

## Studenters argumentmönster i nätbaserade dialoger för lärande

**Lisbeth Amhag**  
Lärarutbildningen  
Malmö högskola, Sweden  
[Lisbeth.Amhag@mah.se](mailto:Lisbeth.Amhag@mah.se)

Syftet med denna studie var att undersöka och analysera olika *argumentmönster* i studenters skriftliga, asynkrona dialoger i en nätbaserad lärgemenskap under en högskolekurs (tio veckor) på helfart distans. För att analysera relationerna mellan objekten i argumenten och dialogens röster användes Toulmins argumentmodell och Bakhtins dialogiska diskurs- och röstbegrepp. Det vill säga hur studenters individuella och kollektiva argument används, beläggs och kritiskt granskas i förhållande till deras egna och andras ord med spår eller betydelser av andras röster, det vill säga en diskurs i dialogen. Resultatet visar att autentiska kursuppgifter med argumentering bidrar till distansstudenters lärande och utveckling. Det utvecklade dialogiska argumentmönstret med tillhörande excerpts kan i förlängningen fungera som ett pedagogiskt redskap för att studenter och lärare ska få större kunskap om att förstå och utveckla meningsfulla och lärande dialoger i samspel med andra på nätet och därmed höja kvaliteten i nätbaserad undervisning.

### INTRODUKTION

Nätbaserade kurser har under de senaste åren blivit vanliga och viktiga mediala arenor inom högre utbildning, såväl i distansutbildningar som i campusbundna kursmoment. Datorstödet har också medfört ett nytt sätt att undervisa på och lära sig med. Det som karakteriserar nätbaserad undervisning är att den oftast genomförs med ett geografiskt avstånd mellan lärare och de studerande kring ett bestämt kursinnehåll. I den nätbaserade lärmiljön förväntas studenterna att aktivt delta och diskutera olika kursuppgifter och litteratur, men också att ta del av och kritiskt granska egna och andras texter och produktioner. Flera studier visar att det finns ett gap mellan lärarnas ambitioner att skapa social och dialogisk interaktiv lärmiljö och studenternas förmåga och inställning till samarbete (ex. Vonderwell, 2003; Finegold & Cooke, 2006; Östlund, 2008; Mattsson, 2009). Tron på gruppdynamiken ansikte mot ansikte är stor, liksom den direkta kommunikationen mellan människor. Matusov (2007) betraktar det som en pedagogisk paradox att akademiska gemenskaper ofta saknar dialogiskt, trovärdigt utbyte. Han menar att detta resulterar i ogrundade, ombytliga och dåligt utvecklade åsikter och att den har skapats av en osynlig, social tradition eller röster från yttre experter eller lärare. Ett annat pedagogiskt problem ser Stahl och Hesse (2008) och Garrison och Arbaugh (2007) är att studenter och lärare främst fokuserar på den individuella läroprocessen och minimerar kursplanernas syften och lärandemål. Problemet är att lärarna tar för givet att studenterna redan förmår att använda sig av samarbete som redskap för den egna kunskapsutvecklingen.

I detta paper är syftet att redovisa hur studenter använder *argumentmönstret* i skriftliga, asynkrona dialoger som medierande redskap för sitt eget och andras lärande. Min utgångspunkt är att det som förhandlas mellan studenterna är *mening* och innefattar såväl att ha en åsikt om något, som att förstå innebörden eller betydelsen i dialogerna. Som jag ser det är det en kreativ och aktiv läroprocess som utvecklas över tid, när studenter använder sina erfarenheter tillsammans med andra, mot nya sätt att tänka och handla. I två tidigare studier (Amhag & Jakobsson, 2009; Amhag, 2010b) ges exempel på hur studenter i olika grad successivt förmår att använda sig av *meningspotentialen* och *rösterna* i deras individuella svar och gruppvisa responsgivning. Dessa studier utgick från Bakhtins vidgade språkbegrepp och

benämningar att det som förhandlas mellan studenterna är *mening*. *Potentialen* är det meningserbjudande i ett yttrande som de väljer att ta fasta på samt orden i deras yttranden som har formats av olika *röster*. Studiernas resultat gav vissa svar, men väckte också fler frågor om hur dialogens argumentmönster uppstår i potentialen mellan olika meningsutbyten och röster i samspel med andra studenter.

#### TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Teorier om datorstött lärande är sedan ett decennium ett relativt väl beforskat forskningsområde med betoning på det sociala sammanhangets betydelse för lärande. Suthers (2006) studie visar att de metodiska förhållningssätten främst omfattat experimentella, empiriska, deskriptiva och iterativa (upprepade) studier. Flertalet av distansutbildningarna på högskolenivå visar sig vara ganska traditionella enligt studier av exempelvis Lindberg och Olofsson (2005) och Roos (2005). Tonvikten har främst lagts på organisation och administration, som att publicera scheman och informera om hur utbildningen är upplagd och kursinnehållet har framför allt fokuserats på individuella arbets- och examinationsformer. Andra studier visar (ex. Wännman, 2002; Malmberg, 2006; Wennergren, 2006; Wennergren & Rönnerman, 2006) att nätbaserade dialoger har en tendens att bli ytliga, eftersom de reflekterande dialogerna mellan såväl studenter som studentgrupper ofta saknas. Dialogerna får snabbt karaktären av information och bekräftelse av vad andra redan skrivit och därmed lyckas deltagarna inte av egen drivkraft nå ett djupare kunskapsbygge. Det som främst saknas är en form av stödstruktur och mottagarkompetens, men också ett kritiskt förhållningssätt. Brister finns även i att kunna ge respons med större konkretion och precision på redan definierade problem eller skapa och hitta nya.

Den klassiska studien av Scardamalia och Bereiter (1994) nämns ofta om den nätbaserade lärmiljön, att varje student oberoende av tid och rum, kan bidra med egen expertis och få tillbaka nya kunskaper och erfarenheter från andra. Andra forskare beskriver det nätbaserade lärandet som en kollaborativ process, där kursdeltagarna *förhandlar* och skapar *ny mening* tillsammans (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006; Stahl & Hesse, 2007). Den asynkrona dialogen betraktas som ett samtal, där studenterna är ömsesidigt beroende av varandra, eftersom den som skriver och läser också är *medförfattare* och *delägare* i en gemensam förhandling som syftar till att utveckla förståelse för kursinnehållet. Andra studier (e.g. Dysthe, 2002; Jobring & Carlén, 2005; Amhag & Jakobsson, 2009) visar att potentialen i nätbaserade dialoger möjliggör att deltagarna upptäcker sina egna tolkningsramar genom att de blir ett aktivt redskap för att förstå och göra sig förstådd i samspel med andra. Ytterligare studier (ex. Dysthe, 1996; Meyer, 2003; Schellens & Valcke, 2005) pekar på att själva skrivandet bidrar till att deltagarna reflekterar på en högre nivå (*higher-order thinking*) och detta bidrar till att deras nätbaserade diskussioner blir mer ämnesinriktade.

#### **Teoretisk ansats**

För att förstå nätbaserade sociala och dialogiska interaktioner och relationerna dem emellan, såg jag en möjlig väg att tillföra Bakhtins teoretiska ramverk och hans specifika sätt att förstå dialoger till Toulmins argumentmodell. Bakhtins betoning på att dialog är eftersträvansvärt i allt lärande har bidragit till forskningen om olika pedagogiska diskursformer (ex. Dysthe, 1996; Løkensgard Hoel, 2001; Adelman, 2002). Bakhtin (1981) betonar att en diskurs är en specifik kontext av yttranden med ett bestämt *dialogiskt innehåll*. Utgångspunkten och definitionen av språket är att det är dialogiskt och att yttrandet är basenheten i all kommunikation och för analysen av den. Mening skapas inte utifrån ett enskilt ord eller från språket som system, utan av relationen mellan egna och andras ord: "The word in language is half someone else's. It becomes 'one's own' only when the speaker populates it with his own

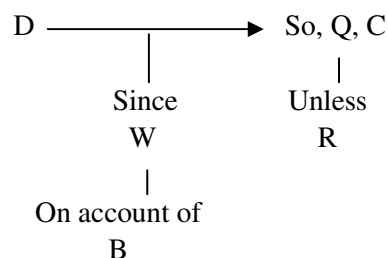
intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention” (s. 293). Utifrån denna betraktelse finns ett dialogiskt samspel och ett dialogiskt utbyte i all kommunikation.

Bakhtin (1981) betonar att häften av orden är någon annans och blir först de egna när de approprierats med de egna intentionerna och det egna kunnandet: “The word in language is half someone else’s. It becomes ‘one’s own’ only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention” (s. 293). Han betonar att varje yttrande talat eller skrivet, alltid är formulerat av en *röst* och uttryckt utifrån ett särskilt synsätt eller perspektiv. Begreppet *röst* använder han som ett mönster eller en struktur för att synliggöra samspelet mellan olika röster i ett yttrande. Mönstret eller strukturen skapar och återskapar kontexter och gör de begripliga i tid och rum. Mening skapas därmed inte utifrån ett enskilt ord eller från språket som system, utan mellan relationen och *interaktionen* med olika nivåer av röster:

Therefore, one can say that any word exists for the speaker in three aspects: as a neutral word of a language, belonging to nobody; as an *other’s* word, which belongs to another person and is filled with echoes of the other’s utterance; and, finally, as *my* word, for, since I am dealing with it in a particular situation, with a particular speech plan, it is already imbued with my expression (Bakhtin, 1986, 2004b, s. 88).

De olika rösterna bär dels med sig inre tankar och känslor, andras röster, förkortningar och tillrättaläggande. Dels argument och påståenden byggda på andra förhållanden och motsatser. Med andra ord innehåller yttrandet *eko av röster* från tidigare användare och benämns av Bakhtin dialogiska övertoner (*dialogic overtones*). Dialogens *mening* utgörs därmed av deltagarnas *intertextualitet*, där potentialen mellan olika påståenden, antaganden och/eller attityder formas, förhandlas och befästs. Bakhtin vidgar därmed språkbegreppet med att det finns ett dialogiskt samspel och ett dialogiskt utbyte i all kommunikation, men att det också sker på olika sätt.

Toulmin (1958, s. 95 ff.) beskriver en argumentmodell där utgångspunkten är *tillvägagångssättet* i det aktuella argumentet. Han påpekar att det tar tid att formulera den första åsikten på ett ouppklarat problem, till den slutliga övertygande slutsatsen. Yttrandet kan exempelvis innehålla påståenden, teoranknutna fakta, understödjande belegg och/eller motbevis, men också egna och andras erfarenheter och attityder om meningsinnehållets tillämplighet. Alla dessa förslag och lösningar är ett led i läroprocessen och relationerna mellan dem är *praktiskt* viktigt betonar Toulmin. Uppgiften är att visa på dessa data och göra anspråk på det ursprungliga påståendet. Dessa funktioner kan enligt Toulmin skrivas mycket kortfattat som i denna argumentmodell (ibid. s. 104):



Figur 1. Sammanställning av Toulmin's argument pattern (Toulmin, 1958, p. 104)

Toulmin (1958, s. 98, 101, 103) illustrerar i denna figur argumentmodellens sex objekt. Tre objekt är obligatoriska och tre är mer frivilliga eller fakultativa eftersom de förekommer ofta, men inte alltid. Toulmin utgår från den *praktiska relationen* mellan objekten i argumentet, där tillämpligheten ska påvisas. Jag har även tagit hjälp av Jørgensen och Onsberg (2008) beskrivning av denna argumentmodell för praktisk och retorisk argumentation. Grundmodellen omfattar tre obligatoriska objekt; C (*claim*, sv. *påstående*), D (*data*, sv. *grund*) och W (*warrant* sv. *garant*). Den utvidgade modellen omfattar tre mer frivilliga objekt; Q (*qualifier*, sv. *styrkemarkör*), R (*rebuttal*, sv. *villkor*) och B (*backing*, sv. *understöd*). Frågan är hur objekten i ett argument kan urskiljas och beskrivas i relation till dialogens röster när studenterna ska förklara och argumentera om olika autentiska ledarskapsfall?

## METOD

Denna studie är den tredje delen i ett större forskningsprojekt vars syfte är att undersöka och beskriva hur studenter som deltar i nätbaserad lärmiljö utvecklar en kollektiv och individuell kompetens att kritiskt granska och argumentera om olika ämnesinnehåll. Utgångspunkt bygger på antagandet att studenter, som individer, inte nödvändigtvis har haft möjlighet att utveckla denna kompetens före deltagandet i en nätbaserad utbildning. Jag definierar den samlade kompetensen att kritiskt granska och argumentera som en lärförmåga en grupp av studenter utvecklar när de granskar varandras svar på kursuppgifterna, argumenterar och diskuterar. Studiens frågeställning är:

1. På vilka sätt och i vilken utsträckning använder studenterna argumentmönstret i skriftliga, asynkrona dialoger för att stödja sitt eget och andras lärande?

Datainsamlingen består av 30 lärarstudenters (19 kvinnor och 11 män) asynkrona, individuella svar på en kursuppgift om lärarens ledarskap och roll i skolan (N=362) om 31 autentiska fall; ett offentligt fall som blivit föremål för rättslig prövning och ett beskrivet av varje student om en händelse i skolan. Denna kursuppgift i kursen Läraruppdraget 15 hp examinerades i den nätbaserade lärgemenskapen på helfart distans under höstterminen 2008. Studenterna var indelade i grupper på fem till sju studenter med olika kön och ämnesinriktningar. Varje student arbetade självständigt med kursuppgiften och efter att de lagt in sitt eget svar, granskade de gruppvis de individuella svaren och argumenterade över olika påståenden och handlingssätt under en vecka.

För att kunna bedöma kvaliteten på den kollektiva, asynkrona argumentationen utvecklades att dialogiskt argumentmönster utifrån Toulmins argumentmodell (1958) och Kneppers (1978) och Simon, Erduran och Osbornes (2006) vidareutvecklade versioner, för att kunna urskilja, identifiera och beskriva relationerna mellan objekten i argumenten (C, D, W, Q, R och B). Toulmins argumentmodell saknar de dialogiska relationerna och den potential som skapas i dialogens meningsbärande funktion och medvetandegörs av olika *röster*. Därför tillförde jag Bakhtins (1981; 1986, 2004a & b) teoretiska ramverk om dialoger för analysen av dialogiciteten i argumentmönstret för att kunna utforska de meningsbärande funktionerna och relationerna mellan olika yttranden som formats av olika röster. I utvalda excerpts växte olika dialogiska argumentmönster fram och relationerna dem emellan.

## RESULTAT

Resultatet visar att de nätbaserade argumentationerna mellan studenterna utvecklades när meningsinnehållet konfronteras med andra fakta, påståenden och antaganden som bekräftas, motbevisas och förklaras. I excerpten från min empiri, som analyseras utförligt i

avhandlingens tredje artikel (Amhag, 2010a), tydliggörs för det första den dubbla riktningen (*double-voiced discourse*) när en studentgrupp argumenterar om olika autentiska ledarskapsfall (namnen är fingerade). Efter tre dagars argumenterande över gruppens egna beskrivna fall om mobbning, omplacering av en elev, etnisk kulturkrock, problem i matkön mellan elever och mellan pojkar, konstaterar studenten Chris att det gemensamma i argumentationerna handlar om genus: ”att det är pojkar som råkar illa ut och att det är pojkar eller män som är orsaken”. I meningsutbytet som uppstår exempelvis mellan studenterna Chris och Katrina bildas ett dialogiskt argumentmönster genom den dubbla riktningen av kedjan med olika röster och objekten i de skriftliga, asynkrona argumenten.

Chris: Jag ser att alla fall har det gemensamt att det är pojkar som råkar illa ut och pojkar eller män som är orsaken. Det är svårt att inte reagera och med Mats Björnssons rapport: *Kön och skolframgång* i färskt minne ser jag att vi här har reproducerat en problembild som går genom mycket när det gäller skolan. Jag menar att vi som blivande pedagoger har ett stort ansvar och ett stort arbete framför oss för att dessa pojkar skall få en fungerande skolgång. Omsorgen gäller givetvis båda könen och alla oavsett kön som anser sig orättvist behandlade. (publicerat 2008-10-08 20:30)

Katrina: Eftersom jag har sikte på att bli lärare på frisörprogrammet, med en mycket stor majoritet kvinnliga elever så verkar jag ju få en problemfri situation. Nä skämt åsido, mitt år som lärare visade mig att det förekommer problem bland de kvinnliga eleverna också. Inget som handlar om våld, men dåliga hemförhållanden, ätstörningar, bråk och avundsjuka etc. (publicerat 2008-10-08 20:49)

Å ena sidan klagörs det *praktiska argumentmönstret* i studenternas nätbaserade texthandlingar av objekten *C*, *D* och *W* och mer eller mindre av *Q*, *R* och *B* (Toulmin, 1958). Här möts Chris påstående om problemet med pojkar (*C*) som bygger på kurslitteratur (*D*) med Katrinas påstående att det finns problem bland flickor också (*C*) som bygger på hennes erfarenhet under ett år som obehörig lärare (*D*). Relationerna mellan dessa problembilder i skolan (*W*) och litteratur- eller erfarenhetsbaserade meningar (*B*) stärks ytterligare av Chris när han markerar att oavsett kön ska ingen elev känna sig orättvist behandlad (*Q*) och av Katrina att problembilden bland flickor kan handla om dåliga hemförhållanden, ätstörningar, bråk och avundsjuka (*Q*). Chris ser ett villkor eller omständighet för blivande lärare att det krävs ett stort arbete för att få en fungerande skola för dessa elever (*R*).

Om vi jämför samma excerpt förtydligas å andra sidan det *dialogiska argumentmönstret* i studenternas nätbaserade texthandlingar av deras *neutrala*, *andras* och *egna* ord (Bakhtin, 1986, 2004b, s. 88). Exempelvis använder Chris *neutrala ord* genom att generalisera problembilden om pojkar, *andras ord* från litteraturen och *egna ord* när han ser ett genusproblem. Katrina använder *neutrala ord* om att hon verkar få en mer problemfri situation med kvinnliga elever, *andras ord* utifrån sina erfarenheter som lärare och *egna ord* om att problembilden bland flickor kan vara orsakade av dåliga hemförhållanden, ätstörningar, bråk och avundsjuka. Deras skriftliga texthandlingar är därmed fyllda av *dialogiska övertoner* eller ekon från andras röster och resonemang från andras texter (Bakhtin, 1986, 2004b, s. 92). Orden i texterna kan liknas vid redskap och därmed fyller varje röst och element i argumenten en funktion. På detta sätt bygger Bakhtins teorier om den dubbla diskursen och dialogiska övertoner broar mellan det kollektiva och individuella lärandet.

För det andra visar resultatet att när studenterna reflekterar över ett ledarskapsfall och kopplar det till litteratur och egna erfarenheter kan ny förståelse och nya perspektiv identifieras i större utsträckning i deras texthandlingar. Ett exempel är när en student

argumenterar om ett fall där en 12-årig pojke i komplicerade lärandesituationer och problem med sociala relationer, riskerar att bli flyttad tillbaka till den gamla skolan, där problemen inte åtgärdades, om inte situationen förbättras:

[...] Det verkar märkligt att den förra skolan inte har kunnat lösa problemen. I *Värdegrundsboken* på s. 61 står: "Ibland förväntas skolan klara av saker som föräldrarna inte mäktar med". I *Värdegrundsboken*s avsnitt om skola och föräldrars gemensamma ansvar (s. 59-65) framgår tydligt vilken viktig roll interaktionen mellan skola och hem har. I det här fallet är det en tydlig brist på en sådan. [...] I *Läraren i etikens motljus* finns två intressanta passager om begreppet "Social sensitivitet" (s. 34-35) och "Tillit" (s. 72-73) som jag ser är viktiga faktorer för relationen mellan elev och lärare och för att skapa ett fungerande förtroende. Jag är medveten om att det är ett stort ansvar för den enskilda läraren och en hel del begärt, att skapa en mer djup och ansvarskännande relation till eleven [...].

I studentens skriftliga argumentation innefattas två frågor (Bakhtin, 1986, 2004b, s. 95; Wertsch, 1991, s. 53). Den första frågan är: "who is doing the speaking?", det vill säga ord eller röster med betydelser av andras ord eller yttranden i olika kontexter. Dels *egna ord* från studenten/meddelaren som påstår att både skolan och föräldrarna inte verkar ha engagerat sig i att lösa pojkens problem (*C*) därför att relationen dem emellan brister (*W*). Dels *andras ord* från författarna i litteraturen som studenten bygger påstående på (*D*) och *neutrala ord* om att lärare generellt har ett stort ansvar att skapa goda relationer.

Den andra frågan är: "who is being addressed", som i detta exempel är medstudenterna och lärarna som är adressat/mottagare och ska läsa och förstå meningsinnehållet och argumentera vidare. Argumentets *adressivitet* bildas av kedjan med *neutrala, andras och egna ord* från författarna och studenten och elementen *C, D* och *W* i argumentet. Det som också kan identifieras är att studenten genom argumentationen visar en *mottagarkompetens* när fler och finare spår av *aktiv förståelse* kan urskiljas mellan studentens egna ord och författarnas ord, eftersom studenten skapar förutsättningar för ytterligare argumentation (Bakhtin, 1986, 2004b). Det blir ett slags medförfattarskap och delägarskap mellan de olika dialogiska rösterna och elementen i argumentet (Rommetveit, 1992; 2003).

För det tredje visar resultatet att vissa studenter brister i sin dialogicitet när de monologiskt återger principfasta meningar, utan vidare reflektion. Ett illustrativt excerpt från min empiri är från en students argumentation om ett fall där en elev upptäckt att ett Dajm och ett busskort har försvunnit från en hans väska i klassrummet och några nyanlända elever som står utanför salen blir misstänkta. Hans tre påståenden med *neutrala ord* efter "Borde gjorts" (*C*) stöder han främst på med *andras ord* från litteraturen efter tre "Kommentarer" (*D*). Detta är det första argumentet:

Borde gjorts: Polisanmälan görs av berörd elev och polisutredning följer.

Kommentar: Skolan skall överhuvud taget inte utreda detta på egen hand. Enligt tillgänglig litteratur (Erdis, 2008, s. 100) är individer över 15 år straffmyndiga och skall därför anmälas till polis vid misstanke om brott. [...]

Utifrån Bakhtins teorier (1986, 2004b, s. 88) överför studenten generella, *neutrala ord* och *andras ord* från litteraturen, men hans egna ord: "Skolan skall överhuvud taget inte utreda detta på egen hand" är inte förhandlingsbara och ger inget större utrymme för ytterligare argumentation. Yttrandet kan jämföras med en röst från en skolpolitiker eller en skoljurist, när studenten genom *passiv förståelse* förmedlar egna och andras ord utan avsikt att få gensvar.

Gruppmedlemmar svarar inte på hans inlägg, trots att de har flera dagar på sig att göra det och det kollektiva skapandet av ny mening misslyckas (Lotman, 1988).

För det fjärde visas i resultatet fenomenet "lurking", att vissa studenter har läst vad andra skrivit, men bidrar inte till meningsutbytet med att svara knapphändigt utan teorikoppling eller inte alls (Henri i Dysthe, 2003). Ett ytterligare illustrativt excerpt från min empiri är från en students svar på ledarskapsfallet som lärarlaget lade ut i början av veckan om en elev som trakasserats och kränkts under en längre tid i skolan och händelseförloppet blev föremål för rättslig prövning. Hans korta svar på fallet och bidrag till gruppens argumentation läggs in i slutet av veckan strax innan deadline går ut:

Hej allihopa

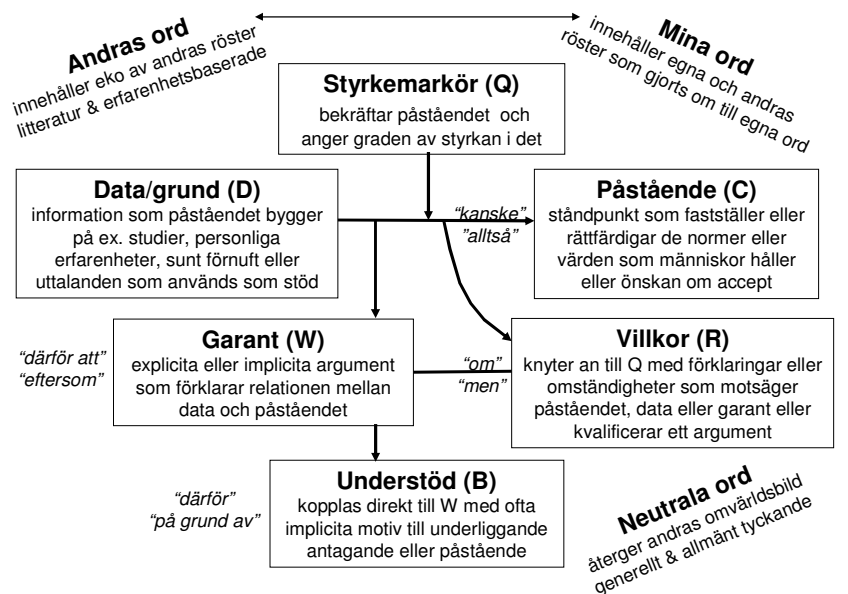
Det är bara att lyfta på hatten. De inlägg och reflektioner som ni har skickat in är mycket bra och pålästa. Det jag själv skulle vilja understryka med fallet är vikten av att ta signaler och rop på hjälp på största allvar. Att man inte insåg vidden av Kalles problem är fruktansvärt. Kommunen skriver i sin sammanfattning att Kalle AKUT uppsöker kuratorn och får beskedet att han kan återkomma om två veckor...! Vilka aspekter lägger man i ordet akut? Som jag ser det mobbas Kalle inte bara av skolans elever, utan även av skolans ledning. När man försöker reparera sina misstag är det försent. Den gruppdynamik som mobbingen kan ge är redan igång. (publicerat 2008-10-09 23:02)

Studentens sammanfattning av gruppmedlemmarnas argument att deras inlägg är "mycket bra och pålästa" bekräftar (Q) hans påstående (C) om "vikten av att ta signaler och rop på hjälp på största allvar". Men han grundar (D) argumentet endast på kommunens brev, utan teorikoppling. Även studentens *neutrala* ord om att eleven mobbas inte bara av skolans elever, utan även av skolans ledning, *andras* ord från kommunens skrivelse och hans *egna* ord i hans påståenden utgörs av monologiskt förmedlande röster. Argumentationen kan därför karaktäriseras som *auktoritativ diskurs* (Bakhtin, 1981), eftersom studentens ogrundade och dåligt utvecklade åsikter inte främjar hans eget eller andras lärande (Matusov, 2007). Men enligt Henri (i Dysthe, 2002) finns det en läropotential i "lurking" när studenter läser vad andra har skrivit, även om de inte svarar eller på annat sätt bidra till meningsutbytet. Ur det perspektivet har studenten på ett eller annat sätt lärt sig av fallet och av de andra studenternas argument.

#### SAMMANFATTANDE SLUTSATS

Syftet med studien var att ge några exempel på individuella och kollektiva, skriftliga, asynkrona argument och hur de kan analyseras med hjälp av Toulmins argumentmodell och Bakhtins teoretiska ramverk om dialoger för att fördjupa förståelsen om hur och i vilken utsträckning studenter använder objekten i argumenten och dialogens röster och relationerna dem emellan. I de autentiska fallen om skolans ledarskap visades ett komplext dialog- och argumentmönster mellan studenterna som kan jämföras med en "double-voiced discourse" (Bakhtin, 1984, s. 185). Den dubbla riktningen i argumenten var både mot enskilda studenters meningsinnehåll och mot andras erfarenhets- eller teoribaserade texter som formats av olika röster. I figur 2 beskrivs en sammanfattande beskrivning av det dialogiska argumentmönstret som utvecklades under min analys och tolkning av de skriftliga, asynkrona dialogerna. Det dialogiska argumentmönstret illustrerar hur studenternas argumentationer förändrades och utvecklades när meningsinnehållet i dem konfronterades med andras påståenden och fakta som bekräftade, förklarade, motsade och/eller kvalificerade olika meningar. Det vill säga relationerna mellan *subjekten*, de olika rösterna i studenternas skriftliga, asynkrona argument och de olika *objekten*; C, D och W samt Q, R och B, som tydliggjorde om argumentationen

var en *monologisk auktoritativ diskurs* eller *dialogisk, övertygande diskurs* utifrån studenternas aktiva eller passiva förståelse.



Figur 2. Sammanfattande beskrivning av ett dialogiskt argumentmönster.

Sammanfattningsvis är det möjligt att påstå att studiens resultat, om studenters argumentmönster i nätbaserade, asynkrona dialoger (N=362), visar att autentiska kursuppgifter med argumentering bidrar till att studenternas röster och objekten i argumenten gör orden mer äkta och levande. Det kan vara direkta, explicita yttranden, som att påstå något, säga emot, bekräfta, komplettera eller bygga vidare, men det kan också vara sunt förnuft eller implicita argument. Denna "double-voiced discourse" är riktad både mot enskilda studenters meningsinnehåll och mot andras erfarenhets- eller teoribaserade texter och med en relation mellan dialogens röster och objekten i argumenten (Bakhtin, 1984, s. 185). Som jag ser det kan i förlängningen det dialogiska argumentmönstret användas dels som ett analysredskap för att öka studentens medvetenhet om sin metakognitiva förmåga och den egna lärprocessen tillsammans med andra och dels för att studenter och lärare tydligare ska kunna urskilja, identifiera och beskriva objekten och rösterna och relationerna dem emellan och därmed höja kvaliteten i nätbaserad undervisning. Det dialogiska argumentmönstret med tillhörande excerpts, kan i förlängningen fungera som ett pedagogiskt redskap för att studenter och lärare ska få större kunskap om att förstå och utveckla meningsfulla och lärande dialoger i samspel med andra på nätet och därmed höja kvaliteten i nätbaserad undervisning.

## Referenser

- Adelmann, Kent. (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Malmö högskola, Forskarutbildningen i svenska med didaktisk inriktning.
- Amhag, Lisbeth. (2010a). Students' Argument Pattern in Asynchronous Dialogues. *Journal of Computer-Mediated Communication*, submitted.
- Amhag, Lisbeth. (2010b). Students' Voices in Web-based, Asynchronous Dialogues. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IGI Journal)*, submitted.



- Amhag, Lisbeth, & Jakobsson, Anders. (2009). Collaborative Learning as a Collective Competence when Students Use the Potential of Meaning in Asynchronous Dialogues. *Computers & Education*, 52(3), 656-667.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981). Discourse in the novel (Caryl Emerson & Michael Holquist, Trans.). In Michael Holquist (Ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (1984). Discourse in Dostoevsky. In *Problems of Dostoevsky's Poetics* (pp. 181-272). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (1986, 2004a). From Notes Made in 1970-71 (Vern W McGee, Trans.). In Caryl Emerson & Michael Holquist (Eds.), *Speech Genres & Other Late Essays* (Vol. 9, pp. 132-158). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (1986, 2004b). The Problem of Speech Genres (Vern W McGee, Trans.). In Caryl Emerson & Michael Holquist (Eds.), *Speech Genres & Other Late Essays* (Vol. 9, pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet - att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (2002). The Learning Potential of a Web-mediated Discussion in a University Course. *Studies in Higher Education*, 27(3).
- Dysthe, Olga. (2003). Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner. In Olga Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel och lärande* (pp. 295-320). Lund: Studentlitteratur.
- Finegold, Adam R.D., & Cooke, Louise. (2006). Exploring the attitudes, experiences and dynamics of interaction in online groups. *The Internet and Higher Education*, 9, 201-215.
- Garrison, D. Randy, & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10, 157-172.
- Jobring, Ove, & Carlén, Urban (Eds.). (2005). *Att förstå lärgemenskaper och mötesplatser på nätet [To understand learning communities and meeting places online]*. Lund: Studentlitteratur.
- Jørgensen, Charlotte, & Onsberg, Merete (2008). *Praktisk argumentation. Grundbok i retorisk argumentation* (Orla Vigsö, Trans.). Köpenhamns universitet: Retorikförlaget.
- Kneupper, Charles W. (1978). Teaching Argument: An Introduction to the Toulmin Model. *College Composition and Communication*, 29(3), 237-241.
- Lindberg, Ola J., & Olofsson, Anders D. (2005). *Training Teachers Through Technology. A case study of a distance-based teacher training programme*. Umeå University: Department of Education.
- Lotman, Yuri M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 79(263), 32-51.
- Løkensgard Hoel, Torlaug. (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmberg, Claes. (2006). *Kunskapsbygge på nätet. En studie av studenter i dialog*. Malmö Malmö högskola, Studies in Educational Sciences No 23.
- Mattsson, Anita. (2009). *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Matusov, Eugene. (2007). Applying Bakhtin Scholarship on Discourse in Education: A Critical Review Essay. *Educational Theory*, 57(2), 215-237.
- Meyer, Katrina (2003). Face-to-face versus threaded discussions: the role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 55-65.
- Rommetveit, Ragnar. (1992). Outlines of a Dialogically Based Social-Cognitive Approach to Human Cognition and Communication. In Astri Wold Heen (Ed.), *The Dialogical*

**Nordisk lärarutbildningskonferens** Att lære æt vare lærer (5-8 maj 2010). University College, Hjørring. Danmark

- Alternative. Towards a Theory of Language and Mind* (pp. 19-44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Rommetveit, Ragnar. (2003). On the Role of "a Psychology of the Second Person" in Studies of Meaning, Language, and Mind. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 10(3), 203-218.
- Roos, Bertil (2005). *ICT and formative assessment in the learning society*. Umeå University: Department of Education.
- Scardamalia, Marlene, & Bereiter, Carl (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Schellens, Tammy, & Valcke, Martin. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior*, 21, 957-975.
- Simon, Shirley, Erduran, Sibel, & Osborne, Jonathan. (2006). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260.
- Stahl, Gerry, & Hesse, Friedrich. (2007). Welcome to the future: ijCSCL *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 1-5.
- Stahl, Gerry, & Hesse, Friedrich (2008). The many levels of CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(1).
- Stahl, Gerry, Koschmann, Timothy , & Suthers, Dan. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective [Electronic Version]. Retrieved 2007-06-07 from [http://lilt.ics.hawaii.edu/lilt/papers/2006/CSCL\\_American\\_English.pdf](http://lilt.ics.hawaii.edu/lilt/papers/2006/CSCL_American_English.pdf).
- Suthers, Daniel D. (2006). Technology affordances for intersubjective meaning making: A research agenda for CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(3).
- Toulmin, Stephen E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wennergren, Ann-Christine. (2006). Nätbaserade utvecklingsdialoger. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(4), 241-265.
- Wennergren, Ann-Christine, & Rönnerman, Karin. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research*, 14(4), 547-568.
- Vonderwell, Selma. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *The Internet and Higher Education*, 6, 77-90.
- Wännman, Gunnel. (2002). *Kvinnor skapar kunskap på nätet - datorbaserad fortbildning för lärare*. Umeå University: Faculty of Social Sciences No 62.
- Östlund, Berit (2008). *Vuxnas lärande på nätet - betingelser för distansstudier och interaktivt lärande ur ett studentperspektiv*. Umeå universitet: Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr. 23.