

## POTENTIALEN OCH RÖSTERNA I NÄTBASERADE DIALOGER

---

Dialogiska och medierande redskap för lärande

1.1.1. Malmö Studies in Educational Science: Licentiate  
Dissertation Series no 9

© Copyright Lisbeth Amhag, 2009  
ISBN 978-91-976140-8-5  
ISSN 1653-6037  
Holmbergs, Malmö 2009

LISBETH AMHAG  
**POTENTIALEN OCH RÖSTERNA  
I NÄTBASERADE DIALOGER**

---

Dialogiska och medierande redskap för lärande

Malmö högskola, 2009  
Lärarytbildningen



# INNEHÅLL

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 1.     | FÖRORD .....                                  | 9  |
| 2.     | STUDIENS KONTEXT .....                        | 11 |
| 2.1.   | Inledning och utgångspunkter.....             | 11 |
| 2.2.   | Syfte och frågeställningar .....              | 14 |
| 2.2.1. | Frågeställningar .....                        | 16 |
| 2.2.2. | Studie I .....                                | 16 |
| 2.2.3. | Studie II.....                                | 16 |
| 2.2.4. | Studie I och II.....                          | 17 |
| 2.3.   | Disposition .....                             | 18 |
| 3.     | TIDIGARE FORSKNING.....                       | 19 |
| 3.1.   | Distansutbildning.....                        | 19 |
| 3.1.1. | Flexibel utbildning .....                     | 20 |
| 3.1.2. | Högre utbildning på distans .....             | 21 |
| 3.2.   | Datorstött lärande.....                       | 22 |
| 3.2.1. | Datorstött samarbetslärande .....             | 23 |
| 3.2.2. | Forskningsstudier om datorstött lärande ..... | 24 |
| 3.2.3. | Tillvägagångssätt för datorstött lärande..... | 25 |
| 3.2.4. | Jämförande studier om datorstött lärande..... | 28 |
| 4.     | TEORETISK RAM.....                            | 31 |
| 4.1.1. | Begreppet diskurs .....                       | 31 |
| 4.2.   | Sociokulturell teori .....                    | 33 |
| 4.2.1. | Sociokulturella lärprocesser .....            | 33 |
| 4.2.2. | Medierande redskap och artefakter.....        | 34 |
| 4.2.3. | Externa och interna redskap.....              | 35 |
| 4.2.4. | Mediering via språk.....                      | 38 |
| 4.2.5. | Mediering via appropriering .....             | 39 |

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 4.2.6. | Den närmaste utvecklingszonen.....                 | 41  |
| 4.3.   | Bakhtins ramverk om dialoger.....                  | 43  |
| 4.3.1. | Bakhtins språkbegrepp.....                         | 43  |
| 4.3.2. | Dialogism och dialogiska interaktioner.....        | 46  |
| 4.3.3. | Dialogens röster.....                              | 48  |
| 4.3.4. | Dialogens delägare och medförfattare.....          | 51  |
| 4.3.5. | Auktoritativ och övertygande diskurs.....          | 52  |
| 4.3.6. | Dialogens potential.....                           | 55  |
| 4.3.7. | Mening, dialog och interaktion genom respons.....  | 59  |
| 5.     | METOD OCH GENOMFÖRANDE.....                        | 64  |
| 5.1.   | Metod.....   | 64  |
| 5.1.1. | Metodologiska överväganden.....                    | 65  |
| 5.1.2. | Urval av studenter och excerpts.....               | 67  |
| 5.1.3. | Arbetsgång.....                                    | 69  |
| 5.2.   | Kvalitativ generalisering.....                     | 70  |
| 5.2.1. | Reliabilitet och validitet.....                    | 71  |
| 5.3.   | Analys och tolkning.....                           | 72  |
| 6.     | STUDIE I.....                                      | 77  |
| 6.1.   | Kursuppgifter.....                                 | 77  |
| 6.2.   | Analys och tolkning studie I.....                  | 79  |
| 7.     | STUDIE II.....                                     | 81  |
| 7.1.   | Kursuppgifter.....                                 | 81  |
| 7.2.   | Analys och tolkning studie II.....                 | 83  |
| 8.     | SAMMANFATTANDE RESULTAT.....                       | 87  |
| 8.1.   | Helhetsanalys och tolkning.....                    | 87  |
| 8.2.   | Potentialen i nätbaserade, asynkrona dialoger..... | 89  |
| 8.3.   | Röster i nätbaserade, asynkrona dialoger.....      | 94  |
| 8.4.   | Avslutande diskussion.....                         | 97  |
| 8.4.1. | Dialogiska och sociala aspekter.....               | 98  |
| 8.4.2. | Stödjande aspekter.....                            | 100 |
| 8.4.3. | Vetenskapliga aspekter.....                        | 101 |
| 8.4.4. | Implikationer.....                                 | 103 |
| 9.     | REFERENSER.....                                    | 105 |

# 1. FÖRORD

Digitala redskap i ett lärandeperspektiv är för mig ett intressant och viktigt område. Engagemanget har sitt ursprung från min tidigare yrkeserfarenhet som högstskolelärare, journalist och medielärare, där digitala medier integrerades på olika sätt i verksamheten sedan i början av 1990-talet. Då väcktes min nyfikenhet för mediernas genomslagskraft och språkets skilda uttrycksformer. Men också för vilken potential dialogiska interaktioner mellan människor kan ha för individens och gruppens lärande. Min utgångspunkt är att det är en kreativ och aktiv process som sker över tid, där individen använder sina handlingar och erfarenheter tillsammans med andra, mot nya sätt att tänka och handla.

Det hade kanske varit mer naturligt att jag hade valt att undersöka bildmediets uttrycksformer och dess användning i skolvärlden, eftersom jag arbetat både som medielärare på gymnasiet och med professionell TV-produktion med alla typer av redaktionell verksamhet i över tio år. Men jag utmanades inte då av det medielärande jag såg gestaltas i lärarutbildningen. Däremot kände jag att jag ville lära mig mer om nätbaserade dialoger och hur sociala och dialogiska interaktioner kan bidra till meningsfullt lärande, såväl ansikte mot ansikte och på distans. Jag har som lärarutbildare under sju år erfarit att distansundervisningens pedagogik och arbetsformer kräver fler och andra incitament än den campusbundna undervisningen. Men också att samarbetet mellan studenter och studentgrupper inte utvecklas på egen hand, utan kräver fler och andra stöd med hjälp av sociala och dialogiska interaktioner.

Mitt engagemang för nätbaserat lärande grundlades av arbetsformen "blended learning". Blended learning är ett namn på en arbetsform där nätbaserade kursuppgifter kombineras med campusbundna traditionella akademiska seminarier och föreläsningar. Detta resulterade i ett paper som presenterades på Netlearning 2004 (Amhag, Lisbeth 2004) utifrån en utvärdering som genomfördes bland 54 lärarstuderade på lärarprogrammets första kurs *Att bli lärare*. Studiens resultat visade att blended learning främst gav studenterna större möjligheter till flexiblare arbetsformer, utökat meningsutbyte och delaktighet.

Min inledande forskningsplan, när jag påbörjade mina forskarstudier hösten 2004, var inriktad på rektorsutbildningen och hur en nätbaserad lärgemenskap implementerades i utbildningen. Men de aktiviteter och den process som jag skulle följa uteblev. Istället tillfrågade jag vintern 2005 ett lärarlag på Lärarutbildning 90 högskolepoäng och en grupp distansstudenter om jag kunde få studera deras sociala och dialogiska interaktioner. Kursupplägget omfattades av att studenterna gruppvis granskade varandras individuella svar på vissa kursuppgifter och gav respons och diskuterade innehållet under en bestämd tidsperiod.

Jag blev nyfiken på hur samarbetslärandet mellan studenterna egentligen fungerade och vad det är som gör att studenter lär sig genom nätbaserade dialoger? Detta kommer mitt arbete att handla om. De teorier och begrepp jag använder mig av har vuxit fram i samarbete med mina två handledare. Därför vill jag rikta ett stort tack till professor Feiwel Kupferberg och lektor Anders Jakobsson. Även samtalen i handledningsgruppen Medieestetisk pedagogik har varit ett stort stöd, liksom Lotta Bergmans och Eva Skåreus granskning av mitt arbete inför de allmänna seminarierna. Allas kritiska granskning av mina texter har varit mycket värdefulla och bidragit till arbetets utveckling. Vid sidan av forskarutbildningen har min man, mina barn och barnbarn funnits med. Tack för ert tålamod, stöd och visat intresse.

Amböke i april 2009  
Lisbeth Amhag



## 2. STUDIENS KONTEXT

### 2.1. Inledning och utgångspunkter

Under det senaste decenniet har allt fler lärosäten över hela världen arrangerat distansutbildningar eller campusbundna kurser som helt eller delvis är organiserade med hjälp av nätbaserade lärmiljöer. Nätbaserade kurser har därmed 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 läraren och de studerande kring ett bestämt kursinnehåll.

Med skriftliga asynkrona dialoger menas att det finns ett geografiskt avstånd mellan deltagarna och att de skapas i olika tid och rum. Detta upplevs olika av studenter och lärare och kräver därför varierande pedagogik och teknik, beroende på om dialogerna sker synkront, under samma tid via exempelvis chatt eller mobilsamtal eller asynkront, under olika tid via exempelvis nätbaserade diskussionsfora eller sms. Båda dialogformerna kan betraktas som samtal med olika syften och meningsinnehåll. I utbildningssammanhang förväntas kursdeltagarna aktivt diskutera kurslitteratur och kursuppgifter i den nätbaserade lärgemenskapen, men också ta del av och kritiskt granska egna och andras texter och produktioner. Frågan är: hur använder studenterna de skriftliga, asynkrona dialogerna för sitt och andras lärande, det vill säga egna och andras texters meningsinnehåll i samspel med andra?

Redan för tio år sedan lyfte Utbildningsdepartementet (SOU, 1998) upp att det är angeläget att den pedagogiska förnyelsen i distansundervisningen håller jämna steg med den tekniska utvecklingen. Scardamalia och Bereiters (1994, s. 37) klassiska studie citeras ofta om problematiken att datorstödd undervisning tenderar att stödja reproducerande kunskap, snarar än på kunskapsbyggande strategier. Författarna menar att den datorstödda utbildningen, som är oberoende av tid och rum, möjliggör att deltagarna kan reflektera mer över sin förståelse, tillsammans med andra, och därmed understödja kunskapsutvecklingen. Men exempelvis visar Lipponen et al. (2001) och Jakobssons (2006) studier att kursdeltagarna reproducerar relativt ytliga texter och återanvänder dem utan att reflektera.

Lindberg och Olofssons (2005) och Roos (2005) ser i sina studier att flertalet av distansutbildningarna på högskolenivå är traditionella vad gäller distanspedagogik och utnyttjande av modern dator teknik. Tonvikten har främst lagts på organisation och administration, som att publicera scheman och informera om hur utbildningen är upplagd. Även kursinnehållet har främst fokuserats på individuella arbets- och examinationsformer. Wännman (2002) och Malmberg (2006) ser att kursupplägget inte i tillräcklig utsträckning stimulerar eller utmanar studenterna till dialog och samarbete. Problemet är att lärarna tar för givet att studenterna redan förmår att använda sig av samarbete som redskap för den egna kunskapsutvecklingen.

Ett annat pedagogiskt problem i distansutbildningarna ser Stahl och Hesse (2008b) och Garrison och Arbaugh (2007) är att studenter och lärare främst fokuserar på den individuella lärprocessen och minimerar kursplanernas syften och lärandemål. Detta gap mellan lärarnas ambitioner att skapa social och dialogisk interaktiv lärmiljö och studenternas förmåga och inställning till samarbete beskrivs också i ytterligare studier (ex. Vonderwell, 2003; Finegold & Cooke, 2006; Östlund, 2008; Mattsson, 2009).

Även Högskoleverket (2006) höjer ett varningens finger åt distansutbildning. De skriver i sin utvärdering av ämnena litteraturvetenskap och retorik vid svenska universitet och högskolor, att det kan få vittgående konsekvenser för utbildningskvaliteten om mer-

parten av verksamheten ges på distans och/eller över nätet. I en debattartikel reagerade rektor Leif Borgert (2006) vid Högskolan på Gotland på denna orättvisa betraktelse över distanspedagogiken, eftersom Högskoleverket beskriver det ”som otänkbart, att nät- och distanskurser med få fysiska träffar per termin kan ge en fullvärdig utbildning” (s. 11). Frågan om vilka ämnesområden som lämpar sig för nätbaserade kurser berörs inte i rapporten. Men Högskoleverkets bedömare vill fästa uppmärksamhet på att ett viktigt utbildningsmål är att utveckla studenters förmåga att förmedla och argumentera för sina tolkningar av litterära texter. Seminarieformen lyfts fram som ett lämpligt forum.

Matusov (2007) pekar just på denna pedagogiska paradox att akademiska gemenskaper ofta saknar dialogiska utbyten. Han menar att denna struktur är skapad av en osynlig, social tradition eller röster från yttre experter eller lärare, vilket resulterar i studenters ogrundade, ombytliga och dåligt utvecklade åsikter. Som jag uppfattar det är tron på gruppodynamiken ansikte mot ansikte stor, liksom den direkta kommunikationen mellan människor. Jag har erfarenhet att kommunikation och erfarenhetsutbyte i utbildningssammanhang, nätbaserat som ansikte mot ansikte, inte sker av sig själv utan stöd och struktur av lärare. Det är därför möjligt att påstå att det råder brist på kunskap om hur såväl muntliga samtal som skriftliga, asynkrona dialoger bidrar till individuellt och kollektivt lärande.

Emellertid hävdar Stahl, Koschmann och Suthers (2006) att den datorstödda lärmiljön är en kunskapsbyggande praktik och att den är medierad genom tekniskt designade artefakter. De beskriver den kollaborativa processen som att kursdeltagarna förhandlar och delar på varandras förståelse för kursuppgifterna. De menar att det understödjer studenternas motivation och det dialogiska interaktiva utbytet. Stahl och Hesse (2007) beskriver den skriftliga asynkrona dialogen som ett samtal, där deltagarna blir involverade i både ett intersubjektivt och ömsesidigt lärande. Det intersubjektiva lärandet betonar Mortimer och Wertsch (2003) handlar om att lära sig och förstå olika personers tillgängliga handlingar. Det kan exempelvis vara att använda sig av egna och andras samtal och texter, men att de även förstås i relation till varandra.

Mitt antagande är att det som förhandlas mellan studenter är *mening* och innefattar såväl att ha en åsikt om något, som att förstå innebörden eller betydelsen i olika dialoger. Genom att tolka omvärlden skapas mening och förståelse. Men det kan också omfatta ett personligt förhållningssätt till omgivningen och dess företeelser. Denna lärprocess ser jag är kreativ och aktiv och utvecklas över tid när studenter använder sina erfarenheter tillsammans med andra, mot nya sätt att tänka och handla.

## 2.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur skriftliga, asynkrona dialoger på nätet bidrar till att utveckla studenters kollektiva och individuella lärande. I arbetet används sociala företeelser synonymt med kollektiva och kulturella företeelser synonymt med bildande. För att förstå vilken roll de sociala och dialogiska interaktionerna har för studenters lärande har jag analyserat dialogens *meningsinnehåll* utifrån Bakhtins teoretiska ramverk om dialoger (Bakhtin, 1981; 1986, 2004). Begreppet mediering används som ytterligare ett analytiskt redskap utifrån sociokulturell teori för att synliggöra skillnaden eller utvecklingszonen mellan det studenterna redan kan och vad de kan prestera med stöd från andra (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991).

Studiens avgränsning omfattas av att undersöka *på vilket sätt och i vilken grad* studenternas handlingar ger för konsekvenser när de använder dialogens *potential* och *röster* som medierande redskap för sitt och andras lärande i samspel med andra studenter. Jag beskriver och redogör för hur jag använder de två genrererna *dialogens röster* i kapitel 4.3.3 och *dialogens potential* i kapitel 4.3.6. I mina två artiklar konkretiseras dessa två dialoggenrer i utvalda excerpts.

Denna studie är inte en social nätverksanalys (SNA) som beskrivs exempelvis av Borgatti och Everett (1999) för att visualisera antal yttranden genom geometriska mönster/nätverk om hur mycket olika studenter deltar eller om de mottar eller ger olika många responser. I detta arbete riktas uppmärksamheten istället mot de

skriftliga, asynkrona dialogernas meningsinnehåll, som exempelvis kan utgöras av fakta, argument, påståenden, attityder och litteraturanknutna teorier, men också egna och andras erfarenheter. Jag menar att dialogernas innehåll är för studenterna en känd och åtkomlig tillgång med en potential och olika meningserbudanden. Det jag ser saknas i olika studier om datorstött lärande är klarläggande om på vilket sätt och i vilken grad skriftliga, asynkrona dialoger bidrar till kollektivt och individuellt lärande.

För att kunna undersöka det sociokulturella och dialogiska förhållandet i skriftliga, asynkrona dialoger mellan studenter såg jag en möjlig väg att tillföra Bakhtins (1981; 1986, 2004) teorier om dialoger, till sociokulturell teori om vilken betydelse de dialogiska och medierande redskapen kan ha för utveckling av kollektivt och individuellt lärande. Dessa två teorier konkretiseras i mina två delstudier. Den nätbaserade lärmiljön uppfattar jag som en situerad praktik eftersom handlingarna äger rum i specifika, nätbaserade situationer som är förankrade i dialogiska interaktioner och dessa handlingar skapar och återskapar kontexter (Säljö, 2000; Strandberg, 2006). Studenterna kan oberoende av tid och rum svara individuellt på olika kursuppgifter, diskutera, reflektera och ge varandra respons i den nätbaserade lärgemenskapens asynkrona diskussionsfora. Det är här studenterna möter varandra både som individer och gruppmedlemmar med den sociala dimension det ger.

Eftersom den nätbaserade lärgemenskapen är transparent synliggörs deltagandet och alla dialogerna är tillgängliga i så kallade "frusna dialoger". Det innebär att alla studenterna kan läsa allas texter, eftersom de frusna dialogerna finns kvar och är tillgängliga efter publiceringen. Studenterna förväntas även kunna använda och granska varandras argument, lösningar och motiveringar på olika sätt. Med andra ord vara varandras kritiska vänner (*peer support*). De skriftliga, asynkrona dialogerna antar jag också kan underlätta såväl den enskilde studentens metakognitiva förmåga som gruppens. Det vill säga att studenterna reflekterar över sin förståelse och sitt eget lärande tillsammans med andra, för att öka medvetenheten om den egna lärprocessen.

### 2.2.1. Frågeställningar

Studiens övergripande problemställning var att undersöka hur studenter använder skriftliga, asynkrona dialoger för utveckling av kollektivt och individuellt lärande i en nätbaserad lärgemenskap genom att söka svar i två på varandra följande studier.

### 2.2.2. Studie I

Den första studien syftade mer specifikt till att analysera potentialen i skriftliga, asynkrona dialoger. Det vill säga de meningserbjudanden i dialogerna som studenterna använder och utvecklar tillsammans med andra. Genom att studera studenternas sociala eller kollektiva läroprocess i en nätbaserad lärgemenskap under två högskolekurser (40 veckor på halvfart distans) sökte jag svar på forskningsfrågan:

1. På vilket sätt och i vilken grad använder studenterna potentialen i skriftliga, asynkrona dialoger för utveckling av kollektivt lärande?

### 2.2.3. Studie II

Den andra studien syftade mer specifikt till att analysera *rösterna* i skriftliga, asynkrona dialoger. Det vill säga hur dialogens mening medvetandegörs av olika röster eller yttranden. Genom att studera de skriftliga, asynkrona dialogerna mellan vissa studenter i en nätbaserad lärgemenskap under tre högskolekurser (60 veckor på halvfart/distans) sökte jag svar på forskningsfrågan:

2. På vilka sätt och i vilken grad använder studenterna rösterna i skriftliga, asynkrona dialoger för att stödja sitt eget och andras lärande?

#### 2.2.4. Studie I och II

För att kunna studera potentialen och rösterna som medierande redskap i skriftliga, asynkrona dialoger, valde jag i båda studierna att metodmässigt undersöka dessa utifrån:

3. Hur kan potentialen och rösterna som medierande redskap för lärande identifieras och beskrivas i skriftliga, asynkrona dialoger?

### 2.3. Disposition

Studien är ett sammanläggningsarbete på licentiatnivå som är indelad i följande huvuddelar:

- I del 1 och 2, FÖRORD, STUDIENS KONTEXT, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR, har jag belyst studiens bakgrund och utgångspunkter samt studiens syfte och frågeställningar.
- I del 3, TIDIGARE FORSKNING, redogör jag för olika studier som undersökt lärandet på distans, datorstött lärande och datorstött samarbetslärande.
- I del 4, TEORETISK RAM, redogör jag för sociokulturell teori och Bakhtins teoretiska ramverk om dialoger utifrån studiens syfte att undersöka på vilket sätt och i vilken grad studenter använder de skriftliga, asynkrona dialogerna kollektivt som individuellt.
- I del 5, METOD och GENOMFÖRANDE, beskriver jag urval av studenter och excerpts samt hur jag metodmässigt genomfört studierna och analyserat och tolkat innehållet i studenternas skriftliga, asynkrona dialoger i en nätbaserad kontext.
- Del 6. ARTIKEL I innehåller studier av hur studenter använder *potentialen* i skriftliga, asynkrona dialoger som medierande redskap för utveckling av kollektivt lärande under två högskolekurser.
- Del 7. ARTIKEL II innehåller studier av hur studenter använder *rösterna* i skriftliga, asynkrona dialoger som medierande redskap för sitt och andras lärande under tre högskolekurser.
- I del 8, SAMMANFATTANDE RESULTAT problematiseras resultaten kring de två studierna som har relevans och betydelse för nätbaserat samarbetslärande och dess undervisning.



## 3. TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel kommer jag att presentera tidigare forskning om lärande på distans och datorstött lärande i de områden avhandlingen rör sig. Det har blivit tydligt för mig att forskningen under de två senaste decennierna om distansundervisning och datorstött, asynkront samarbetslärande främst har fokuserat på den individuella lärprocessen. I urvalet som presenteras här har jag valt att inleda med att beskriva hur lärandet på distans har utvecklats inom högskolan och vilka faktorer som har betydelse för datorstött lärande och samarbetslärande. I den fortsatta texten kommer jag att närmare precisera hur jag använder och uppfattar resultaten från denna forskning.

### 3.1. Distansutbildning

Nätbaserat lärande på distans är en relativt ny företeelse, eftersom Internet och e-post inte blev allmänt tillgängliga i undervisningssyfte förrän i mitten av 1990-talet. Olika sökmotorer utvecklades och nätet började befolkas allt mer. Men entusiasmen och retoriken kring IT (informationsteknik) och lärande har skiftat (KK-stiftelsen, 2005). De hundratalet projekt som KK-stiftelsen finansierade runt om i landet trodde många politiker och tjänstemän skulle visa vägen till ett nytt lärande och skapa nya relationer mellan elever och lärare. Statens Distansutbildningskommitté (DUKOM) argumenterade för i sin rapport (SOU, 1998) att pedagogiken allt

mer skulle likna det som utmärker distansundervisning – ett större personligt ansvar och möjligheter att välja.

Distansstudier är inte en ny företeelse som undervisningsform. Den har funnits sedan undervisningsuppgifter kunde skickas per korrespondens (Läraryrket, 1996). I Sverige var Hermods korrespondenskurser, som grundades år 1898 av Hans Svensson, en välkänd verksamhet under större delen av 1900-talet. Strax efter Hermods tillkom bl.a. NKI-skolan (Nordiska korrespondensinstitutet) och år 1919 Brevskolan av Kooperativa förbundet, som på detta sätt ville vidareutbilda sin personal.

För att utnyttja de nya etermedierna i den medborgerliga bildningen på distans och i skolan startade Sveriges Radio en försöksverksamhet 1928 med skolradio och två år senare kom reguljära sändningar igång (Läraryrket, 1996). 1961 började skol-TV sändas och 1963 startades regional skolradio. Numera är Utbildningsradion, UR ett självständigt programbolag med uppdraget att producera och sända radio- och TV-program inom utbildningsområdena förskola, ungdomsskola, högskola och vuxenutbildning.

Det som utmärker lärandet på distans idag är att det äger rum på nätet såväl i en social, kulturell som teknisk kontext. Antalet distansstudenter har tredubblats på tio år, från 29 800 1997/98 till 89 000 2006/07 visar statistik från Högskoleverket och Statistiska centralbyrån (SCB & Högskoleverket, 2007).

### 3.1.1. Flexibel utbildning

Benämningen flexibel undervisning har ofta associerats med distansundervisning för att den ger de studerande möjlighet att välja tid, plats, tempo och form för studierna. Svensson och Åberg (2001) och Ljungzell (2004) har granskat distansutbildningens utveckling de senaste decennierna och på betydelse av ett livslångt lärande för att poängtera att lärande inte bara sker inom formell utbildning, utan överallt. Författarna fann att den flexibla utbildningsformen har blivit ett allt viktigare inslag i all slags vuxenutbildning, men den har också blivit en viktig del i arbetsplatslärande. Ordet ”flexibel” syftar även till något som är anpassningsbart till nya situationer och villkor och att kursens design och redskap

som finns tillgängliga för deltagarna möjliggör arbetsdelning och strategier för att lösa kursuppgifterna (Mattsson, 2009).

Flexibel utbildning förknippas också ofta med samarbete och bruk av datorstöd och benämns därför med flera synonymer, som open learning, online learning eller e-learning. Begreppet "eLearning" antog EU-kommissionen i mars 2000 (KOM, 2000) för att beteckna EU:s mål att sprida den digitala kunskapen och kulturen. Initiativet hade fyra syften: att utrusta skolor med multimediatatorer och Internet före år 2002, att utbilda lärarna i digital teknik, att utveckla europeisk utbildningsservice och mjukvaror och att slutligen öka farten på arbetet på nätet för både skolor och lärare. Ett transeuropeiskt nätverk för att sprida vetenskapliga rön skulle också upprättas före utgången av 2001. EU-kommissionen talade för ett lärande som skulle baseras på nyfikenhet, upptäckter och experimentlusta, men att det förutsatte att lärarna använde angreppssätt som var strikt projektorienterat.

### 3.1.2. Högre utbildning på distans

Idag arrangerar flera lärosäten högre utbildningar på distans. Myndigheten för Sveriges Nätuniversitetet inrättades den 1 mars 2002 med målet att öka tillgängligheten och omfattningen av IT-stödd distansutbildning inom högre utbildning (Schagerström, 2003). Nytt var att högskolan fick en ersättning för antalet registrerade kurser som erbjöds på distans. Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning, NSHU (2006) ersatte Myndigheten för Sveriges Nätuniversitetet i januari 2006 och har haft till uppgift att, i dialog med medarbetare och studenter vid universitet och högskolor i Sverige, stödja och främja utvecklingen av högre utbildning. NSHU har haft ansvar för cirka 3000 distanskurser och program utifrån tre verksamhetsgrenar:

- Breddad rekrytering
- Pedagogisk utveckling inklusive den nya utbildnings- och examensstrukturen
- IT-stödd distansutbildning

Samtliga verksamhetsgrenar hade samma syfte, att kvalitetssäkra och kvalitetsutveckla högre utbildning. Lärosätenas egen statistik

visar att det finns 77 000 studerande och antalet sökande till nät-universitetskurser under år 2006 uppgick till cirka 170 000. 35 nätverk hade bildats för att stödja den nya utbildnings- och examensstrukturen som en anpassning till Bologna-processen (NSHU, 2006). NSHU beskrev att distansundervisning kunde innebära olika former av undervisning som korrespondens via dator, utbildning med sammankomster vid universitet/högskola, utbildning utan sammankomster vid universitet/högskola, utbildning med sammankomster på andra orter och utlokaliserad utbildning. Enligt regeringens förslag i budgetpropositionen 2008 (2007) lades NSHU ner den 1 januari 2009. Numera har universitet och högskolor ett ökat ansvar för att själva säkerställa breddad rekrytering och pedagogisk utveckling, men också hur IT-stödd distansutbildning ska garanteras.

### **3.2. Datorstött lärande**

Medieteknikens datorutveckling har under det senaste decenniet medfört att nätbaserade gemenskaper har blivit en mycket central arena för att förmedla information, kunskaper och värderingar. Enligt Säljö och Linderöth (2002) är det bland annat på denna arena vi lär oss vårt språk och blir bekanta med regler för socialt samspel och allt annat vi måste behärska för att fungera som dagens samhällsmedborgare på nätet. Lärdomar av alla dessa erfarenheter menar de bildar plattformar för nya generationer. Som jag ser det har den moderna människan tillgång till många olika slags gamla och nya medier, även sammansatta multimodala resurser, jämte böcker och pennor. Dessa artefakter används, medieras, bevaras och återskapas delar av det vi lärt oss, men kreerar och utvecklar också nya strategier och användningsområden (Säljö, 2005).

Redan i början av 1990-talet pekade Glasersfeld (1991) på att det finns olika synsätt på hur väl man lär sig på distans. Enligt ett objektivistiskt synsätt fokuserar lärarna på de hjälpmedel som skall överföra kunskapen, det vill säga att bättre läromedel överför kunskapen med mindre problem. Motsatsen är ett konstruktivistiskt synsätt där lärarna ser kunskap som ett personligt och aktivt kun-

skapande. De lärande tolkar verkligheten i enlighet med de erfarenheter de redan har. I DiBiase (2000) artikel; *Is distance teaching more work or less work?* beskrivs tio år senare att strukturen och dialogen i kurssituationen måste överbrygga det kommunikativa avståndet för att lärare och de studerande ska kunna nå fram till varandra. Han pekade också på att distansutbildning kräver minst lika mycket arbete, för både studenter och lärare.

### 3.2.1. Datorstött samarbetslärande

Datorstött samarbetslärande som fenomen har studerats under beteckningen CSCL (computer supported collaborative learning). Denna forskning beskriver Koschmann (1996) som en utveckling och förändring under en rad paradigmskiften i tiden. I det första paradigmskiftet CAI (computer aided instruction) skulle läraren via envägskommunikation effektivt leverera och kontrollera lärandet. Det andra paradigmet ITS (intelligent tutoring systems) handlade mer om en interaktiv, överförbar form, där datorprogrammet skulle ställa problem och ge feedback till studenten. Intresset för den personliga kunskapskonstruktionen kom först under det tredje paradigmet Logo-as-Latin. Mina studier tar sin utgångspunkt i CSCL, som är det fjärde paradigmet. CSCL baseras på forskningssamhället utifrån förståelsen av språk, kultur och olika aspekter av den sociala miljön, men också sammanhangets och samarbetets betydelse för lärandet.

Datorteknikstödet och olika digitala verktyg utvecklas och utforskas kontinuerligt och enligt Chen (2006) är CSCL "the younger sibling" till CSCW (computer supported collaborative work) som fokuserar på hur tekniken påverkar gruppens lärande och utveckling. Inom CSCL betecknas situerat lärande som en viktig företeelse och beskrivs som att lärandet äger rum i en bestämd situation och att denna situation är av betydelse för lärandets karaktär och resultat (Lave & Wenger, 1991; Larochelle, Bednarz, & Garrison, 1998).

Lave och Wenger (1991) har haft en avgörande betydelse för den ökade förståelsen av samspelsdimensionens betydelse i lärandet. De flyttar fokus från individen till kollektivet och pekar på att forsk-

ningen kring lärandet ignorerat det faktum att det är ett fundamentalt socialt/kollektivt fenomen och att lärandet primärt sker genom att delta i en praxisgemenskap. Wenger (1998) förtydligar individens- och gruppens lärprocess med att dela in den i fem dimensioner; 1) att vi är sociala varelser vilket är en central aspekt vid lärande, 2) att kunskap betyder värdefull kunskap på olika områden, 3) att kunskap har med deltagande att göra, 4) att kunskap har med aktivt engagemang att göra samt 5) att lärandet ska vara meningsfullt. Wenger påpekar också att lärprocessen inte alltid ger några säkra yttre tecken, eftersom det oftast handlar om en inre och tyst utveckling. Det individuella lärandet är enligt honom en fråga om att vara engagerad och bidra till praxisgemenskapen, där huvudingredienserna är ömsesidigt engagemang, gemensamma uppgifter och gemensam spelplan med en uppsättning av regler, redskap och arbetsformer. Wenger betecknar det som en social teori om lärande, eftersom lärandets sociala dimension är knutet till kollektiv och praxis och att skapa mening och identitet.

Hedegaard och Lompscher (1999) och Bradshaw et al. (2002) uttrycker det på ett liknande sätt, att det gemensamma för en praktikgemenskap är att medlemmarna är involverade i en unison verksamhet. Även Dysthe (2003) betonar att lärandets grundpelare är samspelet mellan människor och att de är engagerade i en gemensam verksamhet. Som jag förstår det innebär denna odelbara dualitet mellan de sociala/kollektiva redskapen och kulturella/bildande redskapen att meningsfullt lärande är något som utvecklas genom social och dialogisk interaktion. Mina två studier ger exempel på och konkretiserar hur nätbaserad social och dialogisk interaktion kan analyseras och på vilket sätt och i vilken grad den kan bidra till kollektivt och individuellt lärande.

### 3.2.2. Forskningsstudier om datorstött lärande

Min undran var hur studenter använder innehållet i skriftliga, asynkrona dialoger, för att kunna urskilja hur mening utvecklas individuellt och kollektivt. En generell överblick av forskningsläget under det senaste decenniet om datorstött lärande visar att forskningsdesignen i de flesta studierna inom området främst omfattat

experimentella, deskriptiva och iterativa (upprepade) studier (Suthers, 2006). Antingen har forskarna undersökt de tekniska möjligheterna, hur det individuella lärandet kan beskrivas och förklaras eller jämfört hur lärandet utvecklas i campus- respektive i nätbaserade kurser. Enligt Stahl och Hesse (2008a) har många CSCL-studier fokuserat på studentgruppers diskussioner och andra möjligheter att delta, i syftet att studera olika samarbetsformer och för att utvärdera effekterna av datorstödet. Klassiska studier som ofta citeras är exempelvis av Lave och Wenger (1991) som analyserade hur delaktigheten och diskussionerna utvecklades i praktikgemenskapen (communities of practice). Scardamalia och Bereiter (1994) lyfte fram användandet av nätbaserade praktikgemenskaper för att stödja studenters kunskapsutveckling. Dysthe (2002) ger exempel på social nätverksanalys (SNA) och potentialen i nätbaserade dialoger. Ett annat fokus har enligt Stahl och Hesse (2008b) varit på studenters och lärares tillvägagångssätt.

### 3.2.3. Tillvägagångssätt för datorstött lärande

Flera forskare lyfte under 1990-talet och i början av 2000-talet fram viktiga tillvägagångssätt för datorstött lärande. Laurillards (1993) och Collins och Berges (1995) studier visar på vikten av tillgänglighet, målanpassade diskussioner och studenternas möjligheter att handla och reflektera över mål-handling-feedback. Dutton m.fl. (2002) menar att kursdesign, studiehandledning och kollaborativa utmaningar, speciellt att resonera kring egna och andras grupperfarenheter, främjar samarbetslärandet. Författarna slår även fast att distansstudenten uppskattar samarbete och flexibiliteten i studierna mest, medan klassrumsstudenten värderar föreläsningar och kontakten med lärare och medstudenter mer.

Även andra forskare, exempelvis Aviv et al. (2003) instämmer i att asynkront, nätbaserat lärande (ALN) är mer beroende av kursdesignens struktur, den kollaborativa processens beskaffenhet och helheten av roll- och maktstrukturen. Författarna argumenterar för att en välstrukturerad ALN främjar studenternas kritiska tänkande och förbättrar helheten av lärandet, eftersom studenterna samarbetar och utvecklar ett kollaborativt lärande. Under kursen har hand-

ledare/läraren en relativt liten roll och makt, eftersom studenterna är införstådda med vad de ska göra. I en ostrukturerad ALN når det kollaborativa lärandet en låg nivå. Studenterna är passiva och handledaren/läraren står i centrum för aktiviteterna och har därmed stor roll och makt. Senare studier av Schoonenboom (2008) och Garrison och Arbaugh (2007) visar emellertid att läraren fortfarande har en viktig uppgift i att stödja och strukturera de sociala processerna och ge nya infallsvinklar med koppling till kursuppgiften samt att främja de dialogiska interaktionerna.

Enligt Brandon och Hollingshead (1999) är det flera faktorer som gynnar lärandet i nätbaserad kommunikation. De ser en avgörande skillnad mellan deltagarna när de delar upp arbetet mellan sig (shared work) och genom att konstruera gemensamma uppfattningar (shared meaning). Förutsättningarna för grupparbete beskriver de med motivations- respektive kohesionsteoretiska begrepp. Motivationsteorin innefattar att lärandet i grupp ses som ett resultat av kollektiva mål och belöningar. Kohesionsteorin omfattar istället av den enskilde deltagarens identifikation med gruppen.

Tolmie och Boyle (2000) betonar i högre grad förutsättningarna för personliga möten och gruppstorlekens betydelse. I grupper om sex personer fungerar kommunikationen bättre, eftersom alla är mer involverade i mindre grupper än i större. De menar att större grupper lättare bildar undergrupper. Avgörande för ett lyckat samarbete är enligt författarna att gruppdeltagarna har träffats ansikte mot ansikte (F2F) och lär känna varandra. F2F-möten i början av en aktivitet anser de bidrar till framgångsrikare nätbaserad kommunikation. Andra faktorer som kan främja lärandet är enligt Bradshaw et al. (2002) den stödjande och utmanande handledningsrollen, strukturen i lärmiljön, att koppla samman formellt och informellt lärande samt bemästra isoleringen som vissa distansstudenter kan uppleva.

Fenomenet att det inte blir lika lätt att delta om personen inte syns eller hörs vid nätbaserad kommunikation pekar både Dahlin (2000) och Fåhraeus och Jonsson (2002) på. De påpekar att det är ett känt faktum att i vanlig kommunikation accepteras det att olika personer deltar mer eller mindre aktivt. Men i en nätbaserad lär-gemenskap blir deltagandet tydligt, eftersom den är transparent



och synliggör omfattningen av allas deltagande. Transparensen menar även Marton och Booth (2000) kan verka hämmande för deltagarna om de inte känner sig trygga i gruppen eller inte kan tekniken tillräckligt bra.

Flera studier lyfter fram betydelsen av studenters delaktighet och inflytande i utbildningen. Exempelvis ser Lindberg och Olofsson (2005) att lärarna lägger för mycket tonvikt under utbildningen på organisation och administration, som att publicera scheman och informera om hur utbildningen är upplagd och på individuella arbets- och examinationsformer. Detta kan exempelvis innebära att det får konsekvenser för studenternas delaktighet. Även Malmberg (2006) påpekar att lärarna måste förändra sin syn på lärande, så att studenten bli mer deltagare i kursupplägget, än mottagare av kunskap. Han betonar att nätbaserat lärande kräver utmanande kursuppgifter och att lärarna stimulerar studenterna till social och dialogisk interaktion.

Annat exempel är Björcks (2004) studie som visar att studentengagemanget och studieintresset ökar om studenterna får diskutera problembaserade uppgifter i den nätbaserade kursplattformen. Studenterna deltog mer aktivt i undervisningen och interagerade mer när deras egna idéer diskuterades och när de kommenterade varandras arbeten. Björck konstaterar att det som främst stärkte studenternas lärande var att de kommunicerade med varandra på *flera* olika sätt. Roos (2005) beskriver det på ett liknande sätt och konstaterar att studenterna behöver tillägna sig andras kunskaper och färdigheter, som förmågan att söka och värdera kunskap, att formulera och lösa problem och därmed få bättre redskap att möta förändringar. Han fann också att olika lärmiljöer och krav, som exempelvis problembaserat lärande, betyg och prov, påverkar studenters inställning till lärande.

Malmbergs (2006) och Wännmans (2002) studier belyser också problematiken att nätbaserade diskussioner har en tendens att bli ytliga. Malmberg konstaterar att studenterna inte av egen drivkraft lyckades med ett djupare kunskapsbygge utan behövde lärarens stöd. Wännman lade också märke till att studenternas kommunikation på nätet sällan ledde till djupare diskussioner och texterna fick snabbt karaktären av information och bekräftelse av vad andra re-

dan skrivit. Även Wennergrens (2006) aktionsstudie beskriver att sex hörselpedagoger inte lyckades ge respons genom att bygga vidare på, motsäga eller bredda andras uppfattningar. Hon identifierade inläggen med att sortera dem som sociala, erfarenhets- eller responsbaserade. Resultatet visar att inläggen främst innehöll reaktioner och en spegling av deltagarnas egen praktik genom andra. Det som saknades var att vara varandras kritiska vänner, vilket medförde att den självkritiska hållningen och strukturer för att ge respons saknades.

Emellertid visar Garrison et al. (2001) att distansstudenters kritiska tänkande kan utvecklas med stöd av adekvat undervisning och skilda sociala samspel. För att kunna analysera och beskriva inläggen utgick de från en diskussionsmodell med fyra faser. Den första fasen benämner de *triggering event* som omfattar spörsmål, dilemma eller problem. Den andra fasen, *exploration*, innefattar idéer och åsikter. Den tredje fasen handlar om integreringen, *integration*, av meningsskapandet. Den fjärde och sista fasen, *resolution of the dilemma or problem* uppnås genom varierade och meningsfulla aktiviteter. Resultatet visar att majoriteten av inläggen innehöll idéer och åsikter (42 %) och ett fåtal av dem meningsfulla aktiviteter (4 %). Dock pekar författarnas senare studier på att skilda sociala samspel inte är tillräckligt, utan kursstruktur och styrning har stor betydelse för att stödja interaktivt lärande (Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Garrison & Arbaugh, 2007).

#### 3.2.4. Jämförande studier om datorstött lärande

I detta delkapitel kommer jag att ge exempel på jämförande studier om datorstött lärande och vilka analysmetoder som använts för att identifiera och kategorisera studenters skriftliga, asynkrona dialoger. Som jag tidigare nämnt har forskningen om datorstött lärande under det senaste decenniet främst omfattat experimentella, empiriska, deskriptiva och iterativa (upprepade) studier (Suthers, 2006). En vanlig forskningsansats är att jämföra hur studenternas lärande utvecklas i en nätbaserad kurs med traditionell klassrumsundervisning.

Exempel på denna typ av studier är Curtis och Lawsons (2001). Deras studie visar att om distansstudenter kommunicerar och diskuterar ämnesrelaterade begrepp med varandra, får de ofta bättre eller lika bra studieresultat som kursdeltagare med traditionell klassrumsundervisning. Meyer (2003) lyfter fram betydelsen av att stimulera studenternas *higher-order thinking*. Hon ser i distansstudenternas inlägg att de reflekterar på en högre nivå när de diskuterar kursuppgifterna med varandra, jämfört med klassrumsstudenterna som lättare kom ifrån ämnet i sina diskussioner. Schellens och Valckes (2005) studier visar liknande resultat. De såg också att diskussionsutbytet mellan distansstudenterna främst kretsade kring det ämnesinriktade innehållet. I denna studie valde Schellens och Valcke att sortera studenternas asynkrona inlägg utifrån Veerman och Veldhuis-Diermanses kategorier om inläggen var ämnesinriktade eller inte. Denna kategorisering prövade jag inledningsvis i min första analys av de skriftliga, asynkrona dialogerna (se kapitel 5.3).

En annan vanlig forskningsstrategi är att jämföra olika tekniska redskap i den datorbaserade kursplattformen. Exempelvis visar Öners (2008) studie att ett schematiskt redskap gav studenterna stöd i autentiska prov i matematik, speciellt i geometri eftersom grafiken visualiserade resultatet. Overdijk och van Diggelen (2008) har undersökt på vilket sätt studenter går tillväga när de i små grupper organiserar sina diskussionsinlägg. Studenterna fick lyfta fram de viktigaste, gemensamma ståndpunkterna i ett datorbaserat diagram. Resultatet visar att diagrammet främjade viktiga, principiella förhandlingar och den ömsesidiga interaktionen.

Van der Pol et al. (2006) jämförde två olika datorgränssnitt när studenterna granskade akademiska texter. En grupp av studenter arbetade med "anchored discussion", vilket innebär att gränssnittets arbetsyta är delad. På den högra sidan visas artikeln och på den vänstra sidan studenternas inlägg. Den andra gruppen arbetade i traditionellt "trådat" diskussionsforum, där inläggen samlas under varje tråd. Artikeln får då läsas i ett nytt fönster på datorskärmen. Studien visar att "anchored discussion" främjade diskussionen kring artikelns innehåll och studenterna refererade i högre grad till den relevanta delen.

Som jag uppfattar tidigare forskning om datorstött lärande och datorstött samarbetslärande har nätbaserade kursers innehåll framför allt fokuserats på individuella arbets- och examinationsformer. Dialogutbytet mellan deltagarna sker ofta på frivillig väg och det tas för givet att de besitter en kompetens att ge respons, diskutera och kritiskt granska egna och andras texter. Det är möjligt att anta att detta troligtvis beror på att det saknas stöd och struktur av kursledare och lärare för hur de ska göra. Inom högre utbildning finns bland tjänstemän även inslag av skepsis mot nätbaserad undervisning (Höskoleverket, 2006). Därför är det angeläget att utforska mer om hur skriftliga, asynkrona dialoger i en nätbaserad kontext används socialt som dialogiskt och på vilket sätt och i vilken grad de bidrar till studenters kollektiva och individuella lärande.

## 4. TEORETISK RAM

I detta kapitel beskrivs de teoretiska utgångspunkterna som arbetet vilar på. För att kunna besvara problemställningarna om hur studenter använder innehållet i de skriftliga, asynkrona dialoger för utveckling av kollektivt och individuellt lärande i en nätbaserad kontext, har jag sett en möjlig väg är att använda sociokulturell teori och Bakhtins teoretiska ramverk om dialoger. De kommunikativa begreppen är hämtade från två samtida forskares teorier. Dels från den ryske litteratur- och språkforskaren Michail Bakhtins (f. 1895-1975) teoretiska ramverk om dialoger och de sociokulturella begreppen från den ryske språkpsykologen Lev Vygotskij (f. 1896-1934). Introduktionen och vidareutvecklingen av dem i väst har den amerikanske socialpsykologen James Wertsch gjort en betydande insats för. Utifrån dessa forskares teorier kommer jag att försöka förklara hur detta lärande uppstår genom att identifiera och beskriva de sociala/kollektiva och dialogiska interaktionerna och de kulturella/ bildande medierande redskapen. Det vill säga identifiera och beskriva konsekvenserna av handlingarna, det vill säga det *innehåll* i de skriftliga, asynkrona dialogerna som kan ge studenterna tydlig och begriplig mening i ett medierat samspel och genom förhandlingar mellan olika innebörder.

### 4.1.1. Begreppet diskurs

I detta arbete kommer jag att betrakta de skriftliga, asynkrona dialoger i en nätbaserad lärmiljö som i en specifik diskurs. Begreppet diskurs används inom olika discipliner med olika teoretiska ut-

gångspunkter och betydelser. I en situerad, nätbaserad, asynkron diskurs ser jag det som att de dialogiska interaktionerna står i ett dialektiskt förhållande till mening och samspel som formas, förhandlas och befästs av deltagarnas *intertextualitet*. Det vill säga hur en text bygger på andras texter och hur texter kan förvandla tidigare texter och omstrukturera existerande konventioner (gener, diskurser) för att generera nya (Fairclough, 1992, s. 100). I en sådan intertextualitet bryts tidigare och samtida texter mot varandra och diskursen bidrar som jag ser det till att konstruera och omkonstruera en gemensam mening om begrepp och företeelser eller delar av den.

Diskurs menar Bakhtin (1981) är en specifik kontext av yttranden med ett bestämt dialogiskt innehåll. Herbert och Bergstedts (2008) beskriver ”att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner, [...] Diskurser är därmed en samling språk- och talhandlingar som talar om hur vi bör tala och tänka om verkligheten, inte hur den är. Diskursen talar om för oss hur vi ska förstå oss själva och hur vi ska skilja ut det som är bra från det som är dåligt” (s. 131). Även Winther Jorgensen och Philips (2000) beskriver begreppet diskurs på ett liknande sätt, men menar också att det är ett bestämt sätt att tala eller skriva om för att förstå världen, eller delar av den. Foucault (1993) lägger till en maktaspekt i kopplingen mellan tanke, språk och samhällsliga fenomen. Enligt Fairclough (1992, s. 64) ger en bestämd diskurs betydelse åt upplevelser och bidrar till att skapa såväl sociala identiteter, som sociala relationer och kunskap.

Bakhtins betoning på att dialog är eftersträvansvärt i allt lärande har bidragit till forskningen om olika pedagogiska diskursformer (ex. Dysthe, Olga, 1996; Løkensgard Hoel, 2001; Adelman, 2002). I den fortsatta texten kommer jag att närmare precisera hur jag använder och uppfattar nätbaserad, asynkron diskurs utifrån såväl sociokulturell teori som Bakhtins teoretiska ramverk om dialoger samt de begrepp, perspektiv och företeelser som studien rör sig med.

## 4.2. Sociokulturell teori

Övergripande tolkar jag sociokulturell teori att den har med människors relationer att göra, att förståelse sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel. I denna situation blir språket en central del som en länk mellan individen och omvärlden. Kunskap och lärande uppstår då framför allt genom människors kommunikativa samspel när de skapar mening och förståelse tillsammans. Som jag ser det finns en koppling mellan sociokulturell teori och semiotiken som studerar hur tecken och betydelser fungerar i allmänhet och på vilket sätt verkligheten förmedlas till människan mer kvalitativt än kvantitativt. Men vilken betydelse har sociokulturella kvalitativa interaktioner för mening och lärande i en nätbaserad kontext?

Vygotskij (1978) definierar sociokulturell teori ur ett kulturhistoriskt perspektiv och Cole (2003) ur ett kulturpsykologiskt perspektiv med utgångspunkt i såväl psykologiska, ideologiska som pedagogiska ståndpunkter. Perspektiv- eller teoriutvecklingen omfattar flera denotationer. Jag kommer därför i följande delkapitel beskriva närmare sociokulturella begrepp som: medierande redskap och artefakter (Wertsch, 1998; Säljö, 2005; 2008), internalisering (Vygotsky, 1978; Cole, 2003) samt "mastery" och "appropriation" (Bakhtin, 1981; Wertsch, 1998; 2007; Cole, 2003). Gemensamt betraktar dessa forskare att handlingarna är situerade, att något växer fram eller skapas och medieras i sociala/kollektiva praktiker. De fäster stor vikt vid att kunskapen är distribuerad och konstrueras genom socialt och dialogiskt samspel i en kontext. Därmed blir interaktion och samarbete avgörande för kollektivt och individuellt lärande.

### 4.2.1. Sociokulturella lärprocesser

Vygotskijs (1978; 1986) vetenskapliga och ideologiska insats handlade främst om det mänskliga medvetandet och dess utveckling genom bildandet av högre psykologiska processer utifrån en kulturhistorisk och en social dimension. Till de högre psykologiska processerna räknar han de kulturella/bildande och kognitiva, mentala

redskapen som språk, skrivande och berättande samt andra kognitiva processer som logiskt minne, selektiv uppmärksamhet och begreppsbildning. Wertsch (1991; 1998; 2007), Kozulin (1997) och Newman och Holzman (1993) anser precis som Vygotskij att förhållandet mellan de högre psykologiska processerna skiljer sig kvalitativt från de lägre psykologiska processerna, eftersom de inrymmer naturliga former av uppmärksamhet och minne. Jag kommer närmare att försöka beskriva och konkretisera nyanskillnaderna mellan författarnas syn på de medierande redskapen i följande delkapitel.

#### 4.2.2. Medierande redskap och artefakter

Min fråga gällde: vilken potential och vilka röster i skriftliga, asynkrona dialoger *medierar* lärande? Utifrån Bakhtins (1981; 1986, 2004) ramverk om dialoger och tolkningen av Wertsch (1998) betraktas inte mediering som en mekanisk överföring eller ett passivt accepterande, utan som att bemästra "mastery", att överta och appropriera eller tillägna sig och göra något till sitt eget genom sociala och dialogiska interaktioner. Säljö (2005) betonar att mediering sker med hjälp av olika redskap. De kan såväl skapas av sociala och dialogiska interaktioner med skilda språkliga inskriptioner, bilder och symboler, som människors beteenden och handlingar. Men också genom olika fysiska redskap eller artefakter som människan har skapat och format.

Som jag förstår de medierande redskapen och artefakterna handlar det såväl om en fysisk och social/kollektiv process, som en kreativ och aktiv process. Mediering ser jag blir det redskap som för samman innehållet i studenternas skriftliga, asynkrona dialoger och det som sker mellan studenterna i en nätbaserad kontext. Den personliga kreativiteten är också intersubjektiv och därmed tillgänglig för flera personer. Det vill säga att alla i princip kan lära sig och förstå redskapens innebörd och använda de fysiska och intellektuella, språkliga redskapen på samma sätt, men att de också förstås i relation till varandra (Mortimer & Scott, 2003). Därmed försöker sociokulturell teori överbrygga förhållandet mellan det som sker *utanför* och *innanför* människan, mellan *handlandet* och



*tänkandet*, mellan det *sociala/kollektiva* och *individuella* och mellan det *kreativa* och *reproduktiva*. De forskare jag kommer att redogöra för ser lite olika på medieringsbegreppet. Jag ska försöka närma mig skillnaderna.

#### 4.2.3. Externa och interna redskap

Utgångspunkten för Vygotskijs (1978) var de högre psykologiska processerna och att människan lever både i en materiell och idé-mässig värld. Enligt Vygotskij medieras inte de högre psykologiska processerna endast socialt, utan också via kulturella/bildande redskap. Han fann att de sociala och kulturella redskapen medierar lärande på många olika sätt, men att det också är ett komplicerat samspel mellan redskapen och den lärande. Han gör därmed en skillnad mellan dels de externa funktionerna, *tools*, dels de interna, mentala funktionerna, *signs*:

The tool's function is to serve as the conductor of human influence on the object of activity; it is externally oriented; it must lead to changes into the object. It is a means by which human external activity is aimed at mastering, and triumphing over, the nature. The sign, on the other hand, changes nothing in the object of a psychological operation. It is means of internal activity aimed at mastering oneself: the sign is internally oriented (s. 55).

De externa funktionerna "tools" menar Vygotskij är behjälpliga redskap när människan gör något. De interna funktionerna "signs" är tecken som bilder och symboler, exempelvis bokstäver, ord, siffror, diagram, kartor, bilder, noter, gester, former, figurer och formler. Tecken representerar också konkreta behjälpliga redskap när människan tänker och försöker förstå något. Enligt Vygotskij (1986) finns en liknelse och en relation mellan olika tecknen. De är skapade av människan för att tolka omvärlden, ta ställning till den och handla på olika sätt. Människan använder sig därmed av redskap och tecknen hela tiden, men skapar och utvecklar också nya.

Det är genom bruket av de externa och interna funktionerna som hela strukturen omformas av de psykologiska processerna.

Wertsch (1998) lyfter fram nyansskillnader mellan de högre psykologiska processerna. Avsikten och målet med den medierade handlingen menar han är flerfaldig och involverar interaktion, ibland även konflikt. Wertsch betonar främst människans handlingar (*actions*) eller *görande* och att de har sitt ursprung i *social interaktion*. De sociala/kollektiva rum som individen ingår i påverkar de kulturella/bildande redskapen och därmed lärandet. Redskapen menar han uppstår på två plan: det yttre i samverkan med andra, som sedan ombildas på ett inre plan, tänkandet. Den sociala dimensionen, som omfattar mänsklig erfarenhet och kommunikationen mellan människor, gör att individen kan tillägna sig och appropriera det enorma förrådet av andras upplevelser och erfarenheter. Det väsentliga är det sociala resultatet av en aktivitet och därmed konstaterar Wertsch att de högre psykologiska processerna är social till sin karaktär.

Wertsch, del Rio och Alvarez (1995) beskriver vidare att när kulturella redskap är involverad i medieringen, utgör de å ena sidan en potential för vad de kallar "*in shaping action*", å andra sidan den unika handlingen: "Instead, mediating is best thought of as a process involving the potential of culture tools to shape action, on the one hand, and the unique use of these tools, on the other" (ibid. s. 22). Den medierande handlingen (*mediated action*) mellan deltagaren (*agent*) och materialiteten (*materiality*) i redskapen eller artefakterna exemplifierar Wertsch (1998, s. 26-27) med att ställa frågan: "Who is carrying out the action? Han ger exempel på redskapets förutsättningar och individens förmåga med stavhoppning. Om staven är gjord av bambu, metall eller glasfiber påverkar handlingen, men interaktionen med redskapet sker såväl på redskapets villkor som på individens skicklighet. Därmed knyts mediering och appropriering till relationen mellan deltagaren och redskapet, deltagarens förmåga och redskapets förutsättningar. När människor lär sig att använda olika kulturella produkter, som exempelvis vetenskapliga begrepp, språk eller meningar, blir det möjligt att förstå och göra sådant som annars inte skulle vara möjligt. Redskapen och den sociala dimensionen har därmed stor betydelse för männi-

skors förmåga att förstå omvärlden och agera i den.

Wertsch (2007) utvecklar det vidare med att redskapen skapar såväl hinder (*constraint*) som begränsningar (*limitation*), men också möjlighet (*empowerment*) att utvidga. Här innefattas både avsiktliga, *explicita* redskap och oavsiktliga, *implicita* redskap. Den explicita medieringen består av två stimuli, a) aktiviteten i sig med hjälp av olika redskap och b) handledning. Den implicita medieringen beskriver Wertsch som otydlig och svår att upptäcka, eftersom det handlar om människans inre tankar som styr de kognitiva processerna. Den sociala interaktionen beskriver han som en utväxling och överföring av ett kulturellt förråd, men den sociala och individuella handlingen sker först utan full förståelse på en intermental nivå (*novis*) och därefter på en intramental nivå (*expert*).

Säljö (2005; 2008) lyfter mer fram att de kulturella/bildande redskapen både har *fysiska/tekniska* och *intellektuella* sidor. Han anser att Vygotskijs uppdelning mellan fysiska och språkliga funktioner inte är så lyckad. Utmärkande för fysiska artefakter anser han är ”att de är tillverkade av människan som utformat dem för ett särskilt syfte” (s. 31). Vid införandet av nya kulturella, fysiska artefakter ser Säljö att något sker med lärkulturen, som vid lanseringen av datorer i skolan. Exempel på artefakter är datorns olika komponenter som är skapade av människan, liksom olika tecken- och symbolsystem av varierande komplexitet.

Andra exempel är böcker, film, pennor, datorer och allt annat vi har omkring oss. Enligt Säljö fungerar litteratur, video och film som informationskällor, medan datorn och olika virtuella världar kan betraktas som både fysiska och intellektuella artefakter, eftersom det är kulturella objekt med vars hjälp människor kan få kunskap om världen. De fungerar som språkligt medierande redskap i och med att vi får tillgång till andra människors tankar och funderingar. På så vis inverkar dessa redskap på vårt lärande. Men eftersom de fysiska artefakterna förändras över tiden, förändras också vårt tänkande och handlande.

Föreningen mellan fysiska artefakter och intellektuella eller diskursiva redskap kallar Säljö (2005) för *inskriftioner*. Med det menar han att de intellektuella redskapen är inskrivna i de fysiska/tekniska artefakterna. Inskriftioner är strukturer och mönster

för kommunikation och ger människan vägledning i vad de ska lägga märke till i en mångtydlig verklighet. Dessa skapar också möjlighet att kunna föra vidare kunskaper och färdigheter. Denna dubbelhet mellan det materiella och intellektuella gör enligt Säljö ”inskriftioner och representationella system till en kärna i vårt lärande på kollektiv och individuell nivå” (ibid. s. 100).

Som jag uppfattar det är skriftliga, asynkrona dialoger en form av inskriftioner, eftersom både de kulturella/bildande och sociala/kollektiva redskapen finns inskrivna i dem och ger struktur och mönster i det dialogiska utbytet mellan studenterna, kollektivt som individuellt. Handlingarna betraktar jag som situerade eftersom de äger rum i specifika, nätbaserade situationer och de skapar och återskapar kontexter (Säljö, 2000; Strandberg, 2006). Som jag ser det väver kontexten samman de sociala och dialogiska interaktionerna och gör dem begripliga till en meningsfull och identifierbar helhet för studenterna.

#### 4.2.4. Mediering via språk

Jag tar min utgångspunkt om språkets betydelse i Vygotskij (1986) som anser att språket är det viktigaste medierande redskapet för människan. Han menar att när människor tänker och räknar ut saker gör de det *med och i* olika symbolsystem, för det mesta verbalt eller skriftligt. Språk, tänkande och tänkandets relation till språket ägnade Vygotskij speciell uppmärksamhet åt. Det mänskliga språket, både det inre (tankar) och yttre (språket), intar en särställning i medieringsprocessen, eftersom relationen mellan tanke och ord är en rörelse från tanke till ord och från ord till tanke: ”The movement of thinking from thought to word is a developmental process” (ibid. s. 250). Han talar också om fantasins betydelse för lärandet och menar att fantasin ligger till grund för varje kreativ skapelse inom alla områden, från estetik till teknik. Därmed placerar varje språklig framställning med dess hållningar och värderingar oss i en kulturell och historisk tradition. Vygotskijs tänkande ser jag främst betraktas ur ett intellektuellt sammanhang. Betydelsefulla begrepp som dialogicitets- och intertextualitetsbegreppen av Wertsch och Bakhtin har vidgat språkbegreppet.

Wertsch (1998) menar också att det talade och skrivna språket är det mest väsentliga redskapet när människan bemästrar (*master*) och övertar (*appropriation*) något nytt. Kozulin (1997) gör en liknande tolkning av den nära relationen och helheten mellan tal-språk, skriftspråk och tanke. Han förklarar detta förhållande med att tanken är språkets sociala redskap och skriftspråk och tal är viktiga mentala funktioner hos människor. I mötet mellan språk och tanke uppstår enligt Bråten (1996) kulturell utveckling: tänkandet blir språkligt och talet blir intellektuellt och detta möte är ett viktigt led i individens utveckling. Tänkandet är beroende av föreningen mellan upplevelser av såväl konkreta som abstrakta, teoretiska kunskaper. Både Kozulin och Bråten menar att språket och skrivandet är kulturellt och socialt betingat och att skriftspråksutveckling och begreppsutveckling förekommer parallellt i en intellektuell utveckling, då människan använder sig av kommunikation, förståelse och problemlösning. Språket är ett av de betydelsystem som semiotiken studerar och kan enligt Marner (2005) endast betraktas som en del av människans totala betydelsevärld. Med semiotik avses här tecken- eller betydelselära.

#### 4.2.5. Mediering via appropriering

Appropriering och internalisering är två medierande processer som beskrivs inom sociokulturell teori. Men hur approprieras den meningsbärande tanken eller uttryckliga erfarenheter i dialogerna i en nätbaserad kontext? Vygotskij (1978) använder sig av begreppet internalisering med betoning på att social samverkan utvecklas till individuella medvetenhetsfunktioner på ett inre plan, utan bearbetning. Kozulin et al. (2003) och Igland och Dysthe (2003) använder också internalisering när de beskriver barnets kognitiva utveckling, men också som beskrivning för den sociala och kulturella utvecklingen. De förtydligar hur kunskaper blir människans egen genom att de sociala relationerna internaliseras med de psykologiska redskapen. Redskapen kan exempelvis vara känslor, tänkande, minne och fantasi. Igland och Dysthe (2003) menar att det är inte enbart barnet/eleven som lär på detta sätt, utan detta fenomen gäller alla människor. Bråten (1996) betonar att internalisering är en aktiv

process, eftersom kunskap utvecklas när barn aktivt arbetar med att finna lösningar på problem.

Bakhtin (1981) lyfte, samtida med Vygotskij, istället upp begreppet *appropriation*. Senare har Wertsch (1998) vidareutvecklat Vygotskijs uppfattning om internalisering med att betona att det inte enbart handlar om internalisering eller bemästring på ett inre plan eller en mekanisk överföring eller ett passivt accepterande. Han beskriver att utvecklingsprocessen kan ske i två steg; a) bemästrande *"mastery"*, att överta något och b) *"appropriation"*, att tillägna sig eller göra något till sitt eget. Termen *"mastery"* och *"knowing how"* menar Wertsch har flera fördelar framför den mer generella benämningen internalisering. Wertsch definierar *"internalization as mastery"* (ibid, s. 46) med *"knowing how"*, att bemästra hur ett kulturellt eller bildande redskap ska användas. Det vill säga att ha kunskap om eller vara skicklig i något, men kunskapen behöver inte vara *approprierad*. Han ger exempel på hur judiska barn hanterar amerikanska sånger under religiösa högtider. De sjunger sångerna, men tystnar på de ställen där de inte kan identifiera sig med sångtexten. De vill därmed inte använda meningen i texten som sin egen (ibid, s. 57).

Wertsch (1998) betonar vidare att *appropriation* är ett bemästringssteg som är mer specifikt och påtagligt: *"is closely bound up with particular phenomena and examples, and thus a term that takes on a variety of interpretations"* (s. 48). Han beskriver *"internalization as appropriation"* (s. 53) utifrån Bakhtins (1981, s. 293) tolkning att i varje naturlig handling eller yttrande finns röster eller handlingar från andra. Genom *approprieringen* görs handlingen eller yttrandet i något avseende till ens eget. Bakhtins (ibid.) uttryck att orden eller rösterna, handlingarna och värderingarna är *"half someone else's"* förklarar tydligare hur människan delvis tar över varandras tankar. Han menar att språket inte är ett neutralt medium, utan det bemästras och görs till sitt eget genom *appropriering*.

Som jag uppfattar Bakhtin och Wertsch är *appropriation* att kunna använda egna och andras ord för att uttrycka sina egna intentioner. I denna utveckling inryms motstånd och därför är det en invecklad och insatskrävande process som tar tid. Utvecklingspro-

cessen kan också beskrivas som en form av tillägnande när människor förhåller sig till varandra genom att inta olika roller. Eftersom ord har en eller flera betydelser, blir dialogen på ordets villkor. I skilda sociala möten mellan människor bemästras och approprieras andras ord och yttranden, kunskaper och begrepp. Exempelvis som mellan förälder/barn och lärare/elev, där båda parter tillför olika perspektiv.

#### 4.2.6. Den närmaste utvecklingszonen

I detta arbete använder jag benämningen, den närmaste utvecklingszonen för att synliggöra skillnaden eller utvecklingszonen mellan det studenterna redan kan och vad de kan prestera med stöd från andra i en nätbaserad, situerad kontext. Tanke, handling och förståelse krävs som jag ser det för att exempelvis ge och få respons inom den närmaste utvecklingszonen.

Men att ge respons till en kurskamrat eller student handlar inte självklart om det stöd som behövs inom den närmaste utvecklingszonen. Studenter eller lärare som inte besitter den kompetens och erfarenhet av att ge respons, kan lätt hamna på en nivå som enbart bekräftar det kurskamraten eller studenten redan har gjort eller skrivit. Vanliga bekräftande kommentarer jag möter är exempelvis: ”Du beskriver det bra och tydligt”, ”Jag håller med dig!”, ” Jag tycker du tog tag i det bra”, ”Jag fick samma tanke som du...”. Bekräftande kommentarer beskriver Wennergren och Rönnerman (2006) som att vara *utanför* den närmaste utvecklingszonen, eftersom den inte ger några utmaningar och leder därmed inte till utveckling.

Att vara *i* eller *innanför* den närmaste utvecklingszonen tolkar jag som när vi drar nytta av varandras olika kunskaper och erfarenheter. Ett sätt är att ställa frågor: ”Jag reagerar på att...?”, ”Hur menar du att...?”, ”Betyder det att...?” Men det kan också bestå av motförslag, alternativa lösningar, råd eller problematiseringar. Som i detta dialogutbyte mellan två studenter om källhänvisning. Karin påpekar: ”Jag håller med tidigare kommentarer om att det var lite förvirrande med två olika sätt att ange dina källor i texten. Var det någon tanke bakom?” Harry svarar: ”Jag håller

med om att det blev lite rörigt med källhänvisningen. När jag skrev texten först så hade jag dem inom parentes, men sen tyckte jag att det såg bättre ut med understrykning, det var lättare att förstå. Å sen glömde jag rätta till det i hela texten. Så det är rent slarv från min sida”. Karin har gjort Harry uppmärksam på att han ska hänvisa till källor på ett enhetligt sätt och får honom att reflektera över sitt handlande.

Vygotskij (1978; 1986) beskriver “zone of proximal development, ZPD” som en utvecklingszon där det finns en mottaglighet för nya utmaningar och reflektioner över lärandet. Den undervisningsform som Vygotskij (1978) beskriver förutsätter både möten mellan elev och lärare och handledning av en mer kunnig person, där båda tillför aktivitet och kreativitet. Exempelvis ska eleven ha något svårare problem att lösa än vad hon/han kan lösa på egen hand. Genom vägledningen av en mer kunnig person, kurskamrat eller läraren, handleds eleven igenom utvecklingen av lärandet. Därmed uppstår ny förståelse och nya prestationer.

Chaiklin (2003) lyfter fram tre aspekter i denna kunskapsprocess: ”1) The first aspect focuses on the idea that a person is able to perform a certain number of tasks alone but in collaboration can perform a greater number of tasks (s. 41). 2) The second aspect emphasizes how an adult/teacher or more competent person should interact with a child (s. 42). 3) The third aspect focuses on “properties of the learner”, including notions of a learner’s potential and/or readiness to learn” (s. 42). Han, liksom Kozulin (1997), påpekar att begreppet ZPD uttrycker att människan lär sig själv, men när vi lär oss tillsammans med andra och av dem som kan mer, kan vi dra nytta av varandras olika kunskaper och erfarenheter. På detta sätt kan vi utföra saker som vi annars inte skulle ha kunnat göra.

Säljö (2000) beskriver den närmaste utvecklingszonen med att den kan ”ses som den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person” (s. 123). Utvecklingszonen bildar därmed ett underlag för medierat individuellt och kollektivt lärande. Samspelet eller sam-handlingar, som Säljö benämner det och ömsesidiga påverkan mellan spontant och vetenskapligt begreppstänkande, kopplas ofta till skolundervisning.



Samspelet och sam-handlingarna i detta arbete är studenternas responsgivning och diskussioner i den nätbaserade lärgemenskapen.

### 4.3. Bakhtins ramverk om dialoger

I detta kapitel kommer jag närmare att redogöra för Mikhail Bakhtins teoretiska ramverk och hans specifika sätt att förstå dialoger och för analysen av den samt teoriutvecklingen av Wertsch, Linell och Rommetveit. De begrepp jag kommer att beskriva är de jag använder jag mig av och konkretiserar i min analys av potentialen och rösterna i skriftliga, asynkrona dialoger.

#### 4.3.1. Bakhtins språkbegrepp

Bakhtin (1981; 1986, 2004) betonar att språket är dialogiskt och att yttrandet (*utterance*) är basenheten i all kommunikation. Mening skapas inte utifrån ett enskilt ord eller ordets betydelse eller från språket som system, utan av relationen mellan egna och andras ord. Att lära sig tala innebär att skapa mening:

To learn to speak means to learn to construct utterances, because we speak in utterances and not in individual sentences, and, of course, not in individual words (1986, 2004, s. 78).

Bakhtin vidgar därmed språkbegreppet genom att påstå att det finns ett dialogiskt samspel och ett dialogiskt utbyte i all kommunikation. Han preciserar egot (*self*) genom dialogisk interaktion till "den andra" (*other*). Det vill säga att människan har en kontinuerlig, oavslutad dialog med egna och andras röster. Den kulturbärande funktionen utvecklas på två plan: först på det sociala/kollektiva planet och därefter på det inre planet. Det vill säga tänkandet utvecklas från en yttre till en inre dialog.

Bakhtin (1986, 2004b) menar med det att all mänsklig kommunikation är socialt organiserad genom dialogiska relationer och kan betraktas som en dialog "between mind and world". Relationen mellan ett jag (*I*) och andra (*other*) har en avgörande roll för

dialogutbytet. I varje yttrande finns från enstaka ord och vardagliga repliker, till komplexa vetenskapliga och litterära ord som antas och förstås utifrån hur personen tolkar dem: "We embrace, understand, and sense the speaker's *speech plan* or *speech will*, which determines the entire utterance, its length and boundaries" (s. 77). Som jag ser det handlar de två tal-nivåerna, dels om vad personen försöker säga i sitt yttrande "speech plan" och dels hur hon/han förstår avsikten med yttrandet "speech will". Innehållet i dialogen antas och förstås därmed utifrån hur personen tolkar det.

Bakhtin (1981) beskriver vidare dialogens *mening* och *potential* som dialogicitet (*dialogically*). Med det menar han att mening uppstår i potentialen mellan olika uppfattningar och tonlägen (*accent*): "This interaction, this dialogic tensions between two languages and two belief systems, permits authorial intensions to be realized in such a way that we can acutely sense their presence at every point in the work" (ibid. s. 314). Det kan förstås som det samtal som ständigt äger rum, både explicit med andra och implicit inom människan. Utifrån denna betraktelse uppfattar jag dialogiciteten som att människans föresatser förverkligas av det dialogiska samspellet mellan olika meningsövertygelser. Därmed fyller varje yttrande en funktion. Orden i yttrandet är redskap och kan ses som en länk i en kedja eller en mötesplats för samspel och konfrontation mellan talande/skrivande personligheter med olika värderingar. Bakhtin (1986, 2004b) lägger därmed tonvikten på att vi lever i en värld med andras ord: "In this sense, all words (utterances, speech, and literary works) except my own are the other's words" (s. 143).

Rommetveit (2003) och Holquist (1990, 2002) beskriver dialogiciteten som dialogens helhet och att kommunikation och kognition alltid involverar samarbete med andra människor i en kontext där kunskap, språk och kommunikation utbyts. Dialogen innefattar såväl konkreta samtal, skriven text, nätbaserad kommunikation, som användning av olika medierande redskap. Förutsättningarna för en äkta eller genuin dialogsituation menar de är självtillit, liksom tillit och respekt mellan parterna. De lyfter också fram motsättningarna mellan *dialog* och *monolog*. Monologen har karaktären av dialogiska anföranden eller tal-till någon med ett bestämt

innehåll, jämfört med dialogen eller samtalet som alltid är förankrat i ett dialogiskt sammanhang. Som jag tolkar det menar Bakhtin, Rommetveit och Holquist att det ändå finns ett dialogiskt utbyte och ett dialogiskt samspel i all kommunikation, oavsett om det är dialog eller monolog. Det som skiljer är om det handlar om ett ömsesidigt samtal eller ett tal-till någon.

Men vad är då *lärande* dialoger? Wertsch (1991) beskriver dialogen som en språklig *medierad* handling och betonar språkets särställning i lärprocessen. På detta sätt blir dialogen mellan människor ett av människans viktigaste kulturella redskap. Alla yttranden är säregna menar Wertsch (1991, s. 59) och hänvisar till Bakhtins (1981) två termer "*multivoicedness*" och "*ventriloquation*" som har snarlik innebörd. Termerna kan konkretiseras av att de kan bestå av flera skilda språk, stämmor, nivåer eller roller i olika kontexter. Det vill säga en diskurs i dialogen.

Men Wertsch (1992, s. 66) gör en distinktion mellan det externa språket och det inre tänkandet, men också mellan den omedelbara (*simultaneous*) och följande (*sequential*) dialogen. Den följande dialogen beskriver Wertsch som en form av kommunikativ, interaktiv "*turn-taking*" när språken, stämmorna, nivåerna eller rollerna mellan talare och lyssnare förändras genom att de delar olika röster. En röst överför en annan röst, men skiftar tonläge (shift in accent, s. 67). Denna dialogprocess jämför Wertsch med Bakhtins två termer "*multivoicedness*" och "*ventriloquation*". Som jag uppfattar "*turn-taking*" sker det när två eller flera språk, röster, nivåer eller roller går in i varandra och ger tydliga avtryck. Det kan ske under en omedelbar, direkt konversation mellan två personer, ansikte mot ansikte och/eller med gester och kroppsspråk. Det kan även ske nätbaserat genom synkrona dialoger, som sker under samma tid, såsom att chatta, ha samtal via en webbkamera eller tala i mobil eller telefon.

Sammanfattningsvis uppfattar jag innebörden i Bakhtins vidgade språkbegrepp att dialog och interaktion förhåller sig dialektiskt till varandra. Detta innebär att potentialen ligger i samtalets eller dialogens meningsbärande funktion. I och med att det finns ett ömsesidigt, dialektiskt samband mellan språklig, social och kognitiv utveckling, så ser jag det som att språket och olika handlingar under-

stödjer, organiserar och befrämjar såväl socialt, kommunikativt beteende, som individens tänkande i samspel med andra.

#### 4.3.2. Dialogism och dialogiska interaktioner

För att få en helhetsbild av hur studenternas skriftliga, asynkrona dialoger bidrar till lärande använder jag mig av Linells (1998, 2001) och Holquists (1990, 2002) tolkning av Bakhtins begreppsvärld om dialoger som benämns *dialogism*. Ramverket utgår från Bakhtins teorier om dialoger med särskild betoning på interaktion och kontexter, men också subjektets och "den andres" ömsesidiga beroende. Bakhtin ger exempel på novellens och poesins diskurs som berättas genom olika språk. Ett av språken är det ursprungliga: "the primordial dialogism of discourse" (1981, s. 275) och är svårfångat eftersom det ligger före och utanför den egentliga handlingen. Emellertid färgar det samtidigt deltagarnas agerande.

Linell (1998, 2001) betraktar dialogism som ett överordnat epistemologiskt ramverk för att förstå texter och samtal, medvetna som omedvetna, människans språkbruk, kommunikation och kognition: "Dialogism will stress interactional and contextual features of human discourse, action and thinking" (s. 35). Detta dialogiska samspel mellan människors kommunikation och handling, men också inom ett och samma yttrande, muntliga som skriftliga, är dialogism. Ramverket innefattar mänsklig kommunikation som är socialt organiserad genom *dialogiska interaktioner*. Den dialogiska interaktionen är lika mycket beroende av sändaren som mottagaren och fungerar som det kreativa elementet, både på det individuella planet och på samhällsplanet.

Linell (2003b) redogör för fyra gemensamma drag i dialogism. Det första är den dialogiska interaktionen (*interactionism*) och utbytet med andra personer och system. Det andra är att dialogen är situerad (*contextualism*) i en diskurs där exempelvis gemensamma texter, handlingsmönster och kunskaper utbyts i en sociokulturell kontext. Det tredje är dialogens strukturella mönster (*communicative constructionism*) som har skapats över tid genom kunskap, språk och kommunikativ slentrian mellan människor (sociohistorical genesis). Det fjärde kallar han för den dubbla dialogiciteten

(*double dialogicality*) för att det finns ett samspel eller en interaktion mellan tidigare erfarenheter och förväntade händelser och mellan det situerade här och nu med mer renodlade sociokulturella tillämpningar. I dialogerna finns konkreta meningsfulla samtal som en modell och metafor för mänsklig kommunikation och kognition. Det finns relationer mellan ett personligt jag och andras yttranden, vardagliga som litterära.

Utmärkande för interaktion med skriven text och andra bestående dokument är att det för in andra förhållanden, hinder och möjligheter i den dialogiska processen menar Linell (1998, 2001, s. 269). Därför finns det en skillnad mellan ”*talk-in-interaction*” ansikte mot ansikte och att läsa en text bland olika genrer, där varje stilart måste beskrivas och förklaras teoretiskt som empiriskt. Han ger exempel på viktiga artefakter, som en pappersutskrift eller datorskärmens text, för att visa att de innehåller bestämda symboler eller uttryck. Exempelvis har läromedel och litteratur ofta fått personer att tro att de är ”sanna” och att de innehåller bestämda, objektiva definitioner och tolkningar. Linell menar att detta i viss utsträckning påverkar och hindrar användarens tolkningsgrad på något sätt. Men å andra sidan ger ett individuellt upprepat textläsande goda möjligheter att utveckla skilda kritiska tolkningar. Emellertid är det ganska klart påpekar Linell att skrivande i undervisningssammanhang inför mer dekontextualiserade attityder och tenderar att stödja enstämighet. Utifrån detta sätt att se påpekar Linell (1998, 2001, s. 35) är alla yttranden, ord, tal och texter byggda på andras ord (*mutually other-oriented*) – utom mina egna ord, men de blir färgade av andras ord. Med det menar Linell att vi lever i en värld med andras röster, reaktioner från dem och införlivande av dem.

Det medvetna särdraget i dialogism benämner Holquist (1990, 2002) med ”*otherness*”:

In dialogism, the very capacity to have consciousness is based on *otherness*. This otherness is not merely a dialectical alienation in its way to a sublation that will endow it with a unifying identity in higher consciousness. On the contrary: in dialogism consciousness is otherness (s. 18).

Holquist (1990, 2002) beskriver vidare att "otherness" handlar om en liten skillnad och relation till någon kärnpunkt och allt det som är utanför. Kärnpunkt ska förstås utifrån vad det är (*a relative*), en slags relation till något, istället för en absolut benämning. Som jag uppfattar "otherness" är dialogism det utfallsrum som medvetandegör omedveten kunskap.

Den dialogiska relationen eller *dialogiciteten*, som Bakhtin (1981, s. 314) benämner samtalet mellan parterna, kan enligt Markova (1992, s. 56) föreställas på två kompletterande sätt; dialogism som ömsesidighet (*mutuality*) och dialogism som motsättning (*strife of oppositions*). Han anser att dialogism ska ses som ett interindividuellt och intertextuellt tillvägagångssätt (s. 45). Det vill säga ett tänkande eller reflektioner, eftersom språket uppstår i en mångfacetterad och multispråklig, situerad och kulturell realitet. Igländ och Dysthe (2003) anser också att dialogism handlar om tänkande. De ser vilka konsekvenser våra yttranden har för hur mening, kunskap och lärande skapas och varför mening och lärandet främjas genom dialog, till skillnad från monolog.

Som jag uppfattar dialogism innefattar det att kommunikation i grunden är dialogisk, både det interna tänkandet och externa handlandet. Detta innebär att mening uppstår i ett dialogiskt samspel mellan olika tankar och handlingar, de som skriver eller talar och de som läser eller lyssnar, där både ömsesidighet och motsättningar existerar. Dialog och interaktion har därmed en grundläggande funktion i att göra det obegripliga begripligt och att medvetandegöra omedveten kunskap med hjälp av dialogens röster.

#### 4.3.3. Dialogens röster

Ett viktigt analytiskt redskap som jag använder i min analys av skriftliga, asynkrona dialoger, är dialogens mening som medvetandegörs av olika *röster*. Bakhtins ord "slovo" ska förstås som ordet röst med spår eller betydelser av andras ord eller yttrande i olika kontexter, det vill säga en diskurs i dialogen. Det vägledande är enligt Bakhtin (1981) att hälften av ordens innebörd 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).

Men hur kan olika röster i skriftliga, asynkrona dialoger identifieras och beskrivas? Bakhtin (1986, 2004b) framhåller att varje yttrande (*utterance*), talat eller skrivet, alltid är formulerat av *flera röster*. Ordet *röst* använder han som ett mönster eller en struktur för att synliggöra samspelet mellan främmande (foreign) ord eller olika slags röster; den allmänna, neutrala rösten, andras röst och min egen röst:

Therefore, one can say that any word exist 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 (1986, 2004b, s. 88).

Wertsch (1991) konkretiserar ordet röst med att den bär med sig inre tankar och känslor, andras röster, förkortningar och tillrättaläggande, argument och motsatser med mera. Med andra ord innehåller yttrandet *eko av röster* från tidigare användare. Detta beskriver Bakhtin med att yttrandet är fyllt av dialogiska övertoner (*dialogic overtones*) (1986, 2004b, s. 92). Bakhtin betonar vidare att även ett enstämmigt eller monologiskt yttrande kan vara fyllt av dialogiska övertoner: "even the slightest allusion to another's utterance gives the speech a dialogical turn that cannot be produced by any purely referential theme with this own object" (1986, 2004b, s. 94). Som jag förstår det innehåller även ett monologiskt yttrande en dialogisk återgivning, eftersom även den minsta anspelning till ett annat yttrande ger avtryck. Men utmärkande för en dialog är att mening skapas först när två eller flera röster kommer i kontakt med varandra genom att den läsande eller lyssnande rösten

svarar eller reagerar på den skrivande eller talande rösten.

Det inre talet, det vill säga tänkandet, förklarar Bakhtin (1986, 2004b) som en inre dialog eller ett samtal mellan olika röster. Dessa röster är en viktig utgångspunkt för reflektion i relationen mellan den som talar och övriga involverade. Rösterna exkluderar inte varandra, utan influerar varandra på många olika sätt. Detta ger också avtryck i deltagarnas uttalanden i form av att de lägger ord i varandras mun eller lånar uttryck från andra eller från litteraturen. Det vill säga en form av språklig variation i olika sociolekter, dialekter eller kronolekter. Denna mångfald av olika diskursiva språk som möts i ett samtal benämner Bakhtin (1981) *heteroglossia*:

In actual fact, however, there does exist a common plane that methodologically justifies our juxtaposing them: all languages of heteroglossia, whatever the principle underlying them and marking each unique, are specific points of view on the world, forms for conceptualizing the world in words, specific world views, each characterized by its own objects, meaning and values (s. 291 f.).

Linell (2003a) beskriver dialogens röster med att vi inte äger våra yttranden eller vår egen röst eller delar dem lika. Han menar med det att våra röster bär med sig kulturhistoriska värderingar och synsätt. Dessa röster har uppstått genom dialogiska interaktioner mellan såväl individer och grupper, olika röster, språk, symboler, bilder, text och ton, som mellan olika slags praxis. Matusov (2007) skildrar användandet av ordet *röst* med att den inte skapas på ett speciellt sätt (*mode*), utan rösten skapas dialogiskt mellan adressaten eller mottagaren och responsen: "Voice is dialogically shaped by address and response to real or imaginary audience" (2007, s. 228). Han hänvisar till Bakhtins begrepp "double-voiced discourse" som innefattar andras röster, såväl direkta som indirekta citat. Exempelvis när vi yttrar oss i tal eller skrift, svarar vi med att säga emot, bekräfta, komplettera eller bygga vidare. Det betyder inte att våra yttranden alltid har formen av explicita eller tydliga svar, de kan också vara implicita eller outtalade.



Igland och Dysthe (2003) benämner denna mångfald av olika diskursiva språk *flerstämmighet*. Gränserna till den andres ord blir ofta mycket försvagade, nästan utsuddade eller helt dolda. Dysthes (1996) studie visar att eleverna fick en djupare förståelse av egna och andras texter genom samspelet mellan de många rösterna. Men den sociala praktiken eller kontextens betydelse gav samtidigt lika viktig lärdom om hur eleverna skulle gå tillväga för att tolka texterna. De gick från att vara perifera medlemmar av ämnesgemenskapen, till att gradvis bli mer kompetenta deltagare. Samspelets betydelse i undervisningen lyfts fram. Det vill säga elevers deltagande i en diskursgemenskap där lärandet är distribuerat mellan deltagarna.

#### 4.3.4. Dialogens delägare och medförfattare

En annan innebörd i dialogen beskriver Bakhtin att det i varje yttrande både finns en *ägare* eller meddelare och en *adressat* eller mottagare som primärt är en respons på föregående yttrande i ett givet område. "Every utterance must be regarded primarily as a response to preceding utterances of the given sphere" (1986, 2004, s. 91). Varje röst har därmed en mottagare, läsare eller lyssnare (*addressivity*) och rösten är adresserad till en viss person och till röster som är avlägsna både socialt, kulturellt och i tid och rum:

... the utterance has both an author ... and an addressee. This addressee can be an immediate participant-interlocutor in an everyday dialogue, a differentiated collective of specialist in some particular area of cultural communication, a more or less differentiated public, ethnic group, contemporaries, like-minded people, opponents and enemies, a subordinate, a superior, someone who is lower, higher, familiar, foreign, and so forth (s. 95).

Både Bakhtin (1986, 2004b, s. 95) och Wertsch (1991, s. 53) betonar att adressaten alltid medverkar under själva utformningen av yttrandet. Därför innefattas båda frågorna: "*who is doing the speaking?*" och "*who is being addressed?*". Bakhtin påpekar att

adressaten föregriper ägaren till yttrandet i någon form med att exempelvis instämma, visa sympati, ha invändningar eller handla med att ge motstånd eller stöd. Att förstå ett yttrande är en aktiv handling och kan uttryckas på många olika sätt och realiseras när exempelvis ordet uppfattas, accepteras eller utförs i en specifik handling, en form av mottagarkompetens. Den aktiva förståelsen kan också vara tyst och osynlig och komma till uttryck vid en senare tidpunkt genom verbala yttranden eller andra handlingar, men den är alltid dialogisk.

Rommetveit beskriver det med att användarna i den sociala och mentala aktiviteten både blir *delägare* och *medförfattare* i språkandet: "The *expressions shareholding in language* and *co authorship of meaning* entail a wholehearted rejection of the disjunctive mode of reasoning about social, collectively constituted, and individual mental activity" (2003, s. 216). Som jag förstår det möjliggör och initierar adressiviteten ett medförfattarskap och delägarskap genom de omedvetna och medvetna rösterna i det direkta yttrandet till någon. I och med att adressaten alltid medverkar under själva utformningen av yttrandet, blir det en form av medförfattarskap och delägarskap.

#### 4.3.5. Auktoritativ och övertygande diskurs

I vilka diskurser rösterna eller yttranden uttalas i, använder jag som ett analysredskap och konkretiserar dessa i min analys av de skriftliga, asynkrona dialogerna. Diskurs betonar Bakhtin (1981) är en specifik kontext av yttranden med ett bestämt dialogiskt innehåll:

first, among others' utterances inside a *single* language (the primordial dialogism of discourse), among other "social languages" within a single *national* language and finally among different national languages within the same *culture*, that is, the same socio-ideological conceptual horizon (s. 275). (s. 342).

Bakhtin gör en stor skillnad mellan *authoritative discourse* och *internally persuasive discourse*. Han beskriver den monologiska som

*authoritative discourse* och den dialogiska som *internally persuasive discourse*. Dessa två diskurser problematiserar Matusov (2007) användandet av och han ser en del fallgropar: "Internally persuasive discourse is not rooted in a special and direct relation with the self... but in a special relation with actual others" (ibid. s. 224). Han betonar att internally persuasive discourse kan användas när personers olika idéer innefattar varierade och motsägelsefulla röster som provas kritiskt i en dialog: "I argue that focusing on the critical aspect of discourse – what is, I think, the core of Bakhtin's notion of 'internally persuasive discourse' - is extremely important for education" (ibid. s. 231). "Authoritative discourse" kan användas om den baseras på tradition, konventioner eller okunnighet, inte med ett enskilt ord som exempelvis hårdhet (*violence*), men det kan vara en del av diskursen. Dialogisk pedagogik måste därför grundas på båda diskurserna påpekar Matusov (ibid. s. 233).

Som exempel på auktoritativ diskurs (min översättning) refererar Bakhtin (1981) till hur personen mottar religiösa, politiska och moraliska texter, men också tidigare ord eller legitima yttranden från högre makt, en vuxen, föräldern, läraren:

The authoritative word is located in a distanced zone, organically connected with a past that is felt to be hierarchically higher. It is, so to speak, the word of the fathers. Its authority was already *acknowledged* in the past. It is a *prior* discourse (s. 342).

Yttrandet i den auktoritativa diskursen karaktäriseras av att det är principfast, meningen är inte förhandlingsbar och den bestämmer den möjliga tillämpningen. Yttrandet kan därmed betraktas som avslutat, eftersom det överförs, accepteras och kräver inget svar, i motsats till den inre övertygande diskursen (min översättning av persuasive) som bemöts, tätt förbundet med de egna orden:

Internally persuasive discourse – as opposed to one that is externally authoritative – is, as it is affirmed through assimilation, tightly interwoven with "one's own word". In the everyday

rounds of our consciousness, the internally persuasive word is half-ours and half-someone else's. Its creativity and productiveness consist precisely in the fact that such a word awakens new and independent words, that it organizes masses of our words from within, and does not remain in an isolated and static condition (ibid. s. 345).

Bakhtin (1981) beskriver språkutvecklingen mellan den auktoritativa och övertygande diskursen som en inre kamp mellan tillgängliga verbala och ideologiska positioner, angreppssätt, riktningar och värderingar. Han betonar att den semantiska strukturen, det vill säga studier av språklig betydelse eller mening i den inre övertygande diskursen är öppen för nya uppfattningar; "it is *open*; in each of the new context that dialogize it, this discourse is able to reveal ever newer *ways to mean*" (ibid. s. 346), i motsats till den yttre auktoritativa diskursen som är sluten.

Tolkningen av ett yttrande kan enligt Bakhtin (1986, 2004b) ske utifrån en *aktiv* eller *passiv* förståelse. Den passiva förståelsen *reproducerar* eller *återskapar* enbart talarens eller skribentens ord och tankar, medan den aktiva förståelsen istället *skapar förutsättningar* för respons, argumentation, överenskommelser, sympatier, åsikter och så vidare (ibid. s. 69). Men yttrandet kan också vara *implicit*, tyst och osynligt och även vara *explicit* och komma till uttryck vid en senare tidpunkt genom verbala yttranden eller andra handlingar.

Om jag jämför Bakhtins (1986, 2004b) dialogteori med Lotmans (1988) sammanfaller de med varandra, men deras begreppsanvändning är inte identiska. De kritiserar båda den vanliga kommunikationsmodellen där ett enkelt budskap överförs från en sändare till en mottagare. Det Lotman utgår från är att alla texter, inte bara verbala utan allt som är meningsbärande, har två funktioner. En kallar han för enstämig "univocal" (monologisk/auktoritativ enligt Bakhtin) och en för dialogisk (internally persuasive enligt Bakhtin). Den enstämmiga funktionen *förmedlar mening* och uppfylls bäst när minst två deltagares koder eller normer överensstämmer med varandra. Den andra funktionen är dialogisk och gör det möjligt att *generera ny mening*. Då slutar texten eller den me-

ningsbärande funktionen att vara passivt förmedlande (passivt auktoritativ enligt Bakhtin) mellan meddelare och mottagare och blir ett aktivt tankeredskap (*thinking device*) av själva essensen eller det meningsbärande i texten (active persuasive enligt Bakhtin).

Ett exempel på en dialogisk, asynkron analys utifrån Bakhtins, Lotmans och Rommetveits teorier är Dysthes (2002) studie bland nio filosofistudenter. Hon fann fyra kriterier i deras dialoger: 1) *dialogic*, som refererar till artiklar eller uppgifter, 2) *univocal*; ger exempel, 3) *dialogic*; engagerar sig i diskussionen utifrån ett eller flera av andra studenternas påståenden eller 4) *univocal/dialogic*; höjer principiella kärnpunkter. Dysthe konstaterar att flera inlägg var *univocal* och *dialogic* på en och samma gång och hon benämner det som dubbel dialogicitet. Hon hänför inte benämningen till ramverket dialogism (se kapitel 4.3.2), utan pekar mer på vikten av att själva skrivandet och responsgivningen gör att studenterna reflekterar på en högre nivå (*higher-order thinking*). Genom andras röster i texterna såg Dysthe att studenterna genererade ny förståelse för uppgiften med att höja principiella kärnpunkter.

Dysthe (2002) jämför med Bakhtins och Rommetveits påstående att: "meaning and understanding are created where there is a 'reciprocity of differences', where multiple voices struggle with one another, argue or supplement one another." (ibid. s. 348). Den ömsesidiga meningsskiljaktigheten (*reciprocity of differences*) anser Dysthe bidrog till att lärandepotentialen ökade mellan studenterna, eftersom mening och förståelse ackumulerades successivt av de multipla rösterna och perspektiven. Dysthe konstaterar att om studenterna inte bara presenterar sina idéer, utan också har skriftlig responsgivning, höjs kvalitén både på inläggen, på lärarrollen och på symmetrin mellan deltagarna.

#### 4.3.6. Dialogens potential

Ett ytterligare analytiskt redskap som jag använder i min analys av skriftliga, asynkrona dialogers potential och konkretiserar i mina studier, är termen *meningspotential*. Enligt Norén och Linell (2006) kan den också kallas för *betydelsepotential*: "Men vår poäng är att betydelsens funktion är att bidra till att skapa mening i

kommunikationssituationer, där det alltså primärt är människor som *menar* något, snarare än abstrakta ord som *betyder*” (ibid. s. 3). De påpekar att de flesta definitioner i litteraturen av begreppet meningspotential är bristfälliga. Det blir en slags kompromiss på den språkliga nivån, eftersom potentialen inte innehåller någon fixerad huvudbetydelse, även om den i många fall rymmer tydliga kärnaspekter. Samspel och kontextuella, medverkande krafter är nödvändiga menar Norén och Linell, eftersom meningspotentialen aldrig ensam kan konstituera en situerad innebörd.

Interaktionell lingvistik anser Norén och Linell (2006) kan bidra till begreppet meningspotential, eftersom den passar väl för att beskriva språklig betydelse och fungerar i den språkliga praktiken, det vill säga i faktiska texter och samtal. De uppfattar meningspotentialen inom detta fält främst som en språklig resurs, grundad på individens eller gruppens kommunikation där de bestämmer vilka tolkningar som är rimliga och förståeliga i respektive situation (s. 4). De menar att betydelsen hos ord eller uttryck kan förhandlas, kompletteras, modifieras och förändras i enskilda situationer och över historiska förlopp och är därmed dynamiskt töjbara och föränderliga. Samspelet sker därmed på minst två nivåer, både i det situerade, interaktionella samspelet och i sociala sammanhang över kortare och längre tidsperioder.

Det som skiljer Norén och Linells (2006) tolkning av meningspotential, som de menar har en egen struktur som förutsätter någon typ av abstraktion, och Rommetveits (2003) tolkning, är att han betonar den sociala interaktionen, men också intersubjektiviteten som karaktäriseras av mänsklig aktivitet. Lähtenmäki (2005) skildrar det som en dynamisk spänning med andra, där deltagarna försöker anpassa sig till varandras synsätt och värderingar

Rommetveit beskriver processen utifrån två nivåer, *meaning potential* hos ord och *message potential* hos situerade utsagor. Han poängterar att denna pluralistiska kultur och praktik bygger på tolkande dialoger, där gemensam förståelse slås fast genom *förhandlingar*. Han tydliggör denna process med att använda termen *meningspotential* och visar på språkliga kategorier, snarare än på ordens betydelse. Enligt Rommetveit (2003) bildas *mening* dialogiskt i en kulturell och social kontext, medan *potential* är det ytt-

rande eller de ord som personen väljer att ta fasta på. Processen hänger ihop med det omfång av meningsmöjligheter som erbjuds och förhandlas och vilken situationen personen befinner sig i, liksom den kunskap och erfarenhet som den som tolkar budskapet har:

The word's meaning potential, the range of meaning-mediating possibilities it offers us as shareholders in a common language and inhabitants of a shared cultural habitat, is such that can bring into language the bodily exertion aspect as well as by negation (ibid. s. 215).

Rommetveit (1992, s. 21 ff.) använder två metaforer för att beskriva mänsklig kommunikation. Metaforen kartan för inre mentala representationer (internal mental representations) och metaforen spegeln för meningspotentialer (meaning potentials). Min tolkning av metaforerna är att Rommetveit vill visa på den dubbla funktionen i dialogen. Å ena sidan handlar det om mänskliga handlingar som *subjekt* och bärare av förnimmelser, känslor och tankar och som *objekt* när personen handlar. Å andra sidan handlar det om *interna* och *externa* handlingar som medieras via språket i en situerad kontext. Potentialen i dialogen och den ömsesidiga meningsskiljaktigheten (*reciprocity of differences*) och smärre anpassningen (*attunement*) är det betydelsefulla (1992, s. 23).

Resonemanget går tillbaka till Bakhtin att vi delar yttranden och olika språk eller ord och därmed äger vi inte dem eller delar dem lika. Meningen i budskapet påpekar Rommetveit (2003) är medierat av ord som är inbäddad i ”*dialogic inter-acts*”. Det vill säga att ”the word is a two-sided act ... determined ... by whose word it is and for whom it is meant” (s. 214). Som jag förstår ”*two-sided act*” är de båda sidorna, å ena sidan talare/skribent och adressat/läsare, å andra sidan talare/skribent i en situerad förhandlingsprocess för att nå förståelse eller en överenskommelse eller inte. Lähteenmäki (2005) använder här termen ”*use-theory of meaning*” utifrån Wittgensteins tolkning, eftersom meningspotentialen skapas i en bestämd, social vardagspraktik:

To be more precise, meaning potentials are seen as being emergent by nature, which means they can be conceived of as rules which, on the one hand, functions as resources for social and cultural practices and, on the other hand, are (re)created via the actual rule-following behaviour (s. 93).

Markova (1992) tolkar Rommetveits term meningspotential med att den består av ett system av tecken (*signs*) och att potentialen realiseras bara i den omedelbara situationen där språket används i verkligheten: ”Moreover, in Rommetveit’s theory of meaning, the openness of a lexical item goes beyond the moment the utterance ends. The speaker may ‘understand backwards’ the meaning of what was said, transcending temporality and a sequential structure of message” (ibid. s. 55).

Løkensgard Hoel (2001) beskriver processen på ett liknande sätt att meningen inte enbart ligger hos läsaren eller i den skrivna texten, utan textens *meningspotential* förverkligas först när texten blir läst eller används på andra sätt. Hon påpekar att mening uppstår som ett resultat av interaktionen mellan skribent och läsare via en text, eftersom både skribent, text och läsare ingår i ett socialt sammanhang som är föremål för olika tolkningar. Förståelsen för den egna texten förhandlas och förändras ständigt av andras utkast, responserna och jämförelser med det egna utkastet. Denna process möjliggör därmed en ökad medvetenhet om den egna texten.

Hagtvet Eriksen och Wold (2003) lyfter fram dubbeltydligheten i studier av språkliga meningsbetydelser med att ordens struktur eller mening varken finns i talarens huvud eller i ett lexikon, utan skapas i ett samspel:

Word meanings are thus neither in a speaker’s head nor in a dictionary. They are established dialogically under the influence of the situational context and the perspectives taken by the interlocutors – constructed by the speaker and the listener in a collaborative process, which means that both the speaker and the listener have a share in them (ibid. s. 193).



Författarna menar att Rommetveit främst vill visa att det intersubjektiva möjliggörs om de inblandade deltagarna strävar efter verklig kontakt och förståelse utifrån samma utfallsrum: "How the speaker (or writer) attunes to the attunement of the listener (or reader), and vice versa, is the prototypical situation he has sought to understand" (2003, s. 196).

Som jag uppfattar begreppet meningspotential är att det finns en dynamisk spänning i en dialog mellan att förstå och göra sig förstådd i samspel med andra. Att skriva en text är en tolkande aktivitet och därmed inryms meningspotentialen i ett brett utfallsrum. Detta utfallsrum i skriftliga, asynkrona dialoger ser jag utgörs av alla de möjliga sätten att förstå eller tolka det kurskolleger, författare, elever och lärare på skolan talar eller skriver om i en specifik, situerad kontext.

#### 4.3.7. Mening, dialog och interaktion genom respons

I detta sista teoriavsnitt vill jag samla teorierna, begreppen och företeelserna som jag utgår från och använder som analysredskap och konkretiserar i mina studier av skriftliga, asynkrona dialoger i en nätbaserad lärmiljö. Mening, dialog och interaktion eller samspel är centrala företeelser i mitt arbete och i både sociokulturell teori och Bakhtins teoretiska ramverk om dialoger. Det vill säga hur individer och grupper gemensamt konstruerar mening om begrepp och företeelser, eller delar av dem, genom språk och dialog.

Men hur genereras *ny mening* i en nätbaserad kontext? Då menar jag inte mening i alla dess skepnader och former, utan *mening* som innefattar både att ha en åsikt om något och att förstå innehållet eller betydelsen i dialogerna. Jag utgår från att det monologiska yttrandet *förmedlar mening* och det dialogiska yttrandet gör det möjligt att *generera ny mening* (Lotman, 1988). Det vill säga ett tydligt meningsbärande innehåll i de skriftliga, asynkrona dialogerna, där studenterna visar att de har en föreställning om vad det är de skriver om och kan argumentera på ett nytt eller annat sätt i samspel med andra. Exempelvis kan studenterna granska och andras problem, lösningar och motiv på ett kritiskt sätt

eller vrida och vända på innehållet och se det från olika synvinklar. I utvalda excerpts konkretiseras detta i mina två delstudier.

I sociokulturell teori finns nyansskillnader i synen på hur ny mening uppstår. Vygotskij (1978) kopplar lärandet till *utveckling* inom den närmaste utvecklingszonen och att människans kommunikativa förmåga är det viktigaste medierande redskapet. Det vill säga när människor agerar, tänker och räknar ut saker gör de det *med* och *i* olika symbolsystem, för det mesta verbalt eller skriftligt.

Bakhtin (1981) och Wertsch (1991) påpekar att mening först kan uppstå när två eller flera röster möts: "... meaning can come into existence only when two or more voices come into contact: when the voice of a listener responds to the voice of a speaker." (Wertsch, 1991, s. 52). Wertsch (1998) betonar mer människans handlingar (*actions*) eller *görande* och att redskapen har sitt ursprung i social interaktion. Den medierade handlingen är ofta flerfaldig och involverar interaktion, ibland även konflikt. De sociala rum som individen ingår i påverkar lärandet genom de yttre handlingarna i samverkan med andra, som sedan ombildas på ett inre plan, tänkandet. Samspel och samarbete är därmed helt avgörande.

Holguist (1990, 2002, s. 18) karakteriserar Bakhtins teorier om dialoger med termen "*mediation on knowledge*". Detta mot bakgrund av att Bakhtin (1981) betonar att lära sig tala innefattar relevanta yttranden i en diskurs och därmed har dialogfunktionen i språket en avgörande roll i lärprocessen. Bakhtin framhåller att envägskommunikation eller monolog inte främjar förståelse – förståelse kräver alltid någon form av respons, gensvar eller dialogiskt utbyte. Respons kan innebära ett konkret och avsiktligt, explicit svar från mottagaren eller en oavsiktlig, implicit reaktion, men förståelsen är alltid beroende av att mottagaren aktivt tillmötesgår med någon form av avsiktligt, explicit yttrande.

Som jag uppfattar Bakhtins teorier är dialogen en startpunkt för respons, där en meningsfull förändring av tidigare uttalande är involverat. Exempel på detta kan denna dialog mellan två studenter vara. Martin undrar: "Jag vet att detta är ditt område, så jag var lite nyfiken på hur du skulle tolka denna rapport [...] Men jag saknar din personliga tolkning och reaktion på rapporten.". Eva svarar: "Kul att du, Martin reagerade på att jag inte var så personlig i

min text, jag tar till mig din kritik!”. Martins agerande som kritisk vän utmanar Eva att skriva mer konkret och personligt.

Att skapa *ny mening* genom respons sker inte via förmedling eller monolog, påpekar Bakhtin (1981), utan genereras i en social interaktion och i ett dialogiskt samspel mellan människor. Ett yttrande kan omfatta allt från ett muntligt svar på någons tilltal, till en skriftlig respons på en text, en artikel, en roman, en föreläsning eller vetenskaplig avhandling. Han framhåller att de språkgemenskaper vi tillhör inverkar på vårt sätt att tänka, handla och uttrycka oss och på den mening vi skapar tillsammans med andra. Därmed hör förståelse och respons ihop och är förbundna med varandra – det ena är omöjligt att förstå utan det andra:

Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other (1981, s. 282).

Han slår fast att: ”Sooner or later what is heard and actively understood will find its response in the subsequent speech or behaviour of the listener” (1986, 2004, s. 69). Det är i detta dialektiska, ömsesidiga förhållande som jag ser att mening och lärande uppstår. Det dialogiska samspelet inriktar sig dels på föregående yttranden i en bestämd kommunikationsgemenskap och dels på kommande svar. Därmed är det sociala och dialogiska samspelet lika mycket beroende av meddelaren som mottagaren och fungerar som det kreativa elementet, både på det individuella planet och på samhällsplanet.

Bakhtin (1986, 2004a) lyfter fram att det dialogiska samspelet mellan förståelse och respons är den grundläggande komponenten i kommunikation och att den är socialt (kollektivt) organiserad genom dialogiska *relationer*:

- Relations among objects, among things, among physical phenomena, causal relations, mathematical relations, logical relations, linguistic relations, and so forth.
- Relations between subject and object.

- Relations among subjects – individual, personal relations: dialogic relations among utterances, ethical relations, and so forth. This also includes all kinds of personified semantic ties.
- Relations among consciousnesses, truths, mutual influences, apprenticeship, love, hate, falsehood, friendship, respect, reverence, trust, mistrust, and so forth (1986, 2004b, s. 138).

Bakhtin (1981, s. 262) beskriver vidare att varje epok, profession, institution, åldersklass eller skolklass har sitt eget sociala språk med olika värden och meningar. Han ser en beståndsdel av inspiration i all kommunikation, eftersom den alltid tillför något nytt, men kommunikationen är aldrig originell till sitt ursprung. Bakhtin ser att potentialskillnaden mellan olika yttranden är det dynamiska elementet i dialogen. Denna spänning mellan olika perspektiv skapar nya möjligheter för tolkning och reflektion hos både meddelaren och mottagaren, även om inget sägs. Det är i mötet mellan olika begrepp och aktörers dialoger som ny mening genereras och nya perspektiv skapas.

Det dialogiska samspelet mellan texter, inte bara verbala utan allt som är meningsbärande mellan olika deltagare beskriver Lotman (1988) har funktionell dualism. Han menar att de flesta texter och yttranden är antingen enstämigt eller monologiskt förmedlande eller dialogiska tankeredskap (*thinking device*) eller både och, ofta med en spänning mellan dem. Den dynamiska spänningen mellan olika dialoger och att förstå och göra sig förstådd i samspel med andra bidrar till att generera ny mening.

Løkensgard Hoel (2001) beskriver det som att ha en känsla för mottagarens perspektiv. Det förutsätter att den som skriver pendlar mellan att tolka sin egen text genom att ta reda på om den överstämmer med de egna intentionerna och därefter bedöma den utifrån de tänkta läsarnas ögon. Denna pendling menar hon alltid äger rum i en tolkad kontext, eftersom både skribent, text och läsare ingår i ett socialt sammanhang. Hon ser därför värdefulla aspekter i responsgruppers arbete, därför att deltagarna får inblick i och kunskap om skrivande och upptäcker att det finns många vä-

gar fram till en text. Løkensgard Hoel använder här begreppet metaspråk och betonar att denna process förutsätter att deltagarna har ett visst mått av textkompetens och bedömningskompetens, men också att de kan ge respons med större konkretion och precision på redan definierade problem, men också konstruera, skapa och hitta nya.

Igland och Dysthe (2003) skildrar mening som en dialogisk relation mellan gammalt och nytt. Mening är inte något som finns i individens medvetande eller skapas individuellt, utan det skapas av kontrahenter som samverkar i en bestämd kontext och får liv av olika samspelade röster. De som samtalar eller kommunicerar med hjälp av skrift och andra medier samarbetar i skapandet och återskapandet av ny mening.

I detta arbete använder jag lärande som *ny mening*. Dialogens potential och röster i olika yttranden är de medierande redskapen som kan ge nya perspektiv och därmed lärande och utveckling. Det vill säga ny mening genereras där det finns en potentialskillnad och spänning mellan såväl egna uppfattningar och erfarenheter, som andras röster och ord i olika yttranden. Utgångspunkten är att häften av ordens innebörd är någon annans och blir först de egna när de approprierats med de egna intentionerna och det egna kunnandet (Bakhtin, 1981). I denna lärprocess ingår studenternas språkhandlingar (*actions*) eller *görande*, både deras interna tänkande och externa handlande genom deras skriftliga, asynkrona dialoger (Wertsch, 1998), som synliggör skillnaden eller utvecklingszonen mellan det studenterna redan kan och vad de kan prestera med stöd från andra i en nätbaserad, situerad asynkron kontext (Vygotsky, 1978). Potentialen och rösterna i utvecklingszonen tillrättalägger därmed lärandet explicit *med* och *i* symbolsystemet språk. I en sådan intertextualitet bryts tidigare och samtida texter mot varandra och det jag vill undersöka närmare är denna brytning och resultatet av texthandlingarna. Det vill säga i vilken grad meningsinnehållet i skriftliga, asynkrona dialoger kan bidra till att konstruera och omkonstruera en gemensam mening om begrepp och företeelser eller delar av den.

## 5. METOD OCH GENOMFÖRANDE

### 5.1. Metod

Denna studie består av två delar av ett större forskningsprojekt, som hade som mål att undersöka på vilket sätt och i vilken grad 40 studenter använder dialogens potential och röster som medierande redskap för utveckling av kollektivt och individuellt lärande. Det vill säga urskiljer studenternas egna och andras texters meningsinnehåll för lärande i samspel med andra. Jag valde att ta min utgångspunkt i både sociokulturell teori och Bakhtins teoretiska ramverk och hans specifika sätt att förstå dialoger. I min teoretiska ram har jag redogjort för de begrepp, perspektiv och företeelser studien rör sig med.

Metodmässigt har jag valt att använda två analytiska redskap. Dels ett dialogiskt redskap utifrån Bakhtins (1981; 1986, 2004) teoretiska ramverk om hur dialogens potential och röster eller yttrande (*utterance*) medvetandegör meningen i dialogerna. Dels ett medierande redskap utifrån sociokulturell teori om hur mediering, att bemästra ”*mastery*”, att överta och appropriera eller tillägna sig och göra något till sitt eget genom sociala och dialogiska interaktioner (Bakhtin, 1981; Wertsch, 1998) och hur det kan synliggöra skillnaden eller utvecklingszonen mellan det studenterna redan kan och vad de kan prestera med stöd från andra studenter i en nätbaserad, kollektiv kontext (Vygotsky, 1978). För att kunna identifiera och beskriva dialogens potential och röster utgick jag

från Bakhtins (1986, 2004b) beskrivning av relationen och interaktionen mellan dialogens potential och röster.

### 5.1.1. Metodologiska överväganden

Bakhtins (1981; 1986, 2004) texter är ofta mångtydiga och innehåller olika begrepp och termer som lätt kan förväxlas eftersom de är mer eller mindre synonyma eller tolkade med olika innebörder. Dessutom saknas konkretiseringar av begreppen och hur termerna kan användas. Detta ser jag har bidragit till att Bakhtin har många uttolkare, till exempel inom diskursteori. Kanske det är därför det finns brist på studier som använt sig av Bakhtins begrepp för att analysera, identifiera och beskriva nätbaserade dialoger. Istället för att använda Bakhtins ursprungliga termer i analysen, sorteras inläggen i antingen av andra forskares fördefinierade kategorier eller i egna generellt skapade termer. Exempelvis kategoriserade Dysthe (2002) inläggen efter om de var monologiska (*univocal*) eller dialogiska (*dialogic*) eller både och (*univocal/dialogic*). Wennergren (2006) delade in inläggen efter om de var sociala, erfarenhets- eller responsbaserade. Ferreday et al. (2006) utgår från Bakhtin och diskursanalys när de visar hur skolledare tränar sitt ledarskap på nätet genom att förhandla om olika meningsskiljaktigheter, öppenhet och könstillhörighet. En uppföljande studie av Jones et al. (2008) följer liknande mönster när de visar att skolledarnas dialogiska utbyte har betydelse för att utveckla social samhörighet. I båda dessa studier skedde utbytet mellan skolledarna på frivillig väg, vilket flera studier visar är ett vanligt tillvägagångssätt i nätbaserad undervisning (ex. Aviv et al., 2003; Garrison & Arbaugh, 2007; Schoonenboom, 2008).

Som jag även beskrivit i min teoretiska ram finns en lång tradition i att studera människors sociala/kollektiva och kulturella/bildande interaktioner utifrån den individuella och monologiska dialogen. Enligt Linell (1998, 2001) tenderar denna tradition att endast beskriva dialogens meningsinnehåll utifrån talarens eller skribentens kommunikativa syften och lyssnarens eller läsarens uppdrag att ta till sig dessa intentioner. Linell beskriver detta perspektiv som ett kommunikativt ”*transfer-and-exchange model of*

*communication*". Han menar att det finns en risk att yttranden förstås som individuellt skapade och därmed ignoreras den ursprungliga sociala och kulturella dialogen som exempelvis beskrivs av Bakhtin (1981; 1986, 2004) och Rommetveit (1992; 2003).

Det jag också finner är väsentligt att ta intryck av är Matusovs (2007) kritiska granskning om Bakhtins teorier används med vetenskaplig noggrannhet eller om de är missvisande. Han hänvisar till David Shepherd och Caryl Emerson som menar att många begrepp återkommer som populära citat med tomma ord bakom och lite anknytning till Bakhtins grundläggande teorier. Matusov konstaterar att det finns fallgropar, men betonar att Bakhtins röstbegrepp kan bli användbart i pedagogisk forskning: "My primary contention here, however, is that Bakhtin's original conception of voice could potentially be quite useful to educational research and theory" (ibid. s. 228).

Frågan jag inledningsvis ställde var: hur använder studenterna de skriftliga, asynkrona dialogerna för sitt och andras lärande, det vill säga egna och andras texters meningsinnehåll? I min analys och tolkning av potentialen och rösterna i de skriftliga, asynkrona dialogerna har jag tagit intryck av Linell (2003a) som anser att dialogiska analyser kan tillämpas i flera kontexter som i "written texts (production and consumption), Internet-and-computer-mediated communication, the use of artefacts, and so forth" (s. 220). Men han betonar att den skriftliga interaktionen (skriftliga texter och dokument) för in andra dialogiska förhållanden, hinder och möjligheter. Därför finns det en skillnad mellan "*talk-in-interaction*" ansikte mot ansikte och att skriva och läsa en text bland olika genrer. Skriftlig interaktion måste därför noggrant beskrivas och förklaras teoretiskt som empiriskt (Linell, 1998, 2001, s. 269).

Jag har också tagit intryck av Nystrand (1992) som har jämfört social konstruktionism utifrån Fish och Rorty och social interaktionism utifrån Bakhtins och Rommetveits teorier om dialoger. Nystrand framhåller att analyser av skriven text i social interaktionism ska fokusera mer på individens typiska multispråk (heteroglossic) utifrån hur den skapats och omskapats av olika samtidiga, sociala språkdiskurser, typer och genrer i en interaktiv process. "Social interactionism starts from the premise that discourse is or-



dinarily heteroglossic, involving stratification, diversity and randomness” (ibid. s. 164). Han poängterar vidare att när skriven kommunikation studeras i en social, interaktiv process och skribent och läsare gemensamt har påverkat varandras aktuella texter, ska texten förstås som ett ursprungligt element i en komplex psykosocial utjämning av skriven kommunikation (s. 171). Det vill säga att det möjliggörs att studenterna både blir delägare (*shareholder*) och medförfattare (*co author*) i en gemensam berättelse (Rommetveit, 2003).

### 5.1.2. Urval av studenter och excerpts

I studierna ingår samtliga 40 lärarstudier som deltog i tre nätbaserade högskolekurser under 60 veckor på halvfart distans från höstterminen 2005 till och med höstterminen 2006 för att bli behöriga lärare. Av de 40 lärarstudenterna hade 23 yrkesbakgrund (57,5 % - 13 kvinnor och 10 män med inriktning mot tolv olika yrkesämnen) och 17 hade akademisk bakgrund (42,5 % - 9 kvinnor och 8 män med inriktning mot tolv olika ämnen för grundskolans senare år och/eller gymnasieskolan). Gruppen består av 22 kvinnor (55 %) och 18 män (45 %). Bredvid studierna arbetade studenterna som obehöriga lärare i sina ämnen i grundskolans senare år eller gymnasiet. Majoriteten av dem har arbetat som obehöriga lärare mellan ett till fem år (81 %) och en femtedel av dem i mer än fem år (19 %). Studenterna delades in i sju grupper på fem till sex studenter med både yrkesbakgrund och akademisk bakgrund.

Totalt ingår sju kursuppgifter i studierna från de tre högskolekurserna; 1. Läraruppdraget, 2. Lärande och utveckling och 4. Skolutveckling i en skola för alla som har fokus på det allmänna utbildningsområdet. I kurs 3 Didaktisk fördjupning ändrades grupperingarna från sju mixade grupper till fem ämnesvisa grupper. I två grupper fullföljde inte alla studenterna kursuppgifterna under kursens tidsram och i en grupp hade en av studenterna tidigare läst en av kurserna.

Av de kvarstående fyra grupperna fann jag en grupp mest genomsnittlig, eftersom så många variabler som möjligt var typiska

eller representativa: a) gruppen bestod av tre kvinnor och tre män, b) hälften av studenterna hade akademisk bakgrund och hälften yrkesbakgrund, c) alla hade ett till två års yrkeserfarenhet som obehöriga lärare, d) kommunikationen mellan studenterna innehöll ett jämbördigt dialogiskt utbyte. Med jämbördigt utbyte avser jag att alla studenter gör sin röst hörd och deltar med samma öppenhet.

I båda studierna valdes därför excerpten från denna studentgrupp, den första studien från fyra kursuppgifter i de två första högskolekurserna och den andra studien från sju kursuppgifter i de tre högskolekurserna; 1, 2 och 4, för att textanalysen ska kunna följas systematiskt över tid mellan samma studenter och med full transparens och öppenhet för läsaren (Gustafsson m.fl., 2005). I tabell 1 beskrivs fördelningen av inläggen under de fyra kurserna och hur de använts. Jag har valt att inte ta med vilka ämnen studenterna undervisar i, eftersom det kan påverka tolkningsgraden.

Tabell 1. Totala antalet asynkrona inlägg i den nätbaserade lärgemenskapen i delstudie I och delstudie II. \*Kurs 3 ingår inte i studien.

|                                 | Kurs 1 | Kurs 2 | Studie I | Kurs 3 | Kurs 4 | Studie II |
|---------------------------------|--------|--------|----------|--------|--------|-----------|
| Antal inlägg                    | 814    | 595    | 1 409    | *754   | 659    | 2 822     |
| Översiktlig analys              | 430    | 489    | 919      | 0      | 648    | 1 567     |
| Kategoriserade inlägg           | 430    | 489    | 919      | 0      | 0      | 0         |
| Analys utifrån Bakhtins ramverk | 71     | 118    | 189      | 0      | 76     | 265       |
| Utelämnade inlägg               | 384    | 106    | 490      | 0      | 11     | 501       |

Eftersom jag valde att följa en grupp av studenter ingår därför inte kurs 3 i studien, liksom den första kursuppgiften i kurs 1 som syftade till att de skulle lära känna varandra och de sista kursuppgifterna i kurs 1, 2 och 4 som redovisades både skriftligt och muntligt vid kursavslutningen samt en gruppvis uppgift i kurs 4. Urvalet av excerpts i delstudie I gjordes efter den första översiktliga analysen

och kategoriseringen av de 919 asynkrona dialogerna från sju studentgrupper. I delstudie II gjordes urvalet av excerpts efter den översiktliga analysen av de 1 567 asynkrona dialogerna mellan studenterna.

### 5.1.3. Arbetsgång

Kursinnehållet i de tre högskolekurserna som ingår i studien utgår från kursens lärandemål och omfattades av läraruppdraget, lärande och utveckling samt skolutveckling i en skola för alla. Kursinnehållet innefattade inte en introduktion till Bakhtins teoretiska ramverk om dialoger. Varje kurs hade högskoleförlagda dagar inlagda. Dessa sammankomster skedde i början och i slutet av varje kurs. Denna utbildning startade med tre inledande dagar och därefter med en dag i slutet av varje kurs med både skriftliga och muntliga redovisningar av kursens sista uppgift. De andra två dagarna innehöll en introduktion till nästa kurs samt seminarier och föreläsningar.

Datainsamlingen består av studenternas asynkrona, individuella svar på sju kursuppgifter som examinerades i den nätbaserade lärgemenskapen med den gruppvisa responsgivningen och diskussionerna. Varje student arbetade självständigt med kursuppgifterna i en nätbaserad lärgemenskap. Efter att studenterna lagt in sina egna svar på kursuppgifterna, granskade de och gav respons på den egna gruppens individuella svar och startade diskussionen. Inlämningen av kursuppgifterna och responsgivningen skedde under anvisad tidsram. Efter responsgivningen gav lärarna respons på deras insatser. Studenterna kunde även välja att göra ett bildspel med tillhörande manus i kurs 1 och 2, istället för enbart en skriftlig dokumentation. Som stöd och struktur för responsgivningen hade studenterna kurslitteratur av Dysthe et al. (2002) som ger följande huvudriktlinjer (s. 130 ff.):

- Vid genomläsning av texten koncentrera dig först på att fånga textens fokus eller syfte.
- Markerar det som du tycker är bra. Notera också det som är oklart formulerat.
- Formulera kortfattat med egna ord vad du anser vara det viktigaste.

- Skriv ner några frågor, be om preciseringar och klargörande t.ex.: Jag känner igen/känner inte igen...? Jag reagerar på att...? Hur menar du att...? Betyder det att...? Som jag uppfattar det, så innebär det att...?
- Kom med motförslag, alternativa lösningar och/eller råd och problematisera utifrån litteratur och teorier.
- Svara på eventuella frågor som skribenten vill ha respons på.

Jag ingick som en av sju lärare i arbetslaget kring studenterna under de fyra kurserna, men upplägget av kursinnehållet var redan fastställt och de två första kurserna var genomförda när mina studier påbörjades. På så vis kunde jag inta rollen som oberoende forskare, utan att riskera att påverka eller ha inflytande över kursupplägget och dialogutbytet.

## 5.2. Kvalitativ generalisering

Målen med min generalisering följde Schofields (i Kvale, 1997) tre mål. Det första var ”att studera *det som är* – att försöka fastställa det typiska, det allmänna, det vanliga” (s. 212) meningsinnehållet i de nätbaserade, asynkrona dialogerna som ett redskap för studenternas individuella och kollektiva kunskapsutveckling. Det andra målet handlade om *det som kanske kommer att finnas*, det vill säga att de nätbaserade dialogerna ska kunna generalisera hur nätbaserat lärande kan utnyttjas i framtidens högskola. Det tredje målet var *det som kan finnas*, vilket innebär att lokalisera situationer som jag tror är ideala och exceptionella och studera närmare för att se vad som sker. Detta gör jag genom att öppret presentera, analysera och tolka olika utvalda excerpts från en grupp av studenter samt genom att identifiera och beskriva olika tematiska mönster i de nätbaserade, asynkrona dialogerna. Detta är utmärkande för naturalistisk generalisering.

Emellertid kan min bakgrund som medielärare på gymnasiet och lärarutbildare under flera år med att använda och utveckla nätbaserade lärmiljöer påverka den analytiska generaliseringen. Stake (i Kvale, 1997) diskuterar den kvalitativa generaliseringen utifrån tre

former av generaliserbarhet: den *naturalistiska* som vilar på personlig erfarenhet, den *statistiska* som är formell och explicit utifrån ett slumpmässigt urval av en population samt den *analytiska* som innebär att forskaren ”gör en väl överlagd bedömning i vad mån resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation” (ibid. s. 210). Detta gör jag genom att analysera och tolka studenternas nätbaserade, asynkrona dialoger i olika nivåer. Syftet med de slutgiltiga, utvalda excerpten är att ge en rikhaltig och ”tät” beskrivning, för att var och en som är intresserad av att överföra resultaten ska ha en tillräcklig omfattande informationsbas som grund för sin bedömning (Yin, 1994). I min diskussion kommer jag att argumentera för det generella i mina resultat genom stödjande belegg i form av typiska och representativa excerpts, något som Kvale (1997) kallar för påståendelogik.

### 5.2.1. Reliabilitet och validitet

Reliabilitet är enligt beteendevetenskaperna ett mått på ett tests precision och beskriver därmed hur väl testet mäter det som mäts. Enligt Kvale (1997, s. 213) räknas reliabilitet till resultatens konsistens, att strukturen kan upprepas, exempelvis som i min studie där kursuppläggen hade en uppsättning av regler, redskap och arbetsformer. Reglerna omfattades av att studenterna skulle lämna in sina svar på kursuppgifterna på en bestämd dag och ge respons under en viss tid, redskapen av studenternas asynkrona dialoger i gruppens nätbaserade diskussionsfora och arbetsformen av att gruppvis ge respons och starta diskussionen.

Det som skiljer nätbaserade, asynkrona dialoger och forskningsintervjun är att den senare är en specifik form av samtal mellan forskare och informant (Kvale, 1997). Till skillnad från en intervju, som är en direkt, interaktiv forskningsform, är de nätbaserade, asynkrona dialogerna utförda under annan tid, på annan plats och i ett annat rum på distans, utan inflytande eller större risk för påverkan från andra forskare. Studenterna arbetade självständigt med problembaserade kursuppgifter och lärarnas inflytande omfattades av att de hade organiserat kursupplägget, formulerat kursuppgif-

terna och angett tidsramarna för uppgifternas inlämning och responsgivning.

Validiteten hänför sig till om undersökningen av de nätbaserade, asynkrona dialogerna undersöker det som var avsett att undersökas. Att validera handlar om att kontrollera, ifrågasätta och att teoretisera, vilket jag redogör för i kapitel 5.3 om min analys och tolkning (se nästa kapitel). Jag hade kunnat påverka validiteten ytterligare i mina resultat med att statistiskt bearbeta kategoriseringen jag gjorde inledningsvis av de 919 asynkrona inläggen i kurs 1 och 2 och på så vis uppnå en statistisk generalisering (Stake i Kvale, 1997). Även triangulering, det vill säga att använda fler metoder, som observation, intervju eller statistisk bearbetning, innebär att resultaten kan bekräftas ytterligare. Den inledande kategoriseringen (N=919) av de asynkrona dialogerna från två högskolekurser medförde att jag fick en bred helhetsbild på det kvalitativa datamaterialet, men jag fick också ett redskap för att göra ett lämpligt urval av studentgrupp och excerpts.

### 5.3. Analys och tolkning

Analysen och tolkningen av de skriftliga, asynkrona dialogerna har genomförts i olika steg. I studie I sorterades dialogerna inledningsvis i redan av andra forskare kända, fördefinierade kategorier. Jag valde först att kategorisera studenternas responser (N=759) om de var ämnesinriktade eller inte (se tabell 2). Kategorierna utifrån Vermerman och Veldhuis-Diermanses (i Schellens & Valcke, 2005) innefattar tre nivåer; *presentera ny information* som fakta, teoretiska idéer och erfarenheter eller valmöjligheter, *förklarar* utifrån tidigare reflektioner och idéer eller vidareutveckling av dem samt *utvärderar* något som syftar till tidigare idéer eller kritisk granskning. Inläggen utan ämnesinriktning innefattar fyra nivåer: *organisera* ”Är det OK att göra detta först”, *teknisk* ”Var finns funktionen för att kunna svara på inlägget”, *sociala* ”Bra jobbat!” och *non-sens* ”Vem följer med...”.

Eftersom många av studenternas inlägg innehöll accepterande och bekräftande inslag av vad andra studenter redan skrivit, lade

jag till kategorin *reproduktioner*. Kategorierna ”förklarar” och ”ny information” omarbetade jag enligt följande. Kategorin ”ny information” baserades på erfarenheter utan teorikoppling och kategorin ”förklarar” skulle även innehålla teoretisk anknytning. Jag ville med det tydliggöra om och hur studenterna använde litteraturen. Inläggen utan ämnesinriktning reducerade jag endast till *accepterande, bekräftande* eftersom jag utelämnade den inledande socialt inriktade kursuppgiften om att skriva ett personporträtt på en kurskollega samt de tekniska frågorna. Kategorin ”nonsens” saknades helt bland inläggen.

Tabell 2. Kategorisering av studenternas inlägg/responser under kurs 1 och 2.

| Kategori                     | Inlägg/<br>responser | Man<br>(18 st, 45 %) | Kvinna<br>(22 st, 55 %) |
|------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|
| Reproduktioner               | 177 (23 %)           | 91 (27 %)            | 86 (20 %)               |
| Ny information (exkl. teori) | 260 (34 %)           | 103 (31 %)           | 157 (37 %)              |
| Förklarar (inkl. teori)      | 16 (2 %)             | 6 (2 %)              | 10 (2 %)                |
| Utvärderar                   | 227 (30 %)           | 105 (32 %)           | 122 (29 %)              |
| Accepterande, bekräftande    | 79 (11 %)            | 26 (8 %)             | 53 (12 %)               |
| Summa                        | 759 (100 %)          | 331 (100 %)          | 428 (100 %)             |

Schellens & Valcke (2005) fann bland 1733 inlägg att 94,2 % var ämnesinriktade. 5,8 % av inläggen var antingen organiserande, tekniska, sociala eller byggde på nonsens. Jag fann i min studie bland 759 inlägg att 89 % var ämnesinriktade, men av dem var 23 % reproduktioner av tidigare information eller idéer. 11 % av inläggen var svagt ämnesinriktade eftersom de främst var accepterande och bekräftande (se tabell 2). Jag utelämnade 490 inlägg (35 %) eftersom de i huvudsak omfattades av inledande administrativ-, organisatorisk- och/eller teknisk kommunikation mellan studenter och lärarutbildare samt den första kursuppgiften som hade helt social karaktär. Jämförelsen mellan Schellens & Valckes och min studie visar att majoriteten av inläggen i båda studierna var ämnesinriktade, men kategoriseringen beskriver inte om och i vilken grad meningsutbytet bidrog till social (eller kollektiv), kulturell (eller bildande) eller dialogisk interaktion bland studenterna.

Eftersom studenternas individuella svar på kursuppgifterna (N=160) omfattade längre texter på en till fyra A4-sidor med mer eller mindre ämnesinriktning och litteraturanknytning, valde jag ytterligare en sortering utifrån Henris kategorier (i Dysthe, 2002) om kommunikationen var interaktiv eller monologisk, det vill säga vilken dialogtyp det handlade om. Dysthe (2002) omarbetade kategorierna efter om de var monologiska (*univocal*) eller dialogiska (*dialogic*) eller både och (*univocal/dialogic*). Wennergren (2006), som tagit intryck av Dysthe, kategoriserade inläggen efter om de var sociala, erfarenhets- eller responsbaserade.

Jag omarbetade Henris kategorier med att notera om och hur studenterna svarade på responsen och diskuterade innehållet (interaktiv) eller inte (monologisk), enligt följande (se tabell 3):

- *Explicita interaktioner* (interaktiv) innefattar explicita åsikter med specifik återkoppling till ett annat inlägg, person eller grupp med antingen ett *direkt svar* på en tydlig åsikt eller ställd fråga “Som svar på inlägget av/om...” eller *direkt kommentar* på en vidareutveckling av en idé: “Jag tycker precis som du att...”.
- *Implicita interaktioner* (monologisk) innefattar implicita åsikter som återkopplar till ett annat inlägg, person eller grupp med antingen ett *indirekt svar* på en tydlig fråga men utan källhänvisning: “Jag tror lösningen till detta problem är...” eller *indirekt kommentar* på en vidareutveckling av en idé utan att hänvisa till det ursprungliga inlägget: “Det ärftliga problemet som finns behöver...”.
- *Oberoende åsikt* (halvinteraktiv) innefattar en åsikt som är kopplat till ämnesdiskussionen, men svarar, kommenterar eller vidareutvecklar inte det vidare: “Efter att ha studerat detta problem tror jag att...” (s. 343). Denna kategori användes inte eftersom det fanns inslag av åsikter och argument i alla svaren på kursuppgifterna.



Tabell 3. Kategorisering av studenternas dialoger under kurs 1 och 2.

| Kategori                        | Dialoger      | Man<br>(45 %) | Kvinna<br>(55 %) |
|---------------------------------|---------------|---------------|------------------|
| Implicit kommentar (monologisk) | 56 (35%)      | 35 (44%)      | 21 (26%)         |
| Implicit svar (monologisk)      | 54 (34%)      | 24 (30%)      | 30 (37%)         |
| Explicit svar (interaktiv)      | 18 (11%)      | 6 (8%)        | 12 (15%)         |
| Explicit kommentar (interaktiv) | 32 (20%)      | 14 (18%)      | 18 (22%)         |
| Summa                           | 160<br>(100%) | 79<br>(100%)  | 81<br>(100%)     |

Resultatet av denna kategorisering bland svaren på 160 kursuppgifter visar att 69 % var monologiska och 31 % dialogiskt interaktiva. Det vill säga en tredjedel av dialogerna öppnade för dialogiskt utbyte, antingen som ett explicit direkt svar på en tydlig åsikt eller en direkt kommentar på en vidareutveckling av en idé. Men majoriteten av svaren var monologiska därför att studenterna inte återkopplade till ett annat inlägg, person eller grupp, utan innehöll mer en beskrivning av någon företeelse eller faktagenomgång. Även denna kategorisering saknade hur och i vilken grad dialogiciteten bidrog till social, kulturell eller dialogisk interaktion för utveckling av studenters lärande. Med andra ord ett meningsfullt samarbetslärande. Kategoriseringen upplevde jag medförde att innehållet i dialogerna mer eller mindre fick anpassas till kategorierna under en etikett. Däremot gav kategoriseringen en bred helhetsbild på det kvalitativa datamaterialet när jag sorterade dialogerna i av andra forskares fördefinierade kategorier.

Eftersom jag uppfattade att dessa kategorier mer beskriver dialogerna på en generell nivå, förkastade jag denna sortering. Jag valde istället, liksom i delstudie II, att låta tematiska mönster och nivåer växa fram ur materialet under två analysfaser, det vill säga konsekvenserna av studenternas texthandlingar (Patton, 2002). I delstudie I identifierades tre tematiska mönster i de skriftliga, asynkrona dialogerna och i delstudie II särskiljdes dialogerna i egna utvecklade nivåer efter Bakhtins definition av dialogens olika röster. Ett tematiskt mönster kräver enligt Lemke (1990) en identi-

fiering av forskningskontexten för att utforska dialogiska interaktioner med olika innehåll och mening:

A thematic pattern shows what many different ways of saying “the same thing” have in common. It describes a shared pattern of semantic relationships. This pattern gets repeated at different points in the lesson, and from one lesson (and even year) to the next (s. 87).

Enligt Lemke är ett tematiskt mönster ett sätt att beskriva ett nätverk av relationer i form av meningsfulla, språkliga nyckeltermmer i ett specifikt ämne eller i speciella dialoger. Det tematiska mönstret ska på olika sätt skildra vad som finns gemensamt, men det bildar också ett delat mönster av semantiska synonymer. De är det lärare menar när de vill att studenterna ska förstå textomgivningen. Det är viktigt menar Lemke att iaktta om en student anknyter till vad de hört eller läst, medan en annan student sammankopplar det med något helt annat. Dessa olika tolkningar kan i en dialog bidra till att studenterna finner ett gemensamt tematiskt mönster. De kan inte helt fullt vara både explicita/uttryckliga, begripliga och entydiga, men som läsare och skribent måste de lära sig att uttrycka sig så bra som möjligt. Med andra ord behöver inte studenterna uttrycka samma sak, men de ska skapa samma meningsmönster. Flexibiliteten visas av att det blir ett möte mellan olika argument, problem och användningsområden i ett specifikt syfte. Lemke kallar denna strategi när studenter bildar ett nytt tematiskt mönster för *thematic development strategies* (s. 100). Men han betonar att i denna tematiska utvecklingsstrategi måste det tematiska mönstret i huvudsak uttrycka samma innebörd om de ska bli praktiskt användbara.

I kapitel 6 redogör jag mer detaljerat för hur jag analyserade och tolkade *potentialen* i de skriftliga, asynkrona dialogerna i studie I (N=189) och i kapitel 7 hur jag analyserade och tolkade *rösterna* i de skriftliga, asynkrona dialogerna i studie II (N=265).

## 6. STUDIE I

Den första studien syftade mer specifikt till att analysera potentialen i skriftliga, asynkrona dialoger. Det vill säga hur studenter använder olika meningserbudanden i dialogerna som redskap för lärande tillsammans med andra. Genom att studera studenternas sociala eller kollektiva läroprocesser i en nätbaserad lärgemenskap under två högskolekurser (40 veckor på halvfart distans) sökte jag svar på forskningsfrågan:

1. På vilket sätt och i vilken grad använder studenterna potentialen i skriftliga, asynkrona dialoger för utveckling av kollektivt lärande?

För att kunna studera potentialen som medierande redskap i de skriftliga, asynkrona dialogerna valde jag att metodmässigt undersöka detta redskap utifrån:

2. Hur kan potentialen som medierande redskap för lärande identifieras och beskrivas i skriftliga, asynkrona dialoger?

### 6.1. Kursuppgifter

Kursuppgifterna utgick från kursernas syften och lärandemål. De fyra kursuppgifterna som ingick i studie I med studenternas individuella svar, responser och diskussioner var följande:

1. I den första uppgiften i kurs 1 skulle studenterna beskriva och diskutera hur samhällsförändringar kan och har påverkat skolans verksamhet och läraruppdraget med koppling till anvisad kurslitteratur. De skulle också reflektera över hur det pedagogiska ledarskapets villkor och gestaltning har förändrats. Omfattning: två A4-sidor, alternativt ett bildspel med tillhörande manus.
2. I den andra uppgiften i kurs 1 skulle studenterna problematisera och diskutera legitimiteten i det egna undervisningsämnet med koppling till kurslitteraturen och reflektera över en/några beskrivna lärsituationer som de genomfört med eleverna i deras egen skola. Omfattning: tre till fyra A4-sidor, alternativt ett bildspel med tillhörande manus.
3. I den första uppgiften i kurs 2 skulle studenterna ta del av tre olika rapporter och redogöra för och diskutera innehållet med koppling till deras egen yrkeserfarenhet. En rapport handlade om att läsa för att lära, en om unga och medier och en om framtidens yrkesutbildningar. Omfattning: en A4-sida per rapport.
4. I den andra uppgiften i kurs 2 skulle studenterna redogöra för vilken betydelse elevers sociala situation har för deras lärande och utveckling utifrån en konkret undervisningssituation med koppling till kurslitteraturen. Omfattning: tre till fyra A4-sidor, alternativt ett bildspel med tillhörande manus.

Samtliga fyra kursuppgifter examinerades i den nätbaserade lärargemenskapen utifrån de individuella svaren och den gruppvisa responsgivningen och diskussionerna. Efter uppgiftens deadline hade studentgruppen en vecka på sig att granska varandras svar och ge respons. I studien ingår inte den första kursuppgiften i kurs 1 som syftade till att de skulle lära känna varandra och de sista kursuppgifterna i kurs 1 och 2 som redovisades både skriftligt och muntligt vid kursavslutningen under en högskoleförelagd dag.

## 6.2. Analys och tolkning studie I

I studie I analyserade jag översiktligt totalt 919 (65 %) av 1 409 inlägg. Övriga 490 (35 %) inlägg utelämnades, eftersom de i huvudsak omfattades av inledande administrativ-, organisatorisk- och/eller teknisk kommunikation mellan studenter och lärarutbildare samt de utelämnade inläggen från den första kursuppgiften som hade helt social karaktär. I de övriga inläggen ingår studenternas första uppdrag att skriva ett personporträtt på en kurskollega för att de dels skulle lära känna varandra, dela beskriva sina föreställningar om lärarutbildningen och lärarrollen och bli bekanta med de nätbaserade redskapen.

Eftersom min strävan var att analysera de sociala och dialogiska interaktionerna utifrån ett kollektivt lärande och inte ett individuellt lärande, valde jag istället att under två analysfaser låta kategorierna växa fram ur materialet (N=189), utan att använda några fördefinierade kategorier (Patton, 2002). I den första analysfasen valde jag att notera variationen i de asynkrona dialogerna utifrån Bakhtins (1981; 1986, 2004) och Rommetveits (2003) teorier om dialogiska interaktioner och utvecklingen av möjliga *meningspotentialer* synligt och explicit i de olika kursuppgifterna, i syfte att upptäcka och använda dem som en möjlig väg att identifiera och beskriva deras kollektiva lärande. Eftersom mening uppstår som ett resultat av studenternas sociala, kulturella och dialogiska interaktioner betraktade jag denna process som att alla gruppmedlemmarna var *delägare* och *medförfattare* i en gemensam berättelse enligt Rommetveits (2003) teorier.

I den andra analysfasen fokuserade jag på gruppens gemensamma förmåga att förstå den möjliga meningspotentialen. Denna grad av förståelse analyserades och tolkades utifrån Bakhtins (1981) *auktoritativa* eller *övertygande* diskurs och om de innehöll *aktiv* eller *passiv* förståelse (Bakhtin, 1986, 2004b). Jag såg det som att studenternas yttranden blev en mötesplats för samspel och konfrontation eller spänning mellan texterna och läsarnas repertoarer med olika förståelse och värderingar. Denna analysprocess baseras på antagandet att när en grupp lyckas via sina dialoger förstå de explicita meningspotentialerna, kreerar och utvecklar gruppmed-

lemmarna också en ny väsentlig förståelse för kursuppgifternas meningsinnehåll (a.a.).

Under den andra analysfasen var min ena handledare både medbedömare och medtolkare för att säkerställa validiteten av min analys och de urval av excerpt jag gjort. Denna analysprocess genomförde vi både var för sig och tillsammans. Vi fokuserade inte på entydiga mönster, utan mer på tematiska mönster som Lemke (1990) beskriver: "what many different ways of saying 'the same thing' have in common. It describes a shared pattern of semantic relationships" (s. 87). På så sätt var vi också medskapare av både de tematiska mönstren och delarna av mönstret. De tematiska mönstren kunde bestå av semantiska synonymer, attityder, motförslag, argument, råd, teoretiska problematiseringar, ekvivalenta eller kontrasterande ord eller lösningar, men som Lemke (1990) hävdar ska de tolkas flexibelt för att synliggöra dialogerna i linje med forskningskontexten.

Resultatet av de tematiska mönstren i studenternas skriftliga, asynkrona dialoger redovisas i artikel I som är publicerad i *Computers & Education* med titeln *Collaborative Learning as a Collective Competence when Students Use the Potential of Meaning in Asynchronous Dialogues* (Amhag, Lisbeth & Jakobsson, 2009). Artikeln sammanfattas i kapitel 8.2. Studien har jag även presenterat på EADTU's 20th Anniversary Conference den 8 och 9 november 2007 i Lissabon, Portugal i ett paper med titeln: *The role of the potential of meaning in asynchronous dialogues in a collective process of collaboration* (Amhag, Lisbeth & Jakobsson, 2007).

## 7. STUDIE II

Den andra studien syftade mer specifikt till att analysera *rösterna* i skriftliga, asynkrona dialoger ur ett Bakhtianskt perspektiv. Det vill säga hur dialogens mening medvetandegörs av olika röster. Genom att studera de skriftliga, asynkrona dialogerna mellan studenterna i den nätbaserade lärgemenskapen under tre högskolekurser (60 veckor på halvfart distans) sökte jag svar på forskningsfrågan:

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

För att kunna studera rösterna som medierande redskap i de skriftliga, asynkrona dialogerna valde jag att undersöka detta redskap utifrån:

2. Hur kan rösterna som medierande redskap för lärande identifieras och beskrivas i skriftliga, asynkrona dialoger?

### 7.1. Kursuppgifter

Kursuppgifterna utgick från kursernas syften och lärandemål. Följande sju kursuppgifter ingår i studie II med studenternas individuella svar, responser och diskussioner:

1. I den första uppgiften i kurs 1 skulle studenterna beskriva och diskutera hur samhällsförändringar kan och har påverkat skolans verksamhet och läraruppdraget med koppling till anvisad kurslitteratur. De skulle också reflektera över hur det pedagogiska ledarskapets villkor och gestaltning har förändrats. Omfattning: två A4-sidor, alternativt ett bildspel med tillhörande manus.
2. I den andra uppgiften i kurs 1 skulle studenterna problematisera och diskutera legitimiteten i det egna undervisningsämnet med koppling till kurslitteraturen och reflektera över en/några beskrivna lärsituationer som de genomfört med eleverna i deras egen skola. Omfattning: tre till fyra A4-sidor, alternativt ett bildspel med tillhörande manus.
3. I den första uppgiften i kurs 2 skulle studenterna ta del av tre olika rapporter och redogöra för och diskutera innehållet med koppling till deras egen yrkeserfarenhet. En rapport handlade om att läsa för att lära, en om unga och medier och en om framtidens yrkesutbildningar. Omfattning: en A4-sida per rapport.
4. I den andra uppgiften i kurs 2 skulle studenterna redogöra för vilken betydelse elevers sociala situation har för deras lärande och utveckling utifrån en konkret undervisningssituation med koppling till kurslitteraturen. Omfattning: tre till fyra A4-sidor, alternativt ett bildspel med tillhörande manus.
5. I den första uppgiften i kurs 4 skulle studenterna intervjua en lärare om vilka skolutvecklingsbehov det fanns på deras skola. Intervjun (ca 30 minuter) skulle genomföras enligt en samtalsguide samt bandas och transkriberas för att studenterna skulle träna sig i att genomföra och analysera en kvalitativ forskningsintervju.
6. I den andra uppgiften i kurs 4 skulle studenterna observera en utvecklingsmiljö på deras skola med att föra fältanteckningar samt diskutera iakttagelserna med anknytning till relevant kurslitteratur. Omfattning: två till tre A4-sidor.
7. I den tredje uppgiften i kurs 4 skulle studenterna, utifrån en fallbeskrivning av en elev som var i behov av särskilt



stöd, göra en pedagogisk kartläggning och upprätta ett eget trovärdigt åtgärdsprogram med reflektioner. Omfattning: tre till fyra A4-sidor.

Samtliga sju kursuppgifter examinerades i den nätbaserade lärergemenskapen utifrån de individuella svaren och den gruppvisa responsgivningen och diskussionerna. Efter uppgiftens deadline hade studentgruppen en vecka på sig att granska varandras svar och ge respons. I studien ingår inte den första kursuppgiften i kurs 1 som syftade till att de skulle lära känna varandra och de sista kursuppgifterna i kurs 1, 2 och 4 som redovisades både skriftligt och muntligt vid kursavslutningen, liksom en gruppvis uppgift i kurs 4.

## 7.2. Analys och tolkning studie II

I studie II analyserade jag översiktligt totalt 1 567 (76 %) av 2 068 inlägg. Övriga 501 inlägg (24 %) utelämnades, eftersom de i huvudsak omfattades av inledande administrativ-, organisatorisk- och teknisk kommunikation mellan studenter och lärarutbildare samt de utelämnade inläggen från den första kursuppgiften som hade helt social karaktär.

När jag gjorde den översiktliga analysen av studenternas individuella svar på kursuppgifterna och de gruppvisa skriftliga, asynkrona dialogerna mellan studenterna, utgick jag från Bakhtins (1981; 1986, 2004) teoretiska ramverk om dialoger och teoriutvecklingen av Wertsch (1991; 1998; 2007) och Linell (1998, 2001; 2003a; 2003b) om dialogiska interaktioner, relationer och tonlägen (*accent*). Därefter analyserade jag grundligare 265 inlägg (17 %) utifrån Bakhtins (1981; 1986, 2004) specifika sätt att förstå dialoger och för analysen av den. Förloppet kan också beskrivas som att olika teman eller mönster av studenternas texthandlingar fick växa fram ur materialet under två analysfaser (Patton, 2002). I tabell 4 beskrivs fördelningen av inläggen i studien under de tre högskolekurserna och hur de använts.

Tabell 4. Antalet skriftliga, asynkrona inlägg i den nätbaserade lärgemenskapen under kurs 1, 2, 3 och 4 på halvfart distans. \*Kurs 3 ingår inte i studien.

|                                 | Kurs 1 | Kurs 2 | Kurs 3 | Kurs 4 | N     |
|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Antal inlägg                    | 814    | 595    | *754   | 659    | 2 068 |
| Översiktlig analys              | 430    | 489    | 0      | 648    | 1 567 |
| Analys utifrån Bakhtins ramverk | 71     | 118    | 0      | 76     | 265   |
| Utelämnade inlägg               | 384    | 106    | 0      | 11     | 501   |

När jag analyserade och tolkade den utvalda gruppens dialoger, utgick jag från Bakhtins beskrivning av relationen och interaktionen mellan dialogens röster: “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” (1986, 2004b, s. 88). Jag utgick från att rösterna i studenternas texthandlingar innehöll följande betydelser:

1. Den *neutrala rösten*; “as a neutral word of a language, belonging to nobody”, tolkade jag som den röst som återger andras omvärldsbild, generella meningar, bekräftelse eller tyckande och som inte är underbyggda med egna ord från litteraturen eller egna erfarenheter. Rösten är neutral i den betydelsen att den inte tillhör någon, eftersom den ofta syftar på något generellt eller allmänt tyckande. Exempelvis ”i lexikonet står att...”, ”man kan tro att...”, ”har man som lärare...”.
2. a) *Andras röst*; ”as an *other’s* word, which belongs to another person and is filled with echoes of the other’s utterance”, tolkade jag som att yttrandet återger övertygande röster, som exempelvis andras erfarenheter, argument och antaganden. Men också återgivning av eller en medvetenhet om tidigare röster som är avlägsna både socialt, kulturellt och i tid och rum. Yttrandet innehåller därmed eko av

andras röster och dialogens *mening* är därmed fyllt av dialogiska exempel.

b) *Andras röster från litteraturen*; ”as an *other’s* word, which belongs to another person and is filled with echoes of the other’s utterance”, tolkade jag som en form av *intertextualitet*. Det vill säga hur en text bygger på andra ämnesfarenheter och resonemang från andra texter. I texten finns reproduktioner och omformuleringar av författares ord från litteraturen som mer eller mindre, formas, förhandlas och befästs med egna ord. I en sådan intertextualitet bryts texterna mot varandra och potentialen mellan rösterna från andra bidrar till att konstruera och omkonstruera en gemensam mening om begrepp och företeelser eller delar av den.

3. *Min egen röst*; “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”, tolkade jag som den röst som bär med sig reflektioner utifrån inre tankar och känslor, men också egna och andras röster, argument, motiveringar, motsägelser, erfarenheter, förkortningar och tillrättaliggande som mer eller mindre, formas, förhandlas och approprieras till egna ord. Bland annat kan yttrandet bredda och utveckla egna och andras uppfattningar eller skapa och hitta nya exempel.

För att kunna identifiera dessa nivåer av röster i de skriftliga asynkrona dialogerna har jag valt att analysera helheten av huvudargumenten, inte orden rad för rad. I analysen och tolkningen av huvudargumenten återges vissa utdrag ur excerpten som exempel på relationen mellan dialogens röster och hur rösterna kan identifieras och beskrivas för att synliggöra meningen i dem. Resultatet av rösterna i studenternas skriftliga, asynkrona dialoger redovisas i artikel II, *Röster i asynkrona dialoger* (Amhag, Lisbeth, 2009a). Artikeln är insänd till Växjö University Press för referee granskning och sammanfattas i kapitel 8.3. Ett paper ska presenteras på E-Learn i oktober 2009 i Vancouver, Canada om både rösterna och

potentialen i skriftliga, asynkrona dialoger (Amhag, Lisbeth, 2009b).

## 8. SAMMANFATTANDE RESULTAT

### 8.1. Helhetsanalys och tolkning

Jag har i detta arbete utifrån förankrade problemställningar undersökt hur studenters skriftliga, asynkrona dialoger kan bidra till utveckling av kollektivt och individuellt lärande. Det vill säga urskiljt studenters egna och andras texters meningsinnehåll för lärande i samspel med andra. Datainsamlingen består av 40 studenters asynkrona, individuella svar på sju kursuppgifter, gruppvisa responsgivning och diskussioner som examinerades i den nätbaserade lärargemenskapen under tre högskolekurser i Lärarutbildning 90 högskolepoäng. Datainsamlingen innehåller ett omfattande material (N=1 567), men bara en del av dialogerna har analyserats mer grundligt (N=265). Att dra långtgående slutsatser om studenters kollektiva och individuella lärande kan jag därför inte göra.

För att förstå vilken betydelse de sociala och dialogiska interaktionerna har för utveckling av studenters kollektiva och individuella lärande har jag, utifrån Bakhtins teorier om dialoger och socio-kulturell teori, fokuserat på dialogens *potential* och *röster* som medierande redskap för lärande. Dessa två teorier konkretiseras i mina två studier. Den första studien har titeln: *Collaborative Learning as a Collective Competence when Students Use the Potential of Meaning in Asynchronous Dialogues* (Amhag, Lisbeth & Jakobsson, 2009). Den andra studien har titeln: *Röster i nätbaserade, asynkrona dialoger* (Amhag, Lisbeth, 2009a).

Bakhtins (1981; 1986, 2004) texter är ofta mångtydiga och innehåller många begrepp och termer som mer eller mindre är synonyma eller är använda med olika innebörder. Hans texter är även svåra att tolka eftersom det saknas konkretiseringar och det har kanske bidragit till att han har många uttolkare, till exempel inom diskursteori. Det visas bland annat av att det finns få studier som använt sig av Bakhtins ramverk för att identifiera och beskriva nätbaserade dialoger. Istället för att använda Bakhtins ursprungliga begrepp och benämningar har dialogerna delvis sorterats i antingen av andra forskares kända fördefinierade kategorier eller i egna skapade generella teman eller mönster (ex. Dysthe, 2002; Ferreday, Hodgson, & Jones, 2006; Wennergren, 2006; Jones, Ferreday, & Hodgson, 2008).

Jag har därför även använt mig av Wertsch (1991; 1998; 2007), Rommetveit (1992; 2003) och Linells (1998, 2001; 2003a; 2003b) tolkningar av Bakhtins teorier om dialoger och deras konkretiseringar. I den första studien (N=189), under de två första högskolekurserna (40 veckor halvfart distans), valde jag främst att utgå från Bakhtins och Rommetveits begrepp och termer om att det som förhandlas mellan människor är *mening*. *Potentialen* är det yttrande eller innehåll som studenten tar fasta på i de skriftliga, asynkrona dialogerna. I den andra studien (N=265), under tre högskolekurser (60 veckor halvfart distans), valde jag att särskilja olika nivåer av *röster* utifrån Bakhtins beskrivning hur dialogens mening medvetandegörs av olika röster. I utvalda excerpts identifieras och beskrivs tematiska dialogiska mönster och olika nivåer av röster utifrån en utvecklad modell som i förlängningen kan fungera som pedagogiska redskap för att studenter och lärare ska få insikt i att förstå och utveckla meningsfulla dialoger i samspel med andra på nätet och därmed höja kvaliteten i nätbaserad undervisning.

I resultatet av texthandlingarna framträder att studenterna i olika grad successivt utvecklat en förmåga att använda sig av meningsinnehållet i de skriftliga, asynkrona dialogerna som ett aktivt redskap för att utveckla ny förståelse eller nya perspektiv. Det blev även tydligt att mening, dialog och interaktion hör ihop och är de medverkande krafterna i nätbaserad undervisning. Det som också synliggjordes var att det är en aktiv lärprocess som utvecklades

över tid, när studenterna använde sina erfarenheter tillsammans med andra, mot nya sätt att tänka och handla.

Resonemangen som förs i båda artiklarna har emellertid en bredare relevans för nätbaserad undervisning och kan därför vara viktiga att problematisera. I följande kapitel vill jag återvända till några av de incitament och problem som de två studiernas resultat pekar på, för att visa på betydelsen av *potentialen* och *rösterna* i nätbaserade dialoger och relationen dem emellan.

## 8.2. Potentialen i nätbaserade, asynkrona dialoger

Den första studien syftade specifikt till att undersöka och analysera potentialen i studenternas skriftliga, asynkrona dialoger (N=189). Det vill säga hur studenter använder olika meningserbjudanden i dialogerna som medierande redskap för kollektivt lärande. För att kunna studera dialogers potential som medierande redskap valde jag att först identifiera och beskriva dem utifrån Rommetveits (2003) term *meningspotential* som bygger på tolkande dialoger, där till viss del gemensam förståelse slås fast genom förhandlingar. Det vill säga de meningserbjudanden som 40 studenter gruppvis använder och utvecklar tillsammans under två högskolekurser.

I utvalda excerpts från en studentgrupp ges exempel på olika tematiska mönster av gruppens dialogiska interaktioner. På så vis blev det möjligt att kvalitativt kategorisera det gemensamma innehållet i dialogerna. Detta gjordes med hjälp av Rommetveits (2003) term *meningspotential* och Bakhtins (1981) beskrivning om *auktoritativ* och *övertygande* diskurs (min översättning av persuasive discourse) samt om de innehöll *aktiv* eller *passiv* förståelse (Bakhtin, 1986, 2004b).

Betecknande för den *auktoritativa* diskursen tolkade jag var att den innehöll principfasta meningar och *passiv* av den accepterande karaktären. Betecknande för den *övertygande* diskursen tolkade jag var att den innehöll egna och andras idéer och påståenden och *aktiv* av att den var öppen för nya uppfattningar och dialogiska utbyten. Utifrån dessa begrepp och betydelser kunde tre tematiska mönster identifieras. Syftet med de tematiska mönstren var att be-

skriva hur studenter kollektivt förmår att utveckla potentialen i dialogerna som ett möjligt redskap för ett meningsfullt samarbetslärande.

I början av den första högskolekursen var de skriftliga, asynkrona dialogerna framförallt *accepterande* och *bekräftande*. Den explicita *möjliga meningspotentialen* lyckades studenterna inte tydliggöra för varandra i särskilt hög utsträckning. Istället återgav de varandras idéer och tankar i ett *passivt reproducerande*. Den *passiva* förståelsen visades framför allt av att studenterna *reproducerade* eller *återskapade* mer eller mindre skribentens ord: ”När jag läser din berättelse så tar du upp...”, ”Även i de andras berättelser så kan man urskilja samma problem...”, ”Jag tror som du att...”.

Denna typ av diskurs med bekräftande och accepterande innehåll tolkade jag som *auktoritativ* och *passiv* eftersom de saknade ifrågasättande eller en utveckling av tidigare yttranden. Meningspotentialen i dialogen fångades inte upp eller tydliggjordes. Flera studier pekar på just denna problematik, att nätbaserade dialoger har en tendens att bli ytliga (ex. Wännman, 2002; Malmberg, 2006; Wennergren, 2006). Det utmärkande är att studenters texter snabbt får karaktären av information och bekräftelse av vad andra redan skrivit.

I den andra högskolekursen blev studenterna allt bättre på att ta fasta på meningspotentialen i dialogen. Studenterna inledde en *förhandling* mellan olika meningserbjudande i dialogerna. De argumenterade också mer för sina synpunkter på ett annat sätt än vad de gjort tidigare och återknöt mer till de ursprungliga dialogerna som i dessa exempel: ”Jag tycker du tar upp en viktig frågeställning som inte belyses i rapporten, nämligen att...”, ”Jag tycker att din text mer överensstämmande med verkligheten än den artikel vi skulle läsa”, ”Jag fastnade för det du sa om att...”. Studenterna började se motsättningar och gränsdragningar mellan olika argument och åsikter. Den *aktiva* förståelsen skapade då *förutsättningar* för vidare respons, argumentation, överenskommelser, sympatier och åsikter. Det som blev tydligt var att meningspotentialen i dialogen inte enbart utvecklades av relationen mellan skribent och läsare, utan den förverkligades först när den användes på andra sätt tillsammans med andra (Løkensgard Hoel, 2001).



Denna lärandeprocess kan jämföras med Bakhtins (1986, 2004b) beskrivning att det handlar om en inre och öppen kamp mellan olika ståndpunkter och värderingar. En förhandling tog vid när flera olika röster kom till tals. Diskursen utvecklades då från att ha varit auktoritativ till att bli alltmer *övertygande*. Denna påbörjade förhandlingsprocess kan illustrera en önskvärd inledd akademisk gemenskap som ska bygga på dialogiskt och övertygande utbyte.

Flera författare pekar nämligen på problematiken att dialogiskt utbyte ofta saknas i akademiska utbildningssammanhang (ex. Wännman, 2002; Lindberg & Olofsson, 2005; Roos, 2005; Malmberg, 2006; Wennergren, 2006; Matusov, 2007). En sammanfattning av de tre tematiska mönstren i de skriftliga, asynkrona dialogerna beskrivs i figur 1.

| Dialognivå                                 | Tematiskt mönster i dialogen  |
|--|---|
| Passiv och auktoritativ                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• acceptera och bekräfta</li> <li>• passivt reproducerande</li> <li>• monologisk och auktoritativ</li> <li>• tydliggör inte den möjliga meningspotentialen i dialogen som utgångspunkt för lärande och utveckling</li> </ul>   |
| Övertygande och inledande förhandling      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• acceptera, bekräfta och ifrågasätta</li> <li>• inslag av passivt reproducerande inlägg</li> <li>• inleder förhandlingar</li> <li>• responsivningen skapar möjliga meningspotentialer</li> <li>• använder sig inte av meningspotentialen som utgångspunkt för lärande och utveckling</li> </ul>   |
| Övertygande och medförfattande förhandling | <ul style="list-style-type: none"> <li>• acceptera, bekräfta eller aktivt ifrågasätta och en vilja att vidareutveckla diskussionen</li> <li>• få eller inga inslag av reproducerande inlägg</li> <li>• andras idéer och påståenden görs om till egna ord</li> <li>• deltagarna blir delägare och medförfattare i berättelsen</li> <li>• förhandlingar</li> <li>• responsivningen skapar möjliga meningspotentialer</li> <li>• använder meningspotentialen aktivt som utgångspunkt för lärande och utveckling</li> </ul> |

Figur 1: Sammanfattande beskrivning av de tre tematiska mönstren i dialogerna (N=189).

I slutet av den andra högskolekursen innehöll allt fler av studenternas inlägg *aktivt ifrågasättande* eller en *vidareutveckling* av tidigare

diskussioner genom att andras idéer och påståenden approprierades och gjordes om till *egna ord*. Som i dessa yttranden: ”Ditt exempel visar tydligt på att Vygotskijs teorier om lärande och utveckling stämmer med verkligheten när du beskriver...”, ”Jag har liknande erfarenheter med en av mina elever, men tyvärr har det inte gått lika bra...”. Genom att tillägna sig, förhandla och göra andras idéer och påståenden till sina egna, började studenterna bli delägare och medförfattare i en gemensam berättelse.

Det som också framträdde var att tolkningen av dialogens meningspotential verkade skapas kollektivt i stunden när studenten framför datorskärmen skrev sin respons på en kursuppgift. Det blev en form av ”two-sided act” (Rommetveit, 2003) mellan studentens svar på en kursuppgift och en annan students respons, men också under en viss tid. Exempel på responsgivning kontra tid beskrivs i tabell 5.

Tabell 5. Exempel på responsgivning kontra tid.

| Student   | Datum & tid | Student   | Datum & tid | Student   | Datum & tid |
|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| Harry     | 25/1-2006   | Eva       | 25/1-2006   | Carl      | 27/10-2006  |
| respons 1 | 09:08       | respons 1 | 10:31       | respons 1 | 20:09       |
| respons 2 | 09:35       | respons 2 | 10:41       | respons 2 | 20:57       |
| respons 3 | 10:09       | respons 3 | 12:46       | respons 3 | 21:22       |
| respons 4 | 18:59       | respons 4 | 13:11       | respons 4 | 22:01       |
| respons 5 | 19:24       | respons 5 | 14:29       | respons 5 | 22:13       |

Tabell 5 illustrerar att studenters responser till andra studenter verkar skapas kollektivt i stunden under en viss tidsperiod. Harry använde uppemot 30 minuter för att skriva en respons på en kursuppgift, medan Eva använde 10-15 minuter. Carl skiftade mer, mellan 12 och 50 minuter. Under denna tid utväxlades det *delade meningsutbytet* mellan studenterna, antingen direkt framför datorskärmen eller förberett utifrån anteckningar. Oavsett handlingsut-

rymmet tyder resultatet på att potentialen i dialogen bidrog till att studenterna började förstå andras dialoger och upptäcka sina egna tolkningsramar. Innehållet i dialogerna eller delar av det användes på ett nytt sätt och blev föremål för olika förhandlingar och tolkningar.

Denna lärandeprocess kan beskrivas med hjälp av Lähteenmäkis (2005) term ”*use-theory of meaning*”, när studenterna antingen når förståelse, en överenskommelse eller ingetdera. Potentialen i dialogen och den ömsesidiga meningsskiljaktigheten (*reciprocity of differences*) och smärre anpassningen (*attunement*) såg jag möjliggjorde att lärandepotentialen ökade (Rommetveit, 1992). Studenterna presenterade inte bara sina idéer, utan kvalitén höjdes både på de skriftliga, asynkrona dialogerna och på symmetrin mellan deltagarna.

I detta situerade, nätbaserade ”rum” ingick skribent, text och läsare och deras förståelse för såväl den egna texten som andras och jämförelser dem emellan. Den sociala dimensionen, som omfattades av studenternas handlingar och kommunikationen mellan dem, medförde att de kunde tillägna sig och appropriera det enorma förrådet av andras upplevelser och erfarenheter och göra vissa delar till sina egna (Wertsch, 1998). Det betyder att när det fanns en potentialskillnad och spänning mellan såväl studenternas egna som andras uppfattningar och erfarenheter, blev olika synsätt och värderingar tydliga. Denna situerade förhandlingsprocess kan kännetecknas som medierad av ord, inbäddad i en ”*dialogic inter-acts*” (Rommetveit, 2003). Genom min analys och tolkning av denna dialogiska förhandlingsprocess, som kursuppgifterna gav förutsättningar för, skapades ett analysredskap (se figur 1) med tre tematiska mönster som beskriver hur lärare och studenter kan få kunskap om hur skriftliga, asynkrona dialoger främjar kollektivt lärande.

### 8.3. Röster i nätbaserade, asynkrona dialoger

Den andra studien syftade mer specifikt till att ge några exempel på kollektiva, nätbaserade dialoger och hur de kan analyseras med hjälp av Bakhtins teoretiska ramverk (1981; 1986, 2004) för att insikt i hur människor lär av andras röster. Begreppet röst svarar mot det ryska ordet ”*slovo*” och ska förstås som ord och diskurs. Strävan fanns också att försöka skapa ett analysredskap för att kunna urskilja, identifiera och beskriva sociala och dialogiska interaktioner på nätet. Meningsmönstren jag fann i dialogerna kan i förlängningen användas för att få insikt i på vilket sätt och i vilken grad skriftliga, asynkrona dialoger kan bidra till individuellt och kollektivt lärande. I figur 2 sammanfattas dialogens meningsmönster i nivåer av röster som utvecklades under min analys och tolkning av 40 studenters skriftliga, asynkrona dialoger (N=265):

| Nivåer av röster                    | Dialogens meningsmönster  |
|-------------------------------------|---|
| 1. Neutral röst                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• återger andras omvärldsbild</li><li>• syftar på något generellt eller allmänt tyckande</li><li>• är inte underbyggt med egna ord från litteraturen eller egna erfarenheter</li></ul>  |
| 2a. Andras röst                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• återger reproduktioner av tidigare röster</li><li>• innehåller eko av andras röster</li><li>• uttryckliga röster hörs genom andras röster</li><li>• rösterna är inte alltid bottnade i personen själv</li></ul>   |
| 2b. Andras röster från litteraturen | <ul style="list-style-type: none"><li>• återger reproduktioner av andra författares röster</li><li>• bygger på andra ämneserfarenheter och resonemang från andra texter</li><li>• refererar och omformulerar andras ord från litteraturen till egna ord</li><li>• formar, förhandlar och befäster meningen</li></ul>  |
| 3. Min egen röst                    | <ul style="list-style-type: none"><li>• bär med sig inre reflektioner och känslor</li><li>• innehåller egna och andras röster, argument, motiveringar, motsägelser, erfarenheter etc. som approprierats till egna ord</li><li>• konstruerar och omkonstruera en gemensam mening eller delar av den</li><li>• formar, förhandlar och befäster meningen</li></ul> |

Figur 2: Sammanfattande beskrivning av olika nivåer av röster i skriftliga asynkrona dialoger (N=265).

I utvalda excerpten från en grupp av studenter finns flera exempel på dialoger med olika nivåer av meningsbärande röster (Bakhtin, 1986, 2004b). För det första finns olika exempel på *neutrala röster* där studenterna inte lyckas explicitgöra och analysera rösternas ursprung eller hållbarhet utifrån egna och andras erfarenheter eller författares ord från litteraturen. Istället återges mer andras omvärldsbild: ”Har man som lärare fördomar mot vissa elever...”, eller allmänna tyckanden: ”Jag tycker att du tog tag i problemen...”, eller social bekräftelse: ”Ja, du kanske har rätt i...”.

För det andra finns olika exempel på *andras röster* där potentialen eller spänningen mellan studenternas röster möjliggör att ny mening och nya perspektiv utvecklas. Antingen återger studenterna uttryckligt andras argument: ”Att köra lastbil är inget för ’fruntimmer’”, eller analyseras ursprunget och granskas kritiskt: ”Att den specifika lärstilen fungerar för vissa och inte för alla har de [lärarna] inte lust att fundera på ...”. Det vill säga yttranden innehåller eko av andras röster och därmed är dialogens mening fylld av dialogiska övertoner (Bakhtin, 1986, 2004b).

För det tredje finns olika exempel på *andras röster från litteraturen*, där studenternas resonemang blir en resurs när meningen befästs och approprieras mer eller mindre utifrån andra författares texter med deras egna ord. Endera återges andra författares ord: ”Enligt den franske sociologen Emile Durkheim (1973) och Bernt Gunnarsson (1999, s. 54) så är disciplin nödvändigt...” eller anknyts resonemangen mellan författare och student: ”Gunnarsson (1999) pratar mycket om vikten av att det råder disciplin i klassrummet och att läraren har ”makten” i klassrummet. Jag har själv varit med om att...”, eller utvecklas argumentationen utifrån egna ämneserfarenheter: ”Min erfarenhet är att det inte räcker med tillsägelser och tjat. Det som brukar fungera bäst är...”. Det kan beskrivas som en form av intertextualitet när studenternas och författarnas texter bryts mot varandra och bidrar då till att konstruera och omkonstruera en gemensam mening om begrepp och företeelser, eller delar av den.

För det fjärde finns olika exempel på studenternas *egna röster*, där värdet av det som sägs avgörs av i vilken grad studenterna använder egna ord som breddar och utvecklar vidare andras uppfatt-

ningar utifrån olika erfarenhetsbaserade lärsituationer: ”Detta [lärares fördomar] har med all säkerhet inneburit att Maria har blivit betraktad som mindre vetande ända från första året på gymnasiet”, eller skapar och hittar studenterna nya problem: ”de [lärarna] skyl-ler allt på sin tunga arbetsbörda, tidsbrist eller på alla gymnasie-re-former” eller motsägelser och tillrättaläggande: ”Det verkar vara en tuff arbetsmiljö. Hon verkar inte ha elevernas respekt...”. Stu-denterna inleder en förhandling mellan egna reflektioner och andra lärares handlingar, argument och motiveringar, som antingen är motsägelsefulla eller bemöts, tätt förbundna med studenternas egna ord (Bakhtin, 1981).

I excerpten framträder tydligast att rösterna i studenternas skrift-liga, asynkrona dialoger gradvis ändrar karaktär, eftersom den per-sonliga, sociala interaktionen blir allt mer saklig och ämnesinrik-tad. Det vill säga dialogiciteten förflyttar sig successivt från den *subjektiva, sociala interaktionen*, till den allt mer *objektiva, kultu-rella interaktionen*. Den påbörjade förhandlingen och intertextuali-teten visas allt mer av att olika röster bryts mot egna och andras erfarenheter och kurslitteratur som antingen är motsägelsefulla el-ler bemöts, tätt förbundna med studenternas egna ord. Rösterna eller inläggen har blivit en resurs, ett slags dialogiska tankeredskap, eftersom studenterna gradvis börjar reflektera på en högre nivå (Lotman, 1988).

Det är därför möjligt att påstå att responsgivningen har medfört att studenterna börjat upptäcka sitt eget skrivande och sina egna tolkningsramar och därmed blivit delägare och medförfattare i en gemensam berättelse (Løkensgard Hoel, 2001; Dysthe, 2002; Rommetveit, 2003). Som jag ser det skapar studenternas ökade mottagarmedvetenhet förutsättningar för att bättre förstå och göra sig förstådd i samspel med andra och därmed utvecklas lärandet såväl individuellt som kollektivt. Det är därför inte tillräckligt att enbart studera individuella skriftliga, asynkrona dialoger, eftersom det är i det dialogiska utbytet med andra som förståelsen för olika meningserbjudanden tydliggörs.

Sammanfattningsvis synliggör dialogutbytet mellan studenterna att häften av rösternas innebörd är ”*half someone else’s*” och blir först ”*one’s own*” när de approprierats med deras egna intentioner

och egen förmåga (Bakhtin, 1981). När studenterna kan kommunicera sin kunskap mer insiktsfullt än tidigare, blir de klara över vad som är tydligt eller ofullständigt. Då genereras *ny mening* mellan skribent/meddelare och läsare/mottagare. Det vill säga en form av adressivitet eller mottagarmedvetenhet när de använder egna och andras röster som är avlägsna både socialt, kulturellt och i tid och rum.

Emellertid visar excerpten också, jämfört med andra studier (ex. Løkensgard Hoel, 2001; Dysthe, 2002; Matusov, 2007), att studenterna använder ogrundade, ombytliga och dåligt utvecklade åsikter, liksom att de inte i större grad är varandras utmanande och kritiska vänner. Även studenternas förmåga och inställning till samarbete brister, jämfört med ytterligare studier (ex. Vonderwell, 2003; Finegold & Cooke, 2006; Östlund, 2008; Mattsson, 2009). Det är därför möjligt att påstå att de olika rösterna i dialogerna tydliggör att det kollektiva samspelet inte sker eller utvecklas på egen hand, utan måste stimuleras och utmanas under utbildningen av lärare, men också av och mellan studenter. Nivåerna av olika röster (se figur 2) kan i förlängningen fungera som ett pedagogiskt redskap för att studenter och lärare ska få insikt i hur de kan förstå och utveckla meningsfulla dialoger i samspel med andra på nätet och därmed höja kvaliteten i nätbaserad undervisning.

#### 8.4. Avslutande diskussion

Utifrån studiens resultat om *potentialen* och *rösterna* som medierande redskap i skriftliga, asynkrona dialoger i en nätbaserad, situerad kontext, finns några aspekter som kan vara viktiga att problematisera vidare. Dels vad som krävs av studenter och lärare för att ett meningsfullt lärande ska möjliggöras individuellt som kollektivt. Dels vilka incitament som kan utveckla läraaktiviteterna i nätbaserad undervisning. Med andra ord: vad har studenterna lärt sig och vad saknas? Och vad kan tillämpas och utvecklas i nätbaserad undervisning? Jag har valt att exemplifiera betydelsen av meningsfulla, nätbaserade dialoger utifrån följande aspekter: dialogiska och sociala aspekter samt stödjande och vetenskapliga aspekter.

#### 8.4.1. Dialogiska och sociala aspekter

En aspekt som framträder tydligt i de två studierna är att nätbase-  
rade dialogiska och sociala interaktioner mellan studenter och stu-  
dentgrupper inte sker eller utvecklas på egen hand. Flera studier  
pekar på problematiken att det finns ett gap mellan lärarnas ambi-  
tioner att skapa social och dialogisk interaktiv lärmiljö och studen-  
ternas förmåga och inställning till samarbete (ex. Vonderwell,  
2003; Finegold & Cooke, 2006; Östlund, 2008).

I de utvalda excerpten finns framför allt i början av utbildningen  
flera exempel på skriftliga, dialogiska interaktioner mellan studen-  
terna som inte ofta ledde till att deras dialogutbyte utvecklades vi-  
dare. Studenterna hamnade lätt på en nivå med att enbart reprodu-  
cera relativt ytliga texter och bekräfta och återanvända dem utan  
att reflektera över vad andra studenter redan hade beskrivit (ex.  
Lipponen et al., 2001; Jakobsson, 2006).

Ett incitament som jag såg påverkade de dialogiska interaktio-  
nerna var om kursuppgiften var konkret eller abstrakt. Om kurs-  
uppgiften utgick från en konkret skolsituation som studenterna  
kände igen sig i, eller om den utgick från en abstrakt utredande  
fråga med koppling till kurslitteraturen, skiljde sig det dialogiska  
utbytet åt. En abstrakt uppgift, som att problematisera samhälls-  
förändringars påverkan på skolans verksamhet, läraruppgdraget och  
det egna undervisningsämnet med koppling till kurslitteratur, lik-  
som att ta del av artiklar och redogöra för och diskutera innehållet,  
hade studenterna svårighet med att hitta ett eget perspektiv, disku-  
tera och vidareutveckla. Konkreta undervisningshändelser eller di-  
lemman, fallbeskrivningar och observationer från deras egen skol-  
verksamhet främjade däremot de dialogiska interaktionerna. Stu-  
denterna argumenterade, diskuterade och vidareutvecklade då in-  
nehållet mer.

Kategoriseringen av responserna jag inledningsvis gjorde från de  
två första högskolekurserna (N=759), visade att drygt en tredjedel  
av dem innehöll mer eller mindre återgivning av tidigare infor-  
mation (23 %) eller var accepterande och bekräftande (11 %).  
Trots det var majoritet av responserna ämnesinriktade i den me-



ningen att de innefattade erfarenhetsbaserad fakta och information (66 %). Men bara ett fåtal av dem hade koppling till kurslitteraturen (2 %). Påfallande var att hänvisning till föreläsningar och seminarier saknades helt. Även lärarnas röst saknades helt i deras återkoppling på kursuppgifterna.

Emellertid visar analysen utifrån Bakhtins (1986, 2004b, s. 88) beskrivning av relationen och interaktionen mellan dialogens potential och röster, att studenterna successivt, såväl på egen hand som med stöd av varandra, lyckades utveckla en förmåga att använda sig av de skriftliga, asynkrona dialogerna som ett aktivt redskap för att förstå meningsinnehållet. Studenterna visade på olika sätt att de kunde använda egna och andras erfarenheter, argument och alternativa lösningar, men också litteratur. Värdet av det de skrev i inlägget avgjordes av i vilken grad de använde egna ord som breddade och utvecklade vidare andra studenters och författares uppfattningar. Därmed utvecklades efterhand ny förståelse och nya perspektiv om olika fenomen, normer och värderingar. Då blev det realiserbart för studenterna att reflektera över och kritiskt granska sådant som inte tidigare var möjligt.

Dialogiciteten som successivt utvecklades mellan studenternas texter kan beskrivas som att formellt och informellt lärande integrerades på två kompletterande sätt. Dels som en ömsesidighet och dels som motsättningar (Markova, 1992). Med andra ord fanns en spänning mellan ett interindividuellt och intertextuellt tillvägagångssätt. Jag såg att *intertextualiteten* byggde såväl på studenternas egna tankar och reflektioner, som på andra ämneserfarenheter och diskurser från andra texter. Detta ömsesidiga, dialogiska utbyte påverkade studenternas responser och diskussioner på flera olika sätt. Från att de innehöll *auktoritativa* principfasta meningar, till alltmer *övertygande* argument och en öppenhet för nya uppfattningar och dialogiska utbyten (Bakhtin, 1981). I detta möte fanns motsättningar mellan såväl övertygande belägg som monologiska anföranden, som mellan olika synsätt och värderingar. Studenterna svarade varandra med att säga emot, bekräfta, komplettera eller vidareutveckla innehållet. Det vill säga potentialen låg i samtals eller dialogens meningsbärande funktion, som formades, förhandlades och befästes kollektivt och individuellt.

Det är därför möjligt att påstå att appropriera egna och andras texters meningsinnehåll är en invecklad och insatskrävande process som tar tid att utveckla (Bakhtin, 1981; Wertsch, 1998). Att skriva en text är en tolkande aktivitet och därmed inryms potentialen och rösterna i dialogerna i ett brett utfallsrum och utgörs av alla de möjliga sätten att förstå eller tolka det kurskolleger och författare beskriver för att nå ett meningsfullt lärande.

#### 8.4.2. Stödjande aspekter

En annan aspekt som studiens resultat visar är att studenter inte besitter kompetens och erfarenhet av att ge respons och starta en diskussion i en nätbaserad lärgemenskap. De visade osäkerhet på hur de skulle skriva och vad som krävdes av dem både individuellt och kollektivt. I denna studie hade studenterna kurslitteratur av Dysthe et al. (2002) som ger vissa huvudriktlinjer för skrivande i högre utbildning och responsgivning. Men att ge respons skriftligt med konkretion och precision på redan definierade problem, men också att konstruera, skapa och hitta nya, kräver mer stöd och struktur av kursledare och lärare (Bradshaw, Powell, & Terrell, 2002).

Att ge respons till en kurskamrat med hjälp av kursuppgifternas formuleringar och författares riktlinjer om responsgivning, handlar inte självklart om de stöd som behövs för att synliggöra skillnaden eller utvecklingszonen mellan det studenterna redan kan och vad de kan prestera med stöd från andra (Vygotsky, 1978). Under de tre lärarledda högskoleförlagda dagarna i starten av utbildningen, kanhända det fanns för lite tid till för studenterna att utveckla social samhörighet och få insikt i sitt eget skrivande och vad deras kollektiva responsgivning gick ut på. Liksom den självförtroende och tillit till andra som är en förutsättning för en äkta eller genuin dialogsituation (Holquist, 1990, 2002; Rommetveit, 2003). Det vill säga att kunna använda konkreta, meningsfulla samtal som Linell (2003b) benämner ”*talk-in-interaction*”, där alla ord, yttranden, tal och texter är byggda på andras ord (*mutually other-oriented*) – utom de egna orden, men som blir färgade av andras ord (Bakhtin, 1986, 2004b).

Flera studier lyfter fram att nätbaserad utbildning och dess läroaktiviteter, är mer beroende av stöd i form av kursdesign och kollaborativa arbetssätt (ex. Aviv et al., 2003; Björck, 2004; Garrison & Arbaugh, 2007; Schoonenboom, 2008). Ett välstrukturerat kursupplägg, där studenterna får diskutera problembaserade uppgifter på *flera* olika sätt, främjar såväl det kritiska tänkandet som studentengagemanget och studieintresset. Ett ostrukturerat kursupplägg med otydliga uppgifter och frivilliga diskussioner gör studenterna passiva och omotiverade och de får problem med att hitta ett eget perspektiv, diskutera och vidareutveckla egna och andras texters meningsinnehåll. Viktiga incitament som flera studier visar är att kursdeltagarna delar på arbetet (*shared work*) och förhandlar fram gemensamma uppfattningar (*shared meaning*), vilket främjar drivkraften och det dialogiska, interaktiva utbytet (Brandon & Hollingshead, 1999; Stahl, Koschmann, & Suthers, 2006).

Förutsättningarna för en dialogsituation innebär att mediering och appropriering av *ny mening* är beroende av såväl relationen mellan studenten och studentens förmåga, som det stöd de får av kursledare och lärare i hur de ska använda dialogernas meningsinnehåll. Det är därför möjligt att påstå att läraren fortfarande har en betydelsefull roll att stödja såväl det sociala och dialogiska utbytet, som att stimulera och utmana studenterna i deras lärande *tidigt* i utbildningen i samspel med andra studenter.

### 8.4.3. Vetenskapliga aspekter

En ytterligare aspekt som studiens resultat pekar på är bristen på studenters vetenskaplighet. I akademiska utbildningssammanhang förutsätts det att studenter kan skriva och tolka egna och andras texter och har insikt i om den överstämmer med egna och andras intentioner. Denna pendling skildrar Løkensgard Hoel (2001) som att ha känsla för mottagarens perspektiv och kräver ett visst mått av textkompetens och förmåga att bedöma texten utifrån de tänkta läsarnas ögon. Men den lärprocess jag såg, kan mer beskrivas som "an exercise in social theory" (Holquist, 1990, 2002) där studenten inledningsvis prövade sig försiktigt fram på egen hand i ett so-

cialt samspel med andra studenter. Ofta inrymde de skriftliga, asynkrona dialogerna ogrundade, ombytliga och dåligt utvecklade åsikter. Istället ska de bygga mer på trovärdiga och övertygande belägg från egna och andras erfarenheter och litteratur.

Flera studier visar att i distansundervisning sker ofta dialogutbytet på frivillig väg utan stöd, struktur och bekräftelse av och mellan studenter och lärare, trots att flera studier visar på vikten av gemensamma mål och dialogiska utbyten (ex. Laurillard, 1993; Collins & Berge, 1995; Wännman, 2002; Lindberg & Olofsson, 2005; Roos, 2005; Malmberg, 2006). Även en aktuell studie av Granberg (2008) visar att studenternas engagemang i att blogga var beroende av att lärarna tydliggjorde anledningen och vinsten med att använda blogg för reflektion, dokumentation och dialog. Oavsett ålder ville även studenterna att lärarna skulle läsa deras blogg och ge dem feedback, men också konfirmera att de var på rätt väg. De ville också ha stöd i hur de skulle använda bloggen som en genre och läraktivitet. Om dessa incitament fallerar blir konsekvensen att studenterna upplever det som ett onödigt moment, eftersom dialogutbytet inte läses eller bedöms av lärarna.

Enligt Garrison et al. (2001) kan distansstudenters kritiska tänkande utvecklas med stöd av adekvat undervisning och skilda sociala samspel. Andra forskare lyfter fram den skriftliga asynkrona dialogen mer som ett samtal, för att deltagarna ska bli involverade i både ett intersubjektivt och ömsesidigt lärande (Linell, 1998, 2001; Mortimer & Scott, 2003; Stahl & Hesse, 2007). Det intersubjektiva lärandet menar de handlar om att lära sig att använda och förstå egna och andras texter, men att de också förstås i relation till varandra. Denna process kan beskrivas som ”*mediation on knowledge*”, eftersom reflektioner över sina kunskaper och dialogutbytet har en avgörande roll i lärandeprocessen (Holquist, 1990, 2002, s. 18).

Det är därför möjligt att påstå att studenternas brist på vetenskaplighet eller akademiska kod antingen kan ses som en osynlig, social tradition bland studenter att erfarenhetsutbyte och diskussioner inte är en nödvändig läraktivitet. Eller så kan traditionen ses som att den är skapad av röster från yttre experter eller lärare som inte fäster avseende vid sociala och dialogiska interaktioner i till-

räcklig utsträckning (Matusov, 2007). I linje med Bakhtin (1981) så kräver förståelsen för ett yttrande alltid någon form av dialogiska utbyten med gensvar. En väg för att främja sociala och dialogiska interaktioner kan vara att låta responsgivning och kritisk granskning ingå som en del i examinationen. Bedöms denna läraaktivitet av lärare bör det medföra att studenterna blir mer motiverade till dialogutbytet och att de därmed även upptäcker potentialen i varandras texter.

I denna studie visades de dialogiska utbytena eller språkhandlingarna mellan studenterna att de successivt bidrog till att de blev både *delägare* och *medförfattare* i en gemensam berättelse (Rommetveit, 2003). Studenterna återanvände och lånade varandras uttryck och ord från litteraturen. Dessa dialogiska utbyten eller texthandlingar kan också beskrivas som en länk i en kedja eller mötesplats för samspel och konfrontation mellan dialogerna, där olika argument och värderingar diskuterades (Bakhtin, 1986, 2004b). Relationen mellan tanke och ord, blev en rörelse från tanke till ord och från ord till tanke. Detta pekar på att förstå meningens i ett yttrande är en aktiv handling, eftersom en skriftlig, asynkron dialog kan uttryckas på många olika sätt och realiseras med att exempelvis instämma, visa sympati, ha invändningar eller ge motstånd eller stöd. Det vill säga en form av olika diskursiva språk, ord och röster som möts i dialogutbytet (Bakhtin, 1981).

#### 8.4.4. Implikationer

Genom mina empiriska undersökningar av nätbaserade skriftliga, asynkrona dialoger har jag bekräftat sociokulturell teori och Bakhtins teorier om dialoger med att lyfta fram att sociala och dialogiska interaktioner snarare ska förstås som en kollektiv kompetens som deltagarna utvecklar när de diskuterar egna och andras texter, erfarenheter och litteratur, men också samarbetar med olika uppgifter. Följden blir att samarbetsförmåga ska ses som situerad, att lärande växer fram och medieras i en kollektiv kontext, såväl nätbaserat som ansikte mot ansikte (Vygotsky, 1978; Wenger, 1998; Wertsch, 1998).

De implikationer de två studiernas resultat tydliggör är att det inte är tillräckligt att undersöka individuella skriftliga, asynkrona dialoger, eftersom det är i sociala och dialogiska interaktioner som förståelsen för olika meningsbärande innebörder klargörs. Då skapas bättre förutsättningar för deltagarna att använda potentialen och rösterna i dialogerna som ett aktivt och kreativt redskap för att förstå och göra sig förstådd i samspel med andra. Resultaten visar också att ytterligare forskning behövs för att vidareutveckla nätbaserade sociala och kollektiva dialogiska interaktioner och de incitament som främjar studenters argumentation och kritiska granskning (*peer support*) och deras lärande och utveckling tillsammans med andra.

Ett stöd för att beskriva och illustrera betydelsen av dialogiska interaktioner kan vara att lärare ger studenter och studentgrupper möjlighet att använda Rommetveits (2003) term meningspotential och Bakhtins (1981; 1986, 2004) vidgade språkbegrepp för att synliggöra potentialen och rösterna i dialogerna och den dynamiska spänningen dem mellan, för att förstå och göra sig förstådd i samspel med andra. Analysredskapet med tematiska dialogiska mönster (se figur 1) och nivåerna av olika röster (se figur 2) och tillhörande excerpts, kan förhoppningsvis i förlängningen fungera som pedagogiska redskap för att studenter och lärare ska få insikt i att förstå och utveckla meningsfulla dialoger i samspel med andra på nätet och därmed höja kvaliteten i nätbaserad undervisning.

## 9. REFERENSER

- Adelmann, Kent. (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö högskola: Forskarutbildningen i svenska med didaktisk inriktning.
- Amhag, Lisbeth. (2009a). Röster i nätbaserade, asynkrona dialoger. *Växjö University Press, submitted*.
- Amhag, Lisbeth. (2009b, October 26-30). *Voices and Meaning Potentials in Asynchronous Dialogues*. Paper presented at the AACE; E-Learn 2009, World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, Vancouver, BC Canada.
- Amhag, Lisbeth (2004, 10-12 maj). *Effekten av blended learning för lärarstuderandes kompetensutveckling*. Paper presented at the Netlearning 2004, Ronneby.
- Amhag, Lisbeth, & Jakobsson, Anders. (2007, May 7-9 ). *The role of the potential of meaning in asynchronous dialogues in a collective process of collaboration* Paper presented at the EAD-TU's 20th Anniversary Conference 2007, Lissabon, Portugal.
- 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.
- Aviv, R, Zippy, E , Gilard, R, & Aviva, G. (2003). Network analysis of knowledge construction in asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks, Vol. 7*(No. 3, 2003).
- Bakhtin, Mikhail M (1981). Discourse in the novel (Emerson, Caryl & Michael Holquist, Trans.). In Holquist, Michael (Ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (1986, 2004a). From Notes Made in 1970-71 (McGee, Vern W, Trans.). In Emerson, Caryl & 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 (McGee, Vern W, Trans.). In Emerson, Caryl & Michael Holquist (Eds.), *Speech Genres & Other Late Essays* (Vol. 9, pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Björck, Ulric (2004). *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis: Studies in Educational Sciences no 221.
- Borgatti, Stephen P, & Everett, Martin G. (1999). Models of core/periphery structures. *Social Networks*, 21(4), 375-395.
- Borgert, Leif. (2006). En orättvis betraktelse över distanspedagogik? *Nyheter & Debatt*, 2006(3), 3.
- Bradshaw, P, Powell, S, & Terrell, I. (2002). Online Communities. Vehicles for Professional Learning? . from <http://www.ultralab.ac.uk/papers/bera2002/bptbera2002.pdf>
- Brandon, D. P, & Hollingshead, A. B. (1999). Collaborative learning and computer-supported groups. *Communication Education*, 48, 109-126.
- Bråten, Ivar (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Chaiklin, Seth. (2003). *The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Weiqin, Pedersen Heggernes, Roger, & Pettersson, Øysten. (2006). CoLeMo: A collaborative learning environment for UML modelling. *Interactive Learning Environments*, 14(3), 233-249.
- Cole, Michael. (2003). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Collins, Marie P, & Berge, Zane L (Eds.). (1995). *Computer Mediated Communication and the Online Classroom in Higher Education* (Vol. Two: Higher Education). Georgetown University: Hampton Press.
- Curtis, David , & Lawson, Michael (2001). Exploring collaborative online learning. Adelaide; Flinders University of Southern Australia. *JALN*, Vol. 5(No. 1, 2001).
- Dahlin, Bo. (2000). *Om IKT-baserad distansutbildning och "flexibelt lärande" en forskningsöversikt (2000:20)*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- DiBiase, David. (2000). Is distance teaching more work or less work? *The American Journal of Distance Education*, 14(3), 6-20.



- Dutton, John, Dutton, Marilyn , & Perry, Jo. (2002). How do online students differ from lecture students? North Carolina State University; College of Management. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1).
- 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 (Ed.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga , Hertzberg, Frøjdís, & Løkensgard Hoel, Torlaug. (2002). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Ferreday, Debra, Hodgson, Vivien, & Jones, Chris. (2006). Dialogue, language and identity: critical issues for networked management learning. *Studies in Continuing Education*, 28(3), 223-239.
- 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.
- Foucault, Michel. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Fåhraeus, Eva, & Jonsson, Lars-Erik (Eds.). (2002). *Distansundervisning - mode eller möjlighet* (Vol. Forskning i fokus, nr. 1). Stockholm: Skolverket.
- Garrison, D. Randy, Anderson, T, & Archer, W (2001). Critical thinking, Cognitive Presence and computer Conferencing in distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- 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.
- Garrison, D. Randy, & Cleveland-Innes, Martha. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction is Not Enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Glaserfeld von, Ernst (Ed.). (1991). *Radical Constructivism in Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Granberg, Carina. (2008). Educational blogs in teacher education – Blending face-to-face and virtual learning activities. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, 15*(3-4), 53-70.
- Gunnarsson, Bernt. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, Bengt, Hermerén, Göran, & Petersson, Bo (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm: Vetenskapsrådet, rapport 1.
- Hagtvet Eriksen, Bente, & Wold Heen, Astri. (2003). On the Dialogical Basis of Meaning: Inquires Into Ragnar Rommetveit's Writings on Language, Thought, and Communication. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal, 10*(3), 186-204.
- Hedegaard, Marianne, & Lompscher, Joachim (Eds.). (1999). *Learning Activity and Development* (eds. ed.). Aarhus: Aarhus University Press.
- Herbert, Anna, & Bergstedt, Bosse. (2008). *Kunskapen om språket - om pedagogiken, texten och hjärnan*. Stockholm: Liber.
- Hoel Løkensgard, Torlaug. (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holquist, Michael. (1990, 2002). *Dialogism. Bakhtin and his World* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av ämnena litteraturvetenskap och retorik vid svenska universitet och högskolor* (No. 13 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Igländ, Mari-Ann, & Dysthe, Olga. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. In Dysthe, Olga (Ed.), *Dialog, samspel och lärande* (pp. 95-118). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, Anders. (2006). Student's Self-confidence and Learning Through Dialogues in a Net-based Environment. *Journal of Technology and Teacher Education, 14*(2), 387-405.
- Jones, Chris, Ferreday, Debra, & Hodgson, Vivien. (2008). Networked learning a relational approach: weak and strong ties. *Journal of Computer Assisted Learning, 24*(2), 90-102.
- KK-stiftelsen. (2005). Den underbara IT-resan genom Sverige. *KK-bladet*.
- KOM. (2000). Att bana väg för framtidens utbildning: Att främja innovation med hjälp av ny teknik. 23. from <http://europa.eu.int/education/elearning/index.html>
- Koschmann, Timothy. (1996). *Paradigm Shifts and Instructional Technology: An Introduction*. Southern Illinois University: Department of Medical Education.

- Kozulin, Alex (1997). *Thought and Language Lev Vygotsky*. London & Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozulin, Alex , Gindis, B , Ageyev, V , & Miller, S. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge & London: Cambridge University Press.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Torhell, Sven-Erik, Trans.). Lund: Studentlitteratur.
- Larochelle, M, Bednarz, N, & Garrison (Eds.). (1998). *Constructivism and Education* (red. ed.). Cambridge & London: Cambridge University Press.
- Laurillard, Diana. (1993). *Rethinking University Teaching - a framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge.
- Lave, J. , & Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lemke, Jay L. (1990). *Talking Science. Language, Learning, and Values*. Westport och London: Ablex Publishing.
- 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.
- Linell, Per. (1998, 2001). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives* Amsterdam & Philadelphia John Benjamins Publishing Company.
- Linell, Per. (2003a). Dialogical Tensions: On Rommetveitian Themes of Minds, Meanings, Monologues, and Languages. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 10(3), 219-229.
- Linell, Per. (2003b). What is dialogism? : Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition *Tema Kommunikation nr 2* Retrieved 2007-08-13, from <http://www.umass.edu/accele/llc/794d/word/Linell%20Per%20What%20is%20dialogism.rtf>
- Lipponen, Lasse, Rahikainen, Marjaana, Lallimo, Jiri, & Hakkarainen, Kai. (2001). *Analyzing patterns of participation and discourse in elementary student's online science discussion*. University of Helsinki and University of Turku, Finland: Department of Psychology and Faculty of Education.
- Ljungzell, Malin. (2004). *Teknikstött flexibelt lärande. Uppfattningar ur ett genomförandeperspektiv*. Retrieved 2004-02-03. from <http://www.cfl.se/default.asp?sid=1044>.

- Lotman, Yuri M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 79(263), 32-51.
- Lähteenmäki, Mika. (2005). Between Relativism and Absolutism: Towards an Emergentist Definition of Meaning Potential. In Bostad, Finn (Ed.), *Bakhtinian perspectives on language and culture meaning in language, art, and new media*. Gordonsville, VA, USA: Palgrave Macmillan.
- Läraryrket. (1996). *Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinnar*. Stockholm: Läraryrket förlag.
- Lökensgard 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.
- Markova, Ivan. (1992). On Structure and Dialogicity in Prague Semiotics. In Wold Heen, Astri (Ed.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*. (pp. 45-64). Oslo: Scandinavian University Press.
- Marnar, Anders. (2005). *Möten och medieringar - estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Marton, Ference, & Booth, Shirley (2000). *Om lärande* Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Mortimer, Eduardo F., & Scott, Philip H. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Newman, Fred, & Holzman, Lois (1993). *Lev Vygotsky. Revolutionary Scientist*. New York: Routledge.
- Norén, Kerstin, & Linell, Per. (2006). *Meningspotentialer i den språkliga praktiken*. Göteborgs universitet: MISS 54, Institutionen för svenska språket.
- NSHU, Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning. (2006). Årsredovisning 2006. from [http://www.nshu.se/download/5023/arsredovisning\\_2006.pdf](http://www.nshu.se/download/5023/arsredovisning_2006.pdf)

- Nystrand, Martin. (1992). Social Interactionism versus Social Constructionism: Bakhtin, Rommetveit, and the Semiotics of Written Text. In Wold Heen, Astri (Ed.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind* (pp. 157-174). Oslo: Scandinavian University Press.
- Overdijk, Maarten, & van Diggelen, Wouter. (2008). Appropriation of a shared workspace: Organizing principles and their application. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(2).
- Patton, Michael Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Regeringen. (2007). *Budgetpropositionen för 2008. Prop. 2007/08:1*. Retrieved 2007-09-30. from <http://www.regeringen.se/sb/d/8703/a/88169;jsessionid=aaTIFLEmv0k9>.
- Rommetveit, Ragnar. (1992). Outlines of a Dialogically Based Social-Cognitive Approach to Human Cognition and Communication. In Wold Heen, Astri (Ed.), *The Dialogical 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 Science*, 3(3), 265-283.
- SCB, statistiska centralbyrån, & Högskoleverket. (2007). Studenter och examina i grundutbildningen 2005/06. Statistiska meddelanden, UF 20 SM 0701. Retrieved 2007-04-20, from URN:NBN:SE:SCB-2007-UF20SM0701\_pdf
- Schagerström, Tina. (2003). *Fakta om informations- och kommunikationsteknik i Sverige 2003*: Statens institut för kommunikationsanalys.
- 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.
- Schoonenboom, Judith (2008). The effect of a script and a structured interface in grounding discussions. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(3).

- SOU. (1998). *Flexibel utbildning på distans*. Utbildningsdepartementet: Statens offentliga utredningar 1998:84.
- 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 (2008a). Explorations of participation in discourse. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(3).
- Stahl, Gerry, & Hesse, Friedrich (2008b). The many levels of CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(1).
- Stahl, Gerry, Koschmann, Timothy, & Suthers, Dan (Eds.). (2006). *Computer-supported collaborative learning: An historical perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Strandberg, Leif. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Suthers, Daniel D. (2006). Technology affordances for intersubjective meaning making: A research agenda for CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(3).
- Svensson, Lennart , & Åberg, Carina. (2001). *e-learning och arbetsplatslärande - en revolution av vuxenutbildningen?* Borås: Bilda Förlag.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, Roger. (2005). *Lärande och kulturella redskap - om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, Roger (2008). Lärande i människans landskap. In Rystedt, Hans & Roger Säljö (Eds.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger , & Linderoth, Jonas (Eds.). (2002). *Utm@ningar och e-frestelser - it och skolans lärkultur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tolmie, A, & Boyle, J. (2000). Factors influencing the success of computer mediated communication (CMC) environments in university teaching: a review and a case study. *Computers & Education*, nr. 34, 119-140.
- Van der Pol , J, Admiraal, W, & Simons, P. R. J. (2006). The affordance of anchored discussion for the collaborative processing of academic texts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(3), DOI: 10.1007/s11412-11006-19657-11416.

- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of Practice - Learning, meaning and Identity*. New York: 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.
- Wertsch, James V. (1992). A Dialogue on Message Structure: Rommetveit and Bakhtin. In Wold Heen, Astri (Ed.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind* (pp. 65-76). Oslo: Scandinavian University Press.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, James V. (2007). Mediation. In Daniels, Harry, Michael Cole & James V Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V, del Rio, Pablo, & Alvarez, Amelia (Eds.). (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winther Jorgensen, Marianne, & Philips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Vygotsky, Lev. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Cole, Michael; John-Steiner, Vera; Schribner, Sylvia; Souberman, Ellen ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev. S. (1986). *Thought and language* (Kozulin, Alex, Trans.). Cambridge: MIT Press.
- Wännman, Gunnel. (2002). *Kvinnor skapar kunskap på nätet - datorbaserad fortbildning för lärare*. Umeå University: Faculty of Social Sciences No 62.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öner, Diler. (2008). Supporting students' participation in authentic proof activities in computer supported collaborative learning

(CSCL) environments. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(3).

Östlund, Berit. (2008). *Vuxnas lärande på nätet - betingelser för distansstudier och interaktivt lärande ur ett studentperspektiv*. Umeå universitet: Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr. 23.