

16. Från traditionell campusutbildning till nätbaserad utbildning i romanska språk

Charlotte Lindgren

I början på 2000-talet bestämde man sig på Högskolan Dalarna att successivt ersätta campusundervisning i språk till förmån för undervisning på distans. Den främsta anledningen var sviktande studentunderlag, eftersom man hade svårt att, år efter år, hitta intresserade språkstudenter i regionen. Denna artikel behandlar den här processen inom romanska språk, och det är faktiskt tack vare en lärare i italienska som allt började vid Högskolan Dalarna. I sin text om högskolans historia skriver Andrew Casson att ”en resolut italienska [klev in på mitt kontor] med ett vitt plakat lika stort som henne själv. På det hade hon skrivit alla fördelar det skulle medföra om vi började undervisa italienska på distans med hjälp av datorer, Internet och vad som då var nya verktyg för nätmöten” (Casson 2017: 44). Inom kort skulle franska, italienska, portugisiska och spanska undervisas på distans vid Högskolan Dalarna. När man pratar med lärare som var med på den tiden, säger flera att det rädde en speciell stämning, något av en pionjäranda, bland dem som kastade sig ut i det okända. Även om man hade ekonomiska skäl att ersätta campusundervisning med nätbaserad undervisning så erinrar sig Casson att det inte var frågan om att spara på personalen, tvärtom ”hade [man] lätt att rekrytera entusiastiska och högt kvalificerade akademiker – alla andra högskolor höll ju på att lägga ned sina främmade språk” (Casson 2017: 44).

Samtidigt hade man ett nära samarbete både mellan språken och mellan språken och IT- samt IKT-tekniker. ’Samarbete’ var och är fortfarande ett nyckelord, som vi återkommer till senare: samarbete såväl mellan lärare som mellan lärare och tekniker, men även samarbete mellan studenter eller mellan studenter och lärare. Vidare visar artikeln att det som har varit och är absolut i centrum för undervisningen och dess utveckling i dessa språk är människor och deras reflektioner och arbete (se även Endrizzi 2012: 8).

I denna artikel beskriver jag hur man gick från campus- till nätbaserad undervisning i romanska språk vid Högskolan Dalarna och presenterar

vad några lärare i dessa språk tycker idag om detta sätt att undervisa. Jag ska försöka visa att även om språklärarna vid Högskolan Dalarna i början efterfrågade en möjlighet att undervisa online på ett sätt som liknade campusundervisning så mycket som möjligt (med den teknik som var tillgänglig på den tiden) fanns det andra anledningar till denna efterfrågan än ren bekvämlighet eller viljan att ”bara flytta online”. Det var, enligt mig, istället ett val baserat på pedagogiska övertygelser¹⁰³. Därför består artikeln av tre delar, där jag först behandlar den teoretiska bakgrunden (1) som ledde till vissa val i uppbyggnaden av den nätbaserade undervisningen (2), innan jag presenterar några reflexioner och slutsatser som undervisande kollegor i romanska språk på Högskolan Dalarna har dragit i början på 2017 (3). Artikeln handlar endast om nätbaserad utbildning i romanska språk vid Högskolan Dalarna, och tar inte upp frågor som särskilt handlar om ämnesspecifika aspekter såsom val av kursmålen i kursplaner eller forskningsanknytningen av undervisningen. Den tar heller inte upp tekniskt-pedagogiska punkter såsom val av lärplattform eller portal för samtal. Artikeln bygger huvudsakligen på min subjektiva uppfattning av skeendena till och med våren 2017, samt av några kollegors motsvarande intryck, och därför kan läsaren ha uppfattat samma händelser under samma period på ett helt annat sätt.

16.1 En teoretisk bakgrund ...

Jag skiljer på distansundervisning och nätbaserad undervisning. När jag beskriver distansundervisning menar jag att en eller flera lärare gör kursmaterial tillgängligt för studenterna, vilka förväntas studera materialet, rapportera till läraren och utföra en form av examination en eller flera gånger under kursen. Kommunikationen mellan läraren och studenterna är ofta begränsad, och tvåvägskommunikation är i princip obefintlig i realtid. I motsats till detta innebär nätbaserad undervisning att studenten och läraren har kontakt med varandra, oftast vid synkrona nätbaserade seminarier, men kontakten kan även ske på andra sätt. Studenterna interagerar också med varandra i realtid. Man vill i så hög grad som möjligt återskapa upplevelsen och dynamiken som sker i ett vanligt klassrum och uppmuntra

103 I Frankrike har nyligen *Le Conseil économique, social et environnemental* utgått i sin rapport från att man inte ska påstå att det är alla tekniska verktyg som ligger till grund för de stora förändringar som undervisningen på akademisk nivå genomgår idag utan att det är pedagogiska frågor, och att tekniska verktyg förblir verktyg (Djebara & Dubrac 2015: 9).

tvåvägskommunikation i relationen mellan lärare och studenter. Man har ett medvetet fokus på interaktionen i lärandeprocessen. Vid millennieskiftet på Högskolan Dalarna, när lärarna skulle pö om pö sluta med campusundervisning i språk och parallellt implementera distansundervisning, var det ett krav från deras sida att en ny sorts distansundervisning skulle skapas, så kallad nätbaserad undervisning, för att kunna fortsätta att undervisa ”som vanligt” fast online. Det fanns då inte så många studier som behandlade distansundervisning eller undervisning online som skulle ha kunnat hjälpa lärarna att vetenskapligt argumentera för ett sådant krav. Men det fanns naturligtvis många studier som handlade om inläring och undervisning. Som språklärare var man ju påverkad av pedagogiska inläringsteorier (som man själv hade lärt sig under sin egen utbildning eller de teorier som var aktuella vid den tidpunkten) och i viss mån av egna pedagogiska slutsatser som man kunnat dra av sitt arbete inom språkinläring. Linda Harasim menar att mycket som har hänt inom distansutbildning kan förklaras med att lärarna har försökt anpassa beprövade undervisningsmetoder till den nya nätbaserade miljön (Harasim 2012: 3).

Den allmänt rådande diskursen kring undervisning handlade mycket om konstruktivism med fokus på inlärares, t.ex. det som Löfström m.fl. benämner ”konstruktivt samordnad undervisning” (2010: 12) när de citerar Biggs (1996). Man återkom mycket till att studenterna själva skapar sin egen kunskap, att kunskap är uppbyggd av en aktiv inlärare eller att kunskap uppstår genom interaktion mellan inlärares och omvärlden. Kunskap ansågs, som Harasim (2012: 60) uttrycker det, vara: ”dynamic and changing, constructed and negotiated socially”. Harasim (ibid.: 68) poängterar att ”[i]f [...] we believe that learners actively construct knowledge in their attempts to make sense of their world”, då får undervisningen en annan roll än att överföra kunskap från läraren/boken till studenten. Fyra principer har enligt Harasim (ibid.) påverkat den konstruktivistiska undervisningspraktiken över tid: ”active learning, learning-by-doing, scaffolded learning and collaborative learning”. Jag presenterar dessa principer efter hennes uppdelning nedan men med några personliga kommentarer.

(1) Aktivt lärande: idén är att inlärares lär sig genom att vara aktiv, både ensam och i grupp. Som definition av aktiv inläring kan man citera den som Winstone och Millward använder: inläringen är aktiv när studenterna

är engagerade i meningsfulla läraktiviteter som kräver att de tänker och inte bara lyssnar, och arbetar i en lärande miljö som möjliggör utvecklingen av kompetenser (Winstone & Millward, 2012:34, min översättning) ("Learning is considered to be active if students are engaged in meaningful learning activities that require higher-order thinking rather than just listening, and are provided a learning environment that enables the development of skills rather than just absorption of information"). Att inläringen bör vara aktiv visas av flera forskningsresultat (se t.ex. Amhags litteraturstudie, 2013). Läraren "levererar" alltså inte endast kunskaper till studenten, som memorerar dem och sedan vid examinationen återberättar dem. Tvärtom är studenten aktiv i sitt lärande, engagerad, och kan även agera som "peer". Men, man går inte från en modell då läraren är aktiv (t.ex. håller en lektion eller en föreläsning) och studenten passiv (lyssnar på läraren), till en modell då studenten är aktiv (skapar sin egen kunskap i samarbete med andra) och läraren är passiv (väntar in en uppsats eller liknande). Om studenterna får en ny roll, eftersom de arbetar och lär sig på ett annat sätt, får även läraren en ny roll (för en reflexion om detta, se Leblanc & Lindgren (2013) eller Bertrand (2014) som på franska föreslår en pedagogisk utveckling inom högre utbildning i Frankrike) som också påverkas av aktivitet. Centralt är att läraren har ämneskunskapen och allt som hör ihop med ämnets specifika kultur. Man skulle kunna sammanfatta det hela med att en delvis ny maktfördelning i klassrummet uppstår (Puiségur 2014: 9).

(2) Learning-by-doing. Kopplade till en aktiv inläring finns dessa två kända tillvägagångssätt: PBL (problembaserat lärande) och CBL (fallbaserat lärande), vilka omnämndes och användes i den akademiska pedagogiska diskursen i början på 2000-talet i Sverige, även i viss mån i språkundervisning.

(3) Scaffolded learning. Idén är att kunskapen byggs lite i taget, och det nya vilar på det gamla, som i en byggnadsställning. Det kommer från Vygotskys "proximala utvecklingszon". Nya kunskaper som man ska lära sig eller förstå bör ligga ett steg före den nivå inlärenen befinner sig på. I interaktion med andra når man nästa utvecklingsnivå.

(4) Samarbete¹⁰⁴. För att studenten aktivt ska kunna skapa sin kunskap i interaktion och i samarbete med andra, behöver man i början av en nät-

104 Lägg märke till att Harasim gör en skillnad mellan "collaboration" och "cooperation". Det som menas här med samarbete är "collaboration" och inte "cooperation" (fördelning).

baserad kurs bygga upp en gemenskap. Detta är en viktig punkt som var återkommande i samtalen med lärarna i romanska språk, vilka återges i del (3) av denna artikel. Ehlers och Schneckenberg förutspådde redan 2010 att nätbaserat lärande skulle komma att mer och mer orientera sig mot samarbete, reflektion och interaktion (Ehlers och Schneckenberg 2010: 132). Man kan även hålla med om att ”interaktion är en central faktor i kollektivt arbete. Inläringen ses som en dialogisk process som uppstår mellan läraren och inlärarna samt bland inlärarna där tankeutbytet öppnar nya synvinklar och ger upphov till nya idéer. I dialogen har feedback en central betydelse som en faktor som stimulerar det egna tänkandet. Nätmiljöerna erbjuder chatområden för främjande av växelverkan genom vilka man kan utbyta tankar och samtidigt lära sig både kritisk inställning och öppenhet. I sin enklaste form kan växelverkan främjas via e-post” (Löfström m.fl. 2010: 24).

Med konstruktivism var också det sociokulturella perspektivet mycket närvarande i den rådande diskursen och i undervisningspraktiken generellt. Ulrika Tornberg skriver att klassrumsforskning om undervisning i främmande språk från 1980 och 1990-talet har antagit ett sociokulturellt perspektiv och gått från att fokusera på lärarens beteende till att fokusera på elevernas (Tornberg 2009: 60). I Sverige har t.ex. Stefan Hrastinski (2009), i sin reflektion över nätbaserad undervisning, argumenterat för att det konstruktivistiska perspektivet på lärandet och det sociokulturella perspektivet med framgång kan komplettera varandra. Det ”sociokulturella perspektivet” är ”från början [...] en förenig av insikter från den amerikanska pragmatiska traditionen hos Dewey och Mead¹⁰⁵ och den kulturhistoriska traditionen hos Vygotskij, Luria och Leontjev” (Dysthe 2003: 31) och har fått stort genomslag de senaste åren i Sverige. Roger Säljö skriver vidare: ”vi är biologiska varelser men lever samtidigt i en sociokulturell verklighet med tillgång till olika slags hjälpmedel och verktyg som tar oss långt bortom de gränser som våra egna biologiska förutsättningar sätter upp” (Säljö 2000: 17). Han menar att vi lär oss genom att delta i kulturella aktiviteter, i samspel med andra, och genom att använda oss av redskap, som kan vara intellektuella (färdigheter som att räkna eller läsa) eller praktiska (dator, telefon, osv.). Säljö påpekar

105 ”Dewey och Mead stod för en pragmatisk syn på kunskap, dvs. att kunskap konstrueras genom praktisk aktivitet där grupper av människor samverkar inom en kulturell gemenskap” (Dysthe 2003: 34).

att bilden av kunskap som finns utanför människan och som ska läras "in" av studenterna (efter att läraren har lärt "ut" den) är missvisande. Det som studenterna måste ta till sig är redskapen, inte en sorts fördefinierad kunskap. Tack vare IT-utvecklingen är mängden tillgänglig information nästan gränslös och studenten behöver lära sig att "gå från information till kunskap" (ibid.: 242) genom att veta hur man kritiskt granskar, strukturerar och kondenserar informationen. För att avsluta kan man på nytt citera Säljö:

Samtalet mellan den mer kompetente och nybörjaren måste alltid pågå. Och det är också just i interaktion mellan människor som kunskaper och färdigheter får liv. Möjligtvis är det den enda tes som håller oavsett vilka redskap människan utvecklar (ibid.: 250).

Konstruktivism och sociokulturalism passade väl ihop med en ny form av distansundervisning som man försökte implementera i språk i början på 2000-talet på Högskolan Dalarna. Som Löfström m.fl., skrev 2010 i en handbok om nätbaserad undervisning för universitetslärare, skapar dessutom "den nätbaserade inlärningsmiljön [...] förutsättningarna för den inlärningsorienterade ansatsen bland annat därför att den studerande kan, inom vissa tidsgränser, framskrida i sin egen takt. Läraren måste dock ordna tillräckligt med stöd i form av handledning och tutorverksamhet samt uppmuntra studerande till ömsesidigt informationsutbyte, feedback och stöd. En studerandegrupp kan alltså fungera som resurs för läraren och befrämjare av inläringen" (2010: 18). Metoder som då var populära i traditionell språkundervisning var dessutom ofta ett handlingsorienterat arbetssätt och ett kommunikativt handlingssätt vilka är svåra att implementera på distans om man inte arbetar med nätbaserad undervisning. Jag tror att denna teoretiska bakgrund, den dåvarande rådande diskursen, i högsta grad påverkade skapandet av nätbaserad undervisning och vissa val som gjordes mer eller mindre centralt på Högskolan Dalarna och som jag presenterar nedan.

16.2 ... som ledde till vissa val

När man startade språkutbildningar på distans vid Högskolan Dalarna bestämde man sig alltså för att det skulle vara en så kallad nätbaserad utbildning: "till skillnad från andra högskolor höll vi fast vid vikten av samtida

närvaro i undervisningen. En orubblig tro på det lärande mötet inskränker en del i distansutbildningens totala flexibilitet förvisso och pluggar man portugisiska med oss och bor i Sydamerika kräver det kanske att man går upp mitt i natten för att möta sin lärare och sina kurskamrater. Men just detta visade sig vara nyckeln till framgång: kollaborativt lärande i realtid” (Casson 2017: 44). På det tidiga 2000-talet hade Högskolan Dalarna som tur också ”ett hängivet pedagogiskt och tekniskt stöd – ett par entusiastiska vad vi då kallade IT-pedagoger som brann för att utveckla den nätbaserade pedagogiken” (ibid.: 44). IKT-pedagogerna har med tiden blivit en egen avdelning vid högskolan, NGL¹⁰⁶-Centrum. I en tidig broschyr för centret står det att ”man vill i så hög grad som möjligt återskapa upplevelsen och dynamiken som sker i ett vanligt klassrum och uppmuntra tvåvägskommunikation i relationen mellan lärare och studenter [...], man har ett medvetet fokus på interaktionen i lärandeprocessen”. Som man minns var detta kravet som lärarna ställde på tekniken i början på 2000-talet när språkundervisningen flyttades online. En IKT-pedagog som arbetade med det minns att ”utmaningen för oss var inte att uppfinna ny pedagogik utan att möjliggöra lärande” (personligt kommentar). För att lärarna skulle kunna undervisa på bästa sätt ringade de ”tidigt in tre ben som måste fungera: organisation och kommunikation kring utbildning, föreläsningar och samtal”. De arbetade alltså med frågor rörande lärplattform, föreläsningar och seminarier. Lärcenter i landet kunde inte ta emot så många studenter som ville följa videokonferenser, så man behövde hitta ett sätt för studenterna att delta vid föreläsningar på ett annat sätt. Dessutom insisterade IKT-pedagogerna på att en bra support skulle erbjudas så att lärarna kunde koncentrera sig på sitt arbete och inte på tekniken. Detta är ofta nämnt än idag som ett kännetecken för Högskolan Dalarnas miljö.

Redan vid den här tiden började man dessutom som högskolelärare gradvis märka att fler och fler studenter som kom från gymnasiet var mindre eller annorlunda förberedda för högskolestudier. Man pratade dock inte om detta lika öppet inom samhällsdebatten som idag. Att, samtidigt som man i språkmiljön fick något svagare studenter, följa idén om en mer undanskymd roll i undervisningen för läraren – en populär idé i dåvarande pedagogisk diskurs – var något många språklärare vid Högskolan Dalarna

106 NGL = Nästa Generations Lärande

ställde sig tveksamma till. Detta avspeglade sig också inom nätbaserad undervisningen: man kunde alltså inte tänka sig en undervisningsform med mer eller mindre frånvarande lärare.

De viktigaste valen man gjorde enligt mig var (utan rangordning) att (1) undervisningen blev platsoberoende, (2) att man bestämde att använda kollaborativa arbetsformer, flippat klassrum samt den sociala webben och (3) att man började föra en kontinuerlig pedagogisk reflexion inom språken om allt från undervisning till examination.

(1) Undervisningen är alltså plats- (men inte tids-) oberoende. Var man än är i världen, bara man har en internetuppkoppling med viss bredbandshastighet, kan man läsa vid Högskolan Dalarna. Jag påstår att alla lärare i språk har eller har haft studenter bosatta i nästan alla världsdelar. Detta är dock inte ovanligt för distansundervisning i sig. Det som blev den nätbaserade undervisningens signum var att man implementerade både asynkron och synkron undervisning: ”vi har hela tiden hållit fast vid detta med realtid – att det är just i det samtida mötet mellan lärare och student och mellan studenterna själva som lärandet sker. Där skiljer vi oss fortfarande från största delen av andra nätbaserade utbildningar i landet, och faktiskt i världen” (Casson 2017: 45).

(2) Man valde att ha gruppinläring och kollaborativa arbetsformer som komplement till enbart självstudier (man använder till exempel grupparbete online, under eller utanför lektionen, studenterna kan använda gemensamma delade dokument i t.ex. google drive, diskutera i forum, författa wikidokument, skriva tillsammans på wikipedia, osv.). Som mötesplattform används idag programmet Adobe Connect i vilket man kan interagera i realtid, räcka upp handen för att ställa frågor, chatta, privatchatta med läraren, osv. Man ser varandra eftersom både läraren och studenterna använder webbkamera (detta infördes så fort det blev tekniskt möjligt). Eftersom all undervisning inte kan ske i realtid används också det man brukar kalla för ”flippat klassrum”: läraren spelar t.ex. in längre föreläsningar som studenten kan lyssna på när som helst utanför klassrummet eller hänvisar till texter att läsa och/eller andra öppna resurser; studenten kan också behöva svara på frågor eller förbereda muntliga presentationer, synteser eller annat. Dessa aktiviteter kan vara både en möjlighet för studenten (att utvärdera/bedöma sin egen inlärningsituation inom ramen för kursen; vilket är en del av den

aktiva inlärnigen) och för läraren (vissa aktiviteter kan betygsättas). Tiden under lektionen ägnas mer åt tillämpning, övning, debatt, osv.¹⁰⁷. Konceptet nätbaserad undervisning ledde till en gemensam pedagogisk reflexion bland språklärarna, och flera valde dessutom att arbeta med världen utanför klassrummet, så kallad web 2.0 – både under och utanför klassrummet, och att dra nytta av den sociala webben för att undervisa i språk.

(3) Slutligen, då nätbaserad undervisning har krävt (och fortfarande kräver) mycket reflexion och arbete med examination, är det en återkommande punkt i den pedagogiska dialogen språklärare emellan. Högskolan har infört online tentavakter i realtid för de språk som fortfarande har den sortens examination (t.ex. som sluttentamen för en kurs). De flesta språken har dock beslutat att arbeta med varierande examinationsformer, såsom aktiv närvaro på seminarierna, muntliga inlämningar (inspelningar) och skriftliga inlämningar som ger läraren möjlighet att lämna frekvent och regelbunden feedback. Från början, perioden som Casson beskriver i sin artikel (Casson 2017), har alltså pedagogiska val och undervisningen utvecklats i romanska språk vid Högskolan Dalarna i takt med den tekniska utvecklingen fram till idag.

16.3 Upplevelser från lärare i romanska språk

För att kunna skriva denna artikel har jag skickat frågor till lärare i romanska språk vid Högskolan Dalarna och jag har haft samtal med flera av dem som besvarat frågorna, sammanlagt ett tiotal lärare. Jag har också använt mig av tidigare samtal om vår undervisningsmiljö, samt frågat en pedagog och en IT-tekniker som arbetade vid högskolan i början på 2000-talet (många av de som var med och grundade nätbaserad undervisning i språk arbetar inte kvar vid högskolan). Lärarna har haft liknande kommentarer om både positiva och negativa aspekter av nätundervisningen. Ett par lärare har behövt anpassa sin undervisning till den nätbaserade miljön utan att ha något val, men det som är intressant är att flera av de andra har gjort ett aktivt pedagogiskt val att undervisa nätbaserat när de har valt att jobba på Högskolan Dalarna i stället för någon annanstans. Det kan också finnas kombinerade orsaker till

107 Se den populärvetenskapliga sammanfattning som professor Marcel Lebrun vid Université Catholique de Louvain skrivit om flippat klassrum online. Texten är på franska: <https://theconversation.com/classes-inversees-retour-sur-un-phenomene-precursur-1-66062> och <https://theconversation.com/les-classes-inversees-vers-une-approche-systemique-2-67324>.

valet av undervisningsformen, det vill säga både praktiska (att man bor och eventuellt har familj långt från Dalarna) och pedagogiska. Sammantaget får man dock känslan under dessa samtal av att det finns en aktiv pedagogisk reflektion som pågår hos lärarna. Det som upplevs som positivt av många är de täta kontakterna som de har med sina studenter, både under och utanför lektionen. De som har undervisat på campus tidigare tycker ofta att de känner sina studenter bättre nu när de undervisar nätbaserat än när de undervisade på campus, men det kan finnas andra orsaker till detta än just undervisningsformen. Alla använder synkroniska seminarier, oftast med en obligatorisk webbkamera påslagen. Seminarierna på vårt webb-baserade mötessystem anses vara "nyckeln till allt" men för det krävs det att de är dynamiska, väl förberedda och relaterade till helheten. Även här skulle man kunna säga att samma sak gäller för seminarier på campus. Flera använder pedagogiska metoder som flippat klassrum och kollaborativa arbetsformer: studenterna förbereder mycket hemma, före seminarierna, de tittar och lyssnar t.ex. på inspelade föreläsningar, de följer länkar till filmer, reportage, andra universitets lektioner, osv., de lämnar in muntliga och skriftliga uppgifter, gör duggor eller andra sorters språkövningar, vilket tillåter ett fokus på annat under seminarierna: resonemang, konceptualisering, kontextualisering, praktiska övningar, osv. Under seminarierna kan även studenterna ställa frågor till läraren, om de inte redan gjort det och fått svar på lärplattformen. Det finns med andra ord tid för en diskussion och efter en viss nivå kan en akademisk reflektion föras under lektionstid. Allt som handlar om "flippat klassrum" kan dock också bedrivas om man undervisar på campus, men det som riskerar att saknas är den digitala möjligheten att spara skriftliga spår och material av hur arbetet gick till eller att gå tillbaka till använda resurser. "Flippat klassrum" kan vara svårare att implementera i distansundervisning som jag definierat det ovan, eftersom interaktionsdelen är begränsad. Flera grupparbeten brukar vara inplanerade av lärarna, både under och utanför lektionstiden. På Adobe Connect har man möjlighet att dela upp studenterna i små virtuella grupprum för att kunna genomföra grupparbeten. Några lärare planerar lärarfria sammankomster, då studenterna samarbetar på Adobe Connect, medan andra använder forumdiskussioner på lärplattformen med både språkliga, reflexions- och innehållsmässiga frågor. Dessa kollaborativa arbetsformer påverkar inte bara inläringen men även

gruppkänslan positivt. Gällande nätundervisning har flera studier visat att arbetet med gruppkänslan är mycket viktigt (t.ex. Salmon 2011) men detta gäller så klart också i seminarier på campus. Den pedagogiska metoden att använda grupparbete kopplas tillbaka till idén om aktiv inlärnin g och eget ansvar. Som tidigare nämnts baseras sådant samarbete på interaktion, som är en central punkt i nätbaserad undervisning och ofta nämns i lärarnas reflektion. Flera romanska språk vid Höskolan Dalarna har även möjligheten att använda sig av "transculturality at home" (Leblanc & Lindgren 2013: 6–7) ett koncept som tillåter studenterna att vara kvar "hemma" men att samtidigt utvidga sina vyer, möta andra personer från någon annanstans i världen, som antingen lär sig eller redan kan det språket som de läser, och prata med varandra. Detta hade varit svårt i traditionella klassrum på campus om man inte har tillgång till utländska studenter. Konceptet används både med studenter och med lärare, det vill säga att studenter möter studenter från andra delar av världen på Adobe Connect, och lärare kan också träffa kollegor och utveckla samarbete både inom undervisning och forskning. Något som lärarna som jag pratat med upplever är att det som kännetecknar studentunderlaget vid Höskolan Dalarna är att det ofta(re) förekommer heterogena studentgrupper med t.ex. studenter som har språket som modersmål och/eller som befinner sig utomlands och som kan påverka gruppens inlärnin g. Det är inte alltid lätt för läraren att handskas med pedagogiken och gruppen när några har en låg eller relativt låg nivå, medan andra har språket som modersmål. Men på samma sätt som när det händer på campus, kan man använda sig av de modersmålstalande som lokomotiv för gruppen (även om motsatseffekt är möjlig vilket kan sänka motivationen hos de andra studenterna). Flera svenska studenter som bor, arbetar och/eller studerar till exempel i Brasilien läser portugisiska och påverkar gruppen som de hamnar i tack vare sina erfarenheter av en portugisisktalande miljö. Att det finns heterogena studentgrupper är inte en företeelse som är begränsad till Höskolan Dalarna (se t.ex. Beauchers litteraturstudie från 2015). Det är inte heller enbart positivt, eftersom det kan få konsekvenser för inlärnin gen och sammanhållningen och det är inte helt specifikt för nätundervisning, även om studenter som studerar på campus av förklarliga skäl inte kan bo i Brasilien. Slutligen kan man påpeka att ett stort arbete läggs från lärarsidan på examinationen, och flera lärare utgår

ifrån idén att examinationen är en del av inläringen. Detta innebär att de allra flesta lärare använder sig av formativ bedömning, istället för att lägga mest vikt till summativ bedömning, som dock inte alltid försvunnit helt. Bedömningen sker alltså vid upprepade tillfällen under kursen, och oftast under olika former. Det kan finnas en "sluttentamen" men det är inte längre den enda examinationsformen. Många anser att formativ bedömning också hjälper dem att lära känna studenterna, studenternas nivå och möjligheter att nå kursmålen. Dessutom används andra examinationsformer som peer-review och self-assessment. Dessa underlättas självklart av användandet av IT i undervisningen.

Det finns dock också negativa aspekter med nätbaserad undervisning. Heterogena studentgrupper innebär att det finns en del studenter med särskilda behov, som kräver mycket tid av läraren. Deras antal och behov varierar mycket, men studenter kan välja nätbaserad undervisning just på grund av sina svårigheter. Alla lärare känner inte att de har kunskapen om sådana särskilda behov och hur man går dem tillmötes i undervisningen. Det är svårt att hitta förklaringar eller dra slutsatser eftersom en sådan fråga är en blandning av samhällsutveckling och de aktuella lärarnas personliga utveckling. De skulle kanske uppleva samma sak om de undervisade på campus idag – men det gör de inte, så de berättar om sina upplevelser med utgångspunkt ifrån sin dagliga verksamhet och dess utveckling de senaste åren. Dessutom kan man som tidigare sagts i en heterogen grupp möta studenter som har det aktuella språket som modersmål, något som kan vara både en tillgång och ett försvårande element för pedagogen. De senaste åren har också många lärare i romanska språk vid Högskolan Dalarna noterat en ökning av otillbörlig påverkan av diverse sort. Det är t.ex. alltför lätt att "slänga iväg ett mail" med otrevliga ord till läraren, något man antagligen skulle dra sig för att säga i en korridor, öga mot öga. Andra exempel är långa mails som t.ex. argumenterar för en ändring av betyg. Även om sådant kan förekomma även vid campusundervisning, är det faktum att studenten egentligen mest har skriftlig kontakt med läraren vid nätbaserad undervisning (e-mail, meddelanden vid lärplattformen,...) en försvårande omständighet (även om muntlig kontakt visserligen används vid seminarier online eller per telefon). En mänsklig kontakt i det verkliga livet, med införstådda artighetskoder, kan antas verka återhållande på en arg students

beteende. Gällande mänsklig kontakt har också en lärare i romanska språk nämnt i våra samtal att hen gärna skulle träffa studenterna IRL, men det var ett undantag¹⁰⁸. En punkt som upplevs som starkt negativt är arbetsbördan: alla är överens om att nätbaserad undervisning kräver mycket mer arbete från lärarens sida än undervisning på campus eller distansundervisning. Även efter år av arbetet upplever man inte, som lärare, en lättnad gällande arbetsbördan. Alla som jag pratade med är överens om att det är naivt att tro att en nätbaserad kurs innebär mindre arbete än en kurs på campus. Till slut vill jag nämna en punkt som återkommer i lärarnas upplevelser och som är det stora teknikberoendet. Det kan ju anses vara en självklarhet vad gäller nätbaserad undervisning, men man kanske ändå bortser från det alltför lätt i sammanhanget, när man pratar om nätbaserad undervisning. Hur väl man än planerar, händer det ibland att ljudet slutar fungera under en lektion, att hela systemet fallerar, att man inte lyckas öppna en tentamen för rättning, osv. och alla dessa tekniska problem är en stor stressfaktor. Lärarna bör ha möjligheten att vara endast lärare, det var ett tydligt mål i början av arbetet med nätbaserad undervisning, som jag skrev ovan. Det vill säga, de ska undervisa och inte agera som IT-tekniker. Ganska snabbt lär man dock sig en del tricks för att kunna råda bot på de enklaste tekniska problem, även om man aldrig kan bli av med det tekniska damoklessvärdet. Studenterna ska inte heller behöva vara tekniknördar för att studera språk vid Högskolan Dalarna. Därför skulle ingenting ha kunnat gå så långt i frågan av nätbaserad undervisning i romanska språk utan supportavdelningen, särskilt IKT-pedagogerna, en avdelning som utvecklades parallellt med nätbaserandet av undervisningen och som får genomgående bra betyg i interna enkäter, både av studenter och av lärare. Samarbetet mellan lärare och NGL-Centrum är därför fortfarande oerhört viktigt. Att vara online och ha mycket kontakt med studenterna kan dock också innebära en viss risk för läraren, som kanske kopplar ifrån alltför sällan och "alltid är online".

Några avslutande ord

Efter samtal med lärare och kolleger i romanska språk vid Högskolan Dalarna under vårvintern 2017 har jag försökt återberätta processen som ledde till införandet av nätbaserad undervisning och presentera exemplen från den

108 För språken som tillhör ämneslärarutbildningen (franska och spanska) kommer studenterna till Falun minst en gång per år och träffar varandra och sina lärare på "riktigt".

aktuella pedagogiska praktiken med sina positiva och mer utmanande sidor. Artikeln lyfter främst upp lärares erfarenheter och upplevelser, eftersom ingen pedagogisk forskning ännu har bedrivits om alla dessa frågor vid Högskolan Dalarna. Jag har visat att flera val som gjordes för att implementera nätbaserad undervisning i stället för campus- eller distansundervisning var medvetna pedagogiska val, som påverkades av den aktuella pedagogiska diskursen och dåvarande chefers, teknikers och lärares erfarenhet och övertygelser. Hur vi undervisar i romanska språk vid Högskolan Dalarna är dock långt ifrån en fulländad verksamhet och det blir intressant att studera vad som kommer att hända med den i framtiden.

Bibliografi

- Amhag, Lisbeth, 2013: Utvecklingen av distansundervisning och pedagogik i datorstött lärande. *Pedagogisk forskning i Sverige* 18:1–2. 127–140.
- Beaucher, Hélène, 2015: *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, ressources documentaires d'actualité*. Paris: CIEP.
- Biggs, John, 1996: Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32. 347–364.
- Casson, Andrew, 2017: Hundratusen sätt att växa. Högskolan Dalarna i 40 år. I: Öhrn, Kerstin (red.), *1977–2017 40 år tillsammans för ett gott samhälle*. Falun: Högskolan Dalarna.
- Bertrand, Claude, 2014: *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la recherche.
- Djebara, Azwaw & Dubrac, Danièle, 2015: *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*. Paris: Conseil économique et social.
- Dysthe, Olga, 2003: *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehlers, Ulf-Daniel & Schneckenberg, Dirk (red.), 2010: *Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning*. New York: Springer.
- Endrizzi, Laure, 2012: *Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités*. Lyon: Ecole normale supérieure de Lyon.
- Harasim, Linda, 2012: *Learning Theory and Online Technologies*. New York and London: Routledge.
- Hrastinski, Stefan, 2009: *Nätbaserad utbildning, en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Leblanc, André & Lindgren, Charlotte, 2013: Development of on-line courses focusing on quality. I: *Proceedings – The Open and Flexible Higher Education Conference 2013: Transition to open and on-line education in European universities*. Heerlen: EADTU. 220–228.

- Lebrun, Marcel, 2016: Classes inversées, retour sur un phénomène précurseur. <https://theconversation.com/classes-inversees-retour-sur-un-phenomene-pre-curseur-1-66062> [2017-12-06]
- Lebrun, Marcel, 2016: Classes inversées, vers une approche systémique. <https://theconversation.com/les-classes-inversees-vers-une-approche-systemique-2-67324> [2017-12-06]
- Löfström, Erika, Kanerva, Kaisa, Tuuttila, Leena, Lehtinen, Anu & Nevgi, Anne, 2010: Med hög kvalitet på nätet, en handbok i nätbaserad undervisning för universitetslärare. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_72_2010.pdf [2017-10-05]
- NMC Horizon report, 2017: 2017 Higher Education Edition. <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition/> [2017-12-06]
- Puiségur, Geneviève, 2014: Une nouvelle pédagogie émerge ... et l'apprentissage en ligne en est un facteur contributif. https://teachonline.ca/sites/default/files/contactNorth/files/pdf/publications/a_new_pedagogy_is_emerging_-_and_online_learning_is_a_key_contributing_factor_-_fr.pdf [2017-10-05]
- Salmon, Gillys, 2011: *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Routledge
- Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Tornberg, Ulrika, 2009: *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Winstone, Naomi & Millward, Lynne, 2012: Reframing perceptions of the lecture from challenges to opportunities: Embedding active learning and formative assessment into the teaching of large classes. *Psychology Teaching Review* 18:2. 31–41.