

”Hej Gruppen!”

- en studie om datorkommunikation

Anna Åkerfeldt

Stockholms universitet
Pedagogiska institutionen
VT 2006

Påbyggnadskurs i pedagogik

Handledare: Arvid Löfberg

Åkerfeldt, Anna (2006) *"Hej Gruppen!" En studie om datorkommunikation*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. C-uppsats.

Abstract

The purpose of this paper is to describe and to study Computer Mediated Communication between students in two distance education courses and how the learning process can be understood. The empirical data is collected from two different educational settings, a 5 week college course and a course in upper secondary education. As a theoretical approach I have used theories about learning and communication. As for the perspective on learning theory I have used cognitivism and sociocultural perspective. When it comes to theories about communication I have used a semiotic perspective, which means that I regard the text and the reader as important parts of the communication.

The empirical data is analyzed according to France Henris (1992) content analysis of computer conferencing that she has developed to better understand the students' learning process when they communicate via Internet. To examine the content of the messages she has created a model that consists of five dimensions. In this study I have analyzed 68 message and these have been divided into 213 units according to Henris model.

The results show that the task has an important role in controlling what the students are communicating about. In the college course most of the time is used to organize and understand the specific task in the course. In the upper secondary school the students do not use each other to reach a higher level of understanding. The interaction that is shown is between the teacher and the students. Here I can see the importance of the teacher's role and how he or she is formulating his or her messages in the forum and the design of the task.

Keywords

Computer mediated communication, distance education, learning, content analysis, communication.

Förord

Denna uppsats är skriven under en tvåårsperiod. Under denna tid har jag stundtals tvivlat på om den någonsin kommer att bli klar. Nu är jag där. Jag vill tacka forskargruppen DidaktikDesign på Lärarhögskolan som har stöttat och uppmuntrat mig att färdigställa uppsatsen. Speciellt vill jag tacka Staffan Selander, Susanne Engström och Eva Insulander för diskussioner och kommentarer som fått mig att komma vidare i mitt arbete. Tack också till Inger Humlesjö och Jan Hjalmarsson vid Södertörns högskola för givande diskussioner kring hur man kan se på datorkommunikation. Jag vill även tacka min handledare, Arvid Löfberg för inspirerande samtal i samband med handledning.

Tillsist vill jag rikta ett tack till min familj. Tack Melinda för att du är världens mysigaste och somnat tidigt på kvällarna så jag fått tid till att sitta och skriva och fundera på min forskningsfråga. Tack Micke för att du tar hand om vårt gemensamma hem och står ut med mina bok- och pappers högar.

Anna Åkerfeldt

2006-05-24

1	Inledning	5
1.1	Bakgrund	5
1.2	Syfte och frågeställningar	6
2	Tidigare forskning.....	7
3	Teoretiska utgångspunkter	9
3.1	Kommunikation och lärande	9
3.1.1	Kommunikation.....	9
3.1.2	Lärande.....	11
4	Metod.....	13
4.1	Urval och genomförande	14
4.2	Datainsamling	14
4.3	Beskrivning av kurserna	15
4.3.1	Mediakursen	15
4.3.2	Svenskakursen.....	16
4.4	Analysmodell.....	17
4.5	Validitet & reliabilitet	19
4.6	Etiska övervägande.....	20
5	Resultatredovisning	20
5.1.1	Beskrivning av fallstudierna.....	20
5.1.2	Sammanfattning och analys	27
6	Diskussion	29
6.1	Hur kan kommunikationen beskrivas i ett textbaserat diskussionsforum?...29	
6.2	Hur kan lärprocessen förstås i det två fallstudier?.....30	
6.3	Vilka möjligheter och begränsningar erbjuder datorkommunikation?.....31	
6.4	Analysmodellen	32
7	Avslutande kommentarer	33
8	Litteraturförteckning.....	35

1 Inledning

1.1 Bakgrund

2001 fattade riksdagen beslut om att inrätta en myndighet som bl.a. hade till uppgift att ”öka tillgängligheten och bredda rekryteringen till högskolan” (Nätuniversitets pressmeddelande 2005-09-20). Myndigheten fick namnet Nätuniversitetet och startade våren 2002. Under deras första verksamhetsår satsade myndigheten på att finna samarbetsformer med lärosäten runt om i Sverige. De satsade också på att bygga upp en databas för studenterna innehållande IT-stödd distansutbildning. Sedan 2002 har det skett en fördubbling av antalet registrerade kurser och program i Nätuniversitets databas. Från 1 237 registrerade program och kurser till 2 628 stycken år 2004. En dubblering har också skett när det gäller antalet sökande till distansutbildningarna under de senaste två åren. Detta indikerar att distansutbildning är en utbildningsform som har fått fäste på lärosätena och ökningen av antalet studenter vittnar om ett behov från studenterna om krav på flexibel utbildning. Även kravet från samhället på ”ett livslångt lärande” är en förklaring till det ökade antalet distansutbildningar. Människor ute i arbetslivet måste hålla sig uppdaterade inom sitt arbetsområde och kraven på att lära om och lära nytt finns där hela tiden vilket är en utmaning både för individen och för samhället.

Nätuniversitet arbetar med att skapa förutsättningar för distansutbildningen vid lärosätena i form av finansiering, kompetensutveckling och skapandet av mötesplatser för erfarenhetsutbyte. I september 2005 meddelar myndigheten att de har fått ”fler arbetsuppgifter och dubblar sitt anslag” (Nätuniversitet pressmeddelande 2005-09-20). De utökade arbetsuppgifterna berör bl.a. den pedagogiska utvecklingen vid de campusbaserade utbildningarna. I samband med det utökade arbetsuppgifterna bytte myndigheten namn till: *Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning*, NSHU. Jag ser detta som en positiv utveckling där de campusbaserade utbildningarna kan nyttja den mer flexibla delen inom distansutbildningen. Jag tänker då närmare på det tekniska stöd som distansutbildningar använder sig av. Till exempel har de studenter som skrivit uppsats på C och D-nivå använt den tekniska plattformen för handledning. Här kan studenten kommunicera med sin lärare och sina studiekamrater oberoende av tid och rum. Denna uppblandning av undervisningsmetoder,

s.k. blended learning¹ finns också i grundskolan. Jedeskog (2001) har i sina studier, kring IT-användningen i skolor, sett att användningen har resulterat i förändrade gränser när det gäller rum, tid och aktivitet. Förändringen som gäller tid och rum handlar t.ex. om att eleverna sitter hemma och arbetar och håller kontakten med läraren genom datorkommunikation. Datorkommunikation (CMC-Computer mediated communication) har blivit ett mer förekommande inslag i utbildningssammanhang och då inte bara i distansutbildning. Det känns därför angeläget att studera hur denna kommunikation ser ut och hur lärprocessen kan förstås.

Inom distansutbildningsområdet finns det flera intressanta aspekter att undersöka vidare men i denna uppsats kommer jag att fokusera på de kommunikativa aspekterna i den virtuella miljön. Jag vill med hjälp av Henris (1992) analysmodell undersöka relationen mellan meddelanden och försöka förstå lärprocessen i en kommunikation som sker via datorn. Jag vill studera hur den textbaserade kommunikation ser ut och hur studenterna samtalar med varandra.

1.2 Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att utifrån två fallstudier undersöka och beskriva hur datorkommunikationen ser ut mellan studenter och lärare i två distanskursers diskussionsforum och hur lärprocessen kan förstås. Studien avser att svara på följande frågor:

Hur kan kommunikationen i ett textbaserat diskussionsforum beskrivas?

Hur kan lärprocessen förstås?

Vilka möjligheter och begränsningar erbjuder datorkommunikation?

Dessa frågor kommer att belysas och besvaras med hjälp av två fallstudier.

¹ Blended learning är en term för att beskriva att det finns flera olika typer av undervisningsaktiviteter som t.ex. klassrumsundervisning och distansundervisning. (<http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>. 2006-05-04)

2 Tidigare forskning

Datorkommunikation står i centrum för det som kallas den tredje generationens distansutbildningar "the emerging paradigm"² (Dahlin 2000, s. 14) och de digitala kommunikationsmöjligheterna har utökats till följd av den tekniska utvecklingen på området. Samarbete via nätet eller CSCL (Computer Support Collaborativ Learning) står i centrum och det har skett en förskjutning av fokus. Från den tekniska fokuseringen (i form av råvara, mjukvara) som rådde på 90-talet till de mer pedagogiska frågorna. Detta syns tydligt i utformningen av ITiS projektet som startade 1999 och avslutades 2002³. Kommunikation som sker via datorn är ofta textbaserad, utom vid är videokonferenser där deltagarna genom kameror och mikrofoner kan se och tala med varandra. Det engelska ordet för datorkommunikation är *computer mediated communication*, CMC och Hård af Segerstad (2002) har i sin avhandling definierat datorkommunikation på följande sätt: "it is the asynchronous and synchronous creation and transmission of messages using digital techniques." (s. 50). I den här studien tittar jag på asynkron datorkommunikation vilket en del forskare beskriver som ett mellanting mellan talat språk och skriven text (Hård af Segerstad 2002, Sveningsson 2002, Wännman Toresson 2002, s.43). Forskarna menar att talat språk ofta har mer karaktär av att vara mer "pratigt" och kanske inte alltid genomtänkt vilket ibland syns i datorkommunikationen. Fåhraeus och Döös (2006) skriver i sin artikel om det digitala samtalet och har beskrivit det mellanting, som att man rör sig i "gränslandet mellan ensamhet och gemenskap. Vi befinner oss i avgrunden mellan att skriva brev till varandra och att ta en fika ihop." (s.1). Hård af Segerstad skriver att datorkommunikation ofta blir beskyllt för att försämra språket (jfr Sveningsson 2002). Hennes resultat pekar snarare på en utveckling av språket och att användarna anpassar sitt sätt att skriva beroende på vilka förutsättningar som mediet erbjuder. Hård af Segerstad har bl.a. studerat hur kommunikationen ser ut via sms och hur dess begränsningar, i form av antalet tecken, gör att användaren hittar på förkortningar och därmed inte skriver korrekta grammatiska meningar. "This thesis has shown that these rather new modes of communication have fostered new norms of expression and developed innovative ways of using written language." (Hård af Segerstad 2002, s. 267).

² Den första generationen distansutbildningar var korrespondenskurserna ofta utan fysiska träffar. Den andra var utbildning via TV och radio (Dahlin, 2000, s. 14).

³ Fram till 1999 hade skolorna framförallt rustats med datorer och förutsättningar för att arbeta med IKT i undervisningen men lärarna hade inte kunskap om hur dessa skulle användas i sin verksamhet. Ett av målen med ITiS projektet var att höja IKT kompetensen bland lärare. (Delegation for ICT in schools, it is (1999).<http://www.itis.gov.se/English> (2006-04-27.)

Den stora skillnaden mellan "face to face" kommunikation och datorkommunikation är att datorkommunikationen mellan individer sker åtskilda i tid och rum. Detta kan ses som både positivt och negativt. Dahlin (2000) menar att "Tidsfördröjningen tillsammans med den skrivna textens varaktighet ökar möjligheterna för *reflektion*." (s. 14). Han tar även upp att den fysiska närvaron går förlorad i datorkommunikation samt "kommunikationens 'omedelbarhet' och spontanitet". (s. 22). Detta menar även Hård af Segerstad som skriver om att visuella och taktila "cues" går förlorade. Hon tar även upp den omedelbara feedbacken i form av blickar, hummande och nickningar som går förlorad i det virtuella rummet och denna feedback är nödvändig för att vidmakthålla interaktionen (s. 30). Även Svärdemo-Åberg (2004) visar i sin avhandling på betydelsen att mötas ansikte mot ansikte och samtala i klassrummet. Studenterna ansåg också "att det var lättare att uppfatta missförstånd och kunna göra förtydligande i det fysiska mötet." (s. 171). Svärdemo-Åberg har sin studie undersökt kommunikationen i en klassrumsmiljö och i en datorbaserad miljö. Även Fåhraeus (2001) påpekar att det är viktigt att deltagarna lär känna varandra så de kan ta hänsyn till detta när de kommunicerar via datorn. Hon menar att det är viktigt att hitta en gemensam grund för kommunikationen eftersom detta försvåras när studenterna befinner sig i olika miljöer och sammanhang.

I *Handboken för distansutbildare* påpekar Bååth (2001) att det är viktigt att läraren har planerat in datorkommunikation i kursen. T.ex. att det är obligatoriskt att vara med och skriva inlägg och att det ingår i examinationen av kursen. Bara för att det finns tekniska förutsättningar för datorkommunikation är det inte givet att studenterna börjar kommunicera av sig själva. Om det nu gör det, påpekar Laurillard, är det inte säkert att studenterna lär sig något. Hon menar att datorkommunikation är beroende av god moderering från läraren och inte något man kan lämna åt studenterna (Dahlin 2000). Svärdemo-Åberg (2004) skriver om vikten av att konstruera arbetsuppgiften på ett sådant sätt så det stimulerar till en diskussion. I hennes studie såg hon ett tydligt samband mellan de stängda arbetsuppgifterna och uppfattningen hos studenterna om att arbetssättet sågs som statiskt, enkelspårigt och kunskapsreproducerande (s. 175). Salmons (2002) erfarenheter är liknande när det gäller betydelsen att planera in datorkommunikationen i kursen. Salmon har utarbetat en femstegsmodell⁴ för läraren att utgå ifrån när han/hon designar sin kurs. Det andra steget, Online socialization, går ut på att få igång studenterna att kommunicera med varandra genom

⁴ Salmons femstegsmodell: Access and motivation, Online socialization, Information exchange, Knowledge construction och Development

diskussionsforum, helt enkelt öva på att kommunicera via datorn. Här är det viktigt enligt Salmon att få studenterna att känna sig trygga med varandra och att de blir informerade och tränade i hur man ska uppföra sig på nätet, s.k. Netikett⁵. Salmon tar upp övningar som läraren kan använda sig av. Det är enkla små övningar som handlar om att studenten ska beskriva i en två meningar vad som finns omkring henne/honom, vad studenten kan se genom fönstret och vad studenten kan höra. Sedan ska medstudenter svara på de meddelanden när de har något gemensamt. Denna övning återfinns i steg 1, Access and Motivation.

Datorkommunikation kräver en relativ god förmåga att uttrycka sig i skrift menar Dahlin. I distansutbildningar sker nästan all kommunikation via datorn. De som inte har en god skrivförmåga väljer nog andra utbildningsmöjligheter än distansutbildning vilket gör att den ökade tillgängligheten (i rum och tid) som distansutbildning möjliggör får motsatt effekt.

3 Teoretiska utgångspunkter

3.1 Kommunikation och lärande

3.1.1 Kommunikation

Fiske (1990) skriver att det finns två framträdande skolor när det gäller kommunikationsteorier, "processkolan" och den "semiotiska skolan". Processkolan ser kommunikation som överföring av information från sändare till mottagare. Sändaren använder sig av olika kanaler och medier för att föra ut informationen. Shannon och Weavers kommunikationsteori är den som Fiske kallar processkolan och de arbetade med att sända ut information genom telefonkablar och via radiovågor under andra världskriget. Deras mål var att "skicka en maximal mängd information genom en given kanal och att mäta varje kanals kapacitet beträffande överföring av information." (Fiske 1990, s.16). Om överföringen blev lyckad hade också kommunikation ägt rum. Enligt Shannon och Weaver är denna mätning också tillämplig på mänsklig kommunikation. Jag tänker inte gå in närmare på processkola eftersom jag inte finner den tillämplig på min studie, utan kommer att uppehålla mig vid den semiotiska skolan.

⁵ Nätetik handlar om vett och etikett på nätet, kallas även "Netikett (en sammandragning av engelskans Network och etiquette). Det är mer eller mindre oskrivna förhållningsregler som gäller när man är ute på nätet. När det handlar om diskussionsforum, som är mitt fokus, handlar det om att känna till begränsningarna som finns i och med det skrivna ordet. Här gäller det att komma ihåg att nätet saknar det kroppsspråk och röstläge som ett "f2f" samtal ger. Vanliga regler är tex. att undvika att skriva med stora bokstäver eftersom det uppfattas som om du skriker en annan vanlig förhållningsregel är att hålla sig till ämnet för diskussionen.

3.1.1.1 Semiotik

Semiotiken lägger fokus på en annan nivå än vad processkolan gör. Semiotiken förutsätter inte ett antal steg där meddelandet ska igenom, de koncentrerar sig snarare på analys av en strukturerad uppsättning av relationer som gör det möjligt för ett meddelande att beteckna något. Den semiotiska skolan ser kommunikation som skapande och utbyte av betydelser. Studier av tecknet och dess sätt att fungera är det centrala i semiotiken. Tecken kan vara ord, bilder, ljud, lukter, gester eller smaker. *Läsaren* är inte en passiv mottagare utan ses som en aktiv uttolkare och meningsskapare. Valet av verbet *läsare* säger mycket om hur semiotiken ser på den som tar del av den text han/hon får i sina händer. "Läsaren hjälper till att skapa textens betydelse genom att låta erfarenhet, attityder och känslor påverka den." (Fiske 1990, s. 62). En annan viktig aspekt inom semiotiken är de gemensamma koderna som påverkar och ofta underlättar vår tolkning av meddelandet.

Saussure och Peirce ses som förgrundsgestalter inom semiotiken. (Fiske 1990) och i den här studien är jag liksom Saussure mer intresserad av själva tecknet som han delar in i betecknande och betecknad. Det betecknande är tecknets yttre såsom vi uppfattar det som t.ex. bokstäver på skärmen. Det betecknade är den mentala föreställningen som individen förknippar med just det tecknet. Samspelet mellan författaren och läsaren blir här central och genom samspelet mellan dessa skapas betydelse.

3.1.1.2 Åtskilda i tid och rum

När vi kommunicerar via ett tekniskt system och sitter åtskilda i tid och rum har vi inte tillgång till de extralingvistiska och paralingvistiska signalerna som kan ha betydelse för läsarens tolkning av tecknet. Detta kan naturligtvis ses både som positivt och negativt. När det gäller de extralingvistiska signalerna, i form av kläder, frisyra och andra accessoarer som individen omger sig med kan dessa signaler antingen förstärka eller dra uppmärksamheten bort från individen och det han/hon vill ha sagt. Detta sker omedvetet eller medvetet (Backlund 1991). Paralingvistiska signaler kan vara sättet individen behandlar rösten på, satsmelodi, tempo etc. Via den skrivna texten kan jag inte höra dialekter, om personen är nervös eller osäker och/eller om han/hon har tuppkam. Den skrivna texten är mer utlämnad till sin läsare och dennes tolkning. Detta leder till att tolkningen av budskapet vid läsningen sker under andra kommunikativa villkor än vid ett samtal "face to face" (Säljö 2000). Säljö menar att vi måste ta hänsyn till läsarens intresse, kompetens och hans/hennes sätt att skapa mening vilket också framkommer inom ett semiotiskt perspektiv. Han anser också att vi måste ha ett kritiskt/analytiskt förhållningssätt till det skriftliga budskapet. Säljö menar att det är mer

fruktbart att se tal och skrift som två olika kommunikationsformer där skrivkonsten inte bara är en teknik för att återge tal utan "en socialisation in i en komplex och bitvis krävande värld av kommunikation med en rik uppsättning av formella och informella regler för hur man uttrycker sig". (Säljö 2005, s. 119). Linell (1982) definierar talet som "... ett dynamiskt och förgängligt beteende, och dess användning och tolkningen är mycket beroende av kontexten dvs. själva talsituationen, ..." (s.52). Skriften definierar han som objektliknande och statisk och inte alls kontextbunden som talet. Här lyfter han fram texten permanens och överblickbarhet som viktiga faktorer. Linell skriver om "genrebundna stilvariationer" som han menar är "större än den allmänna skillnaden mellan talat och skrivet språk" (s. 233). Fåhraeus och Döös diskuterar stilvariationen i och med att de menar att "den digitala tekniken har fört in oss i nya samtalsformer, och i somliga digitala ordväxlingar är likheten så stor att det blivit naturligt att säga att vi pratar trots att vi i själva verket skriver" (s.2). Författarna syftar på den kommunikation som sker via sms eller chatt som ofta har en karaktär av att vara korta, snabba och dynamiska i sin karaktär.

3.1.2 Lärande

Här kommer jag att presentera perspektiv på lärande som har betydelse för min studie. Eftersom jag använder France Henris analysmodell som delvis bygger på ett konstruktivistiskt perspektiv på lärande och då specifikt på de två begrepp yt- respektive djup inriktat lärande (Marton mfl. 1977). För att komplettera detta perspektiv kommer jag även att ta upp sociala aspekter på lärandet som jag tycker är en förutsättning för att kunna förstå och utveckla förståelsen för läroprocessen.

3.1.2.1 Mentala strukturer

Inom det konstruktivistiska perspektivet beskrivs lärandet som en inre process där individen skapar mening i mötet med omgivningen. (Ohlsson 1996, Löfberg & Ohlsson 1995). Här sätts människans tänkande i centrum och individens aktiva interaktion med sin omgivning är central dvs. sättet att förstå och tänka sker just genom individens aktiva interaktion med miljön. En, av många grenar, inom det konstruktivistiska perspektivet är att man med hjälp av begrepp/liknelser från datorteknologins värld beskriver individens läroprocess. Man uppfattar individen som en "informationsbehandlande" varelse som hämtar, information, lagrar och söker information i minnet (Säljö 2000, s.55). Skapandet av mentala strukturer är inget som bara sker utan är relaterat till en uppgift och/eller ett problem. "Lärandet måste vidare avse något och det blir mer motiverat att tala om lärande som äger rum i förhållande till en viss arbetsuppgift, uppgiftsrelaterat lärande." (Döös 1995, s. 58).

3.1.2.2 Yt- och djupinriktat lärande

Marton et al har intresserat sig för ”skillnaden mellan människor och situationer inte utgörs av hur mycket man lär sig utan i första hand vad man lär sig, dvs. det som vi kallar *uppmärksamhetens inriktning*” (s. 93). Marton et al. har i sin forskning från 1977 kommit fram till att det finns två sätt att ta till sig en text. Den ena är ytinriktat/atomiskt och det andra är holistiskt. Med ytinriktat lärande menar Marton et al. att studenten bara lär sig fragment av en helhet, de ser inte relationen mellan delarna. Ett djupinriktat lärande ser mer till helheten och lägger stor vikt vid att se relationen mellan olika delar. Ett pussel kan fungera som exempel. Om du bara får bitarna och inte ser hur pusslet ska se ut när det är färdigt är det svårt att se hur de olika bitarna ska sättas ihop. Däremot om du får se bilden på hur det ska se ut är det lättare att få en överblick och börja strukturera bitarna. Marton et al. fann att ”de som var djupinriktade (och läste på ett holistiskt sätt) fick i regel grepp om vad författaren ville ha sagt, medan de som var ytinriktade (och läste på ett atomiskt sätt) inte fick det” (s.156).

Kritiken mot det konstruktivistiska perspektivet är, att det inte tar hänsyn till det sociala sammanhanget eller de studerandes bakgrund. De sociala aspekterna och den kommunikation som sker mellan individer är värdefull. Här förflyttas också perspektivet från att vara individualistiskt till ett mer övergripande socialt och kulturhistoriskt fenomen.

3.1.2.3 Sociokulturellt perspektiv

Lärandet är osynligt enligt Säljö och svårt att observera och få syn på. Det är svårt att se och veta när exakt det händer. ”Oftast är lärande en inre och tyst process som inte har några säkra yttre tecken.” (Säljö 2005, s. 16). Han menar att lärande är en ständig process och ingenting som bara pågår när det är organiserat som t.ex. i en kurs. I ett sociokulturellt perspektiv ser man människan som en historisk och social varelse som har en unik förmåga att samspela med sin omgivning. Här ses det kollektiva lärandet som viktigt och genom detta har människan en unik förmåga att bygga upp gemensamma erfarenheter som delas med andra och för de vidare till nästa generation. (Säljö 2005, s. 7). Säljö ställer frågan: ”Vilka utvecklingszoner måste samhället erbjuda?” (s. 20). Han menar att lärandet tillskrivs samhället och inte individen. Säljö exkluderar inte individen utan han menar att vi måste se olika aktiviteter i samhället ur ett lärandeperspektiv. Men även att förstå samspelet mellan individer, kollektiv och de resurser som finns utanför människor. Säljö skriver vidare att om vi vill förstå hur vi lär oss eller utvecklas, måste vi relatera individens kunskaper och färdigheter till vår omgivning och till de resurser och utmaningar som finns där. (s. 19).

Lärande ändras mot att få en mer reflekterande och kritisk analyserande karaktär jämfört med den skola där all information lärdes utantill.

Säljö anser att den skrivna texten är en viktig del av läroprocessen. Han beskriver individens möte med texten som en kreativ och skapande process där meningen och innebörden inte finns i texten i sig utan det är läsaren som tillskriver texten mening. (s. 121). Individer möter texten på olika sätt och läsningen av samma text kan därmed ge helt olika tolkningar vilket kan vara fruktbart när det gäller gruppdiskussion. Säljö tar upp det unika med texten, jämfört med talet, är att den är permanent. Han menar att här finns det möjlighet att utveckla och finslipa resonemang, läsa om vad man skrivit, revidera etc. ”Denna möjlighet att gå tillbaka till, reflektera över och pröva hållbarheten i utsagor är en av grunderna för vårt kritiska förhållningssätt till språkliga budskap och därmed också en av huvudkomponenterna i ett nytt kunskapsbegrepp, där man blir inriktad på att granska om utsagorna är logiska, konsekventa och hållbara.” (Säljö 2005, s. 122). Texter blir tillgängliga i det offentliga rummet i böcker, i virtuella rum etc. där det kan betraktas och begrundas av många.

För att texten ska kunna kommunicera mening måste betraktaren/läsaren vara förtrogen med koden och dess tolkningspraktik (Säljö 2005, s. 96). Säljö jämför det talade språket och menar att ”texten är ett konstgjort medium för kommunikation och den förutsätter både fysiska artefakter, intellektuella redskap och tolkningsgemenskaper” (s. 110). Relationen mellan tal och skrift menar Säljö beror på institutionella krafter dvs. i vilket sammanhang den skrivna texten förekommer. Det skrivna ordet är också lättare att tolka om läsaren känner personen som har skrivit texten. Individen kan då läsa in saker som inte är uttalade och kan få en större förståelse för texten. Genom sin relation till författaren kan textens betydelse fördjupas för läsaren och få en annan innebörd jämfört med en läsare som inte känner till den som skrivit texten. Det är just detta som kan bli problem med datorkommunikation då studenterna inte känner varandra och blir då begränsade i sitt sätt att kommunicera med rädsla för att det skrivna ordet ska bli för hårt, missuppfattas eller inte är tillräckligt genomtänkt. Det står ju där och kommer att finnas där kursen igenom.

4 Metod

Studiens syfte är att beskriva och försöka få syn på läroprocessen i en datorkommunikation genom fallstudier. För att uppnå mitt syfte krävdes det både kvantitativa och kvalitativa metoder. När man studerar mänsklig kommunikation, vilket jag i denna studie

gör, krävs en mer ingående kvalitativ ansats (<http://infovoice.se/fou/>, 2006-05-03). Eftersom jag använt mig av Henris analysmodell att hantera min empiri efter är min studie delvis kvantitativ. Däremot finns det inslag i Henris analysmodell som gör att den har karaktär av att också vara kvalitativ. Jag tänker då främst på den kognitiva och metakognitiva nivån där man går på djupet för att analysera datorkommunikationen. I förhållande till mina informanter har jag haft ett distanserat förhållningssätt (Bryman 1997) vilket betyder att jag inte har haft en närmare relation till dem. Den enda kontakten mellan mig och informanterna var när de blev tillfrågade via mail om de vill delta i studien.

4.1 Urval och genomförande

Mitt syfte med studien är att studera hur datorkommunikation mellan studenter kan beskrivas och om man genom Henris analysmodell kan få syn på lärprocessen. Min empiri är således hämtad från två distanskursers som gavs 2004 respektive 2006 och bestod av inlägg i två diskussionsforum. Valet av kursen som gavs 2004 kunde göras då jag har anknytning till en högskola som var intresserad av min fråga och jag väljer här att kalla den *Mediakursen*. Kursen som gavs under 2006 kunde samlas in från ett pågående forskningsprojekt, *Digitala läromedel och Learning Design Sequences i svensk skola - brukarperspektiv*, där jag fungerar som samordnare. Urvalet i forskningsprojektet har gjorts genom enkätutskick till skolor som på ett eller annat sätt har uttalat sig om att ligga i framkanten när det gäller att använda IKT i sin undervisning. Drygt 100 enkäter kom in och 12 av 19 skolor visade intresse. 10 av dessa skolor valdes ut och bland dessa återfinns den gymnasieskola där min empiri är hämtad ifrån. Valet av just denna gymnasieskola och kurs var för att det var den enda av de 10 som bedrev någon form av undervisning på distans. Den kommer härifrån att nämnas som *Svenskakursen*. Inom kurserna valde jag att studera en mindre grupps diskussion i ett avgränsat moment som pågick i två veckor i Mediakursen och fyra veckor i Svenskakursen. Valet av grupperna gjordes efter att en förfrågan gått ut till studenterna i kurser. Studenterna fick via mail meddela mig om det var okej eller inte för de att deras inlägg ingick i min studie. En påminnelse gick ut i tre omgångar och till slut hade jag en grupp där samtliga medlemmar gav sitt samtycke att vara med i min studie.

4.2 Datainsamling

Insamlingen av data skedde efter kursernas slut. Det bestod i att jag skrev ut inläggen samt att jag kopierade in de i ett word-dokument för att underlätta mitt arbete med att analysera materialet. Sammanlagt har jag analyserat 68 meddelanden i två olika tekniska system, Blackboard och First Class. Under denna period chattade studenterna i Mediakursen en gång

och detta material har jag tagit del av. För att bättre kunna förstå de yttre förutsättningarna för kurserna har jag även tagit del av det kursmaterial som studenterna fick ta del av genom kursplattformerna Blackboard respektive Guide&Tips. All data som samlats in är skriven text som skrivits ut från Blackboard, FirstClass och Guide&Tips.

4.3 Beskrivning av kurserna

Empirin i min studie är dels hämtad från en 5-poängsdistanskurs i ämnet Media/Teknik som pågick under vårterminen 2004 och dels från två moment som ingått i en Svenska C kurs, 50p under vårterminen 2006. Jag börjar med att göra en beskrivning av Mediakursen, dess uppgift och det tekniska systemet som användes. Sedan kommer samma upplägg att beskriva Svenskakursen.

4.3.1 Mediakursen

Kursen gavs av en högskola i södra Sverige och gick på halvfart, vilket omfattade 10 veckor. Det var allmän behörighet till kursen vilket innebar att inga förkunskaper krävdes. Studenterna i den grupp, som jag har hämtat min empiri ifrån, arbetade samtidigt som de gick kursen. Det var tre kursträffar inplanerade och ingen av de var obligatoriska, en träff i början, en i mitten och en avslutande träff. På den första träffen introducerades kursen och kursverktyget, Blackboard. Studenterna registrerade sig också vid detta tillfälle. Träffen i mitten bestod av en seminariedag och den sista avslutande träffen blev inställd. Kursen bestod av fyra gruppuppgifter. Uppgifterna löstes och genomfördes i grupperna för att sedan diskuteras i ett gemensamt diskussionsforum för hela kursen. Inför varje gruppuppgift hamnade studenterna i en ny grupp.

4.3.1.1 Uppgiften

Uppgiften bestod av en beskrivning på 4 sidor. Lärarna introducerade uppgiften i en bakgrund där de förankrade den i verkligheten genom att utgå ifrån sina egna erfarenheter och andras. De tog även upp vad som föregått diskussionen fram till nu genom att peka på förra gruppuppgiften och dess resultat från de olika grupperna. Lärarna beskriver hur det praktiska arbetet kan genomföras och uppmuntrar till att fördela de olika arbetsuppgifterna mellan varandra vilket påpekas på två olika ställen i beskrivningen. De presenterar även några undersökningsområden som är relevanta för uppgiften. Här ger de även förslag till arbetsmetoder och en disposition till rapporten. De poängterar dock att det går att avvika från den. Den näst sista delen av uppgiftsbeskrivningen är ett avsnitt om formalia hur uppgiften ska se ut, döpas och på vilket sätt den ska lämnas in (består av 8 punkter). Det avslutande

stycket tar upp hur kommunikationen med läraren ska ske. I detta fall kommer lärarna att aktivt ta del av diskussionen och detta sker direkt i gruppdiskussionen i första hand i andra hand kan studenterna vända sig till lärarna via e-post. Uppgiften genomfördes i grupp.

4.3.1.2 Blackboard

Blackboard är ett webbaserat system för att administrera distanskurser. I Blackboard läggs information kring kursen upp. Det kan vara schema, studiehandledning, uppgifter etc. I systemet sker också kommunikationen mellan lärare, studenter och mellan studenter via diskussionsforum och chatt som är aktuellt i denna studie. Blackboard är utvecklat i USA vid Cornell University 1997. Idag har Blackboard gått samman med WebCT som är ett annat webbaserat system för att hantera kursmaterial och kommunikation på distans (www.blackboard.com 2006-04-10).

4.3.2 Svenskakursen

Kursen gavs av en gymnasieskola i södra Sverige och gick på helfart. Momenten som jag har hämtat min empiri ifrån pågick under fyra veckor. Eleverna som gick kursen var i allmänhet elever som på ett eller annat sätt inte klarar av att socialt komma till skolan. Det fanns även elever som rent geografiskt befann sig på olika platser och därför inte kan gå i en fysisk skola. Ingen kursträff har varit inplanerad under dessa veckor. Svenska C kursen omfattade 50 p och var uppdelad i 7 moment.

4.3.2.1 Uppgiften

Inom de två block som ingår i min studie var uppgifterna utformade på likartat sätt. Uppgiftsbeskrivningen började med att den placerar området i en kontext och sedan beskrivs uppgiften i punktform. Den kunde t.ex. vara läsanvisningar med frågor till. Eleverna ska skicka in ett kort inlägg till diskussionsforumet kring de tankar och funderingar som de får när det gäller området i fråga och läraren uppmanar eleverna här att kommentera varandras inlägg. Under det första momentet kommer eleven att välja ut en bild som de under veckan därpå analyserar ingående. Denna analys skickas in till läraren via e-post och således har jag inte tagit del av dessa. Det andra momentet är upplagt på liknande sätt. Uppgifterna genomfördes individuellt.

4.3.2.2 First Class

Svenskakursen använder sig av systemet FirstClass i kombination med Guide&Tips som är ett sk. webbaserat Content Management System (ett system för att hantera och strukturera

innehåll). FirstClass är ett e-post och konferens system där eleverna arbetar i olika virtuella klassrum. Guide&Tips används för att lägga upp själva innehållet i kursen. Här finns uppgifterna, schema och läsanvisningar.

4.4 Analysmodell

Jag har använt France Henris (1992) analysmodell som hon har utvecklat för att bättre kunna förstå lärprocessen hos studenter som kommunicerar via nätet. Wännman Toresson (2002) har i sin avhandling använt sig av Henris analysmodell och skriver att modellen ”fokuserar mera på lärandeprocessen än på dess produkt, mera på vad och hur den lärande förstår än vad som skall läras in.” (s. 76). Henri menar att vi inte kan analysera datorkommunikation som en vanlig text där struktur och innehåll är mer uttänk och där författaren ofta är själv i sitt skrivande. I en datorkommunikation samverkar flera personer kring texten och enligt Henri krävs det att vi tittar på innehållet mer grundligt. Det räcker inte med att räkna meddelanden för att få en bild av hur mycket studenten deltar. Här menar Henri att vi måste titta på relationen mellan meddelandena. I Henris analysmodell hanteras meddelanden och yttranden. Meddelandet är hela det inlägg som studenten gör och för att hantera långa inlägg med flera betydelser så delas dessa inlägg upp i flera yttranden, statements (Henri 1992, s.126). För att granska meddelandena i en datorkommunikation har Henri skapat en modell som består av fem dimensioner: den deltagande, den sociala, den interaktiva, den kognitiva, den metakognitiva. De tre första handlar om processen medan de två sista fokuserar på produkten. Nedan följer en presentation av Henris dimensioner.

Den deltagande dimensionen – Här samlas kvantitativ data in. Det handlar om att sammanställa antalet meddelanden och yttranden som studenten skickar in och vilka av dessa som är relaterade till lärprocessen.

Den sociala dimensionen – Yttrande som inte är relaterat till kursens innehåll. Denna dimension kan både vara stödjande och hindrande och det är viktigt att se till hela tolkningen av innehållsanalysen. Hindrande på så sätt att om den sociala interaktionen tar stor plats i diskussionen kan den verka störande för lärandeprocessen. Vem skulle inte uppleva det som störande om någon mitt i ett samtal om en arbetsuppgift avbröt med att fråga om det är något på TV ikväll. Exempel i mitt empiriska material på sociala yttranden är:

Annelie: Hej! Nu är jag på plats.

I den här studien har jag lagt in början och slutet på meddelanden som en social dimension.

Den interaktiva dimensionen – Henri skriver att datorkommunikation är en interaktiv process i sig själv men hon efterlyser en mer operationell definition hur vi kan förstå processen (s. 127). I sin artikel använder hon Bertz definition av interaktivitet som består av en 3 stegs process, en kedja av meddelanden. En interaktiv process kan se ut så här:

Sandra: Hej alla! Jag var i klassrummet och såg att du var där men fattar inte hur man gör för att chatta. Vet någon?

Jeanette: hej sandra. jag var ute, tror jag, i chatten men förstår absolut inte hur man gör. Vi får väl snacka lite här istället.

Annelie: Hej! Nu är jag på plats. Eftersom jag aldrig chattat tidigare tycker jag det tar för lång tid att lära sig så jag föredrar att hålla till här.

Sandra: Anders är i klassrummet, det var jättelätt så kom dit! Nu väljer fliken med miccen på och skriver något i lilla rutan allra längst ned. Klicka enter och inlägget skickas. KOM och pröva!

En konferens utan interaktivitet blir en monolog där endast ämnet och/eller uppgiften blir den sammanhållande länken. Studenterna jobbar då parallellt och ingen interaktion sker mellan de. Dessa yttranden klassas som självständiga yttranden. Om det är en låg interaktivitet i en kurs behöver inte det betyda att lärandeprocessen är låg. En del följer med kursen enbart genom att läsa sina medstudenters inlägg. Henri har ytterligare delat upp denna kategori i explicit interaktion och implicit interaktion.

Den kognitiva dimensionen – Henri vill i denna dimension placera yttranden som visar på hur dessa är relaterad till lärprocessen. Det kan vara att studenten frågar frågor eller formulerar hypoteser. Henri delar upp denna kategori i två underkategorier; kognitiva färdigheter och informationsbearbetning⁶. När det gäller kognitiva färdigheter återfinns förmågan att fråga relevanta frågor, identifiera tidigare ställda hypoteser och antaganden, dra slutsatser, göra generaliseringar, bedöma relevansen av olika lösningar på uppgiften och besluta hur gruppen ska gå tillväga samt föreslå lösningar. Men enligt Henri räcker det inte med att identifiera de kognitiva färdigheterna. Hon menar att detta ger ett ytligt resultat som bara talade om hur ofta studenterna använde sig av dessa färdigheter. Henri började därför utveckla en andra modell inom denna dimension där det ges möjlighet att utvärdera dessa

⁶ Min översättning. Kategorierna heter på engelska Cognitive skills och Processing information

färdigheter. Denna modell bygger på arbeten gjorda av Schmeck, Marton et al. och Entwistle och Watson (Henri 1992) där de har gjort en åtskillnad på yt- och djup inläring. Den andra modellen, *Informationsbearbetning* är ett verktyg för att fördjupad analysen av den första, *kognitiva färdigheter*. Informationsbearbetningsmodellen bygger på 8 olika påståenden som är uppdelade i yt- resp. djup inläring.

Den metakognitiva dimensionen – Yttranden relaterat till generella kunskaper och visar medvetenhet på ett självständigt lärande. Henri delar upp denna kategori i två analysmodeller; en *metakognitiv kunskap* och *metakognitiva färdigheter*. Där den första delas in i tre delar; individen, uppgiften och strategier. Metakognitiva färdigheter delas in i utvärdering, planering, självständighet och självmedvetenhet. Henri skriver att det kan vara lättare att få syn på metakognitiva aktiviteter i en datorkommunikation jämfört med en traditionell seminariediskussion. Hon menar att genom det skrivna ordet kan vissa metakognitiva färdigheter visa sig tydligare. I denna dimension är det också viktigt att titta på hur uppgiften är formulerad.

Jag har använt analysmodellen som ett raster på min empiri och utifrån min läsning av Henris analysmodell har jag sedan gjort en tolkning. Eftersom detta är *min* tolkning så är det inte säkert att en annan forskare skulle ha gjort samma tolkning och placerat yttranden i samma kategorier som har gjorts i denna uppsats men denna möjlighet bedömer jag som marginell. Det var ingen självklarhet från dag ett inom vilken kategori som de olika yttranden skulle placeras inom, utan detta har vuxit fram genom läsning av materialet och tolkning av Henris kategorier.

4.5 Validitet & reliabilitet

Vad är det som har mätts i studien och hur väl har det genomförts? Eftersom denna studie är både en kvantitativ och kvalitativ studie rör validitet och reliabilitet både datainsamlingsmetoden och den efterföljande analysen (<http://infovoice.se/fou/>. 2006-05-03). Ett delsyfte med studien är att undersöka hur läroprocessen i en datorkommunikation kan förstås. Fenomenet lärande är en svårfångad term och några anser den vara helt osynlig (Säljö 2005) vilket gör att studiens validitet inte kan ge anspråk att vara hög. Däremot har andra forskare (t.ex. Wännman-Toresson) använt sig av Henris analysmodell och därmed ökar studiens samtida validitet. När det gäller analysmodellen är den ett redskap för att analysera

datorkommunikation och gör inte anspråk på att vara heltäckande utan försöker skapa en fördjupad förståelse för hur lärprocessen går till i en virtuell diskussion. Är Henris analysmodell pålitlig? Jag skulle vilja vända på frågan och ställa den till mig själv som läsare av Henris analysmodell. Hur har jag tolkat hennes kategorier och inom vilken tolkningspraktik? Jag befinner mig mitt i det fenomen som jag själv studerar vilket kan innebära att jag väljer att ge vissa saker större betydelse. Genom mina val av teoretiska perspektiv har jag försökt att värja mig mot mig själv och försökt se fenomenet i ett nytt ljus och genom att använda Henris analysmodell har hjälpt mig att distansera mig från mitt material. Genom att studera två fall kan detta anses öka validiteten i den här studien (Bryman, 1997).

4.6 Etiska övervägande

Vilka etiska aspekter måste man som forskare ta hänsyn till i ett virtuellt diskussionsforum? Under kursernas gång har jag haft tillgång till de virtuella rummen vilket studenterna varit medvetna om. Jag var en s.k. "lurker", en person som finns med på deltagarlistan men inte säger något i diskussionsforumet utan bara finns där som observatör. Här är det viktigt att påpeka att jag inte fört några anteckningar eller annat under kursernas gång utan min empiri samlades in först efter att kurserna avslutats. Brownlow & O'Dell (2002) tar upp risken eller möjligheten för forskaren att lättare kopiera och skicka vidare material som är digitalt (jämfört med t.ex. ett telefonsamtal). Studenternas meddelanden som de sänder till sin kurs eller grupp anses de som privata för den specifika situationen? I den här studien har jag behandlat meddelanden som privata och har därför varit noga med att få studenternas medgivande till att vara med i studien. Jag har även arbetat med att avidentifiera studenternas och lärarnas namn såväl som kursernas namn och var de har givits.

5 Resultatredovisning

5.1.1 Beskrivning av fallstudierna

Nedan följer en analys av inläggen i gruppdiskussionsforumen enligt Henris analysmodell (se kapitel 4). Jag kommer här att redovisa båda kursernas inlägg och presentera inläggen inom respektive dimension. Inom varje dimension kommer jag att beskriva karaktären på inläggen och om dem ligger nära det talade språket eller det skrivna enligt Linells (1982) definition. Avslutningsvis kommer jag att föra samman dimensionerna för att titta på helheten.

5.1.1.1 Den deltagande dimensionen

Gruppen i Mediakursen bestod av tre kvinnor och två män⁷. Totalt antal inlägg var 52 och dessa delades in i yttranden efter Henris analyschema. Antalet yttranden blev 184 och antal postade inlägg från studenterna var fördelade på följande sätt:

Namn ⁸	Antal inlägg
Sandra	15
Annelie	13
Jeanette	11
Anders	8
Rikard	3
Lärare	2
Totalt:	52

Fördelning mellan studenterna av antalet inlägg.

En kvinna som här kallas Sandra stod för de flesta inläggen, 15 stycken. Hon är också den personen i gruppen som sammanfattar det som gruppen kommer fram till och organiserar arbetet tillsammans med Annelie, som skriver de näst flesta inläggen i forumet (13 stycken). Annelie är den som är pådrivande och fattar beslut. Hon startar också flest antal trådar. Jeanette är den som syr ihop uppgiften mot slutet, även hon föreslår hur de kan organisera uppgiften. Anders gör det som de andra (Sandra, Annelie och Jeanette) delegerar åt honom. Anders bidrar en del till diskussionen men är i övrigt ganska passiv. Rikard med sina 3 inlägg är den som är mest osynlig i gruppen. Majoriteten av meddelanden är postade på kvällstid mellan kl. 17.30 och 01:30 (33 stycken).

Gruppen i svenska som jag följde bestod av sex personer varav 2 var lärare. Samtliga var kvinnor. Totalt antal postade inlägg var 16 och dessa delades in i yttranden efter Henris analyschema. Inläggen delades in i 29 yttranden. Antal postade inlägg från studenterna var fördelade på följande sätt:

Namn ⁹	Antal inlägg
Denise	2

⁷ Gruppen bestod egentligen från början av sju personer. Två av dessa syns aldrig i diskussionen därför beskriver jag gruppen som 5 personer plus läraren.

⁸ Namnen är ändrade.

⁹ Namnen är ändrade.

Jenny	4
Lisa	2
Sara	3
Lärare	3
Lärare (vik)	2
Totalt:	16

Fördelning mellan studenterna av antalet inlägg.

Karaktären på inläggen är i stort sätt samma för samtliga studenter inom Svenskakursen. De redovisar sin uppgift i forumet. Jenny som bidrar med flest meddelanden responderar främst på lärarens frågor. Majoriteten av inläggen görs under dagtid och studenterna i denna kurs läser på heltid.

5.1.1.2 Den sociala dimensionen

I den sociala dimensionen återfinns 86 yttranden i Mediakursen och 16 yttranden i Svenskakursen. Denna dimension är därmed den störst representerade dimensionen i båda kurserna. När det gäller Mediakursen är sex yttranden dubbelförda i den *Interaktiva dimensionen*. Inga yttranden i Svenskakursen är dubbelförda. De yttranden som återfinns i den sociala dimensionen har ingen relevans för den formella uppgiften såtillvida att dessa inte är direkt kopplade till innehållet. Därmed inte sagt att de inte har någon betydelse för genomförandet av arbetsuppgiften. Exempel på den sociala dimensionens yttranden är:

Annelie: I helgen åker jag till Åre. Där har jag inget internet att tillgå så jag kommer hit, pigg och alert, på söndag kväll igen. Ha en skön helg! /Annelie

Lärare (vik): Glad påsk förresten! /Lärare

I den här dimensionen återfinns också början och avslutningen på meddelandet om det har funnits någon.

Lärare: Hej elev!

Anders: Vi hörs av alla!
Mvh Anders

Att börja och avsluta ett meddelande ändras över tid i gruppdiskussionen för Mediakursen. I början av arbetet skriver studenterna alltid en hälsningsfras i form av ”Hej, hejsan” osv. Mot

mitten av arbetet slutar de att hälsa och går direkt på innehållet i meddelandet. Ett meddelande efter en vecka ser ut så här:

Sandra: Har ni provat det virtuella klassrummet förut?

De sista dagarna på arbetet kommer de tillbaka och skriver mer formellt med ”Hej, Hejsan” men jag kan också utläsa en mjukare ton mot varandra, inte lika formell som i början som t.ex.:

Jeanette: hej kära vänner.

Sandra: God kväll kamrater!

20 meddelanden startar utan att det sker en hälsning och 8 meddelanden avslutas utan en avslutningsfras. I de 20 meddelanden där hälsningsfras uteblir har det skett en tät kommunikation mellan gruppmedlemmarna. Meddelandena har ofta kommit samma dag med bara någon timmes mellanrum. Inom Svenskakursen förekommer inga hälsningsfraser från eleverna. De börjar direkt med att presentera den gemensamma uppgiften. När det gäller avslutningsfraser skriver de under med sina namn och det kan se ut såhär:

Jenny: mvh/ Jenny

Avslutningsfraser förekommer i majoriteten av meddelanden i båda kurserna. I den här dimensionen är sättet att kommunicera väldigt nära talet speciellt tydligt är det i Mediakursen. Som t.ex. när Sandra avslutar sitt meddelande genom att skriva:

Sandra: natti natti
Sandra

I Svenskakursen är de mer formella och närmar sig därmed det skrivna språket mer än det talade. Här skriver de under med sitt namn och ibland med förkortningen ”mvh”. Se Jennys inlägg ovan.

5.1.1.3 Den interaktiva dimensionen

I denna dimension återfinns 67 yttranden från Mediakursen och 13 från Svenskakursen. I den interaktiva dimensionen har jag lagt in yttranden som uttalat refererar till ett annat meddelande och/eller yttrande, grupp och/eller person. Här återfinns också direkt respons och direkt kommentar som t.ex.

Sandra: ... När jag läser din text Annelie skulle jag nästan kunna tro att det är du som jobbar där...

Såväl som det finns inlägg som uttalat refererar till ett annat inlägg finns det också de inlägg som indirekt ger respons och kommentarer. Dessa inlägg är mer förekommande. Exempel på indirekt respons och interaktion är när gruppen i Mediakursen ska komma överens om hur de ska välja vad de ska arbeta kring. Innan Annelie här kommer in har det skett en kedja av meddelanden från följande personer Lärare-Annelie-Lärare-Jeanette-och sedan svarar Annelie;

Annelie: Det låter jättebra, tycker jag! Vi kör på det så vi kommer igång.

Sara från Svenskakursen responderar på lärarens uppmaning att skriva sin uppgift. Kedjan av meddelanden här ser ut: Lärare – Lärare – Sara – Lärare

Sara: Här kommer mitt inlägg, bättre sent än aldrig.

I Svenskakursen kommer en vikarie in i mitten av kursen. Hon har ett något annorlunda sätt att formulera sig i diskussionsforumet. Den ordinarie läraren skriver mest uppmaningar som t.ex.:

Lärare: Tänk på att inskicken är obligatoriska och en del av betygsättningen!!!!

Jämfört med den ordinarie läraren tar den vikarierande läraren upp exempel från sin verksamhet som vanlig klasslärare och ställer frågor till eleverna i slutet av meddelandet.

Lärare (vik): Det är intressant att höra om era erfarenheter och vad ni behöver öva på. Jag funderar ofta på hur man ska komma tillrätta med problemet att så många läser innantill när de ska hålla ett tal. Många gånger "tvingar" jag mina elever att använda talkort med stödord istället för en hel text men det är inte alltid det fungerar heller. Man behöver ju verkligen ha övat på sitt tal för att kunna klara sig med stödord, och det är också tanken. Att man ska ha övat mycket alltså. Hur brukar ni göra? Har ni manus med stödord? Hel text? Talkort?

Denna dimension är svårt att hålla som en ren kategori. Det sker en glidning både åt den sociala dimensionen och mot den kognitiva. T.ex. i citatet ovan finns det yttranden med som jag placerat i den kognitiva dimensionen. När jag har känt av denna glidning har jag dubbelfört dessa yttranden och nedan finns ett exempel som också återfinns i den sociala dimensionen:

Rikard: Ja, som sagt (*namn*)teatern är vald och det låter bra!

Detta yttrande är också exempel på implicit respons till ett annat meddelande. Antalet dubbelförda interaktiva yttranden är 15 varav 9 i den kognitiva dimensionen och 6 i den

sociala dimensionen när det gäller Mediakursen. Antalet självständiga yttranden är 117 och är därmed överrepresenterad och det är på samma sätt i Svenskakursen där ungefär hälften, 15 stycken, är självständiga yttranden. Samma mönster när det gäller karaktären på talat respektive skrivet språk återföljs i denna dimension. Mediakursen behåller en rätt ”pratig” ton medan Svenskakursen behåller den mer formella och mer skriftspråkliga karaktären på sina yttranden.

5.1.1.4 Den kognitiva dimensionen

I Mediakursen återfinns 33 yttranden i denna dimension varav 9 är dubbelförda i den kognitiva dimensionen. Exempel på vad jag har kategoriserat som kognitiv färdighet och ytinläring är när Anders gör en analys av sökfunktionen på en webbplats:

Anders: Sökmöjligheten på första sidan är också bra så man direkt kan hitta det man letar efter. Dock finns ju mycket information i pressrummet som kanske inte alla tittar in i direkt. Biografi om de deltagande i olika uppsättningar och evenemang finns också.

Anders problematiserar inte kring sökmöjligheter och pressrummet. Han konstaterar bara att det finns. Likaså gör han med biografier kring olika uppsättningar men han utvecklar inte detta eller ger förslag till utveckling. Sandra skriver ett något längre inlägg som handlar om hur uppgiften ska tolkas och i samband med det funderar hon på Internets förmåga eller oförmåga att vara demokratisk.

Sandra: Det där är verkligen en fälla med internet som många påpekat, man drunknar i en massa information som avsändaren själv kontrollerar och serverar. Avsändaren väljer vad den talar om och hur, men också vad den inte talar om. Internet är en skenbart demokratiskt via interaktiviteten vilket lätt gör att man glömmer bort den kritiska blick man annars har. Man har heller ingen möjlighet att ställa följdfrågor. Lite tankar bara...

Här bearbetar hon den information som de arbetat ihop hittills i uppgiften och belyser olika problem som kan uppstå i och med användning av Internet. Detta är ett av tre yttranden i samtliga meddelanden som jag klassat som djupinläring. Sandras inlägg har jag delat upp i 8 yttranden och hennes meddelande, i sin helhet, har rört sig mellan samtliga dimensioner. Inom denna dimension är det viktigt att undersöka hur uppgiften är formulerad och vad jag kan se är att uppgiften styr studenterna att arbeta efter den struktur som lärarna har tillhandahållit. Gruppen väljer att dela upp arbetet mellan sig där var och en gör sin egen del som sedan sammanställs av en person. När det gäller Svenskakursen återfinns 10 yttranden inom denna

dimension. Ofta är det hela deras svar på uppgiften som de fått av läraren som återfinns i diskussionsforumet.

Sara: Jag tycker reklam är både positivt och negativt av samma anledningar som redan har skrivits. Det mest irriterande är när man sitter och tittar på en film eller tv-serie och när det är som mest spännande, bryter dom för reklam! Samtidigt så håller jag med om att det är bra att reklamen finns för då får man veta vad det finns för produkter på marknaden och att annonskostnaderna går till att köpa in bra tv-program.

Ett undantag finns då Denise refererar till en medstudents inlägg och sedan reflekterar vidare kring vad man kan tänka på när man ska tala inför en grupp.

Denise: Att prata långsamt och tydligt sänder ut signaler om att det du säger är viktigt att lyssna på, sen blir det alltid roligare att lyssna på om man är mer avslappnad. Vad är det värsta som kan hända? Att man kommer av sig, att alla somnar eller att människor skrattar. Det finns helt klart värre saker i livet men övning ger färdighet så för att undvika att nåt av ovanstående händer skulle jag öva på att läsa upp min text för familjen, vänner osv. Då får man också bra tips om vad som kan förbättras och vad som redan är bra.

Om den interaktiva och sociala dimensionen var mer lagd åt att vara ”pratig” är denna dimension, i båda kurserna, mer formell och skriftspråksaktig i sin karaktär. Här är eleverna och studenterna mer noga med sina formuleringar och det är tydligare att de har en genuin undran över något. Vad som är intressant är att som i Sandras yttrande ovan så släpper hon bara sin fundering med orden ”Lite tankar bara...” och det är ingen annan i gruppen som responderar på hennes fundering.

5.1.1.5 Den metakognitiva dimensionen

I Svenskakursen förekommer inga yttranden inom denna dimension. I Mediakursen är detta den minst representerade dimensionen med sina 7 yttranden. Det är bara Sandra och Jeanette som har gjort yttranden som kan kategoriseras som metakognitiva.

Sandra: Och läs gärna igenom den, det är den värd! Jag vore tacksam om någon mer tittade på slutsatserna, uppdrag, syfte, frågeställningar och analyskriterier, nu ligger mest mina funderingar där och de kanske inte alls stämmer med era!

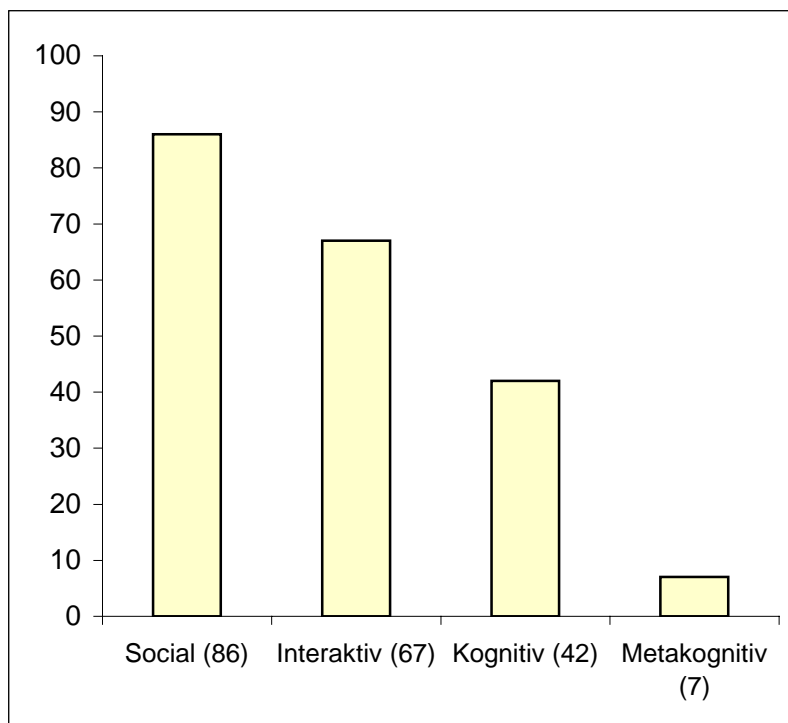
Sandra reflekterar i detta meddelande kring deras uppgift och anser att de har gjort ett bra arbete samtidigt som hon reflekterar kring vad som fattas och där hennes uppmaning ligger i att hon vill ha gruppens funderingar kring detta. Ett annat exempel på metakognition är när Sandra fastnar på uppgiftens formulering kring analyskriterier.

Sandra: Trots en djävla massa universitetspoäng vid det här laget är jag faktiskt inte helt på det klara vad som åsyftas här.

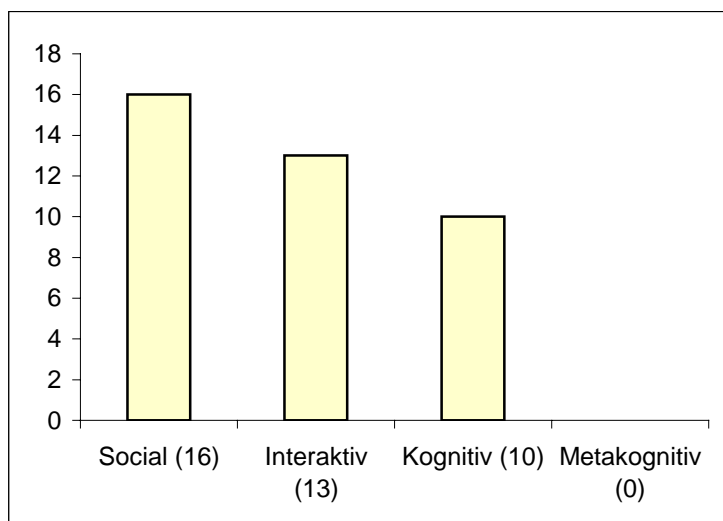
Här reflekterar Sandra över sin egen oförmåga att ta till vara på den kunskap som hon vid tidigare tillfälle tillägnat sig. I den metakognitiva dimensionen återgår kommunikationen till att vara mer av talad karaktär.

5.1.2 Sammanfattning och analys

Nedan visas fördelningen av yttranden inom de fyra dimensionerna Social, Interaktiv, Kognitiv och Metakognitiv. Som figurerna visar är fördelningen av yttranden relativt lika i båda kurserna.



Sammanställning av inläggen i diskussionsforumet för Mediakursen.



Sammanställning av inläggen i diskussionsforumet för Svenskakursen.

Låt oss först se på de tre första dimensionerna, vilka fokuserar mer på själva processen. I den interaktiva dimensionen återfinns ungefär hälften av yttrandena och det medför att interaktiviteten mellan studenterna tenderar att bli relativt låg. Mer än hälften av alla yttranden är självständiga. Det verkar pågå parallella spår där det inte finns någon direkt återkoppling mellan de olika yttrandena. Interaktionen är på en ytlig nivå och hanterar mest frågor som direkt är relaterat till hur uppgiften kan förstås och hur studenterna ska organisera sitt arbete. Innehållsdiskussionen tenderar att bli ytlig i Mediakursen. I Svenskakursen är yttranden mer relaterade till innehållet men nästan ingen interaktion sker elever emellan. Den interaktion som sker är den som läraren initierar. I den sociala dimensionen återfinns det inte många yttranden som är av informell karaktär. Att denna kategori är den näst största i båda kurserna beror på att här återfinns början och avslutningsfraserna. Att skriva "hej" eller "natti natti" är en social del av den kommunikation som försiggår och det har en betydelse för gruppens interaktion. Särskilt i Mediakursen, när interaktionen intensifieras och meddelanden kommer tätt så försvinner hälsningsfraserna och studenterna skriver direkt det som de vill säga. I Svenskakursen stämmer inte detta. Här skriver eleverna direkt sina uppgifter utan att säga "hej" detta sker i samtliga meddelanden. Lärarna startar i allmänhet med en hälsningsfras. Däremot skriver eleverna alltid under sina meddelanden med sitt namn t.ex. "/Sara". När det gäller de två sista dimensionerna den kognitiva och metakognitiva där produkten ska sättas i fokus är det lättare att identifiera dessa i Svenskakursen. Här postar eleverna sina svar på uppgiften direkt i forumet medan studenterna i Mediakursen har ett särskilt filarkiv där deras arbete växer fram. Samtliga yttranden, i den kognitiva dimensionen i Svenskakursen har inslag av djupinriktat lärande medan det bara är tre av 42 i Mediakursen.

Inom den metakognitiva dimensionen återfinns endast 7 yttranden från Mediakursen och inga från Svenskakursen. Studenterna reflekterar inte över sitt eget lärande i någon större utsträckning i alla fall inte uttalat.

6 Diskussion

I detta kapitel kommer jag att föra en diskussion kring de resultat som framkommit ovan och relatera det till tidigare forskning inom området. Texten är strukturerad efter mina inledande frågor.

6.1 Hur kan kommunikationen beskrivas i ett textbaserat diskussionsforum?

Idag används datorkommunikation i de allra flesta distansutbildningar på ett eller annat sätt. Som jag nämnt ovan beskriver en del forskare denna kommunikation som en blandning mellan talat och skrivet språk (Hård af Segerstad 2002, Sveningsson 2002, Wännman-Toresson 2002). Skrivet språk, därför att det de facto är det och har en karaktären av att vara objektliknande och statisk. Medan talet har en karaktär av att vara dynamiskt (Linell 1982).

I resultat, som presenterats ovan, finns denna blandning mellan talat och skrivet språk och det finns tendenser inom varje dimension åt det ena eller hållet. Tydligast är det i Mediakursen där den sociala och interaktiva dimensionen har mer tendens till att bli ”pratig” medan den kognitiva har mer en karaktär av skriftspråket. Resultatet visar också att när meddelanden kommer ”tätt inpå varandra” i tid så blir kommunikationen mer lik det talade språket och dynamiken blir synlig. I Svenskakursen är det generellt mer skriftspråket som tenderar att dominera vilket syns i den övervägande delen i den kognitiva dimensionen. Den blir mer formell och statisk i sin karaktär. Detta kan naturligtvis bero på att ämnet är just svenska och eleverna vill skriva korrekt eftersom detta ingår i själva bedömningen av momentet. Vad får detta för betydelse för kommunikationen mellan studenten/eleven/läraren? Det är svårt att säga men jag tycker mig kunna utläsa en mer social samvaro i Mediakursen än i Svenskakursen. I Svenskakursen skriver de inte om andra saker än själva uppgiften, vilket kan ha att göra med att jag bara tagit del av en kurs i hela deras utbildning. Det kan också vara så att utanför ”svenskaklassrummet” har de ett virtuellt café där de diskuterar ”väder och vind”. Vad som också kan ha betydelse är att svenska kursens uppgifter var individuella medan Mediakursens uppgift var en gruppuppgift där studenterna var mer beroende av varandra för att lösa uppgiften.

6.2 Hur kan läroprocessen förstås i de två fallstudierna?

Kommunikation sker inte i ett vakuum utan det är något som man kommunicerar kring t.ex. en uppgift. Det sker hela tiden förhandlingar mellan individerna (som både är läsare och författare) i all kommunikation. I en datorkommunikation har verkligen läsaren möjlighet att på ett aktivt och kreativt sätt interagera med den som skrivit texten och på ett kritiskt och analyserande sätt gå in och förhålla sig till den. Säljö (2005) menar att detta är en grund för lärandet. Det kritiska analyserande förhållningssättet lyser med sin frånvarande i de två fallstudierna förutom på två ställen i Mediakursen där studenterna ifrågasätter varandras uppfattningar. I Svenskakursen förekommer detta inte alls. Här är det viktigt att titta på uppgiftens konstruktion, eftersom den lägger grunden för studenternas/elevernas arbete och indirekt påverkar deras sätt att lära. Döös (1995) menar att skapandet och utvecklandet av mentala strukturer är relaterat till en uppgift. Inom Mediakursen handlar läroprocessen till stor del om att organisera arbetet kring uppgiften. Inom den kognitiva dimensionen handlar många yttranden om att ställa frågor om hur uppgiftens ska förstås och hur de i gruppen ska förhålla sig till den. Själva uppgiftsbeskrivningen uppmuntrar till ett ytligt lärande där läraren inte utnyttjar gruppens kollektiva erfarenheter vilket enligt Säljö (2005) är en stor del på själva lärandet. Lärarna i Mediakursen uppmuntrar studenterna att dela upp arbetet i olika delar för att i slutet sätta ihop det till en helhet. Studenterna kommunicerar kring organiseringen av arbetet och når egentligen aldrig till något djup i sin diskussion kring innehållsliga aspekter vilket jag tror, som jag var inne på tidigare, beror till stor del av uppgiftens utformning. Den låga interaktionen behöver inte betyda att de andra gruppmedlemmarna inte lär sig. Man kan lära sig genom att läsa andras meddelande. En förklaring till att diskussionen handlar mer om organisering av arbetet än om själva innehållet kan vara att jag har analyserat själva diskussionen. Studenterna använder ett filarkiv där de laddar upp word-dokument med själva innehållet, som de enskilt kommer fram till.

I Svenskakursen ser uppgiften annorlunda ut, vilket får konsekvenser hur eleverna väljer att kommunicera med varandra. Det finns inga tydliga instruktioner hur kommunikationen ska äga rum. Läraren uppmuntrar eleverna vid kursens start och i själva uppgiftsformuleringen att de "gärna" ska kommentera varandras inlägg. I Svenskakursen förekommer det två olika lärare. När vikarien kommer in sker det en något ökad interaktion och jag kan se i den interaktiva dimensionen att den vikarierande läraren går in mer i diskussionen och ställer frågor och inte bara uppmanar eleverna att komma med inlägg som den ordinarie läraren gjort. Det finns en klar skillnad här mellan dessa två lärare där den ena stänger diskussionen

genom att bara uppmana medan den andra öppnar genom att ställa relevanta frågor som eleverna kan svara på. Mediakursens grupp är sammansatt endast för denna uppgift och de arbetar med den i två veckor. På denna korta tid är det svårt att etablera gemensamma koder för kommunikationen och detta kan ha betydelse för deras sätt att hantera uppgiften. Gruppen måste komma igång för att hinna bli klar med uppgiften.

Vad går lärandet ut på? Är det att kunna minnas olika delar för att vid ett bestämt tillfälle kunna rabbla upp dessa? Marton et al. menar att om man använder ett ytinriktat lärande, kan detta lätt uppstå. Studenten tar in de delar som han/hon tror kommer upp på en tentamen eller inom ramen för uppgiften. Det finns ett antal "ofrånkomliga yttre krav" (Marton 1977, s.157). De yttre kraven består av betyg, uppgifter osv. "Man lär sig inte för att ta reda på något, utan för att återge en text eller för att kunna svara på frågor" (Marton 1977, s.158). Mediakursens utformning av uppgiften har en tendens till att vara ytinriktad. Den kunde enbart ha blivit det om inte Sandra, som arbetar inom en organisation föreslår att de använder hennes arbetsplats som analysobjekt. Här finns det stor potential (för Sandras del) att det skapas en djupare förståelse inom området.

6.3 Vilka möjligheter och begränsningar erbjuder datorkommunikation?

Hård af Segerstad (2002) skriver att omedelbar feedback i form av nickande och hummanden är nödvändig för att vidmakthålla interaktionen. I mitt resultat kan jag se tendenser till att detta stämmer då det finns ett stort antal självständiga yttranden (mer än hälften). Detta utgör en begränsning när det gäller datorkommunikationen. Korta enkla responser mellan studenterna skulle nog få effekten av att det blir ökad interaktion om det nu skulle vara önskvärt. Det kan också få effekten att den enskilda studenten blir irriterad och tycker att de korta meddelanden är irriterande och tar bort fokus från diskussionen.

Datorkommunikation kräver en relativt god förmåga att uttrycka sig i text menar Dahlin (2000) vilket kan vara ett hinder för den som känner sig obekvämt med att skriva. Vilket kan vara en faktor som spelar in när det gäller den ojämna fördelningen av inlägg från den enskilda studenten. Jag tror att Salmons modell kan vara till hjälp för att skapa en god kommunikationsmiljö där alla känner sig trygga och delaktiga. Genom den skrivna textens permanens (Säljö 2005) finns det större möjligheter för reflektion där studenten/eleven kan gå tillbaka till tidigare inlägg. Genom skrivandet skapas också möjligheter för studenten/eleven att finslipa resonemang. Vad som talar emot datorkommunikation och möjligheten för

förståelse är den anonymitet som texten ger om läsaren inte känner författaren till texten vilket gäller för dessa fallstudier. Säljö (2005) menar att det skrivna ordet är lättare att tolka om man känner personen som skrivit texten. Här kan textens betydelse fördjupas och få en annan innebörd jämfört med en person som inte känner till den som skrivit texten. Jag tycker man kan se detta som negativt också. Om personerna känner varandra kan det finnas mindre utrymme för att se förbi de gemensamma koderna och därmed kan utrymme minskas för att ifrågasätta saker i och med att man tänker "lika". Kunskapsutvecklingen kanske stannar av istället för att utvecklas?

6.4 Analysmodellen

När det gäller analysmodellen kan man ställa sig den fråga om vad den egentligen mäter. Jag tycker att det finns en värdefull potential i att använda den och jag har fått syn på en hel del aspekter. Den blottlägger vissa delar som t.ex. interaktionen mellan studenterna som vid en första anblick kan verka hög men som senare visar sig var låg. Vad analysmodellen inte får syn på och täcker är de nya alternativa kommunikationsmöjligheter som nätet erbjuder som t.ex. webblogger¹⁰ och olika typer av lärgemenskaper¹¹. Modellen är rigid i den bemärkelse att den inte finns något utrymme för att undersöka "varför" frågorna. Det blir mycket av ett konstaterande och för att titta på betydelsen av resultatet och undersöka varför frågorna tror jag att det krävs kvalitativa metoder i form av t.ex. intervjuer med lärare och studenter/elever. Wännman-Toresson har i sin avhandling använt Henris analysmodell men inte fullt ut. Hon har inte delat upp meddelandena i yttrande utan placerat meddelandena i den dimension där huvuddelen av texten hört hemma. Hon har även använt andra modeller som socialt-kognitiv modell som Häkkinen och Järvelä och Lotmans indelning i dialogiska och univokala inlägg för att få en bred bild av datorkommunikationen. T.ex. definierar Lotman och Henri interaktivitet på olika sätt¹² vilket medförde att fler yttrande hamnade i Henris interaktiva dimension än Lotmans "dialogiska inlägg" (Wännman Toresson 2002, s. 80).

¹⁰ En blogg är en webbplats på nätet som har karaktären av en dagbok. Läsaren har möjlighet att kommentera de inlägg som författaren gör. Innehållet är personligt och uppdateras ofta. (<http://info.weblogg.se>, 2006-05-22)

¹¹ Lärgemenskaper är mötesplatser på nätet där individer interagerar med varandra och utbyter erfarenheter. (Jobring mfl.2006).

¹² Henri definierar interaktiva yttranden som en kedja av meddelanden medan Lotman definierar interaktivitet som skapandet av en ny innebörd. (Wännman Toresson, 2002)

7 Avslutande kommentarer

Jag skulle vilja arbeta vidare med forskning inom den sociala dimensionen och undersöka vilken betydelse den har för lärprocessen i en virtuell miljö. Hur hanterar studenten olika typer av respons och feedback? I det virtuella rummet syns inte de paralingvistiska och extralingvistiska signalerna och jag skulle vilja efterlysa mer forskning och utveckling kring detta område just för att främja interaktionen mellan individer och ge den skrivna texten en mer emotionell dimension.

I en face to face dialog kan man inte ignorera en fråga utan man måste på något sätt indikera att man förstår eller inte. I det virtuella rummet kan jag som deltagare avstå från att svara på ett inkommande meddelande, i det fysiska rummet är detta svårt nästintill omöjligt. Visst kan jag göra det i ett face to face samtal också men jag skickar ändå vissa signaler genom mitt kroppsspråk som genast tolkas av läsaren. Detta val att avstå från att svara på ett virtuellt meddelande kan ha flera olika betydelser. Jag kan hålla med, inte ha tid att svara eller helt enkelt inte förstår meddelandet och väljer att inte kommentera eller fråga. Hur den individen som skriver meddelandet känner sig, kan jag bara spekulera i, men man kan tänka sig beroende på innehållet, att det till och från kan vara känsligt. Den tysta responsen på nätet, hur gestaltas den och hur kan jag se hur studenterna hanterar den genom sina meddelanden? Här ser jag inramningen, den sociala praktiken som en betydande faktor som är ett sätt för individer att förstå vad som gäller inom en speciell aktivitet. Jag tror att ju mer vi tar de nya tekniska kommunikationsmöjligheterna i anspråk desto mer kommer vi att hitta nya sätt att uttrycka oss som underlättar förståelsen mellan individer.

Ibland används s.k. "Smileys" för att ge feedback eller att uttrycka en känsla vilket kan underlätta förståelsen mellan individer. Smileys har inte, vad jag vet, fått något vidare fäste inom distansutbildningen. Jag tror att det beror på att smileys används inom en annan situation där koderna ser annorlunda ut (jag tänker då främst på användningen av smileys när man chattar som är mer dynamisk vilket Linell tillskriver det talade språket). Fåhraeus och Döös diskuterar i sin artikel kring nya samtalsformer och pekar på att individer benämner datorkommunikation som om det hade pratat med en vän när det i själva verket hade skickat sms eller chattat. Finns det en utvecklingspotential i att börja utveckla "akademiska smileys" på samma sätt som det akademiska skrivandet har fått sina normer och regler?

Det som vi räknar som den överlägsna kommunikation, face to face kanske kommer att få stå tillbaka till förmån för andra kommunikationsformer? Vi behöver kanske inte se varandra för att nå en gemensam förståelse? Heide (2005) menar att detta är omöjligt: ”Det som krävs är kommunikation öga mot öga för att det ska uppstå en gemensam förståelse.” (s. 48). Jag är inte lika säker. Idag måste vi ta hänsyn till fler parametern eftersom kommunikationens valmöjligheter växer. Vad vill vi säga, var kommer läsaren ifrån, vilken bakgrund har han/hon, i vilken social kontext befinner vi oss i, inom vilken arena ska meddelandet skrivas och förstås? Vilka begränsningar finns? Det säger sig självt på sätt och vis. Vi skriver inte ett meddelande på samma sätt till en arbetskamrat som till en vän eller ett akademiskt paper som en roman. När man skapar ett meddelande måste man fundera på vilken form meddelandet ska ha. Dessa val görs ofta med ryggmärken men när man ger sig in i en ny genre finns det en del att tänka på och allra helst idag när vi har mer valmöjligheter när det gäller distributionskanal. Jag tänker då på mail, webbforum, bok, vanligt brev, telefon osv. Valet av form, distributionskanal och innehåll har ett nära samband och ibland låter vi någon av dessa dominera. Vi gör dessa val ständigt i vår vardag, i familjen och på jobbet.

I fortsatta studier inom området skulle jag vilja tillämpa ett etnografiskt arbetssätt där man har en närhet till informanterna för att bättre förstå individens villkor i samband med att man använder datorkommunikation. Här skulle jag även vilja föreslå fortsatt forskning inom det kollektiva respektive individuella lärandet inom datorkommunikation, med fokus på utformning av arbetsuppgiften och dess produkt, representation och vad det finns för tecken på lärande i dessa.

8 Litteraturförteckning

- Backlund, B. (1991). *Inte bara ord : en bok om talad kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Brownlow, C. & O'Dell, L. (2002). "Ethical Issues for Qualitative Research in On-line Communities." *Disability & Society*. vol. 17, No. 6. pp. 685-694.
- Bryman, A. (1997) *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bååth, J. (2001). *Handbok för distansutbildare*. Bilda förlag.
- Dahlin, B. (2000) *Om IKT-baserad distansutbildning och flexibelt lärande. En forskningsöversikt*. Karlstads universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap. Pedagogik.
- Delegation for ICT in schools, ITiS (1999).<http://www.itis.gov.se/English> (2006-04-27.)
- Fiske, J (1990). *Kommunikationsteorier. En introduktion*. Uppsala: W&W.
- Fåhraeus, E. (2001) "Hur samarbeta på distans för att lära? – format, problem och möjligheter". I *folkbildning.net en antologi om folkbildning och det flexibla lärandet*. Axelsson, L-E mfl (red). Stockholm: Folkbildningsrådet & Distum.
- Fåhraeus, E., Döös, M. (2006). "Kompetent nätdialog – tankar länkade i digitala samtal.". Finns att ladda ner på: <http://www.cfl.se> (2006-05-21)
- Heide, M. (2005) "Kommunikationsperspektiv och gemenskapers lärande". I *Att förstå lärgemenskaper och mötesplatser på nätet*. Jobring & Carlén (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Henri, F (1992). "Computer conferencing and Content Analysis". In *Collaborative learning through computer conferencing*. Kaye, Anthony R. (ed). The Najaden papers : [proceedings of the NATO Advanced Research Workshop on Collaborative Learning and Computer Conferencing, held in Copenhagen, Denmark, July 29 - August 3, 1991].
- Hård af Segerstad, Ylva (2002). *Use and adaption of written language to the conditions of computer-mediated communication*. Göteborg. Gothenburg monographs in linguistics.
- Jedeskog, G. (2001) "*Maila mig sen!*" *Läraryntentioner och förändrade gränser för elevers arbete*. Linköpings universitet.
- Jobring, O., Carlén, U. & Bergenholtz, J. (2006). *Att skapa lärgemenskaper och mötesplatser på nätet*. Studentlitteratur.
- Linell, P. (1982). *Människans språk*. Gleerups utbildning AB.
- Löfberg, A. & Ohlsson, J. (red) (1995). *Miljöpedagogik och kunskapsbildning: teori, empiri och politik*. Stockholm, Pedagogiska institutionen.
- Marton, F. mfl. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Nätuniversitetets pressmeddelande 2005-09-20.
<http://www.myndigheten.netuniversity.se/page/1882/pressmeddelanden2005.htm>
- Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande: lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Stockholm, Pedagogiska institutionen.
- Salmon, G. (2002). *Etivities : the key to active online learning*. London: Kogan Press.
- Sveningsson, M. (2002). "Samtal och samtalsstilar på Internet". I *Internet, medier och kommunikation*. Dahlgren, P. (red).
- Svärdemo-Åberg, E. (2004) *Lärande genom möten : en studie av kommunikation mellan lärare och studerande i klassrumsmiljö och datorbaserad nätverksmiljö*. Stockholm: HLS förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Wännman Toresson, G. (2002). *Kvinnor skapar kunskap på nätet : datorbaserad fortbildning för lärare*. Umeå.

<http://infovoice.se/fou/> 2006-05-03

www.blackboard.com 2006-04-10.

<http://info.webblogg.se>. 2006-05-22