var vanskelig å videreutvikle med tanke på kunnskapsfordypning.

Forpliktende arbeidsoppgaver i mindre grupper stimulerte etter hvert studentene til å delta mer aktivt på nettet.

Støttestrukturen har en sosial side som henger nøye sammen med den diskursive tilnærmingen i diskusjonsforum. Å etablere et klasseromsfellesskap på nettet handler om å stimulere til mange slags typer sosial skriving der også hverdagsfortellinger inngår som et viktig element. Studenter ga uttrykk for at uformell skriving, som ikke fokuserte på feil i rettskriving og syntaks, dempet noe av den skrivesperren de hadde (egne notater). Som lærer erfarte jeg at bruk av humor hadde en god effekt og skapte en viss nærhet.

I e-læring er det imidlertid et spørsmål om hvor mye ressurser som skal settes inn fra lærerhold. Enkelte forskere, som Roxanne Hiltz Starr, hevder at læreren må være daglig til stede, og tar dessuten til orde for at samarbeidsgrupper må være relativt små:

Colleges and universities ought to be concerned not with how fast they can 'put their courses up on the Web,' but with finding out how this technology can be used to build and sustain learning communities. This does have fiscal implications: using collaborative learning approaches requires relatively small classes or sections of courses, which need daily attention from a faculty member (Starr Hiltz 1998).

Andre forskere har vist at sterk grad av lærerinnvolvering på nettet er særdeles ressurskrevende, og at man må prøve å utvikle nye tilnæringsmåter til nettbasert undervisning. Den australske forskeren Peter Goodyear problematiserer dette i en pågående studie om nettbasert undervisning:

In particular, it proves to be difficult to engage students in productive on-line discussions without a disproportionate, and unsustainable, commitment of staff time (...) (See, for example Jones et al., 2000; Tolmie & Boyle, 2000; Salmon, 2001; Swan, 2001; Goodyear et al, 2004a; Kearsley, in press) (Goodyear 2005).

Det er imidlertid allmenn enighet mellom de som forsker på e-læring om at det er nødvendig med visse former for støtte dersom studenter og andre lærende skal kunne få fullt utbytte av e-læring. Spørsmålet er når denne støtten skal gis, og hvilken form den skal ha. Det eksperimenteres både nasjonalt og internasjonalt med tekniske løsninger som skal fremme læring av en høyere orden. Den delen av materialet mitt som er hentet fra studentenes nettkommunikasjon i første klasse, viser at det tar tid å utvikle en nettbasert samtalekultur. Læreren må balansere mellom aktiv tilstedeværelse i form av tilrettelegging, modellering, oppmuntring og direkte hjelp, og en form for deltakende observasjon av strukturerte aktiviteter der studentene er gitt myndighet til å framtre som fagpersoner.

Jeg har i denne studien bare skissert noen få aspekter knyttet til lærerrollen, basert på e-læring i en pionerfase, før standardiserte læringsplattformer var tatt i bruk, og jeg vil komme tilbake til erfaringer vi har gjort ved vår institusjon i en oppsummerende del i avhandlingen. I det følgende vil jeg vise hvordan kanalisering av arbeidsprosessene i mindre grupper, aktiviserte flere studenter. Jeg vil også synliggjøre at utvikling av et meningsfullt digitalt læringsmiljø henger sammen med utvikling av en *nettspesifikk* kommunikativ kompetanse.

#### 5.4 ANALYSE AV NETTDIALOGER I SMÅ GRUPPER

De åtte kollokviegruppene som var etablert på den første samlingen, fikk ca. halvannen måned etter studiestart, tildelt hvert sitt samarbeidsrom på nettet. Grunnen var delvis at de selv ønsket det, delvis at vi som var fagansvarlige, ønsket å få flere studenter til å delta aktivt i skriftlig samhandling (se kapittel 4). Hver gruppe hadde sin egen kontaktlærer, som skulle følge opp arbeid i kollokviegruppene. I tillegg hadde de andre lærerne i teamet innsyn i hva som foregikk i de ulike gruppene. Det ble gitt ulike arbeidsoppgaver som studentene skulle samarbeide om, og studentene styrte selv arbeidsprosessene.

Analysen består av en kvantitativ del, med opptelling av antall temaer og antall innlegg for hver gruppe og for hver student. Den suppleres med en kvalitativ del som baserer seg på observasjon i studiet og innholdsfokusert nærlesning av alle nettdialogene som ble gjennomført i grupper det første studieåret. På bakgrunn av disse dataene diskuterer jeg først hvorvidt studentene viste ansvarlighet gjennom *deltakelse* i de respektive virtuelle grupperommene, og deretter retter jeg søkelyset mot den skriftlige samhandlingen.

Jeg har tidligere argumentert for at et elektronisk diskusjonsforum er en læringsarena der studentene kan gis *faglig autoritet* og *myndighet* ved at faglærer har en noe tilbaketrasket rolle, forutsatt at krav om faglighet og et akseptabelt faglig nivå blir overholdt. Oppgaver som skal løses i fellesskap med et elektronisk medium som verktøy, stiller studentene overfor store utfordringer. For å kunne utnytte det læringspotensialet som dette verktøyet innebærer, er det viktig at studentene ser på seg selv og hverandre som ressurser som kan løfte hverandre faglig og være støttespillere for hverandre i læringsprosessen. I store grupper vil ikke alle studentene få like mye oppmerksomhet, eller føle ansvar for å delta. Mindre grupper gir mer oversikt og sikrer deltakelse på en annen måte (Mason 2003, Starr Hiltz 1998).

### 5.4.1 Oversikt over aktivitet i ulike grupper

I tabellen nedenunder ser vi at den nettbaserte aktiviteten i gruppene varierte betydelig.

Annet - 2000/2001	Posts	Last Post
<a href="#">Nettkafe (2000/2001)</a>	514	22.08.01 23:51
<a href="#">Gruppe F (2000/2001)</a>	109	31.08.01 10:03
<a href="#">Gruppe G (2000/2001)</a>	179	23.05.01 19:54
<a href="#">Gruppe D (2000/2001)</a>	563* (409)	14.10.02 22:26
<a href="#">Gruppe A (2000/2001)</a>	123*	09.09.01 17:43
<a href="#">Gruppe H (2000/2001)</a>	148	29.05.01 12:30
<a href="#">Gruppe C (2000/2001)</a>	101*	12.09.01 22:30
<a href="#">Gruppe E (2000/2001)</a>	416*	12.09.01 18:33
<a href="#">Gruppe B (2000/2001)</a>	2166* (953)	22.07.03 10:39

Fig. 16 Samlet aktivitet i alle grupperom som ble etablert 1. studieår. Datoene indikerer at noen av gruppene fortsatte å bruke sitt rom etter at gruppa var oppløst. For noen grupper utgjør dette bare små justeringer, men for gruppe D og B har jeg satt inn det eksakte antallet innlegg fra første studieår i parentes. De gruppene som har brukt grupperommet ut over første studieår, er merket med stjerne.

Organisering i grupper på 4 genererte mer studentaktivitet i diskusjonsforum enn klassesamtalene hadde gjort, men de gruppene som hadde anledning til å møtes fysisk, valgte å legge samarbeidet om faglige fellesoppgaver til kollokviemøter som de hadde hjemme hos hverandre. Å samtale ansikt-til-ansikt opplevdes mer tidsbesparende i starten av studiet fordi ansikt-til-ansikt-møtene kunne ivareta flere funksjoner samtidig. Studentene trengte tid til å bli kjent med hverandre og trygge på hverandre for å få til faglig samarbeid.

Uformelle samtaler med studentene og direkte e-post-henvendelser fra studenter til meg som lærer, forteller en god del om hvorfor forskjellen på nettaktivitet var så stor. En av årsakene til at deltakelse i gruppene fordelte seg så ulikt, kan tilskrives geografisk nærhet eller avstand, men også andre forhold, som enkeltmedlemmers motivasjon for studiet, gruppemedlemmenes samarbeidsvilje, tidligere yrkeserfaring og private forhold hadde betydning for hvordan nettsamarbeidet forløp. Skrivesperre knyttet til manglende netterfaring, og til enkeltmedlemmers dominans i gruppen, var også en faktor som så ut til å spille en viss rolle, ifølge studentenes kommentarer.

Omorganisering av gruppene etter første studieår var et tiltak faglærerteamet satte i verk for å fordele faglig og digital kompetanse mer jevnt i gruppene. Studenter som bodde nært hverandre, kom ikke på samme gruppe det andre året. I og med at aktiviteten økte betraktelig i alle gruppene i det andre studieåret, kan vi kanskje hevde at geografisk avstand var en viktig utløsende faktor for studentenes medvirkning i nettdialoger. Et viktig moment er imidlertid at nå var klassen blitt kjent med hverandre og kunne konsentrere skrivingen om aktiviteter som

var faglig relevante. Et annet viktig moment er at studentene i enkelte av gruppene det første året utviklet en nettspesifikk kommunikativ kompetanse som utløste initiativ og respons i nettdialogene. Denne kompetansen ble videreført i nye gruppesammensetninger det andre studieåret. Jeg vil behandle dette temaet spesielt i neste kapittel.

#### 5.4.2 Grupper som brukte diskusjonsforum relativt lite

Karakteristisk for de gruppene som bare sporadisk benyttet seg av diskusjonsforum i løpet av første studieår, var at de brukte gruppeforumet til å bli bedre kjent og organisere sin egen studieprosess, det vil si *småprate, gjøre avtaler og diskutere arbeidsfordeling*. Aktiviteten var jevnt fordelt på medlemmene i gruppene. Noen studenter ga uttrykk for at de ønsket å ha nettkontakt med de andre gruppe medlemmene, mens andre var mer eller mindre fraværende i lange perioder. Følgende utdrag er hentet fra gruppe F:

##### Utdrag 17.8

2 [Guri](#) 02.10.00 21:50  
 Hei kjære gruppe medlemmer.  
 Jeg savner dere på nettet.  
 Nå har det seg slik at jeg ikke har mulighet til å være med på gruppemøte fredag den 13. Er det noen som helst mulighet for at vi kan ta det en kveld? - Gjerne hos meg.  
 Håper dere leser dette, og gir meg tilbakemelding.  
 Hilsen Guri.

3 [Britt](#) 03.10.00 20:13  
 Hallo Guri  
 Kan godt ta en kveld i neste uke for meg, bare det ikke blir mandag eller onsdag. Skal snakke med de andre og høre hva de mener.  
 Hilsen Britt

Denne gruppen ser ut til å ha etablert gruppemøter ansikt-til-ansikt. Å ”snakke” dreier seg sannsynligvis her om fysisk samtale eller forbindelse via telefon. I samtlige grupper finnes det i startfasen indikasjoner på at samhandling på nettet er vanskelig, og gruppe medlemmene har ulike tilnærminger til løsning på problemene. I starten handlet det om å få installert nettverkskommunikasjon, lære seg å mestre mediet og om å ha jevn tilgang til kommunikasjonsutstyr, noe som ikke var selvsagt da studiet startet høsten 2000. Innlegget fra Berit representerer denne problematikken, som særlig var tydelig i det første semesteret:

##### Utdrag 18.9

4 [Berit](#) 26.09.00 13:26 (gruppe H)  
 Hjelp, jeg har problemer. Maskina mi har kræsja, har for lite RAM i den. Skal få den oppgradert, men det blir ikke før til helga eller neste helg. Håper jeg får viktige beskjeder over telefon i mellomtida.  
 Sitter nå på skolen, men det blir sikkert lenge til neste gang jeg kommer meg inn.  
 Ser dere i kveld.  
 Berit

En melding fra Else i gruppe C indikerer også at studentenes egne dataproblemer og problemer med å komme i kontakt med nettverket er en av årsakene til fravær på nettet, og at e-post fungerer som kommunikasjonsverktøy både studentene imellom og mellom studenter og lærere. Samtidig ser vi at diskusjonsforum har en sosial funksjon. Det er ”trivelig” å møtes på nettet.

#### Utdrag 19.10

5 Else 02.10.00 19:24 (gruppe C)  
Trivelig å se deg på nettet, Bente. Jeg håper nå at du har fått orden på dataproblemene dine. Dine antagelser stemmer - vi kommer ikke inn på studentprosjekt ennå. Dagrund sendte mail om at hun ville ordne samarbeidet med Vestfold i løpet av uke 40, så det kommer vel snart. Sender deg også en e-mail.  
Else

En av gruppene, gruppe F, bruker diskusjonsforum i svært liten grad, men benytter seg av chat, telefon og ansikt-til-ansikt-kommunikasjon.

#### Utdrag 20.11

1 Guri 22.11.00 18:39 (gruppe F)  
Hei Britt  
Regner med at det blir du som må hjelpe meg her. Prøvde å komme inn på icq i går kveld etter at jeg kom hjem fra Reidun, men det gikk ikke. Det vil si, jeg kommer inn på icq med en gang jeg kobler meg på internett, men jeg vet ikke veien videre. Har prøvd å trykke litt her og der, men jeg skjønner ikke stort av det som skjer. Hva skal jeg gjøre ?  
Du forstår vel at jeg må ha det inn med teskje.  
Fortvilet hilsen fra Guri

2 Britt 22.11.00 21:28  
Hallo Guri  
Kan vi ikke ta en runde på fredagen når dere kommer hit? Hvis ikke kan du prøve å ringe meg, litt trasig å ta på nettet  
Britt

Utdrag 20.11 er et eksempel på at studentene bruker hverandre når de står fast med hensyn til tekniske problemer. Utdraget viser dessuten at noen av studentene synes det er lettere å formidle forklaringer muntlig enn å skrive dem.<sup>82</sup> Studentene er legitime deltakere på ulike nivå, og noen trenger mer tid enn andre å tilpasse seg ny teknologi og nye læringsformer.

Også gruppe C bruker nettet lite, selv om enkelte deltakere er raus med både hjelp og ros, og med å invitere til et likeverdig fellesskap, slik utdraget som følger, viser. Gruppen bor i relativ stor avstand fra hverandre, men prøver å løse samarbeidsoppgaver ved å møtes ansikt-til-ansikt.

---

<sup>82</sup> Forkortelsen icq betyr ”I seek you” og refererer til et nettbasert prateprogram.

## Utdrag 21.10

7 Else 07.10.00 13:36 (gruppe C)

Hei Bente.

Jeg skal prøve å hjelpe deg på vei. Den lenken du trykker på er ikke aktivisert ennå, derfor kommer du ikke inn. Du må gå via:

Fag - norsk - meldinger - bokverkstedet - Her - kontakt via nettet - diskusjonsforum.

Nei, helt enkelt skal det ikke være. Men jeg håper du greier det nå. Hvis det kan være til noen trøst, har også jeg strevet en del med dataen. Det siste var at etter å ha skrevet et langt innlegg på Vestfold sitt diskusjonsforum og klikket på å sende det, så forsvant det bare. Ikke kunne jeg finne det igjen heller. Jeg skrev på nytt, og det samme skjer igjen! Da er det at en føler en at en bruker opp tida si forgjeves (...).

Innlegg fra studenten Else som prøver å forklare og hjelpe de andre i gruppen, inneholdt ofte elementer der det ble lagt vekt på å underminere egne ferdigheter, her gjennom å vise til eget strev med å mestre ny teknologi. Slik har skriften en spesiell likeverd-etablerende funksjon som man skulle tro støttet opp om fellesskapsfølelsen, men som ikke utløste mer aktivitet i denne spesielle gruppen. Muligens spiller andre forhold inn, som at det faglige nivået og egen undervisningserfaring varierer mye i denne gruppen.

Når det gjelder ansvar for å delta og følge opp hverandres initiativ, er det tydelig at studentene i noen av gruppene ikke betraktet diskusjonsforum som en læringsarena de *forpliktet* seg på å forholde seg til, selv om aktiviteten tok seg opp i løpet av vårhalvåret i første semester. I forbindelse med samarbeidsoppgaver brukte studentene i disse gruppene diskusjonsforum til oppgavefordeling og til å kommentere og justere fellesarbeider de hadde samarbeidet om på fysiske møter. Det er også tydelig at e-post og telefon ble brukt en god del i de gruppene som ikke kunne møtes så ofte, og at uferdige arbeider ble sendt fram og tilbake via e-post. Om dette var for å unngå at læreren fikk innsyn i uferdige ”underveis-tekster”, eller om årsaken var at e-post er en kanal studentene behersket og var fortrolig med, er vanskelig å vite. Begge årsakene har kanskje betydning. Flere studenter ytret imidlertid ønske om å bruke diskusjonsforumet oftere. Faste møtedager ble etterlyst (uthevingene er mine). Bente skriver:

## Utdrag 22.12

Bente 17.03.01 21:35

Hei alle sammen!

Jeg har sett at vi har fått ny gruppeoppgave, fikk mail fra Else om dette også. Jeg er enig med henne om at mat og tv programmer er interessante tema i forhold til barna nå for tiden. Jeg lurer litt på hvordan vi evt. skal legge det opp? En spørreundersøkelse krever vel at vi blir enige om et oppsett som vi alle kan utføre kanskje?

**Jeg spør igjen om vi ikke kan prøve å "møtes" her alle sammen på en gitt dag og tidspunkt slik at vi kunne bli enige om dette.** Synes for min egen del at det hadde vært greit om vi kunne gjort det siden vi ikke har mulighet til å møtes så ofte ellers. Hva tror dere? Blir det litt vanskelig i forhold til timeplaner dere har i løpet av en dag?

I det siste har det gått mer på mail til hverandre enn gjennom dette forumet tror jeg. I alle fall for min del, tror jeg må bli flinkere til å skrive det her...

Motivasjonen for å bruke diskusjonsforum til samarbeid var såpass lav hos mange av studentene at det ble vanskelig å få til nettbasert faglig samarbeid i disse gruppene. E-post ble kanskje brukt som samarbeidsverktøy fordi enkelte gruppe-medlemmer følte seg for usikre til å utveksle faglig og sosial informasjon i et forum læreren hadde kontroll med. I andre studieår avtok imidlertid bruken av e-post, og diskusjonsforum overtok som formidlingsverktøy for tekstutkast. Studentene var da blitt bedre kjent med både hverandre og med lærerne, og hadde lært seg å bruke alle funksjonene i diskusjonsforumet. Etter tredje studieår var aktiviteten i grupperommene økt fra 8149 til 12939 innlegg. Forskjellen på gruppene var likevel stor.

Den britiske forskeren David McConnell mener at for å få til en god samarbeidskultur på nettet, er det viktig å forstå dynamikken i nettgrupper. I de gruppene som fungerte godt i hans undersøkelser, hadde gruppe-medlemmene *tiltro* til hverandre og vilje til å være åpne, dele interesser og bekymringer og ikke minst, ”lytte” til hverandre og gi raske tilbakemeldinger på innspill i forum. Også han mener at det er vanskelig å forklare hvorfor noen grupper samarbeider godt på nettet, mens andre har problemer med å etablere et samarbeidsfelleskap som fungerer. Medlemmenes personlige og profesjonelle bakgrunn, deres forventninger og ønskemål, deres selvforståelse og relasjonelle holdninger har også betydning for nettsamarbeidet (McConnell 2005: 40. Se også Cecez- Kecmanovic & Webb 2000: 313).

### 5.4.3 Grupper som brukte diskusjonsforum relativt mye

Gruppe B, D og E brukte nettet relativt mye allerede fra starten av. Felles for disse gruppene var at studentene bodde i stor avstand fra hverandre og så ut til å ha *behov* for å etablere en felles tilhørighet som lærerstudenter. Også disse studentene hadde jevnlig fysiske møter, men brukte nettet både til sosial kontakt og til å gjøre avtaler, fordele arbeidsoppgaver og å diskutere faglige problemstillinger. Typisk for disse gruppene var at de viste hverandre spesiell omsorg, både studierelatert og på det personlige planet.

Flere *skriveglade* studenter så ut til å befinne seg i disse gruppene. Diskusjonsforum åpnet for muligheten til å skrive mye, og vise fram ulike sider av seg selv gjennom varierte diskurser. Uformell skriving hadde dessuten som funksjon å drøfte problemstillinger knyttet til fag og studier, som studentene ellers kanskje ikke ville ha funnet svar på ved å bruke andre kanaler. Særlig gjaldt dette forhold knyttet til teknologiske og organisatoriske problemer i en studiemodell studentene ikke var fortrolig med i starten (jf. Brown og Duguid 1991). En delt



skrivearena utløste trolig også skriveaktivitet hos studenter som ellers ikke ville ha skrevet så mye. Små hverdagsskisser, som ble besvart og kommentert, bidro til å skape nærhet og kontakt gruppemedlemmene imellom. Innleggene var ofte lange og innholdsrike, selv om det også i disse gruppene var individuelle forskjeller hva deltakerfrekvensen angikk: De dreide seg i stor grad om det studentene hadde felles: skole, utdanning, elever og praksiserfaringer. Uformell skriveaktivitet støttet opp om den fellesskapsfølelsen som hadde tilknytning til læreryrket, og bidro til utvikling av en profesjonsidentitet som både hadde sitt utspring i praksisfellesskapet og i sin tur påvirket det. I en samtale om prosessorientert skriving på en av samlingene kom det tydelig fram at flere studenter hentet faglig støtte i hverandres utsagn om erfaringer de hadde gjort i klasser de underviste i.

### Sosial og faglig samhandling

Studentene ga ofte uttrykk for at de syntes det var fint å bruke nettet til kontakt med hverandre. Et par av gruppene opprettet egne ”skravlerom”<sup>83</sup> i gruppeforumet. I disse rommene var stiltonen uformell, og det var rom for språklig eksperimentering på mange nivå. Bruk av dialekt skapte en spesiell form for nærhet, og ble brukt av og til. I følgende lille ytring gleder Jeanette seg over å ha nettkontakt og takker Bjørg for datahjelp og gode råd:

#### Utdrag 23.13

10 Jeanette 01.10.00 19:22  
 Hallo damer!  
 Da e æ på nætt:) Ting tok ti, å æ har følt mæ litt avskårre fra dåkk. Å æ har rætt sjer æ. Kor dåkk ha stått på. Å spesielt t dæ Bjørg, du har jo årdna masse! Gidd oss råd, fiksa pensumlista + meir t. D e bra vi har nå`n som skjønne litt av datan. Har litt problem me deinn æ å, men no rækne æ me at æ ska skifte maskin snart, så æ har itj jobba så my me d. (...)Arti å kom inn i varmen dåkkers igjen, og håpe at aill har d bra;) Koz Jeanette.

Den muntlige diskursen er ispedd enkelte stilistiske trekk fra tekstmeldinger som vi kjenner fra mobiltelefoni. Typisk her er enkeltkonsonantene ”d” for ordene ”det”, og ”t” for det trønderske ”te” (til). Hilsningsformularen ”Koz” er utbredt blant de helt unge mobiltelefonbrukerne. Også den finner jeg en del av i dette materialet. Samlet viser disse små diskursive trekkene at studentene posisjonerer seg som ”insidere” (Brown & Duguid 1991: 11) i forhold til å ta i bruk ny teknologi. Denne ”insider”- holdningen forsterkes gradvis gjennom studiet og sprer seg til flere gruppemedlemmer.

<sup>83</sup> ”skravlerom” var begreper studentene selv brukte om de uformelle tematavlene

I og med at private forhold griper såpass mye inn i studiet og berører det faglige samarbeidet, hender det at ytringer om vanskeligheter på det private plan blander seg med prosedyresnakk, faginformatjon og statusrapporter. Slike ytringer utløser i disse gruppene så å si alltid respons i form av medfølelse og sympati:

### Utdrag 24.14

21 [Marion](#) 21.11.00  
Hei Solveig.  
Jeg har tenkt mye på deg etter at jeg snakka med deg på telefonen.tenk på deg selv nå, skolearbeidet greier vi allikevel. Du får ta kontakt når du føler du har tid/ork.  
Klem fra Marion

For de studentene som bodde langt fra hverandre, ble gruppeforumet mer og mer viktig. Anna har ikke kunnet delta på siste nettmøte, og skriver:

### Utdrag 25.14

28 [Anna](#) 07.12.00  
Hei.  
Savna dere meg på mandagen, -jeg håper det. Her har det vært kluss med internett. Har ikke hatt overskudd til å jobbe fra skolen, derfor har det nå vært noen dager uten tilgang til dere (hadde nærmest abstinens tendenser). (...)

Når det gjaldt visse typer faglige spørsmål, var studentene utfordret til å finne svar selv,. Den utfordringen tok de, når de skjønnte at faglærer ikke ville være ”leksikon”. I arbeidet med barnelitteratur ser vi hvordan Randi tar ansvar og hjelper Bjørg med et spørsmål. Ved å svare posisjonerer Randi seg som ”en som har kunnskap”, en det kan være verdt å ”lytte” til.

Samtalen handler om barnelitteratur:

### Utdrag 26.15

13 [Bjørg](#) 05.12.00 21:48  
(...) Hestene Grimm og Fjalar - er det tilfeldig at Jonatan får hesten Grimm (stygge). Vet ikke helt hva Fjalar betyr, noen som vet???? (...)

14 [Randi](#) 06.12.00 15:21  
Hei, husket å ha lest om Fjalar i forbindelse med den norrøne mytologien, Grimm og Fjalar er jo mytologiske navn.  
I Mimes Brønn står det: Fjalar: Navn på en av de to dvergene som tar livet av Kvaser og brygger den berømte skaldemjøden.( Blanding av Kvasers blod og honning, de som drikker den får talent for diktning).

Fjalar er også navnet på hanen som skal gale før Ragnarok.  
Den andre dvergen het Galar.

Gruppene var ganske forskjellige, og tilnæringsmåtene i forumet varierte ganske mye fra gruppe til gruppe. I en gruppe ble det lagt stor vekt på bruk av humor og underholdende innslag som kontaktskapende elementer, mens det i en annen gruppe var refleksjon og

meningsutveksling som dominerte. Forekomsten av ikke-verbalspråklige elementer var naturlig nok større i de gruppene som kommuniserte oftere på nettet enn i de andre gruppene, men også her var det stor variasjon innad i gruppene. Et knippe med eksempler viser noe av oppfinnsomheten i gruppe D. Eksemplene er utdrag fra flere ulike nettdialoger, og er ikke sekvensielt forbundet.

#### Utdrag 27

-Hallo damer!  
Da e æ på nætt:)

-YYYYEEEEEEEESSSSSSSS!!!!!!!!!!!!!!  
Dagens kjempegode nyhet, damer:  
JEG HAR FÅTT MEG LÆRERVIKARIAT!!!!!!!!!!

-GRATULERER-----@ (DET BETYR ROSE)

- Pough,  
-No har æ i værtfaill seint i frå mæ nåkka, mæn likt æ det? Nei! 🤔  
Mæn blus e æ færði me no, ja.  
- Hilsen Nin@

Dialekt ble sporadisk brukt i alle gruppene, for å uttrykke nærhet, signalisere humor, noe privat, internt som ikke er så viktig. I mer kognitivt rettede operasjoner brukte studentene normalprosa for å øke forståeligheten og signalisere en mer offentlig sfære.

#### Gruppeforum som tenkeredskap

Flere av medlemmene brukte gruppeforumet sitt som tenkeredskap både for seg selv og andre i gruppen. Det var ikke alltid denne typen innlegg krevde svar fra de andre, men innleggene så ut til å ha en slags ”tenke-høyt”- funksjon. *Tenkeskriving*, eller *utprøvende skriving* blir denne typen skriving kalt av flere norske skrivepedagoger (Dysthe et al. 2000), og den har en klart bevisstgjørende funksjon i forhold til meningsdanning. Temaet *respons* utløste i flere tilfelle utprøvende skriving der studenter reflekterte i fellesskap, og studentene diskuterer hvordan det oppleves å gi og motta respons. (Rød utheving er gjort av meg for å vise utsagn om positiv/negativ/konstruktiv respons i teksten. Kursivering viser hvordan studentene underbygger utsagnene.)

#### Utdrag 28.16

8 Pia 21.11.00 19:33  
Det er **greit å gi hverandre positiv respons** på oppgavene våre. **Verre synes jeg det er å si at det var ikke akkurat slik jeg hadde tenkt meg svaret**, når jeg vet at det er lagt ned mye tid og arbeid og utarbeide svaret. Det er så mye greiere på skola da jeg er lærer og har som en av mine oppgaver å bedømme elevenes svar. Her føler jeg at dere er mine jevnbyrdige. **Derfor føler jeg det**

**vanskelig å gi respons som krever forandringer.** Jeg vet det er noe som heter **konstruktiv kritikk**, og jeg prøver å praktisere det. Men likevel ..... *Kanskje det kan bli bedre etter hvert etter som vi lærer hverandre bedre å kjenne?*

9 Terese 21.11.00 22:07

Når det gjelder **respons** til hverandre, så er det  **greit med positiv respons**, men det er **ekkelig å gi negativ respons**. Jeg vet med hånden på hjertet at *jeg selv verken blir fornermet eller noe annet for å få negativ respons*, men det er **verre å gi...** Jeg er **takknemlig for å få tilbakemeldinger** på det jeg har gjort. *Av og til føler jeg meg "på gyngende grunn"*, og da er det **godt å få respons, både positiv og negativ**. Pia sa vel egentlig det jeg mente også...

10 Hilde 21.11.00 23:29

*Jeg tror at hvis man selv er flink til å komme med litt **selvkritikk på en konstruktiv måte**, blir det enklere for de andre å komme med **kommentarer rundt det**.* Jeg, personlig savnet til å begynne med en god del **tilbakemeldinger**. Pluss at jeg selv ikke har vært så flink til å lese nøye alle innleggene for å kunne gi **riktig tilbakemelding** til alle. (...)

11 Pia 22.11.00 17:42 *I "I to eller flere" står det: "..... konflikt som blir "tatt vare på" og løst på en god måte, kan imidlertid også føre til mange positive resultater. Mange **konstruktive løsninger** kan dukke opp under forsøk på konfliktløsning. .... Slik sett kan konflikter bidra til at en får **nye perspektiver både på arbeidet som foregår i gruppa og på samarbeidsformene som preger den. Det kan gi flere gruppelemmer økt engasjement og virke motiverende på videre arbeid.** ..... (sidetallet vises ikke på kopien min dessverre, men det står uti boka en stykke. Konflikt er vel et ord som ikke passer på noe av det som skjer i gruppa vår, men leser en uenighet istedet, mener jeg at dette avsnittet er svært relevant. Jeg føler at det er bare ved å få **konstruktiv kritikk** at jeg kan forbedre mine arbeider og øke mine kunnskaper. Jeg blir ikke fornærmet om dere kommer med anmerkninger/bemerkninger til mine arbeider. (...)*

Pia tar opp et tema ved responsarbeid, *å gi respons til jevnbyrdige*, som ikke er uproblematisk når det gjelder voksne studenter (jf. Skulstad 2005, og utdrag 50.27 i kapittel 7). Dette er et tema som det ser ut til å være viktig også for denne gruppa å få drøftet og etablere en felles forståelse rundt. De refererer alle til egne, personlige følelser knyttet til det å gi og få det de kaller negativ respons, men understreker også betydningen av å få kommentarer når de er "på gyngende grunn", slik Terese hevder. "Konstruktiv kritikk" ser ut til å være et begrep gruppen samler seg om. Hilde reformulerer begrepet i utsagnet "selvkritikk på en konstruktiv måte" og Pia tar det opp igjen i siste innlegg.

Tenkeskrivingen sammen med gruppa har tydeligvis inspirert Pia til å gå dialog med andre kilder, og hun gjengir et sitat om hvordan "konstruktive løsninger" kan dukke opp under forsøk på konfliktløsning. Utsagnet til slutt tyder på at Pia har akseptert at en viss form for uenighet må være tillatt i responsarbeidet, og at denne uenigheten kan løses gjennom i konstruktiv respons som i sin tur kan utløse "nye perspektiver", "økt engasjement" og "virke motiverende på videre arbeid". Medstudenters utsagn, og læreboka i pedagogikk ble en hjelp til å forstå og reflektere over praksis i egen gruppe og til å dele erkjennelse med gruppefellesskapet. Denne *double dialogen* hadde med andre ord en bevisstgjørende funksjon for Pia som de andre fikk del i.

De gruppene som brukte diskusjonsforum mye, uttrykte gjennom skrift mange av de tankene som studentene generelt var opptatt av i studiet. I særlig grad dreide dette seg om kommunikasjon ved bruk av ny teknologi, men det handlet også om behovet for faglig og sosial tilhørighet til et praksisfellesskap. Av studentenes metakommentarer leser jeg at skrivning ble oppfattet både som en barriere og en mulighet i dette praksisfellesskapet. De gir også uttrykk for at de setter pris på å ha nettet som faglig og sosialt møtested.

#### Differensiering av samtaletema

Fordi studentene i mitt materiale var uvant med å samarbeide via et elektronisk diskusjonsforum, og ikke hadde modeller for denne typen gruppesamarbeid, utforsket de mange forskjellige måter å få samarbeidet til å fungere på. En modell ble introdusert av studenten Stine det første året, og ble videreført i nye grupper i det andre året. Her er det skilt mellom sosialt prat og faglig relatert arbeid, og det er laget underkategorier for å strukturere arbeidet med barneboka. Stine begrunner hvorfor hun oppretter ei beskjed/skravleside:

#### Utdrag 29.17

1 Stine 10.11.00  
HEI ALLE "DAMER"  
Synes det blir litt vanskelig å finne ut hvilken side jeg skal gå inn på hvis det er beskjeder eller annen info. vi trenger å gi til hverandre, derfor prøver jeg meg med en helt ny side. Da slipper vi å blande oss inn i fagsidene, og det blir kanskje litt enklere å finne fram? (innbiller jeg meg...)  
Ha en god helg alle sammen! Hilsen Stine.

BESKJED/SKRAVLESIDE	Stine	49	10.11.00 - 28.02.01
Matematikk, observasjoner til oppgave 1	Björg	26	06.01.01 - 07.02.01
Tekstanalyse; Brødrene Løvehjerte.	Stine	21	02.12.00 - 06.12.00
Bildeanalyse, Brødrene Løvehjerte.	Stine	5	02.12.00 - 06.12.00
Resyme, Brødrene Løvehjerte	Stine	9	02.12.00 - 06.12.00
Mottagergruppe, Brødrene Løvehjerte	Stine	7	02.12.00 - 06.12.00

Fig. 17 Utdrag fra gruppeforum D

For lærere som skal veilede grupper i nettkommunikasjon, kan det være vel verdt å merke seg en slik inndeling. Den ytre nettdialogstrukturen bør være så enkel og ukomplisert som mulig.

#### 5.4.4 Digital kompetanse – digital trygghet

Studiet ble oppfattet som krevende og forbundet med utrygghet, men at studentene kunne bruke gruppeforum som en kanal for å ivareta et studiefellesskap, så ut til å minske følelsen av utrygghet. I starten strevde studentene med å få på plass noen av *forutsetningene* for

nettbasert samarbeid. Dette gjaldt for eksempel at man er jevnlig til stede og leser hverandres innlegg, og at man svarer på hverandres spørsmål. Etter hvert utviklet studentene i disse gruppene måter å samarbeide på som fungerte. Holdningen til samarbeid via nettet var derfor positiv i disse gruppene, slik Terese og Hilde gir uttrykk for:

### Utdrag 30.18

2 [Terese](#) 24.09.00 10:19

(...) Vi har en del jobb å ta fatt på nå. Det skal bli moro å komme i gang med prosjektet med Vestfold. Ganske utrolig hvordan teknikken kan binde oss sammen. Dette forumet her blir også fint å bruke i forhold til oppgaveløsninger etterhvert.

8 [Hilde](#) 27.09.00 00:58

Hei, og jeg håper at dere drømmer søtt akkurat nå!

Ja, igjen takk for sist! Tiden går jammen fort, men som Terese nevnte tidligere, takket være den nye teknologien, kan vi opprette mye på kort tid. (med mindre data krasjer)

(...) Ellers, har jeg begynt å få nye krefter for den omfattende jobben som venter på oss. Jeg har startet med å rydde opp i mine papirer og lest litt pensumlitteratur. Jeg begynner å føle meg litt tryggere på dette studiet.

Gjennom hele første studieår viser kommunikasjonen i gruppeforum også hvor sårbart samarbeidet blir når dataverktøyet ikke fungerer. Stine skriver:

### Utdrag 31.11

4 [Stine](#) 26.09.00 09:35

hallo i luken!

Dette er snedige greier. Jeg blir stadig imponert, alt som går an ved hjelp av en datamaskin og et tastatur....og ei lita mus. Jeg holder fortsatt på og fordøye ukeoppholdet i Trondheim, men innser at jeg ikke må bruke for lang tid. Jeg ble så skuffa da jeg oppdaget at jeg ikke har lyktes med å sende hjemmesida mi hjem. Hva gjør jeg?

Ha en fortsatt trivelig dag alle sammen.

Hilsen Stine

Gruppene fikk mange dataspesifikke utfordringer gjennom studiet – i alle fag. I norskfaget laget de multimedietekster og publiserte faglige nettsted i fellesskap. I musikkfaget komponerte de musikkstykker ved hjelp av spesielle program og sendte musikkfiler til hverandre. Frustrasjoner til tross; studentene lærte seg å håndtere ulike filformater og var raske til å dele nyvunnen kunnskap med hverandre:

### Utdrag 32.17

8 [Jeanette](#) 20.11.00 22:20

Björg, har du laga noe med rap? I så fall kan du jo sende det over til meg før i morgen kveld, for da skal vi prøve å ta fatt på dette. ()

9 [Björg](#) 21.11.00 17:38

Sorry Jannette. Får ikke gjort noe med Music Maker pga. denne "x&%"##xZZ!!!! maskina. Skal ta den med meg til byen neste uke og håper jeg får ordnet den da (...)

15 [Randi](#) 01.12.00 12:04

Heisan skal prøve å føre noe over til deg, Jeanette (...)

Yess, Æ fekk de te !!! 🤗  
Hlsen Randi

Studentene møtte de nye utfordringene positivt og brukte mye tid på å hjelpe og støtte hverandre i den digitale læringsprosessen. De tok i bruk nye program, lærte seg å mestre dem gjennom prøving og feiling, og de utfordret hverandre til å finne kreative løsninger. Slik utviklet de digital kompetanse i fellesskap, men også ”digital trygghet”, det vil si fortrolighet med mediet. Gleden over å lykkes med å formidle kunnskap fra en ekstern vevside til resten av gruppa utløste Randis gledestrålende ”Yess, Æ fekk det te !!! 🤗” og vitner om stolthet over nyvunnen mestring som angår nettfellesskapet og som må deles. Bruken av språk, dialekt og symboler og tegn understreker begeistring over at en ny ”verden ” er blitt oppdaget.

#### 5.4.5 Kort oppsummering av oversiktsanalysene første studieår

Nettbaserte *klASSESAMTALER* gir i starten av et studieløp mulighet for varierte, skriftlige uttrykksformer og har først og fremst som funksjon å skape tilhørighet og fellesskap. Forutsetningen for at klASSESAMTALER skal fungere, er at studenter opplever at de har et behov for å samarbeide, at de forplikter seg i forhold til deltakelse, og at oppgaver som gis er tilpasset klassenivået, mediet og mediesituasjonen. Læreren bør ha en aktiv rolle når det gjelder å legge til rette for samtale, motivere studentene og modellere måter å respondere på som kan gi impulser til kunnskapsutvikling hos studentene, men bør samtidig gi studentene rom og myndighet til å utfolde seg som fagpersoner. Nettbaserte klASSESAMTALER kan være læringsfremmende fordi studentene får impulser fra hverandre til å reflektere over egne og andres synspunkter og bearbeide sine egne. Læreren kan gi innspill og dreie samtalen mot faglig relevante temaer, med utgangspunkt i studentenes innlegg. Sterk grad av lærerstyring er imidlertid svært ressurskrevende, og kan virke dempende på studentenes engasjement på den måten at de ikke ser seg selv og sine medstudenter, men bare læreren, som faglig kompetent samtalepartner. Min erfaring var at nettbaserte klASSESAMTALER etter hvert engasjerte bare en del av klassen – de som likte å skrive og som var trygge i den nye skrivesituasjonen.

Organisering av oppgaver i mindre gruppefora utløste mer aktivitet fra den enkelte students side enn nettbaserte klASSESAMTALER. Aktivitetene varierte riktig nok fra gruppe til gruppe, men det er vanskelig å finne enkle årsaker til dette. Det som ser ut til å være felles for alle gruppene, er at forumet utløste mer samhandlende skriving enn studentene ville ha fått muligheter til i tradisjonelle klasserom, og at denne skrivingen hjalp dem å ivareta kognitive

prosesser som å bevare informasjon, organisere arbeidsoppgaver og gjøre avtaler. I tillegg hadde skrivingen i alle gruppene en kontaktskapende funksjon og en sosial funksjon som bidro til å støtte opp om et praksisfellesskap der alle arbeidet mot samme mål. Uformell skriving så ut til å styrke samholdet i gruppene, og forsterke en gruppeidentitet som kommende lærere. De ulike samarbeidsoppgavene studentene fikk i løpet av studiet, krevde bruk av ulike typer programvare, og studentene delte datakunnskap med hverandre etter hvert som de lærte seg å mestre nye verktøy. Digital kompetanse utløste økende grad av trygghet i studiesituasjonen og ble en del av studentenes felles identitet.

Det *faglige* nettsamarbeidet i gruppene foregikk i hovedsak på det organisatoriske planet i høsthalvåret. Studentene gjorde avtaler, fordelte arbeid seg imellom, sammenfattet fellesoppgaver og hjalp hverandre med å finne relevant pensumlitteratur, men det tok tid for gruppene å forhandle og komme til en felles forståelse av hva samarbeidet skulle gjelde og hvilke prosedyrer man skulle følge. I ettertid er det heller ikke vanskelig å se at selve *designet* av studiet kunne ha vært bedre, slik at det å finne fram på nettet og vite eksakt hvilke rammer man skulle arbeide innenfor ikke skapte unødig frustrasjon for studentene.

Etter hvert som gruppene erfarte at samarbeidet fungerte, ble det mer vanlig å drøfte ulike typer faglige problemstillinger. Det er flere eksempler på at studentene i fellesskap reflekterer over faglige problemstillinger og utvikler kunnskap i samspill (se også kapittel 7). Styrte oppgaver initierte samhandlende skriving i form av idemyldringer, felles utprøvende skriving og respons på tekstutkast. I de gruppevise praksisfellesskapene varierte graden av forpliktelse i forhold til å ta initiativ og respondere i diskusjonsforum, men flere av studentene viste i løpet av første studieår en gryende bevissthet om hva som må til for at nettkommunikasjon skal fungere.



## 6 Å SKRIVE FRAM ET LÆRINGSFELLESSKAP

I forrige kapittel drøftet jeg, med utgangspunkt i studentenes klassevise og gruppevise nettdialoger fra første studieår, ulike aspekter knyttet til etablering og utvikling av et virtuelt læringsfellesskap I dette kapittelet, som omhandler *forgrunnsanalyser*, bruker jeg empirisk materiale fra studentenes nettdialoger i kollokviegrupper i første og andre studieår, og ser spesielt på skriftspråkets betydning for nettsamarbeidet. Fra første studieår har jeg i hovedsak brukt eksempler fra nettdialoger om kommunikasjon, og fra norskfaglig arbeid med barnelitteratur. Fra andre studieår er eksemplene hentet fra nettdialoger om elevtekstanalyse. Jeg viser hvordan studentene på ulike måter prøver ut ulike kommunikative strategier og utvikler måter å samhandle på som er tilpasset mediet og situasjonen. Med begrepet *digital, kommunikativ skrivekompetanse* har jeg forsøkt å fange opp visse kvalitetsdimensjoner ved nettbasert, skriftlig samhandling. Jeg har videre pekt på at kommunikativ kvalitet henger sammen med nødvendigheten av å inngå i et *forpliktende* samarbeid når nettdialogen er en del av et pedagogisk arbeidsopplegg. Begrepet *oppmerksomhet* får en utvidet betydning når det brukes i forbindelse med nettdialoger, og språklig oppmerksomhet inngår som et viktig element i det kommunikative ansvarlighetsbegrepet som ble introdusert og drøftet i det foregående kapittelet.

### 6.1 DELKOMPETANSER MÅ INTEGRERES I EN NY HELHET

I kapittel 1 gjorde jeg rede for begrepet kommunikativ kompetanse. Her vil jeg sette det inn i en pedagogisk og empirisk sammenheng og se på hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk i studentenes nettdialoger. Som jeg har vært inne på, innebærer begrepet kommunikativ kompetanse mange delkompetanser. *Tale- og skrivekompetanse* har studentene med seg inn i studiet, og denne kompetansen har de brukt år på å tilegne seg. *Kommunikativ kompetanse*, forstått som evnen til å kommunisere med andre, har de også utviklet gjennom interaksjon i mange ulike sammenhenger. *Digital kompetanse* i form av ferdigheter i å mestre datateknologi og programvare, har de delvis tilegnet seg før de starter i lærerutdanning, og denne kompetansen utvikles videre idet studiet i hovedsak er nettbasert. Å *kommunisere skriftlig via nettet* er imidlertid noe helt nytt som krever at kjente delkompetanser må settes sammen på nye måter. Prøving og feiling blir helt nødvendig, for studentene har få eller ingen forbilder når det gjelder denne mediespesifikke kommunikasjonsformen.

Neil Mercer (2000) introduserer konseptet "conversational ground rules" som en hjelp til å forstå hvordan man legger grunnlaget for felles intellektuell aktivitet gjennom samtale. Disse grunnreglene er den forståelsen samtalepartnerne må dele for å kunne gjennomføre ulike typer samtaler, og er en del av konteksten for samtalen (se kapittel 2). Kontekstuelle ressurser kan man finne i

- de fysiske omgivelsene
- delt erfaring og relasjon mellom samtalepartnerne
- samtalepartnernes delte oppgaver og mål
- samtalepartnernes delte erfaringer fra lignende samtaler

(Mercer 2000: 44, min overs.)

Kommunikativ kompetanse handler blant annet om at de som taler eller skriver, har et ansvar for å forsyne sine mottakere med den *kontekstuelle informasjonen* de trenger for å gjennomføre en samtale.

Smidt knytter tre aspekter til begrepet kommunikativ kompetanse: "evnen til å uttrykke seg meningsfylt i ulike sjangrer ("ytringskompetanse"), evnen til å ta imot og gi tilbakemeldinger på andres ytringer ("mottakerkompetanse") og evnen til å sette ord på og diskutere eget og andres arbeid ("refleksjonskompetanse")" (Smidt 2004: 245). Denne kompetanseforståelsen er et godt grunnlag for videre drøfting, idet den fanger opp det *interaktive* og *dynamiske* ved kommunikasjon, men den berører ikke det *mediespesifikke* aspektet. Berge bruker begrepet *kommunikativ kvalitet* om en av fem vurderingskriterier elevtekster skal kunne bedømmes ut fra.<sup>84</sup>

Kravet til kommunikativ kvalitet har både å gjøre med skriverens evne til å skrive relevant i en eller annen sammenheng, og evnen til å få leseren med på det perspektivet og den forståelsen skriveren utvikler i teksten. Kommunikativ kvalitet fanger derfor opp både evnen til å skrive i overensstemmelse (sic!) med formelle krav i visse kulturkontekster, og til å gripe øyeblikket i teksten (Berge 2005: 11).

Berge vektlegger ikke det interaktive perspektivet på samme måte som Smidt, men trekker fram viktige aspekter som *relevans* og *mottakerbevissthet* og å skrive i samsvar med *formelle krav* som visse kulturkontekster fordrer. Perspektivet er likevel dialogisk, idet skriving blir satt inn i en kulturkontekst samtidig som det å "gripe øyeblikket" blir ansett som viktig. Når jeg bruker begrepet kommunikativ kvalitet i forbindelse med nettdialoger, tar jeg utgangspunkt i Berges forståelse av begrepet og innlemmer et interaktivt aspekt; en *gjensidig mottakerbevissthet*.

---

<sup>84</sup> I tilknytning til arbeidet med å utvikle nasjonale prøver for skriving, oppnevnte UFD ei forskergruppe som skulle utvikle nasjonale prøver og vurderingskriterier i skriving. Gruppen besto av professor Ragnar Thygesen, professor Lars Sigfred Evensen, professor Kjell Lars Berge, forsker Wenche Vagle og stipendiat/høgskolelektor Rolf Fasting.

Både Smidt og Berge viser til Günter Kress (2001, 2004). Kress hevder at vi trenger nye redskaper å *tenke* med, og nye rammer å plassere virkeligheten i når skrift blir integrert i multimodale praksiser der ikke minst semiotiske ressurser som bilder og grafikk, spiller en vesentlig rolle (se kapittel 1). Han hevder at *multimodal kompetanse* vil være nødvendig for å kunne skape og forstå multimediale uttrykksformer<sup>85</sup>. Et slikt multimodalt kompetansebegrep ligger til grunn for tekstbegrepet i læreplanene (2006) for grunnskolen og videregående opplæring (jf. Berge 2005).

En nettdialog vil kunne være sammensatt av flere modaliteter (tegnsystemer). Den er, som vi har sett, en hybrid sjanger<sup>86</sup> - i skjæringsfeltet mellom muntlig og skriftlig, og med muligheter for å integrere visuelle elementer som bilder, grafikk, animasjoner med mer. Fremtidens nettdialoger vil, etter alt å dømme, kreve en slik multimodal kompetanse som Kress tar til orde for, og som også må innbefatte den *digitale* kommunikative *skrivekompetansen* jeg her vil belyse nærmere med utgangspunkt i studentenes nettdialoger.

Skjermmediet, brukt i skriftspråkbasert kommunikasjon, krever at man har et særlig fokus på kvalitetsdimensjoner knyttet til relevant, mottakerorientert og interaktiv skriftlig kommunikasjon. Sammen med Hildegunn Otnes har jeg introdusert begrepet *digital kommunikativ skrivekompetanse*:

Kroppsspråk og andre ekstralingvistiske trekk er vanskelig å formidle i samtaler som foregår via skrift på dataskjermen, og selv om deltakerne finner måter å kompensere for dette på ved å bruke bilder og andre grafiske virkemidler (bl.a. emoticons), er det skriftlig verbalspråk som brukes. Nettdialogen er derfor en sjanger der det er viktig å beherske nyansene, være eksplisitt, lage gode sammenhenger osv. Det kreves en kompetanse som forener (integrerer) ulike delkompetanser på en ny måte – en kompetanse vi har valgt å kalle digital kommunikativ skrivekompetanse (Otnes og Sjøhelle 2006).

Cathrine Tømte bruker begrepet *digital kommunikativ kompetanse* om det å erverve seg en teknologibasert kommunikativ kompetanse, og for å forklare hvordan man kommuniserer ved hjelp av ny teknologi (2005: 81). I sin doktoravhandling om skriftbasert digital kommunikasjon i organisasjoner peker hun på at deltakere i såkalte elektroniske møter<sup>87</sup> ”framviste ulik forståelse av hvordan de skulle opptre i det digitale e-møterommet”. Hun

<sup>85</sup> Multimedial brukes i sammenhenger der flere medier er integrert i ett og samme medium. Datamaskinen er multimedial. Den forener egenskaper som skrivemaskinen, kalkulatoren, filmframviseren, radioen, telefonen og lysarkprosjektøren hver for seg innehar.

<sup>86</sup> Man kan diskutere om det er snakk om en egen sjanger. I asynkrone nettdialoger finner vi flere sjangrer. Kress hevder at de nye kommunikasjonsformene innebærer mange ulike sjangermuligheter (Kress 2004).

<sup>87</sup> Elektroniske møter (e-møter) ble introdusert i enkelte bedrifter og organisasjoner på 1990-tallet for å åpne opp for nye former for samarbeid. Teknologien kan brukes både synkront og asynkront og ligner elektroniske diskusjonsfora. E-møter tilrettelegges og ledes gjerne av en tilrettelegger (eng. facilitator) (Tømte 2005: 33 ff).

hevder at det var ”ekspertene i IT-støttet samarbeid som utnyttet e-møteteknologien maksimalt, ved posisjoneringer, ordspill, humor, emoticons, layout, grafikk med mer” (op. cit.: 229). Her er Tømte inne på aspekter ved begrepet *multimodal discourse* (Kress & van Leeuwen 2001, Kress 2004). Kress legger imidlertid ikke så stor vekt på det interaksjonelle i form av direkte kommunikasjon mellom dialogpartnere, og Tømte berører bare delvis de *pedagogiske* aspektene ved digital kommunikativ *skrivekompetanse* som jeg er interessert i, og som har sammenheng med lærerutdanning. Jeg er for eksempel opptatt av at studentene skal kunne *utvikle kunnskap i fellesskap* ved å forholde seg til hverandres utsagn på ulike måter; det vil si reflektere, drøfte, si seg enig eller uenig, bidra med ny, relevant og underbygd informasjon osv. For å få til dette må studentene blant annet være *motivert* for samhandling.

Jeg har i forrige kapittel drøftet betydningen av å legge til rette for et godt læringsmiljø gjennom ulike former for samhandlende skriving. En del av denne motivasjonen er knyttet til selve samhandlingsprosessen og måten studentene posisjonerer seg selv og hverandre på, en annen del til graden av oppnådd digital ekspertise i form av å mestre medium og programvare. Jeg vil derfor bidra med noen momenter fra mitt materiale som kan gi utvidet innsikt på dette feltet.

## 6.2 Å SAMTALE GJENNOM SKRIFT

### 6.2.1 ”Teksten får en annen mening enn hodet tenkte”

Faglig samarbeid gjennom skriving på nettet opplevdes vanskelig for studentene, og i alle studentgruppene forekom det mange metahenvisninger knyttet til kommunikasjonssituasjonen (se kapittel 5). Det er imidlertid interessant å legge merke til at til tross for at studentene syntes nettkommunikasjon var vanskelig, greide enkelte grupper, ved å sette ord på sine egne erfaringer og å orientere seg mot hverandre, å synliggjøre hvordan en god nettdialog kan være. De produserer blant annet koherente dialoger. Koherente dialoger kan være et uttrykk for at studenter lærer av hverandre idet de ser ut til gjensidig å ta tak i hverandres perspektiver og innlemme dem i sin egen tenkning (Kneser & Ploetzner 2001: 79). I det følgende skal vi se hvordan studentene utvikler kunnskap i fellesskap ved å svare raskt, bekrefte hverandre gjennom tilbakemeldinger, og utdype hverandres synspunkter. Eksempelet er hentet fra gruppesamtalene i gruppe E i første halvdel av første studieår:

Utdrag 33.16 Om utfordringer i ”gruppa vår”

1 [Terese](#) 02.11.00 06:45

Hei igjen.

Utfordringer i gruppa vår mener jeg er å klare å kommunisere bra nok. Ettersom vi bor så spredt og har begrensede muligheter for å treffes, er vi helt avhengig av å kommunisere bra. Jeg tror at enten må vi planlegge å treffes oftere, eller så må vi avtale tid der vi møtes på nettkafeen<sup>1</sup> vår. Det jeg savner med studiet så langt, er nettopp dette med å kunne snakke sammen. Det tar mye lengre tid å snakke sammen på nettet enn om vi treffes. Noe av spontaniteten blir borte. Er det ting du lurer på kan det faktisk ta en dag eller to før du får respons på innlegget ditt.

2 [Pia](#) 02.11.00 11:11

(...) Det som jeg føler er nytt for meg, er at jeg skal kommunisere gjennom skrevne ord. Vi må overføre tankene våre til setninger. Du skal både tenke og skrive samtidig. Det kan vel hende seg at teksten får en annen mening enn det hodet tenkte. Jeg og Hilde har gjennom bildeoppgaven samarbeidet pr. nett, og jeg har ihvertfall et eksempel på at det kan bli misforståelser. Jeg skrev en ting i min tekst, uten tanke på det H. hadde skrevet. (Hilde, det gjaldt nekrologutsagnet mitt.) H. leste sikkert min tekst med tanke på det hun hadde skrevet. Dermed koblet hun det jeg sa mot det hun sa, uten at det var meninga fra mi side. (...) Har du muntlig dialog med en eller flere personer, føler jeg at jeg kan "spille ping-pong" med de. Med spille ping-pong mener jeg: Jeg kommer med et utsagn. Du svarer meg. Ditt svar setter i gang tenking i meg. Jeg svarer med et nytt utsagn. Som Terese sier: Skriver du på nettet må du kanskje vente til neste dag med å få svar. Spontaniteten blir borte, du får en unaturlig stopp i din tankevirksomhet.

3 [Hilde](#) 02.11.00 11:58

Hei, Pia og Terese!

Dere har jammen fullstendig rett!!! Akkurat samme emne har jeg også fokusert på i ped. oppgaven. Det er en av de største utfordringene en har, nemlig å prøve å tilpasse seg de andres måte å tenke på, gjennom ren tekst uten at det blir misforståelse. Og som du sier, Terese, man har ikke alltid muligheten til å svare med det samme til de andres innlegg og da blir det et slags brudd på "samtalen". Når man endelig har tid til å svare, blir det for sent for da har vedkommende gått glip av en god del av "samtalen". Har man ikke klart å få med seg hele samtalen, kan det fort oppstå misforståelser. Det blir en annen ting når man har en muntlig samtale ansikt mot ansikt...

Gjennom dette "kjølige" kommunikasjonssystemmet (via nettet) mangler vi øye-kontakt og kroppspråk, noe som kan utvikle misforståelser på grunn av feil teksttolkning. Ser vi hverandre, får vi øye-kontakt, hører vi hverandre, får vi med oss tonefallet i det vi sier og dermed klarer vi å unngå misforståelser. (...)

4 [Lillian](#) 04.11.00 14:48

Hei.

Jeg tror dere er inne på noe vesentlig når dere sier at det er en utfordring å skulle samarbeide stort sett ved hjelp av skrevne ord. Jeg er nok enig med deg, Terese, i at det hadde vært en styrke å møtes litt oftere. selv om det er tidkrevende p.g.a. avstandene tror jeg kanskje vi hadde hatt igjen for det. Jeg er enig i at mye av spontaniteten blir borte. Likeså syns jeg det er litt vanskelig å skulle snakke med hverandre her på nettet uten å se ansiktsuttrykk, kunne få rettet opp misforståelser og ta opp ting med en gang. Som du sier Pia, vi har ikke muligheten til å spille ping-pong med hverandre. (...)

5 [Tove](#) 05.11.00 11:58

Jeg synes det er vanskelig å kommunisere som gruppe på nettet.

Som dere sier blir spontaniteten borte og den direkte samtalen forsvinner i luften. Vi jobber også på så forskjellige tider, så når kanskje jeg har bruk for å snakke med noen, så er det ingen der, og omvendt. Jeg har ikke helt vent meg til denne formen for kommunikasjon. Det blir så kjølig, som du Hilde sier. Og at man ikke helt får frem undertonen, kan føre til misforståelse noen ganger.

Vi er egentlig en spennende gruppe med hver våre spesialiteter og kulturbakgrunn. For å fungere som gruppe, må man vite litt om hverandres spesialiteter og få en aksept. Derfor synes jeg det er så bra at vi skal treffes igjen. Det å ha fast treffetid på nettet, synes jeg også høres bra ut. Kan vi ikke snakke litt om dette når vi treffes. Jeg er sikker på at vi med tiden kommer til å finne VÅR måte å fungere som gruppe på. Det er veldig spennende og vi har en utfordring

Temaene er skjematisk presentert i figur 18. Selv om en slik skjematisk framstilling ikke viser godt nok hvordan de enkelte utsagn bygger på hverandre og utvikles, viser tabellen at nettdialogen er koherent, og at studentene inspirerer hverandre. Metakommunikasjonen som

---

<sup>1</sup> *Nettkafeen* er studentenes navn på gruppeforum i starten av studiet.

## 6 Å skrive fram et læringsfellesskap

tematiserer nettdialogen, viser at studentene i fellesskap reflekterer seg fram til erkjennelse om hva som særmerker muntlig kommunikasjon, og hva som er de viktigste manglene ved nettkommunikasjon.

Navn	Tema	Temaunderbygging	Temaunderbygging	Temaunderbygging	Tiltak	Tiltak
Terese	vanskelig å snakke sammen på nettet/kommunisere bra nok	spontaniteten blir borte	Det tar lengre tid – en dag eller to før du får respons		planlegge å treffes oftere	avtale tid til å møtes på nettkafeen
Pia	nytt for meg å kommunisere gjennom det skrevne ord	spontaniteten blir borte	vente til neste dag med å få svar. Unaturlig stopp i tankevirksomheten	misforståelser/teksten får en annen mening enn hodet tenkte		
Hilde	Utfordring å tilpasse seg andres måte å tenke på gjennom ren tekst/ ”samtalen”/dette kjølige kommunikasjons-systemet	mangler øye-kontakt , kroppsspråk og tonefall/ muntlig dialog=spille ping pong osv.	Når man endelig har tid til å svare, blir det for sent/brudd på samtalen ...gått glipp av en god del av samtalen	unngå misforståelser	tilpasse seg andres måter å tenke på	
Lillian	Utfordring å samarbeide ved hjelp av skrevne ord/vanskelig å snakke med hverandre her på nettet	vanskelig å snakke på nettet uten å se ansiktsuttrykk/spille ping-pong	ta opp ting med en gang	rette opp misforståelser	det hadde vært en styrke å møtes oftere	
Tove	Det blir så kjølig/har ikke vent meg til denne formen for kommunikasjon. Vi har en utfordring.	Spontaniteten blir borte	ingen der når vi har bruk for noen å snakke med	får ikke fram undertonen – kan føre til misforståelser	glad for at vi skal treffes igjen	fast treffetid på nettet

Fig. 18 Noen tematråder i samtaleutdrag 33.16

Terese peker innledningsvis på to vesentlige aspekter ved nettkommunikasjon: Det tar lenger tid å skrive enn å samtale ansikt-til-ansikt, derfor blir noe av spontaniteten borte. Og – samarbeidet mellom studenter som bor langt fra hverandre, er avhengig av at man får hurtig respons på innlegg i forum (jf. Rattleff 2001). Legg merke til at Terese skriver ”å snakke sammen” om nettkommunikasjon, og at også Hilde og Lillian refererer til ”samtalen” og ”snakke med hverandre” i sine innlegg (jf. min diskusjon om bruk av begrepet nettdialog i kapittel 1). Pia følger opp de tematrådene Terese har lagt ut, og utdyper forskjellen mellom muntlig og skriftlig kommunikasjon ved å bruke ulike former for bilder. Muntlig samtale sammenlignes med ”å spille ping pong”. På nettet får teksten ”en annen mening enn hodet tenkte”, hevder Pia, og hun forklarer med enkle ord hvordan mening utvikles gjennom muntlig samtale: ”Jeg kommer med et utsagn. Du svarer meg. Ditt svar setter i gang tenking i meg. Jeg svarer med et nytt utsagn” (Linell & Gustavsson 1987: 2).

Hilde bearbeider dette synspunktet videre ved å peke på utfordringene det er å tilpasse seg *andres* måter å tenke på, gjennom skrijving, uten at det blir misforståelser. Her gir Hilde et godt eksempel på hvordan hun som *taler*<sup>89</sup> utvikler sin ytring i dialog med dem som ytringen er rettet mot. Bakhtin sier det slik:

(...) ytringa vert frå første stund bygd opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skapt.. Dei andre, som ytringa vert laga for, spelar ei svært viktig rolle. (...) Talaren forventar frå første stund eit svar frå dei, - ei aktiv, svarande forståing ( 1998: 39) .

Hilde griper også fatt i Tereses synspunkt om at hurtig respons er viktig for å faglig samarbeid på nettet til å fungere. (Underforstått: dette faglig samarbeidet dreier seg om å konstruere mening i fellesskap.) Mye av meningsinnholdet har gått tapt når det går lang tid mellom innleggene, og det kan bli misforståelser. Skriftlig kommunikasjon via skjermen representerer dessuten et ”kjølig” kommunikasjonssystem fordi øyekontakt, kroppsspråk og tonefall mangler. Disse trekkene bidrar i vanlig samtale til at misforståelser unngås, hevder Hilde.

Tove gjentar Hildes formulering om at datamaskinen er et kjølig medium. Hun reflekterer videre og peker spesielt på at det er vanskelig å få fram ”undertonen” i en skriftlig ytring. Dermed kan misforståelser lett oppstå. Både hun og resten av gruppa er innstilt på å ta tak i de utfordringene det nye kommunikasjonsverktøyet inviterer til, men de legger stor vekt på betydningen av at de også kan møtes ansikt-til-ansikt. Tove griper fatt i Tereses forslag til tiltak etter at alle i gruppa har sagt sitt, og foreslår faste nettmøter som et middel til å bli bedre kjent. Denne praksisen følges opp i senere nettdialoger.

Samtalen om ”utfordringer i gruppa vår” viser at nettdialoger kan ha et læringspotensial. Studentene tematiserer responstid, og at mening delvis går tapt når det går lang tid mellom initiativ og respons. Selv har de evnet å holde fast på et tema og utviklet det videre over en periode på fire dager. Måten de gjentar og rekontekstualiserer hverandres synspunkter på, tyder på at de har satt seg inn i hverandres bidrag. Sammen har denne gruppen reflektert seg gjennom et emne de i liten grad finner belagt gjennom pensumlitteraturen. Dette har de gjort ved å koble egne erfaringer med utprøving av ny teknologi, til kunnskap de hadde fra før om muntlig og skriftlig språk. Kress hevder at “To understand the potentials of the resource of writing we need to understand the potentials of the resource of speech – as of other resources – in their differences and similarities (Kress 2004: 32).” Ved å stille opp muntlig samtale og skriftlig nettdialog opp mot hverandre, har studentene i gruppe E avdekket noen svakheter ved

<sup>89</sup> Her bruker jeg begrepet i Bakhtinsk forstand, om både skriftlig og muntlig kommunikasjon (Bakhtin 1998: 2).

nettkommunikasjon som må kompenseres for på en eller annen måte. En måte er å supplere med fysiske møter. En annen er ha faste møtetider på nettet. En tredje er å prøve å tilpasse seg de andres måte å tenke på når man ytrer seg.

Viljen og delvis også lysten til å samhandle videre på nettet blir demonstrert gjennom uttrykk som ”utfordring”, ”spennende”, ”finne VÅR måte å fungere som gruppe på”, men på dette stadiet i studiet (ca. to måneder etter studiestart) er det problemene med nettsamhandling som dominerer samtalene. Samtaleutdrag 33.16 viser imidlertid at det i denne gruppa er i ferd med å utvikles en felles forståelse for hvordan samarbeid via nettet kan løses.

### 6.2.2 Prøve seg fram

Å ”snakke sammen” på nettet for å løse oppgaver i fellesskap, er en ny form for pedagogisk virksomhet som det ikke var skrevet særlig mye om da denne studentgruppen prøvde ut nettkommunikasjon. Wenger hevder at læring gjennom deltakelse er forankret i kultur og historie (Wenger1998, kapittel 2), og dette gjelder også læring som skjer via ulike former for dataverktøy. Erfaringer med studenter og nettkommunikasjon viser at bare deler av deres kulturelle og historiske kunnskap er overførbare til den nye kommunikasjonssituasjonen. De er faktisk nødt til å *prøve seg fram* med tilnæringsmåter som kan dekke det behovet de har for å samarbeide via nettet. En del sjangerkunnskap har de allerede. Forestillinger om kjente sjangrer tas med inn i det nye (jf. Skulstad 97), men det er gjennom utprøving av nye tilnæringsmåter, som de selv skaper, at studentene finner måter å samhandle på som fungerer. Til tross for at studentene i gruppe E mente kommunikasjonssystemet var ”kjølig”, og at misforståelser lett oppsto, fortsatte de å bruke det virtuelle grupperommet både til faglig og sosialt samarbeid. Gjennom utprøving utviklet de en form for *kommunikativ kompetanse* som var tilpasset den nye, skriftlig-muntlige kommunikasjonssituasjonen. Det samme skjedde i de andre gruppene som brukte nettet mye det første studieåret. Noen av disse tilnæringsmåtene var felles for disse gruppene, og ble videreført i alle gruppene det andre studieåret. Vi skal se nærmere på hva denne tilnærmingen besto i.

Ser vi på selve interaksjonsmønsteret i utdrag 33.16, finner vi at de enkelte ytringene har en rekke trekk som gjør denne teksten til en sammenhengende, god dialog. Utdrag 34.19 som følger, er også fra første studieår, og gjengir en samtalesekvens fra en annen gruppe, gruppeB. Til sammen kan disse to utdragene eksemplifisere noen trekk ved digital og kommunikativ



skrivekompetanse og vise hvordan studentene prøver seg fram med å utvikle faglig kunnskap i fellesskap, hva som ser ut til å fungere positivt, og hva som bidrar til at et forsøk på faglig samtale ikke fører fram.

Utdrag 34.19 inngår i en arbeidsoppgave om barnelitteratur. Studentene i gruppe B skal samarbeide om å lage et nettsted for presentasjon av barneboka *Gummi-Tarzan* av Ole Lund Kirkegaard og synliggjøre samarbeidsprosessen i diskusjonsforum. Jeg har valgt å kommentere innledingsdelen for så å gå inn et stykke lengre ut i samtalen og se på noen aspekter ved kommunikasjonen.

#### Utdrag 34.19 Om Gummi-Tarzan

1 [Anna](#) 07.11.00 15:15

Hei på dere

Jeg har nå så smått begynt å se på norsk oppgaven. Artikkelen vi fikk av Dagrun synes jeg er veldig bra. Jeg har lyst til å bruke den som en basis i vår oppgave. Dessuten hadde jo vært lettere å samkjøre sidene våre om vi var enige om temaet/budskapet i boka før vi begynner å skrive. Kunne ikke alle se litt på artikkelen og komme med en kommentar om vi ikke kan enes om den som et grunnlag.

Anna.

2 [Nina](#) 20.11.00 14:56

Hei!

Jeg har lest gjennom artikkelen idag, jeg håper du mener "litteraturpedagogikk"? slik at det ikke er noe jeg ikke har fått med meg. Det er greit å ta denne som utgangspunkt. Det var mange vanskelige ord: Hva er " Parataktisk setningsbygning"? s37. Hva vil det si at teksten blir "pregnant"? s39 (er det - gjennomskuelig)?

Tema: her er noen tanker fra meg om tema: Det å ikke mestre. Følelsen av aldri å være bra nok (her: far, gymmlæreren, de store gutta) Å MÅ, selv om man prøver å si fra at man ikke tror at man klarer det. Kom med kommentarer!

Jeg har begynt å tenke idag!!!! er ikke det verst? Så iløpet av morgendagen skal jeg nok få noe ned på papiret.

Nina

3 [Marion](#) 20.11.00 20:27

Hei, igjen.

jeg har skrevet litt om dette under Møtekveld, Skal lese gjennom litt.ped en gang til i kveld, kommer med innspill i morra. er ferdig med forfatteren, begynner opå litt.trad. i morra. Håper å bli ferdig på fredag med alt skriverier.

Marion

4 [Anna](#) 20.11.00 21:04

Hollo damer.

Nina , er det samme artikkel vi snakker om tro. Den jeg mener heter "Når vi ler av Gummi Tarzan". skrevet av Oddvin Alfarnes.

Samtalen fortsetter i dagene som følger, men det tar en stund før det er ryddet opp i de misforståelsene som oppsto omkring den aktuelle artikkelen. For det første snakker ikke medlemmene i gruppa om samme artikkel. For det andre har ikke alle hatt tilgang til artikkelen Annas initiativ tok utgangspunkt i. Derfor kunne de ikke forholde seg til hennes initiativ. Problemet er imidlertid at de da *lar være å svare* og venter i nærmere to uker før de

viser seg på skjermen. Når de så har forhandlet seg fram til en felles forståelse, fortsetter samtalen:

Utdrag 34.19 forts.

12 Nina 21.11.00 21:36

Hellu Damer!

Står til ikveld? Artikkelen jeg fikk av deg idag Anna, var bra. Der står det meste. Anbefales til dere utpå "den nakne ø" også. Idag har jeg igjen gjort kogh<sup>90</sup>, laget papir .....igjen. Dette for å slippe å lese pensumlitt, selvfølgelig, da har jeg liksom gjort noe!!!!

Jeg har gjort litt på gummitarzan, har skrevet om tema og div virkemidler som forfatter har brukt.

Dere: vi ler jo når vi leser gummitarzan, selv om budskapet er til ettertanke. Er ikke det rart når vi tenker etter?

Norsk: Jeg kan ikke finne hvilke eventyr vi skulle lese til uke 48. Lette idag, men fant ikke ut hvor det stod.....hjelp! Ha en god kveld!!

Nina

13 Anna 21.11.00 23:38

Hei Nina.

Nå har jeg sittet ved sengen til Synne som har 39.9 i feber. Det er forløpet til en forkjølelse, tror jeg. Håper at hun blir bedre til i morgen, jeg må på jobb. I allefall de 3 første timene. (stakkars barn som har en slik mor) .

Kjempebra den diskusjonen du har satt igang<sup>91</sup>. De fleste tenker nok at du har satt fram problemet ut fra at du er bare lærer, ikke at du også er mor.

Apropos le av GT, da Synne leste den var hun veldig trist etterpå. Hun snakket en del om den, og jeg kan sammenfatte meningene hennes :- Hun følte at alt var så meningsløst . samme hva som ble gjort var det allikevel ingen mulighet til at ting ble endret. En ganske "trist" tanke egentlig. Jeg håper jeg klarte å få henne på bedre spor.

VI skulle lese disse eventyrene: Kvitebjørn kong VaLEMON.-Askeladden og de gode hjelperne.-De tre mostrene.-De tolv villender.-Den syvende far i huset.-Fugl Dam. -Gudbrand i Lia.-Grimsbroken.- Presten og klokkeren.-Lurvehette.- Prinsessen som ingen kunne målbinde.-Høna tripper i berget.- Jomfruen i berget.

Lykke til.

Anna.

Annas første innlegg (1) er en invitasjon til samarbeid og et forslag til arbeidsprosedyre – sjangeren er forankret i en pedagogisk diskurs studentene er kjent med: å bli enig om prosedyre for et samarbeid. Nettdialogen tar imidlertid en litt annen vending enn Annas første innlegg signaliserer, og de sporadiske kommentarene om Gummi-Tarzan er forankret i helt andre kontekster enn artikkelen Anna henviste til. Om telefon eller andre kommunikasjonskanaler er brukt i perioden mellom første og andre innlegg, vet jeg ikke, men diskusjonen etterpå (5-11) tyder på at studentene ikke hadde kontakt i denne perioden. Når studentene kommer i kontakt med hverandre, har de hver for seg arbeidet med den barneboka de skulle samarbeide om, og har tydeligvis ikke behov for å samarbeide med bakgrunn i artikkelen. Situasjonsteksten er en annen – nå er lærerstudent Anna mor, og henter kunnskap om barnelitteratur fra samtaler med datteren. Fordi datteren hører til

---

<sup>90</sup> "kogh" er forkortelse for faget kunst og håndverk (min anm.).

<sup>91</sup> Anna viser her til en diskusjon Nina har satt i gang i nettkafeen, der alle studentene har tilgang.

mottakergruppa for den aktuelle boka, er dette relevant kunnskap som Anna lar de andre få del i.

Nettdialogene i gruppe B brukes primært til å ivareta kontakten med hverandre, og til å støtte og bekrefte hverandre i en spesiell studiesituasjon deltakerne har felles. Verbalt uttrykt tillit og forståelse er særlig viktige trekk ved gruppesamarbeid som foregår via nettet, og er et viktig grunnlag for at faglig samarbeid skal kunne finne sted (jf. Hoel 2002, Mason 2003), men det ene følger ikke automatisk av det andre. Gruppe B brukte mye tid på sosialt samvær på nettet, og de utviklet seg som gode og trygge skrivere. Det faglige samarbeidet foregikk delvis med telefonen og fysiske møter som støtte. En interessant observasjon når det gjelder gruppe B, var at ansvaret for felles arbeidsoppgaver så ut til å være noenlunde *jevnt fordelt* mellom medlemmene. Sannsynligvis har det sammenheng med at studentene etablerte vennsksapsrelasjoner som opplevdes forpliktende. Den omfattende skriveaktiviteten bidro til at grupped medlemmene ble godt kjent med hverandre og så ut til å trives i hverandres ”skriveselskap”. Av det følger at de tok lederansvar på skift og utviklet en felles forståelse for hvordan samarbeidet skulle foregå, og hvem som til enhver tid hadde ansvaret for hva.

Nettdialogene jeg har referert til, og de andre nettdialogene jeg har analysert, har en rekke felles kvalitative trekk som jeg vil drøfte nærmere i det følgende. Jeg vil med andre ord vise hvordan studentene skriver seg fram til et læringsfellesskap gjennom utvikling av digital, kommunikativ skrivekompetanse.

## 6.3 UTVIKLING AV DIGITAL, KOMMUNIKATIV SKRIVEKOMPETANSE

### 6.3.1 *Innkostmarkering*

Deltakere i nettdialoger forhandler om ulike måter å starte en nettdialog på. I materialet mitt finnes det eksempler på korte innledningsinitiativ som kun har som funksjon å markere medlemmenes tilstedeværelse i gruppeforum (jf. hvordan man etablerer en relasjon i en telefonsamtale ved å svare ”ja”, ”Jensen, vær så god”, eller lignende.) Disse har jeg valgt å kalle *innkostmarkeringer*. Etter hvert ble det vanlig i flere av gruppene å ha faste, ukentlige møter, og enkelte grupper møttes også daglig i perioder når samarbeidet krevde det. Det var

da viktig å signalisere tilstedeværelse på nettet i en eller annen form, slik eksempelet fra utdrag 35.20 viser (studentene fortsetter her en nettdialog de har startet dagen før):

Utdrag 35.20 Samtale om elevtekst, 2. studieår

10 Pia 08.11.01 21:01

Vil berre seie ifrå om at no er eg inne. Håper å få sjå livstegn frå dykk andre.

11 Bente 08.11.01 21:04

Hei!

Eg er inne eg òg!

Bente

12 Britt 08.11.01 21:08

No er eg inne.

Har lese det som er skrivi over her, Pia, og spekulert litt i ettermiddag. Begynner å se litt meir over mot artikkel eg å, så det er ikkje sikkert det er så dumt å rettleie eleven mot den retninga.

Når alle har meldt fra om at de er på plass, starter den egentlige samtalen. Slike innkommstmarkeringer ble brukt når studentene hadde avtalt faste møtetidspunkt på nettet. I mange chatteprogram, som IRC (Inter Relay Chat) og MSN (Microsoft Network) er dette en automatisk funksjon, men likevel er det innkommstmarkører også i denne typen prateforum. Så snart en deltaker er påkoblet nettet, blir det synlig på skjermen i form av ei melding: ”nn er påkoblet” eller ”nn er inne”. Den verbalspråklige teksten kan, i noen program, suppleres med et bilde av en selv, et uttrykksikon<sup>92</sup> eller et fritt valgt bilde. Andre deltakere kan se dette dersom de er oppkoblet selv.

### 6.3.2 Innledende småprat

Innledninger i nettdialoger tjener, som vi har sett, bestemte hensikter. Innledende småprat kan bidra til å styrke kontakten mellom medlemmene i en gruppe, skape nærhet og motivere til svar. I institusjonelle samtaletyper, der samtalepartnerne ikke kjenner hverandre, er det ganske vanlig med innledende småprat før man kommer inn på det samtalen egentlig skal handle om (se f. eks. Linell 1998). Nettdialogene i mitt materiale er en mellomting mellom institusjonelle og private samtaler. De hører til i en institusjonell kontekst med definerte mål, og de er bindeleddet som muliggjør faglig og sosialt fellesskap mellom samlinger der de møtes ansikt-til-ansikt. Graden av innledende småprat varierer fra gruppe til gruppe og fra emne til emne.

---

<sup>92</sup> *Uttrykksikoner* er det navnet den norske MSN-portalen har oversatt det engelske begrepet ”emoticons” med. Se <http://messenger.msn.no/Xp/Default.aspx>

I utdrag 33.16 gikk Terese rett på sak innledningsvis uten noen form for innledende kommentar i form av småprat. Dette kjennetegner i mitt materiale nettdialoger der agendaen er fastsatt gjennom en konkret oppgave, og når en tematavle tydelig signaliserer hva samtalen skal dreie seg om, men det har også sammenheng med det relasjonelle klimaet i de enkelte gruppene. Enkelte grupper brukte mer tid enn andre på innledende konversasjon for å skape og vedlikeholde tilhørighet til gruppen de samarbeidet i. Dette så ut til å ha en sosialiserende funksjon. Annas innledning (i utdrag 34.19) med et kjekt: ”Hei på dere. Jeg har nå så smått begynt å se på norsk oppgaven”, er en måte å etablere et felles referansegrunnlag for samtalen på, og har dessuten en kontaktskapende funksjon.

### 6.3.3 *Initiativ til samarbeid*

*Initiativ* kan være *sterke*, og inneholde oppfordringer i form av direkte spørsmål, eller påstander som krever direkte respons. *Svake initiativ* kan være forslag eller kommentarer eller annen informasjon (Linell & Gustavsson 1987). I nettdialoger tar deltakerne innledningsvis initiativ ved å opprette det jeg har kalt ”tematavler” (jf. ”tittelinnspill” i Tømte 2005). Å initiere tittelinnspill er en oppfordring til de andre medlemmene i gruppa om å delta. Innledningsytringen bør være utformet slik at deltakerne blir oppfordret til å gi en eller annen form for respons slik at samarbeidet kan komme i gang.

Både utdrag 33.16 og 34.19 har sterke innledningsinitiativ. Terese stiller ikke direkte spørsmål, men framsetter en implisitt påstand om at gruppen hennes ikke kommuniserer godt nok, og at noe må gjøres med det. Indirekte gir hun medlemmene to valg de må ta stilling til: ”treffes oftere” eller ”møtes på nettkafeen”. Deretter reiser hun en problemstilling knyttet til det siste alternativet, som indirekte er en oppfordring til diskusjon. I utdrag 34.19 framsetter Anna et sterkt initiativ ved å be gruppemedlemmene lese en bestemt artikkel og kommentere den. Initiativet er sterkt fordi hun samtidig påstår at artikkelen er så bra at gruppen bør bruke den ”som en basis” for oppgaven de skal samarbeide om. Gjennom sterke initiativ utfordrer Anna og Terese de andre i gruppen til å respondere. I nettdialoger som dreier seg om faglig samarbeid, er det spesielt viktig at initiativene er utformet slik at de utfordrer eller inviterer til respons slik at samtalen kan utvikle seg. Målet med en faglig nettdialog er at medlemmene i fellesskap skal komme fram til et høyere kunnskapsnivå enn om de arbeidet hver for seg.

#### 6.3.4 Etablere felles forståelse

I utdrag 33.16 innledet Terese med å introdusere et *tema* for samtalen. Gjennom sitt initiativ inviterte hun implisitt resten av gruppen til å gi tilslutning til utsagnet om at utfordringen i gruppen var ”å kommunisere bra nok”, og at gruppen måtte treffes oftere. Initiativet var et bidrag til at gruppen skulle kunne etablere en felles forståelse av hva samtalen videre skulle dreie seg om. Hun underbygde temaet ved å reise en *problemstilling* knyttet til det å skulle snakke sammen gjennom skrift: ”Det tar mye lengre tid å snakke sammen på nettet”.

Svarene fra de andre viser at hun har lyktes med å etablere en felles forståelse, og samtalen utvikler seg videre. Denne felles forståelsen vedlikeholdes gjennom hele samtalen ved at deltakerne så tydelig viser at de deler hverandres synspunkter og utvikler nye med disse som grunnlag. Å etablere en slik felles forståelse behøver imidlertid ikke bety at grupped medlemmene alltid må være enige. Tvert imot fremmer uenighet ofte en vilje til å underbygge argumentasjonen sterkere (Bakhtin 1998, Linell 1998). Det viser også flere av mine nettdialoger. I utdrag 38.21, som jeg kommenterer senere, er det et eksempel på dette. Forutsetningen er imidlertid at samtalepartnerne må ha en felles grunnlagsforståelse. Denne kan være implisitt i den kontekstuelle rammen for samtalen, eller den må forhandles om, slik vi så eksempel på i utdrag 33.16.

I utdrag 34.19 introduserte Anna to tema som hang sammen: En artikkel som skulle gi bakgrunnskunnskap for gruppesamarbeidet, og ”temaet/budskapet” i den barneboka studentene hadde fått som oppgave å samarbeide om. Begrunnelsen hun ga for at de andre skulle lese artikkelen, var at hun selv syntes den var god. Den var dessuten blitt anbefalt av læreren (Dagrun) og hadde følgelig en viss faglig status, også fordi læreren var del av samtalsituasjonen (som leser av innlegg). Mulighetene for å etablere en felles forståelse er i utgangspunktet gode, i og med Annas initiativ.

I dette tilfellet kompliseres kommunikasjonen og samarbeidet ved at grupped medlemmene ikke snakker om samme artikkel, og at det går for lang tid mellom første initiativ og påfølgende respons. Anna må presisere mer nøyaktig (4) og bidra til en oppklaring. Dersom hun ikke gjør det, vil misforståelsen ta tid og energi fra det arbeidet studentene allerede har forhandlet om at de skal gjøre. Sekvensene 1- 4 viser hvor viktig det er med presise utsagn for at et tema skal kunne følges opp av samtalepartnerne. Flere av studentene snakket i utdrag 33.16 om hvor lett

misforståelse kunne oppstå fordi skriftmediet ikke fanget opp alle sider ved en samtale. I nettdialoger ser det ut til å være spesielt viktig at deltakerne er oppmerksom på når slike misforståelser oppstår. I utdrag 34.19 ble fokus dreid fra barneboktematikk til organisatoriske spørsmål og kontaktskapende småprat. Mer nøyaktig presisering i første innlegg, og raskere respons fra gruppemedlemmene, kunne kanskje ha gitt et annet resultat.

### 6.3.5 Reagere raskt på innspill

Å reagere raskt på innspill er helt avgjørende for hvordan samtalen forløper videre. Når nettdialogene strakte seg over lang tid, ble det vanskeligere å holde fast på et faglig fokus. I utdrag 33.16 foregikk nettdialogen over tre dager. Studentene i denne gruppa konsentrerte seg om ett tema som de utdypet og utviklet. I utdrag 34.19 gikk det tretten dager mellom første og andre innlegg. Deretter ”snakket” (skrev) studentene sammen daglig til og med innlegg 18. Det oppsto misforståelser knyttet til hvilken artikkel som skulle leses, men dette ble fort rettet opp av Anna da hun først var blitt oppmerksom på forholdet. Problemet var da av mer praktisk art, for gruppa måtte skaffe seg artikkelen, og det gikk ytterligere tid med til å organisere dette.

Det ble ikke så mye diskusjon rundt ”temaet/budskapet” i boka studentene arbeidet med, selv om Nina omsider responderte på Annas innspill angående tema, og ba gruppen komme med kommentarer. Bare to innlegg (12 og 13) tok tak i problemstillingen Anna reiste innledningsvis, og Anna selv fulgte ikke opp sitt eget forslag om å diskutere med bakgrunn i artikkelen hun selv hadde foreslått. Det var sannsynligvis gått for lang tid mellom Annas og Ninas innlegg til at motivasjonen og konsentrasjonen hos Anna kunne holdes oppe (jf. Hildes innlegg i utdrag 33.16), og Nina så ut til å ha problemer med å koble den artikkelen hun leste til tematikken i *Gummi-Tarzan*. Spørsmålene i hennes innlegg (2) tyder på at artikkelen dreide seg om helt andre temaer som var irrelevant i forhold til det arbeidet gruppen skulle gjøre, og som derfor sannsynligvis ikke ble besvart.

Motivasjonen for å diskutere innholdet i artikkelen av Alfarnes var kanskje ikke så sterk etter 14 dager uten kontakt og ytterligere flere dager før alle hadde skaffet seg denne artikkelen. Nettdialogen forteller dessuten om sykdom og travelhet som opptar studentene i hverdagen, og som er en del av den sosiale konteksten nettdialogene deres er innvevd i. Denne private

konteksten tar tid og konsentrasjon fra studiene, men ser likevel ut til å være viktig å kommunisere fordi den er med på å styrke fellesskapsbånd mellom studentene.

### 6.3.6 Direkte henvendelse

Direkte henvendelse til en bestemt deltaker i starten, eller inne i ytringen, blir brukt for å markere spesielt at man gir sin tilslutning til noe en annen deltaker har sagt, er uenig med en bestemt deltaker, vil rette et spørsmål til en person, eller vise anerkjennelse og gi oppmuntring. Å adressere<sup>93</sup> en ytring til en bestemt ved å navngi vedkommende, har en særlig viktig funksjon i nettdialoger der flere deltar. Dette gjøres for å markere hvem man refererer eller henvender seg til. Denne formen for adressering hjelper deltakerne å relatere ytringene dit de passer inn. Ved å bruke navn, kan den som skriver i et nettforum rasjonalisere skriveprosessen og la en ytring fylle flere funksjoner samtidig, slik vi ser Nina gjør i utdrag 34.19 når hun først henvender seg direkte til Anna og deretter til hele gruppa.

Bruk av det personlige pronomenet ”du” kan i nettdialoger adressere en person direkte hvis en respons er plassert direkte under foregående innlegg. I nettdialoger kan imidlertid måten innleggene struktureres på (av dataprogrammet) føre til at innlegg ikke plasserer seg der man har tenkt. Når studentene i mitt materiale hadde faste kollokviemøter, hendte det at flere svarte på et innlegg samtidig, eller at en skriver av et innlegg supplerte med ny informasjon i form av et nytt innlegg før svarene fra de andre på første innlegg var framkommet på skjermen. Å skrive samtidig kan sammenlignes med ”å snakke i munnen på hverandre” i vanlig samtale. Samtalekonvensjoner slik vi kjenner dem fra muntlige møter, har innebygde trekk som regulerer turer for samtale. På nettet er det teknologien som styrer strukturering av samtalen. Derfor kan det bli problemer med forståelsen når flere innlegg postes samtidig, eller når spesielt engasjerte skrivere bare skriver i vei, uten å vente på å få svar. Adressering med navn letter leseforståelsen når samtalepartnerne ”snakker i munnen på hverandre”.

Gjennom direkte henvendelse ved navn, og ved å inkludere deltakerne i egen tenkning ved å bruke pronomenet ”vi” demonstrerte studentene en gjensidig, inkluderende holdning. Den ble ofte ytterlig understøttet semantisk, slik vi ser Hilde gjør i sluttinnlegget sitt i utdrag 33.16. Her har hun i tillegg understreket vi-holdningen ved å bruke versaler i pronomenet ”vår”: ”Vi er egentlig en spennende gruppe med hver våre spesialiteter og kulturbakgrunn. For å fungere

---

<sup>93</sup> Her bruker jeg begrepet adressere i betydningen *henvende seg direkte til noen*.



som gruppe, må man vite litt om hverandres spesialiteter og få en aksept. (...) Jeg er sikker på at vi med tiden kommer til å finne VÅR måte å fungere som gruppe på. Det er veldig spennende og vi har en utfordring”.

### 6.3.7 Svare på spørsmål

I utdrag 34.19 tok Nina et sterkt initiativ (2) ved å stille autentiske spørsmål som hun knyttet til en bestemt pensumartikkel ved å markere sidetall (“Hva er ” Parataktisk setningsbygning”? s37. Hva vil det si at teksten blir ”pregnant”? s39 (er det - gjennomskuelig)?”). I dette utdraget ble ikke disse spørsmålene besvart, men stort sett svarte medlemmene i denne gruppen hverandre på spørsmål<sup>94</sup>, slik vi ser videre i utdraget. Nina får hjelp av Anna til å oppklare hvilken pensumartikkel det er hun har referert til, og hun får oversikt over eventyr som skal leses. At spørsmålet fra Nina om faglige begrep som ”parataktisk setningsbygging” og ”pregnant” ikke blir besvart, har kanskje sammenheng med at studentene i gruppa ikke kjenner konteksten begrepene forekommer i. De leser nemlig ikke samme artikkel. Det kan også hende at de ikke er sikre på hva begrepene betyr, og ønsker et svar fra faglærer.

Direkte spørsmål er vanligvis en sterk oppfordring til å svare. I nettkommunikasjon er imidlertid forholdet mellom spørsmål og svar komplekst og kontekstavhengig. Når formålet for samtalen er å løse en faglig oppgave i fellesskap, er det viktig å vurdere *hva* man velger å svare på og *hvordan*. Et tematisk irrelevant spørsmål kan føre til avsporinger som vanskeliggjør faglig framdrift. I nettdialogene er det mange eksempler på det. Samtidig er en skriftlig respons det eneste tegnet på at man er blitt *sett* av samarbeidspartnerne og opplevd som *legitim deltaker* (Lave & Wenger 1991). Digital kommunikativ skrivekompetanse handler i større grad enn ved ansikt-til-ansikt-kommunikasjon å vurdere hvilke spørsmål man skal svare på, og hvordan svaret bør utformes. Et manglende svar kan faktisk være et signal om at spørsmålet er irrelevant. I de nettdialogene jeg har undersøkt, ser det ikke ut til at studenter eksplisitt har gjort avtaler om hvordan man skal forholde seg til såkalte irrelevante spørsmål. Det finnes imidlertid eksempler på at denne typen spørsmål blir stående ukommentert, og at samtalen utvikler seg videre og følger opp de tematiske trådene som er trukket opp innledningsvis.

<sup>94</sup> Denne gruppen brukte det samme diskusjonsforumet i tre år for å holde kontakten med hverandre, til tross for at de deltok aktivt i nye gruppekonstellasjoner.

### 6.3.8 Utvikle tema gjennom anknytning

Fra utdrag 33.16 leser vi at "Spontaniteten blir borte". Det blir "stopp i tankevirksomheten" og "brudd på samtalen" når det går lang tid før man får respons på et innlegg. Ved å reformulere og rekontekstualisere temaet "nettsamtale", og kontrastere dette med aspekter knyttet til "ansikt-til-ansikt-samtale", belyser gruppe-medlemmene i fellesskap problemstillingen fra flere sider. Pias billedlige framstilling, "teksten får en annen mening enn det hodet tenkte", kaster nytt lys over den opprinnelige problemstillingen ("utfordringen i gruppa er - å snakke sammen"), og som hun videreutvikler til å snakke sammen på nettet. Pias refleksjoner setter i gang nye tankeprosesser hos Hilde. For henne består utfordringen i "å tilpasse seg de andres måte å tenke på, gjennom ren tekst uten at det blir misforståelse". Hun supplerer Pias beskrivelser av muntlig samtale ved å trekke inn de ekstralingvistiske trekkene som skriftspråket mangler: øyekontakt, kroppsspråk og tonefall. Tove følger opp ved å peke på at manglende "undertone" i teksten kan føre til misforståelser. Hun nevner ikke eksplisitt de ikke-verbale samtaletrekkene som Hilde viser til, men konteksten og ytringens plassering i sekvensen tyder på at det er disse hun refererer til når hun snakker om "undertone i teksten".

Det som kjennetegner samtaleutdrag 33.16 er at det er *koherent*, det vil si tekstelementene henger godt sammen både tematisk og lokalt (se også vedlegg 3). Initiativ følges opp med respons som i sin tur er et nytt initiativ, men som knytter an til det foregående gjennom reformulering og rekontekstualisering. Ved å reformulere, kontekstualisere, kontrastere og supplere andres utsagn skaper gruppe-medlemmene mening i samspill.

Utdrag 34.19 er også en koherent samtale, på lokalt nivå, men løsere tematisk fordi studentene i større grad trekker inn uformell småprat og skifter fokus flere ganger. I denne samtalen finner vi flere andre eksempler på tilknytning enn de som allerede er nevnt. Spørsmålene Nina stiller i innlegg 2 har, etter hennes oppfatning, relevans til artikkelen Anna har snakket om, og er et forsøk på å knytte an til hennes første innlegg. Også spørsmålet som knytter an til boka *Gummi-Tarzan* i innlegg 12, er et tilknytningsspørsmål som henger sammen med Annas første initiativ. Artikkelen det har vært snakk om, har tittelen "Når vi ler av Gummi-Tarzan", og Nina reformulerer og stiller spørsmålet direkte til medlemmene i gruppen og til seg selv: "Dere: vi ler jo når vi leser gummitarzan, selv om budskapet er til ettertanke. Er ikke det rart når vi tenker etter?".

### 6.3.9 Underbygge argumentasjon

Skal en nettdialog fungere i en faglig sammenheng, handler det ikke bare om å ha vilje, men også evne til samarbeid (Otnes og Sjøhelle 2006 under produksjon). Det handler om å ta i bruk språklige, kommunikative og kognitive ressurser for å informere, underbygge og argumentere. Oppgaver som skal løses i fellesskap med et elektronisk medium som verktøy, stiller studentene overfor store utfordringer. For å kunne utnytte det læringspotensialet som dette verktøyet innebærer, er det viktig at studentene ser på seg selv og hverandre som ressurser som kan løfte hverandre faglig og være støttespillere for hverandre i læringsprosessen. Dette innebærer en særlig form for etterrettelighet som handler om å *dokumentere utsagn* og *argumentere for påstander* på en slik måte at man blir trodd (jf. Resnick 1999, sitert i kapittel 2). Dokumentasjon i form av referanser til pensum, til allmenngyldig samfunnskunnskap, til egen praksis- eller yrkeserfaring, eller til troverdige fagpersoner, styrker kvaliteten på et utsagn.

Eksempelen som følger, viser hvordan studentene forsøker å komme til enighet om hva slags sjanger en elevtekst representerer. Det første utdraget er fra starten på en faglig samtale som er strukturert under fem tematavler, som alle handler om elevteksten ”Fotball”. Studentene har valgt å se teksten fra ulike perspektiv, og alle deltakerne har lagt ut hver sine relativt lange innlegg, og delvis har de også kommentert og supplert hverandres bidrag. Britt har tatt for seg tekstens makronivå, og samtalen dreier seg etter hvert inn mot å sjangerbestemme elevteksten. Studentene har problemer med å enes om sjanger, og særlig er Pia uenig med Britt i hennes forslag. Tjuetre innlegg er brukt for å diskutere saken så langt.

Utdrag 36.21 ”Fotball – analyse”, 2. studieår

24 Britt 06.11.01 15:38

(...) Eleven driv informativ skriving (I. Moslet) og ein sjanger som er teke i bruk vil eg seie er utgreiing, kor eleven gir informasjon i eit nøkternt, informativt språk, for eksempel ”En keeper er den personen som.....”. Utom utgreiing i leksikonstil, vil eg seie at eleven bruker ein sjanger som ligg noko imellom forteljing og reportasje, men det er vanskeleg å finne ein eksakt sjanger å peike på som heile teksten kan gå under. (...)

Britt peker på at teksten vanskelig lar seg definere innenfor en bestemt sjanger. Hun argumenterer med støtte i pensumlitteratur<sup>95</sup> og i elevteksten, for ”utgreiing i leksikonstil” og ”ein sjanger som ligg noko imellom forteljing og reportasje”.

<sup>95</sup> Pensumlitteratur (Moslet 2001)

Nettdialogen fortsetter under en ny tematavle, "Fotball-analyse del 2". Etter noe innledende småprat er gruppen enig om å drøfte sjanger med utgangspunkt i hverandres tidligere innlegg. Britt får delvis støtte for synspunktet om sjangerblanding fra Fanny, men Pia vil ikke helt gi sin tilslutning.

### Utdrag 37.21

17 Pia 06.11.01 21:24

Eg er ikkje heilt einig i reportasje. For eg synest det er for mykje jeg-utsegn. Det skal helst ikkje forekomme i ei reportasje. I tilfelle har vår skriar bomma noko her. Eg meiner personen bak reportasjetekstane skal være usynleg, eller særst anonym eller generell.

22 Britt 06.11.01 21:34

Byrjer ikkje repotasjen å bli litt meir oppmyka etter kvart? Nå er jo reportaren meir med i repotasjane både i blader, avisar og på TV. Før var jo ikkje reportaren ein gong filma i innslag på TV.

23 Pia 06.11.01 21:40

Klarar berre ikkje å sjå at dette er ei reportasje. Skrivaren trer alt for tydeleg og brutalt inn i teksten. "Jeg er keeper." Huff, det synest nesten som en gammeldags skolestil.

24 Fanny 06.11.01 21:40

Dette er vel ein ikkje-fiktiv, men tidsrelatert tekst. Det er sakprega, han fortel, og informerer. Han opplyser, og kjem med eigne synspunkt. Det er altså ein ekspressiv tekst, etter min mening. Det er jo ikkje noko ivegen for at ein skaprega tekst kan være ekspressiv?

25 Bente 06.11.01 21:43

Eg sit og ser på nd2 s. 239, der står det lista opp eit utvalg sjangrar. Nokon der som kan passe? Kanskje du er inne på noko når det gjeld artikkel, Pia. Eg synes det er vanskeleg å vite kva dei forskjellige sjangrane inneheld, då det er så mange av dei; jmf nd2<sup>96</sup>.

28 Pia 06.11.01 21:54

Eg har ei lang liste med sjangrar som vert nytta i skolen. Her er det og teken med sjangrer i grenselandet inn mot sakprosa. Eg plukkar ut dei eg synest kan vere aktuelle:

artikkel, foredrag?, forklaring, idrettsreportasje, journalistisk form, kåseri, rapport, saksframstilling, sjølbioografi, utgreiing.

Eg fann på same sida noko som er relevant for vår tekst: I stilskrivningstradisjonen har det nedfelt seg "skolske" sjangerkonvensjoner, der det trekkes et grovskille mellom fortellende og skildrende stil på den ene sida, sakstil og ressonerende stil på den andre. I praksis har det vært akseptert at elevene har gitt et visst personlig og fabulerende preg til stiler av typen: Da stormen kom, Da jeg var alene hjemme. ... Mens det har vært avkrevd ganske stor grad av saklighet i stiler av typen: Leirskoleoppholdet og HOBBYEN MIN. Det er kanskje ikkje så gale når eg skriv at eg synest denne stilen virka noko "stilsk"?

29 Bente 06.11.01 21:59

Eg ser du fann sida eg nevnte, sjangrane kan vere ganske vide òg med andre ord, sjøl om oppgåvetypen er hobbyen min-som er ganske typisk gammel skolestilforslag!

30 Britt 06.11.01 21:46

Eg refererer igjen til Elevens tekst 😊 om artikkel s.83<sup>97</sup>. Der står det at ein artikkel ikkje er strukturert etter tid, men det er jo fotballteksten så vidt eg kan sjå

Legg merke til hvordan Bente og Pias innlegg i 25, 28 og 29 er gjensidig avhengig av hverandre for å gi full mening. Pia har tydelig brukt Bentes kildehenvisninger og fått momenter til å reflektere videre med. Hun glemmer å oppgi kilde, og dermed har ikke de andre i gruppen muligheter for å kontrollere om hennes sitat er korrekt. Bente trer støttende til for å gi Pias innlegg mer legitimitet, men sannsynligvis også for å markere sin egen posisjon

---

<sup>96</sup> Henvisningen "nd2" viser til boka *Norskdidaktikk. Tekstnær og elevnær undervisning* (Moslet 2003).

<sup>97</sup> Henvisningen til *Elevens tekst* viser til (Skjelbred 1999).

som faglig kompetent deltaker i gruppen. Posisjonering skjer også gjennom ulike måter studentene dokumenterer utsagn på. Studentene hadde ulike strategier i forhold til å underbygge argumentasjon.

Underbygging av argumentasjon kunne skje ved:

- referanser til pensum: "Eleven driv informativ skrivning (I. Moslet)", "Eg sit og ser på nd2 s. 239", "Eg refererer igjen til Elevens tekst om artikkel s.83"
- sitat fra pensumlitteratur: "I stilskrivingstradisjonen har det nedfelt seg "skolske" sjangerkonvensjoner der det trekkes et grovskille mellom fortellende og skildrende stil på den ene sida, sakstil og ressonerende stil på den andre." (...)
- sitater fra kildeteksten: "informativt språk, for eksempel 'En keeper er den personen som.....'.", "Skrivaren trer alt for tydeleg og brutalt inn i teksten. 'Jeg er keeper.' "
- henvisning til allmenngyldig samfunnskunnskap: "Byrjer ikkje repotasjen å bli litt meir oppmyka etter kvart? Nå er jo reportaren meir med i repotasjane både i blader, avisar og på TV. Før var jo ikkje reportaren ein gong filma i innslag på TV."

### 6.3.10 Bruke fagtermer

Bruk av *fagtermer* inngår i faglig argumentasjon og refleksjon og viser om studentene er i stand til å anvende pensum og skape mening på en relevant måte. Kjennskap til spesifikke fagdiskurser er nødvendig for at elever i skolen skal kunne delta i avansert faglig samtale (Ludvigsen et al. 2002: 215). Det er viktig at studentene er seg dette bevisst når de selv "samtaler" om fag i en undervisningskontekst. Ved å bruke presise fagtermer posisjonerer studentene seg som faglige modeller i fagfellesskapet og blir ressurser for hverandre i kraft av at de bidrar med ulike perspektiv. Samtidig framstår man selv som en fagperson som kan bidra med relevant informasjon. Dermed blir de også i stand til å være støttende stillas for hverandre og hjelpe hverandre til å utvikle seg innenfor den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky 1978). Å kunne fokusere presist på det som er viktig og relevant, sammenfatte og kritisk evaluere er ferdigheter som kommer til å bli stadig viktigere når kommunikasjon foregår via nye, interaktive medier (Säljö 2001: 248).

I utdrag 33.16 lykkes studentene et godt stykke på vei med dette. Også i utdrag 37.21 ser vi hvordan det leksikalske inventaret dreier seg om fagspesifikke emner. Termer som *sjanger*, *ikkje-fiktiv*, *ekspressiv*, *informativ*, *fabulerende*, *resonnerende*, *tidsrelatert*, *sakprosa* og

*sjangerkonvensjoner* er integrert i studentenes hverdagsprosa på en naturlig måte. Studentene ser ut til å skjønne hva de snakker om når de i fellesskap forsøker å utvikle kunnskap.

### 6.3.11 *Markere tematiske brudd*

Spørsmålene om pensumlitteratur i utdrag 34.19 hører strengt tatt ikke inn under den situasjonskonteksten som er knyttet til arbeidet med barnebøker, men har tilknytning til den institusjonelle lærerutdanningskonteksten der ulike former for oppgaveskriving inngår. Utsagnet ”Jeg kan ikke finne hvilke eventyr vi skulle lese til uke 48. Lette idag, men fant ikke ut hvor det stod.....hjelp!” skaper et tematisk brudd i Ninas innlegg (12). Dette bruddet markeres imidlertid ved at termen ”Norsk:” settes inn foran denne delen av ytringen. Slike tydelige måter å markere tematiske brudd på, finner jeg mye av i alle gruppene, og er en måte studentene rasjonaliserer samtalen på. Når de først er i kontakt med hverandre, gjelder det å utveksle så mye informasjon som mulig.<sup>98</sup>

Anna (13) markerer slike brudd med avsnitt. Hun har også flere agendaer i sitt innlegg, og gjør rede for dem før hun knytter an til Ninas spørsmål ved hjelp av et innskutt apropos: ”Apropos le av GT”. Hennes faglige bidrag er et referat av en samtale om boka *Gummi-Tarzan* som hun har hatt med en datter som er syk. Hun tar ikke opp et eneste aspekt ved artikkelen hun fant interessant for fjorten dager siden. Derimot bruker hun skriftspråket til å reflektere over hverdagsproblemer som disse studentene har felles (de er alle mødre), til å gi ros for initiativ andre gruppe-medlemmer har tatt og til å hjelpe med informasjon om pensumlitteratur.

### 6.3.12 *Bekreftelse og anerkjenne*

Rask respons har, som vi har sett, en praktisk funksjon, men den sosiale funksjonen er minst like viktig, ser det ut til. Det handler først og fremst om bekreftelse. Den enkleste måten å bekrefte hverandre på i nettkommunikasjon, er nettopp å respondere raskt på initiativ, (jevnfør det jeg skrev om å ta kommunikativt *ansvar* i forrige kapittel). En annen måte å bekrefte en medstudent på i nettdialog er å ta opp igjen et moment i hennes ytring ved å *reformulere* og *rekontekstualisere* et element i ytringen, eller en del av den, slik det er mange eksempler på i

---

<sup>98</sup> På denne tiden hadde bruk av nettet økonomiske implikasjoner. Man betalte for den tiden man var koblet til Internett, mens man i dag ofte opererer med årlig, fast nettleie.

utdrag 33.16: ”å snakke sammen på nettet - kommunisere gjennom skrevne ord” og ”overføre tankene våre til setninger - å tilpasse seg de andres måte å tenke på, gjennom ren tekst”. En tredje måte er å *gi sin tilslutning* direkte til noe en annen deltaker har sagt, gjennom å navngi denne personen direkte, slik vi ser både, Pia, Hilde og Tove gjør i samtaleutdrag 33.16 (”Det blir så kjølig, som du Hilde sier”).

Fra Jan Svennevig har jeg lånt begrepet *nærhetsstrategier* for å analysere ulike typer av nærhet, oppmerksomhet, omtanke, interesse som studentene bruker for å bygge opp om hverandres selvbilder, det vil si bekrefte hverandre (Svennevig 2001: 145). Gjensidig *bekreftelse og anerkjennelse* forekommer relativt mye hos de gruppene som har brukt nettet mye i første studieår. Studentene viser hverandre på flere måter at de er takknemlig for hjelp og støtte, både ved å rose hverandre direkte, slik Nina gjør i utdrag 34.19: (”Artikkelen jeg fikk av deg idag Anna, var bra. Der står det meste”), og slik Bjørg gjør i en annen nettdialog når hun ved hjelp av versaler og utropstegn fremhever en fagterm som hun krediterer medstudenten, Stine (”Har lært et nytt ord av Stine, AMBIVALENT! Håper dere andre er enige med Stine og meg om at dette må være et godt eksempel på ambivalent tekst”).

### 6.3.13 Bruk av modifierende element, humor og selvironi

Studentene tok i bruk ulike kommunikative ”grep” for å unngå å framstå som for dominerende, og for å skape en hyggelig atmosfære. Modifikasjon er det mest vanlige, og vil bli behandlet i forbindelse med posisjonering i kapittel 7. Bruk av humor varierer i gruppene, og er både individuelt betinget og avhengig av gruppesammensetning, tema for samtalen og den situasjonen samtalen forekommer i. Humoristiske markører, som for eksempel smilefjes, fungerer ofte som *dempere*, og er med på å moderere utsagn, eller de blir brukt til å gi en ytring eller en setning et anstrøk av humor:

Utdrag 38.22 Om faghjelp (uthevingene er mine)

3 Anna 22.10.01 22:09

Apropos energi, så er den no nedadgående. Må bere benytta meg av den mens den er på besøk. 😊  
Anna.

34 Karin 31.10.01 21:41

(...) I Dagrun sitt hjelpeark står det eit punkt: "Generalisering?" Eg er litt usikker på kva ho meiner her. Kan de hjelpe meg **så blir eg glad**.  
Karin

35 Anna 31.10.01 22:00

Hei Karin.

Eg trur nok du vil finne svar på det om du les i Norsdidaktikk, (tekstnær.....) Kapittel 9, side 258 og

side 259. Der står det noko om korleis elevar generaliserer innhildet i teksten sin. (**No vart du glad no**) Anna

Anna, som er en student mange vil samarbeide med (jf. kapittel 3), bruker ofte selvironi og humor som kontaktskapende elementer. Også andre gir meldingene et anstrøk av humor og personlighet gjennom språklek. "Ull@" var den første til å introdusere navnet sitt med en e-postadressemarkør, og andre fulgte etter. Studenten Trude undertegnet for eksempel ofte sine innlegg med "Trudelutt":

#### Utdrag 39.23

Trude On 14.01.02 19:31  
Lønn for strevet!  
Eg har bestått norskeksamen  
Så no er det berre resten att..... vi må støtte kvarandre som best vi kan når det røynar på. Det blir vel fleire bakketoppar, men det er noko på andre sida også!  
Ha ein makalaus fin kveld!!  
Helsing Trudelutt!!

Selvironi finnes det en god del av i de gruppene som har brukt nettet mye. I likhet med bruk av humor fungerer de selvironiske kommentarene som modifierende og dempende uttrykk, og som personlighetsmarkører. I et nettlæringsfellesskap ser det ut som slike verbalt markerte uttrykk og kommentarer, sammen med ulike former for anerkjennende og støttende ytringer, styrker samholdet (se også Swan 1999).

#### 6.3.14 Vurdere ytringenes lengde

Blir de enkelte ytringene for lange og inneholder for mange poeng, ser det ut til at det er problematisk å svare med oppfølgende respons (Rattleff 2001, Wegeriff 1998). På den andre siden kan lange innlegg fungere som en introduksjon til et tema, en slags *utprøvende refleksjon* (Hoel 2002) som kan gi råstoff til videre samtale. I andre studieår så jeg hvordan studentene varierte lengden på innspillene avhengig av tema og situasjon. Refleksjoner av en viss lengde kunne være en innfallsvinkel til et nytt tema og inspirere til samtale, eller de kunne fungere som overgang fra ett aspekt ved et tema til et annet. Hvorvidt slike innlegg ble kommentert, handlet imidlertid mye om samarbeidsklima og graden av symmetri i gruppene. Dersom enkelte i gruppene inntok roller de andre medlemmene oppfattet som dominerende, så det ut til at interessen for å respondere, avtok. Dette er et kjent trekk ved faglig nettsamarbeid som også andre forskere har vært inne på (f. eks. Mason 2003). Lange innlegg kunne også ha en idemyldringsfunksjon, eller de kunne være deler av en fellesoppgave og



dermed gjenstand for drøfting i felles gruppe. Ofte fordelte medlemmene i gruppene samarbeidsoppgaver seg imellom som et første ledd i en skriveprosess, og kommenterte hverandres bidrag før de gikk videre i prosessen. Korte innlegg var vanlig når tema for samtalen var etablert, og man forhandlet om en felles forståelse.

#### 6.4 SKAPE GRUPPEIDENTITET GJENNOM SKRIFTSPRÅKET

Å skape gruppetilhørighet og felles profesjonsidentitet har nær sammenheng med språk og uttrykksmåte. ”Gruppeidentitet kommer til uttrykk gjennom bruk av språklige og kommunikative konvensjoner som er særegne for det aktuelle fellesskapet.” (Svennevig 2001). De ulike gruppene i mitt materiale var en del av et større praksisfellesskap (se kapittel 6), og innenfor dette fellesskapet hadde de ulike måter å markere gruppetilhørighet på. Det bidro til å styrke gruppene sosialt og etter hvert også faglig. Svennevig nevner bruk av *dialekt* og *slang* som eksempel på henholdsvis geografiske identitetsmarkører og generasjonsmarkører, og *fagterminologi* som en profesjonsmarkør (op. cit.). Jeg vil komme tilbake til det siste i neste kapittel. Dialektbruk og ulike andre former for personlige uttrykksmåter så ut til å skape nærhet, men dette var gjenstand for forhandlinger i gruppene. Den humoristisk tiltaleformen, ”Hellu Damer!” (utdrag 34.19) er for eksempel et slags ”varemerke” som Nina bruker for å sette et personlig preg på ytringene sine, og som hennes medstudenter responderer positivt på ved å bruke lignende tiltaleformer. Trudes ”Trudelutt” er også en slik personlig identitetsmarkør.

I en annen gruppe registrerer jeg andre måter å sette et personlig preg på innlegg på, men uten at det ser ut til å ha betydning for kommunikasjonen for øvrig. Når Anna forandrer navnet sitt til Ann@, i den spesielle konteksten som nettdialogene foregår i, har hun lagt en ny dimensjon til navnet sitt. Det posisjonerer henne på en bestemt måte, og gir ytringen et medieinnrettet, humoristisk anstrøk. Ideen ble senere kopiert av andre som hadde bokstaven *a* i navnet sitt, og ble et trekk ved gruppeidentiteten<sup>99</sup>. I grupper som brukte nettet mye, registrerte jeg mange forekomster av personlighetsmarkører.

---

<sup>99</sup> Studentene utviklet gjennom nettstudiet en betydelig grad av digital kompetanse, og de ga flere ganger uttrykk for at de så på seg selv som spesielt datakompetante lærere. På skolene der de arbeidet, ble de etter hvert ressurspersoner i bruk av IKT.

#### 6.4.1 Privat erfaringsutveksling styrker gruppeidentiteten

Det som så ut til å ha betydning for gruppetilhørighet og felles identitetsbygging, var en gjensidig og inkluderende holdning og et personlig engasjement som ble skapt og utviklet gjennom den skriftlige interaksjonen. Studentene engasjerte seg i hverandre og var interessert i hverandre som mennesker. I utdrag 33.16 så vi hvordan de delte refleksjoner med hverandre gjennom å bygge på hverandres utsagn. I utdrag 34.19 kommer private forhold mer fram, men med relevans til studiesituasjonen. Gjennom gruppeforum forteller studentene hverandre om hvor de er i studieprosessen, og hvilke tanker og meninger de har om fag og framdrift. På nettet støtter og inspirerer de hverandre og deler frustrasjoner. På nettet møter de forståelse for hverandres små og store faglige problemer. De deler begeistring over egne framskritt og gleder seg over hverandres faglige erobringer – først som studenter – men mer og mer som kommende lærere. Et par andre eksempler fra samtalen om barnelitteratur viser hvordan Marion og Nina bruker gruppefellesskapet for å gi uttrykk for følelser knyttet til det faglige arbeidet, og hvordan de involverer hverandre.

#### Utdrag 40.19 Samtale om barnelitteratur, gruppe E 1. studieår

16 Marion 23.11.00

(...) Hvordan gikk det med responsen på bildeboka? Vi kan iallfall si oss kjempefornøyde!!! Det er artig å få pos. tilbakemelding på noe en har jobbet mye med.

17 Nina 23.11.00

(...) Hur gjeng det ellers damer? Jeg leste nettop respons på Vestfold-oppg. Godt fornøyd med noe, men noe må vi jobbe mere med. Jeg forstod det slik at det blir frist i februar, PUH. Imorgen skal jeg skrive inn GT-stoff.

De virtuelle grupperommene fungerte som arena for erfaringsutveksling og oppdatering. Studentene holdt hverandre orientert om hva de arbeidet med i de forskjellige fagene, og de utvekslet synspunkter på oppgaver og studieopplegg. Slik bekreftet de seg selv og hverandre som *studenter* og styrket gruppeidentiteten. I den fysiske hverdagen hadde de andre roller som tok mye av konsentrasjonen bort fra studiene. De var foreldre og ektefeller, og de hadde arbeid ved siden av studiene. Som ufaglærte lærere og assistenter i skolen hadde de en spesiell status i yrkessammenheng. De følte seg ikke like kompetente som sine mer erfarne kollegaer<sup>100</sup>. På nettet derimot, var de et likeverdig interessefellesskap som delte en felles situasjon og en felles forståelse. Som studenter arbeidet de mot samme mål, og som fjernstudenter hadde de noen spesielle utfordringer fordi studiet måtte kombineres med familieliv, husarbeid og lærer/assistentjobb (jf. Annas bemerkning i utdrag 34.19, ” stakkars

---

<sup>100</sup> I samtaler med studentene kom det fram at de følte seg mindreverdige i forhold til ferdig utdannede lærere. Dette forandret seg etter hvert som de fikk mer studieerfaring.

barn som har en slik mor”). De hadde ingen fastsatt tid til studier, slik andre studenter har, og var i sitt hjemmemiljø alene om å være studenter. Det så ut til å være viktig for denne studentgruppen å minne hverandre (og seg selv) på at de var studenter som leste, reflekterte og gjorde oppgaver. Opplysninger om at de leste pensum, var kanskje også et indirekte signal til faglærere om at studentene innordnet seg institusjonelle regler og normer.

#### 6.4.2 Rom for studierelaterte utblåsing

Gruppeforum fungerte også som arena for å ”lufte ut” irritasjon og dele frustrasjoner med hverandre. Riktig nok var det opprettet en felles, virtuell ”nettkafé” på nettet, der studentene kunne prate uformelt, men for ikke å lage små bagateller til store saker,<sup>101</sup> valgte studentene ofte å bruke gruppeforum for mindre studierelaterte ”utblåsing”. Studentene var ganske sårbare i den nye studiesituasjonen. Å vise fram sin usikkerhet for hele klassen, som de ennå ikke kjente, kunne oppleves truende. Gruppemedlemmene derimot, følte det tryggere å forholde seg til fordi man kjente dem bedre og visste sånn omtrent hva slags reaksjoner man fikk<sup>102</sup>.

#### Utdrag 41.19 Om frustrasjon

27 Nina 11.12.00 21:44

Hellu!!!

Sent men godt. Jeg er fremdeles forvirret. Nå finner jeg ikke igjen fellesresponsen engang, hvor er den, er den sendt på e-post? Så den e-posten jeg har fått i det siste, har jeg heller ikke!!! (...)

Nå føler jeg at dette forumet er litt rotete. Vi finner nye beskjeder overalt, så må vi spørre de andre om det virkelig er sånn som vi har oppfattet det.

Jeg er livredd for at ting skal gå meg hus forbi. (...)

Hilsen Nina (Hva jobber du med ikveld Anna?)

28 Anna 11.12.00 21:56

Hei Nina . Tit, tit her er jeg.

Felles responsen er sendt på e-post. Jeg som skulle ringe deg å si lykke til på eksamen -og så glemte jeg det. Shame on me! Det var godt å høre at du har en fin følelse angående den. Da gikk det nok bra. Flott! Jeg skal skrive ned noen av spørsmålene for deg ; (...)

Anna

29 Anna 11.12.00 22:03

Jeg er enig med deg om at det føles rotete til tider (...)

30 Marion 12.12.00 15.17

Helt enig med dere ang. frister. Det må gå an å få alle fristene på ett sted, så vi slipper å lete gjennom alt i alle fag; DET TAR TID! (...)

Av innlegge 27 i utdrag 41.19 aner vi en ganske alvorlig eksistensiell uro bak Ninas kjekke ”Hellu!!!”, og vi ser hvordan medstudenter ”trår til” med støtte og oppmuntring. Ytringene

<sup>101</sup> Informasjon jeg har fått gjennom samtale med studentene.

<sup>102</sup> Samtale med studentene i forbindelse med utveksling av erfaringer med gruppeforum.

eksemplifiserer hvor viktig det er med et godt designet læringsmiljø som er lett å navigere i, og som er strukturert på en logisk måte, og tilpasset studentgruppen.

### 6.4.3 Rom for trivsel, relasjonsbygging – og skriving

Gjennom høsthalvåret i første klasse brukte enkelte av gruppene mye tid på å bygge opp et vennsforhold på nettet som så ut til å styrke det faglige samarbeidet på sikt. Tastatur og skjerm så ut til å stimulere til skriveglede, og språket bidro til å veve studentene sammen i et helt spesielt fellesskap. Måten studentene henvendte seg til hverandre på, registeret av stilistisk repertoar, med bruk av ordspill og dialektuttrykk, små skjønnlitterære betraktninger fra hverdagslivet og utstrakt bruk av humor, viste en frodighet som så ut til å ha gjort det attraktivt å komme sammen på nettet, samtidig som det inspirerte studentene til å legge vekt på å *skrive*. Innleggene ble stadig lengre og hyppigere og også stilistisk bearbeidet. I lange perioder hadde en av studentgruppene daglig kontakt med hverandre, både for å løse faglige oppgaver, og for å dele muntre epistler fra hverdagslivet med hverandre. Anna skriver om abstinenssymptomer når hun ikke kan møte de andre på nettet:

#### Utdrag 42.14

28 Anna 07.12.00

Hei.

Savna dere meg på mandagen, -jeg håper det. Her har det vært kluss med internett. Har ikke hatt overskudd til å jobbe fra skolen, derfor har det nå vært noen dager uten tilgang til dere (hadde nærmest abstinens tendenser). (...)

De fleste ytringene i forum hadde en eller annen tilknytning til fag og studiesituasjon, men i og med at private forhold grep såpass mye inn i studiet og berørte det faglige samarbeidet, hendte det at ytringer om vanskeligheter på det private plan blandet seg med prosedyresnakk, faginformatjon og statusrapporter. Slike ytringer utløste i alle gruppene respons i form av medfølelse og sympati. Marions svar til Solveig i utdrag 44.1, viser at skriftmediet kan supplere muntlig samtale og forsterke et muntlig budskap.

#### Utdrag 43.14

23 Marion 21.11.00

Hei Solveig.

Jeg har tenkt mye på deg etter at jeg snakka med deg på telefonen.tenk på deg selv nå, skolearbeidet greier vi allikevel. Du får ta kontakt når du føler du har tid/ork.

Klem fra Marion

I studiesammenhenger der voksne samarbeider i grupper, er tillit og samhold vesentlig (Luhmann 1999, Giddens 2004). Tillit skapes når folk tar seg tid til å lytte til hverandre og

vise at de bryr seg om hverandre. McConnell ser disse tankene i sammenheng med nettbasert samarbeidslæring og gjør et poeng av at de som skal samarbeide via nettet, må ha tillit til hverandre som individer, og at slik tillit sikrer den tryggheten som skal til for å kunne ta tak i utfordringer, tøyne grenser og tåle uenighet:

In the arena of discussion groups in cyberspace, trust in the identity of those you are communicating with is central to the development of a shared community. (...) In trustful learning situations, people are more likely to take risks with their learning, and to push themselves and others beyond their present boundaries (McConnell 2005 : 38).

Skriftspråkets fremste fortrinn er varighet, og at flere kan få tilgang til det som er ytret. Når Marion velger å skrive etter telefonsamtalen (utdrag 43.14), er det sannsynligvis fordi hun vil poengtere enda sterkere den omtanken hun har for studievenninnen. Ved å skrive lar hun samtidig de andre gruppe medlemmene (og lærerne) få innsyn slik at de kan bli delaktige og forholde seg deretter.

## 6.5 FORPLIKTENDE KOMMUNIKASJON

Vi har sett at skriftspråket får en spesiell funksjon når samarbeidet skal foregå via asynkrone diskusjonsforum. Studentene må faktisk *skrive* fram et læringsmiljø som det er meningsfullt å delta i. Det krever en særlig form for ansvarlighet som jeg har gjort rede for i forrige kapittel. Hva lærerinvolvering angår, er meningene blant forskerne delte, men det er en ganske samstemmig enighet om at en gjensidig forpliktelse fra *de lærendes* side er en forutsetning for at nettsamarbeid skal fungere (Wegerif 1998, Hammond 2000, Rourke et al. 2001, Clarke 2002). Roxanne H. Starr konkluderer i et innlegg på en konferanse om e-læring i Orlando 1998: "For the group to adapt a structure of interaction that is collaborative in nature, the instructor must mould, model, and encourage the desired behaviour, *and the students must be able and willing to participate regularly*" (Starr 1998, min kursivering).

Viljen til, og motivasjonen for å delta i nettsamarbeid ser ut til å ha sammenheng med i hvilken grad deltakerne greier å skape en nærhet til hverandre på nettet som kan kompensere for ansikt-til-ansikt-møter. De amerikanske forskerne Rourke, Anderson, Garrison & Archer har utviklet en "on-line" læringsmodell som innbefatter det de har kalt "cognitiv presence", "teaching presence" og "social presence". De fremhever spesielt betydningen av *sosial tilstedeværelse* (social presence) på nettet (Rourke et al. 2001). Karen Swan, som også forsker på e-læring, tar utgangspunkt i deres forskning og har gjort empiriske undersøkelser med

studenter i høyere utdanning. Hun fant at studentene utviklet *nærhet* (immediacy behaviour) gjennom ulike former for tekstbaserte, verbale markeringer, og at dette hadde betydning for læring. Hun fant også at disse nærhetsmarkeringene så ut til å forekomme i hyppigere grad på nettet enn i klasseromsdiskusjoner som foregikk ansikt-til-ansikt, og konkluderte med at nærhetsmarkeringer var særlig viktige i nettkommunikasjon (Swan 1999).

Dette er interessante funn som samsvarer ganske godt med resultatene fra de empiriske undersøkelsene jeg gjorde av gruppekommunikasjonen i det første studieåret. Fra et dialogisk perspektiv er jeg imidlertid opptatt av *samspillet* mellom deltakere i kommunikasjon, og hvordan samtalepartnere forholder seg verbalt til *hverandres* ytringer. Wenger (1998) snakker om at gjensidig engasjement må til for å etablere et læringsfellesskap. For at nettsamarbeid skal fungere godt, vil jeg understreke dette, men vil i tillegg hevde at det også må være snakk om en *forpliktende holdning* til samarbeid som kommer *verbalt* til uttrykk i de fora som er designet for formålet.

Studentene forplikter seg i forhold til sannhetsgehalten i et utsagn gjennom å markere grammatisk via modalitet hvordan de stiller seg til utsagnet. Dette ser ut til å ha betydning for samarbeidsklimaet i gruppene. Når Fanny i utdrag 36.21 oppsummerer diskusjonen i gruppa med å skrive ”Dette er vel ein ikkje-fiktiv, men tidsrelatert tekst”, forplikter hun seg samtidig epistemisk til sannhetsgehalten på en måte som åpner for kommentarer fra de andre. Hennes modifierende ”vel” demper sannhetsgehalten i utsagnet, men i neste setning grunngir Fanny utsagnet på en måte som har en overbevisende effekt. Når hun videre skriver ”Det **er** (min uth.) alstå ein ekspressiv tekst, etter min mening.”, viser graden av modalitet at hun har tatt et standpunkt hun selv står inne for og kan dokumentere. Slik framstår hun som samarbeidsperson og faglig autoritet på samme tid.

Også moralsk forplikter studentene hverandre gjennom mer eller mindre modifierende utsagn. Marion skriver i 34.19: ”Skal lese gjennom litt.ped en gang til i kveld, kommer med innspill i morra”. Ut fra det hun sier, må de andre gruppe medlemmene forvente at hun holder det hun lover. I et senere innspill i samme nettdialog (det er snakk om å få tak i ei bok på biblioteket) velger Marion et modifierende utsagn: ”Håper jeg får tak i den i morra”, men forplikter seg deretter sterkere ved å føye til: ”Gjør jeg ikke det tar jeg kontakt”.

Verbalt uttrykt forpliktelse ser ut til å henge nøye sammen med å være ”andre-orientert” (Linell 1998: 35), det vil si posisjonere seg i forhold til en mottaker på en måte som forventer en eller annen svarende holdning. Med andre ord ligger det innebygd en gjensidig forpliktelse i dialogisk samhandling (Bakhtin 1998). Denne forpliktelsen innebærer dessuten at man legger vekt på å vise hverandre oppmerksomhet gjennom verbalspråket. Jeg vil derfor drøfte betydningen av *oppmerksomhet* med bakgrunn i to utvalgte samtaleutdrag fra andre studieår.

### 6.5.1 Oppmerksomhet

I utdrag 44. 20 vil vi se vi hvordan deltakerne utviser oppmerksomhet i forhold til foregående ytringer og utformer sitt svar i dialog med disse. Utdraget er fra andre studieår, og er hentet fra en samtale om analyse og veiledning av en elevtekst med tittelen, ”Fotball”, skrevet av en elev i niende klasse. Nettdialogen består i alt av 64 ytringer og strekker seg over to dager. Vi går inn i samtalsens andre dag. Studentene diskuterer skriverens mottakerbevissthet. De har allerede diskutert sjanger og vært inne på at teksten kan være skrevet i forbindelse med et prosessorientert skriveforløp<sup>103</sup>.

#### Utdrag 44.20 Kva for sjanger

41 Pia 08.11.01 22:02

Dersom denne teksten er eit førsteutkast, så er det meininga at det skal gis respons på den. Det gjer elevane i grupper. Då må vår skivar lese den opp for andre medelevar. Trur de ikkje han har hatt dei i tankane når han skreiv førsteutkastet?

42 Britt 08.11.01 22:05

Det treng jo ikkje vere POS sjølv om det er eit fysteutkast.?

43 Pia 08.11.01 22:07

Jo, for eg meiner at eg tydeleg ser spor av idemyldring. Så læraren har nok starta heilt frå botn av.

44 Britt 08.11.01 22:09

Kan du forklare dei spora litt nærmare, eg kan ikkje sjå slikt

45 Pia 08.11.01 22:16

Han har utruleg mange fotballrelaterte ord. Eg har i tekstbiten min, nummerert 4, rekna opp alle dei ulike orda for lag som han har med i teksten. Svært mange av verba han nyttar er innhaldsord som fortel mykje. F.eks. tape, vinne, delta, score, stå i mål osv. Sjå berre på alle dei ulike orda som startar med fotball-. Så her må det ha vore ei idemyldring.

46 Britt 08.11.01 22:22

Ja no skjønner eg ka du meiner, så eg kan nærme meg og bli litt einig med deg når det gjeld både mottakar og POS

47 Bente 08.11.01 22:23

Eg trur det godt kan vere slik at eleven har fått tips om å ha eit variert språk, men treng alle dei orda kome frå idemyldring når eleven er så engasjert i fotball? Eg berre undrar...  
Bente

48 Pia 08.11.01 22:29

<sup>103</sup> Å lese en tekst for andre elever, inngår som et ledd i prosessorientert skrivepedagogikk, POS, slik studentene kjenner denne skrivepedagogiske retningen (min anm.)

Eg gjekk litt grundig inn i dette då eg analyserte min del, og eg fann at han nyttar nye innhaldsord for kvar ny setning. Så teksten er tettpakka av ulike fotballord. Så eg trur han har hatt dei på eit ark då han skreiv førsteutkastet, og det er kanskje difor at teksten er oppdelt i så uendeleg mange avsnitt. At han nesten har nytta ord for ord og skreve ut i frå dei. Det er kanskje difor teksten har vorte så ujamn på slutten. Han har forma teksten rundt desse orda. (Dette vart nesten litt for glupt.)

Vi ser her at studentene i (41-48) ved hjelp av ulike skriftlig markerte signaler er orientert mot hverandre og har foregående ytringer med i utvikling av nye. Fordi nettdialogen foregår i tilnærmet samtid, har den flere trekk av muntlig samtaleform enn de samtalene vi tidligere har sett på. Innleggene er kortere, og det er spørsmål – svar som dominerer. Pia formulerer en begrunnet påstand med utgangspunkt i den felles forståelsen gruppen har om prosessorientert skrivepedagogikk (Dysthe 1993, Hoel 1995), og stiller spørsmål til gruppen. Britt svarer ved å reformulere og stille et nytt spørsmål. Pias innledende ”Jo” er direkte henvendt til Britt, og tidsintervallet mellom replikkene er så lite at hun ikke har funnet det nødvendig å adressere Britt ved å bruke navn. Britt, på sin side, har behov for ytterligere oppklaring, men bruker heller ikke navn når det er så tydelig at det er hun og Pia som er i dialog med hverandre. Spørsmålet hun stiller i 44, viser at hun har oppmerksomheten rettet mot Pia, og måten spørsmålet er stilt på, er farget av Pias ytring.

Britt har tre valg etter Pias oppklarende innlegg. Hun kan verbalt markere en aksept, la være å svare, eller hun kan fortsette diskusjonen ved å formulere motargument eller nye spørsmål. Lar hun være å svare, er det vanskelig å vite om hun godtar Pias forklaring eller ikke, og samtalen kan fort stoppe opp. Vi ser her et godt eksempel på hvordan mediesituasjonen krever en eksplisitt respons som ikke hadde vært nødvendig om samtalen hadde foregått ansikt-til-ansikt. Et nikk hadde da kanskje vært nok for å markere at man var enig. I dette tilfellet gir Britt sin tilslutning verbalt – og stiller dermed deltakerne fritt i forhold til hva de vil ta opp i neste ytring.

Å vite når man skal *vente med innspill*, hører til samtalekonvensjoner vi kjenner fra muntlige møter. Bente, som er den tredje samtaledeltakeren i gruppen, viser også en form for oppmerksomhet idet hun *avstår* fra å blande seg inn når Pia og Britt har en oppklarende dispuTT. I dette tilfellet ville en innblanding lett kunne ha ført til avsporing og misforståelser, både fordi innlegg som postes samtidig gjør det vanskelig å få tak i sammenhengen i nettdialogen, men også fordi skriftmediet krever mer omstendelige forklaringer når misforståelser oppstår enn tale, gester og kroppsspråk i samspill gjør. Bentes innspill (47)



kommer først etter at Pia har begrunnet sin påstand om at elevteksten er ledd i et prosessorientert skriveforløp, og at skriveren derfor henvender seg til flere lesere enn læreren.

I ansikt-til-ansikt-møter er *lytting* vesentlig for å kunne føre meningsfulle samtaler. Vi kan forestille oss at Bente *lyttet* oppmerksomt til hva Britt og Pia hadde å si før hun skrev sitt innlegg, og det er i selve ytringen vi kan se at denne oppmerksomheten har vært til stede. Bente bruker nemlig de muligheter skriftspråket har for å markere dette, og knytter an til foregående replikker. Oppfølging i form av spørsmål, og tilknytning til tidligere ytringer er måter å vise at man lytter på, som er overførbare til et skriftlig medium. Lytting kan sammenlignes med det å vise hverandre særskilt oppmerksomhet når man "samtaler" med hverandre på nettet (Otnes under arbeid). Noen slike *lyttemarkører* (Otnes 1999), eller *oppbakkings signaler* (Iversen, Otnes og Solem 2004), kan faktisk overføres til skrift og fungere noenlunde på samme måte som i muntlig samtale.

Oppmerksomhet i form av kroppsspråk og mimikk må det kompenseres for i nettdialoger, slik vi har vært inne på i foregående kapitler. Å beskrive latter med ordene "ha, ha" har kanskje ikke samme effekt som et lydlig markert latterutbrudd, men i en gitt kontekst kan det fungere tilnærmet godt (se utdrag 45.21). Ulike former for såkalte uttrykksmarkører (emoticons) kan understøtte verbalspråket, og skape en humoristisk og stemningsskapende effekt. I nettdialogen som følger, ser vi eksempler på dette. Samtalen er også et eksempel på hvordan man ved å være oppmerksom og orientert mot hverandre, kan gjenopprette et godt skriveklima etter en problemorientert diskusjon.

"Sproget tjener ikke som uttrykk for den ferdige tanke. En tanke der omsettes i sprog, omstruktureres og forandres. Tanken uttrykkes ikke i ordet – den forløber i ordet", sier Vygotsky (1982: 353). I ovenstående utdrag så vi hvordan Bentes undrende tilnærming til Pias forklaring om idemyldring, fikk Pia til å presisere og underbygge argumentene sine ytterligere, samtidig som hun selv så ut til å ha forstått mer av den skrivestrategien som lå til grunn for niendeklassingens tekst om "Fotball", fordi hun hadde reflektert skriftlig. Pias tanker og refleksjoner utviklet seg videre i språket, og Pia ble selv oppmerksom på dette, slik hun uttrykte det gjennom sin metakommentar ("Dette vart nesten litt for glupt").

### 6.5.2 Språklek og gruppefellesskap

Utdrag 45.21 er en fortsettelse av nettdiskusjonen jeg viste til i delkapittel 6.3.9. Gruppen så ut til å streve med å komme til en felles forståelse, og Pia og Britt var uenige i hvordan elevteksten skulle sjangerfestes. Fannys sammenfatning (31) tar opp i seg elementer fra de andres innlegg. Flere av gruppe medlemmene, og særlig Britt, har allerede vært inne på at eleven blander sammen flere sjangrer når han skriver teksten sin. Fanny introduserer begrepet *blandingssjanger* og argumenterer for at den aktuelle elevteksten er en slik blanding (uthevingene er gjort av meg for å markere viktige tilbakekoblinger). At Pia forholder seg ”taus”, kan tolkes som at også hun godtar Fannys kompromissforslag, men sikker kan man ikke være.

#### Utdrag 45.21 Fotball-analyse del 2

31 Fanny 06.11.01 21:46

Mye tyder på at dette kan være en **blandingssjanger**, men innafor sakprega tekst. På side 88 i Elevens tekst, står det noe om det. Jeg lurer litt på om ikke det sto noe på oppgavearket vi fikk fra Dagrun også, at vi skulle se etter det? Det at vi synes å se trekk fra både artikkel, reportasje og til og med skjønnlitterær tekst, skulle ikke det tyde på at dette er **en blanding**?

32 Britt 06.11.01 21:48

Trur nok du er inne på noko her Fanny. Det må være **ein bastard** 😊

33 Bente 06.11.01 21:51

Ha, ha, nå måtte eg le, Britt!

Jo, eg trur nok det er **en blanding** ja. Dagrun skreiv berre det at om det var **sjangerblanding** måtte vi ikkje berre ta utgptk i Skjelbreds analysemodell om den var den vi brukte, andre moment måtte kanskje inn. Bente

33 Fanny 06.11.01 21:51

Ja, og er ikke **de** ofte de beste? Ihvertfall når det gjelder **hunder**....

35 Britt 06.11.01 21:53

Kva seier **King** på sofaen Pia? 😊

36 Pia 06.11.01 21:56

Kva **King** seier på sofaen? Meiner du på hans eigen sofa eller på sofaen på stua som **han** lurigger i?

37 Bente 06.11.01 21:56

Men kva skal vi evt. kalle **den blandinga** då?

Blir jo verre dess **fleire typar** vi finn! Bente

37 Fanny 06.11.01 21:56

Hvis vi bestemmer oss for at dette er **sjangerblanding**, då må vi vel sjå på kva funksjon dette har for vår skriver. Fungerer det? Er det godt og lese? Når han fram til oss med det han vil seie? Personlig tykjer eg det fungerer.

Fanny inviterer med sitt innlegg til en felles forståelse, og det videre ordspillet åpner for et faglig avbrekk der felles kulturell referanse og oppmerksomhet spiller en viktig rolle. I dialogisk samspill konstruerer gruppa en ny, *midlertidig delt felles forståelse* (Rommetveit 1974, se også Mercer 2000 om kontekstualisering), et humoristisk avbrekk i en lang diskusjon der det så ut til å være vanskelig å komme til enighet (se hele diskusjonen som vedlegg). Britt,

som har fått støtte for sitt sjangersyn, griper sjansen til å spøke litt når Fanny skriver ”blandingssjanger”. Britts direkte henvendelse til Pia (35) er både et forsøk på å få Pia i ”tale”, muligens for at hun skal gi en slags godkjenning av Fannys bidrag, men trolig også for å inkludere Pia i en avslappende språklig fellesskapsfølelse.

Ved at Fanny introduserer termen *hunder*, får Britt et påskudd til å henvende seg direkte til Pia, som hun har vært mest uenig med, og dempe en eventuell følelse Pia kan ha av ikke å ha blitt tatt tilstrekkelig hensyn til i diskusjonen. Pia følger opp humoren (hunden King *lur*ligger i sofaen), og harmonien i gruppa er gjenopprettet. Fanny gir deretter signal om å gå videre med diskusjonen. Hun gjentar temaet *sjangerblanding* og setter det inn i en videre sammenheng: *funksjon*.

At Fanny overser Bentes initiativ, kan ha sammenheng med at meldingene er postet samtidig, slik at hun ikke har sett Bentes innlegg før hun skrev sitt eget. Men spørsmålet bringer ikke samtalen videre<sup>104</sup> i denne omgang, sannsynligvis fordi det vurderes som irrelevant med tanke på å komme videre i prosessen.

## 6.6 OPPSUMMERING

I dette kapitlet har jeg trukket fram noen kvalitetsdimensjoner ved asynkrone pedagogiske nettdialoger, det vil si nettdialoger som inngår som et vesentlig element i et digitalt læringsmiljø der samarbeid står sentralt. Disse kvalitetsdimensjonene har jeg sammenfattet i begrepet *digital kommunikativ skrivekompetanse* for å markere at det dreier seg om en mediespesifikk kommunikativ kompetanse der skriftspråket er sentralt på en annen måte enn når skriftlig kommunikasjon foregår via trykte medier. Gjennom utdrag fra gruppesamtaler har jeg vist hvordan studenter tar i bruk spesielle ”grep” for å utvikle et læringsfellesskap som ivaretar både sosiale og faglige aspekter ved læring. Kategoriseringen er et resultat av flere gangers grundig gjennomlesning av det empiriske materialet. I prosessen med å lære seg å mestre en ny kommunikasjonssituasjon, støtter studentene seg på konvensjonelle kommunikasjonsformer, men utvikler også nye, tilpasset mediet og

<sup>104</sup> Samtalen holdt flere ganger tidligere på å kjøre seg fast fordi gruppa ikke greide å plassere elevteksten i en bestemt sjanger. Artikkel, reportasje, referat og rapport ble drøftet. Bentes spørsmål om hva blandingssjangeren skal kalles, er egentlig irrelevant i denne fasen av arbeidsprosessen og blir derfor oversett.

kommunikasjonssituasjonen. Aspekter ved digital, kommunikatív skrivekompetanse som er mer eller mindre felles for studentgruppene, er:

- innkostmarkering (vise at man er virtuelt til stede)
- innledende småprat som sosialiseringselement
- initiativ til samarbeid (å opprette tematavle er i seg selv et initiativ, men må følges opp med en ytterligere kommunikatív handling som motiverer for samarbeid)
- etablere felles forståelse for hva samarbeidet gjelder
- reagere raskt på innspill for å holde motivasjon og konsentrasjon oppe
- direkte henvendelse, særlig viktig å bruke navn når flere enn to samarbeider
- svare på spørsmål (vurdere om spørsmål er relevante med hensyn til tematisk fremdrift)
- utvikle tema gjennom anknytning (gjenta, reformulere, rekontekstualisere)
- dokumentere informasjon (kildehenvisninger, sitater etc.)
- presis bruk av fagtermer (jf. kapittel 6.3.10s)
- markering av tematiske brudd (for eksempel ved å bruke korte stikkstitler)
- vise anerkjennelse, tillit og empati
- bruk av modifierende element, humor og selvironi
- evne til å vurdere ytringenes lengde i forhold til tema og situasjon

I utdrag 44.20 avsluttet Pia sitt innlegg med ”Dette vart nesten litt for glupt”. Det er gått et år mellom dette utsagnet og Pias kommentar om at ”teksten får en annen mening enn det hodet tenker”, som jeg innledet dette kapitlet med. Analysene av studentenes tekster etter andre studieår viser at de greier å kombinere noe av den muntlige talens dynamiske egenskaper med skriftlig refleksjon, men at det krever en særskilt form for kommunikatív ansvarlighet og verbalspråklig oppmerksomhet å skulle gjennomføre gode nettdialoger skriftlig. Skriftspråket skal både ivareta sosial og faglig kontakt, og gi rom utvikling av gruppefellesskap og gruppeidentitet. I neste kapittel vil jeg vise hvordan studenter utviklet en bevissthet omkring sin egen rolle som kommende lærere ved å bruke skriftspråket til undring og utprøving, meningsbryting og metakommunikasjon.

## 7 ANNA, FANNY OG MARION PÅ VEI INN I LÆRERYRKET

I dette kapitlet presenterer jeg de tre informantene Anna, Fanny og Marion i samhandling med medstudenter. Jeg viser hvordan de kommunikative handlingene de går inn i, posisjonerer dem på ulike måter og bidrar til identitetsutvikling rettet mot læreryrket. Samhandling i diskusjonsforum gir mulighet for *varierte* og *involverte* diskursive praksiser som kan forme studentenes identitetsutvikling (Wenger 1998: 268 i kapittel 2).

Innledningsvis undersøker jeg, med utgangspunkt i en nettbasert klassesamtale, hvilke holdninger to av disse informantene<sup>105</sup> hadde til lærerrollen i starten av studiet, og hvordan det å skrive selv og få del i andres ytringer påvirker refleksjonen omkring egen læreridentitet. Jeg beskriver deretter noen diskursive utviklingstrekk hos de tre informantene, basert på utvalgt materiale fra første og andre studieår. For nærmere analyse har jeg valgt utdrag av tre ulike typer av nettdialoger fra andre studieår, en for hver student. I analysene har jeg forsøkt å lokalisere hvilke diskursive ressurser studentene trekker på i nettdialogen, og hvilke andre ”stemmer” som blander seg med studentenes, som ser ut til å ha hatt betydning for verdier og holdninger de selv står for, og som er med på å forme dem som lærere.

Jeg har spesielt sett på hvordan ytringene - i en dialogisk kontekst - posisjonerer informantene, *referensielt* (gjennom valg av tematisk innhold i ytringer), *adressivt* (gjennom relasjonelle kommunikative handlinger) og *ekspressivt* (gjennom utforming av ytringer) (se også kapittel 2). Det innebærer blant annet at det er informantenes ytringer jeg har vektlagt. Medstudentenes ytringer blir i denne sammenhengen å betrakte som kontekstuell ramme for informantenes ytringer og blir ikke analysert like grundig. Avslutningsvis presenterer jeg utdrag fra en vellykket nettdialog som illustrerer hvordan et asynkronisk diskusjonsforum kan være velegnet til læring gjennom utforskende samtale.

### 7.1 Å SKRIVE FRAM ET SELV I DIALOG MED ANDRE

Online writing might be defined as the electronic intersection of textual voices. Approaching the definition of the self from this textual angle emphasizes the idea that writing is a dialogue not merely between people, but between their texts. In on-line environment the self is constituted by the text we display (Soules 2002).

---

<sup>105</sup> Anna, den tredje av informantene, deltok ikke i de tre første klassesamtalene da hun ikke hadde tilgang til datanettverk i den første måneden.

Hvert individ utvikler sin identitet i relasjon til de sosiale og kulturelle omgivelsene – i tid og rom. I denne delen av avhandlingen ser jeg spesielt på hvordan studenter utviklet yrkesidentitet i de virtuelle praksisfellesskapene de deltok i. Disse praksisfellesskapene manifesterte seg gjennom skrift, og studentene utviklet *gradvis* et faglig diskursfellesskap innrettet mot læreryrket. Wenger argumenterer for at deltakere i et læringsfellesskap deler et felles repertoar som blant annet inkluderer de diskursene som medlemmene bruker for å forklare og forstå verden med, og som de uttrykker sin identitet og sin form for medlemskap med (Wenger 1998). I akademisk sammenheng snakker man ofte om *akademiske diskurser* og *akademiske diskurssamfunn* som noe statisk som studenter skal sosialiseres inn i (Lillis 2003). Ivanič påpeker imidlertid nødvendigheten av å studere de interesser, verdier og praksiser som binder grupper av mennesker sammen og se hvordan diskurser utvikler seg fra dem, heller enn å starte med å studere en bestemt diskurs (Ivanič 1998: 80). Theresa Lillis støtter et slikt syn, og tar med utgangspunkt i Bakhtin, til orde for en mer dialogisk holdning til studenters skriving. Dette innebærer blant annet det hun kaller ”talkback not feedback on students’ written texts” og ”open up academic writing conventions to newer ways to mean” (Lillis 2003: 204). Hun mener at tradisjonell akademisk skriving og veiledning binder studentene for mye til faste konvensjoner og tankemønstre. Rammene for tankeutfoldelse blir rett og slett for trange. Studenter må få muligheter til å gi uttrykk for sine meninger i mange ulike sjangrer, hevder Lillis, slik at hele spekteret av deres erfaringsverden kan tas i bruk i kognitive prosesser.

”Talkback” mener jeg kan overføres til skrivepraksiser på nettet der voksne studenter utvikler sin form for faglig diskurs i *dialog* med tekster fra pensum, forelesninger, lærerveiledning, praksiserfaringer – og med hverandre. Gjennom nettdialogene forhandler studentene fram en yrkesrelatert identitet basert på de verdier, praksiser og forestillinger de har med seg fra ulike praksiser utenfor det akademiske miljøet og som blander seg med verdier, praksiser og forestillinger de møter gjennom lærerutdanningen. Via skjermen kan det eksperimenteres med ulike identitetsmuligheter (Turkle 1995), det Ivanič kaller ”possibilities of self-hood” (Ivanič 1998). *Utprøving* av og *forhandling* om identitetsposisjoner foregår gjennom andre kanaler og på andre måter enn i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. I et digitalt læringsmiljø må mye av det man kan uttrykke i en her- og nå-situasjon, uttrykkes gjennom verbalspråket.

I løpet av de to årene mitt materiale skriver seg fra, forholdt studentene seg til flere ulike gruppesammensetninger; delvis besto disse gruppene av alle studentene, (klassesamtaler og

felles nettkafé), delvis foregikk nettdialogene i grupper på fire, som skiftet etter ett år, og delvis samarbeidet studenter parvis. Innenfor hver gruppe utviklet det seg ulike former for kommunikative praksiser. Noen grupper la spesielt vekt på å vedlikeholde sosiale relasjoner, og blandet faglig samarbeidsskriving med underholdende epistler fra hverdagslivet; andre var mer orientert mot det spesifikt faglige. I enkelte grupper oppsto det motsetninger og gnisninger som følge av ulik motivasjon for studiet og ulikt syn på hvor mye arbeid man var villig til å investere i samhandlende skriving. Faglig uenighet og sosiale motsetninger utfordret studentene som skrivere og fikk betydning for hvordan de posisjonerte seg i forhold til hverandre. En utfordring var det også å skulle balansere forholdet mellom det å være studiekamerat, venn og saksorientert respons giver. Skrivebasert interaksjon med mange forskjellige mottakere ga rom for utprøving og justering av varierte posisjoneringsstrategier. Gjennom utprøving av ulike former for posisjoneringer hadde studentene muligheter til å utvikle en personlig forankret profesjonsstil som både stilte krav til faglighet og sosial kompetanse.

### *7.1.1 Studiestart - refleksjoner rundt lærerrollen*

Å få i gang refleksjoner rundt lærerrollen var en viktig del av den pedagogiske tilnærmingen i starten av studiet. Studentenes holdninger til læreryrket var farget av de mange sosiale og diskursive praksiser de hadde deltatt i før de ble lærerstudenter, og varierte innad i klassen. Spredning i alder hos studentene spilte en viss rolle for hvilke holdninger de hadde til skole, elever og undervisning, men størst betydning så det ut til at yrkeserfaring hadde. Holdningene til læreryrket som studentene hadde med seg inn i studiet, var påvirket av arbeidet deres som lærere og assistenter i grunnskolen, men det betydde ikke nødvendigvis at alle studentene hadde tilegnet seg nyere teorier om læring og undervisningspraksiser. Tvert imot var praksisfeltet meget uensartet, og i flere tilfeller bidro praksiserfaringer til å sementere holdninger til skole som var forankret i en foreldet pedagogikk<sup>106</sup>. Egne praksiserfaringer kunne imidlertid også gi næring til refleksjon og kritisk vurdering av egen praksis. Dette så vi i utdrag 12.7 og 13.7 i kapittel 5, der Else og Siri beskrev hvordan nye lærervikarer gjorde om på gamle praksiser og satte elevene i sentrum for undervisningen.

Gjennom diskusjonsforum fikk studentene i starten av studiet i oppgave å gi uttrykk for hvilke egenskaper en god lærer burde ha. I en klassesamtale bidro hver av studentene med egne

---

<sup>106</sup> Formidlingstradisjonen har vist seg å være meget seiglivet i norske skoler (se f. eks. Grøver Aukrust 2001).

synspunkter, men synspunktene var ikke alene uttrykk for hva den enkelte student mente om lærerrollen. I likhet med hva vi så i klassesamtalene i kapittel 6, blandet studentenes stemmer seg med hverandre og utgjorde *en polyfoni av stemmer* (Dysthe 1995) som sammen utgjorde et kollektivt syn på lærerrollen, forhandlet fram i fellesskap.

La oss se på hvordan Fanny og Marion posisjonerer seg i dialog med stemmer både i og utenfor det studiefellesskapet de nettopp er blitt en del av. Hele nettdialogen består av i alt 41 ytringer, og studentenes første innspill er ytring nr. 2. Fargekodene indikerer noen tematiske forbindelser mellom ytringene (**grønn**: lytting, **rød**: engasjere/fenge/inspirere/gjøre nysgjerrig, **lilla**: tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, **svart**: omsorg).

#### Utdrag 46.3 Lærerrollen, klassesamtale 1. studieår)

1 **Pedlærer** 21.08.00 15:31

Hvilke egenskaper mener du den gode lærer har?

2 **Else** 21.08.00 16:28

"Den gode lærer" kan **lytte til eleven**. Han kan veilede - istedet for å diktere. Han tør å prøve ut nye ideer og tanker - med en viss risiko for å mislykkes. Han har **evne til å inspirere, gjøre eleven nysgjerrig**. Han er rettferdig og viser at han virkelig **bryr seg om eleven**.

Ja, dette blir nok noe å leve opp til, men forsøke kan en jo alltdis.

Hilsen Else.

3 **Fanny** 21.08.00 18:57

Hei!

Vedkommende bør kunne **engasjere og fenge barna slik at de synes temaet er interessant, og får lyst til å forske videre på dette**. Samtidig som læreren tar behovet til hele gruppa med i planleggingen, bør læreren også klare å **ta hensyn til den enkelte elev**.

En god lærer bør også klare å **vise omsorg for sine elever**.

4 **Laila** 21.08.00 19:43

Hei.

**Gjøre undervisningen spennende slik at vitebegjæret og skapergleden våkner hos elevene. Formidle budskap lettforståelig, med henblikk på aldersnivå**. Være flink til å **støtte og oppmuntre**.

-----

10 **Marion** 22.08.00 20:28

En god lærer bør være **forståelsesfull**, flink til å samarbeide og kommunisere, (også med heimen). Han /hun bør ikke ta seg selv høytidlig, men tåle en spøk og ha godt humør. (Det bør være rom for litt tull og tøys innimellom). Han /hun må kunne **undervise elevene slik at de får lyst til å lære**, og slik at de gleder seg til å komme på skolen. En god lærer må også være en som du har tillit til, og ikke minst **en god lytter**.

I Fannys innlegg er "evnen til å inspirere, gjøre eleven nysgjerrig" fra Elses ytring reformulert til "engasjere og fenge barna slik at de synes temaet er interessant, og får lyst til å forske videre": Mens Elses lærer "er rettferdig og bryr seg om eleven", tar Fannys lærer "hensyn til den enkelte elev" og "viser omsorg". Lailas tre setninger tar hver for seg opp temaene *engasjere* ("Gjøre undervisningen spennende slik at vitebegjæret og skapergleden våkner hos elevene"), *tilpasse opplæringen* ("Formidle budskap lettforståelig, med henblikk på aldersnivå") og *gi omsorg* ("Være flink til å støtte og oppmuntre"). Marion bringer inn en del



nye momenter, men fokuserer i likhet med de andre på temaet engasjere: ”undervise elevene slik at de får lyst til å lære”

Med et kritisk blikk på interaksjonen i utdragene 2 – 4 kan man kanskje hevde at studentene i liten grad tilfører samtalen noe nytt. Olga Dysthe hevder at

det er når *ulike* stemmer deltar i dialogen og interagerer i den forstand at dei byggjer på kvarandre og/eller strir imot kvarandre, at det skjer noko meir enn reproduksjon. Det er i dei mange stemmene og i dei ulike stemmene vitaliteten og læringspotensialet ligg, men då må stemmene utfordre og påverke kvarandre, ikkje berre eksistere ved sida av kvarandre (Dysthe 1996: 111).

Det er ikke noe problem å si seg enig i utsagnet, men jeg vil samtidig hevde at i den spesielle konteksten skrivningen foregår i eksempelet ovenfor, vil det kanskje være nok å vise at man har reflektert over og forstått det den andre har sagt gjennom å reformulere temaer man har oppfattet som sentrale i andres ytringer. Studentene er i starten av et nettbasert studium, og de skriver i en offentlighet der hele klassen og lærerne er lesere. Utdraget viser hvordan studentene omformulerer hverandres utsagn på nye måter, riktig nok uten at det tilføres så veldig mye nytt innholdsmessig, men med språklig og begrepsmessig variasjon, og en forsiktig tematisk utdyping. Kanskje er det slik at studentene gjennom å omforme det andre har sagt, *approprierer* (gjør til sitt eget), noe av det lærestoffet de har møtt gjennom pensumbøker. Rommetveit er inne på dette, og henviser til Michael Billig:

Spørsmålet er korleis det er mulig for ein nykommar på eit fagfelt å ‘appropriera’ – gjera til sitt eige – eit fellesgods av sentrale omgrep. I boka *Arguing and thinking. A rhetorical Approach to Social Psychology* (1987) hevdar Michael Billig at personleg tileigning av generelle omgrep og abstrakt kategorisering alltid skjer via dialog, nemleg ved at me i indre dialog og/eller i samtale med andre prøver ut generelle kategoriar i konfrontasjon med varierte, konkrete sakstilhøve (Rommetveit 1999: 100).

Som ledd i en begynnende relasjonsbygging og identitetsutprøving har samtaleformen jeg har vist til, et potensial som vi snart skal se.

### 7.1.2 *Dialogen stimulerer det personlige engasjementet*

De fire studentene reflekterer alle over lærerrollen fra en utenfraposisjon. Fannys lærer (“vedkommende”) er nøytral hva kjønn angår – i kontrast til Else som har valgt det personlige pronomenet ”han”. Og i likhet med Else, er stilen upersonlig, bortsett fra et innledende ”Hei!”, som signaliserer ønske om kontakt med medstudenter og lærere. Laila har valgt å utelate det handlende subjektet i sin ytring, og Marion omtaler læreren i tredje person. Bruken av det modale hjelpeverbet ”bør” tyder imidlertid på en nokså markert personlig holdning hos Fanny, som avviker fra Elses og Lailas mer deskriptive tilnærminger. Det er myndighet og

overbevisning i Fannys utsagn om lærerrollen. Også hos Marion er den personlige vurderingen representert via verbet "bør", men det myndige undermineres av en mer løssluppen tone i Marions utsagn, som for eksempel: "(Det bør være rom for litt tull og tøys innimellom").

*Tematisk* skaper Fanny sin ytring i *dialog* med Else, og utvider forestillingen om den gode lærer ved også å trekke inn temaet tilpasset opplæring ("ta hensyn til den enkelte elev"), som er ett av de viktige prinsippene gjeldende læreplaner er tuftet på. Ved å trekke fram temaene *engasjement, tilpasset undervisning og omsorg*, er Fanny samtidig i dialog med "tidsriktige" temaer i forhold til undervisning i dagens grunnskole, og posisjonerer seg som en lærer med fotfeste i nyere læringsteorier. Vi skal heller ikke se bort fra at Fanny ytrer seg i en offentlighet der lærerne er til stede som lesere av innlegg, og at de samme lærerne skal evaluere Fannys arbeider framover og sertifisere henne for lærerjobben. At studentene posisjonerer seg i et gunstig lys for å oppnå fordeler, er kjent fra annen forskning. Den amerikanske forskeren Tony Scott har pekt på hvordan studenter i såkalt refleksiv skriving, knyttet til mappeevaluering, *konstruerte* en type *utviklingsorienterte* studentskrivere, som tilpasset seg de holdninger de antok samsvarte med lærerens, og som ga gode karakterer (Tony Scott 2005). Lars Vavik er inne på noe av det samme i en drøfting av utforskende nettdialog. Han viser til Anne Ejsing og poengterer spesielt at "ved å knytte evalueringskrav til deltakelse på nettet, kan en provosere fram dialoger som Ejsing (2003) kaller '*ligefrem bedrageriske i form af laden-som-om*' – en steril øvelse som spilles for institusjonen (Vavik 2004: 145).

I mitt tilfelle blir en slik hypotese vanskelig å underbygge med de metodene jeg har valgt, men det er ikke til å komme bort fra at jeg som lærer er delaktig i diskursen, både som representant for institusjonen lærerutdanning, og som "designer" av det virtuelle læringsmiljøet, som oppgaveleverandør og evaluator. Som forsker på egen undervisning må man være særlig oppmerksom på at studentenes diskurs vil kunne være farget av lærerens tilstedeværelse (se også kapittel 1, 3 og 3.3).

Fanny svarer ikke Else direkte, men hun gir sin tilslutning til Elses refleksjoner ved å reformulere noen av dem og sette dem i sammenheng med egne tanker om lærerrollen. Hun *verdsetter* Else som deltaker i et læringsfelleskap og posisjonerer seg selv som en person som lytter til (her: leser) hva andre mener. Selv opplever hun å bli verdsatt på samme måte

ved at Laila i påfølgende ytring låner stemme fra hennes utsagn og omformulerer temaene *engasjement, tilpasset undervisning og omsorg*. Slik får Fanny *bekreftelse* på sine ideer om lærerrollen. Ved å "speile" seg i andres tilbakemeldinger støtter studentene opp om hverandres selvbilder (Mead 1934).

Som jeg tidligere har vært inne på, var det sjelden at studentene bidro med mer enn ett innlegg hver i klassevise nettdialoger. I denne samtalen kommer imidlertid både Marion og Fanny inn i samtalen igjen med et ønske om å nyansere de meningene som er kommet fram i diskusjonsforumet etter at flere andre har sagt sin mening om lærerrollen. Her registrerer vi en annen stiltone, og et ekspressivt engasjement som vitner om usikkerhet og ydmykhet i forhold til oppgaven som venter. Dette engasjementet er utløst av medstudentenes ytringer og er et svar rettet mot alle som har bidratt med synspunkter på lærerrollen. Fannys innspill inspirerer både Marion og Stine til å svare:

Utdrag 46.3 forts.

39 Fanny 03.09.00 20:45

Hei!

Har studert svarene og kommentarene. Du verden så mange fine svar, men hjelp! Jeg kjenner allerede prestasjonsangsten prikke. Syntes selv at jeg svarte ganske bombastisk på hvordan den gode lærer burde være, men hvis den gode lærer skal være alt dette, da lurer jeg på om noen har mulighet til å være den gode lærer. Selvfølgelig er dette et diskusjonsforum der alle har mulighet til å si sin mening om den gode lærer, men jeg lurer på om det ikke er flere som også synes at det må være åpning for den "ikke perfekte lærer"?

40 Stine 04.09.00 13:45

Hei igjen!

Kommentar til Fanny. Klart det må være rom for en dårlig dag eller to.

Vi ønsker vel alle å være en god lærer og har mange felles syn på hvordan en god lærer "BØR" være. Jeg tror nok at de fleste av oss har opplevd følelsen av å gjøre en dårlig jobb, uansett hvor mye du har stilt forberedt. Vi får ønske oss selv lykke til og gå på med krum nakke.

Hilsen Stine

41 Marion 06.09.00 12:28

Hei igjen!

Jeg sitter og funderer om det virkelig går an å være en god lærer til alle. Hver og en av elevene har hvert sitt syn/mening/behov av oss som underviser.

Jeg har en 6. kl. i musikk. I denne klassen er det spesielt en gutt som ikke vil "være med" i undervisningen. (...) I en slik situasjon føler jeg ikke at jeg er en god lærer, hadde jeg vært det hadde jeg greid å fått gutten med i timene. Eller hva?

(Jeg hadde denne klassen i fjor også. Det er en fin klasse!)

Marion

42 Stine 06.09.00 13:00

Hei Marion!

Jeg har følt den samme "frustrasjonen" jeg tror du nå har. Det er ikke spesielt artig når du sitter igjen med følelsen av å ikke strekke til.

Jeg har erfart å få god støtte i kolleger i slike situasjoner. Sammen kan vi løse problemer, og er ikke det også viktig? Å være en god lærer er også være en god samarbeidspartner. Ha samspill med

hverandre

Hilsen Stine

Fannys metakommentar i (39), ”Syntes selv at jeg svarte ganske bombastisk (...)” henviser til den første ytringen hennes, og viser at hun er bevisst selvposisjoneringen der. Nå presenterer hun en annen side av seg selv, provosert fram av de andres ytringer om hvordan en god lærer skal være. Gjennom et personlig ”jeg” *identifiserer* hun seg med lærerrollen, og hun tør å vise fram sin usikkerhet, ”men hjelp! Jeg kjenner allerede prestasjonsangsten prikke”. Ved å velge en annen posisjon og uttrykksmåte modifiserer hun det inntrykket hun har skapt av seg selv gjennom sin første uttalelse. Ivanič mener at i spesielle perioder av livet er man særlig opptatt av å prøve ut identiteter.

It is striking to see just how fluid people’s sense of themselves is: experience is constantly bombarding people with possibilities for self-hood to the extent that how someone likes to appear one day, can have changed by the next. This is perhaps particularly true of certain times in people’s lives, of which undergraduate study is one (Ivanič 1998: 237).

Det er omstendighetene, det vil her si skrivesituasjonen, som påkaller et perspektivskifte hos Fanny når hun skriver sitt andre innlegg i diskusjonsforum. De andre studentene har gjennom sine ytringer fått Fanny til å reflektere over *sin* rolle som lærer, og hun griper muligheten til å få de andre i tale for å få bekreftelse på spørsmål hun er opptatt av i den forbindelse. Et nytt initiativ og skifte av posisjon og form signaliserer en forventning om en reaksjon fra de andre studentene. Ved å verdsette medstudentene gjennom et anerkjennende ” Du verden så mange fine svar”, introduserer hun en samtaleramme som det skal føles trygt å delta i, og når hun i siste setning stiller det retoriske spørsmålet: ”jeg lurer på om det ikke er flere som også synes at det må være åpning for den ”ikke perfekte lærer”?”, er det samtidig et signal til de andre om å gi sin tilslutning til utsagnet.

Svaret fra Stine er en påminning til Fanny om at studentene deler et fellesskap med visse *ideelle* mål. Vi legger merke til gjentakning av Fannys modale verb fra første ytring (3), her skrevet med versaler, ”BØR”. Stine understreker fellesskapsfølelsen ved å inkludere Fanny i et ”vi”: ”Vi får ønske oss selv lykke til og gå på med krum nakke” .

Gjennom skifte av posisjon pendler Fannys to ytringer mellom ideal på den ene siden og muligheter på den andre siden,. I den aktuelle studiesituasjonen oppleves det skremmende å kanskje ikke kunne leve opp til idealene. Fanny reserverer seg, og bruker begrepet ”bombastisk” om de holdningene hun først presenterte. Hun framstår som mer ydmyk i forhold til sin egen fremtidige lærerrolle, men ved å ta et nytt initiativ til samtale, evaluere de

andres innlegg og problematisere temaet for samtalen, trer Fanny samtidig fram som en reflektert og *myndig*<sup>107</sup> lærerstudent.

Et tilsvarende skifte av posisjon finner vi også hos Marion. I likhet med Fanny inntar hun i første innlegg (10), en nøytral subjektposisjon og markerer en viss myndighet gjennom bruk av verbet ”bør”. Stilen er noe mer løssluppen enn i Fannys ytring, med parenteser og innskutte setninger og bruken av de noe udefinerbare begrepene ”tull og tøys”. Det er de personlige og sosiale egenskaper hos læreren Marion legger mest vekt på; egenskaper som er blitt introdusert av andre i foregående ytringer, og som Marion forsterker ved å rekontekstualisere dem. Det er egenskaper som *samarbeidsevne, humor, skape tillit og ha evne til å lytte*, Marion tematiserer. Her formidles disse temaene fra en utenfraposisjon, men vi skal siden se at dette er egenskaper Marion selv prøver å etterleve i samarbeid med medstudenter.

I en senere ytring bidrar også Marion med betraktninger om lærerrollen sett fra et *innenfraperspektiv*, og hun blottlegger sin egen usikkerhet ved å referere til en situasjon fra sin egen undervisningspraksis, der hun ikke synes hun lykkes spesielt godt<sup>108</sup>. Innlegget er postet tre dager etter Fannys innlegg, og i likhet med Fanny stiller også Marion spørsmål om det lar seg gjøre å oppfylle de ideale fordringer. Hun vektlegger spesielt kravet om tilpasset opplæring, som har vært en gjenganger i studentenes innlegg.

Både Fanny og Marion viser i dette utdraget fram en personlig side av seg selv, relatert til lærerrollen, og begge får svar. Det er interessant å merke seg at personlig fargede betraktninger og erfaringer ofte motiverer til en eller annen form for respons. Stine bekrefter begge sine medstudenter ved å respondere på innleggene og inkluderer dem i et ”vi”-fellesskap. Hun identifiserer seg med Marion og hennes problemer som lærer og setter mot i både henne og Fanny. Hennes innlegg er samtidig et signal om at læreryrket handler om teamarbeid der deltakerne samspiller med hverandre og løser problemer i fellesskap. En slik holdning til læreryrket skal, som vi skal se etter hvert, komme til å dominere de diskursive praksisene i studiet.

---

<sup>107</sup> Myndig brukes her noe annerledes enn i dagligtale. I kapittel 3 skriver jeg om myndiggjøring som en prosess som skjer innenfra, idet man er overlatt et visst autorativt ansvar i en pedagogisk sammenheng. En myndig lærerstudent er her en student som er trygg på sin faglige identitet.

<sup>108</sup> Av etiske hensyn refererer jeg ikke hele innholdet.

Den skriftlige interaksjonen kom i disse utdragene gradvis til å dreie seg om studentenes egen lærerrolle, men det personlige engasjementet er forankret i det kollektive. Vi ser hvilken betydning det har for samarbeidsprosessen at den *kollektive kunnskapen* (Hiim og Hippe 2001: 81) fra studentenes ulike erfaringsområder blir verbalisert og distribuert. Begreper og teorier utveksles og utvikles idet studentene må sette ord på erfaringer de har gjort i ulike praksissammenhenger, og verbaliseringen får dem til å reflektere for seg selv og i fellesskap over hvordan teori lar seg forene med praksis. De *skriver* etter hvert fram en *kollektivt basert* profesjonsidentitet der hver enkelt har hatt mulighet til å prøve ut sider av sin egen personlighet via dataskjermen og forhandle om posisjoner. Oppmerksomhet og bekreftelse, støtte og omsorg, egenrefleksjon og refleksjon sammen med andre har bidratt til å forme hver enkelts holdninger til seg selv som lærer, men også utfordringer og ubesvarte spørsmål, motstand og meningsbryting har hatt betydning for utformingen av en individuell lærerpersonlighet. Vi skal se nærmere på hvordan Fanny, Marion og Annas profesjonsidentitet gjør seg gjeldende det første studieåret og i tre ulike typer av nettdialoger i andre studieår.

## 7.2 FANNY FØRSTE STUDIEÅR – UTFORSKING AV EGEN LÆRERIDENTITET

I nettdialogen som det er referert utdrag fra i starten av dette kapitlet, tematiserer Fanny egenskaper som *engasjement*, *omsorg* og *tilpasset opplæring* – og hun viser fram sin *usikkerhet* i forhold til ikke å skulle holde mål som lærer: ”...det må være åpning for den ’ikke perfekte lærer’”.

Hennes aller første bidrag i diskusjonsforum avsluttes slik: ”Det var godt å få aksept for noe som jeg hadde brukt så mye av meg selv i” (vedlegg 4). Foranledningen er et spørsmål knyttet til læringsbegrepet (se kapittel 6, Analyse av klassesamtale), der Fanny forteller om den gangen læreren leste opp og roste henne for en stil hun hadde skrevet. Å mestre ser ut til å være viktig for Fanny. Hun stiller på den ene siden store krav til seg selv, og legger tydeligvis mye arbeid i studiet. Ofte skriver hun lange, faglig solide innlegg i forum. På den andre siden ser ut til å ville markere at hun ikke kan så mye. Metakommentarer i diskusjonsforum understøtter dette flere steder. Flere av innspillene i fellesforum handler om at hun ikke føler seg helt kompetent på visse felt, og spesielt gjelder det de områdene som har med den nye teknologien å gjøre:

### Utdrag 47.27

Fanny 31.05.01 19:47

Har prøvd å skrive ut fra denne CD'en tidligere også men fikk det ikke til. Siden dette begynner å bli en stund siden, hadde jeg håpet at det kanskje hadde skjedd et mirakel sånn at jeg skulle klare det denne gangen (...).

Når Fanny i noen av ytringene posisjonerer seg som en som ikke mestrer visse oppgaver, undermineres dette av velformulerte og godt underbygde faglige innlegg, som er monologiske i den forstand at de ikke er direkte rettet til en mottaker i form av spørsmål etc.

Fanny viser fram sin faglige styrke ved å referere fra pensumlitteraturen, sitere fra andre kilder og rekontekstualisere det som andre tekstforfattere har skrevet. Slik posisjonerer hun seg i en akademisk tradisjon - som en som har mye fagkunnskap. Hun støtter seg på faglige autoriteter, både eksterne og interne. Et eksempel på det siste er når hun i en nettdialog minner deltakerne i gruppen sin om å "bruke fagtermer" og "gi respons på samme måte som Dagrund (lærer), etter prosessorientert skrivepedagogisk måte". Slike ytringer kan være et signal til læreren om at man er pliktoppfyllende student (Scott 2005), men det kan også tenkes at Fanny ved å bruke norsklærerens ord i egen argumentasjon, har appropriert lærerens holdninger og praksiser. Ivanič kommenterer en slik posisjonering:

The relationship between the voices on which a writer draws and their 'own' voice, is that, by choosing another voice to ventrilocate, the writer is giving the impression that s/he espouses the values, beliefs and practices which are associated with that voice (Ivanič 1998: 216).

Det er først og fremst som ansvarlig og løsningsorientert *fagperson* Fanny presenterer seg i diskusjonsforum i første studieår. Det faglige samarbeidet prioriteres også i andre studieår, men da mye mer i dialog med de andre gruppe medlemmene. Å mestre ser likevel ut til å være viktig for Fanny. Postulatet om at "det må være rom for den 'ikke perfekte lærer'", sett i sammenheng med andre innspill der mestring er tematisert, har kanskje sammenheng med en angst for ikke å strekke til. Fanny stiller krav til seg selv, og til at arbeider hun er delaktig i, holder kvalitetsmål.

Jeg vil bruke et utdrag fra en nettdialog om respons, der Fanny deltar, for å vise hvordan en relativt konfliktfylt nettdialog utfordrer Fanny og styrker hennes faglige identitet, men samtidig setter den sosiale kompetansen på prøve. Britts ytring er tatt med for å vise den kontekstuelle sammenhengen, men analytisk fokus er på Fannys bidrag.

### 7.3 FANNY - POSISJONERINGSANALYSE

Pia, Britt og Fanny diskuterer respons og responsregler. Fannys gruppe har gjennomført et nettsamarbeid, og en av deltakerne, Britt, har sammenfattet synspunktene som gruppen er kommet fram i diskusjonsforum, og skrevet en fagtekst. Fagteksten er svar på en oppgave og skal publiseres i fellesforum. Britt inviterer de andre i gruppa til å gi respons på den ferdige teksten, og reagerer etter hvert på at responsen fra de andre tre gruppemedlemmene er for negativ. Særlig er reaksjonen rettet mot Fanny, som har gitt den grundigste responsen, ved hjelp av verktøyet "gjennomgang" i Word, slik norsklæreren i lærerstudiet vanligvis kommenterer studentenes fagtekster. Fanny, på sin side, er opptatt av at teksten er et "fellesprodukt" hun har del i, og vil være bekjent av. Nettdialogen består av i alt 17 ytringer.

#### Utdrag 48.26 Om respons og responsregler 2. studieår

13 Britt 25.11.01 10:07

Som du seier Pia så skal ein respons vere å kommentere det som er bra og ka som kan gjerast for å få svaret betre. Når eg da får ein slik respons frå Fanny, så får eg ikkje lyst til å gjera noko meir. Der er det berre negative bemerkningar og eindel småpirk, og den måten det er gjort på synest eg ikkje noko serlig om. Det ser jo ut som det er respons frå ein lærar, og eg synest ikkje nokon av oss skal heve seg over nokon annan i gruppa.

Det er greit å få kommentarer på det ein gjer, men å settja inn kommentarer slik Fanny har gjort tar motet frå meg.  
Sorry Fanny

14 Fanny 25.11.01 13:16

For det første, Britt, så var det ikke bare negative kommentarer. På forumet har jeg skrevet at jeg ikke oppsettet ditt blant annet.  
For det andre, responsen er stort sett gitt i spørsmålsform som er etter responsoppskrift.  
For det tredje så er ikke vi skolebarn. Hadde du vært en elev på barneskolen hadde min respons vært en helt annen.  
Hvis du har lest Frøydís Hertzbergs artikkel om respons, så står det at den ikke utelukkende trenger å være fokusert på det som er bra eller positivt.

Det er nok delte meninger blant de faglærte her etter det jeg har forstått, men konklusjonen er at responsen ikke utelukkende trenger å være positiv. Det negative bør balanseres opp mot det som er positivt, det er riktig. Her har jeg ikke vært så nøye på balanseringen, det er mulig at det har blitt mer negativt enn positivt. Men å si at det positive er helt fraværende er en sterk overdrivelse. Da tenker jeg ikke på rettelser av det grammatiske som jeg skriver om i et eget avsnitt.

"Respons bør ikke gis på en tekst eleven anser seg ferdig med" (Frøydís Hertzberg). Du ba om kommentar ved å stille spørsmål. Det var da rimelig å anta at du ikke anså deg ferdig med den.  
"Å ha tekstkunnskap betyr å vite noe om hva som gjør en tekst god og en annen dårlig" (Frøydís Hertzberg)

Alle holder vi nå på å lære oss noe om tekstkunnskaper. Hvis vi ikke skal kunne ta imot respons, god eller dårlig, på en konstruktiv måte, kommer vi aldri til å lære oss det. Det er mulig at min respons ikke er slik du mener en respons skal være. Men, igjen, vi er da voksne. Da må det da gå an å si det, istedenfor å si at jeg bare må ta over.

At jeg har rettet tegn-, skrivefeil og bemerket setningsstruktur i en tekst fra deg som er voksen, skjønner jeg ikke at du kan ta ille opp. Dette er da noe du har lært og kan. Jeg har jo sett ut fra det du skriver på diskusjonsforum at du hverken har problemer med å ordlegge deg eller med rettskriving. Når jeg da skal gi respons ut fra denne viten, må jeg anta at grunnen til at sluttproduktet du har levert fra deg er som det er, skyldes andre ting. (...)



### 7.3.1 Posisjonering gjennom referensialitet

Fra å være en diskusjon om hva som bør forandres på i Britts sammendrag, er temaet nå respons og responsstrategier, med Britts tekst og Fannys respons som utgangspunkt. Britt ser ut til å ha problemer med at Fanny inntar en lærerrolle når hun gir respons, og Fanny forsvarer seg ved å sette Britt på plass (jf. uthevingene). Samtidig løfter Fanny diskusjonen opp på et høyere nivå, og drøfter *allmenne* regler for respons<sup>109</sup>, først ved å bruke egne ord: ”Jeg likte oppsettet ditt”, ”responsen er stort sett gitt i spørsmålsform som er etter responsoppskrift”, og ”Det negative bør balanseres opp mot det som er positivt, det er riktig”. Deretter ved å sitere Frøydis Hertzberg<sup>110</sup> direkte: ”Respons bør ikke gis på en tekst eleven anser seg ferdig med” og ”Å ha tekstkunnskap betyr å vite noe om hva som gjør en tekst god og en annen dårlig”. Med støtte i autoriteter på området argumenterer Fanny for at måten hun selv har gitt respons på, er i tråd med konvensjoner pensumlitteraturen gjør rede for.

Fanny refererer til ”rettelser av det grammatiske” og argumenterer for at en som er ”voksen” må kunne tåle å bli rettet på. Hentydningen til at studentene hører til et voksent fagfellesskap er gjentatt tre ganger i utdraget, ”for det tredje er vi ikke skolebarn”, ”vi er da voksne”, ”en tekst fra deg som er voksen”. Dette er med på å understreke at Fanny mener å være i sin rett når hun gir en tilbakemelding som hun gjør. Sett fra et annet perspektiv, spør det om den krasse tilbakemeldingen kan ha en negativ effekt.

### 7.3.2 Posisjonering gjennom adressivitet

Fanny som henvender seg direkte til Britt, både ved å navngi henne i starten av innlegget og ved å bruke pronomenet ”du”. Hun støtter seg på andre faglige autoriteter både ved å sitere dem direkte og ved å reformulere deres uttalelser og bruke deres argumenter for å underbygge sine standpunkt. Dermed står Fanny selv fram som autoritet på området *responsarbeid i skolen* og gir inntrykk at det er legitimt å gi respons ”som en lærer”. Når hun hevder at ”Det er nok delte meninger blant de faglærte her *etter det jeg har forstått*” (min utheving), understreker hun at hun selv har oversikt over fagområdet, og posisjonerer seg selv som en

<sup>109</sup> Studentene er kjent med blant annet Torlaug Løkensgard Hoels teorier om elevrespons. I Boka *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*, viser hun til responsregler: ”Responsreglane legg opp til ein bestemt progresjon og opnar med ei støttande eller forsterkande tilbakemelding” (Hoel 2000a: 120).

<sup>110</sup> Sitatene er hentet fra en pensumartikkel av F. Hertzberg: Hertzberg (1994: 20). Lærerespons, i ”*Norsklæraren*” nr. 1

person med faglig tyngde. Hun har ikke bare lest Hertzbergs artikkel, men også hva andre ”faglærte” har uttalt om saken.

Å styrke argumentasjon ved å støtte seg på autoriteter på et bestemt område, slik Fanny gjør i utdrag 48.26, er i tråd med akademiske konvensjoner og vil i pedagogisk sammenheng bli oppfattet som faglig tyngde. Ved å låne stemme fra Hertzberg og bruke hennes argumenter for å underbygge sine standpunkt, trer Fanny ut av rollen som novise i læringsfelleskapet og identifiserer seg med rollen som profesjonell lærer.

Roz Ivanič peker på at måten studenter bruker intertekstuelle ressurser på, forteller både om i hvilken grad de identifiserer seg med verdier og holdninger disse ressursene representerer, og hvorvidt de ønsker å tilkjenne dette. Enkelte studenter lar sin egen tekst ”infiltreres” av andre autoriteters tekster uten å oppgi kilde, delvis for å framstå som mer selvstendig, delvis fordi de har appropriert andres tanker og andres stiltrekk uten å være seg det bevisst (Ivanič 1998: 193ff). Når Fanny skriver ”Alle holder vi nå på å lære oss noe om tekstkunnskaper. Hvis vi ikke skal kunne ta imot respons, god eller dårlig, på en konstruktiv måte, kommer vi aldri til å lære oss det”, har hun lånt både argumentasjon og stiltrekk fra Hertzbergs artikkel (1994), og gitt sin tilslutning til de verdier og holdninger både Hertzberg og det norskfaglige miljøet lærerutdanningen står for.

Hele Fannys ytring er farget av den forsvarsposisjonen hun har inntatt, og som er betinget av de foregående ytringene. Hun er blitt støttet av de to andre gruppe-medlemmene, (deres ytringer er ikke tatt med i utdraget av plasshensyn), og kan også av den grunn framstå med relativ stor tyngde. Argumentasjonen er faglig forankret i praksiser hun har lært gjennom studiet, og som gir ytringene legitimitet. Av tidligere innlegg kommer det fram at Fanny har faglige ambisjoner som tilsier at hun ikke vil være bekjent av å levere fra seg et arbeid hun ikke synes er godt nok. Responsinnlegget har en ”faglighet” som også kan leses som et forsøk på å kompensere for en fellestekst Fanny mener ikke er godt nok gjennomarbeidet. Den posisjonerer henne som en dyktig og pliktoppfyllende student og kan være like mye rettet mot læreren som medstudenten.

Kritikken går først og fremst på sak, og er knyttet til en konkret skrivesituasjon, men den rammer også personlig, idet det antydes at Britts indignasjon ikke hører inn under ”voksen” adferd. Fannys innlegg er tvetydig. På den ene siden gir hun uttrykk for indignasjon og

skuffelse over at hennes forsøk på å bidra til forbedring av en felles tekst blir misforstått. På den andre siden ser det ut som at det er viktig å vise vilje til å ivareta et samarbeidsfellesskap. Fanny posisjonerer seg som fagperson ved å gå inn i en faglig debatt og argumentere for sine standpunkter, og hun forsøker til en viss grad å ivareta den *relasjonelle* siden ved fagfellesskapet. Hun gir Britt rett i uttalelsen om respons: ”Det negative bør balanseres (...), det er riktig. Her har jeg ikke vært så nøye med balanseringen, det er mulig at det har vært mer negativt enn positivt”, og hun anerkjenner Britt som fagperson: ”Jeg har da sett ut fra det du skriver på diskusjonsforumet at du verken har problemer med å ordlegge deg eller med rettskriving”. Slik markerer hun at kritikken bare gjelder denne ene teksten, og at hun selv følger reglene for tilbakemelding på tekst ved å gripe fatt i noe som er positivt. Formen på tilbakemeldingen underminerer imidlertid forsøket på å skape en god relasjon, og ytringen framstår delvis som et forsvar, delvis som en irettesettelse fra en som er kompetent på området. Det er den profesjonelle lærerrollen Fanny ikler seg når hun skriver dette innlegget. Samtidig tillater hun seg å være forarget student. Kombinasjonen kan slå ut i flere retninger.

### 7.3.3 Posisjonering gjennom ekspressivitet

Det er et myndig ”jeg” som trer fram i Fannys ytring. Den personlige stiltonen som ytringen starter med, infiltreres raskt av en mer akademisk diskurs, som er en motsetning til Britts mer hverdagslige uttrykksform<sup>111</sup> i følgende utsagn: ”Som du seier Pia så skal ein respons vere å kommentere det som er bra og ka som kan gjerast for å få svaret betre”. Når utsagnet på nytt reformuleres av Fanny, er stiltonen slik vi kjenner den fra akademiske tekster, med bruk av *passivkonstruksjoner* og *nominalisering*: ”Konklusjonen er at det negative bør balanseres opp mot det positive”, ”en sterk overdrivelse”, ”det positive er helt fraværende”, ”ut fra denne viten”. Slike konstruksjoner er typiske for skriftspråket og brukes gjerne når man ønsker å generalisere, uttrykke en allmenn mening. Agensløse konstruksjoner som dette forteller noe om ytrerens perspektiv (Svennevig 2001: 175). Her trer Fanny som person tilbake for mer allmenne, generelle oppfatninger. Hun skjuler seg selv og taler på vegne av de fagkompetente. I setningen: ”Det var da rimelig å anta at du ikke *anså deg ferdig* med den.” ser vi hvordan hun kopierer stiltrekk fra Hertzbergs sitat: ”Respons bør ikke gis på en tekst eleven *anser seg ferdig* med”(min utheving).

<sup>111</sup> Britt gjengir her et utsagn om responsregler som en tredje deltaker i gruppa, Pia, har kommet med i et tidligere innlegg.

Denne måten å posisjonere seg på, vitner om at Fanny også identifiserer seg med holdninger og verdier knyttet til en bestemt fagdiskurs. Ivanič uttrykker det slik:

By adopting a voice associated with a particular field of study, a writer is aligning herself or himself with its object of study and knowledge-making practices (Ivanič 1998: 295).

Det innledende avsnittet signaliserer en type myndighet vi særlig forbinder med akademisk argumentasjon: "For det første...for det andre..... for det tredje...". Det samme gjelder ordforrådet: "oppsettet", "utelukkende", "balansere", "respons", "tekstkunnskap", "spørsmålsform", "konstruktiv", "setningsstruktur", "bemerket", "sluttproduktet", "viten", "ordlegge", "konklusjonen". Konstruksjoner som "Det er nok delte meninger", "rimelig å anta", "etter det jeg har forstått", "det er mulig at", "anså deg ferdig" er med på å befeste Fannys posisjon som en kompetent skriver som behersker fagsjangeren. Her er ingen bastant syning, men modifierende termer ledsaget av dokumenterte påstander.

Ytringen kjennetegnes ellers av argumenterende stiltrekk som vi finner i debattinnlegg i aviser: "For det første (...) så..., for det andre", osv. Adverbiale setningskonstruksjoner som "Hadde du, (...) hadde min", "Hvis du har lest, så står det ikke.." og "Hvis vi ikke skal kunne ta imot (...), kommer vi aldri til å...", er vanlig i tekster som har til hensikt å overbevise. Det er også lagt vekt på avsnittsinndeling, et typisk trekk ved sakprosa.

Leksikalske former og valg av stiltone i ytringen har til hensikt å overbevise, men også å sette på plass: "For det tredje så er vi ikke skolebarn", "Dette er da noe du har lært og kan". Stilt opp mot setningen. "Hadde du vært en elev på barneskolen (...)." kan utsagnet: "Hvis du har lest Frøydís Hertzbergs artikkel (...)" oppfattes ironisk. Måten uttrykket: "vi er da voksne" blir brukt på og gjentatt i flere varianter, kan muligens støtte opp om en slik tolkning, men kan like gjerne være et uttrykk for oppriktig indignasjon over at Britt har levert en fellestekst som ikke holder mål, verken i Fannys eller medstudentenes øyne.

Det er fagdiskursen og lærerutdanningens norskfaglige holdninger som først og fremst trer fram gjennom Fannys ytring og posisjonerer henne som en kompetent norsklærer. Gjennom språket framstår Fanny som lærer, og gir dermed et bekræftende svar på Britts kritiske utsagn: "Det ser jo ut som det er respons fra en lærer". Poenget er at Fanny gjennom sin argumentasjon viser at det er nettopp som lærere alle i gruppen skal forholde seg til hverandre når de gir respons på tekster. De ekspressive utfallene uttrykker indignasjon over at den

ansvarsfølelsen og fagligheten Fanny har demonstrert gjennom sin respons, ikke blir tatt til følge<sup>112</sup>.

Dialogen om respons fikk et etterspill der deltakerne oppklarte misforståelser og la grunnlag for videre samarbeid. Ambisjonene i gruppen var forskjellige, og det virket som gruppemedlemmene greide å leve med det. I så måte er det interessant å studere hvordan diskursen er forandret et halvt år etter at den ovennevnte dialogen fant sted. Kritikkk framføres på en annen måte enn før, og medlemmene er rausere med å rose hverandre for det som er bra. I en tilsvarende samarbeidsoppgave hadde Britt ansvaret for å ferdigstille en nettside gruppen hadde samarbeidet om, og heller ikke her tilfredsstilte samarbeidet alle medlemmenes behov. Fanny avslutter diskusjonen i en forsonende tone:

#### Utdrag 49.28

Fanny 21.04.02 20:11

Kjære Britt.

Du har gjort en kjempejobb! Sidene ser nå veldig fine ut, bortsett fra en, nemlig det gylnye snitt sida. Skjønner ikke hvorfor. Men jeg har laget sida en gang til ved å bruke en ny tabell. Jeg gjør det nå, for jeg ser at vi allikevel kommer til å få merknader på den i og med at noe av teksten er borte i høyre marg.

Så, derfor spør jeg deg pent om du ikke kunne tenke deg å legge inn den nye sida isteden? Da er du en knupp!!

Attachment: [Detgylnesnitm.rettinger.doc](#)

Som lærere vil Fanny, Britt og de andre arbeide i team med andre lærere, og de vil komme i situasjoner der konflikter og uoverensstemmelser må løses. Erfaringer med å samarbeide *skriftlig* gjennom et diskusjonsforum, kan gi de kommende lærerne et perspektiv på samarbeid og konfliktløsning de ellers ikke ville ha fått i lærerutdanningen.

## 7.4 MARION FØRSTE STUDIEÅR – UTVIKLING AV LÆRERIDENTITET GJENNOM INVOLVERING

I den gruppen Marion tilhørte i første studieår, så det ut til å være særlig maktpåliggende å vise hverandre at man var studenter som delte en felles virkelighet. Studentene involverte hverandre i pensumtekster, oppgaver og informasjon, og viste gjennom dialogene at de møtte krav og forventninger med alvor. Arbeidet med barnelitteratur stilte krav til både individuell fordypning og samhandling via nettet, og for Marion så det ut til å være spesielt viktig å holde

---

<sup>112</sup> Det er viktig å påpeke at ytringene i sekvensen jeg har valgt ut, er *situasjonsbetingsbet*. I andre sammenhenger posisjonerer Britt og Fanny seg på andre måter. Gruppen samarbeidet jevnlig i diskusjonsforum gjennom hele andre studieår, og var den som hadde flest innlegg dette året, 2202 innlegg. (Til orientering hadde gruppen som var nærmest 1372 innlegg i andre studieår.)

de andre informert om hva hun til enhver tid var opptatt av i forbindelse med studiene. Se eksempel i utdrag 34.19, kapittel 6.

Utdraget som følger, viser hvordan Marion er i dialog med lærerutdanningens normer og regler for samarbeid, men også med generelle demokratiske konvensjoner knyttet til samarbeid. De andre i gruppen skal bli hørt. Vi ser også hvordan hun tilfører ytringene et ekstra anstrøk av personlighet ved å innlede et samarbeid med en strofe av en kjent barnesang:

#### Utdrag 50.24

1 Marion 06.11.01 13:35  
Det snør, det snør tideli bom.....  
Her kan vi skrive / legge ut responsen vi vil gje kvarandre, og kanskje kan få vi til ein diskusjon og.....  
Når bør vi vere ferdig med dette da tro??? K må og få tid til å "sy " alt saman, og det må vere gjort til mandag i neste veke. K; når MÅ du ha alt stoffet ferdig slik at du kan starte? Eg synest K må få bestemme dette, kva synes de andre ?  
Marion

Gjennom anslaget plasserer Marion seg i det virtuelle rommet som et menneske i "verden" som forholder seg til "verden". Sannsynligvis faller det snø utenfor vinduet der Marion sitter og skriver. Barnesanger hører til den felles referanserammen studentene har som kommende lærere, og som binder dem sammen i et fellesskap, og denne kjente strofen konnoterer en viss optimisme som kan overføres til det arbeidet studentene skal i gang med.

Marion går deretter rett på sak og minner om kontrakten gruppa har inngått tidligere: Alle skal skrive tekster og gi respons. Ved å reformulere tidligere vedtak i gruppa ("K ...."sy" alt saman") befester hun den felles forståelsen av arbeidsoppgaven, og gjennom inviterende spørsmål trekker hun de andre med i sin tankegang. Hun åpner for at K får bestemme når de andre skal sende inn sine innlegg, minner om tidsfrister, ønsker framdrift i arbeidsprosessen og tar til orde for en demokratisk prosess.

Ved å signalisere en empatisk innstilling til den som skal sammenfatte oppgaven, ("K må få tid til", "K må få bestemme") viser hun omsorg for den samarbeidspartneren som har fått den tyngste jobben i prosessen . Samtidig gir hun klart uttrykk for hva hun selv mener. ("Det må vere gjort til mandag", "Eg synes") At hun gir såpass sterkt uttrykk for at gruppa må bli ferdig i tide, har sannsynligvis også sammenheng med at det ikke er bare på egne vegne hun tar ansvar, det er Ks interesser som er truet om ikke de andre gjør sin del av arbeidet tidsnok.

Marion tar i bruk mye av sin personlighet i samhandling med sine gruppefeller, og jeg har tatt med enda et eksempel for å vise hvordan hun deler sin glede over faglig framgang med de andre, og hvordan hun ved å bruke dialekt, humor og grafikk som virkemiddel, får fram inderligheten i utsagnet om at hun setter pris på sine samarbeidspartnere:

#### Utdrag 51.14

Marion 04.12.00

Er stort sett fornøyd med hjemmesiden vår, noe kosmetiske feil er der jo, men det er tross alt 1. utkastet, OG VI HAR ALDRI GJORT DET FØR:  
Æ SYNS VI VA VÆLDI ÆFFEKTIV OG FLENK PÅ FREDAN Æ.  
Dåkk e kjæmpe trivelige, omtenkssomme, flinke, hjelpsomme.....alle sammen! Æ trives kjæmpe godt lamme dåkk. sjøl om dåkk e gamlar enn mæ. (no fekk dåkk deinn!)  
Klæm fra Marion

Det er interessant å merke seg hvordan Marion ser ut til å veksle og eksperimentere med ulike sjangerformer, idet hun aktivt bruker noen av de mulighetene mediet gir til å skille mellom sosialt prat, korte faglige referater, prosedyreinformasjon og fagspesifikk "utblåsning". Hun har allerede etter første studieår tilegnet seg en gryende mediespesifikk kommunikativ bevissthet som vil komme henne til gode i en framtidig multimodal norsklærervirkelighet. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan hun i en utforskende samtale om en novelle inntar identitetsposisjoner som er relevante i forhold til læreryrket.

## 7.5 MARION – POSISJONERINGSANALYSE

Marion og Katrine samarbeider om å analysere novellen "Vårvinter" av Tarjei Vesaas. Nettdialogen består i alt av 18 ytringer og har 5 vedlegg (uthevingene er gjort av meg for å vise forbindelser mellom dialogpartnerne. Rødt viser tematiske forbindelser – svart relasjonelle forbindelser)

#### Utdrag 52.25, 2. studieår

4 Katrine 19.02.02 21:39

Hei Marion

No har eg byrja på **novella** vår. **Den er ikkje lett** synes eg, men vi satsar på torsdag for fyrste utlegg. Skal vi så seie at vi prøver å få **den** utlagt til fredag. **Når vi har sett på kvarandres analyse setter vi dei i lag, vi tar da telefonisk kontakt.**

**Kva meiner du?**

K :)

5 Marion 19.02.02 21:57

**Den er grei.** Eg held på no, har ikkje skrive noko, men har fått ned nokre stikkord. **Nei, den er ikkje heilt enkel. Trur vi må snakke saman** ang. tematikken; **ringer deg** på torsdag ( utpå dagen). eg sit igjen med **eit spørsmål** etter å ha lese ho nokre gongar; **har jenta i noveella vorte voldteken eller noko** ? sitat frå teksten; "Det har nokon alt gjort, men det vil eg ikkje tenke på, for det var ikkje slik det skulle."

**Eg har og** prøvd å finne ut noko om novella, men eg finn ikkje noko på nettet. Skal lese om Vesaas` s

## 7 Anna, Fanny og Marion på vei inn i læreryrket

---

"liv" slik at eg har noko å sjå tilbake på når eg skriv om miljø, samf.beskrivelse, mellommenneskelege relasjonar osv. Kanskje finn eg noko i novella som er felles med livet hans. Kven veit??  
eg skal sitte litt utover i kveld, så **du må berre skrive inn; eg er innom støtt**  
Marion

6 [Katrine](#) 19.02.02 23:47

**Hei, att**

**Ja, eg og lura litt på den setninga der. Eg veit ikkje om ho ha vorte valdteken, men kanskje ufrivilleg beføla.**

Ein lærar som var Vesaas frelst ei stund, sa at **snø og is var noko spesielt for Tarjei**.  
Eg har ikkje lese noko av han før, så eg kjennar denne forfattaren dårleg.  
Læraren snakka om "**isslottet**", som var kjent frå Vesaas. Eg skulle få låna filmen hos han, den ville fortelja meg mykje om korleis denne forfattaren skreiv, meinte han.

Har vore på nett og lese litt omkring T.V. Forfattarskapet kretsar gjerne om **undergangskreftane i menneskjesinnet**, men også om **samhørigheten mellom menneskja, kjærleiken, ansvarsfølelsa og offervilje**.

Eg ser ein del av disse tinga i denne novella, **kva meiner du?**

No har eg gått gjennom ho fleire gonger, og føler at eg kan byrja skrive i morgon.  
Har gjort meg nokre notatar.

**Vi skal vel greie det, trur du ikkje?**

**God natt:)**

K

7 [Marion](#) 20.02.02 10:16

**Hei igjen**

Eg har heller ikkje lese noko frå denne forfattaren tidligare, men har vore på nettet og lese ein del om han.

**Eg sit og igjen med den same kjensla som du**; han skriv mykje om **det tunge/tragiske**( dette var noko han kjende til) Men han skreiv og om **samhørighet**( **kva heiter det på nn??**), **kjærleik, ansvarsfølelse og offervilje**.

**1934: eit skille**, no byrja han også å skrive om **andre og lysare verdiar**.

Dei trekka som går igjen hos forfattaren er **forventning, drøyer, lengsler, angst, det destruktive og det mørke**.

**Eit tema** i Vesaas sin diktning er ofte: "**Bryr nokon seg om meg?**". I Vårvinter synast eg dette spørsmålet passar godt. Jenta i novella vert glad for at nokon vil treffe henne på den "ordentlege" måten. Seinare vert ho og glad då det visar seg at **guten**, bodbringaren, og **bryr seg om ho**. **Dette kan vi kanskje og bruke under tema?**

Dette er litt av det eg fann på nettet, så **vi er nok ganske så samde** om kva han skriv om. **Eg og ser** at fleire av desse trekka i Vårvinter.

Eg byrja no på dei 3 siste punkta **vi vart samde om**. **Så får vi diskutere** undervegs.

Eg vert heime i heile dag, bortsett frå mellom 16.30-18.00.

Marion

8 [Marion](#) 20.02.02 13:59

Det dukkar stadig nye tankar opp her;

"han skal sjå meg slik ,annleis, når han kjem for å reffe meg. " Eg stiller meg eit sp. mål; Korleis har han sett henne før?? Har ho vore lett på tråden før ho traff han( Kanskje det er difor det står "det har nokon alt gjort... osv.."), og **vil nå vise han at ho eigentleg ikkje er slik**. Ho er og oppteke av kva kan vil gjera. Kanskje ho er redd han er lik dei "andre" gutane; **Som vil klå på ho .....**

No når ho står ute **i snøen** og vil at guten skal sjå at ho er annleis en før, drar eg samanlikning til at **den nye kvite snøen symboliserer ny, reinhet og uskyldighet. Vil vise sitt eigentlege eg**.

**Kva meiner du om dette??**

**Vanskeleg??? JA!!!!**

Marion



### 7.5.1 Posisjonering gjennom referensialitet

”Den er grei!”. Marion markerer med et kjapt svar til Katrine i starten av innlegg 5 at de to har en delt forståelse av prosedyre for videre arbeid. Deretter er det *fagpersonen* Marion som trer fram i teksten. Ved å henvide til *tematikken*, og ved å underbygge spørsmålet hun stiller (om voldtekt), med et sitat fra novellen, viser Marion at hun er fortrolig med kjente konvensjoner for litterær analyse. Henvisninger til litterære begreper som ”miljø, samf. beskrivelse, mellommenneskelige relasjoner” støtter en slik påstand. Det samme gjør hentydningen til Vesaas. Utsagnet ”Kanskje finn eg noko i novella som er felles med livet hans”, tyder på at hun har kunnskap om historisk-biografisk tolkningsmetode, der diktning og liv ses i sammenheng.

Katrine følger opp Marions spørsmål, men gir ikke umiddelbart sin tilslutning til Marions ”voldtekteori”. Derimot trekker hun inn andre ”stemmer” som har sagt noe om Vesaas og som har pekt på snø- og is-metaforer i forfatterskapet med henvisninger til romanen og filmen *Is-slottet*. Når Marion responderer på Katrines innlegg i 7, er det Vesaas og tematikken i hans forfatterskap generelt som er tema. Marion viderefører temaer fra Katrines ytring, som har utspring i opplysninger fra nettet: ”undergangskreftane i menneskjesinnet” reformuleres til ”det tunge/tragiske (dette var noko han kjente til)”, og deretter gjentas Katrines formuleringer, lett omskrevet: ”Men han skreiv og om samhörighet (...)”. Utsagnet ”dette var noko han kjente til” gir et inntrykk av at dette vet Marion noe om, selv om det kan være et direkte sitat fra nettet. Påstanden, og de nye opplysningene om årstall og vendepunkt i forfatterskapet, posisjonerer henne som en fagperson, som riktig nok ikke kjente til Vesaas’ forfatterskap før samarbeidet tok til, men som nå har tilegnet seg relevant kunnskap.

Marions ytring (7) kretser om tematikk hos Vesaas, og ender opp med en temaformulering som hun må ha lest seg fram til, ettersom hun ikke selv sier at hun ikke kjenner forfatterskapet. Her presenterer hun temaformuleringen som sin egen påstand, og fremstår som kompetent fagperson: ”Eit tema i Vesaas sin diktning er ofte: ’Bryr nokon seg om meg?’”. Bruk av anførsel kan være et signal om at utsagnet er et sitat, men referansen er ikke oppgitt, så kanskje er det meningen at leseren skal oppfatte utsagnet som uttrykk for Marions egen vurdering. ”Fagligheten” undermineres imidlertid av at leseren vet at Marion ikke har særlig mye kjennskap til Vesaas’ forfatterskap. Måten hun uttrykker påstanden på, er ganske vanlig hos studenter (Ivanič 1998), og en måte å få del i et akademisk skrivefelleskap på.

I (8) underbygger Marion tematikken og trekker i tredje avsnitt forbindelseslinjer til Katrines utsagn i (6) om Vesaas' bruk av snø- og issymbolikk: "den nye, kvite snøen symboliserer ny, reinhet og uskyldighet".

### *7.5.2 Posisjonering gjennom adressivitet*

I (7) ser vi hvordan mange stemmer blander seg inn i Marions ytring. Marion er i dialog med tekster fra nettet og fra pensumbøker, med novellen hun analyserer, med sine egne og Katrines foregående ytringer, og med en faglærer hun vet leser det studentene skriver. Hun inkluderer Katrine ved å henvende seg direkte til henne gjennom bruk av pronomenerne "du" og "vi", og stiller spørsmål: "Kva heiter det på nn?", og hun bekrefter Katrine ved å reformulere hennes utsagn i tidligere ytringer: "eg sit og igjen med den same kjensla som du", "så vi er nok ganske så samde om...". Det siste eksempelet viser at de to samtalepartnerne ikke bare legger vekt på å komme fram til en midlertidig delt forståelse, men at de også nedfeller i skrift at de har en slik forståelse.

Møtet med alle disse stemmene stimulerer til utprøving av nye tanker: "Det dukkar stadig nye tankar opp her", skriver Marion i (8) og prøver ut disse tankene i dialog med seg selv, novellen og med de andre leserne. Hun låner stemme fra novellen ved å sitere direkte og stiller spørsmål til seg selv som indirekte også er rettet mot leserne. Smilefjeset i slutten av andre avsnitt ser ut til å være et forsøk på å modifisere det noe uakademiske uttrykket "klå på ho", og bekrefter Marions mottakerbevissthet underveis i skriveprosessen. Bruk av spørsmål, beskjeder om når hun er tilgjengelig på nettet, og uttrykk som "Dette kan vi kanskje og bruke", og "Så får vi diskutere undervegs" og "så får du berre kose deg med avslutninga!" understøtter også hvordan Marion er orientert mot sin samarbeidspartner når hun skriver.

### *7.5.3 Posisjonering gjennom ekspressivitet*

Marions ytringer er løst strukturerte og har mange trekk fra tale som skriftlig gir seg uttrykk i korte, subjektløse setninger og setningsemner (se 5, første avsnitt), bruk av parenteser "(utpå dagen)", vanlige ord satt i anførsel for å konnotere utvidet mening, for eksempel "liv", og muntlige uttrykk som "ganske så" og "klå på ho". Smilefjes, gjentakelse av tegn og bruk av versaler i enkeltord ("Vanskeleg??? JA!!!!!!) vitner om engasjement og sterk mottakerbevissthet. Det er gjennom bruk av hverdagsdiskursen at Marion greier å trekke forbindelseslinjer mellom fagkunnskap hun har lest seg til, og novellen hun er i ferd med å

analysere. Det er denne diskursen som blander seg med den faglige diskursen når hun prøver å få orden på tankene sine via skrift. Hun henter begreper fra fagdiskursen og underbygger påstander ved å sitere fra verket hun arbeider med, slik faglig kompetente tekstlesere kan. Hun tar i bruk abstrakte begreper som ”det destruktive” og ”offervilje”, og skriver om ”tema” og ”symbolikk” og reflekterer analytisk over informasjon hun har hentet fra nettet. Når Marion foreslår et tema for novellen, er det med referanse til teksten (7, femte avsnitt). Her er det Marions *faglige identitet* vi fornemmer gjennom hennes egen personlige stemme.

I (8) er hun tydelig blitt inspirert av det hun har lest og tanker hun har gjort seg, og nå er det fra dagligtalen hun henter begreper for å poengtere og forklare: ”har ho vore lett på tråden...”, ”kanskje er ho redd han er lik dei ”andre” gutane; som vil klå på ho”. I en fagtekst ville hun ha vært nødt til å bruke andre begreper, men her fungerer det muntlige som redskap for tanken *underveis* i prosessen. Vi merker oss bruken av modale uttrykksformer som ”kanskje”, ”eg trur” i kombinasjon med spørsmål (8, siste avsnitt). Marion tenkeskriver i dialog med Katrine, men ytringene viser også at hun prøver ut tanker i dialog med seg selv: ”Kanskje finn eg noko i novella som er felles med livet hans. Kven veit? ☺”.

## 7.6 ANNA FØRSTE STUDIEÅR: ”DET ER MYKJE Å LÆRE FOR MEG”

Anna er vi blitt kjent med gjennom andre utdrag i diskusjonsforum (se kapittel 6). Som voksen student tar Anna ansvar for fellesskapet ved å ta på seg oppgaver og sørge for at de andre i gruppa er oppdatert på det som skjer. Hennes spesielle styrke ligger i den kommunikative kompetansen hun utviser gjennom initiativ, rask respons og en empatisk holdning til medstudenter. Karakteristisk for Anna er også at hun bruker nettet mye til å vedlikeholde sosiale relasjoner:

### Utdrag 53.14

Anna 07.12.00

Hei.

Savna dere meg på mandagen, -jeg håper det. Her har det vært kluss med internett. Har ikke hatt overskudd til å jobbe fra skolen, derfor har det nå vært noen dager uten tilgang til dere (hadde nærmest abstinens tendenser). (...) Det var flott at du fikk sendt melding til Dagrún, Pia. Det stemmer at jeg har ny e\_post adresse: [anna@online.no](mailto:anna@online.no)

Nå skal jeg legge unger, Hei så lenge.

Anna.

Anna demonstrerer kommunikativ kompetanse gjennom måten hun adresserer sine medstudenter på, og gjennom måten hun selv posisjonerer seg på. Hun velger en neddempet,

forsiktig tilnærming når hun inviterer til samarbeid (se utdrag 30.18 i kapittel 6) og bruker humor og sjøllironi som virkemiddel i dialogen, slik hun også gjør i siste linje i det følgende utdraget (min kursivering):

#### Utdrag 54.19

Anna 24.11.00 20:39

Hei jenter.

(...) Synne er nå på bedringens vei, hun har vært temmelig utafor ei stund. Håper bare ikke jeg er smitta av disse "feber greiene". Har nettopp lest hjemmesiden til Siri, sterke saker, veldig bra gjort. *Tror ikke jeg skal publisere rognebær maleriet mitt*  
Vi snakkes.

Anna vurderer seg selv i forhold til andre medstudenter og ironiserer over egne ferdigheter. Bruk av sjøllironi er et gjennomgående trekk ved Annas ytringer i forum og kan bidra til å dempe inntrykket av at hun er en arbeidsom student som stiller store krav til seg selv. Dermed reduseres inntrykket av dominans, og gruppe-medlemmene får en mer likeverdig status. Empati, humor, sjøllironi og små glimt fra hverdagen ser ut til å ha funksjon som "sosialt lim" i Annas gruppe det første studieåret, og Anna er en flittig bidragsyter. Både direkte og indirekte gir hun signaler om at hun trives i rollen som nettstudent: "Jeg er hjemmom en tur, og måtte lese Forum sidenE. Er blitt avhengig av å "sjekke mailen min". Er det ikke det de sier de andre som også er like coole som meg.:-)" (nettdialog nr.19).

Hun lar medlemmene i forum få del i små og store hverdagshendelser, men bare i små glimt, og gjerne som en kommentar til studiesituasjonen. At barn er syke, fører ofte til at foreldre kommer i tidsklemme. For dobbeltarbeidende nettstudenter kan det være greit å dele erfaringer rundt dette temaet, og galgenhumor fungerer ofte bedre enn beklagelser: "Håper at hun blir bedre til i morgen, jeg må på jobb. Iallefall de 3 første timene. (stakkars barn som har en slik mor)" (nettdialog nr.19).

Ved å være tydelig til stede for de andre i diskusjonsforum og respondere på andres ytringer, viser hun interesse for fellesskapet. I forhold til de andre er hun en empatisk medspiller som ikke bare bidrar med hjelp til å mestre studiet: "Om du vil kan jeg skanne spørsmålene og sende de over til deg" (nettdialog nr.19), men som også stiller seg på medstudentenes side når de beklager seg over organisatorisk "rot": "Jeg er enig med deg om at det føles rotete til tider" (nettdialog nr.19). Hun bekrefter også andre gjennom å legge merke til hva de gjør i andre fag og i andre samtalerom: "Det var godt å høre at du har en fin følelse angående den. Da gikk det nok bra. Flott! Kjempebra den diskusjonen du har satt igang" (nettdialog nr.19).

I første studieår brukte Annas gruppe mye av tiden i diskusjonsforum til å skrive løst og fast om dagligdagse og studierelaterte forhold og slik hjelpe hverandre med å organisere studiet og skape trivsel. Den delen av samarbeidet som gikk direkte på fag, ble ofte løst med telefonen som tilleggsmedium i denne fasen av studiet. Anna og Marion var på samme gruppe det første året, og utviklet digital kommunikativ skrivekompetanse som hadde god spredningseffekt til andre grupper i andre studieår.

## 7.7 ANNA - POSISJONERINGSANALYSE

I utdraget som følger skal vi se på hvordan Anna posisjonerer seg som norsklærer i samtale med to av de andre deltakerne i sin gruppe. Anna, Karin, Jeanette og Astrid samarbeider om å analysere en elevtekst, *Fotball*, skrevet av en elev i niende klasse. Nettdialogen utdraget er hentet fra, har til sammen 90 innlegg. Etter Annas initiativ sender studentene hverandre tekstutkast som de leser og kommenterer. Vi går inn i samtalen etter at 23 innlegg er postet. (Uthevingene er mine og er gjort for å vise hvordan Anna ser ut til å ville markere at fagfellesskapet er likeverdige.)

### Utdrag 55.30

1 Anna 03.11.01 17:00

Hei.

Eg legg no ut det eg har skrivi om ordnivået.

Eg er åpen for alle moglege kommentarar.

Dei tala eg opererar med kan eg ikkje garantere er heilt rette, eg kan sjå nærare på dei seinare.

**Føler sjølv at besvarelsen er oppstykk**a, pga. at eg tar for meg punkt for punkt. **Eg er og i tvil** om eg skulle kommentera det eleven har gjort utover de "kalde fakta". Resultatet blei ein blanding av det meste

Anna.

Attachment: [OrdnivAnna.doc](#)

-----

24 Anna 07.11.01 21:27

No har eg nok ein gong lest det dykk har skrivi, **det er mykje å lære for meg**. Eg meiner **vi** har dekt analysedelen bra. **Eg er og enig i det dere skriv** om at **vi** må gi eleven meir kunnskap, slik at han kan få eit fastare sjangergrep. Då vil han forhåpentlegvis sjå sjølv, med litt hjelp, andre måter å tolke oppgåva på. Eit problem for oss, er jo **det du Jeanette påpekar**, at **vi** veit så lite om konteksten til denne teksten. **Vi** må iallefall passe på så vi ikkje dempar den forteljergleda denne eleven har. Ein viktig ting å lære bort til denne skrivaren er korleis han kan skrive ein avslutning. Ellers så må **vi** ikkje gløyme å fortelje han kor flink han er til å bruke forskjellige bindingar (**Det du Astrid skreiv så bra om**.)

25 Karin 07.11.01 21:34

Kva om **eg flettar inn litt meir i "min" del om konteksten, det du har skrivi** i forum, Jeanette.

26 Anna 07.11.01 21:36

Kan **vi** ikkje bruke alt **det vi har skrivi**, delanalysene, og så **legge til problemstillinga til Jeanette** (konteksten/videre arbeid)? Da er arbeidet som står igjen å skrive korleis **vi** vil veilede eleven.

27 Anna 07.11.01 21:36

**To sjelar , ein tanke**

28 Anna 07.11.01 21:40

## 7 Anna, Fanny og Marion på vei inn i læreryrket

---

Setningsspissar må **vi** kanskje ta tak i ? (No kjem korte munlege kommentarar, **håper det er greit**)

29 **Karin** 07.11.01 21:40

Om eg forsto deg rett no, så brukar med Jeanette sitt spørsmål som overgang til korleis me veilede eleven. God løysing.

30 **Anna** 07.11.01 21:44

Ja Skal vi sette opp nokre stikkord for så å finne ut kva det er vi ynsjer å jobbe med i forhold til denne eleven? Det er ein "uovereining" (**kan ein sei det tru?**) eg sjer. Karin og eg ynsjer at eleven skal bearbeide den eksisterende teksten, mens Jeanette ikkje vil at han skal skrive den om. **Kva meine du Astrid?**

Dette må vi vel bli einige om først.

31 **Karin** 07.11.01 21:45

No blir det litt rart her med meldingane våre, men me finn vel ut av det, Anna. Eg lar det eg har skrive om sjanger stå, og når det gjelder det andre spørsmålet mitt om bruk av generalisering, så trur eg det er greit som det er. Setningsspissar må med ta for oss. Forfeltet har mykje å si i ei tekst.

32 **Anna** 07.11.01 21:47

No hadde eg helt gløymt at du spurde om noko i analysen din, sorry.

Men **eg er enig i at du gjer det du seier**.

33 **Karin** 07.11.01 21:55

Eg har sett litt raskt på setningsspissane no. Kva skal eg eigenleg seie. eleven varierer bra etter min meining. Det blit ein del "jeg" når han fortel om seg sjølv, men ellers synast eg han varierer brukbart. Dette er mitt umiddelbare inntrykk.

34 **Anna** 07.11.01 21:58

Mitt inntrykk var at det var lite variasjon i setningsspissane. Det blei **som du seier** veldig mykje "jeg". Kan **vi** ikkje hjelp han til å variere dette litt?

35 **Karin** 07.11.01 22:07

Ettersom detta er eit fyrsteutkast som det står går eg ut i frå at eleven er forberedt på at teksten moglegvis må omarbeides. Da må vi kunne sjå på slikt som setningsspissar, sjølv om eg meiner dei ikkje er så dårleg for ein gut i 9. klasse. (bortsett fra alle jeg- startene) Me må også kunne stille nokon spørsmål som får han til å sjå teksten fra ein fotballvitande lesar, om de skjöne kva eg meiner. Eg er sikker på at han vil sjå sjølv at det manglar noko faktastoff. Spørsmål som: "Kven er disse leierane på fotballskulen?" er vel også greit å ta med.

36 **Jeanette** 07.11.01 22:05

Eg synast og at han varierer bra. Eg tru eg sa noko om det i analysen min, for eg reknar med at forfeltet og setningsspissen er det same??? Eg trur at det er ganske typisk for elevar som skriv ei forteljing om seg sjølve å starte med ein ein setning, ofte med jeg. Men skal guten gjere dette om til ein sakprosa tekst må vel dette vere ein av tinga å jobbe med. Men det kjem vel, når sjangerkrava blir meir fastsette til eleven?

Jeanette

37 **Jeanette** 07.11.01 21:57

heisann, her går det unna. Eg synast at forslaget ditt er helit greit Anna. Eg er også med på at elevens tekst kan bearbeidas, men eg har det så vanskeleg for å sjå kordan. Bare fyr laus de, for de har sikkert ting som eg ikkje klarer å tenkje ut no Eg er bare så redd for å skuffa eleven.

Jeanette

38 **Anna** 07.11.01 22:03

**Skjønar kva du meine Jeanette**, men **vi** skal jo fortelje han kor flink han har vori med både flotte referansebindingar, entusiastisk skriving, flotte forklaringar av "faguttrykk".....

Det eg meiner **vi** må hjelpe han med er :

Slutten.

Sjanger hjelp.

Generalisere mer om han skal skrive ein saktekst.

Finne andre måtar å starte ein setning på enn "jeg har...."

Avsnitt

39 **Anna** 07.11.01 22:08

**Det er nok som du seier Jeanette**, om eleven lærer mer om å skrive saktekst vil han generalisere mer, for så å gå bort frå "jeg". **Eg gir meg**

40 **Karin** 07.11.01 22:11

Korleis skal me hjelpa eleven med slutten?

41 **Anna** 07.11.01 22:13

**Gjer vi noko med** dei korte setningane hans?

42 Karin 07.11.01 22:13 07.11.01 22:11

Når me er ferdig med diskusjonen kan eg prøva og samanfatta noko av den rettleiinga me ønskjer og gje eleven, så kan de fylle på. Eg reknar med å få det gjort i kveld eller i morgon kveld.

43 Anna 07.11.01 22:12

Slutten. **Kva om vi** lar han/klassen lese ein del korte tekstar som har ein bra slut. Å ha gode forbilde for eigen skriving er jo veldig bra.

44 Karin 07.11.01 22:12

God idè det med å lese andre tekster. Eg kan tenke meg at det er fleire som har vanskar med slutten, så det er sikkert noe dei kan jobbe med i klassa. Setningane er eg ikkje sikker på om eg ville gjort noe med i denne omgang. Me kan vel ikkje ta for oss alt på ein gang.

45 Anna 16.11.01 21:58

Nei **vi** kan ikkje ta alt på ein gong. **Om du Karin: vil lage eit forslag** på korleis vi skal rettleie eleven vidare, medd utgangspunkt i det **vi** har snakka om her, **så hadde det vårt fint**. Flott når nokon foreslår slike ting sjølv

### 7.7.1 Posisjonering gjennom referensialitet

Anna innleder med å fokusere på sitt eget forhold til tekstanalyse. Allerede i innledningsyttingen markerer hun tvil og usikkerhet med hensyn til produktet hun ber de andre om å respondere på: ”Føler sjølv at besvarelsen er oppstykk, pga. at eg tar for meg punkt for punkt. Eg er og i tvil om eg skulle kommentera det eleven har gjort utover de ”kalde fakta”. Resultatet blei ein blanding av det meste ” (1). I (24) skriver hun: ” det er mykje å lære for meg.” Selv om hun er den som initierer til samhandling om elevteksten, og bidrar med et tekstutkast, ser hun ut til å være seg bevisst at hun ikke vil framstå som den som har mest faglig oversikt.

Anna viser imidlertid at hun har god faglig oversikt ved å trekke inn *responsstrategier* som er i samsvar med det hun har lært gjennom pensum (Skjelbred 1999, Haanæs 2001, Hoel 2000a), og ved å bruke presis fagterminologi (jf. kapittel 6). Hun peker på eksplisitte sider ved teksten som eleven bør arbeide med, og er inne på temaer som *sjanger*, *oppgavetolkning*, *tekstbinding*, *avslutning* (24) og *setningsspisser* (34), *referansebindinger* og *generaliseringer* (38). Med utgangspunkt i diskusjonen oppsummerer hun og utvider områdene eleven må få veiledning på, med utgangspunkt i diskusjonen.

Samtidig har hun omsorg for elevens selvbilde, som hun har lært har sammenheng med hvordan elevs tekster blir vurdert av andre mottakere: ”Vi må i alle fall passe på så vi ikkje dempar den forteljergleda denne eleven har” (24), og i (38): ”men vi skal jo fortelje han kor flink han har vori med (...)”.

### 7.7.2 Posisjonering gjennom adressivitet

I dette utdraget ser vi hvordan Anna er i dialog med mange forskjellige stemmer samtidig: med *skolekulturen* som setter eleven i sentrum, med en *niendeklassing* som har posisjonert seg ved å skrive en tekst, med *veiledningstradisjoner* i norsk skole, med *pensumlitteraturen* i norskfaget som behandler temaet *elevtekster* og med *sjangerkonvensjoner* som gjelder innenfor skoleskriving. Hun tar dessuten opp i sine ytringer *kulturens og samfunnets stemmer*, og identifiserer seg med verdier som demokrati, rettferdighet, likeverd og ansvarsbevissthet.

Anna er i dialog med sine medstudenter, og med en lærer som leser og sporadisk deltar i kommunikasjonen, og hun utviser en særlig stor grad av mottakerbevissthet. Blant annet er metakommentarene (28, 30) eksempler på dette. Hun stiller seg ellers ”åpen for alle moglege kommentarer”(1), formulerer spørsmål (26, 28, 30, 34, 43), innleder responser med svarord som ”ja” og ”nei” (30, 45), gjentar og reformulerer andres utsagn: ”Nei vi kan ikkje ta alt på ein gong”(45), ”Det blei som du seier veldig mykje ’jeg’ ” (34), og sier seg enig (24, 27, 39, 45), og uenig (34). Det er interessant å merke seg at hun også bruker andres argumenter for å få gjennomslag for sitt syn i den lille uenigheten som oppstår om ”variasjon i setningsspissane” (34).

Ved at hun poengterer at hun lærer mye av de andre, viser Anna at hun anerkjenner medstudentene som kompetente fagpersoner. Dette understreker hun videre i direkte kommentarer til de enkelte når de kommer med forslag til prosedyrer, eller gir faglige innspill. Hun godkjenner andres forslag ved å reformulere, men vet å kreditere opphavspersonen: ”Eit problem for oss, er jo det du Jeanette påpekar, at vi veit så lite om konteksten til denne teksten.”, ”Ellers så må vi ikkje gløyme å fortelje han kor flink han er til å bruke forskjellige bindingar (Det du Astrid skreiv så bra om.)” (24), ”Skjønar kva du meiner Jeanette”(38), ”Det er nok, som du seier, Jeanette....” (39).

Anna bruker andres tanker og formuleringer i egen tankeutvikling, og hun sier tydelig fra om det ved flere anledninger, og krediterer ofte de andre for gode innspill. Et eksempel på dette ser vi i (39). Ved å reformulere Jeanettes utsagn får hun klarere fram hva Jeanette kan ha ment, samtidig som utsagnet krediteres medstudenten. Med et smil (☺) gir hun seg i denne omgangen og vedlikeholder den gode relasjonen hun har bygd opp til Jeanette og resten av



gruppa: ”Det er nok som du seier Jeanette, om eleven lærer mer om å skrive saktekst vil han generalisere mer, for så å gå bort frå ”jeg” Eg gir meg”.

Anna tør å være uenig med sine samarbeidspartnere, men hun posisjonerer seg samtidig som *løsningsorientert* medspiller med forankring i *demokratiske verdier*. I (30) foreslår hun for gruppen å sette opp stikkord for å få en felles oversikt. Jeanette ser ut til å gi et svar i (37), og Anna etablerer deretter en felles forståelsesramme ved å liste opp momenter gruppa kan enes om. I (30) ser vi ellers hvordan hun gjør rede for motstridende interesser i gruppen og tar initiativ til en demokratisk løsning, først ved å henvende seg til Astrid, deretter ved å proklamere at gruppen må komme til enighet før de går videre med arbeidet.

”Å ha gode forbilde for skriving er jo veldig bra” hevder Anna i (43). Slike indirekte henvisninger til pensumlitteraturen viser at Anna er i dialog med de *verdier, holdninger og praksiser som formidles gjennom norskfaget i lærerutdanningen*, og at hun identifiserer seg med dem. Flere ganger i denne nettdialogen gir hun på læreres vis bifallende ytringer i tilknytning til oppgaver andre har tatt på seg. Eksempel fra dette utdraget: ”Flott når nokon foreslår slike ting sjølv” (45). Lærerstemmen i responskommentarene balanseres imidlertid ofte med smilefjes eller dialektuttrykk, og gir et inntrykk av at Anna ønsker å gjøre oppmerksom på det likeverdige i samarbeidsforholdet.

Den gjentatte oppvurderingen av medstudenter kan alternativt tolkes som et forsøk fra Annas side på å vise seg fram fra en mest mulig positiv side for lærerautoriteter som følger samtalene på sidelinjen. Dette kan være en unnvikelsesstrategi for å slippe å argumentere for egne løsninger. Utsagnet ”Men eg er enig i at du gjer det du seier”, kunne kanskje tyde på at målet var å få oppgaven gjort med minst mulig anstrengelser. Annas øvrige innlegg viser at hun er målorientert og en pådriver i arbeidet. På den andre siden er Anna en samarbeidspartner mange velger når det skal arbeides faglig (jf. kapittel 3 om utvelgeseskriterier), og hun er ikke redd for å markere misnøye overfor fagautoriteter når det er relevant (jf. utdrag 44.19 i kapittel 6). Å anerkjenne andre er en måte å vise tillit på som styrker fagfellesskapet.

### 7.7.3 Posisjonering gjennom ekspressivitet

Studentenes skriftlige *hverdagsspråk* er talenært og understøtter det dynamiske ved en kommunikasjonsprosess. Studentene arbeider med en felles oppgave innenfor en bestemt tidsramme og bruker her samtalen som felles *tenkeredskap*. De kaster fram ideer og synspunkter og bygger på hverandres utsagn uten å bry seg om formelle krav til syntaks og rettskriving. Siden skal ideene rekontekstualiseres i en felles fagtekst. Tenkeskriving er som regel en forutsetning for gode fagtekster.

Ved å bruke en uhøytidelig, hverdagslig stiltone unngår Anna å bli sett på som en som har mer autoritet enn de andre i gruppa, selv om det er hun som initierer arbeidet, skriver det første analyseutkastet og oppsummerer arbeidet underveis i stikkordsform. De gjentatte referansene til, og bekreftelsene av samarbeidspartnerne, viser en særlig grad av empati og samarbeidsvilje. Det samme gjelder henvisningene til medstudentenes ytringer tidligere i nettdialogen. At Anna har lest dem ”nok ein gong” (24), signaliserer en særlig interesse for hva de andre har hatt å si. Utsagnet ”Det er mykje å lære for meg” sammenfatter, etter min mening, den pedagogiske innsikten Anna innehar.

Anna supplerer flere av innleggene sine med smilefjes. De blir særlig brukt når hun vil gi uttrykk for faglig usikkerhet (1) eller dempe forsøk på å vise faglig styrke (34). Hun bruker også smilefjes når hun vil forsterke en rosende kommentar til medstudenter (45), som humoristisk kommentar til samtaleforløpet (27), og som tilleggsmarkør når hun trekker seg litt tilbake og gir andre rett i en liten faglig tvist (39).

Anna forsterker den muntlige tonen i innleggene med slanguttrykk som ”sorry” (32) men hun holder seg til fagterminologi når hun reflekterer over elevteksten sammen med de andre i gruppa. Fagspesifikke termer og begreper (eks. ”ordnivået”, ”bearbeide”, ”veilede”, ”setningsspissane”, ”referansebindingar”, ”generalisere”, ”konteksten”, ”tolke oppgåva”, ”problemstilling”) flettes inn i hverdagsdiskursen og posisjonerer Anna som en faglig kompetent student som har appropriert fagdiskursen, det vil si gjort den til sin egen.

## 7.8 POSISJONERINGSANALYSENE – SAMMENDRAG

De tre utdragene av nettdialoger som er analysert i det foregående, viser hvordan studentene posisjonerer seg på ulike vis gjennom ulike diskursive praksiser. Fanny ser ut til å identifisere

seg med holdninger og verdier som er gjeldende innenfor norskfaglig skriveforskning og som lærerutdanningen bekjenner seg til. Hun ytrer seg i forskjellige sjangrer, alt etter situasjon, mottaker, og hva slags respons hun har fått på foregående ytringer i de nettdialogene hun har deltatt i. For å bli hørt i en spesielt vanskelig situasjon (utdrag 48.26), velger hun en måte å uttrykke seg på som langt på vei hører til de diskursive praksiser vi finner i akademiske miljøer. Språk er makt, og Fanny legger tyngde til argumentasjonen ved å ta i bruk den faglige maktelitens språk i en dialog med Britt. Slik posisjonerer hun seg i denne sammenhengen som en myndig fagperson som har mot til å opponere og være saklig uenig, og som tar ansvar for at felles arbeider skal holde et faglig nivå hele gruppen kan være bekjent av. Det må være rom for ”den ikke perfekte lærer” i skolen hevder Fanny, men man må gjøre så godt man kan. Hun posisjonerer seg som en som har en trygg forankring i de holdninger og verdier som er knyttet til undervisningsfaget norsk og lærerutdanningens praksis innenfor dette området.

Marion trekker også på flere ulike sjangrer i sine ytringer, avhengig av formålet for samtalen. Bruk av skjønnlitteratur som kontaktskapende funksjon er ett eksempel. Hun bruker også nettkommunikasjon som en mulighet til å *tenkeskrive* for å få klarhet i egne tanker og prøve dem ut sammen med en dialogpartner. Konteksten for hennes ytringer er altså både hennes egen kognitive bearbeiding av tidligere ytringer og den ytringen hun arbeider med i øyeblikket. Kontekst og kognisjon påvirker hverandre gjensidig (Hoel 1997: 38). I de utdragene som er referert, posisjonerer også Marion seg som fagperson, forankret i de praksiser som hører til norskfaget og i demokratiske idealer, nedfelt i kultur og tradisjon.

For Anna tjener nettkommunikasjonen flere formål samtidig, men det ser ut til å være særlig viktig for henne å vedlikeholde et jevnbyrdig forhold mellom deltakerne i gruppa. Anna bruker mye tid på å ivareta det sosiale fellesskapet, men tar samtidig ansvar for å få ting gjort. Hun tar i bruk ulike former for kommunikative ressurser i samhandling med medstudenter, og ivaretar på den måten et fagfellesskap der det er legitimt å ta lederansvar. Anna er i dialog med de idealer som er forfektet gjennom den nettbaserte undervisningen, og som blant annet dreier seg om å vise kommunikativt ansvar (se kapittel 5 og 6). Hun posisjonerer seg som en samarbeidsperson som oppvurderer andres innsats, og som selv har evnen til å bidra til felles faglig utvikling. Som lærer vil hun inngå i mange relasjonelle og faglige fellesskap som krever den type smidighet og samarbeidsevne hun har vist fram gjennom samarbeidet om

elevteksten "Fotball". Å lytte til andre, gi anerkjennelse og bygge videre på andres ideer er viktige egenskaper når man skal arbeide i et lærerteam.

## 7.9 FRA UTVEKSLING AV IDEER TIL FAGLIG UTFORSKENDE SAMTALE

Mercer beskriver tre ulike måter å utvikle kognitiv kunnskap gjennom samtale på: "disputonal talk", "cumulative talk" og "explorative talk" (Mercer 1995). "Explorative talk", oversettes gjerne med *utforskende samtale* (Matre 1998). Det innebærer felles meningskonstruksjon og anses som det nivået som fører til høyere grads læring. I samtalen om noveller, som studentene gjennomførte i andre halvdel av andre studieår, er det spesielt Fanny og Pia som utmerker seg med å gjennomføre en utforskende samtale der de bygger videre på hverandres kunnskaper. Novellen de analyserer i fellesskap er "Pass deg for ulven!" av Gro Dahle. Alle eksemplene er her hentet fra samme utdrag (56.33), men jeg har her valgt å bruke utvalgte deler fra ulike faser av samtalen, som består av 42 ytringer av varierende lengde. Den vesentlige delen av samtalen foregår innenfor et tidsintervall på ti dager.

Samtalen innledes ved at Fanny kopierer de instruksene læreren har gitt for oppgaven og legger et utkast til innledning som vedlegg. Pia svarer med å anerkjenne arbeidet og supplerer med et utdrag fra ei lærebok i tekstanalyse. Hun gir klart uttrykk for samarbeidsinteresse og vilje: "eg håper vi kan diskutere mykje av det eg skriv, for eg er ikkje sikker på om eg har rett".

Samtalen viser tydelig at både Pia og Fanny tenker i dialog med hverandre og utvikler hverandres tanker med utgangspunkt i spørsmålsstillinger som er knyttet direkte opp mot egne refleksjoner. Av plasshensyn har jeg ikke tatt med Pias refleksjoner i innlegg 8, men samtalen finnes som vedlegg (vedlegg 7). Jeg viser bare spørsmålene som noen av refleksjonene ender opp med, og deler av Fannys svar. Spørsmålene fra begge samtalepartnerne ser ut til å være både retoriske, og rettet mot samtalepartneren, som en invitasjon til å tenke i fellesskap. Jeg har her satt dem i kursiv. Direkte formulerte relasjonelle forbindelser er kursivert med rødt. De temaene Pia introduserer er uthevet med fet rød skrift. Fannys og Pias underbygging av disse temaene er markert med fet, svart skrift. I Pias innlegg nr.10 har jeg ikke tatt med all ny

informasjon, bare vist et eksempel som illustrerer hvordan Pia tilfører ny kunnskap ved å trekke inn andre ”stemmer” fra det felleskulturelle litterære kunnskapsfeltet<sup>113</sup> inn i samtalen:

#### Utdrag 56.29

8 Pia 19.02.02 09.57 (890 ord)

... **oppramsing** ... Har gro Dahle her overdrive bruken av dette **verkemiddelet**, eller tener det sin hensikt? Kan ikkje du Fanny, tenkje ut noko meir på kva verknad **den overdrivne bruken av ”Og”** i byrjinga av utruleg mange setningar har? ...

...Har vi å gjere med eit **stillistisk verkemiddel** som er med på å synleggjere for oss lesarar den trøstesløse verda av forbud og påbud Mamma med stor M har bygd opp for lille Pip? ...

...**Er det forfattere som ser og skildrer mannen** for oss? Eg føler han blir beskriven/ skildra av ein annan person enn lille Pip...

Ei setning som eg har lagt spesiell merke til er (...) Ei lyrisk setning som verkar noko framand i denne novella. Er det eit elegant (?) **stilbrot** som er lagd inn for kort å beskrive hennar triste, einsame innhaldslause liv? Noko meir som kan lesast ut av denne setninga?

**Den raude jakka og den vesle lua** er og noko som går att i tre delar av novella. *Kva meiner du, Fanny, det er symbol på?*

9 Fanny 19.2.18.58 (569 ord)

Ja, her er det mykje å ta fatt i, ja. Eg kan godt sjå litt på **desse og-ane**. Det fyrste som slår meg sånn umiddelbart at det er jo nettopp **oppramsing** dette er (...) **Nettopp ved å ramse opp og bruke ”og” får Gro dahle fram at dette er ei masete mor, som ofte har leksa opp for dottera kva ho skal og ikkje skal. Og det kjem gjerne som regler**, for det er jo så mykje som må seiast av ei mor, når ho vil bestemme mest alt (...) *så eg trur du har rett i* at dette er eit **stillistisk virkemiddel** brukt bevisst av forfattere for å få fram påbuds og forbudsverda som mora har stengt Pip inne i (...)

**Når du spør om** det er Pip som **beksirver mannen**, eller nokon annan, er *det då mannen generelt du meiner, eller er det den siste mannen ho treffer?* Om det er mannen generelt **du meiner**, så får eg inntrykk av at **det er moras beskrivelse av menn som går igjen og fargar Pips syn på hankjønnen**.

**Når det gjelder fargebruken**, så legg eg merke til **kontrastane. Raud jakke og raud lue, nette sorte sko**. (...) I hvert fall trur eg at **forfattere her viser oss** at den dydige Pip har minst ei side til som mora ikkje vil sjå, og Pip ikkje tør å vise. Dette går både på **stillistisk virkemiddel** og personleg tolking, **veit ikkje kva du meiner, Pia? Rødt kan vel stå for lidenskap, og dei svarte skoa, for det kjedelege og konservative? Kvit er uskuldig, og svart koffert, tja, anar eg noko fandenivoldsk?** Noko mørkt og hemmelegheitsfullt i hvert fall. Ho tar av seg den raude jakka da ho møter mannen. *Betyr det at ho åpner for lidenskapen?*

**Forresten, tykker ikkje du at åpninga av novellen minner litt om lille Rødhette?** Eg fekk nokre assosiasjonar her. **Ulven, det dyriske, mannen som jeger. Forestillingen om den forsvarsause kvinna som må passe seg for alt mogleg...**

10 Pia 19.02.02 20:18 (532 ord)

Til det fyrste avsnittet **du skriv**, føler eg ikkje at **du er heilt i tråd med det eg skriv** (...)

Tredje avsnitt: **Raudt står for blodet sin farge, for kjærleik, lidenskap og begjær, jfr. alt det raude rundt kvinna i ”Kvitsymre i utslåtten”**.

*Kanskje både di og mi tolkning kan brukast saman her? (...)*

**Raudhette var ho naiv der ho sto foran ulven og trudde det var bestemor som låg i senga? Er Lille Pip naiv når ho tek mannen med heim? (...)**

Samtalen fortsetter og karakteriseres ved at Fanny og Pia prøver ut egne tolkningsstrategier i dialog med hverandre, er uenige, rydder opp i motsetninger og enes om et felles

<sup>113</sup> ”Kvitsymre i utslåtten” er en novelle skrevet av Hans E. Kinck

tolkningsgrunnlag som utformes i en fagtekst begge har vært delaktige i. Innleggene er lange og innholdsrike, og begge involverer seg i like stor grad. Fanny utformer til slutt et førsteutkast som Pia gir respons på før den endelige versjonen av fagteksten legges ut på nettet. Fire innlegg mot slutten av samtalen illustrerer godt hvordan de to samarbeidspartnerne har skrevet seg fram til en løsning på oppgaven som de begge kan stå for. Svarene uttrykker noen kvalitetsdimensjoner ved kommunikativ kompetanse som åpner for forhandlinger og videre samarbeid. Direkte henvendelse, verdsetting, moralsk/sosial forpliktelse ("Skal sende deg...") og modifisering i forhold til å forplikte seg ("Eg skal prøve..", "det hadde vært fint om..."). Direkte relasjonelle forbindelser er kursivert med rødt.

Utdrag 56.29 forts.

38 Pia 05.03.02 06:57

*Fanny!* Eg har no skrive ut *analysen vår*, og eg har lese ein del av sidene. Men har ikkje rukke å lese alle. Ser alleireie no at eg ynskjer å kome med nokre kommentarar. Eg skal prøve å få det til i kveld, eller seinast i morgon tidlig, eg har fri i morgon, *så kan vi seie oss ferdig* med dette arbeidet. *Dersom det vert trasig for deg*, å gjere eventuelle rettingar, *kan eg gjere det, dersom du seier deg einig* i det eg skriv. *Skal sende teksten med gule lappar på til deg* først. (...)

39 Fanny 06.03.02 14:26

*Eg tek gjerne* rettingane, det går greit, *berre du får lest igjennom og gitt kommentarar*. Det hadde vært fint om *me* kunne fått lagt han ut (...)

40 Pia 06.03.02 17:05

*Hei Fanny!*

Endeleg er eg ferdig. Det tok si tid.

Attachment: [PassdegforulvenavGroDahle.DOC](#)

42 Fanny 03.04.02 20:16

Eg tykjar *du har kome med mange gode forbedringar* til responsen, *Pia*. Etter mi meining *er dette ein tydeleg og fyldig respons* som seier det grøvste. (Ein må skryte sjøl når ein ikkje har bygda å lite på) Dette kan *vi* legge ut og seie oss nøgde med, lenger enn dette strekk ikkje mine kunnskaper seg ihvertfall.

"People read and write differently out of different social practices and these different ways with words are part of being persons", hevder Colin Lankshear og Michele Knobel i boka *New Literacies Changing Knowledge and Classroom Learning* (2003: 8). Det virtuelle læringsmiljøet innebærer muligheter for å prøve ut ulike former for diskursive praksiser; vise seg fram gjennom skrift på mange ulike måter og i forskjellige sjangrer. Samtaleforumet gir rom for refleksjon og meningsbryting, utprøvende skriving og gjennomarbeidet tekstpresentasjon. Hverdagsfortellinger og fagsjangrer blander seg med "prosedyresnakk" og datastøtte. Selve teknologien minsker avstanden mellom skriver og leser. De "ser" og "hører" hverandre gjennom skriften på skjermen, og leser- og skriverposisjonen skifter hele tiden. Skriving og lesing blir derfor to sider av samme sak i det virtuelle kommunikasjonsrommet. Muligheten for rask tilbakemelding får betydning for hvordan skrivere posisjonerer seg selv

og andre. I responsen til en ytring ligger muligheter både for bekreftelse og avvisning, som i sin tur påvirker neste ytring. Responsen fra samtalepartnerne får betydning for videre posisjonering og er av uvurderlig betydning i et nettsamarbeidsfellesskap.





## 8 SAMMENFATTENDE DRØFTING

### 8.1 INNLEDNING

I kapittel 1 formulerte jeg følgende problemstillinger:

1. *Hvordan etablerer og videreutvikler studenter et læringsfellesskap gjennom samhandlende skriving i et asynkront diskusjonsforum?*
2. *Hvordan posisjonerer studentene seg inn mot læreryrket?*
3. *I hvilken forstand kan man lokalisere kvalitetsdimensjoner i et nettbasert læringsfellesskap?*

Fra et sosiokulturelt og dialogisk teoretisk perspektiv har jeg gitt et overblikk over et komplekst fagfelt med forbindelseslinjer til flere vitenskapelige forskningsområder. Teorigrunnlaget er satt sammen fra flere faglige disipliner, idet det empiriske materialet krever en tverrfaglig tilnærming som fanger opp både språklige, didaktiske, teknologiske og psykologiske sider ved nettkommunikasjon. Den tverrfaglige tilnærmingen har også hatt betydning for valg av analysemetoder.

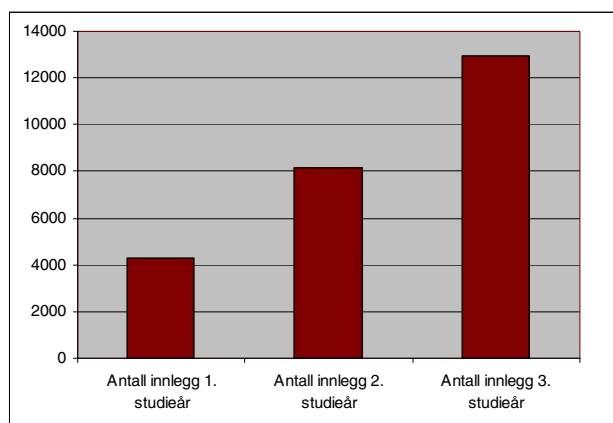
Avhandlingen har to fokale hovedanliggender som delvis overlapper hverandre; læringsfellesskap og profesjonsutvikling. Med utgangspunkt i Wengers tre begreper, *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *gjensidig repertoar* trekker jeg nedenfor fram og diskuterer noen aspekter ved et nettbasert læringsmiljø som analysene har tydeliggjort. Deretter drøfter jeg hvordan det læringsfellesskapet studentene utviklet gjennom skriftlig samhandling, ga dem individuelle posisjoneringsmuligheter inn mot læreryrket og fikk betydning for utvikling av holdninger til læring generelt og til og profesjonskompetanse spesielt. Avslutningsvis diskuterer jeg hva slags læringspotensial et nettbasert læringsmiljø kan innebære og oppsummerer etter en metodedrøfting de viktigste resultatene av analysene.

### 8.2 ET DYNAMISK LÆRINGSFELLESSKAP SOM FORPLIKTER

Foreløpig er det gjort få longitudinelle empiriske studier i høyere utdanning som kan dokumentere hva slags læring som finner sted i nettbaserte læringsmiljø (Goodyear 2005). Det er interessant å merke seg at didaktiske valg og vurderinger jeg som norsklærer gjorde i løpet av de to første årene av studiet, ser ut til å sammenfalle godt med pedagogiske

overveielser andre forskere har gjort. Goodyear peker på betydningen av å *designe* gode nettlæringsmiljø som både ivaretar faglige, teknologiske og sosiale aspekt ved læring (Goodyear 2005: 84). I kapittel 4 og 5 redegjorde jeg for noen problemstillinger knyttet til pedagogisk design og argumenterte for et skifte fra klassesamtaler til gruppesamtaler, selv om klassesamtalene i en viss forstand innebar et læringspotensial. Jeg drøftet også hvilken rolle læreren skulle ha i pedagogiske nettdialoger, og vil holde fast på at en viss lærermyndighet må overføres til studentene for at nettdialoger skal bidra til utvikling av positive læringsmiljø som gir deltakerne anledning til å prøve ut ulike identitetsposisjoner.

Kvantitative undersøkelser avdekket tidlig at studentenes skriftspråklige aktivitet i diskusjonsforumet steg jevnt i løpet av de tre første årene. I første klasse skrev studentene i alt 4319 innlegg. Andre studieår var aktiviteten nesten fordoblet (8149 innlegg), og i tredje studieår var den tredoblet med 12939 innlegg.



Figur19. Oversikt over studentenes samlede antall innlegg i diskusjonsforum for første, andre og tredje studieår

Dette skulle gi en indikasjon på at studentene opplevde praksisfellesskapet meningsfylt. Fordeling av innlegg på hver av de åtte gruppene er vist i kapittel 4.1 og indikerer en stigning av aktivitet på nettet i alle gruppene, selv om noen grupper brukte nettet betydelig mer enn andre. Figuren sier ikke noe om den faglige kvaliteten på innleggene i diskusjonsforum. For å få mer innsikt i materialet har det vært nødvendig å studere empirien med kvalitative forskningsmetoder.

Min egen erfaring som lærer i klassen det har vært forsket på, har vært viktig for tolkningen av materialet, i det jeg kjenner konteksten materialet er blitt til i.

### 8.2.1 Gjensidig engasjement

Læringsfellesskapet var organisert rundt grupper som løste oppgaver i fellesskap. Man kan spørre seg om gruppebasert samhandling imøtekommer studenters behov, og om de i utgangspunktet er motiverte til å samarbeide med hverandre. En norsk undersøkelse av fjernstudenters erfaringer med nettbasert undervisning viser at studentene ønsket individuelle opplegg, ikke samarbeid i grupper. Gruppesamarbeid var for tidkrevende, og ga ikke de samme mulighetene for fleksible studier som individuelt studium. Studentene i denne undersøkelsen utnyttet heller ikke de mulighetene for kommunikasjon og interaksjon som det var lagt opp til i studiene, men foretrakk å skrive til læreren og lese i faglige konferanser (Rekkedal & Paulsen 1997).

Her skal det skytes inn at de studentene det er tale om i Rekkedal og Paulsens undersøkelse, ikke hadde hatt vesentlige erfaringer med nettbasert gruppesamarbeid, men baserte sine uttalelser på erfaringer fra tradisjonell undervisning. Spørsmålet er hva slags gruppeaktiviteter det blir lagt opp til, og hvordan disse er integrert i studentenes arbeidsoppgaver på en slik måte at det oppleves meningsfylt å samarbeide (jf. kapittel 5). Analysene mine har vist at *gjensidig engasjement*, som er et av de tre kjernebegrepene i Wengers forståelse av et læringsfellesskap (se kapittel 3), er en kvalitetsdimensjon ved nettbasert undervisning fordi studentene får mulighet til å utnytte komplementære kunnskaper i felles kunnskapsutvikling. Dette gjensidige engasjementet har sammenheng med hvordan læringsmiljøet utformes og oppgaver struktureres.

I denne studien dreier det seg om lærerutdanning, der faglig utvikling står sentralt, men der samhandlende læring og kommunikativ kompetanse er særlig vektlagt ved siden av den faglig kompetansen. Målet var å gi studentene en helhetlig lærerutdanning som både innbefattet faglig og didaktisk kompetanse, sosial og kommunikativ kompetanse og digital kompetanse. Gjennom egne samarbeidserfaringer skulle studentene utvikle samarbeidsevne og holdninger til læreryrket som var forankret i gjeldende rammeplaner, men som også innebar evne til omstilling. Individuelle studier var ikke forenlig med et dialogisk læringssyn.

### Forpliktende deltakelse

Analysene peker i retning av at først og fremst er det *vilje* til nettsamarbeid og *deltakelse* i diskusjonsforum som har betydning for kunnskapsdeling og felles kunnskapsutvikling. Felles kunnskapsutvikling ser imidlertid ut til å ha sammenheng med utvikling av en *anerkjennende kommunikasjonskultur* som vektlegger deltakelse.

It is the participative response which brings about dialogue, and ICT possesses a great potential for that. But this potential will never be capable of being exploited to the full if there is no communicative culture to acknowledge the necessity of participative response for the establishment of fruitful professional dialogues. The technology in itself does not guarantee fruitful dialogues within groups, organizations and institutions (Bostad 2004: 175 ff).

Skriving i et åpent skrivemiljø er et risikofylt prosjekt<sup>114</sup> for studenter som både er uerfarne med medieringen og ukjent med hverandre, og det er viktig å bygge opp en klasseromskultur der deltakerne kan føle seg trygge i forhold til å ta ordet og gi uttrykk for personlige meninger. Lærerens rolle som tilrettelegger, veileder og modell<sup>115</sup> hadde stor betydning for hvorvidt studentene opplevde et digitalt læringsmiljø meningsfullt i starten av studiet. Som pedagoger og fagpersoner var lærerne formidlere av ulike institusjonelle og faglige diskurser, men også personligheter som ønsket å forholde seg relasjonelt likeverdig til studentene, og som måtte søke å finne uttrykk for dette. Studentene på sin side måtte utvikle strategier for nettsamhandling som gjorde at de kunne framstå som personligheter som det var interessant å forholde seg til, både faglig og sosialt.

Det gjensidige engasjementet innebærer en særlig form for forpliktelse som har sammenheng med tillit. Man er forpliktet overfor det fellesskapet man er en del av, og overfor de personene som er involvert i dette fellesskapet (Giddens 2004). Det vil si at forpliktelsen ikke bare må gjelde læreren, men også medstudenter. I et nettbasert læringsmiljø kommer denne gjensidige forpliktelsen til uttrykk gjennom skriftlige initiativ og respons.

Analysene viser at forpliktelsen var tidsbundet. Når det gikk lang tid mellom initiativ og respons, avtok interessen for å opprettholde en faglig diskusjon. Dette hadde delvis sammenheng med at studentene hadde engasjert seg i nye problemstillinger i mellomtiden, men hadde også andre årsaker. En spørreundersøkelse som ble foretatt etter første halvår viste

---

<sup>114</sup> Anthony Giddens hevder at "Under vilkår med usikkerhet og mange valgmuligheter får begreperne tillid og risiko en særlig betydning" (Giddens 2004: 11).

<sup>115</sup> Når jeg bruker begrepet modell her, tenker jeg på rollemodell i forhold til praktisk yrkesferdighet, men også på hvordan ikt-ferdigheter anvendes og hvordan faglærer modellerer diskurser i samtaleforum.

at noen av studentene var usikre på hvordan de skulle forholde seg til hverandre i skrivesituasjoner på nettet, og flere sa at de oppfattet det å skulle skrive i forum som en svært tidkrevende aktivitet. Arbeidet med å bygge opp en forpliktende læringskultur på nettet tok tid og stilte store krav til didaktisk planlegging.

Mange studenter valgte i første studieår ansikt-til-ansikt-møter eller telefon for å løse samarbeidsoppgaver, er en indikasjon på at de opplevde det problematisk å samarbeide gjennom skrift (jf. Mann 2004). Utdrag 34.19 i kapittel 6 er et eksempel på at studentene strevde med å kommunisere skriftlig via nettet. Når de derimot hadde utforsket mediet en tid, og funnet fram til tilnæringsmåter som fungerte kommunikativt, var det lettere å samhandle faglig (jf. utdrag 56.29). Kort sagt, studentene måtte bli kjent med medieringen, med hverandre som individer og med hverandres innstilling til nettsamarbeid. Gjennom denne ”bli-kjent-prosessen” utviklet de gradvis det jeg tidligere har kalt digital, kommunikativ skrivekompetanse.

#### Et mottakerorientert fellesskap

I kapittel 6 pekte jeg på hvordan fokus på digital kommunikativ skrivekompetanse kan rette oppmerksomheten omkring *mottakerorientert* skriving som virker positivt på læringsfellesskapet. Felles kunnskapskonstruksjon er imidlertid avhengig av at man har festet seg ved *hva* den andre parten har sagt før man bidrar med egne innlegg i en samtale, men også *hvordan* man uttrykker egne meninger. I materialet mitt er ulike former for modifikasjoner tatt i bruk for å invitere til samarbeid på en inkluderende måte. Dette ser ut til å fungere godt med tanke på utvikling av et trygt og inkluderende læringsmiljø, men kan samtidig føre til at deltakerne ikke utfordrer hverandre i tilstrekkelig grad, med det resultat at felles kunnskapsutvikling uteblir.

Selve skrivesituasjonen og medieringen så ut til å invitere til inkludering og empatisk tilnærming som en strategi for å holde interessen for samtalen oppe. I utdragene fra andre studieår (kapittel 7) så vi hvordan studentene inkluderte samarbeidspartnerne i ytringene sine og gjorde dem delaktige i egen tenkning gjennom å adressere dem direkte, bekrefte dem ved å være enig, stille spørsmål og komme med motforestillinger, gjenta formuleringer og rekontekstualisere deler av andres ytringer.

Kreativ bruk av språket fikk fram nyanser som speilet personligheten hos den som ytret seg. Det kunne selvsagt slå begge veier. En uformell, sterkt mottakerorientert skrivning kan gi deltakerne mulighet for å posisjonere seg som samarbeidsvillige og løsningsorienterte, men den raske kommunikasjonsformen kan også gi fremme aggressivitet og bruk av nettet som ”klagemur”. Aggressive utfall motiverte imidlertid sjelden til samarbeid, og påkalte reparasjoner i etterkant som kunne være både tidkrevende og psykisk belastende. Studentene måtte gjøre noen erfaringer med hvilke posisjoneringsstrategier som fungerte i nettsamarbeid.

Egne erfaringer fra nettmøter i ulike nasjonale og internasjonale medier viser at elektroniske diskusjonsfora både kan være arenaer for fruktbar meningsutveksling, aggressive utfall og personlig nedrakking (jf. Bromseth 2006). Klaging og syting kan særlig oppstå som følge av at grupperinger av personer deler en felles skjebne som oppfattes problemfylt. I et pedagogisk læringsmiljø ser det imidlertid ut som at andre spilleregler følges. Lærerens tilstedeværelse kan ha en harmoniserende effekt, men arbeidet med å etablere en god kommunikasjonskultur på nettet er helt nødvendig. Det gir mine undersøkelser god dokumentasjon på.

### Anerkjennelse av forskjellighet

Gode relasjonelle forhold behøver nødvendigvis ikke være tuftet på enighet og harmoni, og uenighet behøver ikke forstås som manglende engasjement. I dialogisk sammenheng er tvert imot spenninger og konflikt en del av det som gjør diskursen dialogisk og som skaper dynamikk i kommunikasjonssituasjonen. Nystrand uttrykker det slik:

Yet discourse is dialogic not because the speakers take turns, but because it is continually structured by tension, even conflict, between the conversants, between self and other, as one voice refracts another (Nystrand et al. 1997: 8)

I pedagogiske sammenhenger er forskjellighet en ressurs man kan bruke aktivt i læring.

Wenger snakker om *engasjert forskjellighet* som en styrke i et læringsfelleskap:

”Uoverensstemmelse, utfordringer og konkurranse kan alle være måter at deltage på. Som deltagerform avslører oprør ofte et større engasjement end passiv konformitet” (Wenger 2004: 94). Uoverensstemmelser kan anspore til at man legger mer energi i å overbevise en motpart og forsvare posisjoner. I utdrag 48.26 så vi hvordan Fanny for å forsvare sin egen posisjonering i et tidligere innlegg, tok i bruk begreper og argumentasjonsstrategier hentet fra fagteorien, og bidro med velbegrunnet informasjon om responsarbeid. *Anerkjennelse av forskjellighet* er imidlertid nødvendig for å få et læringsfelleskap til å fungere. Det å ha mot

til å være uenig, henger sammen med at det er etablert en kommunikasjonskultur som ivaretar trygghet og tilhørighet, og som verdsetter at man kan ha komplementære, overlappende roller.

Spørsmålet er når man skal regne med at læringsmiljøet er etablert på en slik måte at det også kan åpne for uenighet og kontroverser. Forholdet er komplekst og har en psykologisk side som det er vanskelig å fange analytisk ved hjelp av de metodene jeg har brukt. Her kunne muligens intervjuer ha fungert som supplerende metode. En ekstern intervjuperson, som ikke selv hadde vært involvert i undervisningen, og som ikke studentene hadde etablert et personlig forhold til, kunne ha gitt interessante svar på spørsmål om hvordan studentene selv opplevde det nettbaserte læringsmiljøet. Fannys innlegg om respons (48.26) inneholdt for eksempel faglige kvaliteter som var en direkte følge av kommunikasjonen med de andre i gruppen, og som ble en del av gruppens felles kunnskapsbygging. Samtidig krevde det stor grad av kommunikativ smidighet for å gjenopprette samarbeidsklimaet i gruppen. Av nettkommunikasjonen i senere innlegg så jeg at det fra både fra Fannys og de andre deltakernes side ble lagt spesiell vekt på å posisjonere seg likeverdig og anerkjennende i forhold til hverandre.

#### Felles forståelsesgrunnlag

Det ligger et læringspotensial i de forskjellige perspektiveringene på kunnskap som nettdialogene får fram. En forutsetning for nettbasert fagsamarbeid er imidlertid at deltakerne forstår hverandre og relativt raskt etablerer det Rommetveit kaller "a temporarily shared social world" (Rommetveit 1974: 29). Overført på pedagogisk nettkommunikasjon må en slik midlertidig delt sosial virkelighet handle om at deltakerne har en felles forståelse av hva som skal gjøres, når og hvordan. Innledningsvis i en nettdiskusjon må en rekke spørsmål avklares før samarbeidet kan fortsette. Også underveis i kommunikasjonen er det nødvendig å stoppe opp og klargjøre status. For å kunne ha et felles grunnlag å diskutere ut fra, var det i nettdialogene nødvendig for studentene å presisere, gjenta og oppsummere informasjon underveis.

Analysene av nettdialoger om barnelitteratur understøtter at faglig nettsamarbeid var vanskelig i starten. Disse nettdialogene er alle fra første studieår. De viser at selv om det i enkelte av gruppene ble utvekslet noe faglig informasjon, greide ingen av gruppene å gjennomføre en faglig nettdialog der studentene i nevneverdig grad bygde på hverandres kunnskap og utviklet dette kunnskapsområdet. Telefon og Ansikt-til-ansikt-møter var

nødvendige supplement for at gruppeoppgaven skulle kunne gjennomføres. I nettdialogene om noveller i andre studieår, er det derimot flere eksempler på god, faglig utforskende samtale. Her reflekterer studentene i fellesskap, bygger på hverandres tanker og utvikler dem videre, drøfter synspunkter de er uenige om og kommer fram til en felles forståelse (jf. vedlegg 7).

### 8.2.2 Felles virksomhet – gjensidig ansvarlighet

Et samarbeidsorientert studium betinger forhandlinger på mange nivå, som ikke bare innbefatter faglig kunnskapsutvikling, men også å mestre det å være studenter under spesielle og uvante betingelser. Som nettstudenter skulle deltakerne forholde seg til nye diskurser og konvensjoner knyttet til teori og praksis, og de skulle mestre nye verktøy og nye måter å mediere mening på.

#### Myndiggjøring av studentene

I kapittel 5 drøftet jeg lærerens rolle knyttet til bruk av nettdialoger i undervisning, og hevdet at læreren måtte gi fra seg noe av sin myndighet for at studentenes stemmer skulle tre tydeligere fram og synliggjøre studentenes ressurser på ulike områder. I høyere utdanning har skrivning tradisjonelt vært knyttet til oppgaver som skulle evalueres, og forholdet mellom lærer og student i skrivesituasjonen har hatt karakter av en ekspert – novise-relasjon. I de gruppevise diskusjonsfora, der læreren bare var perifert til stede, hadde studenten en helt annen *rett til å gjøre seg gjeldende* som skriver.

Gjennom skriftlig samhandling i diskusjonsforum kunne studentene innta såkalte *insideposisjoner*<sup>116</sup> prøve ut ekspertroller og få respons av hverandre. Dette hjalp dem å sortere tanker og justere innholdet i det de skrev. For at dette skulle kunne skje, måtte studentene ha fått overført noe av den myndigheten som tradisjonelt har vært forbundet med lærerens rolle, og ha forhandlet seg fram til en felles forståelse av hva denne myndigheten innebærer. Myndiggjøring henger dessuten sammen med tillit. Fanny kunne muligens ikke ha inntatt en såpass krass tone som hun gjorde i sitt svar til Britt i utdrag 48.26, dersom det ikke på forhånd var skapt et tillitsforhold innad i gruppen og til de ansvarlige lærerne. Problemet som oppsto i den aktuelle situasjonen, hadde mer sammenheng med at medlemmene i gruppen ikke var blitt enige om hvordan de skulle utøve myndighet i forhold til hverandre.

---

<sup>116</sup> Jf. Ivanič' bruk av begrepet *insiders* (Ivanič 1998: 301 ff.)



### Styrte oppgaver i små grupper

Samhandlende skriving i *felles* nettklasserom (32 studenter) synliggjorde bare i begrenset grad studentenes ulike ressurser. I de virtuelle *grupperommene*, som var lukket for andre enn den enkelte gruppen og faglærerne, åpnet samarbeidet for sosial kontakt som støttet opp om det faglige arbeidet, og deltakerfrekvensen økte. Samhandlende skriving i grupper muliggjorde ulike former for analytisk arbeid med norskfaglige tekster. Gruppesamarbeid viste seg å være mer forpliktende enn de faglige samtalene i fellesforum, og på en annen måte (jf. kapittel 6 og 7). Her var skrivingen rettet mot hverandre og ikke mot en evaluerende lærer eller ”dommer”. Studentene betraktet hverandre som ”samarbeidspartnere i en kommunikativ prosess” (Nystrand et al. 1997: 143). og forpliktet seg kommunikativt ved å innta posisjoner i ytringene som inviterte til samarbeid.

Produktene som skriveprosessene på nettet ledet fram til, var *fagartikler*, *informative vevsider* og ulike former for *tekstanalyser*, *mundlige presentasjoner* knyttet til samlinger, eller *oppsummerende referater* av nettdialoger. Disse produktene har ikke vært gjenstand for analyse, men de ser ut til å ha hatt betydning (og for noen av studentgruppene vært en forutsetning) for at faglige nettdialoger skulle kunne finne sted i gruppene. I en uformell samtale jeg hadde med studentene etter 3. studieår, ble det hevdet at aktiviteten på nettet hadde sammenheng med om det ble gitt nettbaserte samarbeidsoppgaver fra lærerne, at disse ble evaluert av lærere eller studenter, og at en viss form for oppfølging fant sted underveis i prosessen. Oppfølging var særlig viktig i første fase av studiet, som en del av den organisatoriske og faglige stillasbyggingen for studentene (jf. kapittel 5.3).

Analysene av nettdialogene fra første klasse viser at studentene brukte mye tid på sosialt og organisatorisk ”snakk” som en viktig del av den felles virksomheten de var sammen om. Metakommentarene tematiserte ofte det særegne ved den nye og uvante studiesituasjonen og utgjorde en kontekst for det faglige arbeidet som studentene stadig forhandlet og reforhandlet om. Hverdagsprat, oppmuntring, hjelp og støtte så ut til å ha en sammenbindende effekt. Gruppefellesskapet var, ifølge uttalelser fra studentene selv, med på å bidra til at så mange som 28 av 32 studenter fullførte studiet. I seg selv kan det være en indikasjon på at studentene opplevde det virtuelle læringsfellesskapet som meningsfylt.

### Kommunikativ ansvarlighet

I begrepet kommunikativ ansvarlighet ligger det en forpliktelse til å holde fellesskapet ved like. Skriftspråket er det viktigste redskapet når det gjelder å skape og vedlikeholde relasjoner i nettbaserte læringsfellesskap, men kan også stenge for kommunikasjon. Analysene mine har for eksempel vist at det er ikke tilfeldig hvordan man *introduserer* en nettdialog som har felles kunnskapsutvikling som mål. Det stilles krav både til språklig presisjon og kommunikativ og sosial kompetanse. Måten introduksjonene var formulert på i nettdialogene, hadde betydning for det videre samtaleforløpet. På en eller annen måte måtte studentene *inviteres* til samhandling gjennom spørsmål, innvendinger, påstander, forslag osv. som var rettet mot bestemte samarbeidspartnere (se kapittel 6.3).

De diskursive praksisene studentene var kjent med fra skriftlig samhandling, strakk ikke til når oppgaver skulle løses elektronisk og i samarbeid. Analysene viser at skriftlig samhandling i digitale medier krever en spesiell form for kommunikativ ansvarlighet der orienteringen mot "den andre" er av avgjørende betydning for at et samarbeid skal kunne finne sted. En tydeligere andreorientering var for eksempel nødvendig for å kompensere for manglende blikk-kontakt.

En viktig funksjon skriftspråket måtte ivareta, var den fatiske funksjonen, den som viste at man var "personlig"<sup>117</sup> til stede og tilgjengelig for hverandre. Gjennom ulike former for fatiske tegn<sup>118</sup> demonstrerte deltakerne i nettdialogene at de var interessert både i hverandre som personer og i hverandres kommunikative bidrag. Fatiske tegn kan sette farge på en samtale og skape stemning, slik vi så i Marions ytring, utdrag 50.24, der hun introduserte samtalen med et kjent Ole-Brumm-sitat. Andre studenter forsynte ytringene med smilefjes, brukte ordspill og laget språklige morsomheter ut av navnene sine. I utdrag 40.19 så vi hvordan fatiske kommunikasjonsbidrag bidro til å "olje" samtalen og sikre at det faglige samarbeidet kunne fortsette.

### Kunnskapsbyggende fellesskap

---

<sup>117</sup> Deltakerne posisjonerer seg, det vil si viser fram ulike identitetspotensial, i ytringen (se kap. 2 og 7). Her bruker jeg "personlig" om bestemte valg studentene gjør for å gi ytringen et personlig anstrøk.

<sup>118</sup> Fatiske tegn kan være skriftspråklige, for eksempel knyttet til innledning og avslutning av en samtale (eks. Hei! – Ha det bra!), og de kan forekomme i form av andre semiotiske uttrykk som bilder, ikoner, animasjoner etc.

Kunnskap i de fagene det skal undervises i grunnskolen er en vesentlig del av den kompetansen lærerstudenter skal tilegne seg, og de skal også lære seg å reflektere over egen læring med basis i teori. Nyere e-læringsforskning (se for eksempel Bereiter & Scardamalia 2003, Erstad 2005, Ludvigsen 2004) fokuserer særlig på hvordan man skal kunne oppnå en høyere grad av læring gjennom utforskende samtaler der man ikke bare redegjør for fakta, men dokumenterer og underbygger, vurderer og reflekterer over kunnskap (se også Resnick 1999). Man snakker om *kunnskapsbyggende fellesskap*<sup>119</sup>.

Det kan hevdes at i det læringsfellesskapet jeg viser til i denne studien, ville den *fagspesifikke* samhandlingen ha fungert bedre fra starten av om studentene hadde blitt mer spesifikt bevisstgjort på kommunikasjonsmønstre som kunne ha fremmet faglig refleksjon og høyere grad av læring. Slik bevisstgjøring kan skje ved at man strukturerer samtalen på bestemte måter, for eksempel ved å tildele studentene roller som hver for seg har spesifikke oppgaver i samtalen. Robin Mason foreslår følgende roller for gjennomføring av ”on-line” debatter i grupper på ned til fire deltakere: 1) ”moderator of the discussion”, 2) ”proposer of the motion”, 3) ”opposer of the motion”, 4) ”documentalists”, 5) ”researchers”, 6) ”commenters” 7) ”rapporteur”. Rollene kan slås sammen og tilpasses antallet i gruppen (Mason 2003: 11). Man kan også bruke spesielle dataprogram som hjelper elever med å reflektere over egen bruk av fagterminologi under produksjon av skriftlige tekster<sup>120</sup>.

Jeg er imidlertid usikker på om slike strengt strukturerte nettdialoger vil fungere godt hvis ikke deltakerne på forhånd har brukt tid på å etablere en nett-tilpasset læringskultur. Undersøkelsene Rekkedal og Paulsen (1999) og Rattleff (2001) har gjort, viser at studenter ikke er spesielt motiverte for å bruke diskusjonsforum i nettbasert undervisning. En relativt løs struktur<sup>121</sup>, med muligheter for ulike former for identitetsposisjonering ser ut til å være nødvendig i en innkjøringsfase når studentene er ukjent med hverandre, og med samarbeidsformer og medium. Det kan dessuten diskuteres om det er innenfor strengt

<sup>119</sup> Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanning (ITU) har gjennom Knowledge Forum satt i gang et prosjekt som tar utgangspunkt i et digitalt gruppearbeidsrom designet for å støtte kunnskapsbyggingsprosesser (Knowledge Building). Gjennom bruk av Knowledge Forum kan grupper dele informasjon, gjøre undersøkelser og bygge nettverk av nye ideer i fellesskap. Knowledge Forum bygger på Knowledge Building-prinsippene utviklet av Instituttet for Knowledge Innovation and Technology (IKIT) hvor blant andre M. Scardamalia og C. Bereiter er sentrale.

<sup>120</sup> Sabine Fisher, mastergradsstudent ved Der Universität Münster, arbeider med et forskningsprosjekt som bruker et bestemt dataprogram som skal hjelpe studenter å reflektere over bruk av bestemte begreper i fagskriving (arbeid under utvikling 2006).

<sup>121</sup> Rammeverket må være strukturert, og studentene må ha bestemte oppgaver de skal samarbeide om, skal nettkommunikasjon fungere i en læringskontekst.

strukturerte rammer innovasjon og nytenkning skjer. Wenger hevder at man kanskje bør minimere antall forskrifter for å kunne gi rom for oppfinnsomhet og kreativitet (Wenger 2003: 138). Utfordringen med bruk av nettdialoger brukt i undervisningssammenhenger er å balansere mellom styrte prosesser og fri utfoldelse.

Kunnskapsbyggende fellesskap kan være krevende å få til, og flere forskere melder om manglende interesse blant lærende for å delta i faglige diskusjonsfora (Guzdial 1997, Hewitt & Teplovs 1999, Lipponen 2001 i Arnseth 2004, Strømsø 2002), eller at studenter ikke bruker diskusjonsfora til annet enn sosialt prat (Johnsen og Øverland 2003). Mye av den forskningen som dreier seg om datastøttet samarbeidslæring, handler om at det må sterk grad av lærerstyring og strukturering av oppgaver til for å få kunnskapsbyggende fellesskap til å fungere etter intensjonene (se kapittel 5.3). Dette har økonomiske konsekvenser, og derfor drives det blant annet utprøving med ulike typer av grupperelatert programvare (se f. eks. Ludvigsen 2004, Arnseth 2004) som elever skal kunne mestre delvis på egen hånd. Man tenker seg for eksempel at argumenterende samhandling skal kunne gjennomføres uten for mye lærerstyring når elever har lært seg å bruke programvaren. Spørsmålet er om en slik form for undervisning kan bli for instrumentell og rituell, og om denne typen programvare vil skape engasjement hos elever i skolen. Min studie viser at det faktisk er mulig å få til kunnskapsbyggende fellesskap gjennom samhandlende skriving på nettet – uten stor grad av lærerstyring, men med stor vekt på digital kommunikatív skrivekompetanse.

Som lærer på mange nivå og i ulike skoleslag har jeg erfart at både kumulative og utforskende samtaler er læringsformer som oppmuntrer elever og studenter til å gi uttrykk for, og dele mange perspektiv. Slike samtaler kan man også legge opp til i nettbasert undervisning. Wells mener samtalene må være tilstrekkelig åpne, og i den sammenhengen vektlegger han spesielt klasseromsmiljøet:

whether a computer is involved or not, for exploratory talk to occur there needs to be a task that is sufficiently open-ended to elicit alternative possibilities for consideration and a classroom ethos that encourage students to engage with and share the perspectives of others in order to understand them (Wells 1999: 126).

Det min forskning også viser, er at for i det hele tatt å være i stand til å gjennomføre kunnskapsbyggende ”samtaler” på nettet, må deltakerne ha *erfaring* med å bruke nettet som kommunikasjonsverktøy i pedagogisk sammenheng (se også Tolmie og Boyle sitert i Nyhus og Nordkvelle 2003: 151). Denne erfaringen dreier seg om å kunne mestre teknologien, men i

enda større grad å forstå hvordan man gjennom språklig kommunikasjon ivaretar og vedlikeholder et læringsfellesskap på nettet. Kvaliteten på de studentenes kommunikative handlinger får avgjørende betydning for hvorvidt de er i stand til å etablere kunnskapsutviklende nettfellesskap.

*Tid* er imidlertid en kritisk faktor som både involverer mestring av teknologi og diskurser. Tekniske problemer forsinker faglig arbeid og virker nedbrytende på motivasjonen som skal drive fram faglig kunnskapsutvikling. På den andre siden ser det ut som at det ligger et ikke ubetydelig læringspotensial i at studenter deler data-relaterte frustrasjoner og erfaringer med hverandre og er hverandres ressurser på teknologisiden. Over tid utviklet også studentene erfaring med hvilke diskursive strategier de skulle bruke for at samarbeidet skulle fungere best mulig.

#### Dialogen er kjerneelementet i samarbeidet

Innledningsvis la jeg vekt på dialogens betydning i datastøttet samarbeidslæring (kapittel 1.7). Dialogen står i en særstilling innenfor dette læringsparadigmet fordi det er gjennom språklig kommunikasjon at de som samhandler får tilgang til kulturens og hverandres og kulturens ressurser i form av ideer, synspunkter og refleksjon, og det er i dialog med hverandre de organiserer og strukturerer aktivitetene som inngår i samarbeidet. Teknologien gjør samarbeidet mulig, og kommunikasjonen påvirkes, som vi har sett i kapittel 6, av mediet. Analysene viser imidlertid at det er gjennom skriftspråkmedierte *handling*er på nettet studentene greier å etablere og vedlikeholde et læringsfellesskap som fungerer for dem i en studiesituasjon der de ellers ville ha vært mer eller mindre overlatt til seg selv.

Når skriftspråket er den dominerende medieringsformen, må også den skriftlige medieringen ta ansvar for mye av de frustrasjonene og misforståelsene som oppstår i samhandlingsprosessen på nettet (jf. kapittel 6). Samtidig er det gjennom skriftlig samhandling på skjermen at nye muligheter for samarbeid åpner seg. Å reflektere i fellesskap ser for eksempel ut til å stimulere tankeprosesser (jf. Marion i utdrag 52.25, kapittel 7), og refleksjon kan deles og justeres ut fra respons som blir gitt fra samtalepartnere. Jeg slutter meg til Wells når han sier:

More specifically, by contributing to the joint meaning making with and for others, one also makes meaning for oneself and, in the process, extends one's own understanding. At the same time, the "utterance," viewed from the perspective of what is said, is a knowledge artifact that potentially contributes to the collaborative knowledge building of all those who are co-participants in the activity (Wells 1999: 108).

Olga Dysthe har vist hvordan innlegg som er orientert mot dialogpartnerne på den måten at de inviterer til spørsmålsstilling og refleksjon, i større grad ble respondert på enn andre innlegg, og bidro til kunnskapsbygging (Dysthe 2002: 320). Jeg peker i denne avhandlingen på at denne andre-orienteringen består av mange flere elementer, som jeg har sammenfattet i begrepet digital kommunikativ kompetanse, og at slik kompetanse er en forutsetning for vellykket nettsamarbeid. De studentgruppene som best fikk til å bruke nettet til samarbeidsoppgaver, var de som gjennom språket utforsket *varierte* muligheter for kommunikasjon, og som viste ansvar, tok hensyn til og signaliserte interesse for medstudentenes aktiviteter på nettet.

Skrivingen var knyttet til prosesser og skulle ikke evalueres, og den var ikke bundet av akademiske sjangerkonvensjoner. Studentene valgte fritt sjangrer som passet til formålet med skrivingen, og som ga ulike posisjoneringsmuligheter. I kapittel 7 så vi for eksempel hvordan Fanny trakk på den argumenterende sjangeren når hun ville forsvare sin posisjon som saklig og kompetent respons giver. Marion valgte en løst strukturert, utprøvende skrivemåte for å få klarhet i egne tanker rundt tematikken i en novelle, og Anna skapte fremdrift i en arbeidsprosess gjennom utprøvende skriftlige forhandlinger med de andre gruppe medlemmene.

### 8.2.3 Felles repertoar

Ifølge Wenger omfatter repertoaret i et praksisfellesskap: ”rutiner, ord, verktøjer, måder at gjøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fellesskapet har produsert eller indopptaget i løbet av sin eksistens, og som er blevet en del av dets praksis” (Wenger 2004:101), og evnen til å ta i bruk dette felles repertoaret henger sammen med deltakernes engasjement i fellesskapet og evne til forhandlinger. Dette repertoaret innebærer også det kulturelle og historiske skrivefellesskapet som studentene er en del av, og som kommer til uttrykk gjennom ytringene i diskusjonsforum.

Det å skrive for reelle mottakere, slik studentene i mitt materiale har gjort, er å være i kontinuerlige forhandlinger. Skulle nettdialogene fungere som faglig meningsutvikling, var studentene nødt til å anvende begreper og forklare seg på en slik måte at de ble forstått, og for å få gjennomslag for egne synspunkter, måtte de underbygge med troverdig dokumentasjon. I flere av eksemplene jeg har vist til i de foregående kapitlene, har vi sett hvordan studentene

modellerte hverandre ved å gjenta og reformulere semantisk innhold og uttryksmåter. Slik videreutviklet de gjennom den skriftlige samhandlingen på nettet, en felles kunnskapsbase, som både handlet om bruk av fagterminologi og om hvordan man underbygde argumenter i en diskusjon. Den digitale kommunikative skrivekompetansen innebar også etter hvert en metaforståelse av nettkommunikasjon. I materialet er det mange eksempler på at studentene problematiserer nettbasert samtaleform og samtalekultur.

I planlegging og tilrettelegging av nettbaserte studier er det nødvendig å rette søkelyset mot en kommunikativ kompetanse som har sitt *utspring* i nettkommunikasjon (Nyhus og Nordkvelle (2003)). De trekkene jeg har listet opp under behandlingen av digital kommunikativ skrivekompetanse i kapittel 6, kan ha en viss overføringsverdi til andre nettbaserte undervisningssituasjoner, idet de så klart viser en sammenheng mellom andreorientering og aktiv deltakelse på nettet. Samtidig vil jeg advare mot en normativ tilnærming til dette området. Mine undersøkelser er gjort i forbindelse med oppstarten av et nettbasert studium, og med studenter som nesten uten unntak hadde liten eller ingen erfaring med nettkommunikasjon. Materialet mitt må ses på i det perspektivet.

Den digitale, kommunikative skrivekompetansen ble utviklet på bakgrunn av erfaringene studentene gjorde i studiet, og bare i begrenset grad på nettbrukerfaringer de hadde med seg *inn* i studiet. Studentene tilhørte ikke den generasjonen av nettbrukere som nå inntar utdanningsinstitusjonene med et helt nytt repertoar av teksttyper og kommunikasjonsformer. Særlig har den yngre generasjonen av nettbrukere utnyttet en arena fri for autoritetskontroll til å vise seg fram, etablere fellesskap og eksperimentere med form og uttrykk (Ridderstrøm 2005).

Skolens skrevenormer er forankret i en papirbasert skrivekultur, der skriving har vært mer forbundet med plikt enn med kreativ utfoldelse. Skolens sjangrer og kommunikasjonsstrategier er et grunnlag man kan støtte seg på i møte med skjermmediene, men nettbasert samhandling som skal brukes til pedagogiske formål, må ikke binde seg til normative sjangerforestillinger. Tvert imot – skal man lykkes med å etablere en god samarbeidskultur på nettet, vil det være viktig å gi studenter og skoleelever handlingsrom slik at erfaringer og ferdigheter fra den private omgangen med skjermmediene kan integreres i skolens nettbaserte skrivepraksiser. Et slikt handlingsrom kan for eksempel oppnås gjennom varierte former for problembasert læring.

### 8.3 IDENTITETSPOSIJONERINGER GJENNOM SKRIFTLIG SAMHANDLING

Mennesker skaper og forhandler om identiteter i de diskursive praksisene de deltar i, men med utgangspunkt i identiteter de allerede har (se også kapittel 2 ). Fanny, Marion og Anna stilte til studiet med forskjellig bakgrunn og med ulike oppfatninger av seg selv. Gjennom skriftlig samhandling prøvde de seg fram med flere ulike identitetsposisjoneringer og justerte det diskursive selvet ut fra responsen de fikk. Den institusjonelle konteksten så ut til å ha betydning for hvilke rammer studentene kunne posisjonere seg innenfor, og posisjoneringen var situasjonsbetinget. Hvem som var samarbeidspartnere, og hvordan de posisjonerte seg, så ut til å spille en viss rolle. At lærerne overvåket prosessen var heller ikke uten betydning.

Analysen av studentenes ytringer i forum gir ikke grunnlag for å si noe om sammenhengen mellom posisjonering og *egenskaper* hos hver enkelt student. Snarere må man søke etter *relasjonelle* forklaringer når man skal studere studentenes diskursive adferd. Studentene påvirket hverandre gjensidig og lærte av hverandre i en kultur de hadde en felles tilhørighet til (jf. Fuglestad 1993: 52). Den spesielle studiesituasjonen som fjernstudentene befant seg i, kunne deles via skriftspråket, og rammene for skriving tillot varierte diskursive posisjoner. I en situasjon framsto for eksempel Fanny som den omsorgsfulle medstudenten som støttet og oppmuntret, i en annen posisjonerte hun seg som faglig pådriver som stilte krav til samarbeidspartnere. Ivanič' begrep "possibilities for self-hood" (se kapittel 2.5.1) må både ses i sammenheng med hvilke *muligheter* for subjektposisjonering skriverammene gir, hva slags *bilde* skriverne har av seg selv, og hvordan *de ønsker/evner* å fremstå i dialog med andre. Hvilke forventninger de har til mottakerne for ytringene, hvilke erfaringer de har med seg fra tidligere dialoger, og hvilke tilbakemeldinger de får fra sine dialogpartnere, vil også ha innflytelse på hvordan skrivere posisjonere seg.

Fanny var en av de studentene som behersket skriftlig framstilling godt, og som gjorde seg mer faglig gjeldende på nettet enn i fysiske undervisningssammenhenger. Av oversikten over antall studentinnlegg i første og andre studieår (kapittel 3.5.1), så vi at Fanny var en av dem som utmerket seg med størst økning i antall innlegg. Samhandlende skriving inspirerte og utfordret henne tydeligvis. Med skriften som redskap hadde hun evne til å vise seg fram som omsorgsperson, reflektere over faglige problemstillinger, vurdere egen og andres faglige innsats, oppmuntre andre og være pådriver i arbeidet. Gjennom skriving viste hun mot til å demonstrere faglig styrke og innsikt, og til å opponere. Gjennom skriving kom mye av hennes



personlighet fram som ikke var så godt synlig i klasserommet når studentene var samlet på studiestedet (Sjøhelle 2003). Skrivning gjorde henne mer betydningsfull som person fordi hun gjennom skrivning fikk en stemme som ble lagt merke til. Hennes stemme ble tydeligere, men også *mer orientert mot samarbeidspartnerne* etter hvert som hun og de andre ble tryggere i studiesituasjonen. I arbeidet som lærer vil den kompetansen være like viktig som den faglige.

Annas forhandlingsvilje og inkluderende evne skinner igjennom i hele hennes skriftlige produksjon. Muligens hadde dette sammenheng med at hun i starten kom inn i en gruppe der flere var innstilt på nettsamarbeid og skrev mye. Annas gruppe, der også Marion var en av deltakerne det første studieåret, utviklet tidlig digital kommunikativ skrivekompetanse, og brukte diskusjonsforum aktivt gjennom studiet. I større grad enn Fanny brukte deltakerne i denne gruppen skriften til å ivareta *sosiale* relasjoner. Fordi de brukte mye tid på å lære hverandre å kjenne, etablerte de tidlig et sosialt fellesskap som gradvis så ut til å identifisere seg med nye arbeidsformer og nye måter å lære på. De kom for eksempel tidlig i gang med å bruke hverandre som responsgivere på tekster. Den sosiale samhandlingen så dessuten ut til å være en viktig forutsetning for å trives som studenter og holde motet oppe i motgangsperioder.

Vi har sett at skiftende diskurser ga mulighet for å kunne innta skiftende subjektposisjoner, avhengig av tema for samtalen, formål og mottaker. I Annas og Marions tilfelle var gruppefellesskapet i begge studieårene hovedsakelig preget av harmoni og gjensidig forståelse. Kontroverser var meget sjeldne, og visse posisjoneringsmuligheter ble derfor noe begrenset. Studentene brynte seg i liten grad på hverandre, noe som kunne ha løftet dem faglig. Ujevn deltakelse i diskusjonsforum blant gruppe-medlemmene stilte derimot store krav til kommunikativ smidighet. Både Anna og Marion var pådrivere i samarbeidsprosesser på en myndig, men inkluderende måte. Som lærere vil begge måtte inngå i mange relasjonelle og faglige fellesskap som krever den type smidighet og samarbeidsevne de har vist at de mestrer på nettet. Å prøve å få med seg alle i et samarbeid, lytte til andre, gi anerkjennelse og bygge videre på andres ideer er viktige egenskaper når man skal arbeide i et lærerteam.

De ulike gruppefellesskapene bidro til å støtte opp om ulike typer læreridentiteter gjennom de mulighetene for diskurser medlemmene forhandlet om i fellesskapet. ”Vi bliver dem, vi er, ved at kunne spille en rolle i de engagementsrelasjoner, der konstituerer vores fællesskab” (Wenger 1998: 177). I Fannys grupper var det ofte motsetninger som krevde argumentasjon,

og som provoserte fram bestemte måter å posisjonere seg på. Gruffefellesskapet så ut til å støtte opp om en læreridentitet der faglig integritet var viktig, og der faglig og didaktisk refleksjon hadde prioritet foran sosialt fokuserte samhandlingsprosesser. En annen gruffesammensetning ville sannsynligvis ha gitt andre individuelle posisjoneringsmuligheter.

I kapittel 2 viste jeg til Turkle (1995) og at det på nettet var rom for spill med identiteter. Innenfor en institusjonell utdanningskontekst der lærerne er tilstede som lesere av innlegg, vil man for eksempel kunne hevde at enkelte studenter ville bestrebe seg på å vise seg fram som særlig ansvarsbevisste studenter, og innta diskursive posisjoner som bygger opp under en slik identitet (jf. Scott i kapittel 2). Mulighetene er selvsagt til stede. På den andre siden har ikke studentene noe å vinne på å framstille seg spesielt fordelaktig for eventuelt å komme i en fordelaktig posisjon hos lærerne. Det var ingen formell evaluering underveis i studiet. Kun eksamen talte på vitnemålet.

Jeg vil derimot hevde at et læringsfellesskap man har utviklet gjennom bruk av et skriftlig, nettbasert samhandlingsmedium, gir gode mulighet til å *forhandle om identiteter* og gjøre erfaringer med *hvilke sider av personligheten* som fungerer godt i et lærende fellesskap (jf. kapittel 1.4.) Mediet og de tilhørende aktivitetene utfordrer deltakerne til å fremstille seg med en personlig stemme og være orientert mot ”den andre”. Diskursfellesskapet gir rom for å prøve ut subjektposisjoner, få respons og justere egen diskursive væremåte. Fellesskapet tilbyr dessuten diskursive identitetsmodeller og rollemodeller for en framtidig lærergjerning. I stedet for muligheter til å ”spille” med identiteter, vil det virtuelle læringsfellesskapet sannsynligvis kunne åpne for mulighetene til å prøve ut og få bekreftelse på identitetsposisjoner man ellers ikke har hatt anledning eller mot til å vise fram.

*Ordene* blir mer betydningsfulle i seg selv når de fristilles fra ytre ”tegn” som kropp, påkledning, mimikk, gester, stemmekvalitet osv. Den som mestrer skriftlig framstilling i varierte sjangrer, har et fortrinn i et skriftbasert samhandlingsmedium idet valgmulighetene når det gjelder posisjonering vil være relativt store, selv om fellesskapet og medieringsmåte begrenser rammene for posisjonering. Sosial kompetanse er imidlertid en faktor som ikke må undervurderes i nettkommunikasjon så vel som i andre samhandlingssituasjoner.

Jeg har allerede nevnt hvordan samarbeidsoppgaver i et diskusjonsforum påvirker pronomenbruk og en ”andre-orientert” subjektposisjonering. Noen vil hevde at den sterke

andreorienteringen kan bidra til en harmonisering i gruppene som hindrer faglig utfordrende diskusjon. Studerer man materialet mitt isolert fra den konteksten den befinner seg i, er det kanskje grunnlag for å hevde at for eksempel Annas rent norskfaglige engasjement i forum er relativt beskjedent fordi hun bruker mye tid på sosialt snakk. Ser man hennes faglige utvikling i studiet under ett, får man imidlertid inntrykk av en jevn og god faglig progresjon. Den skriftlige samhandlingen på nettet kan ha bidratt til skrivemønster, skriveglede og interesse for norskfaget som har motivert til lesing av pensumlitteratur og påvirket den faglige kunnskapsutviklingen.

#### 8.4 Å LÆRE Å BLI LÆRERE GJENNOM DIALOGISK SAMSPILL

Et fellesskap kan bare eksistere ved at medlemmene identifiserer seg med det gjennom felles handlinger (Ivanič 1998), og all læring i alle slags semiotiske praksiser innebærer identitetsarbeid (se for eksempel Wenger 1998, Gee 2003.) Gjennom skriftlig samhandling på nettet fikk studentene i mitt materiale mulighet til å identifisere seg med verdier, holdninger, diskurser og praksiser som hadde tilknytning til læreryrket fordi de måtte inngå i et dialogisk samspill med andre som hadde som felles mål å skulle bli lærere. I dette samspillet inngikk også tilgjengelige ressurser i form av praksiserfaringer, pensumlitteratur, akademisk fagkompetanse og sjangrer.

##### 8.4.1 Holdninger til læreryrket

At holdninger til læreryrket forandrer seg i løpet av den perioden studenter er i lærerutdanning, er i og for seg ikke noe nytt. Gjennom utdanningen konfronteres de med nyere læringsteorier og får erfaringer med et praksisfelt som avviker relativt mye fra det de kjenner fra egen skolegang. Et nettstudium som er lagt opp med tanke på å gjøre studenter delaktige i sin egen læringsprosess ved å ta mer ansvar for egen og andres læring, og som i hovedsak har skriftlig samhandling som arbeidsform, *synliggjør* problemstillinger rundt læring på flere måter. I min studie kom synet på lærerrollen klart fram allerede i den første nettbaserte klassesamtalen studentene deltok i. Utdrag 11.6 viser at det var påfallende mange av studentene som fokuserte på at læring handlet om undervisning der læreren sto i sentrum for aktivitetene. Metatekstene fra samme periode understreket at studentenes læringssyn var forankret i et monologisk læringssyn som så på læring som overføring av kunnskap, og ikke som læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap.

Den spesielle studiesituasjonen studentene befant seg i, provoserte dem til å *skrive* fram refleksjoner rundt sin egen læringsprosess og dele den med hverandre i et åpent og dynamisk læringsmiljø. De skriftlige samhandlingsprosessene de var delaktige i, avslørte holdninger hos studentene som ga grunnlag for diskusjon og påfølgende refleksjoner om lærer- og elevrolle, språksyn og læringssyn. I disse diskusjonene deltok faglærerne mer aktivt enn i andre faglige sammenhenger, og hjalp studentene til å sette læringspraksiser inn i en teoretisk ramme. At studentene selv måtte utforme et læringsfellesskap gjennom skriftlig samhandling, fikk i sin tur innvirkning på deres egen læringspraksis. De ble mer bevisste på å bruke hverandre som ressurser i læringsprosessen. Ikke minst gjorde dette seg gjeldende i ulike former for tekstsamarbeid. Å ”tenke høyt” via ytringer i forum, eller via vedlagte tekstsquisser, og få respons av samarbeidspartnerne, ble etter hvert rutine.

### 8.4.2 Profesjonskunnskap

Rammeplanen for lærerutdanning, fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet, har fastsatt fem kompetanseområder som skal være ”kjernen i lærernes profesjonskunnskap; *faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse* ( i betydningen ”evne til samhandling og kommunikasjon”), *endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse*. Den metodiske tilnærmingen i denne avhandlingen har ikke gitt meg grunnlag nok til å vurdere hva slags betydning nettdialogene *isolert sett*, har hatt for utvikling av studentenes *fagspesifikke* kompetanse, og det har heller ikke vært hensikten å måle læringsutbytte i de ulike fag. Kommunikasjonsforumet var bare en av flere kilder til kunnskapsutvikling i denne lærerutdanningen.

En direkte følge av den samhandlende skrivingen på nettet er likevel verdt å merke seg. Studentenes ferdigheter i sidemålet, som for de fleste vedkommende var nynorsk, økte gradvis gjennom studieperioden. I sidemål var eksamensresultatene litt bedre enn i bokmål, og over gjennomsnittet for hele studentkullet ved lærerutdanningsinstitusjonen. Dette mener jeg kan forklares med at nettdialogene i andre studieår foregikk på nynorsk (pensum og eksamen var lik for nettstudenter og andre studenter ved utdanningsinstitusjonen).

#### Skriveferdighet

Nettdialogene kan ha bidratt til mer motivasjon i studiet og til en arbeidsprosess som fordelte seg jevnt utover i studiet. Gjennom nettstudiet har studentene skrevet mer, reflektert mer

skriftlig i fellesskap, og vært mer involvert i sin egen og hverandres læringsprosess, enn studenter i vanlig lærerutdanning var i den perioden materialet skriver seg fra. Studentene investerte tid og ressurser i hverandre fordi de hadde en felles interesse av denne investeringen. Om studentenes utvikling av norskfaglig kompetanse har hatt sammenheng med dette, er vanskelig å måle med mitt materiale som grunnlag. Som lærer og forsker i feltet har jeg tilgang til all dokumentasjon som viser spesifikk norskfaglig utvikling, men begrenser meg her til å trekke fram utvikling av skriveferdighet, som jeg mener er en direkte følge av utstrakt nettkommunikasjon. Eksamensbesvarelsene i norsk ga gode indikasjoner på at skriveferdigheten ble styrket.

De frie skriverammene studentene kunne samhandle innenfor, ga dem muligheter til å posisjonere seg innenfor varierte sjangrer. Posisjoneringsmulighetene var på den ene siden begrenset av de sjangrene studentene hadde til rådighet – og mestret. På den andre siden kan man si at studentene utviklet nye skrivemønstre gjennom en samhandlingsform som var ny, og som ga dem muligheter til å integrere skriftspråket med blant annet bilder, animasjoner og ikoner av ulike slag. Samhandling i diskusjonsforum innbød til, og framtvang delvis, mange ulike typer skrivesituasjoner med varierte muligheter for posisjonering, og med muligheter for å kopiere stil- og sjangermønstre fra deltakerne i praksisfellesskapet. Som lærere i grunnskolen vil disse studentene kunne møte den nye generasjonen av datakompetente elever med erfaringsbasert kunnskap om skriftlig kommunikasjon i digitale medier.

#### Didaktisk kompetanse

Læreren skal kunne reflektere over egen kompetanse, kunne vurdere kvaliteten på opplæringen og kunne stille kompetansen til rådighet for et lærende og handlende kollegialt fellesskap (Rammeplan for lærerutdanning 2003).

Studentenes egen skriftlige samhandling på nettet ga rik anledning til å reflektere over didaktikk knyttet til den formen for skriveundervisning de skulle arbeide med som lærere i grunnskolen. Ingen av studentene hadde erfaring med prosessorientert skrivepedagogikk fra egen skolegang. Ytterst få hadde prøvd ut i egne klasser nyere skrivepedagogiske tilnæringsmåter, der felles idemyldring, skriving av flere utkast og elevrespons inngikk som elementer, og der veiledning fulgte helt andre retningslinjer enn ved tradisjonell skriveundervisning. For lærerstudentene var responsarbeid på hverandres tekstutkast en arbeidsform de ble godt kjent med etter hvert.

Tekstlesing med hovedfokus på innhold istedenfor på formelle feil, ble vektlagt fra starten av studiet, og studentene opplevde ”på kroppen” hvordan ulike former for respons fikk betydning for egen skriving. De autentiske skrivesituasjonene løftet skrivepedagogikken fra et teoretisk til et realistisk plan, og mange sider ved respons ble belyst idet studentene opplevde at teori og praksis ikke alltid var sammenfallende. Å gi og å ta imot respons på et arbeid som alle hadde gitt sitt bidrag til og vært delaktige i, men som en i gruppen var ansvarlig for den endelige utformingen av, viste seg for eksempel å være vanskelig. Nettdialogen om respons som det ble vist utdrag fra i kapittel 7, fikk et etterspill der studentene drøftet respons i hele sin kompleksitet. Tematisering av begrepet respons i dette utdraget, er imidlertid et godt eksempel på hvordan teoretisk og praktisk kunnskap om elevrespons ble appropriert og anvendt på studentenes egen arbeidssituasjon.

En spesielt norskdidaktisk innsikt fikk studentene ved selv å erfare hvordan de kunne utvikle nynorskkompetansen gjennom samhandlende skriving i diskusjonsforum. Bare helt unntaksvis, og i full forståelse med studentene, hendte det at læreren kommenterte feil i formverket, og gjerne med en humoristisk ”vri”. Ved å skrive mye og variert fikk studentene god trening i å formulere seg på sidemålet og bruke kompetente nynorskskrivere<sup>122</sup> som modeller for egen skriving. I samtaler med studentene ble en slik metodisk tilnæringsmåte til sidemålsundervisning drøftet og vurdert og inngikk som en del av studentenes didaktiske kompetanse.

### Samhandlingskompetanse

Eksempelmaterialet i analysekapitlene viser at studentene tidlig i studiet trådte fram med et tydelig ”jeg”. Bruk av ”jeg” i diskursive sammenhenger speiler personligheten på en helt annen måte enn når man velger en mer nøytral posisjonering, men gjør også personligheten mer utsatt for kritikk, idet utsagn kan angripes direkte. Subjektposisjoneringen ser ut til å være en konsekvens av den hybride samtaleformen som nettkommunikasjon er, og av at formålet for samtalen er et samarbeid. Ivanič snakker om at man i bestemte situasjoner har visse tilgjengelige diskursive valg har innebygde subjektposisjoner (Ivanič 1998: 330). I et diskusjonsforum ligger forholdene til rette for en jeg-du-relasjon, men graden av forplikning kan variere.

---

<sup>122</sup> Noen av studentene hadde, i likhet med et par av lærerne, nynorsk som hovedmål. Alle, både lærere og studenter, skrev på nynorsk i det andre studieåret.

Gjennom skriftspråket fikk studentene allerede fra starten av mulighet til å tre fram som tydelige og myndige skrivere både gjennom å ytre seg når de ville og på den måten de selv mente var mest formålstjenlig – uten at læreren intervenerte gjennom vurderende kommentarer. Dette innebar, som vi har vært inne på, et kommunikativt ansvar som fikk konsekvenser for måten nettsamarbeidet ble utført på. For å få gjennomslag for egne argumenter i diskusjoner, måtte studentene overbevise hverandre gjennom varierte former for *dokumentasjon*. Slik utviklet de faglig autoritet. Gjensidig utveksling av respons på tekstutkast så ut til å gi studentene tiltro til seg selv som faglig kompetente medspillere i en læringsprosess. *Autentisk skriving* bidrar altså til myndiggjøring av studenter (jf. Applebee 1981, 1982, Nystrand et al. 1997) på en annen måte enn når skriving er rettet bare mot læreren. Å skrive bare for læreren gir studenter liten reell erfaring med å skrive argumenterende tekster fordi lærerne vanligvis ikke leser for å bli informert, men for å bedømme tekstene.

Å orientere seg mot hva samarbeidspartnerne har sagt og utforme egne ytringer med tanke på hva de kommer til å si, er et godt grunnlag for å få til et godt samarbeidsklima, enten samtalen foregår skriftlig via datamaskiner i nettverk, eller man samtaler muntlig med kolleger, elever eller foresatte. Erfaring med nettsamarbeid skjerpet den kommunikative oppmerksomheten hos studentene. De erfarte at det var nødvendig å forholde seg til andres ytringer for å få til meningsfull dialog. Den digitale kommunikative skrivekompetansen studentene ervervet seg gjennom studiet, ble en viktig del av den profesjonsidentiteten de utviklet i fellesskap, og som særlig dreier seg om forhandlingsevne i samhandlingssituasjoner.

## 8.5 LÆRINGSPOTENSIAL I NETTDIALOGER

I selve skriveprosessen ligger det, som jeg allerede har nevnt, et læringspotensial. Gjennom ulike former for utprøvende skriving erfarte studentene seg fram til hvilke kommunikative strategier som fungerer i et elektronisk læringsmiljø, og de så ut til å bevisstgjøres gjennom metasamtaler som fokuserte på deres egen kommunikasjon. Denne bevisstgjøringen skjedde delvis i dialog med de fagansvarlige som svar på problemstillinger initiert av lærere (se for eksempel kapittel 6, utdrag 36.15), delvis skjedde den som refleksjon knyttet til arbeidsprosesser.

Studentene måtte læres opp til å framstå som ressurser for hverandre på nettet og bruke hverandres komplementære ressurser i felles kunnskapsutvikling. Mason er en av dem som har hatt suksess med å bruke asynkrone diskusjonsforum i læring der mye av aktiviteten i forum var styrt av studentene selv. Hun presiserer imidlertid at dette gjelder masterstudenter med lang studieerfaring. Grunnutdanningsstudenter trenger mer lærerveiledning, hevder hun, og spesielt i starten av et studium. Særlig er det viktig å etablere et trygt læringsmiljø der det legges til rette for at alle skal kunne komme til orde (Mason 2003).

Et annet viktig punkt Mason påpeker, og som sammenfaller med mine erfaringer, er at aktivitetene på nettet må struktureres. Strukturering av læringsmiljøet bør imidlertid ikke forveksles med styring av selve nettkommunikasjonen. Det handler mer om tilrettelegging for læring. Mason har lagt vekt på å kombinere nettdiskusjoner med ulike former for andre oppgaver, for eksempel produksjon av felles fagtekster som blir utformet med bakgrunn i nettdialoger, og som studenter bytter på å skrive og gi respons på. Denne prosessorienterte måten å arbeide på, har tradisjoner i det norskfaglige miljøet jeg tilhører som lærer, og viser seg å være enkel å tilpasse til et nettstudium.

Mason tar til orde for at nettdialoger bør inngå i en *formell* vurderingssammenheng (Mason 2003: 8 ff). Det synes ikke å være en forutsetning for å få faglig nettsamarbeid til å fungere. I mitt materiale finner jeg tvert imot dokumentasjon på responsamarbeidet og det å skulle publisere et felles arbeid (virtuelt eller fysisk) for resten av klassen og lærerne, i seg selv motiverte for å gjøre et skikkelig arbeid (jf. samtaleutdrag 51.27). I grupper som hadde lagt stor vekt på å etablere et sosialt gruppefellesskap, så det også ut for at man var noenlunde enige om normene for hvordan fellesoppgaver skulle presenteres, og at deltakerne forpliktet seg relativt likt i forhold til disse normene. I andre grupper var skjevfordeling av arbeidsoppgaver mer åpenbar.

Materialet mitt viser at det ligger et læringspotensial knyttet til skriftlig mediert, interaksjonell erfaringsdeling. Studentene har komplementære erfaringer, perspektiver og kompetanser som de deler med hverandre i samhandlingssituasjoner. Den spesielle studiesituasjonen, der studentene på den ene siden er individuelle studerende, framkalt fysisk kontakt med lærestedet, og på den andre siden er mer eller mindre påtvunget en pedagogisk ideologi som krever involvering og samarbeid, ser ut til å ha tvunget fram en gjensidig avhengighet som har hatt betydning for læring.



Den gjensidige avhengigheten ser ut til å være et aspekt ved et *kollektivt læringspotensial*. Mye av samhandlingen gikk ut på forhandling – å komme til en felles forståelse av prosedyrer, begreper og metodiske spørsmål relevant for undervisningssituasjoner i grunnskolen. Som deltakere i et virtuelt læringsfellesskap måtte studentene ta i bruk skriftmediet for å reflektere, og de måtte være orientert mot hverandre i denne prosessen dersom de skulle kunne lykkes i felles kunnskapsproduksjon. Denne andreorienteringen kommer tydelig til uttrykk i studentenes digitale, kommunikative skrivekompetanse, som er et annet viktig aspekt ved et kollektivt læringspotensial.

## 8.6 METODEDRØFTING

Jeg har valgt en kombinasjon av flere metodiske tilnæringsmåter for å sikre at vesentlige kontekstuelle forhold ved studentenes samhandling på nettet er blitt ivaretatt. Tre analytiske innfallsvinkler, fordelt på tre kapitler, skulle samlet kaste lys over de ovennevnte problemstillingene og gi svar på spørsmålene som ble stilt i kapittel 1 og i 3.4. Som praktiserende lærer i feltet har jeg bidratt med min kontekstuelle kunnskap, som har fått betydning for tolkningen av materialet. Skriftlig samhandling i tradisjonell forstand er ikke på samme måte kontekststøttet som muntlig samhandling er, ettersom mye av konteksten er innskrevet i skriftlige tekster. Den asynkrone nettsamtalen kan, når den gjennomføres tilnærmet synkront, ha karakter av muntlig interaksjon, og vil kreve kontekstkunnskap ut over det som kan tolkes ut fra ytringene i seg selv. Dette betyr blant annet at jeg supplerer tolkning av nettdialoger med opplysninger om situasjonen de oppsto i, og om konsekvenser av enkelte dialoghandlinger. I tekstutdrag 48,26 er for eksempel konteksten av særdeles viktig betydning for å forstå Fannys responsstrategi. I utdrag 55,30 vil det være vanskelig å trekke den konklusjonen at Anna posisjonerer seg som samarbeidsorientert, troverdig fagperson om jeg ikke kunne benytte den kunnskapen jeg har om hennes faglige utvikling i studiet.

Samtaleanalyse med utgangspunkt i Linell og Gustavssons IR-metode viste seg å være formålstjenlig for analyse av de klassevise nettdialogene og for gruppedialoger, idet de tydeliggjorde hvordan studentene knyttet an til hverandres innlegg og utvidet temaer studentene anså som viktige, gjennom reformulering, eksemplifisering, presisering og underbygging. Hva gruppedialogene angår, vil man kunne hevde at en kategorisering av studentenes spørsmål kunne ha tilført tolkningen mer informasjon. Visse typer spørsmål inviterer til mer utdypende forklaringer enn andre, for eksempel spørsmål som innledes med

”hvorfor” eller ”hvordan”. Materialet viser imidlertid at det ikke bare er slike spørsmålstyper som initierer utdypende responser. Spørsmål som normalt fordrer ja/nei-svar kan gi assosiasjoner som fører til utdypende svarinnlegg.

Kohesjonsanalyse ble brukt på noen av tekstutdragene for spesielt å studere anknyningsmekanismer. Disse viste at studentene i stor grad greide å skape helhet og sammenheng i nettsamtalene gjennom ulike former for anknynning (se vedlegg 7). Jeg har imidlertid ikke brukt andre former for lingvistiske analyser, da denne typen analysemetoder ikke ivaretar det kontekstuelle forholdet i tilstrekkelig grad. Litterær analyse er brukt i liten grad, og bare som supplerende analysemetode på utdrag av skjønnlitterær karakter for å fange opp sjangerbredde i materialet.

De innledende oversiktsanalysene i kapittel 5 sier noe om hvordan studentene etter hvert etablerte et praksisfellesskap og hvordan dette ga impulser til å bruke nettkommunikasjon i læringssammenheng. Spesielt ga disse oversiktsanalysene noen indikasjoner på at vellykket nettkommunikasjon hadde sammenheng med visse mediespesifikke kommunikative trekk. Et utvalgt materiale, som besto av gruppevise nettdialoger, gjennomført med ca. et års mellomrom, ble valgt ut for nærmere undersøkelse. Jeg ville la det empiriske materialet tale for seg, uten å bruke forhåndsbestemte kategorier. Flere gangers sammenlignende lesing av de gruppevise nettdialogene kombinert med innholdsanalyse og samtaleanalyse, avdekket noen kvalitetsdimensjoner ved nettkommunikasjon som jeg har kategorisert nærmere i kapittel 6.3. Disse kvalitetsdimensjonene må ses i sammenheng med den kontekstuelle rammen nettkommunikasjonen foregår i. Målet var å lære å bli lærere. Samhandlende skriving på nettet var en av metodene for å nå et slikt mål.

I kapittel 7 ble en triadisk analysemodell anvendt for å studere mer inngående hvordan det skriftspråklig medierte nettverksmiljøet åpnet for individuelle posisjoneringsmuligheter som hadde betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Resultatet fra disse analysene ble sammenholdt med de øvrige analysene med tanke på å framskaffe et best mulig overblikk over hvordan samhandlende skriving på nettet kan bidra til utvikling av et produktivt læringsfellesskap med profesjonsutvikling som mål.

Intervju er en vanlig brukt metode for å få kunnskap om læring gjennom nettdialoger, og kunne ha vært brukt for å triangulere materialet. For mitt formål ser jeg ikke at intervjuer

kunne ha tilført vesentlig informasjon utover den jeg har fått ved å studere materialet med de metodene jeg har valgt. Posisjoneringsanalysene viser hvordan studentene fremstilte seg der og da – i en bestemt kontekst. I prinsippet kunne følgeintervjuer vært gjennomført underveis i datainnsamlingen, men dette ville ha implisert stor fare for sammenblanding mellom min daværende rolle som lærer og min nåværende rolle som forsker.

Hva studentene måtte mene i ettertid, må også tolkes, men i en annen kontekst. Deres svar vil i intervjusituasjonen være farget av denne konteksten. Det vil kunne være interessant å få deres synspunkter på bruk av diskusjonsforum, men her er jeg interessert i den autentiske situasjonen og de posisjoneringsmulighetene den ga. Der jeg har vært usikker med hensyn til tolkninger av enkeltutdrag, har jeg støttet meg på egne feltnotater fra undervisningsperioden og på samtaler med lærerkolleger i det fagmiljøet jeg er en del av.

En generalisering av materialet i statistisk forstand er ikke mulig. Den generalisering som måtte kunne gjøres, må være av analytisk art hvor mine kategorier og konklusjoner etterprøves mot et materiale hentet fra andre kontekster. I slik etterprøvende forskning vil mine kategorier og konklusjoner få karakter av å være hypoteser (jf. Evensen under arbeid). Det er mitt håp at min avhandling kan bidra til å stimulere slik forskning.

## 8.7 KONKLUSJON

Resultatene av mine undersøkelser kan kort oppsummeres i følgende punkter:

- Etablering av et godt nettlæringsfellesskap har sammenheng med utvikling av digital kommunikativ kompetanse.
- Læreren har en sentral rolle i oppbyggingen av læringsfellesskapet, men faglig autoritet og myndighet må overføres til studentene etter hvert.
- Skriveferdigheten ser ut til å bedres ved at studentene skriver mye i diskusjonsforum.
- Frie skriverammer gir muligheter for utprøving og utvikling av profesjonsidentitet.
- Metaspråklig kompetanse og fagterminologi styrkes når studentene skriver mye og utveksler fagstoff skriftlig.

Problemstillingene har fokus på læringsfellesskap og profesjonsdanning. Målet med den skriftlige samhandlingen var at studentene skulle utvikle profesjonsrelatert faglig, didaktisk og sosial kunnskap. Resultatene av mine undersøkelser viser at faglig kunnskapsbygging først

fungerer godt når det er lagt et solid grunnlag for nettsamarbeid gjennom varierte former for kommunikative praksiser, som i sin tur har *motivert* studentene til å samarbeide faglig og gitt dem kulturelle redskaper å samarbeide med.

Den skriftlige samhandlingsformen er krevende, og det tar tid å utvikle en læringskultur som er tilpasset mediet. Spesielt tar det tid å utvikle en felles forståelse av hvordan et diskusjonsforum kan utnyttes til felles kunnskapsutvikling. Forut for felles faglig kunnskapsutvikling ser det derfor ut til at det må legges til rette for utvikling av et sosialt fellesskap innenfor en faglig ramme som forplikter og ansvarliggjør studentene. Samhandling i små grupper ser ut til å være mer forpliktende enn i store grupper.

Samhandling i diskusjonsforum innbød til, og framtvang delvis, mange ulike typer skrivesituasjoner med varierte muligheter for posisjonering, og med muligheter for å kopiere stil- og sjangermønstre. De vide skriverammene gjorde det mulig å tenkeskrive i et hverdagslig språk, og la personligheten komme til uttrykk gjennom diskursen på ulike måter. Fristilt en akademisk diskursiv tvangstrøye kunne studentene anvende fagterminologi i et hverdagsspråk som etter hvert ble påvirket av fagterminologien og bidro til å utvikle skrivekompetansen. Skriftlig samhandling satte dem i stand til å rekontekstualisere norskfaglig teori og gjøre den til sin egen ved å bruke den i hverdagspråklige sammenhenger.

Lederskap, omsorg og engasjement i eget læringsmiljø er sentrale element i den samhandlingskompetansen studentene har utviklet gjennom skriftbasert nettkommunikasjon. Myndiggjøring av studentene i form av overføring av makt og ansvar fra lærer til studenter var et bidrag til dette, men studentene brukte forholdsvis lang tid på å lære seg å stole på egen kompetanse og erfare at medstudenter hadde ressurser som kunne utfylle kompetanseområder man selv var svak på. Analysene viste at studentene, for å få gjennomslag for egne argumenter, måtte overbevise hverandre gjennom varierte former for dokumentasjon, men også at de gjennom respons fra medstudenter så ut til å få tiltro til seg selv som faglig kompetente medspillere i en samtale. Nettdialogene bidro til en indre myndiggjøring av studenter som til en viss grad begrenset lærerens rolle i diskusjonsforumet.

I en grunnskole der samhandling står sentralt – på alle nivå – vil lærere være avhengig av å kunne utnytte hverandres ulike ressurser i felles samarbeid om elevene, og de må kunne

samhandle med foresatte, ledelse og fagfolk som har tilknytning til skole. En lærerutdanning som har involvert studentene i skriftlig samhandling via nettet, har samtidig gitt studentene et redskap til å forstå noen av de mekanismene som forpliktende samarbeid innebærer, og som trolig vil gjøre dem i stand til å tilrettelegge samarbeidstiltak for elever i grunnskolen. Denne avhandlingen viser at det særlig er utvikling av medietilpasset skriftlig samhandlingskompetanse, og en metaforståelse av hvilke implikasjoner samarbeid i grupper medfører, som kan sies å være det viktigste resultatet av samhandlingen i et asynkront diskusjonsforum.

## 8.8 PERSPEKTIV FRAMOVER

Ivanič (1998) tar til orde for at studenter må bli mer bevisst de mulighetene de har for diskursiv selvposisjonering, og at skriveundervisning bør ta opp i seg drøfting av posisjoneringmuligheter i skriftlig framstilling. Det er ikke vanskelig å være enig i at kunnskap om diskursiv selvposisjonering vil kunne skjerpe skriveres oppmerksomhet når det gjelder å bruke skriftspråket i samhandling med andre. Diskursivt identitetsarbeid er imidlertid situasjonsbetinget og må ses i sammenheng med konteksten skrivingen er en del av. Å åpne rammene for skriving i akademiske sammenhenger vil gi flere varierte posisjoneringmuligheter. I tilknytning til nettkommunikasjon vil det være naturlig å ta opp forhold som har med manipulering av identiteter å gjøre.

Om de skriftbaserte samhandlingsformene på nettet er kommet for å bli, og i hvilken grad skriften vil være den dominerende modaliteten i nettkommunikasjon, vet vi ikke. Datamaskinen er etter hvert også blitt et medium for tale, og for overføring av film. Mye tyder på at en semiotisk basert tekstkompetanse, der bilder dominerer, må være grunnlaget for læring i skjermmediene, fordi bilder og grafisk design er blitt så vesentlige trekk ved kommunikasjon både i trykte medier og i skjermmedier (Kress 2004). Foreløpig står skriften sterkt, og i dag representerer de nettbaserte kommunikasjonsverktøyene et læringspotensial i kraft av muligheter til refleksjon og meningsskaping i fellesskap. Vi ser blant annet en oppblomstring av debattfora i ulike nettaviser. Sammenlignende studier av nettavisenes debatter og debatter som har utspilt seg i pedagogiske kontekster vil være interessante forskningsoppgaver. Det samme gjelder studier knyttet til såkalt *blogging*<sup>123</sup> på nettet.

<sup>123</sup> "A weblog, which is usually shortened to blog, is a type of website where entries are made (such as in a journal or diary), displayed in a reverse chronological order. (...) The word blog can also be used as a verb, meaning to maintain or add content to a blog" (Wikipedia on-line).

I den nye læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring (2006) legges det vekt på utvikling av *skrivning som en grunnleggende ferdighet i alle fag*. Det betyr at lærere trenger mer kunnskap om skrivning for ulike formål og i ulike fag, ikke bare norskfaget. Nye generasjoner av studenter vil ha utviklet større ferdigheter i å bruke nettkommunikasjon enn studenter ved inngangen til et nytt århundre hadde, og vil ta i bruk andre måter å kommunisere via nettet på som de har ervervet seg fra andre områder enn utdanningsinstitusjonene. Ytterligere forskning på nettbasert kommunikasjon er nødvendig for å undersøke nærmere hvilke kvalitetsdimensjoner som er innebygd i denne typen samhandlingsformer.

Ved universitet og høyskoler ser vi nå en dreining mot kombinerte undervisningsformer der nettverkslæring og nettkommunikasjon er vesentlig komponenter. Ny teknologi vil også påvirke læringsformene i grunnskole og videregående utdanning, og gjøre det mulig å utnytte andre læringsarenaer enn skolebygningen. Å skrive vil handle om å kunne kombinere uttrykksformer, strukturere og designe, diskutere og forhandle. Forskning på en ny type "uteskole" som involverer organisasjoner og næringsliv, og der mobile datamaskiner inngår som en del av læringsprosessen, er allerede i gang ved flere internasjonale læresteder<sup>124</sup>.

I denne avhandlingen har ikke utvikling av fagspesifikk læring via nettdialoger vært hovedfokus. Mye av dagens forskning er imidlertid spesielt rettet inn mot faglig læringsutbytte, og sammenlignende studier, der innholdsanalyser og prekategoriserte interaksjonsanalyser, kombinert med intervju og spørreskjemaer er metoder man har tatt i bruk for å få en oversikt over feltet nettverkslæring og for å studere læringsutbytte (se f. eks. de Laat 2006, Goodyear 2006). Denne typen metodiske fremstillinger vil bare delvis gi svar på hvilke faktorer som ser ut til å ha betydning for læringsutbytte. Konsentrasjon om fagspesifikk læringsgevinst bør derfor suppleres med varierte former for analyser av nettkommunikasjon for å undersøke om det er sammenheng mellom hva man finner ut av intervjuer og spørreskjemaer og det aktørene i nettkommunikasjon *gjør* når de kommuniserer

---

<sup>124</sup> En interessegruppe ved University of Missouri, College of Education, har utviklet et forskningsprogram for uformelle læringsomgivelser. Programmet hører inn under "The American Educational Research Association" (AERA). Det forskes på læring som foregår i uformelle omgivelser som vitenskapssentre, museer, zoologiske hagerakvarier, botaniske hager osv., og målet er "to promote a community of practice interested in establishing and maintaining informal learning environments conducive to better understanding of teaching and learning". Bruk av IKT inngår som et vesentlig element i denne typen læringsprosesser (<http://www.umsl.edu/~sigiler/>). Tilsvarende forskning drives blant annet ved Sydney University og ved Thübringen Universitat i Tyskland (Muntlige kilder: Peter Reimann USYD og Friederich Hesse et al. Thübringen).

med hverandre via skriftspråket. Slike analyser må også ta kontekstuelle forhold i betraktning, idet skriving ikke kan ses på som en virksomhet isolert fra praksisen den befinner seg i.





## LITTERATUR

- Ahern, T., Peck, K., and Laycock, M. (1992). The effects of teacher discourse in computer-mediated discussion. *Journal of Educational Computing Research* **8**, 3, 291-309.
- Angeli, C., Valanides, N. and Bonk, C. J. (2003). Communication in a web-based conferencing system: the quality of computer-mediated interactions. *British Journal of Educational Technology*, **34**, 31-43.
- Applebee, A.N. (1981). *Writing in secondary school. English and the content areas*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Arnseth, H.C. (2004). *Discourse and artefacts in learning to argue. Analysing the practical management of computer supported collaborative learning*, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (2003). *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V.G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstruktur og læring. I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, 173-194.
- Bae, B. and Waastad, J.E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner. En introduksjon. I: Bae, B. og Waastad, J.E., (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin TX: University of Texas.
- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Adriane forlag.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK, Cambridge, USA: Blackwell.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind*. London: Paladin.
- Baxter, L.A. (2004). The dialogues of relating. I: Anderson, R., Baxter, L. and Cissna, K. (Eds.), *Dialogue. Theorizing differences in communication*, 107-124. California: Sage Publications.
- Baxter, L.A. (2006). Communication as dialogue. I: Shepherd, G., St John, J. and Striphos, T. (Eds.), *Communication as...Perspective on theory*, 101-110. California, USA: Sage Publications.
- Benigno, V. and Trentin, G. (2000). The evaluation of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning* **16**, 259-270.

- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berge, K.L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K.L. (2005a). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve. [http://www.bergen.kommune.no/bkpubprod/multimedia/archive/00003/Kjell\\_Lars\\_Berge\\_\\_Skr\\_3303a.pdf](http://www.bergen.kommune.no/bkpubprod/multimedia/archive/00003/Kjell_Lars_Berge__Skr_3303a.pdf) (Nedlastet 05.05.06).
- Berge, K.L. (2005b). Tekstkultur og tekstkvalitet. I: Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Vagle, W. *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolter, J.D. and Gruisin, R. (1999). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Bonk, C.J. and Cunningham, D.J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist and socio-cultural components of collaborative educational learning tools. I: Bonk, C.J. and King, K.S. (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technology for literacy, apprenticeship, and discourse*, pp. 25-50. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Bonk, C.J. and King, K.A. (1998). Computer conferencing and collaborative writing tools. Starting a dialogue about student dialogue. I: Bonk, C.J. and King, K.A. (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technology for literacy, apprenticeship, and discourse*, 3-24. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P.(1977). *Outline of a theory in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bostad, F. (2004). Dialogue in electronic public space. The semiotics of time, space and the Internet. I: Bostad, F., Brandist, C., Evensen, L.S. and Faber, C. (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media*, 167-185. New York: Palgrave Macmillan.
- Bostad, F., Brandist, C., Evensen, L.S. and Faber, C., (2004). Introduction: Thinking culture dialogically. I: Bostad, F., Brandist, C., Evensen, L.S. and Faber, C. (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media*. New York: Palgrave Macmillan.
- Brekke, E.E. (2003). Fritt fram for overvåking. *Under Dusken* nr. 10. <http://www.underdusken.no/html/2003/10/2296.php> (Nedlastet 15.05.06).
- Brown, A.L., Ellery, S. and Campione, J.C. (1998). Creating Zones of Proximal Development Electronically. I: Greeno, J.G. and Goldman, S.V. (Eds. ), *Thinking Practices in mathematics and Sciences Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Brown, J.S. and Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice. Toward an unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science* 2, 40-57.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. New York: Norton.

- Burton, L. (1999). The implications of a narrative approach to the learning of mathematics. I: Burton, L. (Ed.), *From hierarchies to networks*, 21-35. London: Falmer.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodebok*. Lund: Studentlitteratur.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Second edn. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cecez-Kecmanovic, D. and Webb, C. (2000). A critical inquiry into web-mediated collaborative learning. I: Aggarwal, A. (Ed.), *Web-based learning and teaching technologies. Opportunities and challenges*, 307-325. Hershey USA, London UK: Idea Group Publishing.
- Chong, S-M. (1998). Models of asynchronous computer conferencing for collaborative learning in large college classes. I: Bonk, C.J. & King K.S., (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technology for literacy, apprenticeship, and discourse*, 157-182. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Clarke, L. (2002). Putting the "C" in ICT: using computer conferencing to foster a community of practice among student teachers. *Journal of Information Technology for Teacher Education* **11**, 163-179.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social future*. London, New York: Routledge.
- Curran, V., Kirby, F., Parsons, E. and Lockyer, J. (2003). Discourse analysis of computer-mediated conferencing in world wide web-based continuing medical education. *Health Professions* **23**, 229-238.
- De Laat, M. (2006). *Networked learning*. Apeldoorn: Politieakademie.
- De Laat, M. and Lally, V. (2004). Complexity, theory and praxis. Researching collaborative learning and tutoring processes in networked learning community. I: Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. and Mc Connel, D., (Eds.), *Advances in research on networked teaching*, 11-43. Boston, Dordrecht, New York, London: Kluwer Academic Publishers.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Publications.
- Dick, B. (1997). Action learning and action research.  
[http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/actlearn.html#a\\_al\\_ar](http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/actlearn.html#a_al_ar) (Nedlastet 25.09.04)
- Dirckinck-Holmfeld, L. (2002). CSCL - Computer Supported Collaborative Learning.  
<http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/5.html> (Nedlastet 08.08.06).
- Drayton, B. and Falk, J. (2003). Discourse analysis of web text: initial results from a telementoring project for middle school girls. *Education, Communication & Information* **3**, 1, New York: Routledge, Taylor and Francis group.
- Dreyfus, H. and Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I: Nielsen, K. og Kvale,

- S. (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, 54-75. Oslo: Ad Notam
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1996). Læring gjennom dialog - kva inneber det i høgare utdanning? I: Dysthe, O. (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, 105-135. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar. I: Evensen, L.S. and Hoel, T.L. (red.), *Skriveteorier og skrivepraksis*, 45-77. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001). Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar. I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstract forlag.
- Dysthe, O. (2002). The learning potential of a web-mediated discussion in a university course. *Studies in Higher Education* **25**, 339-352.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T.L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, T., Knudsen I., Kvam, A., og Vistven, L. (1998). Soff-rapport nr. 1. Med fjernstudenten i fokus. Tilrettelegging for fjernundervisning. [http://www.soff.uit.no/Rapp\\_1-98/R1-98-innh.htm#SOFFs%20forord](http://www.soff.uit.no/Rapp_1-98/R1-98-innh.htm#SOFFs%20forord) (Nedlastet 04.05.06.)
- Eikeland, O. og Finsrud, H. D. (1995). *Forskning og handling. Søkelys på aksjonsforskning*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social Transformation. I: Engeström, Y., Miettinen, R., and Punamaki, R-L. (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 19-38.
- Engle, R.A. and Conant, F.C. (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom. *Cognition and Instruction* **20** (4), 399-483.
- Erstad, O. (2002). Handlingsrummet som öppnar sig. Berättelser från et multimedialt praxisfält. I: Linderoth, J. og Säljö, R. (red.), *Utmaningar och E-frestelser. It och skolans lärkultur*, 190-212. Stockholm: Prisma Bokförlag.
- Erstad, O. (2003). Dialogens vilkår i nettbasert undervisning. I: Arneberg, P. (red.), SOFFs skriftserie nr. 1, *Læring i dialog på nettet*, 89-109. Oslo: SOFF.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget.

- Evensen, L.S. (1997). Betydningen av å arbeide i et langsomt medium. Skrivning som kunnskaping og faglig identitetsutvikling. I: Garme, B. (red.), *Ut med språket. En bok om språkutveckling och pedagogisk praktik*, 24-33. Stockholm: Svenskläraryröreningens tidsskrift.
- Evensen, L.S. (2001). Metaforer studert i IKT@Babel. <http://www.apertura.ntnu.no/ikt-babel/metaforer.htm> (Nedlastet 27.01.06).
- Evensen, L.S. (2002). Fornyse i tåkeheimen? Fornyse på tvers av faggrensar. I: Skretting, K. (red.), *Forskning på tvers. Tverrfaglige forskningsprosjekter ved NTNU*, 133-144. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Evensen, L.S. (2004). From dialogue to dialogism: the confessions of a writing researcher. I: Bostad, F., Brandist, C., Evensen, L.S. and Faber, C. (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media*, 147-165. New York: Palgrave Macmillan.
- Evensen, L.S., Berge, K.L., Fasting, R., Thygesen, R. and Vagle, W. (2005). Context of situation or context of culture? The case of learning to write. I: Granath, S, Millander, J. and Wennö, E. (Eds.), *The power of words: Studies in honour of Moira*, 63-72. Linnarud. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Cambridge Political Press.
- Fjuk, A. (1998). *Computer support for distributed collaborative learning. Exploring a complex problem arena*. Doktoravhandling ved det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Flem, A. (2000). Den inkluderende skole - fra ideologi til praksis. *Skriftserien Klasseromsforskning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Freire, P. (1973). *De undertrykte pedagogikk*, Oslo: Bokklubben.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. og Nordkvelle, Y.T. (2003). *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Lillehammer: Høyskoleforlaget.
- Fuglestad, O.L. (1993). *Samspel og motspel i klasserommet. Skulen som organisasjon og relasjonen lærar – elev*. Doktoravhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Gadamer, H.G. (1965). *"Wahrheit und Methode". Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Garfinkel H. (Ed.), (1986). *Ethnomethodological Studies of Work*. London: Routledge.
- Gee, P.J. (2003 ). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giddens, A. (2004). *Introduction to sociology*. New York: Norton.
- Gimnes, S. (1998). *Sjølviografiar. Skrift, fiksjon og liv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning. Patterns, pattern languages and design practice. *Australian Journal of Educational Technology* **21**, 82-101.
- Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. and McConnel, D. (2004). *Advances in research on networked learning*. Boston, Dordrecht, New York, London: Klüwer Academic Publishers.
- Goodyear, P. (2004). Learning through online and co-present discussion in higher education. Expectations, experiences and outcomes. Upublisert prosjektskisse tilsendt meg av forfatteren.
- Gunawardena, C.N. (2003). Researching online learning and group dynamics. I: Fritze, Y., Haugsbakk, G. and Nordkvelle, Y.T. (red.), *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*, 94-109. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Gunawardena, C.N., Lowe, C.A. and Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research* **17** (4), 397-431.
- Gynther, K. (2005). *Blended learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. København: Unge pædagoger.
- Haugaløkken, O. og Hestbek, T.A. (2001). Lærerutdanning på internett – ide, erfaringer og utfordringer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* **1**, 37-50.
- Häkkinen, P., Järvelä, S. and Mäkitalo, K. (2003). Sharing perspectives in virtual interaction. Review of methods of analysis. I: Wasson, B., Ludvigsen, S. and Hoppe, U. (Eds.) *Designing for change in Networked learning environments*, proceedings of the international conference on computer-support for collaborative learning, 395-404. Dordrecht: Klüwer Academic Publishers.
- Haanæs, I. (2001). Skrivepedagogikk. I: Moslet, I., (red.), *Norsksdidaktikk - ei grunnbok*, 2. utg., 269-325. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M.K. (1978). *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.K. (1993). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.K. (1998). I: Berge, K.L. Coppock, P. og Magerø, E. (red.), *Å skape mening med språk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hammond, M. (2000). Communication within on-line forums. The opportunities, the constraints and the value of a communicative approach. *Computers and education* **35**, 251-262.
- Hamsun, K. (1964). *På gjengrodde stier*. Oslo: Gyldendal.

- Hamsun, K. (1964). *Landstrykere*. Oslo: Gyldendal.
- Hansbøl, G. og Krejsler, J. (2004). Konstruktion av professionel identitet - en kulturkamp mellom styring og autonomi i et markedssamfund. I: Moos, L., Krejsler, J. og Laursen, P.F., (red.) *Relationsprofesjoner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhetsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hansen, A.L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom : en studie av et tilrettelagt opplegg for døvne lærerstudenter*. Doktoravhandling ved Det historisk-filosofiske fakultet, Trondheim tekniske og naturvitenskapelige universitet. Trondheim: NTNU.
- Harasim, L. (1998). On-line communication: a new domain. I: Mason, R. and Kaye, A. (Eds.), *Mindweave: Communication, computers, and distance education*. Oxford: Pergamon Press.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?* Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge, MA: Polity.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæreren* nr. 1, 20-24. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (1999). Respons til lærerens respons. *Norsklæreren* nr. 1, 36-40, Oslo: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. and Vannebo, K.I. (1990). *Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T.L. and Gudmundsdottir, S. (1999). The REFLECT project in Norway: interaktive pedagogi using email. *Journal of Information Technology for Teacher Education* **8**, 89-110.
- Hoel, T.L. (1989). *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: LNU og Cappelen forlag.
- Hoel, T.L. (1995). *Elevsamtaler i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Universitetet i Trondheim: Doktoravhandling ved Det historisk- filosofiske fakultet.
- Hoel, T.L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: Evensen, L.S. and Hoel, T. L., (red.), *Skriveteorier og skrivepraksiser*, 3-45. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag/LNU.
- Hoel, T.L. (2000a). *Skrive og samtale. Responsgrupper i læringsfellesskap*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T.L. (2000b). Forskning i eget klasserom. *Nordisk Pedagogik* **20**, 160-170.

- Hoel, T.L. (2002). "Det er fint å vere mange i samme båt." Oppfølging av nye lærarar gjennom e-postgrupper. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 441-459.
- Hoel, T.L. (2003). Dialogen i "fleksibel" retning. I: Fritze, Y., Haugsbakk, G. og Nordkvelle, Y. T. (red.), *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*, 56-76. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hoel, T.L. og Ludvigsen, S. (2002). *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism. Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge.
- Hvistendahl, R. (2000). "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann...". Universitetet i Oslo. Doktoravhandling ved Det historisk filosofiske fakultet.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. I: Pride, J.B. and Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics. Selected readings*, 269-293. Harmondsworth: Penguin Books.
- Igland, Mari-Ann (2001). Mens teksten blir til. Lærarkommentarar og felles bearbeidingsprosjekt. I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring*, 220-268. Oslo: Abstract forlag.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing company.
- Iversen, H.M., Otnes, H. og Solem, M.S. (2004). *Grammatikken i bruk i tekst og i klasserom*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Jessen, C. (2001). *Børn, leg og computerspil*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Johnsen, A.M og Øverland (2003). Nettbasert læringsmiljø i kombinerte studieopplegg. I: Arneberg, P. (red.), SOFFs skriftserie nr. 1, *Læring i dialog på nettet*, 75-89. Oslo: SOFF.
- Jonassen, D. H. og Land, S. M. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Jopp, C. (red.), (2001). *IKT og læring i humanistisk perspektiv. Utforskning av ny læringspraksis i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Jørgensen, M.W. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde: Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.
- Kalantzis, M. and Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-learning* 1 (1), 38-93.
- Karlsdottir, R. og Stefansson, T. (2004). Den konstruktivistiske læringsprosess. I: Sigmundson, H. og Bostad, F. (red.), *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*, 19-41. Oslo: Universitetsforlaget.



- Kemmis, S. and McTaggart, R. (1992). *Action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Handlingsplan. IKT i norsk utdanning. Plan for 1996-99*. Oslo: KUF.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000). *Handlingsplan. IKT i norsk utdanning. Plan for 2000 – 2003*. Oslo: KUF.
- Kirkegaard, O.L. (1978). *Gummi-Tarzan*. Oslo: Gyldendal.
- Kittang, A. (1975). Tre forståingsformer i litteraturforskninga. I: Kittang, A., *Litteraturkritiske problem. Teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittang, A. (1979). Hermeneutikkens historie, frå Dilthey til Habermas. I: Kittang, A. og Aarseth, A. (red.), *Hermeneutikk og litteratur*, 40-66. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Kneser, C. and Plötzner, R. (2001). Collaboration of the basis of complementary domain knowledge. Observed dialogue structures and their relations to learning success. *Learning and Instruction* **11**, 53-83.
- Koschmann, T. (1996). *CSCAL: Theory and practice of an emerging paradigm*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Krejsler, J., Laursen, P. F. og Ravn, B. (2004). Folkeskolelærernes profesjonalisering. I: Moos, L., Krejsler, J. og Laursen, P. F. (red.), *Relationsprofesjoner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhetsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. and Van Leuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London. New York: Arnold Publishers. Oxford University Press Inc.
- Krumsvik, R. (2006). *ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school*. Bergen: Doktoravhandling ved Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsløftet* (2005). *Foreløpig Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet  
<http://www.statped.no/nyUpload/Lareplan/fastsatt/pulje1/IM1037-Kunnskapsloeftet.pdf> (Nedlastet 11.05.06).
- Kuure, L., Saarenkunnas, M., and Taalas, P. (2002). Negotiating a new culture of doing learning? A study of interaction in a web learning environment with special focus on teacher approaches. *Applied Language Studies - Apples* **2** (1), 25-41.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Langer, J and Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2003). *New literacies changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære og sosial praksis. I: Nilsen, K. og Kvale, S. (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood: Ablex Publishing Company.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies'. Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education* **17**, (3) 2003.
- Linderoth, J. og Säljö, R. (red.) (2002). *Utmaningar och E-frestelser. It och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma Bokförlag.
- Lindgren, A. (1982). *Brødrene Løvehjerte*. Oslo: Damm.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Linell, P. (2004). Recontextualizing non-Bakhtinian theories of language. A Bakhtinian analysis I: Bostad, F., Brandist, C., Evensen, L.S. and Faber, C. (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media*, 147-165. New York: Palgrave Macmillan.
- Linell, P. and Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. SIC, 15. Universitetet i Linköping.
- Lorentzen, R. T. (2001). *Barns tidlige skriftspråkutvikling*. I: Moslet, I. (red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok*, 2. utg. 111-195. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. I: Kvernbekk, T. (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, 129-145. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Luckmann, T. (1982). Individual action and social knowledge. I: Cranach, M.V. and Harré, R. (Eds.), *The analysis of action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ludvigsen, S. (2004). What counts as knowledge. Learning to use categories in computer environments. Artikkel introdusert på forskerkurs, 21.09-22.09. Universitetet i Oslo.

- Ludvigsen, S. og Flo, C. (2002). Innovasjon i lærerutdanningen: Hvordan skapes endring. I: Ludvigsen, S. og Hoel, T.L. (red.), *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*, 83-104. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ludvigsen, S. og Hoel, T.L. (red.) (2002). *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ludvigsen, S. og Mørch, A. (2003). Categorisation in knowledge building. I: Wasson, B. and Ludvigsen, S. (Eds.), *Designing for knowledge building*, 111-120. Oslo: ITU, Unipub as.
- Ludvigsen, S. og Rasmussen, I. (2004). *Modeller på reise: en analyse av endringer i lærerutdanningen – sluttrapport for PLUTO*. <http://www.itu.no/Prosjekter/1079504497.79>. (Nedlastet 30.4.2005).
- Luhmann, N. (1999). *Tillid - en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzel forlag.
- Lysø, K.O. (2003). Desentralisert IKT-støttet allmennlærerutdanning. Erfaringer gjennom matematikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift* **3-4**, 114-132.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L-97*. (1996). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF).
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive language. Supplement to Ogden, C. K. and Richardson, I.A. (Eds.), *The Meaning of Meaning*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mann, S.J. (2002). Understanding Networked Learning. A Personal Inquiry into an Experience of Adult Learning On-line. *Proceedings of the Third International Conference on Networked Learning 2002*. 70-75, and 26-38. Lancaster University and University of Sheffield.
- Mann, S.J. (2004). A personal inquiry into an experience of adult learning. I: Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. and McConnel, D. (Eds.), *Advances in research on networked learning*. Boston, Dordrecht, New York, London: Kluwer Academic Publishers.
- Mason, R. (2003). Successful online learning conferences. What is the formula? I: Arneberg, P. (red.): *Læring i dialog på nettet*. SOFFs skriftserie nr. 1, 5-19. Oslo: SOFF.
- McConnell, D. (2005). Examining the dynamics of networked e-learning groups and communities. *Studies in Higher Education* **30**, 25-42.
- McLuhan, M. (1987). *Understanding media. The extensions of man*, London, New York: Ark Paperbacks.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1990). *Learning lessons: Social organisations in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. Oslo: Tano AS.

- Mercer, N. (1995). *Guided construction of knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters. New London Group.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London, New York: Routledge, Taylor and Francis group.
- Merriam- Webster. On-line <http://www.m-w.com/> (Nedlastet 15.05.06).
- Moen, M. (2003). Bli kjent med IKT-støttet lærerutdanning. Presentasjon, erfaringar og utfordringar. HiST Alt notat nr. 4 . Trondheim: HiST-Alt.
- Moos, L., Krejsler, J. and Laursen, P.F. (2004). *Relationsprofesjoner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhetsplejersker, socialrådgivere og mellemedere*. København: Danmarks Pedagogiske Universitets Forlag.
- Moslet, I. (red.) (2001). *Norskdidaktikk - ei grunnbok*, 2. utg. 367-386. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myklebost, G. (2001). Nettbasert læring i høgre utdanning - en samling norske erfaringer. Soff-rapport nr. 1. Tromsø: SOFF.
- Nilsen, K. and Kvale S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nyhus, L. og Nordkvelle, Y.T. (2003). Erfaringer, forskning og praktiske anvisninger. Om behovet for bedre kommunikasjon i nettbaserte studier. I: Fritze, Y., Haugsbakk, G. and Nordkvelle, Y. T. (red.), *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nylén, U. (2005). *Att presentera kvalitativa data. Framställningsstrategier för empiriredovisning*. Malmö: Liber AB.
- Nystrand, M. (1992). Social interactionism versus social constructionism: Bakhtin, Rommetveit, and the semiotics of written text. I: Wold, A.H., (Ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*, 141-156. Oslo: Scandinavian University Press.
- Nystrand, M. (1993). On the dialogic nature of discourse and learning. The social construction of literacy. Perspectives and issues for integration. *Paper presentation at colloquium*. Pittsburgh.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. and Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom*. New York, London: Teachers College Press.

- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Doktoravhandling ved Det historisk-filosofiske fakultet. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? "Självpositionering" i en (post)modern skola som exempel. I: Säfström, C.A. and Östman, L. (red.), *Textanalys. Introduktion till syfterelaterad kritik*, 148-176. Lund: Studentlitteratur.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norskfaget som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Ot. prp. nr. 7, (2003). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD)  
<http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/otprp/045001-050015/dok-bn.html> (Nedlastet 11.05.06).
- Otnes, H. (1999a). Oppmerksomhet og respons. Relasjonell lytting i klasseromsamtaler. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 17, 79-96.
- Otnes, H. (1999b). Lytting - en av de "fire store" i norskfaget. I: Hertzberg, F. og Roe, A., (red.), *Muntlig Norsk*, 159-176. Oslo: Tano Aschehoug.
- Otnes, H. (red.) (2004). *IKT og nye læreprosesser*.  
[http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2004-02/notat2\\_2004.pdf](http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2004-02/notat2_2004.pdf) (Nedlastet 10.11.2005).
- Otnes, H. (2006). Upublisert doktoravhandling.
- Otnes, H. og Sjøhelle, D. (2002). Samhandlende tekstskaiping. *Norsklæreren* 4, 44-53.
- Otnes, H. og Sjøhelle, D. (2006). Nettsamtaler i lærerutdanning. Utvikling av digital, kommunikativ skrivekompetanse. I: Matre, S. (red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? I: Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. and Aase, T. H., (red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pea, R.D. (1996). Practices of distributed intelligence and designs for education. I: Salomon, G. (red.), *Distributed cognition*, 47-86. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Potter, J. and Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*, London. Newbury Park. Beverly Hills. New Delhi: Sage Publications.
- Povey, H. and Burton, L. (1999). Learners as authors in the mathematic classrooms. I: Burton, L. (Ed.), *Learning mathematics. From hierachies to networks*. London: Routledge/Falmer.

- Program for digital kompetanse 2000 -2008*, (2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD)  
<http://odin.dep.no/kd/norsk/satsingsomraade/ikt/045011-990066/dok-bn.html>  
(Nedlastet 11.05.06).
- Purves, A. (red.) (1992). *The IEA study of written composition II. Education and performance in fourteen countries*. Oxford: Pergamon Press.
- Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (2003). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD)  
<http://www.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/2Ramm012.pdf> (Nedlastet 25.09.04).
- Rattleff, P. (2001). *Studiegruppers faglige diskussjoner i computerkonferencer i et fjernstudium*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Rekkedal, T. og Paulsen, M.F. (1997). The Third Generation NKI Electronic College. A Survey of Student Experiences and Attitudes.  
<http://www.nettskolen.com/forskning/33/evaluati.htm> (Nedlastet 19.06.06).
- Resnick, L.B. (1991). Shared Cognition. Thinking as social practise. I: Resnick, L.B., Levine, J.M. and Teasley, S.D. (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, 1-20. Arlington VA: American Psychological Association.
- Resnick, L.B. (1999). "Making America smarter" Education Week on the web, June 16, 1999  
<http://www.edweek.org/ew/vol-18/40resnick.h18#author> (Nedlastet 01.10.04).
- Ridderstrøm, H. (2003). *På vei til multimediale skrivepraksiser. Ungdommers tekster på Verdensveven i didaktisk perspektiv*. Doktoravhandling ved Det historisk-filosofiske fakultet, Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet, NTNU Trondheim.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, New York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. and Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development. Some conceptual issues. I: Wertsch, J.V. (Ed.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*, 7-18. San Fransisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure. A Framework for the Study of Language and Communication*. London: John Wiley and Sons.
- Rommetveit, R. (1981). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo, Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1999). Om dialogisme og vitenskapelig disiplinert diskurs- og samtaleanalyse. Dialogen som kommunikasjons- og samlivsform. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* **17**, 15-40.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., and Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Distance education* **14** (21), 50-71.

- Sacks, H., Shegloff, E. A. and Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* **50** (4), 696-735.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Säljö, R. (2002). Lärande i det 21:a århundradet. I: Säljö, R. og Linderoth, J. (red.), *Utm@ningar och e-frestelser. IT och skolans lärkultur*, 13-29. Stockholm: Prisma.
- Salmon, G. (2000). *Learning submarines. Raising the periscopes*.  
<http://www.flexiblelearning.net.au/nw2000/main/key03.htm> (Nedlastet 21.04.05).
- Salmon, G. (2004). *E-moderating. The key to teaching and learning online*. London: Routledge Falmer.
- Salmon, G. (2005). *E-tivities. The key to active online learning*. London: Routledge Falmer.
- Sando, S. (2003). Etisk blick på IKT-støttet lærerutdanning. *HiST Alt rapport nr. 10*. Trondheim: Skriftserier ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Scardamalia, M. and Bereiter, C. (2003). Knowledge Building. I: *Encyclopedia of education*, 1370-1373. New York: Macmillan Reference.
- Scardamalia, M. and Bereiter, C. (2004). Computer support for knowledge building communities. *The Journal of the Learning Sciences* **3** (3), 265-283.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass publishers.
- Schwebs, T. og Otnes, H. (2001). *tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: LNU Cappelen Akademisk Forlag.
- Scott, T. (2005). Creating the subjects of portfolios. Reflective writing and the conveyance of institutional prerogatives. *Written Communication* **22**, 3-35.
- Shayer, M. (2003). Not just Piaget, not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as an alternative to Piaget. *Learning and instruction* **13**, 465-485.
- Sinclair, J. and Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourses. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sjøhelle, D.K. (1991). *Å skrive seg selv. En analyse av Paa Gjengrodde Stier av Knut Hamsun*. Hovedoppgave ved Universitetet i Trondheim, AVH.
- Sjøhelle, D.K. (1998). Når datamaskinen blir speil for tankene. *Norsklæraren* nr. **5**, 47-52.
- Sjøhelle, D.K. (2000). Når barna erobrer datamaskinen. I: Kibsgaard, S., *Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet*, 115-141. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøhelle, D.K. (2001a). IKT. Nye medier - nye tekster - ny didaktikk. I: Moslet, I. (red.), *Norskidaktikk - ei grunnbok*, 2. utg., 367-386. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sjøhelle, D.K. (2001b). Norsk på nett. Del 1. Tilrettelegging, utprøving og veiledning knyttet til norskfaget i IKT-støttet desentralisert lærerutdanning. HiST Alt rapport nr. 3. Trondheim: Skriftserier ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Sjøhelle, D.K. (2003). Norsk på nett. Del 2. Nettbaserte læringsformer i fjern- og nærundervisning. HiST Alt. notat nr. 3. Trondheim: Skriftserier ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Sjøhelle, D.K. (2004). Skjermtekst. I: Moslet, I. og Bjørkeng, P.H. (red.), *Norskdidaktikk. tekstmær og elevnær undervisning*, 2. utg., 345-395. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*, 3. utg. Oslo: Tano A. S.
- Skjelbred, D. (1999). *Elevenes tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: LNU Cappelen Akademisk Forlag.
- Skovholt, K. og Veum A. (2006). Ravis plass i de nye nårskfage. *Aftenposten* 6. januar.
- Skulstad, A.S. (2005). Competing roles. Student teachers using asynchronous forums. *International Journal of Applied Linguistics* **15**, 345-363.
- Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen – hva de søkte og hva de fant*. Doktoravhandling ved Det historisk filosofiske fakultetet, Universitetet i Trondheim, AVH.
- Smidt, J. (2001). Forskersubjekt, lærersubjekt, elevsubjekt. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 63-74.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Soules, M. (2002). Identity and Performance in Cyberspace. <http://www.mala.bc.ca/~soules/CMC290/perform.htm> (Nedlastet 15.11.05).
- Stahl, G. (2004). Building Collaborative knowing. Elements of a social theory of CSCLs. I: Strijbos, J.W., Kirschner, P.A. and Martens, R.L. (Eds.), *What we know about CSCL and implementing it in higher education*, 53-86. Amsterdam: Klûwer.
- Starr, R.H. (1997). Impact of college-level courses via asynchronous learning net-works: some preliminary results. *Journal of Asynchronous Learning Networks* **1**, 1-19. <http://web.njit.edu/~hiltz/> (Nedlastet 15.05.06).
- Starr, R.H. (1998). Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Bulding learning communities. <http://web.njit.edu/~hiltz/> (Nedlastet 08.01.06).
- Starr, R.H. and Benbunan-Fish, R. (1997). Supporting Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks Invited Keynote Address for the UNESCO/ Open University Symposium on Virtual Learning Environments and the role of the Teacher. Milton Keynes England : April 28 1997.
- Strijbos, J.W., Kirschner and Martens, R.L. (Eds), (2004). *What we know about CSCL and implementing it in higher education*. Amsterdam: Klûwer.



- Strømsø, H. (2002). IKT-støttet samarbeidslæring i høyere utdanning: teknologitvang eller nye læringsmuligheter? UNIPED 1-2002, 41-51.
- Stone, A.R. (1996). *The War of Desire and Technology at the Close of the Mechanical Age*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Stortingsmelding nr. 24 (1993-94). *Om informasjonsteknologi i utdanningen* Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF).
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). <http://odin.dep.no/repub/03-04/stmld/30> (Nedlastet 11.05.06).
- Svennevig, J. Sandvik, M. og Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sølvberg, A.M. (2004). Forskningsfeltet "Teknologi og læring". I: Sigmundson, H. og Bostad, F. (red.), *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*, 111-135. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søndergaard, D.M. (2000). Sandheten er en alvorlig og magtfull konstruksjon. *Norsk Medietidsskrift 2*, 50-59.
- Sørensen, B.H., Jessen, C. og Olesen, B.R. (red.) (2002). *Børn på nettet*. Kommunikation og læring. København: Gads forlag.
- Sørensen, E.K. (2003). Designing for on-line dialogue and discussion in collaborative knowledge building networks. I: Arneberg, P. (red.), *Læring i dialog på nettet*, 21-34. Oslo: SOFFs skriftserie nr. 1.
- Tharp, R.G. and Gallimore, R. (1998). *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling, in social contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*, Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Tømte, C.E. (2005). *Å snakke skriftlig sammen. En studie av skriftbasert, digital kommunikasjon i organisasjoner*. Doktoravhandling ved Det historisk-filosofiske fakultet, Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet. Trondheim.
- Turkle, S. (1995). *Life on the Screen. Identity in the age of the Internet*. New York: Simon and Schuster.

- Universitetsavisa, NTNU (2003). Storebror ser deg. NTNU krever innsyn i studenthverdagen.  
[http://www.universitetsavisa.no/ua\\_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=3f38bfb98307f5.69914074](http://www.universitetsavisa.no/ua_lesmer.php?kategori=nyheter&dokid=3f38bfb98307f5.69914074) (Nedlastet 15.05.06).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Oslo: UFD. <http://odin.dep.no/repub/03-04/stmeld/30> (Nedlastet 20.05.05).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Program for digital kompetanse 2004 – 2008*. Oslo: UFD.
- Utdanningsdirektoratet (2005). Læreplaner for Kunnskapsløftet.  
<http://skolenettet.no/upload/23750/norsk.pdf> (Nedlastet 05.05.06).
- Utdanningsdirektoratet (2005). Digitale læringsplattformer – en mulig katalysator for digital kompetanse i grunnopplæringen.  
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/LMS.pdf> (Nedlastet 09.08.06).
- Vagle, W., Sandvik, M. og Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU Cappelen.
- Vavik, L. (2004). Perspektiver på samarbeid og veiledning i nettbaserte læringsomgivelser. I: Sigmundson, H. og Bostad, F. (red.), *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vavik, L. (2004). Nettbaserte undervisningsformer. Samarbeidslæring og samarbeidsverktøy.  
<http://stud.hsh.no/lu/inf/mfag2/materiell%5Ccscw2.htm> (Nedlastet 12.06.06).
- Vygotsky, L. (1982). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels forlag.
- Vygotsky, L. (1987). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wasson, B. and Ludvigsen, S. (red.) (2003). *Designing for Knowledge Building*. Oslo: Unipub AS i samarbeid med Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanning (ITU).
- Wasson, B., Ludvigsen, S. and Hoppe, U. (Eds.) (2004). Designing for change in Networked learning environments. *Proceedings of the international conference on computer-support for collaborative learning*, 395-404. Dordrecht: Klüwer Academic Publishers.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning* 2, 34-49.
- Wegerif, R. and Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. I: Wegerif, R. and Schrimshaw, P. (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom*, Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of education*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2002). The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture and Activity* **9** (1), 43-66.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). Supporting communities of practice - a survey of community-oriented technologies. *Report to the Council of CIOs of the US Federal Government*, 43-59. <http://www.ewenger.com/pub/index.htm>. (Nedlastet 04.01.06).
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Wetherell, M. (2001). Part Three: Minds, Selves and Sense Making. Editor's introduction. I: Wetherell, M, Taylor, S and Yates, S.J. (Eds.), *Discourse theory and Practice*, 186-197. London: Sage.
- Wetherell, M. and Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*, London: Harvester and Wheatsheaf.
- Wikipedia (2006). [http://en.wikipedia.org/wiki/Zone\\_of\\_Proximal\\_Development](http://en.wikipedia.org/wiki/Zone_of_Proximal_Development). (Nedlastet 05.05. 2006).
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry* **17**, 89-100.
- Østerud, S. (2001). Mot en ny lærerrolle – i samspill med det teknologiske og institusjonelle miljøet? I: Bergem, T. (red.), *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*, 221-242. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Østerud, S. (2002). Innspill til det nye retorikkfaget i Norge. *Nytt norsk tidsskrift* nr. 3.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.



## FIGURLISTE

<i>Figur 1</i>	<i>Dimensjoner av praksis som funksjon av fellesskap</i>	34
<i>Figur 2</i>	<i>Oversikt over samlet antall innlegg pr. student i MW-forum</i>	84
<i>Figur 3</i>	<i>En oversikt over nettsamtaler som er valgt ut for analytiske formål</i>	87
<i>Figur 4</i>	<i>Tavler som viser emner i norskfaglige klasserom</i>	107
<i>Figur 5</i>	<i>Samlet aktivitet i nettkafé og grupperom 1. studieår</i>	108
<i>Figur 6</i>	<i>Samlet aktivitet i nettkafé og grupperom 2. studieår</i>	108
<i>Figur 7</i>	<i>Samlet aktivitet i nettkafé og grupperom 3. studieår</i>	109
<i>Figur 8</i>	<i>Utsnitt av skriveområde i MW-forum</i>	109
<i>Figur 9</i>	<i>Leseområde i MW-forum</i>	110
<i>Figur 10</i>	<i>Eksempler på underkategorier av tematavler i norskfaglig fellesrom</i>	111
<i>Figur 11</i>	<i>Eksempel på studentinitiert innlegg i norskfaglig fellesrom</i>	112
<i>Figur 12</i>	<i>Eksempel på melding med vedlegg i norskfaglig fellesrom</i>	112
<i>Figur 13</i>	<i>Samarbeid om elevtekst. Studentene er i dialog med mange tekster</i>	124
<i>Figur 14</i>	<i>Oversikt over klassesamtaler i fagene norsk og pedagogikk 1. studieår</i>	134
<i>Figur 15</i>	<i>Oversikt over samtale – utstrekning i tid og fordeling av innlegg</i>	150
<i>Figur 16</i>	<i>Samlet aktivitet i alle grupperom som ble etablert 1. studieår</i>	164
<i>Figur 17</i>	<i>Utdrag fra gruppeforum D</i>	173
<i>Figur 18</i>	<i>Noen tematråder i samtaleutdrag 36.16</i>	182
<i>Figur 19</i>	<i>Oversikt over studentenes samlede antall innlegg i diskusjonsforum</i>	252



## LISTE OVER DIALOGUTDRAG

G: nettdialog i grupper

K: nettdialog i full klasse

s: sidehenvisning

Utdrag	Samtale	Emne (Tematavle, nivå II)	G/K	Tematavle I	s
01	2	Pedagogisk bruk	G	Naiv Super	128
02	1	Gruppeprosesser	K	Pedagogikk. Oppgaver	135
03	1	”	K	”	136
04	1	”	K	”	136
05	1	”	K	”	137
06	3	”	K	Pedagogikk. Lærerrollen	137
07	4	Fortellingserfaringer...	K	Norsk. Muntlig fortelling	140
08	5	Artikkel i avis	K	Norsk. Fagdidaktikk	143
09	1	Gruppeprosesser	K	Pedagogikk. Oppgaver	143
10	6	Arbeidsoppgaver	K	Norsk. Poetisk tekst	145
11	6	”	K	”	146
12	7	Læringssyn	K	Norsk. Fagdidaktikk	151
13	7	”	K	”	153
14	7	”	K	”	154
15	4	Fortellingserfaringer ....	K	Norsk. Muntlig fortelling	157
16	1	Gruppeprosesser	K	Pedagogikk. Oppgaver	158
17	8	Sosial kontakt	G	Hei!	165
18	9	Datarelaterete problemer	G	Utprøving	165
19	10	”	G	Test for gruppe C	166
20	11	”	G	Hjelp	166
21	10	”	G	Test for gruppe C	167
22	12	Møteavtale	G	Matteoppgave. Statistikk	167
23	13	Sosial kontakt	G	Hei, og takk for sist	169
24	14	Omsorg	G	Møtekveld 06.11	170
25	14	Sosial kontakt	G	”	170
26	15	Om navn	G	Tekstanalyse, Brødr. Løv.	170
27		Ulike tema	G	Eks. fra flere tematavler	171
28	16	Om respons	G	Utfordringer i gruppa vår	171
29	17	Om tematisk organisering	G	Beskjed/skravleside	173
30	18	Om trygghet	G	Norsken og oppgavene våre	174
31	13	Glede og skuffelse over data	G	Hei, og takk for sist	174
32	17	Om mestring av teknologi	G	Beskjed/skravleside	174
33	16	Om nettkommunikasjon	G	Utfordringer igruppa vår	181
34	19	Om arb. Strategi og analyse	G	Gummi-Tarzan	185
34	19	”	G	”	186
35	20	Innkostmarkering	G	Kva for sjanger?	188
36	21	Om tekstanalyse	G	Fotball-analyse - del 2	195
37	21	”	G	”	196
38	22	Faghjelp	G	Fotball	199
39	23	Mestringsglede	G	Nyttårshilsen	200
40	19	Fagprat	G	Gummi-Tarzan	202
41	19	Frustrasjon	G	”	203

Liste over samtaleutdrag

42	14	Sosial kontakt	G	Møtekveld 06.11	204
43	14	Omsorg	G	”	204
44	20	Om POS og elevtekst	G	Kva for sjanger?	207
45	21	Om blandingssjangrer	G	Fotballanalyse – del 2	210
46	3	Om lærerrollen	K	Pedagogikk. Oppgaver	216
47	27	Om dataproblemer	K	Nettkafé. Skrivdager ...	219
48	26	Om respons	G	Ped. Oppgave. Sammenfatn.	224
49	28	Om tekstsamarbeid	G	PBL-arbeid	229
50	24	Strategiforslag	G	Respons til analysedelane	230
51	14	Fagprat. Mestringsglede	G	Møtekveld 06.11	231
52	25	Samhandlende tekstanalyse	G	Analyse av ”Vårvinter	231
53	14	Sosial kontakt	G	Møtekveld 06.11	235
54	19	Sosial og faglig kontakt	G	Gummi-Tarzan	236
55	30	Elevtekstanalyse	G	Delanalyse	237
56	29	Samhandlende tekstanalyse	G	Novelle Pia og Fanny	245
56	29	”	G	”	246



## VEDLEGG

Vedlegg 1 Brev til studentene

Vedlegg 2 Eksempel på analyse av aktiviteten på nettet i en studentgruppe 1. studieår

Vedlegg 3 Eksempel på analyse av nettsamtale i grupperom

Vedlegg 4 Nettsamtale i hel klasse om læringssyn (nettsamtale nr. 7)

Vedlegg 5 Nettsamtale om elevtekst, *Fotball* i gruppe A (eksempel på analytisk tilnærming)

Vedlegg 6 Nettsamtale om elevtekst, *Fotball* i gruppe C (eksempel på analytisk tilnærming)

Vedlegg 7 Nettsamtale om novellen *Pass deg for ulven* av Gro Dahle (nettsamtale nr. 29)

Trondheim 19. februar 2003

Kjære IKT-studenter.

Som dere vet, har jeg fått midler til å gjennomføre et doktorgradsprosjekt knyttet opp mot den utdanningen dere nå er inne i (desentralisert, IKT-støttet allmennlærerutdanning). Det har hele tiden vært intensjonen at det skulle drives følgeforskning i tilknytning til studiet, og flere av dere har allerede vært involvert i mindre forskningsprosjekt.

Mitt prosjekt skiller seg ut, idet det er større og skal lede fram mot en doktorgrad. Meningen er å følge studiet over en tre-årsperiode, fra studiestart høsten 2000 og fram til våren 2003. Jeg ønsker å få mer kunnskap om Internett som læringsarena for studenter i lærerutdanning og vil ha fokus på tekster mediert i elektroniske diskusjonsforum, for å studere hva slags læringspotensial et slikt medium kan ha.

Det betyr at jeg vil se nærmere på hvordan studenter sammen skriver seg fram til kunnskap. Fire studenter har gitt meg muntlig tillatelse til å bruke dem som hovedinformanter, men det sier seg selv at jeg også må bruke tekster fra andre som disse studentene har vært i dialog med. Derfor ber jeg om å få lov til å bruke tekster dere har publisert i diskusjonsforum, og evt. andre relevante tekster produsert fra høsten 2000 til og med våren 2003, som grunnlag for mitt arbeid.

Tekstene vil selvsagt anonymiseres, og de vil også bli underlagt en lett språklig normering slik at man ikke skal kunne identifisere skriverne.

Selv om jeg nå trer inn i rollen som forsker, vil også jeg være studieobjekt og underlegge mine egne disposisjoner et kritisk forskerblikk. Det kan sikkert være lærerikt. Jeg håper dere vil være med på et slikt samarbeid og tror det kan ha betydning for framtidig e-læring at vi studerer de tilnæringsmåter som er gjort ved denne avdelingen.

Vennlig hilsen

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle

---

Jeg gir med dette mitt samtykke til at Dagrun Kibsgaard Sjøhelle får bruke tekster jeg har produsert i studiet IKT-støtta allmennlærerutdanning, i sin forskning.

.....

## Vedlegg 2

Eksempel på analyse av aktiviteten på nettet i en av studentgruppene i første studieår

**Gruppe D**

**Tematavler:** 23 + 8 (Ingen av de studentinitierte tavlene har mindre enn 5 innlegg. Maks innlegg i en tematavle er 49 (diskusjon om barnelitteratur).

**Gruppemøter i samtid:** Med jevne mellomrom

**Samlet antall innlegg:** 409

**Initiativ til oppretting av emnetavler:** M: 12, T: 7, J: 6, L: 3, N: 2

Følgende kommunikative handlinger/prosjekt kan påvises i materialet:

Kommunikative handlinger/prosjekt	Omfang <sup>125</sup>	Verbalt/grafisk uttrykt semantisk innhold	Eksempler
Ordnende	Mye	Forslag om struktur av grupperommet  Forslag til responsprosedyre  Initiativ til samarbeid	-Ellers foreslår jeg at vi lager egen inngangsboks på diskusjonsforum for hver av bøkene våre samt andre praktiske inndelinger i norsken, musikk og ped. får også egen boks. Da får vi kanskje litt bedre oversikt etterhvert som vi kommer med flere og flere innlegg.  -kan dere ikke gi kommentar her på disk.forum? Om en mener en ting, mens de tre andre mener noe annet, er det greiere å ta det over her, enn at jeg sender mail fram og tilbake.  -Heisann! Ja, dere har vel sett det!? Det er bare å brette opp skjorteamene (for den som har noen igjen ) Det er lagt ut en samarbeidsoppgave som skal framføres i uke 16. Vi bør vel starte med den på gruppemøtet på mandag! Først bør vi bli enige om hva vi vil undersøke, så får vi komme fram til en problemstilling! Vi har gjort det før vi..... Hei så lenge!
Sosiale	Mye		-Dette var artig. Vi mailer og treffes sikkert her innen neste onsdag også. Håper de andre også har anledning til å være med oss da. God natt!!  -Skal bli morsomt å være med på skravlinga på onsdag. Kan være ganske god til det. (...) Samtidig kan det jo være greit å høre hvor langt dere har kommet, og hva dere legger mest vekt på i pensum. Er litt usikker på bl. annet hjemmesida og Music Maker enda. MEN det er vel ikke noe problem, når jeg har sånne proffer som dere rundt meg!

<sup>125</sup> I forhold til samlet antall innlegg grappa har produsert i MW-forum

			<p>-Men, jeg blir litt bekymret hvis intensjonen og gjengangeren blir å løse/slutføre oppgavene på møtene deres. Kanskje er det lurt om dere tenker over i hvilken sammenheng det er viktig for AKKURAT DEG å treffe de andre fysisk.</p> <p>-Heisann: Merete du har igjen gjort en kjempejobb. Se mere skryt i mailen.</p> <p>-nok en gang må vi si GODT JOBBA!! Vi kommer i mål denne gangen også.</p>
Informerende	Mye	Oppdatering av hvor man er i studieprosessen Tilknytning til egen praksis	<p>-Ser hva jeg får til her, og legger evt. inn som vedlegg på mail.</p> <p>-Tekstskaping er iallefall mye brukt og populært ved skolen vår. De gjør det som beskrevet ovenfor å lager setningene med alles navn i. F.eks: Jeg syntes det var gøy å lage lefse, sa Kari. Jeg var redd jeg skulle brenne meg, sa Ole Eh, ble det vel mye teskje nå? Men jeg vet ærlig talt ikke om andre skoler bruker det så mye, så derfor skrev jeg dette da:\</p>
Teknologisk orienterte	Mye	Datahjelp  Frustrasjon over måten MW-forum fungerer på.  Avhengighet av forumet  Nyttige tips	<p>-Music Maker, har du klikket deg inn på bokstav D (alltid når CD). Da skal det komme opp instrumenter og andre lyd- og bildefiler.</p> <p>-Ja, fant nettopp ut at vi må ut av diskusjonen for å få inn nye meldinger, Er helt enig med deg at det er tungvint.</p> <p>-nå håper jeg diskusjonsforumet virker for oss igjen. Som du skrev i mailen Stina, vi er sannelig blitt avhengig av det.</p> <p>-Et lite tips her hvis dere ikke har sett det, når dere står inne på fila i powerpoint kan dere velge i stedet for å velge "Slide show" + "view show" velge "slide show" + "rehearse timing". Da kan dere ta tiden på hvor lang tid det tar på prate dere gjennom slidene deres. Selv sliter jeg fælt å komme under 4 min., så jeg må nok øve litt til.</p>
Motiverende. Gi omsorg og støtte	Mye	Oppmuntring. Glede over sosial samtalearena  Deltakelse og oppmuntring	<p>-Lov meg bare at du ikke gir opp, for dette klarer du Hege. Hiv deg bare med, uten å nøle. Jeg syns det er kjempesupert at vi har fått vår egen gruppecafè, slik at vi kan prøve og feile internt i gruppa. Det blir liksom bedre å våge da.</p> <p>-vi vet at du har hatt en del andre ting å tenke på enn studier Jeanette, så du skal ikke ha noe dårlig samvittighet. Det er dette som er så greit med gruppearbeid, sammen drar vi lasset.</p>
Underholdende	Ganske mye	Sjølironi	-Det er nå jeg trekker fram mitt første forslag for hva jeg skulle ha på russekortet

			<p>mitt: "Jeg føler meg like forvirra som en nysluppen fis i en kurvstol"</p> <p>-Dere skulle sett meg i helga. Knallrød, lårkort kjole med gule fartsstriper i sidene + 15cm høye plattåsko - stilig ja. Det ble et vellykket og artig selskap med mange hippier rundt meg.</p>
Fagsentrert presenterende	Mye	Momenter til tekstanalyse	<p>-Kavring, den mest gripende, og den som hungrer mest etter livet. Han starter svak, men blir sterkere og sterkere. Modigere og modigere etter hvert. Blir mere lik broren i sine handlinger. Til slutt skifter brødrene roller (i slutten av boka) Kavring blir den sterkeste.</p>
Faglig stillasbygging	Noe	Mestring av faguttrykk kyttet til lesning av "Brødrene Løvehjerte"	<p>-Har lært et nytt ord av Stina, AMBIVALENT! Håper dere andre er enige med Trude og meg om at dette må være et godt eksempel på ambivalent tekst. Dette åpner også for muligheten for å analysere med mange momenter.</p> <p>-Ambivalente tekster??? Tja, her måtte leksikon til og jeg får fram tosidig og tvetydig som forklaring på ambivalent. Dette betyr vel, slik jeg oppfatter det, at boken kan være rettet både til barn og voksne (foreldre), den kan være vinklet til å oppfattes både negativt og positivt. Dvs. jentas ensomhet kan være en bagatell fra en normal oppdragelse, eller den kan være botne i en barneoppdragelse som gjør at jenta blir mest mulig overlatt til seg selv.</p>
Fagsentrert og utforskende	Ganske mye	Bygger kunnskap i fellesskap	<p>-Dette ser da veldig bra ut, dere har vært riktig så flinke. Må allikevel protestere litt på oppgave 6. Først litt flisespikkeri på begreper. Målestokken er ikke 1 cm. på kartet = 2 km, målestokken er 1:2000. Forklaringa kan være at 1 cm på kartet er.....</p> <p>Ja, hva er 1 cm på kartet da?? Jeg mener den er 20 m.</p>
Fagsentrert og problemløsende	Ganske mye	Innlegg i diskusjon om hva man skal ta med i et resymé	<p>-Hva med å ta med litt om Kavring som den syke, puslete gutten som flere ganger minner seg selv på at han er en pyse. Vi får likevel høre om situasjoner der Kavring er den modige, som har lært av broren sin. Eks. da han bestemmer seg for å ri etter Jonatan inn i Klungerdalen selv om han har fått vite at det kan være farlig.</p>
Kompensasjon for manglende vokale/kroppslige språkhandlinger	Noe	Hilsen  Begeistring  "Jeg vil gi deg en rose"	<p>-Hallo damer! Da e æ på nætt:) -- YYYYEEEEEEEESSSSSSS!!!!!!!!!!!!!!! Dagens kjempegode nyhet, damer: JEG HAR FÅTT MEG LÆRERVIKARIAT!!!!!!!!!!  GRATULERER-----@ (DET BETYR</p>

		<p>Forbanner datamaskinen som stadig streiker. Smilefjes og bruk av dialekt forsterker glede.</p> <p>Variasjon av "smilefjes" signaliserer misnøye</p>	<p>ROSE)</p> <p>-Får ikke gjort noe med Music Maker pga. denne "α&amp;%###αZZ!!!! maskina.</p> <p>-Yess, Æ fekk de te !!! 😊</p> <p>Pouh,</p> <p>-No har æ i værtfaill seint i frå mæ nåkka, mæn likt æ det? Nei! 🌟</p> <p>Mæn blus e æ færdi me no, ja.</p>
--	--	--	---

## Vedlegg 3

Utvikling av tema gjennom leksikalske og semantiske anknyningsmekanismer  
(Jeg illustrerer bare noen av disse i detalj)

Noen leksikalske og semantiske forbindelser:

Rød: utfordringer

Blå: kommunisere/snakke sammen osv

Grønn: spontaniteten blir borte/ brudd på samtalen

Lilla: misforståelser

Svart: kjølig kommunikasjonssystem

Relasjonelle anknyninger er markert med oransje farge

Utfordringer gjentas, konkretiseres og reformuleres flere ganger i nettsamtalen  
Det samme gjelder f. eks. misforståelser, kommunisere og spontaniteten

Topic Annet - 2000/2001 / Gruppe E (2000/2001) / Utfordringer i gruppa vår (ped.oppg.) (9 hits)

By Terese On 02.11.00 06:45

[Reply]

Hei igjen.

**Utfordringer** i gruppa vår mener jeg er å klare å **kommunisere** bra nok. Ettersom **vi** bor så spredt og har begrensede muligheter for å treffes, er **vi** helt avhengig av å **kommunisere** bra. Jeg tror at enten må **vi** planlegge å treffes oftere, eller så må **vi** avtale tid der vi **møtes på nettkafeen** vår. Det jeg savner med studiet så langt, er nettopp dette med å kunne **snakke sammen**. Det tar mye lengre tid å **snakke sammen på nettet** enn om **vi** treffes. Noe av **spontaniteten** blir borte. Er det ting du lurer på kan det faktisk ta en dag eller to før du får respons på innlegget ditt. Var det noen som sa noe om å ha **møte på telefonen** der **alle** hører alle? Hvordan fungerer **det**? Kanskje noe å tenke på....

Terese

By Pia On 02.11.00 11:11

[Reply]

Her har **vi** vel startet med oppgave 1B. Hvor oppgaven er: "Hvilke spesielle **utfordringer** mener du gruppa di på nåværende tidspunkt står overfor i utviklingen av den godt fungerende (modne) gruppe?"

Det som jeg føler er nytt for meg, er at jeg skal **kommunisere gjennom skrevne ord**. **Vi** må **overføre tankene våre til setninger**. Du skal både **tenke og skrive samtidig**. Det kan vel hende seg at **teksten får en annen mening enn det hodet tenkte**. **Jeg og Hilde** har gjennom bildeoppgaven **samarbeidet pr. nett**, og jeg har ihvertfall et eksempel på at det kan bli **misforståelser**. Jeg **skrev** en ting i min tekst, uten tanke på det **H.** hadde **skrevet**. (**Hilde**, det gjaldt nekrologutsagnet mitt.) **H. leste** sikkert min tekst med tanke på det **hun** hadde **skrevet**. **Dermed koblet hun det jeg sa mot det hun sa, uten at det var meninga fra mi side.**

Har du **muntlig dialog** med en eller flere personer, føler jeg at jeg kan **"spille ping-pong"** med de. Med spille ping-pong mener jeg: **Jeg kommer med et utsagn. Du svarer meg. Ditt svar setter i gang tenking i meg. Jeg svarer med et nytt utsagn. Som Terese sier: Skriver du på nettet** må du kanskje vente til neste dag med å få svar. **Spontaniteten blir borte**, du får en **unaturlig stopp i din tankevirkosomhet**.

Når det gjelder **gruppa** på området godt fungerende (modne), føler jeg at **vi** ikke er "kart" lenger. Men **vi** heller ikke fullmodne. Begynner vel så smått å bli kjent med **hverandre** som mennesker og begynner å forstå hvor **vi** har hverandre. **Vi** er vel den mest spennende gruppa, når det gjelder personsbakgrunn. **Vi** representerer minst tre forskjellige kulturer. **Vi** prater godt norsk alle sammen, likevel mener jeg at **vårt** bakenforliggende språk er noe forskjellig. Så der har **gruppen vår** en liten, men positivt spennende **utfordring**, i å lære **hverandres** (ja, hva skal jeg kalle det?) kulturspråk(?). (Nå er denne fritimen slutt, så jeg må dessverre avslutte.)

Eksempel på reformulering og presisering

Kumulativ effekt. Semantisk utviding.

By Hilde On 02.11.00 11:58 [Reply]

**Hei, Pia og Terese!**  
**Dere har jammen fullstendig rett!!!** Akkurat samme emne har jeg også fokusert på i ped. oppgaven. Det er en av de største **utfordringene** en har, nemlig å prøve å **tilpasse seg de andres måte å tenke på, gjennom ren tekst** uten at det blir **misforståelse**. Og **som du sier, Terese**, man har ikke alltid muligheten til å svare med det samme til de andres innlegg og da blir det **et slags brudd på "samtalen"**. Når man endelig har tid til å svare, blir det for sent for da har vedkommende gått glip av en god del av **"samtalen"**. Har man ikke klart å få med seg hele **samtalen**, kan det fort oppstå **misforståelser**. Det blir en annen ting når man har en **muntlig samtale** ansikt mot ansikt...

Gjennom dette **"kjølige" kommunikasjonssystemmet** (via nettet) mangler **vi** øye-kontakt og kropsspråk, noe som kan utvikle **misforståelser** på grunn av **feil teksttolkning**. Ser **vi** hverandre, får **vi** øye-kontakt, hører **vi hverandre**, får vi med **oss** tonefallet i det **vi** sier og dermed klarer **vi** å unngå **misforståelser**.

Når det gjelder **gruppens** funksjon, så tror jeg at **vi** bare er i begynnelsen av en lang vei med samarbeidsoppgaver, og derfor trenger **vi** litt mer tid for å lære å kjenne **hverandre**. **Vi** er ikke så heldige som andre grupper som kan treffes jevnt. Bare gjennom muntlig **kommunikasjon** klarer man å lære å kjenne hverandre og dermed prøve å tilpasse seg slik at det dannes et godt samarbeidsforhold. Jeg har fullstendig tro på at **vi** kommer til å **klare dette**. Jeg føler at i tillegg til **kommunikasjon via nettet** må **vi** også prøve å **ringe litt mer til hverandre**. Kanskje, ved å høre stemmene **våre**, klarer **vi** å unngå **misforståelser** i litt større grad. Det gjorde **vi Pia**, den gangen "den" **misf.** oppstod i **vår** norskoppg. Jeg følte at det hjalp veldig mye.

Vennlig hilsen,  
 Hilde

By Lillian On 04.11.00 14:48 [Reply]

**Hei.**  
 Jeg tror dere er inne på noe vesentlig når **dere** sier at det er en **utfordring** å skulle **samarbeide stort sett ved hjelp av skrevne ord**. Jeg er nok **enig med deg, Terese**, i at det hadde vært en styrke å møtes litt oftere. selv om det er tidkrevende p.g.a. avstandene tror jeg kanskje **vi** hadde hatt igjen for det. Jeg er enig i at mye av **spontaniteten blir borte**. Likeså syns jeg det er litt vanskelig å skulle **snakke med hverandre her på nettet** uten å se ansiktsuttrykk, kunne få rettet opp **misforståelser** og ta opp ting med en gang. **Som du sier Pia**, **vi** har ikke muligheten til å **spille ping-pong med hverandre**. Jeg har stor tro på at dette **samarbeidet** blir en berikelse for **oss**. **Som dere sier** har **vi** ganske ulik bakgrunn, flere kulturer representert. Det tror jeg er lærerikt og vil gjøre noe med mine medmenneskelige sider i hvert fall.

Reformulering

By Tove On 05.11.00 16:15 [Reply]

Jeg synes det er vanskelig å **kommunisere** som gruppe på nettet. Som dere sier blir **spontaniteten borte** og den direkte **samtalen** forsvinner i luften. **Vi** jobber også på så forskjellige tider, så når kanskje jeg har bruk for å **snakke med noen**, så er det ingen der, og omvendt. Jeg har ikke helt vent meg til denne formen for **kommunikasjon**. Det **blir så kjølig, som du Hilde sier**. Og at man **ikke helt får frem undertonen**, kan føre til **misforståelse** noen ganger. **Vi** er egentlig **en spennende gruppe** med hver våre spesialiteter og kulturbakgrunn. For å fungere som gruppe, må man vite litt om **hverandres** spesialiteter og få en aksept. Derfor synes jeg det er så bra at **vi** skal **treffes** igjen. Det å ha fast **treffetid** på nettet, synes jeg også høres bra ut. Kan **vi** ikke **snakke** litt om dette når vi **treffes**. Jeg er sikker på at **vi** med tiden kommer til å finne **VÅR måte å fungere som gruppe på**. Det er veldig spennende og **vi** har en **utfordring**...



## Vedlegg 4

### Nettsamtale i hel klasse om lærings syn (starten av første studieår)

Emne Norsk / Fagdidaktikk (norsk) / Lærings syn (40 treff)

**1 Dagrún** 17.08.00 15:36

Tenk tilbake på egen skoletid. Var det noen ganger du hadde følelsen av å virkelig ha LÆRT noe i norskfaget? Fortell oss andre om det.

**2 Emma** 19.08.00 12:38

På barneskolen hadde vi en lærer som virkelig hjalp oss å komme i gang med skriving av fortellinger. Det artigste jeg visste var når han kom og sa "finn fram fortellingskrivebøkene deres". Han lærte meg å utvikle min skaperglede og kreativitet når det gjaldt å skrive tekst. Det er vel det jeg husker aller best fra norsktimene. -  
Mona

**3 Hege** 19.08.00 12:59

Hei.  
Vi var så mange i klassen, så etter hvert ble vi delt i grupper slik at læreren fikk individuell kontakt med oss. Vi fikk inn en ekstra ressurs i klasserommet. Først da ble interessen for norsk skikkelig vekt.

**4 Sissel** 19.08.00 14:56

På barneskolen hadde vi ei lærerinne som lærte oss preposisjonene og alfabetet o.l. med sang, de lærte jeg fort og de sitter den dag idag.

**5 Ulla** 19.08.00 16:18

Hei, hei. Jeg husker da vi begynte i første klasse og skulle lære alfabetet. Da hadde lærer`n skrevet bokstaven på venstre side i boka, så skulle vi lime bokstaven med trå på høyre side i boka.

**6 Pia** 19.08.00 17:22

Det måtte være da jeg gikk på framhaldsskolen. Vi hadde en meget dyktig lærerinne i engelsk. Gjennom hennes undervisning oppdaget jeg plutselig at jeg kunne NORSK grammatikk.

**7 Guri** 20.08.00 10:50

Jeg kommer ikke på noe spesielt, men min norsklærer i 4. - 6. klasse var veldig flink til å fortelle. Hun fortalte på en spennende og stemningsfull måte som gjorde at jeg siden har vært glad i å lese og skrive.

**8 Silje** 20.08.00 11:49

Jeg likte spesielt godt at læreren leste høyt for klassen. Det kunne være dikt, kortere tekster og bøker. Dette lærte meg i å bli glad i bøker og til å bli kjent med forskjellige typer litteratur.

**9 Britt** 20.08.00 12:46

Hei  
Er litt vanskelig å huske eksakte hendelser fra norskfaget, men jeg likte veldig godt å bli lest høyt for. Etter hvert begynte jeg selv å lese bøker, noe jeg fortsatt er veldig glad i.

**10 Laila** 20.08.00 13:00

Jeg har bestandig vært glad i å lese bøker, men aldri hatt spesiell interesse av norskfaget. Det var først når jeg begynte på videregående skole og fikk ny lærer og ny medelev som hadde stor interesse for faget, at jeg fikk interesse. Etter min første skriftlige innlevering var det mange positive tilbakemeldinger og selvtilliten økte. Etter hvert økte min interesse for faget og begynte og glede meg til disse timene. Min skolevenninne likte å diskutere bøker og forfattere noe som smettet over på meg.

**11 Fanny** 20.08.00 14:38

Hei!  
Da jeg gikk i første klassen, fikk vi i oppgave å skrive stil etter egen fantasi. Den ble lest opp i klassen etterpå, fordi læreren mente den var bra. Det var godt å få aksept for noe som jeg hadde brukt så mye av meg selv i.

**12 Helga** 20.08.00 15:07

Det jeg husker best fra norsktimene var når vi begynte å analysere dikt. Jeg husker ikke i hvilket klassetrinn, men det var noe med gravemaskiner som spiser skogene. Det å knytte dette opp mot miljøvern, synes jeg var spennende.

**13 Randi** 20.08.00 16:51

Norsk var ett av de fagene jeg alltid hatet på grunn av skrivingen. Da jeg begynte på helse og miljøfag, etter å ha gått 3 år på allmenfag, kom norsklæreren bort til meg med den første stilen jeg hadde levert og lurte på om jeg hadde lese- og skrivevansker. Han henviste meg til logoped som lærte meg enkle metoder for å skrive riktigere. Norsk ble faktisk ett av de fagene jeg liker i løpet av det skoleåret.

**14 Hege** 20.08.00 21:15

Hei.

Det var den gangen jeg fikk låne ei lett - lest bok på skolen. Jeg klarte å lese ei hel bok, og skjønte innholdet. Den følelsen av å mestre dette, gjorde til at leselysten kom igang.

Fra Hege

**15 Else** 21.08.00 16:11

Både på barneskolen og på realskolen hadde jeg lærere i norsk som nok representerte "vakker-norsken" - den autoritære typen som terpet grammatikk, penskrift og fikk oss til å skrive lange stiler. Ja, og så måtte vi selvsagt lese høyt etter tur i leseboka. Dette var jo vel og bra, syntes vi, det var jo slik norsktimene skulle være. Men så skjedde det noe:

Like etter jul andre året på realskolen ble norsklæreren syk, og vi fikk en ung kvinnelig vikar. Hun var nyutdannet, var kledd langt skjørt (i lilla) og kom syklende til skolen. Hun hadde dikt på timeplanen. I timene dempet hun lyset, tente på talglys og satte på dempet musikk. Så leste hun dikt for oss. Jeg husker at jeg fikk frysninger nedover ryggen. Hun fikk oss til å skrive de mest fantastiske dikt som vi fikk framføre for hverandre. Dette var noe ganske nytt for oss. Dessuten leste hun bøker høyt for oss, og vi fikk sitte stille og bare lytte.... Dette glemmer jeg aldri. Denne lærerinnen representerte en helt ny undervisningsmetode. Men (dessverre) varte ikke denne perioden så lenge, den gamle norsklæreren ble ganske fort frisk igjen.

Hilsen Else.

**16 Siri** 21.08.00 20:03

Desverre er det jeg husker best, alle de unyttige tingene vi lærte. Som det å hilse riktig med et fast hånd trykk. Det holdt vi på med i flere timer, husker jeg. Det artigste jeg viste /vet var å lese selv. Så den følelsen det var å ha lest ei helt "ordentlig" bok alene, husker jeg godt.

En følte seg som en verdensmester, i hvertfall en stund.

I 4 klassen fikk vi en ny lærer (mann) han brukte ikke rødblyanten den første terminen. Men la i stedet stor vekt på innholdet. Det gjorde gleden i det å utrykke seg skriftelig mye større for meg, da jeg bestandig hadde / har dårlig rettskriving. Det var ikke særlig lystig å skrive side opp og side ned med alle de ordene jeg skrev feil. (og det var mange).

Etter hvert påpekte også den nye læreren feilene, men vi trengte ikke å skrive ordet på nytt. Han var også veldig flink til å skryte av innholdet.

Og skryt får man som sagt aldri nok av.

SIRI

**17 Katrine** 21.08.00 21:51

Hei, og takk for sist.

Det eneste jeg kommer på i farten, er da vi skulle lære om adjektiv.

Læreren hadde skrevet en setning om hver enkelt elev, hvor det manglet et beskrivende ord. Alle fikk si et adjektiv hver, som ble satt inn i setningene. Resultatet ble lest opp, og vi fikk oss ei skikkelig latterkule. Dette gjorde sitt til at vi lærte hva adjektiv var.

Hilsen Katrine

**18 Marie** 21.08.00 23:04

Hei og takk for sist!

Ei formingslærerinne jeg hadde i 5-6 klasse pleide å ha høytlesning mens klassen spiste mat. Hun hadde en slik behagelig stemme at innholdet i bøkene satt som klistret. Husker spesielt ei bok som handlet om 2. verdenskrig.

marie

**19 Jeanette** 21.08.00 23:08

Hei

Noe av det jeg husker best ifra norskfaget på skolen, må være de skuespillene og sketsjene vi øvde inn, for så å vise det frem på skoleavslutninger. Vi valgte alt fra eventyr til sketsjer som handlet om lærerne. I de første årene var det skrevne tekster som ble valgt ut.

Husker spesielt godt eventyret "Prinsessen på erten". Dette var morsomt å lese, og dermed ble det morsomt å prøve gå inn i rollen og spille det videre for de andre også. Etter hvert som vi ble eldre, begynte vi å lage tekstene selv.

Jeg opplevde nok med dette at det var artig å lese og skrive, og at norsken ble nok litt mer meningsfull, når man fikk utfolde seg litt.

**20 Hilde** 22.08.00 14:02

Hei!

Selv om jeg ikke har hatt gleden av å oppleve grunnskoleopplæring i norsk, har jeg allikevel fått sjansen til å gå gjennom norskspråkopplæring på videregående skole nivå.

Inntil jeg skulle få xxxxx som lærer i norsk, har jeg hatt flere lærere som jeg ikke kan skryte noe særlig av.....men xxxxx kommer jeg aldri til å glemme! Han klarte å trolle oss med sin interessante og spennende måte å undervise norsk på. Denne læreren satset veldig mye på tekstanalyse. Jeg husker at hver gang vi skulle analysere en tekst eller et dikt, fikk vi masse kunnskap via de forskjellige teksttolkingene som ble gjort fra forskjellige synsvinkler. Det var lærerikt! Akkurat denne delen av norskspråkundervisning hjalp meg å utvikle mitt ordforråd og særlig evnen til å lytte og lære noe av det jeg hører.

**21 Marion** 22.08.00 19:25

Tankene begynte og vandre til 1. klasse da jeg så oppgaven. Vi hadde ei eldre lærerinne som var veldig flink til å fortelle. Da vi skulle lære bokstavene og lydene, lagde hun fortelling om bokstavene på tavla. Alle bokstavene skulle inn til en by for å finne seg en plass å bo. Etter hvert ble de venner med andre bokstaver og de kunne lage ord sammen. Hun tegnet bokstavene med hode, hender og føtter. Gjett om vi gledet oss til lydeland-timene!

**22 Bjørg** 22.08.00 22:02

Hei,  
Minnes godt at vi i småtrinnet ble lest for da vi spiste matpakkene våre. Dette var både gøy og avslappende. Husker godt mellomtrinnet og ungdomsskoletrinnet med runder med grammatikk, løkkeskrift, analysering, noe språkhistorie osv. Det ble sagt blandt oss elever at dette var kjempekjædelig, så dette måtte jeg også si. Egentlig var jeg ikke helt enig.

**23 Stine** 23.08.00 21:30

Hei og takk for sist.  
Jeg tror jeg gikk i første eller andre klasse og vi skulle lese en liten fortelling på nynorsk. Jeg har alltid vært glad i å lese og satt spent og ventet på at det skulle bli min tur til å få lese høyt. Da jeg var ferdig var jeg så skuffet fordi jeg ikke forstod det jeg selv hadde lest, og turde heller ikke å spørre frøken hva ordene "andlet og aksel" betydde. Dermed var jo teksten helt uten sammenheng for mitt vedkommende. Det tok faktisk en god stund før jeg fikk vite hva ordene betydde og da måtte jeg lese teksten for meg selv flere ganger. Husker den dag i dag historien om en kanin.  
Hilsen Stine

**24 Dagrun** 24.08.00 09:54

Andlet, ja.....Skjønnere godt frustrasjonen. Selv lærte jeg hva SYL var da vi bygde hus på syttitallet. Jeg husker enda ordet fra ABC-boka. Det var en tegning til også, men den sa meg ikke så veldig mye. Nyere læringsteorier sier man må ta utgangspunkt i det kjente. Andlet ville vært helt greit for en elev fra Sunnmøre, vil jeg tro, men verre for de av oss som går rundt og sier fjes og ansikt. I lesebøkene vil dere forresten støte på noe tilsvarende. Dere har sett at bokstavinnlæringen foregår ved at man kobler bokstav, bilder og tekst. At bokstaven E blir illustrert med et egg eller et eple, virker ganske søkt på meg som sier æple og ægg. Og når bokstaven L er koblet til ei tegning av ei lue, blir det helt feil for en stakkar som går rundt og sier hue om det nevnte hodeplagget. Så det er mye å ta tak i for oss lærere. Selv lære-bøkene kan være ganske upedagogiske om de er aldri så mye godkjent til bruk i skolen.

**25 Pia** 24.08.00 12:07

I barneskolen hadde jeg ei lærerinne som fortalte mye til oss. Hun leste bøker med innlevelse. Det husker jeg var VELDIG koselige stunder.

**26 Mette** 24.08.00 14:00

Hei, takk for sist.  
Husker når jeg lærte å skrive "og" istedet for "ock" (gikk første klasse i Sverige) Tenkte at jommen var det enklere å skrive norsk enn svensk. Knakk den norske lese-koden like etter, har siden "bodd" på biblioteket.  
Hilsen Mette.

**27 Astrid** 24.08.00 16:00

Hei alle sammen, og takk for sist!  
Jeg kan ikke huske noen bestemt episode fra norskundervisningen hvor jeg lærte spesielt mye. Jeg kunne å lese når jeg begynte på skolen, og syntes at alt var bare kjedelig. Jeg hadde vel gått på skolen et halvt års tid da naboenta, som var en del år eldre enn meg, spurte om jeg ville ha noen bøker av henne. Det var fem bøker av Anne Cat. Vestly om Marte, Maren, Mads, Milli ..... Dere vet hva jeg mener? Da oppdaget jeg en helt ny verden som jeg kunne ta meg inn i, og det helt på egenhånd. Jeg pløyde meg gjennom det jeg kom over og brukte biblioteket flittig. Jeg tror dette var med på å vekke min interesse for norsk-faget. Tenk å kunne formidle så mye, trolle oss, få andre til å undre seg, skape spenning o.s.v. og det bare ved hjelp av ord!

Ved å lese mye utviklet jeg et større ordforråd, så alle måter jeg kunne si en ting på og ble bedre i rettskriving. Jeg er den dag i dag glad i bøker, og oppfordrer alle til å lese mye.

Elles oppdaget jeg også at jeg hadde nytte av spørre om hvorfor. Ikke bare godta at slik er det. Den kunnskapen man får på den måten har man lett for å glemme.

**28** Berit 03.09.00 22:53

Da jeg gikk barnepleierlinja ved xxxx videregående skole hadde vi en norsklærer som var helt fenomenal. Han brukte hele seg når han fortalte, og var bestandig humoristisk og blid. Vi diskuterte mye og læringen gikk liksom av seg selv i timene hans, så det som ble gjennomgått det satt. Dette var veldig behagelig da vi skulle ha eksamen, for vi trengte ikke lese så mye, bare "friske opp".

Berit

**29** Sissel 08.09.00 10:38

Hei

Da jeg gikk på barneskolen var det veldig viktig å kunne stave ordene rett, sette punktum på rette stedet og bruke-å og -og riktig. Dette ble et mareritt, så den store skrivegleden fikk jeg desverre ikke dengang.

Men i videregående fikk jeg en lærer som sa at vi bare skulle tenke på innhold og gi blaffen i alt annet i første omgang. Dette gjorde at jeg fikk et mer avslappet forhold til det å skrive og at jeg så på norskfaget som et spennende fag.

Jeg har markert med rødt der jeg ser at det gjøres forsøk på å skape midlertidig felles forståelse. (merk at innlegg 5, 6, 7 og 11 er postet før innlegg 3. Spørsmål som inkluderer hele gruppa er en strategi. Det samme er bruk av pron. "vi".

Vedlegg 5

## Nettsamtale om elevteksten *Fotball* i gruppe A (andre studieår)

Topic Annet - 2001/2002 / Gruppe 8 (2001/2002) / fotball-analyse del2 (210 hits)

1 By Bente On 06.11.01 21:07

[Edit] [Reply]

Hei! Eg er inne no.  
Eg starta ny topic for den forrige var så laaaaang..... Bente

2 By Britt On 06.11.01 21:11

[Branch] [Edit] [Reply]

Inne eg å. Ser Pia har starta ein anna plass, men vi får håpe ho ser den nye topicen.  
Forumet er veldig tregt hos meg i dag. Er det det til dykkar?

3 By Fanny On 06.11.01 21:18

[Branch] [Edit] [Reply]

Er vi enige om at det er ein sakprega tekst, med ein del andre element i seg?

4 By Bente On 06.11.01 22:26

[Branch] [Edit] [Reply]

Det tek på tida ja! Bente

5 By Pia On 06.11.01 21:13

[Branch] [Edit] [Reply]

Eg har funne dykk. **Kva skal vi diskutere i kveld?** Meiner du, Bente, å få med deg det programmet du henviser til på nettkaeen?

6 By Bente On 06.11.01 21:15

[Branch] [Edit] [Reply]

Eg hadde store planer om å ta det opp! Men eg finn ikkje noko kassett! Bente

7 By Britt On 06.11.01 21:16

[Branch] [Edit] [Reply]

**Eg kunne tenkt meg å snakke litt om analysebitane vi har lagt ut.** Eg har lese det de har skreve, og er imponert over ka de finn ut.

8 By Pia On 06.11.01 21:16

[Branch] [Edit] [Reply]

**Eg føler for, at å kome vidare, så treng eg å få vite kva for sjanger denne teksten er skrive i. Får vi den biten på plass, blir det lettare å kome vidare med arbeidet. Så: Kva for sjanger/sjangrar er denne teksten skrive i?**

9 By Fanny On 06.11.01 21:17

[Branch] [Edit] [Reply]

Hei, eg er og inne, men eg orkar ikkje å holde på lenge. Er nokså utslått.

10 By Britt On 06.11.01 21:19

[Branch] [Edit] [Reply]

Det er greit Fanny slik som ståa er

11 By Pia On 06.11.01 21:17

[Branch] [Edit] [Reply]

Æsj, før ein rekk å skrive eit nytt innlegg, er det nokre andre som har kome meg i forvegen. Så: **Kva blir kvelden emne?**

## Vedlegg

Fanny er oppmerksom på at medieringen skaper forvirring og gjentar i 13 spørsmålet fra innlegg 3.

12 By Britt On 06.11.01 21:18 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Sjanger ja..... Eg har skrivi at eg trur det er utgreiing og ein mellomting mellom reportasje og forteljing

13 By Fanny On 06.11.01 21:20 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Trudde eg fekk inn innlegget elngre nede, men altså ein gong til; er dette ein sakprega tekst med andre element i seg?

14 By Fanny On 06.11.01 21:21 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg har foreslått foredrag, blir ikkje det den mellomtingen du snakka om, Britt?

Det gjøres forsøk med å enes om ulike sjangerer., men vanskelig å komme til enighet om en bestemt sjanger. Sjangeren "reportasje" ble introdusert i en samtale dagen før denne. Pia og Britt er uenige ang. reportasje.

15 By Britt On 06.11.01 21:23 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Ja, endel av teksten kan jo sjåast på som eit foredrag

16 By Britt On 06.11.01 21:22 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Vi har jo skjønnlitterere tekstar og sakprega tekstar, så under ein sakprega tekst er det jo sjangrar

17 By Pia On 06.11.01 21:24 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg er ikkje heilt einig i reportasje. For eg synest det er for mykje jeg-utsegn. Det skal helst ikkje forekomme i ei reportasje. I tilfelle har vår skriar bomma noko her. Eg meiner personen bak reportasjetekstane skal være usynleg, eller særst anynym eller generell. Når eg skriv, syner eg meg berre gjennom eit ein eller vi (avisa).

18 By Bente On 06.11.01 21:27 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Er de einige i at teksten ikkje er "ren" sakprosa?

Eg tenkjer på at den er litt personlig og subjektiv i den forstand at han skriv om seg sjølv og tankane sine, og dette er vel noko som kjem under skjønnlitterær sakprosa? Ei blanding altså?  
Bente

19 By Bente On 06.11.01 21:30 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg trur ikkje det er en reportasje då eleven skriv om seg og sitt, og det er fleire aspekt ved reportasje eg ikkje finn her.  
Bente

20 By Pia On 06.11.01 21:33 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Dersom vi tek for oss artikkel. Så skal den vere ei sakleg utgreiing om eit emne. Den viktigaste forventninga er altså at saka står i sentrum. Er det noko rundt denne teksten som signaliserar at dette er ein artikkel? Komposisjonen skal vere styrt av at saka er det sentrale. Artikkelen har gjerne innleiing med presentasjon av emne og eventuelt synspunkt, midtydel med utgreiing, eksempel og argumentasjon og til sist konklusjon. Forventninga til artikkelforfattaren er at han skal ha ei seriøs og sakleg holdning til emnet. Forfattaren skal tre tilbake til fordel for saka, men utan nødvendigvis å vere nøytral. Artikkelforfattaren bruker fullstendige setningar i eit korrekt normalspråk. Myskje av dette stemmer med vår tekst. Men er fotballteksten ein artikkel? I tilfelle: Kvifor eller kvifor ikkje?

21 By Britt On 06.11.01 21:36 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

i elevens tekst side 81 står det: "Referatsjangeren krever stort sett en upersonlig tekst, mens rapporten ofte kan ha med ei mer eller mindre personlig vurdering"

22 By Britt On 06.11.01 21:34 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Byrjer ikkje repotasjen å bli litt meir oppmyka etter kvart? Nå er jo reportaren meir med i repotasjane både i blader, avisar og på TV. Før var jo ikkje reportaren ein gong filma i innslag på TV.

23 By Pia On 06.11.01 21:40 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Klarar berre ikkje å sjå at dette er ei reportasje. Skrivaren trer alt for tydeleg og brutalt inn i teksten. "Jeg er keeper." Huff, det synest nesten som en gammeldags skolestil.

24 By Bente On 06.11.01 21:43 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg sit og ser på nd2 s. 239, der står det lista opp eit utvalg sjangrar. Nokon der som kan passe? Kanskje du er inne på noko når det gjeld artikkel, Pia. Eg synes det er vanskeleg å vite kva dei forskjellige sjangrane inneheld, då det er så mange av dei; jmf nd2.  
Bente

25 By Fanny On 06.11.01 21:40 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Dette er vel ein ikkje-fiktiv, men tidsrelatert tekst. Det er sakprega, han fortel, og informerer. Han opplyser, og kjem med egne synspunkt. Det er alstå ein ekspressiv tekst, etter min mening. Det er jo ikkje noko ivergen for at ein skaprega tekst kan være ekspressiv?

26 By Pia On 06.11.01 21:43 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Ein artikkel kan vere ekspressiv. Greier vi å knyte desse to tinga tettare saman, slik at vi kjem fram til kva for sjanger? Den er litt vanskeleg denne her.

27 By Pia On 06.11.01 21:45 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Går det an å bruke eliminasjonsmetoden? Ta bort dei sakprega sjangrane som vi vert einige om at vår tekst ikkje er skrive i, og så får vi gå litt grundigare igjennom dei som er att?

28 By Pia On 06.11.01 21:54 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg har ei lang liste med sjangrar som vert nytta i skolen. Her er det og teken med **sjangrer i grenselandet inn mot sakprosa**. Eg plukkar ut dei eg synest kan vere aktuelle: artikkel, foredrag?, forklaring, idrettsreportasje, journalistisk form, kåseri, rapport, saksframstilling, sjølbioografi, utgreiing.

Eg fann på same sida noko som er relevant for vår tekst: *I stilskrivingstradisjonen har det nedfelt seg "skolske" sjangerkonvensjoner, der det trekkes et grovskille mellom fortellende og skildrende stil på den ene sida, sakstil og ressonerende stil på den andre. I praksis har det vært akseptert at elevene har gitt et visst personlig og fabulerende preg til stiler av typen: Da stormen kom, Da jeg var alene hjemme. ... Mens det har vært avkrevd ganske stor grad av saklighet i stiler av typen: Leirskoleoppholdet og HOBBYEN MIN.*

*Det er kanskje ikkje så gale når eg skriv at eg synest denne stilen virka noko "stilsk"?*

29 By Bente On 06.11.01 21:59 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg ser du fann sida eg nevnte, *sjangrane kan vere ganske vide og med andre ord, sjøl om oppgåvetypen er hobbyen min-som er ganske typisk gammel skolestilforslag!*  
Bente

30 By Britt On 06.11.01 21:46 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg refererer igjen til Elevens tekst 😊 om artikkel s.83. Der står det at ein artikkel ikkje er strukturert etter tid, men det er jo fotballteksten så vidt eg kan sjå

(Min kursivering)  
Pias lesning av pensumlitteratur fører diskusjonen over på et nytt tema, stilskrivings-tradisjoner i skolen, som gruppa utforsker sammen og ser ut til å komme til enighet om. Jf. innlegg 41-43.

## Vedlegg

31- 40 Forsøk på å skape felles forståelse på flere plan, faglig og emosjonelt	<b>31 By Fanny On</b> 06.11.01 21:46 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> Mye tyder på at dette kan være en blandingssjanger, men innfor sakprega tekst. På side 88 i elevens tekst, står det noe om det. Jeg lurer litt på om ikke det sto noe på oppgavearket vi fikk fra Dagrund også, at vi skulle se etter det? <b>Det at vi synes å se trekk fra både artikkel, reportasje og til og med skjønnlitterær tekst, skulle ikke det tyde på at dette er en blanding?</b>
	<b>32 By Britt On</b> 06.11.01 21:48 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> <b>Trur nok du er inne på noko her Fanny. Det må være ein bastard 😊</b>
	<b>33 By Bente On</b> 06.11.01 21:51 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> <b>Ha, ha, nå måtte eg le, Britt! Jo, eg trur nok det er en blanding ja.</b> Dagrund skreiv berre det at om det var sjangerblanding måtte vi ikkje berre ta utgptk i Skjelbreds analysemodell om den var den vi brukte, andre moment måtte kanskje inn. Bente
	<b>34 By Fanny On</b> 06.11.01 21:51 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> <b>Ja, og er ikke de ofte de beste? Ihvertfall når det gjelder hunder....</b>
	<b>35 By Britt On</b> 06.11.01 21:53 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> <b>Kva seier King på sofaen Pia? 😊</b>
	<b>36 By Pia On</b> 06.11.01 21:56 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> <b>Kva King seier på sofaen? Meiner du på hans eigen sofa eller på sofaen på stua som han luriligger i?</b>
	<b>37 By Bente On</b> 06.11.01 21:56 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> <b>Men kva skal vi evt. kalle den blandinga då? Blir jo verre dess fleire typar vi finn! Bente</b>
	<b>38 By Fanny On</b> 06.11.01 21:56 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> <b>Hvis vi bestemmer oss for at dette er sjangerblanding, då må vi vel sjå på kva funksjon dette har for vår skriver. Fungerer det? Er det godt og lese? Når han fram til oss med det han vil seie? Personlig tykjer eg det fungerer.</b>
	<b>39 By Fanny On</b> 06.11.01 22:02 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> <b>Treng vi å kalle sjangeren noko da? Er det ikkje nok å nevne dei sjangrane vi tykjer han har vært innom? Eg tykjer ikkje at det er her han treng veiledning. Eller tek eg feil?</b>
	<b>40 By Pia On</b> 06.11.01 22:06 <a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a> <b>Eg meiner vi må ha klart for oss/eller vere einige om kva for sjanger/sjangrar det er.</b> For det betyr mykje for korleis vi vil veilede han vidare i arbeidet med teksta. Då kan vi sjå kva han kan ta vare på og byggje vidare på, og kva som kan forbeistrast. Og det er på dette nivået vår skivarar må gripe fatt for å verte ein betre skivarar. For på "mitt" område finst det ikkje noko forbettringspotensiale.



41 By Pia On 06.11.01 22:02 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Kva står det i L97 om sakprega tekster for 9. klasse. Eg trur at dei nok må ha arbeidd noko med sakprega tekst. For ein finn mange "sak"element i denne teksten. *Har oppgåveteksten: Hobbyen min/eller fortell om hobbyen din lurt vår forfattarar til å trekkje jeg så sterkt inn i bildet. Ordet min eller din synest eg fører ein skrivar ufrivillig inn i et slikt jeg-forhold. At slik oppgåven er formulert, gjer at skrivaren kjem noko gale avstad.* Fann att nokre notatar angående sakprega tekst, der det stod at eg ikkje skulle forkomme i slike tekstar.

42 By Britt On 06.11.01 21:58 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Pia. *Er einig med deg at teksten virker noko "stilsk" og det kan jo ha noko med oppgåven, som eg meiner ikkje er noko spesielt utfordrande.*

43 By Bente On 06.11.01 22:03 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

No ser det ut for at vi er inne på både prosjektet til eleven(Fanny) og det eg skreiv i den delen eg tok for meg, nemleg der eg sa litt om oppgåvetypen. Kva meiner du er elevens prosjekt i denne teksten? *Ligg det noko mellom linjene eller bestemmer oppgåvetypen teksten meir enn eleven sjøl? At det er vanskeleg å bryte med "faste" sjangrar i forbindelse med slike oppgåver?* Bente

44 By Pia On 06.11.01 22:09 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eigentleg føler eg at eg treng å bla litt meir i bøkene mine når det gjeld sakprega sjangrar. Korleis er det med dykk andre? Eller vil de fortsette diskusjonen?

45 By Pia On 06.11.01 22:14 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

I L97 står det for 9. kl.: - arbeide med nokre setrale trekk ved sakprosa, til dømes underbygging, om tekstane er saklege, kva dei legg vekt på og omgrepsbruk. ... Elles finn eg ingen ting å hengje denne teksten på. Er det noko som tyder på at denne eleven har arbeidd noko med nokre sentrale trekk ved sakprosa. Og *kva for sentrale trekk er det som preger sakprosaen? Kjem vi vidare om vi bruker denne innfallsvinkelen?*

46 By Britt On 06.11.01 22:21 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

I "Språklære" ei lære bok for u-trinnet står det: "Sakprosasangrene står til rådighet når vi ønsker å uttrykke oss saklig, logisk og virkelighetsnært. De har liten preg av diktning og fabulering." Så står det om informativ, argumenterende og egenorientert skrivning

47 By Fanny On 06.11.01 22:09 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

(...)  
Eg lurte berre på, kan *de ikkje bli enige om de meiner han har vært engasjert eller ikkje.* her kræsjer teksten dykkar, Bente og Britt. For min del tykjer eg han verker engasjert, men prøver å holde det heile på eit saklig plan. Kanskje det er her det skjær seg litt for skrivaren. Eg seier no God Natt. Så går eg inn imorgon ein gong og sjekker ståda. 🙄

48 By Britt On 06.11.01 22:12 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg meiner han *er engasjert i fotball, men ikkje spesielt i sjølve skrivinga*

49 By Bente On 06.11.01 22:17 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg har forandra litt meining etter at eg har lese teksten og analysa mi ein gong til. Eg ser nye ting kvar gong. Det hjalp òg når eg fekk lese det de har kome fram til, det satte hele teksten i eit anna lys for meg. Der ser en kor viktig det er å få med alle aspekt av teksten! *Eg trur han er engasjert i hobbyen sin, ja, men ikkje nødvendigvis i skrivinga si.* Har ikkje heilt lyst til å gje meg der! Men vi får diskutere det vidare!  
Det er greit for meg at vi avslutter for i dag!  
Bente

Min kursivering. Her fortsetter studentene å utforske temaet "skolske" skrivetradisjon. Bente (43) ser ut til å ha svar på hvorfor blandings-sjangrer er så vanlig i skolen. Temaene "sjanger" og "elevens prosjekt" videreføres i en ny samtale neste dag.

50 By Pia On 06.11.01 22:18 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg synest **han verker engasjert til å begynne med**. Men på slutten verkar han meir desperat etter å få avslutta skriveprosjektet enn engasjert. Han greier ikkje å stå løpet ut. **Har det noko med at han ikkje greier å avslutte fordi han manglar ein avslutningsstrategi?**

51 By Pia On 06.11.01 22:21 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg seier takk for meg no. Kva med arbeidet vidare? Vi har nokre punkter for arbeidet vidare med denne teksten. Kan ikkje alle fire (dersom du har tid og ord Fanny) skrive inn sine svar på desse strekpunkta etter kvart i morgon? Må vi ha nytt møte i morgon kveld eller torsdag kveld. Eg har gjort unna musikkøvelsa for denne veka i kveld. Så eg er fri i morgon kveld. Eg rettar meg etter dykk. Kom med forslag.

52 By BenteN On 06.11.01 22:25 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

**Eg trur det er noko vi absolutt kan ta tak i veiledningsvis, det med formelavslutnina eleven har**. Eleven treng ein **avslutningsstrategi** for å få fin flyt og ei god avrunding av teksten sin. --  
Bente

53 By Britt 06.11.01 22:27 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

God natt 😊

54 By BenteN On 06.11.01 22:29 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Trur de ikkje at det er greit å få det unna då? Slik at vi møtes att i morgon kveld?  
Kva for strekpkt. er det du meiner, Pia? Berre slik at eg konsentrerer meg om rette pkt.!  
Bente

55 By BenteN On 06.11.01 22:30 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

**Samme tid i morgonkveld??** Vi må tenkje på at den/dei som skal sy dette saman skal sleppe å bruke helga til det, om mogleg!  
Bente

56 By BenteN On 06.11.01 22:32 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Trur eg er åleine her!?  
God natt i allefall!  
Bente

57 By Pia On 06.11.01 22:33 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

**Ja, same tid i morgon kveld. 21.00.**

58 By Pia On 06.11.01 22:32 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Meiner Fanny har skrive dei øvst eller nedst på "oppgåvearket" vårt. Gjeld kva det er eleven meistarar og prøver å få til? Kva treng eleven hjelp til å meistre betre? Kroleis skal denne hjelpa gis. Du fikk fleire spørsmål nedst på Dagruns hjelpearke.

59 By BenteN On 06.11.01 22:33 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Takk, då var det dei eg tenkte på!  
Bente

Her viser jeg hvordan jeg først sorterte de ulike ytringene etter emnene *faglig*, *faglig organisatorisk* og *sosialt*. Emnene overlapper hverandre, men det gis likevel et inntrykk av hva samtalen i hovedsak dreier seg om. Fargekoder er: Faglig: grønn, faglig organisatorisk: gul, sosialt: rødt (generelle, evaluering kommentarer er også markert med rødt).

## Vedlegg 6 Nettsamtale i gruppe C om elevteksten Fotball

Topic Annet - 2001/2002 / Gruppe 1 (2001/2002) / Delanalyse (348 hits)

1 By **anna** On 03.11.01 17:00

[Edit] [Reply]

Hei.

Eg legg no ut det eg har skrivi om ordnivået. Eg er åpen for alle moglege kommentarar. Dei tala eg operererar med kan eg ikkje garantere er heilt rette, eg kan sjå nærare på dei seinare. Føler sjølv at besvarelsen er oppstykk, pga. at eg tar for meg punkt for punkt. Eg er og i tvil om eg skulle kommentera det eleven har gjort utover de "kalde fakta". Resultatet blei ein blanding av det meste 😊

Anna.

Attachment: [OrdnivAnna.doc](#)

2 By **astrid** On 04.11.01 07:52

[Branch] [Edit] [Reply]

Hei alle!

Ein flott jobb har du gjort Anna 😊

Du har gjort litt for meg også, bruken av mellom anna konjunksjoner og 3. personlege pronomen seier og noko om mikronivå. Har forresten lært meg eit nytt ord: koherens og koherensmekanismer som er tekstens "kitt". I "Tekst i tale og skrift" står det at ein må beherske visse slike mekanismer for å få ei tekst til å hengje saman.

Eg har sett ein del på testa og mikronivå, og eg må seie eg synst det er vanskeleg, men eg trur og det kan vere ein fin innfallsvinkel for å hjelpe skrivaren. Eg trudde eg skulle få gjort det ferdig i dag, men no må eg reise bort, og kjem ikkje tilbake før i kveld. Eg får sjå kva eg rekk å gjere da. Om eg ikkje får det klart i kveld, vil eg i værste fall ha det ferdig i morgonkveld.

Astrid

Spørsmålet i innlegg 3 blir ikke besvart i diskusjonsforum. Temaet kan likevel være drøftet. Innlegget nr. 9 fra Astrid tyder på det.

3 By **anna** On 04.11.01 20:28

[Branch] [Edit] [Reply]

Hei Astrid.

No gjorde du meg nysgjerrig, kva er koherens og koherensmekanismer, og kva meiner du med tekstens kitt.

Så no har jeg lest i boka, skumlest, og eg tykjer det sjer vanskeleg ut. Må vel prøve å lese det ein gong til, kanskje eg da skjønar noko 😊

Anna.

4 By **karin** On 04.11.01 22:26

[Branch] [Edit] [Reply]

Heisann damer.

No er eg ferdig med ein kladd til det som var min oppgåve. Eg seier kladd for eg kom til eit metningspunkt no. reknar med at eg vil forandre litt når eg les over i morgon. Ein anna ting er at det eg har skrive om sjanger er min meining, og det er absolutt ikkje sikkert dykk er einig i den. Er det greit det med avsnitt. på ein måte fungerer dei, men sia han har skrive så lite om kvart emne synat eg det blir for mange avsnitt. teksten blir ltt oppstykk. Sjå på kva eg har skrive og syng ut meiningane dykkar. Til opplysning er eg ikkje skuggredd på dette feltet.

Karin

Attachment: [makronivKarin.doc](#)

Studentene utveksler faglige tekstutkast som vedlegg og gir respons til hverandre – som regel også det i vedleggsform.

5 By **jeanette** On 04.11.01 22:50

[Branch] [Edit] [Reply]

Hallo!

Da var eg å ferdig med noko eg også må seie er ein kladd. Eg har ikkje lest din enda Karin, men din oppgåve Anna, syns eg er bra. Eg såg du hadde teke med noko om dempere, så eg tok ikkje med det. Dette synes eg er vanskeleg!! Og dei leddsetningane mine er eg så usikker på. Eg prøvde å lesa meg fram til det, men eg fant ut at da rota eg enda meire. Kommareglar har eg heller ikkje tatt med såg eg, men eg får føre på det seinare. Eg reknar med det er midt felt, sjølv om eg ikkje såg det i malen min. Men som Dagrun skreiv, det skjemaet har kanskje ikkje med alle punkta.

No tek eg natt 😊

Jeanette

Attachment: [Setningsniv.doc](#)

## Vedlegg

- 6 By **Dagrun On** 05.11.01 16:01 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)  
Ser at de jobbar godt og at de lærer av kvarandre. Skal kommentere meir når alle har levert eit bidrag.  
Dagrun
- 7 By **karin On** 05.11.01 21:06 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)  
Kva du kan Jeanette. Eg synast det var bra jobbing her. 😊  
Det blir spennande å sjå når Astrid kjem med sitt bidrag om me har dekt det meste, eller om det manglar noko.  
Karin
- 8 By **anna On** 05.11.01 21:42 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)  
Hei Jenter!  
Eg er imponert.  
No har eg lest raskt gjennom det de har skrivi, sannelig har eg mykje å lære av det dykk har kome fram til.  
Skal lese igjennom litt nøyare, for kanskje å kunne svare på det du spør om Karin, men i kveld har eg ikkje tid.  
Anna.
- 9 By **astrid On** 06.11.01 17:40 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)  
Hei jenter!  
Her kommer det jeg har fått skrevet inn om mikronivå. Jeg er ikke helt ferdig, men tenkte dere skulle få lese det jeg har fått skrevet inn til nå. I tillegg kommer tekstbinding ved hjelp av:  
-kontrast  
-setningsbinding  
-kausbinding  
Jeg finner ingen eksempler på binding der eleven benytter seg av utpeking.  
NB! Teksten min vil bli skrevet om til nynorsk. Har fri torsdag og forhåpentligvis fredag.  
Astrid
- 10 By **jeanette On** 07.11.01 14:50 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)  
Heisann!  
Det er artig å sjå kor mykje me får ut av ein elevantale når me jobbar sånn. Eg har ikkje hatt sjans til å ha funne ut det de har klart, og må seia eg har lært mykje av dykk.  
Eg klarar ikkje å sjå kva du skal forandre på Karin. Eg syns at det du har skrive er bra.  
Kan nokre bøye SKRIVE til meg?  
Eg blandar trøndersk, svensk og alt når eg skal skrive det ordet. Sjøl om eg slår opp gang på gang klarer eg ikkje å få det inn!! Kanskje det hjelp om nokre av dykk skriv det til meg 😊  
Jeanette
- 11 By **astrid On** 07.11.01 16:38 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)  
Å skrive - skriv - skreiv - har skrive 😊
- 12 By **jeanette On** 07.11.01 18:41 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)  
Takk Astrid! 😊  
printing pågår.....
- 13 By **anna On** 07.11.01 18:43 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)  
For å gjøre verden enda enklere kan eg si at verbet og kan bøyast slik:  
Å skrive - skriver - skreiv - skrivi  
Koselig! 😊  
Anna

14 By **anna** On 07.11.01 18:47 [Branch] [Edit] [Reply]

Jeanette  
 Eg skal no skrive ut det du har skrivi om delanalysen vår, for å se nærmere på den. Du sa på forrige samling at du følte at du ikkje hadde fått vist kva du sto for ennå, det kan du vel ikkje føle lengre? Det var et veldig bra innlegg det du skreiv nå. Du satte ord på mykje av det eg tenkte ang teksten. Eg skal lese litt mer på det alle har skrivi, så kjem eg snart tilbake.  
 Anna.

15 By **karin** On 07.11.01 19:54 [Branch] [Edit] [Reply]

Hallo  
 Eg må berre hengje meg på Anna. Du kan ikkje lenger føle at du ikkje har fått vist kva du står for. No har du jobbet bra, Jeanette.

Når det gjeld teksten "Fotball" og kordan vi skal rettleie eleven synst eg er vanskeleg og. Men eg trur om vi snakkar meir om sakprega tekst, for så å la eleven lesa sin eige tekst på nytt, trur eg han vil sjå kva han må gjere for å forbedre teksten. Da kan han få velgja sjølv om han vil skrive ein ny tekst eller videreføra den han har skrive. Eg meiner han kan vidreføra teksten han har. Ved å skrive om og fylla på med "stoff" i den sakprega delen og jobbe litt med setningene er eg sikker på at det vil bli ein bra tekst.

Obs, no vart det vanskeleg å skrive. Det kom ein liten gut på fanget mitt som erklarte: "stive der etterpå ei, mamma."  
 Klikk på linken så får de sjå kven han er. Karin  
 Attachment: [Martin.jpg](#)

16 By **astrid** On 07.11.01 20:59 [Branch] [Edit] [Reply]

Kjempekos Karin!  
 Slikt gjer at i alle fall eg føler at eg veit litt meir om deg, og får eit nærare forhold til gruppa. Astrid

17 By **anna** On 07.11.01 21:13 [Branch] [Edit] [Reply]

Hei Jenter no er eg her igjen.  
 Så fin ein son du har Karin, kva heiter han? Anna

18 By **karin** On 07.11.01 21:16 [Branch] [Edit] [Reply]

Han heiter Martin og er ein svært aktiv kar om dagen, men artig er det.  
 Karin

19 By **karin** On 07.11.01 21:20 [Branch] [Edit] [Reply]

No har eg lest det me har skrive ein gong til. Eg veit ikkje heilt kordan vi skal flette det inn i kvarandre. Me har nok ein del arbeid att. I tillegg må me nok bli einige om kordan me skal veileda eleven vidare. Mange bra tankar er slengt ut, men me må få det samenfatta og formulert det på ein skikkeleg måte

20 By **astrid** On 07.11.01 21:38 [Branch] [Edit] [Reply]

Før eg går vidare!  
 Når det gjeld det du var usikker på når det gjeld sjanger og korleis vi skal hjelpe eleven, skriv Dagrun Skjelbred litt om korleis vi kan sjå på sjangerkrav i "Elevens tekst" 4.3 og 4.4.

Når det gjelder sjangre, så er det viktig å vere merksam på at dette ikkje må vere absolutte krav. Ingrid Rygg Haanæs skriv at ein sjangar skal vere et hjelpemiddel for elevar som driv og erobrer seg ein plass i vår felles skriftkultur. Ho skriv og at sjanger er eit redskap til å gi lesaropplevinger og ei hjelp til å lese teksten etter forfattarens intensjonar. (Norsk didaktikk, ei grunnbok.

21 By **jeanette** On 07.11.01 21:21 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Heisann!  
 Kor koseleg Karin. Ein riktig så søt ein gut.:)  
 Ellers så takkar eg så mykje for bøyinga av skrive verbet mitt 😊  
 Jo da, eg forsøker å gjere mitt beste, men føler som sagt ikkje at eg alltid har fått tilføyd så mykje til gruppa. I dag var Marthe sjuk, og eg måtte vere heime, så da såg eg mitt snitt til å prøve å få ned noko av det eg såg i teksten. Fristen er vel snart den og, så vi må vel sammenfatte noko å få sendt det snart. De får lesa/ sjå og eventuelt fletta inn det som det går an å bruke.  
 Jeanette

22 By **Dagrun** On 14.11.01 09:54 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Oops!!!! Det heiter eg skriv! (skriver i presens er ikkje tillatt)  
 Dagrun 😊

23 By **astrid** On 07.11.01 21:13 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Hei alle sammen!  
 Det er lenge siden jeg har vore så kjei, men det er ein fin måte å vere kjei på. Det er berre fysiks, og det er etter nokre vellukka dagar på skulen. Eg har berre så vidt fått tid til å lese det de har skrive, og eg må mest seie meg flau forde eg ikkje har kome lengre, samt at de alle har gjort eit flott arbete. Eg skal no ta for meg resten av mi eiga tekst slik at ho blir ferdig.  
 Ellers så synst eg at det siste du har skrive/i, Karin om korleis me kan konkludere, er bra, og det er kanskje det som er den biten som gjer meg mest problemer. Her gjeld det å sortere ut, slik at eleven ikkje får for mykje å samle seg om.  
 Eg ser et at mykje av det vi har skrive kjem fram på fleire område. Det Jeanette skriv om setningsanalyse og tekstbinding på mikronivå har mykje til felles, men i tillegg til grammatikken kjem og dei leksikalske bindingane fram når vi ser på tekstbindinga på mikronivå.

24 By **anna** On 07.11.01 21:27 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

No har eg nok ein gong lest det dykk har skrivi, det er mykje å lære for meg. Eg meiner vi har dekt analysedelen bra. Eg er og enig i det dere skriv om at vi må gi eleven meir kunnskap, slik at han kan få eit fastare sjanger grep. Då vil han forhåpentlegvis sjå sjølv, med litt hjelp, andre måter å tolke oppgåva på. Eit problem for oss, er jo det du Jeanette påpekar, at vi veit så lite om konteksten til denne teksten. Vi må iallefall passe på så vi ikkje dempar den forteljergleda denne eleven har. Ein viktig ting å lære bort til denne skrivaren er korleis han kan skrive ein avslutning. Ellers så må vi ikkje gløyme å fortelje han kor flink han er til å bruke forskjellige bindingar. (Det du Astrid skreiv så bra om.)  
 Anna

25 By **karin** On 07.11.01 21:34 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Kva om eg flettar inn litt meir i "min" del om konteksten, det du har skrivi i forum, Jeanette.

26 By **anna** On 07.11.01 21:36 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Kan vi ikkje bruke alt det vi har skrivi, delanalysene, og så legge til problemstillinga til Jeanette (konteksten/videre arbeid)?  
 Da er arbeidet som står igjen å skrive korleis vi vil veilede eleven.

27 By **anna** On 07.11.01 21:36 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

To sjelar , ein tanke 😊

28 By **anna** On 07.11.01 21:40 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Setningsspissar må vi kanskje ta tak i ?  
 (No kjem korte munlege kommentarar, håper det er greit)

29 By karin On 07.11.01 21:40 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Om eg forsto deg rett no, så brukar med Jeanette sitt spørsmål som overgang til korleis me veilede eleven. God løysing. 😊

30 By anna On 07.11.01 21:44 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Ja  
Skal vi sette opp nokre stikkord for så å finne ut kva det er vi ynsjer å jobbe med i forhold til denne eleven?  
Det er ein "uoverening" (kan ein sei det tru?) eg sjer. Karin og eg ynsjer at eleven skal bearbeide den eksisterende teksten, mens Jeanette ikkje vil at han skal skrive den om. Kva meine du Astrid?  
Dette må vi vel bli enige om først

31 By karin On 07.11.01 21:45 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

No blir det litt rart her med meldingane våre, men me finn vel ut av det, Anna.  
Eg lar det eg har skrive om sjanger stå, og når det gjelder det andre spørsmålet mitt om bruk av generalisering, så trur eg det er greit som det er.  
Setningsspissar må med ta for oss. Forfeltet har mykje å si i ei tekst.

32 By anna On 07.11.01 21:47 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Karin  
No hadde eg helt gløymt at du spurde om noko i analysen din, sorry.  
Men eg er enig i at du gjer det du seier.

33 By karin On 07.11.01 21:55 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg har sett litt raskt på setningsspissane no. Kva skal eg eigenleg seie. eleven varierer bra etter min meining. Det blit ein del "jeg" når han fortel om seg sjølv, men ellers synast eg han varierer brukbart. Dette er mitt umiddelbare inntrykk.

34 By anna On 07.11.01 21:58 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Mitt inntrykk var at det var lite variasjon i setningsspissane 😊  
Det blei som du seier veldig mykje "jeg". Kan vi ikkje hjelp han til å variere dette litt?

35 By karin On 07.11.01 22:07 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Ettersom detta er eit fyrsteutkast som det står går eg ut i frå at eleven er forberedt på at teksten moglegvis må omarbeides. Da må vi kunne sjå på slikt som setningsspissar, sjølv om eg meiner dei ikkje er så dårleg for ein gut i 9. klasse. (bortsett fra alle jeg- startene) Me må også kunne stille nokon spørsmål som får han til å sjå teksten fra ein fotballvitande lesar, om de skjønne kva eg meiner. Eg er sikker på at han vil sjå sjølv at det manglar noko faktastoff. Spørsmål som: "Kven er disse leierane på fotballskulen?" er vel også greit å ta med.

36 By jeanette On 07.11.01 22:05 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg synast og at han varierar bra. Eg tru eg sa noko om det i analysen min, for eg reknar med at forfeltet og setningsspissen er det same??? Eg trur at det er ganske typisk for elevar som skriv ei forteljing om seg sjølve å starte med ein ein setning, ofte med jeg. Men skal guten gjere dette om til ein sakprosa tekst må vel dette vere ein av tinga å jobbe med. Men det kjem vel, når sjangerkrava blir meir fastsette til eleven?

Jeanette

Når samtalen blir mer orientert mot det spesifikt faglige, sløyfes hilsningsmarkører. Merk at Anna tar initiativ til å etablere felles forståelse i innlegg 30.

37 By [jeanette](#) On 07.11.01 21:57 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

heisann, her går det unna. Eg synast at forslaget ditt er heilt greit Anna. Eg er også med på at elevens tekst kan bearbeidas, men eg har det så vanskeleg for å sjå kordan. Bare fyr laus de, for de har sikkert ting som eg ikkje klarer å tenkje ut no 😊 Eg er bare så redd for å skuffa eleven.  
Jeanette

38 By [anna](#) On 07.11.01 22:03 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Skjønar kva du meinae Jeanette, men vi skal jo fortelje han kor flink han har vori med både flotte referansebindingar, entusiastisk skrivning, flotte forklaringsar av "faguttrykk".....  
Det eg meiner vi må hjelpe han med er :  
Slutten.  
Sjanger hjelp.  
Generalisere mer om han skal skrive ein saktekst.  
Finne andre måtar å starte ein setning på enn "jeg har...."  
Avsnitt

39 By [anna](#) On 07.11.01 22:08 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Det er nok som du seier Jeanette, om eleven lærer mer om å skrive sak tekst vi han generalisere mer, for så å gå bort frå "jeg".  
Eg gir meg 😊

40 By [karin](#) On 07.11.01 22:11 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Korleis skal me hjelpa eleven med slutten?

41 By [karin](#) On 07.11.01 22:13 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Når me er ferdig med diskusjonen kan eg prøva og samanfatta noko av den rettleinga me ønskjer og gje eleven, så kan de fylle på. Eg reknar med å få det gjort i kveld eller i morgon kveld.

42 By [anna](#) On 07.11.01 22:11 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Gjer vi noko med dei korte setningane hans?

43 By [anna](#) On 07.11.01 22:12 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Slutten.  
Kva om vi lar han/klassen lese ein del korte tekstar som har ein bra slut.  
Å ha gode forbilde for eigen skrivning er jo veldig bra.

44 By [karin](#) On 07.11.01 22:17 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

God idè det med å lese andre tekster. Eg kan tenke meg at det er fleire som har vanskar med slutten, så det er sikkert noe dei kan jobbe med i klassa. Setningane er eg ikkje sikker på om eg ville gjort noe med i denne omgang. Me kan vel ikkje ta for oss alt på ein gang.

45 By [anna](#) On 07.11.01 22:27 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Nei vi kan ikkje ta alt på ein gong.  
Om du Karin vil lage eit forslag på korleis vi skal rettleie eleven vidare, medd utgangspunkt i det vi har snakka om her, så hadde det vårt fint. Flott når nokon foreslår slike ting sjølv 😊



46 By karin On 07.11.01 22:30 [Branch] [Edit] [Reply]

Jeanette

Eg har og blitt kobla fra 5 gong i kveld. Får sjå kor lenge eg held ut før eg går lei.

47 By astrid On 07.11.01 22:13

[Branch] [Edit] [Reply]

Hei

No legg eg ut heile teksta mi. Når eg les gjennom ho, synst eg det er berre rot, men eg veit ikkje korleis eg kan gjere det annerleis. Eg håpar de kan sjå gjennom ho og kome med kritiske kommentarar, for eg synst ikkje det ser bra ut. Eg synst og det var vanskeleg å analysere, og eg veit ikkje om eg har fått med meg alt.

Astrid

PS Eg har fjerna teksta frå den forrige ruta.

Attachment: [8888-Mikroniv.doc](#)

48 By anna On 07.11.01 22:22

[Branch] [Edit] [Reply]

Astrid

Eg meiner teksten din er bra. Den er ikkje rotete i det heile! Du forklarar og bruker eksemplar fra teksten, det er bra. Eg lærer masse ved å lese det du har skrivi.

49 By karin On 07.11.01 22:25

[Branch] [Edit] [Reply]

Eg synst du har hjort et meget bra stykke arbeid, Astrid! Om eg saknar noko måtte det vær at du sa litt om kva alt detta sei om teksten. Gjer det teksten betre eller dårlegere at han brukar til dømes tilbakekoblingar, pro-ord, tidsmarkeringar osv.

Er de enig, eller er ikkje det nødvendig. 😊

50 By astrid On 07.11.01 22:30

[Branch] [Edit] [Reply]

Karin, og dykk ( her er det vel rett å bruke dykk?) andre!

Eg er samd i det du skriv. Eg tok det som sjølvsagt at dei forskjellige typane koplinger gjorde teksta betre. Eg skal leggja til ei lita oppsummering på slutten av teksta mi, der eg skriv litt om dette.

Astrid

51 By karin On 07.11.01 22:31

[Branch] [Edit] [Reply]

👉

Karin

52 By Dagrún On 14.11.01 09:50

[Branch] [Edit] [Reply]

Godt jobba! Respons kjem om ikkje altfor lenge.

Eg må berre inn med litt nynorskrettleiing no når de er ferdige:

Det heiter eg synest.

😊

53 By anna On 16.11.01 21:58

[Branch] [Edit] [Reply]

Hei Dagrún.

Eg er veldig usikker i nynorsk, så eg lurar på om det ikkje går an å skrive eg synes som sideform/klammeform. Eller er det kanskje slik at vi skal lære oss til å skrive hovedform.

Tvileren Anna 😊

## Vedlegg

54 By Dagrun On 14.11.01 09:58

[Branch] [Edit] [Reply]

Til Astrid!

Ja, her er det rett å bruke dykk. Preposisjonen til er sløyfa, men den markerer likevel objektform. Prøv 2. person bokmål, så høyrer du at det du har skrive, er rett.

(Til Karin og deg) Vi kan ikkje skrive Til Karin og du .  
Helsing rettleiardagrun

55 By jeanette On 07.11.01 22:26

[Branch] [Edit] [Reply]

Åhh, no blir eg lei. Eg blir kobla av nettet heile tia!!

Godt forslag om å lesa andre sine tekstar. Det blir jo ein slags elevrespons på kvarandre, utan at elevane kommenterer til kvarandre, men at alle går igjennom det sammen. Oi, det blei vanskeleg forklart. Men ein god ide syntes eg det var 😊

Eg har ikkje fått lest ditt innlegg enda Astrid, men det må eg vel få til 😊

Jeanette

Eg trur eg skal få i meg ein sunnmøring, for dei pratar nynorsk gjer dei ikkje? Greit å ha til eksamen 😊

56 By astrid On 07.11.01 22:26

[Branch] [Edit] [Reply]

Hjelp! Her gjekk det unna ja!

Eg trur og at eleven sjølv vil sjå kva han må gjere når det gjeld sjanger, berre han får litt rettleiing. Sjanger og makronivå heng også saman. Om han forsøker å trekke trådar (han har to; ein forklarande og ein forteljande), så kan han kanskje få rydda litt opp i teksta si.

Ellers kan vi vel og plukke nokre dømer frå teksta han har skrive, og gi nokre døme på korleis han kan nytte andre typar bindingar for å få større variasjon i setningene. (sjølv sagt utan å seie kva for binding han skal bruke).

Astrid

57 By jeanette On 07.11.01 22:38

[Branch] [Edit] [Reply]

Eg syns vi er flinke eg!! Og at vi har fått mykje ut av dette!! Om du Karin orkar å sjå på dette har det jo vore kjempegreit.

Gjekk det forresten bra på åpen skule i går? Vi skal ha det i morgon, så da blir eg sikkert lite på nett.

I helga skal eg reise inn til Trondheim, og kose meg litt 😊😊

Var det på fredag eller mandag, dette skulle vere ferdig? Jeanette

58 By karin On 07.11.01 22:45

[Branch] [Edit] [Reply]

Me må ha det ferdig til mandag, men skal vel gå.

Åpen skule gjekk heilt utmerket, men litt uvant å jobbe med så mange tilskuere. Eg trur alle foreldre til førsteklassingene var der heile tida. Full, trangt og kaotisk, men med unger som sit som tente lys og jobber med lytteleker går alt som i ein draum. 😊 Etter lyttelekene hadde me stasjonsjobbing. det ble litt verre med konsentrasjonen da, men kva gjer da det på ein slik kveld.

Eg seier takk for i kveld no, og byrgjar samanfatta litt. Om de kjem på noko meir så sjer eg etter på diskusjonsforum før eg leggjer det ut.

Karin

59 By astrid On 07.11.01 22:38

[Branch] [Edit] [Reply]

nei, no må eg få meg litt mat, ellers går det gale her.

Her kjem ein morosam ein: nei, no har eg sutte og butte så gale så gale.

Forklaring kjem seinare, men det har ikkje noko med at eg har butte saman teksta gale.

😊Astrid

58: I grensefeltet mellom sosialt og faglig. Studentene deler slike praksiserfaringer med hverandre – gir tips og får kommentarer. Styrker den felles identiteten som lærere.

60 By **anna** On 07.11.01 22:44 [Branch] [Edit] [Reply]  
 Ja no er det mange gode forslag her. Om du Karin tar dette samandraget i løpet av den næraste tia så hadde det vært flott. Vi andre på passe på å vere på nett slik at vi kan gi respons på det Karin skriv. Om alle er enig i det, meiner eg at vi kan avslutt denne diskusjonen for i kveld. Ein diskusjon eg tykjer har gått veldig bra sjølv om vi er 4 på nett samtidig. Eg er mykje fornøgd med "nygruppa" m 🤗

61 By **jeanette** On 07.11.01 22:51 [Branch] [Edit] [Reply]  
 Eg er så enig Anna 🤗 I kveld har det verkeleg gått unna. Eg skal forsøke å vere på nett så mykje eg får til 🤗 Eg ønsker dykk ei riktig god natt 🤗 Så talast me i morgon 🤗  
 Jeanette

62 By **anna** On 07.11.01 22:52 [Branch] [Edit] [Reply]  
 God natt.

63 By **karin** On 09.11.01 01:04 [Branch] [Edit] [Reply]  
 Heisann  
 No har eg fått knota ned litt om respons. Det er sikkert både dårleg skrive og meir til, men sjå på innhaldet i første omgang. Har eg fått med meg det meste av kva me har snakka om? Eg skal sjå meir på det i morgon, men no er eg trøtt. Da blir det ofte ikkje så bra det ein gjer. Det er fint om de kjem med ønkjer om forandrigar eller tilføyningar så fort som mogleg. 🤗  
 Om eg har forstått det rett seier me oss fornøgd med delanalysene, men nokon må samanfatte dei slik at det blir heilskap over teksten og ikkje mange delemner. Kven ønskjer ta på seg jobben? 🤗  
 God natt!  
 Karin  
 Attachment: [respons.doc](#)

64 By **jeanette** On 09.11.01 13:50 [Branch] [Edit] [Reply]  
 Heisann Karin!  
 Eg synes du har gjort ein skikkelelg god jobb her. Vi har vel dekt alle områda no? Eg klarer allefall ikkje å sjå noko meir.  
 Når det gjeld sammenfatninga, kan eg ta det, men da blir det ikkje før på søndagskvelden. Eg rekk det ikkje no før eg reiser. Vi treng vel kanskje ikkje å gjere så mykje med det? Sette det sammen og sende det. Vi har jo alle vår overskrift på oppgåva. Det kan vel bli den biten som eg skreiv til slutt, som er så pass hulter i bulter, at den må det gjeres noko med.  
 God helg til dykk alle!  
 Jeanette

65 By **anna** On 09.11.01 20:24 [Branch] [Edit] [Reply]  
 Hei Karin.  
 Eg meiner du har gjort ein bra jobb. Især synes eg om den første delen. At du tok med hovudmoment frå L97 er og bra. Samandraget til slutt likte eg å. Flott jobb Karin. "Å kjøpe den".  
 Anna

66 By **karin** On 09.11.01 21:01 [Branch] [Edit] [Reply]  
 🤗  
 Karin

67 By **astrid** On 09.11.01 21:37 [Branch] [Edit] [Reply]  
 Eg må berre hengje meg på 🤗  
 Astrid

68 By **jeanette** On 11.11.01 20:23 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Heisann!  
**Heime etter ein fin tur i Tr.heim.** Tolkar eg det riktig no, om det er eg som skal sammenfatte det?  
 Jeanette

69 By **anna** On 11.11.01 20:34 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Hei Jeanette.  
 Det var godt å høre at du hadde ein fin helg i den store byen.  
 Tenkte i det lengste at eg skulle tilby meg å ta sammandraget for deg, da du skulle bort i helga. Men no er jeg glad eg ikkje gjorde det. Skulle gjera så mykje disse fridagane, men den gang ei. Det kom ein del uforutsette ting ivegen. Så no må eg forberede meg til i morgon, da skal eg ha K&H/matte (praksistimar, som eg har lagt alt for mykje forarbeid til).  
 Så det er flott at du tar samandraget Jeanette, er fint at vi kan ta på oss slikt kvar vår gong.  
 Eg blir sitande her nokre timar, så om det er noko så skal eg sjå innom rommet vårt ein gong imellom.  
 Anna.

70 By **anna** On 11.11.01 22:56 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Hei.  
 Ved nærere "analyse" av Dagrún sine instruksjer i samanheng med denne oppgåva så ser eg at analysedelen og rettleiinga skal leggest ut kvar for seg.  
 Enkelte grupper har allerede gjort det.  
 Blir dette feil i forhold til den måten du/vi har tenkt å gjere det Jeanette?  
 Anna.

71 By **jeanette** On 12.11.01 08:15 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

**Uff eg sovna på sofaen i går.** No må eg på jobb, men eg skal ta tak i dette når eg kjem heim, så eg får det ikkje ut før i kveld. Eg må sjå litt på kordan dei andre har gjort det, før eg seier noko om kordan eg vil gjera det tru eg.  
 Jeanette

72 By **karin** On 12.11.01 18:45 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Heisann  
 Det ser ut som at alle legg ut rettleiinga for seg, så da gjer vel me det same. Eg kan legje ut den. Fint at du kan samanfatte analysen, Jeanette. Ein hektisk helg har gjort at det vart lite sskulearbeid, men i kveld blir eg sittende heile kvelden. Eg ventar litt før eg legg rettleiinga ut, om dykk har noko tilføyningar.  
 Kjem inn på nettet at rundt kl. 21.00.  
 Karin

73 By **anna** On 12.11.01 19:30 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

**Flott at dere gjør det.** Anna

74 By **jeanette** On 12.11.01 19:57 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Hallo!  
 Det er greit Karin 😊 Skal starte å sammenfatte no. Eg sender det ut på mail til dere i kveld, Høyrer eg ikkje noko, så sender eg det inn. Det går jo an å forandre på det, om eg sender det inn, og de ikkje er nógde også.  
 Jeanette

75 By **jeanette** On 12.11.01 [Branch] [Edit] [Reply]  
20:04

Heisann igjen!  
Eg finn ikkje igjen den boksen eg skreiv om diverse ting,  
og der eg blandt anna kom innpå teksten i kontekst. Er  
det bare til meg den er borte?  
Hadde vore så grei å ha!  
Jeanette

76 By **jeanette** On 12.11.01 [Branch] [Edit] [Reply]  
20:10

No skjønar eg kva du meinte med at du rota deg bort  
i alle boksane Karin, for det var det eg gjorde no. Har  
jo skreve teksten under veke 44 eg!!!  
Rotehovud !!

77 By **jeanette** On 12.11.01 [Branch] [Edit]  
21:49 [Reply]

Hallo!  
Eg skreiv eg skulle sende analysen i mail til dykk,  
men no er det så seint at eg reknar med dykk  
ikkje er inne å sjekkar mailen. Eg sett det difor inn  
i den boksen her, så kan de gå inn her og fortelje  
om noko skal gjerast om. Det går sikkert bra om  
vi gjer om noko i morgon og. Eg har forsøkt å  
setja saman med litt heilhet, og forsøkt å gjera om  
det meste i nynorsk. No er eg så trøytt at eg ikkje  
klarer å sjå klart, men eg skal ta eit overblikk i  
morgon, og sjå på det på nytt. Det er vel best å få  
det inn før tia går ut. Eg følar sjølv at eg har  
overlappa litt, og mogleg ikkje har den heilheten i  
det eg ville ha. men, men...  
Jeanette  
Attachment: [elevtekstfotballanalysegr1.doc](#)

78 By **karin** On 12.11.01 [Branch] [Edit]  
21:56 [Reply]

Eg synast det ser greit ut. Må innrømme eg  
ikkje har teke meg tid til og lese alt om att,  
men som du sier kan me forandra litt seinere  
om me oppdage noen grove feil.

Legg ut rettleinga no. Karin 😊

79 By **anna** On 12.11.01 22:50 [Branch] [Edit]  
[Reply]

Hei Jenter.  
Eg har og lest igjennom som snarast. Kan  
ikkje sjå noko som må endras, men eg er  
og litt sigen i auga i kveld. Kan vi ikkje  
berre legge det ut? Anna

80 By **anna** On 12.11.01 22:52 [Branch] [Edit]  
[Reply]

No ser eg at det allerede er gjort. Flott  
jobba jenter  
Anna  
Hvordan får jeg denne boksen større?  
Astrid du kan det, hvor er du?

81 By **astrid On** 14.11.01 01:21 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Her er ei større rute 😊

82 By **anna On** 14.11.01 18:18 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Ja eg sjer det, men korles gjer du det.

83 By **astrid On** 14.11.01 18:38 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg finn den forrige store boksen, den som har venstre side heilt ut mot venstremargen, så går eg inn med ein reply til den 😊. Forstår de?

84 By **astrid On** 14.11.01 18:38 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Slik

85 By **anna On** 14.11.01 18:42 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Test

Ja, faktisk så gjekk det 😊

Men nokre gong når eg gjer slik så er det jo for å svare på noko som er skreve tidlegare. Da vil eg jo ikkje at boksen skal kome nederst. Kva da? Eller er det berre når vi svarar på "max-boks" at den kjem nederst. Det må eg sjekke ut. Anna

Faglig aktivitet dreier seg også om å utvikle digital kompetanse, som å utnytte skriveflaten i et diskusjonsforum.

86 By **anna On** 14.11.01 18:52 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Nå har eg forstått systemet.

Når eg svarer på ein av dei aller største boksane så kjem svaret mitt nederst, som stor boks.

Svarar eg på nokre av dei andre, så kjem boksen min under den eg ønska og svara på.

Endeleg eit problem mindre å tenka på 😊

Anna

## Vedlegg 7

Fanny og Pia i nettsamale om novellen *Pass deg for ulven* av Gro Dahle

<b>1 By Fanny On</b> 31.01.02 16:18	<a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
<p>Eg veit ikkje heilt korleis me ska fordela oppgåvene imellom oss, Pia. Dagrun gav oss denne modellen for analyse:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentere norm/ situasjon</li> <li>2. Noko skjer: Norm fører til konflikt             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nyhet/ konflikt tapar, alt blir ved det gamle.</li> <li>2. Nyheten/ konflikten vinn, endring.</li> <li>3. Assimilering av gammalt og nytt.</li> </ol> </li> </ol> <p>Komposisjon, handling.            Samanbindande verkemiddel.            Personbeskrivelse.            Miljø og samfunnsbeskrivelse            Tematikk. Forfattarhaldning.            Anna/ lesarhaldning.            Kva handlar teksten om.            Språklige og litterære verkemiddel.</p> <p>Makro og mikronivå går antagelig under det siste punktet, tru du ikkje. Eg kunne tenkt meg å ta ordnivå denne gongen, kanskje du vil ta setningsnivå? Ellers kan vi drøfta fordelinga. Det står om novella i            I ND 1 s. 169, s. 172 ei tolkingsmodell            ND 1 s. 190            ND 2 s. 36            Elevens tekst s. 62</p> <p>Eg har valgt å lage ei kort innleiing til analysa vår. det kan og fungera som eit kort handlingsreferat, før vi går laus på ei meir djuptgåande analyse. Eg legg den inn som vedlegg.            Attachment: <a href="#">PiaogFannyharanalysertnovella.doc</a></p>	

<b>2 By Dagrun On</b> 05.02.02 23:44	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
<p>Ein god start, Fanny!            Dagrun</p>	

<b>3 By Pia On</b> 06.02.02 09:35	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
<p>Eg har enno ein gong lese innleiinga di, Fanny, og no når eg har lese gjennom novella eit par gonger, pluss skreive ho opp att, finn eg meining i det du skriv. Innleiinga er bra den! Oppskrifta du har kome med, virkar og grei. No når vi er så godt i gang, skal vi lage oss ein analysemodell som vi kan ha for seinare tider? Du skal få ditt "ordnivå", Fanny og eg tek gjerne "setningsnivå", for her har eg mykje å lære enno. I vår novelle ligg det mykje spanande når det gjeld setningsnivå, for "vår kjære" Gro har gjort mykje rart på dette nivået. Ser nesten ut som om byrjar mestre å sette punktum og stor bokstav, for eg synest ho overdriv mykje. Eg har sett fleire TV-program om ho, så eg veit at ho kan finne på mykje "rart", det vil seie gå utover dei normative rammene i mangt og mykje.</p> <p>Eg har ei analysebok for den vidaregående skulen, og tek med nokre punkt frå som gjeld analyse av ei novelle. Eigntlig er det berre noko meir på dei punktane du har skrive opp.</p> <p>Det første ein gjer er å lage eit kort resyme av teksten med hovudtrekkene (noko du har gjort i innleiinga, Fanny) Korleis utviklingar handlinga seg? Frampek, attendeblick, hint eller drømmar, ei naturleg utvikling (kronologisk) Dei ulike måtane å få fram handlinga i ein tekst på, er verkemiddel for å skape spaning. Korleis novella sluttar, er difor viktig og for kva for bordskap som kan ligge i novella. Ettersom det vanlegvis er mennesker som står i sentrum for skildringa. Difor er personbeskrivinga eit viktig emne for analysa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kven er hovedpersonen(e)</li> <li>- Korleis blir vi kjend med personane og omgivingane?</li> <li>- Er personane sympatisk eller usympatisk framstilde?</li> <li>- Er personane samansette menneske som forandrer seg, eller er dei uforanderlege typar?</li> <li>- Kva verdier står personane for?</li> </ul> <p>Viktig for personakarakteristikken er kva for synsvinkel som er brukt. Vert historia fortald av ein person utanfor teksten, eller handlinga gjennom ein eller fleire av peraoane som deltar i handlinga? Når det gjeld bordskapen, bør vi prøve å gripe heilheita i det forfattaren vil uttrykkje, og forklåre kva for trekk ved teksten som underbygger våre tolkingar.</p> <p>I ei anna bok stod det at novella alltid er tredelt. Samt noko meir nyttig, men kor er no den boka .....</p>	

**4 By Peer** (lærer) On 07.02.02 14:05 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Det er greitt å kunne støtte seg til modellar eller skjema for korleis ein analyse skal vere, men eg er litt redd ein slik framgangsmåte, i alle fall dersom ein oppfattar modellen slik at alle punkt må vere med i alle novelleanalyser. Ein må sjå kva punkt som er viktige i akkurat den novella ein har for seg, og legge vekt på det. Elles er eg samd med Dagrund i at de er godt i gang.

mvh  
peer

**5 By Pia** On 09.02.02 08:57 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg er ikkje redd for at ein slikt skjema skal styre analysen heilt. Det er berre så uendeleg godt å ha i byrjinga, for at ein får med seg dei ingrediensane som må vere med. Det vert som ei brøddopskrift. Når du har fått automatisert kva som må vere med, vel du tilbehør etter kva for produkt du ynskjer. Men det er ein stor fordel å vite kva ein kan putte oppi ut i frå dei mogleigheitene ein har å velje frå.

Slik meiner eg at ein analysemodell og vil fungere. I byrjinga vert det nokså skjematisk, men så byrjar du velje. Hugs at vi er gamle(?), røynde(?) husmødre! 🙄

**6 By Peer** (lærer) On 11.02.02 15:05 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Orsak, om du nyttar skjemaet som du seier, blir det heilt sikkert bra.

**7 By Pia** On 09.02.02 09:04 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg skreiv tidlegare at alle novellar hadde ei tredeling. I vår novelle synest eg å sjå denne tredelinga. Første del: Lille Pip forlet heimen - og Mamma (med stor M). Vert kua. Andre del: Lille Pip passar seg - for alle slags mannfolk, medan åra går. Lever eit kjedelig liv. Tredje del: Lille Pip gløymer å passe seg, - og møter brått ein mann. Ho tek i bruk sansar og følelser.

Eg har vidare så smått byrja sjå på setningane i teksten. Her er det stort mangfald.

Eg skriv vidare i denne ruta når eg får tid.

**8 By Pia** On 19.02.02 09:57 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Det er så mange ting å ta tak i, at eg veit ikkje riktig kor eg skal byrje, difor hopper eg berre uti det. Eg håper at vi kan diskutere mykje av det eg skriv, for eg er ikkje heilt sikker på om eg har rett. Som eg nemnde da eg snakka med deg på telefonen i går kveld, så er ordval, setningsbygning og uttrykksmåte med på å prege teksten og det den betyr, samt stilen i teksten.

I vår novelle er det mange "rare" setningar. Fleire setningar er setningsemner som ofte består av berre eit ord, eit substantiv. Andre gonger eit adjektiv og eit substantiv. Men vi kan og ha ei oppramsing av fleire substantiv med eller utan adjektiv i eit setningsemne. Setningsemne kan bli brukt for å framheve det sentrale i budskapet eller nyttas for å gi inntrykk av fart og bevegelse. Setningsemne er eit stilistisk verkemiddel som kan vere effektivt. Her Gro Dahle her overdrive bruken av dette verkemidlet, eller tener det sin hensikt? Kan ikkje du Fanny, tenkje noko meir på kva for verknad den overdrive bruken av "Og" i byrjinga av utruleg mange setningar har. For ser du f.eks. på første avsnitt, så kunne alle "og"-ane ha vorte sløyfa, utan det hadde gjort noko med innhaldet i dei: "Og aldri må du hjelpe noen å bære poser til bilen." Eg meiner meininga hadde vorte den same om Gro berre hadde skrive: "Aldri må du hjelpe noen å bære poser til bilen." Tja, når eg smakar litt på dei setningane så er det kanskje likevel ein nyansforskjell, med at den siste setninga vert meir bydande - er det imperativ det heiter - i forhold til den første som synest å vere ein del av ei større oppramsing. Og-en er med og dempar uttrykket i setninga. Har vi å gjere med eit stilistisk verkemiddel som er med på å synleggjere for oss lesarar den trøstesløse verda av forbud og påbud Mamma med stor M har bygd opp for lille Pip? Det er ei stor og mangfaldig hankjønnsverd Gro skisserar for sine lesarar.

No synest eg ikkje at setningsemnene er berre med å å skape fart og bevegelse. Eg synest og at dei i denne novella er med på hale ut tida. Særleg på slutten At vi som lesarar må stoppe opp for kvart einskild ord, trekkje pusten for kvar punktum, og vere med lille Pip på å dvele og oppdage dei ulike delane ved mannen. I siste avsnitt nyttar hun og gjentagning av ei setning: "Han så på henne." Denne setninga gjentas tre gonger, før den forandres litt til: "Så henne inn i ansiktet." og så kjem kanskje mottstykket: "Hun så på ham." (Og no er eg sikkert langt inne i tolkninga, men tek det med likevel.) For novella opnar med at mora seier: "Nå må du se rett fram og ikke til noen av sidene." Litt lenger nedi avsnittet finn vi: "Og for all del ikke se noen inn i øynene." Forandringa som skjer i siste avsnitt, er nettopp at lille Pip møter "øynene hans".



Er det forfatteren som ser og skildrer mannen for oss? Eg føler at han blir beskriven/skildra av ein annan person enn lille Pip. Vi får vel ei fornemning av at hovudpersonen er ei "lita, nett frøken" som må vere umåteleg kua av "big mama". (No skal eg spore heilt av: Eg kjenner ein liten Pip, mannfolk altså, som fekk beskjed av mora at han fekk ikkje kome heim på morsdagen dersom han køyrde bil og ikkje tok toget frå Oslo til Rendalen fordei det var litt glatte vegar den helga. For ikkje å snakke om alle damene han har måttet passe seg for. Stakkaren er født i 1959.)

Da er vi kanskje inne på synsvinkelbruk. Det er ikkje mykje vi får vite om lille Pip. Ho har nette føter, det er det einaste konkrete eg kan sjå vi får vite om henne. Samt at ho lev eit kjedelig liv. Og at ho passar seg for mannfolk. Ei setning eg har lagt spesielt merke til er: "Den bleke strietapetens absolutte taushet." Ei lyrisk setning som verkar noko framand i denne novella. Er det eit elegant(?) stilbrot som er lagd inn for kort å beskrive hennar triste, einsamne, innhaldslause liv? Noko meir som kan lesast ut av denne setninga?

Den raue jakka og den vesle lua er og noko som går att i alle tre delar av novella. Kva mener du, Fanny, dette er symbol på?

Desse mannfolka og måten dei vert beskrivne på, verkar for meg noko dyrisk. Dei er hårete, mørke, store, breie, osv. Og det er ikkje akkurat drømmepriinsen som vert skildra i siste kapittel. Eg undrar på om lille Pip berre ser auga hans. Er det ikkje i blikket mellom to mennesker kjærleik oppstår? Kjærleik gjer blind, seier ein, så har vår lille Pip ikkje sett han på same måte som han vert skildra for oss? Han står no i litt grell kontrast til kaninfølelsa. På slutten ser det ut som om ho er i ferd med å oppdage fleire delar av mannen enn berre augene, då ho beveger til huda rundt augene, munnen og leppane.

No føler eg at eg må ha ei pause. Eg har nokre tankar som trengs å modnast, før eg går vidare. Dessutan føler eg for ein diskusjon meg deg, Fanny, om mykje av det eg allereie har skrive.

9 By Fanny On 19.02.02 18:58

[Branch] [Edit] [Reply]

Ja, her er det mykje å ta fatt i ja.

Egt kan godt sjå litt meir på desse og'ane. Det fyrste som slår meg sånn umiddelbart at, det er jo nettopp opprømsing dette er, og det skal sikkert verke slik og. Nettopp ved å ramse opp, og bruke "og" får Gro dahle fram at dette er ei masete mor, som ofte har lekse opp for dottera kva ho skal og kva ho ikkje skal. Og det kjem gjerne som regler, for det er jo så mykje som må seiast av ei mor, når ho vil bestemme mest alt som denne mora. Da passer det vel godt å bruke "og", det blir jo mest som eit addisjons reknestykke, og, og ,og.....Så eg trur du har rett i at dette er eit stillistisk virkemiddel brukt bevisst av forfatteren for å få fram påbuds- og forbudsverda som mora har stengt Pip inne i.

Når du spør om det er Pip som beksirver mannen, eller nokon annan, er det då mannen generelt du meiner, eller er det den siste mannen ho treffer? Om det er mannen generelt du meiner, så får eg inntrykk av at det er mora si beskrivelse av menn som går igjen og fargar Pips syn på hankjønnet.

Når det gjeld fargebruken, så legg eg merke til kontrastane. Raud jakke og raud lue, nette sorte sko. Store knappar og lita lue. Hvit håndveske og sort koffert. Høgre og venster side blir og nevnt to gonger i denne forbindelse. Her får eg ei aning om kontrastane i Pip, eller kan det kallas for motsetningar? Ihvertfall trur eg at forfatteren her viser oss at den dydige Pip har minst ei side til som mora ikkje vil sjå, og Pip ikkje tør å vise. Dette går både på stillistiske virkemiddel, og personleg tolking, veit ikkje kva du meiner Pia? Rødt kan vel stå for lidenskap, og dei svarte skoa, for det kjedelige og konservative? Kvit er uskuldig, og svart koffert,tja, aner eg noko fandenivoldsk? Noko mørkt og hemmelighetsfullt ihvertfall. Ho tar av seg den raude jakka da ho møter mannen. Betyr det at ho åpner opp for lidenskapen?

Forresten, tykjer du ikkje at åpninga i novellen minner litt om lille Rødhetta? Eg fekk nokre assosiasjoner her. Ulven, det dyriske, mannen som jeger. Forestillinger om den forsvarslause kvinna som må passe seg for alt mogleg, den modige mannen som jager og forsvarer seg sjøl samstundes. Det er nokre kjønnsroller ute og går her. Lurer på kva årstal denne novella er skriven i? 1995 står det, altså har det ikkje noko med kvinnefrigjerung. Kanskje ei mor med dårleg erfaring? Ei einslig mor? Som vart gravid og forlatt? Hu er kanskje redd for at det same skal skje med dottera. Det verkar som noko av moras redsel har smitta over på dottera. Og no tolkar eg, det veit eg. Du nevnte at det verkar som om Pip vil ha ryggdekning, Pia. Hu sit i senga heilt oppe ved sengas hodegjerde. Og hu passar seg, ikkje berre for alt av hankjøn, men og for åpne plasser ( kalles ikkje det for agorafobi?), tette køer, heiser og korridor(er)(klostrofobi? ). To ganger i timen kontrollerte hu ytterdøra, og to ganger i døgnet kikket hu under senger, i klesskapet og bak dusjforhenget. Hu er husredd, spør du meg.

Nei no har eg latt meg rive med og gått heilt over til tolkinga. Eg må sjå litt meir på språklege virkemiddel.

<b>10 By Pia On</b> 19.02.02 20:18	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
<p>Til det fyrste avsnitt som du skriv, føler eg ikkje at du ikkje er heilt i tråd med det eg skriv. Du skriv "for å få fram påbuds- og forbudsverda som mora ..." Det eg skreiv, var at og-ane dempa påbuds- og forbudsformaningane ned til ei endelaus opprømsing av forbud og påbud. Alt vert berre eit endesaust mas frå mora. Ho står ikkje frem som ein kommanderande general. Eg vil ha med den dempinga og-ane fremjer.</p> <p>Andre avsnitt: Eg meinte vel bildet som vert tegna av den mannen ho treffer i parken.</p> <p>Tredje avsnitt: Raudt står for blodet sin farge, for kjærleik, lidenskap og begjær, jfr. alt det raude rundt kvinna i "Kvitsymre i utslått". Eg såg og på kontrasten mellom ei lita hvit handveske og den store svarte kofferten. Dette biletet ga meg nokre andre assosiasjonar enn dei har gitt deg, Fanny. Eg såg den svarte kofferten som den tunge børa ho har med heimanfrå med moras alle påbud og forbod. Det var ikkje noko god bør å dra ut i verda med. Den vesle, kvite handverska vert for meg eit bilde på det vesle ho har med seg heimefrå av god ballast. Det er ikkje mykje positivt ho tek med seg. Det er ingen god heim ho forlet. Noko som vi får bekrefte gjennom teksten som fortel at heim kom ho berre i feriar. Og då sikkert mest av plikt.</p> <p>Den raude jakka finn eg er med i alle tre delane av novella. Ho tek den på seg når ho reiser heimefrå. I fem år brukar ho denne jakka. Og når ho ikkje brukar den, heng den på kleshengeren av tre (kvifor er "av tre" teke med?) At lua ligg på den blå (kvifor blå) stolen under speilet, tyder på at desse plagga er i dagleg bruk. I parken tek ho den raude jakka av. Ho kastar moras åk og vert fri? Til slutt: "Hengte den røde jakke på plass på en henger." Kan vi håpe på at den heretter vert hangandes der og aldri meir bli brukt? Ho er fri frå mora? Lua synest å ha vorte borte under den ville dansen i parken, for den høyrer vi ikkje noko meir om. Og på slutten er det mannen si jakke som heng på stolen under speilet. At det og kan tolkast som at ho opnar opp for lidenskapen, passiar og. Kanskje både di og mi tolkning kan brukast saman her?</p> <p>Ein person som ikkje får høyre om noko anna enn berre farar og ting ein må passe seg for gjennom heile livet, kan vel ikkje bli noko anna enn redd. Og mora sørger jo heile tida for å minne henne om alt ho må passe seg for. Eg står for den med ryggdekking. Men når det seinare i teksten står at ho står med ryggen mot sikringsskapet. Tyder det at ho vender det sikre ryggen og verkeleg vågar å følgje sine eigne følelser, lidenskap, kjærleik osv.?</p> <p>Raudhette var ho naiv der ho stod foran ulven og trudde det var bestemor som låg i senga? Er lille Pip naiv når ho tek mannen med heim? Er Pips mann ein ulv eller ein kanin? (skal ikkje trekkje nokon kaninassosiasjonar her 😊)</p>	

<b>11 By Dagrun On</b> 20.02.02 22:58	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
<p>Det er spennande å følgje med her.</p> <p>Dagrun</p>	

<b>12 By Pia On</b> 22.02.02 16:01	<a href="#">[Branch]</a> <a href="#">[Edit]</a> <a href="#">[Reply]</a>
<p>Ei etterlysing: Kor har det vorte av lua til Pip? Den vart sist sett liggjande på den blå stolen framom speilet. Veit ikkje om lille Pip bar lua augustdagen i parken. Kan ho ha mista den i den fæle vinden? Eller var det Pip sjølv som kaste ho frå seg? Var det då Pip miste lua, at ho og "miste vettet"? (Les: gløynde å passe seg?) Var det då ho vart fri frå lua at ho byrja handle sjølvstendig? Hennar tanke vart fri? Og var det då ho tok av jakka at følelsene i ho vart vekte til liv?</p> <p>Både jakka og lua ser eg som "arven heimefrå" eller moras makt og dominans over ho.</p> <p>(Korleis ser "di" lue ut, Fanny? Eg ser for meg ei rau strikkelue, mest forma som kuppelen på ein minaret, og med ein liten dusk i toppen. Det vil seie ein noko flatklemt kuppel. Og så har lua vrangbord nederst.)</p> <p>Eg har tenkt litt meir på "mi lyriske" setning. "Den bleke strietapetens absolutte taushet." Står den i kontrast til moras evige masing. Samtidig som den heller ikke gir Pip noko særleg til liv?</p>	

13 By Fanny On 22.02.02 16:28

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Ja, her er det vel rom for individuelle tolkingar. Novella er jo som sagt svært open, så det blir opp til den enkelte å fylle holomma. Vi kan vel ikkje kategorisk seie at noko er rett og noko er gale, når vi tolkar. Vi byggjer som sagt på eigen erfaringsbakgrunn når vi tolkar, og den er jo ikkje alltid den same. Kanskje får vi i det endelege sluttproduktet ta med litt drøfting om dei mulige måtane det går an å tolke historia på? Eg er nemleg ikkje samd med deg i at og'ane verkar dempande. Men eg vil ikkje være for kategorisk heller, så eg trur det er lurt at vi legg inn dei forskjellige alternativa vi ser som ei drøfting. For her er det jo rom for forskjellige alternativ. Eg meiner framleis at mora står for påbuds- og forbudverda.

Har eg forstått deg rett når du meiner at og'ane er setningsemner? Setningsemner er jo ikkje heile setningar, men dei kan bygges ut til heile setningar, sånn som ;"Trimmer hver dag", blir til " Vi trimmer hver dag". "Og så må du passe deg for de store kjekke guttene...." Er jo ein heil setning.Setningskoblinger med og, kalles for sideordnende, eller additiv setningsbinding.

Kan jo like godt fortsetta med tolkinga her. Det var ein god ide det med at den kvite veska står for den gode ballasten og den svarte kofferten står for den tunge børa hu tar med seg, dette er jo motsetningar. Og desse motsetningane i oppdraginga vil vel og skape motsetningar i dottera. Vi ser jo lengje kor hu lar moras påbodsverd være den som dominerar kjenslelivet hennar, og korleis det skaper angst og gir klaustrofobiske kjensler. Heilt til motsatsen kjem fram, og hu slår ut håret og byrjar å tore å leve.

Eg har og tenkt i dei same banar når det gjeld sikringsskåpet. Du har sikkert rett i hu vender det trygge ryggen. Livet består jo av å ta sjansar, og det går ikkje alltid like bra, men kva er alternativet? Kanskje har hu funne ut at hu må ta nokon sjanser hvis ikkje livet ska gå fra hu, hu har jo kome til august i livet. Ikkje retteleg haust, men det nærmar seg. Og finn hu ikkje ut at denne mannen ikkje er ein ulv, men liknar mest på ein redd kanin?

Når det gjeld lua, så ser eg for meg ei lita raud alpelve med ein liten tupp midt oppå som sit ganske prydeleg på hovudet til jenta. Eigentleg tykkjer eg det er rart at jenta har fått raud lue og jakke, det er jo ganske iaugnefallande, og det var jo ikkje nett merksamd mora ynskte for dotter si. Men lua, jo den trur eg bles bort med vinden som fyllte henne som ein belg, og ho såg den aldri meir att.

Eg har så smått byrja å sjå på ordnivået.

Her er det mange adjektiv. Dei gir teksten eit visst poetisk preg : " Rutete skjorter, store støvler, sterke øyne, mørke briller. Hårete armer, senete hender. Dei brukes også skildrande, for å syne kva hu må sjå etter for å være i stand til å passe seg. Adjektiva blir brukt som faresignaler. Mora sier også" ..må aldri..." . Her brukes det verb for å beskrive kva hu må sjå opp for.

Det blir ikke brukt mange adverb for å nansere utsagn og innhold. Det passer bra til svart/hvit tenkinga til mora. Alle menn er farlige. Jenter deles i to kategorier – glorete som lurer andre jenter ut på skråplanet, eller dydige jenter som denne datteren. Mora generaliserer.

Ord som brukes ofte:

Ordet du – " du må passe deg" , "du må ikke" brukes mye, setter jenta i ein egen bås. Ordet "hun" er og brukt fleire stader etter at ho er flytta for seg sjøl, mellom anna - "hun passet seg " Dette er med på å understreka einsemda, at hu er mykje aleine, sjølv om hu heilt tydelig har måtta truffe mange mennesker. Hu har jo utdanning og jobb. " Den bleike strietapetens absolutte taushet" er og med på å understreke einsemda hennar tykkjer eg. Men adjektiva her er med på å gjere setninga poetisk.

Bruk og gjentakning av same ord kan gi teksten eit monotont preg. Her understreker den vel meir meininga i teksten.

Tempusbruken er preteritum, men vi ser også en del frampek tror jeg.

Eg har forresten byrja å rote med om eg skal skrive hu eller ho, kan nokon seie meg kva som er korrekt her?

14 By Pia On 22.02.02 22:35

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Det heiter ho. Hu er noko som dei seier på Eidsvoll blant anna.

At mora står for påbuds- og forbodsverda er eg samd i. Men eg meiner fortsatt at alle og-ane er med og "roter" alle påborda og forboda saman til eit evinneleg mas frå mora. Tek du vekk og-ane, vert det ei rekkje med kommandoar. Men nok om dette.

15 By Fanny On 23.02.02 14:29

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Takk for den oppklåringa, Pia. Veit ikkje kvifor, men nokre gonger blir eg heilt språkforvirra. Veit det egentlig men,.....

Sånn som du skriv om og'ane no, er eg med. Det bli eit evig mas. Ordet og er jo eigentleg ikkje ein dempar, men her fungerer det nok som eit stilistisk virkemiddel som fortel oss at dette er noko som har blitt gjentatt nokre gonger opp gjennom åra. Ikkje berre det å passe seg for hankjønnen, ein kan jo tenkje seg alt det andre ei lita jente må passe seg for når ho har ei overengsteleg mor.

16 By Pia On 22.02.02 23:00

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Har eg sagt noko om at alle og-setningane er setningsemner? Kan ikkje hugse at eg har skrivne noko om det. Trur eg har kalla dei bydesetningar, men elles ikkje prata noko om dei. Om tvil: Nei, eg meiner ikkje at dei er setningsemner. I ei bok eg har, står det at adjektiv er med på å sette farge på substantivene. Ofte bruk av adjektiv kan gjere stilen levande og malerisk, eller poetisk som du seier. Men er adjektiva som nyttast beskrivande eller er det tolkningsadjektiv?

Eg synest å sjå ein del inversjon i denne teksten. Inversjon kan vere med og skape dramatik i teksten. Er ikkje dette ein litt dramatisk tekst? Til og med overskrifta har eit dramatisk preg. Synest du ikkje at alle gjentakingar virkar forsterkande?

Har vi sagt noko om korleis personar og miljø vert skildra i denne novalla? Det er jo ikkje så mykje vi får vite om dei tre personane i teksten:

Mor: Masar heile tida om at Pip skal passe seg. Virker overbeskyttende ovanfor dottera. Pip: Liten, underkua, plikttoppfyllande ovanfor moras påbod og forbod. Mannen: Dyrisk, men ufarleg. Miljø: Pip kommer fra landet og flytter inn til byen. De to siste delene foregår i byen. By av di vi hører om trikk, heis, park osv.

17 By Fanny On 24.02.02 16:36

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Tittelen vekkar nyfikenheita i lesaren, det er noko dramatisk ved han. Verbet "å passa", er jo i seg sjølv eit ord som gjeve assosiasjonar. Anten passar du på nokon eller noko, eller deg sjølv. Kombinert med pronomenet deg, verkar fråsegnen spaningsoppbyggjande, som ei åtvaring. Kven må passa seg, og for kva? Novella er skriva i normalstil. Språket er altså korkje spesielt høgtideleg eller med spesielle slangord. Her er tre aktørar, mora, dottera og den ukjende mannen. Me lærer dei tre å kjenne, for det meste gjennom dialog, men og gjennom skildringar av kva dottera og mannen foretar seg. Utsjånaden til mora får me ikkje vite noko om, heller ikkje kva ho har på seg. Me får berre vite orda mora seier, ikkje måten ho seier det på, eller nokon form for mimikk. Ingen andre handlingar, eller skildringar av korleis dei bur. Ikkje kva mora gjer til dagleg, bortsett frå å vere mor.

Dottera får me vite litt meir om. Klærne ho har på seg blir beskrive, fargar og rekkefølgen av kva plagg ho kler på seg med. Me får vite at ho reiser heimanfrå, men ikkje korleis. Ho tar ein eller annan form for utdanning, men me får ikkje vite kva slag utdanning. Vidare fortel novella oss at ho får seg leilighet, og litt om møbleringa i denne. Den er lys, med bleik strietapet. Det er bad her, ho har spegel med ein blå krakk under, ein stol og her er minst to senger. Og ho har telefon, og klesshenger til å henge klea sine på. Egen gang med sikringsskap har ho og. Livet hennar over fem år blir skildra over to avsnitt, frå ho reiser heimanfrå, og til ho møter mannen. Det seier kanskje noko om kor innhaldslause desse åra er? Det siste avsnittet som handlar om møtet med mannen er faktisk ikkje så mykje kortare enn dei andre to, enda det omfattar berre nokre timar.

Utsjånade til mannen får me vite litt meir om. Han har skeive tenner i overmunnen, store føter og store hender. Grovt, tjukt og mørkt hår i nakken, store mørke bryn og skjeggstubb. Det at han har store hender blir nemnt to gonger. Er det av di hendene symboliserar handling, og at det er handlinga ho må passe seg for? Vidare heiter det at han har hår på hendene og armane, med store tjukke blodårer. Alt i alt er det ikkje noko unormalt ved utsjånaden hans, men forfattaren klarer likevel å få dette til å verke dramatisk. Det har vel noko med dei korte, knappe setningane å gjere. Det blir noko andelaust over heile situasjonen når vi les det, jenta er andelaust ettersom ho merkar seg detaljane. Ho merkar seg alle dei trekka ho er innpoda med at er fåresignal, dei ho må passa seg for, som er ulvetrekk. Men så får me lese andre trekk som er med på å ufarleggjere mannen, og det får me høyre om før jenta tar han med seg heim. Han stammer, det er eit formildande trekk. Farlege ulvar nøler ikkje, eller stammar. Vi assosierar ikkje farlege menn med stamming, her kjem intertekstualiteten inn i biletet. Han er mykje lengre enn henne, større og breiare og. Men det seier oss i grunnen ikkje så mykje, for me veit jo ikkje kor stor jenta er. Beskrivinga av han endar med at ho stryk han over håret: " ..var det som å klappe ein kanin." For meg er dette ein metafor, eit bilde på mannen som ein redd kanin. Nok eit stillistisk trekk for å ufarleggjere mannen.

18 By Pia On 24.02.02 21:02

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Når du nemner stamming, må eg berre fortelje ei stammehistorie. Dette skjedde i den tida Knut Faldbakken skreiv "Bryllupsreisen". Samtidig meiner eg han hadde fleire aktuelle bøker på marknaden. For meg vart han ein person, som eg nesten opphøgde til Gud. Kanskje av di han såg ut som ein person som hadde stor autoritet, og at han var temmeleg lang. Hedemarking var han og. Ein dag høyrde eg han snakka i radio. Og han stamma. Klask, sa det då han datt ned av min pidestall. Han vart så forferdeleg menneskeleggjort.

Men attende til novella vår og den dagen i august lille Pip er i parken? (eg har fått det for meg at dette skjer i parken, men det er ingenting i teksten som seier noko om det, utan det som skjer med trærne, difor kan det vere mange stader i byen.) Då må det skje ein vekst hjå henne. "Og hun pustet, hun pustet, for vinden fylte henne som en belg. Og hun slo ut med armene, for hun kunne ikke annet." Det verkar som ho vert blåsen opp som ein ballong. Ho veks. Endeleg vert ho stor/vaksen. Ettersom vinden har lyfta ho, og ho har og våga løfte blikket, skuer ho utover i verda og møter - ein tilfeldig? - manns auger. Når ho vert fylt med luft, vert ho samstundes fylt med livsglede? Det står at ho "Tenkte ikke over noe som helst." Lyfter ho seg her over Mamma's evinnelig mas om å passe seg. Frigjer ho seg frå denne tunge ballasten heimefrå? Er det her Mamma mister grepet om dottera. Til slutt kastar ho og den raude jakka. Lua har vi vorte einige om tidlegare forsvann i vinden. Eg trur at Pip har hatt den raude jakka og lua heilt frå ho var temmeleg ung. Kanskje frå konfirmasjonsalderen? Har Pip vore ein broiler som mora har oppdrege og dytta fram til å verte noko stort? Det står at først budde Pip på eit studiehjem og sidan på eit hybelhus. For meg verkar det som ho har vore student. Når unge piker greier å skaffe seg ei leilighet i byen, tyder det ikkje på at ho må ha ein jobb kor ho tener godt?

Eg trur den raude jakka og lua er eit symbol? på Pips barndom/ungdom med åket under Mamma. Eg trur Pip får sin friheit den dagen i parken. Ho vert eit sjølstendig menneske, ho kan bestemme over seg sjølv, ho kan la alle kua følelser i seg få sleppe fri. Ho er ikkje noko lite, redd og ufritt vesen lenger. Ho er ikkje redd for ulvane lenger. Difor snur ho ryggen til sikringsskåpet. Kanskje det er ho som vert ulven no? Ho verkar ikkje vere redd for menn, sjøl om dei er både større og breiare enn henne. Kanskje er det fordi ho mentalt føler seg større enn dei? Kanskje klask dei ned frå hennar pidestall i den stunda ho stryk mannen over håret og vert overraska over at det føles som å klappe ein kanin?

Du skriv redd som ein kanin. Eg forbind kaninar med noko mjukt og ufarleg. Er ikkje heilt einig i uttrykket "ein redd kanin". Eg trur ikkje mannen er redd, han er berre seg sjølv, derimot er det Pip som veks. Her skjer det ei forvandling. Ei stor forvandling. Lurer på kva "big Mama" seier til dette, sjølv om eg eit at heretter har ho ikkje noko ho skulle ha sagt. Som eg nevnte tidligare: Er det Pip som no vert ulven som alle menn må passe seg for? Ei årelang underkuing av kjendsler, kjærleik, friheit, osv, må da føre til at ho no ynskjer å ta att alt det tapte. Og tek ho ikkje den første og beste mannen ho råker den augustdagen med heim? Og er det hennar ynskje at han skal rive av ho kledda og verkeleg gå i gong....?

19 By Fanny On 24.02.02 20:51

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Kva er tematikken i denne novella? Handlinga utspinn seg over fem år, og me kjem midt inni i ei scene der dottera står på reisebot og får dei siste formaningar før ho skal ut i den store farlege verda. Altså ei in - medias - res opning. Forløpsstrukturen har form som ein kontraktmodell, sjølv om ho allereie står på reisebot. Det er vel på grunn av vidare utdanning ho skal flytte heimanfrå, men me får jo ikkje vite om det berre er eit påskot. Det kan jo vere at ho kunne gått på skule i nærleiken av heimen og, men valte ein skule lenger borte for å kunne flytte frå mora og maset hennar. I allfall har me aller først orden, ho bur heime. Nyheit, ho reiser heimafrå, og ny orden, ho finn ein mann. Her skal det være eit kontraktbrot før ho reiser heimafrå, ein grunn til at ho forlatar heimen. Dette er ikkje så tydeleg her. Me ser jo og at sjølv om ho reiser, så er det moras normer som styrer livet hennar. Etter mi meining skjer det ikkje noko kontraktbrot før ho ein augustdag spring i parken, og treffer mannen. Det er vel ikkje mannen i seg sjølv som skapar omveltingar i livet hennar, men heller resultatet av ein lang modningsprosess som har teke fem år av hennar liv. Så, kva kan tematikken være? Dominerande foreldre, og kva skade dei kan gjere? Eller kva det kan koste ei jente som vil være lydig, dydig og ikkje krenke dei moralske verdiane som stort sette er regjerande i samfunnet? Kvinnekamp? Eg veit ikkje, og kanskje er det opp til den enkelt lesaren å fylle dette holet og.

Forteljaren er ein autorial forteljar, det vil seie at synsvinkelen tilhører forteljaren. Det blir fortalt i tredje person, han og ho. Språket er bilderikt, allereie i tittelen finn me ein metafor. Ulven, som bilde på mannfolk i alle utgåver. Me aner og mange konnotasjonar, kva meiner egentleg forfattaren med kvit handveske og svart koffert? Her er og eindel dialog. Denne er rykt inn på linja. Pip kommuniserar først med mora, til sist med mannen. Ho seier ja da og nei da til mora, og jo til mannen. Til sist spør ho "Kva er det ? " med ryggen mot sikringsskåpet. Seier denne kommunikasjonen noko til oss? Er Pip viljelous, og stiller ikkje spørsmål ved livet sitt, og kva ho vil med det før ho står med ryggen til sikringsskåpet med ein ulv framfor seg? Er det redsla som har styrt ho heile tida? Eg veit ikkje, men kanskje slapp redsla taket denne augustdagen, da ho fekk smaken på fridomen. Og no skal ho gjere egne val.

Kanskje har ho oppdaga noko vesentleg ved livet. Det består av å tore å ta sjansar, elles vil livet gå forbi utan at ho eigentleg har deltatt i det. Kanskje er dette noko av tematikken i denne novella?

Skal ein likevel prøve å sjå etter tematikken her, kan me jo sjå på kva ord som brukast mest. Det høgfrekvente ordet "Passe" i tydinga, passe seg, nemnes heile femten gonger. Dette er eit innhaldsord og burde da kunne seie noko om tematikken. Mannfolk blir nemnt i alle variasjonar, og bør difor og vere med som ein del av tematikken. Redsla til jenta blir og beskrive over eit heilt avsnitt, og bør difor og takast med i vurderinga.

**20 By Pia On** 24.02.02 21:03

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Er du fortsatt inne, Fanny?

**21 By Fanny On** 24.02.02 21:11

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Ja, eg er her.

**22 By Pia On** 24.02.02 21:10

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Ser av den siste teksten din at vi nærmar oss, tema. Greier vi å finne motivet/a, dei konkrete tinga i novella, kan vi gjennom dei finne ut kva for abstrakt tema som finst i teksten.

**23 By Fanny On** 24.02.02 21:13

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg tykjer at denne novella er så open at eg ikkje heilt får tak i tematikken. Motivet har me jo i innleinga, men tematikken er vanskeleg tykjer eg.

Kva meiner forresten mora når ho seier at Pip skal sjå rett fram og ikkje til nokon av sidene? Og når ho seier at ho skal plassere føtene pent på fortuet og passe på at ho ikkje velter? Velter!? Ho er da vel ikkje noko and som vraltar avgarde? Kva balanse kan det være snakk om her? Om ho ser til sida, kan ho då miste balansen? Kven si likevekt snakkar me om her. Jentas eller moras? Eg trur dette og heng saman med tematikken.

**By Pia On** 24.02.02 21:19

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Kan temaet ha noko å gjere med "å skremme" nokon? "Pass deg for ulven", er ikkje det eit skremmeuttrykk? Satt opp mot siste setning i teksten: "Og når hun strøk ham over håret, var det som å klappe en kanin." Moras skremmelspropaganda har mist taket. Var det Peer som for romanar sa at siste setning hadde stor betydning for teksten då vi snakka om "Brødrene Løvehjerte". Vi kan vel vere einige om at denne setninga har eit overraskande poeng. Sjøl om teksten er med å bygge opp til ei slik avslutning.

**25 By Pia On** 24.02.02 21:20

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg går ut att no, for eg må lage ukeplan til englane mine.

**26 By Fanny On** 24.02.02 21:26

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Du er nok inne på noko der ja, prøver mora då å skremme dottera si frå å ha noko samkvem med menn? Og i såfall kvifor? Det blir mange spørsmål her, men eg byrjar å bli usikker på om me eigentleg vil få noko svar.

**27 By Dagrun On** 25.02.02 10:00

[\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Interessante tankar de har gjort dykk rundt novella. Kva er det mora er redd for? (Jf. eventyret om Rødhette og ulven)

Dagrun

**28 By Fanny On** 25.02.02 14:44 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Det må jo være at dottera skal verte skadelidande på noko som helst vis. Ho er sikkert glad i bornet sitt som dei fleste mødre er, og freister å beskytte henne på den måten ho trur er best, etter dei forutsetningane ho har. Diverre ser me nokon gonger at sjøl om mødrer gjer så godt dei kan, så blir det ikkje alltid rett overfor barnet. Her går det ut over både forholdet mellom mor og dotter, og voksen livet til Pip. Men kanskje ender det godt tross alt?

**29 By Fanny On** 26.02.02 22:26 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Hei, eg er her no. Har byrja å sy saman novella vår. Foreløpig er ho på 13 sider. Det vert litt av eit puslespel. Men den blir uansett lang.

**30 By Pia On** 26.02.02 22:27 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Korleis har du, Fanny forstått at det vidare arbeidet skal gjerast? Eg trudde du skulle skrive eit samandrag av diskusjonen vår og sende til respons? Er dette riktig?

**31 By Fanny On** 26.02.02 22:28 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Det er mogleg eg har gløymt noko her. Eg må sjekke opp kor dette stod. Men du har nok rett.

**32 By Pia On** 26.02.02 22:30 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg har lese det som står på semesterplanen for norsk når det gjeld arbeidet med novella, og får det ikkje til å stemme med den oppfatninga eg har av dette arbeidet. Her står det og ein frist på den 10. mars for ferdig arbeid.

**33 By Pia On** 26.02.02 22:31 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Kva er telefonnummeret ditt, eg ringjer, for det er betre å snakkast?

**34 By Fanny On** 26.02.02 22:32 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

xxxxxxx

**35 By Fanny On** 27.02.02 22:23 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Skuldrer og nakne kjennest som åpne sår, og eg tykjer ikkje at me kan korte ned noko meir på analysen vår. Så her kjem han og amen for det.

Attachment: [Passdegforulvenanalyse.doc](#)

**36 By Pia On** 28.02.02 17:45 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Veit du, Fanny, noko om kva for novellesamling vår novelle er henta frå? Eg reknar som sikkert at den er teken frå ei novellesamling.

Litt seint kanskje: Men trur du denne novellas tema og kan ha noko med forholdet mor/dotter? Eg skal lese gjennom det du har skrive og kome med kommentarar.

**37 By Fanny On** 28.02.02 21:02 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg slo opp i litteraturboka vår for å sjå om eg fant noko om både forfatteren og novella, men eg fann ikkje noko.

At det har noko med mor/dotter forholdet tok eg i grunnen for ein selvfølge som eit resultat av tolkinga vår, i og med at livet til dottera er eit resultat av oppdraginga til mora.

Attachment: [Passdegforulvenanalyse.doc](#)

**38 By Pia On** 05.03.02 06:57 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Fanny! Eg har no skrive ut analysen vår, og eg har lese ein del av sidene. Men har ikkje rukke å lese alle. Ser alleireie no at eg ynskjer å kome med nokre kommentarar. Eg skal prøve å få det til i kveld, eller seinast i morgon tidlig, eg har fri i morgon, så kan vi seie oss ferdig med dette arbeidet.

Dersom det vert trasig for deg, å gjere eventuelle rettingar, kan eg gjere det, dersom du seier deg einig i det eg skriv. Skal sende teksten med gule lappar på til deg først.

Kjem heim litt seint i dag fordi eg skal i begravelse til Lillian si bestemor og at eg skal innom sjukehuset og se om a' mutter.

**39 By Fanny On** 06.03.02 14:26 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg tek gjerne rettingane, det går greit, berre du får lest igjennom og gitt kommentarar. Det hadde vært fint om me kunne fått lagt han ut, så me kunne komme igang med responsarbeid. Eg forsto på Bente at ho skulle prøve å få lagt ut novella før helga. Då kunne me kanskje få gitt respons på den før samlinga.

**40 By Pia On** 06.03.02 17:05 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Hei Fanny!  
Endeleg er eg ferdig. Det tok si tid.

Attachment: [PassdegforulvenavGroDahle.DOC](#)

**41 By Fanny On** 03.04.02 20:16 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Eg tykjar du har kome med mange gode forbedringar til responsen, Pia. Etter mi meining er dette ein tydeleg og fylldig respons som seier det grøvste. (Ein må skryte sjøl når ein ikkje har bygda å lite på) Dette kan vi legge ut og seie oss nøgde med, lenger enn dette strekk ikkje mine kunnskaper seg ihvertfall.

Attachment: [13128-Deterheiltumogleganalyseasge](#)

**42 By Fanny On** 03.04.02 20:23 [\[Branch\]](#) [\[Edit\]](#) [\[Reply\]](#)

Får ikkje til å legg ut to attachment i same rubrikken, difor gjer eg det slik:

Attachment: [13132-Analysegjortavbente1.doc](#)<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Fannys innlegg nr. 42 gjelder en novelle som de to andre studentene i gruppen har analysert og lagt ut i fellesforum, og som Fanny og Pia skal gi respons på. Fanny har kopiert lenken fra fellesforum.