



Sektionen för management

# **INTELLEKTUELLA REDSKAP FÖR LÄRANDE I NÄTBASERADE DISTANSKURSER UR ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV**

Maria Loord  
C-uppsats, VT 2009

**Handledare: Eva Brodin**

**Blekinge Tekniska Högskola**  
Sektionen för Management

**Arbetets art:** C-uppsats, 10 p  
Pedagogik 41-60p

**Titel:** Intellectuella redskap för lärande i nätbaserade distanskurser ur ett sociokulturellt perspektiv

**Författare:** Maria Loord

**Handledare:** Eva Brodin

**Abstract**

Syftet med denna uppsats är att identifiera och beskriva de intellektuella redskap för lärande som läraren uppmanar studenterna att tillämpa inom ramen för två nätbaserade distanskurser i pedagogik. Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv och baseras på kvalitativ analys av sex chattar som förs mellan läraren och studenterna. Resultatet visade på flera intellektuella redskap som läraren uppmanade sina studenter att använda sig utav. Ur analysen kunde också vissa relationer mellan redskapen uttolkas mot bakgrund av hur läraren relaterade redskapen till varandra i undervisningskontexten. Det intellektuella redskap som läraren mest uppmanade studenterna till att använda sig av var meningsfull interaktion i den meningen att läraren kontinuerligt försökte få studenterna till att föra en fruktbar dialog både med varandra och med läraren. Ett annat viktigt redskap som läraren också ofta uppmanade studenterna till att använda sig av var samreflektion, vilket innebar att studenterna skulle reflektera tillsammans kring olika erfarenheter och vetenskapliga begrepp. Analysen visade även på att läraren ytterst strävade efter att utveckla ett medvetet perspektivseende hos studenterna, vilket också kan tolkas som ett redskap för lärande.

**Nyckelord:**

distansstudier, intellektuella redskap, meningsfull interaktion, samreflektion, erfarenhet, vetenskapliga begrepp, perspektivseende, sociokulturellt perspektiv

# Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
1.1 PROBLEMFÖRMULERING OCH AVGRÄNSNING.....	6
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING.....	6
<b>2 BAKGRUND</b> .....	<b>7</b>
2.1 DISTANSUNDERVISNING SOM SPECIFIK LÄRANDEKONTEXT.....	7
2.1.1 Chatt.....	8
2.2 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV.....	8
2.2.1 Språk.....	9
2.2.2 Mediering.....	10
2.3 INTELLEKTUELLA REDSKAP FÖR LÄRANDE.....	10
2.3.1 Meningsfull interaktion.....	10
2.3.2 Reflektion.....	12
2.3.3 Erfarenheter.....	12
2.3.4 Vetenskapliga begrepp.....	13
<b>3 METOD</b> .....	<b>13</b>
3.1 KVALITATIV METOD.....	13
3.2 TROVÄRDIGHET.....	14
3.2.1 Tillförlitlighet.....	14
3.2.2 Överförbarhet.....	14
3.1.3 Pålitlighet.....	15
3.2.4 Möjlighet att styrka och konfirmera.....	15
3.3 URVAL.....	15
3.3.1 Beskrivning av chattarna.....	15
3.4 INTERNETFORSKNING.....	16
3.5 ANALYS AV CHATTARNA.....	17
<b>4 RESULTAT</b> .....	<b>18</b>
4.1 MENINGSFULL INTERAKTION.....	20
4.1.1 Lärarledda diskussioner.....	20
4.1.2 Icke lärarledda diskussioner.....	22
4.2 SAMREFLEKTION.....	23
4.2.1 Erfarenhet.....	24
4.2.2 Vetenskapliga begrepp.....	26
4.3 PERSPEKTIVSEENDE.....	28
<b>5 DISKUSSION</b> .....	<b>29</b>
5.1 RESULTAT DISKUSSION.....	29
5.1.1 Meningsfull interaktion som det mest grundläggande redskapet för lärande.....	29
5.1.2 Reflektion genom dialog som leder till samreflektion.....	30
5.1.3 Erfarenhet som redskap för att relatera teorin till praktiken.....	31
5.1.4 Hur erfarenheterna och de vetenskapliga begreppens vävs samman till ett perspektivseende.....	32
5.2 METOD DISKUSSION.....	33
5.3 AVSLUTANDE DISKUSSION.....	34
5.4 FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING.....	35
<b>6 REFERENSER</b> .....	<b>36</b>

# 1 Inledning

Att bedriva undervisning har en lång historia som går att härleda ända till antika Grekland, där människor samlades för att diskutera olika filosofiska frågor. Med tiden har utbildningsväsendet utvecklats i olika former. Utbildning är inte längre något som måste bedrivas på bestämda platser inom särskilda byggnader avsedda för just för undervisning, utan utbildning kan förvärfvas på många platser och på många vis, t.ex. på fritiden och i arbetslivet. En särskild studieform som skiljer sig från det traditionella sättet att utbilda sig är distansstudier och denna studieform har nu funnits i drygt ett sekel. Redan 1898 grundades Hermods korrespondensinstitut, som gav möjlighet till distansstudier i Sverige. Studierna från Hermods korrespondensinstitut bedrevs med hjälp av ”brev” med texter på omkring 20 sidor som studenterna skulle sätta sig in i. Med hjälp av självstudier och frågor som skulle besvaras och sändas tillbaka till institutet, kunde studenterna således förvärva en utbildning. Institutet var framgångsrikt fram till 1970-talet. Komvux utbyggdes och de högskolor som började växa fram förbättrade sin kommunikation med distansstudenterna, vilket innebar att korrespondensskolornas betydelse minskade. Under 2000-talet skedde det stora förändringar kring distansstudier genom att kommunikationen nu fördes genom datorer, vilket i sin tur ledde till att intresset för distansstudier ökade igen (Egidius, 2003). Idag börjar allt fler universitet utveckla möjligheten att föra sina utbildningar på distans och kontexten för den här uppsatsen är den undervisning som bedrivs inom ramen för två olika distanskurser på nätet.

Oavsett om man talar om traditionell undervisning eller undervisning inom distansutbildningar syftar undervisningen till lärande och kunskapsbildning. Vad lärande och kunskapsbildning innebär kan emellertid förstås på många olika sätt. Ett grundantagande som dock verkar vara gemensamt oavsett vilket perspektiv man talar om, är att språk och kommunikation mer eller mindre ses som en förutsättning för att ett lärande i undervisningskontexten ska kunna komma tillstånd. Detta påstående styrks av Säfström (2000) som menar att didaktisk forskning (som handlar om undervisningslära) främst lyfter fram tre aspekter som bärande för undervisningen: politik, moral och kommunikation. Betoningen på bl.a. kommunikation har enligt Säfström (2000, s.11) sin grund i att ”missförstånd alltid är möjliga” och just därför måste människor hela tiden kommunicera med varandra för att förstå varandra. Språk och kommunikation är alltså en mycket viktig del i all undervisning, vilket har uppmärksammats i olika grad inom olika teorier och perspektiv på lärande. Ett perspektiv som särskilt har fokuserat på språkets och kommunikations betydelse för lärandet är det sociokulturella perspektivet, som ligger till grund för den här uppsatsen och som jag kommer att redogöra för närmare längre fram.

Förutom språket och kommunikationen finns det andra möjliga vägar till lärande i undervisningen. Forskare pekar bl.a. på interaktion och reflektion som betydelsefulla aspekter att ta hänsyn till i undervisningen. T.ex. Roberts (2002) studerade relationen mellan interaktion, reflektion och lärande i distansundervisning utifrån litteratur kring dessa tre begrepp och sina egna erfarenheter av att vara student i en nätbaserad distanskurs. Ett mål med Roberts studie var att komma fram till vilka aspekter som är särskilt viktiga att ta hänsyn till när läraren utformar en distanskurs just för att främja interaktionen och det reflektiva tänkandet med resultatet att läraren bör fundera över följande:

- how to enable learners to make connections between theory and their own personal contexts;
- how to make this type of thinking part of the conscious skills and attitudes with which they engage in their studies; and
- how to realise these objectives by maximising the opportunities for dialogue.

(Roberts, 2002, s. 50)

Mot bakgrund av ovanstående punkter är det tydligt att Roberts (2002) pekar på vikten av att läraren försöker få studenterna att koppla teorin till egna erfarenheter, att läraren försöker skapa situationer som gör att det reflektiva tänkandet blir ett naturligt sätt att engagera sig i sina studier, och att läraren försöker åstadkomma ovanstående genom att öka möjligheterna till dialog så långt det är möjligt. (Med erfarenheter menar inte Roberts enbart sådana erfarenheter som innebär upplevelser i verkliga livet, utan även sådant som man läser sig till kan utgöra en erfarenhet).

Även Hay, Hodgkinson, Peltier & Drago, (2004) har fokuserat på interaktionens betydelse för lärandet i distansstudier, men i ett annat avseende. Hay m.fl. (2004) har i sin artikel utgått ifrån en del av den kritik som har riktats mot distansundervisning. Kritikerna menar att distansstudenter är mycket isolerade och att de därför saknar möjligheten till hög interaktion, vilket forskare i regel betraktar som fundamentalt för ett kvalificerat lärande. Hay m.fl. (2004) kunde dock visa genom sin studie att interaktionen i det virtuella klassrummet var avsevärt högre än interaktionen i vanliga klassrum. Den höga interaktionen gällde både mellan lärare och studenter samt mellan studenterna själva, vilket talar för att distansstudier ur den aspekten skapar en särskilt gynnsam miljö för lärande. Med hänvisning till Woo & Reeves (2007) teoretiska studie av interaktionens natur och de lärandeprocesser som interaktionen möjliggör, är det dock inte tillräckligt med interaktionen i sig för att ett lärande ska uppstå. Utifrån sitt socialkonstruktivistiska perspektiv menar Woo & Reeves att interaktionen måste vara *meningsfull*, vilket för dem innebär att interaktionen måste stimulera den mentala nyfikenheten för att effektivisera lärandet. Bland annat menar Woo & Reeves att just autentiska uppgifter är synnerligen effektiva för att skapa en sådan mental nyfikenhet som kan leda till en meningsfull interaktion. Därmed inte sagt att det finns en direkt koppling mellan autentiska uppgifter och meningsfull interaktion, säger Woo & Reeves. Frågan är då hur man ska kunna fånga interaktionens grad av meningsfullhet. Enligt Woo & Reeves finns det fyra aspekter att ta hänsyn till när man försöker förstå om en interaktion har varit meningsfull eller inte i distansundervisningen:

- how learners communicated actively with various people including peers and experts;
- how learners faced the inevitable conflict situations that arose during discussion,
- how they actively negotiated internally and socially to solve those situations; and
- how finally they arrived at some common understanding through those processes.

(Woo & Reeves, 2007, s. 23)

Woo & Reeves punkter ovan visar att den meningsfulla interaktionen dels bygger på att studenterna kommunicerar med så många olika personer som möjligt i undervisningen och att denna kommunikation bör ske på alla nivåer, d.v.s. både mellan studenterna sinsemellan och mellan studenter och lärare. Hur olika konflikter hanteras i diskussionen är också viktigt, eftersom konflikterna enligt Woo & Reeves bör lösas på ett konstruktivt sätt och mynna ut någon form av samförstånd för att leda till ett lärande. Enligt min egen tolkning spelar läraren en mycket viktig roll i den här processen, såtillvida att läraren bör vara den person som tydliggör att allas perspektiv och åsikter är viktiga för kunskapsutvecklingen i gruppen (även om perspektiven och åsikterna kan vara mycket motstridiga ibland).

Mot bakgrund av ovannämnda studier förefaller det som om interaktion, reflektion och egna erfarenheter är viktiga aspekter att ta hänsyn till i undervisningskontexten, eftersom de öppnar möjliga vägar till lärande. Det som är viktigt att beakta i sammanhanget är att förutsättningen för att studenterna ska kunna interagera med varandra, reflektera tillsammans och utbyta erfarenheter, är att de har ett gemensamt språk. Därför kan språket ses som den mest fundamentala komponenten i undervisningen som öppnar upp för olika möjligheter till lärande. Utgångspunkten för den här uppsatsen är dock att det borde finnas fler möjligheter till lärande i undervisningen än de nyss nämnda, vilket jag kommer att söka efter i såväl litteratur som det empiriska material som uppsatsen grundar sig på.

### **1.1 Problemformulering och avgränsning**

Att söka efter möjliga vägar till lärande i undervisningen kan ske på många sätt. För att avgränsa studien kommer jag att främst att fokusera på litteratur som belyser lärande ur ett sociokulturellt perspektiv och basera min analys på chattmaterial ifrån två olika distanskurser i pedagogik som förs på nätet. Vidare kommer studien att avgränsas till att specifikt fokusera på vad läraren säger till sina studenter i undervisningskontexten och vilka möjligheter till lärande som läraren skapar genom sin dialog med studenterna. I nätbaserade distansstudier är det nämligen vanligt att man sparar diskussionerna i sin helhet. Detta betyder att diskussionerna finns ordagrant bevarade precis så som de en gång var, vilket ger en god möjlighet att studera lärarens yttranden till studenterna i den konkreta undervisningskontexten.

Inom ett sociokulturellt perspektiv talar man bl.a. om lärande i form av tillägnandet och tillämpandet av olika typer av redskap (Säljö, 2000), vilket betyder att möjligheterna till lärande uppstår i själva användandet av olika redskap. När man talar om redskap i den kultur som jag har studerat, d.v.s. distansstudier på 2000-talet på högskolenivå i Sverige, tänker man kanske främst på de fysiska redskap som hör till denna kultur, som dator, papper och penna m.m. I distansstudier används dock inte bara fysiska redskap, utan även intellektuella redskap för lärande utgör en del av lärandekontexten. Exempel på sådana redskap är meningsfull interaktion och reflektion som läraren på olika sätt bör försöka aktivera hos studenterna, enligt tidigare nämnda forskning. Eftersom jag utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv kommer jag därför fortsättningsvis att tala om intellektuella redskap när jag belyser hur läraren skapar olika möjligheter till lärande i undervisningskontexten.

### **1.2 Syfte och frågeställning**

Mot denna bakgrund är syftet med studien att identifiera och beskriva vilka intellektuella redskap som läraren uppmanar studenterna att använda sig utav inom ramen för två nätbaserade distanskurser i pedagogik. För att identifiera dessa redskap i det empiriska materialet kommer jag att utgå ifrån tidigare forskning kring lärande i distansstudier samt några av de redskap för lärande som framhålls som viktiga inom ett sociokulturellt perspektiv. Detta innebär att jag på förhand söker efter följande redskap: meningsfull interaktion, samreflektion, erfarenheter och vetenskapliga begrepp. Dock är jag öppen för att också finna andra intellektuella redskap som läraren uppmanar studenterna att använda sig av. För att uppfylla syftet, kommer jag att utgå från följande forskningsfråga: Vilka intellektuella redskap för lärande uppmanar läraren studenterna att använda sig av inom ramen för dessa nätbaserade distanskurser?

## 2 Bakgrund

### 2.1 Distansundervisning som specifik lärandekontext

Man kan se på distansundervisning som en specifik lärandekontext. Distansundervisning innebär att lärare och studenter befinner sig åtskilda i tid och/eller rum (Maltén, 1997). Kommunikationen inom distansstudier sker på olika sätt mellan studenter, lärare och handledare. Ett sätt att kommunicera kan vara genom mail, d.v.s. personerna som kommunicerar med varandra gör inte det i realtid. Studenten måste således inte finnas på plats vid bestämda tider. Kommunikation som däremot förs i realtid kan t.ex. vara samtal med hjälp av headset eller skrivna samtal som görs i så kallade chattar, som jag kommer att redogöra för mer specifikt nedan. Min egen erfarenhet av distansstudier är att studieformen har både fördelar och nackdelar i förhållande till traditionell klassrumsundervisning. Enligt mina erfarenheter av distansstudier krävs det en stor självdisciplin p.g.a. att studieformen bygger på mycket självstudier. Graden av självdisciplin varierar mellan individer, så därför kan det bli till en nackdel för en del studenter när distansstudierna kräver mycket självstudier. Å andra sidan finns det en stor fördel med distansstudier, som jag ser det. Fördelen är att studenten i stor utsträckning själv kan bestämma när och var studietiden läggs. På så vis borde distansstudier öka möjligheterna till att studera för många fler människor. Studenter som av olika skäl har svårt att anpassa sig till schemalagd klassrumsundervisning och/eller fysisk närvaro, kan ju då delta i en distanskurs mer på sina egna villkor. En slutsats som kan dras utifrån mitt resonemang är att en förutsättning för att distansundervisningen ska kunna fungera på ett tillfredsställande sätt är att studenterna har en god självdisciplin och lägger ner mycket tid på egna studier. Samtidigt kan det vara just flexibiliteten (som i det här fallet medför mycket självstudier som kräver självdisciplin) som är anledningen till att många studenter väljer denna studieform. Mycket forskning kring distansstudier har bedrivits.

Bortsett ifrån de aspekter som jag själv tolkar som utmärkande för distansundervisningen som specifik lärandekontext, finns det även andra aspekter som forskare inom området lyfter fram som viktiga för att förstå distansundervisningens villkor. Bl.a. skriver Colvin Clark (2005) att den optimala tiden för undervisning i det virtuella klassrummet är mellan 60 – 90 min. Längre perioder gör att studenterna tappar fokus och lärandet kan minska eller helt utebli. Colvin Clark kunde också påvisa att det finns ett stort behov av att engagera och aktivera distansstudenterna i undervisningen, eftersom studenterna annars sysslar med andra saker samtidigt som undervisningen pågår, t.ex. skriver e-mail. Enligt Colvin Clark förekom det också studenter som faktiskt hade lämnat datorerna under lektionen. För att undvika sådana situationer kan läraren t.ex. se till att en diskussion hela tiden går framåt. En annan teknik för att undvika sviktande engagemang hos studenterna är att dela in studenterna i mindre grupper där alla mer aktivt kan delta i diskussioner. Ytterligare en sätt som Colvin Clark (2005) menar kan öka studenternas engagemang är att läraren hela tiden är aktiv:

Your participants should be actively responding with various tool features every two to three minutes. Rely on the response options that maximize audience participation. For example, all attendees can respond to polling questions, type into the direct message window, and (if the number of participants is not too large) type on or mark up the white board. (Colvin Clark, 2005 s. 42)

### 2.1.1 Chatt

Som nämndes tidigare, används chattar ibland som kommunikationsmedel i distansstudier och eftersom den här uppsatsen bygger på analys av chattmaterial, är det relevant att kort redogöra för vad chatt är och hur den kan användas. Chatt innebär att flera personer samtidigt kan kommunicera med varandra i realtid via Internet (Sveningsson, Lövheim & Bergqvist, 2003). Det är inte bara inom distansundervisning som chatt används som kommunikationsmedel, utan även t.ex. tidningar som finns tillgängliga på Internet använder sig av chattar. Då kan det bl.a. handla om att läsarna får diskutera med varandra eller med en känd person (ibid.). Utifrån min egen erfarenhet av att använda chatt som kommunikationsmedel uppfattar jag det som att man oftast bara skriver korta meddelanden till övriga deltagare som ingår i chatten. I samma ögonblick som man skickar iväg sitt meddelande syns det direkt på skärmen hos alla övriga deltagare. Detta sätt att kommunicera gör att flera deltagare samtidigt kan föra diskussioner med varandra i realtid utan tid och rum som hindrar. Deltagare från hela världen kan således delta i chatten.

### 2.2. Sociokulturellt perspektiv

Det finns flera olika sätt att närma sig distansundervisningen som specifik lärandekontext i syfte att förstå vilka möjligheter till lärande som skapas under de villkoren. Jag har tidigare nämnt att jag kommer att utgå specifikt från ett sociokulturellt perspektiv, vilket gör att vissa aspekter kommer i fokus framför andra när jag analyserar materialet till denna studie. För att förstå vad det sociokulturella perspektivet har medfört till studien, kommer jag nu att redogöra för huvuddragen i det sociokulturella perspektiv som jag har burit med mig under arbetets gång. Sociokulturalismen utgör en mycket bred teoribildning som i sig innehåller många olika aspekter och perspektiv. Jag gör därför inte anspråk på att utgå ifrån den sociokulturella teorin, eftersom mitt arbete endast baseras på vissa delar i teoribildningen. Således ska kopplingen till sociokulturalismen i den här kontexten endast förstås som ett väl avgränsat perspektiv, snarare än att den återspeglar hela teoribildningen. För att närma mig den sociokulturella teoribildningen har jag avgränsat mig till att läsa Säljö's bok, *Lärande i praktiken*, där han återger sitt perspektiv på den sociokulturella teorin. I min läsning av Säljö's bok har jag utgått ifrån de delar av hans sociokulturella perspektiv på lärande som jag ansåg vara relevanta mot bakgrund av syftet med min studie.

I generella drag beskriver Säljö (2000) det sociokulturella perspektivet som att det grundar sig på tanken om människan som en kulturell varelse, vilket betyder att hon påverkas och utvecklas i enlighet med den kultur hon lever i. Hon formas alltså genom deltagande i kulturella aktiviteter och genom användning av de redskap och verktyg som kulturen tillhandahåller. Detta innebär i sin tur att människan lär sig genom att delta i praktiska och kommunikativa samspel med andra människor. Eftersom det finns en mängd olika kulturer som i sig består av många olika praktiker och redskap, är lärandet situerat enligt Säljö. Med detta menar Säljö att kontexten har en fundamental betydelse för både vad och hur individen lär sig. En och samma aktivitet kan alltså leda till olika typer av lärande beroende på var och i vilket sammanhang aktiviteten utförs. Omvänt gäller också att människorna som ingår i praktiken påverkar dess riktning på ett sådant sätt att individer och kontext samspelar med varandra (ibid.). Mot denna bakgrund är det därför viktigt att beakta att distansundervisningen och dess individer utgör en specifik lärandekontext som möjliggör vissa typer av lärandeaktiviteter men inte andra, vilket har betydelse för vilka redskap som är möjliga att finna i materialet till denna studie.



Inom det sociokulturella perspektivet finns det vissa bärande begrepp som är viktiga uppmärksamma för att förstå den teoretiska utgångspunkten för detta arbete. Jag kommer därför inledningsvis att kort redogöra för språk och mediering. Därefter kommer jag att uppehålla mig kring hur man kan förstå innebörderna i olika intellektuella redskap för lärande som Säljö (2000) omnämner i sitt sociokulturella perspektiv. Ett av dessa redskap, nämligen reflektion, omnämns dock inte i direkta termer av Säljö. Det är emellertid möjligt att tolka det som att Säljö relaterar till reflektion när han säger att människor "sam-talar" och "samtal-lyssnar" då de tillsammans analyserar ett visst problem för att komma fram till en slutsats (t.ex. se Säljö, 2000, s. 114). I den meningen blir reflektion något som sker i ett socialt sammanhang tillsammans med andra människor, enligt min tolkning av Säljö. Eftersom det inte är helt tydligt att Säljö talar om just reflektion som intellektuellt redskap har jag i det här avseendet valt att utgå ifrån annan litteratur som mer direkt berör reflektion som begrepp, med utgångspunkt i forskning inom distansstudier (se t.ex. inledningen). Det betyder dock inte att reflektionen ska förstås som utomliggande ett sociokulturellt perspektiv på lärande, utan snarare att Säljö talar om reflektion i andra termer. Anledningen till att jag ändå väljer att använda mig av begreppet reflektion är att tidigare forskning tydligt pekar på betydelsen av att skapa möjligheter till reflektion hos studenterna. Reflektion kan därför förstås som ett viktigt intellektuellt redskap för lärande, vilket indirekt också framkommer i Säljö's redogörelse för hur han förstår lärande ur ett sociokulturellt perspektiv.

### **2.2.1 Språk**

Enligt Säljö (2000) är den huvudsakliga verksamheten i skolan språklig, såtillvida att undervisningen bedrivs genom läsning, tal och skrift. Detta betyder att skolan på olika sätt bygger på just kommunikation och att all kunskap förs vidare genom olika kommunikationskanaler. Den främsta kommunikationskanalen är skriftspråket, påpekar Säljö, då elevernas förmåga att behärska skriftspråket är avgörande för hur de kan hävda sig inom skolmiljön (ibid.). Jag tolkar det som att det går att dra tydliga paralleller till nätbaserade distanskurser i det här sammanhanget, i all synnerhet sådana kurser som baseras på kommunikationssättet chatt. För att kunna delta i chatt-baserade distanskurser innebär det ju att studenten behärskar skriftspråket för att överhuvudtaget kunna genomföra kursen. Studenten bör också enligt min mening kunna använda sig av skriftspråket lika lätt som talspråk för att diskussionen ska kunna föras framåt på ett smidigt sätt.

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är det naturliga samtalet tillsammans med vardaglig interaktion den viktigaste läromiljön för människan, eftersom språket ger oss möjlighet utbyta våra erfarenheter med varandra. Vi kan på detta sätt t.ex. få kunskap om saker som vi själva inte ens har upplevt. Vi kan även, med språkets hjälp, låna kunskaper av varandra och använda dessa som våra egna (Säljö, 2000). Min tolkning är att man då kan tänka sig att den specifika läromiljö som chatten i distanskursen utgör, återskapar en speciell form av interaktion där man försöker återskapa ett naturligt samtal som kan leda till lärande. Här blir språket ett redskap som man tar över för egna syften. Individerna använder sig av varandras ord och lägger in sina egna budskap i dessa. På så sätt använder individerna indirekt varandras tankar och föreställningar och det är just det som är en del av den här uppsatsens utgångspunkt – att lärarens tankar och föreställningar om de intellektuella redskapens betydelse för lärandet blir en del av studenternas förståelse av vad redskapen innebär och hur redskapen kan tillämpas i deras eget lärande.

## 2.2.2 Mediering

Säljö (2000) framhåller mediering som ett bärande begrepp inom sociokulturalismen och förklarar begreppet som att handla om att förmedla på olika sätt. Mediering kan t.e.x. ske genom fysiska redskap som datorn eller direkt via språk och kommunikation mellan människor. Just språket ses som en central resurs för mediering ur ett sociokulturellt perspektiv, eftersom det gör det möjligt att förmedla kunskap mellan individer (Säljö, 2000). Enligt Säljö beror sättet vi medierar på i hög grad på det sociokulturella sammanhanget, vilket betyder att medieringen inom nätbaserade distanskurser har en unik karaktär. Inom den nätbaserade distanskursen sker medieringen t.ex. uteslutande genom datorn. Samtal förs mellan människor men för att detta ska vara möjligt krävs olika artefakter. För det första krävs det en dator och för det andra krävs det att datorn är uppkopplad till Internet. Först då kan samtalet ske. Samtalen förs då av och mellan människor och genom vissa verktyg som är nödvändiga för att detta ska vara möjligt. Digitala samtal skiljer sig en hel del från face-to-face samtal. Skillnaden är bl.a. att deltagarna inte kan läsa av ickeverbala kommunikationssätt, så som kroppsspråk, pauser i samtal och tonlägen. En annan väsentlig skillnad är att vissa frågor som ställs aldrig besvaras och att ämnena i samtalen diskuteras samtidigt (Sveningsson, Lövheim & Bergqvist, 2003). Jag kommer att gå närmare in på vad den här unika typen av samtal innebär längre fram, under rubriken ”3.4 Internetforskning”.

## 2.3 Intellektuella redskap för lärande

Det finns både fysiska och intellektuella redskap för lärande. Säljö (2000) beskriver hur vi människor agerar och fungerar med och genom de verktyg som vi skapat. Ett exempel på ett fysiskt redskap är kikaren som gör att vi kan se saker långt bort som annars skulle vara omöjliga att se med blotta ögat. Men det är fortfarande människan som ser och inte kikaren. Ett annat exempel som Säljö (2000) tar upp är hur verktyget miniräknaren lätt kan räkna ut tal åt oss, som annars för vissa skulle vara omöjliga. Men även i det här fallet är det människan som slår in talen i miniräknaren och alltså sköter vad som ska räknas ut. Datorn är också ett fysiskt redskap, precis som kikaren och miniräknaren. Men det finns även intellektuella redskap som människan använder sig av och utvecklas genom, och det är just dessa intellektuella redskap som jag kommer att studera i denna uppsats. Med intellektuella redskap menas sådana redskap som man inte kan ta på, men som ändå används för att klara av uppgifter på ett mer kvalificerat sätt. Ett intellektuellt redskap existerar både i tanken och i språket (Säljö, 2000). Exempel på intellektuella redskap, som meningsfull interaktion, reflektion, erfarenhet och vetenskapliga begrepp kommer det att redogöras för nedan.

### 2.3.1 Meningsfull interaktion

Ur ett sociokulturellt perspektiv är språket, kommunikationen och diskussionen en fundamental del av lärandet, enligt Säljö (2000). På så sätt kan den muntliga interaktionen betraktas som ett viktigt intellektuellt redskap för lärande och till stor del en förutsättning för att ett lärande alls ska komma tillstånd som Säljö uttrycker i följande termer:

I ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling blir ... kommunikativa processer helt centrala. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen, som barnet blir medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja... Barnet föds på detta sätt in i interaktiva och kommunikativa förlopp som redan pågår... (Säljö, 2000, s. 37)

Kommunikationens och diskussionens betydelse för lärandet kan således inte underskattas i lärandekontexten, sett ur ett sociokulturellt perspektiv. I undervisningssituationer har diskussioner använts som medel för lärande sedan antika Grekland och är därför inget nytt fenomen. Däremot har inte diskussionen samma karaktär i distansundervisningen som den har i det traditionella klassrummet (Underhill, 2006). Som nämnts tidigare i inledningen har studier som gjorts visat bl.a. att nivån av interaktion mellan studenter och lärare och mellan studenterna är högre i virtuella klassrum än i vanliga klassrum (Hay m.fl., 2004). Flera forskare ifrågasätter emellertid diskussionens betydelse för lärandet. T.ex. menar Paz Dennen (2008) att forskningen ännu inte helt bevisar att deltagande i diskussioner leder till lärande och att vidare forskning därför behövs. Vidare menar hon att det inte nödvändigtvis leder till lärande bara för att distansläraren får studenterna att anstränga och engagera sig. Även Woo & Reeves (2007) menar att varje interaktion inte leder till ökat lärande, utan att det är viktigt att interaktionen är meningsfull. Att en interaktion är meningsfull innebär, enligt Woo & Reeves (2007), att diskussionen har en direkt påverkan på studentens intellektuella utveckling d.v.s. interaktionen måste stimulera den mentala nyfikenheten för att effektivisera lärandet. Sådan stimulans uppnås bl. a. genom att väcka argumentation och skapa möjligheter att se ett och samma problem ur olika perspektiv när man löser autentiska uppgifter:

Meaningful interaction should include responding, negotiating internally and socially, arguing against points, adding to evolving ideas, and offering alternative perspectives with one another while solving some authentic tasks. (Woo & Reeves, 2007, s. 23)

Modellen nedan visar hur en sådan meningsfull interaktion fungerar enligt Woo & Reeves (2007), där studenter engagerar sig i autentiska uppgifter tillsammans med andra personer, vilka är både studenter och lärare (experter). Studenterna försöker tillsammans att få en förståelse för uppgiftens innehåll, utveckla idéer, dela med sig av sina erfarenheter och perspektiv. I denna process förhandlas olika slutsatser fram där individernas olika tankar kan förenas i ett gemensamt ställningstagande och sedan avslutas uppgiften. Målet är således att till slut uppnå ett samförstånd i gruppen genom samreflektion och diskussion.

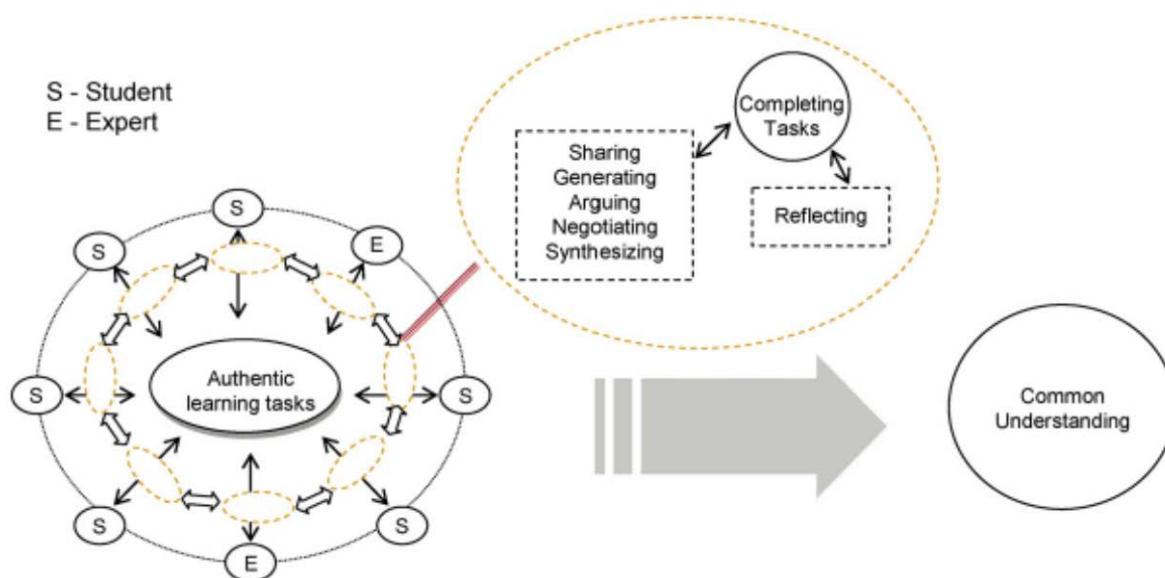


Fig. 1. Meaningful interaction in social constructivism.

(Woo & Reeves, 2007 s.19)

### 2.3.2 Reflektion

Bortsett ifrån att interaktionen bör vara meningsfull för studenterna, finns det en annan aspekt som är viktig att ta hänsyn till i sammanhanget, nämligen möjligheten till reflektion. Denna aspekt talar för att ha osynkroniserade diskussioner på nätet, d.v.s. diskussioner som inte sker i realtid. Genom att diskussionerna inte förs i realtid och därför medför fördröjningar ges det tid till reflektion, som i sin tur ökar möjligheterna till lärande. Då flera typer av diskussioner som förs inom de nätbaserade kurserna är i textformat gör detta det möjligt att spara dem i sin helhet, vilket gör att studenterna kan gå tillbaka och reflektera ytterligare (Underhill, 2006).

Många ser reflektion som en väsentlig del av lärandeprocessen. Situationer där studentens intresse och känslor engageras leder till reflektion, d.v.s. frågor ställs och idéer formas. Studier visar att studenter som befinner sig i en miljö där de stöttas och uppmuntras oftare kan tänka och agera i mer komplicerade vägar, vilket hjälper studenten till reflektion (Underhill, 2006). För att studenterna ska kunna få en djupare förståelse för det problem/uppdrag de står inför bör de bli introducerade till reflektivt tänkande och därmed öka sina chanser till ett djupare lärande (Roberts, 2002). Vad reflektivt tänkande innebär är däremot inte helt klart. Enligt Stensmo (1994 s. 172) beskriver den kände filosofen John Dewey reflektivt tänkande så här: ”aktiva, varaktiga och omsorgsfulla överväganden över varje föreställning (belief) eller antagen kunskap, i ljuset av det stöd som ligger till grund för det och de slutsatser mot vilka det pekar”. Dewey (1991) menar att reflektivt tänkande uppstår i ett tankeläge av tvivel där man måste ifrågasätta den befintliga kunskapen som man har. Sedan övergår detta till ett sökande eller ett undersökande av problemet. Problemlösning är en intellektuell utmaning om den utförs genom ett resonerande och prövande förhållningssätt. Enligt Stensmo (1994) sätts människan hela tiden i problemsituationer, d.v.s. situationer som inte har givna svar. För att människan ska kunna bemästra sådana situationer framhåller Stensmo betydelsen av att ett reflektivt tänkande. Mot bakgrund av Dewey och Stensmo bör läraren därför sträva efter att väcka reflektion hos studenterna genom att de får möta olika typer av problem och försöka finna möjliga lösningar på problemet. På så sätt skulle studenterna i så fall kunna utveckla sin förmåga att använda reflektion som ett intellektuell redskap för problemlösning.

### 2.3.3 Erfarenheter

I anknytning till reflektion, kan även erfarenheter betraktas som ett intellektuell redskap för lärande. Att reflektera över sina erfarenheter kan nämligen leda till lärande och ge mening till tidigare erfarenheter (Boud, Cohen & Walker, 1993). Säljö (2000) menar att ett av människans mest utmärkande drag är förmågan att ta vara på erfarenheter och att använda dessa erfarenheter i framtiden. Med hänvisning till Dewey, menar Säljö att språket är det redskap som gör det möjligt för oss att dela med oss av våra erfarenheter till varandra (se Säljö, 2000, s. 105). Vi kan på så vis låna erfarenheter av varandra och behöver därför inte själva skaffa oss kunskaperna utan kan istället använda dem som om de vore våra egna. Nätbaserade studier ger möjlighet för människor från olika geografiska och kulturella platser att mötas. Just det faktum att studenterna kan sitta varsomhelst i världen skapar möjligheter till många byten av olika erfarenheter. Mötena kan i sin tur leda till att studenterna delar med sig av sina erfarenheter, vilket berikar perspektiven i den kontext studenterna befinner sig i, vilket kan tillföra nyttiga ämnen till lärandet (Underhill, 2006).

Erfarenheter är således inte något som utvecklas inom ett vakuum, eftersom de kommer från interaktion och integration med andra. Erfarenhet kan alltså växla mycket beroende på

varifrån man skaffat den. Allteftersom en individ passerar genom en situation på väg till en annan vidgas eller begränsas hans värld enligt Dewey (1991). Med stöd av Deweys filosofi är det viktigt att studenten tillåts vara aktiv i undervisningssituationen och att läraren mer fungerar som en handledare, för att studenten ska kunna dra nytta av sina egna erfarenheter i lärandet (Stensmo, 1994). Även Boud, Cohen & Walker (1993) påpekar att en lärare, bara kan påverka studenten till att berika sina erfarenheter och lära sig av dem genom undervisningen om studenten är engagerad. All erfarenhet leder därför inte automatiskt till lärande i den mening som avses i undervisningen. Erfarenheter kan förstås i en ganska vid mening i den här kontexten. Det behöver inte nödvändigtvis handla om egna direkt upplevda erfarenheter för att man ska lära sig av dem. Det kan också handla om att ta del av andras erfarenheter som de berättar om eller förvärva erfarenheter genom att läsa litteratur (se t.ex. Roberts, 2002; Säljö, 2000).

### **2.3.4 Vetenskapliga begrepp**

Ur ett sociokulturellt perspektiv används begrepp inom olika diskurser, och förmågan att använda begrepp är en viktig del i lärandet. Termen diskurs definierar Säljö bl.a. som ”att beteckna sammanhängande meningssystem i vilka man innesluter och utesluter mening.” (Säljö, 2000, s. 209). Inom diskurserna utvecklas begrepp, förklaringar och beskrivningar. Inom varje diskurs förs argumentationer av dem som känner till väsentliga kunskaper. Efterhand utvecklas språket inom diskurserna till en nivå där det krävs att man är väl insatt i begreppen för att man överhuvudtaget ska kunna förstå den aktuella diskursens språk. I denna studie kan man se hur läraren introducerar studenterna till den vetenskapliga diskurs hon befinner sig i. Hon förklarar således olika begrepp inom de gränser som den aktuella diskursen har och efterhand är det möjligt att se hur studenterna börjar låna lärarens språk. Enligt Säljö (2000) spelar begreppen en mycket viktig roll för att människor ska kunna ta del av och förstå varandras erfarenheter på ett meningsfullt sätt som är utvecklande för individerna. Begreppen gör det nämligen möjligt för studenterna att ta till sig och bevara kunskaper och information och det är genom begreppen och kategorier som de kan ordna sina upplevelser.

## **3 Metod**

### **3.1 Kvalitativ metod**

Då syftet med denna uppsats är att identifiera och beskriva intellektuella redskap för lärande inom ramen för nätbaserade distanskurser faller studien inom ramen för kvalitativ forskning. I huvudsak beror detta på studiens fokus på det unika och mångtydiga innehåll som ska lyftas fram. Kännetecknet för en kvalitativ metod är nämligen bl.a. att den har en öppen och mångtydig empiri, vilket innebär att empirin, som är vetenskapliga undersökningar av verkligheten, kan tolkas på olika sätt (Alvesson & Sköldberg, 1994). I underlaget som tas fram ska det finnas utrymme för misstro mot rådande normer som beskriver hur saker och ting är. Några enhetliga sanningar finns alltså inte, utan kärnan är förståelsen. Förståelsen i sin tur varierar alltså beroende på vilken vinkel man väljer att belysa undersökning ifrån (Alvesson & Sköldberg, 1994). Utgångspunkten i denna studie är ett sociokulturellt perspektiv, för att skapa en förståelse för vilka intellektuella redskap som läraren uppmanar studenterna att använda sig av. Med ett annat perspektiv skulle således kanske andra redskap ha blivit tydligare än dem som jag har fått fram i min analys.

Ett annat kännetecken för kvalitativ metod är kategoriseringar<sup>1</sup>, vilket betyder att man delar in resultatet i kategorier. Enligt Alvesson & Sköldberg (1994) ska kategorierna helst hämtas direkt från analysmaterialet. Antingen hämtar man sådana som påträffats direkt i materialet (in vivo kategorier) eller så använder man sådana som forskaren själv konstruerar med utgångspunkt från datan (in vitro kategorier). Med utgångspunkt från mitt sociokulturella perspektiv utgick jag i min analys ifrån meningsfull interaktion, reflektion, erfarenhet och vetenskapliga begrepp. Jag har dock varit öppen för att fler redskap än just dem skulle kunna förekomma i materialet. Längre fram kommer en närmare redogörelse för hur kategoriseringen har utvecklats i denna studie.

## **3.2 Trovärdighet**

I kvalitativ forskning är det viktigt att tänka på studiens trovärdighet för att resultatet ska vara ett värdefullt bidrag till forskningen. Det finns fyra kriterier för trovärdighet i kvalitativa studier (Bryman, 2002).

### **3.2.1 Tillförlitlighet**

Att skapa ett tillförlitligt resultat innebär att man som forskare utfört forskningen i enlighet med de regler som finns. Det betyder att det inte ska råda någon tveksamhet om att forskaren har varit noggrann med att få fram det som faktiskt finns i materialet utan att slarva med tolkningarna. För att förstärka tillförlitligheten är det därför bra om forskaren kan få bekräftat av de personer som studerats att man som forskare uppfattat deras utsagor på ett sätt som överensstämmer med deras mening (Bryman, 2002). Bryman hänvisar till intervjumaterial och/eller observationsmaterial när han talar om att forskaren ska försäkra sig om resultatets tillförlitlighet genom att få bekräftat av dem som ingår i studien att forskaren har tolkat deras utsagor på ett trovärdigt sätt. Min studie baseras emellertid inte på intervjuer eller observationer, utan på chattmaterial som har tillkommit i ett annat syfte än att materialet ska utgöra en grund för forskning och analys. Därför blir det inte relevant att bedöma studiens tillförlitlighet med exakt de kriterier som Bryman föreslår. Istället går det att argumentera för studiens tillförlitlighet genom att chattarna finns bevarade i sin helhet och att jag har hållit mig på en beskrivande nivå så långt som möjligt i min analys. De kategorier jag har fått fram har därför i regel alltid påträffats direkt i materialet och kan granskas i efterhand huruvida de förekommer i chattarna eller inte.

### **3.2.2 Överförbarhet**

Överförbarhet innebär hur pass överförbart resultatet är i en annan kontext eller situation. Då den kvalitativa forskaren tittar på djupet istället för på bredden, har den kvalitativa forskningen en viss tendens att fokus ligger ”på det kontextuellt unika och på meningen hos eller betydelsen av den aspekt av den sociala verklighet som studeras” (Bryman, 2002, s. 260). Av den anledningen kan det vara svårt att tala om överförbarhet av resultatet i kvalitativa studier. Även om jag har studerat intellektuella redskap inom en specifik kontext, nämligen nätbaserade distanskurser, bör mitt resultat kunna överföras till andra lärandekontexter. Intellektuella redskap för lärande förekommer ju inte enbart inom distanskurser, utan i alla undervisningssituationer på olika sätt. Däremot kan betoningen på vissa redskap skilja sig åt mellan olika kontexter. Påståendet att intellektuella redskap för lärande förekommer i alla undervisningssituationer grundar sig på att den litteratur jag har

---

<sup>1</sup> I kvalitativa metoder talar man också om teman men jag kommer att använda mig av kategoriseringar p.g.a. att min studie vilar på Alvesson & Sköldbergs (1994) metodbeskrivning.

utgått ifrån, när det gäller Säljö (2000) t.ex., inte är specifikt riktad mot lärande i distansundervisning. Säljö talar om lärande i allmänhet, vilket betyder att de redskap jag har funnit i min analys rimligtvis borde gå att identifiera även i andra undervisningskontexter. Överförbarheten i min studie bör därför betraktas som god.

### 3.1.3 Pålitlighet

Begreppet pålitlighet innebär att forskaren skapar fullständiga och tillgängliga redogörelser av alla faser i forskningsprocessen. Allt detta ska kunna genomgås av forskningskollegor som på så vis ska kunna bedöma kvalitén på procedurerna (Bryman, 2002). Eftersom jag kommer redovisa alla steg i min forskningsprocess kommer andra att kunna bedöma pålitligheten i min studie.

### 3.2.4 Möjlighet att styrka och konfirmera

För att styrka och konfirmera studien, måste forskaren försöka att säkerställa att denne "inte medvetet låtit personliga värderingar eller sin teoretiska inriktning påverka utförandet av och slutsatser från en undersökning" (Bryman 2002, s. 261). Jag "gick in" i mitt material med ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebar att jag redan på förhand hade bilden av att det skulle gå att hitta intellektuella redskap för lärande i materialet. Vidare bidrog mitt perspektiv till att jag utgick ifrån vissa specifika redskap som mer betydelsefulla för lärandet än andra. Jag har dock varit öppen för förekomsten av fler intellektuella redskap än de som litteraturen och mitt perspektiv har tillhandahållit. Därför bör inte mitt perspektiv ha påverkat resultatet på ett exkluderande sätt, utan snarare har jag strävat efter att inkludera fler redskap än de som jag förväntade mig att kunna finna utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

## 3.3 Urval

Urvalet består av de sex chattar som jag fick ta del av genom läraren som ingår i denna studie. Alla som deltog i chattarna har bekräftat att jag fick använda chattarna som empiriskt material för min analys. Chattarna har olika karaktärer, vilket har bidragit till en större bredd i min analys av redskapen. Chattarna är även alla från A respektive B nivåer<sup>2</sup> vilket borde göra att lärarens behov att stödja studenterna ökar.

### 3.3.1 Beskrivning av chattarna

Chattarna är från nätbaserade distanskurser i pedagogik på A- och B-nivå. Genomgående i alla chattar är det samma kvinnliga lärare som medverkar.

#### *Chatt nr. 1*

I den första chatten deltar tre studenter och en lärare. Huvudämnet i diskussionen är förändring och utveckling i organisationer och verksamheter. Kommande uppgift kring detta ämne diskuteras. Även föregående uppgifter tas upp. Chatten kommer från en distanskurs i pedagogik på B-nivå.

---

<sup>2</sup> Numera benämner man dessa nivåer med Pedagogik 1-30 hp respektive Pedagogik 31-60 hp, men när chattarna genomfördes använde man sig fortfarande av benämningarna A-nivå och B-nivå.

#### *Chatt nr. 2*

I den andra chatten deltar två studenter och en lärare. I gruppen ingår egentligen tre studenter, men vid det här mötet kan inte en av studenterna närvara. Studenterna ska tillsammans skriva en uppsats. Huvudämnet i chatten är den kommande uppsatsskrivningen. Chatten kommer från en distanskurs i pedagogik på B-nivå.

#### *Chatt nr. 3*

I den tredje chatten är det två olika möten som hålls efter varandra. I det första mötet deltar fem studenter och en lärare. I det andra mötet deltar fyra studenter och en lärare. Diskussionen i båda mötena handlar huvudsakligen om studenternas observationer från förskolan och hur studenterna kan analysera sitt empiriska material. Analysmetoder och tolkning av materialet diskuteras bland annat. Chatten kommer från en distanskurs i pedagogik på A-nivå.

#### *Chatt nr. 4*

I den fjärde chatten är det också två olika möten som hålls efter varandra. I det första mötet deltar två studenter och en lärare. I det andra mötet deltar sex studenter och en lärare. Huvudämnet i denna chatt är analys, tolkning och observation. Chatten kommer från en distanskurs i pedagogik på A-nivå.

#### *Chatt nr. 5*

I den femte chatten deltar sex studenter och en lärare. Huvudämnet i chatten är analys och tolkning. Chatten kommer från en distanskurs i pedagogik på A-nivå.

#### *Chatt nr. 6*

I den sjätte chatten är det återigen två olika möten som hålls efter varandra. I det första mötet deltar fem studenter och en lärare. I det andra mötet deltar fem andra studenter och en lärare. Huvudämnet i chatten är analys, tolkning och observation. Chatten kommer från en distanskurs i pedagogik på A-nivå.

### **3.4 Internetforskning**

Jag fick mina chattar mailade till mig av en lärare inom pedagogikämnet. På så sätt behövde jag inte lägga någon tid på datainsamling. Enligt Sveningsson, Lövheim & Bergqvist (2003) finns det både fördelar och nackdelar med att studera samtal på Internet. En stor fördel är att inga bandspelare eller tidskrävande transkriptioner krävs. Samtalet kopieras och läggs direkt in i datorn, vilket gör att man får samtalet exakt som det skrevs av deltagarna. En nackdel är dock svårigheten att få struktur på samtalet i analysen. Sveningsson, Lövheim & Bergqvist framhåller också att samtal som förs via Internet nämligen inte har samma struktur som ett face-to-face samtal. Detta beror mycket på att turtagningen i ett face-to-face samtal påverkas av kroppsspråk och tonläge. En person som vill lämna över turen till någon annan kanske t.ex. tittar på den tilltänkta personen som denne anser kan fortsätta samtalet eller genom ett fallande tonläge visar att man tänker lämna över ordet. En person som vill ta över i ett samtal kan på flera olika sätt visa detta t.ex. genom att ”humma” eller genom kroppsspråk visa att man vill överta ordet. I dessa face-to-face samtal infinner sig också olika pauser som kan studeras. Enligt Sveningsson, Lövheim & Bergqvist förekommer det nästan aldrig pauser i datorformade samtal, men då pauserna väl uppstår är det svårt att veta varför denna paus dykt upp. Är det ett långsamt modem? Krånglar datorn? Eller är det en naturlig paus i ett samtal där personen i fråga funderar? Ett annat problem är att deltagarna i de flesta chattsystem inte kan se om någon



annan för tillfället skriver ett meddelande, vilket gör att samtalen ofta hoppar mellan olika diskurser. Deltagarna skulle i och för sig kunna sitta och invänta meddelanden från de övriga deltagarna för att få en bättre struktur på samtalet, men detta är något som mycket sällan händer i praktiken (ibid). Av ovannämnda anledningar är det därför svårt att analysera denna typ av samtal, menar Sveningsson, Lövheim & Bergqvist. I min studie har chattens speciella samtalsstruktur inte utgjort ett särskilt stort problem, då fokus nästan enbart har legat på lärarens uttalanden.

En annan svårighet med att bearbeta denna typ av samtal är fördröjningarna, som oftast beror på att chattsidorna inte automatiskt uppdateras (Sveningsson, Lövheim & Bergqvist, 2003). Medan samtalet är i full gång skriver vissa deltagare inlägg som syftar till något som någon sa för en liten stund sedan och skickar iväg sitt meddelande. Först när deltagaren skickar iväg sitt meddelande uppdateras sidan, vilket innebär att samtalet under tiden kan ha ändra riktning. Det betyder att meddelandet kanske inte längre passar in i den pågående diskussionen. Fördröjningar av det här slaget får därför konsekvenser för samtalens struktur och kan göra det komplicerat för forskaren att analysera materialet (ibid.). Även denna typ av förvirring uppstod i chattarna som jag analyserade. Mitt under ett pågående samtal ändrades inriktningen samtidigt som svar på den tidigare diskussionen fortsatte att dyka upp. Vid vissa tillfällen ledde detta till att lärarens diskussioner inte flöt på naturligt. Även om detta i sig inte påverkade resultatet, så försvårades analysarbetet till viss del.

Eftersom det uppenbarligen finns svårigheter med att analysera samtal som förs via Internet, har det utvecklats olika analysmetoder för att göra denna typ av data hanterlig. Vilken metod eller vilka metoder som väljs beror på forskningsfrågan (Sveningsson, Lövheim & Bergqvist, 2003). Ett sätt är att se på ett samtal i taget genom att ”plocka ur” det ur chatten och isolera det. Sveningsson, Lövheim & Bergqvist (2003) skriver om tre olika sätt att göra det på: 1) isolera ett tvåpartssamtal i taget, vilket innebär att forskaren koncentrerar sig på vad som händer mellan två personer, utan att behöva bli distraherad av andra pågående samtal; 2) isolera en individ och följa alla meddelanden till och från honom/henne för att på så sätt få kunskaper om hans/hennes perspektiv på interaktionen; 3) isolera episoder där flera användare samlas kring ett gemensamt ämne, vilket kan ge forskaren information om kontexten. I den här studien har jag huvudsakligen använt mig av en variant av den andra metoden, vilket utvecklas vidare under rubriken ”3.5 Analys av chattarna” nedan. Eftersom syftet var att identifiera och beskriva vilka intellektuella redskap för lärandet läraren erbjuder uppfattades denna metod vara den mest relevanta. Relevansen ligger i att min analys handlar om att följa alla meddelanden från läraren i hennes dialog med studenterna. För att kunna följa dialogen, har jag dock involverat studenternas svar också även om fokus legat på läraren.

### **3.5 Analys av chattarna**

Jag har gjort en kvalitativ analys av innehållet i chattexterna och började inledningsvis med att läsa chattarna flera gånger för att få ett grepp om helheten i dem. Sedan gick jag in i chattarna och började färgmarkera alla uttalanden som läraren gjorde, för att underlätta mitt analysarbete. Därmed utgick jag från Sveningsson, Lövheim & Bergqvists (2003) förslag om att följa alla meddelanden från en individ. Därpå granskades varje fras från läraren i syfte att urskilja om det gick att identifiera ett intellektuellt redskap för lärande och i så fall vilket. I de fall det var möjligt att identifiera ett intellektuellt redskap som läraren uppmanade studenterna att använda sig av, färgmarkerade jag den frasen. Nu stod det klart att fem intellektuella redskap för lärande kunde identifieras i lärarens dialog med

studenterna. De identifierade redskapen skrevs sedan in som rubriker på ett tomt blad och dessa rubriker kom att utgöra resultatets olika kategorier. Under varje kategori kopierade jag sedan in hela frasen från läraren där respektive redskap omtalades. De flesta kategorierna är vad Alvesson & Sköldbberg (1994) kallar för in vivo kategorier (kategorier som påträffats i materialet), men även in vitro kategorier (egenkonstruerade kategorier med utgångspunkt från materialet) förekommer. När de olika kategorierna och deras tillhörande fraser från läraren var samlade fick jag en god översikt över mitt material och kunde börja analysera det mer ingående. Jag gick nu in under respektive kategori och började analysera dem en i taget genom att ställa mig frågor som: Vad är det läraren pratar om här? Vad vill läraren att studenterna ska göra? På så sätt delades materialet in i ännu mindre analysenheter som separerades från varandra beroende av innehållet i lärarens uttalanden. I kanten gjorde jag små anteckningar vid varje sådan analysenhet och kunde därigenom se hur en del av enheterna faktiskt behandlade samma innehåll även om läraren uttryckte sig på olika sätt. Dessa analysenheter framkommer som underkategorier till huvudkategorierna i min resultatredovisning. Genomgående under analysen behöll och sparade jag de olika stadierna av analysen i datorn, så att jag lätt kunde hitta tillbaka till vad som ursprungligen sagts i chattarna.

I resultatredovisningen där en del citat framgår, presenteras dialogerna inte exakt i sin ursprungliga form, utan har korrigerats för att de ska bli mer läsvänliga. Med detta menas att stavfel har rättats till, och att ord har lagts till när de har uteslutits i den ursprungliga dialogen. Ord som inte tillhör den ursprungliga chatttexten finns angivna inom klamrar. Ibland har två eller tre parallella samtal förts och då har jag lyft ut det samtal som varit relevant för min resultatredovisning, för att göra texten mer begriplig och överskådlig.

## 4 Resultat

Syftet med uppsatsen var att finna vilka intellektuella redskap för lärande som läraren erbjuder studenterna inom ramen för nätbaserade distanskurser. Med detta syfte som utgångspunkt kunde jag ur materialet urskilja fem olika redskap som läraren uppmanade studenterna att använda sig av för att utveckla sin förståelse. Jag har strävat efter att hålla mig så nära materialet som möjligt och har därför huvudsakligen baserat min analys på så kallade in vivo kategorier. Med detta menas att kategoriernas benämningar går att finna direkt i chattarna genom lärarens dialog med studenterna. När det gäller ”perspektivseende”, skulle man eventuellt kunna tolka denna kategori som en in vitro kategori eftersom läraren inte direkt använder sig av uttrycket ”perspektivseende”. Däremot talar hon om att studenterna ska försöka ”se problem ur olika perspektiv”, vilket i princip blir detsamma som om hon hade talat om att de skulle använda sig utav ett perspektivseende. Därför gjorde jag bedömningen att ”perspektivseende” ligger närmre en in vivo kategori än en in vitro kategori, eftersom in vitro kategorier mer skapas utifrån forskarens egna tolkningar. En av kategorierna, kategorin meningsfull interaktion, utgör dock en in vitro kategori, eftersom begreppet interaktion inte omnämns i materialet. Även om interaktion aldrig uttrycks direkt som begrepp, var meningsfull interaktion ändå ett redskap som tydligt användes i undervisningen och som läraren på olika sätt strävade efter att uppnå i lärandekontexten. Därför valde jag att skapa denna kategori för att på så sätt kunna ge en bättre bild av de intellektuella redskap för lärande som gick att urskilja i chattarna. Sammanfattningsvis mynnade således min analys ut i följande kategorier:

### *In vitro kategori*

Meningsfull interaktion

### *In vivo kategorier*

Erfarenhet

Samreflektion

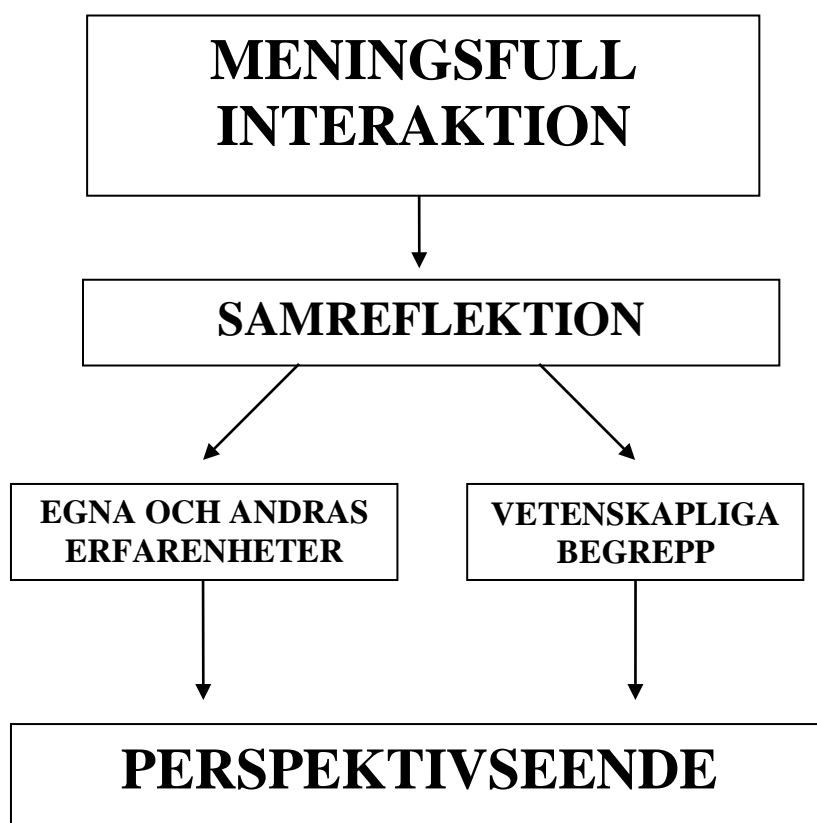
Vetenskapliga begrepp

Perspektivseende

Respektive kategori innehåller i sin tur underkategorier, som jag kommer att redogöra för längre fram. Det som är viktigt att uppmärksamma i sammanhanget är att det inte är möjligt att separera dessa redskap från varandra i verkligheten. I själva verket förutsätter de olika redskapen varandra på olika sätt. Till att börja med är den meningsfulla interaktionen det mest grundläggande villkoret för att denna typ av lärandesituation, d.v.s. chattarna, överhuvudtaget ska fungera, vilket förklarar varför meningsfull interaktion är det mest centrala redskapet som används i materialet. Med sådan typ av interaktion menas här den dialog som förs mellan läraren och studenterna, å ena sidan, och studenterna själva, å andra sidan i syfte att tillsammans förhandla sig fram till en slutsats kring hur man kan förstå ett visst problem, i enlighet med Woo & Reeves (2007) modell som presenterats tidigare under ”2.3.1 Meningsfull interaktion”. Den pedagogiska tanken med att uppmana studenterna till meningsfull interaktion i mitt material verkar vara att interaktionen leder till reflektion genom att läraren kontinuerligt ber studenterna att samreflektera över vad som sagts. Uttalandena kunde i sin tur delas in i ytterligare redskap för lärande. Redskapet samreflektion möjliggjorde nämligen att andra intellektuella redskap kunde komma att bli just redskap för lärande. Man samreflekterade kring olika erfarenheter samt kring innebörderna i specifika vetenskapliga begrepp, som sedan i sig kunde användas som intellektuella redskap för lärande när de väl blev medvetandegjorda genom reflektion. Till stor del verkade det som att de gemensamma reflektionerna var ett sätt för läraren att få studenterna att förstå olika perspektiv och att studenterna själva skulle lära sig kunna se med olika ”glasögon”. Vad som menas med glasögon kommer att utvecklas vidare under rubriken och kategorin ”perspektivseende”. Genom hela analysen har jag strävat efter att förstå resultatet mot bakgrund av Woo & Reeves (2007) modell, varför jag ofta relaterar till modellen i resultatredovisningen.

När jag sammanställde kategorierna och funderade över relationerna mellan dem, fick jag fram en bild som jag redogör för nedan. Bilden ska inte förstås som att det ena intellektuella verktyget alltid måste vara överordnat det andra, utan mer som att redskapen i de chattar jag studerat visade på sådana inbördes relationer. Enligt min tolkning kan interaktionen i de virtuella klassrum som jag studerat förstås som det övergripande redskapet som förutsätter att de andra kommer till stånd. Genom den meningsfulla interaktionen uppstår samreflektion, och det man tillsammans reflekterar över är erfarenheter och olika vetenskapliga begrepps innebörder, som sedan mynnar ut i det mer abstrakta redskapet ”perspektivseende”. Det verkar därför som att undervisningen ytterst syftar till att utveckla ett perspektivseende hos studenterna som de sedan kan använda som redskap för att skapa ny förståelse, vilket gör att de andra redskapen dels kan förstås som oberoende av perspektivseendet och utveckla ett lärande i sig, och dels utgör de redskap för att uppnå denna mer avancerade förmåga som perspektivseendet är. För att tydliggöra ovanstående resonemang har jag skapat en bild av hur jag förstår relationerna mellan de intellektuella redskapen i de chattar som jag har studerat, se figur 1.

**Figur 1. Relationerna mellan de intellektuella redskapen i de studerade chattarna**



#### **4.1 Meningsfull interaktion**

I denna typ av lärandeform, d.v.s. chatt, bygger allt på att studenterna för dialog och interagerar med varandra och läraren på ett meningsfullt sätt, vilket gör den meningsfulla interaktionen till det redskap som tydligast framkommer i materialet. I detta sammanhang innebär meningsfull interaktion detsamma som diskussion som leder till samreflektion, där studenterna genom förhandling ska enas om något. I denna diskussion reflekterar studenter och lärare tillsammans kring egna och andras erfarenheter samt kring olika vetenskapliga begrepp för att gemensamt komma fram till nya tankar som kan leda till ett lärande. Själva begreppet interaktion används inte av läraren, men meningsfull interaktion är ändå det redskap för lärande som läraren uppmanar studenterna att använda sig mest av på olika sätt, vilket är tydligt i alla sex chattar som analyserats. Jag har delat in detta redskap i två huvudkategorier med två underkategorier i varje. Huvudkategorierna är: *Lärlarledda diskussioner* och *Icke lärlarledda diskussioner*.

##### **4.1.1 Lärlarledda diskussioner**

I de lärlarledda diskussionerna använder sig läraren av olika metoder för att sätta igång den meningsfulla interaktionen mellan studenterna. Hon deltar också aktivt i studenternas dialog och hjälper till att reflektera tillsammans med dem på ett sätt som gör att studenterna kommer framåt i sitt tänkande. För att sätta igång en sådan lärlarledd diskussion ställer läraren olika typer av frågor som antingen är oriktade eller riktade.

#### 4.1.1.1 Oriktade frågor

Med oriktade frågor menas frågor som läraren ställer till hela gruppen. Läraren ger på så vis en inbjudan till alla studenter att delta i interaktionen. Vid många av dessa tillfällen ber läraren studenterna att använda sig av reflektion, vilket i regel innebär redskapet samreflektion som jag kommer att återkomma till längre fram. Läraren ställer således en öppen fråga där svaren varken är rätt eller fel, utan det handlar mer om att studenterna uppmanas till att ta ställning och uttrycka hur de tänker kring en viss fråga. Läraren får därmed studenterna involverade i diskussionen. I en av chattarna där studenterna hade jobbat med analyser ville t.ex. läraren att de skulle diskutera innebörden av analys och tolkning och ställer följande öppna fråga:

*”vi har pratat mycket om analys nu -- detta med tolkning hur tänker ni kring det?”*

Här är det tydligt att läraren inte förväntar sig ett svar, eftersom hon inte frågar vad tolkning är för något. Istället frågar hon *hur de tänker* kring begreppet tolkning. Genom den här formuleringen skapar hon också möjlighet till meningsfull interaktion genom samreflektion där studenterna tillsammans kan resonera kring vad tolkning kan innebära. Ett utdrag ur en sådan diskussion kan låta enligt nedanstående:

Läraren: *Kan ni se någon skillnad mellan analys och tolkning?*

Student 1: *Analys tycker jag, ser mer till tolkning av helheten dvs hur forskaren lägger in eller väljer att se på empirin, den kvantitativa och kvalitativa datan som finns tillgänglig.*

Student 2: *Som jag upplever det så är analys en bra "utgångspunkt" för att få en bra tolkning. Alltså man analyserar först och sedan utifrån det försöker komma till ett svar.*

Student 1: *Tolkning är mer av att man både tolkar vad intervjupersonerna försöker säga och på något sätt även tolka din tolkning av den deltagande observationen, det sista handlar nog mer om en självkritisk syn på din upplevelse av miljön och det som faktiskt är. Det kan tolkas olika beroende på situation och det som samtalet handlar om.*

Student 2: *Ja, precis min tanke "student 1".*

Läraren: *Ja -- bra iakttagelse "student 1" -- i dina fältanteckningar skriver du ner dina redan delvis tolkade iakttagelser.*

Mot bakgrund av ovanstående diskussion kring tolkning, går det att urskilja en samreflekterande diskussion så som Woo & Reeves (2007) talar om i sin modell när det handlar om att skapa en meningsfull interaktion som kan leda till en gemensam slutsats för studenterna. Att individerna har kommit fram till en gemensam slutsats i citatet ovan går att se genom att både läraren och student 2 bekräftar student 1.

#### 4.1.1.2 Riktade frågor

Därefter övergår oftast den oriktade frågan till en direkt riktad fråga beroende på vad studenterna säger, varefter ett växelspel börjar mellan dessa två typer av frågor. Läraren riktar sin fråga till en utvald student och ber studenten att vidareutveckla sitt svar. Studenten får även göra beskrivningar och förklara olika processer, t.ex. en analys som de utfört tidigare. En sådan riktad fråga kan t.ex. låta såhär:

- Läraren: *Du började säga något om de andras analyser - vill du utveckla det? Vad var det du tyckte var bra?*
- Student: *Jag tycker att de var jätteduktiga på att utveckla och analysera situationen på skolan. Somliga hade mer fokus på sin föltant [sic.] och deltagande observationer medan andra blandade dessa. På så sätt om man sätter ihop allas analyser i gymnasiet är det jätte dynamiskt.*
- Läraren: *Ja tillsammans får vi en bra inblick.*
- Student: *Man kan se den pedagogiska verksamheten florera genom allas analyser när man läser och får en jättebra uppfattning om situationer i skolan idag, det är det som gör det hela dynamiskt.*
- Läraren: *Var det något speciellt bra du tänkte på?*
- Student: *Ja, att alla använde sig av fältanalysen och deltagande observationerna. Sen så tyckte jag att somliga bara analyserade andras resultat men mindre sina, det kan vara både på gott och ont. En annan sak är att några blandade även i kurslitteratur, det var jättebra, skulle jag ta med litteratur i min analys skulle det bli mer än tre sidor, vilket jag oxå hade svårt att komprimera till. Jag menar inte att jag valde bort kurslitteratur just därför men att jag hade mer fokus på att behandla och tolka resultatet.*
- Läraren: *Ja - en del jobbade mer med litteraturen än andra.*

Återigen kan man se att läraren manar till reflektion genom sin fråga till studenten. Hon nöjer sig inte med att studenten tycker att det var "bra". Studenten måste också reflektera över *varför* det var bra. Läraren har fokus helt på den utvalda studenten, och lotsar honom eller henne i sitt svar, d.v.s. läraren säger aldrig till någon student att han eller hon har fel utan istället hjälper hon in studenten på ett mer fruktbart spår i tankegångarna. Efterhand uppmuntrar läraren studenten till att gå djupare in i sin diskussion. På så vis får också övriga studenter möjlighet att kunna följa den utvalda studentens tankegång på ett sätt som leder till samreflektion.

#### **4.1.2 Icke lärarledda diskussioner**

I chattarna finns även sekvenser där läraren uppmanar studenterna till att föra icke lärarledda diskussioner. I vissa fall förs dessa diskussioner i hennes närvaro, men utan att hon lägger sig i och i andra fall ber läraren studenterna att föra diskussioner utanför schemalagd tid där hon inte närvarar. Sådana chattar som förs helt utanför schemat och helt utan lärarens närvaro, har jag dock inte analyserat eftersom det ligger utanför syftet med denna studie. Det är dock viktigt att peka på att läraren uppmanar studenterna till att föra diskussioner på egen hand, varför jag kort nämner det i resultatredovisningen nedan.

##### **4.1.2.1 I lärarens närvaro**

Olika diskussioner uppstår i chattarna. Ibland förs diskussioner där läraren först uppmanar hela gruppen att diskutera kring ett ämne. Därefter har läraren "tagit ett steg tillbaka" d.v.s. hon och alla i gruppen för en diskussion och alla deltagare är på samma nivå, även läraren. I denna typ av diskussion ställs inga frågor utan alla samtalar med varandra kring ett visst ämne. Olika perspektiv möts och på så vis lär studenterna av varandra. Läraren går in i sin ledarroll igen när det behövs för att tydliggöra och för att styra upp samtalet mot ett visst mål, vilket t.ex. framgår av utdraget nedan där student 1 ska förstå vad en viss uppgift går ut på:

- Läraren: *Kan ni hjälpa "student 1" att "förklara" uppgiften (tema2)?*
- Student 2: *Det var därför jag berättade om den "gamle" läraren.*
- Läraren: *Bra "student 2". Du kopplar organisationsförändring till egna och andras erfarenheter.*
- Student 3: *Man skall redogöra för litteraturens olika sätt att beskriva organisationsförändringar och diskutera om det är rimligt att betrakta expansivt lärande som en specifik lärandeverksamhet och lägga in sin egen erfarenhet i detta.*
- Student 2: *I och med att verksamheten förändras... förändras våra behov av lärande. Nya sätt att organisera verksamheten gör att förhållandena ändras och göra att vi behöver lära annat och på ett annorlunda sätt.*
- Läraren: *och på så sätt kan du reflektera över vad det kan vara... och då har du tagit klivet in i sista uppgiften, hur organisatoriskt lärande hänger samman med det individuella... precis så "student 2". Hur låter detta "student 1"?*

Just genom att uppmana studenterna till att själva förklara uppgiften kommer flera olika perspektiv fram på hur man kan förstå den och hur man skulle kunna genomföra den, vilket leder till att studenterna reflekterar tillsammans över uppgiften. Läraren försöker alltså inte komma med direktiv uppifrån utan strävar efter att studenterna ska ta hjälp av varandra, vilket går att relatera till Woo & Reeves (2007) modell, där alla deltagare tillsammans kommer fram till vad uppgiften handlar om.

#### **4.1.2.2 I lärarens frånvaro**

Utöver sådana diskussioner som förs mellan studenterna i lärarens närvaro, uppmanar läraren också studenterna att genom kursens gång föra diskussioner med varandra utan hennes närvaro. Här är det återigen tydligt att hon försöker få studenterna att hjälpa varandra till lärande och förståelse genom interaktion:

*"jag föreslår att ni inbjuder till en chatt om detta efter att ni tittat i litteraturen om kvantitativa metoder"*

Eftersom just den här typen av diskussioner faller utanför syftet med denna uppsats, kommer jag dock inte att behandla detta djupare.

## **4.2 Samreflektion**

Samreflektion som intellektuellt redskap används på en mängd olika sätt, vilket till viss del sammanfaller med det resultat som redogjorts för ovan under kategorin meningsfull interaktion. Skillnaden är här att fokus ligger på *vad* man reflekterar över snarare än *hur* eller i vilken form reflektionen går till. Det som studenterna uppmanas reflektera över är sina egna tankegångar eller vad som har sagt i tidigare chattar. På så vis uppmanar läraren studenten till att reflektera djupare över sina påståenden och olika perspektiv kan mötas mellan studenterna på ett sätt som skapar ett förhöjt medvetande. Studenterna får också i uppgift att tillsammans reflektera över vad olika vetenskapliga och teoretiska begrepp som analys, tolkning och organisationsförändring kan innebära, vilket leder till att gruppen kan komma fram till en gemensam slutsats i enlighet med Woo & Reeves modell (exempel på detta framkommer under rubrik "4.2.2 Vetenskapliga begrepp"). Reflektion kommer till användning både gruppvis och enskilt, men fokus ligger på att man ska reflektera

tillsammans i gruppen, därav denna kategoris benämning: samreflektion. T.ex. får gruppen studenter möjlighet att tillsammans reflektera kring en uppgift för att sedan ställa frågor kring reflektionerna i sig. Läraren får på så vis studenterna att reflektera över sina egna reflektioner på ett sätt som gör att det blir ett slags metareflektion som skulle kunna leda till ökat lärande. Detta är t.ex. tydligt när studenterna har gjort ett arbete som innehåller egna reflektioner och de sedan uppmanas av läraren att fundera över huruvida deras reflektioner egentligen är vad hon kallar för egna åsikter eller om de utgör vetenskaplig tolkning och analys av resultatet:

*”ok - sammanfattningsvis så kan man säga att analys och tolkning ska baseras på så konkret data som möjligt där vi försöker att separera våra egna åsikter från vad som faktiskt konkret datan visar...det är inte lätt - om ni läser era analyser ska ni se att ni finns med där väldigt mycket med era egna synpunkter på saker och ting :-)[... ]iden med det är delvis pedagogisk -- att försöka synliggöra skillnaden mellan "hantverket" som vi forskare utför och våra personliga åsikter om saker”*

Litteraturen är också något som läraren ofta uppmanar studenterna att reflektera över, vilket kommer att bli tydligt längre fram under rubrik ”4.2.1 Erfarenhet”. Även om alla dessa exempel går att återfinna på flera ställen i chattarna finns det ändå två objekt som läraren manar studenterna till att reflektera mer över än något annat, nämligen egna och andras erfarenheter samt innebörderna i olika vetenskapliga begrepp (vilket jag kommer att gå djupare in på under rubriken ”4.2.2 Vetenskapliga begrepp”). Genom att hon gör det blir erfarenheterna och de vetenskapliga begreppen i sig nya redskap för lärande, eftersom förståelsen utvecklas genom erfarenheterna och förmågan att kunna uttrycka något med nya vetenskapliga begrepp som ger nya innebörder till en viss företeelse.

#### **4.2.1 Erfarenhet**

Att studenterna uppmanas att använda sig av olika varianter av erfarenheter är återkommande i chattarna. Det talas om olika typer av erfarenhet och jag har delat in dem enligt följande: direkt erfarenhet och indirekt erfarenhet.

##### **Direkt erfarenhet**

Direkt erfarenhet är något som läraren ofta ber studenterna att relatera till i chattarna, men på olika sätt. Med direkt erfarenhet menas här erfarenheter som studenterna själva har varit med om och upplevt. De direkta erfarenheterna kan i sin tur delas in två underkategorier: *ej kursrelaterade erfarenheter* och *kursrelaterade erfarenheter*.

##### ***Ej kursrelaterad***

Det talas om att studenterna måste skapa sig egna uppfattningar av ett visst teoretiskt innehåll och då använda sina egna erfarenheter för att skapa den uppfattningen. Ett exempel på hur läraren uppmanar studenterna att dra nytta av sina egna tidigare erfarenheter är när hon säger:

*”Om organisationsförändring och utveckling... fundera över dem och dina egna erfarenheter... sedan [kan du] skriva en intressant och reflekterande berättelse om temat”*



### **Kursrelaterad**

Erfarenhet som intellektuellt redskap för lärande kommer också i fokus när läraren uppmanar studenterna till att dela med sig av sina nya erfarenheter de fått genom att arbeta med olika kursuppgifter. Detta är t.ex. tydligt när hon strävar efter att studenterna ska dela med sig av sina erfarenheter av att genomföra ett analysarbete:

- Läraren: *Student 1 -- hur gick du tillväga?*
- Student 1: *Jag började med att läsa andras intervjuer och fältarbeten och försökte se om det fanns några likheter resp. skillnader mellan dem. Sedan bestämde jag mig för att titta lite i kurslitteraturer (framför allt Maltén) och se vad som skrivs där om skolan och dess uppbyggnad etc. för att sedan se om det stämmer med verkligheten. Eftersom tiden bara rann iväg så lade jag största koncentrationen på min egen observation och jämförde den med det som skrivs i Malténs bok.*
- Läraren: *Just det där att man använder andras erfarenheter och kunskaper vilket ju litteraturanvändning och teoriansknytning handlar om är viktigt*
- Student 1: *Mm, kände mig lite som en detektiv, men det var riktigt spännande. Sedan nu efter att ha fått se andras arbeten så känner jag att upplägget på mitt arbete kunde vara lite mer organiserat – rubriker osv. Men jag valde istället att skriva som en ”berättelse” med större radavstånd, vilket jag hoppas är ok.*
- Läraren: *På så sätt fick du en struktur för att få ordning i din data? Det är ok -- bra också att du ser vad andra gör och kan lära av det. Detektiv är en mycket bra metafor för vad forskaren är. Vi har ju ett problem/en undran om något som vi vill få klarhet i.*
- Student 1: *Jo exakt. Tycker det är lärorikt att se hur andra har jobbat osv. Om jag får ett liknande uppdrag i framtiden då vet jag ungefär hur jag ska gå till väga.*
- Läraren: *Är ni med på detta att forskning handlar om att lösa gåtor?*
- Student 1: *O ja. Det som är bra med forskning är att det inte alltid finns något rätt eller fel svar.*
- Läraren: *Som nybörjare i branschen forskning vill man gärna tala om vad man själv tycker, hur saker och ting ska vara etc. Det kan man göra men forskare brukar vara noga med att först lösa gåtan och sedan baserat på resultat av forskningen uttala sig. Vad säger ni om det?*
- Student 2: *Det var precis så med mig att jag spelade som en detektiv och tittade under varje sten för att se vad som fanns under, sedan gjorde jag oxå en litteratur studie men det kanske inte märks i min analys*
- Läraren: *Det är lite olika ansatser - man gör olika baserat på syfte med studien, forskningsfråga, etc.*

I citatet ovan är det tydligt att det angränsar till indirekt erfarenhet. Det är nämligen inte bara studenten själv som ska dra nytta av sina egna erfarenheter av analysarbetet, utan även studentens kurskamrater kan lära av hans eller hennes erfarenhet fast att de inte har upplevt den själva. Just detta med indirekt erfarenhet som ett intellektuellt redskap för lärande kommer jag att gå in på nedan.

### **Indirekt erfarenhet**

Indirekt erfarenhet uppmuntras också studenterna att använda sig av. Med indirekt erfarenhet menas här erfarenhet de får av andra t.ex. andra studenter, läraren och/eller kurslitteratur. Att tänka på kurslitteratur som en typ av erfarenhet är något som läraren gör

själv i den här studien och hon framhåller just litteraturen som en viktig källa till indirekt erfarenhet:

*”just det där att man använder andras erfarenheter och kunskaper vilket ju litteratur användning och teoriansknytning handlar om är viktigt”*

Läraren delar också med sig av sina egna erfarenheter genom att relatera dem till kurslitteraturen. På så sätt visar läraren hur man kan använda sig av de egna direkta erfarenheterna tillsammans med kurslitteraturens indirekta erfarenheter som ett intellektuellt redskap för lärande. Det som är intressant i sammanhanget är att hon därigenom gör det möjligt för studenterna att dra lärdom av två olika indirekta erfarenheter (eftersom lärarens direkta erfarenhet blir studenternas indirekta erfarenhet) och se hur de är relaterade till varandra. Läraren använder dock inte bara sig själv som ett exempel på hur man kan relatera egna direkta erfarenheter till indirekta erfarenheter genom t.ex. kurslitteratur. Hon uppmuntrar också studenterna till att göra detsamma:

*”så - XXX - försök att inte tänka i termer av att du har en ”skoluppgift” utan på att du har intressanta funderingar (de författares erfarenheter och synpunkter du läser) som du i dialog med dina egna tankar och erfarenheter kan skapa nya spännande tankar och funderingar”*

Ibland plockar läraren även ut en enskild students arbete och poängterar bra delar i arbetet. Därpå beskriver hon på vilket sätt arbetet är bra och hur man går vidare utifrån detta. På så vis får alla studenterna indirekt följa erfarenheterna av olika metoder. Även om indirekta erfarenheter är viktiga för lärandet, poängterar läraren den direkta erfarenheten genom att hon talar om för studenterna att de behöver träna själva på olika moment. En sådan diskussion kan se ut på följande sätt:

Läraren: *jag noterade en intressant sak i din analys*

Student: *jaha...*

Läraren: *din analys skapar nya frågor*

Student: *ja, jag upptäckte det själv också och tänkte att det var ju bra för det fortsatta arbetet*

Läraren: *dvs du låter analysen väcka nya frågor snarare än att du har omedelbara svar på allt... det är så forskare jobbar. Vi är mer eller i alla fall lika intresserade av att generera nya frågor som svar*

Student: *det insåg jag ganska tidigt att det skulle bli omöjligt att svara på varför det var som det var enligt gruppens material*

Läraren: *och det är precis det ni ska göra i sista uppgiften - formulera en skarp forskningsfråga baserat på vad ni upptäckte där ”ute” ... ja -- detta är ju en studie som är begränsad och för att vi ska lära*

Student: *ok, så då har jag redan gjort en del av nästa uppgift!!!*

#### **4.2.2 Vetenskapliga begrepp**

I chattarna framkommer det att ett av målen verkar vara att skapa en gemensam begreppsapparat, eftersom läraren säger att de behöver en sådan. Den här gemensamma begreppsapparaten är något som växer fram i dialog mellan studenter och lärare på olika sätt, så som Woo & Reeves (2007) menar är utmärkande för den meningsfulla interaktionen. Man reflekterar bl.a. över olika skillnader och likheter mellan vetenskapliga

begrepp för att tillsammans tolka vad begreppen kan innebära, vilket behövs dels för att gruppen ska kunna förstå varandra och på så sätt kunna kommunicera med varandra på meningsfullt sätt, och dels för att de ska kunna lösa olika uppgifter och problem som de ställs inför under kursens gång. Exempel på sådana vetenskapliga begrepp som läraren vill att studenterna ska förstå är analys och tolkning. Analys och tolkning är begrepp som används även utanför den vetenskapliga diskursen, t.ex. i vardagligt tal. Det som gör dem till vetenskapliga begrepp i den här kontexten är att läraren strävar efter att få studenterna att förstå begreppen utifrån en vetenskaplig referensram. När läraren ska reda ut skillnaden mellan analys och tolkning i vetenskaplig mening använder hon sig av vardagliga begrepp som "visa" och "berätta" för att förklara skillnaden, vilket leder till en fruktbar diskussion där studenterna börjar närma sig en gemensam förståelse av de vetenskapliga begreppen. Diskussionen börjar med att man funderar över varför det kan vara bra att spela in intervjuer på band, för att sedan övergå till hur man arbetar med observationer när man gör forskningsstudier:

- Student 1: *Ja, för om man endast skulle skriva anteckningar så tolkar man ju datan redan då och då är den redan behandlad när det är dags att göra den egentliga tolkningen...*
- Student 2: *Någon hade lagt till skratt, leende i sina utskrifter vilket var bra*
- Läraren: *Ja -- och "student 1" pekar på en viktig sak nämligen att det vi fångar i observationen ska vara så "ren" data som möjligt. Det är därför jag tjarar om att "visa" snarare än att "berätta". När man berättar så använder man sig av sina egna föreställningar om saker och ting ofta på ett omedvetet sätt. När man ska analysera fältanteckningar så gör man det baserat på vad som "hänt" konkret. Förstår ni hur jag menar här?*
- Student 2: *Vad menar du med "visa"?*
- Läraren: *Jag menar att istället för att skriva "han blev glad" så skriver man han log, han kom emot mig eller något sådant.*
- Student 3: *Jo förstår, men det är nog det som är svårt. Man tar gärna med egna tankar.*
- Student 4: *Jag förstår, man förklarar så objektivt som möjligt, vad som händer.*
- Läraren: *Att han blev glad är en tolkning.*
- Student 2: *Ok, då är jag med.*
- Student 1: *Jag med!*

I citatet ovan går det att se hur läraren tydligt lotsar in studenterna i vad analys och tolkning innebär genom att hon förklarar skillnaderna mellan de vetenskapliga begreppen samtidigt som hon relaterar innebörderna till vardagliga begrepp. I andra fall utvecklas begreppsdiskussionen mer mellan studenterna själva och läraren håller sig mer i bakgrunden, vilket framgår i nedanstående citat där diskussionen rör begreppet fellärande och vad dålig kunskap är:

- Student 1: *Hur ser man på fellärande ur sociokulturellt perspektiv?*
- Läraren: *Ok - fellärande - utveckla... allt man lär [är] inte "bra".*
- Student 2: *Ja allt lärande är inte positivt... man har användning för den dåliga kunskapen med.*
- Student 1: *Med fellärande tänker jag på hierarkisk organisation kontra öppen dialog.*
- Läraren: *Vad som är bra dåligt, fel, rätt är ju med Säljös ord kontextbestämt...*
- Student 1: *Vad menar du med den dåliga kunskapen "student 2"?*
- Student 2: *"Dålig" kunskap kan ju vara att man lär sig hur man tjuvkopplar.*

Läraren: *Men tjuvkoppla kan vara bra i ett nödläge....*

Student 2: *Så all kunskap är bra i olika situationer.*

Oavsett om begreppsdiskussionen startar på lärarens initiativ eller på studenternas initiativ, sker samreflektionen över de nya vetenskapliga begreppen i förhållande till begrepp som man tidigare har stött på utanför undervisningskontexten. I det här fallet blir "tjuvkoppla" en möjlig väg till att förstå vad "dålig" kunskap kan innebära. Samtidigt framhåller läraren att vad som kan betraktas som dåligt respektive bra är beroende av kontexten, men det är egentligen inte förrän läraren konkretiserar sitt påstående genom att säga att "tjuvkoppla kan vara bra i ett nödläge" som en av studenterna tydligt når fram till slutsatsen att all kunskap kan vara bra beroende av situationen.

### **4.3 Perspektivseende**

Ovanstående typer av samreflektioner kring erfarenheter och vetenskapliga begrepp syftar till, enligt mina tolkningar, att utveckla ett perspektivseende hos studenterna. Läraren talar nämligen ofta om att se med särskilda "glasögon" i relation till erfarenheter och vetenskapliga begrepp och att därigenom skapa en ny förståelse för något. Läraren menar att allteftersom studenterna får erfarenhet kommer de att ändra sina perspektiv de utgår ifrån. Erfarenheten kan bland annat komma från litteratur och upplevelser enligt läraren. Läraren påpekar att studenternas perspektiv gör att de ser helt andra saker i samma material jämfört med vad hon själv gör p.g.a. att de har skilda erfarenheter:

Läraren: *När jag läser era observationer och intervjuer ser jag delvis andra saker än ni gör -- varför?*

Student 1: *Du har mer bakgrundkunskap.*

Student 2: *Du är ju professionell till skillnad mot oss.*

Läraren: *Fakta är alltid färgad av forskarens val, förståelse, kultur. Jag kanske har fler "glasögon" att titta med jag har läst en del om skolan, förskolan, lek etc., vilket jag kan relatera till.*

Student 3: *Ja du kan nog se från fler infallsvinklar än oss.*

Student 1: *Allt som står i böcker behöver ju inte vara sant.*

Läraren: *Däremot när jag ser andra saker som inte finns inom mitt fält då använder jag precis som andra inte lika många glasögon utan det blir mina vardagsföreställningar som guidar mitt seende och mina tolkningar.*

Student 4: *Det kanske beror till stor del på fingertoppkänslan. Man befinner sig på platsen, kommer hem och reflekterar över deltagande observationer sen skriver man ner det. När man sen gör analysen kommer man på nya iakttagelser som man kanske inte tänkt på förut men som hörde till situationen. Sen är det stor skillnad på om man gjort en iakttagelse själv eller om man läser någon annans eftersom det är en sak att befinna sig mitt i smeten eller bara läsa någon annans ord*

Läraren: *Absolut inte "Student 1" -- man bör läsa allt kritiskt och förhålla det till annat man läst, upplevt, erfart etc.*

Student 1: *Ibland kan man bli blind också fastän man är mitt i smeten!*

Läraren: *Det är också mycket sant -- jag tror t ex att en del av era tolkningar kan vara mer rimliga än mina just p g a det. Därför är det så väldigt roligt att ta del av vad ni producerar.*

I citatet ovan går det att urskilja en viss förhandling som leder fram till en gemensam förståelse, så som Woo & Reeves (2007) visar i sin modell. Först refererar läraren till den litteratur som hon har läst för att skaffa sig fler perspektiv att tolka genom och sedan möts hon av ett motstånd där en student nämner att allt man läser inte behöver vara sant. Läraren bekräftar studentens påstående och för in vikten av att förhålla sig kritisk till allt som man möter. Då kommer samma student in på problemet med att ha distans till den egna kontexten, vilket blir en förutsättning för att kunna göra rimliga tolkningar. Från att läraren införde perspektivseende som en viktig aspekt i tolkningarna, har diskussionen nu lett fram till svårigheterna med att ha ett perspektivseende. Det som är intressant här är att studenterna både lyssnar på läraren, samtidigt som de utmanar hennes påståenden på ett sådant sätt att det leder till en gemensam förståelse och därigenom meningsfull interaktion. En annan aspekt som också är värd att notera är att läraren framställer perspektivseendet som beroende av tillgången på både vetenskapliga begrepp och egna erfarenheter, i enlighet med min egen modell (se figur 1 på sidan 20). Ju fler vetenskapliga begrepp och tidigare erfarenheter man har som går att relatera till ett visst objekt, desto större blir möjligheten att använda olika medvetna och kritiska perspektiv. Läraren refererar förvisso inte direkt till vetenskapliga begrepp när hon påpekar detta, men indirekt kan man ändå förstå det som att begreppen har betydelse eftersom de ingår i den litteratur om t.ex. skolan, förskolan och lek som läraren har läst om.

## 5 Diskussion

### 5.1 Resultat diskussion

#### 5.1.1 Meningsfull interaktion som det mest grundläggande redskapet för lärande

Studier som gjorts visar bl.a. att nivån av interaktion mellan studenter och lärare, å ena sidan, och mellan studenterna själva, å andra sidan, är högre i virtuella klassrum än i vanliga klassrum (Hay m.fl., 2004). Även om jag inte har gjort en sådan jämförande studie kan man ändå se att interaktionen är hög i de virtuella klassrum jag har studerat. Påståendet grundas på att läraren ofta ställer frågor till studenterna och att studenterna genomgående uppmuntras till interaktion. Läraren i min studie uppmunar studenterna att diskutera genomgående i alla chattarna. Hon ber dem även att föra diskussioner utan hennes närvaro. Jag tolkar det som om läraren försöker skapa det som Woo & Reeves (2007) menar är en meningsfull interaktion. Att en interaktion är meningsfull innebär, enligt Woo & Reeves, att diskussionen har en direkt påverkan på studentens intellektuella utveckling d.v.s. interaktionen måste stimulera den mentala nyfikenheten för att effektivisera lärandet. I den här studien gick det att urskilja att just en sådan nyfikenhet kunde väckas genom att lärarens kommunikation med studenterna var inriktad på att engagera studenterna till att själva komma fram till slutsatser istället för att läraren ”serverade” sådana. Detta var bl.a. tydligt när läraren ställde öppna frågor, t.ex. om hur studenterna tänkte kring de vetenskapliga begreppen ”tolkning” och ”analys”, eller när hon bollade tillbaka en av studenternas frågor om hur man ser på ”fellärande” ur ett sociokulturellt perspektiv genom att uppmuntra studenten till att utveckla sin tankegång. Detta ledde i sin tur till ett engagemang hos den andra studenten, som också deltog i chatten, och tillsammans kunde de skapa en gemensam förståelse av begreppet fellärande, i enlighet med Woo & Reeves (2007) modell kring hur en meningsfull interaktion fungerar.

Att uppmuntra till diskussion, så som läraren i denna studie gjorde, har även stöd i Roberts (2002) forskning, som visar att diskussionen främjar lärandet. Även om både Woo & Reeves liksom Roberts talar för att öka interaktionen och diskussionen så långt det är möjligt i klassrummet, finns det dock ännu ingen forskning som faktiskt bevisar att lärandet faktiskt ökar vid diskussioner (Paz Dennen, 2008). Även om det inte finns någon forskning som bevisar att diskussioner leder till lärande, bör det ändå gå att dra slutsatsen att de diskussioner som fördes mellan studenterna i den här studien ledde till lärande i någon mening. Hur man ser på den saken är förstås beroende av vilken syn man har på lärande, men utifrån ett sociokulturellt perspektiv går det att argumentera för detta. Eftersom diskussionerna hela tiden fördes framåt, genom att nya perspektiv och reflektioner fördes in i diskursen, fick studenterna nya sätt att tänka och förhålla sig till olika objekt. Ofta skedde detta genom att läraren ställde frågor till studenterna, men andra gånger kunde det också vara studenterna själva som lånade vardagliga begrepp för att närma sig en förståelse av något som diskuterades. Exempelvis märktes detta när läraren och studenterna skulle diskutera sig fram till vad forskning egentligen innebär och en av studenterna själv associerade till det arbete som en detektiv gör. På så sätt infördes en ny dimension i synen på vad en forskare gör, utöver det rent praktiska hantverket att samla in data och analysera o.s.v. En forskare är således också någon som "löser gåtor", som läraren sedan uttryckte det. Att kunna förstå ett fenomen ur ett nytt ljus så som studenten gjorde när han/hon beskrev forskaren som en detektiv är, enligt min mening, ett tecken på lärande och just detta lärande kom tillstånd genom den diskussion som fördes mellan läraren och studenterna. Diskussionen å sin sida startade med att läraren ställde en öppen och direkt riktad fråga till en student om hur han/hon gick tillväga i sin datainsamling och dataanalys, vilket styrker mitt tidigare påstående om att diskussionen fördes framåt: från att ha handlat om reflektioner kring forskarens praktiska hantverk till vad det innebär att vara forskare.

### **5.1.2 Reflektion genom dialog som leder till samreflektion**

Betydelsen av att utveckla ett reflektivt tänkande bör inte underskattas, eftersom det enligt Stensmo (1994) går att vinna kunskap ur ett bemästrande av reflektivt tänkande. Genom att koppla till reflektion i studierna är det också möjligt att få studenterna att engagera sig i sina studier på ett naturligt sätt menar Roberts (2002). Reflektion är således ett tydligt redskap för lärande, vilket också framkommer i chattarna som jag har studerat då läraren ofta använder sig av begreppet reflektion när hon talar till studenterna. De uppmanades både till att reflektera på egen hand, vilket är gynnsamt för lärandet enligt Underhill (2006), och även tillsammans i chatten. För att få studenterna att börja reflektera är det emellertid viktigt att fundera över hur själva lärandemiljön skapar möjligheter till reflektivt tänkande. Underhill (2006) kunde i sin studie visa att studenter som befinner sig i en miljö där de stötts och uppmuntras oftare kan tänka och agera i mer komplicerade vägar, vilket enligt Underhill hjälper studenten att reflektera. Sådant stöd och sådan uppmuntran var mycket tydlig ifrån lärarens håll i min studie, eftersom läraren ofta ställde frågor till studenterna för att få dem att vidareutveckla sina tankegångar. Även om läraren har en mycket viktig roll i utvecklandet av studenternas förmåga till reflektivt tänkande, bidrar även den nätbaserade distansundervisningen som specifik lärandekontext till att det skapas särskilt goda möjligheter till reflektion. Undervisningen i sig var nämligen uppbyggd på att det skulle föras mycket diskussioner mellan både lärare och studenter i chattarna. En mycket viktig aspekt som framkom genom resultatet är således att reflektionen i den studerade undervisningskontexten fick en sociokulturell innebörd. Oavsett vad studenterna uppmanades att reflektera kring handlade det nästan alltid om att reflektera *tillsammans* på

ett sådant sätt att reflektionen fick den innebörd som den har i Säljös (2000) sociokulturella perspektiv där man "sam-talar" och "sam-lyssnar" till varandra. Reflektionen som uppstod i chattarna växte således fram i dialog mellan deltagarna på ett sådant sätt att man kan tala om samreflektion, vilket utgjorde ett viktigt redskap för lärande. Det som studenterna uppmanades att samreflektera kring var olika typer av erfarenheter, antingen egna eller andras, och när erfarenheterna relaterades till olika vetenskapliga begrepp som studenterna också fick reflektera över, skapades det möjligheter för studenterna att utveckla ett perspektivseende som jag kommer att diskutera längre fram. Just detta att uppmana studenterna till att koppla undervisningens innehåll till sina egna erfarenheter är också något som Boud, Cohen & Walker (1993) menar är ett effektivt sätt att hjälpa studenter att utveckla sin förmåga till reflektivt tänkande. En egen eftertanke är att det reflektiva tänkandet inte bara är utgör ett viktigt redskap för lärande i just den undervisningskontext som jag har studerat, utan att det kan hjälpa studenterna även i andra situationer, så som i vidare studier eller olika problemsituationer i livet.

### **5.1.3 Erfarenhet som redskap för att relatera teorin till praktiken**

Resultatet visade att läraren på olika sätt uppmanade studenterna att använda sig av både direkta och indirekta erfarenheter i lärandet, vilket ligger i linje med Boud, Cohen & Walkers (1993) forskning som pekar på att erfarenheter är en mycket viktig del av lärandeprocessen. Här är det intressant att lyfta fram språkets betydelse. De indirekta erfarenheterna skulle nämligen aldrig kunna användas som intellektuella redskap för lärande om det inte vore för språket, både det skrivna och det talade, som gjorde det möjligt att dela med sig av dessa erfarenheter. Även Roberts (2002) framhåller erfarenheternas betydelse för lärandet och menar att de har stor betydelse för hur studenterna utvecklar sin teoretiska förståelse. Just detta att koppla erfarenheter till teorin och vetenskapliga begrepp var något som läraren ofta uppmanade studenterna till att göra i de chattar som jag studerat. Läraren strävade efter att få studenterna att förstå vad olika vetenskapliga begrepp innebar i praktiken genom att studenterna fick fundera över dem i förhållande till deras egna erfarenheter. T.ex. var detta tydligt när en student fick redogöra för hur han/hon praktiskt hade gått tillväga för att göra en datainsamling och sedan fundera över vad de vetenskapliga begreppen fältobservationer och analys innebär i förhållande till den egna erfarenheten. I det här fallet blev den egna direkta erfarenheten av att göra en fältobservation och vetenskaplig analys föremål för reflektion, vilket i sin tur skapade förutsättningar att närma sig teorin genom praktiken. I andra fall utgjorde de indirekta erfarenheterna, som studenterna fick ta del av genom att lyssna på varandra en viktig källa för lärande, i synnerhet när dessa erfarenheter relaterades till den teoretiska litteraturen vilket läraren ofta uppmanade studenterna till att göra. Således kom både direkta och indirekta erfarenheter att bli ett redskap för att förstå teorin och de vetenskapliga begreppen i praktiken, vilket i sig innebär ett lärande. Det faktum att läraren försökte väva in erfarenheter så mycket som möjligt i sin undervisning kan också tolkas på andra sätt. Läraren i min studie delade ofta med sig av sina egna erfarenheter till studenterna, vilket kan bidra till att minska "glappet" mellan studenterna och läraren på ett sådant sätt att de kan närma sig varandra i sin förståelse av varandra. Att förstå varandra är ju en mycket viktig del i all kommunikation, eftersom det annars finns en risk för att man talar förbi varandra. Lärarens erfarenheter kunde också bidra med ytterligare ett perspektiv, vilket är värdefullt för att vidga studenternas förståelse. Även om det finns flera tolkningsmöjligheter här var läraren i regel alltid direkt inriktad på att relatera erfarenheterna, såväl hennes egna som studenternas, till olika teorier och vetenskapliga begrepp.

#### 5.1.4 Hur erfarenheterna och de vetenskapliga begreppens vävs samman till ett perspektivseende

Perspektivseendet är en benämning som varken används av Säljö (ibid.) i hans sociokulturella perspektiv eller av läraren själv, men ändå pekar mycket på att både Säljö och läraren talar om perspektivseende som ett kvalificerat intellektuellt redskap för lärande i indirekta termer. Hos Säljö märks detta tydligt genom att han menar att tillägnet av nya begrepp gör det möjligt att förstå världen på nya sätt, vilket leder till lärande. I analysen var det tydligt att läraren strävade efter att studenterna skulle lära sig de vetenskapliga begrepp som erbjöds inom kursens ramar. Genom att studenterna fick lära sig nya vetenskapliga begrepp och deras innebörder gjorde läraren det möjligt för studenterna att röra sig inom en ny diskurs. Att behärska och kunna använda sig av diskursens begrepp är viktigt enligt Säljö (2000), eftersom individerna då lättare kan ta till sig och bibehålla kunskapen. För att studenterna i den här studien skulle lära sig de vetenskapliga begreppen fick de samreflektera kring begreppens olika betydelser och fundera över skillnader och likheter mellan dem. En aspekt som är viktig i sammanhanget är de vetenskapliga begreppens betydelse för det perspektivseende som läraren ytterst strävade efter att utveckla hos studenterna. Att lära sig nya vetenskapliga begrepp och att därmed kunna röra sig i en ny diskurs innebär att man också kan anta ett nytt perspektiv när man närmar sig omvärlden, enligt min tolkning av Säljö. För att få tillgång till dessa vetenskapliga begrepp behövde studenterna dock använda sig av sina vardagliga begrepp som de hämtade ur sin erfarenhetsvärld, där både direkta och indirekta erfarenheter utgjorde en brygga till den vetenskapliga diskursen. Just i denna skärningspunkt, när erfarenheterna mötte de vetenskapliga begreppen, kunde studenterna utveckla ett perspektivseende, vilket innebär att de med hjälp av de vetenskapliga begreppen kunde förstå erfarenheterna på ett nytt sätt. Detta att se världen på ett nytt sätt, att tillämpa perspektivseendet som ett redskap för lärande, omtalas av läraren som att man ser med andra "glasögon" än vad man är van vid. För att kunna ta på sig sådana glasögon menar läraren att studenterna måste använda sig av sina egna erfarenheter men också att de måste tillämpa en teoretisk syn på praktiken och här spelar de vetenskapliga begreppen en mycket viktig roll. Utan dessa begrepp förstår studenterna nämligen inte teorin och kan inte heller använda sig av teorin som glasögon för att se något nytt. Det som är intressant i sammanhanget är att perspektivseendet formas under en process som liknar den som Woo & Reeves (2007) illustrerar i sin modell om meningsfull interaktion. Under denna process engagerar studenterna sig i en gemensam uppgift och delar då med sig av sina erfarenheter och tillämpar de vetenskapliga begrepp de lärt sig, vilket kan leda till nya perspektiv. Deras perspektivseenden kan således utvecklas just genom att de får diskutera sig fram till en gemensam slutsats. Detta framkom t.ex. när studenterna diskuterade fellärande och tillsammans skapade ett nytt perspektiv på hur man kan värdera kunskap. Från att tidigare ha delat in kunskap i bra och dålig kunskap kunde, vidgades studenternas perspektiv till att all kunskap kan vara bra beroende av kontexten. De skapade således ett perspektivseende genom att förstå det vardagliga erfarenhetsbegreppet "tjuvkoppla" utifrån en vetenskaplig diskurs, d.v.s. "sociokulturalismen" och "kontextens" betydelse för lärandet och kunskapen.

Något som läraren också framhåller i sammanhanget är att perspektivseendet utvecklas efterhand. Ju fler erfarenheter och teorier som studenten förvärvar, desto skarpare blir glasögonen. Detta påpekar läraren genom att tala om för studenterna att hon själv kan se på ett och samma problem ur olika perspektiv eftersom hon med tiden har samlat på sig många olika erfarenheter och teoretiska kunskaper. Att kunna se något ur olika perspektiv



är således ett viktigt intellektuellt redskap för lärande, eftersom det gör det möjligt att se mer än vad man ser från början. När studenten ser mer kan han eller hon också förstå mer, vilket för mig är detsamma som att ett lärande har uppstått.

## 5.2 Metod diskussion

Denna kvalitativa undersökning bygger på sex olika chattar på A respektive B nivå inom pedagogik, vilket givetvis medför att materialet jag utgått ifrån kan ses som förhållandevis snävt, då det är samma lärare i alla chattar och det är inom samma ämne. Det faktum att det är samma lärare som jag studerat medför att det kan ha blivit en viss begränsning när det gäller vilka intellektuella redskap för lärande som gick att urskilja ur materialet. Vilka intellektuella redskap som läraren uppmanar studenterna till att använda sig av är ju till viss del beroende av vilket perspektiv på lärande som läraren har. Med fler lärare inkluderade i studien är det möjligt att bilden hade sett annorlunda ut, vilket betyder att jag hade kunnat få ett mer trovärdigt resultat med ett bredare material, varför jag nu i efterhand känner att jag saknat tillgång till chattar med fler lärare inblandade. Det skulle ha varit intressant att se hur andra lärare uppmanar studenterna att använda olika intellektuella redskap. Intressant skulle även vara att se om andra intellektuella redskap skulle ha kommit fram i ett sådant material. På grund av att jag bara utgick från en lärare och ett ämne kan man inte dra generella slutsatser, men studien kan ändå ge en viss inblick i vilka intellektuella redskap som ligger till grund för hur man förstår och strävar efter att utveckla lärande idag.

Det faktum att resultatet kunde ha sett ut på ett annat sätt i en annan kontext ska inte betraktas som en brist i trovärdigheten av den här studien. Detsamma gäller nämligen för all kvalitativ forskning, eftersom den kvalitativa forskningen utmärker sig just genom att fånga det unika i en viss kontext. Därmed inte sagt att resultaten inte går att överföra till andra sammanhang för att skapa en djupare förståelse av hur de olika intellektuella redskapen skulle kunna se ut där. Eftersom redskapen existerar i en kontext finns möjligheten att de också skulle kunna existera i en annan kontext, men att de kanske kommer till uttryck på ett annat sätt. En annan aspekt som är viktig att ta hänsyn till i sammanhanget, när man funderar över studiens trovärdighet, är mitt sociokulturella perspektiv som jag har använt som teoretisk utgångspunkt. Alla de intellektuella redskap som jag fick fram genom min analys ligger i linje med en sociokulturell syn på lärande. Också det faktum att jag talar om just intellektuella *redskap* för lärande gör att studien genomsyras av mitt sociokulturella perspektiv. Med ett annat teoretiskt perspektiv skulle man sannolikt inte alls tala om just *redskap* för lärande. Man kan därför fråga sig om inte min teoretiska ansats har bidragit till att ge ett mindre trovärdigt resultat. Med ett annat teoretiskt perspektiv skulle kanske bilden ha sett annorlunda ut. Å andra sidan har jag fått fram andra intellektuella redskap än dem som direkt återgavs i Säljö's beskrivning av hans sociokulturella perspektiv på lärande. Sådana redskap är reflektion och perspektivseende, som inte omnämns i just dessa termer av Säljö (2000). Genom min analys av chattarna och genom min läsning av annan litteratur än Säljö fick jag dock fram reflektion som ett redskap för lärande. Perspektivseendet som intellektuellt redskap fick jag fram enbart genom min empiriska analys. När det blev tydligt för mig att jag hade funnit andra möjliga redskap än de som var direkt givna i Säljö's bok, återgick jag till Säljö och läste hans bok med nya ögon. Då kunde jag se att det var möjligt att urskilja även dessa redskap i hans sociokulturella perspektiv, men att de var uttryckta i andra termer. Reflektion visade det sig vara en social handling där individerna "sam-talar" och "sam-lyssnar" till varandra i Säljö's sätt att uttrycka det. På så sätt kom reflektion att bli samreflektion i dess

sociokulturella bemärkelse. Perspektivseendet, i sin tur, gick att koppla till Säljö's betoning på begreppens betydelse för lärandet och hur begreppen gör det möjligt för individen att vidga sin förståelse för omvärlden och därmed se världen ur ett nytt perspektiv. Jag hade således inte inledningsvis alla redskapen klara för mig när jag gick in i analysen och de redskap som jag fann var inte heller uteslutande baserade på det sociokulturella perspektivet så som jag ursprungligen förstod Säljö. Detta talar för trovärdigheten i denna studie, eftersom analysen och resultaten inte har varit begränsade av min ursprungliga sociokulturella förförståelse.

Att det är just en pedagogikkurs kan ses som positivt, då läraren inom de kurser jag har studerat har stora kunskaper om just lärandet. Hon bör således vara mycket medveten om vilka intellektuella redskap som är viktiga att studenterna tillägnar sig och tillämpar för att lära sig på bästa sätt. Man kan således säga att genom att kontexten var just undervisning i ämnet pedagogik blev det förmodligen lättare för mig att tydligt kunna urskilja olika intellektuella redskap för lärande.

### **5.3 Avslutande diskussion**

Även om Dewey inte räknas till sociokulturalismens tänkare (och därför ligger utanför den här uppsatsens teoretiska ramar)<sup>3</sup>, kan det vara relevant att referera till hans påstående att den viktigaste attityden som kan läras in är skapandet av en önskan att lära mera (Dewey, 1991). Genom analysens gång kunde jag konstatera att läraren på olika sätt försökte skapa en sådan önskan bl.a. genom att försöka få studenterna att själva söka efter olika svar och uppmuntra dem att se problem ur olika perspektiv. På så sätt blev det egna lärandet en process som studenterna själva kunde påverka i olika riktningar, utifrån deras egna intressen. Just detta att studenten känner att hon eller han har kontroll över det egna lärandet tror jag är en viktig komponent när det gäller att skapa en önskan att lära mera. Då blir ju lärandet inte något som bara styrs av yttre krafter utan även av den inre kraften. För att studenterna skulle utveckla förmågan till att själva styra sitt lärande, gav läraren dem olika redskap som en hjälp på vägen som i sig kunde skapa en vilja att lära mera. Min tanke är att när lärandet t.ex. kopplas till egna erfarenheter och sker i dialog med andra på ett sådant sätt att man tillsammans växer, kan lärandet bli en lustfylld upplevelse som leder till nya spännande insikter.

De intellektuella redskap som läraren uppmanade studenterna till att använda sig av och därmed möjliggjorde ett sådant lärande var: meningsfull interaktion, samreflektion, erfarenhet, vetenskapliga begrepp och perspektivseende. Under studiens gång visade det sig att dessa redskap ofta samspelade i läroprocessen och att jag kunde få fram deras inbördes relationer. Som jag tidigare nämnt ska inte dessa inbördes relationer förstås som att det behöver se ut såhär i alla lärandekontexter. I just den lärandekontext som jag har studerat visade det sig att den meningsfulla interaktionen var det redskap som läraren mest uppmanade studenterna till att tillämpa och det var också genom meningsfull interaktion som de andra redskapen möjliggjordes. Meningsfull interaktion behöver emellertid inte alltid betraktas som det överordnade redskapet för lärandet, utan det skulle vara fullt möjligt att tänka sig att läraren istället utgick ifrån erfarenheter som det främst redskapet för lärande. En sådan syn på lärande är vanlig inom t.ex. kognitiva teoribildningar kring

---

<sup>3</sup> Dewey hör till pragmatismen. Sociokulturalismen och pragmatismen delar dock många grundtankar, så det är vanligt att tänkare inom den sociokulturella traditionen refererar till Dewey. T.ex. är Säljö en av de sociokulturalister som gör det.

lärande, där Piaget står i förgrunden (Säljö, 2000). Beroende av läraren och kontexten är det därför tänkbart att det i ett annat sammanhang skulle det kunna komma fram fler eller helt andra intellektuella redskap för lärande än dem som jag har redogjort för och kunnat urskilja i min analys, eller att den inbördes relationen mellan de olika redskapen skulle se ut på ett annat sätt.

#### **5.4 Förslag på vidare forskning**

Mot bakgrund av denna studie är det tydligt att vidare forskning kring intellektuella redskap som främjar lärandet behövs, för att på så vis kunna effektivisera olika lärandemiljöer. Som nämnts tidigare krävs det ytterligare forskning kring om, när och hur lärandet ökar vid diskussioner. Vidare forskning skulle också behövas kring alla de redskap jag fann i mitt material för att effektivisera lärandet. Det skulle även vara intressant att genomföra den här studien på fler chattar med andra lärare, både i pedagogik och i andra ämnen för att se om man kan upptäcka relevanta skillnader i hur de arbetar för att utveckla studenternas lärande.

## 6 Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (1993). Introduction: Understanding Learning from Experience. I: D. Boud, R. Cohen & D. Walker (ed.), *Using Experience for Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Colvin Clark, R. (2005). Harnessing the Virtual Classroom. *TD*, 59 (11), pp. 40-43.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books
- Egidius, H. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Hay, A., Hodgkinson, M., Peltier, J. W. & Drago, W. A. (2004). Interaction and virtual learning. *Strategic Change*, 13 (4), pp. 193–204.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur
- Paz Dennen, V. (2008). Looking for evidence of learning: Assessment and analysis methods for online discourse. *Computers in Human Behavior*, 24 (2), pp. 205–219.
- Roberts, B. (2002). Interaction, Reflection and Learning at a Distance. *Open Learning*, 17 (1), pp. 39-55.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur
- Sveningsson, M., Lövheim, M. & Bergqvist, M. (2003). *Att fånga nätet*. Lund: Studentlitteratur
- Säfström, C.A. (2000). Inledning. I: C.A. Säfström & P.O. Svedner (red.). *Didaktik - perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Underhill, A. (2006). Theories of learning and their implications for on-line assessment. *Turkish Online Journal of Distance Education* 7 (1), pp. 165-174.
- Woo, Y. & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *Internet and Higher Education*, 10 (1), pp. 15–25.