

JON ERIK HAGEN, REIDUN OANÆS ANDERSEN,
MARIT HELENE KLØVE, ATLE KRISTIENSEN OG KARI TENFJORD
(RED.)

I MANNES MINNE

*Minneskrift til
Gerd Manne*



 FORLAGET FAG OG KULTUR

KARI TENFJORD

Læringsteoretiske brytninger gjennom PRISME

1978 flyttet jeg til Bergen og fikk jobb på friundervisninga. Jeg skulle undervise voksne vietnamesiske flyktninger i norsk. Her møtte jeg Gerd Manne for første gang. Jeg fikk gleden av å samarbeide med henne i mange år. Faglig sett var møtet med Gerd en innfallsport til en spennede periode for utvikling av en ny pedagogikk basert på nye teorier om språklæring. På mange måter ser jeg paralleller til den pedagogiske debatten som startet her hjemme på slutten av syttitallet og det som for alvor startet innenfor høyere utdanning rundt inngangen til det nye årtusenet. For å vise denne parallellen vil jeg i denne artikkelen ta utgangspunkt i PRISME, et fjernundervisningstilbud i lærerutdanningsfaget Norsk som andrespråk, og forsøke å plassere dette studiet i en utdanningspolitisk og lærings-teoretisk sammenheng.

PRISME -en kort beskrivelse

PRISME er et fjernundervisningstilbud i norsk som andrespråk. Målgruppa for studiet er i første rekke lærere som ønsker å ta etterutdanning i faget på deltid. Studiet går over ett år og gir 10 vekttall eller 30 studiepoeng. Kommunikasjon mellom lærere og studenter og studentene imellom skjer via Internett. Studiet er fleksibelt bl.a. i den forstand at du kan delta uavhengig av bosted, og at det inngår varierte læringsformer i det. Det er også fleksibelt i forhold til bruk av lærerkrefter. Selv om det er Nordisk institutt (NI) ved Universitetet i Bergen (UiB) som tilbyr studiet, har vi faglærere fra Universitetet i Oslo, fra NTNU i Trondheim og fra Høgskolene i Hedmark og Bergen.

Vi har hatt som mål for PRISME at det skal være like godt som det ordinære «på-campus»-tilbudet. Når vi startet med planleggingen av studiet tenkte vi kompensatorisk, dvs. vi anså den ordinære undervisningen som «den ideelle». Derfor søkte vi undervisningsformer og læringsmateriale som kunne kompensere for de mulighetene den ordinære studenten har, men som fjernstudenten ikke har. For eksempel kompenserer lyd-kassetter og TV-programmer for auditorieforelesninger, og ulike diskusjonsforum på nettet for kollokvier, seminarer og mer uformelle samtaler mellom lærer og student.

I planleggingsfasen la vi stor vekt på å skape strukturer for å styrke studentenes muligheter for å gjennomføre studiet. Strukturen i studiet er stram og blir presentert i en ganske omfattende studiehåndbok. Denne gir anvisninger for hvordan studenten kan arbeide nærmest fra dag til dag gjennom hele studieåret. Studiet er delt inn i 19 sykluser som hver er på to uker, og hver syklus tar for seg ett klart definert tema. Innholdet i syklusene er altså forskjellig, mens arbeidsrytmen er den samme.

Vår idé bak en stram struktur er å skape en ramme som kan gi trygghet for studentene i studiesituasjonen, de skal vite hvor de befinner seg i studieforløpet til enhver tid. Samtidig skal det være arbeidsbesparende, de skal slippe å organisere studiet sitt på egen hånd. Strukturen ble imidlertid presentert som et tilbud til studentene, de hadde full frihet til å velge om de ville følge den eller ikke. Stram struktur ble altså kombinert med full individuell frihet.

At Internett ble valgt som kommunikasjonsform var, i 1996, ikke ukontroversielt. Mange anså dette som helt urealistisk fordi lærere, den gruppen vi rettet oss mot, ikke var fortrolig med mediet. Vi valgte derfor en strategi med aktivt å motarbeide «data-angsten». Vi understreket den «spin-off»-effekten som studiet ville gi i pedagogisk bruk av Internett, og vi valgte nett-løsninger som vi mente var brukervennlige. Den viktigste grunnen til at vi valgte å basere oss på nettkommunikasjon og ikke fysiske samlinger, var tilgjengelighet for studentene. Tilbudet skulle ikke være geografisk begrenset. Det er dyrt å reise lange avstander i Norge! Bruk av Internett var også et resultat av den kompensatoriske tenkningen, og vi så vel ingen klare fordeler med nettundervisning i forhold til den helt ordinære undervisningen.

Vi var på ingen måte teknovisjonære slik Grepperud (2001) beskriver optimismen som fulgte i kjølvannet av de tekniske nyvinningene på slutten av forrige århundre. Skal man ha nytte av nettbaserte undervisningsopplegg må de leses ut av praksis og ikke ut av visjoner om mulig potensiale, sier han, og utviklingen i synet på bruk av nettet formulerer han slik: «(...), vi er ikke lengre bare teknovisjonære, vi er i ferd med å bli teknorealister». På sett og vis har utviklingen i arbeidet med PRISME gått den andre veien, vi ser i dag større muligheter med bruk av nettet som læringsarena enn det vi gjorde de første årene.

Lokale forutsetninger for PRISME som fjernundervisning

Nordisk institutt hadde allerede før arbeidet med PRISME startet lang erfaring med etterutdanning, deltidsstudier og fjernundervisning. Grunnlaget for i det hele tatt å opprette faget *norsk som andrespråk* ved Universitetet i Bergen var nettopp behovet for etterutdanning av lærere i faget. Undervisningstilbudet som har vært gitt ved NI har også, helt fra starten i 1982, vært organisert med tanke på etterutdanning og deltidsstudium for lærere. Instituttet har også erfaring med et stort anlagt fjernundervisningsprosjekt i nordisk grunnfag, Fjernor, som startet tidlig på 1990-tallet.

PRISME – plassering i det utdanningspolitiske klima

Det er to forhold ved det utdanningspolitiske klima som jeg vil tillegge stor betydning for utviklingen av PRISME. For det første var den politiske satsningen på etter- og videreutdanning en direkte årsak til oppretting av studiet. For det andre har Kvalitetsreformen i høyere utdanning fått direkte følger for revisjon av studiet.

Politisk satsning på fjernundervisning

Fjernundervisning kom for alvor på den politiske dagsorden i begynnelsen av 1990 årene. Dette ser vi i Hernesutvalgets innstilling NOU 1988:28 *Med viten og vilje*, Stortingsmelding 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere* som var oppfølginga til Hernesutvalgets innstilling, og Stortingsmelding 40 (1990-91) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*.

I et foredrag ved NTNU 19. april 1996 sa utdanningsminister Reidar Sandal følgende:

Med dei krava til fagleg oppdatering som vi står overfor, er det behov for nye grep når det gjeld å levere undervisning og læring. Fjernundervisning vert ikkje berre ei tilfeldig undervisningsform for visse grupper, det vil på mange vis bli normalvegen i eit livslangt læringsperspektiv.

Dette sitatet er det så ofte referert til i dokumenter som omhandler utviklingen av fjernundervisning i Norge (bl.a. Wilhelmsen m.fl. 1997, Støkken m.fl. 2002), at den må være en viktig markeringen fra politisk hold om nye fremstøt i forhold til satsning på fjernundervisning. Kort tid etter ble Buer-utvalget nedsatt for å utrede en helhetlig etter- og videreutdanning for voksne. Utredninga ble levert 1. oktober 1997, NOU 1997:25 *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*.

I dette utdanningspolitiske klimaet ble initiativet til PRISME tatt og planleggingen av prosjektet påbegynt. I 1995 søkte vi SOFF (Sentralorganet for fjernundervisning) om et forprosjekt, i 1996 sendte vi endelig prosjektsøknad og i februar 1997 fikk vi melding om innvilget støtte for å utvikle studietilbudet. Første studentkull begynte i januar 1999.

Men gjennomføringen av studietilbudet har skjedd i en periode med andre viktige utdanningspolitiske endringer, nemlig Kvalitetsreformen av høyere utdanning. De viktigste offentlige dokumentene som banet vei for denne reformen var Mjøs-utvalgets innstilling NOU 2000:14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Forslag fra innstillingen ble fulgt opp i Stortingsmelding nr.27 (2000-2001) *Gjør din plikt. Krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning*. Noen viktige konsekvenser av reformen er at det skal etableres avtaler om gjensidig forpliktelser i læringsprosessen mellom student og institusjon, at sammenhengen mellom læringsformer og evaluering skal forbedres (bl.a. ved bruk av mappeevaluering), at det skal bli større mangfold i undervisningsmetoder som styrker læringsforløpet og at fag skal modulariseres.

Erkjennelsen av at PRISME ble etablert og utviklet nettopp i spenningsfeltet mellom satsningen på fjernundervisning og Kvalitetsreformen, gir grunnlag for en ny forståelse av den utviklingen vi kan spore i PRISME- studiets korte historie. I de årene vi har arbeidet med studiet, har muligheten for, og tilgjengeligheten til bruk av nettbasert kommunikasjon endret seg dramatisk. Og i det læringsteoretiske grunnlaget for utdanningssystemet har det skjedd en dreining fra fokus mot undervisning, der formidlingspedagogikk har stått sterkt, til fokus mot læring på et sosialkonstruktivistisk grunnlag. Disse faktorene har, slik jeg tolker situasjonen, også ført til at skillet mellom fjernundervisning og ordinær «på-campus»-undervisning er blitt mindre, at statusen for fjernundervisning har økt, og at fokus mot undervisning generelt, nå i større grad rettes mot det som gjerne blir omtalt som fleksibel undervisning/læring (men det er en annen historie).

Fra fokus på det flermediale til fokus på nettaktiviteten

Støkken m.fl. plasserer PRISME slik:

Dette studiet har mye til felles med de flermediale prosjektene som ble utviklet på første del av 1990-tallet, og med den tenkningen man finner innenfor den klassiske fjernundervisningen med å etablere en klar didaktisk struktur og ved å «veve læreren inn i materialet» som hjelp for den enkelte. (Støkken m.fl. 2002:80)

En slik vurdering av PRISME finner jeg interessant som utgangspunkt for noen refleksjoner rundt utviklingen av studiet, fordi det sier noe om hvor vi startet. Fjernor ble utviklet tidlig på 90-tallet og det var klart flermedialt. SEVU (Senter for etter- og videreutdanning) ved UiB har vært en viktig samarbeidspartner i planleggingsfasen og gjennomføringen både av Fjernor og PRISME, og erfaringene fra Fjernor var naturligvis et viktig grunnlag for arbeidet med PRISME.

Det flermediale perspektivet kan delvis sees som et resultat av en kompensatorisk tenkning, men det er også basert på et didaktisk prinsipp om at studentene bør ha mulighet til å utnytte ulike læringsformer. Fordi deltidsstudenten i større grad enn andre studenter må kombinere studentrollen med flere andre roller, er det viktig å kunne

arbeide fleksibelt, og bruk av ulike medier gir mulighet for en mer fleksibel studiesituasjon. Lydkassetter kan for eksempel brukes i bilen eller ved oppvaskbenken, og videoprogrammet kan en «slappe av med i godstolen foran fjernsynsapparatet». Det flermediale perspektivet kunne en altså føre videre fra Fjernor, og slik sett kan PRISME plasseres i denne klassiske fjernundervisningsmodellen. Dessuten har vi lagt vekt på, som Støkken m.fl. påpekte, «å veve læreren inn i materialet». Studentene møter nemlig de samme fagfolkene både som forfattere av lærebøker, som deltakere i TV-program, som forelesere på lydkassetten og som sykluslærere.

Men selv om PRISME også i dag er flermedialt, er det kanskje ikke det jeg vil ha som et hovedperspektiv når jeg omtaler studiet slik det nå fungerer. Den kontinuerlige evalueringen av studiet har naturligvis ført til endringer, men viktigere har den utdanningspolitiske konteksten vært for utviklingen av PRISME. I dag ser jeg større utfordringer i bruk av nettet som læringsarena enn i det å bruke flere medier.

Fra stram struktur og full individuell frihet for studenten til stram struktur og gjensidige forpliktelser

Forpliktelser, kan det kombineres med fleksibilitet? Her står vi overfor et dilemma. Ulike fjernundervisningstilbud prioriterer ulikt, men dersom dialog og samarbeidslæring skal være en sentral læringsform, må noe av fleksibiliteten prioriteres bort. Som Grepperud (2001:203) sier: *«Jo mindre man «studerer i takt», jo vanskeligere blir det å etablere felles fora for diskusjon og refleksjon.»* Når vi legger et sosialkonstruktivistisk læringssyn til grunn for å utvikle PRISME, er det helt sentralt å strukturere studiet slik at det gir muligheter for samarbeid og dialog. I PRISME har vi innført studiekontrakt som bl.a. innebærer forpliktende deltakelse i kollokviegruppa på nettet (nettgruppa), vi har modularisert studiet, vi har knyttet evalueringsformen nærmere arbeidet i nettgruppa og vi har fjernet studieavgiften. Alle disse endringene må sees i lys av arbeidet med *Kvalitetsreformen*.

Studiekontrakt

Som jeg har gjort rede for, valgte vi å satse på en stram og tydelig struktur, samtidig som vi gav studentene full frihet til å velge om de ville følge den. Strukturen har vi beholdt, men full frihet er erstattet med forpliktende deltakelse. For å bli tatt opp på studiet, må studentene nå skrive under på en studiekontrakt der de forplikter seg til å være aktive og delta i de faglige diskusjonene på nettet, helt konkret må de avsette onsdagskveldene til samarbeid med studentene i sin gruppe.

En slik endring av ideologi er faktisk ganske dramatisk, og grunnlaget for endringen er i første rekke læringsteoretisk. I det læringsteoretiske grunnlaget for Kvalitetsformen ligger et sosialkonstruktivistisk lærings-syn som innbefatter at fokus nå legges på læringsprosessen mer enn på undervisningen. Kunnskapsformidlingen fra lærer og lærebøker inngår fremdeles i studiet, men studentenes aktive deltakelse i samarbeid og dialog har fått en mye større vektlegging.

Modularisering og nye evalueringsformer

Et annet resultat av Kvalitetsreformen er modularisering. PRISME-studiet har helt fram til inneværende studieår vært én studienhet, med tradisjonell skriftlig og muntlig eksamen som evalueringsform. Nå er faget modularisert, og studentene kan gjøre seg ferdig med mindre deler av studiet underveis. De slipper å vente til hele studiet er ferdig før de får tilbakemelding i form av eksamensresultat. Dessuten utgjør mappeevaluering en del av eksamen. I studentens mappe inngår et utkast til besvarelse som er diskutert i nettgruppa, et endelig utkast som er en bearbeiding av oppgava etter lærerkommentar pluss en kort refleksjonstekst om utbyttet av arbeidet. Dette gir en bedre sammenheng mellom læringsformer og evaluering. Modularisering og nye evalueringsformer er derfor ikke bare en viktig strukturell omlegging, det er også et resultat av en viktig dreining i synet på læring.

Fjerning av studieavgift

Mens de tre første studentkullene betalte mer enn 10 000 kr i studieavgift, betaler studentene nå bare ordinær studieavgift. Dette er positivt, fordi den øker tilgjengeligheten til studiet for studentene, men endringen er også utfordrende fordi den fører til større student-

tilstrømning og endringer i studieadferd. Motivasjonen er trolig gjennomgående høyere når studentene er villig til å investere, ikke bare tid men også et stort økonomisk beløp, enn når studiet er basert på ordinær studieavgift. Men det er også lettere å stille krav til studenter når de ikke betaler mer enn ordinær studieavgift samtidig som de får muligheten til å benytte seg av en studieordning som er så fleksibel at studier kan gjennomføres uavhengig av geografisk plassering.

Deltakelse i nettgrupper

I boka *Læring i dialog på nettet* (Per Arneberg (red.) 2003) skriver Sorensen om nettbaserte kurs:

A major part of these educational offerings does not imply a perspective on learning as a collaborative endeavour. Many seem to carry the implied assumption that learning may be achieved through transfer of information in a variety of ways. [...] Only few designs mirror a collaborative learning perspective, and those which do, often display difficulties with actually establishing collaborative knowledge building. (Arneberg (red.) 2003:21)

Sorensen peker altså på at det fremdeles er formidling fra lærer til student som dominerer pedagogikken i nettbaserte kurs. Men mer tankevekkende sier hun det er «... that in many cases where collaborative KB [knowledge building] has actually been a main part of the design intentions, it often does not materialize...». Hvorfor det er slik vet vi ikke, sier hun.

Synet på bruk av nettet som kommunikasjonsarena har endret seg i løpet av PRISMEs historie og vi har blitt mer «teknovisjonære». Vi ser nå noen nye muligheter som særlig har med studentenes muligheter for samarbeid å gjøre, og én viktig forutsetning er at studentene blir organisert i grupper. Men gruppearbeid er jo slett ingen ny idé, det har vært mye brukt i høyere utdanning, men det har ikke vært beskrevet og begrunnet ut fra et sosialkonstruktivistisk læringssyn (Grepperud 2001:205).

For at PRISME-gruppene skal fungere forplikter studentene seg gjennom studiekontrakten ikke bare til å delta, men også å delta på et bestemt tidspunkt, nemlig onsdagskvelden. De som har fast korøving,

eller som har andre forpliktelser onsdagskvelden, kan altså ikke begynne på dette studiet. Gruppene får også klart definerte oppgaver for hver syklus, og studentene får tildelt ulike roller; hver student er oppgaveredaktør for minimum to sykluser. Det innebærer et spesielt ansvar for gruppediskusjonen i sin syklus. Gruppen kan enten bruke tid på «20 spørsmål» som de finner i studiehåndboka for hver syklus, og som faglærer legger ut svarforslag til dagen etter kollokviet, eller de kan bruke begge kollokviene til å diskutere den skriftlige oppgavebesvarelsen som skal resultere i redaktørens mappeoppgave. Oppgaveformuleringen krever refleksjon, ikke reproduksjon, noe som flere hevder er nødvendig dersom samarbeidslæring og kunnskapskonstruksjon skal fungere. Resultatet av gruppesamarbeidet er viktig for kvaliteten på oppgavebesvarelsen, noe som styrker sammenhengen mellom arbeidsform og evalueringsform.

Som sagt tenkte vi kompensatorisk, og nettgrupper skulle kompensere for ansikt-til-ansikt-grupper. Men nettgruppene er ikke bare en erstatning for noe «ideelt», noe som nærstudenten kan gjøre men ikke fjernstudenten. Det kan være at nettgruppene også har noen fordeler sammenlignet med ordinære kollokviegrupper! Det har kanskje sammenheng med at nettgruppen er den eneste mulighet for kommunikasjon, og at resultatet av kommunikasjonen henger sammen med lærings- og evalueringsresultater. Da er trolig genuine ønsker og behov om samarbeid og kommunikasjon til stede, og da er noen viktige forutsetninger på plass.

Men fungerer nettgruppene i PRISME?

Skal vi få sikrere kunnskap om hvordan nettet kan utnyttes i læringsprosessen, må vi evaluere erfaringene våre, og som Erstad sier i artikkelen *Dialogens vilkår i nettbasert læring*, (Erstad 2003), er det avgjørende å se på dialogen:

[...] ved å løfte frem et [slikt] fokus på diskusjonsfora og samarbeid nærmer en seg sentrale aspekt ved fenomenet nettbasert læring. Et område som har fått stort gjennomslag de siste årene, men som det fremdeles er mye usikkerhet omkring. (Erstad 2003).

Det er ikke enkelt å svare på spørsmålet om nettgruppen fungerer i PRISME, og det er ikke gjennomført noen grundig analyse av aktiviteten, men jeg vil starte med noen tall. I 2001, det første året vi organiserte studentene i nettgrupper, hadde hver student i gjennomsnitt 46,1 innlegg på nettet i løpet av hele studieåret og aktivitetsnivået var svært ulikt. Studentenes deltakelse varierte fra 0 innlegg til 189. I det studentkullet som nå er i gang, det første kullet som bl.a. har inngått forpliktende studiekontrakt, og som har mappeevaluering som en del av eksamen, har hver student, etter at 14 av 19 sykluser er ferdig, deltatt med gjennomsnittlig 180,8 innlegg, og dette er en enorm økning i aktivitet på nettet. Det kan vi i alle fall slå fast.

Men slike kvantitative forhold sier ikke noe om samarbeid og læring. Det er heller ikke lett å dokumentere at læring skjer i en dialog. Som Dysthe sier: «..det er mykje enklare å dokumentere undervisning enn det er å dokumentere læring.» (Dysthe 2001:9).

Et kort besøk til en av nettgruppene i PRISME

Jeg vil mot slutten av denne artikkelen ta en tur innom en av PRISME-gruppene, og slik gi et eksempel på noe av det som foregår. Jeg har valgt ut ett tilfeldig kollokviemøte i en av de mest aktive gruppene.

Grappa har 7 medlemmer, Anna har på forhånd sendt melding til grappa om at hun ikke kan være «til stede», hun skal på et møte i Utdanningsforbudet. I løpet av kollokviet er det 72 innlegg i dialogen. I gjennomsnitt har gruppemedlemmene i løpet av studiet hatt 290,2 innlegg, spredningen er fra 240 til 393.

Hilde er oppgaveredaktør i denne syklusen, dvs. det er hun som skal føre i pennen den oppgava som skal legges inn på tekstsiden, «Tekstar»¹, først på gruppenivå slik at gruppemedlemmene kan lese den og gi kommentarer, så på fagnivå. Her kan alle studentene lese

¹ Som læringsplattform bruker vi KARK, et system som er utviklet ved Historisk institutt ved UiB. «Tekstar» er navnet på de sidene der studentene kan legge ut sine tekster og få tilbakemelding. KARKs nettadresse: <http://kark.uib.no/>

besvarelsen og faglærers tilbakemelding. Når faglærer har gitt tilbakemelding, kan oppgaven bearbejdes før den leveres inn i forbindelse med eksamen.

Innleggene fordeler seg slik mellom gruppedeltakerne:

Hilde-	22 innlegg	hun starter	kl.19.31	siste innlegg	kl.21.02
Gro –	19 innlegg	hun starter	kl.19.40	siste innlegg	kl.21.03
Unn	15 innlegg	hun starter	kl.19.31	siste innlegg	kl.21.01
Eva	6 innlegg	hun starter	kl.19.35	siste innlegg	kl.21.03
Trude	6 innlegg	hun starter	kl.19.36	siste innlegg	kl.21.01
Vigdis	4 innlegg	hun starter	kl.20.16	siste innlegg	kl.20.48

Alle, unntatt Vigdis, begynner ganske presis kl 19.30 og avslutter kl. 21.00, altså arbeider de ganske intenst i en og en halv time. Denne kvelden har Vigdis ganske få innlegg, det er ikke vanlig. Det er også bare hun som ikke har en intro til oppkoblingen sin på nettet, alle de andre hilser og sier noe om hvor godt forberedt de er, som f.eks Trude: *God kveld! Vil bare melde at jeg er tilstede og at min albansk er noe mangelfullt utviklet!*

Som avslutning på kveldens arbeid takker Hilde medstudentene sine: *Takk for all hjelp, dere er flinke jenter.*

Syklusens oppgaveredaktør tar på seg ansvar for kollokviet, nettopp slik Hilde gjør i dette eksemplet. Hun har lagt sitt aller første utkast til oppgavebesvarelse ut på gruppeforumet slik at debatten kan starte med det som utgangspunkt. Hilde er også den som har flest innlegg i debatten, og det er hun som takker gruppe medlemmene for kveldens innsats når kollokviet er slutt.

Oppgaveformuleringen som er utgangspunkt for diskusjonen er som følger:

Gjør en analyse av hovedtrekk ved den albanske elevens syntaktiske mellom-språkssystem (tekst 3). Diskuter det i forhold til det du vet om læringsløyper i mellomspråk og eventuelt i forhold til mulig morsmålpåvirkning.

Både oppgaveformuleringen og teksten som skal analyseres, finner studentene i Studiehåndboka.

Samtalen inneholder altså 72 skriftlige replikker som blir ytret i løpet av 90 minutt. Kvantitativt ser debatten vellykket ut, men hvordan kan en så analysere dialogen kvalitativt? Flere modeller kan brukes, her vil jeg ta utgangspunkt i noen spørsmål som Dysthe stiller i en analyse av en nettdiskusjon:

- Hvilke overordnede interaksjonsmønstre finner vi i diskusjonen?
- I hvilken grad engasjerer studentene seg i det de andre sier, dvs. i hvilken grad er samtalen dialogisk? (Dysthe 2001:315)

Dysthe har brukt Henris (1995) kodingskategorier som også jeg fant fruktbare, men i denne sammenhengen bruker jeg en noe eklektisk framgangsmåte og innfører, i tillegg de kategoriene Dysthe opererer med, tre nye kategorier, inspirert av Linnell og Gustavsons dialogmodell (1987).

Flere av ytringene er direkte spørsmål til ett av innleggene. Jeg har kodet det som en tredje kategori under eksplisitt interaksjon, «Direkte spørsmål». Nye tema som blir introdusert, kaller jeg «Nye initiativ», og disse har jeg klassifisert i to kategorier avhengig av om de har utløst responser eller ikke. De som har utløst responser kaller jeg «Respons-initiativ», de som ikke har utløst responser kaller jeg «Nakne initiativ».

Resultatet av analysen ble slik:

1	Eksplisitt interaksjon	
	1.1 Direkte svar	12
	1.2 Direkte kommentar	22
	1.3 Direkte spørsmål	5
2	Implisitt interaksjon	
	2.1 Indirekte svar	1
	2.2 Indirekte kommentar	15
3	Nye initiativ	
	3.1 Nye respons-initiativ	3
	3.2 Nye nakne initiativ	1
4	Selvstendige utsagn	0

Jeg mener at denne enkle analysen fanger opp at det er interaksjon mellom deltakerne. Alle innleggene, bortsett fra kanskje ett, er dialogiske i den forstand at de går inn i dialog med ideene til andre. At ett innlegg ikke er dialogisk, kan være et resultat av rent tekniske forhold. To innlegg kom nemlig samtidig inn på skjermen (kl.20.13), det ene videreførte ideer fra tidligere innlegg, det andre, som ble stående uten respons, introduserte nye ideer, men tapte dermed i konkurransen om oppmerksomhet fra deltakerne. Konklusjonen så langt er likevel at studentene er i dialog med det de andre uttrykker. Kollokviet fungerer dialogisk ved at det stadig stilles spørsmål til medstudentene. Det er dialogisk ved at det skjer drøfting av punkter i medstudentenes innlegg. Man kan dermed anta at gruppearbeidet i det minste utgjør et læringspotensiale for deltakerne slik Dysthe beskriver det:

Ifølge Bakhtin og Rommetveit blir mening og forståing skapt der det er «gjensidige forskjellar», der mange stemmer kjemper mot kvarandre, argumenterer eller utfyller kvarandre. Slike aspekt kan vi derfor forvente vil skape læringspotensial for deltakarane. (Dysthe, 2001:322)

Jeg vil også se på innholdet i dialogen med utgangspunkt i Gunawardena, Lowe og Andersons modell (1997). Den er også basert på sosial-konstruktivistisk teori, og modellerer konstruksjon av kunnskap i fem faser, som vi eksemplifiserer med utdrag fra nettgruppa vår:

Fase I: Utveksling av informasjon

Vigdis: - *Hvilken bok refererer du til?*

Hilde: - *Sorry, andrespråklæring. Jeg sitter med både studieperm, Hagens blå, andrespråklæring og albanskheftet.*

Fase II: Identifikasjon av ulik forståelse av terminologi, begrep, skjema og/eller spørsmål for å oppklare grad av uenighet

Gro: - *Hilde, jeg skjønner ikke hvorfor du skal ha med læring av relativsetninger. Finner du eksempler på det i teksten?*

Hilde: - *Jeg lurar på om jeg har misforstått noe? Det er skrevet mye om at det mangler DET i setninger og subjektsløyving. Men han bruker jo mye JEG.*

Fase III: Forhandling om betydning av terminologi, og/eller felles konstruksjon

Gro: - *Enig at det med kasusbøyning er vanskelig. Men har lært litt om det i latvisk – som også har aktive kasus. Substantiv, adjektiv og pronomer får forskjellig kasusbøyning ut fra hvilket ledd ordklassen står i. For eksempel er subjektet alltid nominativ, objektet akkustiv...*

Eva: - *Ina, er det det vi har en rest av i språket vårt når vi skriver HAM når det står som objekt?*

Ina: - *Jeg må nok si meg uenig i Gros formulering om at subjektet uttrykkes gjennom kasus i verbet.*

Gro: - *Ina, vi er nok enige, skulle brukt ordet personbøyning her – som da viser til subjektet.*

Fase IV: Testing og modifisering av foreslåtte synteser eller felles konstruksjoner

Ina: - *Enig i at DET er interessant i denne teksten, men vi må kanskje ikke bare poengtere at han gjør feil. Han har noen riktige DET-er også. Kanskje kan vi si at han ikke har fått dette automatisert enda. Mellomspråket hans er foreløpig variabelt og ustabil (eller hva som er den riktige betegnelsen).*

Fase V: Oppsummering av enighet og av metakognitiv redegjørelse som viser ny kunnskapskonstruksjon.

Gro: - *Ina, fint forklart – vi kan være glade for at vi ikke har det innmarie kasussystemet i norsk!*

Hilde: - *Jepp, det datt på plass, hurra igjen.*

Disse eksemplene viser at det er mulig å plassere innlegg i ulike faser av kunnskapskonstruksjon. De eksemplene som jeg refererer i Fase V, er imidlertid ikke eksempler som *viser* at ny kunnskap er konstruert, men at studentene subjektivt opplever ny kunnskap. For Hilde sin del er det mulig å finne dokumentasjon på den nye kunnskapen i den innleverte teksten til oppgavebevarelse. I Kanuka og Anderson (1998) refererer de til en analyse av en nettbasert konferanse, som er basert nettopp på denne modellen. Der viste det seg at av 211 items i kom-

munikasjonen, ble hele 191 klassifisert til Fase I, mens bare fire ble klassifisert til Fase V. De reiste flere hypoteser for å forklare det resultatet. Én var at deltakerne i nettkommunikasjonen ble begrenset i sin mulighet til å kommunisere pga begrensningene i en «text-only»-kontekst med lite «sosial tilstedeværelse». En annen forklarte fravær av forhandlinger med at det er mye enklere å ignorere, eller ikke respondere, på nettmeldinger som er inkompatible med eksisterende kunnskap enn det er i tilsvarende ansikt-til-ansikt kommunikasjon. Men det har også blitt framstilt som en hypotese at konstruksjon av kunnskap ikke er mulig å observere i nettkommunikasjonen.

Jeg mener at besøket i vår PRISME-gruppe i alle fall viser at kunnskapskonstruksjon kan observeres. Denne forskjellen kan ha med nettgruppens kontekst å gjøre. I vår nettgruppe «kjenner» studentene hverandre fordi de møtes hver uke, og de har etablert et sosialt miljø der gjensidig solidaritet er dominerende. Alle deltar jevnt, og er gjensidig støttende. Dermed kan de framsatte hypotesene for hvorfor kunnskapskonstruksjon ikke skjer i den refererte studien faktisk gis støtte av PRISME-erfaringene. Det betyr at læringskonteksten og det sosiale miljøet også i nettgruppen er avgjørende for at kunnskapskonstruksjon skal skje.

Avslutning

Jeg sa innledningsvis at jeg ser paralleller mellom den pedagogiske debatten som preget andrespråkmiljøet fra tidlig på 1980-tallet, og noe av den debatten som i dag skjer i kjølvannet av de utdanningspolitiske endringene og tydeliggjøringen av et nytt læringsteoretisk grunnlag.

Boka *Kommunikasjon i språkundervisningen* skrevet av Gerd Manne og Hazel Helleland, fanget opp sentrale ideer og inspirerte til nye arbeidsmåter i språkundervisningen. Begreper som informasjonsgap og kommunikasjonsbehov, men også forhandling og stillasbygging (Long, 1980) var sentrale. Synet på eleven som passiv og læreren som den styrende var ikke i overenstemmelse med den nye læringsteorien som rådet grunnen, læreren skulle i større grad legge til rette for aktivitet og kommunikasjon i klasserommet og «ta utgangspunkt i elevens behov».

I dag diskuterer vi nye undervisnings- og evalueringsformer i høyere utdanning generelt, og begreper som dialog, samarbeid, forhandling, stillasbygging og kunnskapskonstruksjon er sentrale i diskusjonen. Synet på læreren som formidler og studenten som mottaker brytes nå mot et syn på læreren som veileder i studentens aktive bearbeiding og konstruksjon av ny kunnskap.

Diskusjonene som foregikk i andrespråksmiljøet på 1980-tallet og dagens diskusjoner om undervisning og læring i høyere utdanning har helt grunnleggende det til felles at ulike syn både på lærerrollen og studentrollen brytes. Og i den korte PRISME-historien kan vi også spore disse ideene. Det første studentkullet vårt, de som begynte i 1999, hadde ingen nettgrupper. Nettdiskusjonene foregikk i ett forum der alle deltok, og diskusjonene var mer preget av en tradisjonell formidlingspedagogikk der studentene stilte spørsmål og læreren svarte, enn det vi ser i dag. I dag har vi lagt til rette for at læring gjennom samarbeid, dialog og forhandlinger kan skje via nettet. Nettgrupper, under forutsetning av en studiestruktur som støtter opp om og motiverer for arbeid i gruppene, ser vi som *ett* lovende element i læringsprosessen.

Litteraturliste

- Dysthe, O. 2001. «Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring». I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring* Abstrakt forlag AS, Oslo
- Dysthe, O. 2001. «Dialogperspektiv på elektroniske diskusjoner». I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring* Abstrakt forlag AS, Oslo
- Erstad, O. 2003. «Dialogens vilkår i nettbasert læring». I P. Arneberg *Læring i dialog på nettet* SOFFs skriftserie 1
- Grepperud, G. 2001. «Når nettene blir mange – pedagogiske og organisatoriske utfordringer. Noen oppsummerende kommentarer». I J. Alexandersen m.fl. (red.). *Nettbasert læring i høgre utdanning. Noen norske erfaringer*. SOFF RAPPORT 1/2001
- Gunawardena, L., C. Lowe og T. Anderson 1997. «Interaction analysis of a global on-line debate and the development of a constructivist interaction analysis model for computer conferencing». I *Journal of Educational Computing Research* 17 (4), (395- 429)
- Henri, F. 1995. «Distance learning and computer-mediated communication: Interactive, quasi-interactive or monologue?». I C. O'Malley (red.): *Computersupported collaborative learning*. Springer Verlag, Berlin
- Linnell, P. og L. Gustavsson (1987) «Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens». I *Studies in communication* 15 Linköping.
- Long, M. 1983. «Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input». *Applied Linguistics* 4 (126-141)
- Manne, G. og H. Helleland 1991. *Kommunikasjon i språkundervisningen* Forlaget Fag og Kultur.
- NOU 1988:28 *Med viten og vilje*
- NOU 1997:25 *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*.
- NOU 2000:14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*
- Stortingsmelding 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere* Stortingsmelding 40 (1990-91) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*
- Stortingsmelding 27 (2000-2001) *Gjør din plikt. Krev din rett. Kvalitetsreformen av høgere utdanning*.
- Sorensen, E. K. 2003. «Designing for online dialogue and discussion in collaborative knowledge building networks». I P. Arneberg *Læring i dialog på nettet* SOFFs skriftserie 1/2003
- Støkken, A.M. m.fl. 2002. *Mange bekker små... Evaluering av arbeidet med SOFF-støttede fjernundervisningsprosjekter*. SOFF RAPPORT 3/2002
- Wilhelmsen, L. S. m.fl. 1997. *Utviklingen av fjernundervisningstilbudet i norsk høgre utdanning fram mot 2005*. Innstilling fra utredningsgruppe nedsatt av Sentralorgamet for fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå (SOFF) <http://www.soff.uit.no/wilhrap.htm#3.1%20Den%20utdanningspolitiske%20bakgrunn>