

Kommunikasjon i nettbaserte læringsmiljø

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle

Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Dagrun.Sjohelle@hist.no

Sammendrag

I denne artikkelen vil jeg rette søkelyset mot nettbasert kommunikasjon og diskutere hvordan samhandlende skriving i asynkrone diskusjonsfora kan bidra til at studenter i fjernundervisning utvikler et faglig og sosialt fellesskap som hjelper dem å gjennomføre planlagte studier innenfor normerte tidsrammer. Artikkelen tar utgangspunkt i et forskningsprosjekt jeg gjennomførte med 32 studenter som startet på et femårig desentralisert og datastøttet allmennlærerstudium høsten 2000. Jeg var selv en av lærerne i de to første årene av studiet, som i hovedsak var nettbasert, men kombinert med fem fysiske samlinger per år. 28 studenter fullførte studiet. Resultatene av mine undersøkelser viser at faglig kunnskapsbygging først fungerer godt når det er lagt et solid grunnlag for nettsamarbeid gjennom varierte former for kommunikative praksiser, som i sin tur har motivert studentene til å samarbeide faglig og gitt dem kulturelle redskaper å samarbeide med. Digital kommunikativ kompetanse er sentralt i denne sammenhengen.

Bakgrunn og problemstilling

Undervisning og læring er i særlig grad betinget av språk og kommunikasjon. Et godt læringsmiljø er derfor av stor betydning for hvordan de lærende skal kunne utvikle seg som språkbrukere og som personlige individer (Wenger 1998, Hoel 2003). I nettbaserte undervisningsformer spiller særlig skriftlig kommunikasjon en viktig rolle for at deltakere i et nettlærings-fellesskap skal få optimalt utbytte, både faglig og sosialt. Lene Nyhus og Yngve Nordkvelle som begge har forsket på nettkommunikasjon, hevder at det må utvikles en egen didaktikk for nettbaserte studier. I denne didaktikken står utvikling av kommunikativ kompetanse sentralt:

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

Begrepet *kommunikativ kompetanse* ble egentlig introdusert av Dell Hymes i 1972 som en reaksjon på den ensidige vektleggingen av språkstrukturer som dominerte lingvistisk forskning i hans samtid¹. Kommunikativ kompetanse har med samhandling å gjøre, jf. det etymologiske opphavet: *communicare* som betyr å *gjøre felles*. Kommunikativ kompetanse vil altså si å ha evnen til å samspille i en sosial sammenheng. Det innebærer å være i stand til å ta ”den andres” perspektiv og ha evne til innlevelse i ”den andre”. Spørsmålet er om kommunikativ kompetanse, som opprinnelig har sitt utspring i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, og som nettsamarbeid må bygge på, er tilstrekkelig for å kunne samarbeide i nettbaserte diskusjonsfora. På bakgrunn av resultater fra doktorgradsarbeidet jeg gjennomførte i perioden 2002-2006 (Sjøhelle 2007) vil jeg hevde at det er nødvendig med en nettspesifikk kommunikativ skrivekompetanse for å kunne utnytte det samarbeidspotensialet som nettbaserte kommunikasjonsverktøy innebærer. Den nettspesifikke kompetansen henger nøye sammen med det Finn Bostad kaller å etablere en *kommunikasjonskultur* (min oversettelse) på nettet:

It is the participative response which brings about dialogue, and ICT possess a great potential for that. But this potential will never be capable of being exploited to the full if there is no communicative culture to acknowledge the necessity of participative response for the establishment of fruitful professional dialogues. (Bostad 2004: 175 ff).

Kommunikativ kompetanse handler altså om hvordan mennesker forholder seg dialogisk til hverandre, til kulturen de er en del av, og til den kontekstuelle rammen kommunikasjonen foregår i. Det er via kommunikasjon mennesker oppfatter seg selv og andre (Luhmann 1999). I nettbasert fjernundervisning vil studentenes kommunikative kompetanse være avgjørende for om de greier å utnytte hverandres komplementære kunnskaper og være støttespillere for hverandre i studieprosessen. Meningsskaping gjennom nettbasert samhandling stiller krav til mottakerorientering og oppmerksomhet på en helt ny måte, og det *mellompersonlige* og *relasjonelle* aspektet ved språket må derfor tillegges mer vekt. I tillegg er det nødvendig å stille visse krav til kompetanse som er spesifikt knyttet til mediet det kommuniseres i. Den spesielle formen for skriftlig nettsamhandling mellom flere som ikke ser hverandre, krever en *digital kommunikativ skrivekompetanse*. Spørsmålet blir da som følger:

Hvilke spesifikke kommunikasjonsferdigheter vil være relevante i et nettbasert studium der en av målsettingene er å etablere og utvikle et lærende fellesskap?

Teoretisk forankring

¹ Reaksjonen var særlig rettet mot lingvisten Noam Chomsky (1957, 1965) og hans syn på språk som biologisk forankret. Se Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*.

Prosjektet mitt er forankret i en dialogisk grunnforståelse av kommunikasjon og læring med forbindelseslinjer til sosiokulturelle teorier som særlig knyttes til Lev Vygotsky. Han hevder at språk er sentralt for kunnskapsproduksjon og identitetsdanning, og at mening skapes gjennom sosial samhandling (Vygotsky 1978). En sentral tanke hos Vygotsky er at man ved å ta del i kulturspesifikke aktiviteter utvikler høyere mentale prosesser som er nødvendige for å kunne løse kulturspesifikke oppgaver.

Også Mihail Bakhtins forskning har hatt betydning for senere teorier om språk og kommunikasjon. Ifølge Bakhtin er ikke kultur en statisk og gitt størrelse, men dynamisk og i utvikling. Interaksjon i nåtid bærer med seg ”stemmer” fra fortiden og antisiperer fremtiden, og påvirker slik vår oppfatning av kultur (Bakhtin 1984). Bakhtin anvender dialogbegrepet i utvidet, filosofisk forstand og hevder at dialog er en måte å få tilgang til verden på. Et dialogisk perspektiv vil kunne bidra til å forstå hvordan mening skapes innenfor mange fagområder, som for eksempel språk, kommunikasjonsteknologi og nye medier. En dialogisk forståelse av språklig samhandling på nettet handler om å forstå hvordan dialogen beveger seg på flere plan. Gjennom språket formidles kulturens ”stemmer” som fanger opp i seg deltakernes interaksjon ”her og nå” og bidrar til forming og omforming av tanker og ideer. Fellesskap, deltakelse, gjensidighet og ansvar, kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikles i en flerstemmig dialog, der stemmene utfyller og kontrasterer hverandre.

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

I institusjonert kommunikasjon er det hovedsakelig tekster som styrer hva en gjør og hvordan en gir og tar mening, men (...) det er likevel ikke tekstene i seg selv som avgjør hvordan våre kognitive evner blir utviklet. Det er de kommunikative praksisene som blir etablert i slike miljøer, som er avgjørende. Det sentrale er hvordan disse miljøene tar og gir mening, og hvordan mennesker lærer seg å identifisere disse kommunikative mønstrene (Säljö 2001: 215). Ved å analysere samspillet i nettkommunikasjon, finne kommunikative mønstre og studere hvordan deltakerne gjennom kommunikative praksiser utvider sin faglige kompetanse, kan man få mer innsikt i hvordan IKT- støttet samarbeidslæring fungerer, og hva man fra lærersynspunkt må legge vekt på når man tilrettelegger denne formen for undervisning (Dysthe 2001, Salmon 2005).

Samarbeidslæring står sentralt innenfor det forskningsparadigmet som har fått betegnelsen CSCL (Computer Supported Collaborative Learning), og som på norsk blir oversatt med *datastøttet samarbeidslæring*. Forskning på dette feltet har særlig

konsentrert seg om hvordan informasjons- og kommunikasjonsteknologi kan bidra til å støtte opp om, utvikle og forme læreprosesser, som bygger på samarbeid, gjensidig utvikling og kunnskapskonstruksjon (se f. eks. Scardamalia & Bereiter 2004, Arnseth 2004, De Laat 2006, Krumsvik 2006). Språk og kommunikasjon er vesentlige byggesteiner i elektroniske samhandlingsprosesser. Sammen kan de som skal lære, skape en ny grad av forståelse som de hver for seg ikke vil være i stand til å komme fram til. Kunnskap blir altså ikke betraktet som en fast størrelse som kan overføres fra et individ til et annet, men som meningsskaping i en sosial kontekst. Datamaskinen er ett av elementene i denne meningsskapende prosessen.

I dialogiske samspill skaper man altså kunnskap i fellesskap. Det skjer ved at man forhandler om mening og prøver å etablere et ”midlertidig felles forståelsesrom”² mellom deltakerne i en kommunikasjonsprosess (Rommetveit 1974: 24, Linell 1998: 24). Det betyr at deltakerne må være aktivt ”lyttende”³ og forsikre seg om at de har samme oppfatning av et emne før de utvikler samtalen videre. Gjennom samtaler bygger deltakerne på hverandres ytringer og utvikler ny kunnskap i fellesskap. Ytringene får mening gjennom den konteksten de blir skapt i, meninger artikuleres og raffineres i møte med andre ytringer, og nye begreper skapes.

Samtalesforskeren Pär Linell poengterer at det skjer en *felles konstruksjon av mening* i en samtale, og at den som svarer på en ytring er delaktig i yterens forståelse. Responsen blir derfor særlig viktig for meningsforståelsen. Han siterer Bakhtin:

”To some extent, primacy belongs to response, as the activating principle: it creates the ground for understanding, it prepares the ground for an active and engaged understanding. Understanding comes to fruition only in the response” (Bakhtin 1981: 282 sitert i Linell 1998: 78-79).

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

Neil Mercer introduserer konseptet ”conversational ground rules” som en hjelp til å forstå hvordan man legger grunnlaget for felles intellektuell aktivitet gjennom samtale. Disse grunnreglene er den forståelsen samtalepartnerne må dele for å kunne

² Olga Dysthes oversettelse av Rommetveits begrep ”a temporarily shared social reality” (Rommetveit 1974: 24).

³ Jeg bruker termen ”lytte” i vid forstand her – både om konkret lytting i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, og den type oppmerksomhet som det er nødvendig å ha i alle dialogiske sammenhenger.

gjennomføre ulike typer samtaler, og er en del av konteksten for samtalen. Kontekstuelle ressurser kan man finne i

- de fysiske omgivelsene
- delt erfaring og relasjon mellom samtalepartnerne
- samtalepartnernes delte oppgaver og mål
- samtalepartnernes delte erfaringer fra lignende samtaler

(Mercer 2000: 44, min overs.)

Kommunikativ kompetanse handler blant annet om at de som taler eller skriver, har et ansvar for å forsyne sine mottakere med den *kontekstuelle informasjonen* de trenger for å gjennomføre en samtale.

Å kommunisere fra ulike posisjoner og perspektiv stiller relativt store krav til oppmerksomhet og til *relasjonell lytting* (Otnes 1999, 2007). Når deltakerne ikke kan se hverandre og tilkjennegi interesse, anerkjennelse og omsorg gjennom kroppsspråk, må skriften og konvensjoner knyttet til skriftlig samhandling ivareta dette mye mer eksplisitt enn ved tradisjonell skriftlig kommunikasjon. Den andres perspektiv må hele tiden forsøkes integrert i ens eget – både for å skape og holde på kontakt, men også for å unngå misforståelser. I nettdialoger som foregår i en undervisningskontekst, blir det å være gjensidig ”lytte-orientert” spesielt viktig dersom samtaler skal ha faglig utviklingspotensial. Kommunikasjon i dialogisk forstand forutsetter altså at alle de som medvirker er aktive i prosessen. Det vil være meningsløst å snakke om ”sendere” og ”mottakere” i tradisjonell forstand⁴ når kommunikasjon skal handle om å utvikle mening i fellesskap.

Tekstmaterialet – innsamling, utvelgelse og metodisk tilnærming

Samlet består materialet mitt av 25407 ytringer som utgjør nettdialoger av ulik lengde. Nettdialogene er produsert av en klasse som tar allmennlærerutdanning som fjernundervisning, og er lastet ned fra et passordbelagt område på nettet, der bare lærere og studenter som tilhører denne klassen, har tilgang. Nettdialogene foregikk delvis i samlet klasse, delvis i faste grupper med fire deltakere i hver gruppe. En første grovsortering av alle nettdialogene ga meg oversikt over hva slags undervisningssammenhenger ytringene var produsert i, hvem som deltok, hvilke temaer det ble samtalt om, og dialogenes utstrekning i tid. Jeg undersøkte først aktiviteten på nettet ut fra kvantitative målinger og så på hvordan interaksjonen fordelte seg i de ulike gruppene. En slik metodisk tilnærming gir meg svar på *om* og *når* og *hvor ofte*

⁴ Den lineære kommunikasjonsmodellen, også kalt ”rørmodellen” eller ”overføringsmodellen”, ble utformet i en kommunikasjonsteori for telefoni utviklet av Shannon og Weaver i 1949. Ifølge denne modellen skulle ”budskapet” fra en ”sender” kunne overføres til en ”mottaker” uten at meningsinnholdet ble forandret underveis. Målet for mottakeren var å ”forstå” budskapet (se Linnell 1998: 22).

studentene er til stede for hverandre, men sier ikke noe om hva interaksjonen består i. Lengden på ytringene, målt i antall ord, forteller hvor mye studentene skriver, men må sammenholdes med kvalitative analyser og settes inn i en kontekst for å gi mening.

For å få svar på spørsmålet jeg stilte innledningsvis, studerte jeg de nettdialogene som foregikk i alle de faste gruppene over to år. (Størstedelen av kommunikasjonen på nettet foregikk i grupper). Gruppesamtalene ble styrt av studentene selv, men var knyttet til faglige samarbeidsoppgaver, initiert av lærerne som underviste denne studieenheten. Det jeg kunne observere etter å ha nærlest materialet flere ganger, var at noen grupper så ut til å greie å etablere et lærende fellesskap via nettet, mens andre hadde problemer med å få nettsamarbeidet til å fungere. Når jeg her snakker om et lærende fellesskap, handler det både om læring av ferdigheter og fag.

Materialet i seg selv har delvis vært bestemmende for analyse- og tolkningskategorier. Gjentatte nærlesninger av materialet, supplert med samtaleanalytiske tilnæringsmåter basert på Linell og Gustavssons samtaleteorier (Linell & Gustavsson 1987) har bidratt til utvikling av egne kategorier, som jeg mener utgjør viktige trekk ved studentenes *digitale kommunikativ skrivekompetanse*. Analysene er supplert med kvantitative data, det vil si antall ytringer (totalt og individuelt), ytringenes lengde (antall ord) og nettdialogenes utstrekning i tid. Uformelle samtaler med studentene og deres vurderinger av studiet, utgjør også deler av mitt datamateriale.

En nett-tilpasset kommunikasjonskultur

Dersom samtaleforum skulle fungere som et godt og produktivt læringsmiljø videre i studiet, var vi avhengig av at studentene *brakte* dette verktøyet og lærte seg å utnytte de mulighetene nettkommunikasjon innebar, at de engasjerte seg i hverandre og aktivt brukte hverandres ressurser i læringsprosessen. Dette henger sammen med en særlig form for ansvarlighet. *Gjensidig ansvarlighet i form av respons* var den første dimensjonen jeg ønsket å rette søkelyset mot i analysen av nettdialoger. Jeg tenker da først og fremst på respons i form av å svare på innlegg i diskusjonsforum. I hvilken grad studentene får svar på innleggene sine, har betydning for aktiviteten i diskusjonsforum og for felles kunnskapsutvikling. Gjensidig respons innebærer en type gjensidig *sosial* ansvarlighet som er et moralsk-filosofisk anliggende. Å svare på innlegg i diskusjonsforum skal kunne bidra til å støtte opp om fellesskapet og sikre trygghet og tilhørighet. Ragnar Rommetveit snakker om at ”å gi adressaten epistemisk (med-)ansvar vil seia å ta henne eller han ”på alvor” og ta opplevingsfellesskapet i samtale-stunda for gitt” (Rommetveit 1999: 32). I etablering av en nett-tilpasset kommunikasjonskultur ser jeg dette som et viktig element. I begrepet gjensidig ansvarlighet legger jeg også ansvar i forhold til å holde seg til saken, underbygge påstander, initiere relevante temaer og vise interesse for hverandres ytringer ved å følge opp andres initiativ. Implisitt i kontrakten mellom studenter og institusjon, og uttrykt fra faglærernes side, var et krav om at hver student hadde ansvar for å framstå som en troverdig og faglig kompetent samarbeidspartner.

Hvordan studentene forholdt seg til hverandre som fagpersoner, kan leses ut av ytringene deres.

Til tross for at studentene syntes nettkommunikasjon var vanskelig, greide enkelte grupper, ved å sette ord på sine egne erfaringer og å orientere seg mot hverandre, å synliggjøre hvordan en god nettdialog kan være. De produserte blant annet koherente dialoger. Koherente dialoger kan være et uttrykk for at studenter lærte av hverandre idet de så ut til gjensidig å ta tak i hverandres perspektiver og innlemme dem i sin egen tenkning (se Kneser & Ploetzner 2001: 79). I det følgende kan vi se hvordan medlemmene i gruppe E holder seg til saken, men samtidig forsøker å komme videre i forhold til problemstillingen som reises i første innlegg. Nettdialogen er produsert i en tidlig fase av studiet.

1 Terese 02.11.00 06:45

Hei.

Utfordringer i gruppa vår mener jeg er å klare å kommunisere bra nok. Ettersom vi bor så spredt og har begrensede muligheter for å treffes, er vi helt avhengig av å kommunisere bra. Jeg tror at enten må vi planlegge å treffes oftere, eller så må vi avtale tid der vi møtes på nettkafeen⁵ vår.

Det jeg savner med studiet så langt, er nettopp dette med å kunne snakke sammen. Det tar mye lengre tid å snakke sammen på nettet enn om vi treffes. Noe av spontaniteten blir borte. Er det ting du lurte på kan det faktisk ta en dag eller to før du får respons på innlegget ditt.

2 Pia 02.11.00 11:11

(...) Det som jeg føler er nytt for meg, er at jeg skal kommunisere gjennom skrevne ord. Vi må overføre tankene våre til setninger. Du skal både tenke og skrive samtidig. Det kan vel hende seg at teksten får en annen mening enn det hodet tenkte. Jeg og Hilde har gjennom bildeoppgaven samarbeidet pr. nett, og jeg har ihvertfall et eksempel på at det kan bli misforståelser. Jeg skrev en ting i min tekst, uten tanke på det H. hadde skrevet. (Hilde, det gjaldt nekrologutsagnet mitt.) H. leste sikkert min tekst med tanke på det hun hadde skrevet. Dermed koblet hun det jeg sa mot det hun sa, uten at det var meningen fra mi side. (...) Har du muntlig dialog med en eller flere personer, føler jeg at jeg kan "spille ping-pong" med de. Med spille ping-pong mener jeg: Jeg kommer med et utsagn. Du svarer meg. Ditt svar setter i gang tenking i meg. Jeg svarer med et nytt utsagn. Som Terese sier: Skriver du på nettet må du kanskje vente til neste dag med å få svar. Spontaniteten blir borte, du får en unaturlig stopp i din tankevirksomhet.

3 Hilde 02.11.00 11:58

Hei, Pia og Terese!

⁵ *Nettkafeen* er studentenes navn på gruppeforum i starten av studiet.

Dere har jammen fullstendig rett!!! Akkurat samme emne har jeg også fokusert på i ped. oppgaven. Det er en av de største utfordringene en har, nemlig å prøve å tilpasse seg de andres måte å tenke på, gjennom ren tekst uten at det blir misforståelse. Og som du sier, Terese, man har ikke alltid muligheten til å svare med det samme til de andres innlegg og da blir det et slags brudd på "samtalet". Når man endelig har tid til å svare, blir det for sent for da har vedkommende gått glip av en god del av "samtalet". Har man ikke klart å få med seg hele samtalen, kan det fort oppstå misforståelser. Det blir en annen ting når man har en muntlig samtale ansikt mot ansikt...

Gjennom dette "kjølige" kommunikasjonssystemet (via nettet) mangler vi øye-kontakt og kroppsspråk, noe som kan utvikle misforståelser på grunn av feil teksttolkning. Ser vi hverandre, får vi øye-kontakt, hører vi hverandre, får vi med oss tonefallet i det vi sier og dermed klarer vi å unngå misforståelser. (...)

4 Lillian 04.11.00 14:48

Hei.

Jeg tror dere er inne på noe vesentlig når dere sier at det er en utfordring å skulle samarbeide stort sett ved hjelp av skrevne ord. Jeg er nok enig med deg, Terese, i at det hadde vært en styrke å møtes litt oftere. Selv om det er tidkrevende p.g.a. avstandene tror jeg kanskje vi hadde hatt igjen for det. Jeg er enig i at mye av spontaniteten blir borte. Likeså syns jeg det er litt vanskelig å skulle snakke med hverandre her på nettet uten å se ansiktsuttrykk, kunne få rettet opp misforståelser og ta opp ting med en gang. Som du sier Pia, vi har ikke mulighet til å spille ping-pong med hverandre.

5 Tove 05.11.00 11:58

(...) Vi er egentlig en spennende gruppe med hver våre spesialiteter og kulturbakgrunn. For å fungere som gruppe, må man vite litt om hverandres spesialiteter og få en aksept. Derfor synes jeg det er så bra at vi skal treffes igjen. Det å ha fast treffetid på nettet, synes jeg også høres bra ut. Kan vi ikke snakke litt om dette når vi treffes. Jeg er sikker på at vi med tiden kommer til å finne VÅR måte å fungere som gruppe på. Det er veldig spennende og vi har en utfordring.

Metakommunikasjonen som tematiserer nettdialogen, viser at studentene i fellesskap reflekterer seg fram til erkjennelse om hva som særmerker muntlig kommunikasjon, og hva som er de viktigste manglene ved nettkommunikasjon. Terese peker innledningsvis på to vesentlige aspekter ved nettkommunikasjon: Det tar lenger tid å skrive enn å samtale ansikt-til-ansikt, derfor blir noe av spontaniteten borte. Og – samarbeidet mellom studenter som bor langt fra hverandre, er avhengig av at man får hurtig respons på innlegg i forum. (Legg merke til at Terese skriver "å snakke sammen" om nettkommunikasjon, og at også Hilde og Lillian refererer til "sam-

talen” og ”snakke med hverandre” i sine innlegg. Pia følger opp de tematrådene Terese har lagt ut, og utdyper forskjellen mellom muntlig og skriftlig kommunikasjon ved å bruke ulike former for bilder. Muntlig samtale sammenlignes med ”å spille ping pong”. På nettet får teksten ”en annen mening enn hodet tenkte”, hevder Pia, og hun forklarer med enkle ord hvordan mening utvikles gjennom muntlig samtale: ”Jeg kommer med et utsagn. Du svarer meg. Ditt svar setter i gang tenking i meg. Jeg svarer med et nytt utsagn”. Hilde bearbeider dette synspunktet videre ved å peke på utfordringene det er å tilpasse seg andres måter å tenke på, gjennom skrivning, uten at det blir misforståelser. Her gir Hilde et godt eksempel på hvordan hun som taler utvikler sin ytring i dialog med dem som ytringen er rettet mot. Bakhtin sier det slik:

(...) ytringa vert frå første stund bygd opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skapt. Dei andre, som ytringa vert laga for, spelar ei svært viktig rolle. (...) Talaren forventar frå første stund eit svar frå dei, - ei aktiv, svarande forståing (Bakhtin 1998: 39).

Samtalen om ”utfordringer i gruppa vår” viser at nettdialoger kan ha et læringspotensial. Måten studentene gjentar og rekontekstualiserer hverandres synspunkter på, tyder på at de har satt seg inn i hverandres bidrag. Sammen har denne gruppen reflektert seg gjennom et emne de i liten grad finner belagt gjennom pensumlitteraturen. Dette har de gjort ved å koble egne erfaringer med utprøving av ny teknologi, til kunnskap de hadde fra før om muntlig og skriftlig språk. Gunther Kress hevder at “To understand the potentials of the resource of writing we need to understand the potentials of the resource of speech – as of other resources – in their differences and similarities (Kress 2003: 32).” Ved å stille opp muntlig samtale og skriftlig nettdialog opp mot hverandre, har studentene i gruppe E avdekket noen svakheter ved nettkommunikasjon som må kompenseres for på en eller annen måte. En måte er å supplere med fysiske møter. En annen er ha faste møtetider på nettet. En tredje er å prøve å tilpasse seg de andres måte å tenke på når man ytrer seg.

Viljen og delvis også lysten til å samhandle videre på nettet blir demonstrert gjennom uttrykk som ”utfordring”, ”spennende”, ”finne VÅR måte å fungere som gruppe på”, men på dette stadiet i studiet (ca. to måneder etter studiestart) er det problemene med nettsamhandling som dominerer samtalen. Samtaleutdrag 33.16 viser imidlertid at det i gruppe E er i ferd med å utvikles en felles forståelse for hvordan samarbeid via nettet kan løses. David McConnell mener at for å få til en god samarbeidskultur på nettet, er det viktig å forstå dynamikken i nettgrupper. I de gruppene som fungerte godt i hans undersøkelser, hadde grupped medlemmene *tiltro* til hverandre og vilje til å være åpne, dele interesser og bekymringer og ikke minst, ”lytte” til hverandre og gi raske tilbakemeldinger på innspill i forum. Også han mener at det er vanskelig å forklare hvorfor noen grupper samarbeider godt på nettet, mens andre har problemer med å etablere et samarbeidsfellesskap som fungerer. Medlemmenes personlige og profesjonelle bakgrunn, deres forventninger

og ønskemål, deres selvforståelse og relasjonelle holdninger har også betydning for nettsamarbeidet (se McConnell 2005: 40).

I det følgende oppsummerer jeg visse fellestrekk ved nettkommunikasjonen i de gruppene som brukte diskusjonsforumet mest, både til faglige og sosiale formål, og som så ut til å få til å løse felles samarbeidsoppgaver via nettet på en god måte. Disse fellestrekkene utgjør det jeg vil kalle studentenes digitale kommunikative skrivekompetanse.

Utvikling av digital, kommunikativ skrivekompetanse

Innkomstmarkering

I materialet mitt finnes det eksempler på korte innledningsinitiativ som kun har som funksjon å markere medlemmenes tilstedeværelse i gruppeforum. Disse har jeg valgt å kalle *innkomstmarkeringer*. Etter hvert ble det vanlig i flere av gruppene å ha faste, ukentlige møter, og enkelte grupper møttes også daglig i perioder når samarbeidet krevde det. Det var da viktig å signalisere tilstedeværelse på nettet i en eller annen form, slik eksempelet fra utdraget fra en samtale om elevtekster viser:

10 Pia 08.11.01 21:01

Vil berre seie ifrå om at no er eg inne. Håper å få sjå livstegn frå dykk andre.

Reagere raskt på innspill

Å reagere raskt på innspill er helt avgjørende for hvordan samtalen forløper videre. Når det gikk for lang tid mellom hvert innlegg, oppsto det raskt misforståelser som fikk konsekvenser for samarbeidet. Dersom motivasjonen og konsentrasjonen skulle holdes oppe, måtte studentene reagere raskt på innspill. Dette løste studentene etter hvert ved å sette av faste dager og faste tidspunkt nettet for samarbeidsoppgaver.

Innledende småprat

Innledende småprat er ikke nødvendig, men kan bidra til å styrke kontakten mellom medlemmene i en gruppe, skape nærhet og motivere til svar. I institusjonelle samtaletyper, der samtalepartnerne ikke kjenner hverandre, er det ganske vanlig med innledende småprat før man kommer inn på det samtalen egentlig skal handle om (se f. eks. Linell 1998). Nettdialogene i mitt materiale er en mellomting mellom institusjonelle og private samtaler. De hører til i en institusjonell kontekst med definerte mål, og de er bindeleddet som muliggjør faglig og sosialt fellesskap mellom samlinger der medlemmene møtes fysisk. Graden av innledende småprat varierte fra gruppe til gruppe og fra emne til emne, men forekom hyppigst i de gruppene som brukte nettet mye til samarbeidsoppgaver.

Initiativ til samarbeid

Initiativ kan være *sterke*, og inneholde oppfordringer i form av direkte spørsmål, eller påstander som krever direkte respons. *Svake initiativ* kan være forslag eller kommentarer eller annen informasjon (Linell & Gustavsson 1987). Å initiere nye tema er en oppfordring til de andre medlemmene i gruppa om å delta. Innledningsytringen bør være utformet slik at deltakerne blir oppfordret til å gi en eller annen form for respons slik at samarbeidet kan komme i gang. I nettdialoger som dreier seg om faglig samarbeid, er det spesielt viktig med sterke initiativ i starten, slik at samtalen kan utvikle seg videre. Målet med en faglig nettdialog er at medlemmene i fellesskap skal komme fram til et høyere kunnskapsnivå enn om de arbeidet hver for seg.

Etablere felles forståelse

I følgende utdrag fra en nettdialog knyttet til en samarbeidsoppgave om hvordan man skal analysere en elevtekst, har samtalen pågått en stund før Anna ser det nødvendig å etablere en ny, felles forståelse før samarbeidet kan fortsette (Alle har på forhånd lagt ut som vedlegg, hvert sitt utkast med bidrag til tekstanalysen).

30 Anna 07.11.01 21:44

Ja Skal vi sette opp nokre stikkord for så å finne ut kva det er vi ynsjer å jobbe med i forhold til denne eleven? Det er ein "uovereining" (kan ein seie det tru?) eg sjer. Karin og eg ynsjer at eleven skal bearbeide den eksisterende teksten, mens Jeanette ikkje vil at han skal skrive den om. (...) Dette må vi vel bli einige om først.

31 Karin 07.11.01 21:45

(...) me finn vel ut av det, Anna. Eg lar det eg har skrive om sjanger stå, og når det gjelder det andre spørsmålet mitt om bruk av generalisering, så trur eg det er greit som det er. Setningsspissar må med ta for oss. Forfeltet har mykje å si i ei tekst.

32 Anna 07.11.01 21:47

No hadde eg helt gløymt at du spurde om noko i analysen din, sorry. Men eg er enig i at du gjer det du seier.

33 Karin 07.11.01 21:55

Eg har sett litt raskt på setningsspissane no. Kva skal eg eigenleg seie. eleven varierer bra etter min meining. Det blit ein del "jeg" når han fortel om seg sjølv, men ellers synest eg han varierer brukbart. Dette er mitt umiddelbare inntrykk

37 Jeanette 07.11.01 21:57

heisann, her går det unna.Eg synest at forslaget ditt er heilt greit Anna. Eg er også med på at elevens tekst kan bearbeidas, men eg har det så vanskeleg for å sjå kordan. Bare fyr laus de, for de har sikkert ting som eg ikkje klarer å tenkje ut no Eg er bare så redd for å skuffa eleven. Jeanette

Studentene viste gjennom den videre samtalen at de delte hverandres synspunkter, og de utviklet nye med disse som grunnlag. Å etablere en slik felles forståelse behøver imidlertid ikke bety at gruppe medlemmene alltid må være enige. Tvert imot fremmer uenighet ofte en vilje til å underbygge argumentasjonen sterkere (Bakhtin 1998, Linell 1998). Det viser også flere av mine nettdialoger. Forutsetningen er imidlertid at samtalepartnere må ha en felles grunnlagsforståelse. Denne kan være implisitt i den kontekstuelle rammen for samtalen, eller den må forhandles om.

Direkte henvendelse

Direkte henvendelse til en bestemt deltaker i starten, eller inne i ytringen, blir brukt for å markere spesielt at man gir sin tilslutning til noe en annen deltaker har sagt, er uenig med en bestemt deltaker, vil rette et spørsmål til en person, eller vise anerkjennelse og gi oppmuntring. Å adressere⁶ en ytring til en bestemt person ved å navngi vedkommende, har en særlig viktig funksjon i nettdialoger der flere deltar. Dette gjøres for å markere hvem man refererer eller henvender seg til. Denne formen for adressering hjelper deltakerne å relatere ytringene dit de passer inn.

25 Bente

Eg sit og ser på Norskdidaktikk2 s. 239, der står det lista opp eit utvalg sjangrar. Nokon der som kan passe? Kanskje du er inne på noko når det gjeld artikkel, Pia. Eg synes det er vanskeleg å vite kva dei forskjellige sjangrane inneheld, då det er så mange av dei; jmf Norskdidaktikk2.

Enkelte ganger kommer innlegg i en annen rekkefølge enn man har tenkt fordi flere skriver samtidig. Å skrive samtidig kan sammenlignes med ”å snakke i munnen på hverandre” i vanlig samtale, men da ser man den som snakker og kan henvende seg direkte. På nettet er det teknologien som styrer strukturering av samtalen. Adressering med navn letter leseforståelsen når flere ”samtaler” med hverandre på nettet.

Svare på spørsmål

Direkte spørsmål er vanligvis en sterk oppfordring til å svare. I nettkommunikasjon er imidlertid forholdet mellom spørsmål og svar komplekst og kontekstavhengig. Når formålet for samtalen er å løse en faglig oppgave i fellesskap, er det viktig å vurdere *hva* man velger å svare på og *hvordan*. Et tematisk irrelevant spørsmål kan føre til avsporinger som vanskeliggjør faglig framdrift. I nettdialogene er det mange eksempler på det. Samtidig er en skriftlig respons det eneste tegnet på at man er blitt *sett* av samarbeidspartnerne og opplevd som *legitim deltaker* (Lave & Wenger 1991). Digital kommunikatív skrivekompetanse handler i større grad enn ved ansikt-til-ansikt-kommunikasjon å vurdere hvilke spørsmål man skal svare på, og hvordan

⁶ Her bruker jeg begrepet adressere i betydningen *henvende seg direkte til noen*.

svaret bør utformes. Et manglende svar kan faktisk være et signal om at spørsmålet er irrelevant, og kan være en hjelp til å fastholde fokus.

Utvikle tema gjennom anknytning

I den følgende samtalesekvensen, hvor studentene sammen skal analysere novellen "Pass deg for ulven" av Gro Dahle, ser vi hvordan samtaletemaet utvikles gjennom anknytning. Pia legger ut to tematråder, i dette tilfelle *tema* og *motiv* i novellen de diskuterer. Fanny knytter an til begge tematrådene ved først å henlede oppmerksomheten til innledningen og deretter konkretisere i form av spørsmål. Pia utvikler i sitt svar tråden videre, og diskusjonen fortsetter (uthevingene er mine):

22 Pia

Ser av den siste teksten din at vi nærmar oss, tema. Greier vi å finne motivet/a, dei konkrete tinga i novella, kan vi gjennom dei finne ut kva for abstrakt tema som finst i teksten.

23 Fanny

Eg tykker at denne novella er så open at eg ikkje heilt får tak i tematikken. Motivet har me jo i innleinga, men tematikken er vanskeleg tykker eg. Kva meiner forresten mora når ho seier at Pip skal sjå rett fram og ikkje til nokon av sidene? Og når ho seier at ho skal plassere føtene pent på fortauet og passe på at ho ikkje velter? Velter!? Ho er da vel ikkje noko and som vraltar avgarde? Kva balanse kan det være snakk om her? Om ho ser til sida, kan ho då miste balansen? Kven si likevekt snakkar me om her. Jentas eller moras? Eg trur dette og heng saman med tematikken.

24 Pia 24.02.02 21:19

Kan temaet ha noko å gjere med "å skremme" nokon? "Pass deg for ulven", er ikkje det eit skremmeuttrykk? Satt opp mot siste setning i teksten: "Og når hun strøk ham over håret, var det som å klappe en kanin." Moras skremselspropaganda har mist taket. (...)

26 Fanny 24.02.02 21:26

Du er nok inne på noko der ja, prøver mora då å skremme dottera si frå å ha noko samkvem med menn? Og i såfall kvifor? (...)

I ansikt-til-ansikt-møter er *lytting* vesentlig for å kunne føre meningsfulle samtaler. Vi kan forestille oss at Fanny *lyttet* oppmerksomt til hva Pia hadde å si før hun skrev sitt innlegg, og det er i selve ytringen vi kan se at denne oppmerksomheten har vært til stede. Fanny bruker nemlig de muligheter skriftspråket har for å markere dette, og knytter an til foregående replikker. Oppfølging i form av spørsmål, og tilknytning til tidligere ytringer er måter å vise at man lytter på, som er overførbare til et skriftlig medium. Noen slike *lyttemarkører* (Otnes 2007) kan faktisk overføres til skrift og fungere noenlunde på samme måte som i muntlig samtale.

Underbygge argumentasjon

Skal en nettdialog fungere i en faglig sammenheng, handler det ikke bare om å ha vilje, men også evne til samarbeid (Otnes og Sjøhelle 2006). Det handler om å ta i bruk språklige, kommunikative og kognitive ressurser for å informere, underbygge og argumentere. Oppgaver som skal løses i fellesskap med et elektronisk medium som verktøy, stiller studentene overfor store utfordringer. For å kunne utnytte det læringspotensialet som dette verktøyet innebærer, er det viktig at studentene ser på seg selv og hverandre som ressurser som kan løfte hverandre faglig og være støttespillere for hverandre i læringsprosessen. Dette innebærer en særlig form for etterrettelighet som handler om å *dokumentere utsagn* og *argumentere for påstander* på en slik måte at man blir trodd. Dokumentasjon i form av referanser til pensum, til allmenngyldig samfunnskunnskap, til egen praksis- eller yrkeserfaring, eller til troverdige fagpersoner, styrker kvaliteten på et utsagn. Underbygging av argumentasjon kunne skje ved: referanser til pensum, sitater fra pensumlitteratur, sitater fra kildetekster (eks. ved tekstanalyser) og henvisning til allmenngyldig kunnskap. En interessant observasjon jeg gjorde i mitt materiale, var at når medlemmene i ei gruppa var uenige i et saksforhold, tok de i større grad bruk av underbygde og dokumenterte argumenter. Slike diskusjoner ble ofte faglig sett bedre enn når gruppemedlemmene var enige og bare bidro med å nyansere eller kommentere.

Bruke presise fagtermer

Bruk av *fagtermer* inngår i faglig argumentasjon og refleksjon og viser om studentene er i stand til å anvende pensum og skape mening på en relevant måte. Kjennskap til spesifikke fagdiskurser er nødvendig for at elever i skolen skal kunne delta i avansert faglig samtale (Ludvigsen et al. 2002: 215). Det er viktig at studentene er seg dette bevisst når de selv "samtaler" om fag i en undervisningskontekst. Ved å bruke presise fagtermer posisjonere studentene seg som faglige modeller i fagfellesskapet og blir ressurser for hverandre i kraft av at de kan bidra med ulike perspektiv. Dermed blir de også i stand til å være støttende stillas for hverandre og hjelpe hverandre til å utvikle seg innenfor den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky 1978). Å kunne fokusere presist på det som er viktig og relevant, sammenfatte og kritisk evaluere er ferdigheter som kommer til å bli stadig viktigere når kommunikasjon foregår via nye, interaktive medier (Säljö 2001: 248). Her har selvsagt generell skriftlig formuleringsevne mye å si, men studentene så ut til å lære av hverandre og ble etter hvert mer oppmerksom på å formulere seg presist og konsist når de diskuterte fag. Fordi synspunktene kunne studeres i ettertid, ble de også oppmerksom på hvordan misforståelser kunne oppstå. Akkurat dette var forhold studentene tok opp og problematiserte flere ganger underveis i studiet.

Bekreftelse og anerkjenning

Den enkleste måten å bekrefte hverandre på i nettkommunikasjon, er å respondere raskt på initiativ. En annen måte å bekrefte en medstudent på i nettdialog er å ta opp igjen et moment i hennes ytring ved å *reformulere* og *rekontekstualisere* et element i

ytringen, eller en del av den. En tredje måte er å *gi sin tilslutning* direkte til noe en annen deltaker har sagt, gjennom å navngi denne personen direkte, eks. "Det blir så kjølig, som du Hilde sier". Gjensidig bekreftelse og anerkjennelse forekom relativt mye hos de gruppene som brukte nettet mye og samarbeidet godt. Studentene viste hverandre på flere måter at de var takknemlig for hjelp og støtte, både ved å rose hverandre direkte, eks: "Artikkelen jeg fikk av deg idag Anna, var bra. Der står det meste", og "Har lært et nytt ord av Stine, AMBIVALENT! Håper dere andre er enige med Stine og meg om at dette må være et godt eksempel på ambivalent tekst". I tekstutdraget fra samtalen om elevtekst ser vi hvordan Anna bekrefter sine medstudenter ved å inkludere dem i et vi, og ved å anerkjenne dem direkte (uthevingene er mine):

24 Anna 07.11.01 21:27

No har eg nok ein gong lest det dykk har skrivi, **det er mykje å lære for meg**. Eg meiner **vi** har dekt analysedelen bra. Eg er og enig i **det dere skriv om** at vi må gi eleven meir kunnskap, slik at han kan få eit fastare sjangergrep. Då vil han forhåpentlegvis sjå sjølv, med litt hjelp, andre måter å tolke oppgåva på. Eit problem for oss, er jo **det du Jeanette påpekar**, at vi veit så lite om konteksten til denne teksten. Vi må iallefall passe på så **vi** ikkje dempar den forteljergleda denne eleven har. Ein viktig ting å lære bort til denne skrivaren er korleis han kan skrive ein avslutning. Ellers så må **vi** ikkje gløyme å fortelje han kor flink han er til å bruke forskjellige bindingar (**Det du Astrid skreiv så bra om.**)

Bruk av modifierende element, humor og selvironi

Studentene tok i bruk ulike kommunikative "grep" for å unngå å framstå som for dominerende, og for å skape en hyggelig atmosfære. Modifikasjon ved bruk av språklige *dempere* var det mest vanlige (uthevingene er mine):

36 Jeanette

Eg synest og at han varierer bra. Eg trur eg sa noko om det i analysen min, for eg reknar med at forfeltet og setningspissen er det same???

Eg trur at det er ganske typisk for elevar som skriv ei forteljing om seg sjølve å starte med ein ein setning, ofte med jeg. Men skal guten gjere dette om til ein sakprosa tekst må vel dette vere ein av tinga å jobbe med. Men det kjem vel, når sjangerkrava blir meir fastsette til eleven?

Jeanette

Bruk av humor varierte i gruppene, og så ut til å være både individuelt betinget og avhengig av gruppesammensetning, tema for samtalen og den situasjonen samtalen forekom i. Humøristiske markører, som for eksempel smilefjes, fungerte ofte som *dempere*, og bidro til å moderere utsagn, eller gi en ytring et anstrøk av humor:

3 Anna

Apropo energi, så er den no nedadgående. Må bere benytta meg av den mens den er på besøk. 😊
Anna.

Anna, som var en student mange ville samarbeide med, brukte ofte selvironi og humor som kontaktskapende elementer. Språklek ga meldingene et anstrøk av humor og personlighet. I det nettlæringsfellesskapet jeg undersøkte, var det tydelig at humoristiske kommentarer, sammen med ulike former for anerkjennende og støttende ytringer, styrket samholdet.

Vurdere ytringenes lengde

Blir de enkelte ytringene for lange og inneholder for mange poeng, ser det ut til at det er problematisk å svare med oppfølgende respons (se for eksempel Wegeriff 1998). På den andre siden kan lange innlegg fungere som en introduksjon til et tema, en slags *utprøvende refleksjon* (Hoel 2002) som kan gi råstoff til videre samtale. Studentene varierte lengden på innspillene avhengig av tema og situasjon. Refleksjoner av en viss lengde kunne være en innfallsvinkel til et nytt tema og inspirere til samtale, eller de kunne fungere som overgang fra ett aspekt ved et tema til et annet. Hvorvidt slike innlegg ble kommentert, handlet imidlertid mye om samarbeidsklima og graden av symmetri i gruppene. Dersom enkelte i gruppene inntok roller de andre medlemmene oppfattet som dominerende, så det ut til at interessen for å respondere, avtok. Dette er et kjent trekk ved faglig nettsamarbeid som også andre forskere har vært inne på (f. eks. Mason 2003).

Oppsummering

Å lære via fjernundervisning har sine spesielle implikasjoner som krever andre tilnæringsmåter enn læring gjennom tradisjonelle institusjoner. Kommunikasjon via nettbaserte samtaleforum er en ny måte å samhandle på, som stiller studenter og faglærere overfor stadig nye problemstillinger og utfordringer. Studentene "samtaler" med hverandre med det formål å skape mening. Selve mediet; datamaskin i nettverk, måten diskusjonsforum er designet på, åpenheten som gir mulighet for de involverte å følge med i hverandres kommunikative handlinger osv., er en del av den meningssskapende virksomheten. Det samme er sosiale og materielle forhold og de relasjonelle spenningene som oppstår når etablerte holdninger til læring skal tilpasses en ny og ukjent læringskultur. Gjennom et nytt medium har de lærende fått en arena å ytre seg skriftlig i, som på den ene siden innbyr til en løsere strukturert diskurs enn tradisjonell akademisk skriftlig kommunikasjon, men som på den andre siden krever ansvarlighet. Som skrivere i et samtaleforum kan deltakerne ta ordet når de vil, uten å måtte vente på at en annen myndighetsperson gir dem tillatelse til å ytre seg, men fordi samhandlingen foregår via skriftspråket, må de være spesielt oppmerksom på hvordan de tiltaler hverandre, viser hverandre oppmerksomhet og hvordan de forholder seg til faglig til hverandre.

Etablering av et godt nettlæringsfellesskap har sammenheng med utvikling av digital kommunikatív kompetanse. Respons – og måten den blir utformet på, er et av de viktigste aspektene ved denne kompetansen. Ved å svare (eller å la være å svare) forholder studentene seg til sine medstudenter. I svaret ligger det i utgangspunktet en *verdsetting* av den andre som kan forsterkes, eventuelt reduseres på ulike måter. Både studenter og lærere viser fram sider av seg selv på ulike måter i samhandlingssituasjoner, derfor er skriving også identitetsskaping. I en akademisk skrivekontekst vil studentenes skriving dreie seg om å posisjonere seg inn mot en akademisk tradisjon, med faglig utvikling som målsetting. Utfordringene er knyttet til *hvordan* de framstår, og *med hva*, for å bli hørt og vurdert som interessante partnere i et arbeidsfellesskap. Den skriftlige samhandlingsformen er krevende, og det tar tid å utvikle en læringskultur som er tilpasset mediet. Spesielt tar det tid å utvikle en felles forståelse av hvordan et diskusjonsforum kan utnyttes til felles kunnskapsutvikling. Forut for felles faglig kunnskapsutvikling ser det derfor ut til at det må legges til rette for utvikling av et sosialt fellesskap innenfor en faglig ramme som forplikter og ansvarliggjør studentene. Samhandling i små grupper ser for eksempel ut til å være mer forpliktende enn i store grupper.

Når skriftspråket er den dominerende medieringsformen, må også den skriftlige medieringen ta ansvar for mye av de frustrasjonene og misforståelsene som oppstår i samhandlingsprosessen på nettet. Samtidig er det gjennom skriftlig samhandling på skjermen at nye muligheter for samarbeid åpner seg. De studentgruppene som best fikk til å bruke nettet til samarbeidsoppgaver, var de som gjennom språket utforsket varierte muligheter for kommunikasjon, og som viste ansvar, tok hensyn til og signaliserte interesse for medstudentenes aktiviteter på nettet. Analysene viser at det var gjennom skriftspråkmedierte handlinger på nettet studentene greide å etablere og vedlikeholde et læringsfellesskap som fungerte for dem i en studiesituasjon der de ellers ville ha vært mer eller mindre overlatt til seg selv. Samtaler med studentene i ettertid bekrefter dette.

Referanser

- Arnseth, H.C. (2004). Discourse and artefacts in learning to argue. Analysing the practical management of computer supported collaborative learning, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bakhtin, M.M. (1984). Problems of Dostoevsky's Poetics, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M.M. (1998). Spørsmålet om talegenrane. Oversatt av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Adriane forlag.
- Bostad, F. (2004). Dialogue in electronic public space. The semiotics of time, space and the Internet. In F. Bostad, C. Brandist, L.S. Evensen & C. Faber (Eds.), Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media. (pp. 167-185). New York: Palgrave Macmillan.
- De Laat, M. (2006). Networked learning. Apeldoorn: Politieakademie.

- Drayton, B. & Falk, J. (2003). Discourse analysis of web text: initial results from a telementoring project for middle school girls. *Education, Communication & Information* 3 (1), New York: Routledge, Taylor and Francis group.
- Dysthe, O. (2001). Dialogperspektiv på elektroniske diskusjoner. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstract forlag.
- Hoel, T.L. (2002). "Det er fint å vere mange i samme båt." Oppfølging av nye lærarar gjennom e-postgrupper. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (s.441-459).
- Hoel, T.L. (2003). Dialogen i "fleksibel" retning. I Y. Fritze, G. Haugsbakk. og Y.T. Nordkvelle (Red.), *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. (56-76). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings*. (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge.
- Kneser, C. & Plötzner, R. (2001). Collaboration of the basis of complementary domain knowledge. Observed dialogue structures and their relations to learning success. *Learning and Instruction* 11, 53-83.
- Krumsvik, R. (2006). *ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school*. Bergen: Doktoravhandling ved Universitetet i Bergen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. SIC, 15. Universitetet i Linköping.
- Ludvigsen, S. og Hoel, T.L. (red.) (2002). *Et utdanningsystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Luhmann, N. (1999). *Tillid - en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzel forlag.
- Mason, R. (2003). Successful online learning conferences. What is the formula? In P. Arneberg (Ed.). *Læring i dialog på nettet. SOFFs skriftserie nr. 1*, 5-19. Oslo: SOFF.
- McConnell, D. (2005). Examining the dynamics of networked e-learning groups and communities. *Studies in Higher Education* 30, 25-42.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London, New York: Routledge, Taylor and Francis group.
- Nyhus, L. og Nordkvelle, Y.T. (2003). *Erfaringer, forskning og praktiske anvisninger. Om behovet for bedre kommunikasjon i nettbaserte studier*. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y.T. Nordkvelle (Eds.), *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nyhus, L. & Nordkvelle, Y.T. *Om behovet for bedre kommunikasjon i nettbaserte studier*. I Fritze, Y., Haugsbakk, G. og Nordkvelle, Y.T. (Red.) (2003). *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Lillehammer: Høyskoleforlaget.
- Otnes, H. (1999). *Oppmerksomhet og respons. Relasjonell lytting i klasseromsamtaler*. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 17, 79-96.

- Otnes, H. (2007). Følge opp og følge med. Doktoravhandling ved Det historisk-filosofiske fakultet, Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet, NTNU Trondheim.
- Otnes, H. og Sjøhelle, D. (2006). Nettsamtaler i lærerutdanning. Utvikling av digital, kommunikativ skrivekompetanse. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure. A Framework for the Study of Language and Communication*. London: John Wiley and Sons.
- Rommetveit, R. (1999). Om dialogisme og vitskapleg disiplinert diskurs- og samtaleanalyse. *Dialogen som kommunikasjons- og samlivsform*. Norsk Lingvistisk Tidsskrift 17, 15-40.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Salmon, G. (2005). *E-tivities. The key to active online learning*. London: Routledge Falmer.
- Scardamalia, M. and Bereiter, C. (2004). Computer support for knowledge building communities. *The Journal of the Learning Sciences* 3 (3), 265-283.
- Sjøhelle, D. (2007). Læringsfellesskap og profesjonsutvikling. Språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning. Doktoravhandling ved Det historisk-filosofiske fakultet, Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet, NTNU Trondheim.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning* 2, 34-49.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.