

Forbindelsespedagogikk og forandringstaktikk
En studie av internasjonale undervisningsprogrammer på nettet

Nini Ebeltoft

Avhandling for graden PhD
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige Fakultet
Universitetet i Oslo

Forord

Spredningen av internasjonale undervisningsprogrammer som bruker informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) tiltar i omfang. Noen av disse arbeider med internasjonale problemer, kulturpolitiske spørsmål, demokrati og menneskerettigheter, slik som programmene denne avhandlingen tar for seg. I lys av de kompliserte internasjonale konflikter vi opplever i dag kan programmer som dette være et interessant redskap i utdanningssammenheng - derav min interesse for saken. Interessen bygger også på arbeidslivsrelatert virksomhet og tidligere forskning jeg har gjort på feltet.

Avhandlingen går bredt ut og analyserer store mengder empirisk materiale. Arbeidet med innsamling og analyse har vært særdeles interessant og fryktelig strevsomt. Det er derfor mitt håp at den foreliggende avhandlingen presenterer og diskuterer materialet på måter som evner å skape interesse og engasjement for denne formen for programvirksomhet.

Når forskningsarbeidet nå er ferdigstilt, er det mange personer og organisasjoner som fortjener en stor takk. Forskning er som kjent kollektivt arbeid! Først og fremst vil jeg takke de mange hundre som muliggjorde besøk, samtaler og iakttagelser jeg bygger på i avhandlingen. Det vil si hundrevis av lærere og elever på skoler som i luftlinje strekker seg fra Molde i nord til Moldova og Mutare i sør, og fra Ramapo i vest til Roma og Romania i øst. I forlengelsen av denne gruppen informanter vil jeg rette en stor takk til TGN- og WYC-programmenes mange koordinatører, konsulenter og ledere. I tillegg finnes det et vell av personer som et eller annet sted på veien hjalp meg å takle de utfordringer og praktiske problemer som forskningsarbeidet dro med seg. Uten slike medhjelpere hadde det helt enkelt ikke blitt noen avhandling, og slett ikke i det foreliggende format.

Derneft vil jeg takke de som faglig sett har bidratt med tiltrengte råd. I første rekke min veileder Torben Hviid Nielsen, som ikke bare har inspirert med sin faglige dybde, nysgjerrighet og interesse, men uavbrutt har vist profesjonell tålmodighet i denne omstendelige prosessen. En stor takk til John Law som gjennom individuell veiledning og i forbindelse med seminarer kommenterte utkast, oppbygning og fagrelatering. Jeg vil også takke Bruno Latour som i seminarsammenheng kommenterte analyser av data-materialet. En spesiell takk går til Ingunn Moser og Monika Nerland, som ved siden av å kommentere og supplere, alltid har stilt opp og delt viktige faglige erfaringer. Det er også flere fra Universitetet i Oslo og andre institusjoner som har kommentert hele eller deler av avhandlingen. En stor takk går derfor til Birgit Brock-Utne, Kari-Anne Ulfsnes, Stefanie Jenssen, Jeanette Pols, Lars Risan, Helge Strømsø og Stein Gabrielsen.

Med hensyn til den finansielle og forvaltningsmessige siden av saken vil jeg takke Norges forskningsråd og Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) som finansierte doktorgradsprosjektet, samt Det utdanningsvitenskapelige fakultet for reisestipend. Takk også til Senter for teknologi, innovasjon og kultur (TIK) som har stilt med kontor og faglige ressurser. En ekstra takk til forskningskonsulentene ved TIK og PFI. Til slutt vil jeg takke min fantastiske familie som alltid stiller opp, også i forskningsperioden. Det er uvurderlig og har medført at prosjektet lot seg realisere. Takk og atter takk!

Summary

The doctoral dissertation comprises a comparative study of two international educational programs used at hundreds of upper- and lower-secondary schools in Europe, Africa, Asia, and North and South America in the past decade. The study focuses on the tension between rhetoric and reality, analysing the relationship between program policies and practical enactments. Didactical competence and efforts of collaboration between teachers are analysed in the light of student's writing and discussion skills when building dialogues and discussions both offline and online.

Findings reveal that while the programs are based on similar ideology, enactments and efforts of implementation differs substantially. The latter appears to be most successful when linked to local stakeholders and organisations, a circumstance evident in reports and online discussions on pressing issues of local importance. Furthermore, it is apparent that political discussions among program participants (teenagers aged 13 to 18) concurrently promoted subject-related engagement on topics as human rights and democracy.

The analysis of program enactments scrutinises local organisation in relation to Internet based communication. Work organisation is examined relative to the programs' online fora that facilitate dialogue and discussion on topics such as *human rights*, *democracy* and *globalisation*. Factors that both promote and discourage dialogue building are identified. Although context-specific, these factors may be generalised to a variety of online discussions. Extensive focus is also placed on the ways participants modify the programs to create discussions on personal, local or global issues associated with international conflicts, ethnic discrimination, war and politically organised terrorism.

In effect, the study investigates how the programmes' ideology is realised through the utilisation of tactics of change. This is conducted within the framework of a common hypothesis: The driving force behind enactments and application emerges from the ways in which the programs are *modified*, *renewed* and *refined* through usage and new contexts, in addition to pedagogical ideas, organisations and technological tools. Key findings reveal that attempts to anchor and renew the programs – such as creating connections between the program and local interests, players and resources – are essential to success. Besides, modifications create attention and support, and spread the programs to a variety of fields.

The dissertation builds on and comprises interviews and observations from more than 20 schools in 10 countries, conducted as part of more comprehensive fieldwork in Africa, North and South America, and Europe. Interviewees included employees at various levels in the non-state organisations in charge of the programs (leaders, coordinators and online moderators), in addition to students, teachers and school leaders. Both qualitative and quantitative research methods were used in analysing empirical data. Results are presented throughout the thesis as sub-conclusions and final conclusions together with tables and graphs.

Although the thesis was carried out in the field of educational science, the findings and issues discussed are relevant for disciplines such as information and communications technology and organisational development. The Department of Education at the University of Oslo served as the host institution for the project, while part of the work was conducted at the Centre for Technology, Innovation and Culture.

Sammendrag

Avhandlingen er en komparativ og tverrfaglig studie av to store internasjonale undervisnings-programmer som bruker informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i arbeid med internasjonale problemer, kulturpolitiske spørsmål, demokrati og menneskerettigheter. I lys av de kompliserte internasjonale konflikter vi opplever i dag kan programmer som dette være et interessant redskap i utdanningsammenheng. Avhandlingen analyserer spenningen mellom visjon og virkelighet, retorikk og realitet ved å se på teknologibruk, programerklæringer og den lokale iverksettingen av disse. Spesielt fokuseres det på hvordan etnisitet og kjønne forhold spiller inn i tverrkulturell og nettbasert undervisning. Programmene har de siste ti årene vært brukt i hundrevis av ungdomsskoler og videregående skoler i Europa, Afrika, Asia og Nord- og Sør-Amerika.

Et hovedfunn er hvordan iverksetting, tross ideologiske og retoriske likheter ved erklæring-ene, slo svært ulikt ut for hvert program. Et annet funn er at implementering ga best resultat når programvirksomheten ble koblet til lokale interesser og organisasjoner. Et tredje at jenter og gutter (13-18 år) kommuniserer på ulike måter gjennom dialogbygging, politiske diskusjoner og faglig engasjement.

I analyser av arbeid i flerkulturelle fora og lokal programimplementering diskuteres sammenhengen mellom visjoner og arbeidsorganisasjon, «usynlig arbeid» og nettbasert informasjon og kommunikasjon. Det siste i form av diskusjonsfora på nettet som tilrettela for dialog og diskusjon om temaer som menneskerettigheter, demokrati og globalisering. Analysen identifiserer hva som fungerer og ikke, i bygging av dialog og diskusjon. Den viser flere typer nettdiskusjoner og hvordan deltakerne endrer programmene i sin iver etter å diskutere hva de er mest opptatt av, både av personlige erfaringer og forhold av internasjonal karakter. Det første som noe stedsforankret, det andre som problematiseringer av internasjonale konflikter, etnisk eller kjønnsrelatert diskriminering, krigføring og terrorisme. Et spenningsforhold som begrepsfestes ved at programmenes ideologi, kalt "forbindelsespedagogikk", lar seg realisere gjennom samproduksjon og "forandringstaktikk".

For å gi retning til undersøkelsene fremmes en hypotese om at drivkraft ikke bare kan tilskrives pedagogiske ideer, organisasjoner og teknologiske redskaper, men også hvordan programmene bearbeides, fornyes og spres ved at de føres inn i nye sammenhenger. Av sentral betydning er derfor de funn som viser hvordan drivkraft springer ut av denne typen forsøk på forankring og fornyelse, som koblinger mellom programmet og lokale interesser og ressurser. Hypotesen bekreftes slik ved å vise at bearbeidinger av ulik art utløste energi og forankret virksomheten. Modifikasjoner som også skapte oppslutning og spredte programmene til nye områder.

Undersøkelsene er basert på feltarbeid i Afrika, Amerika og Europa, der det foruten intervjuer er gjort observasjoner på et tyvetalls skoler og organisasjoner i ti land. Elever, lærere og rektorer er intervjuet, samt ansatte på ulike nivåer i de ikke-statlige organisasjonene som drev programmene. Det vil si ledere, koordinatore og ordstyrere for nettdiskusjonene, der majoriteten av disse var kvinner. I analyser av det empiriske materialet er både kvalitative og kvantitative metoder tatt i bruk. Resultatene presenteres fortløpende i form av delkonklusjoner, samt avsluttende konklusjoner med tabeller og figurer. Selv om avhandlingens fagområde primært er utdanningsvitenskap/ pedagogikk, er funn og emner som diskuteres også relevante for fagfelt som kjønnsforskning, organisasjonsutvikling og sosialantropologi.

Innhold

Kapittel 1	Introduksjon	11
	Internasjonale undervisningsprogrammer på nettet	11
	Forstudien og avhandlingens eklektiske karakter	12
	Hovedstudien og analyser av empirisk materiale	13
	Sentrale forskningsspørsmål	14
	Hypotese om modifisering som drivkraft	15
	Avhandlingens struktur	16
Kapittel 2	Teoretiske begreper og begrunnelser	18
	Innledning	18
	Tidligere forskning på nettbaserte undervisningsprosjekter	18
	Forskningsproblematikk og metodiske overveielser	19
	Teoretiske inspirasjonskilder: mobilisering av begreper fra flere felt	20
	Begreper og perspektiver	20
	Følgemetodikk og fokus på uensartede forbindelser	23
	Fenomeners multiple karakterer	24
	Flerperspektivering	25
	Induktive metoder og empirisk fundert teori	27
	Samhandlingsperspektiver	28
	Monolog og dialog, monofoni og polyfoni	28
	Dialog og diskusjon	29
	Internasjonalisering	31
	Avhandlingens sosiomaterielle vending	32
Kapittel 3	Forskningsmetodiske redegjørelser og refleksjoner	34
	Innledning	34
	Metodisk tilnærming i fire faser	34
	Empirisk kartlegning og tykke beskrivelser	35
	Kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder	36
	Observasjoner	38
	Observasjoner av kommunikasjonen i nettkonferansene	38
	Observasjoner som ledd i et større feltarbeid	40
	Intervjuarbeid	42
	Gruppeintervjuer	43
	Tillatelser, transkriberinger og tilbakemeldinger	44
	Anonymisering og økologisk validitet	45
	Utfordringer i innsamlingsarbeidet	46
	Videre om tekstanalyse	47
Kapittel 4	Nettsted og organisasjon	49
	Innledning	49
	Programmenes nettsted og elektroniske portaler	49
	Sirkulasjon og skisma	52
	Teknologigenererte søk og begrepers assosiative kraft	52
	Programorganisasjonene	53
	TGNs euroamerikanske organisasjonen	54
	Bakgrunn, inspirasjonskilder og grasrotbevegelser	55
	Utvidelser	56
	WYCs euroafrikanske organisasjon	56
	Oppstart og omfang	57
	Bakgrunn og arbeidserfaring	58
	Programorganisasjonens flerleddede utforming	59
	Leder- og koordinatorposisjoner	59
	Forbindelsen mellom programorganisasjonen og bistandsorganisasjonen	61
	Sponsorvirksomhet	64
	Oppsummering og konklusjon	65
Kapittel 5	Ideologisk fundament: Programrepresentantenes perspektiver	68
	Innledning	68
	Ideer om ideologisk fundament	68
	Representantenes begrepsbruk	70
	Teoretiske referanser	70
	TGN - representanters syn på teoretisk slektskap	71

Søramerikansk nestleder	71
Nordisk nestleder	73
Søramerikansk koordinator	74
Nordamerikansk koordinator	76
Spansk koordinator	77
Ideologiske støttespillere	79
Konstruktivistisk og reformpedagogisk teori	79
WYC- representanters syn på teoretiske inspirasjonskilder	80
Konsulenten og forskeren	80
Kunnskapsutforskning og tverrfaglighet med eleven i sentrum	82
Demokratiske virkemidler og medvirkningsprosesser	83
Med konstruktivistisk teori som legitimeringsgrunnlag	84
Argumenter om samarbeid og skriftspråklig kommunikasjon	84
Problemløsning med vitenskapsbaserte utforskningsmetoder	85
Sosiokulturelle begreper om kollektiv samhandling	86
Sirkulerende begrep med kvasiteoretisk kraft	87
Sørafrikanske, ghanesiske, moldovske, latviske og rumenske (kon)tekster	89
Oppsummering, diskusjon og konklusjon	91
Kapittel 6 Teoretisk fundament: Manifestene	92
Innledning: ideologisk forankring	92
Påvisning av pedagogisk-filosofiske strømninger	92
Manifestenes formler	93
Vygotsky-inspirerte ideer og uttrykk	95
Om å strekke seg: utvikling gjennom samarbeid	95
Ansvarstildeling og ideer om selvstendighet: frihet under ansvar	97
Relevans som mobiliseringsverktøy	98
Ideer om likeverd og rettferdighet	99
Dewey-inspirerte ord og uttrykk	100
Deltakelse og faglig utvikling: disposisjoner, potensial og kapasitet	101
Erfaring og eksperimentering	102
Forbindelser mellom det daglige og det faglige, kjent og ukjent	103
To kunnskapsformer	103
Egenprodusert og samtdsrelatert materiale som drivkraft	104
Tverrfaglighet	105
Problemtilnærning og systematisk utforskning	106
Oppøving i demokrati	107
Oppsummering og konklusjon	109
Forbindelsespedagogikk	109
Fra retorikk til realitet	111
Kapittel 7 Metodologisk fundament: Manualene	112
Innledning	112
Nettkonferansenes distribusjons- og informasjonssystem	112
TGNs nettkonferanser	113
TGN-manualen	114
Første programfase	115
Andre del, første fase	116
Annen programfase: menneskerettigheter	117
Videre rettighetsproblematikk: ytringsfrihet, respekt og toleranse	118
WYCs nettkonferanser	120
WYCs manual	121
Første fase	122
Selvpresentasjon	123
Skole- og klasseromsmetaforer	124
Annen fase - konstruksjon av spørsmål og svar	124
Utforskning av problemstilling, replikkveksling og svar	125
WYC: Avslutning og dokumentasjon	126
Oppsummering, diskusjon og konklusjon: forskyvninger og begrepsmodifikasjoner	126
Begrepsmodifiseringer i TGN	127
Begrepsmodifiseringer i WYC	127
Konkluderende bemerkninger	128
Kapittel 8 Iverksetting av første programfase: TGNs nettkonferanser	130
Innledning	130
Translokal organisering: Forstyrrelser og startvansker	131
Innledende dialogbygging: Elevpresentasjoner	132
Lokal organisering: Norske turnusordninger og ekstraarbeid	132
Individuelle preferanser som referanse	134

Norsk-kinesiske forbindelser: jenter og mat	135
Konvergens i tekst og tema	136
Samtaletråder, forgreninger og polyfon dynamikk	137
Spontanitet og ballansegang	138
Oppfølgingsspørsmål: Pizzoccheri og geitost som byggemateriale	139
Tidsaspekter og dagligdagse praksiser	140
Stedlighet og regionale karakteristikk som utvekslingsmateriale	141
Lokal organisering: Katalanske involverings- og tilpasningsstrategier	142
Konstruksjon av katalansk stolthet	144
Kulturpolitiske ambisjoner, dimensjoner og implikasjoner	144
Arbeidstrianguleringer	146
Oppsummering, diskusjon og konklusjon: Trekk av første fase	147
Kapittel 9 Iverksetting av første programfase: TGN. Organisasjonsarbeid hos lærere, koordinatore og moderatører	
Innledning	149
Samarbeidsmønstre: i mellom og på tvers	149
Teknologidrevne forbindelser og sosiomaterielt samvirke	150
Nettbasert arbeidsmiljø: Spenning, irritasjon og	152
Skolefaglig integrering, tidkrevende arbeid og kollegafelleskap	153
Nettbasert kollegaveiledning	155
Kontakt- og spredningsvansker: Energitap og trange faggrenser	156
Moderatorarbeid på nett	157
Forskningsbaserte diskusjoner om moderatorrollen	157
Moderatorbevegelser av første fase	159
Familiarisering, intimisering og personliggjøring	159
Sterkere innkanaliseringer	161
Oppsummering og konklusjon: Tett, personorientert og teknologidrevet	162
Samarbeid og vekselbruk	162
Konflikthåndtering	163
Kollegabasert veiledning	163
Spredningsvansker og slitne lærere	163
Moderatorarbeid	163
Kapittel 10 Iverksetting av første programfase: WYC	164
Innledning	164
Reformpedagogiske endringsagenter: lokal organisering i Baltikum	165
Elevperspektiv: Fortellinger om nasjonal og institusjonell tilknytning	166
Lokal organisering: teamarbeid i språksenteret	169
Transylvanske iverksettingsstrategier	170
Transylvanske historiefortellere	172
Minoritetsspørsmål og moderniseringsprosesser	174
Rettighetsbaserte tilnærminger og internasjonale appellmuligheter	177
Oppøving i demokrati	179
Lokal organisering: Innpassning i mellom og på tvers	180
Institusjonell tilknytning og organisering: elevenes perspektiv	180
Skolekoordinatorens perspektiv	181
Tilbakemeldinger på nett	182
Regional organisering: Landskoordinatorens perspektiv	183
Kunnskapsbygging i kunnskapssamfunnet	184
Utviklingsarbeid og fremtidsvisjoner	184
Økonomiske støttespillere, alliansebygging, subvensjon og drift	185
Samlings- og informasjonsvirksomhet	186
Spredning av ideologi	187
Arbeidsorganisering og forbindelser mellom regionale og internasjonale nivå	189
Moderatorbevegelser: formalisme og systemadministrasjon	190
Nyhetsbrev, påminninger og oppdateringer	191
Åpning av konferansen	192
Oppdateringer	194
Oppsummering, diskusjon og konklusjon	195
Elevarbeid	195
Koordinering og moderering	196
Videre stikkord	196
Kapittel 11 Iverksetting av annen programfase: TGN	198
Innledning: Nettbasert diskusjon	198
Iverksetting gjennom tre former for meningsutveksling	198
Impulsivitet: De frekke fjortisers forbindelsesforsøk	199
Impulsivitet: Serøse utspill og blokkerende mekanismer	202

Improvisasjon I: Seriøse diskusjoner og kontinentale motsetninger	204
Mer krig og terrorisme.....	206
Improvisasjon II: Generell rettighetsproblematikk	207
Improvisasjon og impulsivitet: Argumentasjon og debatt	210
Imitasjon, konformitet og regelmessighet	213
?Que` pasa? – kommunikasjon av rastløshet og kjedsomhet.....	215
Moderatorbevegelser i annen programfase	216
Tidsknapphet	218
Tilbakemeldingsstrategier	218
Meldinger om veloverveide innlegg	218
Motivering og personliggjøring.....	219
Mangel på nettikette	220
Ok guys - cool it!	222
Hva var problemet?	224
Oppsummering og konklusjon	225
Modifiseringsformer og diskusjonstekniske vendinger.....	225
Forhold som fremmet og hemmet nettdiskusjonen	226
Toneangivende tema	226
Kjønnsdimensjoner	227
Moderatorarbeid	227
Personsentrert polyfoni.....	228
Kapittel 12 Iverksetting av annen arbeidsfase: WYC.....	230
Innledning	230
Kjønn, språk, etnisitet og religiøs tilknytning	231
Programmet sett fra en muslimsk skole i Ghana	232
Fra det generelle til det spesielle: spørsmål fra Afrika til Europa og USA.....	233
Det spesielle i det generelle: spørsmål fra Europa til USA og Afrika	236
Tematisk transformering, transponering og transplantasjon	238
Kort om diskusjonsiver, treghet og misforståelser	243
Lokal implementering: delegering og reorganisering	243
Tid og teknologi: double trouble	246
Diskusjoner i tårnet med hausa som arbeidsspråk	247
Bilateralt representasjonsarbeid: landskoordinatorens perspektiv	248
Senteret som arbeidssted og koordineringsinstans	250
Arbeidsansvar og forestillinger om effektivitet.....	251
Kvantitativ undersøkelse som etterprøvende.....	253
Oppsummering, diskusjon og konklusjon.....	256
Saksfokusert heterofoni	257
Kapittel 13 Sammenstilling og konklusjon	259
Hovedfunn i lys av forskningsspørsmål og hypotese	259
Karakteristiske trekk	260
Personsentrert polyfoni og saksfokusert heterofoni	261
Organisasjonsstruktur og forbindelser på lærer og moderatornivå	262
Bygging av dialog og diskusjon.....	263
Saksrettede diskusjoner.....	265
Med konferansen som koblingsrom	266
Flerperspektivering I	269
Veien videre: integrering, differensiering og profesjonalisering.....	271
Representasjon og implementasjon.....	272
"Helhet og harmoni"	273
Flerperspektivering II	274
Forankring og fornyelse	275
Litteratur	Error! Bookmark not defined.
Nettbaserte kilder:.....	289

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over intervjuer og observasjoner	290
Vedlegg 2: Intervjuguide	293
Vedlegg 3: Tabell for frekvensanalyser av begreper i TGNs og WYCs manualer	298
Vedlegg 4: Observasjonsnotat: WYC	299
Vedlegg 5: Eksempler på moderatormeldinger fra WYC-programmet *	300
Vedlegg 6: Appendiks til kapittel 12: kvantitative undersøkelser: arbeidsbeskrivelse	303

Liste over figurer

Figur 1: Kvalitativ og kvantitativ metode: hovedtyper av undersøkelser.....	39	
Figur 2: Karakteristiske trekk på ulike nivå i begge program.....	74	
Figur 3: TGNs manifest.....	105	
Figur 4: WYCs manifest.....	106	
Figur 5: Oppsummering av sentrale begreper i manifestene.....	125	
Figur 6: Oppsummering av sentrale begreper i manualene.....	146	
Figur 7: Observasjonsnotat TGN.....	163	
Figur 8: Dialogbygging på elevnivå i TGN.....	169	
Figur 9: Karakteristiske trekk ved organisering på lærer- og koordinatornivå.....	185	
Figur 10: Typer av kontakt mellom koordinatører.....	217	
Figur 11: WYC-konferansens tabell med "updates".....	221	
Figur 12: Karakteristiske trekk på ulike nivå i WYC.....	225	
Figur 13: Karakteristiske trekk på ulike nivå i TGN.....	261	
Figur 14: Eksempel på beregningsgrunnlag for søylediagram.....	289	
Figur 15: Diagram for ordbruk i nettkonferansene	Figur 16: Diagram for ordbruk i intervjuer.....	290
Figur 17: Karakteristiske trekk på ulike nivå i WYC (II).....		295
Figur 18: Karakteristiske trekk ved begrepsbruk, kommunikasjon og organisasjon.....		298
Figur 19: Søylediagrammer for ordbruk i TGNs og WYCs nettkonferanser.....		351

Liste over tabeller

Tabell 1: Tallmateriale for frekvensanalyse av begreper i manualene.....	344
Tabell 2: Eksempel på månedsbasert kalkyle for ordbruk i nettkonferansene.....	350
Tabell 3: Eksempel på årsbasert kalkyle for ordbruk i nettkonferansene.....	351
Tabell 4: Samlet beregningsgrunnlag for søylediagrammer.....	351
Tabell 5: Beregningsgrunnlag for kategorien "organisering" i begge program.....	354
Tabell 6: Beregningsgrunnlag for kategorien "kommunikasjon" i begge program.....	354
Tabell 7: Beregningsgrunnlag for kategorien "identitet" i begge program.....	354
Tabell 8: Beregningsgrunnlag for kategorien "interesse" i begge program.....	355
Tabell 9: Spesifisering av søk og tallmateriale for kategorien "identitet" i TGN.....	355
Tabell 10: Spesifisering av søk og tallmateriale for kategorien "organisering" i WYC.....	355

Kapittel 1 Introduksjon

Internasjonale undervisningsprogrammer på nettet

People of different religions do not co-exist peacefully. They all feel their religion is the best. They discriminate each other's religion. There are always conflicts between Christians and Muslims. -Yes, there are cases when Muslims try to oppress Christians and vice versa (19.10.01 cult23, Conf: Cult2-01) Elevgruppe på 10 jenter, 14-16 år, Cape Coast, Ghana

As many of you are aware, our country is currently engaged in a global war against terrorism. At the root of the problem are Islamic extremists who use the Koran to justify violence against innocent civilians of the West ... Do you have any cases in your community or country where Muslims, Christians, or Jews try to oppress members of each other's religions? ...How do [you] feel about the co-existence of people of different religions throughout the world?
(12.10.01, cult28, Conf: Cult2-01) Skoleklasse, 25 gutter og jenter 13-15 år, Michigan, USA

[T]he attack was self inflicted because of U.S. policy unwelcome intervention and 'bullying' on other countries ...A lot of doubts have emerged as to whether the US fully justified in attacking Afghans. The A I.P (Afghan Islam Press) report in which Osama clearly denied the accusation ... and this months issue of TIME MAGAZINE claims that they have been no direct links between a number of suspected collaborators with Bin Laden ... We are against terrorism and believe that the circle should be stopped immediately [since] it [may] extend to full-scale war such as what is happening in Afganstan ...
(10.11.01, glob15, Conf Glob1-01) Elevgruppe, 15-16 år, Mutare, Zimbabwe

People in this world have different beliefs and people like the Taliban had a belief that America was their sole enemy. They did this under the influence of their religion which dictated that they should fight anyone who was a non-muslim and wasn't following their way of life. (12.04.02, glob 8, Conf Glob1-02) Elevgruppe, 7 gutter, 13 -16 år, Kampala, Uganda

We think the root of terrorism is poverty and differences in believing. Here, in Holland, there is very little poverty. It is possible that there are terrorists hiding in the Netherlands, because we've got open borders.
(24.04.02, glob 7, Conf Glob1-02) Skoleklasse, 29 gutter og jenter, 14-15 år, Broklede, Nederland

Terrorist violence targets ethnic or religious groups, governments [and] political parties ... Terrorists acts date back to the 1st century when the Zealots fought against Russian occupation of what is now Israel. Terrorist movements today acquire more political and revolutionary orientation as the September 11th bombing in the US (29.04.02, glob 6, Conf Glob1-02) Elevgruppe, 10 gutter og jenter 16-17 år, Chishinau, Moldova

Utdragene over er fra diskusjoner om krig, terrorisme og religionskonflikt som foregikk på såkalte "nettkonferanser", det vil si nettbaserte diskusjonsfora tilrettelagt for undervisning i regi av de internasjonale programmene avhandlingene undersøker.¹ Deltakerne var skoleelever mellom 13 og 18 år fra over 30 land i Afrika, Asia, Amerika og Europa. Diskusjonene over, om terrorangrepene i New York 11. september 2001 og senere krigføringen i Afghanistan, skulle egentlig dreie seg om "kulturelle uttrykk" og konstruktive aspekter ved "globalisering", men fordi angrepet sjokkerte og diskusjonen engasjerte valgte elevene heller å ta for seg hendelsene og deres etterspill. Diskusjoner om temaet, spesielt effekter av terrorisme og konflikten i Afghanistan, fortsatte år etter år - og fortsetter, med stadig nye elever og synspunkter som kommer til underveis.

¹ En "nettkonferanse" er et webbasert og teknologigenerert diskusjonsforum. I norsk sammenheng brukes også betegnelser som "diskusjonslister", "datakonferanser", "elektroniske diskusjoner", mf (Paulsen 2001, Dysthe 2003, Killi 2004, Kunnskapsdepartementet 2006). Når det gjelder utdragene over gjengis flere av disse i sin helhet i annen del av avhandlingen. De er hentet fra nettkonferanser i regi av WYC-programmet. Når det gjelder aldersgruppe og utdanningsnivå/ trinn, brukte afrikanske og østeuropeiske konferansedeltakerne ofte referansen "8-12 grade" (ca 13-18 år). De fleste deltakerne var mellom 14 og 17 år.

Å få tenåringer til å bringe sine oppfatninger til torgs for drøfting og disputt, var da også et uttalt mål for de ikke-statlige organisasjonene som drev programmene. Ambisjonen var å skape "globale dialoger og diskusjoner" om temaer som kulturell identitet, globalisering, demokrati og menneskerettigheter. Derfor ble elevene tilbudt fora der de kunne drive "fri menings- og erfaringsutveksling". Ved å diskutere og drive "fagrettet samarbeid" om temaene skulle skolearbeidet gjøres mer livsnært og relevant. Et "grenseoverskridende" prosjekt hvis hensikt også var å forebygge intoleranse og fremmedfiendtlige holdninger. Utveksling av oppfatninger og samtaler om bakgrunn og kultur skulle ufarliggjøre det fremmede, og på sikt bekjempe fremvekst av fiendebilder og voldelig konfrontasjon. I programerklæringene uttrykt med begreper som å "bygge broer", "øke innsikten i interkulturelle spørsmål", "hindre rasisme, mobbing og vold", "drive kunnskapsdeling", osv.

Med slike ambisjoner og demokratiske ideer ikledd freds- og utviklingsretorikk, ble programmene vederlagsfritt tilbudt lærere i ungdomskoler og videregående skoler. Retorikken og ambisjonene gjorde meg nysgjerrig, derfor gikk jeg i gang med en forstudie der jeg i 2001 og 2002 undersøkte fire programmer og deres virksomhet. Fra 2003 ble undersøkelsen tatt videre gjennom dybdestudier av to av programmene, "The Global Networker" (TGN) og "World Youth Connect" (WYC).² Foruten innsamling av et omfattende materiale fra presentasjoner og samhandling på nettet, ble det gjort etnografisk feltarbeid med observasjoner ved 20 skoler i 11 land for å se nærmere på implementeringsarbeidet. Eksempelene over er slik en del av et materiale på flere tusen meldinger fra elever som skrev fra skoler i Afrika, Asia, Amerika og Europa. I Europa i hovedsak fra Italia, Island, Latvia, Moldova, Nederland, Norge, Romania, Spania og Sverige, mens de afrikanske elevene kom fra Burkina Faso, Ghana, Kenya, Nigeria, Sør-Afrika, Tanzania, Uganda, Zambia og Zimbabwe. De amerikanske elevene var fra stater på øst- og vestkysten av USA, samt fra "USAs 51. stat", Puerto Rico.³ I perioder deltok også elever fra Egypt, Jordan, Ukraina, Kina, Surinam, Jamaica og Bolivia. Litt grovere skissert kan en si at majoriteten av deltakerne i TGN var fra USA og Europa, mens de i WYC kom fra Afrika og Europa.

Da programmenes intensjonserklæringer og konferanseteknologiske redskaper var svært like ønsket jeg å undersøke om det fantes forskjeller ved implementering, og hvorvidt disse var effekter av lokale muligheter og behov. Jeg har derfor valgt en komparativ tilnærming der jeg både diskuterer forskjeller og likheter i og mellom programmene. En tilnærming som også avspeiles i avhandlingens oppbygning, der jeg først drøfter intensjonserklæringene, for så å analysere nettkommunikasjon og lokal arbeidsorganisasjon.

Internasjonale undervisningsprogrammer på nettet øker i antall og sprer seg til stadig nye områder. De har også et potensial jeg mener pedagoger, politikere og andre som er opptatt av internasjonalisering, kommunikasjonsteknologi og kollektive dannelsesprosesser, ikke kan se bort fra.⁴ Ideen om å skape dialog og diskusjon mellom tenåringer med ulik bakgrunn er god, men representerer også en utfordring, ikke bare pedagogisk og teknologisk, men økonomisk, politisk og kulturelt. Jeg har derfor villet vise hvordan artikuleringer av etnisk, politisk og religiøs tilhørighet både baner veien for dialog og skaper spenning og konflikt. Nå er trolig konfrontasjon og konflikt en nødvendig ingrediens i forsøket på å "overskride grenser", men desto mer interessant er det å se i hvilken grad kommunikasjonen også bygges med saklighet og velvilje. Og kanskje vel så viktig, med iver og evne til å uttrykke dette.

Forstudien og avhandlingens eklektiske karakter

I forstudien undersøkte jeg fire nettbaserte programmer som alle presenterte seg gjennom nettportaler med hyper-tekstlenker til programerklæringer, instruksjonsmateriale og diskusjonsfora. Erklæringene var utrustet med de samme retoriske vendingene jeg nevnte innledningsvis. Diskusjonsforaene hadde liknende kommunikasjonsteknologiske løsninger. Ideen var at elevene skulle samarbeide ved å jobbe i team og gjøre problembaserte undersøkelser basert på tverrfaglige temaer. Med andre ord arbeidsmåter inspirert av reformpedagogisk metodologi. I nettkonferansene

² Den engelske betegnelsen på slike programmer er "online educational programs". Programnavnene er pseudonymer, se redegjørelsen for dette i kapittel 3.

³ Det skal kommenteres at selv om Puerto Rico ofte refereres til som "USAs 51. stat" ble dette avslått etter folkeavstemningen 1998 (derfor interessant å se om den selvstyrte øya blir en amerikansk delstat etter valget i desember 2009).

⁴ I følge Norad utgjør barn og ungdom under 18 år nærmere 45 prosent av verdens befolkning (<http://www.norad.no>)

skulle arbeidet drives frem gjennom dialog og diskusjon. Så selv om dialog og diskusjon lenge har vært viktige elementer i utdanning og undervisning, var det her snakk om skriftlig interaksjon basert på nettbaserte verktøy. Brysomme grenser skulle tones ned med "digitale redskaper", en argumentasjon som synes sterkt påvirket av 1990-årenes demokratiseringsprosesser og ekspansive teknologioptimisme.

På grunn av store mengder data kuttet jeg fire programmer ned til to for å gå mer i dybden og undersøke ulike sider ved programarbeidet. Noen av de spørsmålene som meldte seg var: Hva slags fenomener er programmene? Hvordan er de bygget opp, og hvor og hvordan brukes de? Hvem organiserer hva, og hvilke relasjoner, posisjoner og disposisjoner er viktige for bygning og bruk? Hva i dette gjør dem like eller ulike? Hvilke teoretiske ideer er de påvirket av, og hvilke praksiser skaper de? Hva forbinder teori og praksis? Hva skaper dialog og diskusjon? Hva drar virksomheten på av reformer, retorikk, ressurser, pedagogikk og politikk? På den ene siden ønsket jeg å identifisere påvirkninger fra pedagogisk teori, på den annen hvilke sosiale og materielle praksiser iverksettingen var avhengig av.⁵ Jeg ønsket altså ikke bare å studere pedagogiske prosesser, men hva som skulle til for å bygge og bruke slike programmer, på ulike steder, blant ulike aktører, i ulike posisjoner. For hvilke sammenhenger inngikk programmene egentlig i, lokalt og internasjonalt, og hvilke krefter mobiliserte til innsats og drev arbeidet fremover?

Nå skal det sies at selv om et studium av to pedagogiske programmer synes relevant å analysere ved hjelp av pedagogisk teori, var det noe som glapp. Programvirksomheten var en innviklet affære, og jeg strevde fælt med å få grep på det som foregikk av bygging og bruk, lokalt og internasjonalt. I første rekke savnet jeg metoder for å utforske hvordan bruken var koblet til interesse- og alliansebyggende foretak, og hvordan dette slo ut i forbindelser mellom mennesker, meninger og materialer. Det vil si både som forbindelser av pedagogisk, politisk, organisatorisk, teknologisk og økonomisk art. Det var nok denne "kompleksiteten" som glapp, for majoriteten av forskning på undervisningsbaserte prosjekter forholdt seg ikke til slike sammenhenger. Mangler som gjorde det teoretisk og metodologisk trangt i forhold til hva jeg ville finne ut av. På søken etter retninger og redskaper som problematiserte dette havnet jeg i det tverrfaglige feltet *vitenskaps- og teknologistudier* med den engelske betegnelsen *Science and Technology Studies* eller *Science, Technology and Society*, forkortet til STS.⁶ Her fant jeg både egnet metodologi, faglig glød og støtte for hva jeg var opptatt av. Av teoretiske perspektiver i STS-feltet er det i hovedsak aktørnettverksteori (ANT) avhandlingen forholder seg til og er inspirert av. Analytiske begreper herfra er benyttet for komparativ utforskning. Fra konstruktivistiske retninger i pedagogikk dro jeg med meg teorier om deltakermedvirkning og dialogbygging. Når det gjelder datainnsamling og teoriutvikling hentet jeg i tillegg inspirasjon fra *fundert teori* (Grounded Theory), hvis empirinære metoder jeg både støtte på i STS-feltet og i pedagogikk.⁷ Mine tverrfaglige kombinasjoner av teorier og metoder, samt interessen for programmenes kompleksitet, forklarer langt på vei avhandlingens eklektiske karakter. Kapittel 2 redegjør mer inngående for dette i forhold til hva jeg er påvirket av, og hva jeg tar i bruk av begreper og perspektiver.

Hovedstudien og analyser av empirisk materiale

Analysen av det empiriske materialet forgår i to omganger. Først undersøker jeg hvilke utdanningsvitenskaplige ideer programmene bygger på og hvordan de uttrykkes i motiver og metoder, for deretter å se hvordan ideene omsettes i praksis. Teoretisk sett mener jeg programmene er inspirert av reformpedagogiske strømninger i Europa og USA, et forhold jeg påviser ved å analysere programerklæringer, bruksanvisninger og representanters uttalelser. I avhandlingen kalles programerklæringen "manifest" og bruksanvisningen "manual". Undersøkelsen av programmenes ideologiske forankring ender opp med termen *forbindelsespedagogikk* som begrepsfester ideen om å skape forbindelser mellom elev og fagrettet materiale, og mellom elever fra ulike kontinenter (kapittel 6). I analysen av nettkonferansene og de organisatoriske forhold tilknytter disse, viser jeg hvordan iverksetting skjer ved at elever, lærere og koordinato-

⁵ For diskusjoner av "teknososiale praksiser", se Moser 2001, 2003. I det følgende refererer jeg til elever og lærere som deltakere, mens koordinatorene og ledere kalles programrepresentanter.

⁶ Jeg benytter den engelske forkortelsen STS da mange allerede er fortrolige med den. Av introduksjoner til STS-feltet, se Jasanoff, Markle, Petersen & Pinch 1995, Shiva og Moser 1995 og Law 2004.

⁷ Det kan nevnes at teoretikere i STS-feltet, fundert teori og konstruktivistiske retninger i pedagogikk er påvirket av (symbolsk) interaksjonisme, etnometodologi og pragmatisme (se Ebeltoft 2003). For en introduksjon til fundert teori se Glaser og Strauss 1967.

rer bearbejder programmets utforming og ideer (kapittel 8, 10, 11 og 12). Altså en type *forandringstaktikk*.⁸ Slik beveger jeg meg fra pedagogisk teori til praktisk arbeid, fra én programdel til en annen, og fra én praksis eller representasjonsform til en annen. Ved å gå empirisk til verks finner jeg hvordan programmene er bygget, hvem som bygger, med hva og hvordan. Det gir informasjon om alt fra utforming, funksjon, forbindelser og finansiering, samt artikulasjoner av erfart virkelighet.

Nå skal det sies at selv om avhandlingen i hovedsak er preget av kvalitative analyser, vil jeg i ulike omganger kombinere bruken av kvalitative og kvantitative metoder (gjennomgås i kapittel 3). Det gjelder både kommunikasjonen i nettkonferansene og begrepsbruken i manifest og manual. Hensikten er å tolke og analysere data fra samme kilde på ulike måter for å sammenlikne og etterprøve resultater. Kvantitative redskaper brukes slik til å teste, kontrollere og korrigere utfallet av de kvalitative, og omvendt. For å teste resultatet av de empiriske analysene av nettkommunikasjon og arbeidsorganisasjon vil jeg i kapittel 12 gjennomgå en kvantitativ undersøkelse av begrepsbruken i konferansene. Kanskje best betegnet som en frekvensanalyse med en kontrollerende og korrigerende funksjon. Jeg sammenlikner også kvantitative data fra nettkonferansene med liknende data fra intervjuer av lærere og koordinatører.

Sentrale forskningsspørsmål

Interessen for hva som skaper drivkraft går som en rød tråd gjennom hele avhandlingen, fra undersøkelsen av forbindelsespedagogiske ideer til forandringstaktiske trekk ved iverksetting og bruk. Følgende spørsmål er derfor avhandlingens viktigste: *Hva mobiliserer til innsats og driver arbeidet fremover?* Med andre ord et spørsmål om hvilke motiver, metoder, redskaper og egenskaper som gjør at programarbeidet fungerer, får fotfeste, spres og utvikler seg videre. Spørsmålet vil behandles i lys av programrelaterte kommunikasjons- og organisasjonsprosesser på og utenfor nettet, i første rekke nettkonferansene og det lokale organisasjonsarbeidet som bygget opp under bruken av disse.

Flere svar på spørsmålet fremmes i forskjellige kapitler avhengig av hvilken programdel og hvilket program som undersøkes. I tråd med diskurser i STS-feltet analyserer jeg drivkrefter av menneskelig og ikke-menneskelig art, enten de er effekter av pedagogiske, teknologiske, kulturelle og politiske forhold eller rettere sagt uatskillelige blandinger av dette. Undersøkelser av lokal organisering vil kunne vise likheter og forskjeller i måter å implementere programmet på. Spørsmålet er hvordan lokalt arbeid slår ut på nettet, og omvendt. Hvorvidt arbeidet lar seg integrere på skoler, i skolefag, og hvorvidt det spres seg til andre lokale fora.⁹ Den institusjonelle rammen er den lokale skolen, dens timeplanorganisering, og dens pedagogiske og teknologiske ressurser. Men implementering handler også om organisasjonsforhold utenfor skolen, der ressurser fra ikke-statlige organisasjoner (NGOer) gjør programmene gjennomførbare. For å kartlegge organisasjonsapparat, implementeringsarbeid og møtet med lokalt orienterte saker og situasjoner, spør jeg: *Hva kjennetegner organiseringen av programmene og hvordan implementeres de?*

Til spørsmålet om bygging av dialog og diskusjon på nettet, samt det praktisk-pedagogiske arbeidet rundt konferansene, er jeg interessert i den asynkrone og tekstbaserte kommunikasjonen som foregikk der. Jeg vil derfor analysere både syntaktiske, semantiske og pragmatiske aspekter ved denne. For eksempel ønsker jeg å finne ut hvorvidt det som skjer av erfaringsutveksling og standpunktstaking har betydning for identitetskonstruksjon, saksinn-sikt og videre opinions- og dialogbygging. Som generell ledetråd for analysene spør jeg derfor: *Hvordan bygger deltakerne dialoger og diskusjoner i nettkonferansene og hvilke typer utveksling avstedkommer det?*

Alle spørsmål relateres til hva som mobiliserer til innsats og driver arbeidet fremover. For å tydeliggjøre utfallet av undersøkelsene vil viktige funn begrepsfestes som stikkord i en figur som relaterer typiske trekk ved programdelene til nettkommunikasjon og arbeidsorganisasjon. Figuren vil altså illustrere karakteristiske og komparative trekk

⁸ Synkron kommunikasjon i form av "chat"-baserte verktøy som MSN, IRC [Internet Relay Chat] ble iblant brukt i forlengelsen av konferansearbeidet, men det undersøkes altså ikke her. Forskjellen mellom synkron og asynkron kommunikasjon har mest med tid å gjøre. For mens synkron kommunikasjon foregår til samme tid med "rulletekster" over en dataskjerm, handler asynkrone kommunikasjon om å utveksle (epost-) meldinger til ulik tid.

⁹ For spørsmål om nettdiskusjoner og hvorvidt forholdene på og utenfor nettet lar seg integrere, se Bromseth 2006.

ved manifest, manual og nettkonferanser. Både på idéplanet og i praksis. Konkluderende bemerkninger vil dessuten sammenfattes på slutten av hvert kapittel.

Hypotese om modifisering som drivkraft

I kartlegningen av hva som mobiliserer til innsats og driver arbeidet fremover, utforsker jeg både programpedagogisk teori og metodologi, samt bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). Samtidig spør jeg: Er det virkelig slik at bruken av internett, elektroniske møteplasser og teknologiske redskaper i seg selv engasjerer, fører folk sammen, og slik kan forklare programmenes fremgang? Eller ligger den egentlige årsaken i den pedagogiske ambisjonen om å skape dialog og samarbeid? Svaret er trolig "begge deler", både samarbeidsorientert pedagogikk og kommunikasjonsteknologiske løsninger. Samtidig vil jeg hevde at en mer sammensatt forklaring er nødvendig. For i utforskning av programmenes bygning og bruk er det å se pedagogikk og teknologi som isolerte og determinerende faktorer verken realistisk eller formålstjenlig. Som antydnet utforsker jeg derfor hva som skaper fremdrift ved å se etter prosesser bortenfor eller "i mellom og på tvers av" det pedagogiske og teknologiske. Jeg viser hvordan modifiseringer og koblinger til utenforstående faktorer av materiell og ideell art er nødvendige ved at de utløser energi og forankrer programmet på lokalt plan. Med modifisering mener jeg både individuelle bearbeidinger av tekst og tema, og faglige eller organisatoriske omforminger der programarbeid knyttes til lokale ideer og interesser. Altså modifiseringer av både individuell og kollektiv art. Påstanden er derved at drivkraft ikke bare kan tilskrives pedagogiske ideer, institusjonell virksomhet eller teknologiske redskaper, men hvordan programmene knyttes til lokale interesser, saker og ressurser.

Hypotesen vil bli brukt i flere omganger. Først som grunnlag for å undersøke tekster som er satt til å (re-)presentere programvirksomheten, deretter for hvordan dette omsettes i praksis. Jeg går bredt ut og undersøker hva som tilfører energi og påvirker, implementerer og sprer programmene. I kapittel 8, 9, 10 og 12 diskuterer jeg for eksempel hvordan lærere og koordinatører kobler programarbeidet til kulturpolitiske saker de brenner for. Koblinger som gjør at de samtidig beveger seg vekk fra motiv og metoder, fordi arbeidet fremstår mer politisk enn programmet opprinnelig la opp til. Jeg finner at modifikasjonene ikke bare styrker de interesser programmene kobles til, men også programmet per se, ved at koblingsprosessen sikrer implementering og sprer det til nye områder. Jeg viser derfor hvordan programmene stadig inngår i nye sammenhenger som bidrar til forankring og fornyelse. Slik gir muligheten for modifikasjon samtidig rom for variasjon, noe som bidrar til utvikling og drift. Dette lar seg både spore i nettkommunikasjon og i lokale former for arbeidsorganisasjon. Forklaringen på fremdrift tror jeg derfor ligger i disse mulighetene for fornyelse og forankring, muligheter som oppstår gjennom lokale koblinger og bearbeidinger.

Arbeidet med å bekrefte eller avkrefte hypotesen gjør at avhandlingen på mange måter tar form som et sammenhengende studium av modifiseringsprosesser. Et studium inspirert av STS-feltets diskusjoner om hvordan ideer og teknologi spres og implementeres gjennom lokale bearbeidinger eller "oversettelser". I neste kapittel redegjør jeg mer inngående for dette, og hvordan det har vært produktivt å føre forskningsarbeidet inn i diskurser utenfor det pedagogiske feltet. Begreper som illustrerer koblingsprosessene og den kollektive produksjonen som oppsto, har jeg i tillegg hentet fra musikkteori og bioteknologi.

For eksempel illustrerer begrepet "rekombinant", opprinnelig fra bioteknologi, hvordan ting fra samme kilde, sted eller system, lar seg koble, konfigurere og kombinere på nye måter, for slik å opptre som "rekombinant materiale".¹⁰ Et annet begrep, fra evolusjonsteori, gir uttrykk for prosessen der noe nytt skapes ved at aktører fra ulike steder, organisasjoner og kollektiver arbeider sammen. Altså nye former for sameksistens (symbiose) og samproduksjon. Det interessante er *prosessen* der ting sammenstilles og skaper noe nytt, som i symbiogenese.¹¹ Fra musikkteori henter

¹⁰ Å gjøre noe rekombinant uttrykker en omformingsprosess. I genteknologi og molekylærbiologi beskriver det prosessen der et stykke DNA isoleres, eventuelt endres, for så å settes inn i nye sammenhenger (som produkter av DNA-rekombinasjoner er vi alle rekombinanter). Et gen fra en menneskecelle med spesielle egenskaper kan f.eks. settes inn i en annen for å utstyre denne med egenskaper fra den første. Rekombinant (DNA-) teknologi brukes i produksjonen av genmodifiserte organismer, i genspleising, i hormonproduksjon og vaksinefremstilling.

¹¹ Begrepet symbiogenese er avledet fra "symbiosis" (fra gresk: sym = sammen og biosis = liv) og "genese" (skape/lse) (Sapp, Carrapiço og Zolotonosov 2002 [Merezhkowsky 1926]). Ang argumentet om at symbiogenese handler om samarbeid mellom entite-

jeg begreper som "betoner" hvordan ideologisk samsvar mellom manifestene, og mellom programretorikk og pedagogisk teori, fremstår som "samstemt". Den retoriske "stemmen" i hvert manifest og tekstens monologe form, gir inntrykk av "programerklærende monofoni". Videre analyser av praksis avslører på den annen side hvordan monologen og samstemtheten oppløses gjennom et utall av måter å gjennomføre programmene på, noe jeg karakteriserer med betegnelser som "flerstemt", "polyfoni" og "heterofoni" (kapittel 11, 12 og 13).

Avhandlingens struktur

Avhandlingen har tre hoveddeler, referert til som Del I, Del II og Del III. Del I er av introduserende art med gjennomgang av avhandlingens teori og metodologi. Analysen av empirisk materiale er som nevnt delt i to, Del II og Del III. Del II, som strekker seg over kapittel 4, 5, 6 og 7, undersøker programorganisasjonene og teksten i manifest og manual – med andre ord programmenes teoretiske, metodologiske og organisatoriske apparat. Del III består av kapittel 8, 9, 10, 11 og 12 som analyserer iverksetting og programimplementasjon. Kapittel 13 konkluderer og diskuterer teoretiske implikasjoner av de empiriske funn jeg har gjort underveis.

Del I: *Kapittel 1* introduserer valg av teoretisk ståsted, forskningsspørsmål og hypotese. *Kapittel 2* redegjør for teorier avhandlingen bygger på og relaterer seg til. Jeg drøfter også sentrale begreper til bruk i analysen av empiri, i første rekke fra STS-feltet, dernest fra pedagogikk. *Kapittel 3* tar for seg forskningsmetoder, metodetriangulering, feltarbeid og fremgangsmåter ved innsamling av data.

Del II: *Kapittel 4* gir en analyse av programmenes nettsted og organisasjonene som forvaltet dem. Jeg viser hvordan organisasjonsapparat, sponsorvirksomhet og teknologi sammen produserer nettstedene, og diskuterer hvordan samarbeid med politiske myndigheter og næringslivssponsorer danner ideologiske og utdanningspolitiske allianser med implikasjoner for spredning og drift. Jeg ser også på hvordan materialet er organisert for innsyn ut fra hvilke tekster og teknologiske sammenstillinger som tilgjengeliggjør programmene. Med fokus på det som forbinder, de samproduserende krefter, utvider jeg feltet for en mer omfattende analyse av programmenes bygning og bruk. På den måten går jeg mer "i mellom og på tvers" enn til enkeltstående analyser av atskilte virkefelt som pedagogikk, teknologi, organisasjon og økonomi.

Kapittel 5 utforsker programmenes ideologiske forankring ved å analysere representantenes syn på teoretisk slektskap. Forskjeller i arbeidserfaring og organisasjonsstruktur (fra kapittel 4) settes i kontrast til likheter i ideologisk oppfatning. I kapittel 6 knytter jeg likheten til hva jeg finner av ideologisk samsvar mellom manifestene. Utforskningen utføres slik i to omganger gjennom to kapitler: i kapittel 5 ut fra teorier representantene selv utpeker, som i kapittel 6 relateres til begrepsbruken i manifestene. Med det som grunnlag drøfter jeg hvilke pedagogiske diskurser programmene medvirker i, og hvordan disse begrepsfestes. Det sier også noe om hvordan hegemoniske diskurser i det utdanningsvitenskaplige feltet "treffer" denne typen nettbaserte program.

I relasjon til forskningsspørsmålene viser kapittel 5 hvordan begrepenes teoretiske tilhørighet henger sammen med argumenter om at programarbeidet skaper faglige forbindelser *mellom* deltaker og materiale og *mellom* deltakerne. Det vil si forbindelser representantene hevder mobiliserer til innsats og driver arbeidet videre. I forlengelsen av dette diskuterer jeg hvordan begrepenes "teoretisk-assosiativ kraft" vekker engasjement og utløser finansielle, faglige og organisatoriske ressurser. Representantene bruker også begreper fra manifestene og kobler det til lokalt materiell - og med det skaper en type rekombinant materiale. Koblingene utløser energi og forankrer og mobiliserer slik på flere plan.

Kapittel 6 går videre i undersøkelsen av ideologibruk og teoretisk opphav ved å sammenlikne manifestene med ideer fra reformpedagogiske og konstruktivistiske retninger i pedagogikk. Retninger representantene hevder programmene er påvirket av. Dette illustreres også ved det idémessige samsvaret mellom manifestene. Det teoretiske *mixtum compositum* av ideer som samlet danner et ideologisk fundament i begge program, kaller jeg *forbindelsespedagogikk*. Samsvar og påvirkning knyttes også til diskusjonen i kapittel 4 om dominerende utdanningsviten-

ter, se Margulis tese (1986, 2002) om symbiogenese som en drivende kraft for utvikling av noe nytt (liv) (Genialt nr. 3/2006: 13). Drivkraft skapes ved at bestanddeler kobles sammen for å dra nytte av hverandre.

skaplige diskurser som mobiliseringsredskap. Dette tas videre i tredje del der jeg kontrasterer teoretisk sammenfall med store forskjeller ved iverksetting - som ulike virkninger av samme type ideologi (kapittel 8, 9, 10, 11 og 12).

Kapittel 7 analyserer programmanualen i lys av manifestet på bakgrunn av argumenter om ideologisk innhold. Jeg hevder at overgangen fra deklarasjoner til bruksanvisninger nødvendiggjør et skifte i bruksrettede definisjoner, og viser hvordan konkretisering av manifestets visjoner innebærer at en rekke elegante og populære begrepskonstruksjoner forsvinner ut. Ved å identifisere forsvinningsnumrene, samt tilveksten av mer beskjedne begrepskombinasjoner, drøfter jeg hvordan begrepsapparatet reduseres til noe mindre visjonært. En forandringstaktikk, altså. Innsnevringen gjør manualen arbeidsrettet og funksjonell. Den adresserer færre interessenter enn manifestet og rettes mot bestemte aktører, praksiser og institusjoner. Med andre ord de skoler, lærere og elever som skal sette programmet ut i livet. Analysen følger manualenes to programfaser; den første av introduserende art - den andre ment for problemrettet diskusjon. Hensikten er å drøfte de grep som tas for å mobilisere til innsats. For å tydeliggjøre begrepsbruk og hvordan de veileder på ulike måter, analyseres manualene hver for seg.

Del III: *Kapittel 8, 9 og 10* analyser programmenes første arbeidsfase, mens kapittel 11 og 12 tar for seg den andre. Kapittel 8 og 9 omhandler første fase av TGN, mens kapittel 10 behandler tilsvarende i WYC. Kapittel 11 går videre med TGNs annen fase, mens kapittel 12 gjør tilsvarende med WYCs. I relasjon til hypotesen og problemstillingene jeg gjennomgikk over eksemplifiserer de fem kapitlene hvordan programmene iverksettes gjennom ulike typer bearbeiding og lokale kombinasjoner av pedagogikk og arbeidsorganisasjon. Med andre ord typer av forandringstaktikk som resulterer i nye varianter av forbindelsespedagogikk.

Kapittel 13 oppsummerer og diskuterer alt dette med referanse til figuren som sammenstiller likheter og forskjeller. Det illustrerer både hvordan pedagogiske ideer "treffer" nettet, og hva som mobiliserer til innsats og driver arbeidet fremover. Med resultater fra analyser og delkonklusjoner gjort underveis, slutfører jeg den teoretiske diskusjonen med begreper fra forskningsspørsmål og hypotese. Teoretiske implikasjoner av de empiriske undersøkelsene diskuteres og relateres på den måten til ideer om modifikasjon.

Kapittel 2 Teoretiske begreper og begrunnelser

Innledning

Avhandlingen er påvirket av og relaterer seg til flere teoretiske perspektiver jeg vil diskutere i dette kapittelet. Den påfølgende gjennomgangen tar for seg teori, metodologi og analytiske begreper som har virket inn på utforming av problemstillinger og hypotese. Bruken av disse relateres både til avhandlingens oppbygning og til analysen av det empiriske materialet. Størst plass er viet den teoretiske inspirasjonen fra STS-feltet, dernest pedagogisk og sosiologisk teori med begreper om samhandling, dialog og diskusjon.¹² Metodiske overveielser i forbindelse med metodetriangulering og datainnsamling vil bli diskutert i neste kapittel. Det utstrakte feltarbeidet og den store mengden empirisk materiale basert på observasjoner og intervjuer, samt ulike typer tekstanalyse, nødvendiggjør det. I denne omgang vil jeg først og fremst gi en teoretisk redegjørelse for den konstruktivisme og interaksjonisme avhandlingen bekjenner seg til, og de praksisnære og induktivt orienterte metoder jeg benytter i analysen av materialet. Størst betydning har den "følgemetodikk" som har utviklet seg i STS-feltet og som jeg har applisert ved å følge *ulike* aktører og arbeidet de gjør, enten aktørene er programdeltakere (elever, lærere, koordinatore, osv) eller programdeler (som manifest og manual). Ved å følge et større utvalg aktører finner jeg hvordan programmene representeres og (re-)produseres i eller gjennom *ulike* sosiale og materielle praksiser. Redegjørelsen gir meg anledning til å drøfte hypotesen og avhandlingens sosiomaterielle perspektiv. En drøfting som både relateres til antakelsen om at bruksorientert modifisering representerer en drivkraft i arbeidet, og hvordan programmet i praksis fremtrer som ulike versjoner av "det samme". Til det første hører argumentet om at drivkraft ikke bare kan tilskrives pedagogiske ideer og teknologiske redskaper, men hvordan modifisering virker til å forankre programmet, spre det og utvikle det gjennom bruk. En utvikling som kanskje også skaper nye betingelser og betydninger. Argumentet er knyttet til antakelsen om at ideer, tekster og ting i sin helhet ikke lar seg overføre fra et sted til et annet, men at de gjennom flytte- og implementeringsprosesser forandrer form og funksjon. Forandringer som opptrer fordi programmene knyttes til lokale mobiliseringer og komponenter av materiell og ideell art. En tilknytning som utløser energi og driver arbeidet fremover. I denne omgang teoretisk forklart, i neste omgang begrunnet gjennom analyser av empiri. Men før jeg starer den teoretiske gjennomgangen, skal jeg kort gjøre rede for forskningslitteratur som i en tidlig fase inspirerte til innsats.

Tidligere forskning på nettbaserte undervisningsprosjekter

Som fenomen finnes "undervisningsprosjekter på nettet" spredt blant forskjellige forskningsfelt og fag som pedagogikk, psykologi og informatikk.¹³ Vitsen her er ikke å drøfte forskning fra disse, men kort vise noen av de felt og arbeider som har skapt interesse og virket orienterende for arbeidet. For som det vil fremgå skiller avhandlingens forskningsspørsmål og hypotese seg på flere måter fra disse feltene og deres fokus på læringsprosesser. Fra de nevnte fag har det de senere år vokst frem en stor mengde litteratur som drøfter elementer i, og effekter av, nettbaserte dialoger for deltakere på ulike trinn. Mens noen diskuterer læring i relasjon til bruken av nettbaserte prosjekter i utdanningen, ser andre på undervisningsstrategier og læreres rolle i dette (Rasmussen 2006, Hestbek 2004, Schlager & Fusco 2004, Merryfield 2003, Laurillard 2002, Zern 2002, Harasim et al. 1995). Læring problematiseres også i relasjon til moderatorens (ordstyrerens) rolle i nettbaserte diskusjonsfora (Salmon 2007, 2004, Jonassen 2002, Paulsen 1995, 2001, Berge 1992, Berge & Collins 1993), til analyser av nettdiskusjoner (De Wever, B. et al 2005, Ellis & Calco 2004, Aspden & Helm 2004, Zhang & Wang 2004, Rourke & Anderson 2002, Bonk & King 1998) eller til tangerende studier av interesse- og yrkesbaserte nettsteders utforming og den felleskapsbygging og kunnskapsdeling som oppstår der (Mullenburg & Berge 2000, Scardamalia & Bereiter 1994). Til det siste også arbeider som drøfter informasjonssystemer og brukermødvirkende design med fokus på relasjonsbygging, kunnskapsgenerering og tekno-

¹² Betegnelsen *Science and Technology Studies* er, med referanse til forrige kapittel, forkortet til STS (og aktørnettverksteori til ANT).

¹³ Med referanse i Whitley (1974) defineres et forskningsfelt som et fagdisiplinært eller tverrfaglig område der forskere relaterer seg til spesifikke problemer og problemsituasjoner.

logisk infrastruktur (Monteiro 2004, Stuedahl 2004, Jung et al. 2001, Braa & Hanseth 1999). Opplistingen er som nevnt ikke ment som "name dropping", men som en anerkjennelse av arbeider som har inspirert til innsats selv om de ikke trekkes inn i analyser og argumentasjon. Så etter å ha skissert det brede spekteret av teoretiske erfaringer på området tillater jeg meg å smalne inn og redegjøre for teori jeg trekker på og relaterer meg til.

Det skal imidlertid nevnes at som en parallell til programmene jeg diskuterer, finnes det et stadig økende antall prosjekter med fokus på fredsbygging og flerkulturell forståelse. Økningen skyldes trolig en tiltakende interesse for internasjonale konflikter av religiøs, politisk-territorial og kulturell karakter, en interesse som klart må ses i lys av massemedias dekning av slike saker. Men det kan også ha sammenheng med hvordan temaer som utvikling, demokrati og menneskerettigheter gis en stadig større plass i undervisningen ved videregående skoler og universiteter i Europa, Afrika og USA. Som eksempel på prosjekter jeg har latt meg inspirere av er Yablon og Katzs studie av et nettbasert samarbeid mellom grupper av jødiske og beduinske elever i ungdoms- og videregående skoler, der temaene var fred, frisyng og fiendebilder. Studien analyserer hvordan synkrone og asynkrone diskusjonsfora ble brukt i undervisningen som supplement til (ansikt til ansikt) seminarer, og hvor veilederne var eksperter på konfliktsituasjonen i Midt-Østen. Hensikten var at studentene gjennom nettbasert kommunikasjon skulle opparbeide seg innsikt i andre parters problemer og perspektiver (Yablon & Katz 2001). En senere studie med liknende tematikk tar for seg amerikanske universitetsstudenters arbeid med kulturpolitiske konflikter, i første rekke i Afghanistan og Midt-Østen, og historiske, politiske og religiøse perspektiver på internasjonalt samarbeid i regionen. Også her ble nettfora brukt for å skape dialog, der religiøse autoriteter veiledet analysen av hvilke ideer og verdier som genererer konsensus og konflikt (Stover 2005, 2004).¹⁴

Forskningsproblematikk og metodiske overveielser

I forrige kapittel beskrev jeg programmenes påstand om at det haster å gi skoleungdom erfaring i å diskutere temaer som multikulturell forståelse, demokrati og menneskerettigheter. I manifestene uttrykt som fagrettet samarbeid på tvers av territoriale grenser og kulturell eller religiøs tilhørighet. Et samarbeid som forutsetter elever som selv skaffer seg innsikt ved å formulere spørsmål og diskutere programbestemte temaer.

Forskningsmetodisk lå utfordringen i å finne analytiske verktøy for å problematisere og "dekomponere" slik samarbeidsorientert retorikk. Dens tegn og teknologier, og posisjon i manifest og manual. En annen utfordring var at mens programmets kommunikerer og instruksjoner lå relativt fast, ble de i praksis brukt på høyst ulike måter på ulike steder. Ulikheter som påvirket arbeidsorganisering av nettkommunikasjon. Men, hvordan redegjøre for slik ulikhet, og hvordan beskrive noe som opptrer som ulike versjoner av "det samme"? Versjoner som både henger sammen og er løselig forbundet. Hvordan få tak på et slikt mangfold av likheter og uoverensstemmelser? Hvordan analysere kompleksitet?

Faglig sett lot deler av dette seg beskrive med pedagogiske termer som skole, undervisning, dialog og diskusjon, mens andre deler glapp unna ved bruk av samme terminologi. Som når pedagogiske begreper om samarbeid, problembasert læring og kunnskapsdeling inngikk i finansielle og regionalpolitiske kalkyler, koblet til teknologiutvikling og økonomisk omsetning. Og hvordan forklare at elevdiskusjoner og arbeidsorganisering syntes mer knyttet til politiske interesser og økonomi enn til klasseromsundervisning og samarbeidslæring. Hvordan gjengi at et pedagogisk program lot seg representere og iverksette av ikke-pedagoger i ikke-statlige institusjoner? Hvordan avgrense formasjoner, versjoner og intensjoner? Og - hvordan unngå å redusere, komprimere, forvrengte og overdimensjonere fremstillinger og funn?

Jeg kunne selvsagt bare satt en strek, trukket en (tilfeldig) grense midt i sammensuriet av ting, tegn, ideologier og teknologier - pekt på én form, del, tekst eller kontekst og sagt at *der*, der er programmet - for så å beskrive, diskutere og konkludere med at slik *er* det, *slik* gjør de det der. Men hadde jeg fått tak i fenomenet? Og hadde jeg drevet sannhetssøkende forskning? Tror ikke det. Slik reduksjonisme og prekonfigurerte grenseoppganger virket ikke

¹⁴ Forskningsarbeid med liknende temaer fra samme periode er Cassell & Tversky 2005, Spence & Makuwira 2005, Edwards & Carey 2005, Morrison 2003, LeBaron 2001, 2006, Nakayma & Flores 2001, Delors et al. 1996.

riktig uansett hvordan jeg vred og vendte på det. Det ga dårlig grep om de moderne og sammensatte fenomener jeg mente programmene representerte. Det gjaldt også blandingen av sosiale og materielle prosesser, posisjoner, prosedyrer og produkter. Utforskningen hadde med andre ord behov for teoretiske redskaper som kunne analysere dette, dets sammensatthet, og dets spenninger og sprik. Så heller enn å plassere forskningen i en samstemt faglig fold, brynet jeg materialet på flerfaglig teori som ser fenomener som hybride og multiple, og som effekter av *ulike* forbindelser og praksiser.

Teoretiske inspirasjonskilder: mobilisering av begreper fra flere felt

Arbeidet med å analysere programrelaterte prosesser og produkter trekker på begreper fra det tverrfaglige STS-feltet, spesielt aktørnettverksteori (ANT) og arbeidslivsstudier. De siste må relateres til STS-feltets utvikling og hvordan begreper i feltet betraktes som felles gods og byggeklosser for forskere fra ulike fagdisipliner. Med det som bakgrunn vil jeg redegjøre for en gruppe STS-begreper innvirkning på avhandlingens form, problemstillinger, hypotese og analyser, blant annet ved å redegjøre for begrepenes opphav og opphavspersoner. Men selv om jeg starter med aktørnettverksteori, arbeidslivsforskning og feministiske vitenskaps- og teknologistudier, tar jeg også for meg pedagogikk og empirisk fundert teori (Grounded Theory). For det analytiske rammeverket trekker også begreper fra utdanningsvitenskap, spesielt de som sier noe om dialogbygging og polemikk, undervisning og kommunikasjon. Når det gjelder inspirasjonen fra det pedagogiske felt, er den kanskje mer opplagt: avhandlingen er et studium av to pedagogiske programmer og det de skaper av dialog- og diskusjonsvirksomhet på nettet. Begreper fra pedagogikken ligger trolig implisitt, innvevd i metoder og resonnementer, reflektert gjennom oppsett, med implikasjoner for drøfting og analyse. Min bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring fra det pedagogiske felt sørger nok for det.

Begreper og perspektiver

Avhandlingen mobiliserer flere STS/ANT-relaterte begreper. De viktigste er *modifikasjon*, kanskje mer kjent ved synonymene "oversettelse" og "transformasjon". Andre er "mobilisering" og "samproduksjon". Begrepene spiller en rolle for hvordan jeg nærmet meg virksomheten, fra representasjons- og organisasjonsformer til praktisk-pedagogiske iverksettelsesprosesser. Som redskaper brukes de i undersøkelsen av "bygning og bruk", spesielt i analysen av hvilke krefter som holder ting sammen eller gjør at de skiller lag og endrer sammensetning. Fremstillinger av hva programmet "er", "gjør" og "iverksetter" har også med hvordan det representeres, vedlikeholdes og åpner for medvirkning. I utforskningen av slike fremstillinger og iverksettinger står modifieringsprosesser sentralt, samt hvorvidt de foregår på flere plan, blant flere aktører, enten det har med representasjon, nettkommunikasjon eller arbeidsorganisasjon å gjøre. Ikke løsrevet, men relatert til gitte praksiser og iscenesettelser.

Analysen av modifikasjon trekker i hovedsak på Latours begreper *oversettelse* og *oversettelseskjeder* (translation, chains of translation) (Latour 1999: 311, 70) og tolkninger av Callons *oversettelsesmodell* (Callon (2001:27 [1986], Latour 1987:44, 1988b: 253, 1999: 91).¹⁵ I ANT-relaterte diskusjoner har oversettelsesbegrepet som nevnt fått en rekke synonymer, for eksempel transformasjon, inskripsjon, forskyvning, delegering og mediering, for å nevne noen (Latour 1986, 1998, 1999, Callon 2001, 1999, 2001, Arkrich 1992, Law 1994, 1999, 2004a).¹⁶ Begrepene må ses i sammenheng med utviklingen av STS-feltet og metodologi som insisterer på å undersøke hvordan noe representeres og (re-)produseres *i* og *gjennom* sosiale og materielle praksiser. Begrepene oversettelse og oversettelseskjeder vil i avhandlingen først og fremst relateres til det *arbeid* som gjøres. Her en av Latours definisjoner av begrepet oversettelseskjeder:

¹⁵ Modellen bygger på en trinnvis oversettelse. De fire trinnene betegner Callon med følgende begreper: *problematisering* (hvordan gjøre seg uunnværlig ved å definere aktører og obligatoriske passasjepunkter), *interessering* (stabilisering av allianser og interesser) *innrullering* (koordinering og rekruttering) og *mobilisering* (av "samarbeidspartnere") (Callon 2001). Opprinnelig kalte Callon den teoretiske analysen av oversettelser for *oversettelsessosiologi* (ibid: 91).

¹⁶ I blant brukes forskyvning og modifikasjon om hverandre. Hos Latour opptrer begrepene *displacement* og *translation* som synonymer (se f eks Latour 1987: 34).

In its linguistic and material connotations, it refers to all the displacements through other actors whose mediation is indispensable for any action to occur. In place of a rigid opposition between context and content, chains of translation refer to the work through which actors modify, displace, and translate their various and contradictory interests (Latour 1999: 311).

Med implikasjoner for avhandlingen vil en slik forståelse av arbeid, representasjon og utvikling finnes i argumenter om hvordan modifikasjons- eller oversettelsesprosesser driver programmene fra representasjon til iverksetting. Det har påvirket blikket for hva som representerer hvem og hvorfor, og hvordan arbeid som innebærer modifikasjon fremmer visse interesser, ikke andre. Jeg spør hva som skjer på veien fra representasjon til bruk og tilbake, hva legges til og trekkes fra, hva endrer form eller forblir uendret, osv. Spørsmål som virker inn på undersøkelsen av hvordan nettbasert materiale kobles til lokale forhold og ideer, og hvordan slike tilkoblinger gjør programmet holdbart og funksjonsdyktig. Med andre ord spørsmål om implementering.

Oversettelse er i og for seg et godt begrep i denne sammenheng fordi det forteller hvordan reproduksjoner ikke er fri i forhold til originalen, men delvis likner denne, som en type gjengivelse eller gjendiktning. Likevel kommer jeg i hovedsak til å bruke begrepet modifikasjon og synonymer som bearbeidning og tilpasning. For det er ikke bare snakk om tekster nedfelt i elektronisk teknologi, men relativt store endringer i måter å organisere og kommunisere på, spesielt ved fysiske forflytninger eller gjøremål der nytt materiale kobles til, eller fra, slik at det oppstår nye sosiale og materielle forbindelser.

Latour diskuterer oversettelse (translation, transformation) i lys av hvordan forandringer skjer når mennesker og ting er involvert i organisering og forflytning av ideer, begreper, redskaper, materiell, osv. Endringer i et program inntreffer fordi det "befinner seg i hver og ens hender der det formes i tråd med den enkeltes prosjekt. Derfor kalles det oversettelsesmodellen" (Latour 1998: 44-45). Oversettelser kan identifiseres ved å se på "spredning i tid og rom av hva det måtte være - yrker, forordninger, artefakter, varer - i hendene på mennesker som hver for seg handler på ulike måter ved å la symboler falle eller modifisere, avlede eller forråde ved å [trekke noe fra eller] legge noe til" (ibid, min oversettelse). Perspektivet er at fenomener "forandres ved å legges til rette av mange mennesker som i sin streben etter å nå *egne* mål, langsomt omdanner dem til noe annet" (ibid). Dette er svært interessante perspektiver for avhandlingens utforskning. For hvis ingen tar symbolene, planene eller teknologien *i bruk* for å legge til og trekke fra, tillegge vekt og verdi, stopper spredningen og interessen for dem. Basta. I følge Latour har ideer, ting og teknologi ingen iboende kraft, men er resultatet av "den energi som tilføres av alle i [formidlings- og oversettelses]kjeden, og som *gjør* noe med dem" (ibid, min uthevning). Ting eller aktørers lokalitet, lojalitet og posisjon (i nettverket eller kollektivet) har sammenheng med de oversettelsesprosesser de foretar eller unnlater å gjøre.¹⁷ Jo flere posisjoner og forbindelser, jo bedre påvirkningsmuligheter i forhold til den sosiomaterielle symbolpolitikk som utføres lokalt.

Avhandlingens hypotese om modifisering er skapt i lys av et slikt oversettelsesperspektiv. Til det hører argumentet om at drivkraft ikke bare kan tilskrives pedagogiske ideer, organisasjoner eller teknologiske redskaper, men at krefter, ideer og ting utvikles, brukes og fornyes gjennom modifikasjon - gjennom tilpasninger som gjøres underveis. Modifiseringsprosesser er slik sentrale i bygning og bruk. I studiet av dette følger jeg hvordan tekster og ting, saker og situasjoner, teorier og begreper formidles og bearbeides av *ulike* aktører som bruker, sprer og/eller representerer programmet. Slik er det mulig å forklare hvordan deler lar seg koble og kombinere, redefinere og rekonfigurere. Kort sagt hvordan programmene skapes, gjenskapes og fornyes gjennom ulike forhold og forbindelser. Jeg bruker også perspektivet til å forklare hva som utstyret det med ressurser, betydninger og kompetanse.

Et program dannes ikke bare av sosiale elementer, men av en lang liste sosiale og materielle elementer som virker sammen og bidrar til å styrke, svekke, endre eller stabilisere programmet som "kollektivt byggverk" og bruken av dette. Hvis sammenstillingen holder over tid, er det fordi det skapes nye solide sammenstillinger. For eksempel kan sammenstilling av interesser, ideologier, institusjoner og ressurser skape nye fremstillinger og arbeidsformer. Det skjer med andre ord en *samproduksjon*. Det "bygger kollektivets kropp", som Latour skriver (1998: 52), og lager nye

¹⁷ Et sted definerer Callon og Latour en aktør slik: "Hva er en 'aktør'? Hvert element som skaper seg en plass, gjør andre avhengig av seg selv og oversetter andres vilje til sitt eget språk" (Callon & Latour 1998: 21, min oversettelse).

kooperasjoner og kollaborasjoner.¹⁸ Prosessen endrer og fornyer både programmet eller kollektivet og de parter som inngår i det. Sosiomaterielle sammenstillinger som effekt av kommunisert interesse skaper på den måten nye bruksområder, betingelser og betydninger. De genererer prosess, produksjon og verdiskaping. Å skape betydninger ses ikke som noen isolert menneskelig aktivitet; det begrenses ikke til det sosiale felt alene, men må ses i lys av sosiale og materielle sammensetninger (Law 1994, 2004a, Moser 1998). Derfor er det viktig at forskeren ikke gir det sosiale et fast og forklarende *a priori*, men sidestiller sosiale og materielle forhold. Det sosiale er en del av det materielle, og omvendt. Det skaper igjen nye "sosiomaterielle effekter", osv.

Ideer, tekster og ting lar seg (i sin "helhet") ikke så lett overføre fra et sted til et annet, men forflyttes gjennom oversettelse, i ANT-litteratur referert til som transformasjon, modifikasjon, mediasjon, osv. Forandring, spredning og bruk ses i lys av hvordan oversettelser utløser og tilfører energi. Hvis fenomenet derimot ikke endrer form i løpet av denne prosessen, er det særlig grunn til å undersøke hvilke ressurser, krefter og ideer som holder det på plass, eventuelt gjør det fast og mobilt. Påvirket av slike ideer fulgte jeg bruken av manifest og manual fra land til land og intervjuet ledere, koordinatore, lærere og elever for å høre deres syn på betydningen av disse. Det siste fordi programmet og programarbeidet stadig ble forklart med referanser til manifest og manual. Det skjedde som regel ved at de pekte på en dataskjerm som viste programmets nettportal med lenker til manifest og manual. Denne "nettutgaven" endret ikke form enten den opptrådte på skjermer i Italia, New York eller Ghana.¹⁹ Elektrisitet, tekst og teknologi gjorde den både bestandig og bevegelig.

Slike tolkninger er inspirert av klassiske ANT-fortellinger som diskuterer hvordan et sammenstilt materiale til sosial bruk beholder sin form og sitt budskap selv om det transporteres over store distanser. Som en slags uforanderlig, men bevegelig konstruksjon.²⁰ Spørsmålet er hvilke krefter som skal til for å holde konstruksjonen på plass og hvor lenge disse "slår følge" eller om de splitter lag underveis. For å få svar må en undersøke det forbindelses- eller nettverksarbeid (network) som holder konstruksjonen sammen og flytter den fra sted til sted. Metaforen Latour opprinnelig brukte om det bestandige i det bevegelige var *immobile mobil*, altså en "stabil mobil", om en vil. For å få med både koblingsvirksomhet og mobile egenskaper lanserte han begrepet "immobile og kombinerbare mobiler" (immutable and combinable mobile) (Latour 1987: 227, 1999: 102, 307).

En viktig inspirasjonskilde er to "klassikere" fra Latours hånd, artiklene *The powers of association* (1986) og *The politics of explanation: An alternative* (1988a) der han argumenterer at verken gjenstander eller forklaringer er særlig holdbare hvis de ikke knyttes til et kobbelt av sosiale og materielle ressurser. Styrken i en forklaring eller definisjon er avhengig av styrken eller soliditeten i ressursene en benytter for å holde forbindelsene på plass. Med andre ord en alliansebygging som sikrer en posisjon. For å underbygge sine argumenter refererer han til Durkheims teori om hvordan menneskelig fellesskap styrkes og solideres ved å koble forestillinger om fellesskapet til noe varig, som gjenstander og symboler (flagg, navn, tatoveringer, osv), snarere enn følelser og erfaringer.²¹ Det konkretiserer og konserverer følelsene og gjør dem visible og reelle. Durkheims argument var at ved å undersøke hvordan ressurser samles og brukes, finner en hvordan noe "fester seg til symboler som allerede finnes [lokalt] og som gjør dem mer håndterlige: som integrerte deler av noe annet" (Latour 1998: 52 [Durkheim 1915:231]). Denne materielle feste- og integrasjonsprosessen former, fremmer og vedlikeholder både følelsene, fellesskapet og forbindelsene.

¹⁸ Ideen om samproduksjon er sentral i mye ANT-litteratur, se for eksempel Latour 1988: 265 og 1998:53, Risan 2003, Moreira 2001.

¹⁹ Den teoretiske referansen her er Latours spørsmål om hvorfor Newtons lover så ut til å fungere like godt i London (hvor de ble definert) som i Gabon (Latour 1984:225, se også Law & Mol 2002: 2).

²⁰ Slikt sammenstilt materiale kan være et skip (Law 1990), et fotografiapparat eller et vitenskapelig program (Latour 1988). Andre "klassikere" i ANT-sammenheng er Latour & Woolgars "vitenskapsantropologiske" og etnografisk orienterte studie av vitenskapelige praksiser og konstruksjonen av vitenskapelige fakta (fra boka *Laboratory Life* fra 1979 som del av de såkalte "laboratory studies"). Callons "kamskjell-artikkel" om forskere, fiskere og kamskjell (Callon 2001 [1986], Laws artikkel om portugisiske kolonisters krigsskip (Law 1987) og Akrichs fortellinger om gjenbruk av importert teknologi (Akrich 1992a, 1992b). Det samme gjelder Latours fortelling om de "vandrende hotellnøkler" (1987b), Pasteurs mikrobiologiske laboratorievirksomhet (1988) og boka *Science in action* (1987). Selv om nettverksmetaforen er hevet på dør preges ANT-orientert forskning fortsatt av etnografiske studier og konstruktivistiske perspektiv (se Latour 1999b).

²¹ Senere drøfter jeg hvordan programmanifestet og programabbreviasjonene TGN og WYC symbolsk sett fungerte som viktige kjennemerker og referanser.

I lys av begreper om det bestandige og det bevegelige spør jeg om manifestene utgjør en type immobile mobiler, og i så fall, om det har med måten de er satt sammen på? Er det for eksempel blandingen av pedagogiske ideer og teknologi som gjør dem holdbare og/eller flyttbare? Eller kan det også tilskrives spesielle blandinger av bestandighet, forflytning, representasjon og organisasjon? Eventuelt, styrker slike sammenhenger programmenes posisjon og (re-)presentasjon på nettet? Utstyrt med ANT-begreper skulle slike analyser la seg gjøre, for som John Law skriver: "Actor-network theory ... explores materials and processes of communication - writing, electronic communication, methods of representation, [etc] ... it explores the translations that create the possibility of transmitting of what Bruno Latour calls immutable mobiles" (Law 1992:5).

Følgemetodikk og fokus på uensartede forbindelser

Begrepsapparatet i aktørnettverkteori har i mange omganger vært utsatt for kritikk, kanskje aller mest fra forskere i eget felt. For eksempel har hovedbegrepene *nettverk* og *aktør-nettverk* fått gjennomgå med argumenter om at de har mistet sin kritisk-analytiske kraft. Begrepenes kritiske egenskaper forsvant med alminneliggjøringen og populariseringen av nettverkbegrepet i samfunnsvitenskap.²² Denne "utvanningen" gjorde dem lite egnet i kampen mot den sosiale reduksjonismen og dens redskaper, begrepsdikotomiene. For eksempel slik de kom til uttrykk i begrepspar som individ - samfunn, natur - kultur, mikro - makro, lokal - global, osv. Aktørnettverkbegrepenes oppgave var jo nettopp å unngå begrepsdualisme og fastlåste analytiske posisjoner. Argumentet var at verken dualisme eller essensialisme evnet å fange inn hva de nettverksbyggende aktørene gjorde "i mellom og på tvers av" grenser og størrelsesordner. Ambisjonen var å dekonstruere blandinger av natur og kultur, teknologi og vitenskap, for å identifisere hvilke faglige, politiske, økonomiske og kulturelle interesser og synteser som holdt dem sammen. Slik unngikk en å ta sosiale og materielle kvaliteter for gitt - som noe forutbestemt og allerede definert. For å understreke det uatskillelige i blandingsformene og kraften i forbindelsene ble det brukt uttrykk som *naturkultur*, *teknovitenskap*, *sosioteknologi*, osv. Sosiale objekter eller subjekt-objekter ble kalt *kvasiobjekter* og *kyborger*. Slik laget en analytiske redskaper som tok blandingsformene på alvor og styrte unna essensialistiske og teknologideterminerende forklaringer. Adjektiver fikk jobben med å betone kompleksitet, som i *hybrid* kollektiv og *heterogen* materialitet.²³

Et fenomenens sammensatthet fremstilles også som en styrkeprøve, en kontinuerlig test på hvor lenge elementene holder sammen. Ved å undersøke hvordan et fenomen opptrer i ulike situasjoner kan en fra ulike hold undersøke hvilke faktorer som styrker forbindelsen(e) mellom elementer av sosial og teknologisk (materie)ll art. Ved å utvide "én versjon"-analysen av et fenomen finner en altså hvorvidt det eksisterer flere versjoner av "det samme" og om interessekoblingene i ulike sammenhenger ser forskjellige ut (Latour 1988b). Undersøkelsen forutsetter imidlertid at en samler data fra flere kilder og følger forskjellige aktiviteter der de foregår - som forbindelser i et kollektiv av mennesker, ting, tekster og teknologier. Latour skriver for eksempel: "[S]tudér forbindelser [heller] enn de få bånd en kaller sosiale gjennom å liste de heterogene elementer som mobiliseres for å gi kraft til forbindelsene" (Latour 1998: 44, min oversettelse). Derav begrepet å *mobilisere* og slagordet *følg aktørene!*²⁴ Ved å bruke slik følgemetodikk set-

²² Latours poeng i artikkelen *On recalling ANT* (Latour 1999b).

²³ For diskusjoner om *teknovitenskap*, se Latour 1987 og Haraway 1997 [1993], samt redegjørelser for begrepet i Asdal, Brenna & Moser 1998 og 2001. For begrepet *sosioteknologi*, se Latour 1988 og Law 1994. Begrepet *sosioteknisk* er fra den *sosiotekniske skolen* som på 1950-tallet gjorde seg gjeldende ved Travistock-instituttet i Storbritannia og i tekster av Trist, Bamforth, Herbst og Emery - og senere ved Arbeidsforskningsinstituttet i Oslo. Sosioteknisk teori er en type systemteori der en forsøker å forstå "helheten" ved å undersøke forholdet mellom delene i denne. I organisering av arbeid la en f eks fokus på forholdet mellom teknologiske forutsetninger og menneskelige behov (Thorsrud og Emery 1964).

Kyborg et av Haraways mest kjente analytiske begrep (1991, 1992, 1995, Asdal, Brenna & Moser 1998), mens begrepet *kvasiobjekt* er Latours (1996[1991]: 73). Betegnelser som *hybride kollektiv*, *assemblage*, *collectif* og *nettverksaktører* opptrer diverse steder i Latours og Callons tekster. Se også Callons og Rabeharisoas (1998) bearbeiding av termen *collectif*, og Hetlands (1994) arbeid med begrepet *hybride fellesskap*. Termen *hybride kollektiv* dukket første gang opp i Callons og Latours tekster i 1998. Se også Laws begrep *materie)ll heterogenitet* (1992, 1994, 2002) og de Laet & Mols *flytende teknologi* (2000). Begrepene benyttes i flere felt, for eksempel i helse og medisin (Mol 1998, Moreira 2001, Law & Singleton 2003, Moser 2003), teknologi (Monteiro 2004, Law 2003, de Laet & Mol 2000), markedsrettet produksjon (Callon 1999, Lee og Stenner 1999, Risan 2003), samt kjønn og kultur (Lie 2002, Strathern 1991, Verran 1999).

²⁴ Slagordet bør relateres til oppfordringen om å følge *flere* aktører i *ulike* posisjoner med *ulike* perspektiver (Star 2001 - se kommende avsnitt "Flerperspektivering"). I sin opprinnelige form bør det óg relateres til Latours syv metoderegler (rules of method), spesielt den første og den femte (Latour 1987:258, Ebeltoft 3002: 36) Den første gir råd om å studere en gitt praksis, uttrykt som

ter en altså fokus på forbindelsene, ikke på isolerte størrelser - uansett *hvilke* forbindelser kollektivet er satt sammen av og virkninger det får i praksis. Utgangspunkt er hvordan aktørene agerer og relaterer seg til ressurser fra sin posisjon i kollektivet: "[D]efinerer aktørene, uavhengig av størrelse, hva kollektivet er, hva det er laget av, hva helheten er og hva delene er ... "Hele" bildet står slik på spill ... og derfor finnes det like mange definisjoner [eller versjoner] av "hele bildet" som det finnes aktører" (Latour [1991] 1998: 50-51, min oversettelse).

Avhandlingen benytter en slik følgetodikk. Etymologisk kan begrepet "å følge" spores til den latinske betydningen av ordet sosial (*sociu*) og slektskapet til ordet "sequi" som betyr å følge (noe/n), hvilket Latour gjør et poeng av (Latour 1998:17, 2005:5). Jeg relaterer følgebegrepet både til hvordan jeg følger noe for å observere det i ulike situasjoner, og hvordan sosiale og materielle elementer slår følge, slår seg sammen og danner nye formasjoner. For eksempel ved hvordan en gjennom programmene slår sammen ideologier og organisasjoner. Det interessante her er om sammenslåingen skaper nye bruksområder og betydninger som driver programmet videre. Ved å vinkle eller følge programmet fra ulike hold, som en type *flerperspektivering*, sammenlikner jeg deler og bearbejding av disse. Det siste relateres til hvorvidt interesser kolliderer eller slår seg sammen, samt hvilke ressurser sammenføyingene trekker på. Slik gransker eller "tester" jeg formen på og styrken i forbindelsene. "... we need to test it, with which allies and for how long ... we have to *follow* forces ... and translations. We have to follow them, wherever they go, and list their allies, however numerous" (Latour 1988b: 179, 188). Følgetodikk er i den sammenheng et redskap for synliggjøring av variasjon, funksjonsdyktighet og forbindelser "i mellom og på tvers". På den måten blander jeg meg i STS/ANT-relaterte diskusjoner om det sammensatte og det performative, og hvordan det skaper virkelighet(er).

Fenomeners multiple karakterer

Ideen om å følge aktørene for å undersøke hvordan et fenomen eksisterer som ulike versjoner av "det samme", har en viktig posisjon i STS-feltet. Flere forskere fortsetter arbeidet med å utvikle Latours teori om dette.²⁵ Forskning jeg trekker på og vil relatere meg til, er i første rekke den nederlandske filosofen Annemarie Mols undersøkelser av hvordan et fenomen eller et objekt (en sykdom eller et program) eksisterer som multiple former for virkelighet: "Instead of attributes or aspects, they are different *versions* of the object, versions that the tool help to enact. They are different, yet related objects. They are multiple forms of reality" (Mol 1999:77). I ulike omganger drøfter hun hvordan sosiale fenomener opptrer som ulike varianter av "det samme", på ulike steder, blant ulikt materiale (Mol 1998, 1999, 2002). I artikkelen *The Zimbabwe Bush Pump: Mechanics of a Fluid Technology* (2000) diskuterer hun og antropologen Mari- anne de Laets hvordan en hydraulisk vannpumpe som brukes på landsbygda i Zimbabwe implementeres, spres og vedlikeholdes. De hevder pumpens utbredelse og popularitet må ses i lys av måten brukerne implementerer og reparerer pumpene på, for eksempel ved å erstatte defekte komponenter med ting fra lokale sammenhenger. Importert teknologi blir på denne måten tilpasset lokale sammenhenger, forståelser og bruksmåter.²⁶ Arbeidet gjør samtidig at det dannes sosiale fellesskap omkring bruken og vedlikeholdet av pumpene. Uavhengig av brukssted og graden av tilpasning, benytter alle samme navn på objektet (the Zimbabwe Bush Pump, type B) - som varianter av "det samme" (de Laet & Mol 2000: 252, se også Mol & Law 1994, Law & Mol 2002). For å åpne for diskusjoner om endring og bevegelse definerer de pumpene som en type "flytende teknologi" (fluid technology). Med begrepet imøtegår de

"vitenskap i aksjon" (science in action), den femte å stille seg like åpen og ubeslutsom som de aktører en følger (for å få innblikk i hva teknovitenskap er skrudd sammen av).

Senere diskuterer jeg hvordan rådet om å følge aktørene bør relateres til spørsmål om *hvilke* aktører en følger, hvor mange, hvor og hvordan (Star 2001). Det skal også bemerkes at Latour brukte betegnelsen *aktant* for å unngå at aktøren (det aktive, det som handler) tas for gitt og tildeles forutbestemte kvaliteter. Å ta noe for gitt er å gi det plass i sosiale og kulturelle felt uten å undersøke hvilke materielle, teknologiske og politiske interesser (forbindelser) som muliggjør en slik posisjon (Latour 1987, 1999). (Aktantbegrepet kommer opprinnelig fra semantikerens Greimas' aktantanalyse).

²⁵ Jeg nevner de Laets og Mols studier, men et annet eksempel er Bowker og Stars drøfting av informasjonssystemer for det medisinske felt. De viser hvordan en omstridt politisk avgjørelse gjør at det skapes ulike (multiple) realiteter og praksiser for ulike aktører: "we argue that community systems designers necessarily build for *multiple social worlds* simultaneously" (Bowker & Star 1998: 1, min utheving)

²⁶ Et liknende perspektiv på tilpasning (domestisering) finnes i Lie og Sørensens bok *Making Technology Our Own? Domestication Technology into Everyday Life* (1996), som igjen er et produkt av STS/ANT-inspirerte studier ved Senter for kjønnsforskning og Institutt for tværkulturelle studier ved NTNU i Trondheim (se f.eks Berg 1996, Sørensen 1994).

Latour ved å vise at de tunge, men flyttbare pumpene ikke opptrer som stabile og uforanderlige (immobil mobiler), men som flyttbare, kombinerbare og fornybare objekter.

I artikkelen *Missing Links, Making Links: The Performance of Some Atheroscleroses* drøfter Mol sine observasjoner av hvordan leddgikt både eksisterer som semiotisk, klinisk og patologisk fenomen (Mol 1998). Klinisk representert ved pasientundersøkelser og pasienters opplevelser, og i patologisk forstand i laboratorier og under mikroskop. Sykdommen eksisterer også i dokumenter, bilder, hudvev under mikroskop, beskrivelser av utposede blodkar, og i muntlige skildringer hos leger og pasienter. Versjonene er like "virkelige" eller "sanne" i sine referanser til fenomenet leddgikt – selv om de konkurrerer og kommer i konflikt, preges av avhengighet eller samarbeid. Først lister hun bestanddeler som defineres som, eller relateres til, sykdommen, for så å undersøke hvordan disse forholder seg til hverandre. Videre følger hun pasienter, leger og bioingeniører i deres daglige arbeid for å se hva de gjør og hvordan de arbeider med og uttaler seg om sykdommen. I en kommentar til følgetodikk hevder hun det *ikke* holder å peke på et fenomen for vise hvor det befinner seg og hvem som bruker det, for så å gjenfortelle brukernes historier. Forskeren må selv observere og beskrive hvordan et fenomen behandles og *gjøres* på *ulike* steder: "to know ... [how they are] acting upon it, transforming it, [how] they do [it], perform it" (Mol 1998:144). I metodologisk forstand som en *praksiografisk vending* (praxiographic shift, 2002:83) der forskeren samler (primær)data for å kartlegge ulike praksiser. En etnografisk tilnærming der en skifter "from an epistemological to a praxiographic inquiry into reality" (ibid: 32).

Inspirert av en slik praksiografi undersøker jeg hvordan programarbeid *gjøres* på ulike steder av ulike aktører. Foruten undersøkelser av "nettversjonen" fordrer det oppsøkende virksomhet i mer enn digitale korridorer. Det vil si et fysisk og mer utførlig feltarbeid. Hensikten er å finne *kontraster* og kartlegge *likheter* og *forskjeller* for å sammenlikne programarbeid, lokalt og på nettet: i nettkonferanser, på skoler og i organisasjoner - hele tiden med spørsmål om hvem som gjør hva, med hva, og hvilke *effekter* det skaper. Det er selvsagt umulig å kartlegge alle varianter og versjoner av programarbeidet, og det har heller ingen hensikt. Jeg holder meg til fremstillinger av og arbeid med nettkonferanser, manifeste og manualer, de siste som "script[s] available for doing the [program]". Fordi "at different times and places scripts are staged in various ways ... [and if] there is no script, actors improvise" (Mol 2002: 32).²⁷

Flerperspektivering

I beskrivelser av programarbeid på nettet bruker manifestene mange elegante ord og vendinger - tekster omgitt av vakker dekor. En imponerende komposisjon av bilder, farger, begreper, symboler. Det fantes imidlertid få beskrivelser av arbeidet på skolene og i organisasjonene, det vil si arbeid av mer krevende art som jo også var nødvendig for iverksetting. Jo mer data jeg samlet og analyserte, desto tydeligere kom dette frem. Slitsomt og møysommelig arbeid var rett og slett pakket vekk, det var "ikke-synlig" eller "ikke-tilkjennegitt". Min interesse for å se nærmere på dette er inspirert av "invisible work/ articulation work"-tradisjonen som bygger på en blanding av konstruktivisme og interaksjonisme, det siste i form av fundert teori (Strauss & Star 1999: 9-30, Star 2001: 128, 1995b, 1991b). I STS-feltet er tilnærmingen mest brukt i feministiske vitenskaps- og teknologistudier og i hverdagslivsforskning. Der legger en, som jeg var inne på over, også vekt på å få frem flere sider, perspektiver eller versjoner av det arbeid en studerer (Strauss 1987, Star 2001). Med Susan Leigh Star uttrykt slik: "[nødvendigheten av] å undersøke verdener som krysser hverandre ... [for] å gi rom for hver enkelt i analysen" (2001: 140).²⁸ I tråd med dette følger jeg *flere* aktører i *ulike* posisjoner for å se virksomheten fra *flere* perspektiver. Arbeid, kommunikasjon og organisasjon ses både fra ledelseshold og fra arbeid i institusjoner og organisasjoner på grasrotnivå. Det empiriske materialet analyseres både med tanke på

²⁷ Som analytiske verktøy har begrepene *script*, *description*, *inscription* (*transcription*) sin historie i ANT-sammenheng, der f.eks. *description* refererer, som i en akademisk tekst, til forskerens beskrivelser av hva aktører gjør, mens *inscription* viser til de forandringene som opptrer når noe materialiseres i tegn og ting. Se videre forklaringer av dette hos Akrich & Latour 1994: 259, og Latour 1999: 306.

²⁸ Både Star og Haraway gir interessante råd i denne sammenheng. Begge kritiserer Latour for å innta et ovenfra-og-ned-perspektiv gjennom analyser av mektige aktører som driver alliansebygging og vedlikeholder sine teknologidrevne nettverk. I en tidlig fase fulgte Latour (1988) mest hvite, privilegerte menn som vitenskapsmannen Pasteur, som han fremstiller som et alliansebyggende geni. Star og Haraway presiserer at de bevisst unngår å reprodusere slike heltefortellinger, f.eks. ved å spørre *qui bono*; hvem tjener nettverksarbeidet, hvilke interesser representeres og hvem er den tapende part i dette (Haraway 1991, 1995, Star 1996, 2001, Asdal, Brenna & Moser 2001).

synlig og mindre synlig arbeid "ovenfra og nedenfra" (Strauss & Star 1999). Til det hører tilfeldige problemer som oppsto underveis - uforutsette hendelser som fordret raske grep for å få ting på sporet: "[to] get things back 'on track' again in the face of the unexpected" (Star 1991: 272). Både på nettet og lokalt dukket uventede hendelser opp når det planlagte arbeidet sporet av eller stoppet opp. Slik forsøker jeg å artikulere mer uforutsette og undervurderte former for arbeid som foregår i eller utenfor organisasjoner, og med eller uten informasjons- og kommunikasjonsteknologi.²⁹

Første skritt på veien mot en slik flerperspektivering er analysen av hvordan programmene fremstilles på nettet (nettversjonene). Kapittel 6 utforsker begrepsbruk og retoriske fraser i manifestene ut fra påstanden om at visse begreper med "teoretisk-assosiativ kraft" brukes for å imponere og vekke engasjement for å trekke til seg finansielle og organisatoriske ressurser. Imponeringsarbeidet kan ses som det Goffman en gang beskrev med begrepet "impression management" (Goffman 1990 [59]). Argumentet er at for å drive slikt imponeringsarbeid "oversettes" og (re-)presenteres en innviklet og til tider vanskelig praksis til noe mer ukomplisert ved hjelp av retorikk og representasjonslogikk. Bowker og Star mener det er all grunn til å undersøke slikt arbeid fordi det får "ikke-tilkjennegett" (usynlig, men unnværlig) arbeid til å fremstå som noe "magisk":

[D]iscuss where all the 'missing work' that makes things look magical goes ... draw attention here to the places where the work gets done of assuring that delegation and mediation will work: to the places where human and non-human are constructed to be operationally and analytically equivalent. And following both Dewey and Latour, we also question the indifference -- of nature, and of machines. So doing, we explore the political and ethical dimensions of actor-network theory, restoring the interlinked and webbed relationships between people, things, and infrastructure (Bowker & Star 1996:1)

I studiet av hvordan programmene fremstilles på nettet trekker jeg derfor inn hvordan manifestene beskriver programarbeidet som "magisk" og "flott" (kapittel 4 og 6). I analysen av dette tror jeg det kan være oppklarende å se manifestet som en "aktør" eller et "punkt" på nettet som forklarer, forenkler, samler og representerer. Et slags "obligatorisk passeringpunkt" (Callon 2001) eller en "punktualisert aktør" (Law 1992) om en vil. Law spør: "How is the work of all the networks that make up the punctualised actor borrowed, bent, displaced, distorted, rebuilt, reshaped, stolen, profited from and/or misrepresented to generate the effects of agency, organisation and power?" (Law 1992: 6). Et poeng Jahn Petter Johnson kommenterer slik: "Punktene blir *aktører* gjennom at deres oppfatninger og utsagn blir oppfatta som sanne og som representative for heile nettverket. Medspillerne blir usynlige og tause, men ikke passive" (Johnsen 2004: 51).³⁰ Derfor spør jeg hvilke ressurser og allianser av ideologisk, materiell og organisatorisk art, på og utenfor nettet, som bidrar til representasjon og reproduksjon. Hvilke modifiseringer og koblinger former nettversjonen, og hva "usynliggjør" dens representasjonsform? Det vil kunne identifisere hvordan "punctualised resources offer a way of drawing quickly on the networks of the social without having to deal with endless complexity ... [As] ordering efforts [thought which the programmes are] performed [and] reproduced" (Law 1992: 5).

Hva jeg oppfatter som en reduksjonistisk eller selektiv representasjonsform eller -politikk vil dermed utforskes med redskaper av motsatt format - ved flerperspektivering. Arbeidet er inspirert av Mol og Star og andre i STS-feltet som i utforskning av en praksis eller et materiale spør hvilke stemmer som kommer til orde, hvem som opptrer på vegne av hvem, og hvordan. Med andre ord hvilke interesser og forbindelser som (re-)presenteres, får gjennomslag, tilføres handlings- og representasjonskraft, osv (Callon 2001: 107, Callon & Latour 1998, Latour 1987, 1999, Law 1994). En kartlegning som innebærer at en ser på fordeling av ressurser, på arbeids- og representasjonsoppgaver, på posisjon, produksjon, delegering av makt og myndighet, osv. Det som kanskje skiller de kommende undersøkelser fra slik "klassisk" aktørnettverketmetodologi er vekten på aktørenes *egne* artikuleringer, enten det er snakk om erklæringer, intervjuer, uformelle samtaler eller nettkommunikasjon. Foruten å "liste" programnettverkets ressurser og

²⁹ En referanse her er forskere i CSCW-feltet som arbeider med system- og produktutvikling i relasjon til Strauss' begrep *artikulasjonsarbeid* (Star 1991, Strauss & Star 1999), se f eks Fjuk 1995, Schmidt & Simone 1996 (som undersøker teknologiske protokoller og mekanismer som reduserer kompliserte arbeidsformer i samarbeidsrettede situasjoner og organisasjoner).

³⁰ Begrepet om ikke-menneskelige aktører som "medspillere" i representasjons- eller forhandlingsarbeid er fra Schaanning 1997: 206.

fortellinger, følger jeg (nettverks)aktørene i det daglige for å lytte meg frem til hvordan de definerer, bearbeider og (re-)produserer programmet.

Induktive metoder og empirisk fundert teori

Et vesentlig trekk ved avhandlingen er bruken av induktive forskningsmetoder og empirisk fundert teoribygging. Det siste inspirert av teknikker og prosedyrer fra fundert teori som på sin side trekker på (symbolsk) interaksjonisme, pragmatisme og etnometodologi³¹ Betydningen av å utvikle empirisk genererte antakelser og ideer kan uttrykkes slik: "[S]ome theories are very systematically formulated but have very little anchoring in actual research ... Our criticism of this type of theory is that although it is systematic and abstractly formulated, it is not empirically grounded in research" (Strauss & Corbin 1998: 24). Avhandlingens påvirkning fra fundert teori kan spores i de tette forbindelsene mellom datainnsamling, analyse og teorigenerering, samt sammenlikning av data på kryss og tvers av materialet. Gjennom runde på runde med systematisk bearbeiding av store mengder data fra ulike kilder, har jeg klassifisert og sammenliknet begreper for å kunne utvikle et begrepsapparat for videre tolkning og refleksjon.³² Ved å sammenlikne eller teste en begrepskategori mot en annen har jeg forsøkt å "fremprovosere" spenninger i materialet for å identifisere gjentakende temaer, tendenser, problemområder, sammenhenger, osv. Jeg har lagt mye arbeid i å samle og sammenlikne data for å finne trekk jeg med sikkerhet kan si er typiske, en prosess som endte med et mindre utvalg "representative" begreper. Fremgangsmåten er altså på avgjørende punkt i tråd med den funderte teoris krav til tekstbehandling, introspeksjon og komparasjon (Ebeltoft 2003:17). Runde på runde med analyser av et større empirisk materiale for å finne representative begreper på en gitt praksis, krever i følge Strauss nøyaktighet og atskillig tålmodighet i den metodiske tilnærmingen (Strauss 1996 [1987]). Men selv om eksplorering av data skjer induktivt gjennom sammenstilling og sammenlikning, har jeg også fulgt Glaser og Strauss' råd om å konseptualisere data slik at sentrale begreper lar seg kvantifisere og registrere som tallmateriale og prosentmessige beregninger i tabeller og søylediagrammer.³³ Ved siden av å assosiere frem og forbinde begreper og begrepskategorier, angir det dimensjoner og betydninger i materialet. Jeg bruker også kvantitative metoder for å teste og korrigere slutninger av kvalitativ art med teorigenerering som sentralt verktøy (se kapittel 3).

På den annen side var det ikke alltid slik at trekk og tendenser fremtrådte like tydelig og forståelig. Et metodisk grep jeg benyttet i den forbindelse var å bruke romslige og dobbeltydige begreper som sto inne for de til dels store variasjonene som preget ulike programpraksiser. Tvetydigheten og variasjonene er slik forsøkt ivarettatt i utvikling av teori. Til forskjell fra fundert teori har de tolkninger og analyser jeg gjør, også basis i "eksterne" teoretiske diskusjoner som blant annet har påvirket utforming av hypotesen. Jeg hevder derfor på ingen måte at undersøkelsen er "forutsetningløs".³⁴ For selv om jeg arbeider empirinært og induktivt, genererer jeg teori både fra datamaterialet og annen (ekstern) teori. Fordelen med teori som kommer utenfra er at forskningen lettere kan kobles til andres arbeider og diskusjoner. Formålet her er samtidig å diskutere teoretiske implikasjoner av de empiriske undersøkelsene jeg presenterer i de kommende kapitler.

³¹ Strauss forklarer hvordan fundert teori er påvirket av amerikansk pragmatisme, (bla med referanser til Dewey, Mead og Peirce og problemorienterte metoder) og datainnsamlings- og feltobservasjonsmetoder fra Chicago-skolen i sosiologi (Glaser & Strauss 1967, Strauss 1996:5 [1987]).

³² Spesielt har arbeid med det fundert teori kaller kjerne kategorier og kodingsparadigmer hatt betydning her (Glaser & Strauss 1967: 107, 191, Strauss 1996: 17-75).

³³ Se den kvantitative undersøkelsen i kapittel 12 og bakgrunnsinformasjon i appendiks. Når det gjelder kombinasjoner av kvantitative og kvalitative metoder er referansen Glaser & Strauss 1967: 3. Her viser de til sosiologen Lazarsfelds bok "Problems in Methodology" fra 1959 som oppmuntrer til en slags *analytisk fleksibilitet* ved å assosiere frem og forbinde begreper som en form for begrepsbygging der en utvikler hypoteser og teori. I samspillet mellom kvantitative og kvalitative metoder mente Glaser og Strauss at bruken av diagrammer, skjemaer og tabeller tydeliggjorde forholdet mellom begreper og begrepskategorier, som igjen ga oversikt over sentrale tendenser i det empiriske materialet (Strauss & Corbin 1998: 31, 217, Strauss 1996: 70, 167-9). Inspirert av (sin lærer) Lazarsfelds statistisk-analytiske tilnærming gikk Glaser noe lenger i sine metodetriangleringer og la kvantitative metoder til grunn for utvikling av kvalitativt orienterte prosedyrer (Ebeltoft 2003: 15).

Det skal ellers sies at fundert teori bygger på Goffmans ide om å skape et metodisk rammeverk for å fange eller *ramme inn* situasjoner og hendelser i den sosiale konteksten en utforsker (såkalt rammeanalyse, en ide som igjen er utviklet fra Batesons begrep *ramme* [Bateson 1973], Goffman 1986). Analytisk sett en tilnærming der en gjensker de forbindelser som normativt regulerer aktørenes deltakelse.

³⁴ Se Alvesson & Sköldberg for drøfting av hvordan metodologi fra fundert teori kan synes å nødvendiggjøre slik forutsetningløshet (Alvesson & Sköldberg 2008: 95).

Samhandlingsperspektiver

I et samhandlingsperspektiv trekker avhandlingen også på ideer fra pragmatisme, konstruktivisme og interaksjonisme.³⁵ I relasjon til dette er spesielt Blumers premisser for bruk av et interaksjonistisk perspektiv relevant (Blumer 1969). Det vil si tesen om at mennesker står i et interaktivt forhold til *ting de bruker* og at den sosiale interaksjonen er avhengig av hvilken betydning tingene har for de som bruker dem, samt at forholdet til tingen *modifiseres* gjennom bruk. Samhandling er slik ikke bare bestemt av et individs (indre) psykiske konstitusjon eller av (ytre) sosiale strukturer, men formes i situasjoner og i samspill gjennom fortolkning og tilpasningsprosesser (Blumer 1962). Inspirert av interaksjonisme ser jeg samhandlingsmateriale som sosialt konstituert, og studerer samhandlingens materielle uttrykk og utforming. Inspirasjonskilder i STS-feltet er spesielt Monica Caspers tolkninger av "arbeidsobjekter" til bruk i samhandlingssituasjoner (1998:31).³⁶ I redegjørelsen for begrepet bygger hun på Mead og Blumers forståelse av hvordan ting vi arbeider med bearbeides gjennom sosial interaksjon, og siterer Blumer slik: "they [objects] are *formed* and *transformed* by the defining process that takes place in social interaction" (ibid: 30-31 [Blumer 1969:68], min utheving). Det stiller avhandlingen i en aktør- og handlingsorientert tradisjon, der interessen for *arbeid* og *praksis* står sentralt.

Monolog og dialog, monofoni og polyfoni

Samhandlingsperspektivet ligger også til grunn for hvordan jeg tolker programmenes pedagogiske praksis. Med tanke på min utdanningsvitenskaplige bakgrunn er det vanskelig å hindre at ikke pedagogiske ideer om samhandling slår inn som en ryggmarksrefleks, spesielt når det gjelder empiriorientert pedagogikk. Det finnes kanskje mer implisitt i det foreliggende arbeid enn jeg gjør rede for her. I problematiseringer av samhandling og representasjon finnes det dessuten teoretiske paralleller mellom STS-feltet og pedagogikk. Som i diskusjonen om hvordan noe *flertydig* gjøres *entydig*, for eksempel ved hvordan et (uensartet) mangfold av interesser og praksisområder representeres og kontrolleres av en autoritativ instans som fremstiller dette ved å redusere det til noe enkelt og entydig.³⁷ I pedagogikk knyttet til den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtins kommunikasjonsteori og kontrasterende begreper monolog versus dialog. Olga Dysthe skriver for eksempel at "Bakhtin var heile livet sterkt opptatt av 'monologiseringa', det som skjer når det fleirtydige blir eintydig, [og] når opne meningsutvekslinger blir lukka" (Dysthe 1996: 112). Dysthe og Igland hevder at Bakhtins bruk av monologbegrepet i begge tilfelle representerer en autoritativ ytring, en kontrollteknikk. Med andre ord en kommunikasjonsform som ikke slipper til motforestillinger eller divergerende syn og erfaringer (Dysthe & Igland 2003: 116). I følge Børtnes var Bakhtin kritisk til alle former for entydighet, der dialog og det flertydige representerer et mottrekk til modernitetens monisme (Børtnes 2003: 95). Monologe ytringsformer demper kreativitet, mens dialog trekker på medvirkningsprosesser som heller virker intellektuelt utviklende, sosialt utvidende og aktivitetsfremmende. Dette samsvarer dessuten med 1970-, 80- og 90-tallets dialog- og emansipatorisk orienterte pedagogikk, der dialog og diskusjon ble sett som viktige demokratiske og antiautoritære redskaper.³⁸

Bakhtin brukte både dialogbegrepet som et redskap for meningsgenererende kommunikasjon og som et teoretisk og diskursorientert begrep om innflytelse og demokratisk utøving av myndighet i offentlige rom (Bakhtin 1981, 1986). Det siste relaterer jeg til manifestenes demokratiske ideer om medvirkning, diskusjon og samarbeid, og forsøket på å iverksette dette gjennom nettkommunikasjon. Analysen av hvordan noe flerstemt gjøres enstemt, byg-

³⁵ Det er en viss sammenheng her, for interaksjonisme har røtter i amerikansk pragmatisme, spesielt i arbeidene til pragmatikere som George Herbert Mead, Herbert Blumer og Erving Goffman og disses kvalitative forskningsmetoder. Både Blumer og Goffman er inspirert av Meads symbolske interaksjonisme og perspektiv på mennesket som effekt av ulike kontekster (samt Durkheims tolkning av samhandling som normbåret og preget av regler og ritualer). Mead, Blumer og Goffman forbindes dessuten med Chicago-skolen og bruken av empirinære og antropologiske metoder, som feltarbeid (jfr "urban anthropologies").

³⁶ Begrepet *arbeidsobjekt* bygger på Meads begrep om *sosiale objekter* (Mead 1934). Se også Bygstad & Rollands begrep *komplekse objekter* (Bygstad & Rolland 2004).

³⁷ Engelskspråklige tekster i STS [og CSCW-feltet] bruker gjerne begrepet "singularity" om det entydige og "multiplicity" om det flertydige (se f eks Latour 1987, Mol 1999, 2000, Law 2001:68, Moreira 2001, Moser 2003).

³⁸ Fra midten av 1960-tallet ble dialogorientert pedagogikk heftig diskutert blant norske pedagoger og filosofer, se Skjervheim 1969, Hellesnes 1969, Løvlie 1984, Dale 1986. I sin lærebok i pedagogikk skrev Bjørg B. Gundem i 1991: "Motsetningen til dialogen er monologen. Hensikten med dialogen er å utvikle forståelse som gjelder et problem, gjennom å prøve ulike påstander og oppfatninger. Hensikten med monolog kan være å agitere eller overtale" (Gundem 1991: 151).

ger på et slikt "monolog versus dialog"-orientert perspektiv. For eksempel ved hvordan programmenes nettversjon gjennom bilder og retoriske forenklinger klemmer mangfoldet av praksiser inn i én form som settes til å representere hele programkollektivet. En "monofon" representasjonsform som tross imponerende retorikk utelater referanser til arbeid som ikke så lett lar seg artikulere, formalisere og representere.

Dialog og diskusjon

Avhandlingens drøfting av dialog og diskusjon tar utgangspunkt i den skriftspråklige og temabestemte kommunikasjonen i nettkonferansene. Jeg undersøker om konferansen som pedagogisk redskap genererer standpunktstaking med betydning for saksinnsikt, meningsdanning og identitetskonstruksjon. Utvekslingen av ytringer (mellom to eller flere) vil vise hvilke typer kunnskap deltakerne trekker på. Ytringer ses altså som analytiske enheter som står i et dialogisk-relasjonelt forhold til hverandre.³⁹

Inspirert av de nevnte diskusjoner i det pedagogiske felt utforsker jeg bruken av dialog og diskusjon på nettet, og initiativ- og ansvarstaking i dette. Jeg vil vite hvordan de skifter på å ta ordet, og om de stiller seg spørrende, nysgjerrige, prøvende og/eller provokatoriske i relasjon til andres ytringer. Med referanse til Bakhtins begrep *multivoicedness* spør jeg hvordan ytringer bygges og brynes, om dialogbyggingen kan ses som en sammenkobling av "stemmer" (voices) som skaper kontakt, konsensus og/eller konflikt.⁴⁰ I følge Bakhtin refererer *multivoicedness* ikke bare til et fellesskap av stemmer eller meninger, men til den spenning som oppstår mellom meninger, synsmåter og perspektiver. At meninger på den måten brynes og brytes er selve forutsetningen for at partene i dialogen erverver seg ny innsikt (jfr Bakhtin 1981, 1986, Holquist 2000, Staunæs & Søndergaard 2008). Møtet mellom stemmer kan kanskje også beskrives med hva Børtnes kaller *dialogiske grensesituasjoner*, der nedskrevne oppfatninger spres, forbindes og kontrasteres med andre impulser for slik å *dialogiseres* (Børtnes 2001: 100-101). Assosiativt forbinder jeg dette med Paulo Freires bruk av begrepet *grensesituasjoner*, der han diskuterer muligheten av å skape problemrettet dialog: "En grensesituasjon er konkret virkelighet som fremkaller helt motstridende [stemmer,] temaer og oppgaver hos personer i forskjellige områder" (2002 [1970]:99). I en grensesituasjon *tester* elevene de uprøvde muligheter som ligger i språket som redskap for erfarings- og meningsutveksling.

I tråd med dialog- og deltakerorientert pedagogikk forteller programmanifestene om betydningen av å la flere stemmer komme til orde for å tilkjenne lokale kunnskaper og erfaringer, enten de er av personlig eller prinsipiell art. I analysen av nettkonferansene er spørsmålet om deltakernes ytringer kanskje blir litt vel personlige eller politiske når utsagn og argumenter bygges og brynes. Vil de for eksempel tåle nærheten til sterke politiske påstander og postulater og eventuelt presses til å poengtere eller forsvare et syn de får vansker med å forklare for andre? Spørsmål som dette vil i så fall drøftes i lys av hvilke etiske, kommunikative og konferansetekniske grenser deltakere, lærere og moderatorer setter for hva som tas inn og slippes til av anskuelser og appeller, enten det er snakk om resolutt nasjonalisme, aggressiv patriotisme eller personrettet sjikane.

Ulike former for meningsutveksling kan på den måten relateres til forskning som etterlyser undersøkelser av nettkommunikasjon ut fra et empirisk-analytisk og deltakerorientert perspektiv (jfr Dysthe 2003, Gunawardena 2003, Nyhus & Nordkvelle 2003, Hoel 2003). Gunawardena hevder for eksempel at det generelt er skrevet mye om dialog i undervisningssammenheng, men at det finnes for lite empirisk forankret forskning på *hvilke* ytringsformer og *vilkår* for dialog kommunikasjonen resulterer i. Dysthe påpeker nødvendigheten av forskning på elever som diskuterer egne tekster og bearbeider fagstoff gjennom spørsmål og svar i nettkommunikasjonen. Hun er spesielt interessert i skriftbaserte dialoger som redskap for kollektiv problemløsning fordi skriving gjerne forplikter mer enn muntlig dialogføring. I den forbindelse refererer hun til Rommetveits begrep om felles referanser i "et midlertidig delt felles forståelsesrom" og eksistensen av "gjensidige forskjeller" ved opinionsdanning og meningskonstruksjon.⁴¹

³⁹ Kapittel 3 redegjør videre for metoder her.

⁴⁰ Bakhtin bruker metaforer som *polyfoni* (med referanse til "flerstemmighet" i Dostojevskijs arbeider [the polyphonic novel]) og *multivoicedness*, som i motsetning til ureflektert kunnskapsoverføring viser et mangfold av meninger som brynes (med hentydning til opinionsdanning som betingelse for politisk endring) (Bakhtin 1973 [1929], 1981, 1986, Morris 1994, Børtnes 2003).

⁴¹ Rommetveit 1996: 127, 108 [1974], Dysthe 2003: 233. Dysthe og Rommetveit refererer løpende til Bakhtin og Mead i diskusjonen om dialog som pedagogisk instrument for meningsutveksling, tverrkontekstuell forståelse og kunnskapsutvikling (se også Dysthe

Et slikt perspektiv på opinionsdanning og empirisk forankring er interessant, og jeg skal forsøke å følge oppfordringene ved å granske hvilke typer menings- og kunnskapskonstruksjon som driver de dialogiske prosessene fremover. Liksom Dyste hevder jeg at dialogen og dens turtakingsprosesser i seg selv ikke garanterer at deltakerne forstår og respekterer hverandres synspunkter og situasjoner: "Resultatet av [nett]diskusjonen kan bli lettvinnt konsensus eller aggressiv konflikt. *Desto viktigare er det å sjå grundig på elektroniske diskusjonar som fungerer, både synkrone og asynkrone*" (Dyste 2001: 328, min utheving). Med referanse til Bakhtins begrep "appropriasjon" mener hun en viktig kilde til læring og ervervelse av ny innsikt er at en "brukar andres tekstar som tenkereiskap", med andre ord at "en 'approprierer ordet' [for] å forstå og gjere andres tanker til sine egne" (ibid). Det er nok riktig. Men jeg tror samtidig at det å ta i bruk andres ord eller språk også kan fungere forledende, fremmedgjørende og undertrykkende ved at elever føler seg presset til å ta i bruk begreper eller perspektiver som fremmer eller rettferdiggjør en forutbestemt sak, med den konsekvens at visse ideologier eller maktmekanismer (ufrivilling eller ubevisst) reproduseres. En situasjon som korresponderer med det Freire kalte "anti-dialog" og i noen tilfeller en "bank"-oppfatning, fordi emnet for dialog er fremmed for elevens eksistensielle erfaring slik at: "Ordene blir tømt for sitt konkrete innhold og blir et hult, fremmedgjort og fremmedgjørende ordgyteri" (2002: 54).

I verste fall kan det styrke og opprettholde én gruppes allerede ervervede dominans over en annen, slik Ellsworth hevder, enten denne er knyttet til bosted, tro, kjønn eller etnisitet (Ellsworth 1989, jfr de Castelle & Bryson 1992, Appadurai 1995). Dette er også utgangspunktet for Garrison og Kimballs (1993) artikkel *Dialoguing across differences: three hidden barriers*.⁴² Med bakgrunn i Ellsworths kritikk og Bakhtins begrep om appropriasjon hevder de at elevens ytringer ikke nødvendigvis er selvstendige og løsevne, men like ofte reflekterer lokalt forankrede begreper og oppfatninger. Det vil si et argument om at før tekster og tanker approprieres eksisterer de ikke som løsevne og nøytrale, men henger sammen med faktorer som tilhørighet, trender, lokale praksiser, osv. I engelsk oversettelse definerer Bakhtin appropriasjon slik:

The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people's mouths, in other people's concrete contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word and make it one's own (Bakhtins tekst er hentet fra Garrison og Kimball 1993:5 [Bakhtin 1981: 293])

Språk er verken upartisk eller upersonlig, og språkbruk må selvsagt analyseres i lys av de pedagogiske, kulturelle og politiske sammenhenger bruken opptre i, og inngår i, og som igjen kan være effekter av lokale, kollektive forestillinger og erfaringer. Det gjelder også programdeltakernes bruk av fremmedspråk i nettkonferansene. Spørsmålet er om dialogen speiler elevenes egenopplevde problemer og behov, eller knyttes til noe mer abstrakt, forutinntatt og virkelighetsfjernt de kan ha vanskelig for å relatere seg til.

Når det er sagt er jeg som Dyste svært interessert i hvordan elevene relaterer seg til andres perspektiver og ideer, og om dialogene skaper nye innsikter og interesser. Jeg tar imidlertid ikke stilling til hvorvidt dialogen påvirker deltakernes mentale (tolknings)ferdigheter, men konsentrerer meg om den sosiomaterielle praksis som viser hvor og hvordan ytringene kommuniseres og organiseres, og dettes innvirkning på videre dialogføring. Aktørens (mentale) forestillinger om programarbeidet er selvsagt viktig for hva som mobiliserer til innsats, men jeg har ingen intensjoner

1996: 105). Dysthe skiller også mellom ulike former for turtaking og hvorvidt mottaker besvarer avsender som igjen gir en tilbakemelding, osv. Med referanse til Henri & Bretz kaller hun det siste *genuin interaktiv kommunikasjon* som kontrasteres med begrepet *kvasi-interaktivitet* der meldingen bare går fra sender til mottaker (Dysthe 2003: 316-317).

⁴² Bakgrunnen er hvordan Elizabeth Ellsworth (1989) hevder kritisk pedagogikk iklær seg populære begreper som *dialog*, *demokrati*, *rasjonalitet*, *likhet* og *bemyndigelse* (empowerment) på måter som, stikk i strid med intensjonen om å virke frigjørende og demokratiserende, i stedet forsterker de dominerende maktstrukturer og relasjoner. James W. Garrison & Stephanie L. Kimballs (1993) artikkel relaterer seg til Nicholas Burbules & Suzanne Rice' (1991: 398) kritikk av Ellsworths argumenter. Kritikken går på at ved å forkaste all retorisk bruk av begreper som *dialog* og *demokrati*, avviser en samtidig det potensial som ligger i ambisjonen om å iverksette disse. Det undergraver sentrale ideer ved det moderne prosjekt som gjør at Ellsworth mer fremstår som en anti-modernist enn den postmodernist hun selv hevder å være (Ellsworths teoretiske ståsted er poststrukturalistisk feminisme).

om å forklare verken læring eller "bakenforliggende" mentale prosesser.⁴³ For meg eksisterer kunnskap og kompetanse like mye "i mellom og på tvers" som "inni" noe, eller for å si det med John Dewey: "Knowledge is no longer an immobile solid; it has been liquefied. It is actively moving".⁴⁴ Relasjonelt sett finnes kunnskap like mye mellom mennesker som mellom mennesker og ting, som inni mennesker og innskrevet i ting. Så heller enn å se kunnskap som isolert og konstant, kan det ses som situert og distribuert (jmf Haraway 1995, Lave 1991, Latour 1998, Law & Mol 2002).⁴⁵ Det er først og fremst kunnskapens *performative* kvaliteter jeg finner interessante, enten de opptrer som bestandige eller bevegelige, eller fremsettes som permanente eller manipulerbare. Fokus er hvilken kunnskap som artikuleres, presenteres eller "perspektiveres" fra *ulike* hold. Som i studiet av manifestene hvis kunnskaper er innskrevet i tekst og teknologi og der jeg forsøker å finne ut i hvilken grad denne ideologitunge kunnskapen lar seg frakte, forbinde, forskyve, forandre eller forkaste.⁴⁶ Ontologisk som epistemologisk: Hva programmet "uttrykker", "er" eller "gjør" er som nevnt avhengig av hva som distribueres, forenes, visualiseres, frontes og forties.

Internasjonalisering

Som en parallell til interessen for relasjonelle perspektiver i STS-feltet er jeg inspirert av pedagoger som fremhever betydningen av å studere samhandling i *internasjonale* fora. Charlotte N. Gunawardena er en av de som etterlyser pedagogisk forskning på fagrettet kommunikasjon i undervisningsorienterte nettverk (Gunawardena 2003, 1994). Store geografiske distanser skaper særlig gode muligheter for å studere hvordan elever fra ulike kulturer relaterer seg til hverandre, hevder hun. Men for å forstå deltakernes motiv og metoder, samt få tak i den kulturelle og pedagogiske kompleksiteten ved nettverkbyggingen, ser hun det som nødvendig å samle data fra ulike kilder. Helst også med ulike metoder, for et fyldig empirisk materiale på flere nivå gir et bedre grunnlag for å kunne si noe om internasjonale relasjoner og kulturell diversitet.

[We] need to examine the *relational* or social nature of online networks and then determine how this feature influences the online learning process. As we expand online learning to include diverse populations in *cross-cultural and international settings*, we need to understand cultural influences that impact motivation, approaches to learning, thought patterns, interaction, and group dynamics ... I have found that the adoption of a single technique for analyzing the quality of the learning experience in online learning networks has not yet yielded satisfactory answers. The complex nature of online learning calls for the use of multiple methods and *multiple sources of data* to understand group as well as individual learning" (Gunawardena 2003:106).

Avhandlingens diskusjoner av "programnettverkene" bygning og bruk, og den tverrkulturelle samhandlingen på og utenfor nettet, kan stå som svar på Gunawardenas etterlysning. Det gjelder også innsamlingen av store mengder data fra ulike kilder og bruken av metodetriangulering.

Som en betenkning til programmenes tverrkulturelle og internasjonale profil kan en imidlertid spørre hvilke steder og befolkningssjikt deltakerne kom fra. Svaret er at de definitivt ikke kom fra verdens fattigste regioner, i en del tilfelle kanskje det motsatte. Men som en av WYC-lederne sa: "Ett sted må en starte" (13.02.02). De fleste tilhørte hva en kan kalle middelklassesjiktet i afrikanske, europeiske og amerikanske land. Vel og merke land med demokra-

⁴³ Analytisk sett finner jeg læringsbegrepet for upresist og "læringsprosesser" problematisk å isolere. For som Dysthe er inne på: hvordan isolere hva den enkelte lærer som følge av en aktivitet i kontrast til andre påvirkningsfaktorer? (Dysthe 2003:314)

⁴⁴ Sitatet er fra boken "The School and Society" (Dewey 1999[1943]: 25)

⁴⁵ Forskere i STS og det pedagogiske felt er begge opptatt av situerte perspektiver på kunnskap og handling, begge med grunnlag i amerikansk pragmatisme og (Chicago-skolens) interaksjonisme. STS-feltet må imidlertid både sies å være påvirket av interaksjonisme og strukturalisme. F eks gjennom semiotisk metodologi som problematiserer hvordan strukturelle forskjeller i språket nedfeller seg i sosiale relasjoner - jfr franske strukturalisters studier av hvordan en struktur *transformeres* til en annen på bestemte måter (transformasjonslover). Semiotikken (som del av strukturalismen) er opptatt av hvordan en ting eller et tegns betydning opptrer i *relasjon* til andre ting/tegn. Ting og tegn har ingen mening i seg selv, men kan ses som *relasjonelle effekter* av sammenhengen de inngår i. Slik oppnår tingen/tegnet betydning. Et syn som bl a bygget på Lévi-Strauss' analyse av myter og hvordan de *relaterer* seg til hverandre gjennom ulike menings- eller betydningsstrukturer (Lévi-Strauss 1986). ANT avviser imidlertid strukturalistenes (hermeneutiske) helhetsperspektiv og søken etter underliggende dypstrukturer (Saussure så for eksempel språket som en uavbrutt helhet, et sammenhengende hele). I stedet problematiseres forholdet mellom "helhet og del" og relasjonelle forståelser av dette.

⁴⁶ Begrepet "kunnskapsobjekter" er fra Knorr Cetina 1981, 1997. For ideer om slik "innskrijving" eller tekst-teknologier som "stivnede" forbindelser, se f eks Latour 1987, Hetland 1999, Woolgar 1991, 1993.

tiske tradisjoner og institusjoner som tillot diskusjoner om ytringsfrihet, demokratisering og menneskerettigheter.⁴⁷ Begge programmene satset dessuten tungt på skoler og ikke-statlige organisasjoner. Uten drivkraft fra de som arbeidet der ville programmene trolig ikke latt seg realisere. Det viser viktigheten av institusjonelle, organisatoriske, økonomiske og teknologiske ressurser som kunne gi programmene et pedagogisk feste.

Avhandlingens sosiomaterielle vending

Ved siden av å argumentere for programmets pedagogiske konsept var programledere og koordinatorene opptatt av å bygge allianser av politisk, ideologisk og økonomisk art. Allianser som ikke lot seg ignorere, fordi de hang tett sammen med den pedagogiske virksomhet jeg ønsket å undersøke. I pedagogisk teori om nettbaserte prosjekter fant jeg imidlertid lite som støttet en slik "utvidet" analyse. Amerikansk og europeisk forskning på feltet analyserte sjelden politiske og økonomiske forholds innvirkning på prosjektene. Fokus var stort sett begrenset til lærings- og klasseromsprosesser med basis i psykologiske, sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske teorier. Nå er læringsprosesser og elevers bruk av IKT-relaterte artefakter interessant nok, men ikke isolert, ikke atskilt fra politiske, etniske og økonomiske, og kanskje også religiøse forhold elevene og aktivitetene er en del av, enten det ligger implisitt eller fremgår mer eksplisitt.⁴⁸ Stort sett syntes sosialkonstruktivistisk teori og kulturorientert psykologi å ha dominert feltet som analyserer interaksjon mellom mennesker og teknologi. Kritikken av dette har vært ytret av forskere i STS- og CSCW-feltet (Computer Supported Collaborative Work), mens det fra pedagogisk hold har vært påfallende lite kritikk sett opp mot den dominans slike perspektiver har hatt.⁴⁹ Ett unntak i norsk sammenheng er Erling Lars Dales diskusjon av ideologiske forskyvninger og kunnskapssyn i pedagogikkfaget de siste desennier, der han tegner et bilde av skiftende *kunnskapsregimer* og hvordan disse legitimeres gjennom internasjonale fagfelt og kollegafelleskap.⁵⁰ Han viser hvordan pedagogikkens praksisorienterte teorier har vendt seg fra et kritisk, antiteknokratiske og medvirkningsorientert perspektiv på 1970- og 80-tallet, til læringspsykologisk orienterte, sosiokulturelle og kulturpsykologiske perspektiver på 90-tallet: "Fornyelsen av det praktiske kunnskapsregime på 1990-tallet knytter, som vi skal se, pedagogikk til *sosiokulturelle studier*" (Dale 2005:157). En dreining fra kritisk teori og kunnskapssosiologi til kognitiv psykologi og teorier om kunnskapsdeling og samarbeidslæring. Vitenskapelig sett en kategorisk forskyvning som snevrer inn feltet fra fokus på politiske perspektiver til læringspsykologiske prosesser. En konsentrasjon som kanskje sikrer vitenskapelig stabilitet, produktivitet og legitimitet, men som samtidig skaper hegemoniske diskurser i kraft av teoriens stilling i feltet.

For meg er ikke problemet hva de dominerende teoriene rommer, men hva de *ikke* rommer. For eksempel hvordan sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk teori begrenser seg til å se kunnskap som sosialt konstruert; for i utforskning av praksis opptrer kunnskap bare i det sosiale. Analysen av sosiale representasjoner foregår uten at en

⁴⁷ Et unntak er den pseudodemokratiske og diktatordrevne staten Zimbabwe (før 2008). I lys av programtemaer som demokrati og menneskerettigheter fantes det f eks ikke deltakere fra Burma, Hviterussland, Kasakhstan, Rwanda og Sudan, om enn fra tidligere imperier som Kina og Russland (Sovjet). Det var i tillegg få deltakere fra muslimske land (selv om andelen var økende).

⁴⁸ Ang. begrepet "artefakter" analyserer forskere fra den kulturhistoriske retningen "aktivitetsteori" IKT-relatert samhandling, men da som del av diskusjoner knyttet til "distributed cognition" og "sociocultural psychology" (basert på psykologisk orientert teori fra Vygotsky, Leont'ev og Luria). Engeström og Miettinen skriver at aktivitetsteori er opptatt av å finne en bro mellom mentale psykiske og fysiske prosesser innen læring (f eks psykiske og objektrelaterte handlinger) (Engeström & Miettinen 1999:1, 1-15). De refererer til Latour, men påfallende nok uten å nevne ANTs politiske dimensjoner og Foucault-inspirerte perspektiver på materialitet og maktrelasjoner (jfr Engeström 1999: 383).

⁴⁹ Spesielt har sosiokulturelle perspektiver hatt enormt gjennomslag på feltet som "IKT og undervisning", der de tilskrives mye autoritet. Betegnelsen "sosiokulturelle perspektiv" er en samlebetegnelse for bl a kognitivt orientert psykologi, sosialkonstruktivisme og sosiokulturell psykologi (jfr Dyste 2003, Arneberg & Øverland 2003, Østerud 2004). I hovedsak brukes psykososiale, aktivitetsrettede og kognitive forklaringsmodeller (mange tar f eks utgangspunkt i Vygotskys begreper om mediering og samspill). Fokus er mellommenneskelig samhandling (intersubjektivitet) og samspillet mellom individuelle og sosiale forhold, språk og kommunikasjon. Innflytelsen fra amerikansk pragmatisme er også sterk, og påvirkningen fra kritisk poststrukturalisme (slik den uttrykkes i fransk og engelsk filosofi, sosiologi og antropologi) tilsvarende svak. Ang. kritikk av dominansen fra sosialkonstruktivistisk teori se f eks Lucy Suchman og hennes studier av systemutvikling og teknologisk design (Suchman 1996, 1999) og Lars Mjøssets karakteristikk av hvordan samfunnsvitenskapen unngår forholdet natur-kultur (Mjøsset 1998). Se også Kristin Asdals artikkel om hvordan positivisme-kritikken har fungert som sovepute for kultur- og samfunnsvitere (Asdal 2004: 389).

⁵⁰ Slagstads begrep "kunnskapsregimer" (Slagstad 1998) er i denne sammenheng interessant fordi: "Et regime får kjennetegn ut over det økonomiske og det politiske ved at dets identitet er bestemt av hvilken kunnskap, hvilken kunnskapsform, som har dominans. De skiftende regimer kan beskrives som skiftende kunnskapsregimer med til dels skiftende kunnskapsagenter eller kunnskapsbærende profesjoner" (Slagstad, Morgenbladet 20.03.07). Og som Dale skriver: "Det kritiske punktet er når et kunnskapsregime er etablert med en tenkemåte som er blitt så vanlig og utbredt at alternative diskurser blir ekskludert, uten at medlemmene i det vitenskapelige kommunikasjonsfellesskapet erkjenner denne utelukkelsen" (Dale 2005:17).

undersøker hvordan ting og tegn (re-)produseres gjennom økonomiske og politiske forbindelser, hvilken kunnskap eller kunnskapsformer som relateres til dette, og hvordan forholdet lar seg spore i det empiriske materialet (jfr Johnsen 2004:64, Latour 1998: 186). Dertil kommer den problematiske bruken av dualismer. Slik unngår en å utforske de politiske, religiøse og økonomiske spenn og spenningsforhold som ligger nedfelt i sammensetningene og forbindelsene. Slik unngår en også å ta stilling til potensialet i slike blandingsformer. En utforskning som må relateres til empiriske spørsmål.

I den reforminspirerte og dialog- og deltakerorienterte pedagogikk som dominerte pedagogisk forskning på 1970- og 80-tallet, var politiske og økonomiske spenningsforhold ofte et bærende analytisk element. Min ambisjon er derfor på ny å åpne for slike spenningsforhold ved å diskutere hvordan de påvirker sosiale og materielle praksiser. Redskapene er teori og metodologi som vil kartlegge forbindelser og sosiomaterielle sammenstillinger for å se hvorvidt det skapes nye bruksområder, betingelser og betydninger. Slik foretar jeg en *sosiomateriell vending* som beholder et pragmatisk-pedagogisk perspektiv, men gjeninnfører interessen for det politiske og økonomiske. Gjerne som en politisering og materialisering av det sosiokulturelle for å se hvilke krefter, tegn og ting som skaper forbindelser "i mellom og på tvers".

Kapittel 3 Forskningsmetodiske redegjørelser og refleksjoner

Innledning

Dette kapittelet drøfter avhandlingens forskningsmetodiske tilnærming, fra ideer om metodetriangulering til praktiske implikasjoner av den metodologi jeg gjorde rede for i kapittel 2.⁵¹ Før jeg gir en oversikt over bruken av kvalitative og kvantitative metoder, vil jeg kommentere den praktiske tilnærmingen som foruten forstudier, bestod av dokumentstudier, intervjuer, observasjoner og annet feltarbeid. Deretter redegjør jeg for bruken av åpen og skjult observasjon, individuelle intervjuer og gruppeintervjuer, samt tekstanalyser av materiale fra manifestene, manualene og nettkonferansene. I spørsmål tilknyttet reliabilitet og validitet vil jeg spesielt trekke inn anonymisering i relasjon til økologisk validitet.

Metodisk tilnærming i fire faser

I avhandlingen kartlegger jeg programdelenes forhold til hverandre ved å undersøke spennet og spenningen mellom idé og virkelighet og i hvilken grad iverksetting innbefatter modifisering. I analysen av dette benyttes data fra observasjoner, transkriberte intervjuer og dokumenter (tekstanalyse). Samlet danner det grunnlag for teoriutvikling. Mye av materialet er dessuten longitudinelle data (samlet inn over tre år).

Forskningsprosjektets metodiske tilnærming kan deles i fire faser. Første fase besto av forstudier, den andre av utforskning av kunngjøringer og kommunikasjon på nettet, den tredje av feltarbeid, mens den siste gikk med til analyser av innsamlet materiale. Den første fasen var den kvalitativt orienterte forstudien der jeg gikk bredt ut ved å undersøke fire undervisningsprogrammer med liknende pedagogisk, teknologisk og internasjonalt tilsnitt. En studie som altså endte med fordypning og sammenlikning av to av disse ved å foreta tekstanalyser, observasjoner og intervjuer. Tidsmessig en nokså krevende seleksjonsprosess, hvis intensjon var å gjøre studien valid.⁵² I annen fase kartla jeg programmenes kunngjøringer og kommunikasjon på nettet. Jeg studerte nettportalens deklarasjon av motiv og metoder, og samlet data fra dialogbyggingen i nettkonferansene. Ved hjelp av epost sendte jeg ut et oppsett med ferdig utarbeidede spørsmål til ledere og koordinatorene for å både få oversikt over arbeids- og ansvarsforhold i organisasjonen, den enkeltes arbeidserfaring og faglig bakgrunn, samt hvordan de forholdt seg til hverandre, faglig og sosialt. Jeg spurte også om bruken av IKT-utstyr, om antallet involverte skoler og deltakende skolekoordinatorene, lærere og elever, samt hvor skolene befant seg og hvilke ressurser de disponerte.

Tredje fase gikk med til feltarbeid. Forskningsmidler og reisestipend gjorde det mulig å gjennomføre feltarbeid i Ghana, Italia, Island, Latvia, Moldova, Nederland, Norge, Romania, Spania, Sør-Afrika og USA.⁵³ Slik fikk jeg deltatt på internseminarer og fulgt ledere, koordinatorene, lærere og elever i deres daglige arbeid. Under feltarbeidet oppsøkte jeg et tjuetalls skoler og programtilknyttede organisasjoner i større byer i disse landene. Deler av datamaterialet ble ordnet ved å ha 11 notisbøker, en bok for hvert besøksland, der jeg samlet notater fra uformelle samtaler, observasjoner fra klasserom og lærerværelser, organisasjonsbesøk, osv. Jeg skrev side opp og side ned med notater fra møter, samtaler, observasjoner og annen informasjon om steder, personer, posisjoner, titler og tall. I tillegg kom registrering av et større antall fotografier og dokumenter. Det siste i form av planer, rapporter, evalueringer,

⁵¹ Som diskutert i kapittel 2 gjør avhandlingens STS/ANT-inspirerte forskningstilnærming det vanskelig å skille teori fra metode, som i fremstillingen av følgetodikk.

⁵² Det vil si at de programmer jeg undersøker, med de lærere, elever, skoler, organisasjoner, osv som opptrer der, ikke skiller seg nevneverdig fra slike aktører og institusjoner andre steder, i andre "undervisningsprogrammer på nett". Hadde utvalget vært veldig ulikt andre programmer (som studien generaliserer til), ville dette vært en trussel mot studiens indre validitet, referert til som problemer med "seleksjon" (Kleven 2002). Det skal også sies at jeg i forstudien gjorde bruk av erfaringer fra tidligere studier av liknende programmer (fra innsamling og analyser av data brukt i en mellomfagsoppgave og en hovedfagsoppgave i pedagogikk) samt tidligere arbeid med deltakelse i nettdiskusjoner.

⁵³ Fra Universitet i Oslo mottok jeg UVs reisestipend, mens forskningsmidler ble bevilget fra Pedagogisk Forskningsinstitutt. Reisene ble gjennomført ut fra hva en trygt kan kalle et lavkostbudsjett.

søknader, seminarmateriell, artikler, osv. Fotografier og brosjyrer ble plassert i egne permer.⁵⁴ Feltarbeidet dro slik med seg en stor mengde materiell det var nødvendig å holde rede på. Det omfangsrike materialet skapte samtidig en god plattform for nye feltbesøk og analyser av organisasjon og kommunikasjon.

Besøkene ble alltid avrundet med intervjuer og/eller uformelle samtaler. Jeg innhentet også bakgrunnsinformasjon ved at jeg snakket med folk i lokalt tilknyttede institusjoner som støttet eller konkurrerte med programmet ideologisk eller direkte finansierte virksomheten. Eksempler på dette er folk i utdanningsdepartementer eller humanitære, politiske og religiøst tilknyttede organisasjoner. Samtalene ga innblikk i flere sider ved iverksetting og implementering med virkninger for organisasjon, kommunikasjon og representasjon. Slike sider ble også avklart når respondentene fikk snakke fritt om hva som opptok dem og hva vi hadde opplevd sammen under mitt besøk.⁵⁵ Som en kommentar til bruken av feltarbeid med observasjon og intervjuer som forskningsmetode er det opplagt at kvantitative spørreundersøkelser ikke ville fanget opplysninger av en slik art. Når det er sagt, viste strukturerte intervjuer (kvantifisert via epost) seg samtidig som et nyttig verktøy i *forkant* av feltarbeidet.

Ideen til et slikt sammensatt eller "multi-territorialt" feltarbeid kom for alvor inn da jeg oppdaget den store mengden stedsrelaterte og kulturpolitiske referanser i nettkonferansene. Det fortalte ikke bare hvilke emner deltakerne foretrakk å skrive om, men viste også noe av inspirasjonen og entusiasmen som fulgte arbeidet. Det viste med andre ord *hvordan* referanser til lokale forhold motiverte til innsats, men ga få svar på *hvorfor*. Det samme gjaldt organiseringen av konferansearbeidet slik dette gjenspeilte seg i tekstene. Ved å gjøre feltarbeid på disse stedene (i tilnærmet samme tidsrom) håpet jeg å kunne gi utdypende forklaringer på hvorfor regionale og kulturelle sammenhenger var styrende for tekst og tema. Lokale observasjoner ville kunne vise hvordan den institusjonaliserte skolehverdagen påvirket kommunikasjonen på nettet, gjennom symbolbruk og lokale identitetsdiskurser. Innflytelsen fra lokalt forankrede krefter og symboler, kunnskap og erfaring, var viktig få tak i, for deltakernes møtested på nettet var ingen løsrevet og frigjort nettverden. Stedet og kommunikasjonen var langt fra uavhengig av alder, kjønn, etnisitet og territorial tilknytning og har slik lite til felles med de autonome og liberale nettsamfunn som akademiske studier fra siste halvdel av 90-tallet rapporterte om.⁵⁶

Fjerde fase i prosjektet gikk med til analyser av manifest, manual og nettkonferanser i lys av det innsamlede materialet fra feltarbeidet. For eksempel dannet erfaringer fra besøk ved lokale organisasjoner og arbeidsrelasjoner basis for videre analyser. Manifestenes retorikk og manualens instruksjoner ble sammenliknet med data fra intervjuer og observasjoner, mens diskusjoner i nettkonferansen ble relatert til begreper om dette i manifest og manual. For å kartlegge forekomst og omfang av bestemte begreper gjorde jeg samtidig kvantitative analyser av tekst fra nettkonferanser, manifest og manual. Slik kombinerte jeg kvalitative og kvantitative metoder i identifisering av temaer, begreper og begrunnelser som kunne gi innsikt i programmenes "bygning og bruk", samt likheter og forskjeller i dette. Med slike sammenlikninger forsøkte jeg å utvide det analytiske feltet for utvikling av teori. I de kommende avsnitt vil jeg derfor gi en nærmere beskrivelse av metoder jeg brukte i innsamling, systematisering og sammenlikning av data.

Empirisk kartlegning og tykke beskrivelser

Utforskningen av programpraksis har vært av eksplorerende art med basis i den bredt formulerte hypotesen. Fokus ble samtidig skjerpet gjennom forskerspørsmålenes klart avgrensede referanser til kommunikasjon og organisasjon. Metodisk har tilnærmingen egentlig mye til felles med hva Bowden kaller "combined focus method", som han hevder

⁵⁴ Av bilder jeg tok av skoler, elever, lærere og koordinatore fremkalte jeg alltid to sett kopier under oppholdet. Det ene settet ble gitt til den lokale programkoordinatoren som ga bildene videre til lærerne eller la dem ut på nettet (på TGNs eller WYCs lokale nettsted). Noe av hensikten var å gi tilbake inntrykk jeg tok med meg, og å kunne referere til fotografiene hvis det ble aktuelt å spørre om lov til å gjengi disse i publikasjoner. En del TGN-respondenter tok også bilder av meg i det jeg utforsket lokale forhold. Disse fotografiene med kommentarer ble lagt ut på koordinatorenes interne nettsider som en liten rapport. Så med hensyn til min metode med "å følge aktørene" kan en her lure på hvem som egentlig fulgte hvem...

⁵⁵ Med referanse til Grønmo skiller jeg mellom respondenter og informanter ved at første kategori gir informasjon om seg selv, men informanter informerer om andre (1996:76). "Hovedinformanter", som forteller om sitt arbeidsliv som koordinatore, lærere og ledere, vil derfor kalles respondenter.

⁵⁶ Studier av slike fellesskapsdannelser i "cyberspace" vokste i antall i siste halvdel av 90-tallet. Se for eksempel Rheingold 1993, Nielsen 1995, Stone 1995, Turkle 1995, Markham 1998, Jordan 1999, Smith & Kollock 1999, Trend 2001, Nakamura 2002, Taylor & Quayle 2003, m.f. En klassisk referanse i den forbindelse er Peter Steiners tegning i The New Yorker, 5.juli 1993 med tittelen "On the Internet, Nobody Knows You're a Dog".

er typisk for en av tre hovedtilnærminger i STS-feltet (1995:68).⁵⁷ Med bakgrunn i STS-metodologi beskriver han hvordan forskeren innledningsvis forsøker å kartlegge karakteristiske trekk ved fenomenet. Fenomenets sammensatte egenskaper og de praksiser det er en del av, vil være avgjørende for måten en samler inn data. Det handler altså om å velge relevante framgangsmåter for å sikre at det en ønsker å utforske virkelig utforskes (indre validitet). Bowden påpeker at typisk for de tre tilnærmingene er forventninger om å utvikle "detailed empirical evidence" og "thick descriptions", og viser til at majoriteten av forskerne i feltet bruker kvalitative metoder som observasjon og intervju (1999: 66, 72).

Kort fortalt dukker uttrykket "tykke beskrivelser" opp i STS-litteratur som diskuterer fremveksten av, og fremtidig potensial ved aktørnettverksteori (ANT); innledningsvis i boken *The Social Construction of Technological Systems* redigert av Wiebe E. Bijker, Thomas P. Huges og Trevor Pinch (1993:5). De sistnevnte beskriver retningen som en videreutvikling av Huges teknologihistoriske tilnærming, der en sentral idé var å bygge på "the interlocking elements of physical artifacts, institutions, and their environmental and thereby offers an integration of technical, social, economical, and political aspects" (ibid: 4). Callon, Latour og Law tok ideen videre ved å forsøke å bryte ned grensen mellom mennesker og materiale ved å undersøke hvordan disse var forbundet i produksjon av kunnskap og teknologi. Både hos Huges og de sistnevnte stod bruken av tykke beskrivelser sentralt. Ideen var at forskeren verken skulle ta sosiale eller materielle (teknologiske, semiotiske) faktorer for gitt i det en på antropologisk vis systematisk registrerte hva en så og hørte. Det vil si ikke predefinere og la seg forlede av hvordan og hvorvidt noe ble definert som teknologisk, politisk, sosialt eller økonomisk.⁵⁸ Det interessante var å få tak i forbindelsen mellom ulike felt, aktører, objekter og interesser, og hvordan disse dannet allianser "i mellom og på tvers", med den effekt at forbindelsene inngikk i ulike praksiser som forskeren beskriver hver for seg og i relasjon til hverandre. Med andre ord ikke ulikt denne avhandlingens blikk på det relasjonelle og sosiomaterielle, med den konsekvens at: "[t]hese thick descriptions results in a wealth of detailed information about the technical, social, economic, and political aspects of the case under study" (ibid: 5). Det vesentlige her er at jeg ved å utføre tykke beskrivelser kommer inn på semiotiske, materielle og historisk-politiske sammensetninger og sammenhenger som *karakteriserer* fenomener. Karakteristikk som ligger til grunn for ting jeg drøfter og forsøker å kartlegge: forhold og forbindelser som mobiliserer til innsats og driver det videre. I tråd med tradisjonen i ANT/STS-feltet bruker jeg tykke beskrivelser for å unngå å ta noe for gitt og for å analysere og argumentere med bakgrunn i "detailed empirical evidence", som viser hva som får det til å gå rundt. Gjennom tykke beskrivelser portretteres situasjoner, personer og sammenhenger mellom sosiale, organisatoriske, politiske og økonomiske forhold i detalj, noe som samtidig høyner arbeidets økologiske validitet.⁵⁹ Valideringen er viktig i relasjon til mitt forsøk på å anonymisere kildene. I kommende avsnitt fortsetter jeg derfor å drøfte hvilke metoder jeg benyttet, hva de var ment å kartlegge, og hvordan det åpnet for tykke beskrivelser. Til det hører kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder.

Kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder

Selv om avhandlingen i hovedsak preges av kvalitative analyser, har jeg i flere omganger valgt å kombinere kvalitative og kvantitative metoder. Kombinasjonen ga et mer fleksibelt metodisk opplegg, der data fra samme kilde ble tolket og analysert på ulike måter. Det skjerpet også forskningsinstrumentet ved at nyervervede erfaringer fra kvantitative tilnærminger lot seg korrigere med kvalitative verktøy, og omvendt. Strategien for å kombinere metoder har i første

⁵⁷ Det Bowden gjør er å kontrastere tre metoder han mener er typiske for forskere i STS-feltet. En, som fokuserer på et bestemt tema eller fenomen og der metoder fra eget fagfelt benyttes. En annen, der bruk og utvikling av STS-metodologi står i fokus (Latours syv metoderegler brukes som eksempel, se "rules of method", Latour 1987:258). Og en tredje som fokuserer på et bestemt fenomen ved bruk av STS-metodologi. Som en blanding av eksplorativ og deskriptiv tilnærming.

⁵⁸ Ved ikke å gi det sosiale eller teknologiske noen forrang, noen *a priori*, satte en samtidig spørsmålsteget ved det andre tok for gitt. Øvelsen ble kalt å åpne "sorte bokser" (black boxes/ black boxing) Se f eks Bijker, Huges og Pinch 1993:4, Latour og Woolgar 1986 [1979]: 242, MacKenzie & Wajcman 1999: 22, Latour 1987: 5, 253, Bijker 1995: 16, Callon 1995: 59 som refererer noen av de innledende diskusjonene om emnet.

⁵⁹ Økologisk validitet diskuteres gjerne under ytre validitet, det vil si hvorvidt ens beskrivelser av forhold i én kontekst lar seg overføre til en annen, og om begreper, beskrivelser og definisjoner en opererer med faktisk tilsvarer forholdene i de virkeligheter (levd liv, liv og virke) en forsøker å forstå og generaliserer til. I diskusjoner om undersøkelsens gyldighet trekkes økologisk validitet ofte frem under forhold som truer studiens ytre validitet, altså at de ikke kan generaliseres til settinger utenfor de undersøkelser som de ble gjennomført i (ref Broch-Utne 1996, se også Egeberg 2002, Kleven 2002, Johannesen & Tuft 2002).

rekke vært å bruke kvantitative redskaper for å teste og kontrollere utfallet av de kvalitative. Spesielt for kommunikasjonen i nettkonferansene og begrepsbruken i manifest og manual. Primærdata ble på den måten analysert kvalitativt som kvantitativt. Testresultatet viste høy grad av korrespondanse mellom funn av kvantitativ og kvalitativ art. Bruken av kvantitativ metode i denne sammenheng har, om enn i begrenset omfang, fungert komplimenterende, kontrollerende og korrigerende (Grønmo 1996, 2004, Holter og Kalleberg 1982). Samtidig ga metodetrianguleringen flere nyanser, bredde og dybde til arbeidet med å sammenlikne og generalisere tendenser i materialet. Ved å se programmene *fra ulike perspektiv* ga samsvar i resultater fra disse ulikt vinklede empiriske analysene et stødigere grunnlag å uttale seg på. Analytisk sett ga det også et slags tverrsnitt eller overblikk over tendenser og bevegelser i materialet. Ved siden av å confirmere foreløpige funn, har kvantifiseringer kunnet korrigere for upresise mengdebeskrivelser som "de fleste...", "mange...", samt bruken av anekdotiske bevis; det vil si argumentasjon som bygger på (enkelstående) eksempler som vanskelig lar seg bestride og etterprøve. Med referanser til Jick (1979)⁶⁰ hevder Grønmo at slik metodetriangulering styrker tilliten til analyseresultatene og forskningens ytre validitet: "Dersom ulike metoder fører til identiske analyseresultater, kan vi anta at resultatene ikke skyldes særegenheter ved de metoder som er benyttet ... Dermed kan metodetrianguleringen også fremme teoretisk integrasjon og syntesedannelse" (Grønmo 1996:99). Jeg er imidlertid ikke helt enig i Grønmos distinksjon der han ser kvalitativ metode som preget av "nærhet og sensitivitet", mens den kvantitative gis karakter "avstand og selektivitet" (ibid: 82). For i bruken av de to opplevde jeg i begge tilfeller nærhet og avstand, sensitivitet og selektivitet i relasjon til innhenting, tolkning og analyse av data. Begge tilnærminger krever nærvær og distanse for å kunne sammenlikne og systematisere data, for slik å oppdage kvaliteter i materialet. Begge brukes her for å utvikle (teoretiske) begreper; kvalitativt ved at de ble generert og generalisert ut fra observerbare forhold, og kvantitativt med utgangspunkt i mengderettede vurderinger av empiri som igjen ble omsatt til forhold jeg kunne observere.

Tradisjonelt har kvantitative undersøkelser drevet med tallfestet teoritestning som en form for deduksjon, mens en kvalitativ har satset på teoriutvikling gjennom identifisering og fortolkning av empiri/begreper (induksjon). Det første fra ferdig definerte termer (statistiske variabler eller) strukturert ved et mindre antall spørsmål til mange informanter. Det andre gjennom mange spørsmål til et mindre antall respondenter (dybdeintervju). I en innledende fase benyttet jeg strukturerte intervjuer (kvantifisert via epost) for å kartlegge ledernes, lærernes og koordinatorenes erfaringer med programmet, på bakgrunn av utdanning og arbeidserfaring. Et oppsett med ti spørsmål ble distribuert som vedlegg i epostmeldinger til om lag førti respondenter for å drive inn svarene på dette.⁶¹ To respondenter sendte meg like godt sin personlige CV, mens ytterligere to oppga lenker til hvor disse lå på nettet. Oversikter fra undersøkelsen danner grunnlag for halvstrukturerte intervjuer med de samme personene.

For å gi en oversikt over kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder og for å skille mellom data fra nettstedet, epostintervjuer og lokale observasjoner og intervjuer, har jeg i figurs form tatt utgangspunkt i et av Grønbergs skjemaer (1996: 77). Figuren under skisserer de hovedtyper av undersøkelser jeg opererer med, der observasjonsnotater, transkriberte intervjuer og dokumentanalyser danner basis for de kommende analyser. Med utgangspunkt i figuren fortsetter jeg den metodiske redegjørelsen. Det vil si at jeg stort sett vil ta for meg undersøkelser av kvalitativ art, da de kvantitative gjennomgås i detalj i kapittel 7 og 12. Kapittel 7 tar for seg kvantitative analyser av manifest og manual, mens kapittel 12 analyserer nettkonferansene der det kontrolleres for vurderinger av kvalitativ art. En større oversikt med detaljerte opplysninger om respondenter, tider og steder for intervju og observasjon finnes i appendiks.⁶²

⁶⁰ I tråd med Jicks ideer om metodetriangulering diskuterer også Strauss and Corbin bruken av et variert utvalg kilder og informanter (multiple data sources / maximum diversity) under begrepet "theoretical sampling" (Strauss 1996, Strauss 1970, Strauss and Corbin 1990, Jick 1979). Det gjør Glaser også, om enn på en litt annen måte (Glaser 1992).

⁶¹ Spørreskjemaet er lagt til appendiks, se "Preliminary questions", vedlegg 4.

⁶² Se "Liste over intervjuer med koordinatører, lærere og rektorer og observasjon på skoler i perioden 2001-2003", vedlegg 5 i appendiks.

Datakilde	Kvalitativ metode	Kvantitativ metode
Nettfora	Observasjon av nettkonferanser	Begrepsanalyse av konferansmateriale Strukturerte intervjuer med ledere, lærere, moderatorer, koordinatore (per epost)
Lokale fora skoler og NGO	Observasjoner/ deltakende observasjon på skoler og i NGO Halvstrukturerte intervjuer med ledere, moderatorer, koordinatore, lærere og elever	
Nettgenererte dokumenter	Innholdsanalyse av manifest og manual	Begrepsanalyse av manualene (for å sammenlikne med begrepsbruk i manifestene)

Figur 1: Kvalitativ og kvantitativ metode: hovedtyper av undersøkelser

Observasjoner

Parallelt med de innledende studiene av manifest og manual observerte jeg kommunikasjonen i nettkonferansene. Først senere gjorde jeg observasjoner på skoler og i organisasjoner. Jeg gjennomgår først observasjonsarbeid i forbindelse med nettkonferansene, for deretter å redegjøre for observasjoner foretatt under feltarbeidet. Deretter går jeg inn på arbeidet med intervjuene og metoder for analyse av tekstmateriale i relasjon til teoriutvikling, samt problemer som oppstod under datainnsamlingen.

Observasjoner av kommunikasjonen i nettkonferansene

Til å begynne med interesserte nettkommunikasjonen mest, så jeg leste og lagret kontinuerlig data herfra. Konferansenes epost- og webbaserte kommunikasjonssystem ga god oversikt i forhold til hva jeg ville finne ut av. Observasjonene foregikk i to omganger. Først som del av forstudien der jeg gjorde meg kjent med konferansens "tempo, tema, takt og tone", deretter i form av videre innsamling og analyse. I forstudien så jeg på dialog- og diskusjonsbygging, samtaletema, språkbruk, typer av erfaringsutveksling, meldingsidentifikasjon, tidsbetegnelser, osv. Deretter startet jeg en mer inngående analyse av materialet etter både å ha arkivert og systematisert data fra nettkonferanser, observasjoner, intervjuer og dokumenter. Mye arbeid ble lagt i å sammenlikne data fra disse kildene. Med hensyn til nettkonferansene undersøkte jeg hvilke typer kunnskap og erfaring kommunikasjonen dro på, om det var snakk om diskusjoner av prinsipiell eller mer personlig art, om deltakerne gjentok bruken av bestemte emner eller diskusjonstekniske strategier som fagliggjorde arbeidet, og moderatorenes og lærernes rolle i dette.

For å analysere og sammenlikne data var det nødvendig å velge ut et mindre antall konferanser som tematisk sett var i overensstemmelse. En opplagt grunn var den overveldende mengden empirisk materiale. Teller en i A4-sider med 10 punkt skrift, omfattet hver av WYCs konferanser i snitt ca 60 sider. Med 12 parallelle konferanse per halvår utgjør dette ikke mindre enn 1440 sider per halvår og det dobbelte per år. Ut fra samme mal talte hver TGN-konferanse om lag hundre sider per måned (inkludert lister som registrerer hvert innlegg). Da hver konferanse sammenhengende varte i ti måneder, blir det rundt regnet tusen sider per år. Det vil samlet si om lag fire tusen sider i året og det dobbelte på to år. Med andre ord et omfattende materiale som gjorde seleksjon nødvendig. Valget falt på de engelskspråklige konferansene der diskusjonstemaene for hvert program korresponderte.

De korresponderende temaene var "menneskerettigheter", "globalisering" og "kulturell identitet" (jfr kapittel 3). I TGN ble første tema kalt "rettigheter" (Rights), mens WYC brukte hele termen, "menneskerettigheter" (Human Rights). De kulturelle temaene ble i begge tilfelle kalt "kultur" (Culture) og det siste "globalisering (Globalization). I hvert program var det avsatt mellom 8-10 uker til arbeidet. Samsvar i tid og tema gjorde det mulig å sammenlikne måter samtalebyggingen ble drevet frem på. WYC kjørte imidlertid ett tema per konferanse, mens TGN delte det tematiske arbeidet opp i ulike undervisningsmoduler.

Analogt med ulikt antall konferanser i TGN og WYC, hadde programmene ulikt antall deltakere. Der TGNs engelskspråklige konferanser hadde mellom 5 og 7 skoleklasser á 25 elever i sine 8-10 måneders lange konferanser, hadde WYC tilsvarende mellom 8 og 10 elevgrupper á 10-20 elever i hver av de 12 høst- og vårkonferansene (24 10-

ukers lange konferanser i året). For WYCs vil det si over 3000 deltakere per år, mens TGNs 10-måneder lange konferanser i snitt ikke samlet mer enn 200. I praksis var det totale antall innlegg mer jevnt, fordi bak hvert konferanseinnlegg i WYC stod det 10-20 elever, mens TGN opererte med ett innlegg per deltaker. I WYC fulgte jeg i hovedsak fire 10-ukers konferanser per år; to menneskerettighetsrelaterte, en kulturell og en om globalisering, mens jeg i TGN fulgte én 10-måneders konferanse med kultur- og menneskerettighetstema. TGN-konferansen hadde om lag 150-200 deltakere som hver skrev sine innlegg, mens de to WYC-konferansene hadde ca 3-400 elever der grupper på 10 skrev innlegget sammen. Slik mottok jeg, tross forskjellene, flere innlegg fra TGN enn fra WYC (TGNs deltakere var dessuten mer aktive enn i WYC, med en jevn strøm av innlegg).

Ved å minske utvalget konferanser utliknet jeg altså til en viss grad forskjellene. Formålet var dessuten å finne kategoriske likheter og forskjeller innad i og mellom programmene, et motiv som jo var uavhengig av deltakerantall. Ambisjonen var, med basis i forskningsspørsmål og hypotese, å identifisere og relatere karakteristiske trekk, online som offline. Det vil si relatere nettkommunikasjonen til konferansearbeidet på skolene for å se hva som korresponderte, og motsatt. Isolert sett var jeg ikke bare interessert i deltakernes erfaringer med det internettbaserte mediet, men sammenhengen mellom nettkommunikasjon, hva som foregikk lokalt og hvordan dette relaterte seg til manifest og manual. Sammenhengen er viktig fordi kommunikasjonens muligheter og begrensninger var like avhengig av lokale (skole)forhold som konferanseteknologiske forhold. Det samme gjaldt sammenhengen mellom den praktiske iverksettingen av konferansen og intensjonserklæringene (policy). Broch-Utne er inne på noe av dette og skriver at det har vært lite for seg å skille analyser av policy fra analyser av implementering: "One of the main contributions of a qualitative research strategy lies exactly in focusing on the actual implementation of policies in schools and thus assessing the point at which policy and practice converge and diverge" (Broch-Utne 1996: 617). Lokal implementering hang dessuten sammen med arbeids- og ansvarsoppgaver i programorganisasjonen. Og det skal nevnes at selv om antallet konferanser og deltakere var ulikt, intervjuet jeg like mange koordinatore og ledere fra hver organisasjon. Jeg besøkte også like mange skoler i like mange land, osv.

Det første året tok jeg utskrifter av all kommunikasjon fra de utvalgte konferansene og sorterte materialet i kronologisk rekkefølge. Dataene havnet i separate permer påført årstall, måned, konferansetema, skolenavn og antall deltakere. Permene ga god oversikt og ved hjelp av fargede skilleark og gule klistrelapper fant jeg raskt igjen emner og begreper for sammenlikning og analyse. Inspirert av metoder i fundert teori (grounded theory) startet jeg det omfattende arbeidet med å kartlegge og kategorisere temaer og tendenser, et arbeid jeg redegjør for i siste avsnitt. Nærmere tusen sider med ord og uttrykk, tall og tegn, ble registrert og vurdert. Side opp og side ned ble gransket i jakten på interne referansesystemer og dialogiske mønstre. En viktig faktor i dette var at majoriteten av deltakere ikke hadde engelsk som morsmål, noe som samtidig forklarer det store antallet språk- og informatikk-lærere som brukte programmet i sin undervisning. Språktekniske og samtaleetiske forutsetninger må derfor ses i lys av deltakernes (fremmed)språklige og teknologiske kompetanse.

Etter hvert hadde jeg behov for å utvide sammenlikningsgrunnlaget og kategoriseringsmulighetene og ta i bruk søkefunksjonen i datamaskinens tekstbehandlingsprogram. De elektronisk lagrede versjonene gjorde den systematiske registreringen av likheter og forskjeller innad og mellom programmene lettere å gjennomføre. På ny ble trekk og tendenser registrert, relatert og evaluert. For å være sikker på at jeg hadde fått med meg samtlige innlegg, kontrollerte jeg dataene mot programmenes elektroniske arkiv på nettet, der de fleste konferansene lå lagret.

Selve iaktakelsen av nettkonferansene ser jeg som en form for skjult observasjon. Jeg blandet meg aldri i kommunikasjonen og var ikke registrert som deltaker. Ingen mottok tilbakemeldinger på hva jeg løpende observerte. Jeg var heller ingen selvfølgelig deltaker. Som forsker ga det meg både en isolert og skjult posisjon, fordi "tilstedeværelsen" ikke på noen måte var synlig for deltakerne. Nettkonferansen var elevenes arena, den var ikke skapt for lærere eller andre voksne. Unntaket var moderatorne, hvis oppgave var å kontrollere at elevene overholdt konferansens etikette og ikke fjernet seg for langt fra de programoppsatte diskusjonstemaene.⁶³ Min usynlige observatørrolle på

⁶³ Forholdet omtales nærmere i kapittel 6. Etikette på nettet refereres til som "nettikette" eller "nettvett", se f.eks <http://infoweb.ntnu.no/nybegynner/nettikette/Netikette.html> eller <http://www.diskusjon.no/index.php?act=boardrules>

nettet hadde imidlertid sin kontrast til den åpne observasjonsformen jeg benyttet i klasse- og datarom på skolene. Her var jeg ikke bare fysisk til stede, men gikk inn i rollen som deltakende observatør da lærerne i flere tilfelle oppfordret meg til å delta. Slik pendlet jeg mellom en skjult og en mer åpen forskerrolle.⁶⁴ Og selv om lærere, moderatorer og koordinatorene var vel innforstått med at jeg fulgte kommunikasjonen på nettet, fortalte flere at de glemte at jeg iakttok det som skjedde.

Da deltakerne befant seg geografisk langt unna, hadde jeg liten mulighet til å dokumentere lokale "overganger" eller "oversettelser" mellom muntlige og skriftlige prosesser. Det vil si fra ansikt-til-ansikt-diskusjoner lokalt til innleggene forelå på nettet. Med fokus på 20 skoler i 11 land var det umulig å gjøre simultane observasjoner av den lokale tekstkomposisjonen, alene. Jeg kunne kanskje fått lærerne til å videofilme visse sekvenser, men selv det ville krevd et omfattende organisasjons- og koordineringsarbeid på grunn av det store antallet deltakere. Observasjonene ble i stedet gjort i ettertid ved at jeg oppsøkte tilsvarende situasjoner ved de samme skolene.

Observasjoner som ledd i et større feltarbeid

Observasjoner av programvirksomhet på nettet ble i 2002 og 2003 supplert med lokale observasjoner som del av feltarbeidet.⁶⁵ Arbeidet innebar at jeg oppsøkte et tjuetalls skoler og programtilknyttede organisasjoner i et tjuetalls større byer. Materiale fra feltarbeidet ble som sagt ordnet ved å ha separate notisbøker for hvert besøksland, der jeg samlet informasjon om personer og institusjoner, samt notater fra samtaler og observasjoner. Bilder, brosjyrer, planer og artikler fikk egne permer.

Sett under ett innebar feltarbeidet at jeg iakttok situasjoner og overhørte samtaler av både formell og uformell art mellom elever, lærere, koordinatorene og ledere, på eller utenfor skoler og kontorer, på møter eller andre tilstelninger (skolearrangementer, middager og turer med bil, tog, buss og fly). Tilstedeværelsen ga innsikt i lokale sammenhenger og systemer, måter partene relaterte seg til hverandre på og til materiell de arbeidet med. Det avdekket både brysom krangling og komfortable situasjoner, samt hvor det hersket konsensus eller hvor det var konflikt. Spesielt fant jeg det nyttig å reise sammen med informanter, enten det dreide seg om flyturer på Island eller bussturer i Ghana. Særlig godt egnet for samtale var køer og uventede perioder med mye venting. For eksempel i bilkø sammen med de stedlige koordinatorene, enten det var på motorveiene inn til Johannesburg (19.11.02), Chrisinau (06.10.02), New York (10.10.02), Barcelona (14.04.02), Milano (27.09.02), Reykjavik (07.05.02) eller Daugavpils (14.03.03).⁶⁶ I løpet av ventetiden ble det etablert et avgjørende og gjensidig fidus, der jeg fortalte om meg og mitt, og de om seg og sitt. Å bli bedre kjent på denne måten var ikke bare interessant, trivelig og tillitskapende, det brakte til veie detaljert informasjon om praktisk arbeid og programorganisasjonens perspektiver og preferanser. Informasjonsinnhenting av nokså kvalitativ art, for en vel si. Som en type uformell (uventet, ufrivillig) observasjon. Samtalene var uansett viktige for planlegningen av feltarbeidets observasjoner og intervjuer.

I enkelte tilfeller opplevde jeg skepsis i forhold til hvems æren jeg løp. Kunne informantene for eksempel, ved en senere anledning, risikere å møte meg i rollen som evaluator eller sponsor fra private firmaer, forskningsinstitusjoner eller avdelinger ved overnasjonale organisasjoner som EU, FN, UNICEF, eller Verdensbanken? Spesielt i afrikanske land opplevde jeg at flere hadde behov for å gjøre slike avklaringer - som en type spenningsreduksjon for å demaskere ambisjoner og dementere (doble) posisjoner. I antropologisk orienterte bøker om feltarbeid, som i klassikeren *Feltmetodikk*, diskuterer Hammersley og Atkinson slike "feltrelasjoner" og hevder at informanter "har behov for å plassere feltforskeren innenfor rammene av sin erfaring ... for å vite hvordan de skal behandle ham eller henne" (1987:88).⁶⁷ Jeg kom tross alt utenfra, fra andre deler av verden. Jeg representerte heller intet fullverdig eller integrert medlem av programorganisasjonene, donororganisasjonene, skolesamfunnene eller lærerkollegiene, selv om jeg i

⁶⁴ Jfr Broch-Utne 1981

⁶⁵ Det gjaldt feltarbeidet i Ghana, Italia, Island, Latvia, Moldova, Nederland, Norge, Spania, Sverige, Romania, Sør-Afrika og USA.

⁶⁶ I all beskjedenhet: Det hjalp selvsagt også at det ikke var første gang jeg befant meg på disse stedene. Et visst kjennskap til lokale forhold, spesielle hendelser og praksiser vil alltid være en fordel hvis en vil ha samtalen på gli.

⁶⁷ Det eksisterer en rekke utmerkede tekster som diskuterer forhold knyttet til dette - se for eksempel Powdermaker 1966, Foss-åskaret, Fuglestad & Aase 1997, Miller & Dingwall 1997, Sahlin 1999, Finstad 2000, Haavind 2000, Sivert Nielsen & Smedal 2000, Gripsrud 2002, Huberman & Miles 2002, Olsen 2003, Gillespie & Toyne 2006, Tjora 2006, Strandbu, 2007, og Czarniawska 2007.

egenskap av å være nettskribent, forsker, pedagog og tidligere departementsansatt var godt kjent med både nettbaserte undervisningsprogrammer, undervisningssituasjoner og skolesystemer. For å skape tillit (som forsker) redegjorde jeg derfor alltid i god tid for forskningsarbeidet og dets fokus.

I forlengelsen av å følge programkoordinatorenes daglige arbeid fortok jeg altså skolebesøk med observasjoner av ulike undervisningssituasjoner på ulike undervisningssteder. For det meste foregikk dette i klasserom, datarom og andre gruppe-/arbeidsrom på ungdomsskoler og videregående skoler, det vil si i en institusjonell kontekst hvor elevene jevnlig arbeidet med programmet.⁶⁸ Utenfor skolene foregikk observasjonene i kurs-, seminar- og konferanserom for lærere og koordinatorene. Av observasjonsteknikker brukte jeg både deltakende observasjon og ikke-deltakende observasjon, og kombinerte åpen og lukket observasjon. Ved deltakende observasjon i ulike klasserom fikk jeg i blant tildelt rollen som "hjelper", noe som ikke er helt uvanlig i feltarbeidsammenheng (Fangen 2003). Lærerne jeg observerte hadde masse å organisere og trengte definitivt hjelp, der og da, så hva var vel mer naturlig enn å henvende seg til meg som en slags ressursperson eller støttelærer, for jeg kjente jo både programmet og hadde erfaring som IKT- og engelsklærer.⁶⁹ Det var vanskelig å avvise tilbudet, for hjelperollen gjorde at jeg kom tett på forskjellige former for programpraksis. Det ga innsikt i motiver og materiale. Det ga meg også en anledning og et utgangspunkt for å drøfte problemer og interesser med elever, lærere og koordinatorene. Hjelperollen ble også en måte å håndtere de mer tvilsomme og etiske sidene ved skjult observasjon på, fordi det gjorde meg mer synlig og mindre mystisk (skjult). Samtidig beholdt jeg posisjonen som deltakende observatør uten å bekjentgjøre alle sider ved forholdene jeg så etter. Demping av (den mystiske) forskerrollen ga meg mer aksept som person. Samtidig mistet jeg noe av distansen jeg ellers ville ha hatt uten noen form for innblanding. Blanding gjorde altså forskerrollen delvis skjult ved at jeg fremsto som veiledende hjelpeperson. Ikke uproblematisk, for det innebar samtidig en balansegang der jeg måtte unngå å påvirke arbeidet i for stor grad, for eksempel ved å instruere. Spesielt vanskelig var det når yngre elever (13-15 år) spurte meg til råds, for mange hadde stort behov for forklaringer og rettleiding. Det generelle problemet i denne typen situasjoner, slik det beskrives i de kommende kapitler, var manko på lærerkrefter.

Andre ganger var jeg mindre deltakende og satt langs en vegg eller bakerst i rommet for løpende å notere (så langt jeg klarte) hva som ble sagt og gjort. Brock-Utne karakteriserer dette som en mellomting mellom skjult og åpen observasjon (1981: 166). Alle så meg observere, men uten at alle emner for observasjonen ble gjort eksplisitt. Det kan igjen kontrasteres med observasjonene på nettet, der elever og lærere verken så meg eller mottok tilbakemeldinger på hva jeg iakttok.

Ellers, både i observasjons- og intervjusammenheng opplevde jeg også å innta en slags "klovnerolle" ved at jeg, med eller uten hensikt, stilte opplagte spørsmål, gjorde forvekslinger eller ga kommentarer som kunne gi inntrykk av at jeg var feilinformert. Sivert-Nielsen beskriver klovnerollen slik: "Det er umulig å gjennomføre et feltarbeid uten å gjøre flau og tåpelige feil, uten å bli midtpunkt i pinlige situasjoner, uten å bli forført til daglig av det fremmede og få forventninger skjendig bedratt..." (1996). Det interessante er imidlertid at misgrepen ofte hadde en tillitskapende effekt, med påfølgende avspenning, munterhet og samfølelse. Kapittel 9 beskriver for eksempel en episode der jeg hadde problemer med å forstå hvordan TGNs koordinatorene så på å si "fløt" inn og ut av sine digitale arbeidsrom som del av et tekst- og teknologidrevet samarbeid. Selv om de gjentatte ganger forklarte forflytningene, forsto jeg ikke gangen i dette. For å avhjelpe situasjonen forsøkte en av koordinatorene på en vennlig måte å korrigere meg i min treghet: "Listen, well, ehh... hi,hi, no, that happens online, hmm ... oh, Nini, you are too place oriented. It's not really such a big difference, you know - just try to leave this place based, online - offline division, separating online and offline work" (10.05.02). Kommentarer som dette skapte god stemning og mild latter, og enda viktigere: det fikk samtalen på gli.

⁶⁸ Altså ingen laboratoriestudier, jfr Judd, Smith & Kidder 1991:171

⁶⁹ Det vil si fra mitt tidligere liv som lærer (IKT og engelsk var spesialenheter ved lærerutdanningen), og etter språk- og informatikkorientert utdanning fra Universitetet i Oslo.

Intervjuarbeid

Det ble gjort tre typer intervjuer; strukturerte intervjuer og halvstrukturerte, individuelle intervjuer (dybdeintervjuer) og gruppeintervjuer (fokusintervju). Ved siden av observasjonene danner de mange intervjuene et viktig fundament for uttalelser og antakelser i avhandlingen. Kortere og lengre deler av intervjuene gjengis enten for å eksemplifisere beskrevne forhold, utdype et tema, eller støtte et argument og illustrere et poeng. Iblandt som en type meningsfortetting for å redusere lengre intervjutekster til mer konsise formuleringer.⁷⁰ Gruppeintervjuene ble gjort med elever, mens resten var enkeltstående intervjuer av ledere, koordinatore, moderatorer, rektorer og lærere. I alt hadde jeg samtaler med 40 lærere fra over 20 skoler, og intervjuet 18 elevgrupper fra like mange skoler.

De strukturerte intervjuene i forundersøkelsen hadde fastlagte rekker med (lukkede) spørsmål som i en tidlig fase ble distribuert via epost. Spørsmålene ble sendt til hovedkoordinator for de fleste land, som videreformidlet spørsmålene til lærerne.⁷¹ I flere tilfelle mottok jeg svar direkte fra lærerne selv, særlig på spørsmål om antallet deltakere og hvilke ressurser de benyttet. Den lille forundersøkelsen var i denne sammenheng også svært nyttig, da den ga oversikt og genererte svar jeg brukte som grunnlagsmateriale i intervjuer.

De individuelle, ansikt-til-ansikt-intervjuene med ledere og koordinatore var av en helt annen kaliber. Selv om jeg stilte relativt få, åpne spørsmål, varte de gjerne fra en til to timer. Det var sjelden noe problem å få respondentene i tale, for de var vant til å artikulere og vurdere sine erfaringer med programmet.⁷² Denne vurderingsevnen gjorde at jeg senere spurte om de kunne kommentere de transkriberte intervjuene (før publisering).

Halvstrukturerte intervjuer ble foretatt i to omganger. De første i forbindelse med ukelange internseminarer i perioden 2001-2003, de andre som del av et mer omfattende feltarbeid med besøk på skoler og i organisasjoner. På TGN-seminarer i perioden 2001-2002 intervjuet jeg 13 programkoordinatore og 3 toppledere fra Brasil, Italia, Island, Nederland, Norge, Spania, Sverige, Peru, Puerto Rico, (statene New York, New Jersey, Maryland og Texas i) USA og Uruguay.⁷³ I tillegg hadde jeg uformelle samtaler med de fleste som deltok på seminarene. I 2002 intervjuet jeg flere av de samme lederne og koordinatorene på ny. I perioden 2001-2003 gjorde jeg også lengre intervjuer med lærere og rektorer fra Brasil (3), Italia (3), Island (3), Spania (2), USA (3). Det flemasjonale feltarbeidet i TGN fant sted i Italia, Island, Norge, Spania, USA (statene New York, New Jersey, Maryland).

På WYCs seminarer i perioden 2002-2003 hadde jeg både formelle og uformelle samtaler med ledere og nasjonale koordinatore fra Burkina Faso, Jamaica, Jordan, Ghana, Kenya, Latvia, Moldova, Nederland, Nigeria, Romania, Sør-Afrika, Surinam, Tanzania, Uganda, Zambia og Zimbabwe. Jeg intervjuet 8 av 16 koordinatore, samt 3 fra toppledelsen (2 nåværende og en forhenværende programleder). Intervjuene varte fra 40 til 60 minutter. Uformelle samtaler med de resterende 8 koordinatorene kom i stand fordi vi bodde på samme hotell, spiste diverse måltider sammen, og deltok på de samme sosiale arrangementene. Det ble også mange samtaler under tog-, buss-, bil- og båtturer i tilknytning til seminaret. De fleste samtalene dreide seg om hvordan og hvorfor de deltok. Mye av det samme skjedde på TGNs seminar, som også innebar bilturer og liknende sosiale arrangementer. Så selv uten bruk av ustrukturerte intervjuer mottok jeg på den måten mye informasjon jeg bruker som bakgrunnsopplysninger. Av diskresjonshensyn gjengir jeg ingen av disse uformelle og uforbredte samtalene direkte.⁷⁴

Intervjuer fra internseminarene ble altså fulgt opp av nye runder med intervjuer et halvt år senere. I løpet av feltarbeidet besøkte jeg et utvalg koordinatore og skolene de hadde ansvar for. I 2002 og 2003 foregikk dette i 11 av landene over; USA (3 stater), Italia, Spania, Island, Latvia, Romania, Moldova, Nederland, Norge, Ghana og Sør-

⁷⁰ I litteratur om forskningsmetoder opererer en gjerne med en tredelt intervjutypologi; strukturerte, halvstrukturerte og ustrukturerte intervjuer – alt etter graden av styring fra intervjuer og organisering av tid, tema og spørsmål (Fontana & Frey 1994, Fog 1994, Weiss 1994, Kvale 2001, Olsen 2003, Strandbu 2007).

⁷¹ I TGN omfattet det koordinatorene for Brasil, Italia, Island, Nederland, Spania, Sverige, USA og Uruguay, mens det i WYC gjaldt koordinatorene for Jamaica, Jordan, Ghana, Kenya, Latvia, Moldova, Nederland, Nigeria, Romania, Sør-Afrika, Surinam, Tanzania, Uganda, Zambia og Zimbabwe.

⁷² Som yrkespersoner og representanter for programmet hørte det til jobben å uttale seg om programmet. Forskerkollegaer har påpekt at kjønn kanskje var en faktor i dette, da et stort antall av respondentene var kvinnelige lærere. Det er mulig, men jeg fant at både kvinner og menn i TGN og WYC var taleføre personer som gjerne snakket om forhold som opptok dem. Alt i alt var det et større problem å avgrense samtalene enn å få dem til å snakke fritt, noe den store mengden lydopptak demonstrerer.

⁷³ De deltakende skolene befant seg i tilsvarende land/stater.

⁷⁴ Denne uformelle konversasjonsformen opplevde jeg som mer fortrolig. Flere tillot meg imidlertid å referere direkte til utsagn fra samtalen, men med det store antallet formelle intervjuer fant jeg det ikke nødvendig.

Afrika. Intervjuene var i snitt en time lengre enn de første, om lag to timer hver. Intervjuene med lederne var like lange, mens lærerintervjuene varierte fra 30 til 50 minutter. Som i de første intervjuene gjorde jeg det opp til respondentene hvorvidt de ønsket å snakke fritt rundt temaene organisasjon, teknologi og pedagogikk, eller om de ønsket input med supplerende spørsmål fra min side. Intervjuet startet med en gjensidig presentasjon der jeg kort introduserte meg selv, min utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring, for så å skissere forskningsprosjektet, dets fokus og problemstilling. Jeg gjorde det klart at jeg var spesielt opptatt av hvilke faktorer i den lokale praksis de mente var uunnværlige for iverksetting og implementasjon, hvordan de organiserte arbeidet, hvilke ressurser de disponerte, hvilke faktorer som motiverte til innsats, osv. Videre snakket jeg litt om feltarbeidet, dets omfang, typer av forberedelser, forventninger, osv. Medbrakt hadde jeg en intervjuguide med forskningstemaer jeg tidligere hadde presentert på internseminarene.⁷⁵ Guiden var både ment som veileder og huskeliste. Det siste i form av en rekke med forslag til spørsmålsformuleringer. Guiden var inndelt i tre hovedtemaer: organisasjon, teknologi og pedagogikk, som igjen var ordnet ut fra overordnede og underordnede spørsmål for utdyping av temaet. Dens mange forslag ga meg mulighet til å plukke ut spørsmål som der og da ga retning til intervjuet. Spørsmålene fungerte også assosiativt ved at de fikk samtalen på gli. Slik forsøkte jeg å balansere mellom en planlagt kurs på den ene siden og et mer fleksibelt opplegg på den andre. Bruk av ferdigkomponerte spørsmål kan selvsagt virke misledende ved at de snevrer inn heller enn åpner opp for innsikt i det en vil finne ut av. Men ved å følge tett på respondentens spontane svar, fortellinger og resonnement forsøkte jeg å unngå slike innsnevring (jfr Bryman 2002, Yin 2003). Ofte foreslo de alternative temaer og vinklinger som vi tok tak i. Jeg styrte også samtalen ved å be om ytterligere forklaringer, gjerne i relasjon til forskningsspørsmålene. Det hendte også at jeg sammenfattet eller kontrasterte situasjoner for å spore inn på forhold jeg fant interessante. Men i hovedsak utviklet dialogen seg ved at begge korrigerende samtalen med spontane spørsmål, enten for å få klarhet i et tema eller for å styre dialogen i retning av hva en var opptatt av. Det var nødvendig, for selv om spontane koblinger og korrigeringer ga intervjuet en ustrukturert form, var det viktig å klargjøre begreper og situasjoner de fremla, som jeg senere skulle analysere. En viktig faktor i dette var at jeg flere dager i strekk hadde fulgt respondenten i det daglige arbeidet. Det gjorde det naturlig å snakke om episoder derfra i etterhånd, og intervjuene har derfor flere referanser som "as you could see ..." og "like what happend yesterday ...".

I spørsmål om organisasjonsforhold oppfordret jeg som oftest respondentene til å risse et kart over programorganisasjonen vi kunne snakke ut fra. De kjente organisasjonen bedre enn meg og kunne skissere organisasjonsstruktur, arbeidsrelasjoner, samarbeidspartnere, programdeler og aktiviteter, samt forholdet mellom disse. De aller fleste tok utfordringen og risset i vei. Tegningene fungerte godt som incitament for videre samtale. Samtidig viste de gjerne høyst forskjellige organisasjonsriss. Noen syntes mest opptatt av å fremstille fordeling av arbeids- og ansvarsoppgaver, mens andre laget tykke og tynne, kortere og lengre streker for å illustrere forbindelsen mellom arbeidsposisjoner i relasjon til programaktiviteter (som arbeidet på skolene og i lokale organisasjoner).

I sum opplevde jeg at respondentene gjorde det de kunne for å forklare problematiske og uoversiktlige forhold, selv om det medførte omstendelige og ikke alltid like entydige svar. Samtidig var det nettopp sammensatte forklaringer jeg var på jakt etter; "tykke" beskrivelser som ved siden av pedagogikk og teknologi trakk inn forhold av økonomisk, politisk, kulturell og religiøs art.

Gruppeintervjuer

Å drive flerperspektivering ved å la så mange stemmer som mulig komme til orde, er i praksis ingen enkel sak. For å få gjennomført den store mengden intervjuer jeg hadde planlagt, foretok jeg gruppeintervjuer med elever på skolene. Til sammen ble det 18 intervjuer, 12 i WYC og 6 i TGN. Tid og sted for intervjuene, samt størrelsen på gruppene varierte sterkt. I TGN fikk jeg samtaler med skoleklasser på mellom 18 til 25 elever, mens størrelsen på gruppene i WYC varierte fra 7 til 25. Ofte kom de fra ulike klasser og klassetrinn, noe som gjorde det problematisk å samle gruppen og avtale tid. Intervjuene lot seg dessuten vanskelig planlegge på grunn av forandringer i timeplan, under-

⁷⁵ Intervjuguiden og oversikter over intervjuede personer er lagt til appendiks (se vedlegg nr 3 og 5). Jeg laget flere utkast til intervjuguide der spørsmål ble testet på tålmodige, men kritisk observante fagkollegaer før den endelige versjonen var klar.

visningsoppsett og romfordeling. I 5 av 11 tilfeller lot det seg ikke gjøre å samle alle, så kun halvparten møtte. Det var også en komplisert affære å arrangere intervjuer på mer enn 15 minutter, da elevene var travelt opptatt med undervisning og raskt skulle hver til sitt. Intervjuene fant derfor stort sett sted i friminutt, etter endt skoletid eller i deler av skoletimer. Det samme gjaldt TGN. Her var imidlertid behovet for intervjuer mindre fordi lærerne ofte ga meg anledning til å snakke med enkeltelever eller grupper av elever i løpet av undervisningen (i engelsk og IKT). I WYC var om lag halvparten av observasjonene ikke-deltakende. Årsaken var at programarbeidet ofte foregikk etter den obligatoriske delen av skoledagen, og at jeg i større grad ble oppfattet som en utenforstående observatør. Med noen unntak ble jeg sjeldent oppmuntret til å drive deltakende observasjon. Jeg blandet meg derfor ikke i arbeidet, men utførte kun observasjoner.

Observasjoner på skolene ble som regel avsluttet med intervjuer av elever, lærere og koordinatorene. Jeg la med hensikt intervjuene til slutten av besøket for å unngå at de påvirket situasjoner jeg skulle observere (Fontana og Frey 1994). Unntaket var samtaler med skoleledelsen som innledningsvis ble gitt for å informere om forskningsprosjektet. Det skal sies at elevintervjuene neppe hadde latt seg gjennomføre uten hjelp fra lærere, rektorer og koordinatorene som satte av tid, skaffet rom og samlet elever til intervju. Jeg hadde håpet å intervju uten lærere til stede, men lærerne signalerte sterkt at de aktet å bli. En kinkig situasjon, for på den ene siden visste jeg det ville påvirke elevenes svar, på den annen var jeg avhengig av lærernes goodwill for å gjennomføre skolebesøket. 16 av de 18 gruppeintervjuene kan beskrives som engangstilfeller, det vil si det Brandth med referanse til Burgess et. al (1988) kaller "engangsgruppe" (Brandth, 1996:147). I to tilfeller hadde jeg samtaler med samme gruppe to ganger. Jeg noterte alle samtaler, men tok av tidsmessige og tekniske grunner sjelden opp elevsamtalene på bånd. De gangene jeg forsøkte dette, ble lyden svært dårlig på grunn av rommenes størrelse (akustikk) og forstyrrende støy fra ringeklokker, airconditionvifter, skyving av stoler, småsnakking eller lyder utenfor rommet. Intervjunotatene danner imidlertid viktig bakgrunnsstoff som jeg bruker i beskrivelsen av arbeidet på skolene.

Begrepet "fokusgruppe" er kanskje mest dekkende for de elevintervjuer jeg foretok da gruppediskusjonene fokuserte på avgrensede temaer i det praktiske programarbeidet. I engelsk litteratur benyttes begrepet "focus groups" når "flere mennesker diskuterer et tema med forskeren som leder og ordstyrer" (Brandth 1996:146, se også Morgan 1988, Steward & Shamdasani 1990). Skjønt noen livlig diskusjon var det sjelden snakk om. Jevnt over handlet det mer om lavmelt drøfting der elevene justerte eller dementerte påstander jeg kom med, eventuelt supplerte hverandres beskrivelser. Så selv om de bidro til å diskutere problemstillinger, var nok mine innledende spørsmål utløsende og avgjørende for gangen i samtalen. Problemstillinger som skapte diskusjon tok jeg med meg til det neste intervju. De påvirket nok også observasjoner jeg gjorde ved senere skolebesøk.

Tillatelser, transkriberinger og tilbakemeldinger

Til intervjuene brukte jeg to typer båndopptakere; en digital (DAT-spiller) og en litt mindre analog opptaker. Av 38 intervjuer (DAT) fikk jeg hjelp til å transkribere 20.⁷⁶ Malen var en ordrett transkripsjon som tilrettela for lingvistisk analyse. I noen tilfelle ble tonefall, kortere pauser og mindre gjentakelser ikke gjengitt, kun lengre pauser og emosjonelle reaksjoner markert gjennom stemmebruk, plystring, latter, osv. Majoriteten av intervjuene ble sendt direkte til respondenten for godkjenning og kommentar. Ingen andre fikk innsyn i disse, og ingen spurte heller om tillatelse til å lese andres intervjuer eller mine observasjonsnotater. Selv om respondentene godkjente transkriberingen var det svært få som fulgte oppfordringen om å kommentere.⁷⁷ Det var litt skuffende, men kanskje ikke så rart hvis en tenker på de store mengder arbeid de til daglig hadde å stri med. Jeg tror dessuten jeg burde vært mer selektiv og kun bedt om kommentarer på spesifikke forhold.

Generelt hadde ingen respondenter noe i mot å la seg (dybde)intervjuer på basis av de temaene jeg skisserte. Forespørsler ble sendt ut i forkant, og ingen meldte at de ikke samtykket. To av TGN-organisasjonens kvinnelige koordinatorene reservert seg imidlertid mot spørsmål som hadde med organisasjonens ledelse å gjøre. De fleste var

⁷⁶ Masterstudentene som hjalp meg med transkribering fikk lønn gjennom forskningsprosjektets driftsmidler.

⁷⁷ Enkelte spurte imidlertid om de kunne bruke intervjuet som underlag i egne artikler, noe jeg godkjente. For selv om jeg satt rammen for intervjuet, dokumenterte jo innholdet deres erfaringer og synspunkter.

ellers svært imøtekomende og hjelpsomme når det gjaldt å artikulere problemer og erfaringer. Alle svarte på (de første epostmeldingene med) spørsmål om utdanning, arbeidssted og arbeidserfaring. Tre av WYCs koordinatorene, to kvinner og to menn, vedla like godt sin CV. Imøtekommenheten hang trolig sammen med flere forhold. Det første var nok muligheten de hadde til å være anonyme (i intervjuer og beskrivelser). Det andre at de ble kjent med meg og forskningsprosjektet gjennom internseminarene. Det tredje har kun med WYC å gjøre og kom nokså overraskende. For etter å ha kontaktet lederne for å få tillatelse til å gjøre intervjuer på seminaret, sendte de like godt ut en melding der det blant annet sto: "Dear Coordinators ... we will have a guest from the University of Oslo in Norway ... Please give her your assistance!" (11.01.02). Det er ikke til å komme fra at dette var nyttig hjelp å få fra slike nøkkelpersoner. Samtidig er det opplagt at meldingen gjorde det vanskelig for koordinatorene å reservere seg. Generelt var lederne i begge organisasjoner meget imøtekomende. Det lettet arbeidet og åpnet for tilgang til viktige data. Samtidig fordret de en viss gjentelse fra min side. Det tok form ved at jeg på oppfordring stilte som foredragsholder på seminarene og skrev en "tilstandsrapport". Det siste refererer til WYC-ledelsens ønske om en rapport med tilbakemeldende refleksjoner fra feltarbeidet. I januar 2004 mottok de en 8-siders rapport jeg kalte "Preliminary impressions". Da rapporten gjenga mitt inntrykk fra arbeidet på skoler og i organisasjoner, fant jeg det riktig å distribuere den til de koordinatorene jeg hadde besøkt.⁷⁸

Anonymisering og økologisk validitet

For å beskytte respondenters identitet og steder de arbeidet, har jeg som nevnt gjort bruk av pseudonymer og anonyme. Det var flere forskningsetiske grunner til dette. For det første gir anonymisering en viss konfidensialitet ved at jeg unnlater å offentliggjøre personlige data. For det andre fristiller det intervjupersonen slik at hun eller han kan gå mer i detalj om problemer, for eksempel i forbindelse med programpraksis og arbeidssituasjoner knyttet til (kjønns-/makt)relasjoner, politikk, religion, geografi og/eller økonomi. Det tredje knytter seg til respondenters bekymring for tap av programmets posisjon og omdømme i konkurransen om "markedsandeler", sponsorer og samarbeidspartnere. Jeg har derfor, så langt det har latt seg gjøre, brukt yrkes- og arbeidstitler i stedet for navn. Ingen respondenter eller organisasjoner er slik navngitt med opprinnelige navn. Programnavnene er også pseudonymer. I tillegg skapte det nok en viss détente å vite at avhandlingen ville utgis på norsk.

Dilemmaet jeg imidlertid kom i var at hvis jeg anonymiserte noen få, ville de som sto frem med fullt navn røpe identiteten til de som ønsket å være anonyme. Det samme gjaldt bruken av programnavn. En av hovedgrunnene er hvordan internettbaserte søkemotorer (som Google) og hyperlenker raskt viser bindeleddet mellom navn og nettside, og mellom nettsider. Forbindelsen avslører både programmet og de programansattes identitet. For ved å legge navnet på én av koordinatorene inn i en søkemotor genereres lenker til programmets nettside med navn på andre ansatte - også de som i denne sammenheng ønsket å være anonyme. Ett klikk på ett av navnene er nok. Slik teknologiske "opplysningsmaskiner" gjør med andre ord anonymisering svært vanskelig. Eller som en av koordinatorene lystig kommenterte: "Oh, yes, the web of information - making use of, continuously being trapped in it, and undoubtedly being betrayed by it" (07.02.02). En annen faktor som gjør det enkelt å avsløre respondentenes identitet er at programmene kun opererte med én hovedkoordinator per land. Programnettsidene lister koordinatorene ved navn, etterfulgt av vedkommenes nasjonalitet. Valget ble derfor å anonymisere alle eller ingen - derfor valgte jeg det første. Valget ga også en viss stilistisk helhet til avhandlingen.

Det største problemet knyttet seg altså til hvordan mange nettsider, inklusive programorganisasjonens egne, viser navn og betegnelser i hypertekstformat. Teksten forbindes på den måten med andre tekster på nettet. Spesielt var ledelsens og programforfatterens anonymitet vanskelig å sikre fordi personnavn, ting de skrev og virksomheter de drev, både fantes på nettet og i populære bøker, tidsskrifter og artikler. I WYC bestod ledelsen av en mann og en kvinne, mens forfatterne var en amerikansk forsker og en nordeuropeisk konsulent. Ut fra betegnelser på kjønn,

⁷⁸ Ledelsen var fornøyd med rapporten og spurte om de kunne bruke den i sine programevalueringer. Jeg godkjente dette så lenge de ved direkte sitater brukte (akademiske) referanser.

yrkestitler og stedstilhørighet har jeg derfor valgt å betegne lederne som "den mannlige" og "den kvinnelige" lederen, og forfatterne for "den amerikanske forskeren" og "den nordeuropeiske konsulenten".

Personnavn, titler og sitater fra respondentenes bøker og artikler anonymiseres ellers på lik linje med intervju-materialet. Ved å oppgi forfatterens yrkestittel og publikasjonenes årstall (og i noen tilfelle sidetall) løses anonymiseringsproblemet uten at informasjon går tapt og identiteter avsløres.⁷⁹ Det gjelder for eksempel i kapittel 5, der jeg som ett av flere elementer bruker den amerikanske forskerens artikler i diskusjonen om WYCs ideologiske tilhørighet. Ut fra spørsmål om validitet kan en diskutere hvorvidt data fra forskerens kontekst er relevant for analysen jeg utfører, og om funn jeg gjør ved hjelp av forskerens data evner å beskrive en uensartet praksis. Til det vil jeg si at dataene definitivt har sammenheng med og betydning for det jeg har satt meg fore å finne ut av. De er både relevante for og samsvarer med forholdene ved den konkrete programpraksis jeg beskriver.

I andre sammenhenger er det motsatt, som når jeg argumenter for at programmets ideer og praktiske virkelighet *ikke* korresponderer. For ofte var det slik at programmets offisielle kunngjøringer ikke var i overensstemmelse med den praksis jeg observerte.⁸⁰ I en artikkel om økologisk validitet diskuterer Broch-Utne dette. Hvis vi i følgende sitat bytter ut ordet "institusjon" med ordet "program", forklarer det litt av problemet: "Moreover, since institutions [or programs] rarely work exactly as intended and contain conflicting interest groups, a research report that gives any credence to perspectives at variance with those of the top of the hierarchy of credibility will be seen as threatening" (Broch-Utne 1996:618). Der jeg avdekket mangel på overensstemmelse mellom visjoner og virkelighet, var det viktig å beskytte de kilder som i fortrolighet tok risikoen på å gjøre meg oppmerksom på dette. Slike forsøk på anonymisering drar imidlertid med seg et annet uunngåelige dilemma. For jo flere detaljer jeg skildrer, dess vanskeligere er det å sikre anonymitet fordi mine "tykke beskrivelser" gjør personer, institusjoner, steder og dokumenter lettere å identifisere. Broch-Utne diskuterer dette, men konkluderer med at detaljerte beskrivelser samtidig styrker forskningens reliabilitet og validitet. Det samme gjelder det å sammenlikne personer i liknende (livs)situasjoner, med liknende problemer: "In order to ensure high ecological validity it is necessary that as many characteristics as possible about the [object or subject] in question are given ... If we find the descriptions of the problems they encounter rather similar, we may say that the research method used has high reliability as well as validity" (ibid). Jeg vil samtidig tilføye at mitt forskerfokus er samspillet *mellom* objekter og personer og de praksiser det skaper, ikke objekter og personer *per se*. I sentrum står ulike praksiser og de former og forbindelser de skaper, noe jeg i forrige kapittel begrunnet ut fra et relasjonelt og interaksjonistisk perspektiv.

Utfordringer i innsamlingsarbeidet

Feltarbeidet innebar i blant problemer med innsamling av data som hadde med språklige, organisatoriske, teknologiske, klimatiske og kjønnsrettede forhold å gjøre. Det siste kan relateres til hvordan gutter ofte dominerte ved å ta ordet i gruppeintervjuer. For å løse problemet forsøkte jeg (fra tredje intervju) å styre samtalen ved å peke på jenter eller ikke-dominerende elever for å få de til å innlede, kommentere og oppsummere. I 10 av 16 ganger ga det ønsket virkning. Generelt var det også problemer knyttet til skolebygget og skoleadministrasjonen. Det kunne være mangel på eller feilslått samordning, høye og lave temperaturer, sviktende teknologi eller endringer i regionens utdanningspolitiske situasjon. Det siste medførte for eksempel at planlagte skolebesøk i Italia (2002) både ble utsatt og kansellert. Grunnen var endringer i skolens IKT-undervisning og uventede budsjettkutt, som igjen var en effekt av Berlusconi-regjeringens utdanningspolitikk.⁸¹ Eksempler på sviktende teknologi var forsinkede fly, tog eller busser - eller som i USA, der problemet var av teknisk-kriminell art da to snikskytere gjorde det problematisk å nå området jeg skulle besøke (de såkalte "Beltway sniper attacks" i Washington D.C. og Maryland i 2002). På organisasjonssiden hendte

⁷⁹ Slik vil det med noe tilleggsinformasjon også være mulig å kontrollere navn og titler for en bedømningskomité som skal vurdere avhandlingens reliabilitet (etterprøvnbarhet), mens det i den publiserte utgaven er anonymisert.

⁸⁰ Økologisk validitet defineres (under ytre validitet) i forhold til hvorvidt det som er observert i en kontekst lar seg overføre og generalisere til en annen. Validiteten knyttes til i hvilken grad det som undersøkes har sammenheng med og slik er relevant for det som er vesentlig å finne ut av (Egeberg 2001, Damico 1992).

⁸¹ Skoleadministrasjonen måtte kutte i budsjettet med effekt for undervisningstimer, lærere, datautstyr, oppgraderinger og reparasjoner, jfr kapittel 7.

det at administrasjonspersonalet eller lærere som arrangerte intervjuer, misforsto tid og sted, eller at lærere og skolekoordinatorene var forhindret i å møte på grunn av sykdom, ekstra-arbeid, kurs, osv. Det skapte problemer, for jeg var avhengig av at lærere eller annet personale som avtalt sammenkalte elever til intervju.

Problemer med klima og temperatur preget også datainnsamlingen på ulike måter. For eksempel ble skolebesøk på Island forhindret av jordskjelv og sterkt snødriv, mens jordmettet støv og ekstremt høye temperaturer i Ghana og Sør-Afrika voldt like store problemer. Støv og varm, fuktig luft i halvåpne klasserom gjorde det i blant umulig å intervju. I lukkede rom hadde skolen som regel airconditionlegg, men de ristet og bråket så voldsomt at det var umulig å høre hva noen sa. I tillegg gjorde lavt stemmeleie og morsmålpåvirket engelsk at detaljer i elevenes fortellinger i blant var svært vanskelig å få tak i. I Ghana innebar dette for eksempel at artikulering av fonemer som inneholdt "k" ("c"), "r" "n" og "y" forsvant. Ord som "exactly" ble uttalt "esæhl", "learn" ble til "lee" og "when" til "one". For et utrenet øre var dette en stor utfordring, spesielt hvis stemmene ble akkompagnert av ringelyder og støyete luftkondisjoneringsmaskiner. Når jeg ba de slå av disse maskinene, steg temperaturen til langt over 40 grader. Resultatet var at svette drev fra hender og panne, for så å feste seg til mikrofoner og papirer. Det gjorde observasjonsnotatene uleselige og båndopptakerne ubrukelige. Elevene bekreftet også at sterk varme, svette "tastaturfingre" og jordmettet støv som føk omkring var vanskelig i kombinasjon med programmets IKT-arbeid. Men som en uttrykte, det meste blir en vanesak: "we'rd accustom'd" (elevintervju 25.11.02, muslimsk skole, Ghana, jfr kapittel 10). I Ghana var intervjuer og observasjoner språklig sett også en utfordring fordi elever og lærere vekslet mellom å snakke engelsk og hausa, eller asante, twi, akwapim akyem og fanti, alt etter hvilket språk de hadde som morsmål.⁸² I slike sammenhenger var jeg derfor avhengig av språkkyndige lærere eller andre som løpende kunne oversette til engelsk. I transkribering av intervjuene fra Ghana og Sør-Afrika dukket også denne typen problemer opp. Som indikasjon på dette kan jeg nevne at to av studentene som hadde påtatt seg transkriberingsjobben, trakk seg med forklaringer om at de ikke forstod hva informantene sa.

Videre om tekstanalyse

I hovedsak analyserer jeg tre grupper av tekst: den skriftspråklige kommunikasjonen i nettkonferansene, de transkriberte intervjuene og programerklæringene med manifest og manual. I tillegg kommer innsamlet materiale fra feltarbeidet, som årsrapporter, langtidspaner, evalueringer, konferanse- og seminarmateriell, strategiske dokumenter for skole- og organisasjonsbruk, brosjyrer, prosjektsøknader og artikler. De første tekstgjennomganger handlet om å få overblikk over sentrale temaer og problemområder i materialet - også uavhengig av problemstillinger og hypoteser. Prosessen med å bryne stoffet mot de siste kom senere, for de var selv produkt av slike gjennomganger.

Planer, erklæringer og andre prinsipielle dokumenter leste jeg som uttrykk for programmets policy. Manifest og manual ble lastet ned gjennom lenker fra programmenes nettportal som ledd i å undersøke programmenes ideologiske fundament (kapittel 6 og 7). Undersøkelsen tok som forklart utgangspunkt i spørsmål om enkelte begreper utløser faglig entusiasme og/eller ressurser av organisatorisk og finansiell art (senere kalt begreper med "assosiativ kraft"). Begrepene dannet også grunnlag for utarbeiding av intervjuguider. Under feltarbeidet gikk jeg løpende igjennom intervjuopptak på leting etter denne typen begreper og annen relevant informasjon. For å kartlegge omfanget av begrepene utførte jeg også kvantitative søk, der bruksfrekvens ble oppført i tabeller som gjorde det lettere å sammenlikne programdeler og program. Ved hjemkomst transkriberte jeg intervjuer for å fortsette søkene, og mer generelt for å avdekke mønstre i kommunikasjon og organisasjon. Slike kartlegninger forberedte meg samtidig for neste besøk.

Fortløpende leste jeg også alle meldinger i nettkonferansene. Meningsutveksling mellom to eller flere ble analysert for å identifisere strukturerende mekanismer som virket til å drive dialogene fremover. Jeg studerte bruken av ord, tall, tegn, steds- og tidsbetegnelser, skrivefeil, setningsstruktur, og hvorvidt dette gjentok seg eller lot seg reflektere i andres tekster. Jeg kartla lengde, meldingsidentifikasjon (avsenderadresser, skolekoder, signaturer, osv)

⁸² Noe av det samme var tilfelle hos italienske, spanske, rumenske og moldovske elever og lærere, for alle fant det ikke like lett (på min oppfordring) å uttrykke seg på engelsk (se kapittel 7).

og avsendertid. Ved å se dette i sammenheng kunne jeg få et bilde av dialogenes "omløpshastighet" og hva som representerte en drivende kraft. Det vil si om responsen kom umiddelbart, drøyde eller uteble, og om det forekom masseposteringer. Et stykke på vei viste dette også forhold ved utvekslingen som skapte kontakt, og hva slags kontakt det var snakk om. For eksempel om samtaleemnet var av personlig eller faglig art, og hvorvidt diskusjonen skapte enighet, forvirring, uenighet, konfrontasjon eller brudd. Jeg undersøkte diskusjonstemaer, diskusjonstilløp, diskusjonstekniske grep og strategier. Videre hvordan deltakerne relaterte seg til hverandres tekster, graden av turtaking og antallet spørsmål og svar. Slik studerte jeg også om de diskuterte prinsipielle temaer, begrenset seg til lokalt forankrede perspektiver, eller laget blandinger av dette. Etter noen runder med kartlegging av slike forhold forsøkte jeg å finne ut hvorvidt lokale, kulturelle og politiske identitetsdiskurser hadde noen innflytelse. Hensikten var også å avklare i hvilken grad de var i stand til å drøfte abstrakte temaer som menneskerettigheter, globalisering, osv, og om modenhet, kunnskapsforråd eller mangel på hjelp hindret dette. I samme omgang fikk jeg studert bruken av konkrete og abstrakte begreper, og hvorvidt det gikk å knytte noe personlig til temaer av prinsipiell art.

De begreper og prosesser jeg forsøkte å få tak i representerte et slags møte eller en konfrontasjon mellom oppfatninger, erfaringer og perspektiver slik de ble uttrykt i idéutveksling og disputt. Formålet var å undersøke "tegnenes og tingenes materialitet, deres materielle heterogenitet, vel og merke, og kjedene av oversettelser mellom ulike materielle former" (Moser 1998: 62). På den måten unnlot jeg å isolere eller skille mellom realitet og representasjon, men kunne studere samhandlingen fra ulike vinkler, innvevd i sosiale og materielle sammenhenger.

I alle grupper av tekst var identifisering av begrepsbruk og begrunnelser viktig for å forstå programmenes "bygning og bruk". Kvantitativt som kvalitativt sammenliknet jeg dette på tvers av materialet for å utvide feltet for analyse og utvikle teori. Kvantitativt tok eksploringen form gjennom runde på runde med gjennomlesning og sammenlikning. For å intensivere sammenlikningen gjorde jeg kvantitative beregninger av begrepsbruk i ulikt materiale. Identifisering og sammenlikning foregikk slik i flere omganger. En kan si jeg opererte med to grupper av begreper vi kan kalle "in vivo"- og "in vitro"-begreper. Første gruppe betegner aktørenes egne beskrivelser av problemer og prosesser, den neste en videreutvikling og teoretisk forståelse av det semantiske innholdet i den første.⁸³ Ut fra ideen om å drive "empirisk fundert teoribygging" forsøkte jeg å identifisere tematiske indikatorer i "det levende" materialet (in vivo). Det vil si begreper som kunne representere tendenser og svare for variasjoner (Strauss 1996: 36). Jeg trakk ut, samlet og systematiserte (in vivo-)begreper jeg mente bar på sentrale forestillinger eller karakteristiske trekk som tilførte "teoretisk kraft". Da dette arbeidet fant sted utenfor de sammenhenger begrepene opprinnelig opptrådte i, brukes betegnelsen "in vitro". Utvalgte begreper ble så gruppert og organisert i forhold til overordnede områder som kommunikasjon eller organisasjon. Kategoriseringsarbeidet ga på den måten en viss oversikt og fungerte som et "begrepsanalytisk apparat" for videre teoriutvikling og analyser av data. Ved å teste eller bryne en begrepskategori mot en annen fikk jeg tak i gjentakelser og gjennomgående temaer. I testprosessen benyttet jeg diagrammer og tabeller. Jeg benyttet også grepet med å snu et begreps betydning til det motsatte for å se om kontrasten ga ny forståelse. Oppdaget jeg nye betydninger eller sammenhenger tok jeg i bruk "hva, hvor, hvem, hvordan, hvorfor"-spørsmål for å teste soliditeten i dette (ibid).

Teoriutvikling skjedde på denne måten gjennom arbeid med begrepskategorier jeg mente uttrykte egenskaper og dimensjoner i materialet. Ofte i spennet mellom det spesifikke og det hyppig forekommende. I arbeidet med å sortere data bygget jeg et slags begrepshierarki eller "internt referansesystem" av overordnede og underordnede begreper som tydeliggjorde trekk og tendenser. Begreper av overordnet karakter var spesielt nyttige hvis de var "romslige" nok til å stå inne for tendenser i litt større deler av materialet, fra ett eller begge program. For eksempel begreper som representerte korresponderende tendenser i manifestene, eller likhetstrekk ved nettkommunikasjonen. "In vitro"-begreper fikk på den måten jobben med å representere både likhet, mangfold og variasjon. Eksempel på et slikt overordnet begrep er termen "forbindelsespedagogikk", som i denne sammenheng er satt til å betegne manifestenes pedagogiske ideologi. Tilsvarende samlebetegnelser på nettkommunikasjon er termene "personsentrert poly-

⁸³ Å være observant overfor teoretiske aspekter ved empiriske data kalte Strauss "teoretisk sensitivitet" (1996: 300). Bruken av termene "in vivo" og "in vitro" her ligger nær opp til Strauss begrep "in vivo codes" (Strauss 1996: 33 [Glaser og Strauss 1967])

foeni" og "saksfokusert heterofoni" som beskriver to kommunikasjonsformer jeg vil diskutere i kapittel 6, 8, 9 og 13. Som begreper er disse abstrakter eller "in vitro"-konstruksjoner jeg utvikler for å sammenlikne og sammenstille data fra ulike kilder (intervjuer, observasjonsnotater og dokumenter) i den hensikt å bygge teori.

Kapittel 4 Nettsted og organisasjon

Innledning

I dette kapittelet drøfter jeg hvor og hvordan programmene fremstilles på nettet, samt de organisasjoner som sto ansvarlig for den daglige drift. Opplysninger om organisasjon og nettpresentasjon vil kobles til argumenter om hva som mobiliserte til innsats og drev programarbeidet videre. Fremstillingen av organisasjonsapparat skal dessuten skape et analytisk grunnlag for tolkninger av ideologi i neste kapittel.

"Stedet" hvor programmene presenterer seg er satt sammen av tekst og teknologi, nærmere bestemt hypertextformaterte nettsider tilgjengeliggjort gjennom internett. Denne "nettversjonen" av programmene frontes av en portal med hypertextkonfigurerte lenker til forskjellige programdeler. Under drøfter jeg hvordan dette og annet semiotisk-teknologisk materiale bygger programmene og gjør dem tilgjengelige for innsyn. Sammenstillingene knyttes til påstander om hvordan jeg mener portalen forsøker å vekke nysgjerrighet, imponere og begeistre for å lede oppmerksomheten over til programdeler som manifest og manual. En informativ, dekorativ og imponerende presentasjon som med bilder, begreper, symboler og referanser fremstiller programmene som noe helhetlig og harmonisk. Jeg hevder også at en ønsket virkning av nettstedets imponeringsarbeid er å få pedagoger, næringslivssponsorer og politiske myndigheter interessert i programmets fredssøkende ambisjoner, dets motiver og metoder. Forholdet mellom arbeidet og slike samarbeidspartnere er avgjørende, for det åpner for rekruttering av lærere, innflytelse i det pedagogiske og bistandspolitiske felt og uttelling i form av sponsormidler. Med andre ord faktorer som sikrer fortsatt drift. I lys av dette drøfter jeg sammensetninger i organisasjon, hvilke krefter som står for administrativ drift, samordning og representasjon. Som vi skal se er nettsteder og organisasjonsapparat viktige faktorer fordi de sier noe om hva, hvem og hvordan det mobiliseres til innsats og på hvilke måter programmene drives og spres.

Slik er kapittelet mer enn enkeltstående analyser av atskilte virkefelt, som teknologi, pedagogikk, organisasjonsutvikling og økonomi. Med fokus på det som forbinder, de samproduserende krefter, utvider jeg feltet for å gjøre en mer omfattende analyse av programmenes bygning og bruk, hvilke deler som drives frem, hvordan og hvorfor. Det interessante er hvordan denne typen samproduksjon skaper holdbare forbindelser på tvers av nasjoner, institusjoner og yrkesrettede praksiser. Avhandlingens hovedspørsmål besvarer jeg slik med argumenter om hva som får programmet til å henge sammen, hva som sikrer fortsatt drift og gjør det iøynefallende. Med hensyn til utforskning av programmenes nettsted var de så like i utforming at jeg velger å fremstille dem sammen. Når det derimot gjelder organisasjonsstruktur og programmenes administrative apparat var forskjellene så store at jeg velger å fokusere på kontrastene og analysere programmene hver for seg. Det jeg finner av tendenser og karakteristiske trekk vil samles og fremstilles i stikkordsform, for så å tas videre til figuren i kapittel 13.

Programmenes nettsteder og elektroniske portaler

I programmene er elektrisitet og informasjons- og kommunikasjonsteknologi avgjørende for etablering og vedlikehold av møtepunkter mellom personer, pedagogiske ideer og programprodusert materiale. De tilgjengeliggjør og opprettholder programdeler. Det er lett å ta for gitt, og derfor viktig å synliggjøre. Semiotiske og teknologiske faktorer bygger TGNs og WYCs nettsteder, der elektroniske portaler fungerer som inngangsporter fulle av klikkbare, hypertextkonfigurerte lenker. Teknologisk sett inneholder portalenes nettsider mye klikkbar tekst (hypertext) og lenker (hyperlenker) som forbinder den med andre nettsider eller nedlastbare ressurser som dokumenter, tabeller, figurer, billedmontasjer, osv. Lenkene øker på den måten programmets informasjons- og referansesystem. For å kunne se og skjermllese

nettsidene innenfor eller utenfor programmets område, må en aktivere eller "klikke på" en hypertekst som følger en (hyper)lenke til den etterspurte nettsiden. Alternativt kan en skrive nettsidens adresse (URL- eller URI-adresse)⁸⁴ øverst i nettleseren som lokaliserer og tilgjengeliggjør informasjonen. Nettleserens melding sendes gjennom en kommunikasjonsprotokoll, en HTTP,⁸⁵ til ulike serveres IP-adresser.⁸⁶ Nettsiden hadde HTML-basert tekst,⁸⁷ et system som lokaliserer og viser sammenkoblede ressurser av tekst, bilder, lydfiler m.m. Programmenes nettsider brukte også dette systemet for automatisk (statistisk) registrering av antall besøkende "treff" (såkalt hits eller file requests) for å måle og dokumentere nettsidenes popularitet.

Visuelt eller estetisk sett fylte portalene dataskjermen med programnavn, logo og fortegnelser over de forskjellige delene av programmet, inklusive programerklæringer og bruksanvisninger som her kalles manifest og manual. Portalen er konstruert for å pirre leserens nysgjerrighet og vitebegjær og er derfor utstyrt med pekere som skal friste en til å klikke seg videre. Ved å manøvrere fra én programdel til en annen knytter leseren selv forbindelser mellom erklæringer og sponornavn, samarbeidspartnere og konferansearbeid. Innsyn og bruk er slik like avhengig av teknologiske komponenter og elektroniske kretser som av menneskelig skuelyst og vitebegjær. Pekernes oppgave er uansett å føre tastetrykkeren rundt i et tekstlandskap som presenterer informasjon om programmet og dets virke. Pekerne kan deles i fem hovedkategorier. Første gruppe viser til opplysninger om programorganisasjonen. Annen gruppe til manifest og manual. Den tredje til pågående nettkonferanser og et elektronisk arkiv som lagrer meldinger fra samtlige konferanser. Fjerde gruppe leder til lister over programmets stab og deltakende skoler, mens den femte viser sponsorer og tilknyttede organisasjoner.

Foruten pekere er portalene utstyrt med bilder og logoer med flotte farger og former. Pekerne til manifest og manual er omgitt av tegn og illustrasjoner som både fungerer som dekor og veivisere. Begge programlogoer er sirkelformede og likner en jordklode med inntegnede kontinenter, som for å signalisere at det er snakk om én verden, ett fellesskap, osv. I TGNs tilfelle rommer sirkelen to ansikter som likner to verdensdeler som "snakker" med hverandre. Delenes sammenstilling kan også minne om et taoistisk Ying og Yang-symbol. WYCs sirkel ser mest ut som en jordklode hvis konturer er risset opp med en krøllalfa (skilletegnet "@" som brukes mellom brukernavn og domenenavn i epostadresser), slik at tegnet symboliserer "global" kommunikasjon. Foruten programlogoen vises også logoer og titler på organisasjoner med en faglig eller finansiell tilknytning til driften. WYC er for eksempel utstyrt med logoer fra sponsorene Shell og World Vision, den første med sin gule, skjellformede figur, den andre med hvit stjerne på rød bakgrunn. En forskjell mellom WYC og TGN her er at WYC bruker logoer på mange nettsider, mens TGN samler slike referanser på et avgrenset område der navn på sponsorer er gjort klikkbare. Et trykk på navnet til Verdensbanken eller Microsoft tar en til deres hjemmesider.

Med portalen som inngangsport kan en altså studere manifest og manual ved å klikke seg gjennom et hierarkisk oppbygd og internt refererende system av hypertekstlenker. For å lese manifestet må leseren aktivt klikke seg fra en tekstbolk til en annen. Systemet gjør det mulig å presentere mye tekst i mindre bolker, for skjermbilder i standard størrelse har som kjent begrenset plass. De fleste bolker er plassert i midten av skjermbildet, noe som gir rom for pekere under og på siden, som igjen fører tilbake til portalen eller til nye tekstbolker. I perioden 2001-2003 skjedde det et par ganger at tekstbolkene byttet plass og slik flyttet rundt for å gi inntrykk av forandring og dynamikk. En av WYCs ledere uttrykte det slik: "giving the site a sense of being active and energetic" (12.02.02).

⁸⁴ URL står for *Uniform Resource Locator* (tidligere *Universal Resource Locator*), mens den nyere og mer eksakte betegnelsen er URI, *Uniform Resource Identifier*. (I litteraturlisten bruker jeg abbreviasjonen URL.)

⁸⁵ HTTP (1.1) er en forkortelse for *Hypertext Transfer Protocol* for overføring av informasjon - det vil si en standardisert kommunikasjonsprotokoll som åpner og lukker for informasjon. HTTP opererer i et slags forespørsel og respons- meldingssystem. Programmerne snakker for eksempel om hvordan en nettleser kan spørre en server om spesifikke sett med informasjon, som regel IP-adresser eller andre HTML-ressurser, bilder, osv.

⁸⁶ Betegnelsen IP-adresse er en forkortelse for *Internet Protocol address* som er en standardisert, men unik adresse for elektronisk identifikasjon, lokalisering og kommunikasjon mellom internettbrukere som datamaskiner, (IP)telefoner, faksmaskiner, servere som lager infrastruktur, osv. I programmene ble systemet brukt til å hente frem, tilgjengeliggjøre og transportere dokumenter.

⁸⁷ HTML, *HyperText Markup Language*, er den mest brukte kommunikasjonsformen eller språket for nettsider som kombinerer tekst og informasjon om struktur, mønster, oppsett (layout, mark up), osv.

Bak portalenes lenker fant jeg følgende tekst fra manifestene som introduserer TGNs og WYCs motiver og metoder (lastet ned 04.09.02). Øverste bolk er fra TGN, den nederste fra WYC. Deler av TGN-bolken lå bak en lenke med tittelen "The magic of the program", mens tilsvarende betegnelse for WYC var "The beauty of the program".

TGN-program is an educational program for children and youth [which] embodies student-centred teaching and learning [for] developing multi-cultural perspectives and question making and problem solving ... The program encourages interdisciplinary educational approaches [and] alleviates and supports vigorous student involvement ... The students stretch to present themselves as best they can... When given a challenging and interesting work to do with a partner in a special classroom with special tools, and when empowered to control their pace and behaviour, students [are] motivated to remain engaged and learn...

The first step is local and face-to-face in a classroom, or some other meeting place ... When the group has reached some kind of consensus, they share conclusions and views with peers through the Internet. To get questions and feedback. Researching and writing a composition are only the beginning for the more important "one on one" or group discussion that should follow .

WYC is a network of secondary schools students from around the world with the emphasis on both developing and developed countries. The network is comprised of schools that are co-ordinated locally by [our] partners, country co-ordinators and school leaders. The program creates a safe space for students and teachers to discover and practice international learning. They discuss subjects formally and share experiences informally. This is an environment in which all partners make themselves known, share responsibility for the content and process supporting the network and most importantly, the educational travels of the students ... Twice a year, clusters of 8-12 classes from different schools link up via email ... [to] discuss a theme of their choice for the next 10 weeks - and the outcomes of their discussions are posted real-time ... In short, WYC's aim is to enhance secondary pupils' ICT skills and learning skills while increasing their understanding of other cultures by staging lively, global classroom debates

Under og ved siden av tekstbolkene var det pekere til nettsider som presenterte samarbeidspartnere og tilknyttede prosjekter. Nederst på skjermoppsettene sto programledernes e-postadresser med oppmuntringer om å ta kontakt hvis en ønsket mer informasjon. I neste kapittel, som tar for seg manifestenes pedagogisk-ideologiske fundament, diskuterer jeg begrepsbruk og den teoretiske substansen i dette. For begreper om medvirkning, om å dele, samarbeid, diskutere, internasjonale fora, osv hadde som logoene, en viktig symbolkraft for hva programmene skulle utrette, altså mer enn noe magisk, dekorativt, attraktivt og harmonisk.

Andre pekere fra portalene presenterte programorganisasjonenes utspredning og internasjonale tilsnitt. Her ble ledere og koordinatører i begge tilfelle listet med navn, alle i hypertextformat.⁸⁸ Ved å klikke på et koordinatørnavn kom en til nettsiden for det enkelte lands "programdivisjon". I utforming liknet disse nettsidene på hovedportalen fordi de brukte samme tekstoppsett på engelsk, samme fyndord og programlogo. De var også fylt med pekere (tilbake) til hovedportalen, samt pekere til nettsider som på lokale språk forklarte programmets motiver og metoder, organisasjonsforhold, ressurser, samarbeidspartnere, osv. Resten var, om enn i et nokså begrenset omfang, lokalorientert stoff bestående av stedsreferanser, navn på deltakende skoler, koordinatører og lokalt ansatte. I WYCs tilfelle førte et klikk på landskoordinatørens navn til yrkesrelaterte nettsider for det firma eller den organisasjon (NGO) koordinatøren ledet eller arbeidet for (forklares mer inngående senere). Tilsvarende klikk på TGNs sider tok en til koordinatørens arbeidssted, for eksempel til et universitet. Hypertextfunksjonen spilte altså en viktig rolle i å konstruere et "nexus" som forbandt ulike programdeler, programansatte og tilknyttede ressurser. Lag på lag med tekster og html-kodede pekere koblet på denne måten programinformasjon sammen i et system som både var selvrefererende og pekte ut over seg selv. Et sammenkjetet produkt med vakre farger og delikat dekor, noe en med ANT-terminologi kan kalle en høyst sjarmerende "punktualisert aktør" (Law 1992, jfr kapittel 2).

⁸⁸ I løpet av 2005 og 2006 overtok nye grupper programkoordinatører både WYC og TGN - så fra den tid av har altså besetningen og sammensetningen vært en annen. Det samme gjelder ledere og lærere.

Sirkulasjon og skisma

Nettstedene utgjorde altså lag på lag med tekstteknologisk materiale. Fysisk ble materialet lagret og distribuert fra servere i Nord-Amerika (TGN) og i Nord-Europa (WYC), som slik bidro til at manifest og manual sirkulerte.⁸⁹ Servernes steds plassering var i og for seg uvesentlig for den lille staben av teknologer som hadde ansvaret for konfigurasjonsarbeid, testing og vedlikehold. De befant seg ofte på andre kontinenter enn serveren. Geografisk plassering hadde mindre betydning så lenge strøm og teknologi virket som forventet. Nektet elektrisitet og teknologi å "samarbeide", gikk programarbeidet i stå. Gikk strømmen i de brasilianske og ghanesiske områdene hvor programmenes vedlikeholdsarbeidere befant seg, fikk de ikke utført sine operasjoner. Og det skjedde, for elektrisitet var ingen stabil ressurs; dessuten hadde strømstans og brudd på linjene ofte politiske, teknologiske og klimatiske årsaker. Både i TGN og WYC skapte politiske omveltninger, fuktighet og ekstreme værforhold vansker for virksomheten (spesielt i Ghana, Zimbabwe, Italia og på Jamaica). Problemer med programrelatert teknologi hadde også andre lokale årsaker, som faglige konflikter, misforståelser og forglemmelser (ubetalte regninger).

Teknologigenererte søk og begreper assosiativ kraft

Økt oppslutning og etterspørsel etter internasjonale programmer som TGN og WYC for skolebruk skapte også økt konkurranse om "markedsandeler". Skjerpet konkurranse og kamp om brukerne aksentuerte behovet for finansielle og organisatoriske ressurser. Kontakt og pleiing av finansieringskilder og ideologiske støttespillere var viktig i programpolitisk forstand. Programmenes nettpresentasjoner spilte en avgjørende rolle i denne sammenheng, noe ledere og koordinatorene med ansvar for sponsoravtaler poengterte. Slik oppsto det koblinger mellom teknologi, økonomi og pedagogikk. For konkurransesituasjonen, behovet for midler og økt oppslutning hadde også sammenheng med hvilke pedagogiske begreper nettstedene skiltet med.

Programmene var avhengige av oppslutning om sine pedagogisk-filosofiske ideer, slik de kom til uttrykk i portaler og i manifest. Spesielt to faktorer var viktig i dette. Den ene var at begrepene som frontet virksomheten beholdt sin popularitet, den andre var at de lot seg distribuere. Den første med hensyn til hvordan de signaliserte tilhørighet til bestemte ideologier, den andre i relasjon til transportteknologiske ressurser, som nettlæsere og søkemotorer på nettet. Kort sagt handlet det om hvilke pedagogiske begreper som havnet i nettsøkerne, og hvilke begreper som sto i front for å vise hva programmene skulle assosieres med. Slik handlet det også om hva en kan kalle begrepene *assosiativ kraft*.⁹⁰ For assosiativt var begrepene både bærere av meningsinnhold og forbindelser til bestemte steder, gjøremål, prinsipper, sektorer, yrker, mennesker, materialer, osv. De forestillinger og forbindelser dette produserte var av stor betydning for programmenes vekst og virke. I kraft av slike assosiasjoner evnet begrepene å engasjere og mobilisere til innsats, for slik å drive programvirksomheten fremover. Det interessante er hvordan og hvorfor de vekket interesse og knyttet til seg ressurser. Med Latour er det derfor legitimt å spørre:

Where is it written that a word may only associate with other words? Each time the solidity of a string of words is tested, we measure the attachment ... that is, a heterogeneous multitude of allies ... A word can thus enter in to a partnership with a meaning, a sequence of a words, a statement, a neuron, a gesture, a wall, a machine, a face ... anything, so long as differences in resistance allow one force to become more durable than another (Latour 1988b: 183)

Kombinasjonen av teknologi og populær ideologi styrket manifestene. Det handler altså ikke bare om pedagogikk og teknologi som avgrensede felt, men om hvordan begreper "nedfelt" i teknologi frontet virksomheten for å spre og befeste den programpedagogiske filosofi. Begrepene betydninger, referanser og koblingspunkter ble ofte understreket av ledere og koordinatorene. Som her, hvor en TGN-koordinator forklarer sammenhengen mellom begrep og teknologigenererte søk: "Concepts are an essential part of managing online appearances, as search engines constantly pick up these ideas for further transportation" (intervju, 06.09.01). I WYC hevdet programlederne at koblingen

⁸⁹ På programmenes nettsider opplyses det at serveren utfører "file and archives storage" og "e-mail distribution". Det ble også utført teknisk vedlikehold der de befant seg.

⁹⁰ Begrepet "assosiativ kraft" er som nevnt inspirert av Mols analyser av hvilke begreper en virksomhet med hensikt ønsker å bli assosiert med (Mol 2002).

mellom søkemotor og begrep ikke bare var avgjørende for spredning og drift, men også for å skape relevans og appell til et bredere lag av interessenter. Den kvinnelige lederen kommenterte forholdene slik:

The consultant proposed a design and I've been working with him to finalize it ... The reason why we wanted to redesign the conferences was the portal for this project; it was not very inviting. I mean you could see the conversations going on, but that was basically it - *I wanted it to be attractive for sponsors and partners* (intervju, 11.02.02, min utheving)

Forbindelsene mellom begrep, portal, programdel måtte altså gjøres attraktiv for støttespillere som bidro til drift. I WYC ble utkast til ideer og styrking av forbindelser til gjennom samarbeid mellom ledelsen og diverse konsulenter. I følge den kvinnelige lederen var det viktig å holde seg oppdatert på bruken av eksoteriske og esoteriske ord og vendinger (in-words, buzz-words), samt hvilke begreper eller metaforer som var passé. Hun kommenterte et av de "falne", men tidligere populære begreper slik: "... like "cyberspace", which is out. One of the main words we use now is "empowerment" - a good word since it's a buzz-word and an in-word at the moment. Many like the picture of the empowerment of students" (ibid). Assosiasjoner og forestillinger som fulgte ordene var av stor betydning. Kunnskap om nettsider og tekstteknologisk "bygning og bruk" hadde hun fra universitetsstudier og tidligere arbeid med ikon- og billedspesialiserte medier og søkesystemer: "I designed an image retrieval system, a sort of search engine specializing on images" (ibid). Arbeidet inngikk i en masteroppgave som førte henne til ledervervet i WYC.

WYCs mannlige leder knyttet begrepsbruken mer direkte til spredning og kommersiell drift. Begrepenes meddelende kvaliteter måtte vurderes i lys av interesser hos kommersielle støttespillere, lokale agenter og brukere mer generelt. Her en del av resonnementet:

Ok, [WYC] has three major components. The first is the educational content side, with the presentation of educational content. The second is the training side of where we try to empower people to be part and to know how to deal with ICT skills. The third part [is] where we try to interest a third or non-commercial party to participate in our project ... Now, about the presentation of educational content ... *the concepts need to be relevant, they need to appeal to people* ... because the [program does] not have a name people would type into the search engine or get to know through different media, and then you come back to that the concepts need to appeal to a certain demand, a sort of demand-responsiveness. You need to have some kind of demand that is fulfilled; otherwise your project will be unsuccessful (intervju, 10.02.02, min utheving)

Pedagogiske komponenter og begreper med "assosiativ kraft" utgjorde altså en viktig del av WYCs "frontstage"-arbeid på nettet, et "impression management" (Goffman 1990). I et forsøk på å vekke nysgjerrighet og mobilisere til innsats ble retorikk og begrepslogikk rettet mot de samarbeidende parters interesser og behov. Koblinger mellom tekstteknologi og pedagogiske innholdskomponenter var verktøy for spredning og drift. Og arbeidsfordelingen mellom begreper, søkemotor og hypertextteknologi var klar: begrep og søkemotor tok lesere til portalen, mens hypertextlenkede tekster førte til manifest og manual. Alt for å gi opplevelser av aktualitet, soliditet, helhet og sammenheng.

Programorganisasjonene

Jeg vil nå se på organisasjonene som til daglig hadde ansvar for nettpresentasjonene og den øvrige programdrift. Programmene behandles hver for seg. For tross likhetspunkter i presentasjonen på nettet eksisterte det store forvaltningsmessige forskjeller. Forskjeller i koordinering og i arbeids- og ansvarsfordeling ga seg utslag som ulikheter i organisasjonsstruktur. Foruten å gjennomgå dette, vil stikkord som karakteriserer forskjeller i arbeidsorganisasjon i siste avsnitt oppsummeres i figurs form. Fremstillingen er gitt et komparativt tilsnitt. For eksempel viser jeg hvordan WYCs organisasjon fremsto som mer byråkratisk og profesjonell enn TGN, som på sin side hadde en langt flatere og mer fleksibel struktur. Pedagogisk sett kunne TGN derimot skille med en entusiastisk gruppe profesjonsutøvende lærere som aktivt bidro til iverksetting, samordning og drift. For i kontrast til WYCs lønnede personell, arbeidet TGN-koordinatorene på ideelt grunnlag. Slike forskjeller ga seg altså utslag i organisering og drift. Andre forskjeller var at i motsetning til WYCs euroafrikanske virkefelt, opererte TGN i et euroamerikansk område. TGNs ledere og koordinato-

rer holdt til i USA og Europa, mens de i WYC befant seg i Europa og Afrika. Forskjellene er flere og vil løpende gjennomgås. WYCs kompliserte organisasjonsstruktur gjør imidlertid krav på mer omfattende beskrivelser, derfor er den tildelt mest plass.

TGNs euroamerikanske organisasjonen

Sett fra Nord-Europa har TGN-programmet spredt seg vestover og sørover. I 2002 hadde dets engelskspråklige fora deltakere fra om lag 20 land, mens det samlede antall deltakere var langt høyere. På en nettside i forlengelse av portalen ble organisasjonens menneskelige ressurser fremstilt slik: "One measurement speaks loud: 500 volunteers in over 50 countries, most of them teachers, make [our] wheels go around ... Since the start [in 1990] youth from 163 countries on all continents have participated" (04.01.02).⁹¹

Organisasjonens flate og fleksible styringsstruktur gjorde arbeids- og ansvarsoppgaver mindre spesifisert enn i WYC. Den horisontale strukturen fordret imidlertid at det ble holdt løpende kontakt på ledelses- og koordinatornivå. Det foregikk gjennom uformelle kommunikasjonsfora, "online" som "offline", der den personlige kontakten (også utenfor programarbeidet) ble ansett som viktig. Samtlige TGN-koordinatorer arbeidet på frivillig basis (volunteers) uten kontraktbaserte lønns- og arbeidsbetingelser som i WYC. De påtok seg vervet på ideelt grunnlag ved siden av sitt yrkespedagogiske virke. En kan trygt si de vervet seg av entusiasme for programmet. Virksomheten må derfor ses i lys av slik idealisme og ideer om yrkesrettet arbeid. Økonomisk sett var det ideelle (ulønnede) arbeidet selvsagt kostnadsbesparende. Organisasjonen hadde én daglig leder og tre assisterende programledere.⁹² Hver av de fire, en mann og tre kvinner, hadde arbeidet for organisasjonen siden starten. Utenfor programmet arbeidet de kvinnelige nestlederne med utdanningsrelaterte spørsmål, på høyskoler og universiteter. To hadde bakgrunn som yrkesutøven- de pedagoger. Daglig leder og en nestleder opererte fra to nordiske land, de andre fra USA og Sør-Amerika. De beskjedne lederlønningene var basert på inntekter fra sponsorvirksomhet. Av oppgavefordeling tok daglig leder seg i hovedsak av finansielle spørsmål ut fra sin erfaring med næringslivsvirksomhet. Den amerikanske nestlederen håndterte teknologiske spørsmål, mens de to andre hadde ansvar for pedagogisk-organisatoriske spørsmål, der utviklingen av innholdskomponenter (program content development) inngikk. Arbeidet ble fordelt etter land og språkområder, og koordinering foregikk ved bruk av nettbasert teknologi (elektronisk post, andre nettfora, nettsider og databaser). Nestlederne hadde selv bidratt til utforming av manifest og manual og betraktet disse som kollektive produkter. Det samsvarte med hva jeg fant i fremstillinger på nettet og i intervjuer, der det aktive korps av koordinatører ble tildelt æren for produktene. I 2001- 2002 intervjuet jeg 16 koordinatører, i tillegg til leder og nestledere. Med utgangspunkt i intervjuene går jeg i neste kapittel inn på hvordan koordinatorene fra sitt praksisnære ståsted kobler programpedagogiske erfaringer med teori, en kobling som tydelig viser påvirkningen fra reformpedagogikk og konstruktivisme.

På nettet definerte TGNs programorganisasjon seg som en ideell, brukereid, ikke-statlig organisasjon.⁹³ Eierskap var tillagt organisasjonens medlemmer, organisert som privat stiftelse med internasjonalt styre. Pekere fra programmets elektroniske portal ledet til informasjonssider der organisasjonen profilerte sitt programpedagogiske virke⁹⁴. Dens overordnede mål var å bringe sammen så mange unge mennesker som mulig til en "global dialog" om temaer knyttet til fredlig sameksistens, ytringsfrihet, livskvalitet og myndiggjøring. Et utdrag så slik ut:

The organization is a non-profit, non-governmental, user-owned, humanitarian, organization working to empower children and youth through the secondary school level with free educational programs to give them better control over their lives, help them mature, get friends, build inter-personal networks, and collaborate with peers around the world individually or through their classrooms ... The organization's public mailing lists are the main means of discussion and cooperation ...

⁹¹ Tallene nettsiden oppga viste det samlede antall deltakere og frivillige (lærere) fra alle språkfora, ikke bare de engelske.

⁹² I det følgende vil benevnelsen *Assistant Program Director* oversettes til *nestleder* fordi *assisterende programleder* språklig sett lyder tungt. *Executive Director* oversettes til *daglig leder* (i stedet for administrerende direktør), for å markere forskjeller og forbindelser mellom de to posisjonene. I flere intervjuer ble titler som *Assistant Program Director* og *Co-Manager* brukt om hverandre. Daglig leder ble i blant kalt både *Executive Director*, *CEO* (Chef Executive Officer) og *Program Director*.

⁹³ Abbeviasjonen NGO står for "non-governmental organisation".

⁹⁴ Organisasjonens offisielle navn erstattes med begrepet "organisasjonen" (the organization), og uttrykk som "barn og unge" med "elever" (students).

The organization's participants live in countries all over the world [and] have very different views on social, ethical, legal, and moral issues ... The goal is to get as many students through the secondary school level as possible involved in a global dialogue. It is based on the idea that getting students around the world to talk to each other will allow them a direct experience with friends having the common experience of childhood but often in very different circumstances. By hearing a range of opinions and developing familiarity with different ideas, we can hope to overcome some communication barriers and solve some problems in a more co-operative manner. We hope that when the students become adults they will take a more global and long-term perspective on issues, rather than acting to maximize local, short-term interests (lastet ned fra nettet 12.01.01)

Bakgrunn, inspirasjonskilder og grasrotbevegelser

Historisk sett kan programideer og utforming spores tilbake til 1980- og -90-tallet og til amerikansk og europeisk konferansevirksomhet på områder som teknologi og utdanning. På spørsmål om TGNs opprinnelse viste en av koordinatorene til en internasjonal konferanse med tema "online communication" som hadde hatt stor betydning:

You see, it has to do with what we were doing *before* the program organization was born. Already in the mid 80 ties I attended a conference in San Francisco with a group of *network evangelists* or idealist at an online conference with people from all over the world. One of the active people there was our program manager, who I only knew through electronic networking. He was there with rolls of faxes filled with messages send by children and youth from all over. Actually, this can be seen as the first manifestation of the program since these [messages] were answers to the [basic] questions of the program - though not quite as formalized, there were still a series of formal questions that were posted. It was something equivalent, it was the "prototype", and it impressed me.

I mean, we were a group of visionaries; now, it's very easy to have visions, but to implement visions, to actually do it, takes a lot effort and energy – and this man was not just talking, he was *doing* it. He said: "I do not have time to mess around as to whether we do it by this or that network, or this or that technology. I don't care, I want to do it, and here is the proof that it works". It was real and touching also, it was not a print out of some kind of formal data, with statistic and so on; it was youth talking to youth - it was authentic ... He also started a parallel conference for youth in Europe, were the idea was to attract youth that would discuss the situation of being young in Europe (intervju, 09.09.01)

Idealismen som preget programmet hentet med andre ord kraft fra slike mennesker og møtesteder. Inspirasjonen kom også i høy grad fra amerikanske universitetsmiljøer hvor fascinasjonen for kommunikasjonsteknologi var stor på 1980- og -90-tallet. Entusiasmen var i første rekke rettet mot utprøving av utstyr for koordinering av nettkonferanser med deltakere fra ulike kontinenter. Koordinatoren fortalte også hvordan han og programlederen utrettelig hadde arbeidet for å få ungdom til å drive dialogbygging på nettet:

At the time there were a lot of online systems, though, the only surviving one is CompuServe. These systems had the same function as the internet has today because the internet was only available to universities and researchers, it was not a public system ... One of the extremely well designed computer conferencing software had a very interesting [communication] area .The designer, a man with hard reaching and global visions, started a project called Global Dialog where both the manager and I were conference moderators. As a part of that effort, we also started a European conference in 1987 or 1988 that we co-moderated ... (ibid).

Slik vokste programmet ut av et forsøk på å motarbeide politiske og kulturelle spenninger mellom øst og vest, nord og sør, som koordinatoren uttrykte det: "as soon there were Glasnost, we started making contact with people in the Soviet Union" (ibid). Inspirert av glasnostprosesser og antikrigsstemning (etter Vietnam-krigen) skulle ungdom tilbys fora hvor de kunne diskutere krig, fred og andre aktuelle temaer. Ideen var å utvide konferansekonseptet og inkludere ungdom fra flere kontinenter. Basert på et freds-, forsonings- og utviklingsperspektiv skulle flere få heve stemmen om forhold som angikk dem. Prosjektet ble til en grasrotbevegelse ledet av tre entusiaster, en av dem programlederen. I 1991 publiserte Washington Post en artikkel som beskrev tiltaket slik: "A New Generation of Computer Pals

Presses the Right Button for World Peace". Prosjektet ble beskrevet som et transatlantisk fredsarbeid på nettet, en fremstilling som samsvarte med opplysninger fra organisasjonens egne nettsider:

Since we started in 1990 [youth] have told us their personal views on how to make our world better, and we have worked with them to help to push for needed changes! Examples: In 1991, there was war in the Middle East, [youth] were concerned so we opened a mailing list on *War and Peace* ... We have organized many projects and discussions ... [and all our projects] build on these experiences.

Utvidelser

Den transatlantiske grasrotbevegelsen ble i 1995 omgjort til en ideell stiftelse som åpnet for tegning av medlemskap. Styre ble valgt blant kompetente medlemmer fra ulike kontinenter. Derfra utviklet det seg en matriseorganisasjon med en større gruppe kvinnelige informatikk- og språklærere i frontlinjen, spesielt i koordineringsarbeidet. I perioden 2001-2003 var da også majoriteten av koordinatorene i de engelskspråklige foraene kvinner. I kapittel 8 viser jeg hvordan denne gruppen arbeidet og kommuniserte opplevelser av fellesskap, for som en av dem sa: "You really need to build a sense of community ... and I think women best nurture this kind of communication" (amerikansk lærer, intervju, 05.09.01).

I takt med tidens interesse for kombinasjoner av pedagogikk og teknologi vokste mengden deltakere og finansielle støttespillere. Inspirert av begeistrede meldinger fra amerikanske forskere og myndigheter med ansvar for utdanning og netteknologi strømmet det på med penger og pedagoger.⁹⁵ I tråd med slike meddelelser var organisasjonens nettsider utstyrt med tidsriktige argumenter om IKT og læring, inkludert retoriske spark til lærebok- og forelesningsorientert pedagogikk.⁹⁶

Siden den gang har yrkeslærerne dannet frontlinjen, mens folk i andre organisasjonsenheter har fungert som støttestab. Organisasjonens leder poengterte at fordi frontlinjefolk hadde spesielt god forståelse for organisasjonens mål og muligheter, var forslag fra stabsfunksjonærene løpende avhengig av samtykke fra frontlinjen (intervju 08.09.01). Både frontlinjen og den øvrige stab følte imidlertid et voksende behov for å samles, planlegge og diskutere utviklingen mer i detalj. Behovet materialiserte seg i et årlig internseminar som ble finansiert ved å holde konferanser for lærere i nettbasert undervisning. Konferansene fikk støtte fra privat og statlig hold og bidro til å rekruttere nye lærere. En viktig effekt av samlingene var i denne sammenheng ideen om å systematisere organisasjonens pedagogiske og kommunikasjonsteknologiske erfaringer i ett program. Resultatet kom i 1998, utformet som det åtte måneder lange programmet, "The Global Networker" (TGN).

WYCs euroafrikanske organisasjon

I 2002 var WYC-programmet i bruk i 29 land. Sett fra Nord-Europa spredte det seg østover og sørover. Foruten en rekke arabisk- og portugisisktalende land, var baltiske og slaviske regioner viktige satsningsområder.⁹⁷ Økt spredning intensiverte imidlertid ledelsens behov for oversikt og samordning, og etter hvert utviklet det seg en hierarkisk oppbygd programorganisasjon med flere administrative mellomledd. Så i motsetning til TGNs horisontale organisasjonsapparat ble WYC drevet fremover av et formalisert og byråkratisk system. Ansvars- og arbeidsfordelingen var også langt mer oversiktlig, i hvert fall for utenforstående. Grovt sett holdt ledelsen tak i de internasjonale forbindelsene, mens koordinatorene tok seg av driften på nasjonalt nivå. Kommunikasjonen mellom ledere og koordinatører gikk løpende "ad tjenestevei", i hovedsak via epost og telefon.

⁹⁵ Av pedagoger var de fleste kvinnelige lærere.

⁹⁶ Generelt var perioden 1994-2000 sterkt preget av optimistiske uttalelser fra dataguruer og offisielle myndigheter med visjoner om internett, i amerikansk retorikk fremstilt som en "super highway". I USA vokste det også frem diverse nettfora for lærere, som det offisielle nettstedet "K12" som samordnet problem- og prosjektpedagogiske undervisningsprogrammer på nettet (K-12 navnets opprinnelse: K= fra kindergarden, skoletrinn 1-12 = K12 [K4= 5-9/10 år], se <http://www.k12.com>).

⁹⁷ I løpet av 2003 hadde programvirksomheten spredt seg til flere land, bl a Jordan, Egypt og Mosambik. I 2002 involverte WYC programmet om lag 3000 elever og i 2005 var tallet oppe i 6000 (WYCs kvartalsrapporter 2003, 2004, 2005).

I forskningsperioden ble programmet forvaltet av 2 ledere og 16 landskoordinatorer hvorav halvparten var kvinner.⁹⁸ De unge nordeuropeiske programlederne, som i 2002 var 28 og 29 år, hadde erfaring fra statsforvaltning og det private næringsliv. Til daglig var de ansatt i en ikke-statlig bistandsorganisasjon med om lag 30 ansatte.⁹⁹ Sammenliknet med ledelsen i TGN var de altså langt yngre og utstyrt med en annen type arbeidserfaring. De 16 koordinatorerne befant seg i ulike land på det europeiske og afrikanske kontinent. De var alle høyt utdannet med fagfelt som bedriftsøkonomi, teknologi og matematikk, og med arbeidserfaring fra det private næringsliv.

WYCs ledere og koordinatorer arbeidet ikke på frivillig basis som i TGN. Koordinatorerne hadde kontraktdefinerte lønns- og arbeidsbetingelser med ansvar for driftsdokumentering, langtidspanlegning, kvartalsvise evalueringer og registrering av påmeldte skoler. De var også ansvarlige for at skolene stilte med skolekoordinator og teknologisk utstyr. Skolekoordinatoren var som regel en lokalt ansatt lærer med ønske om å påta seg ekstraansvar. Noen av disse mottok koordineringshonorar fra landskoordinatorens NGO, andre ikke.

Oppstart og omfang

Som i TGN utviklet ideen til programmet seg på konferanser, der ledende skikkelser innen kommunikasjonsteknologi og pedagogikk møttes for å diskutere nettbaserte undervisningsformer. Programmets navn, "World Youth Connect", stammer fra en artikkel som i 1998 ble presentert på en av disse konferansene, der tema var ungdom, globalisering og kommunikasjonsteknologi. Etter en forespørsel samme år tillot artikkelens sørafrikanske forfatter at programorganisasjonen begynte å bruke begrepet. Her et utdrag:¹⁰⁰

For teenagers with internet access, communication moves beyond the cultural icons of the US to a two way exchange. It becomes a trans-cultural experience shared by millions. Regular communication between millions of teenagers across the globe is unique to this age ... They identify globally and with their generation- their concerns are not immigration, but integration ... Our future is not without problems, but we are blessed with youth, energy and vitality. It is now up to us to give these [teenagers] the tools to shape the future (1998, SouthTech, SA)

WYCs første pilotforsøk fant sted på afrikanske skoler i Sør-Afrika i 1998. I løpet av året og ut i 1999 deltok elever fra afrikanske, europeiske, mellomamerikanske og karibiske skoler, blant annet fra Nederland, den østafrikanske republikken Guinea og den karibiske øya Jamaica. WYCs mannlige leder skildrer oppstarten slik: "We started out with South African schools, and very soon Guinean and Jamaican schools also participated". Dette bekreftes også i WYCs informasjonshefte fra 2001 under overskriften "WYC History". I avsnittet "Introduction" står det følgende:

WYC has its origin [in] Africa [in 1998] where students from South Africa were connected to counterparts in The Netherlands. In the spring of 1999, students from these countries piloted the WYC by taking part in a series of virtual discussions. The pilot expanded to become the WYC, which now includes students from almost 20 countries from all over the world.

De neste årene spredte programmet seg eksplosivt og ble forsøkt integrert i afrikanske, europeiske, søramerikanske, karibiske og arabiske skoler. Ledelsen tolket ekspansjonen som et uttrykk for økt interesse for internasjonale utdanningsprogrammer med et freds- og utviklingsperspektiv - tiltak som igjen vekket interesse blant nordeuropeiske politikere, næringsliv og ikke-statlige organisasjoner. Denne utviklingen ble også dokumentert i manifestet, der programveksten løpende ble tallfestet og kommentert. I 2003 ble det for eksempel opplyst at antallet deltakerland på kort tid økte fra 18 til 29: "So far, around 3000 teachers and students from 200 classes in over 29 countries are taking part and the number is rising every month" (10.11.03). Spredningen hadde i tillegg sammenheng med en relativt offensiv utvidelsespolitikk fra bistandsorganisasjonen på den tiden. Programledelsen uttrykte i den forbindelse en bekymring

⁹⁸ Alle 18, samt lederduoen, ble intervjuet om programorganisasjonens liv og virke.

⁹⁹ De to lederne satt ved samme arbeidspult i bistandsorganisasjonens bygg, for som den kvinnelige lederen sa: "Beeing two is a plus, definitely, discussing and planning. I like being more physically together; it is just more fun (07.02.02)

¹⁰⁰ Artikkelen er brukt etter samtykke med WYCs programledere som sendte meg en kopi.

for hvordan de kunne drive en forsvarlig forvaltning og kvalitetssikring i lys av den raske tilveksten i deltakende skoler. Den kvinnelige lederen relaterte for eksempel (kvantifiserbar) utvikling og vekst til fastlagte kvalitetskriterier for programmet. Som i sitatet under argumenterte hun for at slik ekspansjon ikke måtte gå på bekostning av det pedagogisk-ideologiske konsept som lå til grunn, en begrunnelse som syntes vanskelig å kommunisere til et korps av ambisiøse koordinatører med blikk for kontinuerlige utvidelser på nasjonalt plan. Slik kom ideer om progresjon lett i konflikt med tanker om pedagogisk kvalitet. Her er noen av hennes refleksjoner:

What is really important is that we as project managers plan for this; I mean it is so unclear, where we are going, cause, as we are expanding; are we focusing on content? Well, so far, it's sort of drifting – like; [do we want] more schools, more countries, or what? Where is the weight put? Together we are developing our long term plan [including such thoughts], which we can share with the rest of the organization [saying]: this is where we are going, can you please help us? It is really important; boundary, limits ...

We have 90 schools in total ... Now, two schools [per country] are a bit less, but forty schools are a bit too much. Forty schools per country participating would be a lot, though; some do have the ambition of expanding up to 30- 40, or maybe 60 schools. So far we have asked the country coordinators to have at least four schools participating, but even that doesn't always work, so it is really, really up to what the country coordinators can manage, in terms of what is geographically close to them, because sometimes the schools are just too far away. Still, of course, I'd like to see some expansion (intervju, 07.02.02)

Sitatet viser spenningen mellom ledernes forvaltningsansvar og bistandsfaglige ambisjoner, og mellom ledernes organisasjonsarbeid og koordinatorenes ideer om prosjektøkonomi og pedagogisk-institusjonell tilvekst. Koordinatorene ønsket også å øke antallet sponsorer parallelt med veksten i antallet skoler. Lederne forsøkte på sin side å balansere dette opp mot organisasjonens bistandspolitikk, programmets mål og metoder, og hva de hadde av administrative og budsjettøkonomiske ressurser.

Bakgrunn og arbeidserfaring

Koordinatorene var ingen homogen gruppe, men hadde høyst ulik bakgrunn og arbeidserfaring. Majoriteten stilte med arbeiderfaring fra felt som organisasjonsledelse, økonomi og teknologi, mens mindretallet hadde fagpedagogisk kompetanse. Koordinatøren for Kenya beskrev for eksempel sin bakgrunn slik¹⁰¹: "I hold a BA in Socio-Economics and a Post Graduate Diploma in Computer Science ... [After] joining Telecom Research Foundation I worked as a consultant in computer mediated services" (22.01.02). Koordinatøren for Moldova slik: "I was educated at the Academy of Economics and the Computer Training Centre ... were I focused on business information systems" (21.01.02). Koordinatorene i Latvia og Romania hadde derimot pedagogikk i sin utdanningsbakgrunn: "I graduated from Minsk Pedagogical Institute of Foreign Languages. According to my diploma, I am a secondary school English and Spanish teacher" (Latvia, 21.01.02). "I graduated from the Faculty of Mathematics at the University of Brasov and worked six years as a math teacher in a theoretical [secondary] school ... I have a B.Sc Degree in Mathematics with a Diploma in Education. In addition I have a Master Degree in Computing" (Romania, 21.01.02).

Den kvinnelige lederens teknologiske bakgrunn har jeg så vidt vært inne på. Her beskriver hun sin utdanningsbakgrunn mer uavbrutt: "I specialized in computer science [and] I have a master in business information systems at the university [where] I designed an image retrieval system, a sort of search engine specializing on images - real technical!" (intervju, 07.02.02). Som den teknologisk kyndige av de to ledet hun derfor alt arbeid som hadde med teknologisk utvikling og vedlikehold å gjøre. Den mannlige lederen bekreftet dette slik: "She takes care of the technical aspects, since she is a computer engineer and do business engineering. That's the division between us – I know nothing about computers". Så mens hun tok seg av teknologibiten, konsentrerte han seg om administrativt styre og stell. Hans egen bakgrunn var statsvitenskap på mastenivå og arbeidserfaring fra innenriks- og utenriksdeparte-

¹⁰¹ I januar 2002 gjorde jeg en spørreundersøkelse som kartla ledernes og koordinatorenes utdanning og arbeidserfaring. Undersøkelsen ble foretatt per epost og deler av svarene gjengis her. Noen sendte også sin CV.

mentet: "I studied political science majoring in International Relations ... After that I worked for the Ministry of the Interior for about 2,5 years, the last 1,5 years for the direction concerning information policies" (epost, intervju, 22.01.02).

Programorganisasjonens flerleddede utforming

Forestiller en seg WYC som en flerleddet organisasjon, danner ledelsen og skolene hvert sitt ytterledd. Midtledet, mellom ledere og lærere fylles opp av de nasjonale koordinatorene (landskoordinatorene). Effekten var imidlertid en struktur som isolerte lederleddet fra skoleleddet og gjorde begge avhengige av koordinatorene i midten. For lærerne og skolekoordinatorene forholdt seg bare til landskoordinatoren og ikke til ledelsen. Mye stod og falt derfor med landskoordinatorenes innsats. De spilte en nøkkelrolle. Offisielt optrådte de både som programmets representanter og forsvarte dets interesser utad, mens de på lokal basis tilpasset programmet for å skape oppslutning og mobilisere til innsats.

For at et slikt treleddet organisasjonsbilde skal kunne klargjøre forholdene, må det nok utvides litt. Ledelsen var igjen et ledd i bistandsorganisasjonens virksomhet, mens skolekoordinatorene, lærerne og skolene tilhørte lokale instanser og jurisdiksjoner. Hundrevis av skoler lar seg dessuten vanskelig definere som ett endeledd, da det mer var snakk om forgreninger fra midtledet og ut - billedmessig som fingre fra en håndflate. Organisasjonen hadde uansett en flerleddet utforming. Leddene utgjorde samtidig ingen unilaterale eller hierarkiske kommandokjeder der lederne inntok et ovenfra-og-ned-perspektiv; til det var koordinatorstillingen i midten for selvstendig. Ledelsen forsto at skulle programmet ha noen mulighet for å implementeres lokalt, måtte koordinatorene få armslag for sine operasjoner. Situert i midten, som i en type mellomlederstilling, forsøkte koordinatorene derfor å holde kommunikasjonen gående begge veier. Med andre ord som i en dobbel korrespondanse: ut til ledelsen og inn til de lokale forbindelsene. Og avhengig av hvilken vei de snudde, brukte de ulike redskaper, resepter og prosedyrer. Slik var toveiskorrespondansen også et viktig "oversettelsesarbeid", for tross ytterleddenes ulike forutsetninger og forventninger, ga det tilstrekkelig kommunikasjonsflyt. For programmet fungerte.

Leder- og koordinatorposisjoner

I kontrast til TGNs personorienterte koordinasjonsapparat, fremsto WYC som et formalisert konsortium. Forbindelsen mellom WYCs leder- og koordinatorledd var konsentrert om forvaltning og programadministrative tiltak. Kommunikasjonen var formell og arbeids- og ansvarsforhold klart definert, slik den kvinnelige lederen beskriver:

Much of my work is having contact with the country coordinators. *The line is very clear* because *they* work with the schools, and *we* don't. If there is a problem with a school or a teacher, *they* need to take care of that. They don't come to us with such problems, although we monitor how things work out. The contact they have with us concerns mostly contracts and financial agreements. Also, I deal with 15 schools adopted by several sponsors, which takes up a lot of time (intervju, 07.02.02)

Den mannlige lederens idé om myndighetsutøvelse var først og fremst å tydeliggjøre forventninger, både med hensyn til samarbeid og systematikk:

On the organizational side it's about being clear. Always let them know what you want, when you want it and why you want it - so people know what they have to do. It's just unclear communication that makes things go wrong. It's a project with a time table and a certain structure that will ensure collaboration. Teachers have been approached by country coordinators, they have been trained and have received material to collaborate (intervju, 06.06.02).

Samarbeid var altså like mye en effekt av et velordnet organisasjonsapparat som et produkt av idealisme og spontanitet. Mens idealismen i TGNs hang sammen med koordinatorenes begeistring for programmets pedagogiske ideologi. Engasjementet var også knyttet til TGNs "geopedagogiske" spredning og idéhistoriske tilknytning. På mange måter gikk begeistringen for reformorientert pedagogikk som en rød tråd fra manifest og manual til iverksetting. Slikt sam-

svar lot seg vanskeligere påvise i WYC. Programimplementering tok ikke utgangspunkt i lærernes begeistring for reformpedagogikk og pedagogisk utviklingsarbeid, for det visste de færreste hva var. I stedet satset ledelsen på systematikk og klarere linjer som driftkraft.

Den uformelle tonen, frivilligheten og idealismen i TGN holdt formalismen på avstand. Frivilligheten gjorde også behovet for administrasjon mindre. Tette forbindelser og utstrakt samarbeid virket kostnadsbesparende.¹⁰² I WYC var situasjonen nesten motsatt. Programmet var ingen frukt av et uformelt samarbeid mellom lærere, men et formalisert, utdanningsrettet samvirke mellom ikke-statlige organisasjoner, med regelmessig bruk av eksterne konsulenter. Tilsetting av landskoordinatorer skjedde ved forhandlinger mellom bistandsorganisasjon og den lokale NGO hvor koordinatorene var ansatt.¹⁰³ Det ga verken tett koordinatorsamarbeid eller utveksling av råd mellom ledere og lærere som i TGN. Imidlertid ble det arrangert et ukelangt internseminar for koordinatorene én gang i året. I 2001 og 2002 foregikk disse i lokaler ved programledelsens hovedkvarter. Reiseutgifter ble dekket av organisasjonen. Fra 2003 innførte ledelsen en mer ambulerende ordning, hvor seminarene ble avholdt der de nasjonale koordinatorene arbeidet. Et system TGN for øvrig hadde praktisert siden 1995.

Da jeg deltok på WYC-seminaret våren 2002, var uka inndelt i følgende bolker: "Evaluation" (1 dag, 02.03.02), "Discussion/ long term proposals/ plans/ concepts, a.s.o" (2 dager), "Group (fun) activities" (1 dag/søndag), "ICT training/ Network trouble shooting/ Web/ New interface" (2 dager). Tonen var nokså formell, og det meste av tiden gikk med til arbeid om administrative og teknologirettede oppgaver. De saker som ble diskutert handlet mest om programforvaltning, internasjonalisering og kontraktforhold.

Koordinatorens lokale ansvar var å gi programmet institusjonelt feste gjennom pedagogiske og økonomiske integreringstiltak. Lederne besøkte koordinatorene et par dager i året for å bistå i møter med (utdannings)myndigheter, skoleledere og aktører fra det private næringsliv for å etablere samarbeids- og sponsoravtaler. Med hensyn til programmets skolefaglige integrering lå de europeiske skolene foran de afrikanske, da de afrikanske lærerne disponerte færre teknologiske ressurser og timer til pedagogisk utviklingsarbeid enn kollegaene i nord. I følge ledelsen hadde afrikanske myndigheter og skoleledere også en annen innstilling til utviklingsarbeidet:

In some countries it is not as structured as in Norway where teachers have some hours per week to do whatever they plan to do. In Uganda, Zambia, Ghana or other countries in Africa or South America, things are quite different ... if you want to do an *international* learning experience it's difficult [since] it is not structured the way we structure things here [up north] ... When it comes to commitment, people there really have to want to do something ... All together it's another story, another way of living, another way of coping and dealing with the world (intervju, 06.06.02).

Ingen av lærerne hadde kontakt over landegrensene og det fantes heller ingen nettfora hvor slik kontakt kunne utvikles. På spørsmål om lærerne brukte hverandre som ressurspersoner, svarte den mannlige programlederen: "I don't think that happens, and when it comes to the country coordinators, they only do their *own* country" (intervju 06.06.02). På spørsmål om hvorfor lærerne ikke ble trukket mer inn ved å fylle de nasjonale koordinatorstillingene, svarte lederne ved å referere til den store mengden arbeid og det administrative ansvar som lå i dette.¹⁰⁴ Her er noe av begrunnelsen:

I prefer that the WYC-coordinator is not a teacher, really, that is, not working in a school. If they have a regular teaching job, it makes it difficult to travel from school to school, to keep in close contact with the other teachers and so on. However, if they have a history of being a teacher, that is perfect (kvinnelig leder, intervju, 07.02.02)

¹⁰² TGNs deltakermasse var som nevnt mindre og skolene færre. Det reduserte antallet administrasjonsoppgaver.

¹⁰³ Formelt sett var det koordinatorens NGO som stod i kontakt med bistandsorganisasjonens representanter, det vil si programledelsen.

¹⁰⁴ Spørsmålet jeg stilte var: "Should the coordinating job preferably be done by a teacher?"

I think the role of the coordinator is not that of a teacher, since he needs to be capable of listening to people, to be able to solve their problems, which is something very different than what a teacher does - besides a coordinator is also a *manager of teachers*. He needs to make sure that the timetable is met, and all that kind of things, and therefore he is not teacher. He *can* be a teacher, but not necessarily. One of our best coordinators is not a teacher, but he get things *done*. Somebody has to say, at a certain point: *This has to be done now! Why didn't you do this?* That is the role of the coordinator. Now, we have a two layered thing. The program managers say it to the coordinators; the coordinators say it to the teachers. Officially, we have the teacher, the school coordinator, the country coordinator, and then we have WYC management. Preferable we [the program managers] don't need to say anything too the coordinators, if they do their job right. We raise funds (mannlig leder intervju, 06.02.02)

Et argument for å unngå å rekruttere lærere til koordinatorposisjoner var altså at koordinatorene løpende måtte ha tid til å drive problemløsning og lytte til ulike parter. Pussig nok, og i kontrast til dette, hevdet TGNs ledere at lærere burde ha koordinatoransvar *fordi* de hadde erfaring i dette. Kapittel 5 og 7 viser dessuten hvordan lærerne mente slik erfaring lot seg overføre fra klasserom til samhandlingsfora på nettet. Men de viser også at lærere med koordinatoransvar *hadde* problemer med å få tiden til å strekke til. Det ble fort mye overtid, sene kvelder og helgarbeid, derfor satset mange på hjemmekontorordninger.

WYC-lederens poeng var imidlertid at koordinering burde formaliseres for å frigjøre tid og rom til nødvendige oppgaver.¹⁰⁵ De la derfor vekt på at koordinatorene disponerte velutstyrte kontorer. Hjemmekontorordninger hadde de mindre tro på: "If you start working from home there is no more time to relax or do other things, and in the end it will not benefit the project at all. I don't believe in that kind of work. That's my philosophy" (mannlig leder, *ibid*). TGN-koordinatorenes utstrakte bruk av hjemmekontor var en kontrast i så måte.

En annen kontrast var WYCs omfattende plan- og rapporteringssystem. Dokumentasjonsprosessen gikk som en stafett fra et ledd til et annet. Lærerne rapporterte til skolekoordinatoren, som tok det videre til landskoordinatoren, som igjen videresendte arbeidet til programledelsen. Sistnevnte diskuterte så rapportene med bistandsorganisasjonens ledelse. For lederne utgjorde slike data også grunnlag for utarbeidelse av kvartalsrapporter, årsrapporter og rapporter til sponsorer i det private næringsliv: "There is [a lot of] paper work within the organization; annual reports, quarterly reports, and we [also] make evaluations after every conference. The country coordinators fill in, and we get the data", som den kvinnelige lederen uttrykte det. På spørsmål om rapportskrivning var et avtagende fenomen, svarte hun: "No, no - we'll probably be making *more* reports and a lot *more* stories as to what is going on" (intervju, 07.02.02). Ledere og koordinatorene hadde på sin side også ansvar for virksomhetsplaner, situasjonsrapporter, langtidspaner og prosjektevalueringer. I tillegg kom dokumentasjonsarbeid foran perioder med lønns- og kontraktforhandlinger. Senere skal vi se hvordan det omfattende administrative arbeidet gjorde at koordinatorene fikk liten tid til å følge virksomheten ved skolene, et problem flere løste ved å ansette assistenter (kapittel 8).

Noen av koordinatorene refererte også til konflikter med ledelsen angående mengden og kvaliteten på utført dokumentasjonsarbeid. Konflikten handlet mest om frustrasjoner i tilknytning til lokale forpliktelser, og mindre om utøvelse av formynderskap fra nord til sør (jfr Nustad 2003). Ledelsen brydde seg lite om organisasjonsmessige løsninger på lokalt plan så lenge dokumentasjons- og evalueringssystemet fungere som avtalt. For programmets administrasjons- og sponsorapparatet var basert på dette, og slik holdt de bistandsbyråkratiet gående.

Forbindelsen mellom programorganisasjonen og bistandsorganisasjonen

WYCs ledere og landskoordinatorene var ansatt i bistandsorganisasjonen. Forbindelsen fra ledelsen til landskoordinatorene gikk gjennom en lokal NGO, der landskoordinatoren som regel var daglig leder. Fra sin NGO hadde sistnevnte kontakt med 5-15 skolekoordinatorene som igjen hadde kontakt med 2-3 lærere og deres elever. Ulike typer rapportering, som registrering av nye deltakere, fulgte samme kommunikasjonskanaler. Lærerne meldte fra til skolekoordinat-

¹⁰⁵ For koordinatorarbeidet betaler bistandsorganisasjonen et honorar på om lag 2000 USD per år. Det dekker også koordinatorenes utgifter i forbindelse med de årlige internseminarene.

oren som orienterte landskoordinatoren som la informasjonen inn på WYCs interne nettsider. Sidene var konfigurert slik at de automatisk rapporterte til programlederne.

Landskoordinatorens NGO koordinerte som regel flere programmer, for slik å representere flere utviklingsorganisasjoner. NGOen utgjorde på den måten en representativ eller forlenget del av disse organisasjonene. I afrikansk sammenheng hadde for eksempel en avdeling av World Link eller World Vision programansvaret, og avdelingen ble ledet av WYCs landkoordinator.¹⁰⁶ Praksis med et slikt dobbelt eller flersidig representasjonsapparat var ikke uvanlig. Følgende utsagn fra en av de afrikanske landskoordinatorene illustrerer dette: "As a WYC-coordinator ... I work with SchoolNet [Africa] which is a representative of World Links. SchoolNet's objective is to assist in the development of a national educational network which forms the knowledge backbone of the country's information highway" (intervju, 13.02.02). Da bistandsorganisasjonen selv var en NGO, ble samarbeid mellom leddene et samarbeid mellom NGOer. Noen av koordinatorene arbeidet også for private firmaer. Lederne ville endre dette fordi NGOer ble ansett som mer habile og stabile forbindelser: "Not all work for an NGO, though I prefer NGOs. Some country coordinators do not have an organization to fall back on, so my preference is to work with a solid, well established organization, like World Vision. The coordinators who work there also has (the needed) resources" (kvinnelig leder, intervju, 07.02.02). NGO-systemet bygget slik store deler av WYCs flerleddede organisasjons- og representasjonsapparat. Som et komplisert kollektiv med kryssløpende forbindelser som samtlige WYC-koordinatorer orienterte seg etter. NGOene fungerte på den måten også som koblingsinstanser og viktige bindeledd mellom bistandsorganisasjonen og skolene. I kapittel 8 viser jeg for eksempel hvordan den ghanesiske landskoordinatoren ledet en NGO (en ideell stiftelse), hvis moderorganisasjon i Storbritannia var forbundet med avdelinger (i utviklingsland) verden over.

Programorganisasjonen hadde hovedsete i en større nordeuropeisk by, hvorfra lederne ledet virksomheten.¹⁰⁷ Administrativt utgjorde programmet en del av den tunge og mindre fleksible bistandsorganisasjonen, som blant en rekke forvaltningsoppgaver hadde hatt det administrative og økonomiske ansvar siden 1998. Lønns- og arbeidsbetingelser for ledere og landskoordinatorer ble fastsatt og reforhandlet etter kontrakt. Det gjorde lønninger selvsagt mindre avhengig av inntekter fra sponsorvirksomhet. En av konsulentene formulerte det slik: "The program is just one of the programs the [aid] organization offers. This is the legal body" (intervju, 10.02.02). I følge programlederne gikk selve innlemmingen litt brutalt for seg: "You see, the director thought it was a great project and sort of forced the project into the organization. At that time this created resistance, because it was so different from the way the organization normally worked" (intervju, 07.02.02).

Programmets elektroniske portal hadde lenker til bistandsorganisasjonen og dens multilaterale virksomhet, der det blant annet sto:

The [aid organisation] is an independent non-profit foundation, established in 1997 by the Directorate for Development Cooperation ... [It] assists developing countries to utilize the opportunities offered by ICTs towards realising sustainable development. It uses a cross-sectoral approach, in which local 'agents of change' themselves identify and develop proposals for realistic ICT applications. In [it's] view, local ownership forms an essential basis for sustainable socioeconomic development (rapport 2001).

Bistandsorganisasjonen oppmuntret til lokal prosjektgenerering ved å bistå implementering og bruk av IKT for å fremme en "bærekraftig utvikling". Som andre private organisasjoner i bistandsfeltet mottok den finansiell støtte fra nasjonale og internasjonale, statlige og ikke-statlige instanser, slik den kvinnelige programlederen bekreftet da jeg ba henne forklare dette: "Yes, though the aid organization is completely independent. Now, the state is the biggest sponsor, subsidizing 80 percent. The rest comes from the Swiss and the English government" (intervju, 07.02.02). I tillegg til politisk dirigerte midler fra europeiske regjeringer, mottok organisasjonen også støtte fra andre statlige (bistandsrelaterte) organisasjoner, samt utenriksdepartement. Sponsorene var slik både myndigheter og bedrifter fra

¹⁰⁶ World Links [for development] ble på den tiden initiert og finansiert av Verdensbanken.

¹⁰⁷ Innad i programorganisasjonen var ledernes offisielle tittel "Program Officer" (årsrapport 2001).

det private næringsliv, det siste gjerne selskap med multinasjonale forbindelser til ekspansive felt som tele- og data-bransjen.

Formelt fulgte bistandsorganisasjonen en todelt forvaltningsstrategi. Den ene omfattet arbeidet i det enkelte land, mens den andre arbeidet med å styrke forbindelsene "syd-syd"¹⁰⁸ og "syd-nord". Den første dreide seg om arbeid med prosjekter i hovedsamarbeidslandene (focal countries), den andre satset på såkalt "tematisk nettverksarbeid". Prosjektlederne ble også kalt programledere (program managers). De samarbeidet med WYC-lederne om å styrke forbindelsen til WYCs lokale NGOer. I følge den kvinnelige lederen frigjorde det ressurser slik at de kunne konsentrere seg om ti land:

The eight focal countries are taken care of by the *other* program managers and the ten other countries are managed by us. It's a load of our back, because the [aid organization] have the contacts, the networks, and they constantly work with long term plans. They even have funds for [focal] countries, as seed money for starting projects. WYC is now really establishing itself [within] by the making of these long term plans. As such, we can focus where few things are in place (intervju, 07.02.02)

Bistandsorganisatorisk sto programmet imidlertid i en særstilling. Forholdet mellom WYC og bistandsorganisasjonens øvrige virksomhet var ikke uten komplikasjoner. WYC-lederne ønsket en tettere integrering for å sikre fortsatt drift, og forsvarte samvirket ut fra et profesjonaliseringsperspektiv: "The program contributes to professionalization by thickening the surrounding network to other parts of the organization" (mannlig leder, intervju 06.02.02). De forklarte hvordan det stadig ble satt spørsmålsteget ved hva programmet egentlig hadde i en bistandsorganisasjon å gjøre. Ikke bare krevde WYC ressurser organisatorisk, økonomisk og teknologisk, men ble tilgodesett med eget forvaltningsapparat på grunn av sin særegne, tosidige profil. WYC bar slik preg av samarbeidet med lokale utdanningsmyndigheter og institusjoner, men hadde også et sterkt internasjonalt tilsnitt koblet til ideer om faglig samarbeid og dialogbygging. Kombinasjonen av programmets internasjonale profil, skoleintegreringspolitikk og det langstrakte organisasjonsapparat som forvaltet dette, gjorde det spredningsdyktig. Samtidig knyttet det seg usikkerhet til dets bistandsfaglige tilhørighet og interne posisjonering. Mye av skepsisen forsvant imidlertid da evalueringer i 2001 og 2002 fremstilte programmet som et selvgående og vekstkraftig prosjekt med høye deltakertall og betydningsfulle sponsorer. Evalueringene ga også inntrykk av hvordan programmet drev internasjonalisering, demokratisering og fattigdomsbekjempelse gjennom satsing på individuell og institusjonell utvikling på regionalt nivå.

På grunn av høy spredning og resultatrik implementeringspolitikk fikk WYCs ledere også plass i organisasjonens prestisjefylte "The knowledge sharing group", et team som videreutviklet organisasjonen i bistands- og kunnskapsfaglig perspektiv, slik den kvinnelige lederen forteller:

It is a quite strange project within the rest of the aid organization; we see each other sort of separate. However, we are now in *The knowledge sharing group!* The idea behind it is that we are seen as an educational thematic network. Within the knowledge sharing group they want to establish more thematic networks. But I have to admit, it still is a bit artificial. The educational thematic network, of course, is the most logical place, but the reason why the organization really wants to keep the program and make it fit within the rest of the organization is because it is so successful. The rest of the activities are really hard to explain. To the outside world, however, the program is really easy to sell ... However, the last years the aid organization really realized that WYC plays an important part, although it is different from the rest. They want it within. So, a [formal] decision was recently made (08.02.02)

Veksten og den stadig mer fremtredende rollen dokumenteres også i årsrapporter, terminrapporter og på WYCs nettsider. Rapportene viser også hvordan satsing på informasjons- og kommunikasjonsteknologi ses som en form for markeds- eller arbeidsrelatert opplæring. En retorikk som passer inn i bistandsorganisasjonens markedsliberalistiske ideer om utvikling av regional versus global økonomi med effekt for lokale arbeidsmarkedstiltak. WYCs programpe-

¹⁰⁸ "Syd-syd" begrepet brukes som kontrast til tidligere praksis og bistandsterminologi som "sør-nord" (jfr kaldkrigfront-begrepet "øst-vest").

dagagogiske konsept lot seg derfor knytte til organisasjonens øvrige ideologi, noe innledningen til WYCs informasjonshefte for 2001 uttrykker: "ICT is the driver behind the new global economy. Stock markets in many western countries reflect the dramatic influence of ICT on economic growth". Økonomisk vekst, tverrkulturell kontakt og teknologigenerert kommunikasjon korrelerte dessuten med bistandsorganisasjonens satsingsområder. Det speiles også i tekstene til den amerikanske forskeren som programledelsen fortalte var opphavsperson til WYCs pedagogiske konsept, et forhold jeg diskuterer i neste kapittel. Under overskriften "To Prepare Students for Challenges of a Global Economy" skriver forskeren følgende i en artikkel fra 1998: "[T]his argument for school reform is grounded in the need to change the education we provide to match the changes taking place in the global economy and the society to which students will be contributing". I progressivismens tegn knyttes sosial og økonomisk endring til yrkesliv, nærmere bestemt former for arbeids- og organisasjonsliv forskeren mener bør inn i diskusjonen om reformarbeid i skolen. Slik forener hun argumenter om skoleutvikling og skolebasert samarbeid til globaliseringsprosesser av økonomisk, teknologisk og institusjonell art.

Arbeid med skoleutvikling er imidlertid ikke nytt i bistandssammenheng. I en av organisasjonens rapporter fra 2002 heter det: "[Our] focus is on poverty alleviation via ICTs for development ... [and] as for poverty, the link with education appears to be a direct one. The students see education as a way of escaping poverty". Ideer om fattigdomsbekjempelse ble koblet til satsing på regional institusjonsutvikling og bruk av IKT. Under slagord som "bridging the cultural and digital divide" skulle WYC fungere som instrument for sammenføring av slike ideer, noe som bekreftes i en av tekstbolkene fra den elektroniske portalen:

WYC aims to assist schools around the world to integrate ICT into their curricula, and at the same time to create a multicultural learning environment ... thereby helping to bridge the cultural and digital divide between the developing and developed world ... [It] focuses on the uses of ICTs in secondary education, using new learning methodologies as means of fostering cross-cultural understanding. The programme addresses three key aspects of ICT in development projects: access, content and capacity development (Quarterly report, 2002)

In the age of information, the lack of level playing field only aggravates the socio-economic and skills gap between the "haves" and the "have-nots". International school networks, such as WYC, accomplish two objectives towards closing this digital divide. On one hand, they promote substantive two-way communication stemming from all parts of the globe and thus the real internationalisation of information and learning. On the other hand, such networks promote the early understanding and use of ICT by kids in all regions. In both cases, students participating in the networks are being prepared for the analytical and skill challenges presented by the new economy (WYC introduksjonshefte, 2001)

Arbeid med å skape internasjonale læringsarenaer for flerkulturell og fagrettet nettverksbygging, IKT og skoleutvikling ble sett som brobyggende og fredsskapende tiltak mellom elever i utviklingsland og "utviklede" land. "[And] in this ... using new learning methodologies as WYC [teenagers] discuss different basic and advanced themes such [as] Human Rights and World Peace" (halvårsrapport, 2001). Pedagogisk ideologi inngikk slik i den bistandsstrategiske satsingen som skulle minske kløften mellom fattig og rik og bistå lokale krefter med å skape arbeidsplasser og økonomisk vekst under slagord som "bærekraftig utvikling" (sustainable development).

Sponsorvirksomhet

Det var også viktig å pleie forbindelsen til et voksende antall sponsorer og deres apparat av kontakter og ressurser. Slik alliansebygging styrket og stabiliserte programmet lokalt som internasjonalt. Betydningen av forbindelsene viste seg i rapporter og evalueringer som lå noen klikk unna nettportalen. Her fra en rapport i 2003: "WYC is creating a locally coordinated network of students from both developing and developed countries around the world. WYC's international partners, such as ... Shell and ThinkQuest, provide additional substantive inputs".¹⁰⁹ Til forskjell fra TGN

¹⁰⁹ Forbindelser til sponsorer ble også synliggjort i prosjekter i regi av sponsorene: "Shell requested WYC to support one of their educational programmes on renewable energy. This successful initiative will be continued. Also, ThinkQuest and WYC formed a partnership in a new project" (WYCs halvårsrapport, 2001).

ble programøkonomiske omkostninger også dekket ved å oppmuntre bedrifter til såkalt "fjernadoptering" av skoler (adoption of schools), der adopsjonsbegrepet egentlig beskriver en form for sponsorvirksomhet.¹¹⁰ Til gjengjeld mottok bedriften evalueringer og tilstandsrapporter, samt adgang til å bruke WYCs logo på sine nettsider.

Bistandsorganisasjonen arrangerte også såkalte rundbordskonferanser for sponsorer. I praksis var dette middagsselskaper (fundraising dinners) for firmaer og foretningsforbindelser som kunne donere "ferske" midler. WYCs ghanesiske koordinator forklarte ordningen slik: "They have encounters inviting people who can [afford to] "buy a table". So, they set a table, a roundtable, and people will say; I'll buy this table 1005 grand, and that money goes to the program" (26.11.02) Ved ett tilfelle ble det for eksempel donert 100.000 amerikanske dollar på en slik sammenkomst. I en tilstandsrapport fra samme periode står det: "USD 100,000 raised: On June 7 1999 in the evening, a fundraising dinner took place with the aim of raising money in aid of the WYC programme". Selv om en slik ordning kanskje fremstår som kontroversiell i nordisk sammenheng, var den økonomiske effekten ikke ubetydelig for programmet, med bivirkninger for virksomheten i afrikanske og østeuropeiske skoler. Som et ledd i portalens "impressiv performance" (Law 1994: 171) ble det også jevnlig foretatt opptellinger av programmets deltakere, hvilke land de registrerte seg fra, osv. Oppdatert informasjon herfra ble matet inn i spalter og tekstbolker som var forbundet gjennom hypertextlenker fra portalen. Programleder mente slike kvantitative data var viktige å få frem i manifestet - de imponerte. Slik registrering og kvantifisering mente de også ga sponsorer og administrativt ansvarlige en type overblikk som mobiliserte til innsats. Portalen ble derfor jevnlig oppdatert med slike opplysninger. Her som lenke til årsrapport for 2002: "In 2002 *record numbers* of students participated in WYC ... and approximately 150 classes from 105 schools are now active participants" (10.03.02, min utheving). Det ble også foretatt prosentmessige utregninger av antall deltakere som fullførte programmet: "2002 ended with a record of 73 out of a total of 135 classes achieving more than 50 %. Of these, 15 classes participated with a score over 90 %. Students in 13 online conferences discussed 10 topics" (halvårsrapport 2002). Dimensjoneringen var en del av nettstedets imponeringsarbeid, som igjen kan ses som en del av et programpedagogisk, økonomisk og materielt samvirke.

Oppsummering og konklusjon

Kapittelet har drøftet hvordan programmene er organisert på nettet og hvilke tekstteknologiske sammenstillinger som gjør dem tilgjengelige. Sentralt i dette var hvordan nettstedet er satt sammen for å vekke nysgjerrighet, imponere og begeistre, slik at oppmerksomheten ledes fra portalen til programdeler som manifest, manual og nettkonferanser. Som vist gjaldt det å trekke til seg et bredt spekter av samarbeidspartnere. Samarbeidet med myndigheter, næringslivssponsorer og pedagoger hadde direkte implikasjoner for driften og de økonomiske kalkyler. Det var derfor viktig å sørge for at programmene gjennom nettpresentasjonen lot seg assosiere med positivt ladde ord, synspunkter og symboler. I begge programmene la nettstedets imponeringsarbeid opp til dette. Det viste seg ikke bare å gi økonomisk uttelling i form av sponsormidler, men bygget også ideologiske og utdanningspolitiske allianser av betydning for programmene.

Måten nettportalen frontet og presenterte seg med blandinger av pedagogiske begreper og kvantitative data fra den lokale iverksettingen, var lik for begge programmene. Slik imponerte og mobiliserte de interesser på flere nivåer. Portalen var bygget som et internt refererende system av hypertextlenker omgitt av appetittvekkende design. Denne "klikkbare" strukturen med de sammenlenkede tekstbolkene skapte inntrykk av sammenheng ved at leseren klikket, og slik knyttet, én programdel til en annen. Lag på lag med tekster og html-kodede begreper dannet på den måten et sammenkjedet informasjonssystem som var både selvrefererende og pekte ut over seg selv. Kvantitativt som kvalitativt. Kvantitativt ved å skilte med et stort antall deltakende elever, lærere og skoler fra ulike land, samt samarbeidspartnere. Slik imponerte de ved å vise til omfang, utbredning og internasjonalt tilsnitt. Kvalitativt, ved å informere med begreper som konstruerte programmets ideologiske fundament, et tema jeg går videre med i neste

¹¹⁰ Ordningen gikk ut på at giveren regelmessig overførte øremerkede midler til en eller flere WYC-tilknyttede skoler. Til gjengjeld ble giveren (donøren) løpende tilsendt rapporter som fortalte hvordan pengene ble brukt, samt tillatelse til å bruke programlogo i all informasjonsvirksomhet. Adopsjonsordningen kan ses som en parallell til hvordan en gjennom private organisasjoner kan "fjern-adoptere" barn for å avhjelpe fattigdomsproblemer.

kapittel. Her har jeg vist hvordan begrepene ligger nedfelt i netteknologi og hvordan organisasjonsapparat, sponsorvirksomhet og hypertekstlenkede begreper med "assosiativ kraft" sammen produserte programmenes nettversjoner eller nettsteder.

I 2002 var WYC aktivt i bruk i 29 land, mens det tilsvarende antallet for TGNs engelskspråklige fora var om lag 20. På nettet ble både TGN og WYC definert som ideelle, ikke-statlig organisasjoner, og i begge tilfelle satt i et freds- og utviklingsperspektiv. Når det gjaldt organisasjonsapparat, var imidlertid forskjellene forholdsvis store. Disse vil jeg senere diskutere med hensyn til implikasjoner for iverksetting, fordi de var utslagsgivende for hvilke faktorer som mobiliserte til innsats og drev arbeidet fremover. Det kan derfor være avklarende med en oversikt som illustrerer de viktigste forskjellene. Figuren under oppsummerer disse som karakteristiske trekk. Øverste del viser lærer- og koordinatornivå, mens nedre del beskriver systemnivå.

	TGN	WYC
Lærer- og koordinatornivå:	intens kollegakontakt frivillighet, idealisme	formalisert kollegakontakt lønnet arbeid
Systemnivå:	flat og fleksibel struktur personavhengig få energigivende bindeledd	byråkratisk kontraktbasert energikonvertering i mange ledd

Figur 2: Karakteristiske trekk på ulike nivåer i begge program

Som kapittelet har diskutert, var forskjellene i første rekke knyttet til hvordan WYCs organisasjon fremsto som et mer profesjonelt og byråkratisk apparat enn TGN med sin flate og fleksible struktur. Men selv om arbeids- og ansvarsoppgaver var mindre spesifisert enn i WYC, forutsatte TGNs horisontale struktur en kontinuerlig kontakt mellom ledelses- og koordinatornivå. TGNs koordinatormposter var fylt av en entusiastisk gruppe profesjonsutøvende lærere som deltok i iverksetting, samordning og drift. Samtlige koordinatører arbeidet dessuten på frivillig basis (volunteers) uten kontraktbaserte lønns- og arbeidsbetingelser som i WYC. Frivilligheten, idealismen og den direkte, individuelt tilpassede tonen i TGN holdt formalismen på avstand, men gjorde arbeidet samtidig svært personavhengig.

I kontrast til dette fremsto WYC som et formalisert apparat. Lederne var ansatt i en ikke-statlig bistandsorganisasjon med forbindelser til lokale NGOer, hvor WYCs landskoordinator som oftest var daglig leder. WYC var altså ikke et resultat av uformelt lærersamarbeid som i TGN, men et formalisert, utdanningsrettet samarbeidstiltak mellom ikke-statlige organisasjoner. Kommunikasjonen var formell og arbeids- og ansvarsforhold klart definert. Koordinatorgruppen hadde også en mer balansert kjønnssammensetning og stilte med ulik bakgrunn og arbeidserfaring. Majoriteten med yrkeserfaring fra organisasjon, økonomi og teknologi. På organisasjonssiden var det derfor høyst forskjellige faktorer som mobiliserte til innsats og drev arbeidet fremover.

I begge programmene var det imidlertid koordinatorene som satt med ansvaret for å gi programmet institusjonelt feste gjennom lokale integreringstiltak. I WYC var presset på koordinatorleddet sterkere i så måte, for ingen av lærerne hadde kontakt over landegrensene som i TGN. Det var heller ikke etablert noe nettforum for bygging og utvikling av slik kontakt. Hvordan koordinatorene arbeidet vil jeg studere mer inngående i de kommende kapitler. Men for å tydeliggjøre koordinatorleddets midtstilling fremstilte jeg her WYC som en flerleddet organisasjon med ledelsen og skolene som ytterledd og koordinatorene som et autonomt mellomledd. Situert i midten, som i en type mellomleddstilling, holdt de kommunikasjonen gående begge veier, som en toveis korrespondanse ut til ledelsen og inn til lokale forbindelser. Avhengig av hvilken vei koordinatorene snudde seg, brukte de forskjellige redskaper og prosedyrer. Offisielt opptrådte de som en type programkommisærer som forsvarte WYCs interesser. Lokalt handlet det mer om tilpasning for å vinne oppslutning og mobilisere til innsats. Begrepene nederst i figuren setter på den måten TGN-organisasjonens få, men energigivende bindeledd i kontrast til WYCs avhengighet av å drive energikonvertering i mange ledd.

Kapittel 5 Ideologisk fundament: Programrepresentantenes perspektiver

Innledning

Dette kapittelet drøfter programmenes ideologiske forankring og undersøker graden av sammenfall mellom TGN- og WYC-representantenes syn på teoretisk slektskap. For tross forskjeller i organisasjonsstruktur og representantenes bakgrunn og arbeidserfaring vil jeg vise at det var klar overensstemmelse i synet på pedagogisk ideologi. Overensstemmelsen kobles i neste kapittel til hvorvidt det fantes samsvar mellom manifestenes bruk av teoretiske begreper. Undersøkelsen av ideologisk forankring utføres slik i to omganger gjennom to kapitler: I denne omgang ut fra hvilke teorier programmenes representanter selv peker ut, i neste kapittel ved å sammenlikne disse med begrepsbruken i manifestene. Kapittelet etter sammenlikner så begreper i manifestene med begreper i manualene, før jeg utforsker hvordan de samme teoretiske og metodologiske begrepene omsettes til praktisk virke. Slik avdekker jeg både hvordan TGN og WYC formulerer sine motiver og metoder, og hvordan de iverksetter sine ideer om å skape "en bedre, fredligere og mer rettferdig verden". Det belyser også de pedagogiske diskurser programmene medvirker i, og hvordan disse begrepsfestes i og gjennom programmene. Identifikasjon av inspirasjonskilder vil på den måten vise hvordan hegemoniske diskurser i det utdanningsvitenskapelige felt "treffer" programmene. Og motsatt, hvordan programmene utnytter slikt hegemoni for å vekke oppmerksomhet, imponere og skaffe seg ressurser av faglig og finansiell art. Representantenes argumenter og arbeidsposisjoner forteller også hvilke yrkesmessige koblinger, kompetanser og kunnskapsorienteringer som mobiliserer til innsats og driver arbeidet videre.

Metodisk går jeg løs på empirisk materiale der representantene antyder eller eksplisitt forklarer hvilke teorier TGN eller WYC bygger på. Det er nødvendig, for manifestene gir selv ingen direkte teoretiske referanser. Data er således hentet fra intervjuer, plandokumenter, foredrag og artikler forfattet av ledere, konsulenter og koordinatører. Med det som utgangspunkt vil jeg drøfte og påvise hvordan representantenes teoretiske referanser peker i retning av, og er kongruent med, begrepsbruk innen reformpedagogikk og (sosial-)konstruktivisme. I relasjon til avhandlingens hovedspørsmål er det spesielt tre forhold jeg ser som viktige i den sammenheng. Det første har med begreper som opptrer i representantenes argumenter om hvordan programmet skaper faglige forbindelser *mellom* deltaker og materiale og *mellom* deltakerne. Det andre hvordan de påstår at slike forbindelser mobiliserer til innsats og driver arbeidet videre. Det tredje til påstanden om hvordan begrepene teoretiske status og tilhørighet tilfører en viktig *assosiativ kraft* som utløser energi. Slik status er igjen knyttet til tre forhold: programmenes teoretiske ståsted, nettversjonenes imponeringsarbeid og hvordan begreper (med assosiativ kraft) sirkulerte blant ledere, lærere og koordinatører innad i organisasjonen. Hovedspørsmålene besvares slik på ny med argumenter om sammensetning og drift, hva som representerer og sprer programmene, beveger og begeistrer, og utad gir inntrykk av at programdeler henger sammen.

Ideer om ideologisk fundament

Opplysninger om ideologisk fundament dukket først opp i intervjuer og uformelle samtaler med ledere, koordinatører og lærere. I samtalene henviste de fleste til manifestet ved å peke på en dataskjerm med nettversjonen av denne. Foruten å demonstrere programmets teknologiske tilknytning, viste det manifestets posisjon som referansepunkt og ideologisk ankerfeste. Den ideologiske betydningen av en slik referanse kom frem da representantene svarte på spørsmålet: "Hva kan sies å danne et slags felles grunnlag for virksomheten?"¹¹¹ Under ser vi hvordan noen representanter i intervjuer svarte på dette, eksemplifisert ved tre fra hvert program, alle med viktige posisjoner i organisasjonen:

¹¹¹ Originalversjonen av spørsmålet fra intervjuer utført i perioden 2002- 2003 var: "Would you say there are things that have created a common ground, and in that case what would that be?"

The strength in TGN is the common goal. People who work here seem to share a common goal, a common vision. We envision students working together, understanding each other, and valuing their own and other's way of life. This common vision, I think, is the strong thing that keeps us together (TGN, nordamerikansk koordinator, 21.10.02)

The bottom line is this vision; that we want the youth of the world to communicate. If we didn't have this vision, the program organization wouldn't be there. I believe that by communicating and working with others, you learn to understand, and through understanding you learn new solutions. That is the vision. For teachers it's also to develop as professionals. If you look at the people that we've supported and brought into the program...many are today top professionals (TGN, nordisk koordinator, 10.05.02)

The TGN-program is a very good example of what we are doing. It makes you aware of where you stand, your visions of the world and how you want the world to be better ... [as well as] helping to understand differences between cultures, and maybe to get a better understanding of the world in general (nederlandsk koordinator, TGN, 11.09.01)

What holds it together, actually ... is the concept of the program, for it is a very very good concept. This is what makes it work! We have so many projects, and some are new, but they don't have thematic value. This project does. The proof is that so many countries - for years - stay together to participate (WYC, latvisk koordinator, 15.03.03)

Common ground is built through technology and the ideas of the projects. Friendship is built through the means of communication, the internet, which brings us closer together (WYC, ghanesisk koordinator, 26.11.02)

The pedagogical issue ... [is] how schools or teachers get involved through program methodology ... We have this base, which is also the program itself. It is all well structured and the teachers expand from there, which is why you find that it differs from country to country (WYC, sørafrikansk koordinator, 18.11.02)

Uttalelsene viser koordinatorenes tro på hva programmet kan utrette lokalt og internasjonalt. De viser ikke bare tillit til og konsensus om programkonseptet, dets motiver og metodologi, men også hvor viktig det er å ha en visjon, noe å referere til, symboler å samles om, noe som knytter sammen og forankrer ulike ideer, arbeid og følelser. Nettversjonens tekster, tegn og symboler syntes å styrke representantenes samhold og identitet. I så fall demonstrerer det betydningen av manifestet som en fast referanseramme for hva en forsøker å få til. Referanser som skapte konsensus om programmets pedagogiske ideologi. En vid og overordnet konsensus som i høy grad, og i begge tilfeller, hadde med manifestets begrepsapparat å gjøre, det vil si, de åpne og generelle formuleringene. En viktig romslighet som gjorde at så mange kunne ha et forhold til, og samles om, programmets idégrunnlag. Det vil si at tolkningsmessig var begrepene åpne, tilgjengelige og romslige nok til at representantene i sitt daglige virke kunne legge ulike tolkningsvarianter til grunn for arbeidet. De var åpne for nye lokale tilkoblinger, kombinasjoner og funksjoner, derfor ble de lastet ned og tatt i bruk. Så selv om de bar med seg bestemte prinsipper, var de også plastiske. Det gjorde det både lett å slutte seg til dem, og ga en følelse av tilhørighet. Flere viktige funksjoner altså: begrepene var fengende, frie og elastiske nok til å romme ulike lokale tolkninger og til å tjene som internasjonale bånd. Like viktig var at både representantene og programmene, gjennom manifestenes terminologi, ble assosiert med populære og politisk korrekte begreper som *internasjonalt samarbeid*, *elevmedvirkning*, *utvikling*, *fred*, *forsoning*, *demokrati*, *menneskerettigheter*, osv. Alt dette styrket og stabiliserte programdriften. Det viser også nødvendigheten av å bli assosiert med positivt ladde ord og symboler, ikke bare for å mobilisere til arbeidsinnsats, vekke begeistring og engasjement, men for å utløse finansielle, kunnskapsmessige og organisatoriske ressurser. En kan si det slik at manifestenes forklaringer og definisjoner fremsto som faste og holdbare ved at de var koblet til populære teorier og progressive miljøer og ressurser, til menneskelig fidus og teknologisk frakt og funksjon. Jeg reiste derfor rundt for å samle inntrykk og forklaringer på slike forbindelser, hva de besto av og hva som vedlikeholdt dem. For manifestene fantes jo, eller var brakt ut til, ulike steder der de ble tatt i bruk, blant ulike mennesker og ressurser. At sosiale og materielle ressurser var avgjørende for spredning og implementering, var innlysende. Det var også at manifestene som bærer og distribu-

tør av programmets ideologi både utgjorde en type faste og bevegelige produkter. Faste, fordi manifestets form og begrepsbruk ikke endret seg nevneverdig fra år til år. Bevegelige, fordi de ble gjort distribuerbare med tekst og teknologi. En slik dobbel, men kontrastfull kvalitet: det bestandige i det bevegelige, syntes også å åpne for forbindelser og konsensus. Det åpnet i hvert fall for samhold, som igjen mobiliserte til innsats som drev programarbeidet fremover.¹¹² Jeg går derfor videre i utforskning av hvilke begreper representantene refererte til, sluttet seg til, og hvilke ord og vendinger selv brukte for å beskrive programmets idégrunnlag og inspirasjonskilder, motiver og metoder, praksiser og prinsipper.

Representantenes begrepsbruk

Representantenes likeartede forklaringer og begrepsbruk kan til tider være vanskelig å holde fra hverandre, også fordi de refererer til samme teori. Programmene behandles derfor separat. TGN- representantene først, deretter WYC. I annen omgang drøftes manifestene i lys av foreslått teori. I arbeidet med å forklare hvilke teorier programmet var inspirert av, figurete reformpedagogikk og konstruktivisme stadig som to relativt upresise sekkebetegnelser. Representantene laget også glidende overganger og blandinger av de to. Uskarpe grenseoppganger kan imidlertid ha med hvordan pedagogikkfaget som sådan definerer eller presenterer teoriene. I Bø og Helles oppslagsverk defineres reformpedagogikk som en "upresis fellesdefinisjon på ideer knytte til samfunn, skole, undervisning og oppdragelse" og som "pedagogikk som vil omskape" (Bø & Helle 2008: 211).

I de kommende avsnitt skal vi imidlertid se hvordan teoriene forbindes med arbeidsskolepedagogikk, amerikansk pragmatisme og emansipatorisk pedagogikk. I bruken av begrepet konstruktivisme ble det også referert til konstruktive aspekter ved læring, utvikling og kunnskapskonstruksjon. Så selv om konstruktivismebegrepet faglig sett har flere betydninger, handler det her om at kunnskap ikke lar seg overføre i uendret form fra "hode til hode", men skapes og gjenskapes i nye sammenhenger som del av verdiladede, situerte konstruksjoner.¹¹³ Det vil si en form for konstruktivisme som kan assosieres med pragmatisme og emansipatorisk pedagogikk. Representantenes begrepsbruk kan slik ses som en del av en mer vidtfaende pedagogisk reformbevegelse, en bevegelse som her treffer bestemte undervisningsprogrammer på nett.¹¹⁴

Teoretiske referanser

Manifestene inneholder som nevnt ingen teoretiske referanser. Mangelen på henvisninger fant jeg først underlig, for begrepsmessig var slektskapet til reformpedagogiske strømninger tydelig nok. Å demonstrere dette kunne vel ikke være annet enn i programmets interesse? På spørsmål om slike mangler svarte koordinatorene i begge leire at akademiske og ideologisk fargede referanser trolig lukker mer enn de åpner porten for bidragsytere og potensielle deltakere. Med andre ord, referanser kan virke avgrensende og stigmatiserende, og slik ekskludere mer enn inkludere. Fri for referanser gir manifestet derimot inntrykk av å være åpent og inviterende. Det mobiliserer mer i bredden. Begrunnelsene viser at manifestet er myntet på det brede lag.

Svarene gjorde meg oppmerksom på hvordan reformorienterte referanser ville festet programmet til bestemte deler av verden, og til autoriteter et fåtall av jordklodes lærere vil nikke gjenkjennende til. Det er lett å glemme at selv om begge program høylytt annonseres av nordeuropeiske NGOer, befinner store mengder deltakere seg i landområder syd for Chicago, København og St. Petersburg. Mangelen på direkte referanser medførte at slektskap måtte avdekkes på andre måter. Identifiseringsarbeidet bød imidlertid ikke på store problemer, for både programforfattere,

¹¹² Argumentativt er resonnementet inspirert av Latours teori om hvordan en forklaring, definisjon eller versjon neppe er særlig holdbar hvis den ikke knyttes til et solid sett med ressurser. Det vil si at styrken i en forklaring eller en definisjon er avhengig av styrken og soliditeten i (de praktiske) ressursene som brukes for å holde forbindelsen(e) på plass. For å underbygge sine argumenter relaterte Latour seg til Durkheims tese om hvordan et fellesskap styrkes ved å knytte fortellinger og forestillinger (om seg selv) til noe mer varig enn følelser og erfaringer, som ting og symboler. Det konkretiserer følelsene og gjør dem reelle (Latour 1998:52, Durkheim 1976).

¹¹³ Ulike betydninger av konstruktivismebegrepet brukes i filosofi, statsvitenskap (internasjonal politikk), kunst og matematikk. Her ligger filosofisk konstruktivisme nærmest representantenes bruk av begrepet, det vil si at sannhet er en verdiladet og situert konstruksjon mer enn et objektiv faktum (en passivt tilegner seg).

¹¹⁴ For drøfting av en slik reformbevegelse, se Myhre 2003: 155 og Arneberg & Overland 2003.

programledere og koordinatorene hadde publisert artikler, holdt forelesninger og latt seg intervju om saken. Programvirksomheten representeres med dette på flere måter, for slektskap påvises både gjennom intervjuer, artikler, plan-dokumenter og konferanseinnlegg.¹¹⁵ Bredden i kildebruk har med representantenes arbeiderfaring, utdanningsbakgrunn og teoretiske preferanser å gjøre. På grunn av bakgrunn og bosted var TGNs representanter mer artikulerte når det gjaldt teoretiske referanser, enn tilfelle var i WYC. Majoriteten av koordinatorene arbeidet dessuten som universitetslærere eller som lærere i grunn- og videregående skoler. I WYC fantes det få med slik bakgrunn, der de fleste som nevnt var organisasjonsledere med utdanning i fag som økonomi, statsvitenskap og datateknologi. Likevel lot det seg gjøre å identifisere teoretiske inspirasjonskilder gjennom representantenes begrepsbruk. For selv om koordinatorene sjelden henviste til teorier og utdanningsteoretikere, viste det seg at forfatterne av WYCs pedagogiske konsept hadde skrevet flere artikler om programmet. De vil derfor trekkes inn. Når det gjaldt WYCs koordinatorene, hendte det også at de laget nye begrepskombinasjoner som innebar små forskyvninger i betydning og ordlyd, men som assosiativt signaliserte mye av det samme. Jeg vil også vise hvordan representanter fra begge program brukte flere av de samme teoretiske begrepene for å beskrive virksomheten, identifisert som en blanding av pedagogisk konstruktivisme og reformpedagogikk. At ikke-pedagoger også brukte disse viser begrepenes (re-)kombinerbare egenskaper.

TGN - representanters syn på teoretisk slektskap

Fra TGN bruke jeg sitater fra to nestledere og tre koordinatorene. Innledningsvis en søramerikansk og en nordisk nestleder, etterfulgt av en nordamerikansk, en søramerikansk og en spansk koordinator. Alle høyt utdannede kvinner som hadde arbeidet eller arbeidet som lærere på ulike nivåer.

Søramerikansk nestleder

Den søramerikanske nestlederen mente programarbeidet siden starten hadde vært inspirert av et konstruktivistisk syn på opplæring og utdanning. Det var spesielt to teoretikere hun mente hadde hatt innflytelse på programutformingen. Den ene var den russiske psykologen Lev S. Vygotsky, den andre den franske pedagogen Célestin Freinet. Den første kjent for sine utviklings- og samarbeidsteorier (Vygotsky 1978, 2001). Den andre for teorier om arbeidspedagogikk basert på samarbeid mellom skoleklasser for å drive idéutveksling og prosessorientert skrive ved bruk av tverrfaglige tema (Freinet 1973, 1980). Med hensyn til første inspirasjonskilde påpekte hun at det nesten ikke lot seg gjøre å snakke om læring, samarbeid og utvikling i pedagogiske kretser uten å trekke inn Vygotskys teser, da de var sentrale innenfor et konstruktivistisk læringssyn.¹¹⁶ Slik bekreftet hun samtidig teoriens hegemoniske stilling (i Vesten, ikke resten).

Nestlederen var spesielt opptatt av prosessorientert skrive og skriftspråklige utviklingsprosesser. Først fordi skriftspråklig virksomhet krever et bevisst forhold til tekst og tegnsystemer i kraft av å være ekspressive og organiserende redskaper. Dernest fordi skriftlig fremstilling i skolefag stimulerer til individuelle og kollektive utviklingsprosesser. Og sist, men ikke minst, fordi skriftspråket representerer et arbeids- og kommunikasjonsredskap for tolkning og representasjon som elevene benytter i nettbaserte fora. For denne typen utviklingsprosesser så hun nettkonferanser som et godt medium. I intervjuform så referansen til Vygotskys og Freinets ideer blant annet slik ut:

The program follows a constructivist line ... [like] the line of *Vygotsky and his theory of collaboration with more capable peers and uses of language*. This is also evident in our distributed *community of learners* and our ways of working by shifting roles, like one day I teach you something and the other day I am learning something from you. The children do this.

¹¹⁵ Identifikasjonsarbeidet tar slik utgangspunkt mange kategorier data. Foruten å ha vært til stedet og tatt notater fra en del av forelesningene, har jeg undersøkt artiklene og transkribert intervjuene. Enkelte artikler ble skrevet og publisert før 2001, mens forelesninger og intervjuer ble gjort i forskningsperioden (i samme periode jeg drev datainnsamling).

¹¹⁶ Lederen definerte ikke i hvilke deler av verden det gjaldt. Synet er imidlertid analogt med hva som hevdes fra fagpedagogisk hold. For å demonstrere dette trenger en ikke gå lenger enn til *Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*, som gir følgende tekst: "Vygotskys og Piagets utviklingspsykologiske teorier danner to av bærebjelkene for det konstruktivistiske syn på læring ... [og] de fleste tidsmessige utviklingspsykologiske beskrivelser av læring kan innordnes det[te] konstruktivistiske paradigme" (Karlsdottir & Stefansson 2004: 19).

What attracted me was the very practical approach of the program. I needed to motivate teachers and to introduce the use of the Internet to the educational sector. I found that [TGN] gave me the opportunity to adjust the philosophy of the program to our social and economical reality. I liked the idea, because I thought it would be possible to build an international dialogue ... Actually, I [also] think of *Freinet and his ideas on communication, distribution, ways to correspond by building sentences, expressing the way you think as an illustration of coming closer* (intervju, 07.09.01, min utheving).

Freinets idé om arbeidspedagogikk mente hun ga inspirasjon til hvordan læreren kunne utvide og fornye undervisning og fagpensa, ved å drive korrespondansevirksomhet mellom elever fra ulike skoler i ulike land. Det intensiverte og skjerpet fagarbeidet ved at partene opplevde å få et eksternt, interessert, men også kritisk panel av jevnaldrende de kunne bryne seg på. En viktig lærdom fra Freinets arbeidsorienterte metoder var å gi elever erfaring i å ytre seg om saker de var opptatt av og som brakte andres oppfatninger nærmere ved å ta saker opp for diskusjon. Det siste med referanse til hvordan de artikulerte erfaringer som en type *common sense*-forståelse av de saker og situasjoner samtalen dreide seg om. Studier av fjerne eller nære forhold ble bearbeidet og tilskrevet mening ved at de uttrykte synspunkter om dem. I dette understreket hun behovet for "å strekke seg" (to stretch beyond), ut av klasserommet, materielt og psykologisk, ved å rette fokus mot lokale eller internasjonale forhold.

Ellers mente hun programmet var sterkt påvirket av Vygotskys ideer om samarbeid og utvikling, noe hun redegjorde for ved å ta tak i begrepet "collaboration with more capable peers". Hos Vygotsky, eller slik hans ideer opptrer i en autoritativ engelsk versjon, går hans mest refererte uttalelse rundt dette slik: "*development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*" (Vygotsky 1978: 86). Som Vygotsky la hun stor vekt på læreren som faglig veileder og tilrettelegger i elevens kunnskapstilegnelse, da læreren kjenner både eleven og emnet. Men i beskriven av hvordan kollaborative prosesser i TGNs fora ikke bare involverer én, men mange kompetente andre, koblet hun begrepet til de amerikanske psykologene Lave og Wengers term *learning communities*.¹¹⁷ Poenget var å få frem hvordan skriftspråklig samarbeid på ulike læringsarenaer (i klasserommet og på nettet) støtter lærerens arbeid for å generere faglige og intellektuelle "strekprosesser". I omtalen av hvordan deltakerne strekker seg, koblet hun ideer om arbeidsskole og aktivitetspedagogikk til Vygotsky ideer om intellektuell utvikling. Den samlende faktoren er kunnskapsdeling og faglig samarbeid. Nestlederen mente det ideelt sett ga seg uttrykk i at læring best finner sted gjennom deltakelse i internasjonalt sammensatte (praksis-) fellesskap. Samarbeid blant elever i TGNs fora representerte derfor en spesiell måte å organisere institusjonell læring på, fordi rollen som den kompetente andre gikk på omgang. I lederens øyne kom drahjelp fra flere kanter, da lærer og elev vekslet på å tilskrives status som kompetent. En viktig vekselvirkning, poengterte hun.

I jakten på teoretiske inspirasjonskilder er nestlederens stemme viktig, ikke minst fordi hun var ansvarlig for "rekrutteringsspørsmål, deltakerinvolvering og motivasjon". Arbeidsmessig var hun både utdannet dataingeniør og fagpedagog på universitetsnivå. Som frivillig hadde hun hatt en rekke verv i programorganisasjonen, noe hun fortsatte med om enn på et mer profesjonelt nivå, i en sammenheng uttrykt slik:

Today my position is Assistant Program Director, but I also work as a National Program Coordinator. I'm also the Manager of the International Language Forum which deals with Catalan, Spanish, German, and Japanese, what again can be seen as part of the need to motivate. In a certain sense I deal with the human-psychological aspects of recruitments, motivation, and work involvement, and so on (intervju, *ibid*).

Gjennom koblingsfeltet "informatikk og pedagogikk" på det søramerikanske universitetet hun arbeidet ved, hadde hun studert Vygotskys teorier. Det startet med en mastergrad i pedagogikk og informatikk (1992) og fortsatte i en doktorgradsavhandling (1997). Avhandlingen er skrevet med utgangspunkt i Vygotskys utviklingsteorier som relateres til nettbasert prosjektsamarbeid blant grunnskoleelever.¹¹⁸ Derav kunnskap om teoriene. Temaet ble senere videreut-

¹¹⁷ Referansen er boken *Situert læring* av Jane Lave og Etienne Wenger (2003). For argumenter om at læring forutsetter deltakelse i et praksisfellesskap er betydningen av å delta i *ulike* sosiale fellesskap som en form for skiftende sosial praksis (Lave & Wenger 2000). Som en videre orientering om Vygotskys ideer om læreren som faglig veileder (Dysthe 2003: 85).

¹¹⁸ Koblingene forklares i kapittel 1, punkt 1.3 og kapittel 2, punkt 1.4.1 (referanser til Vygotsky).

viklet i universitetskretser gjennom en post. dok stilling (1999). Både i kraft av sin universitetsstilling, sin sentrale posisjon i organisasjonen, samt praksisrettede og teoretiske kunnskaper, har hun spilt en viktig rolle i arbeidet med å mobilisere til innsats og drive programarbeidet fremover.

Nordisk nestleder

Den andre nestlederen, med ansvar for utvikling av programpedagogisk materiale (content development), beskrev også TGN som påvirket av reformiver og konstruktivisme.¹¹⁹ Ved siden av ledervervet underviste hun på intervju-tidspunktet (2002) både på høyskolenivå (avdeling for lærerutdanning) og på en videregående skole. Her et utsnitt fra intervjuet der hun med referanse til konstruktivistisk metodologi beskriver programmets tilnærming som samarbeidsbasert, og i reformpedagogisk ånd som prosess-, problem- og prosjektorientert. Hovedpoenget var at TGNs nettbaserte arbeid ikke bare handlet om kreativitet og kommunikasjon, men i høyeste grad om kollaborasjon gjennom *prøving og feiling*. Kunnskap om kommunikasjonsferdigheter og samarbeid på nettet mente hun elever burde lære seg fra første klasse, helst før. For som hun sa, slik de lærer å snakke burde de også lære å skrive ved å prøve og feile gjennom kommunikasjon på nettet.¹²⁰ Svaret på hvordan de kan samarbeide om programmets tema og drive problemorientert *arbeid*, ligger i slike kontinuerlige testprosesser:

It's connected to development and *testing* of distributed learning, with focus on process, not product... In terms of methods it obviously uses more constructivist approaches, like projects-based learning, and collaboration. This means working on things and developing what you do and mean, instead of copying information. It's, process, not product ... working more with online people than off-line people. It's to do with continuity.

Q: *Continuity?*

Yes, I'm very interested in the development of communicational and collaborating skills of different humans online. Previously I thought that once someone knew the technology, this person would be able to work online. This is *not* the case. You have to learn these skills. Just like you develop skills of communicating verbally, or in a written way, you also need to develop these into some kind of collaborative skills. Not only to communicate online, but to *collaborate*, to *work* with others online. If you're not be able to do that, projects and activities may simply fade out and die, or various mistakes come about, because people do not realise *how* they need to work. The problem is that so many companies talk about working on European or international markets, in a foreign language, when they can't even work in a domestic setting, in their own language and culture... Communicating by means of email or working on web-pages should rather be defined as *online collaboration*. It's about online communication with collaboration skills; really *working* with other people online ... This is also an issue in my articles online¹²¹ (intervju, 11.05.02)

I samtalen passet hun hele tiden på å knytte teori til hvilke tilnærminger som fungerte med hensyn til programiverksetting, for teoretisk materiale syntes kun å ha verdi og berettigelse i lys av praksis. Ideer om det pedagogiske var slik pragmatisk bestemt, en holdning jeg fant hos flere av TGNs ledere og koordinatorene. Bare i lys av praksis kunne teorien tildeles legitimitet. Innstillingen var at læring best finner sted gjennom direkte erfaring med programrelaterte emner, mennesker og materiale, noe som også er en bærende idé i Deweys tekster. Å gi elever direkte erfaring med fagrelatert materiale ser han som uunnværlig hvis meningen er å tilegne seg ny kunnskap. Her i Deweys egen språkdrakt: "[W]e learn from experience, and from books or the sayings of others *only* as they are related to experience" (Dewey 1999:17). Å lære ved å gjøre, ved å vite hvordan en skal skaffe seg ny kunnskap, uttrykkes i slagord som "*learning* to do by knowing and to know *by doing*" (Dewey 2000: 25) eller som i kortversjonene "learning by doing" og "learn to learn" (Dewey 1944: 45). Uten imidlertid å påpeke noen forbindelse til Deweys ideer, mente nestlederen at programmet hadde tatt konsekvensen av hvordan erfaring henger sammen med og opptrer *som* kunnskap, *som* noe aktivt, *som* prosess, og *som* noe uløselig knyttet til kommunikasjon og kollaborasjon. Noe hun et sted for-

¹¹⁹ Nestlederen hadde tidligere arbeidet som koordinator, men fungerte som nestleder i perioden 1998-2003.

¹²⁰ Som idealist på feltet arbeidet hun derfor også med å tilrettelegge for slike læringsprosesser i barnehager (samtale, 12.05.02)

¹²¹ Nestlederen la ut flere av sine artikler om IKT-basert elev- og lærersamarbeid på nettet.

mulerte slik: "I want students to know *how* [and] ... I want them *to learn to learn*. Social order and computer software are *constantly* changing" (intervju, 11.05.02).

Nestlederen viste også til kronikker programlederen hadde skrevet om emnet, spesielt biter av hans mange prologer for artikler i tidsskrifter på nettet. Her et eksempel fra et avsnitt om TGNs arbeidsmetoder:

The method is building dialogues, in which students meet other students through the building process ... an activity that involves and engages both sense and sensibility. In defining a problem, the student work involves both freedom and flexibility, even though they have to demonstrate accountability and respect for other participants" (11.06.03, oversatt fra originalspråket).

Poenget var å gi elever erfaring med å arbeide dialog- og problemorientert, noe nettkonferansene understøttet. Her fokuserte den nordiske nestlederen på dialogbyggingen *mellom* elever (fra ulike skoler), mens den søramerikanske nestlederen vektla forholdet *mellom* elev og fagrelatert materiale. Førstnevnte så lærerens rolle som mer underordnet, mens hos sistnevnte var læreren en viktig dialogpartner. Det speiler for så vidt også Dewey og Vygotsky ulike syn på lærerrollen. For i motsetning til Dewey la Vygotsky stor vekt på læreren som fagekspert, tilrettelegger og dialogpartner, og derfor også en sentral figur i organiseringen av læringsmiljøet. I tråd med Deweys teorier kan en samtidig si at de nordiske lederne så kunnskapstiligdom som noe aktivt, fysisk og materielt. Og kunnskap som prosess, ikke (bare) ferdig og fastsatt, men uttrykt som det "å vite hvordan", hvordan en går frem for å drive dialog og diskusjon. Den nordiske nestlederen snakket om å supplere kunnskap om *hvordan* med kunnskap om *hva* og *hvorfor* ved at elevene lærte seg å stille spørsmål som fremkalte svar på ting de ville vite noe om (intervju, 11.05.02). Som en forbindelse mellom det å *gjøre* og det å *vite*, kunnskap og handling, og som en likestilling av mål og metode. Det vil si at metoden for å skaffe seg kunnskap var like viktig som fremstillinger av kunnskapsemnet. Det høres deweyisk ut for meg (jfr Dewey 1998a: 233, se også Løvlie 1989).

Søramerikansk koordinator

Nestlederne satt meg i kontakt med en av programmets sentrale koordinatører som i 2001 var rektor på en grunnskole, hvorfra hun arbeidet med å videreutvikle programmet. Koordinatøren var søramerikansk, men bodde i USA. I eksemplet under er hun i gang med å forklare sammenhengen mellom Vygotskys ideer og programmets mål, metoder og aktiviteter. Her med begreper om samarbeid, utvikling og arbeidsemnets relevans.

So, I think our activities has to do with what Vygotsky writes on working through social interaction and how we deal with what people think, the way they [mutually] construct these ideas and commonly turn these new ideas into knowledge. Do you know the development zone Vygotsky talks about?

Nini: *The zone of proximal development?*

Yes, yes, I think it's easy to see this. Someone's developmental level is here, or others can be there, so we make them take this new step, using this proximity, the work processes in between. The new achievement will be the next [provisional] step and they will be stretching. Although, you may have to do it again ... Much of this has to do with the idea of the *capable peers*, like if I know that I can count on you to help me [stretching], I go in there to create things. You don't really need any advanced medium - the important thing is to ask for help. What I call *pedagogical email* has the ability of being a *thinking tool* that students must know, know how to do this through interaction, making this better and better. Like protagonists teenagers improve, they can do it ...

A bad rule in schools is when everybody must do the same stuff at the same time, since what matters is that what you find important, you *make* relevant. Also, answering gives the possibility of choosing as they are building together, what makes this projecting alive. Of course, technology plays an important role, since this is the way we stay in contact. But mails, programs, projects, lists, and forums are just a part of the process. What we want is really, really bigger: We want a better world! - And it has to do with an ideological, eh, ways of working, with maths, science and other subjects (intervju, 02.09.01).

Igjen figurerer Vygotsky som en viktig teoretisk inspirasjonskilde, normativt som i det praktisk-pedagogiske. På ny i betydningen av å generere "strekprosesser", det at elever strekker seg og utvikles i arbeidet med å artikulere emner de er opptatt av og ønsker å diskutere. For som hun sier: "[W]hat you find important, you *make* relevant". Sakens aktualitet og betydning kan frembringe virkelyst og faglig engasjement. Opplæringsmaterialet, representert ved spørsmål elevene velger å undersøke, synes relevant fordi det er forbundet med realiteter de opplever til daglig. I programsammenheng er ideen at opplevelse av aktualitet og relevans skaper mening og motivasjon, som utløser energi og mobiliserer til innsats. Opplevelse av relevans blir slik en viktig mobiliseringsfaktor.

Viktig var også ideen om at det eksisterer en potensiell faglig utviklingszone i spennet mellom hva eleven mestrer på egen hånd og hva hun kan prestere i samarbeid med (kompetente) andre, uttrykt som "the zone of proximal development".¹²² Med referanse til Vygotskys teser forklarte koordinatoren de "kompetente andre" som medelever (peers) og lærere. Samtidig så hun "det å diskutere" (doing discussions) som en form for drahjelp i situasjoner der (kompetente) andre nådde frem med ledende spørsmål eller oppklarende svar.¹²³ Elevene befant seg ofte på ulike utviklings- og ferdighetsnivå, derfor gjaldt det å utnytte spennet mellom dem. Differansen mente hun dannet et mellomrom fylt av muligheter. Ved å rette oppmerksomheten mot mulighetene, handlet det om hvor langt ett eller flere individer kunne strekke seg i samarbeid andre. Størrelsen på "strekket" (mellom nivåene) var avhengig av utfordringene. Derfor må elevene oppmuntres til å ta nye steg, gi seg i kast med nye utfordringer, gjennom programarbeidet og samarbeidet der. Slik mente hun TGN trakk veksel på Vygotskys tese om at samarbeid med kompetente andre øker den enkeltes læringspotensial, og stimulerer intellektuell utvikling, faglig og sosialt. Pedagogisk programvare som tilrettelegger for dette ble eksemplifisert med begrep som *pedagogisk epost*, noe hun betegnet som et tankeredskap (thinking tool) for dialogbygging.¹²⁴

I samsvar med Vygotskys samtidsorienterte, hegelianske og marxistisk inspirerte psykologi poengterte hun også at programorganisasjonen var aktivt opptatt av menneskers levekår, og derfor arbeidet for å skape "en bedre verden". Med hensyn til samhandling fremhever TGNs intensjonserklæringer nettopp de sosiale og historiske sammenhenger deltakerne lever under og identifiserer seg med, et syn som altså korresponderer med Vygotskys ideer om hvordan ressursgrunnlag og sosiokulturelle levekår påvirker idéutveksling og handlingsmønstre (Karlsdottir & Stefansson 2004). Ideen er at når elever artikulere tanker om egne livsvilkår, vil det oppstå skriftspråklige dialoger som har basis i hva de selv finner interessant å arbeide med.

Andre teorier hun mente påvirket programmet, kan tilskrives et konstruktivistisk paradigme, som tekster fra amerikanske Howard Gardner, argentinske Emília Ferrero og brasilianske Lassi Ribero.¹²⁵ I tillegg kom en teoretisk kilde hun historisk og politisk sett mente det var umulig å komme utenom, nemlig brasilianske Paulo Freire, professor i pedagogisk historie og filosofi. Hun fortalte hvordan det hadde oppstått en fornyet bølge med debatt om Freires teorier, noe som på intervjudispunktet gjorde seg gjeldende i koordinatorenes diskusjonsfora:¹²⁶

Also it's very common to have Paulo Freires ideas coming into discussions on our lists.

¹²² I nordisk litteratur har Vygotskys russiske betegnelse vært oversatt med begrep som "den nærmeste utviklingssonen" (Bråthen 1996) eller "den proksimale utviklingssonen" (Imsen 2005). I et forsøk på å legge oversettelsen mest mulig opp til originalteksten følger jeg Karlsdottir & Stefanssons (2004: 23) tolkning, uttrykt som "sone for potensiell utvikling".

¹²³ For diskusjoner om Vygotskys syn på kompetent drahjelp, se P.H. Miller 2002: 337. Koordinatoren mente ellers Vygotskys syn på utviklingsprosesser bar preg av hegeliansk dialektikk, det vil si forestillingen om kontinuerlig forandring gjennom synteser av motsetninger i konflikt (tese og antitese).

¹²⁴ Her kan det kommenteres at som hos andre koordinatører var det ingen referanser til forskningsfelt som kan sies å tangere slike ideer ved å bygge på Vygotskys konstruktivistiske læringssyn, eksempelvis feltet Computer Supported Collaborative Learning (forkortet til CSCL, en retning som bygger på sosial konstruktivisme, sovjetisk sosiokulturelle teorier og situert kognisjon, se Dysthe 2003: 311). Kun primærkilder som Dewey og Vygotsky ble nevnt - kanskje fordi de produserte sterkere "assosiativ kraft". Noe jeg selvsagt fant interessant.

¹²⁵ Senere nevnte hun også brasilianske utdanningsvitere som Anísio S.Teixeira, Fernando de Azevedo and José Pires Azanha som er mindre kjent i europeisk sammenheng. Kanskje viktigst var tekster av Piagets elev Emília Ferreiro, som opprinnelig er utgitt på spansk og fransk. Takk til professor José Sérgio Fonseca de Carvalho ved Universitetet i Sao Paulo for diskusjoner om de brasilianske og argentinske teoretikernes innflytelse i Sør- og Nord-Amerika.

¹²⁶ Det ble påpekt at Freires internasjonale status trolig kommer av at hans tekster synes like påvirket av ideer i øst som i vest, nord og sør. Inspirasjonskilder Freire selv nevner er Erich Fromm, Louis P. Althusser, Herbert Marcuse, Martin Luther King Jr., Jean-Paul Sartre, Mao Zedong, Ernesto Che Guevara og José Ortega y Gasset (Freire 2002).

Q: *Oh, I see, so you discuss Freires ideas?*

Oh, yes. We read his books together, just as other theories on technology and the future of education - or others like Celestin Frenet, Lassi Ribero and Emília Ferrero, focusing on the problem of literacy, illiteracy and empowerment ...

In TGN we have ... open spaces that offer the possibility of taking part in projects using the web for the ones that do not have a computer at home. But there are different models for this ... as the pedagogical structures of TGN and its educational places. They are open; some places are inside schools, universities, museums, some work with street children ... but all discussing this or that topic, sending mail, *working with peers* (intervju, 02.09.01, min utheving)

At koordinatorene brukte programmets epostlister til å diskutere utdanningsvitenskaplig filosofi er interessant i kontrast til WYC, hvor dette over hodet ikke forekom. På leting etter kilder fant koordinatoren det ikke problematisk å koble Vygotskys ideer om utvikling og sosiokulturelle levekår til Freires problem- og dialogorienterte pedagogikk. Freires frigjøringsideer mente hun lot seg sammenlikne med Vygotskys idé om å skape rom for utvikling, fordi det i begge tilfelle handler om å skape faglige og sosiale strekkprosesser. En titt på Freires tekster og det han kaller "undervisningsmetode med dialog og kritisk holdning til problemene", viser slike muligheter (Freire 2002: 23, 55). Også her legges problemrelatert erfaring til grunn for handling og refleksjon fordi erfaringsbaserte tema har mest "frigjørende" kraft. I tråd med Freires ideer la koordinatoren vekt på at diskusjonen måtte ha rot i konkrete situasjoner og problembeskrivelser, en viktig faktor når programmet i tillegg ble brukt i sammenhenger utenfor skolen, som i prosjekter for gatebarn, kulturprogrammer, museer, osv. En virksomhet hun relaterte til Freires kulturradikalisme og emansipatoriske pedagogikk.

Nordamerikansk koordinator

Emansipatoriske ideer om å involvere så mange som mulig fra ulike samfunnslag møtte meg flere steder i TGNs organisasjon, både blant europeiske og amerikanske koordinatorene. Til de sistnevnte hørte en koordinator med ansvar for engelskspråklige nettfora og arbeidsoppgaver definert som "international technology trainer and curriculum developer". I samtalen om inspirasjonskilder mente hun TGN var like inspirert av psykologisk-humanistisk involveringspedagogikk som av radikale ideer om "kritisk refleksjon" i problemorientert pedagogikk. TGNs utdanningsteoretiske fundament beskrev hun som en blanding av konstruktivistisk og kritisk teori. I intervjusnutten under kobler hun blandingen til et behov for skoleutvikling opplevd *innenfra*, sett fra lærerjobben, der endring forbindes med konstruktivistiske ideer og teknologibruk. For også hun relaterte teoretisk slektskap til praksisnære emner.

I'm still an educator because I feel the intense need for change within schools. One part has to do with integrating technology, the other is the making of pedagogical changes; moving towards a more constructivist view in school ...

Q: *... you said something about the philosophical approach to it, or educational ideas connected to the program?*

Oh, yes, I think it's partly *constructivist*, but also has to do with *critical theory*, since it's for kids - and not for teachers.

Looking at it as a critical theorist, I think of the power of kids connecting with kids in other places – real *work* that end up helping them work through crises, avoid gangs, learn technology - make them able to work, to develop, etc. All this has to do with *connectivity*, because even though we are broken into languages, places, being multi, eh -lingual, multi- everything, we have the *possibility* to reach out. Like that lady in Russia reaching out so that her students [without too many translations] would learn about other people, realizing that even though "we" are so and so, and "they" so and so, doesn't mean this is the *only* way to live – seeing, [realizing] "they" aren't "they" any more ...

As a teacher and educator, I think it is really important to learn *how* to connect, to take charge, to get a chance to try out making decisions. The program is still pretty much kid-driven, even though it's a class to class thing ... Here I like what the South-American coordinator does. She also has some really good pedagogical concepts for discussions going on ... having to do with the *quality* of discussions online, of how to being *able* to connect, not only the 'Are you cute, and do you have a girlfriend?'-thing (intervju, 08.09.01)

Igjen ses verdien av å lære *hvordan* en går frem for å lage forbindelser, problematisere, diskutere og slik gjøre noe med problemer en opplever som reelle og relevante. Det "å vite hvordan" en oppnår kontakt gjennom nettkonferansen for å drøfte noe, fremsto altså en bærende idé hos flere av representantene.

I fremstillingen av inspirasjonskilder forente koordinatoren ellers konstruktivisme med emansipatorisk og kritisk teori.¹²⁷ Ideer hun mente sprang ut av læreres misnøye med sosiale, økonomiske og etnisk relaterte problemer, og av elever ønske om å diskutere gjengmentalitet, mobbing, rasekonflikter, o.l (samtale/ intervju 07.09.01, 08.09.01). I flere omganger var vi innom hvordan programmet lokalt ble koblet til et vidt spekter av problemer i arbeid med integrasjons- og migrasjonspolitikk, konsumbaserte levesett, materiell ødselhet og fredsarbeid. Den ideologiske og metodologiske omdreiningsaksen var altså hvilke muligheter programmet hadde for å skape en bedre, og mer rettferdig verden. Programmet ble slik et koblingsrom for politiske og pedagogiske spørsmål, et rom hvor hun tildelte elevene en svært aktiv rolle, i intervjuer uttrykt med termer som "discuss problems with peers", "international dialog", "connectivity and on line collaboration", "mutual tolerance", m.f. Arbeid med programmet utløste i alle fall pedagogisk-politisk energi som på idéplanet fungerte rekombinant. Kanskje også i koblinger mellom teori og praktisk pedagogikk. Det skal nevnes at koordinatorens interesse for konstruktivisme og kjennskap til utdanningsvitenskapelige ideer også hadde feste i et pågående doktorgradsarbeid i pedagogikk, der hun undersøkte metodologiske perspektiver hos lærere involvert i liknende programmer:

I'm currently working on my Ph.D. in the field of Instructional Technology (including design of instructional systems) ... where I am using emergent interviews in case studies and doing qualitative research in the constructivist paradigm [since] I am interested in the perceptions of teachers who are integrating online projects into their classrooms (epostbasert intervju, 01.07.01).

Spansk koordinator

Blant representantene på det europeiske kontinent fantes det en spansk koordinator med ansvar for det katalanske området. Ved siden av jobben som engelsklærer på en ungdomsskole, arbeidet hun deltid for det katalanske utdanningsdepartement. Noen år tidligere hadde hun undervist lærerskolestudenter i emnet "IKT og læring", der programmet ble brukt som eksempel på hvordan skoler kan drive dialogbygging på nettet. Foruten pedagogikk hadde denne koordinatoren en mastergrad i antropologi og en doktorgrad i historie.

I samtaler om TGNs motiv og metoder refererte også hun til Deweys utforsknings- og problemløsningsmetoder. Hun så programarbeidet som en pågående, eksperimentell praksis, der elevene ved sin kommunikative tilnærming fikk "direkte erfaring" (direct experience) med semiotisk-materielle redskaper for konstruksjon av dialog og diskusjon. "What is interesting is how it is based upon the communicative approaches for learning languages, with focuses on the concept of involvement, change, growth, experiencing - the *learning by doing* approach" (intervju, 18.04.02). Ellers viste hun til hvordan skriftbasert meningsutveksling får elever til å "strekke seg" i forsøket på å nå andre deltakere som utviklingsmessig befinner seg på forskjellige nivåer. Som språklærer mente hun Vygotsky-inspirert metodikk både skapte samarbeidsorientert og fagsentrert organisering av undervisningen. "In relation to collaboration ... the program allows them to *work with peers*, which is quite comfortable for the students, because when they write, someone is going to answer" (intervju, 17.04.02, min utheving). I omtalen av programmets påvirkning fra reformorientert konstruktivisme, viste hun til den høyst levende ideologiske forbindelsen mellom katalanske pedagoger og ideer om skolereform:

Catalan teachers [like myself] are all connected to the movement of the constructivist approach. For instance, we work with the "Cécar Coy approach". Coy is the author of the Spanish *reforma* in education. Both Coy and Piaget were Chomsky's students. Ah, you know, Chomsky still comes around to Barcelona to visit Aragonia. Also, we've got Luis Neusbaum, who actively participated in building the constructivist body of theory ... A constructivist way of working is close to using language as a resource ... *A language constructivism* in that sense, constructing a model, words, sentences which they

¹²⁷ I forbindelse med feltarbeidet uttrykte hun også tanker om dette i flere omganger i samtaler vi hadde denne første uken i september 2001. I samtalene refererte hun også til innflytelsen fra pragmatisme og psykologisk orientert "Von Kinde aus"-pedagogikk, samt aksjonslæring og radikale, handlingsorienterte, sosialpolitiske og systemkritiske aksjonsformer (i arbeid med og diskusjon om reelle problemer).

manipulate, alternate and *work with* in terms of imitating, changing, adding, improvising and implementing. Working with the building processes of language (ibid).

I undervisningssammenheng ble arbeidet primært definert i lys av (konstruktivistiske) språkbyggingsprosesser, for språkredskaper og tegnsystemer, poengterte hun var uunnværlige i arbeidet med å realitetsforankre programmet. Realitetsforankre i den forstand at emnene måtte oppleves som relevante for å kunne skape (skriftspråklige) forbindelser på et inter-personlig, inter-institusjonelt og inter-nasjonalt plan: "The constructivist system put emphasis on how to build, or organise, the system of language contexts, *building* reality, to do with the relationship between an individual and the group, inside and outside of school, inside and outside the country" (ibid). Med andre ord en forankring eller perspektivering hun hevdet representerte "a real and holistic approach [in educational development]".

Som den søramerikanske nestlederen mente hun at TGN også var påvirket av Freinets ideer om medvirkning gjennom gruppearbeid, meningsproduksjon og korrespondansevirksomhet mellom skoler. Spesielt ideen om en skole-til-skole korrespondanse som redskap for pedagogisk reform. Ideen korresponderte med programmets ambisjon om å oppnå fleksibilitet i den fagrettede organiseringen (via gruppearbeid), selv om det ofte brøt med skolens dagsorden for time- og faginndeling.

The Freinet system also [related to] what we do at school, where we for instance set up corners of work, like flexible units where I have *some* do language work with a book, while *some* are doing corner work. This works. The Freinet style with *flexible* groups and timetable also has to do with the management or organisation of class work in TGN ... It allows working in small teams, so that grouped in two to three they can work with a web-page, etc. They send, publish or discuss something, which also allows group-to-group work ... The program is thus process focused and the tasks product focused ... [and] from a language teacher's point of view, this is more of a holistic approach; less tutored, more based on fluctuation and communication, and with a communicative content... An open-minded style that can be done through cross-curricular activities and interdisciplinarity (intervju, Katalonia, 17.04.02)

Freinets ideer om trykkpresse som produksjonsmedium for "frie tekster" ble videreført med datamaskiner og nettkonferanser.¹²⁸ Frie, i den forstand at samtaleemnene tok form av betydningsfulle opplevelser partene hadde hatt. Arbeidet knyttet an til livet utenfor, både som et realitetsforankrende og realitetskonstruerende redskap for dialogbygging. Utfordringen var å "anspore" (guiding) elever til å arbeide med hva de selv vurderte som relevant. Med andre ord argumenter som korresponderer med ideer hos Freinet, Dewey, Vygotsky og Freire. Gjennom meningsutveksling og opplevelse av emnemessig relevans mente koordinatoren programarbeidet sosialt og politisk knyttet an til forhold utenfor den umiddelbare nærhet, men som samtidig lot seg belyse i relasjon til denne. De fleste koordinatorene kommuniserte slike ideer. For videre å dokumentere dette avslutter jeg med et sitat fra en kvinnelig New York-basert koordinator som oppsummerte virksomheten slik:

I think it's important to get out of that *classroom frame of mind*, meet other students online to broaden the view of the world [since] a lot of learning takes place outside the classroom. TGN gives students the opportunity to travel around the world, meet with new people, new ideas, and to communicate with people half way across the world.

Q: *But do they really meet?*

Listen, it doesn't make any difference. They have a correspondence, there is a *real* dialog going on, back and forth. They know there is someone on the other end. It makes education real to them. The classroom can be a very stagnant place, where you congregate verbs, translate, and so on. It soon becomes boring, unreal. Language is a *living* thing, and you have to use it, other ways you lose it, 'cause it goes away. The students have to feel that what they are learning is relative, that *it's real* and has to do with their lives. I mean, here we are, trying to make people understand, trying to create a more ideal world. I guess we have this hope of *world peace* and creating some kind of *global dialog* so that people will learn to know each other, show respect, get along, respect other ways of life, and knowing that we should not destroy those ways of life (intervju, 21.10.02, min utheving)

¹²⁸ Referansen til arbeid med "fri tekst" var: Celestin Freinet (1984:16), *El Texto Libre*, Barcelona: Editorial Laid

Ideologiske støttespillere

Ideer om relevans og problembaserte tilnærminger figurerte altså i de fleste leder- og koordinatorintervjuer, men også andre steder. På en nordisk konferanse i regi av programorganisasjonen i 2001 kom Deweys ideer frem i foredrag og i seminargrupper. Konferansen ble åpnet av en representant fra de utdanningspolitiske myndigheter, en talsmann for ett av de utdanningsdepartement som sponset programvirksomheten. Det retoriske utgangspunkt var arbeidet med "dialogbygging på nett" og hvordan virksomheten skapte fredlige former for samarbeid og refleksjon om tema som kultur, religion, klimaendring, osv. "[W]ith the use of ICT ... participants learn to discuss, collaborate, share thoughts and dreams ... and teachers learn how to address these issues". Han overlot så ordet til TGNs programleder ved å legge frem en transparent med følgende Dewey-inspirerte tekst: "Education is not for life; education is life"¹²⁹. Daglig leder applauderte heftig, tok stafettspinnen og takket for interesse og støtte, filosofisk som finansielt. Han fortsatte ved å trekke en ny parallell til Dewey i hvordan programarbeidet utgjorde en "skolebasert laboratorievirksomhet": "... In addition, we started out as a laboratory since we wanted to test ways of doing this in the classroom, as the most important thing for us was the experiences these students had ... connected to educational content and curriculum" (notater, 03.09.01).¹³⁰ Resten liknet til forveksling på ordlyden i manifestet, med pekere til hvordan programmets dialog- og kunnskapsbygging ses som et redskap for å forebygge fremmedfiendtlige holdninger og støtte internasjonal brobygging, fattigdomsbekjempelse, demokratiseringsprosesser, osv.¹³¹ En viktig del av redskapet var nettkonferansenes internasjonale og diskusjonsorienterte aktivitet, et verktøy for trening i problemløsning der elevene ledes til å se saker fra ulike sider. Ideer som dette figurerte også i lederens artikler, et sted uttrykt slik: "One of the program's main objectives is to assist students in obtaining knowledge about themselves and others as a base for collaboration, intercession, and thus, diminution of conflicts and prejudices" (artikkel 11.06.03, min oversettelse).

På konferansen ble ideene tett ble fulgt opp av den nordiske nestlederen som i et foredrag presenterte programmet som "a tool for building dialogues" og oppøving av "on-line communication skills ... based on collaboration, knowledge and experience". Samtidig skilte innlegget seg fra andre fremstillinger ved å fremheve at nettdiskusjonene ikke egnet seg for "younger students" ut fra det utforsknings-, refleksjons- og diskusjonsnivå programmet la opp til. Forskjellen er interessant og gir en viss ideologisk spenning i relasjon til analyser jeg gjør av uoverensstemmelser mellom manifestets retorikk og den praktisk-pedagogiske iscenesettingen av nettdiskusjoner (kapittel 11). Data fra flere nettkonferanser viser nemlig at yngre elever lett faller igjennom eller skaper irritasjon på grunn av manglende (språk-) kunnskaper og diskusjonstekniske ferdigheter. Tross dette gjorde mange programrepresentanter et poeng av manifestets idé emansipatoriske ideer om inklusjon og fellesskapsfølelse, friskt oppsummert i følgende appell fra den søramerikanske koordinatoren: "This is a program for everybody ... for doing knowledge construction, as we are all creators and learners. Let's learn together - let's do it!" Appeller som dette, om frihet, likhet og solidaritet, skapte i ulike omganger ivrige nikk og rungende klappsalver, både blant lærere og hos den politiske representanten fra det sosialdemokratiske partiet.

Konstruktivistisk og reformpedagogisk teori

TGNs representanter relaterte altså programmets motiver og metoder til konstruktivistisk og reformpedagogisk teori, i første rekke representert ved teoretikere som Vygotsky, Freinet, Freire og Dewey. Det kom tydelig til uttrykk i intervjuer av TGNs godt kvalifiserte kvinnelige avantgardister. Med klare synspunkter på hvilke teorier programmet var inspirert av, samt praktiske og undervisningsteoretiske effekter av dette, fremsto de både som forsvarere av TGNs pedagogiske ideologi og som yrkespedagoger med innsikt i programpraktisk forhold. En uslåelig kombinasjon. Kom-

¹²⁹ Komparativt skriver Dewey i *My Pedagogic Creed*: "education ... is a process of living, not a preparation for future life" (1998a: 230-231), og i *Democracy and Education*: "Education, in its broadest sense, is the meaning of this social continuity of life" (Dewey, 1944: 2)

¹³⁰ Referansen er Deweys arbeid med "the Laboratory School (etablert i 1902), i en tid han var ansatt som professor i filosofi, psykologi og pedagogikk ved University of Chicago (jfr P. W. Jacksons introduksjon i "The School and Society", Dewey 1999).

¹³¹ Begrepsbruk her var for eksempel "peace and empowerment", "building a communities for life", "inter-personal collaboration" og "ideas [of] ecology" (notater, 03.09.01).

parativt tar jeg nå for meg WYC- representantenes syn på det samme, det vil si inspirasjonskilder og ideologisk forankring.

WYC- representanters syn på teoretiske inspirasjonskilder

Utforskningen av teoretiske slektskap vil i denne omgang trekke inn uttalelser fra programforfattere, ledere og koordinatører. Som nevnt hadde jeg innledningsvis problemer med å identifisere teoretiske kilder, spesielt knyttet til følgende forhold: I kraft av sitt afrikanske eller østeuropeiske bo- og arbeidssted hadde de fleste koordinatørene mindre kjennskap til teorier fra det (vest-) europeiske og amerikanske utdanningsfelt. I motsetning til forholdene i TGN fantes det med ett unntak heller ingen yrkespedagoger. Da de fleste utelukkende arbeidet med organisasjonsmessige forhold, fikk de mindre føling med de spenninger som oppsto mellom teori og praksis. Det ga andre referanserammer og forutsetninger for å snakke om programmet. WYCs pedagogiske konsept var som nevnt utformet av en ekstern gruppe fagpedagoger, representert ved en kvinnelig, nordamerikansk forsker og en mannlig, nordeuropeisk konsulent. På spørsmål om ideologisk forankring foreslo lederne derfor at jeg kontaktet disse og landskoordinatører med pedagogisk erfaring. Egen kompetanse på området kommenterte den mannlige lederen slik: "[Remember,] I am not a didactic, I am not a teacher". Han understreket imidlertid sin sterke tiltro til konseptet og dets pedagogisk-metodiske kvaliteter:

I think if you have a good concept you don't need to adjust it. The context may have to change topics every once in a while, but you shouldn't change the *method*. For the method applies to all times and all kinds of people. There may be a time in ten or fifteen years that problem based learning, or project based learning, is common in all schools - then there is no need for the program (intervju 06.02.02).

Ved å kommunisere sin tiltro antydte lederen samtidig hvorfor han fant det plausibelt å konsentrere seg om administrative og bistandsfaglige spørsmål.

Forskeren og konsulenten hadde på sin side nettbaserte undervisningsprogrammer som spesialfelt. I identifisering av teoretisk tilhørighet vil deres synspunkter som programforfattere brukes ved at jeg først analyserer hvilke forbindelser de hadde til programorganisasjonen, for deretter å gå løs på intervjuer og artikler om programmets pedagogiske filosofi. Artikkene vil behandles som intervjumateriale, der jeg av anonymitetshensyn ikke oppgir alle kildehenvisninger. I tillegg kommer utsagn fra ledere (2) og koordinatører (4). De tre kategoriene er viktig å få med fordi lanseringen av programmet (1998) nettopp kom i stand gjennom et samarbeid mellom fagkonsulentene, lederne og noen (av de som senere ble) koordinatører. Forskeren var da ansatt ved et amerikansk universitet, mens konsulenten drev et nordeuropeisk konsulentfirma. Konsulenten hadde flere oppdrag for bistandsorganisasjonen utenom programmet, blant annet som rådgiver i utdanningsorienterte spørsmål. Programledelsen refererte til forskeren som "the original author" og til konsulenten som en "adaptator". Det siste fordi konsulenten arbeidet med å omforme konseptet (originalversjonen) i tråd med organisasjonens internasjonale og bistandsfaglige virksomhet.

Konsulenten og forskeren

På hver sin side av Atlanteren bidro forskeren og konsulenten til bygging av programkonseptet. Bak seg hadde hun en doktorgrad i samfunnsvitenskap og en master i pedagogisk psykologi, mens han i hovedtrekk var utdannet på felt som pedagogikk, bedriftsøkonomi og informatikk.¹³² En nettside ved det utdanningsvitenskapelige fakultet hvor forskeren var ansatt, beskriver hennes faglige virke slik:

[She is an] expert on educational technology [and] best known for her research and development of collaborative learning models and communities of practice. She has studied interactive learning environments with a focus on collaborative learning, facilitated, but not controlled, by technology. The result of her work is the development of models of network

¹³² For å gi meg bedre overblikk vedla konsulenten i et epostintervju like godt CV sin der det står at han har tverrfaglige grader som "Master, teaching degree in Educational Computer Science".

learning, specifically cross-classroom collaboration and electronic travel designs, with the goal of creating contexts for teacher, as well as, student learning (lastet ned fra nettet 29.01.02)

En hypertextlenke fra nettsiden viste tre varianter av det pedagogiske og teknologibaserte skole-til-skole konseptet forskeren hadde utviklet. En av disse var WYC. Et klikk på WYC-navnet førte til programmets nettportal. Her, i en av tekstbolkene som var forbundet gjennom portalen, sto følgende: "the [WYC] learning concept [is] a brainchild of the American educator". Manualen viste også til forskerens opphavsrettigheter (TM), men understreket samtidig at programmet var en omarbeidet utgave av originalversjonen.

Historisk sett ble bistandsorganisasjonens valg av pedagogisk konsept foretatt i en tid da det programadministrative apparat var på plass, men manglet det ledelsen kalte "profesjonelle pedagogiske innholdskomponenter" (intervju 08.02.02). Etter å ha vurdert flere muligheter, falt valget på forskerens konsept som allerede var godt utprøvd i USA. Bakgrunnen forklarte konsulenten slik: "The organization was looking for an educational component; a well proven didactical way of learning. They heard of the concept ... and altogether they found it to have the best [methodological] procedures for this kind of educational context" (intervju, 10.02.02). Da konsulenten ble rådspurt i prosessen med å tilpasse de "amerikanske komponentene", hadde han allerede startet sin konsulentvirksomhet: "At that time, I was a private, one person company. They asked me something like; would you be our link and give us some advices? ... I accepted, and since then, I've continuously worked as a consultant" (ibid). Konsulenttjenestene vokste etter hvert i omfang, og en i periode arbeidet han både for den europeiske programorganisasjonen og som "Implementation Advisor for the Ministry of Education" (ibid/CV).

Da forskeren lanserte en av de første programversjonene på begynnelsen av 90-tallet, arbeidet konsulenten som lærer ved en videregående skole der han testet programmet på sine elever: "I had been testing the program with my classes, and found it a very enriching way of learning" (ibid). I 1997 gikk han over til å arbeide med videreutdanning av lærere og hvordan de kunne profesjonalisere seg i arbeidet med internasjonale programmer - en erfaring han senere brukte i opplæringen av WYCs lærere og koordinatorene. Årene etter startet arbeidet med utformingen av den europeiske programversjonen, en justering han blant annet beskrev slik:

So, when [I was] asked to translate the program to meet curricular or educational goals ... I made it translate to the possibilities in both the program and the curriculum based development in general, like a translation between the organizational language and a school teacher's language ... I was then working at the university, I left school in 1997 to become a teacher trainer and invented this course for ICT coordinators. After training over three hundred coordinators, I went abroad [to meet] people in Latvia [and] South Africa willing to connect these methods, mean and possibilities in order to connect people who could create their own changes ... (intervju, ibid).

Justeringen handlet om å finne arbeidsmetoder, tema og begreper som lot seg koble til utdanningsplaner og kursorisk eller statarisk pensumarbeid. Ideen var at tema og metoder skulle åpne for forbindelser mellom programmet og et bredt spekter av lokale interesser og behov. Samtidig handlet det om å koble bistandsorganisasjonens retoriske formuleringer til et vokabular som fikk pedagoger til å spisse ørene. Tanken var å skape et nyansert begrepsapparat for å mobilisere til innsats på flere felt. Det skulle senere vise seg at bruken av romslige (og populære) begreper om dialogbygging, kunnskapservvelse, skriftspråklige ferdigheter, erfaringsutveksling og kommunikasjonsteknologi, de facto åpnet for lokale koblinger og kombinasjoner.

Programjusteringen hadde primært to siktemål. Det ene var å bidra med faglige, metodiske og organisatoriske ideer til implementering, det andre å forene bistandsfaglige begreper om multilateralt samarbeid, vekst og utvikling med utdanningsfaglig terminologi. Konsulenten foretok også reiser i regi av programorganisasjonen for å profesjonalisere koordinatorleddet og styrke de organisatoriske forbindelsene til programledelsen. Han arrangerte møter med representanter for politiske myndigheter, næringsliv og ideelle organisasjoner, der pedagogisk utviklingsarbeid, IKT og utdanningsreform sto på dagsorden. I omtalen av møter med østeuropeiske og afrikanske utdanningsmyndigheter fremhevet han imidlertid også hvor vanskelig det var å få gehør for programmets reformpedagogiske motiver og

metoder. Mye tid gikk med til å briljere med titler, allianser, referanser og ressurser uten at nye muligheter for programutvikling lot seg drøfte mer inngående. Konsulentens forbindelsesvirksomhet mobiliserte likevel til innsats ved at han på flere hold påvirket det pedagogiske og organisatoriske arbeidet, spesielt gjennom de stedlige representantene og deres NGO.

Kunnskapsutforskning og tverrfaglighet med eleven i sentrum

Konsulenten definerte WYC som et kunnskapsutforskende og elevsentrert program: "It's is a thematically structured, knowledge focused and student centred program ... with a cross curriculum method" (WYCs internseminar, notater 06.02.02). Den sørafrikanske koordinatoren formulerte noe liknende slik: "If we are saying it is a professional thing ... it is [to do with] the way it's learner centred rather than teacher centred" (ibid).¹³³ Både hun og konsulenten kontrasterte formålsløs memorering av lite relevante emner med hvordan programdeltakerne drev fagrettede diskusjoner med engelsk som artikulasjonsverktøy. Slik kontrasterte de samtidig tradisjonell formidlingspedagogikk med ideer om medvirkning og samarbeid. De hevdet å kunne dokumentere hvordan elevene fikk erfaring i å innhente, tolke, spre, analysere og diskutere en rekke fagrelaterte tema. Sørafrikaneren vektla også at tilegnelse av teoretisk og praktisk viten fikk mening i lys av hvordan elevene ved å diskutere og delta i nettkonferansen fikk kjennskap til ulike perspektiver på en sak. Konsulenten bifalt det og la til at kritisk tekning og kunnskapstilegnelse i dag må relateres til blanding av det lokale og det globale (internationalization) og teori og praktisk (hands-on) aktivitet. Deler av resonnetmentet ble senere gjentatt i intervju form, her et utdrag:

School still doesn't force students to *use* language; they do rehearsal, rehearsal, rehearsal... and in terms of student centred education, ahrr, we've been talking about that for decades! In the schools I worked, the [traditional] system didn't work anymore because our use of ICT required different skills and different knowledge [and the system wasn't ready for that] ... so perhaps we should talk about *why* we send someone to school; to pour in knowledge as *isolated* information? Then what about the responsible, sharing, critical thinkers our future society really needs? ... And where and how do teachers learn to be able to implement ICT and *internationalization* as factors for changing education from teaching to learning? Hmh?"(10.02.02, min uthevning)

Verken konsulenten eller koordinatoren refererte til bestemte teorier for å øke vekten av, eller grunngi sine argumenter. Begge mente programmet best lot seg forklare i kraft av WYCs pågående virksomhet, der det var mange gagnbare eksempler å vise til. Konsulenten la også til at han synes teoretiske referanser ofte innskrenker mer enn åpner for forståelse. Samtidig medgav han at bildet på lærere som "fyller på med (tom) viten" (to pour in knowledge as isolated information) kan assosieres med Freires "bankoppfatning" (the banking concept of education, se Freire 2002). Problemet var å påvirke "curriculum fixed teachers" så de innser verdien av å integrere metoder som gir erfaring med internasjonalisering og dialogvirksomhet, for som han sa: "Which part of the curriculum contains and cultivates such skills?" (intervju, 10.02.02). I arbeidet med internasjonalisering og forståelsen av vår nye "multipolare verdensorden" fulgte behovet for økt kunnskap om økonomiske, politiske og kulturelle sammenhenger som nettopp trekker på innsikt fra tradisjonelle fag som geografi, samfunnsvitenskap (social science), IKT og engelsk som fremmedspråk. Nettkonferansens institusjonelle ramme mente han sørget muligheten til å gå løs på dette, der elevene, tross ulik bakgrunn, utvekslet liknende erfaringer fra skolehverdagen og fagarbeidet. Beskrivelser av kulturell og territorial tilhørighet ga dem anledning til å utvide perspektivet, få innsikt i andre sammenhenger og betydninger, osv. Både gjennom de planlagte rundene med presentasjoner og utspørring og gjennom diskusjoner. Han mente konferansens medvirkningsprosedyrer gjorde at de kombinerte arbeid med lokale og globale problemer, med skolefag (ibid). Det laget forbindelser *mellom* elev og fagmateriale, og *mellom* elever. For å eksemplifisere en slik tverrløpende integreringsprosess, refererte han til hvordan WYCs afrikanske lærere kombinerte matematikk med konferansetema

¹³³ Begge følger slik det omtalte paradigmeskifte i pedagogikk der diskursen har gått fra fokus på lærerens undervisning til elevenes læringsprosesser (se kapittel 2, se også Dale 2005). Den sørafrikanske koordinatoren bekreftet definisjonen i et intervju foretatt i Johannesburg 02.11.02.

som Hiv/Aids: "... as in South Africa were math teachers introduced the Hiv-Aids issue by calculating the cost of the medicine and reduction of growth ... a brilliant way of finding a combination between mathematics and Aids" (ibid). Med andre ord kombinasjonsarbeid som fordret andre metoder enn tradisjonell klasseromsundervisning som isolerer skolefagene. Og som gir elevene en sjanse til å teste sine standpunkter, bryne dem. Skolefaglig arbeid som lukket seg inne i lokale perspektiver mente han var direkte farlig, og uansvarlig, for elevene vokser opp i omgivelser som i økende grad internasjonaleses. Lettere irritert la han til: "Listen, you *can't* learn in the 21st century without a global perspective - being aware of conditions in your own country is *not* enough!!" (ibid).

Demokratiske virkemidler og medvirkningsprosesser

Ved å ta standpunkt og diskutere "det lokale i det globale" og omvendt, skal konferansedeltakere få erfaring i å forholde seg til ulike syn og hva de trekker på av verdi- og kunnskapssystemer. Det hevdet både konsulenten og den sørafrikanske koordinatoren på WYCs internseminar i 2002. Med demokratiske midler skulle deltakerne få trening i å ytre seg og håndtere uenighet, beskrevet som "doing democracy", der nettkonferansen var sentral med sine muligheter for å drive "fri meningsutveksling" (notater 4-8 februar 2002, jfr kapittel 6). På spørsmål om det var krefter som forsøkte å forhindre dette, trakk konsulenten frem problemene i Zimbabwe der programmet ble utsatt for "begreps-sensur". For å eksemplifisere dette nærmere viste han til et forslag fra koordinatoren fra Zimbabwe, der hun med referanse til dagens ansente politiske situasjon og "presset" fra de sentrale myndigheter, forslø å unngå å bruke begrepet "demokrati" som overordnet diskusjonstema (for nettkonferansene). Forklaringen var at det ville lette situasjonen hvis WYC unnlot å bruke begrepet *demokrati* som diskusjonstema,¹³⁴ o

Om ikke annet enn som en tentativ ordning, da bruken ga "uønsket oppmerksomhet". Det ville det ville lette situasjonen. Demokratibegrepet ville vel kunne byttes ut med et liknende og mindre "betent" begrep, mente hun, alternativt gjøre demokratikonferansen til en del av konferansen om *menneskerettigheter* (et begrep som foreløpig ikke representerte noe problem).¹³⁵ Konsulenten, som selv var til stede da hun fremmet forslaget på internseminaret, mislikte slik statspolitisk dirigering. Totalitære regimer skulle ikke få vingeklippe programmet og hindre det i å realisere sitt potensial. Noe uttrykk slik:

When somebody announces something like this, it is *very* important to take a stand. You could say: "Okay - let's find another subject!" and shuffle it under the table. But: No way! This is about the *power* of the program. If we silently hide it [democracy as a theme] into Human Rights, we are missing an opportunity in terms of *critical* thinking. This is why WYC should not only be about students, teachers, coordinators, but about the school management, as a facilitator of change. It's not only about "Can I support my teachers with some money and some extra time", but about giving them the freedom of mind, and the energy to change, in order to make some steps ahead of this ... It also shows that investing in education is the best thing to do. The line "Today's learners are tomorrow's leaders" is *not* taken out of the sky, it's the nuclear of WYC and a real challenge, because if you invest in people you will empower people. But, as mentioned, there are forces in a country that don't like to empower their people. However, if they see those empowered critical thinkers as a threat *that* should be debated, because we *will* continue changing teachers, headmasters, schools. Again and again and again. (intervju, 12.02.02).

Argumentet var at programimplementering også handlet om å drive frem kollektive utviklingsprosesser på det økonomiske og politiske plan, ikke bare det sosiale og det pedagogiske. Det innbar mer enn individuell skrivetrening i tverrfaglige fora. Bildet var utviklingsorientert arbeid i litt større målestokk, med økt kjennskap til demokratiseringsprosesser, markedsliberalisme, internasjonale konvensjoner, osv. Et forsøk på "å skape en bedre verden". Virksom-

¹³⁴ Referansen var altså Zimbabwes totalitære regime med president Mugabe (og hans regjerende parti ZANU-PFs) diktatoriske opptreden. Det var ingen spøk å bli stemplet opposisjonell, og offentlig ansatte risikerte, som andre, å bli utsatt for represalier ved mistanke om at de drev "statsfiendtlig virksomhet". I 2002 hadde den 78-årige Mugabe sittet 22 år i presidentembetet, og situasjonen rundt valget samme år var ekstra spendt.

¹³⁵ Fremlegg om å erstatte problematiske og politisk betente ord med liknende, mindre betente ord, var imidlertid ikke ny. Som strategi var det en måte å unngå myndigheters systemer for sensur og problemer tilknyttet dette.

hetens trykk, fart og fofeste mente han måtte komme "from within". Ikke minst ut fra ideer og forberedelser til et fremtidig arbeidsliv.

Med konstruktivistisk teori som legitimeringsgrunnlag

I de kommende avsnitt skal jeg vise hvordan den amerikanske forskeren ga programmet teoretisk legitimitet gjennom referanser til litterære kanoner som Vygotsky og Dewey. I artikkelbaserte fremstillinger av programmet refererte hun stadig til de to.¹³⁶ Referansene samsvarer altså interessant nok med dokumentasjon av ideologiske forankring i TGN. I en artikkel publisert i 1995 forklarer forskeren hvordan programmet er inspirert av forskning som viser at elever som skriver til andre elever utvikler sine lese- og skriveferdigheter, og at skriftbaserte diskusjoner mellom elever med ulik bakgrunn og stedstilhørighet gir trening i å se problemer fra ulike perspektiv. Hun mener samtidig å kunne dokumentere at deltakelse i slike programmer representerer en type elev-til-elev samarbeid som motiverer til faglig innsats og gir bedre innsikt i samfunnsmessige forhold:

[The] concept evolved from research that suggested that writing for a distant peer audience improved language skills ... [got students] more interested in events and people in other regions [and gave a] deeper understanding of issues from multiple perspectives ... When students were involved with peers in cross-classroom collaboration, they showed a marked increase in writing motivation and performance ... The teacher taught grammar through the use of peer editing groups and teacher reviews of writing rather than through writing exercises ¹³⁷

Forskerens utdanningsvitenskapelige plattform er sosialkonstruktivistisk. Kunnskap ses som produkt av kollektiv konstruksjon, ikke isolerte, individuelle mentale prosesser.¹³⁸ Heller enn å problematisere kognitiv utvikling vektlegger hun typer av deltakelse og erfaring der kunnskapskonstruksjon knyttes til stedsbestemte (kollektive) praksiser. En sosialkonstruktivistisk tilnærming som samtidig danner det teoretiske legitimeringsgrunnlag for programmets pedagogikk. I sine redegjørelser for en slik teoretisk plattform refererer hun til Dewey, Piaget og Vygotsky. Samtidig hun trekker inn kognitivt orienterte forskere fra det konstruktivistiske paradigme som har bidratt til å videreutvikle disses teorier: "The constructivist theories of Dewey, Piaget, Vygotsky and others have been reinforced by the work of cognitive scientists (Greeno, 1998; Scardamalia and Bereiter, 1994; Resnick & Klopfer, 1989; Brown & Campione, 1990, 1994)".¹³⁹ Da Dewey og Vygotsky settes i forsetet, vil jeg først ta for meg hvordan Vygotsky ideer om samarbeid danner grunnlag for forskerens argumenter om skriftspråklig utvikling, for så å gjøre det sammen med Deweys ideer om problemløsning, utforskning og kunnskapsutveksling.

Argumenter om samarbeid og skriftspråklig kommunikasjon

En av programmets faglig ambisjoner var å gi deltakerne mulighet til å utvikle sine skriftspråklige ferdigheter. For å fremheve betydningen av dette refererer forskeren til Vygotskys teorier om samarbeid og intellektuell utvikling. Argumentet er at skriftspråklig kommunikasjon og samarbeid mellom elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn er et kraftfullt og intellektuelt utfordrende redskap (power tool).

Vygotsky proposed that intellectual construction is first and fundamentally a social process ... [embedded in] interaction with more competent others, using cultural tools. ... Technology supports and expands the socio-cultural links that help to give us intellectual identity (Vygotsky, 1978). It also provides a new set of power tools for learning that will enable students

¹³⁶ Artiklenes publikasjonsår og sidehenvisninger vil flyttes til rammeteksten eller til forntoter fordi referansene ikke står i litteraturlisten. Forskningsmessig behandles materialet likevel på vanlig måte, derfor er det også etterprøvbart. Med det som utgangspunkt forsøker jeg å beskytte (anonymisere) kildene - jfr min redegjørelse for økologisk validitet i kapittel 3.

¹³⁷ Artikkel 1995: 232. Samme argumentasjon side 233 og 234 og artikkel fra 1996:188-189

¹³⁸ Med sine forskningspublikasjoner om skriftspråklig samhandling og skolebaserte undervisningsprosjekter på nettet har forskeren i stor grad bidratt til diskusjoner i det sosialkonstruktivistiske felt. Teoretisk sett skiller hun sin samarbeidsorienterte forskning fra kognitivt orientert psykologi og sosiokognitive teorier som fokuserer på *individuelle* læringsprosesser. I stedet slutter hun seg til konstruktivistiske (og Vygotsky-inspirerte) retninger i pedagogikk som vektlegger medvirkning og *kollektiv* kunnskapskonstruksjon (Steffe & Gale 1995). For redegjørelser av hvordan sosialkonstruktivistiske og sosiokulturelle teorier bygger på Vygotskys teorier, se Dysthe 2003 og Østerud 2004.

¹³⁹ Artikkel (draft 16.08.1998) 1998: 4

to develop the interpersonal and intellectual skills necessary to construct shared understandings of their world. These power tools are the key for creation, collaboration and communication of ideas and products ¹⁴⁰

Koblinger mellom individuell, intellektuell og institusjonell utvikling ses i lys av elever som samarbeider på tvers av kulturer og kontinent, definert med termen "collaborating with peers" og i et mer internasjonalt perspektiv: "[The program] provides a tool that helps students *work collaboratively with their peers* in a distant location" og "[to help] teachers and students to *work cooperatively with their peers* around the world. This process helps students realize the diversity of world views and the role of language in organizing experience" (mine uthevinger).¹⁴¹ I to artikler fra 1996 og 1998 begrunnes virksomheten ut fra "the experience of learning to *work with peers*", "[that] cooperative learning enthusiasts describe student *peers* as a valuable educational resource that could be used to change education".¹⁴² Vygotsky er første referanse i forklaringer på hvordan kollektiv refleksjon begrepsfestes som en kollaborativ prosess: "a conception of thinking as a collaborative process (Vygotsky, 1978; Bruner 1973, Cole 1988, Norman, 1980; Lave, 1988; Wertsch, 1985; Rogoff, 1998)" (ibid). I forlengelsen av Vygotskys tese om en individuell og institusjonelt forankret utvikling, betrakter forskeren programarbeidet som en kollektiv strekkprosess, en prosess som ses som del av et pedagogisk bygge- og virkefelt: "'construction zones,' that is, social school settings where talk and action among people with different skills motivate intellectual development" (ibid). Jeg merker at både forskeren og TGNs representanter ser *ulike* ferdighetsnivåer (different skills) som en motiverende for å drive frem dialog og diskusjon på nettet.¹⁴³ Selv tviler jeg på den pedagogiske effekten av å samle elever med ulike kunnskapsmessige forutsetninger til å drøfte de kompliserte tema programmene tar opp (som menneskerettigheter). Samtidig finner jeg det interessant at Vygotskys begreper om samarbeid og utvikling brukes som en type "forklarings- og referansekraft" ut fra begrepenes og kildens posisjon i pedagogikk. Altså en form for alliansebygging, der programmet samtidig kobles til konstruktivistiske og sosiokulturelle teorier. Foruten å virke legitimerende, kan det mobilisere til innsats på flere nivå, spesielt hvis en tar teoriens hegemoniske posisjon i betraktning. Den samme begrepsbruken opptrer dessuten i manifestet og hos koordinatorene med mindre kjennskap til begrepenes teoretiske opphav. Det siste som en illustrasjon på hvordan begrepene sirkulerte innad i programorganisasjonen, noe jeg går nærmere inn på under.

Problemløsning med vitenskapsbaserte utforskningsmetoder

I beskrivelser av programmets metodologi omtaler forskeren problemrelaterte undersøkelser og vitenskapsbasert utforskning, inspirert av Dewey.

From his early days as a high school teacher to the creation of the Laboratory School at the university of Chicago, Dewey described effective student learning as motivated by interest, empowerment by knowledge, and driven by a conceptual challenge or problem. His theories of education called for students to learn through direct experience... [The program's] communication network [also] made it possible for [students to] exchange, analyze, and discuss [problems] with their peers from around the world

This chapter describes one form of network learning, cross-classroom collaboration and a specific [program or] model for accomplishing this activity ... In current social-constructivist conceptions, learning occurs in social contexts where students use proportional knowledge to construct shared meaning or solve real world problems. These ideas are rooted in the educational philosophy of Dewey ... [As such] education is creating a shared way of thinking about one's self, the community, and the world. *It is not only preparation for life, it is a way of life* (min utheving) ¹⁴⁴

¹⁴⁰ Artikkel 1998: 4 (også gjengitt i en annen artikkel fra 1998: 5).

¹⁴¹ Artikkel 1996: 193 og 1995: 219.

¹⁴² Artikler 1996: 188, 202, og 1998: 4-5.

¹⁴³ Liknende argumentasjon fant jeg både hos TGNs katalanske og TGNs søramerikanske koordinatorene (dette kapitlet).

¹⁴⁴ Øverste utdrag er fra artikkel fra 1998, side 3, som også finnes i et paper presentert for "The American Educational Research Association". Nederste tekst er fra en artikkel publisert i 1995, side 219

For å understreke det reelle og relevante i den metodiske tilnærmingen bruker hun, i likhet med representanter for TGN, begreper som assosiativt refererer til Deweys utdanningsfilosofi: "Education ... is not only preparation for life, it is a way of life".¹⁴⁵ Med utgangspunkt i fagrettet virksomhet er ideen å skape reelle forbindelser *mellom* elever innenfor en pedagogisk modell eller ramme der elevene diskuterer med "peers from around the world". Foruten pedagogikk og teknologi bygges rammen av institusjonaliserte prosesser og prosedyrer, signalisert gjennom bruken av skole- og klasseromsmetaforer. Byggingen av forbindelser trekker altså på en forestilt institusjonell likhet på tvers av kulturelle og territoriale grenser. Med klasserommet som basis skal arbeidet skape idéflyt på tvers av skoler, land og fag. "Teachers and students are linked across classrooms, working in teams to help solve real problems, to share cultural perspectives and to learn from each other".¹⁴⁶ Arbeidet åpner for utforskning av "reelle problemer" ved bruk av "sammenliknende metoder" og "forslagsrettet kunnskap" (ibid). Forskeren hevder at Deweys ideer lettere lar seg gjennomføre med dagens teknologi enn med de redskaper som eksisterte på hans egen tid: "The reforms of Dewey are much easier to implement with the flexible portable technology of today than they were with the technology of his time".¹⁴⁷

Videre er argument at undersøkelsene, problematiseringen, sammenlikningen og kunnskapsdelingen gis bedre vilkår ved bruk av forskningsmetodiske tilnærminger. "In [the program] students often create projects that require their peers in other countries to conduct investigations, collect surveys or design interviews with people in their communities"¹⁴⁸. I artikler fra 1995, 1995, 1998, 2001 forklarer hun tilnærmingen med Dewey-inspirerte uttrykk som "critical thinking", "direct experience", "problem solving" og "exchange experiences". Ideen var, som hos konsulenten, å sette kunnskapstilegnelse og elevsentrert læring i et samhandlingsperspektiv.¹⁴⁹ "Læringseffekten" mener hun er avhengig av hvordan deltakerne på selvstendig grunnlag samarbeider gjennom utforskning av problemer. Et arbeid som kan baseres på datainnsamling fra aviser, fagbøker, encyklopedia, intervjuer eller spørreundersøkelser, som systematisk tolkes, utveksles og analyseres. I omtaler av programmet brukes Dewey-inspirerte begreper på den måten til å mobilisere til innsats.

[This form of] cooperative learning provides a mechanism for developing student's school experience in the spirit of Dewey's fundamental principle of "direct experience" ... This chapter describes a procedure for working in [] an educational program across classrooms that is similar to cooperative models ...

[Such] effective learning environments are learner-centered because we need to engage learners with their own goals and a willingness to construct new knowledge ... Effective learning [is] knowledge-centered because the ability to think, reflect, and solve problems is strengthened by access to ideas, assumptions and conceptions of others arranged in meaningful ways¹⁵⁰

Sosiokulturelle begreper om kollektiv samhandling

I lys av programmets ideer om internasjonalisering skal jeg til slutt vise hvordan liknende begreper sirkulerte blant WYCs ledere og koordinatører. Det handler ikke bare om begrepsbruk, spredning og vekst, men også om hvordan både programmet og begrepsbruken er viklet inn i en kjede av årsaker og virkninger her. Jeg gjennomgår noen av begrepene før jeg i neste avsnitt viser hvordan de sirkulerte. Selv om de fleste begrep skildrer kollektiv samhandling på tvers av grenser, kulturer og kontinent, har de, paradoksalt nok, sin opprinnelse fra ett og samme kontinent - det amerikanske. De fleste har, som vist, teoretisk tilhørighet i amerikansk pragmatisme, progressivisme og sosialkonstruktivisme, og, i amerikanske forskningsmiljøer.¹⁵¹ Grunnen til at de også sirkulerte blant ledere og koordinatører

¹⁴⁵ Dewey uttrykker noe liknende slik: "[E]ducation ... is a process of living, not a preparation for future life" (Deweys 1998a: 230).

¹⁴⁶ Artikkel 1996: 202

¹⁴⁷ Artikkel 1998: 4. Det kan legges til at Dewey forslø bruk av teknologi som trykkpresse og teknisk laboratoriestyr (ved siden av å se skriftspråklig kommunikasjon som en form for teknologi) (Dewey 1944).

¹⁴⁸ Artikkel 1992: 10

¹⁴⁹ Begrepene brukes i artikler fra 1993, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000, 2001.

¹⁵⁰ Artikler 1996: 188 og 2001: 2

¹⁵¹ Termen *progressivisme* blir gjerne brukt som betegnelse på Deweys pedagogisk-filosofiske prosjekt ved siden av begreper som *pragmatisme*, *instrumentalisme* og *eksperimentalisme* - alt etter hvilke aspekter ved Deweys litterære produksjon det fokuseres på.

verden over, var nok fordi de både optrådte i manifestet, manualen, på WYCs seminarer, tilknyttede konferanser og i forskerens og konsulentens programbeskrivelser.¹⁵² Et gjennomgangstema både i manifest, manual og hos forsker og konsulent var for eksempel nødvendigheten av å drive samhandling på tvers av grenser. Alle uttrykker de en intensjon om at samhandlingen skal gi elever trening i å artikulere ulike perspektiv på en sak, samt diskutere og håndtere uenighet og annerledes tenkende. Forskeren skriver:

[As] students from different cultures, regions, religions, ages, perspectives, and with a range of physical and mental strengths [gather] in a medium that treats diversity as a resource ... Information resources need to be examined from the multiple perspectives of the community and analyzed in ways that lead to comprehensive integrative learning. ... They are working on problems that are (or at least appear to be) real to their peers that validates the problem for them¹⁵³

Men hun diskuterer også erfaringer som viser hvor vanskelig det kan være i verdiorienterte diskusjoner. En konsekvens av programmets "multi-project team approach" (se neste sitat) er jo nettopp at det samler deltakere med divergerende syn på spørsmål av kulturell, politisk og religiøs art:

Together with their partners in different countries they discussed the world dependence on oil, kingdoms, democracies, and conflicts between political and religious beliefs ... Some of the *different perspectives* which arise from working across cultures have to do with highly charged areas like perceptions of teenage sexuality, or discussions of topics like rape or AIDS ... [and some students had a] *highly charged discussion* of the politics of representation and the way in which gender and culture affect the language use in these cross-cultural exchanges ... These discussions can be *highly controversial* which raises the issue of censorship and control (min utheving).¹⁵⁴

I omtalen av fellesskapsdannelser, teambuilding og de arbeids- og institusjonsbaserte læringsprosesser forskeren mente programarbeidet skapte, anvender hun Lave & Wengers begrep *læringsfellesskap* (learning communities) og Wengers begrep *praksisfellesskap* (communities of practice).¹⁵⁵ I beskrivelsen av hvilke typer praksisfellesskap dette representerer, henter hun også elementer fra psykologer som Cole, Wertsch og Rogoffs (Vygotsky- inspirerte) kulturpsykologi.¹⁵⁶ Her to eksempel på bruken av begreper om lærings- og praksisfellesskap. Øverst fra 1995-artikkelen, nederst fra 1999-artikkelen:

The [program's] multi-project team approach to exploring and solving real problems provides a strategy for integrating projects with classroom activities and situating knowledge and skills in a *community of learners* ... Teaching is shifting from controlling the transmission of information to providing intellectual leadership in challenging conversations among a *community of learners*.

... Knowledge construction in our society is rarely done in isolation. People in a field work together building on the ideas and practices ... Learning increasingly takes place in *communities of practice* (min utheving)¹⁵⁷

Sirkulerende begrep med kvasiteoretisk kraft

Jeg går nå inn på hvordan de samme begrepene, samt hybride utgaver av disse, sirkulerte blant koordinatorene. Poenget er å vise hvordan begrepsbruken skapte en slags felles ideologisk og retorisk referanseramme for programrepresentantene, som ikke selv kom fra det pedagogiske felt. De sammenhenger begrepene optrådte i var alle relatert til programvirksomheten, og ikke til en akademisk-teoretisk kontekst (som hos forskeren). Samtidig er sammen-

Progressivismen oppstod som en reaksjon på (rigid) læreplanteori som stilte seg nokså likegyldig til om lærestoffet ble opplevd som relevant eller ei (opprinnelig i opposisjon til herbartiansk pedagogikk i forrige århundre).

¹⁵² Likeledes fantes de også i dokumenter som beskrev rekruttering og sponsorvirksomhet.

¹⁵³ Første setning er fra artikkel 1995: 224, den andre fra 2000: 6 og siste fra 1994: 5

¹⁵⁴ Artikkel 1995. Første setning er fra side 225, resten fra side 238.

¹⁵⁵ Lave & Wenger 2000, 2003. Om læringsfellesskap se Wenger 1999:214-20.

¹⁵⁶ Rogoffs begrep "læring gjennom veiledet deltakelse" bygger på Laves "læring gjennom praksisfellesskap" (Rogoff 1999).

¹⁵⁷ To setninger fra artikkel 1995: 226, 1995: 217, den nederste fra artikkel 1998: 5

hengen kvasiteoretisk, for til en viss grad refererte bruken til begrepenes akademiske herkomst. Viktigst er imidlertid rollen de fylte i den lokale praksis programmet var en del av.

Av samarbeidsorienterte og Vygotsky-inspirerte begreper var for eksempel *collaborating with peers*, *community of learners* og *community of practice* hyppigst i bruk. Av vitenskapsmetodiske og Dewey-inspirerte begreper figurerte *inquiry*, *critical thinking*, *research*, *analytical skills* og *share experience and opinions*. Ulike utgaver av disse fantes også i manifestet, noe jeg drøfter i neste kapittel. De Dewey-inspirerte begrepene refererer til en pedagogikk som favoriserer ansvarstaking og selvstendighet. Det forventes at eleven går metodisk til verks gjennom utforskning, kritisk tenkning og analyse for å drive erfaringsdeling, meningsdanning og diskusjon. I intervjuer kom det også frem at koordinatorene brukte begrepene i sammenhenger utenfor det pedagogiske, der hensikten var å mobilisere til innsats, eksempelvis blant sponsorer og utdanningspolitikere.¹⁵⁸ Det er forståelig, for en viktig del av koordinatorenes jobb var nettopp å påvirke skolefolk, myndigheter og næringsliv ved å beskrive programmets pedagogiske *potensial* i relasjon til arbeids- og organisasjonsliv. I slike sammenhenger ble programmet sett som instrument for forandring, utvikling, modernisering og internasjonalisering. Ofte direkte relatert til regionens fremtid. Historisk sett bærer jo begrepene med seg progressivistiske aspekter med assosiasjoner til vekt og velstand (Lundgren 1995: 132-138). Men hensikten var i første rekke å vekke oppmerksomhet og trekke til seg ressurser som kunne finansiere virksomheten. Derfor var det viktig for programorganisasjonen å ha en felles begrepsramme på plass, en ramme som utstyrte koordinatorene med prestisjefylte termer fra pedagogisk forskningslitteratur. Det er nok ikke tilfeldig at de tilhører teorier som internasjonalt kan sies å ha en dominerende posisjon blant læringsteoretikere. Slik var de en verdifull referanse. Assosiasjoner til kunnskaps- og forskningssentre ved høyskoler og universiteter i vest, gjorde begrepene både funksjons- og spredningsdyktige. Det knyttet også begrepene til et solid sett med ressurser.

Begrepene figurerte derfor hyppig i plandokumenter og søknader rettet mot midler fra nasjonale, internasjonale og EU-relaterte utviklingsprogrammer, og fra lokalt næringsliv og myndighetspersoner. Håpet var at begrepenes posisjon og assosiative kraft ga uttelling i form av finansielle midler, interesse, kontakter og innpass i nye miljøer. For som den ghanesiske koordinatoren skriver i et programdokument, assosieres gjerne individuell og institusjonell utvikling med kunnskapsproduksjon: "Development has always been associated with knowledge production and use" (programplan for Ghana, 2002). Den rumenske koordinatoren uttrykte kanskje forbindelsen enda tydeligere: "[as] our theories ... recognize *knowledge* as a key to cultural, social and economical development" (programplan for Romania, 2002). Begrepenes sirkulasjon og gjenbruk skapte slik en solid og "sirkulerende" referanseramme for programmets representantskap. Koordinatoren beskrev sirkulasjonsprosessen med rom- og dybdemetaphorer som viser hvordan de, tross geografisk utspredelse og langtrekkende distribusjonslinjer, både skapte forbindelser og en felles programpedagogisk plattform for arbeidet:

Regarding the distances and the work or the [conceptual] building process connected to our international network, the activity produce a virtual space with all the information circling around, leaving many layers... Somehow, we are connected to these kinds of [circulating] things, as through international contacts and the finding of partners (intervju, 15.10.02)

Forbindelser mellom kunnskap og utvikling på nasjonalt og internasjonalt nivå skapte slik et ideologisk fundament for bruken av programmet. De sirkulerende begrepene gjorde det mulig å handle på avstand, som instrumenter for sikring av fortsatt drift.¹⁵⁹ Ved å inngå i et slags referanseapparat (med manifest, manual, koordinatører, konsulentenes programbeskrivelser, m.m.) var begrepene mer enn "gangbar mynt", for apparatet bidro til å holde programorganisasjon sammen og mobilisere til innsats. Som den ghanesiske koordinatoren sa: "This binds people together and binds knowledge together" (intervju, 25.11.02).

¹⁵⁸ Få politikere og sponsorer hadde dessuten noen reell erfaring med hva ideene innebar med hensyn til praktisk-pedagogisk og utdanningspolitisk virke, en uvisshet som neppe minsket deres innpass og innflytelse.

¹⁵⁹ Når jeg nå engang snakker om gjenbruk og replasering av begreper er det vel på sin plass å si at begrepet "å handle på avstand" (acting at a distance) er hentet fra Latours vokabular (Latour 1998: 64).

Sørafrikanske, ghanesiske, moldovske, latviske og rumenske (kon)tekster

Med data fra intervjuer og dokumenter vil jeg til slutt vise hvordan flere av de samme begrepene (som over) opptrådte i tekster og kontekster i ulike deler av WYCs organisasjon, noen ganger som varianter av de originale begrepene. Jeg starter med koordinatorintervjuer der representantene redegjør for programmets motiver og metoder, deretter ser jeg på ulike plandokumenter. I sitatene under bruker programmets sørafrikanske, ghanesiske, latviske og rumenske landskoordinatorer for eksempel begrepene læringsfelleskap, praksisfelleskap, konstruktivisme, samarbeid, kritisk tenkning, kulturell dialog, gruppearbeid og nye læringsmetoder (mine uthevninger):

At schools computers are used ... for collaboration, which is the aim of the [WYC] project. The purpose is ... sharing of information, working as a team, as a *community of learners* exchanging knowledge. Then it's the *community of teachers*, who is *collaborating* as teachers are facilitating, caring, giving this a chance (intervju, Johannesburg, Sør-Afrika, 18.11.02)

It is like *community of learners*. People come to discuss, depending on the thematic location. So it is a *community of practice* ... This binds people together and binds knowledge together, integrating it with technology as a sort of catalyst. It speeds up something and visualizes it (intervju, Accra, Ghana 25.11.02)

[I]t develops their *critical thinking* since they start thinking about problems existing in the world, different traditions existing in different countries, and so on, so they develop new attitudes, which is very good ... [since we] are interested in the students growing, improving, developing, and this program contributes to that ... (intervju, Latvia, Daugavpils, 14.03.03)

[T]he program [and] the participants practice international learning, doing cultural dialogues, becoming familiar with new forms and methods of learning; like responsible *constructivist* ways of thinking, where students are capable of criticism, making analyses, organising themselves and their activity ... exchanging experiences with partners (intervju, Marosvásarhely, Romania, 15.10.02)

I de to øverste tilfellene virker det som "læringsfelleskap" og "praksisfelleskap" brukes for å kommunisere faglig innsikt og skape gehør (overfor den hvite, nordeuropeiske forskeren som intervjuer dem). For meg antyder det hvordan de oppfatter begrepens posisjon i det pedagogiske felt. De nevnte imidlertid ingen teorier eller teoretikere fra (sosial-)konstruktiviske, kulturpsykologiske eller sosiokulturelle felt. Heller ikke den latviske koordinatoren brukte en slik referanse i sin bruk av begrepet "til kritisk tenkning". Jeg spurte heller ikke etter dette, for på intervjudispunktet fant jeg det mer interessert hvor og i hvilke sammenhenger begrepene opptrådte og med hvilket "trykk". Siste sitat viser at konstruktivisme ikke bare brukes for å betegne hvordan elever "konstruerer noe sammen". Like avgjørende var sammenhengen *mellom* elevenes (ungarsk-transilvanske) kontekst og *hvilke* kunnskaper og kulturpolitiske oppfatninger de (som transilvanere) anså som nødvendige å formidle. For å si det med Dewey kan det ha med hvordan kunnskap og erfaring er innvevd i kollektive sammenhenger og forestillinger lokalt (Dewey 1944). Betydningen av å kommunisere *sitt* perspektiv på problemene syntes viktigst. For begrepsbruken hadde like mye argumentativt feste i det lokale, kollektive og politiske som i noe overordnet og pedagogisk. Og som vi senere skal se, ble den også brukt som et retorisk instrument og inngikk i lokale krefters kritikk av (sentral)myndigheters utøvelse av statspolitisk ortodoksi (kapittel 10).

Den sørafrikanske koordinatoren brukte termen "læringsfelleskap" for å beskrive hva som for mange afrikanske lærere representerte en ny metodologi, nye pedagogiske rutiner og redskaper og slik nye måter å organisere institusjonell læring på. For å gi uttrykk for dette brukte hun begrepene *læringsfelleskap*, *lærerfelleskap* og *lærende fellesskap* (learning communities) om hverandre. De inngikk i argumenter som begrunnet WYCs skole-til-skole-samarbeid og hvorfor skolene måtte frigjøre (lærer-) ressurser for bedre å integrere programmet i skolens formelle, faglige prosesser. For lokalt bød implementeringen på slike problemer og hun var i behov av semiotiske redskaper som kunne forklare og forsvare WYCs ideer, metoder og motiv (intervju, 18.11.02). Den ghanesiske koordinatoren brukte begrepene lærings- og praksisfelleskap i samme ærend, men mente også at de reflekterte programmets "kollektive" praksisformer, skolefaglig og sosialt. WYCs kvinnelige programleder stilte med liknende, pragmatisk ori-

enterte, beskrivelser av virksomheten, om enn av det visjonære slaget, i det hun sammenstilte begrepene som praksis, fellesskap og globalisering): "Within the program it is more to do with the term practice, community or global community, as to realize that students are part of something bigger, something global ... a joint globalization" (intervju, 09.02.02).¹⁶⁰

En skal huske at sitatene er hentet fra muntlige (vel og merke transkriberte) uttalelser fra ledere og programkoordinatorer uten engelsk som morsmål.¹⁶¹ For å utvide undersøkelsen vender jeg derfor tilbake til koordinatorenes skrivebordskonstruksjoner for å innhente og dokumentere flere Vygotsky- og Dewey-inspirerte begreper fra ulike arenaer. Det øverste eksemplet (under) er et utdrag fra "Long term plan for Ghana 2002-2007", deretter følger tilsvarende plan for Romania i perioden 2001-2005. Nederste ses et utdrag fra "Concept plan for Moldova 2002". Begreper som "collaborate with peers", "inquiry", "critical thinking", "research", "analytical skills", "shared experience" and "opinions", samt emansipatoriske uttrykk som "to empower ... students" er under satt i kursiv for å lettere å se hvordan de brukes for å definere elevaktivitet, medvirkning og deltakelse. Som vi ser, korresponderer begrepsbruken godt med den amerikanske forskerens vokabular. Det innbefatter også begreper om krysskulturell forståelse, elevsentret læring, effektivitet (cross-cultural understanding, student-centred learning, effective learning), osv. Begrepsbruken lar seg slik assosiere med konstruktivisme og reformpedagogikk. Men selv om de bar på teoretisk forklaringskraft, fantes det ingen kildereferanser. Som jeg har vært inne på, kan det nettopp ha gjort dem mer mobile og lettere å koble til lokale forhold og forståelser.

The program's inception in Ghana has [the last] 3 years involved over 15 schools and communities in [WYC's] *collaboration* project ... By 2007 WYC would be seen as a young people's project actively involved in ICT and development in educational institutes and communities. This will *empower* them to use ICT in schools and communities... The [program] focuses on two-way communication and *learning between students* in different countries ... students globally interact ... The program also has in place an Internet based [conference] where students *collaborate with peers* ... [S]tudents *learning process* is accelerated by stimulating *critical thinking* and *analytical skills* by the use of ICT [through] creation of *cross-cultural* understanding ... ask[ing] each other questions and exchanging answers containing first hand information on the life style of their peers ...

WYC is a highly interactive program [where] local *research* feeding parts of the program in hand, so that the student do their own *research* and bring in the results for further *inquiry*, composing and responding on the computer ... using IT in education to increase English language abilities and provide *shared experience and opinions* for groups involved ... [As such] they *learn on their own* and use it for practical matters ... The project mission is to develop education in Romania ... by encouraging new learning methods in schools using IT, promoting *international learning*, developing a *learner-centred* school management and a *student-centred* teaching ...

Program objectives ... aim at encouraging students to *think critically*, *creatively*, *constructively* and to communicate their ideas through ICT effectively ... as well as to empower local actors to act as multipliers – nationally and internationally ...

Majoriteten av de langtidsplaner som ble presentert på internseminaret i 2002 tok i bruk slike begreper for å beskrive undervisningsmetoder og læringsprosesser. Den rumenske planen uttrykker for eksempel det første med termen "student-centred teaching", og elevaktivitet og selvstendighet med begreper som "student do their own research" og "learn on their own". Teksten til den moldovske koordinatoren (over) viser i tillegg en interessant beskrivelse av spredningen av ideer og metoder: "to empower local actors to act as multipliers". For å forklare hvilke elevaktive metoder som skulle spres, valgte han følgende uttrykk: "[by thinking and acting] critically, creatively, constructively". Som sin rumenske kollega mente han elevene stilte seg kritiske og kreative hvis de fikk sette ord på regionale erfa-

¹⁶⁰ Ingen av beskrivelsene avviker fra Lave & Wengers definisjon av et arbeidsfellesskap eller Wengers teori om en felles praksis bestående av rutiner, reguleringer og redskaper (Lave & Wengers 2000, 2003, Wenger 1999).

¹⁶¹ Selv om det nasjonale ghanesiske og sørafrikanske språket offisielt er engelsk, regner programmets stedlige representanter i Ghana både twi, ga, hausa, ewe, akan, fante, osv, som sine morsmål og i tilsvarende xhosa, zulu, ndebele, afrikaans, tswana, sotho, osv i Sør-Afrika.

ringer og kommunisere lokale perspektiv: "communication of knowledge which for long has been part of the Moldavian conditions, or circumstances" (intervju, 08.10.02).¹⁶²

Oppsummering, diskusjon og konklusjon

På leting etter teoretisk slektskap har jeg vist hvordan programrepresentanter fra begge leire hevder at TGN og WYC er inspirert av reformpedagogikk og (sosial-)konstruktivistiske retninger i pedagogikk. Med andre ord ikke så overraskende, for teoriene har lenge hatt en sterk posisjon i amerikansk og europeisk utdanningsvitenskap. Samtidig viser det hvordan begreper fra et omfattende reformarbeid påbegynt i forrige århundre fremdeles reformerer, om enn på nye steder og i nye sammenhenger - utenfor Vest-Europa og USA. Så på tross av slektskap til litt tilårskomne teorier, ble programmene assosiert med noe nytt og reformorientert. En forbindelse som spredte programmene, deres motiver og metoder, manifeste og manualer - noe også koordinatorene sørget for, enten landet het Brasil, Ghana eller Moldova. Begrepsmessig slektskap støttet slik opp om programmene idégrunnlag, fungerte som en brukbar referanse, og bidro på den måten med "kompetent drahjelp".

Som vist var det tydelig sammenfall i referanser der representantene trakk inn mange av de samme begrepene, teoriene og teoretikerne - hyppigst representert ved referanser til Dewey og Vygotsky. Trolig ble bruken av originale, klassiske begreper fra kanoner som dette ansett som sterk forklaringskraft på grunn av assosiasjoner til autoritative, vidt respekterte og faglig anerkjente ideer.¹⁶³ At representanter fra ulike kontinenter i ulike posisjoner så klart ga uttrykk for dette, begrepsfester samtidig den reformpedagogiske diskurs programmene medvirker i. Teoretiske felt litt i utkanten av den sosiokulturelle diskurs fikk færre referanser, som arbeidsskolepedagogikk, kritisk teori og emansipatorisk pedagogikk.

TGNs representanter syntes mest opptatt av Vygotsky-relaterte ideer om "samarbeid med kompetente andre" og "arbeidseffektivitet", mens begrepsvokabularet i WYC i overveiende grad var inspirert av Deweys begreper om "problembasert utforskning", "kritisk tenkning" og "kunnskapsdeling". I begge tilfeller brukt i forklaringer på hvordan programmene skaper faglige forbindelser *mellom* elev og materiale, og forbindelser *mellom* elever. Det reflekterte også hvordan pedagogene i TGN (i tråd med Vygotskys teorier) var mest opptatt av lærerens undervisning, mens WYCs representanter vektla (Dewey-relaterte) ideer om elevmedvirkning, ansvarstaking og selvstendighet. At WYCs koordinatører brukte slike begreper i sine planer, rapporter og evalueringer, viser hvordan ideologien de bar på lot seg transportere og implementere, for på den måten å reproducere programmet, óg med det videreføre de teorier og diskurser begrepene var en del av. En videreføring som altså i noen tilfeller modifiserte, eller om en vil, omprogrammerte begrepene ved å kombinere dem med nye ord og uttrykk.

Som del av dette viste jeg hvordan de samme (Dewey- og Vygotsky-inspirerte) begrepene sirkulerte innad i organisasjonene, blant koordinatorene, der de dannet viktige referanser for arbeid og representasjon. Ikke bare som materiale i planer og prosjektsøknader, men som en faglig referanseramme med konsoliderende effekt. Så mens begrepene *utad* kastet av seg i penger, prestisje og goodwill, virket de *innad* ved å utløse energi i form av entusiasme, arbeidskraft og affinitet.

Begrepene mobiliserte slik på flere plan, noe som er et viktig poeng for avhandlingens argumenter og teoriutvikling. På den annen side, hvis den ideologi og den diskurs programmene støtter seg til mister sin hegemoniske posisjon, vil samtidig all positiv og produktiv (assosiativ) kraft forsvinne. Problemer vil også kunne oppstå hvis begrepene rekombinante egenskaper tøyes for langt.¹⁶⁴ Da mister de både kraft og mobilitet i internasjonal forstand, selv om modifiseringen fungerer for lokale formål.

¹⁶² Sitatet er fra et intervju med koordinatoren på hans kontor i Chisinau, Moldova, 8. oktober 2002.

¹⁶³ Det gjorde for eksempel at jeg som forsker lett fikk kontakt med koordinatorene, både for å gjøre intervjuer og observasjoner. Det gjorde jo også at de selv fant seg lettere til rette på internasjonale konferanser med tema "online collaboration".

¹⁶⁴ Referansen er hvordan begrepsvariasjonene opptrådte som rekombinant materiale ved å la seg koble og kombinere. At begreper gjøres rekombinant uttrykker programmets omformings- og reproduksjonsprosess (jfr diskusjon i kapittel 1 og 2).

Kapittel 6 Teoretisk fundament: Manifestene

Innledning: ideologisk forankring

Manifestene er programmenes teoretiske mobiliseringsredskap. Liksom portalen mobiliserer de til innsats med reformpedagogiske og (sosial-)konstruktivistiske begreper. Ved å påvise teoretisk slektskap til disse, fremstiller jeg ikke bare TGN og WYC som produkter av en dominerende pedagogisk diskurs, men viser hvordan programmene selv presenterer seg i lys av dennes begreper og retorikk. Til grunn for identifiseringsarbeidet ligger forrige kapittels undersøkelser av hvilke inspirasjonskilder representantene mente programmene var påvirket av. Arbeidet videreføres her ved å sammenlikne kildenes begrepsbruk med tilsvarende i manifestene. Slik påviser jeg overensstemmelse, for manifestene opererer ikke selv med teoretiske referanser. Hensikten er å vise hvor tett programtekstene og den utpekte teori korresponderer i ord og uttrykk, for den synes nesten identisk. Teorinærheten forklarer styrken i begrepens "assosiative kraft" og demonstrerer ideologisk tilslutning og tilhørighet. Det viser også den tette korrespondansen manifestene i mellom, et begrepsmessig samsvar som ytterligere bekrefter slektskapet. Slik teoretisk korrespondanse, eller "samstemthet", vil i annen del av avhandlingen kontrasteres med et variert sett av praksiser jeg betrakter som "flerstemte" virkninger av manifestenes teori.¹⁶⁵

I sammenlikning av begreper er det også et poeng å fremheve programmenes ambisjoner om å skape faglige forbindelser mellom elev og arbeidsmateriale og mellom elever fra ulike kontinenter. For dette var definisjoner av forbindelser og kollektiv handling som representantene tillot stor betydning og hevdet mobiliserte til innsats. Kapittel 4 og 5 drøftet hvordan begreper om dette mobiliserte på flere plan ved å vekke engasjement og utløse faglige, organisatoriske og finansielle ressurser.¹⁶⁶ Det er derfor interessant å analysere manifestenes begreper om det samme, en samling teoretiske ideer jeg kaller *forbindelsespedagogikk*. Betegnelseens praktisk-pedagogiske karakter, det vil si forsøket på å omsette teoriene til praktisk handling og programimplementering, vil jeg diskutere i avhandlingens andre del.

Påvisning av pedagogisk-filosofiske strømninger

Fra å ha undersøkt teoretisk slektskap hos representanter, sammenliknes manifestene her med teorier fra et minste felles multiplum av teoretikere de oppga, representert ved (primærkildene) Dewey og Vygotsky. Jeg vil påstå at de teoretiske ideer som samsvarer mest, mellom kilder og manifest, er de nevnte ideene om å skape faglige forbindelser (forbindelsespedagogikk), noe jeg altså påviser her. Påstanden bygger på resultater fra forrige kapittels analyser, og jeg skal derfor ta utgangspunkt i begreper som "arbeidsemnets relevans" og "samarbeid med kompetente andre". Etter å ha undersøkt hvordan korresponderende begreper opptrer i manifestene, oppsummerer jeg for videre analyse.

Det er altså ikke marginaliserte begreper og ideer vi snakker om, men klassiske og kanoniserte. Dewey og Vygotskys teorier har lenge hatt en sentral posisjon i det utdanningsvitenskaplige felt.¹⁶⁷ Å gi seg i kast med ideer som er tildelt en slik posisjon, er vågefullt og interessant. Men kanskje mest interessant - og dristig, er hvordan ideene, tross sin innflytelse i europeisk og amerikansk sammenheng, også er forsøkt implementert *utenfor* disse område-

¹⁶⁵ Se behandlingen av begrepene enstemt og flerstemt (monofoni og polyfoni) i kapittel 2.

¹⁶⁶ Med hensyn til rekruttering og sponsoravtaler viste jeg i forrige kapittel hvor viktig det var for videre drift at programmene ble assosiert med populære (pedagogiske) teorier. Ideen om en slik sammenheng mobiliserte til innsats.

¹⁶⁷ Det gjelder i første rekke Europa og USA, men kanskje spesielt i Norden. En teoretisk posisjon som her i landet gang på gang bekreftes i pedagogiske lærebøker, oppslagsverk og av fagpersoner. For selv hundre år etter at de ble utformet har teoriene fortsatt stor innflytelse, noe følgende utsagn bekrefter: "John Dewey blir av mange rekna som den mest sentrale pedagogiske tenkaren i det 20. hundreår" (Vaage, 2000: 9) eller "De fleste pedagoger kjenner navnet John Dewey, noen har lest han, men få har studert ham inngående. Vi kjenner han som en av de mest veltalende forkjempere for progressiv pedagogikk i USA, og som en intellektuell figur bak reformpedagogikken i Europa" (Løvlie, 1989: 147). Liknende uttalelser finnes om Vygotsky. På omslaget til en oversettelse av "Thought and Language" står det: "Vygotskys ideer har inspirert organiseringen av læring ... I dag, over 70 år etter at de ble skrevet, er hans tanker fortsatt moderne, nyskapende og aktuelle" (Vygotsky 2001).

ne. For som påpekt i forrige kapittel bidrar bruken til å spre programmets ideer. Reformarbeid påbegynt i USA og Europa i forrige århundre er slik med på å skape en "posisjon i opposisjon" til etablert praksis i Afrika, Midt-Østen og Europa, enten landet heter Zimbabwe, Jordan eller Moldova, regionene Katalonia eller Transilvania. Det fascinerer.

Manifestenes formler

På nettet var manifestenes tekstbolker lenket sammen i et hypertextsystem (jfr kapittel 4). Slik var de tilpasset et elektronisk medium som presenterte bolkene som skjermtekst. Hypertextstrukturen gjorde at en måtte klikke seg fra bolk til bolk for utfyllende informasjon. Inndelingen medførte en del repetisjon, der mindre fraser eller lengre tekstbiter opptrådte i flere sammenhenger, på flere nettsider. Den sammenstilling jeg her gjengir (fra januar 2002) kan derfor ha vært annerledes andre steder, på andre nettsted. Kriteriet for fremstilling er at tekstene opptrer sentralt i hvert manifest. Under gjengis de som sammenhengende tekstbolker på størrelse med en A4 side, da det gir bedre oversikt og gjør det lettere å sammenlikne. Av plasshensyn, og for å unngå unødige gjentakelser, har det liten hensikt å gjengi alle nettportalens tekstbolker, det vil si tekster jeg med en samlebetegnelse har kalt manifest. I forskningsperioden skjedde det også at setninger og hele tekstbolker byttet plass internt, antakelig i et forsøk på å skape forandring og variasjon på nettsidene. Slik satt mediet føringer for form og funksjon, og for den interne plassering av tekster og begreper. Det gjør også at tekstene i liten grad fremstår som logisk oppbygde og sammenhengende resonnementer. De har like mye preg av noe komprimert og oppramsende, som et resymé. Samtidig er det gjennom disse tekstene programmene bekjentgjør sine teoretiske anskuelser - det ideologiske grunnlag som skal virke styrende for virksomheten. For å unngå et altfor repeterende preg har jeg derfor kortet ned på setninger og endret noen store bokstaver til små. For å skape flyt og samsvar for analyse av materialet er varianter av betegnelser på barn og ungdom (som children, youth, kids, teens, teenagers, youngsters, young people) samlet under den mest brukte betegnelsen "students" (elever). Det samme gjelder begrepet "program" som i blant opptrer synonymt med uttrykket "prosjekt". Jeg vil heller ikke gjengi de av manifestenes tekstbolker som ble presentert i kapittel 2, selv om de gjøres til gjenstand for analyse. Øverste rute viser tekstbolker fra TGNs manifest, mens den nederste er fra WYC-programmet.

TGNs manifest

The multi-lingual educational program assists by guiding students to knowledge about themselves, their place, rights, friends, roots, and by bringing them in contacts with youth around the world ... When students have an audience and a purpose, they want to write and learn. The program supports classroom instruction and gives meaning to tasks that can be boring if done outside a specific context. Its function is to assist teachers in enhancing their existing curriculum's ... Educational objectives: The program is a means to education in: language arts, writing (the writing process with step by step support), research (finding information, evaluating it, using it, use of books, electronic media, searching skills/strategies, evaluating results, documenting results), social studies (latitude and longitude/time zones, world cultures, current events), history, geography, economics (currencies around the world – description and history), mathematics (problem solving, applying topics to real world situations), science (scientific methods, exploring and experimenting, environment), the arts (music, drawing, painting), and current awareness, in addition to personal development, Internet networking skills, ICT skills ... Instead of learning math, reading, writing and science as distant subjects, students are learning to use all these subjects simultaneously while engaged in a program that relates to real life ... In all activities students are free to honestly express their own views ... The global dialogue feedback aspect of distance learning is a most important one ... Researching and writing a composition are only the beginning for the more important "one on one" or group discussion that should follow ...

The program is a means to networking and cooperation with other teachers throughout the world. Through "teacher rooms", experience and answers to help requests can efficiently be dealt with by peers working on the same items in their [separate] classrooms. For many, personal links and friendship with teachers having similar background and interests continue to be useful long after the conclusion of the program ...

To educational authorities, the program is a means to help teachers' enhance their curriculum, promote collaboration and sharing of educational experiences between teachers, and on-the-job training in the use of Internet in classrooms ... To a community, the program is a means to increase its youth's knowledge and appreciation of their area, people, language, culture, the way the society works, and history. It is also a means to communicate this to outsiders using its students as agents. Its students will be set to collect and documents elements of the community's culture that may be about to get lost, and their publications may be used as learning material in the community's language ...

The program contributes to help students build a positive self-image, allows for cooperative learning and development of peer relationships ... allow for student-centered learning by letting students explore, review, and carry out assignments and solve problems in pairs ... Cooperative learning methods are consistently effective in increasing student achievement ... Activities and contexts should be meaningful to students so they will make connections between classroom learning and the world outside the school (12.01.02)

Figur 1: Sammenstillinger av TGNs manifest

WYCs manifest

WYC unites secondary school pupils from all over the world in a safe, structured virtual environment, thereby helping to bridge the cultural and digital divide between the developing and developed world ... The programme is a tool in the process of integrating ICTs in secondary education [with its] educational content and the organisation of ICTs within schools ... WYCs goal for teachers and students: promote intercultural and regional understanding and sensitivity, understand how regions are similar and different [and] explore issues of national and global significance ... foster problem-solving and critical thinking skills, engage students in thoughtful choice of a question, involve[ing] students in research as they respond to questions, develop students' ability to collect, interpret and present information to others, improve map reading skills as students locate the [other] schools, enhance communication skills, encourage students to use writing to share ideas with others, provide opportunities to read, evaluate, and edit the work of others, promote writing across the curriculum, develop co-operative and collaborative work strategies, learn to work as members of a team with peers in other places, understand responsibilities that come with group participation, and learn how to work co-operatively with partners in distant locations ...

Imagine how lively a classroom debate on rainforest or HIV/AIDS would be if teachers and pupils could link up with their peers in Ghana or Surinam and get their opinions on the subject! Now, apply that thought to the school curriculum and you capture the essence of the programme that enables classroom discussions to 'go global'. It gives secondary school a kick-start in the use of ICTs and it provides students with a safe, structured environment in which to discuss global issues. It also gives them a strong basis in communication skills and valuable insights into other cultures. Finally, it livens up the whole teaching process as teachers incorporate new ideas and methods into their classrooms ... [using] ICTs to a specific purpose: like research, or intercultural exchange [through] for instance collaborative and international learning...

The content is formed by the participants themselves and as such reflects local contents. Schools can experiment with different and exciting new approaches to both learning and teaching, sharing their findings with other schools ... Regular feedback highlights the following benefits: Educational activities: These are regularly assessed with input from pupils, teachers and the country coordinators. Intercultural exchange: Stereotypical images and preconceived ideas give way to a deeper intercultural understanding and sensitivity to other belief systems. Life-long learning skills: Students are given a solid grounding in critical thinking, teamwork and independent learning, using ICT media. Democratic information exchange: WYC's virtual environment creates a level playing where everyone is equal and an expert in his or her own field. The flow of information is directed in all directions! Lasting friendships are formed which continue long after the program has ended ...

Accommodating people's growing demands for their inclusion in society, for respect of their ethnicity, religion, and language, takes more than democracy and equitable growth. Also needed are multicultural policies that recognize differences, champion diversity and promote cultural freedoms, so that all people can choose to speak their language, practice their religion, and participate in shaping their culture—so that all people can choose to be who they are ... The development of a computer literate teenager generation is a worthy endeavour, but it is the exchange of knowledge, not only from the developed world to developing countries but also the other way around, that is the driving force (12.01.02).

Figur 2: Sammenstillinger av WYCs manifest

Som nevnt er manifestenes skjermtekst konstruert for å lastes ned fra nettet "uavhengig" av sted. Jeg vil likevel kort kommentere denne "uavhengigheten" med noen tanker om lokalisering før jeg går løs på begrepsanalysen. Det er vanskelig å unngå å legge merke til hvordan tekstene har preg av å være forfattet i Europa eller USA, noe følgende eksempel fra WYCs manifest illustrerer: "Imagine how lively a classroom debate on rainforest or HIV/AIDS would be if teachers and pupils could link up with their peers in Ghana or Surinam and get their opinions on the subject".¹⁶⁸ Setningen forteller at programarbeidet ikke vinkles fra Ghana eller Surinam, men fra lærere og elever i Europa, eller

¹⁶⁸ WYCs manifest frontet programmet med denne teksten frem til høsten 2007

kanskje USA (noe som synes plausibelt hvis teksten er hentet fra den amerikanske forskerens programversjoner som brukes i USA). Spørsmålet er også hvor likeverdige (peers) samtalepartnere er eller følelser seg, faglig, sosialt, politisk og økonomisk. I TGNs manifest reflekterer ideer om selvrealisering og frihet en eksistensfilosofisk orientering som gir sterke assosiasjoner til amerikansk humanistisk psykologi,¹⁶⁹ eksempelvis: "The program contributes to help students build a positive self-image". Lokaliseringen er Europa og USA, og angir manifestets geosentriske, utdanningspolitiske og kulturpolitiske tyngdepunkt. Noe av det samme gjelder for fraser som "classroom instruction ... can be boring", underforstått referanser til kjedsomheten som en strukturavhengig eller institusjonelt forankret (vestlig) fenomen. Kjedsomhetsbegrepet åpner for at elever til en hver tid står fritt i å vurdere hva som synes interessant, meningsfullt og verdt å arbeide med (Brunstad 2000). Det reflekterer på sin side en politisk og metodologisk individualisme og en tilstand som i europeisk og amerikansk forskningslitteratur og kulturtolkning fremsettes som et typisk trekk ved vestlig modernitet.¹⁷⁰ Så i relasjon til programmets ambisjon om å ha et "globalt" nedslagsfelt, skaper uttalelsene en viss asymmetri. Hvorfra og hvordan teksten er organisert - med hvilken "stemme", sier dessuten noe om hvilket publikum den forsøker å nå. Det viser hvilken leserkrets som synes implisitt eller intendert, med effekt for hvem, hvor og med hva manifestet er tenkt å mobilisere til innsats.

Når det gjelder metaforbruk, reflekterer tekstene i store trekk en sjanger som tar teknologiske ressurser og en institusjonell kontekst (IKT og skole) for gitt. Det samme gjelder bruken av institusjonsforankrede uttrykk som skole, klasserom, elever, lærere, pensum, IKT ferdigheter og begreper om læring (elevsentrert læring, samarbeidslæring, ansvar for egen læring [independent learning], læringsmaterieell osv). Metaforene ordner på den måten teksten i en sjanger det kan knyttes forventninger til, ideelt som i praksis.¹⁷¹

Jeg går nå videre ved å undersøke manifestenes begrepsbruk der jeg først tar for meg Vygotsky-inspirerte uttrykk, deretter Deweys. Analysen får slik to hoveddeler, der begrepsmaterialet sorteres på grunnlag av samsvar mellom manifest og teoretisk kilde. Gjennomgangen av Dewey-inspirerte uttrykk er lengre er en tilsvarende for Vygotsky, da det finnes flere begrepsmessige overensstemmelser som gjør sammenlikningen mer plasskrevende. Spesielt gjelder dette begreper om kunnskap, tverrfaglighet og deltakelse.

Vygotsky-inspirerte ideer og uttrykk

Manifestene rommer flere Vygotsky-inspirerte begrep. I påvisning av teoretisk slektskap relateres manifestene til Vygotskys argumenter om *intellektuell utvikling* gjennom *arbeidsemnets relevans*, *skriftspråklig arbeid* og *samarbeid med kompetente andre* (drahjelp). Begrepene har også betydning for hvordan manifestet fokuserer på arbeid som skal skape forbindelser mellom elev og opplæringsmateriale, og mellom elever. De kommende sitater vil ha referanse til fremstillingen over eller til de to tekstbolkene jeg gjenga i kapittel 2. For andre teoretiske referanser oppgis vanlige kildehenvisninger.

Om å strekke seg: utvikling gjennom samarbeid

Vygotsky-inspirerte betegnelser som "collaboration with [more capable] peers" er flere ganger i bruk for å beskrive programmenes samarbeidsstrategi. I TGNs manifest korresponderer begrepet med betegnelser som "cooperation with others", "peers working on the same items", "collaboration and sharing of educational experiences", "solve problems in pairs", "cooperative learning and development of peer relationships" og "share conclusions and views with peers". Begrepene forteller om fremgangsmåter som både refererer til kollektive og individuelle arbeidsprosesser. Vygotsky bruker dem i omtaler av elever og/eller lærere som samarbeider ved å dele erfaringer i håndteringen av fagrelaterte problemer (Vygotsky 1978 [2001], Miller 2002, Karlsdottir & Stefansson 2004). Generelt har manifestene få direkte betegnelser for "kompetente andre", men vektlegger både kollektive og individuelle utviklingsmuligheter som effekter av programarbeidet i forhold til språk, kommunikasjon og fagrelatert kunnskap. På det kollektive plan

¹⁶⁹ Eksempelvis Carl R. Rogers og hans frihets- og selvrealiseringspedagogikk (som i boka *Freedom to Learn* fra 1969, jfr Myhre 2003: 327).

¹⁷⁰ For *metodologisk individualisme*, se Heath 2005: 6 eller Elster 1989: 13.

¹⁷¹ For klassifikasjoner som *sjanger* og *diskurstyper* i tekstanalyse, se Østbye et al. 2007.

ligger drahjelp fra kompetente medelever på den måten implisitt som en forventning om deltakelse, arbeidsinnsats og kunnskapsutvikling. I TGN med beskrivelser som: "students stretch to present themselves as best they can". Motivert av samarbeidspartnerens forventninger og kommunikative fremstøt "strekker" de seg for å komme den andre, de en ser som likeverdige, i møte med noe nytt og utfordrende. Men spørsmålet for nettkonferansene i begge program er vel om elevene opplever de andre som jevngode, og om en slik opplevelse er en forutsetning for å viljen til å kommunisere. For Vygotsky var kommunikasjon en forutsetning for at strekkprosesser kunne finne sted: "[D]evelopmental processes ... are able to operate *only* when the [student] is interacting with people in his environment and in *cooperation with his peers*" (Vygotsky 1978: 90, min utheving). Som i TGNs manifest setter Vygotsky samarbeidet i relasjon til prosesser og prosedyrer som gjør det mulig for eleven å strekke seg og vokse med, eller inn i, det sosiale og intellektuelle liv samhandlingen skaper: "Human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them" (ibid: 88). Ved å gi uttrykk for at det foregår en faglig og intellektuell "strekkeprosess" refererer manifestene til virkninger av arbeidet. De involverte parter arbeider seg inn i, og påvirkes av, de omgivelser deltakerne selv er med å bygge opp. Gjennom arbeidet blir de slik en del av omgivelsene, det vi si de strekker seg og vokser gjennom deltakelse. Med andre ord virkninger som i TGN uttrykkes som "programmets magi" (tekstbolk gjengitt i kapittel 4).

WYCs manifest viser identiske uttrykk, også her rettet mot kollektive læringsprosesser. Eksempelvis finnes det flere varianter av uttrykket "work/cooperating with peers" i beskrivelsen av hvordan deltakere gruppevis samarbeider med andre som befinner seg på steder langt unna: "[students] link up with their peers ... [to] learn how to work co-operatively with partners in distant locations" og "learn to work as members of a team with peers in other places". Samarbeid ses først og fremst som en arbeids- og problemløsningsstrategi: "co-operative and collaborative work strategies". Det skilles altså ikke på de to begrepene som brukes om hverandre. I forlengelsen av dette vektlegges ideen om skriftspråklig utveksling av synspunkter mellom elever, og mellom elev og lærer: "[the program] encourage[s] students to use writing to share ideas with others" og "teachers and students share individual, regional, and cultural perspectives". Skriftspråket fremsettes altså som et redskap for kommunikasjon om individuelle så vel som kollektive prosesser og perspektiver.

Ideer om samarbeids- og problemløsningsprosesser som får elever til å strekke seg, gir assosiasjoner til Vygotskys tese om en "sone for potensiell utvikling", en sone han betegnet som et forestilt, men (forskningsmessig) målbart felt for kartlegning av faglige utviklingsprosesser. Det vil si et prosessorientert instrument for sammenlikning og begrepsfesting av forholdet mellom læring og utvikling som markerer forholdet mellom hva eleven kan på egen hånd, og hva hun/han mestrer i samarbeid med andre. "Den andre" beskrives som en (kompetent) medelev eller en lærer. I en engelsk versjon definert slik:

In order to elaborate the dimensions of school learning, we will describe a new and exceptionally important concept without which the issue can not be resolved: the zone of proximal development. [The zone is apparent] ... if we offer leading questions or show how the problem is to be solved and the child then solves it, or if the teacher initiates the solution and the child completes it or solves it in collaboration with other children ... [W]hat children can do with assistance of others might be in some sense even more indicative of their mental development than what they can do alone ... *It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers ...* The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state (Vygotsky 1978:85-86, oversatt til engelsk i 1991)

Muligheten for utvikling er latent, en funksjon han relaterer til hvor langt et individ kan strekke seg ved andres hjelp.¹⁷² Størrelsen på strekket er avhengig av graden av utfordringer og hvorvidt det dreier seg om et selvstendig stykke

¹⁷² Selv om Vygotsky ikke eksplisitt definerte hva han la i et utviklingsstadium, viser han hvordan spenningsfeltet mellom oppnådd nivå og et mulig forestående nivå danner en "sone for potensiell utvikling" (Karlsdottir og Stefansson 2004: 35). Vygotsky så det som mulig å beregne minst to (kontrasterende) utviklingsnivåer som bilde på forholdet mellom en forestilt utviklingsprosess og

arbeid eller etterligninger. Med hensyn til det siste la Vygotskys vekt på hvordan imitasjonsarbeid klart inngår som ett av flere instrumenter for utvikling: "A full understanding of the concept of the zone of proximal development must result in reevaluation of the role of imitation" (ibid:87). Imitasjonsmåtene varierer, de er både fornuftspreget og drillpreget - begge viktige sider ved samarbeids- og utviklingsprosesser. Imitasjon øker uttrykks- og forestillingsevnen, også en kime til intellektuell utvikling (Vygotsky 1978:129, 2001: 166).¹⁷³ Det stemmer ikke bare overens med ideer i manifestene, men også med hvordan lærere i TGN betrakter imitasjon som et viktig verktøy for deltakelse og samarbeid på nettet. Spesielt for yngre elever og de med immigrantbakgrunn, da disse språklig sett befinner seg på et mer beskjedent nivå på prestasjonsmessig (se kapittel 5, 7 og 10).

I tråd med Vygotskys tese ser altså begge manifest problemløsning og samarbeid med kompetente andre som formålstjenlig, da elevene i slike sammenhenger strekker seg i møte med noe nytt og utfordrende. Utgangspunktet bør derfor være at problemet fremstår som interessant og utfordrende. Det skal inspirere til arbeid som igjen stimulerer intellektuelle vekst- og utviklingsprosesser.¹⁷⁴ Med Vygotsky i norsk språkdrakt fremstilt slik: "En innlæring er bare god hvis den går forut for utviklingen. I så fall vekkes en rekke andre funksjoner som befinner seg på et modningsstadium og som ligger i sonen for den proksimale utvikling" (Vygotsky 2001:166).

Ansvarstildeling og ideer om selvstendighet: frihet under ansvar

Begge manifest kobler ideer om modning, motivasjon og myndiggjøring til det å ta ansvar for eget arbeid. Forutsetningen er delegering av myndighet fra lærer til elev, slik at sistnevnte bemyndiges til selv å styre og kontrollere arbeidsprosessen (empowering). Som representantene ga uttrykk for, knyttes myndiggjøring også til opplevelser av eierskap og kontroll (jfr kapittel 5). TGNs manifest forbinder også motivasjon med det å ta selvstendige initiativ: "When empowered to control their pace and behaviour, students [are] motivated to remain engaged and learn" og "When students have an audience and a purpose, they want to write and learn". Selvstendige initiativ skal skape driv og engasjement ved at deltakerne selv fremmer og utveksler synspunkter, definerer problemer, osv. WYCs ideer om det samme er mer radikale: "The content is formed by the participants themselves and as such reflects local contents". På startstreken tildeles deltakere "ekspertstatus" ut fra sitt nære kjennskap til lokal viten og virkelighet. Hensikten er å få til det WYC kaller "demokratisk informasjonsutveksling" og fri flyt av kunnskap og informasjon. Ansvarstildeling og ideer om selvstendighet veier tungt i arbeidet med å lage dialog og diskusjon: "They share responsibility for the content and process ... [and as such] understand responsibilities that come with group participation" (WYC).

Manifestene kobler også ideer om innsats, ansvar og samarbeid til hvordan elever får drahjelp ved å delta i diskusjoner eller arbeide med spørsmål andre elever har konstruert.¹⁷⁵ I TGN ses det metodisk ivaretatt ved at: "Co-operative learning methods are consistently effective in increasing student achievement ... [as it] alleviates and supports vigorous student involvement". Ideer om vilje til innsats bygger også på argumenter om relevans: "activities and contexts should be meaningful to students" og "cooperative learning methods are consistently effective in increasing student achievement, when given a challenging and interesting work to do with a partner" (TGN). Forutsetningen er delegering av ansvar, som implisitt refererer til det liberale, demokratiske prinsippet om "frihet under ansvar". Samtidig synes forholdet mellom frihet og ansvar vanskelig å forene, som i TGN, der arbeidet både beskrives som avhengig av, og uavhengig av, læreren. Vektlegging av begge deler er kanskje et forsøk på å samle bredest mulig oppslutning om programmet, der læreren både ses som en veiledende, kompetent autoritet og som en lokal ressurs elevene er mindre avhengig av i samarbeidet med (kompetente) andre: "[when] students explore, review, and carry out assignments and solve problems in pairs *without depending on the teacher*" (TGN 01.02.02, min uthevelse). Men forholdet kan også tolkes som et uttrykk for hvordan lærere og elever vekselvis inntok rollen som "den kompetente

individuelle læringsmuligheter (learning capabilities, ibid, se også Wertsch 1991). Komparativt relaterer han det "utviklingsmettede" nivå eleven befinner seg på til arbeidsoperasjoner eleven kan gjøre på egen hånd (independently) kalt "the actual development level".

¹⁷³ For en Vygotsky-relatert diskusjon om imitasjonsarbeid (kopiering) som et instrument for samarbeid og utvikling, se Rasmussen 2005.

¹⁷⁴ I dette bærer Vygotsky syn på utviklingsprosesser tydelig preg av hegeliensk dialektikk, det vil si forestillingen om kontinuerlig forandring gjennom syntese av motsetninger i konflikt (tese og antitese).

¹⁷⁵ Se P.H. Millers drøfting av hvordan Vygotskys ideer om utvikling gjennom samarbeid støtter dette (Miller 2002: 337)

andre”, og som en utvidelse av ideen om intellektuell utvikling og effekt av samarbeid mellom eleven og de resurs(person)er hun/han arbeider med (Vygotsky 1978, Karlsdottir og Stefansson 2004: 22-24). Noe TGNs søramerikanske nestleder for så vidt også poengterte (jfr kapittel 5).

I pedagogisk sammenheng er det imidlertid nokså vanlig å koble ideer om drahjelp til ideer om arbeidsinnsats og ansvar for egen læring. Ansvar kobles til modning og myndiggjøring, eksempelvis som i denne læreboken i pedagogikk:

Det kan være grunn til å sammenlikne at eleven gis mulighet til å tilegne seg ord og vendinger, oppfatninger og saksviten som Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen med prinsippene for ansvar for egen læring ... Holdt opp mot Vygotskys syn på læring kan det være direkte uheldig om vi ikke gir elevene den ”drahjelp” som de trenger for å utnytte det læringspotensial som ligger i den nærmeste utviklingssonen ... Det er i samspill med og under veiledning fra noen som kan og vet mer at barnet får de begreper og oppfatninger som gjør det i stand til å gjøre de nødvendige sprangene i sin tenkning som frigjør det fra ytre kontroll (Imsen 2001: 162, 165).

Her hevdes det altså at drahjelp fra kompetente andre virker til å bemyndige og i siste instans fremme innsikt som ”frigjør [elevene] fra ytre kontroll” og får dem til ”å strekke seg” (ibid:160). Det likner manifestenes ideer om myndighetsdelegering, for en av målsetningene er nettopp å gi deltakerne opplevelsen av kontroll (empowered to control their pace and behaviour). Perspektivet er at elevene betraktes som selvstendige og ansvarsfulle aktører som bidrar til å skape nytt innhold: ”In the process, new educational contents are being built” (TGN). Ansvar for eget arbeid og opplevelse av autonomi vurderes med andre ord som faktorer som utløser energi og mobiliserer til innsats.

Relevans som mobiliseringsverktøy

Kommunikasjonen i nettforaene relateres i begge manifest til argumenter om at skiftspråklig arbeid oppleves som livsnært og relevant hvis deltakerne får skrive om saker de daglig forholder seg til. Slik kan skolefaglig virksomhet *gjøres* relevant og virkelighetsnær. Skriveprosessen blir slik mer enn en kjedelig, kalligrafisk øvelse. I TGNs manifest heter det at obligatoriske fag *gjøres* relevante og utfordrende ved at elevene gjennom skriftbaserte samtaler (på nettet) lager forbindelser til livet utenfor: “Activities and contexts should be meaningful to students so they will make connections between classroom learning and the world outside the school” og “The program supports classroom instruction and gives meaning to tasks that can be *boring* if done outside a specific context. Its function is to assist teachers in enhancing their existing curriculum’s”. Opplevd virkelighet kontekstualiseres på den måten i faglige sammenhenger. “[In] applying topics to real world situations ... activities and contexts should be meaningful to students”. Dette korresponderer også med den spanske koordinatorens oppfatning av forholdet: “... to do with the relationship between an individual and the group, inside and outside of school, inside and outside the country” (kapittel 5).

WYCs manifest hevder på sin side at elevene selv styrer skriveprosessen gjennom spørsmål og svar, altså ved å velge og vurdere hva de finner relevant: “writing across the curriculum ... engage students in thoughtful choice of a question [that] provide opportunities to read, evaluate, and edit the work of others”. Det viser hvordan begge manifest gjør et poeng av at arbeidet får elevene til å innse nødvendigheten av å utvikle sine skriveferdigheter i kommunikasjon med (kompetente) andre. Hos Vygotsky finner vi en likelydende argumentasjon i det han hevder at skrivning må ses som kommunikasjonsferdighet, og ikke påtvinges elever som en isolert, mekanisk-motorisk øvelse. Utgangspunktet må være elevers behov for å uttrykke seg slik at de opplever og innser betydningen av skriftspråklig arbeid, som en samtaleform. Slik en lærer å snakke, bør en også lære å skrive, som en integrert del av livet:

[T]eaching should be organized in such a way that reading and writing are necessary for something ... [often] the exercise will be purely mechanical and may soon bore the child; his activity will not be manifest in his writing and his budding personality will not grow. [Although] reading and writing must be something the child needs ... writing is taught as a motor skill and not as a complex cultural activity. Therefore the issue of teaching writing ... entails a second requirement: writing must be “relevant to life” – in the same way that we require a “relevant” arithmetic. A second conclusion, then, is that writing should be meaningful for children, that an intrinsic need should be aroused in them, and that writing should be incorpo-

rated into a task that is necessary and relevant for life. Only *then* can we be certain that it will develop not as a matter of hand and finger habits but as a really new and complex form of speech. The third point ... [following Montessori's theory is] that writing should be "cultivated" rather than "imposed" ... offers a well-motivated approach to the development of writing ... [i.e.] that letters become elements of children's life in the same way, for instance, that speech is. In the same way as children learn to speak, they should be able to learn to read and write (Vygotsky 1978:117-118)

Ved å knytte skriveprosessen til opplevd virkelighet gjøres den livsnær og relevant - "relevant to life". Det gir elevene en sjanse til å innse verdien av skiftspråklige prosesser som meningsbærende kulturelle aktiviteter. Prosesser som både kan relateres til tidligere erfaringer og fremtidig liv. Programmenes krav til emnemessig relevans samstemmer også med Vygotskys og Leontjevs bruk av begrepet deiksis, det å indeksere, referere til og slik tematisere relevante forhold i undervisningsøyemed (Leontjev 1977).

Videre relaterer både manifeste, manualer og representanter ideer om relevans til blandinger av elevenes egenartikulerte erfaringer og allmenn kunnskap om et tema. Det uttrykkes i ideen om å dele erfaringer, men på måter som gjør at elevene tar i bruk fagrelaterte (abstrakte) begreper. Det første bygger grunnen for det andre, der erfaringer (intuitivt) uttrykkes med dagligdagse begreper, mens mer komplekse tema beskrives ved bruk av abstrakte, teoretiske begreper. Perspektivet korresponderer med Vygotskys teori om hvordan grunnlaget for utvikling av abstrakt tenkning tar form ved å knytte teoretiske, eller hva han kalte "vitenskapelige" begreper, til bruken av dagligdagse ord og uttrykk.¹⁷⁶ Ideen er at det finnes et gjensidig utviklingsforhold mellom begrepskategoriene, altså at dagligdagse begreper danner basis for utvikling av vitenskapelige begreper. En byggeprosess Vygotskys hevder skjøtt fart når abstrakte begreper tas i bruk i skolesammenheng (Vygotsky 1978: 214, 2001:20, 166, Miller 2002: 393). Systematisk opplæring i fremmedspråk sammenlikner Vygotsky dessuten med tilegnelse av vitenskapelige begreper, fordi en i begge tilfelle, semiotisk som semantisk, gjør bruk av morsmålet for å forklare og forankre begrepenes betydning (de f eks Vygotsky 2001: 145-147). Morsmålet som formidlingsinstrument bygger på erfaringer og begrepsforståelser som allerede er opparbeidet, som en base for tilegning av abstrakte begreper og fremmedspråk. Tilsvarende poengterer manifestene at strekkprosesser må bygges fra det kjente til det ukjente for å åpne for utfordringer, spenning og sprang. Eksempel på det er når programmene benytter abstrakte begreper (som menneskerettigheter, demokrati og globalisering) i organiseringen av kunnskapsutveksling, og hevder at strekkprosessen ligger i å arbeide med begrepene for å tilegne seg teoretisk og praktisk innsikt. Som Vygotsky ser de verdien av å studere slike komplekse, abstrakte begreper (object for study).¹⁷⁷ Ved i tillegg å benytte et fremmedspråk (engelsk) i arbeidet med å forbinde erfaringer og teoretiske begreper, påstår manifestene at deltakerne strekker seg ut over egen erfaringsbakgrunn. I prosessen sidestilles abstrakte begreper om internasjonale forhold med lokale former for artikulert viten og erfaringer. Beskrivelser, meninger og ideer er slik tenkt å sirkulere som kombinasjoner av hverdagslig erfaringsviten og faglig (vitenskapsbasert) informasjon.

Ideer om likeverd og rettferdighet

En siste parallell til Vygotsky er ideer om likeverd og rettferdighet, der sammenstillinger av psykologi og sosialistisk filosofi kommer til uttrykk i en moralsk forpliktelse om å skape "en bedre verden", og med det en jevnere fordeling av sosiale og materielle goder.¹⁷⁸ Karlsdottir og Stefansson viser hvordan Vygotskys karakteristikk av kognitiv utvikling

¹⁷⁶ I norskspråklig forskningslitteratur brukes betegnelsene "skolebaserte begreper" og "vitenskapelige" begreper om hverandre. Det samme gjelder termene "dagligdagse" og "spontane" (jfr Karlsdottir og Stefansson 2004:25).

¹⁷⁷ For Vygotsky hadde "utskillelsen av vitenskapelige begreper som et forskningsobjekt [også heuristisk verdi]" (Vygotsky 2001: 146). Som forsknings- eller studieobjekt hadde de betydning for intellektuell utvikling og kunnskapstilegnelse: "Prosessen med å tilegne seg vitenskapelige begreper går langt ut over grensen for [elevenes] umiddelbare erfaring og bruker denne erfaringen på samme måte som morsmålet semantikk brukes ved læring av et fremmedspråk" (ibid). Men også fordi elever på ulike modenhetsnivåer studerer eller forholder seg ulikt til de to begrepskategoriene: "Vitenskapelige og spontane begreper avdekker ulike holdninger til studieobjektet og forskjellige måter å forestille seg dem på i bevisstheten" (ibid).

¹⁷⁸ Referansen er hvordan det fagpsykologiske miljø i Moskva, der Vygotsky befant seg på 1920-tallet, var sterkt inspirert av Marx, Engels og Hegels tekster. Han betraktet på den tiden dessuten sin egen forskning som del av "sovjetpsykologien" (Vygotsky 2001: 156).

nettopp "bygger på en postulert analogi mellom kognitive prosesser og økonomiske og politiske prosesser slik som de blir beskrevet innefor marxismen" (2004:20).

Begge manifest viser at de er opptatt av å arbeide for en mer rettferdig fordeling av økonomiske og teknologiske ressurser, og uttrykker en vilje til å drive utviklingsorientert arbeid og drahjelp i større målestokk. På dette punktet korresponderer tekstene med hva representanter fra begge leire uttrykte om "å skape en bedre verden" gjennom utviklingsarbeid.¹⁷⁹ I begge tilfelle grunnet på ideen om å involvere så mange som mulig for å yte drahjelp ved å stille pedagogiske ideer og teknologiske ressurser til disposisjon. I TGNs manifest uttrykt slik: "The goal is to get as many students through the secondary school level as possible involved in a global dialogue" og "[participants] meet peers in other languages and cultural areas on an equal level". Gjennom dialogvirksomheten skal elevene utvikle samfølelse, respekt og toleranse - og med det utvide forståelseshorizonten. Ideer som altså er i overensstemmelse med organisasjonens humanistiske, sosialdemokratiske idégrunnlag, samt representantenes emansipatoriske ideer om programfaglig arbeid.

Liknende ideer uttrykkes i WYCs manifest: "Accommodating people's growing demands for their inclusion in society, for respect of their ethnicity, religion, and language, takes more than democracy and equitable (just) growth". Vilje til og vilkår for å skape demokratiske utviklingsprosesser skal demonstreres ved å gi ungdom erfaring i å diskutere betydninger av demokrati og menneskerettigheter. Til det trenger de begreper og steder å diskutere, noe manuellen og de elektroniske diskusjonsforaene utstyrer dem med. Det legger grunnen for idéutveksling og erfaring med å bygge institusjons- og fagligbaserte fellesskap som på sikt kan minske den sosiale og økonomiske ("digitale") avstanden mellom "utviklede land og utviklingsland". Ideer om avstand knyttes til ulik tilgang på (teknologiske) ressurser og fagkunnskap og til at forskjellene øker fordi overnasjonale former for sosioøkonomisk orden og politisk organisering ikke i tilstrekkelig grad kommer utviklingslandene til gode.

Though information is reputed to be "borderless", it is often the case that less developed countries do not have the opportunities to meaningfully participate in and reap the benefits of the new economy ... As such, there emerges a "digital divide" between the developed and the less developed countries. In the Information Age, the lack of a level playing field only aggravates the socio-economic and skills gap between the "haves" and the "have-nots."¹⁸⁰

For å minske avstanden vil programmet bygge forbindelser (broer) mellom elevenes erfarings- og idéverdener. Byggingen skal virke spenningsreducerende og fredsforebyggende ved også å diskutere mekanismer og maksimer som skaper og regulerer globale likheter og forskjeller: "[To] understand how regions are similar and different, [in] explor[ing] issues of national and global significance".

Dewey-inspirerte ord og uttrykk

Jeg går nå over til å undersøke Dewey-inspirerte ord og uttrykk som enkelte steder tangerer temaene over, som ved ideer om intellektuell utvikling og arbeidsemnets relevans. Samtidig representerer denne inspirasjonen en langt sterkere betoning av *selvstendighet* og systematisk tilnærming til materialet gjennom *eksperimentering*, *utforskning*, *kritisk tekning* og *analyse*. I første rekke ved å lage forbindelser mellom erfaring og eksperimentering, kunnskap og handling, og mellom faglig arbeid og livet utenfor skolen. Men også forbindelser mellom elever med ulik institusjonell og territorial tilknytning gjennom kunnskapsdeling og meningsutveksling. Hos Dewey relatert til *erfarings- og kunnskapsutveksling* som kollektive former for *medvirkning* og ideer om *demokrati*.

Individuell og kollektiv utvikling

¹⁷⁹ Jfr uttalelser i kapittel 5, for eksempel fra TGNs søramerikansk koordinator og WYCs nordeuropeiske konsulent. I forlengelsen av dette kan vi også trekke paralleller til Paulo Freires marxistisk-inspirerte filosofi som representanter fra begge program trakk frem i forrige kapittel.

¹⁸⁰ Teksten finnes også under avsnittet "Introduction" i WYCs programrapport for 2001.

Mens Vygotskys teorier i hovedsak forholder seg til elevens egenutvikling, opererer Dewey, som manifestene, med et bredere perspektiv på intellektuelle vekstprosesser.¹⁸¹ Sammenhengen mellom utvikling og samhandling relaterer jeg til Deweys ideer om det samme, uttrykt som forbindelser mellom begrepene *kontinuitet*, *plastisitet* og *demokrati*. For å beskrive den energikilde, drivkraft og formbarhet som finnes (latent) hos unge individer i vekst, bruker Dewey det filosofisk relaterte begrepet plastisitet, mens kollektive utviklingsprosesser og ideer om medvirkning og samhandling beskrives med begrepet demokrati. Mens plastisitet representerer den enkeltes mulighet til å kunne strekke sin intelligens gjennom å prøve og feile, for slik å lære av erfaringer og utvikle selvstendighet, er utvikling av demokrati avhengig av prosedyrebaserte medvirkningsprosesser der deltakerne strekker seg i fellesskap. Erfaringer utvikles i fellesskap, i medvirkning gjennom dialog og diskusjon. Problemtilnærmingen er med andre ord kollektivt definert.

Dewey definerer samtidig utvikling som en kontinuerlig kraft som tidlig kommer til syne i intellektuelle vekstprosesser. En sentral idé er derfor at en gjennom utdanningssystemet knytter kraften til bruk av intellektuelle og faglige redskaper som dialog og diskusjon for å utvikle demokratiske holdninger da det vil komme kollektivet til gode. Demokratiseringsprosesser og intellektuell kapasitet fungerer ikke som isolerte størrelser: "For what is the faith of democracy in the role of consultation, of conference, of persuasion, of discussion, in formation of public opinion ... except faith in the capacity of the intelligence" (Dewey 1998a: 342).¹⁸² Intellektuell vekst relateres både til andres ideer og handlinger, og til det materiale eleven trenger for å strekke seg: "Power to grow depends upon need for others and plasticity" (Dewey 1944: 52). Og som det heter i en norsk oversettelse: "[U]tvikling består i at individet *strekker* sine tentakler ut i et forsøk ... på å skaffe seg det som trengs for at dets muligheter skal kunne aktiveres" (Dewey 2000: 205, min utheving). Utviklingsprosessen fremstår slik som noe relasjonelt og situasjonsbetings.¹⁸³

Ideene samsvarer godt med liknende uttrykk i manifestene. For selv om de i mindre grad anvender demokratibegrepet, preges manifestene av tilsvarende ideer om hvordan interesser og problemer danner viktig erfaringsmateriale som skal drøftes i kollektive fora. Det gjelder også ideer om "å prøve og feile", noe Dewey uttrykker med begreper som eksperimentering og erfaring. Erfaring og kunnskapservervelse relateres begge steder til metoder, materialer og teknologi. Ved å eksperimentere utvikles erfaringen, initiativet og evnen å forholde seg til noe nytt: "develop initiative in coping with novel situations" (Dewey 1944:50).

Deltakelse og faglig utvikling: disposisjoner, potensial og kapasitet

Ung energi ses som en viktig driftkraft. Måten dialogbygging på nettet utløser aktivitet, engasjement og driv på forbindes i manifestene med evnen og viljen unge mennesker har til å "strekke seg" gjennom arbeidet. Et utviklingspotensial TGNs manifest, som nevnt, betegner som programmets "magi" og som kobles til det å drive kollektiv kommunikasjon og refleksjon. Gjennom arbeidet skal elevene forbinde personlige perspektiver og kollektive prosesser. De skal få erfaring i å relatere individuelle interesser, problemer og erfaringer til ordninger av kollektiv art, samt sammenlikne hvordan slike ordninger fungerer ulike steder. Utvikling av selvstendighet knyttes til det faglige strekk som arbeidet med og samtaler om slike forbindelser bringer med seg. Kunnskap om egne og andres "steder og situasjoner" (place and perspective) er ment å styrke den enkeltes frihet, fotfeste, vitebegjær og livskvalitet. "[TGN] is working to empower children and youth ... to give them better control over their lives, help them mature... when empowered to control their pace and behaviour, these students [are] motivated to remain engaged and learn" og "[WYC] provides a unique way to explore and understand one's own life by developing a richer understanding of the places and perspectives of others".

¹⁸¹ I motsetning til Vygotskys begrenset han seg til å se utvikling som en kontinuerlig og dynamisk prosess slik den kom til syne i relasjoner menneske og materiell: han var ikke opptatt av å måle utviklingstrekk. Samtidig bygger han, som Vygotsky på det hegelske prinsipp om kontinuitet og helhet (jfr Dewey 1991:76, se også Winther-Jensen 1989:133).

¹⁸² Referansen er Hickman og Alexander som i 1998 redigerte Deweys verk i to bind. Jeg refererer derfor til bind 1 som "1998a" og bind 2 som "1998b").

¹⁸³ Med fokus på *relasjoner*, *kontinuitet* og *kontekst* forsøkte Dewey å unngå dualistiske skiller som indre-ytre, psykisk-fysisk, subjekt-objekt. Kognisjon ses ikke som noen isolert virksomhet, men som forbundet gjennom et slags tanke-handlings-forløp, nedfelt og uttrykt i omgang med gjenstander i bestemte situasjoner. Dessuten skrives han: "Personally I doubt whether there exists anything that may be called "thought" as a strictly psychological existence (Dewey 1998b: 167 [1938, *The Problem of Logical subject-Matter*]). I stedet gir han kunnskapstilegningen en handlingsdimensjon, og heller enn psykologiske studier av operasjoner inne-i-hodet, observerer han hvordan ideer artikuleres, kobles og kombineres gjennom (sam)handling.

I tråd med dette betrakter Dewey elevens umodenhet - det som enda ikke er utviklet, men som er i ferd med å modnes, formes og utvikles - som noe verdifullt og livskraftig: "[I]mmaturity means the possibility of growth ... a force positively present – the *ability* to develop ... - the power to grow" (Dewey, 1944: 42). Potensial kobles til kapasitet. I det slumrende, umodne finnes noe livskraftig som utløses gjennom viljen til å strekke seg. I artikkelen "My Pedagogic Creed" skriver han: "To prepare [a student] for the future life means to give him command of himself; it means train him that he will have the full and ready use of all his capacities" (Dewey 1998a: 230). Samtidig knytter han utviklingskraft og avhengighet av andre (ibid: 44) til interessen for samarbeid: "[C]hildren are themselves marvelously endowed with the *power* to enlist the cooperative attention of others" (1944: 43). Det å få erfaring i å arbeide med andre som er forskjellig fra en selv, vil kunne utvikle nye holdninger, anlegg og ferdigheter, med andre ord skape nye "strekk". Erfaring med, eller innsikt i, andres situasjon kan påvirke elevene slik at de modifierer oppfatninger og atferd: "This means power to modify actions on the basis of the results of prior experiences, the power to *develop dispositions*" (ibid: 44).

Erfaring og eksperimentering

Et gjennomgående trekk ved manifestene er ideen om at kommunikasjonsferdigheter og kunnskapservvelse best oppnås ved prøving og feiling, da det ikke finnes snarveier til dette annet enn gjennom direkte erfaring med mennesker og materiell. I TGNs manifest begrepsfestet som "exploring and experimenting", "allow them a direct experience", "applying topics to real world situations", "common experience", "letting students explore", "exchange of ideas and valuable practical solutions", "sharing of educational experiences", osv.

WYC har tilsvarende uttrykk: "[Students] discuss subjects formally and share experiences informally", "experiment with different and exciting new approaches to both learning and teaching", "exchange of knowledge", "gain experience [through] teamwork and independent learning". Eksperimentering og bearbeiding av erfaringer ved å utveksle synspunkter på tema, skal styrke forbindelsen mellom å *gjøre* og å *vite*, mellom kunnskap og handling. Som hos Dewey ses kunnskap som noe deltakerne *gjør*, en prosess, noe aktivt, fysisk og materielt der elevene relaterer seg til omgivelsene de er en del av. Kunnskap er å vite hvordan en går frem for å drive meningsutveksling. Ideen er at kunnskapservvelse best finner sted gjennom direkte erfaring, noe som er en bærende idé i Deweys tekster: "[W]e learn from experience, and from books or the sayings of others only as they are related to experience" (Dewey 1999: [43]:17). TGNs og WYCs idé om at arbeidet styrker forbindelsen mellom elev og opplæringsmateriale, og materialet nærhet til opplevd virkelighet, samsvarer også med uttalelser som: "Knowledge as an act is bringing some of our dispositions to consciousness with a view to straightening out a perplexity by conceiving the connection between ourselves and the world in which we live" (Dewey, 1944: 344). Det vil si forbindelsen mellom praktisk og teoretisk arbeid med et tema. For eksempel forbindelsen mellom lokale oppfattelser av rett og galt og begreper om "menneskerettigheter", eller erfaringer med luft og vann i lys av begreper som "klimaendring" og "miljø". Et arbeid som skal lære elevene hvordan de kan gå frem for å skaffe seg mer kunnskap om et tema, for så å drøfte det. De "lærer ved å gjøre" (ved vite hvordan), som i slagordet "learning by doing" og "learn to learn" (Dewey 1944:45). Kunnskap og intellektuell utfoldelse knyttes til handling, og handlingen til følelser og fysisk aktivitet på måter som likestiller kunnskap og handling, fornuft og følelser. Metoden for kunnskapservvelse tillegges her like mye vekt som selve kunnskapsområdet. Kunnskap om hvordan likestilles med kunnskap om hva, og hvorfor, ved at deltakerne får erfaring i å stille spørsmål og teste svarene gjennom diskusjon. Manifestene forteller her hvordan slike prosesser både finner sted i klasserommet og på nettet. Og fordi stedet for spørsmål og diskusjon ligger fast (nettkonferansen), kan prosessen gjentas og korrigeres gjennom prøving og feiling. Som en rekonstruksjon av erfaringer. Det viktige er at en har "et sted der erfaring kan gjøres og testes, like reelle og adekvate [som i det øvrige liv]" (Dewey 2000: 93). Betydningen av dette begrunner manifestene med hvordan deltakere strekker seg faglig og sosialt ved at erfaringer slippes løs (frigjøres), artikuleres og disiplineres i møte med andre erfaringer. Hos Dewey uttrykt slik: "[E]ducation might be defined as just such an emancipation and enlargement of experience. Education takes the individual while he is relatively plastic, before he has become [quite] indurated by isolated experiences" (Dewey 1999: 156). Som i program-

mene gjelder det å gi retning til, og pleie, elevenes intellektuelle og emosjonelle disposisjoner, og sette dem i system før nysgjerrighet og vitebegjær dapper av og viker for andre (mer biologiske) krefter. Det gjelder å introdusere emner og metoder som stimulerer deltakernes faglige nysgjerrighet og søken etter viten (they demand knowledge, TGN) til de selv tar kontroll og dyrker frem interesse for tema. Som Freire ser Dewey slike frigjøringsprosesser (emansipasjon) i lys av en faglig nysgjerrighet (jfr representantene referanse i kapittel 5, Freire 2002: 92-95), ofte konkretisert som lysten, trangen og muligheten til å teste ting, bryne seg ved å "eksperimentere i betydningen å prøve ut ting" (Dewey 2000: 94). I manifestene begrepsfestet som testing av kunnskap gjennom fordypning og utforskning av tema, med påfølgende diskusjon.

Forbindelser mellom det daglige og det faglige, kjent og ukjent

Jeg påsto at manifestene omtaler kunnskapstilegnelse som et resultat av forbindelser mellom erfaring, eksperimentering og meningsutveksling. Det gjør de med uttrykk som "exploring and experimenting, researching ... share conclusions and views" (TGN) eller "experiment ... share ideas ... exchange of knowledge, [develop] valuable insights" (WYC). Det nære og hverdagslige undersøkes og diskuteres i lys av det utforskede og abstrakte, som en måte å rekonstruere erfaringer på. Kjent praksis vurderes i lys av ukjente temaer, prinsipper og synspunkter. En bevegelse fra kjent til ukjent, fra konkret til abstrakt, fra opplevde eller iakttatte problemer elevene søker en forklaring på. Hos Dewey uttrykt som: "going from what is present to something absent" (1999:75, 85), "[as] previous experience, serves as a guide to future experience; it gives direction; it facilitates control (1998a:242). Som nevnt skal koblinger mellom det daglige og faglige gi ny innsikt ved å undersøke andres erfaringer. "For things exist as object for us only as they have been previously determined as outcomes of inquires. In new situations they are means of attaining knowledge of something else" (Dewey 1998b: 178).

Ved å sortere og analysere materialet utvikles problembeskrivelser og løsningsforslag, i manifestene uttrykt gjennom verb som "explore", "evaluate", "question", "find", "develop", "apply" og "solve". Og ved å sette spørsmålstegn ved antagelser forankret i reelle problemer, er en aktivt med å forme sin kunnskapstilnærming. Ideen er å resonnerer seg frem til mulige sammenhenger som løsninger på problemet. En tilnærming som drives frem ved å oppdage forbindelser som virker avklarende. Erfaringer rekonstrueres slik ved at ny innsikt kobles til ting elevene vet fra før. Som i en dialektisk bevegelse konstrueres, rekonstrueres og revideres erfaringer i lys av nyervervede erfaringer.¹⁸⁴ Utgangspunktet er igjen "å gjøre kunnskap", gjøre erfaringer for å skaffe seg ny innsikt.

I drøfting av erfaringsbegrepet skilte Dewey mellom erfaring nedfelt i daglige rutiner og det å gjøre erfaringer som en form for nytenkning og eksperimentering: "[T]he term experience might be interpreted either with reference to the empirical or the experimental" (Dewey 1999:156, Hickman 1992:26). I programmene oppmuntres elevene til å artikulere, relatere og diskutere begge typer erfaringer, både hverdagslige og faglige.

To kunnskapsformer

De to formene for erfaring gjorde også utslag i kommunikasjonen om kunnskap og erfaring. Som Dewey skiller manifestene mellom kunnskap om forholdene "slik de er" og viten eller oppfatninger som testes gjennom *meningsbrytning*. Det første som en lokal, men kollektivt forankret viten om hvordan noe "er". Det andre som saklig orientert viten uttrykt som (individuelle) synspunkter, i WYC uttrykt som "teenagers ... [who] discuss a theme of their choice". Det første som tradisjoner og ideer om tilhørighet, det andre som noe frittstående, friskt og originalt som brynes gjennom diskusjon. Hos Dewey beskrives den første kunnskapsformen i norsk oversettelse som: "Kunnskap om forholdene *slik de er* [som videre] grunnlag for kommunikasjon og tankeutveksling" (Dewey 2000: 269, min utheving). I TGNs manifest er det samme uttrykt som: "knowledge and appreciation of their area, people, language, culture, the way the society works, and history", "knowledge about themselves, their place" "[in order to] protect culture, language, roots [by] documentation ... [and] mobilization of [this knowledge]". Både som grunnlag for kommunikasjon og som en

¹⁸⁴ Litt repetisjon her, for fremstillingen synes som en forlengelse av Vygotsky idé om hvordan dagligdagse ord og uttrykk danner basis for utvikling av vitenskapelige begreper, samt det gjensidige utviklingsforholdet mellom disse.

måte å lære seg og verdsette forskjellene: "to value these differences ... [to] gain better insight into all views of a particular issue" (TGN). WYC uttrykker mye av det samme: "to share individual, regional, and cultural perspectives", "WYC provides a unique way to explore and understand one's own life by developing a richer understanding of the places and perspectives of others", "[to] understand how regions are similar and different [and] explore issues of national ... significance", "fostering cross-cultural understanding ... [as] active knowledge sharing activities within the network".¹⁸⁵

Kommunikasjon rundt bosted, språk, kultur og historie skal slik danne substans og fundament for dialogbygging. Det ses som en måte å få deltakerne til å beskrive sider ved omgivelsene som interesserer, som de setter pris på, og som de ønsker å presentere for andre. Det åpner for kommunikasjon og det Dewey beskriver som "kollektiv kommunisert erfaring" (cojoint communicated experience, Dewey 1966: 87, Løvlie 1989:171). Den pedagogiske idé om å ufarliggjøre det fremmede og skape forbindelser "i mellom og på tvers" starter med å beskrive forhold de kjenner fra før (jfr Dewey 1998a: 295-96). Det involverer flere i utforming av hva WYC kaller "democratic information exchange". Kommunisert kunnskap blir felles eie ved å eksistere som sirkulert viten, en prosess som kan påvirke både bruker og begrepsbruk. I Deweys språkdrakt slik: "Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession. It modifies the disposition of both the parties who partake in it" (Dewey 1944:9). Effekten av å gjøre det ukjente mer kjent kan som nevnt resultere i en modifisering av den enkeltes oppfatning av forholdene, andres eller egne.

Egenprodusert og samtidsrelatert materiale som drivkraft

Forklaringen på hvorfor elevene *selv* skal lage forbindelser mellom praksis og teori, er at de slik skaper meningsinnhold til skolefaglig bruk, uttrykt med fraser som: "students as developers of learning material", "new educational contents are being built" (TGN) og "content is formed by the participants themselves" (WYC). Ved at de deltar som innholdsprodusenter unngår en uninspirerte elever som høylytt proklamerer at de kjeder seg: "it livens up the whole teaching process" (WYC), "make it less boring" (TGN). Med andre ord, det motsatte av ensidig terping på ferdigprodusert materiale.

Deltakerne skal altså gis mulighet til å skape og omskape materialet for å gjøre det til sitt, noe Dewey beskrev som å "psykologisere" stoffet for på den måten å relatere det til kjente hendelser og erfaringer og utvikle materialet i lys av dette: "The legitimate way out is to *transform* the material; to *psychologize* it – that is, once more, to take it and to develop it within the range and scope of the child's life" (Dewey 1998a: 245, min utheving). Livserfaringer kobles til materialbruk. Ensidig bruk av ferdigprodusert materiale utnytter ikke et slikt læringspotensiale. Koblingen får konsekvenser for utvikling av vaner og holdninger som igjen gir føling med demokratiske verdier og prosesser. Kollektive former for deltakelse som i sin karakter er demokratiske, og som i programmene uttrykkes med begreper om medvirkning og involvering.

Ensidig bruk av ferdigprodusert materiale ses i denne sammenheng som en faglig avsporing: "Å la bevisstheten underordnes et eksternt og ferdigprodusert stoff er en fornektelse av det demokratiske ideal" (Dewey 2000:91). Mekanisk innøving og memorering av fagstoff som ikke relateres til elevenes erfaringsverden oppleves fort som kjedelig og foreldet, dessuten glemmes det trolig like fort som det innstudies. Monotone øvelser (resitasjon) og reproduksjon av prefabrikkerte opplysninger skaper verken strekkprosesser, iver eller arbeidsglede (se Dewey 1944:193, 2000:158). Det er derfor av praktisk og teoretisk betydning at eleven selv relaterer fagarbeidet til erfaringer fra sin samtid. Slike ideer uttrykker Dewey flere steder, eksempelvis: "[S]chool must represent present life – life as real and vital ... [as] activities with which the child is already familiar" (Dewey 1998a: 230-231), "we violate the child's nature and render difficult the best ethical results, by introducing the child too abruptly to a number of special studies, of reading, writing, geography, etc out of relation to social life" (ibid: 232), "The subject-matter of education consist primarily of the meanings with supply content to existing social life" (1944: 192).

¹⁸⁵ De siste sitatene er fra WYCs nettside som gjengir deler av terminrapport nr 1, 2003, under overskriften "What is WYC all about?"

Med referanser til forrige kapittels gjennomgang og analyse, korresponderer uttalelsene med WYC-konsulentenes argumenter om at fagrelatert arbeid må være produktivt for, og derfor tilpasses, den samtid elevene lever i, ikke omvendt.¹⁸⁶ For gjennom arbeidet utvikler elevene redskaper for håndtering av den økende informasjonsstrømmen de utsettes for, med ditto krav til standpunktaking. Samme bekymring finner vi i manifestene som viser til hvordan skolen unnlater å utruste elevene med metodologiske kunnskaper de trenger for å tolke og analysere aktuelle, kompliserte problemer, umiddelbart og i fremtiden: “[To] improve students' conditions and future possibilities - in an increasingly more complex world” (TGN) og “developing towards an information or knowledge society ... [and the need] to process information and turn it into genuine knowledge” (WYC). Dewey relaterte bekymringen til den raske teknologiske utviklingen og behovet for kunnskap som kan påvirke denne. Argumentet er som i manifestene at de fremgangsmåter og begrepsforståelser elevene trenger, ofte ikke korresponderer med hva de lærer på skolen. Av samme grunn kan skolefaglig materiale heller ikke ses som noe atskilt, oppdelt og fastlåst.

As societies become more complex in structure and resources, the need for formal teaching and learning increases. As formal teaching and training grows, there is a danger of creating an undesirable split between the experience gained in more direct associations and what is acquired in school ... on account of the rapid growth in the last few centuries of knowledge and technical modes of skill (Dewey 1944: 9).

Tverrfaglighet

Til argumentet om å relatere fagmateriale til deltakernes virkelighet, hører ideen om å arbeide på tvers av fag, mellom fag, og som kombinasjoner av fag: “Instead of learning math, reading, writing and science as distant subjects, students are learning to use all these subjects simultaneously while engaged in a program that relates to real life ... [that is why the] program encourages interdisciplinary educational approaches” (TGN), “activities can be used across curriculum areas in units of study combining many content areas” (TGN) og “encourage students to use writing to share ideas with others, edit the work of others, promote writing across the curriculum” (WYC).

Hvorvidt programmene lokalt integreres som en faglig, tverrfaglig eller flerfaglig aktivitet synes egentlig uvesentlig så lenge effekten er at deltakerne innser verdien av å kombinere faglige verktøy i arbeidet med å skape dialog og diskusjon. På hvilke måter materiell fra språkfag, matematikk, historie og geografi støtter eller direkte inngår i arbeidet, overlates til de som påtar seg implementeringsjobben lokalt. Manifestenes poeng er at deltakerne må oppleve integrasjonsprosessen som meningsfull, og viser til interessen for å drive frem samtaler basert på dette. For å si det med Dewey: “Progresjonen ligger ikke i rekkefølgen av fag, men i utviklingen av nye holdninger til, og interesse for å gjøre erfaringer” (Dewey 2000:62). Faglig innsikt er uløselig forbundet (correlation) med elevaktivitet, ikke faginndelinger “the true centre of correlation of the school subjects is not science, nor literature, nor history, nor geography, but the child's own social activities” (Dewey 1998a: 232). Som representantene hevder han at kategoriske faggrensers må underordnes oppgaven med å undersøke komplekse problemstillinger som krever redskaper fra flere fag (jfr kapittel 5). I tillegg til økt faglig interesse kan integrering gi elevene mer føling med egen styrke og yteevne i møte med ny fagmaterie: “School require for their full efficiency more opportunity for conjoint activities in which those instructed take part, so that they may acquire a *social* sense of their own power and of the materials and appliances used” (Dewey 1944:40).

Manifestene påstår at fag som isolerte (timeplan-) størrelser spredt ut over en skoledag ikke appellerer, fordi fagenes operative deler ikke er forankret i, eller preget av, elevenes erfaringsverden. For det gjør det vanskelig å skape engasjement og få elevene til å konsentrere seg om stoffet. Dewey går enda lenger og mener ideen bak fagenes forhistorie og faginndeling usynliggjøres ved en slik isolering: “Subject-matter does not appeal; it can not appeal; it lacks origin and bearing in a growth experience ... Abandon the use of subject-matter as something fixed and ready-made in itself, outside the child's experience (Dewey 1998a: 245, 238). Som manifestene foreslår han derfor å forlate den nidkjære faginndelingen til fordel for temaarbeid som ikke avskjæres av faglige grenser.

¹⁸⁶ Til argumentet om at skolearbeid må gjøres like reelt, relevant og livsnært som livet utenfor skolen, bruker den amerikanske forskeren samme Dewey-sitat (1944: 9) som under i sin 1998-artikkel (jfr kapittel 5).

Problemtilnærning og systematisk utforskning

I beskrivelsen av tverrfaglige arbeidsmetoder for ervervelse av kunnskap bruker manifestene begreper som "utforskning", "problemløsning", "kritisk tenkning", "evaluering" og "vitenskaplige metoder". De signaliserer at ved å lære å definere problemer, samle opplysninger og kritisk tolke og analysere disse, vil elevene gjøre seg fortrolig med bruken av vitenskapsbaserte metoder. For kunnskapservvervelse skjer best gjennom bruk av problembaserte metoder som virker aktivitetsfremmende og gir trening i systematisk utforskning av saker og situasjoner. Erfaring knyttes til problembehandling, og problemløsning til utforskning. Her fra TGN: "Educational objectives; research (finding information, evaluating it... searching skills/strategies, evaluating results, documenting results", "[using] scientific methods, exploring and experimenting", "question making and problem solving", "problem solving, applying topics to real world situations", "Researching and writing ... [then,] discussion". Og WYC: "foster problem-solving and critical thinking skills, involve students in research as they respond to questions, develop students' ability to collect, interpret and present information to others", "Students are given a solid grounding in critical thinking, teamwork and independent learning", "develop students' ability to collect, interpret and present information", "opportunities to read, evaluate, and edit the work of others". Jeg har også vist hvordan representantene brukte begreper som "kritisk tenkning", "utforskning" og "problemløsning" i intervjuer og dokumenter, ofte med referanse til Dewey.

I redegjørelsen for sin femtrinnsmetode kalt *the method of inquiry*, på norsk referert til som "undersøkelsesmetoden", benytter Dewey slike uttrykk.¹⁸⁷ Boka *How We Think* utdyper hvordan metoden kan gi erfaring i å utforske problemer gjennom en logisk oppbygd, metodisk-systematisk rekognosering, der de fem trinnene representerer faser eller aspekter ved rasjonell og refleksiv tenkning (Dewey 1991). Ulike faser med problemhåndtering danner en "vekstlinje" fra problemet dukker opp i praksis til det behandles som et teoretisk problem. Metoden gir råd for systematisk kunnskapservvervelse og bearbeiding av erfaringer som gjøres til gjenstand for refleksjon og diskusjon. I dette brukes begreper som "utforskning og undersøkelse" (ibid: 74), "problemløsning" (ibid: 72-78) og "kritisk tenkning" (ibid: 74, 82).¹⁸⁸ Selv om manifestene ikke omtaler noen trinnvis tilnærming, viser neste kapittel hvordan den er representert i manualene.

De hevder imidlertid, som Dewey, at erfaring med et problem ofte utløser trangen til å lokalisere og definere det, enten det møter eleven som en vag anelse, en urovekkende hendelse eller som et vedvarende og kjent problem. De som opplever problemet kan få en følelse av kontroll ved å undersøke det nærmere, fordi ny innsikt ofte skaper engasjement og et ønske om å fordype seg ytterligere. I relasjon til problemet kan perpleksitet, usikkerhet, uro og irritasjon ses også som energiproduserende faktorer. Argumentet er at problemet *er* reelt hvis det oppleves som reelt.¹⁸⁹ Artikulert tvil eller undring kan derfor gi undersøkelsen mening og kraft. Manifestene viser her til opplevelser og kunnskaper om lokale sammenhenger som basis for innsikt og problemløsning: "as an expert in his or her own field" (WYC), "knowledge about themselves, their place", etc (TGN). Problemløsning er altså betinget av interesse, som igjen er situert, situasjonsbestemt. Som hos Dewey danner en *gitt* situasjon basis og bindeledd for definisjoner og løsninger på problemet.¹⁹⁰ Nysgjerrigheten har feste i den praktiske erfaringen, omgang med spesifikke objekter, eller kjennskap til et tema. Det bygger grunnen for drøfting av hva de generelt eller teoretisk representerer.¹⁹¹ Oppl-

¹⁸⁷ I pedagogikk har metoden over tid hatt ulike benevelser som "problemløsningsmetoden" (Winther-Jensen 1989: 158-160), "undersøkelseslogikk" (Løvlie 1989: 149), "problemmetoden" (Imsen 2001:73), "problemløsende metode" (Myhre 2003: 174) og "undersøkelsesmetoden" (Vaage 2000: 43).

¹⁸⁸ Selv alternerer Dewey mellom uttrykk som *sense of problem, the problem app, problematic situation, critical thinking, critical interference, reflective thinking, reflective experience, scientific thinking, scientific observation, method of inquiry, solution ... of a difficulty/ a problem, method of solution* (Dewey 1991, 1998a). Fasene fremsettes innledningsvis som fem logisk atskilte trinn, mens de etter hvert glir over i hverandre. Dewey poengterer at metodens første og annet trinn gjerne fremtrer som én prosess (1991: 72).

¹⁸⁹ Han skriver at trangen til å undersøke gjerne drives frem av det som oppleves som rart, ubehagelig, merkelig, komisk, uoversiktlig og annerledes.: "[A]n undefined uneasiness and shock may come first, leading only later to definite attempt to find out what is the matter" (Dewey 1991:72, 74).

¹⁹⁰ Dewey brukte egentlig tre typer definisjoner: de denotative, demonstrative og vitenskaplige. Som en overordnet tilnærming vurderer han de demonstrative som sentrale for pedagogisk virke: "Definition are of three types, denotative, expository, scientific ... the expository type is socially and pedagogically important as an intervening step" (Dewey 1991:131). Et liknende poeng kom fra TGNs New York-baserte koordinator som begrepsfestet dette som "Exposure as experience" (18.10.02)

¹⁹¹ I følge Winther-Jensen (1989:128) viser dette Deweys inspirasjon fra Charles D. Peirce som først gjorde rede for begrepet *pragmatisme* eller *handlingsfilosofi*.

velsen av problemet kobles til metodisk-vitenskaplige redskaper som hjelper å definere og avgrense dets karakter. Både manifestene og Dewey vektlegger her elevens "higen" etter å vite noe mer om en hendelse, et begrep eller objekts betydning i relasjon til hvordan de opptrer i bruk.

Både TGN og WYC understreker at i utforskning (research) av sammensatte (complex) problemer er det viktig å gå systematisk til verks gjennom kritisk tolkning og analyse (scientific methods, learning methods, incorporate new ideas and methods, critical thinking, question making, evaluating, problem solving, etc). Dewey viser på sin side hvordan systematisk undersøkelse er nødvendig for å unngå tilfeldige resultater, spesielt i forhold til nye og sammensatte problemsituasjoner: "a similar inspection is required in every novel and complicated situation to prevent rushing to a conclusion" (Dewey 1991:74). Systematikk er uløselig knyttet til kritisk analyse (critical inference) og innhenting av ny informasjon og nye overveielser. Refleksjoner over den sammenheng problemet inngår i, innebærer å drive kritisk tenkning og oppøve dømmekraft. Forholdene bedømmes løpende ved å vurdere nye opplysninger i lys av hva en har erfart, før nye slutninger dras: "The essence of critical thinking is suspended judgement; and the essence of this suspense is inquiry to determine the nature of the problem before proceeding to attempts at its solution" (ibid).

Manifestene fremstiller kritisk tenkning som et orienteringsverktøy for problematisering, argumentasjon og konklusjon, og til dette å vurdere hva som er relevant, forsøke å se sammenhenger, bevise en påstand, oppsummere ideer, osv. Det ligger nær å trekke inn Michael Scriven og Richard Pauls definisjon som både stemmer overens med manifestene og Deweys behandling av begrepet. Den går slik: "Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication".¹⁹² Som i manifestene understreker den hvordan kritisk tenkning baner veien for å gjøre *selvstendige* vurderinger, som en kontrollmekanisme for ervervelse av ny viten, for kunnskapsvalidering og vurdering av hva som er verd å bygge videre på. Dewey legger imidlertid også stor vekt på hvordan aktiviteten danner basis for *kollektiv* refleksjon. For ham forutsetter demokratisk virksomhet evnen til "kritisk tenkning" og "intelligent samhandling" (Dewey 1998a: 340, 2000: 263). En oppøving i demokrati uttrykt ved "det etiske prinsipp det hviler på - retten til og ansvar for frie undersøkelser" (Dewey 2000: 86). Ansvarstaking knyttes til begreper som kritisk tenkning, selvkorrigering og demokratisering. Slik får utøvelse av kritisk tenkning både en frigjørende og en disiplinerende effekt på elevenes refleksjonsprosesser, ved å utvikle intellektuell selvstendighet: "The aim of education is precisely to develop intelligence of this independent and effective type – a *disciplined mind*" (Dewey 1991: 63). Systematisk erfaringsprøving ses som eneste vei til "sikker" viten, en type kunnskapservvervelse som intellektuelt fører en videre, ut over hverdagserfaringen "[in order to] take one outside the limits of dealing with everyday experience" (ibid:71). Formålet er som i manifestene å tilgjengeliggjøre metoder for utforskning og eksperimentering, der vilkårlige og uorganiserte (uncontrolled) betraktninger ledes i logisk-systematisk retning. Vitsen er å tilby et instrument for håndtering av interesser, vitebegjær og skolefaglig virke i håp om at gjentatt bruk legger grunnen for en varig praksis.¹⁹³ Eleven utvikler slik sitt "intellektuelle instrumenter" i arbeidet med å observere, definere og analyse problemer.

Manifestenes skiller seg imidlertid fra undersøkelsesmetoden ved ikke å begrepsfeste hvordan forslag til løsninger eller det Dewey kaller "arbeidshypoteser" (på femte trinn), kan aksepteres eller forkastes (Dewey 1991:77). Siste fase med konklusjoner er mangelfullt beskrevet. I stedet understrekes verdien av å sammenlikne løsningsforslag (WYC) eller diskutere utkastene i nettforaene (TGN).

Oppøving i demokrati

En viktig del er som nevnt å utveksle synspunkter og erfaringer for å ufarliggjøre det fremmede og skape forbindelser på tvers av faglig og institusjonell virksomhet. Metaforisk fremstilt som å "overskride grenser", "bygge broer", "tette kløfter", "øke innsikten i interkulturelle spørsmål", "utvikle vennskap", osv. Hos TGN uttrykt som: "By hearing a range

¹⁹² Definisjonen er hentet fra en offentlig erklæring for det amerikanske rådet "The National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction" der Michael Scriven og Richard Paul gjør en oppsummering av begrepet (Scriven & Paul 1987, Paul 1992).

¹⁹³ Denne varige, fornuftbaserte praksisen kalte Dewey *vaner* (habits), noe Winther-Jensen tolker som en påvirkning fra filosofen og pragmatikeren William James (Winther-Jensen 1989:133).

of opinions and *developing familiarity with different ideas*, we can hope to overcome some communication barriers and solve some problems in a more co-operative manner”, “building bridges across cultural and language canyons, an agenda to improve relationships between students ... *to counter racism, mobbing, and violence*”, “bridge language barriers that keep us from understanding each other”¹⁹⁴ og: “WYC unites secondary school pupils from all over the world ... helping to bridge the cultural and digital divide”, “foster two-way communication and *knowledge transfer*“, “intercultural exchange: Stereotypical images and preconceived ideas give way to *a deeper intercultural understanding* and sensitivity to other belief systems”, “Lasting *friendships* are formed which continue long after the program has ended”.

Dialog og diskusjon representerer i dette to demokratiske og metodiske verktøy for menings- og erfaringsutveksling. For “vennskapsorienterte samhandlingsformer” skal skje ved “fri” flyt av kunnskap og meninger tilgjengelig gjort ved nettdiskusjon. Som en oppøving i hva demokratisk virksomhet går ut på. Her er metodene alfa og omega, da de viser hvordan argumentasjonsbasert samhandling kan virke utviklende, forsonende og fredsbyggende, det Dewey kalte “den frigjorte intelligens virkekraft og ansvarlighet” (2000: 95).

En like viktig parallell er Deweys argument om nødvendigheten av å utvikle metodologisk kunnskap om *hvordan* en kan drive erfaringsutveksling: “In an analogous way, since democracy stands in principle for free interchange it must develop a theory of knowledge which sees in knowledge the method by which one experience is made available in giving direction and meaning to another” (Dewey 1944: 344, 345). Prosedyrebasert samhandling forstått som demokratisk idéutveksling, eller om en vil, metoder for “learning by direct sharing” (Dewey, 1944: 8). Og som i manifestene handler prosedyrebasert samhandling og samarbeid om at meningsfeller og meningsmotstandere behandles som venner. Gjennom meningskomposisjon (composition) posisjoneres en seg med meninger om mangt eller om forhold av spesiell betydning. Diskusjonstemaet kan være konfliktmettet stoff, og nettkonferansene tåler lite krangling og uvennskap. Slik blir det at kommunikasjonen både søker, og er var for konflikt, for selv om innsyn i konflikter virker utviklende, ryker forbindelsen lett.

Demokrati er troen på at selv om behovene og målene eller konsekvensene er forskjellige fra person til person, er vanen med *fredelig samarbeid* ... en uvurderlig del av livet. Når enhver konflikt som oppstår – og de oppstår alltid – så langt det er mulig flyttes fra maktens og voldens til diskusjonens og intelligensens sfære, for å løses der, betyr det at vi behandler dem som uenige med oss, til og med *dypt uenige*, som noen vi kan lære av, og dermed som våre *venner*. En genuint demokratisk tro på fred er troen på at det er *mulig* å håndtere uenighet, kontroverser og konflikter som et samarbeid der begge parter lærer ved å la den andre få komme til uttrykk (Dewey 2000: 267 [original versjon 1998a: 342], min utheving)

Manifestet viser troen på slike muligheter. Gjennom argumentativ posisjonering, polemisering og polarisering, er viitsen er å la ulike syn komme til orde får å gi føling med at “different views exist”, til og med “very different views on social, ethical, legal, and moral issues” (TGN). Elevene skal få erfaring i å presentere sitt syn, argumentere og diskutere disse, for slik å forholde seg til uenighet. Prosessen byr på “problemløsning” gjennom “kritisk refleksjon” og “samarbeid med kompetente andre”. Ikke bare for å ta vare på allerede etablerte skikker og praksiser, men forsvare og begrunne disse på idéplanet - eller som WYCs manifest diplomatisk proklamerer: “It also forces them to understand that *different views exist* concerning any given topic. This alone ensures *critical thinking* whereby the correctness of information is not taken for granted”, “Students, with the aid of their teachers, have to weigh the information obtained and form their own opinion accordingly”.¹⁹⁵ “[Giving] their *opinions* on the subject”, “they discuss subjects formally and share experiences informally”. Eller som i TGN: “[We] encourages participants to *value these differences*, and use them ... [to] gain better insight *into all views* of a particular issue” (mine uthevinger).

Som hos Dewey representerer dialog og diskusjon egentlig både mål og middel, motiv og metode, prosess og produkt (Dewey 1998a: 233, 2000: 62). Råd for å sikre et saklig og rettmessig ordskifte gis i manualen, der prosedyrene er de samme for alle. Alle tildeles samme demokratiske rett til å komme til ordet, til å heve stemmen og for-

¹⁹⁴ De siste setningene er fra en nettside om brobygging (lastet ned fra hyperlenke til portalen, 01.10.01). Mine uthevinger.

¹⁹⁵ Sitatene er fra WYCs nettside som gjengir deler av fjerde terminrapport, 2002 (lagt ut 31.01.02, min utheving).

mulere meninger og ideer. "Å samarbeide ved å la meningsforskjeller få komme til uttrykk, ut fra overbevisningen om at det å gi uttrykk for uenighet ikke bare er den andres rett, men en måte å berike ens egen livserfarings på, er en uløselig del av demokratiet" (Dewey 2000: 268). Både Dewey og programmene har deliberativt og proseduralt demokrati som ideal og med det mulighet til å artikulere meninger om kontroversielle tema (jfr Vaage 2000). Uartikulert uenighet, engstelse og raseri har ingen godt av. Spesielt hvis ulike syn, holdninger og oppfatninger utvikler seg i isolasjon uten å møte andre ideer, holdninger og livserfaringer. Sterk uenighet og emosjonelt betinget friksjon og frustrasjon kan lett medføre konfrontasjoner av eksplosiv art, detonasjoner med voldelig utgang. Poenget er, som uttrykt over, å skape fora for fri menings- og erfaringsutveksling. Eller som programmene uttaler, et *sted* en kan bringe sine erfaringer til torgs for drøfting, diskusjon og disputt, noe som, i alle fall et stykke på vei, kan hindre utvikling av fiendebilder, voldelig konfrontasjon, osv. Slik kan en også avklare hva som skaper forskjeller og binder oss sammen: "recognize differences, [what make us] similar and different" (WYC) "common experience" (TGN).

[T]he consideration which concern the relation of one nation to another; It is not enough to teach the horrors of war and to avoid everything which would stimulate international jealousy and animosity. *The emphasis must be put on whatever binds people together* in coöperative human pursuits and results, apart from geographical limitations ... [as] a progressive growth directed to social aims (Dewey 1944:98, min utheving).

Ideen er altså gjennomgående å gi trening i å forholde seg til og respektere ulike perspektiv, praksiser og interesser, spesielt der andres idégrunnlag og handlemåter ikke er kjent fra før. Det skal gis plass til det særegne, det som virker annerledeshet, men som samtidig identifiserer "den andre". En synliggjøring av dialogpartneren. Det skal støtte samarbeidet, tross argumentativ dissens.

Oppsummering og konklusjon

Med fokus på retorikk og teoretisk slektskap har kapittelet drøftet manifestenes ideologiske fundament. Løpende er det gjort detaljerte analyser av hvordan begrepsammenstillinger i manifestene korresponderer seg i mellom og hvordan de korresponderer med et minste felles multiplum av begreper hos innflytelsesrike teoretikere som Dewey og Vygotsky.¹⁹⁶ Ved å knytte seg til disse, styrker manifestene sitt teoretiske fundament, sine forklaringer og definisjoner. Korrespondansen demonstrerer hvordan klassiske og godt tilårskomne teorier gis nye oppgaver ved at de assosiativt opptrer i nye sammenhenger, som redskap for utvikling og reform. Med andre ord som rekombinant materiale som lar seg koble til manifestenes ideer og sammenstillinger. Det demonstrerer også programmenes ideologiske tilslutning, og i hvor sterk grad de er influert av reformpedagogiske strømninger i utdanningsvitenskaplig teori.

Spesielt korresponderer kilder og manifest (samt representanter) i hvordan de er opptatt av sammenhengen mellom individuell og kollektiv utvikling, og hvordan denne tar form ved at det skapes forbindelser "i mellom og på tvers av" oppfatninger, fag og arbeidssted. Jeg avslutter derfor ved å begrepsfeste slike faglige forbindelser og sammenfall.

Forbindelsespedagogikk

Sammenlikningen har altså påvist et betydelig samsvar mellom manifestene og teoriene jeg mener de er inspirert av i bruken av begreper om å skape faglige forbindelser *mellom* elever og materiale, og *mellom* elever. Den første forbindelsen som en forutsetning for den andre. Pedagogiske begreper som beskriver slike forbindelser har jeg med en samlebetegnelse kalt *forbindelsespedagogikk*. I figuren under oppsummerer jeg de viktigste av disse. Forbindelsene ble også knyttet til Deweys begreper om to former for kunnskap. Den ene som artikulering av "forholdene slik de er", som grunnlag for meningsutveksling, den andre som måter å drive frem meningsutveksling på. Manifestene bruker slike begreper for å beskrive programvirksomheten, inspirere til innsats og drive arbeidet videre.

¹⁹⁶ Representantenes forsøk på ideologisk fundamentering viste seg også i hvordan TGN ble knyttet til reformpedagogisk teori hos Freinet og Freire og WYC til konstruktivistisk teori representert ved Piaget og Bruner.

Forbindelsespedagogikk: sentrale begreper	
1) Begreper om forbindelsen mellom elev og arbeidsmateriale	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Arbeidsemnets relevans ▶ Kritisk refleksjon (intellektuell utvikling) ▶ Selvstendighet i tilnærming (ansvar for egen læring) ▶ Tverrfaglighet (flerfaglig tilnærming)
2) Begrepsfesting av forbindelser mellom elever og bruk av arbeidsmateriale	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Problembasert samarbeid (drahjelp) ▶ Kunnskaps- og erfaringsutveksling ▶ Dialog og diskusjon

Figur 5: Oppsummering av sentrale begreper i manifestene

I forrige kapittel gjorde jeg det klart hvor viktig begrepsfesting av slike forbindelser var for representantene, mens jeg i dette kapittelet har vist begrepenes sentrale posisjon i manifestene. Det vil si en posisjon fylt med begreper og argumenter som demonstrerer forbindelser og gir forklaringskraft. For på den ene siden markerer og forsterker det den ideologiske forbindelsen mellom teoretikernes (originale) begreper og programmene, på den annen gir det retning og dybde til måten å forklare virksomheten på. Det ga kraft til et begrepsapparat som retorisk fikk jobben med å engasjere og overbevise.

Til forbindelsen mellom elev og materiale hører Vygotsky-inspirerte argumenter om hvordan programarbeidet skaper interesse for tema, uttrykt som ideer om relevans. Ved å knytte den skriftspråklige kommunikasjonen til saker og situasjoner som har mening for elevene, gjøres arbeidet livsnært og relevant - "relevant to life". Et arbeid som krever problembeskrivelser, spørsmålsstillinger og løsningsforslag, samt faglige verktøy fra flere fag. Bruken av egenprodusert og samtidsrelatert materiale er tenkt å skape faglig utvikling ved at kritisk refleksjon baner veien for selvstendige vurderinger, som igjen danner basis for kollektiv refleksjon. Elevene skal styre prosessen gjennom spørsmål og svar som utgangspunkt for drøfting av fagorienterte temaer. Ideer om innsatsvilje bygger slik på argumenter om relevans. I samsvar med Vygotskys teorier om samarbeid og utvikling hevder både representanter og manifest at elevene "strekker seg" faglig ved slike utfordringer. Strekket relateres på den måten også til ideer om relevans, for forutsetningen er at emnet virker utfordrende og vekker interesse. I prosessen beveger elevene seg fra kjent til ukjent ved å lage spørsmål og svar til problemer det søkes forklaringer på. Kjente praksiser, erfaringer og antakelser skal vurderes i lys av ukjente begreper og synspunkter. Dette skal knytte ny kunnskap til tidligere erfaringer ved at elevene utforsker og fordyper seg i emner til diskusjon.

Manifestene bruker altså bildet av at det foregår en faglig og intellektuell strekkprosess der det fokuseres på muligheter for utvikling, og der størrelsen på strekket er avhengig av graden av utfordringer og hjelp. For utvikling knyttes uavbrutt til samarbeid med "kompetente andre", lærere og fagsterke elever som kan gi den drahjelp som trengs. Deltakelse forplikter. I forlengelsen av dette skal elevene utveksle synspunkter og erfaringer på saker de har beskrevet. Da én gruppes erfaringer og synspunkter gjerne representerer noe nytt og fremmed for andre grupper, fremstilles utvekslingen som en måte å ufarliggjøre det fremmede på, og komme videre fra og forbi kontroverser og konflikter, osv. Forestillinger om noe kulturelt, sosialt og/eller religiøst *annerledes* skal på den måten reduseres ved å drive kunnskapsutveksling og bygge forbindelser mellom idéverdener og ditto lokale praksiser. Det skal virke spenningsreducerende og fredsbyggende, ikke minst ved å drøfte problemet med de som er dypt uenige i hva som skaper likheter og forskjeller.

Dialog og diskusjon fremsettes som verktøy for medvirkning og meningsutveksling, verktøy som gir erfaring med demokratiske prosesser og prosedyrer. Slike ideer korresponderer godt med Deweys teser. Det gjør også programmenes ideer om å gi deltakerne erfaring i å diskutere *betydninger av demokrati og utvikling*, noe som i følge manifestene må skje i internasjonale fora. For diskusjon i klasserommet er én ting, noe annet er å drive meningsutveksling på tvers av faglige, institusjonelle og territoriale grenser - spesielt om temaet er krig og konflikt, rettigheter og rettferdighet. Manifestene forsøker slik å skape interesse for og oppslutning om metodene, samt lede oppmerksomheten over til manualenes prosedyrerettede spesifikasjoner.

Fra retorikk til realitet

Videre er spørsmålet om manifestenes visjoner lar seg omsette til veiledende instruksjoner. For hvordan konkretisere og lage bruksanvisninger av slikt imponeringsarbeid? Manualenes metodologi er derfor temaet i neste kapittel. I avhandlingens tredje del, fra kapittel 8, flyttes blikket fra retorikk til realitet med spørsmål om hvordan iverksetting av denne type forbindelsespedagogikk skjer på ulike steder og i ulike sammenhenger. Som antydnet slår det ulikt ut for hvert program, noe jeg tidligere begrepsfestet som *forandringstaktikk*. Velformede pedagogiske fraser lar seg som kjent lettere uttrykke enn iverksette. Det å drive samarbeid og kunnskapsutveksling "i mellom og på tvers" skal vise seg som en svært komplisert og ressurskrevende aktivitet. Problemer med gjennomføring viser også *hvorfor* det er så viktig å ha et manifest som samler, begrunner og begeistrer.

Kapittel 7 Metodologisk fundament: Manualene

Innledning

Manualene er programmenes metodologiske mobiliseringsredskap. De representerer en forlengelse av manifestene i metodisk forstand, som instrument for å oppnå en bestemt pedagogisk praksis. For mens manifestets oppgave er å mobilisere gjennom å imponere, er manualens mandat begrenset til å skulle instruere. Dens begrepsapparat er ikke komponert for å mobilisere manifestets brede krets av næringslivssponsorer og myndighetspersoner. Med det som referanse vil jeg vise hvordan manualene spisses til og gis et smalere operasjonsfelt ved at det i overgangen fra manifest til manual gjøres en del begrepsmessige omskrivninger. I lys av konklusjonen i forrige kapittel kan omskrivningene ses som forbindelsespedagogiske forskyvninger jeg i denne omgang sporer ved å analysere metodisk tilnærming og begrepsbruk. I retorikk og referanser henvender manualene seg i først rekke til iverksetterne og deres pedagogiske virke, det vil si lærere og elever. Det gjør manualen til et pragmatisk-pedagogisk konstrukt, et metodologisk verktøy for skolebruk. Med vekt på arbeidsmetoder undersøker jeg hvilke begreper og metaforer som brukes for tilrettlegging av dialog, diskusjon og samtaletema, for slik å komme til bunns i hvordan manualene mobiliserer til innsats.

Selv om utgangspunktet i begge tilfelle er arbeidet med nettkonferansene, er manualenes tilnærming noe forskjellig. Mens forrige kapittel demonstrerte høy grad av sammenfall i teoretisk forstand, er manualene ulikt utformet i relasjon til forrige kapitells diskusjon av forbindelsespedagogiske aspekter. Manualene behandles derfor hver for seg, først TGN, deretter WYC. Forskjellene gjør seg utslag i ulik organisering av forbindelsen mellom elev og arbeidsmateriale, og mellom elever på nettet. For mens TGNs manual fokuserer på forbindelsen mellom elev og materiale som en individuell tilnærming, satser WYCs manual på klasseromsbasert gruppearbeid for å forberede kollektivt arbeid på nettet. Jeg vil også undersøke hva manualene sier om konferansenes omfang og utstrekning, eventuelt hvordan dette avspeiles i deltakerantall, arbeidsoppgaver, faglig tilknytning og samordningsprosedyrer.

Arbeidet er i begge tilfelle ordnet i to faser, her referert til som *første* og *andre* programfase. Hver fase er inndelt i arbeids- og undervisningsenheter, der kommunikasjonen er organisert rundt hva jeg i forrige kapittel definerte som to former for kunnskap. Den første med rot i lokalt forankret viten og forholdene "slik de er", den andre av mer prinsipiell art beregnet på saksorientert diskusjon.¹⁹⁷

Nettkonferansenes distribusjons- og informasjonssystem

Før jeg starter analysen av manualene, er det nødvendig å kommentere noen tekniske sider ved nettkonferansenes distribusjons- og informasjonssystem. For det første er kommunikasjonsformen tekstbasert og forutsetter turtaking. Det at deltakerne vekselvis fremmer sine ytringer er en betingelse for å drive samtalebygging, noe de har erfaring med fra samtaler ansikt til ansikt eller fra bruk av simultane medier som telefoni og chat. Det spesielle for nettkonferansen er imidlertid hvordan deltakerne bygget "samtaletråder", det vil si tematiske forbindelser mellom innleggene de sendte inn. Slik byggevirkosomhet undersøker jeg altså i kapittel 8, 10, 11, og 12.

Når det gjelder distribusjonssystemet og epostlistene er de i begge tilfelle organisert ved hjelp av "listserv"-systemet. Begrepet "listserv" brukes ofte som en generell term for all epost- og listebasert kommunikasjon og diskusjon. Andre navn på slike lister er "epostlister" (mailing lists), "konferanser" (conferences) eller *nettkonferanser* (online conferences), "diskusjonsgrupper" og "diskusjonslister" (discussion groups/lists). Programmene bruker i hovedsak betegnelsen "online conferences", i blant i kombinasjon med termen "mailing lists". Her et eksempel fra TGNs manifest: "mailing lists is the main means of discussion and cooperation, an agenda for joint discussions and activities".

¹⁹⁷ Referansen viser til hvordan jeg med henvisning til Dewey drøftet manifestenes definisjoner av kunnskap og erfaring (se kapittel 5).

Listserv-systemet tillater også organisering av "nyhetsbrev" (newsletters) og generelle "informasjonslister" (announcement lists).

Som i TGN og WYC opererer de fleste nettkonferanser med forutbestemte temaer og koordinatorene i rollen som *moderator* (TGN) eller *fasilitator* (WYC). De sistes ansvar er å drive konferansen fremover, ta seg av informasjonsarbeid, veiledning, tilrettelegning, konflikthåndtering og liknende som får konferansen på skinner.¹⁹⁸ Til moderatorrollen hører også å være ordstyrer, og opptre som konferansier og vert. WYC-manualen kommenterer et sted oppgavene slik: "The facilitators [moderators] always welcome your questions and are willing to help you and your class to get through the phases".

Registrering i form av påmelding til listen kalles å "abonnere". Systemet baserer seg på en standardisert tekstteknologisk organisering, såkalt "email list management software solution". I dette opererer listservsystemet med to nettbaserte adresser. En "adresseliste" med epostadresser som sprer meldinger til registret medlemsmasse, og en instruksjons- eller "kommandoliste" der deltakere kan foreta på- og avmeldinger (subscribe/unsubscribe).¹⁹⁹ For meldinger distribuert til nettkonferansene, basert på listservsystemet og epostlister, er det i begge programmoderatorenes jobb å godkjenne meldinger før de blir spredt via listen til listserv-gruppen. Til grunn for bruken av systemet ligger muligheten for å distribuere meldinger til et stort antall registreerte deltakere samtidig. For deltakere med epostprogram og tilgang til internett gjør systemet det relativt enkelt å kommunisere ved å sende og motta epost. De siste årene har programmene, som del av nettets teknologiske utvikling, gått over til webbaserte løsninger, blant annet i kombinasjon med listservsystemet, slik TGNs portal fra 2006 forteller: "From the start mailing lists were [the] main means for conferencing, [but] in 2006 [new] collaborative platforms was opened [for] conferencing" (18.12.06)

TGNs nettkonferanser

Nettkonferansene ble avholdt på en rekke språk, men hovedspråkene var engelsk, spansk og portugisisk. Hvert språkområde hadde separate fora, hvor det overordnede ansvar for samordning og kommunikasjon var tillagt koordinatoren for de respektive språkområder. Avhandlingens data er utelukkende hentet fra de engelskspråklige konferansene. TGNs nettportal opplyste at disse konferansene var beregnet til åtte sammenhengende måneder per år. I praksis varte de som regel i ti måneder, avbrutt av skoleferier som til sammen utgjorde et par måneder (halve juni, hele juli og halve desember). Konferansene jeg observerte fulgte altså den vestlige skolekalender med oppstart i september og avslutning i mai-juni. Deltakelse tok utgangspunkt i registrering av skoler, lærere og deres klasser. I hver konferanse deltok mellom 5 og 7 skoleklasser á 25 elever. Det var lagt opp til at den enkelte elev forfattet sine innlegg, enten som del av en klasseromsundervisning eller mer direkte fra skolens datarom. De fleste brukte epostprogrammer for å sende meldinger til listservsystemet, som distribuerte disse til andre skoler. Systemet var også innrettet slik at distribuerte meldinger automatisk ble lagret i organisasjonens elektroniske arkiv, slik TGNs nederlandske koordinator forklarer: "When a student posts to a mailing list, a copy is sent to each member of that list. Additionally, it becomes part of the discussion web site and the archives of the list" (intervju, 08.09.01).

Påmelding ble gjort av lærere som kontaktet konferansens moderator for registrering av navn og skoleklasse. Parallelt fantes det egne nettfora og epostlister for samarbeid mellom lærerne beregnet på alt fra informasjons- og erfaringsdeling, metodisk tilnærming og fagligtilknytning, til drøfting av programmets undervisningskonsept. Hensikten var å knytte diskusjoner og erfaringsdeling til bruken av manifestet eller andre av programmets webbaserte, interaktive tjenester. I en lenke fra manualen forklares listeb Bruken slik:

The lists are for informal discussion about TGN-related topics among teachers and other adults. They can also be used for activity coordination ... The [program] operates a number of teacher networks (called "mailing lists" or "conferences").

¹⁹⁸ Bruken varierte. TGN brukte i hovedsak betegnelsen "moderator", mens WYC anvendte termen "facilitator". Forskjellen er at en moderator ofte har en mer aktiv ordstyrerfunksjon i diskusjoner enn en fasilitator, som kan sies å ha en mer samordnende og tilretteleggende rolle. I engelskspråklig litteratur brukes ulike betegnelser avhengig av graden av ansvars- og arbeidsoppgaver. TGN og WYC bruker betegnelser som "moderator", "mediator", "facilitator" og "coordinator". Kapittel 8, 9, 10 og 11 diskuterer moderatorens ansvars- og arbeidsoppgaver mer inngående.

¹⁹⁹ I bunn og grunn har systemet vært i bruk siden 1986. Videre forklaringer og historiske oversikter over listservsystemet finnes på <http://en.wikipedia.org/wiki/LISTSERV> og <http://www.lsoft.com/products/listserv.asp>

They exist for teachers to share facts, and to share the network itself: If someone does not know the answer to a question, she might know who to ask. Use our network to link with teachers around the world; to link with contents; to communicate concerns; share insights, effective methods for enhancing teaching and learning, best practices; test new learning concepts; keep current about new developments in teaching; build networked knowledge ...

TGN-manualen

Manualen finnes som et sammenhengende dokument forbundet med nettportalen ved en hypertekstlenke. Målt i A4 sider med normal punktstift (12), teller manualen ikke mindre enn 54 sider (20.09.02). Den rommer seks avgrensede deler med ulike temaer for samme nettkonferanse, hver med 4-8 undervisningsenheter på størrelse med om lag 2 A4 sider. Arbeidstiden for hver enhet er beregnet til 2 uker og introduserer arbeids- og drøftingsoppgaver. Det har ingen hensikt å gjennomgå manualen i sin helhet, for materialet jeg behandler i annen del av avhandlingen springer bare ut fra tre av delene. Jeg forholder meg derfor kun til manualens anvisninger for arbeidet med nettkonferansene og forslag til hva som kan skape dialog og diskusjon.²⁰⁰ Viktigst i denne sammenheng er å vise at manualen har et individuelt tilsnitt, at det er snakk om et individuelt stykke arbeid og ikke tekster som forfattes i fellesskap.²⁰¹ Dette for å drøfte forskjeller mellom programmene. Jeg finner det for eksempel interessant hvordan TGNs manual henvender seg direkte til hver elev med forslag til diskusjonsspørsmål og arbeidsoppgaver. Illustrerende i så måte er hvordan den, i motsetning til WYCs manual som setter elevene til å lage spørsmål selv, introduserer hele 389 diskusjonsspørsmål fordelt over undervisningsenheter etter tema. Et felles sett med spørsmål ble brukt til å mobilisere til innsats og oppmuntre til dialog og diskusjon. Det speiler en forventning om at hver deltaker svarer på spørsmålene og sender inn sine ytringer. Disse registreres av en moderator som om nødvendig hjelper samtaler i gang. Hvorvidt og hvordan deltakerne forholder seg til oppgaven analyseres i kapittel 8 (fase 1) og 11 (fase 2).

I neste avsnitt gjennomgår jeg spørsmål som viser hvilke føringer manualen gir for emnevalg. Måten spørsmålene stilles på legger opp til en sokratisk dialog som skal lede eleven til innsikt. Det er i alle fall mitt inntrykk, for spørsmålene leder i bestemte retninger der "spørsmålsstilleren" har lærerens stemme. Forklarende tekst sier at ingen forventer at alle svarer på alle spørsmål, men at hver og en velger spørsmål de skal diskutere videre i nettkonferansen. Samtidig uttrykker den klare forventninger til at lærerne forbereder elevene innfor konferansen ved å gjennomgå tema, på skjermer eller tavler.

Som nevnt opererer manualen med to faser og 16 undervisningsenheter. Jeg tar først for meg de 8 enhetene i første fase som manualen deler i to (del 1 og 2), deretter de neste 8 enhetene i annen fase (del 3). Nettkonferansenes mest aktive perioder var knyttet til disse. Fjerde, femte og sjette del vil ikke drøftes her da analysen i kapittel 5, 6, 7 og 8 ikke forholder seg til disse.²⁰² Temaer, spørsmålsstillinger og arbeidsmåter i manualens tre siste deler liknet dessuten til forveksling på de tre første. Likheten gjorde det til tider vanskelig å holde delene fra hverandre. Av samme grunn valgte flere lærere å slå sammen eller blande deler, slik det fremgår i intervjuet under. Andre lærere oppga at de ikke rakk lenger enn til manualens 3 første deler, og at elever som arbeidet mer selvstendig blandet innhold fra ulike deler (eksempler på dette i kapittel 8 og 11). I sitatet under forteller en amerikansk lærer hvordan hun og en italiensk kollega bestemte seg for å endre delenes rekkefølge, for lettere å innpasse programmet i undervisningen.

The first part is *self description*; the second one describes *the place* you live. The next is slightly different ... or actually, they are the same thing, it is just a *different* way of saying it. I like it, and I like my kids to work with it. The second is really not very different from the last.

Nini: *My impression is that teachers work up to the second or third, and leave it there...*

Exactly. The Italian coordinator suggested that she would like to change this [order]. People often do the first one and they may start on the second one, but then we don't see them anymore. She wanted to do the last part much earlier, and she is going to work on this and the third. That might not be a bad idea, because when they get to the end of the year, people

²⁰⁰ I tillegg foreslår manualen for eksempel skole- og klasseromsaktiviteter som kan gjøres lokalt, uavhengig av nettkonferansen.

²⁰¹ For lærerne fantes det hypertekstlenker til nettsider der lærere forklarte hvordan de hadde organisert programmet på sin skole ved å knytte spørsmål og oppgaver til fagpensum eller prosjektarbeid.

²⁰² Komparativt vil likartede tema gjennomgås i WYC-manual. Denne typen seleksjon har med forhold i datamaterialet og avhandlingens forskningsspørsmål å gjøre. For hensikten var ikke å foreta en generell evaluering av programmene.

are tired. ... When it comes to me, I have more energy earlier in the year. In the end of the year we have exams, it's so hectic. I think I'm going to do the last module earlier (intervju, New York, 18.10.02)

Første programfase

Til de 4 første undervisningsenhetene var det avsatt 8 arbeidsuker der arbeidsoppgaven var å presentere seg med navn, alder, bosted, by, skole, klassenivå, skolefag og fritidsaktiviteter - begrunnet slik: "This project will give you the opportunity to establish contact with young people from different countries. It is important to get to know you, that's why you start by sending an introductory message about yourselves, your school, city, [etc]". For å hjelpe eleven å komme i gang stilles det ulike bolker med spørsmål til disposisjon. Først 13 spørsmål for de to første ukene som tematiserer sted og stedstilknytning, familietradisjoner, slektstilknytning, etnisitet og bo- og flyttemønster. Spesielt vektlegges familie- og stedsnavn, samt disses etymologiske betydning: "Different cultures, languages, and religions in different parts of the world have resulted in different ways of giving and using names. In your country: How do you use surnames? ... Do you know the meaning of your name?" I tematiseringen av fritids- og hobbyaktiviteter er spørsmålene rettet mot kjæledyr, sport, bøker, filmer, mat og musikk. Mye vekt tillegges den enkeltes interesser, "likes and dislikes", selv i tematiseringen av kollektive konstellasjoner som sted, by og familie. Store deler av første fase har preg av dette, eksempelvis uttrykt i instruksjoner som: "Write the answer to the question [and] tell about your likes and dislikes, and the things that make you what you are"(ibid, min utheving).²⁰³

Etter presentasjonen oppfordres deltakerne til å bruke uke 3 og 4 (enhet 2) til refleksjoner om fremtidsplaner, arbeid og yrkesliv: "Try to see yourself 10 years from now ... Do you already know what would you like to do for a living when you are an adult?". Igjen handler det om elevens individuelle preferanser. "The perfect career for you depends on your personality, interests and what you want". Yrkesvalg knyttes slik til personlige interesser, ikke til utdanningsmuligheter og temaer som nasjonalitet, politikk, økonomi, kjønn, etnisitet, osv. Utgangspunktet er den enkeltes individuelle ønsker og behov, ikke kollektive konstellasjoner som skole, familietradisjoner og regionale arbeidsmuligheter eller forventninger i lokalmiljøet.

I uke 5 og 6 (enhet 3) ses yrkesvalg i lys av hvordan mennesker med ulik sosial, kulturell og religiøs bakgrunn på *lokalt* plan kan arbeide sammen. Så et spørsmål om hvordan nasjoner kan eksistere side om side i fredlig sameksistens: "How can countries be 'good neighbors'? ... [and what] differences ... make us special[?]" Deretter en rekke spørsmål som går løs på grenser mellom vitenskap og teknologi, kultur og natur med spørsmål om industrialisering og modernitet: "What is an industrialized country? Does being an industrialized country necessarily mean being prosperous?", "What are the dangers ...?", "Does progress bring more happiness?" osv. Temaet tas videre uke 7 og 8 i undervisningsenhet 4, der arbeid og industrialisering knyttes til hvordan det er mulig å påvirke forholdene, eventuelt forbedre dem: "[Give] your vision for the future ... How you would like the world to be when you are older", "What is your vision of a better world?". Så tar teksten pause fra det individuelle uttrykk og leder oppmerksomheten til forestillinger om et felles, globalt ansvar for jordas fremtid. Men bare for en stund, for tilnærmingen funderes snart i en individuell, protestantisk ansvarsetikk utformet som en appell:

Our well being can be protected and destroyed by humans. Who is responsible for protecting our future? ... In ten or fifteen years this world will have to go through many changes, good and bad. As a global community we have to be looking at the well being of people from all parts of the world ...With your help we can have a better future! What can you do starting now?

Som manifestet uttrykte er noe av hensikten med de mange spørsmålene å gjøre elevene mindre avhengig av hjelp i arbeid med tema og konstruksjon av dialog. Som en fristilling av lærernes tid og krefter. Og hvis lærerne skal samarbeide slik programmet legger opp til, er det kanskje også nødvendig. Samtidig legger spørsmålene føringer på hva eleven bør reflektere over og uttrykke av moralfilosofiske bekymringer hva angår temaer som fred og utvikling, og

²⁰³ Det engelske *you* kan oversettes med både deg og dere, men sammenhengen reflekterer at det her er det snakk om den enkelte elev - som et forsøk på individuell tilnærming.

miljø- og klimaproblemer. Moralsk som økologisk tematiseres samtidig hva som representerer en rettskaffen og bærekraftig utvikling. Ofte utvides perspektivet med spørsmål om forholdet mellom natur og kultur, klimaendringer og miljøvernstiltak, forurensing og ressursutnyttning, industrialisering og vekst, globalisert markedsøkonomi og profittorientert produksjon.²⁰⁴ Et sted uttrykt med spørsmål som:

What are the dangers of industry towards the environment? ... The main occupation in a city or a country depends on the industries and materials abundant there. How does this kind of work influence the health of the population? Is this kind of work damaging the environment – [How]? ... How do people change their environment to accommodate their needs? (del 1 og 2)

What causes disputes among people? How do you resolve disputes? Do rules and regulations sometimes help (or hurt)? ... What is the main concern [in] your class? War, drugs, violence, environment, prejudice, other? ... War exists. You may not be suffering from the ravages of war but [others at] your age are ... losing loved ones, friends and home because of war (del 1, 3 og 4)

Videre har tekstene en personlig og emosjonell problemorientering, spesielt i forhold til ansvars- og arbeidsetikk, reflektert i uttalelser som: "You are all part of the 'global community'", "If we don't take care of our earth we will ruin [the] environment not only for us but for all who come after us", "To be successful you have to work hard". I kontrast til WYCs manual virker slike individrettede budskap mindre saksorienterte, noe kommende drøfting vil vise. For å få i gang dialog og diskusjon oppfordres deltakerne til å diskutere spørsmålene i klassen før de tar dem til nettkonferansen: "Ask your online classmates ... Share with them". Det gis imidlertid ingen forslag til hvordan diskusjonen kan startes eller videreføres på nettet.

Andre del, første fase

Annen del har en tidsramme på 8 uker der hovedtema igjen er *lokal* kultur og bosted. For å drive arbeidet i gang forteller introduksjonsteksten at alle deltakerne er spendt på hvor de andre rent fysisk befinner seg:

[In] discussions ... the most exciting features of our online community is the fact that we come from all over the globe. Join us as we spend the next two weeks finding each other on the map and talking about the places where we live [and] go to school

Delen starter med spørsmål om regional kultur, topografi, klima, historikk og migrasjons- og immigrasjonsprosesser (del 2, uke 1 og 2). Gjennom underspørsmål presenteres også et mylder av temaer som spenner fra lokale lukter, smaker, lyder, synsinntrykk, jordsmonn, landemerker, temperatursvingninger, urbanitet, bosettingsmønstre, husbyggingstradisjoner og transport til naturressurser, næringslivsvirksomhet og kulturbærende institusjoner. Undervisningsenhetene bruker samme system med bolker av likelydende spørsmål, henholdsvis 23, 18, 16 og 16 diskusjonsspørsmål (fordelt på 4 enheter á 2 uker). Den store mengden spørsmål gir en del tematiske sprik i tilnærmingen. Samtidig er de fleste av dem rettet innover, til lokale forhold, trolig for å stimulere til dialog om lokale aktiviteter og levesett alle har forutsetninger for å artikulere. Spørsmålet er da om det resulterer i samtalebygging, eller ender som separate beskrivelser av lokale særegenheter. Her noen innledende spørsmål:

When did people first move to your part of the world? Do you know who it was, why they came and how they founded your area? Describe the physical characteristics of your area. Do you have mountains or do you live in the plains? Is your town, village or city built around a river? Is it warm or cold where you live? Do you have four seasons? Do your hours of daylight vary drastically according to the season? Are there famous natural landmarks in your area? In your country would visitors

²⁰⁴ Vi skal snart se at det samme gjelder WYC som har egne temakonferanser kalt Globalisering, Miljø/Klima, Natur og Kultur. Under disse tematiseres også spørsmål om hva som representerer en nåtidig og fremtidig bærekraftig utvikling.

find volcanoes, waterfalls, glaciers, castles, mountains or deserts? Do the buildings in your area reflect the temperature or landforms? Describe ...

Utgangspunktet er lokale samlingssteders formål og funksjon, og med det, verdi- og normbaserte forestillinger om eget "territorium". Spørsmålene begrunnes med hvordan andre ofte er nysgjerrige på stedet en bor, hva innbyggerne gjør til daglig og til fest, osv. Slik driver en frem det allmenne i det stedlige, historiske og kontekstuelle, med mål om at beskrivelsen vekker gjenkjennelse og maner til innsats.²⁰⁵

Så mens manifestet var opptatt av å utvikle *ulike* eller multikulturelle perspektiver, satser manualen på *likartede* opplevelser satt i perspektiv.²⁰⁶ Broer skal bygges ved å finne likehetspunkter mellom individuelle ståsted. Det multikulturelle gis spesielle proporsjoner fordi gjenkjennelse utgår fra at "selv om mye synes ulikt - er vi likere enn vi tror". I behandlingen av sted eksempelvis slik: "As we discuss the things that are important to us we will find that our places are more alike than different, aren't they?" Teksten kommuniserer også at stedsdefinerte likheter betyr likheter materielt som moralsk, noe som selvsagt ikke er tilfelle, men som jeg senere påpeker stimulerer til debatt (kapittel 11). Andre undervisningsenheter i denne delen tematiserer læringsprosesser, skolegang, eksamener, mediebruk og teknologi (del 2, uke 5 og 6).²⁰⁷ Det legges også opp til drøfting av opplevelser av å bli respektert og akseptert, og hvordan en ofte dømmer og vurderer på grunnlag av språk, kjønn og utseende (del 2, uke 7 og 8), som her:

What does it mean to show respect for someone? How do you feel when someone respects you? How are students accepted where you live when they come from another country or culture? What does it mean to grow up as a girl or boy in your country? Are there different expectations for each? What are stereotypes? Do you think that there are different stereotypes ... Why? How would you define prejudice? Do you feel that people judge you by how you look, talk or dress? ... Share experiences

Det sies klart fra at blant de mange spørsmålene er det tillatt å velge og vrake så lenge det medfører dialog. Hvordan dialogbyggingen skal foregå må hvert "klasserom" ta stilling til. Det er altså opp til lokale krefter, lærer og elev, å gjøre stedsfortellingene dialogorientert.

Annen programfase: menneskerettigheter

Tredje del, kalt "Rights", oppfordrer elevene til å diskutere internasjonale forhold tilknyttet menneskerettigheter. Utgangspunktet er *enkeltmennesket* grunnleggende rettigheter og behov, en størrelse som tas for gitt. Ikke som en tematisering av forholdet mellom individ og stat, eller mellom stater, men som en gjennomgang av menneskerettslige tema slik de finnes nedfelt i FNs barnekonvensjon av 1969 (Convention on the Rights of the Child) og verdenserklæringen om menneskerettigheter (Universal Declaration of Human Rights). Det gis også lenker til nettsider med begge dokument, eller deler av disse.²⁰⁸ Delen går ikke inn på den historiske bakgrunnen, med de politiske, kulturelle og økonomiske verdier rettighetene mobiliserer og forsvarer, men skisserer mer løslig at menneskerettighetserklæringen er basert på ideer som skal sikre sosial, politisk og økonomisk stabilitet, demokrati, fred, samarbeid og utvikling, og at barns rettigheter på internasjonal basis styrkes gjennom barnekonvensjonen.

Selv om tidsrammen er satt til 8 uker fordelt på 4 undervisningsenheter, oppfordrer manualen til før- og etterarbeid, eventuelt å integrere arbeidet i annen (skole)virksomhet utenfor programmet: "We will be spending eight

²⁰⁵ Kanskje en form for "kontekstuell universalisme" (Fotev 2002). Det fortsetter i så fall inn i de neste 18 spørsmålene der tema svinger fra mat- og kletradisjoner til utdannings- og arbeids- og fritidsmuligheter, og regionalpolitiske tiltak i helse- og sosialsektoren. Det siste med spørsmål om aldersfordeling og årsaker til økning eller nedgang i innbyggerantall i forhold til barnefamilier, ungdom, eldre, osv.

²⁰⁶ Teksten gikk slik: "developing multi-cultural perspectives and question making and problem solving".

²⁰⁷ Spørsmål om nærmiljø, skole og stedsnavn gjør at undervisningsenheten vanskelig lar seg slik skille fra tidligere undervisningsenheter.

²⁰⁸ I første rekke Unicefs nettsider. Ellers finnes FNs barnekonvensjon og dens 53 (54) artikler (<http://www.ohchr.org/english/law/crc.htm>), samt verdenserklæringen om menneskerettigheter og dens 30 artikler (vedtatt av FNs generalforsamling i 1948: se <http://www.un.org/rights/HRToday/declar.htm>). Forholdet mellom verdenserklæringen og de rettsgyldige konvensjonene som kom i stand 20 år senere tematiseres ikke. Manualen nevner heller ikke at samtlige deltakerland på verdenskonferansen om menneskerettigheter i Wien i 1993 var enige i at rettighetene er universelle og udelelige og at de som normsystem derfor er rettslig gyldige. Det gjelder selv om det enkelte land har liten mulighet til å påvirke det rettslige innholdet (Høstmælingen 2005: 19).

weeks together thinking about the rights that all [humans] should have. In addition to thinking about and discussing these rights you [should be] sharing your ideas and thoughts with others outside this project". *Undersøkelser og skriftlige forberedelser i klasserommet er ment å bygge grunnen for arbeid på nettet, som redskap for meningsutveksling og debatt.* "Before we look at the articles that the Convention developed let's think about some questions. Talk about the questions together in your classes and tell us what you think". Tonen er lett kommanderende og oppmuntrende, med verb i imperativ. Også her reflekterer spørsmålene en trinnvis opptrapping av vanskelighetsgrad. Både i relasjon til faglig forståelse av tema og til utveksling av synspunkter i diskusjonen. Det legges først og fremst opp til diskusjon om barnekonvensjonens tema, mens verdenserklæringen mer danner bakgrunnsstoff.²⁰⁹ Og selv om frihet og velferd ses i lys av demokratiske, sosiale, økonomiske og kulturelle rettigheter, relateres dette ikke til FNs generelle og globale konvensjoner (av 1966) om sivile og politiske rettigheter.²¹⁰ Det kommenteres heller ikke her at menneskerettighetene gjelder mellom individ og stat, og slik sett ikke regulerer forholdet mellom individer. Det dialogiske springbrettet er *internasjonalt*: barnekonvensjonen og dens bakgrunn og virke:

1979 was called the 'International Year of the Child'. During that year a group appointed by the Commission on Human Rights began to draft the [53] articles in the Convention on the Rights of the Child because children need special care by their families and legal protection during childhood

Som en første tilnærming oppmuntrer manualen til komparativt arbeid ved å kontrastere konvensjonen med lokalt definerte rettigheter og plikter, spesielt med hensyn til arbeid og (samfunns)ansvar. Deretter bes elevene liste hva de mener de har av rettigheter og sammenlikne det med barnekonvensjonens definisjoner:

[L]ooking at a rather long list of rights that the Convention says you should have. [Make] your own list and compar[e] the two ... Go to the summary [web] pages for the Articles. Do your rights match any of the rights found there? Are any missing? What are they? During the next eight weeks we will be discussing these rights.

Henvendelsen er igjen direkte og har et personlig, lokalt og interesseorientert tilsnitt. Mer intrikate problemstillinger, som forskjellen mellom det universelle menneskerettighetssystemet og lokalrettslige prinsipper og praksiser, tematiseres eller utdypes ikke. Her var det lite som hjalp eleven på gli. Det gis heller ikke referanser til litteratur eller nettressurser som kunne veilede den videre prosessen gjennom forklaringer og saksopplysninger. Lite tilrettela på den måten for faglig arbeid og diskusjon om "universalisering av konvensjonen" og dens rettigheter. Ideer om forskjellen mellom globale normsystemer og nasjonale rettsordninger (vedtatt av landenes nasjonalforsamlinger) ble hengende i luften. Og med det den internasjonale orienteringen, som i spørsmålene håndteres som et personlig og lokalt anliggende. Utforskningen av de litt tyngre og arbeidskrevende problemstillingene overlates slik til elevene, læreren og andre ressurspersoner.

Nå var muligheten til å gjøre saklige tilnærminger likevel til stede. For manualens generelle utgangspunkt var hvilke lovbaserte rettigheter individet har i en demokratisk stat. I tematiseringen av rettigheter individet har overfor staten/ statlige myndigheter, er spørsmålene først åpne og lettfattelige, for så å bli mer pretensiøse. Her fra første del: "What is a 'right'? Do adults have different rights? Can we demand rights without assuming responsibilities? What is the difference between a right and a privilege? When are some rights infringed?"

Videre rettighetsproblematikk: ytringsfrihet, respekt og toleranse

Annen uke i tredje del forsøker å knytte individuelle opplevelser av respekt og aksept til øvrig rettighetsproblematikk. Temaet stykkes inn i spørsmål om sosialt avvik, mobbing, adopsjon, skilsmisse, samt lover og regler omkring dette. I

²⁰⁹ Grunnen er trolig at selv om barnekonvensjonen følger de retningslinjer som settes i verdenserklæringen, regnes sistnevnte mer som et politisk dokument uten noen form for kontrollapparat. Barnekonvensjonen er derimot rettslig bindende for de stater som har ratifisert den, med tilhørende forpliktelser og tilsynsordninger.

²¹⁰ Det vil si "International Covenant on Civil and Political Rights" (se <http://www.ohchr.org/english/law/ccpr.htm>), "International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights" (se <http://www.ohchr.org/english/law/cescr.htm>) Barnekonvensjonens artikkel 24 har på sin side en særskilt bestemmelse om sivile og politiske rettigheter hos barn.

tredje uke er temaet bevegelsesfrihet, funksjonshemming og elever med spesielle behov,²¹¹ mens det i fjerde uke skifter over til ytringsfrihet og "det å få sin stemme hørt". Av i alt 12 spørsmål er 3 av dem slik:

Do you think [children/ youth] should have a right to express what they feel and take part in decisions that affect them? We will think about these things in our discussions this week ... Everyone wants to have a say in matters that affect them ... Do [youth] in some countries have more freedoms to express their opinion? Are there strategies that help us express our opinions in a positive and nonthreatening way? Ask other participants what strategies worked for them ...

I spørsmål om utøvelse av respekt og toleranse spør manualen om retten til å erklære seg uenig alltid er like uproblematisk, for hvor går grensen for hva en ytring kan provosere frem, ryste eller krenke? Selv om det å provosere er en del av en konstitusjonelt forankret ytringsfrihet, forklarer den at det bør utvises sensitivitet i forhold til kulturelle grenseoppganger, ære og tro. Igjen er manualen mer opptatt av kulturelle skillelinjer enn forholdet mellom stat og individ i problematisering av rettigheter. Problemstillingen er interessant fordi ytringsfrihet som tema utløste mye diskusjon blant konferansedeltakere i 2001 og 2002. I kapittel 11 viser jeg for eksempel hvordan spørsmål om frihet til, eller kontroll over, ytringer i offentlige og private fora kombinert med problemer rundt myndighetsalder, vakte mye debatt. Elevene var med andre ord opptatt av å sammenlikne forholdet mellom individuelle handlinger og den enkelte stats jurisdiksjon. Mindre debattert var temaene fra annen, tredje og fjerde uke, som spørsmål om hvorvidt nettbaserte kommunikasjons- og informasjonssystemer kom i konflikt med lokale uttrykksbehov: "Should schools use filtering software for Web [based interaction]? Is some information harmful?" (fra fjerde uke).

Tema for femte uke er hvilke statlige eller overstatlige regulativer og rettigheter som beskytter individet fra fysiske og psykiske overgrep som følge av konflikt, krig og katastrofer. Konferansedeltakerne inviteres til å diskutere oppsplittingen av Balkan og det tidligere Jugoslavia med en bosnisk jente hvis dagbok var lagt ut på nettet. Utgangspunktet var situasjonen i Bosnia-Hercegovina og de individuelle og kollektive krenkelser som oppsto under Bosnia-krigen.²¹² Flere spørsmål om oppvekstmiljø og borgerkrig repeterer tidligere temaer, men uten egentlig å plassere disse i et rettighetsperspektiv. Det gjøres imidlertid når opplevelser av "trusler og trygghet" igjen kobles til grunnleggende menneskerettigheter:

[All] need adequate food, shelter, and a loving environment ... Your safety during childhood is extremely important so that you grow to your fullest mental, physical and psychological potential as an adult. No one should harm you or abuse you in any way ... Do research on organizations dedicated to helping secure [human] rights around the world.

Deretter relateres misbruk til individuelle problemer i nærmiljøet: narkotikabruk, voldsbruk, selvskading, fysisk misbruk, anoreksi og bullemi. "What are anorexia and bulimia? Search the web for information. Is the information you found reliable? How do you know?" Temaet tas så fra personlige problemer til ytre ressurser og referanser rettighetsperspektivet. Ofte i form av moralske formaninger som: "Drugs are ruining the lives of many [young people]. Some teenagers worry too much about their weight and starve their bodies". Formuleringene konkretiserer imidlertid temaet, trolig for å inspirere til aksjon.

I sjette uke er temaet frivilling arbeid og tvangsarbeid som etappevis strekkes i to retninger. Først til problemer rundt barnearbeid, tvangsarbeid og slaveri (i sør og øst). Deretter til ungdom som arbeidstakere (i nord og vest). Det første settes i et fattigdomsperspektiv: barn og ungdom tvinges til lønnet arbeid for å supplere en slunken familieøkonomi, på heltid eller i kombinasjon med skolegang og fritidssystemer. Det andre relateres til spørsmål om lønnsforhold, minimumslønn, feriejobber, lommepenger, ansvar, sosial og økonomisk autonomi, forbruk og tenårings interesser og behov. I begge tilfellet med spørsmål om forbruksvareindustri og forholdet vareproduksjon (i øst) og konsum (i vest).

²¹¹ I omtalen av funksjonshemmede elevers situasjon tematiseres døvhet, blindhet og muskelsykdommer.

²¹² En kaotisk, politisk komplisert og menneskelig sett blodig krig. Det internasjonale krigsforbrytertribunalet for det tidligere Jugoslavia har tallfestet at 102 000 mennesker ble drept, derav 55 261 sivile. I tillegg ble over 40 000 voldtatt og om lag 1,8 millioner mennesker ble drevet på flukt. Krigen varte fra 1992 til 1995 (NTB, 14.11.2004).

På basis av et slikt tematisk mangfold oppfordres elevene til å vurdere hva de ser som bra og dårlig ved egen skole i forhold til fag og arbeidsmåter. Igjen for å gjøre temaet nært og konkret, der 21 spørsmål stilles for å lokke frem synspunkter på medbestemmelsesmuligheter, skolekultur(er), lærere, karaktersystemer, regler og rutiner.

Syvende og siste uke problematiserer hvordan rettigheter og rettighetssystemer kan settes ut i livet, og hvilke grupper som er verst stilt. "Use a search engine and learn more about countries where children do not have many rights. Share your findings [and] ... do all you can to make people realize that [all] do not have all the basic rights". Tilnærmingen er ment å være komparativ ved at elevene sammenlikner egen livssituasjon med tilsvarende hos de befolkningsgrupper de har funnet frem til. Dette skal diskutere på nettet, men manualen gir ingen forslag på hvordan det kan gjøres: "[D]iscuss ways to share your feelings about [human] rights. It is time for you to take a stand". Delen avrundes med anmoder om å lage forbindelser mellom hva manualen har tematisert som "rett til" og [statlig regulert] "beskyttelse" av, der temaer som personvern, ytringsfrihet, medbestemmelse, utdanning og helse trekkes frem. Det hele avsluttes med oppfordringer om å studere det menneskerettslige ideal og den humanetikk som menneskerettighetene og internasjonale konvensjoner og organisasjoner forvalter og forsvarer. "[P]eople are more likely to forget about or ignore your rights. That's why some adults got together and wrote the Articles. [Remember,] this is an international agreement that is part of the work of the United Nations".

WYCs nettkonferanser

I perioden 2001-2003 kunne WYCs deltakere velge mellom 12 tematisk orienterte nettkonferanser (temakonferanser) som ble avholdt hvert halvår. Hver med en tidsramme på 10 uker. Den ene konferansen strakk seg fra februar til mars, den andre fra september til november. Konferansene var beregnet for 8 til 10 deltakende grupper á 10 - 20 elever. Gruppene komponerte sine tekster i fellesskap og sto på den måten bak det enkelte innlegg. Programmets samarbeidsorienterte og gruppebaserte metoder ble ofte poengtert. Ikke bare i manualen, men i rapporter, brosjyrer og evalueringer. Her fra tredje kvartalsrapport i 2002, der team- og gruppeinndeling, nivåtilpasning og antallet konferanser, skoler og skoleklasser også kommenteres.

In WYC, teachers and students are grouped into teams, based on grade level, and curriculum. Their interaction is structured by six [sections] with goals and tasks encouraging cooperative planning within a specific timeline ... Since the first pilot experiment in 1999 between South Africa and the Netherlands, WYC has expanded to ... 160 classes from 110 schools. The project focuses on secondary schools and *is designed in such a way that it can be integrated in the school curriculum* ...

The main activities in the project are eight to ten classes communicating with each other on-line about a specific topic such as globalisation, health, and HIV/AIDS. Each [conference] includes a maximum of two classes per country in order to promote cross-cultural exchange. Communication [takes] place bi-annually via email or the Internet (Rapport nr 3, 2002, min utheving)

I forskningsperioden ble konferansene holdt på tre språk: engelsk, spansk og fransk. Hvert språkområde hadde separate fora, men jeg fulgte kun dialogvirksomheten i de engelskspråklige konferansene. Den store mengden konferanser var en utfordring for det samordnings- og administrasjonsapparat som løpende organiserte disse. Hovedansvarlig var programlederne, mens den største arbeidsmengden tilfalt konferansens moderatorer. Påmelding i forkant av hver konferanse ble foretatt av lærere som sammen med lands- og skolekoordinatorene registrerte antall klasser, skolens navn og navn på lærer og elever.

Avhandlingens empiriske data er fra konferanser med likartede temaer som i TGN. I hovedsak to temaer. Det ene er menneskerettigheter, med den engelske tittelen *Human Rights*, det andre *Culture*, et tema som samsvarer med TGN-konferansenes innledende runder med kulturspørsmål. De øvrige temaene er: "Globalisation, Democracy, My Life, Environment, Education and ICT, Leisure, Nature, Youth Employment, Health" og "HIV/ AIDS".

I perioder hadde flere konferanser stor pågang. Teknisk sett ble det løst ved å kjøre parallelle konferanser over samme tema markert med sifre, slik: "Globalisering 1" og "Globalisering 2". Bruk av parallelle konferanser pres-

set imidlertid mindre populære tema av banen. I forskningsperioden dominerte konferanser som Globalisering, Kultur, Mitt Liv, Demokrati og Menneskerettigheter, alle med slike doble løp. Manualen opplyser at en konferanse kan ha opp til 300 deltakere. I intervjuer oppga lærere og ledere imidlertid at deltakerantallet i snitt lå på 8 grupper á 10-15 elever, altså om lag 100 elever per konferanse.

På grunn av den store pågangen ble det også lagt inn begrensninger. For eksempel kunne ingen delta i mer enn to konferanser per halvår. Ingen land fikk ha mer enn 10 deltakende elevgrupper i halvåret. Ingen kunne heller ta det for gitt at de fikk delta på konferanser de hadde meldt seg på. Systemet fungerte slik at hver deltakergruppe (skoleklasse) listet tre konferanser med første, annen og tredje prioritet. Det sikret hver gruppe plass på en eller to konferanser per halvår. Det ble også satt konferansetekniske forbud mot distribusjon av vedlegg (i epost), ikoner og fargeglade innslag med henvisning til personlige nettsider.²¹³ Grunnen var at det forstyrret konsentrasjonen om arbeidet, og teknologisk og økonomisk med at "some schools work with slow computers and low-bandwidth connections, downloading attachments can take too long and be too costly" (WYCs manual, 2002).

WYCs manual

Sett fra ledelsen var manualen et svært viktig verktøy for implementering ved sin måte å veilede (guide) lærerne på i hvordan iverksette programmet. Spesielt med hensyn til klasseromsorganisering og til bruken av nettkonferanser som del av undervisningen i engelsk og IKT.

We provide the participants with lot of material. Now, the [manual,] ... show ways of using ICT in an educational way. [By making it available] the coordinators not only guide the process of installing computers and training teachers in ICT skills, but explain *how* the [participants] can use it to be in direct contact with each other (intervju, kvinnelig leder, 05.02.02)

Manualen fantes som et sammenhengende dokument bak en lenke fra programmets elektroniske portal. Vis á vis lenken fantes det også pekere til nettbaserte ressurser for tematisk utforskning og fordypping. De fleste til internasjonale organisasjoner som tilbød store mengder informasjonsmateriale, som FN, Unicef og Amnesty. Materiale deltakerne skulle bruke i arbeid med menneskerettigheter, HIV/AIDS og demokratiseringsprosesser. Men det var også lenker til digitale oppslagsverk, ordbøker, kart og andre encyklopediske oversikter. Like viktig var lenken til programmets elektroniske arkiv med deltakerarbeid fra tidligere perioder. Arkivets nettsider hadde lenker til pågående konferanser, til manifestet og programrapport, samt til mer sosialt orienterte nettsider med fotografier og annet innsendt materiale.²¹⁴ Vel inne på manualens nettside møtes leseren av følgende tekst:

Welcome to a new way of enriching classroom learning! During the ten weeks you will learn how to use virtual communications to enhance your curriculum activities and motivate learning. The interaction between you and the other participants ... will be something you help to create. It will be a team effort resulting from the co-operation between teachers and students who might otherwise never have had the opportunity to interact (20.09.02).

Teksten forklarer videre at WYCs manual representerer en modifisert (adapted) utgave av den amerikanske forskerens originalversjon, en tilpasning foretatt av WYCs ledere og konsulent. Deretter gjennomgås del for del. Vi får vite at hver del avsluttets med sjekklister for arbeidsoppgaver og tekniske prosedyrer. Fremgangsmåten var å krysse av rubrikker med spesifiseringer av dette etter hver del.

Manualen rommer 6 deler, hver beregnet til 1-3 ukers arbeid. Målt i A4 sider med punktskrift 12, teller den 30 sider. Hver del inneholder mindre metoderettede leksjoner med veiledende introduksjonsoppgaver, som i TGN. En vesentlig forskjell var at WYCs manual ikke opererte med tematisk avgrensede diskusjonsspørsmål og ferdigprodusert materiale. Kun anvisninger for organisering av arbeidet før, under og etter nettkonferansene. Didaktisk sett lå

²¹³ Deltakere som ønsket å publisere slike referanser ble bedt om å sende informasjonen til moderatorer eller programledere.

²¹⁴ Arkivet ble kontinuerlig oppdatert og var svært nyttig for avhandlingens datainnsamling. Se ellers redegjørelsen i kapittel 2 om WYCs nettsted som et internt refererende system av hypertekstlenker.

hovedvekten på *hvordan*, ikke på veiledning i *hva*, slik vi så i TGN.²¹⁵ Størst plass fikk forklaringer av hvordan elever, ved hjelp av lærere, kunne fylle konferansen med egenprodusert innhold. Med andre ord slik manifestet oppga. Ikke så mye i måter å diskutere på, men hvordan klasseromsarbeidet kunne organiseres for konstruksjon av meningsinnhold. Selvstendighet i utforming av tema var metoden som skulle styrke forbindelsene mellom elev og stoff og mellom elever. Mest på lokalt plan. For å illustrere måter å utforme introduksjonsmeldinger og diskusjonsinnlegg på, listet manualen eksempler fra tidligere konferanser. Råd knyttet til hvert eksempel liknet instruksjonene i TGNs manual, selv om den tekniske organiseringen av konferansene var viet mer plass (5 av 30 A4 sider).

Under drøfter jeg de seks delene. Samtlige sitater er hentet fra manualen i tidsrommet 2001-2003. Som i TGN vil jeg kun behandle tre (av tolv) konferansetemaer, som altså korresponderer med tilsvarende i TGN. WYC-manualen er også delt i to, en introduksjonsfase og en diskusjonsfase. Progresjonen går fra lokalisering av skole og bosted til diskusjoner av mer faglig art. Den første personlig og kvantitativt orientert, den andre problemorientert med analyser av fagmateriale. Til forskjell fra TGN, som adresserte hver deltaker direkte, hadde WYC-manualen et mer kollektivt tilsnitt. De deltakende enhetene beskrives som "schools", "teachers", "classes", "students" og "groups of students". At aktivitetene foregår i skoler og klasserom tas for gitt. Det samme gjør betydningen av å lage forbindelser til (obligatorisk) fagarbeid:

There is a need for a strong link with ongoing classroom activities to provide a context for your students, [particularly since] the class sponsors a question, which invites the other participants to do research ... [This is] an effective way to integrate networking with your classroom instruction (WYCs manual, 2002)

Manualen gir en rekke forslag til hvordan arbeidet kan organiseres i klasserommet. Spesielt tillegges gruppearbeid stor vekt: "learning to work in teams is an important work skill ... [as] to enhance your curriculum activities and motivate learning". For å sikre god kommunikasjon i nettkonferansen fremhever den hvor avhengig partene er av *kontinuerlig* samarbeid for fremdrift og faglige progresjon. Ansvarsfølelse og gjensidig arbeidsinnsats gjøres til viktige incentiver:

Providing a 'hands on' co-operative learning activity to demonstrate a concept are very effective ways of extending classroom instruction ... [Though,] no one can predict exactly what questions you and your students will be exploring over the next few weeks. Your learning experience evolves from the co-operative work of all ... If there is no reply students will be very disappointed ... [that is why] there is a *strong need for commitment* to send messages regularly ... [The] open learning environment [is] created by the group [so] others will be counting on you (WYC manual, 2002, min utheving).

Første fase

Første uke er satt av til forberedelser av organisatorisk og teknologisk art. Manualen ber alle teste datautstyr og epostkontoer, og sende testmeldinger til fora de skal delta i. Selv om læreren forventes å ha det overordnede ansvaret, pedagogisk som teknologisk, skiller manualen på lærer- og elevoppgaver ved å liste hva disse bør forberede. Elevene oppfordres til å følge oppsatte temaer, tidsfrister og rutiner, samt opptre hensynsfullhet og utvise god nettkette. Det første med appeller om å se temaer og begrepsbruk som en verdifull pedagogisk ressurs, det siste med forklaringer om at fornærmelser hindrer pågangsmot og produktivitet. For å sikre fremdrift, regularitet, gode rutiner og oversikt bes alle ta i bruk teknisk-administrative systemer som koder og passord.²¹⁶ Kontroll med tildelt epostadresse, skolekode (school code), bruker- og passord ses i siste instans som lærerens ansvar. Det samme gjelder innholdet i og distribusjonen av konferanseinnlegg i henhold til oppsatt program.

²¹⁵ I pedagogisk (didaktisk) teori omtales ofte fokus på innholdskomponenter som undervisningens "hva" og på organisering som "hvordan" (Bø & Helle 2008).

²¹⁶ Mengden teknisk-administrativ informasjon er også større enn i den opprinnelige, amerikanske versjonen.

[As] to realise the maximum educational benefit [for all] ... try to set a regular schedule for checking and sending mail and share this information with your partners ... Deadlines are ways of helping others meet their deadlines ... The facilitators always welcome your questions and are willing to help you and your class to get through the [program] phases.²¹⁷

I likhet med oversikter som skal henge på klasseromsveggene, bes lærerne bruke sjekklister og "mail management" - registrene. Det siste er et system for innkomne og avsendte meldinger. Sjekklister er huskelister for klasseromsorganisering, tidspunkter, kodebruk og konferansetekniske prosedyrer. Vi får vite at når konferansen er vel i gang, er skolekoden eneste måte å identifisere hvor og hvem innlegget sendes fra - hvis det ikke oppgis i meldings-teksten. Lærerne oppfordres til ukentlig å kontakte moderatorene, som vil distribuere nyhetsbrev og oppdateringer: "information and reminders to keep you on track". Informasjonen skal gi et bilde av: "how you and your partner schools are doing" for å gi styring med, og oversikt over: "which schools have sent their messages and sometimes which schools are lacking behind". Konferansen starter formelt når alle mottar moderatorens velkomstmelding, samt nyhetsbulletin med tidspunkter, deltagende skoler og ansvarlige skolekoordinatorer.

Selvpresentasjon

Etter de teknologiske forberedelsene følger selvpresentasjoner. For å bli bedre kjent og kunne identifisere andre bes hver gruppe introdusere seg med opplysninger om bosted, skoleforhold, klimatiske forhold, kulturelle forhold, samt interesser eller fritidsaktiviteter: "[Because] the first thing you do when you enter a new group is presenting yourself, [and] the activities are designed to get to know each other". Slik innledes annen uke med beskrivelser av "forholdene slik de er". Som mal eller illustrasjon på hva en forventer, vises en udatert melding fra en tidligere konferanse. Meldingen er forfattet av nederlandske elever som i en litt oppramsende tone forteller om skolen, skolefag, alder, antall elever, kjønnsfordeling, fritidsinteresser og Nederland som flerkulturelt samfunn:

To: environment@dgroups.org Subject: student introduction letter from ENV5
 How are you? We hope you all are well. All right, let's start with an introduction! Our class (5th form) counts 27 students, 9 of which are boys and 18 of which are girls. We don't have school uniforms. The average age in our class is 17. Our school [have] about 1600 students at it. Our classes are from 08:35 AM to 03:20 PM and take 50 minutes each. Our school week is from Monday to Friday. How long do your classes take? Everybody takes different subjects. Optional classes are for example: German, French, Math, Economics, Science, Physics, Geography, Latin, Greek and History. Dutch and one foreign language we must take. [Our school] is situated in a little town in the centre of Holland, near Utrecht. Most people in our class are from Zeist, but some of us come from towns nearby like Odijk, Maarn and Soesterberg. We go to school by bike, by bus or by train.

Holland is a country where it rains a lot. Sometimes it is very nice weather, but the next day it may be gone. As we have a lot of pupils in our class, there are a lot of hobbies. Most students like sports such as hockey, tennis, volleyball and soccer. We don't have any school leagues, do you? Most of us have jobs in our spare time like babysitting, working in a supermarket, telemarketing. We all like different styles of music. Popular styles of music in Holland are trance, R&B and rock. We also like to go out in the weekend. A special thing about our class is the fact that we have several nationalities. Most of us are Dutch, but there are also people from Hong-Kong, France and Russia. They all speak Dutch. So, now you know us a little. We hope that you like this letter and we hope to hear from you soon!

Meldingen holder en saklig, vennlig og "voksen" tone. Manualen presiserer, som i manifestet, at elevene både har rollen som preceptor og reseptor: "as they represent themselves, their school, and their community, everyone is both teacher and learner". Signaturen ENV5 er en sammensetning av forkortelser for "Environment" og "deltakergruppe nummer 5", mens "environment@dgroups.org" er konferansens meldingsadresse (her en listservadresse). Under forklaringene er det plassert en sjekkliste som på ny minner om adresser, koder og passord, samt lagringssystem for innkomne meldinger og faglige forberedelser før utsending.

²¹⁷ Ordene "timeline" og "deadlines" gjentas hele ti ganger i dette avsnittet.

Skole- og klasseromsmetaforer

Som i TGN bruker WYC-manualen skole- og klasseromsmetaforer som "class room", "class favourites" og "class discussion". Lærerne ses synonymt med skolen og klasserommet hvor aktivitetene er beregnet å finne sted. Det siste har kanskje med hvordan de, i motsetning til i manifestet, ses som uunnværlige for gjennomføringen og for å lage koblinger til fagpensja. Metaforene er selvsagt viktige da de vekker gjenkjennelse og tillit ved å angi kjente, institusjonelle rammer for arbeidet. Forventninger om å bruke tilsvarende begreper kan leses i teksten, som oppfordrer elevene til å beskrive klassen, skolebygninger, arkitektur, antall lærere, elever, fagenheter, og bruk av symbolske effekter som flagg, maskoter, skolesanger, osv. Det samme gjelder i beskrivelsen av saker som opptar dem, noe manualen foreslår kan være forhold tilknyttet skolegang, fritid eller lokale ungdomsproblemer. Dette for å *skape grunnlag for sammenlikning*. Foreldre ses også som en ressurs elevene bør involvere i prosessen med å skaffe kunnskap om steder og tradisjoner de skal beskrive. Til læreren forklarer manualen hvor viktig det er å få frem et rikt og variert materiale:

It is unlikely that your students will know very much about the other places, [but] they will be very curious ... [This is] the first opportunity for your students to ask informal questions and share information about themselves, their school, and their community ... Students in other locations are similar and different. Your students might want to include a list of class favourites or make a list of ways in which they think their lives are the same as students in other locations and ways that they think their lives are different ... Students might want to discuss with their parents how to describe the community to others and bring their parents' suggestions to school. Sharing this information from different families in a class discussion is likely to provide many good ideas for representing the diversity in your community ...

Manualen viser her hvilke forventninger programmet har til læreren som pådriver og arbeidsorganisasjon, *ikke* for prosessen med å drive frem samtaler på nettet, men for konstruksjon av konferanseinnlegg i klasserommet. I arbeidet med lokalisering vil manualen ha skildringer av regionale, geografiske, demografiske og kulturelle kjennetegn, samt karakteristikk av terrengformasjoner, elver, innsjøer, befolkningstetthet og "customs, values and attitudes, type of work". Så tross ulik betoning av individuell versus kollektiv tilnærming, er det mye som minner om TGN-manualens anvisninger. I lokaliseringen av andre deltakere foreslår manualen bruk av kart og oppslagsverk, illustrert ved et verdenskart, som sett fra sydpolen avmerker deltakerland på hvert kontinent.

Annen fase - konstruksjon av spørsmål og svar

I tredje del, som strekker seg over annen og tredje uke, skal elevene utarbeide spørsmål og problemstillinger for videre kommunikasjon:

The questions have to *encourage communication* and there will be space to ask further explanations to the students who asked the question ... The question [selected] is likely to involve learning experiences that take place in your classroom as well as in the [conference] ... provide some initial background or describe activities that are taking place in your classroom related to the theme

Igjen er utgangspunktet klasserommet og de aktiviteter som allerede foregår der. Manualen poengterer at mengden etterspurt informasjon bør stå i relasjon til hva elevene rekker å fordype seg i og tiden de har til rådighet. For å unngå å havne i situasjoner der konferansen drukner i ubesvarte problemstillinger, understreker manualen at hver klasse kun bør sende *ett* spørsmål: "Each school sponsors *one question* or information request ... leave the decision up to the *classroom* sending the question" (min utheving). Poenget illustreres med eksempler fra tidligere konferanser for slik å vise bredden i problemstillinger elevene sender inn. Jeg gjengir eksemplene under. Det øverste fra "Education"-konferansen som viser hvordan gruppen (Edu27) fra Surinam trekker inn problemer med tenåringsgraviditet og "dropouts". Den øverste meldingen skal illustrere et forventet grunnnivå med *ett* hovedspørsmål, mens den nederste befinner seg på et litt mer avansert nivå med *ett* hovedspørsmål og tre veiledende underspørsmål. Nederste eksempel

er hentet fra "Enviroment"- konferansen der en nederlandsk elevgruppe (ENV2) tematiserer miljøvern og diskuterer prisdumping på importvarer.

To: education@dgroups.org Subject: question from Edu27

Hi, our school has about 400 students. Every year there are some dropouts, most dropouts are students who have gotten pregnant (1%-2% of the student population). Others drop out for other reasons. The policy in Surinam is that pregnant students on junior secondary level may not attend day school during their pregnancy, though they may take evening classes if they want to.

Our question is: What are the main reasons for students dropping out at your school?

To: environment@dgroups.org Subject: question from ENV2

Hi, this is our first question: In your country are there any products being "dumped" on your local market?

{1}What are they and what has contributed to this? {2}Which industry does this affect and how? {3}How can a consumers protect him/her self? Please include in your answer -: the short coming of local industries. How consumers respond to these foreign products {consumer behaviour}. Problems arising such as unemployment, imports exceeding exports {deficit in the balance of payments}etc. Outline the organisation in your country which protects consumers and their function.

N.B "Dumped" refers to cheap imported products

I utforming av spørsmål bes elevene ta hensyn til det mangfold gruppene representerer, ved å bygge inn problemstillinger som får frem: "regional and cultural variations ... [which are] much more informative [for] students in different social situations and from different geographic regions". Ved å artikulere det særegne får en også anledning til å korrigere eller dementere myter og stereotypier.

Som i TGN anbefaler manualen at hver klasse diskuterer seg frem til spørsmål som det synes mest aktuelt å få svar på. Problemstillingene skal reflektere forhold elevene selv vil vite mer om, men også emner lærere kan knytte til fagplaner og pensumrelatert stoff: "as teachers are encouraged to extend classroom lessons by [various] question[s] drawn from their curriculum". Manualen ser ingen motsetning her. Tvert imot følger den manifestets idé om hvordan koblingene gjør arbeidet med obligatoriske fag mer relevant, for slik å utvikle både klasseromssystemet og undervisningsmaterialet: "... take an activity that you already do in your curriculum and extend it by inviting students in different locations to respond to a related question". I forsøket på å blande fagrelatert materiale og karakteristik av lokale, erfarte problemer, oppfordres elevene til å gjøre kvantitative og kvalitative studier, samt etterlyse slike undersøkelser hos hverandre. For eksempel undersøkelser om ungdoms bruk av narkotika: "[e.g. the] class might ask students at other schools to estimate the percentage of students at their school who are involved with drugs and the percentage of students who feel they could have an honest discussion about drug abuse with their parents". Så avrundes delen med sjekklister over gruppediskusjon, spørsmålsformulering, forsøket på å relatere problemstillingene til pensum, og enda flere påminnelser om bruken av skolekoder og tidsfrister.

Arbeidet handler det hele tiden om *klasseromsbaserte* arbeidsprosesser, som hvordan lage diskusjon i smågrupper eller i plenum. Til hjelp i organiseringen av arbeidet listes åtte punkter som kan få prosessen i sving. Kort referert går det på å dele klassen i fire for idémyldring og utforming av spørsmål. Gruppene bytter så spørsmålsforslagene innbyrdes og besvarer dem for å diskutere eller "teste" kvaliteten. Deretter kommenteres og sammenliknes spørsmålene i plenum. Prosessen ender med å stemme over hvilke spørsmål de mener klassen bør sende fra seg.

Utforsking av problemstilling, replikkveksling og svar

Fjerde del tar for seg arbeidet med innkomne spørsmål. Tidsrammen er vid, hele 3 uker (uke 4, 5 og 6). I følge manualen er det nå samarbeidet virkelig skyter fart, da "students will [now] start real global co-operation by exchanging knowledge". Arbeidsmetodisk foreslår den samme inndeling av klassen som sist, der hver gruppe arbeider med minst tre innkomne spørsmål.

I arbeidet med spørsmål og svar bes elevene være tydelige og nøyaktige, og utstyre teksten med inndelinger og overskrifter. Ved tolkingsproblemer må de kontakte elevene som utformet problemstillingen: "during their re-

search they need [to take] the opportunity to *ask for further explanation* from those who sent the question” (min utheving). Det legges også vekt på at spørsmålene ansporer til tverrfaglig arbeid og innsamling av data fra flere kilder: “[Since] a multidisciplinary approach ... will enlarge their overview of the theme”. Kombinasjon av data fra oppslagsverk med bruk av spørreskjemaer og/eller kvalitative intervjuer anbefales, særlig hvis informantene har de aktuelle temaene som spesialfelt. Øvrige lærere og elever fra skolen bør også trekkes inn hvis de har spesielle kunnskaper om tema. Ved akutte eller vedvarende problemer kan læreren bistå i svarprosessen: “[You may] revise them yourself, by peer students [or] send the draft to your partner and ask them for comments”. Men arbeids- og ansvarsdel er klar: “As a teacher, your role is to organise the project responses from your school and [indicate] when to expect the information”.

Gang på gang gjentas betydningen av å ha nok tid til å gjennomføre arbeidet på en grundig og systematisk måte. Til grunn for svarutformingen skal det for eksempel ligge undersøkelser som muliggjør en fyllestgjørende respons: “[do] extensive research on each question [in] formulating a complete answer”. Det forventes at elevene tar i bruk teknisk-faglige og lingvistiske redskaper fra matematikk, samfunnskunnskap eller fremmedspråk. I arbeid med svarutkastet skal flere kvaliteter legges til grunn.

I relasjon til manifestets ideer om: “[w]hat enables classroom discussions to go global”, legger manualen imidlertid langt mer vekt på utforskning, regjøreelse og analyse, enn diskusjon. Tverrfaglig arbeid og innsamling av data synes viktigere enn å forberede elevene for “discuss[ing] global issues” og “[to] discuss a theme of their choice ... [as] their discussions are posted real-time”.

Delen avsluttes med instruksjoner om hvordan materialet må være representativt slik at flest mulig elever stiller seg bak uttalelsene og forespørlene: “Sending only the ‘best’ responses may make students feel that their writing is not important. It is best to find a way to *involve* all of your students in the message exchange without sending repetitive information”. Prosessen må heller ikke drøye for lenge, fordi “other students will be eager to see responses to their question”. Det gjelder både å kvalifisere og skape fortgang i prosessen. Programdelen avrundes igjen med sjekklisten, denne gang for utførte undersøkelser og utsendte svar:

Question Checklist: - Discussed project ideas - Related project sponsored question to own curriculum - Practised on formulating questions - Democratically chosen a question to be sponsored - Monitoring individual student progress - Using the Classcodes - Prepared and Sent Sponsored Question - Stored and shared all incoming messages

WYC: Avslutning og dokumentasjon

De siste ukene (uke 7, 8, 9 og 10) var imidlertid avsatt til kollektiv refleksjon om temaer elevene hadde drøftet, og for arbeid som: “mak[ing] comparisons ... collecting and editing the material... [as] this process will help [you] learn how to review, summarise, evaluate and present information”. Fremdeles brukes ikke begrepet “diskusjon”. Mye legges inn på å redegjøre for at arbeidet bør resultere i en rapport som lærerne sender til andre lærere, koordinatorene og programlederne, og hvis mulig, legges ut på skolen hjemmeside. Eksemplarer bør også leveres til rektorer, IKT-lærerne og foreldre. Ved siden av å dokumentere arbeidet, vil rapporten på denne måten spre informasjon om virksomheten. Kanskje også til organisasjoner og ressurspersoner som faglig eller finansielt kan bidra til videre drift. Uansett, ordene som avsluttet det hele var: “After working together for 10 weeks you will see that a lot of friendship has developed within your [online] classroom[s] ... summary your experiences [and] exchange addresses for future correspondence”.

Oppsummering, diskusjon og konklusjon: forskyvninger og begrepsmodifikasjoner

Ut fra ideen om manifest og manual som to versjoner av samme program, fant jeg det interessant å se hvilke av manifestets begreper som økte i antall eller forsvant, for i overgangen mellom versjonene skjedde det flere begrepsforskyvninger. Ideer fra manifestets *forbindelsespedagogikk* var med andre ord gjenstand for manualens *forandrings-taktikk*. Jeg eksemplifiserer derfor de viktigste endringene som samtidig sier noe om hvordan programmene er konstruert for bruk, og hvilke begreper som benyttes for å mobilisere til innsats. Deretter oppsummerer og konkluderer

jeg kapittelelets analyser. Tabellen med frekvensberegninger av de begreper jeg drøfter under er lagt til appendiks (vedlegg 1).

Begrepsmodifiseringer i TGN

Ved å sammenlikne den over femti sider lange manualen med manifestet (som samlet utgjorde et like stort dokument), fant jeg flere metodeorienterte begreper som økte i omfang. Viktigst var de Dewey-inspirerte begrepene *utforskning* og *erfaring* (research, experience). Begrepet "utforskning" økte fra 3 i manifestet til 22 i manualen, "erfaring" fra 6 til 10. Proklamasjoner om å drive "kritisk tenkning", ideer om "faglig utvikling" gjennom "problembeskrivelser" og "arbeidsemnets relevans", ble gjort aktive ved grammatiske omskrivninger i imperativ, kanskje for å utøve press og "beordre" til innsats. For eksempel uttrykk som ba elevene *undersøke*, *utrede* og *diskutere* saker: "find, compare, tell, try, describe, discuss". "Find" og "discuss(ion)" forekom respektive en og to ganger i manifestet, og hele 84 og 34 ganger i manualen. Verb som å sammenlikne, fortelle, forsøke og beskrive (compare, tell, try, describe) forekom ikke i manifestet, men opptrådte henholdsvis 23, 57, 21 og 32 ganger i manualteksten. Det gjaldt også ansvars- og arbeidsrettede begrep som "responsibility", "respect" og "team" som ikke fantes i manifestet, men forekom 25, 5 og 17 ganger i manualen. Ordet "work" økte fra 19 til hele 59 ganger.

Verre gikk det med Vygotskyinspirerte og medvirkningsorienterte begreper som *samarbeid*, *dialog*, *medelever*, *myndiggjøring* og *utvikling* som sank i antall og ble erstattet av mer praksisorienterte begreper. Manifestbaserte termer, som "collaborat(ion)", "peers" og "empower(ment)", forsvant fullstendig, mens "development" minsket fra 10 til 7. "Collaboration" ble byttet ut med konkretiserende og arbeidsorienterte begrep som "working together". Sistnevnte fantes ikke i manifestet, men opptrådte 14 ganger i manualen. "Cooperation" med sine 15 ganger i manifestet, kokte derimot ned til ett tilfelle i manualen. Det viser hvordan kollektive og ideologitunge begreper som dialog, likeverd, kunnskap og kommunikasjon lot seg erstatte av mer praksisorienterte ord. I manualen kommer dette i hovedsak til uttrykk gjennom imperative former av verbene utforske (22), finne (84), informere (36), sammenlikne (23) og diskutere (34). I en lett kommanderende tone omgjøres abstrakte (visjonære) begreper til noe aktivt og konkret. Det klargjør programmet for pedagogisk bruk.

En annen, ikke ubetydelig tilvekst var økningen i ord som person eller personlig, "person(al)", som økte fra 9 til hele 66 ganger. Økningen reflekterer tydelig TGN-manualens *individuelle* tilsnitt og hvordan den på en direkte måte henvender seg til den enkelte - som en personlig appell til å si og gjøre noe med en sak. Kanskje en nødvendig taktikk. Om ikke annet enn for å vekke oppmerksomhet og drive "holdningsskapende arbeid" slik manifestet og TGNs representanter var opptatt av. I manifestene uttrykt som å få trening i å argumentere for sitt syn og utveksle synspunkter for å styrke forbindelsen mellom å *gjøre* og å *vite*, mellom kunnskap og handling. En forbindelse som skal utløse aktivitet og engasjement. Det er derfor interessant at ordet "active" økte fra 11 i manifestet til 47 i manualen.

Begrepsmodifiseringer i WYC

Mange av de samme tendensene finner vi i WYCs manual, også her med basis i dokumenter av samme størrelse (manual og manifest). Bruken av samspill- og medvirkningsorienterte begreper som *utvikling*, *samarbeid*, *diskusjon* og *myndiggjøring* forsvant - noen delvis, andre helt. "Development" sank for eksempel fra 24 til 9 ganger, blant annet som en effekt av det store frafallet av ideologisk tunge og bistandspolitiske begreper som "sustainable development". Det samme gjaldt "empowerment" som, etter å ha opptrådt som et slagskip i manifestet, helt og holdent forsvant. Frafall av slike ord er interessant fordi de gjentatte ganger ble brukt til å begrunne virksomheten.²¹⁸ For eksempel opptrådte kombinasjoner av "myndiggjøring" og "utvikling" i paroler som "empowering through ICT-related development". Myndiggjøringsbegrepet ble dessuten gitt en fremtredende plass i rapporter og evalueringer i perioden 2001-2003 (6 ganger i årsrapport for 2001, 4 ganger i 2002 og 5 ganger i 2003). Av ideologisk beslektede begrep kan en si at myndiggjøring ble erstattet av "active participation" og "experience" og "encouragement", sistnevnte fra 1 til 11.

²¹⁸ Det skal kommenteres at slike endringer kan ha sammenheng med at de ikke forekom i den originale amerikanske versjonen (av programmet)

Det viser hvilke termer programmet utad skal assosieres med. WYCs manual satset på praksisrettede begreper, ord som i TGN var det knyttet til *erfaring* og *deltakelse*. Økningen i slike termer var merkbar, der "erfaring" (experience) for eksempel økte fra 2 til 16 og *deltakelse* (participation) fra 9 til 25.

Andre diskursorienterte uttrykk som helt forsvant var "opinion" og "debate", mens "discussion" gikk ned fra 9 til 6. Som i TGN ble det arbeidsorienterte begrepet "collaboration" omgjort til "let's work" og "work together". Sistnevnte opptrådte 11 ganger, mens "arbeid" (work) gikk opp fra 12 i manifestet til 54 i manualen. "Samarbeid" og "kunnskapsdeling" ble også her erstattet med oppgaveorienterte verb i imperativ, som *undersøk*, *sammenlikn*, *utforsk*, *prøv*, *forsøk*, *finn*, *beskriv* og *fortell*. "Research" gikk opp fra 1 til 11, "find" fra 2 til 9, "tell" fra 1 til 3 og "try" fra 5 til 8 ganger.

I tråd med min påstand om ideologiske forskjeller mellom TGN og WYC, viser WYC-manualen en jevn økning i begreper som beskriver *kollektive* konstellasjoner, som kollektive former for arbeid, samt kollektiver som skoler, klasser, lokale fellesskap, osv. Tydeligst kom dette til uttrykk i fremstillinger av gruppearbeid, for eksempel ved ordet "partner" som økte fra 3 i manifestet til 28 i manualen, ordet "team" som økte fra 2 til 16 ganger, ordet "group" som gikk fra 0 til 29 og ordet "community" som økte fra 8 til 12. Parallelt var det også en økning i kollektive avgrensninger som "de andre", "annerledeshet" og "uensartethet". Termen "the others" økte fra 11 til 62 ganger, "difference" fra 1 til 7 og "diversity" fra 2 til 3. I kontrast til TGNs manual fantes det ingen direkte, personlige oppfordringer til den enkelte elev, kun til læreren. Her gjøres det altså en større endring fra manifest til manual enn i TGN, for begge manifestene var opptatt av å formidle en individuell, elev-sentrert tilnærming, der *den enkelte* tildeles mye ansvar (for egen læring, osv). Og selv om selvstendige vurderinger gjerne danner basis for kollektiv refleksjon, viser endringen hvordan WYC beveger seg fra begreper om det individuelle til noe mer kollektivt.

Generelt kan en derfor si at på begrepsplanet vek manifestenes ideologiske tungvektene i begge tilfelle plassen for metoderettede verb i imperativ, og med klart fall i voluminøse ord som "samarbeid", "dialog" og "utvikling". WYCs begreper om kollektivt organisert arbeid sto også i kontrast til TGNs individorienterte begrepsbruk.

Konkluderende bemerkninger

Jeg har drøftet hvordan endringer i begrepsbruk, retorikk og referanser, fra manifest til manual, innebar en sterkere orientering mot skolens praktisk-pedagogiske arbeid. Fra vekt på internasjonalt samarbeid til lokalfaglig organisering. En innsnevring som samtidig viste hvilke områder manualene var ment å operere i. Til grunn for arbeidet la manualene en klasseromsbasert undervisningsform og ressurssterke lærere som var innstilt på høy grad av elevmedvirkning. Altså en institusjonsbasert arbeidsorganisering uttrykt gjennom skolefaglige metaforer. Ressurser som klasserom, lærere og IKT utstyr ble tatt for gitt. Målet var i begge tilfelle institusjonell implementering og fagintegrering, med klare forventninger om å knytte arbeidet til undervisning og fagpensja. Samtidig var det forbausende få råd med hensyn til *hvordan* en slik implementering skulle foregå, spesielt i forhold hvordan en kunne drive tverrfaglig eller flerfaglig arbeid. Implementering og faglig integrering ble altså i hovedsak overlatt til lærere. Som et redskap for videre analyse vil jeg kort oppsummere manualenes viktigste begreper i en figur. De øverste begrepene markerer likheter ved manualene, mens de nederste (med pil i mellom) beskriver noen forskjeller:

	TGN	WYC
Manual	kunnskap om lokale perspektiver elevmedvirkning utforskning og sammenlikning	
	individ- og emnerettet ↔ gruppe- og prosedyreorientert	

Figur 6: Oppsummering av sentrale begreper i manualene

TGNs manual, med sine diskusjonsspørsmål og problematiseringer, gjorde mye for å skape forbindelse mellom elev og materiale. En individ- og emnerettet tilnærming som fant sin kontrast i WYCs kollektivt orienterte arbeidsprosedy-

rer med gruppearbeid og plenumsdiskusjoner. Så mens TGN satset på individuelle og tematisk bundne forbindelser mellom elev og arbeidsmateriale, fokuserte WYC mest på gruppebasert arbeidsorganisering. Som to måter å utforske og sammenlikne saker og situasjoner på.

I lys av manifestenes begreper om selvstendighet stilte manualene på den måten med ulike forventninger.²¹⁹ Forventningene korresponderer for så vidt med uttalelser i manifestene, men var også litt i utakt med disse. WYC-manualens frihet i valg av samtaleemner korresponderer for eksempel med ideen om at elevene selv er ansvarlige for å lage spørsmål og problemstillinger: "the content is formed by the participants themselves", men mindre med ideen om drahjelp fra kompetente andre. På den ene siden skulle de myndiggjøres ved tildelt ansvar, på den annen tar manualen det for gitt at arbeidet ledes av en lærer. Det siste også synliggjort med ord om at lærerne er ansvarlige for gjennomføring og kobling til fagpena. TGNs ferdiglagde spørsmål korresponderer med uttalelser som: "guiding students to knowledge", men ikke med ideer om å ta selvstendige initiativ. Det vil si at mens WYC la til rette for induktiv kunnskapsgenerering, la TGN opp til arbeid av mer deduserende art.

Slike forskjeller speiler forsåvidt inndelinger som gjøres i forskning på problembasert prosjektarbeid. For eksempel skiller Hansen, Dirckinck-Holmfeld og Rugelje mellom prosjekter hvor deltakerne *selv* definerer og formulerer problemer, og prosjekter hvor problemstillingene er ferdig definert (Hansen et al. 1999: 169). Forskjellene er altså ikke uvanlige, men hvis ferdigdefinerte spørsmål skal fungere som basis for bygging av dialog, risikerer en at elevene i mindre grad forholder seg til hva andre spør om. Dette fordi de blir opptatt av å svare på manualens spørsmål, noe som kan skape tvil om hva oppgaven dreier seg om. En tvil som kan ende med hva Vygotsky kalte "kollektive monologer" (2001: 201), det vil si noe som tilsynelatende ser ut som en dialog, men egentlig er elever som "taler" uten å "sam-tale" selv om de virker engasjert i å løse et felles problem.

Jeg drøftet også manualenes mangel på veiledning i *hvordan* elevene kan drive nettbasert dialog og diskusjon. Det var for eksempel minimalt med råd og forslag til hvordan en kan holde ordskiftet igang tross divergerende ideer og synspunkter. Det ble også gitt svært få eksempler på hva som egentlig kjennetegner en god dialog eller diskusjon, som diskusjonsrettede grep og argumentasjonsteknikker. Spørsmålet er hvilken effekt slike mangler vil ha. Uten kjennskap til diskusjonsteknikker skal det godt gjøres å følge manifestenes visjoner om å skape "the more important 'one to one' or group discussion" (TGN) og "provid[e] students with a safe, structured environment in which to discuss global issues" (WYC). Det blir også vanskelig å nærme seg målet om "discussing [and]... developing familiarity with *different* ideas ... [to] gain better insight into *all views* of a particular issue ... [as a way to] to counter racism, mobbing, and violence" (TGN) og "forc[e] them to understand that *different views exist* ... give way to a *deeper intercultural understanding* and sensitivity to other belief systems ... [which] *ensures* critical thinking whereby the correctness of information is *not taken for granted*" (WYC) (min utheving).

Problemet er at uten slike maler, eller om en vil, handlingsforskrifter for meningsutveksling, blir konferansen avhengig av kunnskapsdyktige elever og elever med diskusjonserfaring som vet å bruke sin "ytringskompetanse". Spørsmålet er om flere enn disse finner oppgavene interessante og utfordrende nok til å "strekke seg" faglig. Uten faste kjøreregler er det også vanskelig å drøfte kontroversielle temaer og konflikter av internasjonal karakter. Diskusjonene er ment å virke spenningsreducerende og fredsbyggende ved at deltakerne *også* drøfter problemer med de som i utgangspunktet er dypt uenige (jfr kapittel 6). Kommunikasjonen gjøres slik avhengig av kunnskapsdyktige og tiltakslystne elever, lærere og moderatorer.

WYCs manual innser forsåvidt dette med sine mange forslag til hvordan en kan organisere utvekslingen, men problemet er at de i hovedsak legger opp til sammenlikning og kunnskapsutveksling, *ikke* til diskusjon. Hvorfor råd og regler for diskusjon var utelatt, synes uvisst. Kanskje speiler det en forestilling om at det å lansere diskusjonsteknikker og oppmuntre til dispuTT, uvilKårlig provoserer frem konflikt? Uansett, når krav og anvisninger gjøres vage blir det også vanskeligere å evaluere innsatsen, selv med godt formulerte diskusjonstemaer.

²¹⁹ Begrep som signaliserte selvstendighet var for eksempel "empowered to control their pace" (TGN) og "responsibility for the content and process" (WYC) (kapittel 6).

Med referanse til hva jeg i forrige kapittel kalte to former for kunnskap, legger manualene i hovedsak opp til artikuleringer av forholdene "slik de er", uten klare prosedyrer for å diskutere dette. Lite forbereder elevene på hva som kan skje hvis artikuleringene plukkes fra hverandre, motsies eller settes under tvil. Hva gjør en hvis dette bringer forvirring, fortvilelse eller indignasjon? Vil ideer om konsensus ende med konflikt? For diskusjon innen klasserommets vegger er én ting, noe annet er disputt på tvers av kontinenter. Så selv om programmene var opptatt av å delegere ansvar fra lærer til elev med begreper om "student-centred teaching and learning", skyver mangelen på råd og retningslinjer ansvaret tilbake til lærerne. Delegering av frihet under ansvar hviler tungt på lærernes innsats og organisering av arbeidet. For i siste instans er det de som forplikter seg til å gjennomføre løpet. Det gjør kanskje ideer om selvstendige elever mer til retorikk enn virkelighet. Neste kapittel vil derfor utforske hvilke kommunikasjonsmønstre som forekom på nettet og den lokale arbeidsorganisering som lå til grunn for dette. Med andre ord karakteristiske trekk ved måten elevene utviklet og utvekslet emner på, samt graden av forbindelser, tilbakemeldinger, hjelp, initiativ, osv. På den måten undersøker jeg hvorvidt manualene fremmet temaer som skapte reell nysgjerrighet og virket utfordrende, engasjerende og prestasjonsfremmende - eller motsatt.

Kapittel 8 Iverksetting av første programfase: TGNs nettkonferanser

Innledning

Kapittelet drøfter programbruk på elevnivå, der kommunikasjonen i nettkonferansene gis en sentral plass. Jeg analyserer innleggene til en gruppe 13-14 åringer for å drøfte om, og i så fall hvordan, konferansearbeidet skapte dialogbygging og forbindelser på tvers av institusjoner og kontinenter.²²⁰ Kapittelet er organisert ut fra hvordan ulike aspekter av forbindelsespedagogikk i praksis nedfeller seg i kommunikasjon og organisasjon. Jeg undersøker både hvordan de skriftspråklige forbindelsene kom i stand, hva som opprettholdt og drev dem videre, og på hvilke måter prosessen reflekteres i organisatoriske forhold. I dette viser jeg at mer enn lokale forbindelser mellom elev og materiale tok konferansen preg av hvordan elevene iherdig og uavbrutt laget forbindelser til andre elever. Overskriftene annonserer hvilke forbindelser det er snakk om, og hvorvidt aktiviteten fant sted på nettet eller på skolene. Av data benyttes både konferansemeldinger, observasjonsnotater og intervjuer. I valg av konferansemeldinger følger jeg de samme deltakerne for å se hvilke kommunikasjonsmønstre de utvikler.²²¹ Og som i kapittel 6 drøfter jeg bare materiale fra de første, mest brukte delene i manualen. Det samme gjelder kapittel 11, fordi få arbeidet seg lengre inn i programmet.

I analysen av konferansearbeidet fortsetter jeg diskusjonen om TGNs individuelle kontra WYCs kollektive tilnærming, som sammen med analyser av forbindelsespedagogikk videreføres i de neste fire kapitlene. Her ved hvordan de personrettede dialogene tar form og skyter fart når de, paradoksalt nok, skos over samme lest i fortellinger om "forholdene slik de er". Deltakernes forsøk på å skissere individuelle preferanser og perspektiver vil i neste kapittel kontrastere med fortellinger av mer kollektiv karakter. TGNs individbaserte samtalemønstre danner på den måten en motpol til WYC-dialogenes kollektive orienteringer. Kommunikasjon i TGN hadde dessuten et "en til en" eller "en til mange"-mønster, mens tilsvarende i WYC var "mange til mange". Meldinger i TGN-konferansen hadde som regel én forfatter, mens de i WYC var forfattet av 8-12 elever. Forskjellene gir anledning til å drøfte ulike måter å drive, eller iverksette, forbindelsespedagogikk på. Både på nettet og som lokale koblinger til saker av interesse. I siste del eksemplifisert ved arbeid med stedsorienterte spørsmål av kulturpolitisk karakter - en kobling jeg vil påstå utløste energi.

²²⁰ Jeg gjengir i noen tilfelle også innlegg fra eldre elever (15-17 år).

²²¹ Elever som deltok på nettkonferansen vil også omtales som "deltakere".

Translokal organisering: Forstyrrelser og startvansker

TGN, som WYC, fulgte standard prosedyre for nettkonferanser ved at en moderator ønsket velkommen og annonser-te temaer og tider.²²² Jeg starter med en melding et par uker inn i konferansen der en amerikansk moderator undrer seg over den lave aktiviteten. Meldingen fører oss rett inn i tiden etter skolestart i slutten av september 2001. En titt på tidligere oppstartsperioder i TGNs elektroniske arkiv viser mer intensiv skrivevirksomhet. Den lave aktiviteten var derfor litt merkelig og stillheten ble mer påtakelig for hver septemberdag som gikk. Generelt tåler nettkonferansene ikke store tidstap, for tidstap betyr tap av energi og pågangsmot for de som skal organisere virksomheten. Det er derfor viktig at konferansen kommer raskt i gang. Det vet moderatorene, noe innleggets uro og rastløshet vitner om.

Samtidig må startvanskene ses i sammenheng med terroraksjonen på USAs østkyst den 11. september, to uker før. En tid sterkt preget av angrepet som moderatoren senere beskrev som et historisk vendepunkt, en hendelse med kulturelle, religiøse og politiske implikasjoner. Med bakgrunn i hendelsen, dens ubehag og kompleksitet, valgte moderatoren å understreke programmets konfliktforebyggende og fredsskapende aspekter. Nederst gjengir jeg en tilbakemelding fra en av de italienske lærerne, postert dagen etter utsendelsen.

Date: Thu, 27 Sep 2001 19:26:51 Subject: Where are you?

Dear Students and Teachers,

The project started the first of September but I haven't seen any messages yet. Where are you all? ... After what happened in the USA on Sept. 11, my world is not the way I thought it would be even 1 month ago. I would like there to be peace and calm for all the world ... Working with students all around the world and having them write, draw, compose and talk with each other, and try to understand each other, is one way the people working [with the program] can make a better world. I hope you will join us in working on the project. Peace and good thoughts. Jane

Date: Fri, 28 Sep 2001 12:18:43 Subject: Re: Where are you?

Ehi Jane, we are here, in Italy, and we are working with the students. I think in the next week to send the first presentations. In my school there are 4 classes and now I received a msg from another two schools that want to take part? I hope to find in mailing list [other Italian] English students! They'll take part to communicate and improve their skill in this language. Ciao

Medias intense dekning av hendelsene 11. september 2001 kan selvsagt ha skylden for startvanskene, men meldingen over og intervjuer indikerer noe annet. Nye skoleklasser fortsatte for eksempel å melde seg på slik at samordnings- og integreringsarbeidet blant lærerne ble forsinket. Den italienske læreren uttrykte frustrasjon over egen skoles undervisningsbudsjett, fordi bevilgninger øremerket IKT og datamaskiner uteble. Som informatikklærer og ansvarlig for skolens datarom (computer lab) var hun irritert på administrasjonens håndtering av situasjonen og fordeling av midler til undervisning i IKT. Det skapte store problemer for innkjøp, oppgradering, reparasjoner og i siste instans bruken av "labben". Flere planlagte og igangsatte vedlikeholdstiltak gikk på den måten i vasken. Skoleadministrasjonen hadde heller ikke avsatt tid til planlegging, oppfølging og tilpasning av programmets faglige komponenter, slik de var blitt lovet. Flere intervjuede lærere påpekte at situasjonen hang sammen med hvordan Berlusconi-regjeringen og de lokale utdanningsmyndighetene gjentatte ganger brøt sine løfter om IKT-merkede bevilgninger. Effekten var forvirring og en forsinkelse som hemmet det lokale programarbeidet, spesielt for de av lærerne som hadde planlagt å integrere høstkonferansen i sin undervisning i fag som engelsk, informatikk og geografi. Det skapte også forvirring med hensyn til hvilke faglige krav lærerne kunne stille uten tiltrengte læremidler og undervisningstid og hvordan arbeidet skulle defineres og evalueres i relasjon til oppsatte læringsmål, pensumsplaner og øvrig fagstoff. Den informatikkansvarlige læreren mente de ønsket å følge opp ved å ta ansvar for den faglige integreringen, men at de uten tilstrekkelig ukeplandefinert tid og materialet fant de situasjonen svært problematisk (intervju 26.09.02, skolebesøk 23-26.09.02, nye bekreftelser 23.10.03). Men det ordnet seg. Ekstrabevilgninger kom og to dager etter moderatorens annonsering var konferansen i gang. Engstelige parter pustet lettet ut.

²²² For en drøfting av prosesser og prosedyrer for nettkonferanser (om enn for eldre studenter) se Paulsen 1998, 2001 og Berge & Collins 1993, 1995.

Innledende dialogbygging: Elevpresentasjoner

Jeg går nå over til elevinnlegg fra samme konferanse. Under gjengir jeg utdrag av første del av innlegget til en nordnorsk skoleklasse med 28 åttendeklassinger. Meldingen ble sendt i to deler fra ungdomsskolens server den 2. oktober, fem dager etter moderatorens appell. Meldingen under tilhører en ramse med 19 individuelle innlegg der hver elev presenterte seg med navn, alder, interesser, fremtidsplaner og ideer til hva som kan "skape en bedre verden". Ramsen kom i stand ved at elevenes lærer la de individuelle presentasjonene inn i to meldinger som ble sendt TGNs listserv-adresse for videre distribusjon. Å gjengi hele innlegget har ingen hensikt. Jeg nøyer meg med klassens innledende kommentarer, etterfulgt av tre elevpresentasjoner. Elevene, to gutter og en jente, var tretten år da tekstene ble skrevet. Det falt seg slik at guttene hadde samme navn. For å skille dem er den første oppført som Kjetil [A], den andre Kjetil [B].

Date: 2 Oct 2001 09:38 Subject: TGN 28 students aged 13 from Norway

Hello! We are a class of 28 students, aged 13, from Norway. We want to take part in the TGN programme. So far our teacher has not been able to find anyone else wanting to participate. But maybe you are there somewhere? We want to have penpals from all over the world and take part in a few of the modules the programme can offer. Our teacher will administer e-mails through one e-mail adress untill we can have our own adresses. We hope you will join us ... 19 of our students want to present themselves today, the others will follow as soon as possible ...

My name is Kjetil [A] and I am a 13 year old boy who lives in Norway. I love to make movies, especially comics. I want to be a film director when I grow up. Because that is fun!!!! want the world to be a better place because it is not a too good place to live in. To many wars and too many homeless people. If I could put Osama Bin Laden in prison, that would make the world a better place ...

My name is Kjetil [B]. I am 13 years old. I live in Norway. I like to play computer and other technical things. When I grow up I want to work with computers in a computer company and make computer games. The world could be a better place if there was no war and no hunger. To make the world better I have to be nice to other people I meet and if I had a lot of money I would give it to sick and needing people ...

My name is Therese. I am 13 years old. I like to play on the computer and I like to cuddle with my pig. I go in the 8th grade. When I grow up I want to be a translator for deaph people. I think the world would be a better place if there were no war or violence. I can help to clean up all the garbage and litter, so the earth won't be destroyed ...

Tekstene er typiske for konferansens første runde. Hver tekst utgjør en slags minipresentasjon som forsøker å balansere manualens oppfordring om å beskrive interesser med et par setninger om fremtidsdrømmer og/eller ideer av moralfilosofisk karakter (jfr kapittel 7). Før jeg går videre med å analysere presentasjoner og tilbakemeldinger, skal vi se hvordan læreren organiserte arbeidet i skoletiden.

Lokal organisering: Norske turnusordninger og ekstraarbeid

For å få faglig og organisatorisk kontroll med tekstkomposisjonen lot læreren, en kvinne i trettiårene, de tjuenåtte 13-14 åringene utføre det meste av arbeidet i klasserommet. Først i plenum, deretter som individuelt arbeid på pultene, for til slutt å overføre alt til skjermttekst i Word-dokumenter på "datarommet". Å gå fra håndskrift til tekstbehandlingsprogram synes tungvint, men selv om det tidsmessig bremsset arbeidet, hevdet læreren at den etappevise tilnærmingen ga ro og oversikt når de var så mange: "De arbeidet rolig og konsentrert, så det var antakelig godt å sitte der [ved pultene]" (intervju 29.09.03). Utskrifter av presentasjoner og tilbakemeldinger hang på veggen bakerst i rommet, sammen med arbeidsplaner, oppslagsverk og ordbøker. De plukket spørsmål fra manualens første del som referanse og rettledning i arbeidet: "De må selv prioritere hva skal de jobbe med her" (ibid). "Klassen" var egentlig en større samling elever som selv hadde valgt å jobbe med programmet 2-3 ganger i uka i frivillige, men lærerstyrte arbeidsbolker i skoletiden. Lærerne definerte bolkene som "et system med studietid på egen hånd, syv timer i uken, som

rommet oppgaver i forhold til programmet” (ibid). Deler av undervisningen i språk- og samfunnsfag ble også benyttet, derfor mente hun arbeidet egentlig burde inngått i skolens obligatoriske språkopplæring, fortrinnsvis ”engelsk som fremmedspråk”. Flere runder med skriftspråklig arbeid var nødvendig før teksten ble tastet inn på dataskjermer. Og selv om nettkonferansene forgikk på engelsk, ble morsmål et uunnværlig redskap i arbeidet med begrepsbetydninger, setningsbygning, grammatikk og ordforråd.

Jeg sjekket litt rundt før de gikk til datarommet og skrev inn teksten. Det var som sagt veldig omstendelig, for de kunne ikke sitte der samtidig. Vi har jo bare 14-15 maskiner ... Det var krevende å opprettholde en aktivitet som ikke var fullt integrert i den andre undervisningen, hvis du skjønner ... men veldig mange prioriterte programmet høyt, også fordi data i seg selv virket motiverende ... Selvfølgelig motiverte det at det var andre elever de skrev til, i hvert fall for å skrive rett [smiler bredt] ... Det var mange fra Macao, Italia, Russland og Puerto Rico - og det var spennende. Vi brukte kart og snakket om hvor de var hen og hva slags type land dette var og sånt, litt geografi ... samfunnsfag

Nini: ... *Hvordan gikk å presentere seg på engelsk?* ...

Jo da, elevene skrev seg inn, presenterte seg selv – og fikk svar... noen skrev ting utenom [manualen] og ikke så veldig personlig, mens andre skrev veldig personlig ... (intervju, norsk lærer, Norge, 29.09.03, mine uthevninger)

Vissheten om at det fantes noen ”der ute” som leste meldingene, var åpenbart en motiverende faktor, selv om mange trengte hjelp både til forberedelser og gjennomføring. En titt på hva andre lærere sa om tilsvarende forhold, viser mye av det samme. Her en amerikansk språklærer:

It's often a one-on-one communication, and it feels very, very real - which gives great practice [since] it improves their reading, writing and speaking skills. They are very eager to receive mail, and are interested in what's being said, so they - actually they take their time to read, and they ask me questions like: 'What does this mean?' when typing in responses. So, yes, it's a lot of work, but they go through it, and they take the time to create a response, and they are thinking in the target language (intervju, New York, USA, 08.09.01)

Men å hjelpe flest mulig på kortest mulig tid la sterkt press på tilrettelegning og ressursorganisering. Den norske læreren viste til at elevene ikke bare trengte hjelp til å forfatte konferanseinnlegg, men også å tolke svarene de mottok, samt lage strategier for den videre byggingen av dialogen de fikk i stand. Skulle arbeidet virkelig skulle ha noe for seg burde programmet gjøres obligatorisk, mente hun. For som hos de italienske lærerne, ønsket hun å gi elevene en brukbar faglig oppfølging, men uten tilstrekkelig undervisningstid og et mangelfullt integreringsopplegg var det vanskelig å organisere et så pass omfattende arbeid, både faglig og med hensyn til den praktiske gjennomføringen.

For å komme seg fra klasse- til datarom var hun for eksempel avhengig av å organisere en ”turnusordning”, der hun sammen med en kollega førte grupper á 10 elever i slengen opp til datarommet. Der fikk de 25 minutter med lærer til stede før de ble ledsaget ned igjen. Nede sto neste gruppe klar for samme operasjon: ”... så bar det opp på datarommet igjen, opp alle trappene... til [utstyret som] sto på når de kom” (29.09.03). En massiv forflytning.²²³ Lærerne småløp mellom rommene for å hjelpe når ting stoppet opp: ”... erfaringen er å ikke ha for mange inne samtidig ... vi kunne selvsagt fokusert mer på faglig oppfølging og disiplin, og *datadisiplin*, men det krever også tid” (ibid). Etter endt undervisningstid ble hun sittende igjen på datarommet og forberede den tekniske håndteringen av tilbakemeldinger. Svarene strømmet på i hopetall, og ”mottakelsesapparatet” måtte være klart. Det fantes en nettoppkoblet ”klasseromsmaskin”, men den var ”virusinfisert”, fungerte dårlig og manglet USB-port for tilkobling av ekstrastyr.²²⁴

Det knyttet seg også mye usikkerhet og spenning til hvilke innlegg som fikk svar først, av hvem og med hva, eller om de i det hele tatt kom noen tilbakemeldinger. Noen fikk svar sammen dag, men de fleste 1-2 dager senere. For de som ventet lenger, så læreren det som betimelig å plukke ut ubesvarte innlegg fra konferansen som interes-

²²³ Skoleadministrasjonen ønsket ikke større elevgrupper som brukte nettet til å ”chatte”, ”surfe” eller sende og motta epost. De opererte ikke med egne elevkontoer, kun lokale elevmapper. Med hensyn til datarommet var det lærernes ansvar å bestille plass, holde orden på nettbruken og klargjøre maskinene etter bruk.

²²⁴ USB (Universal Serial Bus) er en standard tilkoblingskontakt for eksterne komponenter som disk, tastatur, mobiltelefon, kamera (bilder), skriver, harddisk, m.m.

semessig "matchet" de som sto uten svar. Enten gjorde hun dette alene, eller sammen med eleven, men forsøkte i begge tilfelle å finne innlegg som lå litt overkant av elevens ferdighetsnivå for å få de til å strekke seg faglig. Skriftspråklig eller på annen måte. "Det artigste var at elever som til vanlig var litt sosialt utenfor fikk flest mail. Tilfeldig antagelig, eller kanskje fordi de hadde [tradisjonelle] navn som Anna, Therese, Elisabeth, Raymond, altså internasjonale navn" (ibid). Gjenkjennelse var altså en fordel. På spørsmål om IKT-ferdigheter svarte hun: "Jo da, de lærer en del data, men jeg tror den største gevinsten var den faglige motivasjonen ... å presentere noe, prestere noe ... kommunisere over landegrenser" (ibid).

Individuelle preferanser som referanse

Åttendeklassingene mottok flere tilbakemeldinger i løpet av konferansen. Under ses de som individuelle responser til de tre som presenterte seg over. Øverst to norditalienske elever, Nico og Marcello, som adresserte Kjetil og Therese. Kjetil fulgte opp med spørsmål om data- og tv-spill. Først sammenliknet de interessen for tegnefilmer og videospill, så hva de foretrakk av mat, musikk og skolefag. Kanskje noe forvirrende at de italienske elevene innledet med preposisjonene "da" og "a" i stedet for de engelske "to" og "from". Ellers avsluttes innleggene som vanlig med oppfordringer om å skrive tilbake.

Date: 15 Oct 2001 Subject: introduction from Italy

Da Marcello a Kjetil,

Hello I'm Marcello, and I am 12 years old. I live in Trento. I don't like comics, but I like videogame. *I want to be a advertising graphics. I want word with the peace.* My favourite sport is swimming. My family is composed of three person. I like music, bat I don't like rock. My favourite subject is geography. Bye Kjetil, write me soon.

Bye, bye, Marcello

...

Da Nico a Therese

My name is Nico. I am 12 years old. I like to play on the computer. My favourite subject is history. My family is composed of four person. My favourite sport is swimming and basket. Bye Therese!

Date: 29 Oct 2001 Subject: To: Marcello from Kjetil

Hello Marcello, is it TV games you mean? I like it too. I have 16 N64 games, if you know what it means, a Game Boy colour and 2 PC. My family and I have one Pc together. My favorite subject is woodwork. Do you have a PC with the internet? Do you have N64? My favorite food is pizza and my favorite colour is green. I hope you will write to me soon. Kjetil

Nico, som henvender seg til Therese, er en klassekamerat av Marcello fra skolen i Trentino-Alto Adige/Südtirol. Det hele begynner litt forsiktig. Navn, alder, familiemedlemmer, favorittfag og sportsinteresser går igjen. Tekstene er ofte kortfattede med lengre oppramsinger av interesser. En detalj som umiddelbart kan være vanskelig å se, er at mens Marcello opprinnelig henvendte seg til Kjetil (A) med tanker om filmteknologi, er det Kjetil (B) som skriver og imøtekommer Marcellos beskrivelser (over). Forbygningen skyldes trolig sistnevntes interesse for elektronikk og datateknologi og ditto ønske om å kommentere dette. For ham var emnet interessant og verdt å respondere på. Det viser hvordan guttene valgte hverandre ut fra likelydende interesser. Det samme gjaldt jentene.

De korte skildringene har et litt overfladisk preg. Slike lett springende, kursoriske tekster var imidlertid typisk for elevenes første linjer, som innledende forsøk på å formulere noe før samtalen kom ordentlig i gang. Enkelheten inviterte til korrespondanse. Ellers ser vi hvordan de forholder seg selektivt til oppgavene i manualen. Marcello gjør seg raskt ferdig med fredsorientert moral ved å kommentere verdens utilstrekkelighet, slik: "I want word with the peace". Kjetils appell om å fengsle Bin Laden forble ubesvart. Kanskje fordi appellen verken var utdypet eller begrunnet, som mangel på saksengasjement. Oppfordringen lå skjult i en setning uten forbindelse til resten, en bortgjemthet som ikke beveget, derfor ble oppfordringen heller ikke besvart. I stedet imøtekom Marcello ideen om å bli filmdirektør med ønske om å arbeide med reklameproduksjon. Slik forsvant tyngre moralfilosofiske fortellinger om fred i individuelle planer og preferanser. Jevnt over viste konferansen få av de problem-, freds- og fremtidsorienterte fortellingene

manualen la opp til. Heller enn å svare utfyllende ble det gitt lange oppramsinger av tristesse og elendighet, som ved et tilfelle så slik ut:

I want to talk [about] a better world. The problems of our world are: *pollution, war, racialism, drugs, children war, nuclear and word-cutting*. The world would be better if wars are over, we are kind with other people, persons respect environment and peoples so the life is happy. I would like that all children of the world have food. Bye, and Write me son! (21.11.01, 13:30:28)(mine uthevninger)

Av de svar meldingen fikk var det ingen kommentarer eller moralske betraktninger over "the problems of our world". De dreide seg om matlaging og andre hverdagslige gjøremål.

Norsk-kinesiske forbindelser: jenter og mat

Som nevnt var det en tendens til kjønnsdelte dialoger der guttene valgte teknologi og dataspill, mens jentene skrev med andre jenter om mat og familie. En annen tendens var at mens guttene var forsiktige i påstander og karakteristikk, hadde jentenes ofte et frodigere språk med flere detaljer, og mer følelsesladede uttrykk. Eksemplet under viser deler av en samtale mellom nordnorske Therese (13) og Ada (13) fra en muslimsk familie med bopel på den sørkinesiske halvøya Macao. Ada påpekte hun var australskfødt, og ikke kantoniser, macaneser eller portugiser som medelevene på den internasjonale skolen ved Zhujiang-elva. Begge jentene skrev i skoletiden og dialogen skjøt fart i høstkonferansen, for så å fortsette i vårkonferansen. Øverste melding er første forsøk på kontakt, deretter svar fra Ada og Thereses oppfølging av dette (mine uthevninger).

Date: Mon, 29 Oct 2001 03:27:51 Subject: To Ada from Therese

Dear Ada, since you told me about your name *I want to do the same*. My name is Therese Elisabeth Lindh. My grandmother wanted me to have the name because Elisabeth means ["] faithfull to God" and a person with strong will-power. I live ... in Norway. My favorite food is chinese food. I love it. I want to go to China. My favorite colour is red and yellow, my favorite sport is tennis, and you Ada? *What are your favorites?* Your e-mail friend Therese

Original message: Mon, 15 Oct 2001 23:12:50

My name is Ada Asha Kulthum ... I got my name from my mum. My mum and dad were argueing over who would choose my name ... My mum chose my first name and my dad chose the second. My mum chose me this because my name means [grace, expression,] bright and intelligent. My chinese teacher gave me a name which means pretty, I guess that's what she sees in me. I live in Macau but I am really from Australia. I am here because my dad got a job in Macau, but I am moving back soon. My nickname is "bear". My dad call me this. He called me this because of 2 reasons; one because it rhymes with my real name and two because he said when I was little I was as cuddly as a teddy bear. I don't like it when people hear my name, but when my dad calls me it I feel as if I am really loved.

Date: Wed, 31 Oct 2001 21:54:20 Subject: Re: To Ada from Therese

Dear Therese, *after reading your email to me I felt really happy*. I read all about what you like. As you asked me what I like *I will be most happy to tell you*. I like Chinese food as well especially deep fried noodles, they are very fattening though so I don't eat alot of them. My favourite food is roast chicken with roast potatoes, mmmm!!! My favourite colours are aqua, indigo and turquiose. My favourite sports are volleyball, netball, football, cricket and swimming. I know alot!!! *Well I hope we can keep on writing to each other like this so goodbye!!!* Ada

Date: Wed, 7 Nov 2001 06:21:09 Subject: To Ada from Therese

Dear Ada, I have something to ask you. *How ild are you?* i don't want to be roud ore anything!! I'm 13 years old, my birthday is 18/08-88, just 8`s. Is`n that cool? My most favorite chinese food is Beef sjop tjui (i dont know how i write it). *I hope when we have been writing for a while, that we can meet som time!!!!!!! It would be werry nice if we could. And please, ask me a little more questjon, so we have something to write about.* From your e-mail friend: Therese

Dialogen viser hvordan forbindelsen vokser seg sterkere ved at de skor innleggene over samme lest: "Since you told me about your name I want to do the same". Stort sett følges manualens forslag om å innlede med samtaler om navn

og liste hva som interesser og fascinerer. Samtidig droppes emner nokså raskt om de ikke skaper gjenklang og direkte respons. Seleksjon og utdyping av fremlagte emner skaper dialog. En respons som drives frem gjennom spørsmål og videre karakteristik av et utpekt tema. Et tema som gjerne spinner videre på noe allerede presentert, som når Therese spør: "I go in the 8th grade ... How [o]ld are you? ... I'm 13 years old, my birthday is 18/08-88, just 8`s. Is`n that cool?". Samme tendens finnes over, som i Kjetils [B] spørsmål til Marcello: "Do you have a PC with the internet? Do you have N64?". Begge pensler raskt inn på hva de har felles. Emnet vris i retning av hva de er opptatt av i øyeblikket, og hva de språklig sett evner å uttrykke. De tar fatt i og utdyper emner de finner relevante, slik den søramerikanske koordinatoren påstod: "what they find important - they make relevant" (intervju, 07. 09.01, se kapittel 5).

Ofta kom meldingene som en flerløpende strøm av innlegg, noe jeg eksemplifiserer lengre ned. Eksempelene viser hvordan enkelte følger manualen slavisk, med tekster av oppramsende karakter slik en gjerne finner i "pen-friend"- introduksjoner. Enkelheten slo godt an. Men like ofte fungerte manualforslagene som springbrett for hva deltakerne fant mer interessant. Et sprang som medførte omdefineringer og omredigeringer ved hjelp av egenformulerte spørsmål. Som over, der Therese spør: "... please, ask me a little more questjon, so we have something to write about". Spørsmålet drev samtalen videre. Det gjorde kanskje også ideen om å treffes: "I hope ... we can meet som[e] time!".

Konvergens i tekst og tema

Alt i alt var det en sterk tendens til "å gjøre seg lik" sin samtalepartner, både ved bruk av likelydende begreper, tall og tema og ved å etterlikne hele meldingsoppsett, setningsstrukturer, spørsmålsstillinger, osv. Likheten fikk kommunikasjonen på gli og skapte grobunn for videre kontekstbygging. Den skapte korrespondanse. I form og funksjon virket det kanskje betryggende. Mange skrev for første gang til en ukjent på et språk de ikke mestret så godt. Gjenkjennelse og gjentakelse var viktig. Samtalen skjøt fart hvis innholdet lot seg relatere til sammenhenger de kjente igjen. Jo mer kjent, jo lettere å koble kjent til ukjent. Jo flere koblingspunkter, jo bedre kommunikasjon. Og selv om tekstene synes enkle, vekket de interesse hos mottakere de var *ment* å interessere: jevnaldrende, eventuelt av samme kjønn. De fleste deltakere var nettopp 13-14 år, og den kjønnsmessige fordelingen var relativt jevn. Faktorer som regional eller nasjonal tilhørighet synes mindre vesentlig. Ingen uttrykte preferanser med hensyn til å ville skrive med (bestemte) deltakerne fra bestemte steder, selv om etnisitet som samtaleemne var populært. Mange klasser hadde elever med ulik etnisk tilhørighet, og atskillige elever presenterte seg med sin fleretniske bakgrunn.²²⁵ Men tross dette gikk kommunikasjonen videre ved å fokusere på likheter mer enn på forskjeller. Selve samtalebyggingen begynte der, en tilnærming hvor utforming av teksten søkte mot, og konstruerte, likheter. Som et forsøk på å utligne forskjellene, nullstille dem - i alle fall for en stund. Likhetsformen eller -formelen ble en kommunikasjonsmal, hvis den samtidig var *individ- og interessefokusert*. For samtalen kretset hele tiden om personlige ting, definert ved hva en hadde, brukte, likte og kunne - alt etter hva som syntes relevant å samtale om. For relevans var viktig, men bare ved å være *gjensidig* definert. Det tøyte kommunikasjonen i retning av emner begge var opptatt av.

I arbeidet med samme program ble altså det å gjøre seg lik en kommunikasjonsstrategi, en måte å *nå* den andre på, i bygging av forbindelser. Ikke nødvendigvis slik at "like barn leker best", men at likhet i form og formulering skapte en kontekstuell orden i forsøket på å lage forbindelser med fellesskapende effekt. Som å stille inn på samme frekvens for å vise at en er på bølgelengde. Det produserte samtaler. Som en mer generell kommentar vil jeg tilføye at bestrebelse på ikke å fremstå som *for* forskjellig, er nokså typisk for 13-14 åringer.

Denne kommunikasjonsstrategien omfattet også forsøk på å vri samtalen i retning av hva andre var opptatt av og skriver om. Hvis en elev fortalte at han var interessert i tv-spill, kretset samtalen rundt det. Oppga noen at de bodde i Kina, dreiet samtalen raskt inn på kinesisk mat eller språk. Fortalte en deltaker at hun var av katalansk eller thailandsk opprinnelse, strømmet det på med fortellinger om Katalonia eller Thailand, gjerne på måter som demonstrerte personlige forbindelser til stedene. Dreiningene skapte på den måten et sett med felles referanser, avhengig av hva som ga "resonans". Med det som utgangspunkt justerte begge parter tekst og tema for å *holde samtalen i gang*,

²²⁵ De norske klassenes etniske og sosiokulturelle homogenitet var et avvik i så måte.

og føre den videre. Som noe sammenløpende, konvergerende, en type sosioteknologisk eller semiotisk-materiell konvergens, da sosiale og språklige elementer her vanskelig lar seg isolere fra teknologiske.

Samtaletråder, forgreninger og polyfon dynamikk

Konferansen samlet ikke bare norske, australske og italienske deltakere. Eleven som først svarte på Kjetils henvendelse var Elena fra Katalonia. Det interessante var hvordan svaret tiltrakk seg kommentarer og spørsmål fra andre som "heftet seg på" samtalen mellom Kjetil og Elena. Dialogen utviklet seg med andre ord til en multi-log. Et mylder av kryssende "samtaletråder".²²⁶ Kommunikasjonen startet "en til en", men utviklet ofte et slags polyfonisk mønster. Som en flerløpende strøm av innlegg som motvirket den tidligere påpekte tendensen til kjønnsdelte dialoger, for "påhektene" var av begge kjønn. Hvis forgreningene ble for mange, vendte de som startet forbindelsen ofte tilbake til tidligere samtalepartnere.

Påhektning og kryssgående samtaler var et hyppig fenomen som på mange måter "vevet" konferansen sammen og drev den fremover. I tråd med manifestets intensjoner skapte det også høy aktivitet i nettforumet. Noe av flerveisdynamikken kan spores i eksemplet under, som viser fem av svarmeldingene i en slik strøm. At den holdt seg over tid viser at elevene fant utvekslingen meningsfull nok til å fortsette. Som den thailandsk-kinesisk jenta skriver: "I've seen the information of yours and it's really interesting" (femte innlegg).

Tonen er uformell og kommunikasjonen spontan og lett springende. Språklig sett speiler de ingen avansert tilnærming akkurat. Bestrebelsen ligger heller i å finne, og spinne videre på, hva andre liker, gjør, kan, vet, har eller forklarer de er en del av. Som når deltakerne under tar tak i Elenas interesser eller stedstilhørighet og kobler dem til egne forhold de vil hun skal kommentere.²²⁷ Og Elena svarer. Det litt ulykksalige for Kjetil var at mens Elenas melding egentlig var myntet på ham, kobles han ut av "påkoblerne" som kun adresserer Elena. Kjetil vendte seg derfor i en annen retning og innledet samtaler med andre. En nokså vanlig snuoperasjon. Etter en stund skjedde det samme med Elena. For som det fremgår under fungerte meldingen hennes i hovedsak som brohode for krysskoblingene, på tross eller uavhengig av innleggenes personlige stil. Spørsmålet er derfor hvor (dypt) personlig meddelelsene var ment å være. Jeg tror nok de fleste ønsket personlig kontakt, men her benyttes altså anledningen til å koble seg på samtaler som er i gang blant jevnaldrende "der ute". Dette preget de første rundene. Etter hvert gjøres dialogen mer personlig, direkte og stabil.

Under adresserer imidlertid teksten i emneruten (subjekt-feltet) personene direkte: "Please read this Elena!!!!" og "To Elena from Chakri". For å tydeliggjøre påkoblinger og krysskoblinger har jeg kortet litt ned. Omtalte utsagn er satt i kursiv. Øverst Elenas svar til Kjetil og hans tilbakemelding som starter den kommunikative vendingen. Amerikanske Trong bruker auto-reply til Joachim som egentlig skriver til Elena, selv om emnefeltet fremdeles meddeler "Please read this Elena!!!!". Joachims opprinnelige melding gjengis under. Trong forteller han er thai (hmong), noe som synes å interessere californiske Johnny og kinesisk-thailandske Chakri. Innholdsmessig henvender Johnny seg til Chakri (kanskje også Trong), selv om meldingsinnholdet viser at innlegget adresseres til Elena. Jeg har ikke tatt med at Kjetil og Thereses første samtalepartnere, Nico og Marcello, også koblet seg på denne samtaletråden under overskriften "to linda and elena from nico and marcello" (14.11.01). Vel, en smule forvirrende kanskje, men deltakerne selv synes å holde orden på krysskoblingene.

Date: Thu, 4 Oct 2001 Subject: Answers ...

Dear friend Kjetil - hello, my name is Elena ... I am 13 years old. I live in Barcelona.. catalonia. I am average tall. I have got big eyes amd colour is green. I am introvert. I am a average student. I like music and my favorite singer is Camela. My favourite colours is green and pink. My favorite food is pizza. My favorite subject is Gim. Write me soom, please ELENA

²²⁶ For begreper om samtaletråder, se Otnes 2004, Preece 2000). Det finnes imidlertid få pedagogiske diskusjoner om slik krysskobling, spesielt i relasjon til internasjonal nettkommunikasjon. Begrepet *multilog* ble ofte brukt i intervjuer med koordinatorene (f eks katalanske koordinatoren, 17.10.02).

²²⁷ Senere sendte Joachim følgende geografisk-historiske karakteristikk av Macao: "Macao is southeast of China. What is interesting about it is that it is made up of a two nationality government. It is half chinese and half Portuguese. (There are four languages; Chinese- Cantonese, Chinese-Madarin, Portuguese and English. Most of the people use Cantonese or Madarin) But now it has been governed by china sinse 1999. Befor it was governed by Portugal, since 1887" (10.04.02).

Date: Fri, 19 Oct 2001 Subject: from Norway to Spain

Hello Elena, I really don't know what to write about but I will try. I wonder if you have a PC with internet. *Do you know any Norwegian?* I really don't have a favourite singer but my favourite subject is Wood work. I have a brother and a sister. My favourite colour is green. My favourite food is pizza and I have 2 PCs. Write soon, Kjetil

Date: Wed, 31 Oct 2001 Subject: Please read this Elena!!!!

Hi Elena, so you live in Barcelona. I am a fan of the Barcelonian Football team. Here in Macau I used to go to a portuguese school but then I changed to a[n other] school ... *Well can you tell me what languages do you speak?* Well cya!! Joachim

Date: Thu, 1 Nov 2001 Subject: Re: Please read this Elena!!!!

Hi my name is trong I live in california. i have 3 brother and one sisters. I'm Hmong and I m from Thailand....so I speak Hmong and I also speak Thai and English.

Joachim wrote: Hi Elena, so you live in Barcelona ...

Date: Mon, 5 Nov 2001 Subject: To Elena from Chakri

Dear Elena, Hi! I am Chakri. *How are you?* I came from Thailand and also I'm also half a Macau. *I've seen the information of yours and it's really interesting.* You know how to speak Thai, don't you? I like dogs. In Thailand, I have two dogs which is Miniature Pinscher. One of them is called Charlie and the other is Cha Cha. Hope to see from you soon. Your sincerely, Chakri

Date: Fri, 9 Nov 2001 Subject: Re: To Elena from Chakri

Hello there Chakri, I am johnny. I am doing fine and I live in [Sacramento], CA. How old are you? No, I don't speak thai, but my uncle do, because he's born in thailand. Yeah, I like dogs too. I have two also; they are chewawaa's, and one's called popco and the other is nina. They are really small. One is big and the other is skinny. Well, tell me a little about your self and give some more things about you like your age, favorite things to do, how many family members you have, and things that interest you the most. Hope you write back soon bye-by.

Påkoblingen lager nye bindeledd. Påkoblerne vrir manualens emner i retning av ny tematikk. Tematisk sett trekker eller "spinner" de tråder fra et innlegg til et annet. Så, "i tråd" med manifestets ambisjoner, testes og utvides erfaringer og ideer ved at de samtidig lager tematiske forbindelser mellom "kjent med ukjent". Noen legger mer vekt på samtaletema enn andre. For mens Chakri skriver "[your] information ... [is] really interesting", sier Kjetil rett ut at han egentlig ikke vet hva han vil skrive om, enda: "I really don't know what to write about but I will [find out]".

Tekstene har en god del skrivefeil som ikke synes å affisere eller bremse kommunikasjonen, nesten tvert i mot. Faktisk tror jeg mange ville stusset, og tvilt på om de skulle delta, hvis teksten hadde fremstått i striglet og plettform, uten feil. Skrivefeil ble del av en målestokk som senket terskelen for de som engstet seg for å vise slike brister. Meldingsoppsett og tekstutforming forteller dessuten ofte at vi har med oppøving i "engelsk som fremmedspråk" å gjøre, og da etter en bestemt mal: manualen. De som fulgte dens anvisninger kommuniserte gjerne litt "forbi" hverandre til å begynne med, før multilogen eller dialogen tok til. Det er også et tankekors at deltakerne så lett aksepterte dens appell om å lage individ- og interessebaserte fortellinger. For komparativt er det lite som minner om den kollektive fremstillingsformen vi finner i WYC.

Spontanitet og ballansegang

Spørsmål som brøt seg frem underveis bar tydelig preg av impulsivitet, gjerne innledet med "Do you...?" eller avsluttet med "And you?" for å få samtalen på gli. Sans og sensibilitet for uventede spørsmål skapte spenning nok til fortsatt arbeidsinnsats. Sene, forsinkede eller uteblevne svar hadde derimot motsatt effekt. Impulsivitet gjorde at selv om kommunikasjonen teknologisk sett ikke var synkron, hadde den karakter av noe spontant, noe *umiddelbart*. Det var lærerne klar over. I intervjuer fortalte de hvordan de forsøkte å balansere slike spontane tilløp med "det allerede plan-

lagte" i manual og fagpena, avhengig av hva eleven klarte på egen hånd eller trengte hjelp til. Det bedret selvsagt dialogbyggingen om mindre øvede elever fikk mye hjelp, men de færreste hadde tid til å gi den individuelle og faglige oppfølging de mente elevene trengte (05.09.01, 26.09.02, 10.10.02). Graden av hjelp og styring var imidlertid ulik fra sted til sted, noe elevinnleggenes form og innhold vitnet om. Tekstskapingen var jo også et resultat av hva vi kan kalle et "produksjons- og forventningspress" fra program, koordinatorene og moderatorene. I en del tilfelle avgjorde læreren alene at klassen skulle delta, og muligheten for å reservere seg var ikke alltid til stede. Hadde de som deltok imidlertid opplevd samtalekrivingen som ren tvang, ville dette på en eller annen måte slått ut i tekstene. For eksempel som forsøk på å spolere eller bryte (ned) kommunikasjonen, signalisere irritasjon, avvising, ignorering, osv. Men det var det lite tegn til, i alle fall i denne fasen.

Oppfølgingsspørsmål: Pizzoccheri og geitost som byggemateriale

Egenkomponerte spørsmål utvidet altså grunnlaget for kommunikasjon, både i relasjon til manualens rammer og til emner deltakerne løpende introduserte. Oppfølgende spørsmål ga anledning til å uttrykke nysgjerrighet og oppklare misforståelser. Vi skal se et eksempel på denne typen spørsmål, der samtaleemnet var mat og teknologi. Først med spørsmål om lokale pastavarianter som pizzoccheri og gnocchi.²²⁸ Deretter som en reaksjon på hva noen mente var en snever tolkning av italiensk mat. For da to norske jenter spontant assosierte "Italia" med pizza og pasta, var deres italienske samtalepartnere raskt ute med å kommentere at italiensk mat er mer variert enn som så. Resultat var at jentene fra nord korrigerer sine stereotype oppfatninger: "We love pizza and pasta, *but we will also taste other kind of food of course milanese cotoletta, bolognese lasagne, pastasciutta*" (min utheving) - som for å demonstrere at de nå vet mer om dette gastronomiske mangfold. For selv å bidra med lokale spesialiteter tilføyer de: "brown cheese and the cheese cutter is typical Norwegian". Slik ble samtalen "matet" med lokale begreper, skikker og særegenheter. Som regel knyttet til en personlig preferanse. Nederst en dialog mellom en jente fra den japanske øya Honshū og en jente fra New York. Sistnevnte driver samtalen videre ved å spørre førstnevnte om hva hun mener med den japanske betegnelsen Fuji (skrevet med romaji ²²⁹). Spørsmålene jeg refererer til er satt i kursiv.

Date: Fri, 2 Nov 2001 08:26:39

Subject: To Giovanni from Ida

Dear Giovanni! Thank you for your mail! *What is pizzoccheri? Do you have a monkey?* If you have, you're really lucky! What time do you start school? We start at 08.35 am. I know a girl from Italy, *do you know anyone from Norway?*
Bye! Kristine [Norway]

--Original message: Hello Kristine...I'm 11 years old and I live in [Bologna, the capital city of Emilia-Romagna in northern] Italy. I also like playing Atari 7800 with Game boy, and I often play with my cousin and my brother. I have only one brother. I don't know *tandoori*, but my favourite food are *pizzoccheri* and gnocchi. Also I like animals. I prefer the dogs and monkey. Bye, bye, Giovanni - 1b [Italy]

Date: Sun, 20 May 2001 14:55:18

Subject: Vac: Paolina and Raffaella

Hi Paolina and Raffaella! Thanks for your interesting letter! ... What is a circuit? *We love pizza and pasta, but we will also taste other kind of food of course milanese cotoletta, bolognese lasagne, pastasciutta ... The brown cheese and the cheese cutter is typical Norwegian ...* Line and Anne Marie [Norway]

--Original message: Fri, 11 May 2001 08:43:20: Hi Anne Marie! ... In the park there is also a circuit. W Ferrari!!! Ferrari is the Italian car! ... There is a big airport in [Bologna], but [also in] Milano; It called "Malpensa 2000", or "Linate" but it's smaller... There are a lot of other very, very good food apart [from] pasta and pizza! If you are coming in Italy you can tasted this - here aren't PASTA and PIZZA ONLY!!!!!!!!!!!!!! Bye, bye - Paolina and Raffaella [Italy]

²²⁸ Som de senere opplyser, er pizzoccheri en pastaspesialitet basert på hvete fra Valtellina, men med mørk i farge, fordi det tilføres mel fra lokale plantefrø. Gnocchi er derimot laget av poteter og mel. De norditalienske elevenes innlegg ble sendt fra skolen ved basilikaen San Giacomo Maggiore i Bologna.

²²⁹ Romaji er basert på det latinske alfabetet (i *romaji*, står *roma* for det latinske (romanske) alfabet, mens lydtegnet *ji* betyr tegn/skrift, for japansk tegnsetting ble ikke brukt). De som assosierte Fuji-fjellet med en fotokjede fikk også sine forestillinger "korrigeret".

Date: Tue, 6 Mar 2001 08:17:39

Subject: Re: [To] Jennifer from Akemi

Dear Akemi, I do not know Mt. Fuji. *What or who is it? ... What kind of food do you eat at your school? ...* Your pal, Jennifer

--Original message: hi, dear Jennifer, thanks for your letter. I'm very glad to hear from you. *How have you been?* I'm fine ... Our school's name is Shizuhata-kita elementary school. Of course it is in Japan. *Do you know Shizuoka prefecture?* Maybe you know Mt. Fuji. That is our neighbour... If you have any chance to write to me, I'm very glad to read. Thanks for your letter, Akemi [Japan]

Tidsaspekter og dagligdagse praksiser

Jeg vil til slutt trekke frem hvordan samtaler om hverdagslige sysler "pakkes" inn i tids- og stedsreferanser. Det første først, der samtalen er fulle av tidspunkter og referanser til ukedager i fortellinger om dagligdagse hendelser. Det er som hverdagsopplevelsen spikres fast med tall, tidspunkter og rutinebeskrivelser som annonserer når personen står opp, går på skolen, spiser, legger seg, osv. Som regel med et spørsmål til slutt, slik en spansk jente skriver: "I go to school on foot and I start at 9:15 ... finish at 13:35 ... have lunch at 14:00 ... *And you?*" Antakelig lettet og styrket dette kommunikasjonsen, for de fleste pepret innleggene fulle av slike tidsoppsett. Det skapte i alle fall likhet og gjennkjennelighet. Klokkeslett som internasjonal standard eller referanse ble brukt om det meste, også faglige aktiviteter: "Algebra 2 from 1:00-3:00pm", "Computer Skills from 8:00-10:00". Og som tegn på en smule usikkerhet om standarden tilføyes i siste tilfelle "10:00 am".

Oppfordringer om å utveksle hverdagsfortellinger kom ikke bare fra manualen, men fra deltakerne selv i anmodninger som: "What is your daily routine?", "... tell me a little about your self ..." eller "Tell me about your every day life" og bekreftet med: "Now you now how my day is". Under ser vi på ny spørsmål om hva ting betyr, som når "påhekten" Victoria fra California spør Beatrui hva hun mener med "katalansk" - altså undervisning i katalansk som morsmål (nederst). Det interessante er at spørsmålet opptrer i en multilog og slik *sprrer* nysgjerrigheten for det katalanske - i en senere omgang som adjektiv til matretter, kulturelle tradisjoner, stedsbeskrivelser, osv. Det samme gjelder islendingenes bruk av lokale eller danske betegnelser, som "bæð" eller under som "i study dansk" og "klarinet".

Date: Tue, 13 Nov 2001 11:14:05

Subject: to Adriana from Hildur

Hello Adriana, thank you for your letter. *This is my live everiday:* I get up at 7:30. I have usually have breakfast then i go to school, i wear shoes (it is snow now). *Does it snow were you live?* School starts at 8:10. I study maths, science, art, english, islandic, i learn to buil things and cook food, and sew things, *i study dansk*, geography, Christian religion, natural history, gymnastics, computers, swimming (but not all on the same day). I am dun at school at 14:30. Then i have my lunhs and do my homework. On fridays i go to *klarinet* and on wednesdays i go to my brass band. Now you now how my day is. Please write me soon. Hildur

Date: Tue, 30 Oct 2001 12:53:07

Subject: from Adriana to Hildur

Dear friend Hildur ... thank you four your letter. *This is my life everiday:* I usually get up at 7:30 in the morning. I have breakfast: milk. *I go to schoola on foot and I start at 9:15 .I study: Maths, Science, Art, English, History ... I finish at 13:35. I have lunch at 14:00* at home and I start school again at 15:00. I study until 17:00. In the evering I do home work. *And you? What is your daily routine?* Write me soon, Adriana

Date: Wed, 24 Oct 2001 13:33:58

Subject: to Ada

I am Jaume from Barcelona. My name comes from my father, and I have a surname from my father and a surname from my mother. *What is Macau like?* Barcelona is big city, with a lot of traffic. Usually, I get up at 7:00 and I have breakfast milk and biskuit. I go to school on foot, and I start at 8:15 and 9:15. From 9:15 to 13:35. I study maths, english, *catalan*. I have lunch at 14:00 at home, and I go to school again from 15:00 to 16:50. In the evening I do homework and I go out with friends and I go to bed at 22:00 to 23:00. *And you? Tell me about your evrey day life.* write me soon, Jaume

Date: Fri, 9 Nov 2001 09:04:03

Subject: from Victoria to Beatrui

Hi my name is Victoria. I live in the United States in California. I wake up at 6:30am and get ready for school. I leave for school at 7:20am and I walk to school. My school starts at 8:00am. One day, I have Computer Skills from 8:00-10:00am,

Choir from 10:00-12:00, and Algebra 2 from 1:00-3:00pm. Another day I have Chemistry, History, and English with those same times. School ends at 3:00pm. I walk home, do my homework, watch "FRIENDS" and go to sleep at 9:00pm. That's about it. *What is catalan?*

Original message:

Dear Giovanni, I am Beatrui from Barcelona. *what is Milan like?* Barcelona is big city, with a lot of traffic. Usually, I get up at 8:00 and I have brakfest milk and biskuit. I got to school on foot, and I start at 8:45. From 9:15 to 13:35 I study Maths, English, *Catalan* ... I have lunch at 14:00 home, and I got to school again from 15:00 to 17:00. In the evening I practise sport in a gym I go to bed at 23:00. *And you? Tell me about your every day life.* Write me soon, Beatrui

Utstyrt med tall og språklige formler utforsker de hverandres vaner og tilhørighet. Meldingsform og -innhold viser igjen nokså identiske måter å disponere tekst og emne på. Samme mal fungerer for formidling av rutiniserte gjøremål. Måten tidsangivelsene ordner og "koder" emnet på gjør det tydeligvis lettere å *sammenlikne* hverdagsrutiner. Og selv om timetabellen for skolefag varierer, synes den institusjonelle rammen å være "den samme". Komparativt viser de også hvordan de gjør de "samme" tingene til litt ulike tider. I kontrast til nordiske forhold forteller for eksempel spanjolene at de forlater skolen for å spise lunsj, for så å vende tilbake senere. Noen legger seg tidlig (kl 21:00), mens andre forteller mer ublygt at de tar kvelden relativt sent (kl 23:00). Proppet med tidsreferanser og lokale uttrykk skaper beretninger om "det dagligdagse" eller "forholdene slik de er" et felles multiplum. Det driver det videre.

Stedlighet og regionale karakteristikk som utvekslingsmateriale

Dialogene var også sterkt stedsbundne. De katalanske deltakerne var kanskje spesielt tydelige i sine uttrykk her, noe jeg vil gå nærmere inn på. Generelt fløt dialogen i denne fasen ganske bra, men ikke alle stilte med like gode språklige og kunnskapsmessige forutsetninger. Under viser jeg et tilfelle der elevene trengte mye starthjelp, eksemplifisert ved de katalanske elevene. Det interessante var hvordan læreren og elevene i fellesskap dro frem og artikulerte tekster fulle av stedsreferanser. Referansene fungerte som startgrunnlag hvorfra den enkelte utviklet en personlig dialog (en til en). Altså en slags "hjelp til selvhjelp" med base i stedsbundne forhold og lokale særegenheter. Under ser vi hvordan Barcelonas byggverk, geografiske beliggenhet, industrielle tilknytning og karakteristikk av katalanske borgere danner utgangspunkt for liknende beskrivelser fra Island (og videre innlegg 04.12.01, 11.12.01, 19.12.01). For tross artikulering av det særegne føyet også dette seg inn i kommunikasjonsforumet rådende likhetsdiskurs.

Innleggene under viser for eksempel hvordan leseren skal forstå Barcelona som en stolt katalansk hovedstad med berømte historiske parker, plasser og palasser. Stikkordet er stolthet. Byen fremstilles som en respektabel, moderne industriby med eksentriske byggeverk og fasjonable butikker. Opprømsingene gjør imidlertid tekstene mer opplysningsorienterte enn samtalerettete. Rekken med severdigheter fremtrer som i en turistbrosjyre med leksikalsk innhold. Men mindre attraktive sider som forurensning, forfallenhet og dyre priser er også med.

Det skriftspråklige oppsettet speiler som nevnt hvordan tekstene ble satt sammen lokalt, og hvilken type hjelp eleven fikk. Jeg gjengir to av om lag tjue, nesten identiske innlegg som en skoleklasse, vel og merke med læreren i spissen, komponerte i en engelsktime. Likheter i Elenas og Beatruis tekster er kategorisk. Men tross sitt konforme uttrykk er de spekket med regionale karakteristikk som andre kan gripe fatt i. Detaljer som sannsynligvis var avgjørende for å lage dialog. For dialog ble det.

Date: Tue, 13 Nov 2001 10:32:07 Subject: to Vanessa from Elena

Dear friend Vanessa, I am Elena from Barcelona, the capital of catalonia. In Spain Barcelona is big, with many people, 3.000.000 inhabitants. There [are] many monuments: Sagrada Familia, [and] many cinema Maquinista, Maremagnum, [and] shops :corte Ingles, Condis, [and] many partes Tibidabo, Cervantes, [and] museums: de la ciencia, de cera, Picaso, etc. Barcelona is near the sea betwen two rivers, Llobregat and Bessos. People in Barcelona speak catalan and castillian, there are many shops and supermarkets, and cars: the underground is very long. I like Barcelona but it is very moisy, very polluted, very dirty, very expansibe. *And you?* where do you live? write soon, ELENA

Date: Tue, 27 Nov 2001 20:28:49 Subject: Lara to Beatrui

Dear Beatrui! I'm 17 year old girl from Iceland. I come from a small village in the east cost of Iceland, it's called Stöðvarfjörður, it's a beautiful place, in a small fjord, surrounded with mountains. Most of the people work in the fish-industry. At the moment I live in a town in the north part of Iceland, I'm studying in a boarding scool, junior College. It's very nice beeing hire, the people are friendly, but I look forward going home, for Cristmas vocation, but it won't start until 20.Desember. This week there will be a kind of prom in my scool, everybody are looking foreward. Most of the girls will be wearing theyr best clothes. First there will be a dinner and then a dans with a wery good band. Pleace write me back. Lara

-----Original Message: 26. november 2001:

Dear friend: I am Beatrui from Barcelona, again, tahank you from your letter. Where do you live? I live in Barcelona. It is a big industrial city. It is on the Mediterranean coast, in the North East of Spain. Barcelona is capital of Catalonia. There are many monuments, for exemple: Sagrada Familya, la Pedrera... cinemas: Lauren, La Maquinista ... parks: park Güell ,La Guineueta... Supermarkets: Carrefour, pryca... museums: picassos's, La ciencia. People Speak catalan, Spanish and a little English. *People are friendly hodworking, lazy, creative king[s], nice...* Barcelona is betwen two rivers: Llobregat and Besos, and it is near the sea the temperature is about 28c in summer and 8c in winter. It doesn't rrain a lot, but when it rains, it foads! rains cats and dogs. *What is your twon like? white me soon, please!* Beatrui

Beatruis noe kontradiktoriske beskrivelse av katalanere som vennlige og late, men også hardt arbeidende, overlegent kreative (creative kings) og ambisiøse er interessant. For Lara tar notis av dette og svarer med en tilsvarende fortelling. Først regionale beskrivelser, deretter menneskene og stedets industrielle virksomhet (fiskeindustri i Stöðvarfjörður). Det vil si at tross forskjell i alder og stedstillørighet ble katalanernes oppsett gjort til mal for kommunikasjon. Forsøket på "å gjøre seg lik" fungerte som konferansens entropi.

Lokal organisering: Katalanske involverings- og tilpasningsstrategier

Jeg forlater nå elevens tekster for å undersøke noe av den institusjonelle kontekst som skapte dem. Her representert ved observasjoner av undervisningen ved Elenas og Beatruis ungdomsskole i Katalonia våren 2002. For selv om jentene kommuniserte sterke, stolte og solide kulturtradisjoner, var de, paradoksalt nok, høstkonferansens (2001) svakeste elever, språkfaglig sett. Som i jentenes innlegg over vil nok mange assosiere Barcelona med fasjonable bygninger, idylliske parker, romantiske strøk omkring gågaten La Rambla. Skolen de gikk på lå imidlertid i et område syd for bydelen Sants-Montjuïc, som på grunn av industrialisering og stort tilfang av immigrantfamilier ble vurdert som mindre attraktivt. En av klassene som arbeidet med programmet hadde for eksempel elever fra Slovenia, Romania, (afrikansk) Senegal, Kina, Bolivia, Peru og Ecuador. Andre klasser hadde elever fra andre afrikanske og sørmerikanske land. Med sine vel 1000 elever og 40 lærere strevet skolen med høy fraværspresent og elever med mangelfulle skriftspråklige ferdigheter, noe som også var et hyppig samtaleemne på skolens læreværelser.²³⁰ For å få inntrykk av det organisatoriske grunnlaget for tekstsakingen fulgte jeg hvordan en engelsklærer i arbeidet med programmet i ulike klasser. Jeg starter med et observasjonsnotat fra en dobbelttime i engelsk der klasserommet, læreren og undervisningsopplegget var "det samme" som for Elena og Beatrui fem måneder tidligere. Undervisningsopplegget ble av læreren beskrevet som "a communicative approach for learning languages". Av klassens 25 elever var 14 jenter og 11 gutter, alle mellom 11 og 13 år (3 gutter og 1 jente var fraværende). Av jentene var 3 innvandrere fra Bolivia, Peru og Senegal, mens to av guttene kom fra Ecuador. Et mindre utdrag går som følger:

Barca, 05.04.02, 08:10, rom 143, 25 elever, 14 ♀ og 11 ♂

08: 10 Stort rom, rader av pulter arrangert som et auditorium foran tavlen. Langs to av veggene står det 10 datamaskiner med en halv meters mellomrom. Elevene sitter ved pultene med ansiktene mot tavla. På pultene ligger kladdebøker og læreboken "Thumb's Up 1". De fleste har åpenbart lite trening i å snakke engelsk, noe som fremgår av artikulasjon, intonasjon og setningskonstruksjon. Timen starter med en kort grammatikkseksjon der læreren gjennomgår presens partisippformen av engelske verb og skriver "to live - living" på tavla. Forklaringer skjer på en blanding av engelsk, kastiljansk og katalansk. Etter ti minutter avslut-

²³⁰ Av samtaler jeg hadde med lærerne foregikk de fleste på et lite og ekstremt røykfullt læreværelse på ca 5x6 meter.

ter hun bolken med: "Bueno, legg vekk øvingsboka og ta frem kladdebøkene - la ordbøkene ligge!". Elevene småprater (katalansk og kastiljansk) og roter i vesker og ryggsekker. Læreren ber dem dempe seg og forklarer at hun vil gjennomgå hvordan de kan skrive til andre deltakere ved å presentere byen de bor i, og fortelle litt om menneskene som bor der. På engelsk sier hun: "Ok, gi meg noen eksempler!" og forsetter på kastiljansk: "Hvordan vil dere presentere byen? Hvorfor kan byen vekker interesse?" Stillehet. Ingen svar. Hun går over til kastiljansk "Hvorfor reiser folk for å se [buscar] Barcelona, eh?" En svarthåret gutt reker litt motvillig opp hånden, smiler skjevt og svarer på kastiljansk: "Porque - på grunn av historien, Gaudi, Palau Güell? Sagrada Famil" Læreren nikker og går frem til tavla med krittet i høyre hånd, mens hun bruker den venstre til å vinke frem flere svar. To-tre elever strekker hendene i været og huier: "Seña, seña!" (forkortelse: señora, som "frøken" på norsk). Læreren peker på en blond jente som ser ut av vinduet mens hun svarer (på kastiljansk): "la playa, avenida; La Rambla, museo Picasso- eh, kinoer, butikker, Corte Ingles....?" Læreren nikker igjen og vifter jenta frem til tavla som tegn på bekreftelse. Ved siden av begrepene Güell og Sagrada Familia skriver jenta tre forslag med bitte liten skrift (kan ikke lese dem fra plassen bakerst i rommet). Det samme gjentar seg og etter femten minuttene er tavla fylt med navn på palasser, parker, strender, kinoer, butikker, årstall og temperatursvingninger. Flere er ivrige. Mange har så mye på hjertet at læreren stopper og sier på engelsk at de kan sette seg sammen to og to for å skrive introduksjoner (summende stemmer og skrapelyder fra stoler og bord).

08: 40 De fleste sitter to og to eller tre og tre, mens fire-fem fremdeles virrer rundt. Læreren går rundt og kommenterer på kastiljansk, mens mange svarer på katalansk. Jeg forsøker også å bevege meg rundt på en ikke-kontakt-søkende måte for å se hva de skriver, men blir stadig huket fast med spørsmål, mye om rettskriving og tema. De ser brydd ut hvis jeg forklarer på engelsk. Til min forbauselse skriver mange teksten på kastiljansk. De har kopiert ordene fra tavla og laget spørsmål til andre deltakere. I det skoleklokka ringer, stormer elevene til døra. Læreren roper at de må være tilbake i god tid for å klargjøre maskinene for bruk.

Figur 3: Observasjonsnotat TGN

Flere klarte ikke å følge undervisningen hvis alt foregikk på engelsk. Læreren var derfor nødt til å blande kastiljansk, katalansk og engelsk, selv om det brøt med stedlige tradisjoner og utdanningspolitiske forskrifter.²³¹ En mindre gruppe (fra Sør- og Mellom-Amerika) hadde nylig flyttet til Katalonia og var lite stø i katalansk. Disse var lite selvhjulpne og hadde stort behov for språkfaglig assistanse, derfor la hun opp til et system der de jobbet to og to eller tre og tre, slik at de, så langt det lot seg gjøre, arbeidet med en mer språkkyndig partner. Hun hevdet også at ga det et bedre skiftspråklig grep hvis de først skrev teksten på kastiljansk eller katalansk, for så å oversette den til engelsk. I tråd med manifestets (Vygotsky-inspirerte) ideer fikk morsmålets innarbeidede begrepsbetydninger igjen betydning for arbeidet med fremmedspråk.²³²

Men selv om mange anstremte seg kraftig for å forfatte noe på engelsk, virket de samtidig sterkt motivert av ideen om å kommunisere med jevnaldrene, om enn ukjente. Det var utslagsgivende: "as [they] work with peers and look for partners ... not just using the language to write to the teacher, but writing to somebody who was actually going to answer and in this respect, really *communicate*" (ibid). I korrespondanse om lokale praksiser og erfart virkelighet var språket et viktig verktøy. Faglig sett lå derfor utfordringen i konstruksjonen av setninger, spørsmål og påstander. Fortrinnsvis fra noe kjent, for så å utvide feltet, en progresjon hun mente programmet la opp til:

For instance, the little units in the program that starts with my self, where I live, and step-by-step goes a little bit further, which allow the students to construct the material *from inside to outside*. Then it goes further and they exchange this with others. So in this manner they construct that context, that reality ... This constructivist way of working is closer to a natural approach of using multi- or language as a resource. Even if it's not our own language, we use with realia. Employed, as we use it, on the net, which means language used in a more controlled way, not orally. What really matters, it's how it appears there [online].

²³¹ Etter katalanske skolereformer er lærere pålagt å bruke katalansk som undervisningsspråk. Pålegget danner kontrast til hvordan katalansk, under Francos 40-årige regime, var forbudt både i skrift og tale. Katalansk er offisielt regionalspråk og snakkes i dag både i Katalonia (ca 6,5 mill. innbyggere, hvorav ca 4 millioner i Barcelona) og i Andorra, Valencia, Roussillon i Frankrike og Alghero-distriktet på Sardinia, samt i dialektform på Ibiza, Mallorca, Menorca og Formentera (Caplex 2007).

²³² Med andre ord i overensstemmelse med den norske lærerens opplegg (vist i begynnelsen av kapitlet).

From actions in real life, they construct cultural codes, language codes, etc - not a model where they fill inn, replicate and select. They construct the whole thing from the very simple action to generate a code, in order to interact. A language constructivism in that sense, constructing a little model, little words, a little sentence, which they have to manipulate, alternate and work with in terms of imitating, changing, adding, improvising, implementing - working with the building processes of language. This becomes very clear when you actually do it, because you work with one sentence, add another one, and then build up a whole paragraph. Once the paragraph is in order, we have a whole letter and letters in a sequence in order to communicate (intervju, 17.04.02)²³³

Viktig i dette var hvordan elevene selv laget forbindelser mellom språkfaglig arbeid, hverdagen utenfor og stedet de var en del av: "since this puts emphasis on how to build [through] the system of language contexts, reality, the relationship between an individual and the group, inside and outside of school, inside and outside the country" (ibid). I praksis drev klassen setningskonstruksjon i felleskap, slik observasjonsnotatet viste, utstyrt med kritt, tavle, kladdebøker og en rik katalansk kunnskapsarv å øse av. Læreren arrangerte det slik at mens de mindre språkferdige fikk hjelp til å formulere seg i kladdebøker, skrev de mer drevne teksten inn på skjermer og tekstbehandlingsprogram. De former for kollektivt organisert drahjelp hun igangsatte, mente hun tok hensyn til individuelle erfaringer og ferdigheter, samt de faglige og kulturelle sammenhenger elevene var en del av.

We have a system of communication, but it also builds up a context ... Apart from the computer, things are taken from context to attitude, values and processes. For me, this is important, because my students belong to a very difficult environment. Some come from immigrant families with hard attitudes and mixed abilities, and quite mixed values. All have their cultural differences. So it is a matter of ethics, socializing, attitudes. I need a firm, but open-minded style that can be done through cross-curricular activities and inter-disciplinarity (intervju 17.04.02)

Konstruksjon av katalansk stolthet

Lærerens programfilosofiske idé var at alle skulle ha mulighet til å delta, uavhengig av sosial status og ferdighetsgrad. Ideen hadde også en annen idé eller kilde, nemlig hvordan elevene, uavhengig av ferdighetsnivå og sosial status, kommuniserte at de var *katalanske* borgere. Skulle de først presentere seg i lys av noe, ga dette en mulighet til å opplyse (seg selv og) andre om regionens betydning og kapasitet ut fra programmets idé om å beskrive sosial og kulturell tilhørighet. Læreren presiserte dessuten at elever som bodde på vernede institusjoner (barnehjem), burde få slippe å beskrive sin sosiale historie og opplyse om bopel, slik manualen la opp til.²³⁴ Derfor var det en god løsning å presentere seg som del av det katalanske, inklusiv bybeskrivelser. Foruten å styrke forbindelsen mellom elev og emner av lokal art, føret det kommunikasjonen mellom elever. Vi skal derfor se litt på forbindelsen mellom "kommunikasjon av det katalanske" og programvirksomheten.

Kulturpolitiske ambisjoner, dimensjoner og implikasjoner

Først og fremst ble kulturelle tradisjoner, språk og politisk historie gjort til viktige bestanddeler eller identitetsbrikker i elevenes meldinger. Hvilken drivkraft det var i arbeidet kom frem da samtaleemnet penslet inn på oppfatninger om nasjonalitet og regional utvikling. Med doktorgrad i katalansk historie og hovedfag i antropologi hadde læreren god innsikt i regionale og politiske forhold, bedre enn de fleste. Som fagperson og borger av Katalonia så hun "det katalanske" som noe tradisjonsrikt, livskraftig og verdt å ta vare på. I formidlingen av dette var det som om katalansk stolthet og kulturtradisjoner ble sprøytet inn i nettforumet. Ser en bort fra politiske dimensjoner i dette, korresponderte kanaliseringen godt med manifestets ideer om å koble tradisjon til innovasjon, og å ta med seg regionale spørsmål til TGNs globale fora. I samtaler om "den katalanske situasjon" kom vi inn på spørsmål om regionalutvikling kontra nasjonsbyggingsprosesser, som raskt gikk over i en diskusjon om politiske sentraliseringsprosesser kontra minoritetsgruppers interesser og behov. Noe uttrykt slik:

²³³ Deler av sitatet er brukt i kapittel 5.

²³⁴ Skolen hadde flere barn i en slik kategori og manualens spørsmål om familie og tilhørighet syntes å forvente en kjernefamilieorientert modell. I en av klassene jeg observerte fikk jeg tilfeldigvis vite at tre av elevene bodde på en vernet institusjon, to jenter (på grunn av mishandling i hjemmet) og en gutt (foreldreløs).

Bueno, hm, my position is typical, of the minority, being Catalan, being.....

Nini: *Marginalized?*

Ehm, no, but Catalonia, you see, we've been like a second culture oppressed by a main one, which is the Spanish culture, or language. This nation, or what ever it is, has a State. Catalonia does not have a State. This feeling is always there. Sometimes it's just victimization, sometimes it's feelings of inferiority, or whatever, self identity maybe, but *it's there!* Using the phrase "nations without a State" I find an interesting attitude, since we always carry this feeling with us. I found it incredible interesting that the Icelandic coordinator [in TGN] does not think she belongs to, or holds a minority language, and I had to ask her: Why not?, since they are only 2-300 000 people, which is what we have in our neighbouring region. It's very clear they, she, has a State, and everyone in this State speaks the same language, so she does not have these feelings of being a minority. She can identify with the whole State - always (17.04.02).

Uttrykket "nasjoner uten stat" nærer altså forestillingen om at den spanske stats konstitusjon ideelt sett ikke rommer nasjonen Katalonia, fordi den bygger på og vedlikeholdes av "det kastiljanske".²³⁵ Spanias offisielle språk er kastiljansk, selv om landet geografisk og juridisk består av ti selvstyrte provinser²³⁶. Likevel betraktet læreren kastiljansk som et "regjerende" språk, maktens og myndighetens språk. Utenfor Spania er kastiljansk gjerne synonymt med "det spanske" språket, mens katalansk er mindre kjent. Språk var derfor en regionalpolitisk sak, ikke uavhengig av stedets kulturpolitiske røtter. Men det dreide seg ikke bare om politisering av språk og sted, men et slags opplysningsprosjekt; å belyse hva regionen hadde bidratt med ved å spre forståelsen av regionens historiske, kulturelle, politiske og økonomiske betydning. De katalanske lærerne gjorde meg oppmerksom på hvor utbredt et slikt syn var blant skolefolk. Ønsket var utvidet suverenitet og "frigjøringskampen" foregikk på flere arenaer, ikke mist i utdanningssektoren.

Forbindelsen mellom slike regionalpolitiske sammenhenger og programmets reformpedagogiske tiltak hadde flere dimensjoner og implikasjoner. For arbeid med katalansk materialet skulle ikke bare skape stolthet og tilhørighet, men forbindelser "inside and outside of school, inside and outside the country" (17.04.02). Forbindelser som tydelig hadde effekt for hvordan elevene arbeidet med materiale og hva de kommuniserte seg i mellom og til andre. Et flersidig dannelsesprosjekt. Kunnskapsmessig handlet det også om å kombinere tradisjonell eller lokal viten med bruk av kommunikasjonsteknologi på måter som tok hensyn til regionens særegne historiske, kulturelle og økonomiske forhold. Som å vise til Barcelonas eller Katalonias kulturøkonomiske posisjon, før som nå. Derfor skrev de om historiske bygninger som gigantkatedralen Sagrada Familia og herskapshuset Palau Güell.²³⁷ Jeg fikk fortalt at da bygningene ble oppført, var Katalonias økonomiske, teknologiske og kulturelle posisjon overlegen resten av Spanias, noe som også slo ut i kunst, litteratur og arkitektur. En posisjon som dessuten ga katalansk nasjonalisme gode vekstbetingelser.²³⁸ I et slikt lys kan en forstå katalanske krefter som ville revitalisere Katalonias teknologiske og kulturelle kapital og potensial. Og i det samme lys, arbeidet med å styrke forbindelsene til resten av verden, hvis en kunne skjerme seg fra kastiljansk sentraliseringspolitikk (iscenesatt fra Madrid). Katalansk reformiver og tro på lokale krefters driftighet og potensial utløste entusiasme og energi. Derfor optimisme og stolthet på den ene siden og opplevelser av mistro og marginalisering på den andre.

Programarbeidet nærte og kombinerte slik flere interessefelt, kulturpolitisk som reformpedagogisk. Kombinasjonen drev arbeidet fremover, men uttrykte behovet for en egen katalansk avdeling som kunne utvide program-

²³⁵ Katalonia ble i denne sammenhengen definert som en nasjon. Hun poengterte hvordan Katalonia og Aragon i flere hundre år hadde dannet sin egen stat. (På 1100-tallet var Katalonia eget kongedømme, som Galicia og Asturias, og i de neste to hundre årene opplevde regionen en politisk, militær, økonomisk og kulturell storhetstid som altså ble revitalisert på 1800-tallet på grunn av gode vilkår for industri- og transportsektoren: tekstilindustri, mekaniske verksteder, havnetrafikk, skipsverft, jernbane, osv) (Shlomo et al. 2000, Alnæs 2000, Levick 1998).

²³⁶ Fire av de autonome områdene har språk med egne skriftnormaler. Katalansk er én, baskisk, galicisk og valensisk de andre. Forholdene avspeiler også geografisk avstand, og likhet og ulikhet mellom språkformer. Baskisk ligger lenger unna kastiljansk, enn valensisk. Samtidig er språk en politisk sak da språk, etnisitet, hjemsted og opplevelser av identitet er så tett forbundet.

²³⁷ Byggene er arkitekt Gaudis mest kjente verk (i dag museum). Palasset var planlagt å fungere som kulturelt senter med seminarer, konserter og utstillinger der en kunne dyrke den katalanske kulturarven (Lahuerta 2003).

²³⁸ Foruten å se seg selv som opplyste og verdensvante, hevder Karsten I. Alnæs at den katalanske elite på begynnelsen av 1900-tallet så seg selv som mer engelsk og fransk, enn spansk (grunnet utvidet kontakt med England og Frankrike) (Alnæs 2000). Det kan tilføyes at mye av Spanias industrielle og teknologiske arbeidsproduksjon foregår i Katalonia, da regionen i 2002 sto for ca 20 % av BNP, mens befolkningen utgjør under 15 % (Encyclopedia Britannica 2003).

driften med hensyn til sted og språk og sammenhenger påpekt over. Etter å ha oversatt manifestet til katalansk, søkte læreren om å få starte dette:

As I got more involved, I contacted the Spanish part of the organization, and said: 'Ok, we are Catalan -- but could we participate and keep a bilingual field? The answer was: 'Yes, ok - but keep the Spanish part *also*'. Spanish is *their* main language, you know. I had participated as a supporter, translating texts into English. I translated the [manifest], the main web-pages of the programs. In this manner I got to know the pedagogical sequences. I was translating this into Spanish, and I asked for permission to open a Catalan language field. The executive manager answered 'Yes', and we started! (intervju, 17.04.02).

Uttrykket "the Spanish part of the organization" refererer til de kastiljansktalende koordinatorene i Sør-Amerika og USA med ansvar for det spanskspråklige området. De ville unngå en situasjon der programmets kastiljanske aktiviteter i Europa måtte vike i møte med lærerens katalanske prosjekt. Utgangspunktet var problematisk. Samtidig var de engstelige for å miste læreren som var en drivende kraft i programmets internasjonale arbeid. Hun hadde vært involvert i programorganisasjonens prosjekter siden 1991 og var TGNs første koordinator i Spania.²³⁹ Dessuten var hun bare en blant flere som ivret for å ivareta minoritetsspråk og styrke programmets kulturelle mangfold. Til disse hørte daglig leder og andre koordinatorene som støttet ideen om å ha slike regionale avdelinger. Læreren fikk derfor arbeidstittelen "språkområde koordinator" (Language Area Coordinator) med ansvar for programarbeidet i Katalonia.

Arbeidstriangleringer

En viktig del av den katalanske avdelingens arbeid var utviklingen av en nettportal med lenker til TGNs ressurser og katalanske organisasjoner. Portalen var undervisningsorientert og ble brukt av ungdomsskoleelever og lærere i arbeidet med videre- og etterutdanning. I videreutdanning av lærere arbeidet læreren som kursansvarlig på feltet "IKT/media" der hun underviste en kveld i uka ved et katalansk universitet: "I was teaching media to teachers, and I also used the instructions from the *manual* to generate subjects or topics to be discussed" (17.04.02).²⁴⁰ Begrepet "manual" refererer i denne sammenheng til det samme veiledningsmaterieell jeg har kalt TGN-manualen.

Som kulturpolitisk prosjekt ble nettstedet introdusert til rett tid, for det vakte raskt interesse hos pedagoger og myndigheter. Bevilgende myndigheter og yrkesarbeidende lærere var viktige alliansepartnere her. TGNs internasjonale, flerspråklige og prosjektorienterte profil lot seg forene med det katalanske utdanningsdepartementets kulturpolitikk og planer for regional utvikling. "This also allowed other teachers to get into this, because at that time in Catalonia, the use of Catalan language was one of the main objectives in the plans of the Authorities, and a lot of teachers were interested in working with Catalan and English mainly" (ibid). Nettportalen ble lansert i to versjoner, en katalansk og en engelsk, gjensidig forbundet gjennom referanser og html-lenker. Læreren oppfordret pedagoger fra inn og utland til å kommentere kombinasjonsbruken: "[A]s we started out from zero, it was interesting to hear the reactions to the way we were working in a bi-lingual manner" (ibid).

Men arbeidet stoppet ikke der. I samme tidsrom ble hun tilbudt stilling i det katalanske utdanningsdepartementet som kontaktperson for internasjonale, EU-finansierte utdanningsprosjekter på nettet. Stillingen var en del av prosjektet med å kartlegge utviklingsmuligheter i rommet mellom regionale og interregionale programmer, fra grunn- til videregående skole: "[R]epresentatives from Ministro de Education de Cataloña contacted me so as to study these possibilities and to generalize some results - from primary and the secondary school". Hun hadde imidlertid ingen planer om å gi slipp på sitt øvrige arbeid, så departementjobben ble definert som deltid med kontortid etter endt skoledag.²⁴¹ På deltid arbeidet hun slik med å skaffe, styrke og vedlikeholde regionale og internasjonale forbindelser. Et arbeid som blant annet kom programmet til gode ved at hun formidlet sine erfaringer herfra i mer prestisjetunge fora.

²³⁹ Til dette hører tekniske detaljer som: "I've been in contact with the program organization since 1991. At that time they did not have a web-page, only the distributed mailing-system. We were writing through X-400 and had contact with other computer nets in Europe. I thought it was a very useful system, both communicatively and pedagogically" (17.04.02).

²⁴⁰ Den 18.04.02 gjorde jeg et par timers observasjon av lærerens undervisning ved videreutdanningen.

²⁴¹ På ettermiddagen ble arbeidet utført i departementets lokaler og på kveldstid fra lærerens hjemmekontor.

I regi av en stor, utviklingsorientert og UNESCO-finansiert konferanse om nettbasert utdanning, kalt "Forum Barcelona", trakk hun for eksempel inn programmets opplæringsfilosofi i en av sine forelesninger.

It was possible to add TGN to the activities of the Forum [Barcelona], in Barcelona, which was taking place under the UNESCO supported conference. There were four educational purposes which all fitted well into the organization's humanitarian, developmental frame of reference - objectives like working cross-curricular, and with culture, tolerance and ecology.

Med andre ord en vekslevirkning som både begünstiget programmet og de kulturpolitiske saker hun brant for. Biter av TGN opplæringsfilosofi lot seg altså blande med katalansk frigjøringsideologi, et samvirke som både gagnet programarbeidet og "den katalanske sak".

Oppsummering, diskusjon og konklusjon: Trekk av første fase

Med fokus på hva som mobiliserte til innsats og drev programarbeidet fremover har jeg diskutert dialogbygging og organisatoriske tiltak som måter å lage forbindelser på. I drøfting av forbindelsespedagogikk eksemplifiserte jeg hvordan forsøket på å skape forbindelser mellom elev og materiell og mellom elever utviklet en steds- og interessefokuset likhetsdiskurs. Tids- og stedsreferanser rammet inn gjøremål og åpnet for dialog med utforskning og sammenlikning av hverdagslige praksiser. Begrepsfesting av vaner og rutiner fikk samtalen på gli. Så selv om begreper om dette "fløt" gjennom konferansen, forankret de dialogen ved å lage enkle holdepunkter for kommunikasjon om det nære og regelbundne. Stedsbeskrivelser virket også retningsgivende ved at de plasserte avsenderen geografisk - som konkrete for sammenlikning og samtalebygging. Tids- og stedsreferanser ble altså en slags "flytende stabilisatorer" i kommunikasjonen.²⁴²

Likevel, mer enn forbindelser mellom elev og materiale, var det elevenes intense forsøk på å komme i kontakt med andre elever som preget kommunikasjonen. I første rekke med samtaler om "forholdene slik de er", dog uten de moralske og konfliktdempende fortellinger manualen la opp til. Og selv om mange syntes avhengige av manualen som springbrett for samtalebygging, var dialogene fulle av egenkomponerte spørsmål og begreper om "det lokale". Spesiell i så måte var bruken av lokalspråklige ord og vendinger som vekket oppsikt og pirret andres nysgjerrighet. Sammen med egenkomponerte spørsmål videreførte eller omdefinerte de på den måten manualens tema. En tett og personrettet kommunikasjon som fordret en viss innsats og selvstendighet da mye var avhengig av hvordan partene drev dialogen fremover.

Det samme gjaldt forsøkene på "å gjøre seg lik" gjennom tekst og tema, også her med preg av noe tett, lett og spontant som samtidig var individ- og interessefokuset. Ved å legge seg tett opp til andres perspektiver og preferanser, justerte de seg etter hva andre fant relevant. En prosess som skjøt fart hvis tema traff andres interesser. Måten de justerte meldingens form og formulering på, skapte kongruens i setningsstruktur, spørsmålsstilling, begrepsbruk, osv, samt konvergens i tekst og tema. Dette skjedde selv om utgangspunktet var felles komposisjon av tekst i klasserommet. Det var også tilfelle der dialogen gikk over i multilog, det vil si samtaler som startet i et "en til en"-mønster, men endte i et mylder av kryssende meldinger fordi nye deltakere stadig heftet seg på. Slike måter å skape dialog på vevet konferansen sammen og drev den fremover. I stikkordsform en dialogbygging som kan oppsummeres slik:

²⁴² En referanse her er Law og Singletons diskusjon av den doble kvaliteten i flyt og faste referanser (Law & Singleton 2003). Flytende stabilisatorer blir en måte å knytte sammen kommunikasjonen på skapte også en slags motvekt til opplevelser av flyt, tids- og stedløshet.

	TGN	WYC
Manual	kunnskap om lokale perspektiver elevmedvirkning utforskning og sammenlikning individ- og emnerettet ↔ gruppe- og prosedyreorientert	

Figur 6: Oppsummering av sentrale begreper i manualene

I lærernes organisering på lokalt nivå så vi også hvordan en viktig drivkraft lå i måten programmet ble knyttet til lokale interesser. Jeg brukte eksempler fra Katalonia der slike koblinger gjorde arbeidsoppgavene mer kulturpolitisk orienterte enn hva manualen la opp til. Samtidig ga koblingene pedagogisk og organisasjonsmessig albuerom for de som skulle sikre implementering. Politisering av temaet utløste energi i form av engasjement, arbeid og tilknyttede ressurser. Lokale krefter engasjerte seg fordi programarbeidet gjorde regionale interesser relevant. I kapittel 10 og 12 skal vi se at samme tendens gjorde seg gjeldende i WYC. I motsatt fall var tendensen at lærere og koordinatore som *ikke* arbeidet for å knytte programmet til lokale interesser, falt fra. Det vil altså si at enten tilknytningen var av politisk, kulturell eller økonomisk art, var den vesentlig.

For å få faglig og organisatorisk kontroll med virksomheten var lærernes innsats uvurderlig. I TGN gjorde lærerne et omfattende arbeid som syntes vel så krevende som vanlig klasseromsundervisning.²⁴³ Problemet var imidlertid den manglende faglige integreringen som både hang sammen med at programarbeidet var sterkt tidkrevende og dets marginale plassering på elevenes timeplan. Undervisning i pensumrettede emner ble prioritert. Likevel, på grunn at tette koblinger til lokale interessesaker og samarbeid mellom lærere på tvers av skoler, ble arbeidet drevet fremover. I neste kapittel vil jeg derfor se nærmere på arbeidsorganisasjon, ressursbruk og samarbeidsmønstre blant lærere, koordinatore og moderatorer.

²⁴³ Jfr Hetland diskusjon av dette i lys av metaforer som "det virtuelle klasserom" (Hetland 1999).

Kapittel 9 Iverksetting av første programfase: TGN. Organisasjonsarbeid hos lærere, koordinatore og moderatore

Innledning

Jeg går nå over til å analysere organisasjons- og samarbeidsmønstre på lærer-, koordinator- og moderatornivå i TGN. Hensikten er å påvise karakteristiske trekk ved kommunikasjonen mellom koordinator, lærer, moderator og elever i nettkonferansene. Jeg drøfter hvordan koordinatore og moderatore utviklet et tett kontaktapparat som fungerte på tvers av faglig, institusjonell og nasjonal tilhørighet. Et apparat de vedlikeholdt ved hjelp av netsteknologi og brukte i kollegaveiledning og til rekruttering. Det viser hvordan frivillig arbeidsinnsats og idealisme drev programmet fremover. Det viser også hvor tidskonsumerende og personavhengig dette arbeidet var, og hvordan lokalt organiserte tiltak banet vei for programimplementering. Slik tar jeg opp tråden fra forrige kapittel. Vi skal også se eksempler på hvordan koordinatorerne arbeidet for å kombinere virksomheten med andre nettbaserte oppdrag. Foruten intervjuer med lærere, koordinatore og moderatore vil jeg benytte empiriske data fra nettkonferansene. Gjennomgående bruker jeg også uttalelser fra en erfaren New York-basert lærer og koordinator til å forklare hvordan koordinatore, moderatore og lærere organiserte arbeidet seg i mellom.

Samarbeidsmønstre: i mellom og på tvers

Ansvars- og arbeidsfordelingen mellom programkoordinatorene og moderatorene for nettkonferansen var at førstnevnte hadde kontakt med lærere, mens moderatorjobben innbar å ha kontakt med både elever og lærere på nettet. De som jobbet med moderator- og koordinatorarbeid var utdannede yrkespedagoger, enten de jobbet, eller hadde jobbet, som lærere. Noen var relativt nyutdannet, andre stilte med over 30 års lærererfaring. Noen arbeidet i grunn- og videregående skole, mens andre var pedagogiske rådgivere, spesialpedagoger eller universitetslærere. Noen på full tid, andre på deltid, eventuelt med konsulentoppdrag ved siden av. En del hadde også universitetskvalifikasjoner på master og doktorgradsnivå. I intervjuer fremhevet de fleste hvordan likhet i yrkes- og erfaringsbakgrunn var et viktig moment for samarbeidet.

Mellom koordinatorerne foregikk samarbeidet for det meste i et en-til-en mønster, selv om teamarbeid også forekom. De befant seg i ulike land, på ulike kontinenter og var derfor avhengige av å bruke kommunikasjonsteknologi (epost, chat og telefoni). Det samme gjaldt den kollegabaserte veiledningen, der en kompetent koordinator veiledet en mindre erfaren lærer. Det sikret nødvendig drahjelp. Fra en slik "novise - mester"-relasjon kunne det utvikle seg et mer symmetrisk kollegaforhold.²⁴⁴ Det var også jevn kontakt mellom to eller flere koordinatore med samme fartstid og erfaring. Mens veiledning av lærere skjedde etter behov, hadde koordinatorerne ofte daglig kontakt, gjerne flere ganger daglig, eller med et par dagers mellomrom. Kontakten var både programfaglig og personlig. Forbindelsen ble personliggjort ved at de diskuterte hverdagslige forhold. De fleste kjente hverandres arbeidssituasjon og sosiale bakgrunn svært godt. Når de besøkte hverandres skoler og steder, bodde de gjerne hjemme hos hverandre. I tillegg traff de hverandre årlig på internseminarene og på internasjonale konferanser. I forbindelse med representasjonsoppgaver, konferanser eller prosjekter av programfaglig art slo de seg gjerne sammen i arbeidsgrupper.

Jeg vil nå eksemplifisere den arbeidskultur og det støtte- og hjelpeapparat de kvinnelige koordinatorerne skapte, og som åpenbart drev programarbeidet fremover. Måten de roste og respekterte hverandres arbeid på er synlig flere steder. Først til hvordan læreren fra New York opplevde å bli møtt som ny koordinator:

When I first started, I didn't want to step on anybody toes. She [the more experienced coordinator] was very trusting, and she gave me so much *leeway*. Constantly, I asked: 'Should I do that - or can I do it this way?' And she answered: 'Well,

²⁴⁴ For en drøfting av mester-novise relasjoner i veiledning og undervisning, se Kvale & Nielsen 1999.

what do *you* think is best?', expressing a great deal of confidence in what I had been doing. You know, a good motivator doesn't give up on you, but gives you time - time to get things done. It's about - giving *space* (intervju, 18.09.02). Also, the other coordinator was extremely helpful. No *question*, I mean *no* question was ridiculous. Nothing was too small to explain. Like [Andrea], she's just the ideal moderator. She gives you that *personal* touch. She is so dynamic; she knows how to deal with people. She doesn't wait a long time to respond. She's very dedicated and makes me feel good about myself. She gives you lot of guidance, *and* she is complimentary. First, she gives great support. Secondly, she gets things done. You see her working. She may get hundreds of messages, but she reads them all, and gets back to you. It's unbelievable ... She's the coordinator I definitely have most contact with. Although, if I have a *technical* problem, it's Ann - who, by the way, seems to be online *all* the time. She may be away, but if you send her a message, she comes on, immediately telling you how to resolve the problem. It's like she is always *there*, cause' when I have a problem, she comes right on to give me the answer (intervju, 21.10.02)

Hjelpsomheten, og måten de laget forbindelser på, hadde preg av noe personlig, energisk og umiddelbart som omfattet flere aspekter av arbeidet. En arbeidsfokuset og inkluderende stil som ga kommunikasjonen retning og mening. Hyppige tilbakemeldinger ga eller bekreftet en opplevelse av samhold og innsatsvilje. Ofte som små, daglige, skjerpene og korrigerende puff. Men som vi også snart skal se, hadde denne nesten grenseløse hjelpsomheten sin pris, da den gjorde krav på uanet mye tid og krefter.

Dette apparatet av hjelpsomhet utviklet samtidig et system der koordinatorene brukte hverandres spesialkompetanse i håndtering av problemer. En ga for eksempel veiledning i teknologiske problemer, mens en annen ga råd av økonomisk eller psykologisk art. I intervjuer ble arbeidsfordelingen og den arbeidsintensive hjelpsomheten stadig kommentert. Flere opplevde intensiteten som om de andre koordinatorene "var til stede" eller "bodde" i teknologien de brukte og bar med seg: "Even though she has a full time job as a teacher, it's like she *lives* online – or like she *lives* inside my computer" (Reykjavik, 11.05.02). På besøk hos en italiensk koordinator så jeg for eksempel hvordan det kunne gi seg utslag i det daglige. Fra koordinatorens pc kom det rett som det var en slags bankelyd som hørtes ut som fingre som banket på glass. Lyden ble generert fra MSN-funksjonen i maskinen når en annen koordinator ville ha tak i henne. Og der og da utløste bankingen kommentarer som: "Oh, yes, *there* she is" eller "Uhm, she's *here* now" (notater, 09.09.02, 10.09.02). Gjennom slike små, daglige drypp av kommunikasjon, styrket, pleiet og vedlikeholdt de forbindelsene.

Teknologidrevne forbindelser og sosiomaterielt samvirke

Før jeg går inn på effekter av koordinatorsamarbeidet, vil jeg trekke frem hvilke teknologiske redskaper koordinatorene bygget sine forbindelser med. De fleste benyttet verktøy som epost og prateverktøy, noen MSN andre ICQ:²⁴⁵

I'm always online, communicating by means of email or MSN (koordinator, Reykjavik, 04.05.02)

Apart from email ... we use chat software, technologies like MSN, ICQ and AOL instant messenger. Every time I go online I check who's online or not. Now, the Uruguayan coordinator and I used to have meetings with the ICQ. I don't know why we used ICQ when we could use IRC, but I guess it's [to do with] immediateness. When we go online, we immediately see if someone is on the MSN or ICQ - whereas with IRC we have to make an appointment ... However, it would be nice to have *one* system, like the Dutch coordinator pointed out (koordinator, New York, 21.10.02)

For TGNs koordinatører fantes det egne diskusjons- og pratefora, som organisasjonens IRC system, men de var mindre i bruk. Interessen for de åpne, kollektive foraene sank, mens bruken av den mer personlige, en-til-en korrespondansen økte i omfang, da den ble oppfattet som mer effektiv. "We are not writing to each other through the open mailing lists, which we really should be doing. When the Italian coordinator writes me, it's at my personal e-mail address, which turns it into a private conversation" (intervju, New York, 21.10.02).

²⁴⁵ I pratfora og til en viss grad i epost brukte de en halvmuntlig kommunikasjonsform, en blanding av muntlig og skriftlig engelsk som Collins har definert med begrepet "snakke-skriving" (say-talk) blant lærere i nettfora (Collins 2001).

Før bruken av IP-/ nettelefoner kom i gang, var telefonsamtaler relativt sjelden kost. Bruken av bærbare pc syntes imidlertid helt uunnværlig. Den bar de med seg fra en jobb til en annen, og fra jobb til hjem. Slik bar de forbindelsene, kontaktapparatet med seg. For å dele eller knytte sammen biter av påbegynt arbeid brukte de også web-basert teknologi:²⁴⁶ "And working on web-pages ... cause' the computer is with me *all the time* so that I can communicate from wherever I am ..." (intervju, Reykjavik, 04.05.02). Pc'en var hendig på vei mellom undervisningslokaler, kontorer eller på ferie (!), slik New York-koordinatoren tilføyde: "Even going on vacation, I *always* take my laptop with me. I check my email and correspond with the other teachers; *laptop on lap*, and I go mmmbrrr, from here to there [peker på skjermen og viser hvordan hun flytter seg fra et digitalt sted til et annet]" (21.10.02). For mobilisering av arbeidet var den lille maskinen et fast, men mobilt referansepunkt.²⁴⁷ Ved siden av å holde forbindelsen til koordinatorene eller moderatorene, handlet det også om å være tilgjengelig for lærere og elever som trengte hjelp. Som en av de amerikanske moderatorene uttrykte det:

A coordinator *must* be available. I am online every day – every night – and respond within 24 hours to messages from those who need my help. Many times I respond within minutes – or just a few hours. Coordinators *must* communicate often with their moderators and make sure that all is running smoothly (intervju, epost, 28.08.01, min utheving)

Det tok tid å forstå hvordan koordinatorene "fløt" inn og ut av hverandres digitale arbeidsrom. Min treghet og tilkortkommenhet her hang trolig sammen med hangen til dualismer, som i begrepsfesting av arbeidssted. Da jeg i møte med koordinatorene definerte tregheten som en "territorial opphengthet", skapte det god stemning, munterhet og latter som fikk samtalen på gli. I et tålmodig forsøk på å forklare meg noe av arbeidsflyten, utbrøt den islandske koordinatoren: "Listen, well, ehh... hi,hi, no, that happens online, hmm ... oh, Nini, you are too place oriented. It's not really such a big difference, you know - just try to leave this place based, online - offline division, separating online and offline work" (intervju, 10.05.02). I følge islendingen handlet kommunikasjonen om å dele eller "kombinere" arbeidsfelt, samt skyve på, åpne eller lukke rom, for å organisere eller *skape seg* en arbeidsplass, et arbeidsrom: "A space where I can learn, learn by doing, by developing. It helps me to grow - it's the reason I work with TGN, giving it all this volunteer time that I do, even into very difficult times now and then" (ibid). Mens jeg forsøkte å notere meg motivene og det mobile i arbeidsorganiseringen, var hun allerede inne i et nytt rom på nettet for å diskutere med en kollega. Til meg kommenterte hun sideveis, halvhøyt: "The organisation includes me [and my coordinating efforts], I'm *in* here somewhere, but, see, the *real* centre is the students activities ... it's all student centered" (ibid).

Noen av koordinatorene kombinerte som nevnt flere jobber hvis jobbene *lot seg* kombinere, og hvis de ga en opplevelse av "avveksling". En svensk koordinator, som beskrev seg selv som arbeidsom, men også som en svært utålmodig person, begrunnet dette slik: "I started with different Swedish projects ... Telia, Skolverket, and others, but ... I just can't work for a state department. I'm too much 'a person *in motion*' - I'm constantly moving and developing things. People who are into development do not locate themselves in state departments!" (intervju, 09.09.01). Stillestående byråkratisk departementsarbeid var lite attraktivt, mens fristilte posisjoner som tillot kombinasjoner og teknologirettet arbeid ga energi og arbeidsglede. Som den katalanske koordinatoren la hun opp til et vekselbruk som forente programarbeidet med lokale saker hun var interessert i å utvikle. Det var tidkrevende, men uttelling kom i form av engasjement og erfaring som kunne overføres til andre sammenhenger. På intervjutidspunktet arbeidet hun med diverse samarbeidsprosjekter på oppdrag fra europeiske organisasjoner og utdanningsmyndigheter:

It is really interesting. I define it as an *ongoing online collaboration* with a lot of people, like the Ministry of Education, the Nordic Educational Network, and coordinators from Sweden, the Faroe Islands, Greenland, Iceland, and so on. I'm also in an advisory team for the European Council on Educational Affairs, which has an advisory role on how to develop online projects and activities. So, this is *also* with whom I interact (ibid).

²⁴⁶ Webbaserte systemer som i dag kan sammenliknes med wiki og blogg (weblog eller nettllogg)

²⁴⁷ Men var ingen immobil mobil i latoursk forstand, for både situasjon og arbeid endret seg fra dag til dag. Jfr diskusjonen om immobil mobiler i kapittel 2.

Nettbasert arbeidsmiljø: Spenning, irritasjon og konfliktdependende tiltak

Mye arbeid, tids- og arbeidspress førte imidlertid ofte med seg bekymring, frustrasjon og ergrelse. Koordinatorene var også avhengige av å korrespondere tett. Tekster kan som kjent være tvetydige, med muligheter for misforståelse. I tillegg kan manglende tilbakemeldinger virke irriterende og blokkerende. Samtidig står ofte arbeidsoppgavene i kø. Ting hoper seg gjerne opp nettopp når kommunikasjonen burde gått knirkefritt. Arbeidsintensive forhold har sin pris. Derfor, i forsøket på å skape et komfortabelt og konfliktfritt arbeidsklima, anstrengte koordinatorene seg for å holde en vennlig og dempet tone. Det var bare altfor lett å velte lasset, virke destruktiv, og ytre noe som demotiverte andre.²⁴⁸ Noen viste meg eksempler på hvordan påtroppende og tilspissede konfliktsituasjoner lot seg løse med humor og selvironiske kommentarer. Og som vi senere skal se eksempler på, brukte også moderatorene humor og ironi som konfliktdependende virkemidler i nettkonferansene. Mange vurderte dessuten territorial distanse som et aktivum fordi det ga en opplevelse av alburom ("space" 08.09.01, "leeway" 21.10.02), og mulighet til å gjøre ting på sin måte. Muligheter som dempet behovet for å signalisere irritasjon. Hos en puertorikansk koordinator uttrykt slik: "I do have a domain, a sphere of influence, but it's *also* a mutual, joint, or reciprocal thing" (intervju, 07.09.01). Det ga følelse av rom, flyt, kontroll og kraft til å arbeide videre.

Den tekstbaserte, ansiktløse kommunikasjonen, der du ikke ser den du kommuniserer med, krever en slags "semiotisk sensitivitet" for tegnenes stemningsskapende virkning. Flere koordinatører påpekte både dette og fordelene av at de, etter nesten ti års samarbeid, kjente hverandre godt. Her New York- koordinatorens kommentar:

Working online, you don't see the other person, but, you *must* make the person with whom you are corresponding feel *comfortable*. Now, I think we've come to the point where we know each other pretty well. So, strange enough, it's not really important to know a lot about the other person, but what you *should* know is what the person is doing, both in relationship to the program, and the organization. This work is why a lot of us went to Peru. We met, and spent a whole week together. We also went to Scandinavia. So, yes, you can work with people that you never get to see - It is more by the way you *react* up on others work, making the collaboration process go both ways, and so on, reminding ourselves what we 'produce' (intervju, 21.10.02)

En uskrevet norm var å respektere andres arbeidsinnsats og selv ta ansvar for å bringe situasjonen videre og under kontroll. Problemer meldte seg alltid, så det gjaldt å handle preventivt. For å få utløp for oppsamlet uro og frustrasjon mente mange det var befriende å få møtes ansikt til ansikt. Som på de årlige internseminarene, der virkningen av tidspress og bekymringer fikk komme til uttrykk. En prosess som gikk fra anspenhet til avspenning, og som bekrftet den energi og entusiasme mange opplevde fra korrespondansen (samtaler og observasjonsnotater 5-9. september 2001). Konfliktfylte situasjoner oppsto, som andre steder, blant de med mest arbeidsansvar og hardest arbeidspress, og som var avhengige av å samarbeide tett. Samtidig var det nettopp disse som utviste størst respekt for hverandres arbeid og arbeidsinnsats. Følelser og frustrasjoner av personlige art fikk vike, for som New York-koordinatoren poengterte, virkningen av hva de forsøkte å få til sammen hadde større betydning:

You see, we have a great deal of *respect* for each other. That's why we don't explode ... I mean, we are all very courteous because of what we are *doing*, because of the way we are working with the students, all the effort, etc. Heehee, that's why we might say certain things offline - Nooh, people are very careful when it comes to a person's feelings, and that's good. What we have is important, and we work well together. *This pedagogical tool is more important than individual desires or emotions. That's why we don't put our personal feelings ahead of work and organization* - only what's being achieved. Ok, people leave, but later they come back. They *know* it's a great tool, and a great organization, *and* an opportunity to improve education and the life of students - that's what's interesting (21.10.02, min utheving).

²⁴⁸ Jfr Reihngolds drøfting av dette der han poengterer at skriftlige forklaringer på et problem dessuten tar mer tid enn å fremlegge problemet muntlig (Reihngold 1998).

Som hun sier: "folk (lærere) gir opp, drar, men kommer tilbake" – men det var nokså sjeldent at en koordinator trakk seg, eller tok pause (fra 2001-2003 registrerte jeg at én koordinator tok et års pause). Kanskje på grunn av opplevelsen av rom, samhold, eller tro på hva programmet kunne utrette. Tap av en erfaren koordinator var uansett *fatalt*. For hver koordinator som trakk seg, falt også x antall lærerne i samme region fra. Faller lærere fra, forsvinner også store grupper elever. Uten elever ingen nettkonferanse, og uten konferansene ingen programvirksomhet. En prosess som likner dominobrikker i fall.

Skolefaglig integrering, tidkrevende arbeid og kollegafelleskap

Observasjoner og intervjuer viser et titalls lærere med koordinator- og moderatorverv som arbeider intensivt for å integrere programmet i fagopplegg og undervisningstimer de selv hadde ansvar for. Spesielt i fag som engelsk og informatikk. I kraft av stillingen som fagligansvarlige brukte de tid på å finne frem til hva som fungerte best: "I experimented, that's how I learned" som en islandsk lærer sa, og la til "teachers often imagine it's going to be complicated - for sure, then it *will be*" (Reykjavik, 08.09.01). Spørsmålet om å integrere programmet var ofte avhengig av hvor tett det lot seg gjøre å legge arbeidet opp til fagplaner og fagpensum: "Exactly, *into* the curriculum, into my everyday activities, which is what we all are supposed to do, you know. Teachers *are* supposed to do that (New York, 21.10.02). Da de New York og Barcelona-baserte lærerne arbeidet på skoler med et betydelig antall minoritetselever, valgte de en integrasjonspedagogisk linje som inkluderte elever med sterkt divergerende språkfaglige ferdigheter. I New York hadde mange dessuten spansk, kinesisk, urdu, hindi og punjabi som morsmål.

Ved siden av å integrere konferansearbeidet i egen undervisning brukte New York-koordinatoren mye tid på internasjonal samordning. Tross fulltids arbeid som språklærer, fikk hun gjort en del programarbeid i skoletiden. Resten skjedde fra hjemmekontoret. Mulighet til å bruke skoletiden kom i stand da administrasjon gikk med på å redusere undervisningsplikten. Dette var ingen selvfølge, spesielt ikke hvis en sammenliknet med nabodistriktet, der aktiviteter utenom pensum ble betraktet som totalt bortkastet. Foruten anerkjennelse fra skoleledelsen hang finansiell støtte, frihet og tid til å eksperimentere også sammen med rådende skolepolitiske interesser hos distriktsmyndighetene.

It's New York, all right ... though, if I were in some other area, I wouldn't have the *leeway* I have here. My last three principals have given a lot of support, and teachers and the administration are very hands off and let me do what I want. So I don't feel – eh, static. I was given one less period to teach, so I could work on the web. In this district they at least give people the opportunity to *experiment*, and to use various teaching techniques. There are districts here where you can *not* do this. Like, there *is* a curriculum and you follow that curriculum - period.

Conversely, our school is on the wrong side of town when it comes to people with low economical status and lack of resources. The white population has either moved out or still lives here - but send their kids to private schools. People don't really *want* integration, that's what the deal is. We have very few resources, and we have a lot of minorities in the various schools; Hispanic, Pakistanis, Indians, Koreans, Chinese, and so on. Though, I think using the program helps since it brings the level of education up a few notches (intervju, 21.10.02).

Skoleledelsens liberale håndtering av ressursituasjonen var avgjørende, da det ga utvidet mulighet til samordning og veiledning. Liknende beskrivelser kom fra koordinatorene andre steder. Det gjaldt også arbeidet med å involvere lærere lokalt, noe som for New York-koordinatoren syntes nytteløst. Det ga ingen resultater. Få ønsket å påta seg arbeid utover fagdefinert arbeid. Spesielt var tverrfaglig arbeid vanskelig å få i stand.

I didn't get support from the other teachers. For eight years I've been telling my fellow colleagues about what I am doing and so on. I've also tried to get the whole school involved. But we have quite a few older teachers, and they really do not care. We also have younger teachers in the Language Department ... but, I don't think anyone is really interested. An article was written about me last year in the regional newspaper and how I had worked with Norwegian teachers. Everybody got that, but I don't know if they ever read it ... You know, if you work in a school you have to be careful about whose feet you step on. Everybody has a territory, they do *this*, and you don't go *there* and you don't do *this*. I'm used to that, but it does not make it easier (ibid).

Opplevelse av treghet og motstand gjorde det godt å ha et internasjonalt kollegafellesskap å vende tilbake til. De var engasjerte og anerkjente ens arbeidsinnsats. Mislykkede forsøk på å spre programvirksomheten og mangel på lærersamarbeid lokalt *intensiverte* samtidig programsamarbeidet på internasjonalt nivå. Ikke bare for å diskutere utfordringer og utfall, men dele opplevelsen av å stå alene om arbeidet ved egen skole. Spredningsvansker og mangel på lærersamarbeid lokalt var et allment problem, et tydelig trekk. Det var også behovet for å styrke de internasjonale forbindelsene, selv om det beslagla mye tid. På spørsmål om hvor mye tid hun egentlig la i programarbeidet, svarte New York-koordinatoren at hun i perioder satt rundt 5 timer daglig bøyde over pc'en, iberegnet søndager.

Yes - I do a *lot* of work.

Q: ... *but is that really necessary?*

Ohh, *more* than necessary, there is a *lot* of work involved. I spent *hours*, if you could imagine- I spend hours corresponding, creating web pages, and on getting things coordinated, but they are very pleasant hours. It's fun, and it's nice to see the work up there [pointing to the screen] and to hear that teachers are grateful. Now, I spend at least an hour or two, basically, every day, but every week is not the same. It depends on whether I'm coordinating a project. So, yes, it's very time consuming if you're going to cater it, [in particular] between TGN and getting my students working. However, I found out I could get just as much done and spend *less* time. It's all about organization ... Hours easy go by and you don't even notice it! I have to tell myself to *stop* and go to bed, or stop and go out and take a walk. I used to spend more time, as you know ... taking the time from other things in life. I was out of control, you see, seven hours on a Saturday and I still hadn't finished everything I had to do! It was crazy, though I was also having fun! (ibid).

I perioder tok arbeidet overhånd. Og selv om programoppfølging og veiledning ga energi, ble det mer enn kroppen og familielivet tålte. Det ble utmattende - i alle fall for en stund. På spørsmål om hva som gjorde at hun orket å fortsette, var svaret at hun nødig ville svikte hvordan de, hver på sin kant, *sammen* arbeidet om å utvikle programmets mål og muligheter. Vissheten om at hver og en til daglig strevde med "de samme" institusjonelle problemene, inspirerte til innsats. En innsats som forpliktet. En personlig og kollektiv forpliktelse. Opplevelse av samhold og fellesskap ble bygget av det. Relasjonsbygging fra mange hold - her en koordinator fra Texas, USA: "[In order to do this work] you need to build a sense of community, and I think *what we do* help to build such relationships. I know with all of us, we feel that we're really tight" (intervju, 07.09.01). At de andre, på frivillig basis og på en ansvarsfull måte, også arbeidet svært hardt, syntes å skape større overbærenhet enn ved et vanlig lærerkollegium: "There is a lot more tolerance than you would have among teachers in a school building" (intervju, 21.10.02). Opplevelser av jevnbyrdighet og fellesskap gjaldt også det tidskrevende moderatorarbeidet: "[The reference is] not working alone, you know. This definitely also has to do with teacher skills, absolutely, in terms of methods" (puertorikansk moderator, intervju, 07.09.01). I beskrivelsen av hvor mye de arbeidet, refererte de gjerne til en som jobbet enda mer, *mer* enn dem selv. Som når New York-koordinatoren beskriver en latinamerikansk kollega: "She teaches in *two* schools each day, one school in the morning, and one in the evening. I don't know how she gets everything done, she gets it all together. She's such a good organizer" (intervju, 21.10.02). Noe liknende sa de andre om New York-koordinatoren, at hun tross fulltidsstilling og familie fikk arbeidet unna, var en kløktig organisator, osv. Slik skrøt de av hverandre.

For å få jobben gjort arbeidet de fleste også hjemmefra: "[Usually,] I work at home [where] I don't have fixed times, but mostly early in the morning and late at night ... I want to see the program being done" (puertorikansk koordinator, 07.09.01). Den omfattende bruken av hjemmekontor kommer også tydelig frem hos denne amerikanske koordinatoren (læreren og moderatoren) fra østkysten av USA. Arbeidsmoral og innsatsvilje var det lite å si på.

My mornings begin at 5:35 AM on the computer in my small office at home. Here, I answer e-mails that arrived in my inbox while I slept. If I wait until after my school day to respond to colleagues in Europe it will be late at night for them. This is why I try to answer e-mails in the morning before I go to school. Once home in the evening I return to the computer after dinner, and most nights ... I am usually reading e-mails, responding my team and other [program] managers.

Q: *How much time per week does your work with programs and projects take?*

About 23 hours. This varies. At school I am always called on to do things or to help others – or to teach my students. I cannot finish the online work I need to do. At home I can awaken in the very early hours and work from my office. I can work late night if I need to. *My home office is a must. But when working at home I must set limits or I will ignore everything else at home and work all the time* (intervju, epost, 28.08.01, min utheving)

Nettbasert kollegaveiledning

Måten det ble skapt forbindelser mellom koordinator og lærer på liknet til en viss grad på kontakten mellom koordinatorene, spesielt når det kom til *personlig* oppfølging. Misforståelser og mangel på tid til å sette seg inn programfestede ordninger gjorde imidlertid at noen brukte metoder som avvek sterkt fra manualens rettleidninger. For å minske risikoen for misforståelser og teknologiske feiltrinn ble lærerne tilbudt veiledning. En av de som stilte sin kompetanse til disposisjon var New York-koordinatoren:

I work with teachers, who work with their students. Though, working with other teachers is not very different from working with students. They need a *lot* of encouragement and many times they need a *lot* of direction. You have to give them lots of explanations, you have to be very patient, and if they don't succeed, well, you compliment on whatever they have done well and encourage them so that they will do better.

Q: ... *but it's all there, [in the manual] in detail, on the web?*

Yes, but listen, it doesn't make a difference. They need directions and a lot of explanations, not only a written piece out there. Now, let me tell you. Even if it's written, and out there, and you tell them, they will give you a variation. They *adjust*, and you know, I accept that (intervju, 21.10.02, min utheving)

Ønske om personlig veiledning var påfallende. Det var også påfallende at lærere, tross forklaringer og tilgang på manual fra nettet, ikke fulgte instruksjonene. Råd og veiledning skjedde derfor fortløpende, trinn for trinn. Slik fikk koordinatorene klarhet i hvilke problemer de hadde, og hvilke bearbejdinger de ønsket å iværksette. Slik ble justeringer også lettere å gjennomføre. Det at mange følte seg usikre og ubehjelpelig klønede i møte med (det nye) konferansemediet mente New York-koordinatoren ble ivaretatt ved veiledning og formidling av likeverd: "a corporation that is sensitive to experiences of authority and worth" (ibid). Hvis en ikke lyttet til lærernes problemer og assisterte dem fortløpende, risikerte en at de trakk seg. Tap av én lærer betydde at 25-35 elever forsvant, fire lærere motsvarte 100 elever ut, osv. Selv drev hun en form for personlig kollegaveiledning der hun refererte til egen praksis: hvordan hun arbeidet med skolefaglig integrering, utførte teknologiske operasjoner, osv. Stikkord for hvordan hun møtte lærernes usikkerhet, var oppmuntring, tiltro og overbærenhet:

Q: ... *But how do you encourage teachers?*

Well, you just don't criticize, you encourage through words. It's the way you "speak" to them – in a way like I speak to my students at school. See? Regardless of what they do, I accentuate the positive things they have done.

Q: *So, it's a transferable skill, used both online and offline?*

Exactly, it's the same thing. I listen to the way they speak. I register the way they learn. And if they know they have done things the wrong way, you *don't* dwell on that. You just tell them that you expect better, that you *expect* them to do well, because they all *are* capable of doing that, cause' most times they come through. Now, teachers are afraid to ask questions. I know. When I started up, I was afraid to look stupid.

Let me tell you, and this is very important, we are supposed to use the mailing lists, and I know this, but for a long time I didn't. In stead I used to e-mail one of the other coordinators at her *private* address - and why did I do that? Because I was afraid to look stupid! You just don't want everybody to see what you're saying, because you - it's because, we're not *confident* enough. I got to a point where I said: I'm going to speak with people online, and they may ask any question they want. I'm going to respond. And [for the teachers]; I'm not going to make them look stupid. *I'm going to give them as much help as possible*, and if they make mistakes, or if they don't know how to do something; I'll take the time and tell them how to do it, because this was the kind of help that I got (ibid)

Ikke rart hun brukte mye tid på dette. Og da hun ikke var alene om å drive veiledning og samordning, er det lett å forstå hvordan koordinatorenes innsats utgjorde en bærebjelke i arbeidet. Problemet var imidlertid at lærerne selv måtte be om hjelp, for veiledning var på *ingen* måte pålagt og ingen presset den frem. Mindre erfarne lærere som ikke kontaktet koordinatorene, risikerte derfor å komme i vanskeligheter. Jeg skal til slutt drøfte dette før jeg går over til moderatorarbeid (i avsnitt etter).

Kontakt- og spredningsvansker: Energitalp og trange faggrensar

Programimplementeringen forutsatte at lærerne avsatte tid til forberedelse og gjennomføring.²⁴⁹ Den norske læreren satset for fullt. Utgangspunktet var interessen for problemorientert arbeid og internasjonal kommunikasjon på nettet. Det begynte med en søknad om refusjon av utgifter til deltakelse på TGNs konferanse i 2001. Kommunen innvilget søknaden, og etter tre dagers intensiv konferanseaktivitet vendte hun oppglødd tilbake:

Jeg var veldig oppglødd for jeg syntes dette var helt supert ... Jeg var kjempeinspirert da jeg kom tilbake. Dette *skulle* jeg i gang med! Og det gjorde jeg! Ambisjonen var å ta tak i K'en i IKT, få eleven til å kommunisere ... I all min oppgløddhet laget jeg flere prosjekter av det, for det er masse problemstillinger som genereres av noe sånt ...

Jeg beundret de andre [koordinatorene] veldig, jeg tror de må brenne veldig for dette, altså. Tror du må være veldig motivert for å drive med denne typen ting. Det som tente meg var å bruke IKT i undervisninga, det motiverte. i utgangspunktet. I dag bruker vi datamaskinene til spill, ja, vi bruker det på helt teite ting. Ting elevene gjør hjemme!

Jeg mente vi burde bruke det til å lære å kommunisere [internasjonalt]. Det var jo dét som motiverte meg, derfor brukte jeg mye tid. Jeg satt utover ettermiddagen, la inn elevenes e-poster, fulgte med på nettet, la til rette for aktiviteter, planla, osv. Jeg har jo vanlig arbeidstid, så dette gikk utenom. Bare e-post lesing tok en halv time om dagen eller mer, og det er to og en halv time i uka. Det tok kjempelang tid! (intervju, 29.09.02).

Hun forsøkte å involvere kollegaer på skolen, men tross velmenende ord demonstrerte de aldri noen reell interesse: "Vi hadde noen oppfølgingsmøter ... men de [fleste] fant ut at det var for vanskelig å organisere. Problemet var faggrensene, dessuten var veldig mange opptatt av pensumet de skulle igjennom". Skoleledelsen hadde nylig kjøpt inn flere klassesett med bærbare pc'er. Samtidig hadde skolen lite erfaring med og rutiner for håndtering av dette, og enda mindre hvordan det kunne brukes til internasjonalt samarbeid. Og selv om IKT-basert prosjektarbeid og internasjonal kommunikasjon stod på lærerplanen, var det i første rekke pensum og eksamenskarakterer som styrte innsatsen: "Jada, det står i læreplanen at dette skal de ha, men hos oss blir det nedprioritert. Ingen andre her driver med noe sånt" (ibid). Med slike utfordringer av faglig og institusjonell art ble det tungt å dra lasset alene. Nedlasset i arbeid rakk hun heller ikke å ta kontakt med andre i TGN:

Jeg hadde aldri kontakt med noen av de andre, jeg hadde egentlig ikke kontakt med noen ... [For til forskjell fra] læreren oppe på nordvest landet ... *tok jeg heller ikke kontakt med noen* ... Jeg fikk aldri tid til å sette meg inn i dette. Jeg drev det også litt utenfor *de aktivitetene som er foreslått* [i manualen]. TGN systemet tilbyr et ganske fasttømt undervisningsopplegg med et e-post system som sender ting rundt [listserv], men ... jeg styrte *mitt eget opplegg* og var ikke særlig flink til å ta kontakt med de andre. Så mistet vi motivasjonen sammen, jeg og elevene, også fordi ting tok så lang tid. Jeg brukte uhorvelig mye tid! (ibid, min utheving)

Etter arbeidet med vårkonferansen 2002 ga hun opp. Arbeidet gikk på akkord med for mye annet, dedikasjonen kostet for mye. Hun fant aldri frem til noe inkluderende fellesskap. Og ulikt den katalanske læreren hadde hun heller ingen lokal "kampsak" å knytte arbeidet til som mobiliserte elevene og inspirerte til innsats. Det forklarer hvorfor noen ga seg, mens andre fortsatte år etter år. Lærere som verken ba om veiledning eller kombinerte programmet med lokale interessesaker de brant for, falt etter hvert av lasset.

²⁴⁹ TGN hadde ingen oppfølgende runder med evaluering som i WYC (jfr kapittel 4, 10, 12).

Moderatorarbeid på nett

Jeg ser nå på moderatorarbeid i nettkonferansen, og forholdet mellom moderator, koordinator, lærer og elev. Som nevnt er det lett å gå surr i arbeids- og ansvarsfordelingen mellom koordinator og moderator, noe den New York-baserte koordinatoren kommenterte slik:

I know the problem - who's the moderator and who's the coordinator? ... Now, a coordinator basically works with teachers, but a moderator works with both students *and* teachers – or more correct, the moderators are networking with the participants, and with the various teachers ... And, we do not have the same moderators each time, [we alternate since] moderators are very, very hard workers who communicate with the teachers and with the students. They compile a lot of work. And they get the work done, together, on the net, and they keep the dialog going (intervju, 21.10.02).

Moderatorarbeid er kjent for å være tidskonsumerende, derfor hjalp det at arbeidet gikk på omgang. Likevel opererte programmet med faste gjengangere.²⁵⁰ Som to lærere fra USAs østkyst, hvorav en var den pensjonerte læreren Jane vi møter i eksempler lenger ned. Den andre var primus motor i flere av organisasjonens gjøremål, og skrev et sted følgende om forholdet mellom moderator, lærer og elever:

I stay in contact with the participating teachers and help them when they have questions. When action within the project is slow, the moderator must "talk" to the students on the mailing list *just like a teacher in a classroom* who is asking for discussions in the classroom ... It is [also] very important to respond to all the students who participate by writing e-mails to them or posting comments for their work (intervju, epost, 28.08.01, min utheving)

Erfaring fra skolearbeid ble omtalt som en fordel både av ledelsen, lærerne og moderatorene selv. Som i manualen ble konferansen sett på som en forlengelse av eller parallell til skolens undervisning, en skolebasert arena der moderatorene fungerte som nettlærere. At det eksisterte en felles erfarings- og referanseramme mellom lærer og moderator ble tatt for gitt. De fleste mente også at moderatorjobben korresponderte med lærerens arbeids- og ansvarsoppgaver, noe som trolig påvirket forventninger om medvirkning og arbeidsinnsats. Ved behov tok moderatorene direkte kontakt, spesielt hvis noe var i ulage: "[Yes,] we write to teachers individually" (intervju, puertorikansk moderator, 03.07.03). Ellers var det lite henvendelser av kollektiv art, selv om det forkom. Her et eksempel: "Dear all, we need to have a teachers' meeting! I know you already have enough meetings, but we need to have a virtual meeting ... Thanks, Jane" (nettkonferanse, 07.04.01). Tre av fire moderatører oppga yrkesfaglig interesse som grunn til at de hadde påtatt seg arbeidet. De uttrykte forståelse for lærernes situasjon med referanser til egen pedagogiske erfaring. Alle fire hadde tidligere, i rollen som lærere, deltatt med elever i nettkonferansen (intervjuer, 02.09.01, 05.09.01, 03.07.03).

Forskningsbaserte diskusjoner om moderatorrollen

Siden 1990-tallet har en drøftet moderatorarbeid med fokus på "driv og drift".²⁵¹ Moderatorene gis mange oppgaver. De forventes å støtte og oppmuntre deltakerne, holde dem løpende informert om temaer og tider, og korrigere kursen gjennom tilbakemeldinger på hva som er bra og mindre bra. Men foruten inspirasjon og rettleiding handler det også om ansvar og kontroll. Anderson og Kanuka mener moderatorens viktigste oppgave er å binde nettkonferansen sammen ved å gi en opplevelse av kontinuitet og fremdrift. For å vise spennet i moderatorjobben sammenlikner de med arbeid utført av lærere (skole), ledere (administrasjon), ordstyrere (diskusjonsfora) og programverter (fjernsynsvert). Her noe av oppgavene:

²⁵⁰ Dette er ikke er uvanlig i utdanningsrettede konferanser, men at de var lærere var litt spesielt (jfr Berge & Collins 1995, 1993).

²⁵¹ Jfr Salmon 2007, 2004, 2002, Rourke & Anderson 2002, Muilenburg & Berge 2000, Preece 2000, Rheingold 1998, Anderson & Kanuka 1997, Salmon & Giles 1997, Winograd 1996, Paulsen 1995, Berge 1992. I engelskspråklig sammenheng brukes flere betegnelser på moderatorfunksjonen, f eks "e-moderator", "on-line moderator", "fascilitator" eller bare "moderator". For liknende funksjoner brukes også "mediator", "online coordinator", "helpdesk" og "host". Jfr nettsteder som "The Moderators Homepage" (www.moderators.com/moderator.html), "Moderator Guidelines" (freenet.msp.mn/help/confdoc/modguide.html) og "Online Moderator Guidelines and Community-Building" (www.well.com/confteam/hosting.html).

Essensial to creating a stimulating on-line learning environment is the moderator ... that motivates, provides support and stimulates... [The moderator] guides or "weaves" the topic in order to keep it on the right track... [but also] provides strong leadership... coaches student on communication skills, facilitates discussion ... and secures continuity in a medium in which a sense of overview may be lost... while simultaneously attempting to "humanize the technology" and act as a trouble-shooter ...

The role of the moderator of any on-line conferencing activity typically involves special responsibilities and authorities; in both the technical and facilitating sense ... The moderator can delete or alter any message in the conference and is responsible for removing irrelevant or offensive material.

At an educational level the moderator guides the discussion, stimulates participation and often offers intellectual leadership. The role of the on-line [moderator], therefore, combines elements of teacher, [leader], host, facilitator and community organizer (Anderson & Kanuka 1997:4)

I relasjon til TGN- moderatorenes reformpedagogiske og konstruktivistiske orientering (kapittel 5) mener Paulsen en moderator bør ha klart for seg hvilken utdanningsfilosofi en legger til grunn for arbeidet: "[M]oderators should identify their preferred pedagogical styles, based on their philosophical orientation, chosen moderator roles, and preferred facilitation techniques" (1995:6). TGN- moderatorenes syn korresponderer dessuten med hvordan Salmon & Giles knytter dialogbygging på nettet til konstruktivistiske tilnærminger i pedagogikk. En byggeprosess som krever omfattende arbeidsorganisering:

[F]ocus onto how the teacher should set up the interaction (rather than how the teacher should teach ...) links directly to the role of dialogue in learning [which] links to the approach of constructivism in teaching. "A challenging learning environment is central within the constructivist approach and meaningful talk is the medium of intellectual development. The management of such a learning environment, however, demands thoughtful preparatory structure and contingent skill. It is a complex organisational task" [Marton 1996:366] The same goes for the moderator (Salmon & Giles 1997:3)

I en gjennomgang av gode fartsregler for diskusjoner på nettet, drøfter Rheingold hva som får konferansen "på skinner".²⁵² Han mener første bud er å løfte stemningen og synliggjøre seg selv og andre ved å gi en personlig velkomsthilsen:

Welcome new people, and after the first ones get to know each other, continue to encourage oldtimers ... Put your newcomers up on a pedestal by name, for doing something that adds to the community, and that newcomer will amplify that behaviour forever after ... People's first reactions are most important. Praise them by name. Be interested ... point them to information that you think will be personally relevant to them (Rheingold 1998:4)

Ved å vise interesse og skape en vennligsinnet atmosfære kan en få i stand "[a] spirit of voluntary collaboration" (ibid). Rheingolds begrep om dette samsvarer på flere punkter med hva moderatorene faktisk gjør. Som det å synliggjøre seg selv gjennom personlige opplysninger, adressere deltakere ved navn, rose dem, gi direkte tilbakemeldinger, osv. I et epostintervju skriver en av TGNs amerikanske moderatorer følgende:

Q: *As an online coordinator; do you feel you have to be visible?*

Always. I am online most of the day; though at school I can not answer mail unless it refers directly to my students. I have to separate my school work and my [TGN] work. Since my students often do [these] projects, the work I do often overlaps (intervju, 02.09.01)

²⁵² Med hensyn til nettkommunikasjon er Rheingold bok "Virtual Communities" (1993) om nettstedet The Well en klassiker.

Som New York-koordinatorens uttalelser noen avsnitt over, understreker også Rheingold at umiddelbar kritikk og meldinger som signaliserer sinne og irritasjon har lite oppbyggende effekt. Heller enn å få i gang erfaringsdeling kan virkningen bli at deltakerne trekker seg. Hvis de skal utvikle sosiale og faglige forbindelser, er det nødvendig med en moderator eller vert som "kultiverer" de positive sidene ved nettkommunikasjonen.²⁵³ Ikke ulikt pedagogisk litteratur bruker han "grønne" metaforer om vekst og kultivering: "Communities can't be manufactured ... online communities grow [if] they are gardened" (ibid).

Moderatorbevegelser av første fase

I praksis er moderatorens arbeid uløselig knyttet til innspill fra elevene. Mye handler om å få de til å produsere konferansetekster og å få kommunikasjonen til å samsvare med manualens prosesser og prosedyrer. I kontrast til WYCs konferanser går TGN-moderatorene "tett på" deltakerne, gjerne med personrettede meldinger der de kommenterer innspill og innsats. Neste kapittel viser hvordan WYCs moderatører ikke blander seg i samtalene, og langt mindre kommenterer innholdet i meldingene. De henvender seg ikke direkte til elevene og bruker aldri fornavn. I eksemplet under tar TGNs moderator, "Maria",²⁵⁴ direkte kontakt og kommenterer tidsskjema og tematikk. Hun adresserer elevene ved fornavn og signaliserer at hun forventer de snart sender inn sine tekster.

Date: Wed, 7 Nov 2001 08:26:47 Subject: Annika, Louise, Peter and Lasse

Dear Annika, Louise, Peter and Lasse, I read the letters you sent to your classmates. I'm very happy you are here. Right now we are learning about careers and occupations. Which is your favorite subject at school? Are you good at math, languages, music? ... Come on, let us know more about yourselves! I'm waiting to hear from you soon. Your teacher, Maria

Date: Mon, 12 Nov 2001 18:25:28 Subject: Re: Hello ...

Hello dear Veronica... At what age did you start playing the trombone? Both electricians and vets are very important occupations. And it sounds like you know what you like even this early in your life. Veronica, this week I want you think and tell us what are your dreams of a better future. Ten or 15 years from now, how would you like the world to be a better place for all? Hope you write soon ...

>I am a thirteen years old girl who live in Norway. In my spare time i love to play computer games and pet my rabbit. I also play the trombone in an orchestra. When i grow up i want to be an electrician or maybe a vet. That's because i love to puzzle with things and i love animals Veronica

Meldingen over viser hvordan moderatoren påkaller oppmerksomhet og personliggjør tilnærmingen med spørsmål og kommentar til elevens materiale. Hun tar fatt i Veronicas trombonespill, før hun vrir tema i retning av manualens spørsmål om hva som gjør "the world to be a better place" (jfr kapittel 5 og 7). Slike grep var svært vanlige. Spørsmål fra manualen ble gjengitt direkte eller i omskrevet form. Ved å distribuere spørsmål trekkes flere med. Det bringer fokus på tema og korrigerer eventuelle misforståelser. Og selv om moderatoren i øverste melding adresserer fire elever, dekker begrepet "you" både entall og flertall slik at denne personlige referansen omfatter "alle" deltakere.

Familiarisering, intimisering og personliggjøring

Mange nettkonferanser hadde over hundre deltakere fra 5-6 land, fordelt på 5-6 skoleklasser med 25-35 i hver gruppe. En kan derfor spørre seg hvordan det er mulig å personliggjøre noe som helst eller skape et familiært miljø med så mange. Vi skal se hvordan Maria "familiariserte" forholdene ved både å holde en oppmuntrende og personlig tone. Elevene adresseres direkte med ros, tilrop og oppfordringer som markeres med utropstegn eller verb i imperativ. Selv signerer hun med fullt navn og adresse. Og som for å redusere distansen og skape kontakt mellom arbeidsstedene beskrev hun også gjenstander i rommet der hun satt. Ved å bruke metaforer som "virtuelt" eller "nettbasert klasse-

²⁵³ Her brukes begrepet "host" ikke moderator, men begges ansvarsområder er i dette tilfellet å legge forholdene best mulig til rette for kommunikasjon, ta i mot (nye) deltakere, veilede og tre støttende til, kort sagt være tilgjengelig.

²⁵⁴ Jeg har her valgt å benytte pseudonymer fordi det her er snakk om flere amerikanske moderatører og tunge termer som "den puertorikanske moderatoren" og "den andre amerikanske moderatoren" gjør det anstrengende å lese hvis de opptrer i samme setning eller avsnitt.

rom" og "virtuell lærer" eller "nettlærer" skaper hun forbindelser mellom konferansen og skolene. Slik synliggjør hun seg selv både som lærer og moderator. Slik kommer hun nærmere.

Date: Mon, 15&16 Oct 2001 Subject: To all students in TGN!

Dear students, you are doing just great! ... I am your "virtual teacher" in this "virtual classroom" of TGN. What a joy to see so many students from so far away places! I have already *seen* here the students from: Barcelona (Spain), Italy, Norway and Macau ... I know there are some students from Puerto Rico that are planning to join us. Are you there yet? Don't be shy, raise your hand, introduce yourselves!

I have all your countries marked in a map by my *desk*. Do you have a map in your classroom? You can do the same I did. I made little flags of each of your countries and use them as markers on the map. I found the flags in an Atlas, right there in the internet. I can share with you the URL <http://www.maps.com/explore/> (What is a URL?:The address of a site in the internet is called a URL.). Congratulations, you are all doing a great job! Maria (mine uthevinger)

Bruken av klasseromsmetaforer spiller også på institusjonelle overensstemmelser mellom skolene. I forrige avsnitt, og i avsnittet under, viser eksemplene begreper som "classmates" og "lesson". Ved å spille på begrepenes "assosiativ kraft" skjer det på flere måter en institusjonalisering av konferansen. Det skaper en skolebasert arena. Nærheten til det institusjonelle liv, til lærer og klasserom, gir "skolepuls". Moderatoren titulerer seg som virtuell lærer i et virtuelt klasserom. Begrepene spiller på elevene kjennskap til lærerposisjonen og dens myndighet, mens meldingsteksten formidler lærers autoritative stemme. Vi ser også hvordan hver klasse representeres med symboler på nettlærers kateter (desk) (symbolsk representert med nasjonale flagg). Og som læreren i klasserommet bes elevene vise tegn på tilstedeværelse ved å rekke opp hånden (don't be shy, raise your hand). De som ikke har gjort leksen og sendt inn sine introduksjonstekster, får slik en korreks. Sammen signaliserer det at konferansens normer og regler korresponderer med tilsvarende på skolen, og omvendt. Både for å gjøre deltakerne fortrolige med konferansen og disiplinere bruken av den. Ikke så rart, for å sette hundre tenåringer til å samtale med jevnaldrende på nettet, fordrer en viss orden og systematikk i organiseringen av arbeidet.

Forrige kapittel innledet med tiden rundt 11. september 2001 og en bekymret moderator, "Jane", som undret seg over fraværet av konferanseinnlegg. Fraværet forsinket starten, men ble avløst av en strøm med innlegg. Moderatoren pustet lettet ut. Forvirring gikk over i tilfredshet, noe hun blant annet uttrykket slik:

Date: Tue, 9 Oct 2001 08:32:27 Subject: It is so good to meet you all!

It is so good to have you all writing! I was missing you. Keep up the good work as you work with your teachers! ... Jane

Date: Mon, 22 Oct 2001 20:32:07 Subject: All students, read this

Hello, dear students from Italy, Barcelona, Norway, Macau and California, Welcome ... I'm glad you are in. This week we are still meeting our *classmates* ... Next week we will start *discussion on the second lesson* [about] career choices ... You are doing a great job! Your teacher, Jane

Date: Fri, 26 Oct 2001

Dear students, I have been reading your letters ... You are just great! Keep up the good work ...

Hugs to all, Your teacher, Maria (mine uthevinger)

I første fase sendte moderatorene flere slike korte, applauderende meldinger med identisk tekst og tone. De viser både forventninger og emosjoner, som når Jane forteller hun har "savnet" elevene og Maria sender en "klem" fra lærer'n. Tolv-femtenåringene synes å like personliggjøringen og forsøkene på å skape nærhet. De synes også å bry seg mindre om at lærerne observerte kommunikasjonen. I stedet ivret de for å finne ut av ting (jfr Engelstad og Ødegård 2003). Elever mellom 16 og 18 viste derimot mindre interesse for personliggjøringen, og signaliserte iblant irritasjon over innblanding og overvåking. Det kunne slå ut i fleiping, sjikanering eller tematisk utglidning – innspill som igjen forsterket voksenstyringen.

Sterkere innkanaliseringer

Meldinger som med overlegg viste vilje til å fornærme eller sjikanere, ble i de fleste tilfeller fjernet. Moderatorens jobb var da å informere avsenderen om at slike meldinger var uønsket, og nekte videre distribusjon. Som regel var det nok å advare. Sterke irettesettelser og sletting av innlegg forekom nokså sjelden i første programfase. Men det forekom, for iblant dukket det opp meldinger som skapte tematiske avsporinger eller brudd i den pågående kommunikasjonen. Det siste som en effekt av fleiping, sjikaner eller ydmykelser. Da konferansen var en diskusjonsliste, et åpent felles forum der meldinger spres til alle "på listen", virket forsøk på å ydmyke noen også inn på andres kommunikasjon. Forumets mottakelighet og tilgjengelighet gjorde kommunikasjonen sårbar. I eksemplet under sier moderatoren at hun var nødt til å fjerne to "upassende" meldinger. Som en advarsel. Samtidig oppfordrer hun alle til å fokusere på tema og holde samtalen på et saklig nivå.

Date: Wed, 17 Oct 2001 07:59:15 Subject: Appropriate Messages to TGN

Dear all, yesterday and today we received some *messages that needed to be approved* before they could be sent to the TGN list. I'm sorry to say that 2 of them were not good messages for this list, so I did not approve them. Please make sure your message is on the topic of introducing yourself to all the others on the list. Remember that your message goes to all the other students in Italy, Macau, Norway, Spain and any other countries that may have joined us. Jane

Et annet tiltagende problem var bruken av anonyme domenenavn som "hotmail.com" og "yahoo.com". Når anonymitet og stedsløshet tar over for faste referanser, får moderatorene problemer med å identifisere avsender og avsendersted. At slike markører forsvant var foruroligende. Under ser vi hvordan moderatoren reagerer på at slike stedsorienteringer går tapt ved å bruke spørsmål fra manualen der bosted er en viktig markør. Fra tidligere praksis vet de at stedsbetegnelser fungerer som motor for samtalebygging. Det å fjerne stedsreferansen fjerner også territoriale spor. Det gir dialogen mindre næring.

Date: Mon, 12 Nov 2001 07:07:21 Subject: Hotmail & Yahoo

Dear teachers and students, please write more information in your emails. When you have an email address ending in @hotmail.com or @yahoo.com we can't tell where you live in the world. Tell us more about you. What are your interests? Do you have any brothers or sisters? Do you have any pets? What is your favorite food? Sport? Movie? Music? Do you play a musical instrument? What color is your hair? This project is called Who Am I? Tell us about you? Jane Capdevila from New Jersey, USA.

Moderatoren forsøker å demme opp for tendensen til anonymisering ved demonstrativt å undertegne med fullt navn, delstat og nasjonalitet. Det hjelper noe, men ikke nok. Ti dager senere, da anonymiseringen fortsetter, trer den andre moderatoren til og demonstrerer sitt syn på saken med et surt fjes :- (for å vise at anonymiseringen bør opphøre.²⁵⁵ For å gi uttalelsen tyngde refererer hun til seg selv som "your teacher". Som for å sette makt bak kravet. Det at hun tar tak i en bestemt elev personliggjør også meldingen:

Date: Mon, 26 Nov 2001 08:59:48 Subject: To Tom and all

Hello Tom, I am Mary, your teacher. I have been reading the letters from all of you and some of you forget to say what country are you from. I cannot say where those letters are coming from :- (So dear Tom where are you from? Write us more about yourself, what you want to be when you are older and what you would like for a better world when you are older.

Your teacher, Maria

Ved å kopiere inn korte omskrivninger av manualens spørsmål prøver moderatorene å korrigere kursen. Og korreksjonene virket, for på ny strømmet det på med bynavn og yrkesvalg. En annen måte å påvirke dialogen på var å bruke andres tekster som rettleidende eksempler. Under har Jane "heftet på" tekst fra åttendeklassingene jeg be-

²⁵⁵ Slike tegnsammensetninger eller "emotikons" viser fjes som demonstrerer følelser (liggende, bøy hodet mot venstre).

skrev i forrige kapittel. Ved å bruke svarfunksjonen i epostprogrammet gjentar hun meldingen fra 8c som limes sammen med en bekymring fra den andre moderatoren. Med det som basis henvender hun seg direkte til deltakerne og roser de som har anstrengt seg så langt.

Date: Tue, 6 Nov 2001 18:35:11

Re: Let us hear [from] the rest of you! ...

I agree You have been doing a great job of writing to each other but we need to get working on our project.

Jane

>Dear students, I'm waiting for your answers to the 2nd lesson. Not many of you have done this. I'm looking forward to hear from all of you soon! Your teacher, Maria

>>Dear friends! We have discussed our careerchoices in class today. These are the most popular occupations: 6 students wants to be professional footballplayers, 2 wants to be veterinaries, 6 picture a future as actors, 5 as lawyers, 3 as astronauts and 4 as pilots. In addition photographer, dentist, author, singer and dancer were mentioned as preferred career-choices. And of course quite a few wanted to work with computers. We would very much like to hear what you all want to be when you grow up. Write to us! 8c

Moderatorene har ikke andre pressmidler en det skrevne ord for å rose, presse, anmode og manøvrere, samt teknologi til å spre det. Med tekst og teknologi ansporer de til innsats og forsøker å holde det hele i trådene.

Oppsummering og konklusjon: Tett, personorientert og teknologidrevet

Kort oppsummert har kapittelet vist hvordan TGNs koordinatører og moderatører skapte et tett, personorientert og teknologidrevet forbindelsesapparat som spilte en sentral rolle i programarbeidet. Analyser av intervjuer og observasjoner viste hvilken enorm arbeidsinnsats koordinatører og moderatører la i organisering av nettkonferansene, og i å pleie forbindelsene seg mellom. De skapte en kollektiv referanseramme og et kollegafelleskap som, på tvers av institusjonell og nasjonal tilhørighet, forsterket tiltroen til programmets motiver og muligheter. Ekstremt mye tid gikk med til oppfølging, støtte og veiledning. Uten koordinatorenes pågangsmot, entusiasme og frivillige innsats ville virksomheten trolig gått i stå. Sammen med stikkord fra representantenes syn på organisasjonsspørsmål fra kapittel 3, vil jeg oppsummere de viktigste faktorene ved dette arbeidet i to omganger. Først med begreper i en tabell, som så utdypes i korte avsnitt under.

Lærer-, koordinator- og moderatornivå:	tette (transnasjonale) forbindelser frivillighet og idealisme kollegaveiledning aktivt moderatorarbeid
Systemnivå:	flat og fleksibel struktur personavhengig få energigivende bindeledd

Figur 9: Karakteristiske trekk ved organisering på lærer- og koordinatornivå i TGN

Samarbeid og vekselbruk

Koordinatorne korresponderte regelmessig og samarbeidet tett på flere måter ved hjelp av netteknologi (bærbar pc med nettilgang, epost og chat). Teknologibruken effektiviserte arbeidet og åpnet for å kombinere programmet med øvrig undervisning eller lokale prosjekter de ivret for og holdt på å utvikle. Erfaring fra én jobb ble brukt i utvikling av en annen - et vekselbruk som bygget på kompetanse fra ulike arbeidssteder. For å rekke over arbeidet brukte koordinatorene både borte- og hjemmekontor. Oppgaver knyttet til internasjonal samordning og kollegasamarbeid var svært tidkrevende, og flere arbeidet over 10 timer i uka, andre det tredobbelte.

Konflikthåndtering

For å unngå konfrontasjon og konflikt forsøkte koordinatorene å skape et komfortabelt arbeidsklima. Korrespondansen ble for eksempel holdt i en vennlig og imøtekommende tone, ofte full av humor og selvironiske kommentarer. Av erfaring visste de at konflikter i et nettbasert arbeidsmiljø lett overdimensjoneres, ved siden av å demotivere og rive ned det en forsøker å bygge opp. De fleste syntes derfor det var befriende å møtes ansikt til ansikt og la oppsamlede frustrasjoner komme til uttrykk. Andre mente derimot at blandingen av teknologisk nærhet og fysisk distanse utvidet rommet og gjorde det "høyt under taket" på måter som dempet harme og irritasjon.

Kollegabasert veiledning

Opplæring av lærere, koordinatorene og moderatorer tok som regel form av kollegabasert veiledning (en-til-en). Mange lærere ønsket personlig veiledning fra en erfaren koordinator i hvordan programmets prosesser og prosedyrer kunne integreres i fag de underviste i. Manualens instruksjoner var ikke nok. Koordinatorernes råd og veiledning ble slik både en bærebjelke i arbeidet og en betingelse for iverksetting.

Spredningsvansker og slitne lærere

Forsøk på å involvere lærere på lokal basis gikk heller dårlig. Koordinatorernes samarbeid nådde bare de som allerede var involvert eller selv tok kontakt. Begrensningen fikk kritiske konsekvenser for lærere som ble stående uten noen å dele erfaringer og bekymringer med. Alene og nedlasset i arbeidsoppgaver ble lasset for tungt for enkelte. Spredningsvanskene hadde også sammenheng med at lærere lokalt ikke ønsket å påta seg "ekstraarbeid". Mangel på institusjonell fleksibilitet med hensyn til fag- og tidsplaner var også faktorer i dette. Sviktende interesse lokalt medførte imidlertid at de mest aktive lærerne med koordinatoransvar intensiverte kontakten på det internasjonale plan.

Moderatorarbeid

De neste kapitlene vil vise hvordan TGN-moderatorenes arbeid sterkt skiller seg fra tilsvarende arbeidsmåter i WYC. Derfor en rask oppsummering av hvilke grep moderatorne brukte for å få konferansearbeidet "på skinner". Jevnt over holdt de en positiv og personlig tone for å løfte stemningen og gjøre seg så synlige som mulig. Ved å bruke fornavn henvendte de seg direkte til hver elev med oppmuntringer og oppfordringer. De forsøkte også å skape nærhet til den institusjonelle kontekst elevene befant seg i, og signalisere autoritet og posisjon, ved å kalle seg "nettlærere" og konferansen for "et nettbasert klasserom". Stort sett syntes den personlige kontakten, de mange oppmuntringene og de skolebaserte metaforene å korrigere kursen og stimulere til innsats.

Kapittel 10 Iverksetting av første programfase: WYC

Innledning

Kapittelet drøfter hvilke forbindelsespedagogiske aspekter som preget WYCs første fase, noe jeg hevder er forbindelsen mellom elev og materiell. For å tydeliggjøre dette diskuterer jeg data fra Latvia og Romania, der elevene i første rekke arbeidet med lokalhistorisk og regionalpolitisk materiale i sine selvframstillinger. Jeg viser hvordan arbeidet var påvirket av regionale diskurser og ideologiske fellesskap som omhandlet etnisitet og nasjonalitet, ofte spekket med symboler og referanser til lokale erfaringer. I motsetning til TGN-konferansens personorienterte perspektiv og energiske elev-til-elev kommunikasjon, skal vi se hvordan tilsvarende i WYC var mindre dialogorientert, og hvorfor de antok et kollektivt og politisk stigma i framstillinger av "forholdene slik de er". Jeg vil også frem til hvordan framstillingene hang sammen med organiseringen av arbeidet på skolene og lærernes og koordinatorenes oppfatninger av programimplementering mer generelt. Undersøkelsen gis slik to innfallsvinkler: nettkommunikasjon og arbeidsorganisasjon. Med det som basis analyserer jeg arbeid både på elev, lærer, koordinator og moderatornivå. Samlet gir det et bilde av hvordan reformpedagogiske strømninger fra vest "treffer" (pro-vestlige) praksiser i øst.

Analysen relateres til argumentet om at iverksetting og implementering forutsetter at programarbeidet kobles til eller blandes med lokale ideer og ressurser, mennesker og materiale, altså forbindelser jeg mener utløser energi. Jeg drøfter derfor hvilke koblinger som tilfører utviklings- og overlevelseskraft, og hvordan disse forbindelsene forankrer, former og forandrer, for slik å gjøre programmet funksjonsdyktig og føre det videre.

Selv om datainnsamlingen omfattet flere østeuropeiske og postkommunistiske land med liknende fortellinger om kollektivism eller nasjonalisme, har jeg av flere grunner valgt empirisk materiale fra Latvia og Romania.²⁵⁶ I relasjon til argumentet over tydeliggjør data herfra karakteristiske trekk ved WYCs nettkommunikasjon og arbeidsorganisasjon. Feltarbeidet i Latvia og Romania ga fyldige data for takket være hjelpsomme personer og organisasjoner var tilgangen på kildemateriale god. Presentasjoner av data fra europeiske land er i tillegg ment å skape en "mykere" overgang fra analyser av TGN til WYC, fra vest til øst, før jeg beveger meg sørover til det afrikanske kontinent. Sammenliknet med tilsvarende forhold i TGN viser dataene andre former for regional og nasjonal tilhørighet, klarest eksemplifisert ved historier om stolthet, strev, selvstendighet, inklusjon og eksklusjon. Komparativt gir det spenn og spenning til analysen av forbindelsespedagogiske likheter og forskjeller. Det viser også hvordan ideologiske likheter i manifestene slår ulikt ut - som ulike praksiser med ulike tilnærminger og virkemidler. Med andre ord ulike måter å implementere og drive forbindelsespedagogikk på. Oppsummert som ulike versjoner av "det samme".²⁵⁷

I snitt var WYCs konferansedeltakere 14-17 år, mot 13-15 år i TGN. Aldersforskjellen kan spille inn med hensyn til tekstkomposisjon, faglig innsikt og selvstendighet i arbeids- og ansvarstaking da eldre elever gjerne har større kunnskapstilfang og trening i engelsk skriftlig. Aldersmessig jevnet dette seg ut i annen fase, der snittet i begge tilfeller var 14-17 år. WYCs annen fase var dessuten mer dialogorientert enn den første. En annen forskjell var at selv om elevinnlegg i WYC utgjorde under halvparten av antallet i TGNs konferanser, var de over dobbelt så lange. I praksis vil det si mer enn hva som fikk plass på en dataskjerm. I tillegg hadde WYC-konferansene ofte en, til nød to moderatorer, mens TGN alltid opererte med to eller tre. Lærere i WYC påtok seg heller ikke verv som koordinatører eller moderatorer, slik tilfellet var i TGN. Organiseringen av konferansene var slik utslagsgivende for programarbeidet, noe som kom til uttrykk lokalt og på nettet. Den omfattende lokale mobiliseringen i WYC gjorde det også vanskelig å skille iverksetting på elev-, lærer- og koordinatornivå, og nivåene er derfor ikke atskilt på samme måte som i

²⁵⁶ Spesielt gjelder dette Moldova, som historisk og politisk henger sammen med ideologiske formasjoner i Romania (i mellom- og etterkrigstiden annekterte russerne f.eks. i ulike omganger rumensk Moldova).

²⁵⁷ Uttrykket "ulike versjoner av det samme" har sin referanse i den metodologiske diskusjonen i kapittel 2 om virkningen av ulike programdeler og relasjonene mellom dem (jfr Mol 1999, 2002).

TGN. Jeg starter med data fra Latvia for deretter å gjøre en mer omfattende analyse av det empiriske materialet fra Romania.

Reformpedagogiske endringsagenter: lokal organisering i Baltikum

Geografisk ligger Latvia med sine 2,2 millioner innbyggere svært nær Skandinavia. Likevel gjør økonomiske, politiske og kulturelle faktorer at det skiller seg fra liknende forhold på den skandinaviske halvøy. I løpet av forskningsperioden deltok 14 videregående skoler. På skolebesøk i Latgale, Daugavpils og Rēzekne i mars 2003, foretok jeg observasjoner og intervjuer ved tre av de syv skolene som deltok den våren.²⁵⁸ Data herfra viser klasserom der majoriteten av elevene var av russisk-språklige. Dataene viser også en tiltagende grad av faglig integrasjon ved de aktuelle skolene. Jeg var til stede i klasseromsundervisning, på lærerværelser, og andre steder der jeg hadde samtaler med elever, lærere, rektorer og skolekoordinatorer.

WYCs tilsatte koordinator for Latvia stilte, i motsetning til de andre koordinatorene, med tolv års praktisk-pedagogisk erfaring fra programmets viktigste felt: den videregående skolen. På intervjudispunktet underviste hun i engelsk og spansk: "I graduated from the university, from the foreign language institute in Minsk, where I studied Spanish as a first language and English as a second. I teach both" (ibid). Å ha en lærer med ansvar for den nasjonale samordningen representerte noe nytt i WYC-sammenheng, for de fleste jobbet for ikke-statlige organisasjoner eller private firma. Ledelsen arbeidet imidlertid med å få en større lokal NGO til å ta det nasjonale ansvar for programmet der koordinatoren kunne ha sitt daglige arbeid. På grunn av stor arbeidsmengde og mye reise- og møtevirksomhet var det nødvendig å konsentrere seg om samordningsjobben på heltid. For å avgjøre om hun skulle binde seg til dette de neste fem årene, hadde hun hatt ett års prøvetid (utvidet til to år). Hun vurderte å påta seg jobben ut fra en begrunnelse om at programmer som WYC var nødvendige for å endre den latviske skolen "fra innsiden". Det utgjorde ett av flere reformrettede redskaper. I intervju form begrunnet hun valget i flere omganger, der en av disse åpnet slik:

I found WYC to be very well structured, logical, and well planned, and not really time consuming. The topics are really promising, and can easily be integrated in the curriculum. Many of them are examination topics ... which give education new perspectives that are necessary in the future (intervju, 14.03.03).

Ukentlig reiste hun rundt for å snakke med skolekoordinatorer, lærere, myndighetspersoner og sponsorer: "I'm a kind of ambassador. I see that teachers like WYC, and that it helps them and their students to progress in all the meaning of the word, personally and educationally ... I feel good about this and I see the meaning of this work" (intervju, Latvia, 15.03.03).

Programfinansiering for 2002 og 2003 kom i hovedsak fra det latviske utdanningsdepartement, SOROS-stiftelsen, den britiske ambassaden i Riga og bistandsorganisasjonen. Koordinatoren var også i gang med nye sponsoravtaler og finansielle ordninger for å øke bevilgningen fra lokale organisasjoner, offentlige som private. Foruten latviske utdanningsmyndigheter, vekket programmet interesse hos lærerorganisasjoner og private organisasjoner med utvikling og internasjonalisering på dagsordenen. Den brede interessen mente hun ga et forsvarlig eller "bærekraftig" grunnlag for virksomheten (a sustainable platform). Samtidig, til tross for tiltagende sponsoravtaler og god administrativ oppfølging fra ledelsen, opplevde hun arbeidet som svært omfattende: det var mye å ta i. Spesielt virket behovet for opplæring og veiledning av lærere enormt. Få hadde kjennskap til programmets konstruktivistisk inspirerte metodologi, derfor arrangerte hun årlige samlinger for reforminteresserte lærere i og utenfor regionen. I første rekke for å undervise i IKT, men kursene tok også for seg WYCs programmet motiv og metoder, der manifest og manual var viktige presentasjonsverktøy.

²⁵⁸ I 2003 var rundt regnet 60 % av landets innbyggere etniske latviere og litt under 29 % av russisk opprinnelse, som slik blir Latvias største minoritet. Daugavpils er dessuten Latvia nest største by. I fylkene jeg gjorde observasjoner (Daugavpils og Rēzekne), var det, ved siden av etniske latviere, minoriteter fra Polen, Hviterusland, Ukraina og Litauen (bl a pga av illegal innvandring under sovjettiden ble antallet etniske latviere kraftig redusert) (The World Factbook, <https://www.cia.gov/library>)

[Primarily,] I teach English teachers how to use it, not only the WYC-lessons but also how to search, make a mailbox, etc. One of the workshops was only about WYC: each teacher represented a partner school, we wrote introduction letters, and so on, practically a *hands on* experience; how to send e-mails, how to find the site on the internet, look for information, so when teachers learn to do this, they are able to participate, because they have a clear picture of what the WYC-project is, and secondly they develop skills on how to connect ... and improve searching strategies on the internet which is very useful for WYC if students need to do rehearse on AIDS, Human Rights or globalization (intervju, 14.03.03)

Ved hjelp av en ti-tolv regionale skolekoordinatorer, alle språklærere, satset hun på implementering gjennom fagkollegaenes opplæring i fremmedspråk. Slik sikret hun programmet et nødvendig institusjonelt feste, faglig som organisatorisk. Koordinatorgruppen dannet samtidig et team, eller et forum, for utvikling av feltet de var mest opptatt av, et felt de refererte til som "språkopplæring og internasjonal kommunikasjon". Ideen var å sette språkbruk og kommunikasjonsferdigheter i relasjon til økt internasjonalisering. De var interessert i prosjekter som tilrettela for dialog "i mellom og på tvers", slik at elevene fikk oppleve betydningen av skriftspråklig *arbeid*. Det vil si der vekten ble lagt på det å arbeide seriøst med fagstoff som lar seg relatere til elevenes erfaringsverden. På spørsmål om å definere noe av det viktigste programmet tilførte den latviske skolen i så måte, svarte hun blant annet:

The most important thing about this program is its new approach to studying, and teaching, as an alternative education. 10 years ago, the teacher gave information to the students [hoping for] a transmission of knowledge, "putting" it into their heads. This was not very useful since *students very easily forget*. But when doing research, knowledge stays, [since] they gain it due to *hard work*. They learn by using a different approach, doing something practical. This gives meaning to studying, when they get a sense of what they study *for*. It is good in different senses, both personal, and [curriculum wise since] their English and ICT skills improve ... it also helps them develop analytical skills, which is good for exams where they have to write an argumentative essay.

'Pure' knowledge is *not* enough. If they don't know how to make a presentation, work in a team or evaluate work, it hardly can be expected that they will be successful in any working life, or business. The program gives these necessary skills. If it wasn't useful we wouldn't do it. They learn so many different things, not only ICT, or finding the information, but that work must be organized in accordance with the [people] in other countries, which is extremely important. Communication with other classes is very important, learning from others, from their national partners (intervju 15.03.03)

Som vi ser, ligger koordinatorens arbeidslivsorienterte begrunnelse tett opp til manifestets ideer om at skolefaglig virksomhet må gjøres virkelighetsnært og at kunnskapservvelse best skjer gjennom bruk av problembaserte og aktivitetsfremmende metoder (jfr kapittel 5 og 6). Det kan både relateres til Freires begrep "bankpedagogikk" (the banking concept of education) og til manifestets Dewey- og Vygotsky-inspirerte ideer om at passiv memorering av prefabrikkerte opplysninger glemmes like fort som de innstuderer (*students very easily forget*). Skrivning er en kommunikasjonsferdighet, og betydningen av skriftspråklig arbeid forstås "when they get a sense of what they study *for*", osv. Kunnskap blir slik noe de *gjør*, sammen. I forlengelsen av å styrke forbindelsen mellom *å gjøre* og *å vite*, kunnskap og handling, var dette en type arbeid som styrket forbindelsen mellom elever: "Since the main action takes place - not only *in* the student, or *in* a teacher, or *with* the coordinator, but also *in* the classes, and between [classes] ... as it *is* connected" (ibid). Slike forklaringer demonstrerer mest av alt koordinatorens selvutnevnte posisjon som ambassadør for programmets forbindelsespedagogikk.

Elevperspektiv: Fortellinger om nasjonal og institusjonell tilknytning

I 2003 besøkte jeg den videregående skolen hvor koordinatoren arbeidet som språklærer. Skolen, med sine 425 elever og 44 lærere, lå i et av de russisktalende områdene ved grensen til Hviterussland. I 2002-2003 jobbet 60 ele-

ver (elevgrupper á 19, 21, 20) og 3 lærere med programmet.²⁵⁹ Elevenes hip-hop inspirerte klær, blekende hår og påkoblede MP3 spillere gjorde at de ikke skilte seg nevneverdig fra ungdom i Skandinavia. Skolen var en av to latviske skoler i området ved siden av en russisk og en polsk. Både koordinatoren og majoriteten av lærerne beskrev seg som latviske russere (etniske russere). Utdanningsdepartementets språk- og undervisningsreform fra 1991 krever latvisk som obligatorisk undervisningsspråk, også i områder dominert av etniske russere, og hvor russisk som en følge av det er mest utbredt. I praksis ble både russisk og latvisk likevel brukt av elever og lærere i skoletiden. I timer hvor jeg formelt foretok observasjoner i klasserommene, foregikk imidlertid undervisningen på latvisk.

Eksemplet under viser hvordan en elevgruppe ved skolen presenterte seg på en nettkonferanse i mars 2002. Innlegget er "samforfattet" av 19 elever, 13 jenter og 6 gutter på 15 og 16 år. Teksten ble til i en valgfagstime i engelsk der engelsklæreren var den latviske koordinatoren. Valgfagsordningen var ikke en del av den obligatoriske undervisningen og arbeidet ble ikke gradert med karakterer. Elevene demonstrerer i teksten hva de ser som viktige territoriale referanser og nasjonalstatlige markeringer. Hjemsted lokaliseres som fra et kart, eller i satellittperspektiv. Etter en del "fakta om" - beskrivelser sirkler elevene inn land, by, skole, osv. Det er mye geografiske og demografiske opplysninger, og vi får et riss av regionale, kulturelle og institusjonelle særtrekk. Landet fremstilles ikke som post-kommunistisk, offer for splid og maktkamp, eller som produkt av tidligere erobringer fra sin mektige nabo i øst, men som et selvstendig, fritt, moderne, naturskjønt og elsket land (we love it), med vennlige og hardt arbeidende mennesker og en president som kommuniserer på flere språk. Og selv om majoriteten av elevene var latviske russere med russisk som morsmål, presenterer de seg som baltere, baltiske latviere. Ellers følger de manualens anvisninger ved å oppgi antall elever, lærere og undervisningsterminer, fritidsmuligheter, kultur- og håndverkstradisjoner, osv. Det hele arrangert i tre avdelinger:

Date: March 20, 2002 06:26 PM Topic: Intros from Cult25 Conf.: Culture 2 March 2002

Our country Latvia

Latvia is one of the Baltic countries. It is situated near the Baltic Sea between Estonia and Lithuania. It is not a big country, but it's very beautiful and picturesque. Latvia consists of four cultural regions - Latgale, Vidzeme, Kurzeme and Zemgale. The capital of Latvia is Riga, the biggest city of the country where one third of its population live. The President of Latvia is a woman - Vaira Vike-Freiberga. She is very educated and speaks four foreign languages. The people in Latvia are very kind and helpful. Latgale, the southern part where we live is called Blue Lake District as there are about 300 lakes here. The nature in Latvia is not very polluted. Latvia is rich in animals, forests and birds. Our country has 2,3 million people, but not all of them are Latvians. There are also many Russians and Polish. Latvians have many nice traditions and holidays. Although our country is not rich, we love it.

Our town

Our town in the south of Latvia is situated near the river Daugava, the biggest river of the country. Our town is small, but in spite of that here you can see many picturesque views, for example, by the old palace and the beautiful Catholic Church. In summer you can enjoy swimming in rivers and lakes and taking part in many cultural events. In our town there are two Latvian schools, one Russian and one Polish school. Besides, we can choose to study music, art or practise sport. The people here are joyful, energetic, responsive and diligent. The inhabitants like singing folk songs and dancing folk dances. They also are fond of making pottery, knitting, fishing, gardening and mushroom picking. We all want our town to develop, but it's unlikely in the nearest future as there is no industry here and the level of unemployment is rather high.

Our school

We are studying in CLS Gymnasium. It's a Latvian school founded 78 years ago. Our school is not very big, but it gives wide possibilities to take part in different projects and gives pupils good knowledges. Pupils can participate in some circles, for example, dancing group, choir, drama and clubs (the English Club, the Debate Club). Our school has its own newspaper made by students. There are 425 pupils in our school and 44 teachers. Here we can master five languages -

²⁵⁹ Til sammenlikning besøkte jeg også skoler lengre nord, der en skole Eglaine med 144 elever og 21 lærere, for eksempel bare hadde 1 lærer og 13 elever som arbeidet med WYC (15.03.03).

English, Spanish, Latvian, Russian & German. Our school year is 9 months long, and we have 2 one-week holidays - in autumn and in spring, and one two-week holiday in winter. The largest holidays are in summer - we are free for 3 months. We are fond of our school. Our English class consists of pupils from form 10. We enjoy learning together. In our group are 13 girls and 6 boys. In a week we have 5 English lessons which are exiting and useful because at the lessons we don't only study, but also sing songs and porticipat in different projects. We are glad te work together ... Project participants: [Anastasia, Anna, Alexandr, Andris, Nina, Olga, Oscar, Mihai, Marika, Natalia, Lilija, Tatiana .. etc]
Students from Latvia

I motsetning til de individorienterte preferansene i TGN, er teksten kollektivt komponert der de refererer til seg selv i tredje person flertall: "vi" liker det og det, eller vi latviere gjør slik og slik. De kommuniserer tydelig at de er stolte av "det latviske" og frie, vakre Latvia. Viktig kanskje, da det nasjonale var nokså underkommunisert før løsrivelsen fra sovjetrepublikken og kommunistregimet i 1991 (Hasler 1996).²⁶⁰ Fremstillingen er også full av referanser til regionale særegenheter. Og heller enn karakteristikk av dagligdagse hendelser, kjeledyr, venner og familie som i TGN, skildres "forholdene slik de er" med kollektive konstellasjoner som skolen, byen, musikkgruppa, sportslaget, osv. Tonen er hele tiden saklig og beskrivende, uten individuelle posisjoner. En kollektivt komponert fremstilling der de refererer til seg selv i tredje person flertall.

En fellesnevner for WYC og TGN er imidlertid fokus på *sted*. For i samtlige presentasjoner figurerer navn på steder og stedsbeskrivelser som viktige referanser. Fremstillingen over minner om de katalanske elevenes stedsfokuserte karakteristikk som gir assosiasjoner til turistpropaganda med informasjon om språk, geografi, hovedsteder, antall innbyggere, folkeslag, regionale særegenheter, osv. Forskjellen er hvordan latviene i tilnærming og form gjør det til et gruppeprodukt. Den "sammenfattede" teksten er lengre, mer omstendelig og detaljert, enn de individuelle innleggene i TGN. De mange saksdetaljene virker samtidig kontekstbyggende.

Iblant gikk introduksjonstekster som dette rett på sak, det vil si rett på beskrivelsene uten noen form for innledende hilsner. Andre ganger ble det brukt formelle uttrykk som "Dear Participants", "Hello Friends", osv, men avslutningene kunne være "Warmest Regards" og "Sincerey yours" eller bare "Take care". Dagen etter instruksjonen over skrev de latviske elevene for eksempel: "Dear friends, we would like to inform you that we are having spring holidays next week and won't be at school ... We are looking forward to your questions and to your class letters too. Best wishes to all. Your Latvian partners" (21.03.02, cult25, Culture 2).

I arbeid med konferansen etter skoletid lastet elevene ned informasjon fra offentlige institusjoner som utdanningsdepartementet, utenriksdepartementet og det nasjonale turistkontorets nettsider. Opplysninger om styresett, arbeidsløshet, beliggenhet, innbyggertall, innsjøer, lokale håndverkstradisjoner, osv, er trolig herfra. Nettsidenes språkbruk har nok påvirket teksten, for som i innlegget over er språket mer formelt enn hvordan 14-17 åringer vanligvis formulerer seg. Eksempelvis: "Latvia is rich in animals, forests and birds" (ibid).

I kontrast til TGNs kjappe, kryssende og spontane replikkveksling fremsto WYC-konferansenes lange og detaljrike fortellinger som en røslig, substansiell tetningsmasse som holdt den langtrukne korrespondansen sammen. De fylte godt opp. Slik var de fylldige presentasjonene av skole og territorial tilhørighet gunstige konferansesujetter, for det var ofte langt mellom nyinnkomne presentasjoner. Omstendelige og "samforfattede" tekster var ikke vanlig kost i TGN. Riktignok oppfordrer TGNs manual til fylldige beskrivelser av bo og skoleforhold, men det ble sjeldent fulgt opp. Som vist bar dialogen heller preg av hva de fant av likartede, individuelt baserte opplevelser. En samtalebygging som skjøt fart når de la seg tett opp til andres perspektiv.

Mot TGNs raske sirkulasjonshastighet gikk WYCs konferansesystem i langsom takt, noe som skapte problemer for de som ventet på svar. Eller som i eksemplet over, der de latviske elevene var først ute med sin introduksjonstekst og spent ventet på oppfølgerne. Lærerne fortalte at skuffelsen ikke var til å skjule hvis det drøyet flere uker før neste gruppepresentasjon dukket opp. Det kunne være kritisk, for oppstartsfasen er som nevnt en sårbar periode.

²⁶⁰ Latvia ble selvstendig etter Sovjetunionen fall i 1991, og medlem i EU og NATO i 2004. Men russifiseringen sitter nok hard i, for historisk sett har tilknytning og løsrivelse foregått i flere omganger. F eks ble Latvia selvstendig fra Russland i 1920, men ble gjenokkupert av sovjetiske styrker i 1940 for slik å bli en del av sovjetrepublikken (58 000 latviere ble massedeportert til Sibir i 1941 og 1949) (Encyclopædia Britannica, 2002)

Manglende aktivitet gir også en opplevelse av noe tregt og distansert. Treg sirkulasjon demper gjerne entusiasmen, en entusiasme som var der ved oppstart. Derfor jobbet også WYCs moderatorer på spreng for å drive inn tekster, om enn på andre måter enn i TGN.

Lokal organisering: teamarbeid i språksenteret

Et av observasjonsnotatene jeg gjorde en torsdag i mars 2003, viser hvordan 18 elever, 10 jenter og 8 gutter fra samme skole, arbeidet med en liknende introduksjonsmelding.²⁶¹ Arbeid foregikk i samme klasserom som elevene i eksemplet over benyttet ett år tidligere. Det var første gang gruppen deltok i WYC, så første time foregikk i plenum der læreren gjennomgikk manualens foreslag til temaer, tidsrammer og arbeidsprosedyrer for sammenlikning og utveksling av materiale. Den andre timen, 13. mars, ferdigstilte de introduksjonsmeldingen. De 18 elevene delte seg i 5 arbeidsgrupper med 3-4 i hver, der de vurderte forslag hver og en hadde fått i oppgave å forberede hjemme. Tekstene omhandlet Latvia som nasjon, regionen Latgale, skolefaglige aktiviteter, fritidsaktiviteter, osv. Arbeidet besto i å forbedre og silte ut tekster elevene mente kvalifiserte til den samlede introduksjonen. Læreren hadde tildelt hver gruppe et tema de fikk i oppgave å videreutvikle. I løpet av timen forberedte de et avsnitt med ti-tolv setninger i hver. Utvalgte avsnitt ble så satt sammenstilt til en introduksjonsmelding. Ferdigstilling av tekster til konferansene foregikk på datamaskiner i "språksenteret", et stort rom med dører som ledet inn til tre klasserom. To av disse tilhørte språklærerne som arbeidet med WYC programmet. Begge forklarte at de satt den språklige dagsorden ved å insistere på at alle snakket og skrev på engelsk i deres timer.

I do it because the students too easy switch to their native languages [Russian] when they experience minor difficulties. I am a language teacher, and I think that the way we use English is the most appropriate, since the main function of language is its *use*: using the means of communication. When they communicate with foreign partners they are forced to use English, otherwise they will not be understood ... So I pretend I don't know Russian, even though Russian is an easier language for us (intervju, 14.03.03)

Jeg fulgte tre av skolens kvinnelige språklærere, to med russisk og en med latvisk som morsmål, som løpende samarbeidet om programorganiseringen. Vise-rector, en latvisk-russisk kvinne i førtiårene med språkfaglig bakgrunn, støttet lærernes implementeringsideer ideelt og materielt, i relasjon til hva skolen kunne avse av midler. Sammen med vise-rectoren arrangerte lærerne ukentlige møter i "språksenteret" i skolens tredje etasje.²⁶² Senteret var et rom som lå mellom lærernes klasserom med dører fra klasserommene førte direkte inn til senteret. Det store språksenterrommet på toppen av bygningen var lyst og trivelig, med tekjokken, vakre gardiner, bilder, kart, oppslagsbøker og to internett-tilkoblede datamaskiner de brukte til programarbeid.²⁶³ Bokhyllene viste mengder med WYC- materiell. Foruten utskift av manifest og manual fantes permer med lokal programinformasjon, samt språktester, vurderingsskjema, fagplaner, søknader, osv. I for- og etterkant av hver programperiode gjennomførte lærerne halvårlige språktester for å vurdere elevenes språkutvikling i relasjon til arbeidet.²⁶⁴ Da jeg var til stede på ett av møtene i mars 2003, informerte rektor at skolens viktigste satsingsområde for 2003 var "språkutvikling og internasjonal kommunikasjon" (notat 13.03.03). En av språklærere viste meg også en WYC-rapport der hun forklarer elevenes arbeid med de innle-

²⁶¹ Se utdraget fra observasjonsnotatene i appendiks, vedlegg nr 4.

²⁶² Administrasjonen og den kvinnelige rektorens kontor lå i etasjen under. Øvrige klasserom, datarommet og kantinen lå i første etasje.

²⁶³ Det var altså lett å forstå hvorfor lærerne foretrakk å arbeide i språksenteret fremfor i det kalde datarommet i første etasje. Med unntak av språksenteret var skolens inventar nokså tilårskommen og nedslitt.

²⁶⁴ Koordinatoren redegjorde for utfallet av språktestene på internseminaret i 2002. De bestod blant annet av en 3 siders grammatikkprøve (Oxford English Grammar Test) med rubrikker av typen "fyll inn og kryss av". Koordinatoren mente teksten ga grunnlag for vurdering av hvorvidt de hadde bedret sine engelskkunnskaper. Hun viste meg en 50-siders rapport, et "research project", utarbeidet av en student (tidligere elev ved skolen), som i tekst og grafikk hevdet at skolens WYC-elever i 2002 hadde et høyere kunnskapsnivå enn resten av elevene.

dende presentasjonene (letters) til en menneskerettighetskonferanse.²⁶⁵ I rapporten beskriver hun hvordan de vekslet mellom gruppearbeid og parvise inndelinger:

My students wanted to work on [this] in pairs. They wrote drafts, and I checked these. Then they rewrote their texts once more. Each pair typed their answer themselves and we sent letters to our partners together. As to the first students' letter, we wrote it in small groups. One group wrote about Latvia, the second about our community and the third about our school (kvartalsrapport, nr 2, mars 2003)

I korte gruppeintervjuer foretatt 13.03.03 og 14.03.03, fortalte elevene (15-17 år) fra samme skole at de opplevde programarbeidet som nokså "time consuming", og at det dempet arbeidsgleden når andre ikke svarte på spørsmål de hadde sendt ut, for som regel hadde de lagt mye arbeid i å formulere problemstillingene. Det var også skuffende å motta overforenklete svar på spørsmål de hadde spisset til, for de syntes selv de svarte utførende på andres spørsmål. Når de derimot fikk svar de var fornøyd med, ville de gjerne fortsette å diskutere eller arbeide videre med liknende saker. I andre fag på skolen ble det bare jobbet på tradisjonelt vis, uten å gjøre "research" og "work in teams". På spørsmål om hvordan de forberedte seg, forklarte de at de som regel satt to og to på språksenteret, datarommet eller skolebiblioteket i friminutt eller etter skoletid for å søke på nettsider eller i oppslagsverk. Hjemmeleksen var gjerne å definere et tema eller utarbeide et tekstforslag, derfor ble også foreldre, søsken og venner trukket inn i forberedelsene.

Arbeidet i annen fase foregikk ved at hver elevgruppe trakk en lapp fra en samling med innkomne spørsmål fra nettkonferansen. Da konferansen hadde mellom 8-10 deltakergrupper og hvert spørsmål var utstyrt med 1-3 underspørsmål, var det nok spørsmål å arbeide med. Men læreren ga dem også tilleggsoppgaver. Var spørsmålet laget av en elevgruppe fra Zambia, måtte de lage en "power point"-presentasjon av Zambia for de andre i "klassen". Presentasjonen skulle være en type "fakta om" -orientering med bruk av kart, flagg, osv. De måtte også lage en oversikt over samlingen med konferansedeltakere, som i hvilket "samarbeidsland" "partnerskolene" lå, litt om landet og hvor mange deltakere det hadde, osv. Etter endt programarbeid fikk de prøver (tests) der lærerne testet dem i kunnskaper om "samarbeidslandene" (notat 14.03.03, WYC kvartalsrapport nr 2, 2003). Og selv om dette kunne minne mer om emner fra geografi eller samfunnsfag, forgikk alt i lærernes engelsktimer eller under valgfagsordningen.

Transylvanske iverksettingsstrategier

Med basis i WYCs nettkonferanser vil jeg fortsatt vise hvordan elevenes selvframstillinger og arbeidet med å beskrive "forholdene slik de er", i praksis ikke manifesterte seg som individuelle aktiviteter, perspektiver og fremstillingsformer, men som gruppearbeid og karakteristikk av kollektive forhold. De kommende avsnitt viser i tillegg at det manifestet og representantene kalte å drive *kritisk refleksjon* og *arbeidsemnets relevans*, i første rekke knyttes til kollektive prosesser og produkter som trekker hardt på lokale kunnskaper og erfaringer.

Jeg forflytter meg til Romania, der litt andre faktorer mobiliserte til innsats. For mens internasjonal kommunikasjon sto på dagsorden i Latvia, var regionalpolitisk identitet og etnisitet det viktigste mobiliseringsgrunnlaget for deltakerne øst i Romania. Det rumenske teamet av lærere og koordinatore var i hovedsak ungarske transylvanere, de fleste székler, med hjemsted i Transylvania. I 2002 gjorde jeg observasjoner og intervjuer ved fire skoler i denne regionen. Antallet skolekoordinatorer var da 17 (alle ungarsktalende), mens det i 2004 økte til 27. Åtte av de totalt ni deltakende skolene lå i de ungarsktalende områdene Székelyudvarhely, Kézdivásárhely og Kovászna.²⁶⁶

Som en introduksjon til hva transylvanerne var opptatt av, starter jeg med et svar til en afrikansk elevgruppe som spurte etter kulturelle trekk ved andres nasjon eller region. De transylvanske elevene tok forespørselen alvorlig

²⁶⁵ Nettkonferansen om menneskerettigheter vil senere forkortes til "MR-konferansen". I sitater, fotnoter og parenteser bruker jeg de engelske betegnelsene: *HR* for *Human Rights*, *Dem* for *Democracy*, *Cult* for *Culture* og *Glob* for *Globalization*. I innlegg hvor elevene oppgir sin tildelte gruppekode tas den med. Kodene ser for eksempel slik ut: *HR5*, *Dem14*, *Cult22* og *Glob27* (jfr kapittel 12).

²⁶⁶ Stednavnene står slik informantene uttalte dem, på ungarsk. Programvirksomheten var mest aktiv i kommuner som Brassó, Kovászna og Harghita og Mures (som på rumensk skrives Braşov, Harghita, Covasna og Mureş). Som elever skriver er Transylvania inndelt i 16 regioner (Transylvania og Valakia er Romanias største regioner), et høylandsområde på 250-800 m omgitt av de Transylvanske alper i sør, Karpatene i nordøst og Bihornsfjellene m.f. i nordvest (The World Factbook).

og ga, foruten beliggenhet og befolkningsantall, en svært detaljmettet beskrivelse av historiske, etniske, politiske, religiøse og språklige forhold i sin region. (Den første introduksjonsmelding vises i neste avsnitt.)

We are writing from Romania, a south-eastern european state with its surface similar to Ugandas. [O]ur history is very unique ... Characteristic is the traditional organization dating from the XVI.th century. There were seven provinces: Haromszek, Udvarhelyszek, Orbayszek, Kezdiszek, Kopecssek, Konyhaszek and Csikszek - Szek meaning in this context -province.

Today, the Hungarians (Szeklers) in Transylvania are a national minority. As a matter of fact 99% of Hungarians in Romania live in: Transylvania. Hungarians in Transylvania practice three religions: Roman Catholic, Calvinist and Unitarian. Hungarians live in 16 counties of Transylvania, where out of a total population of 7.7 million, they make up 20.8 per cent. Around 700,000 Hungarians live in the counties of Harghita and Covasna alone - in central Romania and the eastern part of Transylvania - where they constitute between 80 per cent to 95 per cent of the population. However, the number of Hungarians in Transylvania is declining ... Nowadays Hungarian is spoken primarily in Hungary (97% of the population of Hungary, which is about 10,326,000) but also in Slovakia (700,000) Romania (1,720,000) and Yugoslavia (300,000) ... Hungarian Dialects can be divided into nine regions, three of them being on Romanian territory: Central Transylvanian dialects, Transylvanian (Szekler) dialects and Csango dialects ...

In Transylvania ... the Szeklers (or Secui in Romanian: 600,000-700,000) are a distinct ethnic group close to Hungarians and living predominantly in the counties of Covasna, Harghita and Mures. In the 1997 census, respondents could return their nationality as Szekler but most of them declared themselves as being Hungarians. The Szekler speak Hungarian, in fact the intellectuals in both Romania and Hungary agree that the Szeklers speak the purest form of Hungarian. They were brought into Romania by III. Endre and II Istvan, Hungarian lords. They were brought in to defend the Hungarian border ... (Culture, 04.04.02)

Rumenernes redegjørelse heller kraftig mot det ungarske, der széklerne beskrives som en ungarskspråklig, rumensk minoritetsbefolkning som drastisk minsker i størrelse. Språket er ikke bare ungarsk, men ungarsk i opprinnelig (ren) form. Vi ser hvordan deltakerne driver identitetskonstruksjon ved å definere "det transylvanske" i et historisk, etnisk og geopolitisk perspektiv. Som tekster fra elevene i samme region uttrykker tekster som dette også en kommunaristisk etikk. Etnisitet og regionalitet var politiske temaer som ble lansert sammen med, eller i forlengelsen av, spørsmål om etikk og rettighetsproblematikk. Elevene la ofte vekt på hvordan széklerne som etnisk minoritet har et fellesskap som er unikt og spesielt, altså språklig, kulturelt og etisk forskjellig fra andres (f eks etniske rumenere). Det syntes viktig å kommunisere, vel så viktig som ideer om individuell frihet og en menneskerettslig eller universalistisk etikk.

Programmet fungerte også som et redskap for utdanningspolitisk radikaliserings og reform, noe jeg vil drøfte i lys av de pedagogiske og organisatoriske forholdene på skolene, og oppfatninger blant lærere og koordinatorene. Utdanningspolitisk en blanding av reformisme og regionalisme, iverksatt gjennom institusjoner som skolen. Som i Latvia hadde lærerne til hensikt å reformere skolesystemet fra innsiden, "innenfra og ut", eller om en vil, nedenfra og opp. En prosess som i følge landskoordinatoren falt sammen med programmets reformpedagogiske motiv: "The main goal is the *reform* process in school education. That is why we started with teachers, and by teaching students we get other possibilities" (intervju, Transylvania, 15.10.02).

Transylvanernes regionalpolitiske definisjoner og perspektiver samsvarer ellers med de katalanske lærernes ideer om det samme (TGN), og koordinatorens oppfatninger av etnopolitiske problemer, sentraldirigering, osv (kapittel 8). I nettkonferansen materialiserte slike ideer seg som en sterkere politisering av det lokale enn hva manualen la opp til. Men selv om implementeringsarbeidet var tydelig påvirket av ideer fra et bestemt ideologisk og politisk fellesskap, og tekstene avvek fra eller overskred programmets instruksjoner, syntes ikke WYC-ledelsen å ha noen innvendinger. Tvertimot skjøt de av transylvanernes arbeidsinnsats og kalte virksomheten både "effektiv" og "bærekraftig". Her fra en rapport med overskriften "The WYC countries, partnerships and presentation" der følgende sto å lese: "WYC Romania is well on track and is putting in effort to gain sustainability. Especially the way in which the schools perform is impressive. In the coming period WYC Romania will focus on finding more funds for the project (WYC kvartalsrapport nr 3, 2003).

Transylvanske historiefortellere

For å skape grunnlag for sammenlikning er de transylvanske elevenes presentasjon hentet fra samme nettkonferanse som latviernes introduksjonstekst over. Alder og kjønn oppgis ikke, bare at de er 19 elever på "9de trinn", som under norske forhold tilsvarer nest siste år på ungdomsskolen (rundt 14-15 år). Selv om tekstforfatterne denne gang er fra samme klasse, kom elevene like ofte fra ulike klasser. Da dette var første gang de deltok, stilte de med høye forventninger. Programarbeidet var som i Latvia en del av skolens valgfagsordning med undervisning etter skoletid, to ganger i uka. Ordningen var ikke en del av den obligatoriske undervisningen, derfor ble karakterer heller ikke gitt. Våren 2002 møttes gruppen fire timer per uke, fordelt på to ettermiddager, under tilsyn av en lærer. I dette tilfellet var læreren også vervet som skolens programkoordinator. Utenfor undervisningen samlet deler av elevgruppen seg i friminutter og på fritiden for å fullføre opplegget. Som i Latvia delte de arbeidet mellom seg slik at hver tekstdel ble skrevet av ulike grupper. Under forklarer de at de beholdt samme arbeidsgrupper programmet igjennom: "[W]e are divided into groups of four ... so we try to answer your questions from different points of view".

Presentasjonen har preg av saklighet og standpunktstaking. Igjen figurerer *sted* som en viktig markør. Konflikter over stedsrelatert politikk står sentralt, men institusjonelle forhold knyttes også til kunnskap om regional utvikling, kulturelt og historisk. Teksten uttrykker "forholdene slik de er" og lager forbindelser mellom fortid til nåtid. Ulikt latviernes bruk av nasjonalstatlige referanserammer, introduserer elevene hovedsaklig regionale forhold formidlet gjennom historiske og politiske "fakta". Samtidig gis, som hos latvierne, ingen personlige perspektiv, kun referanser til kollektive ordninger, erfaringer og interesser. Inkludert listen med gruppens interesse for musikk og teknologi. Beskrivelser av venns- og familiekonstellasjoner som i TGN, eller ting de ønsker seg og bruker, forekommer ikke. Fraværet av personopplysninger er ikke fravær av åpenhjertighet, men har, som i Latvia, med hvordan teksten ble til gjennom gruppearbeid og valg av temaer i en bestemt faglig og institusjonell kontekst. Det har også med hvordan de beskriver sin regionale tilhørighet med ideer om etnisitet, flerspråklighet, historiske hendelser, osv.

Date: March 21, 2002 Topic: Introduction Conf.: Culture2

We are a group of 19 people, from Transylvania, Romania. We are 9th graders. Our class profile is mathematics – IT (information technology) - bilingual (Hungarian -English). We have 41 lessons/week. In this project we are divided into groups of four people, so we try to answer your questions from different points of view. Our hobbies are quite widespread: programming, going to the cinema, going downtown at night (pubs), various sports. Our musical orientation is divided into two major groups: rock music, and the exact opposite (house, hip-hop, techno, dance, disco).

Our *school* consists of seven buildings. The school was founded in 1859. It wasn't supported by the government but by a count [who] provided a large amount of money. Therefore in 1881 the school was named after him. The building was started on the 27th of June, 1870. In the school year 1889-90 it became grammar school, and in the very same year the first V. class started. Between 1891-93 the school building was expanded. In 1892 the number of pupils was 278 and the number of teachers 10. In 1949 the school loses the support of the church. Between the years of 1944-89 the school had many different names, but in 1989 it got back its original name.

Our school is in a little *town* in Transylvania (you know Dracula J), that is part of Romania, which is situated in the middle-east of Europe. Until 1989 it belonged to the communist block, but there was a revolution which had started to change things. Nowadays we are a developing country who want to integrate into the European Union. The population of our country is approximately 22.5 million people among which there are a lot of different nationalities, like Hungarians. This is because before 1920 (Trianon) Transylvania used to be part of Hungary. *We are Hungarians too, and we are proud of this.*

We haven't participated in this interactive course yet. However we expect much of it. We would like to meet various people from other countries or maybe from other continents, too, whose culture differs from ours. We have chosen the "Culture & history" theme because the majority of the participants are experts in this field (folk dance and music, or ethnography), and we all like history. *The history of our country (wars, immigrants and neighbouring societies) has a large influence*

on its culture, therefore, through this project we are curious about this aspect of your country.

Our best wishes

(Cult 2, 21.05.02, mine uthevninger)

Elevene oppgir at de har hele 41 obligatoriske leksjoner per uke, der de viktigste fagene var matematikk, IKT og tospråklig undervisning (ungarsk og engelsk). Rumensk, som også er obligatorisk, nevnes ikke. Fra detaljerte opplysninger om fag og skolebygg vever de presentasjonen inn i et historisk og politisk nettverk av hendelser. Fortellingene om skolens grunnleggelse er typisk. Den ble ikke bygget av rumenske myndigheter, men av en velhavende ungare, som i dag er skolens beskytter. Det typiske er, som i Katalonia, hvordan historien speiler den lokale mistro til eller misnøye med det rumenske embetsverk og dets sentraliseringsprosesser (politisk og administrativ kontroll fra Bukarest). Kort trekker de opp skolens 78 år lange historie, fra oppstart til utvidelser. Viktig i dette er hvordan en ungarsk greve av széklerslekt fikk skolen økonomisk på fote og forsvarte dens protestantiske interesser. Som tegn på takknemlighet ble skolen altså oppkalt etter ham. Da jeg besøkte skolens syv bygninger i 2002, sto ordene "Oppført av ungarere i 1859" risset inn i muren over inngangenspartet. Skolen hadde en eldre og en yngre, nyoppusset del. I den eldre fantes rikt dekorerte korridorer med bilder, portretter og dokumenter. Som et kulturhistorisk arkiv for dokumentasjon av tilhørighet i en godt integrert utdanningsinstitusjon med lange tradisjoner. Svart-hvitt-bilder, datert og teksten på ungarsk, avbildet lokalhistoriske hendelser fra begynnelsen av 1900-tallet. De fantes i hver entré, uavhengig av hvor i bygget en beveget seg, opp eller ned, i trapper eller langs vegger. Det var også skulpturer og byster av historiske (ungarske) personer av betydning - som széklergreven.

Tradisjoner og kulturpolitiske orienteringer eksisterer selvsagt ikke uten forhistorie, de må gjenfortelles. Og som elevene forteller: "we all like history" ... "we have chosen the 'culture & history' theme because the majority of the participants are experts in this field". Sentralt sto regionens dramatiske og konfliktfylte historie, mens myter, som den om den sagnomsuste grev Drakula, kun ofres en parentes.²⁶⁷ Elevene går tungt inn i den historiske materien ved å konstruere et kondensert, regionalpolitisk materiale. Først med referanser til fredsavtalen i Trianon av 4.juni 1920, deretter til integrasjonsprosesser i sentraleuropisk politikk. Uttalelsen "before 1920 (Trianon) Transylvania used to be part of Hungary" refererer til fredsavtalen mellom de allierte (og deres tilsluttede) og Ungarn som den tapende part. Når de samtidig presenterer seg som "stolte" ungarere utenfor Ungarns grenser, viser de hvordan traktaten oppløste den storpolitiske og sentraleuropeiske alliansen Transylvania var en del av (etter oppløsningen av dobbeltmonarkiet Østerrike-Ungarn). Kanskje til fordel for byggingen av den moderne, autonome nasjonalstaten Romania, men som antydning, et nederlag for den transylvanske regionen som fikk dårligere økonomiske, politiske og kulturelle kår (jfr liknende regionalpolitiske fremstillinger hos den katalanske koordinatoren i kapittel 8). I fremstillingen av regionens minoritetsbefolkninger, eller Romania som bestående av "a lot of different nationalities, like Hungarians", unnlater de imidlertid å nevne regionens tyske (saksiske), bulgarske, romani og russisktalende befolkninger.

De historiske beskrivelsene er tette og tungt lastet med historiske referanser.²⁶⁸ Som i innlegg fra samme tid har det vært viktig å fremstille Transylvania som offer for invasjonene fra imperiebyggende naboer i nord, sør, øst og vest (mongolere, tyrkere, tyskere, ungarere, russere, osv). En offer- eller martyroposisjon (Berge 1997) som fremdeles preger befolkningens kulturelle, politiske og territoriale orienteringer: "The history of our country (wars, immigrants and neighbouring societies) has a large influence on its culture". En kultur og en region merket av splid og maktkamp, der motstridende ideologiske eller stormaktpolitiske interesser har utspilt seg på grunn av stedets ufordelaktige beliggenhet som "buffer sone for Europa", mellom Europa og Asia (Ulfsnes 1999: 133).²⁶⁹ Derav referanser til kampen mellom imperier i øst og vest, som det muslimske Ottomanske riket mot de katolske habsburgerne, eller kampen mellom Wehrmacht og de allierte under den annen verdenskrig. Eller for den saks skyld nasjonalistiske rivaliseringer mellom Ungarn og Romania, kommunistregimets ideologiske krigføring, eller kampen om minoritetsbefolkningenes

²⁶⁷ Det ble også uttrykt muntlig. De var lei myten som bygger på irske Bram Stokers bok fra 1897 der grev Drakula presenteres som székler og på en misforståelse om at Bran slott (like ved) skulle ha tilhørt greven (selv om slottet fra 1212 fungerte modell for Brams beskrivelser og diverse filmer har scener derfra) (feltnotater okt. 2002).

²⁶⁸ De viser også at de forventer tilsvarende tunge presentasjoner fra andre: "we are curious about this aspect of your country".

²⁶⁹ Som en av Ulfsnes' rumenske informanter beskriver det: "Vi reddet Europa fra en muslimsk invasjon, vi reddet det kristne Europa. [...] Vi har ofret oss, og vi har blitt ofret. Mange ganger har vi blitt ofret" (ibid).

rettigheter med ditto ratifiseringsprosesser i FN og EU. Kampsonen skisseres med referanser til omveltning, krig og okkupasjon. Slik tegner de regionens lidelser.

Årstall som 1920 og 1944 er eksempler på slike referanser eller skillelinjer.²⁷⁰ Etter den kommunistiske perioden, 1944-1989, beskriver elevene omveltningen fra statskommunisme til sosialdemokrati. Deretter skrifter de fokus med utsagnet "[we] want to integrate into the European Union" og medlemskapsforhandlinger med EU.²⁷¹ Til historier om tap hører også setningen "In 1949 the school loses the support of the church", der "kirken" refererer til den ungarsk reformerte kirke som majoriteten av elevenes familier bekjente seg til.²⁷² Nå kobles ikke tap av støtte i denne omgang til kommunistenes forbud mot privatskoler, men at skolen på det tidspunkt ble fratatt sitt opprinnelige (szekler-) navn. Etter maktovertakelsen i 1944 tilfalt skolen imidlertid kommunistregimet før det ble overgitt sin opprinnelige eier, den reformerte kirke. Sistnevnte bekostet skolens oppussing, derfor verdt å ha med i introduksjonsteksten.

I lys av manualens ideer om "kulturell egenart" fremstår introduksjonen på mange måter som en modifisering i politisk-historisk retning. En regionalisert egenart. Samtidig kan en spørre om det er mulig å skildre "den rumenske egenart" uten referanser til stedets regionalpolitiske erfaringer? For hva er egentlig en nasjons egenart? Og hva er en nasjon? Skildringer av det særegne for elevene lå jo nettopp i slike stedstilknyttede erfaringer: "[as to] different nationalities, like Hungarians". Det var kollektive erfaringer strukturert på en meningsbærende måte, om enn med nye grenseoppganger og artikulasjonsverktøy. Det mente i alle fall lærerne og koordinatorene som vurderte arbeidet som "en fagrettet måte å drive kollektiv refleksjon på". Her landskoordinatorens stemme:

This never happened before, this way of thinking about the past. Now students are involved in things that have started up, and this will bring out some *changes* ... In this way they realise problems they are facing, and what's in their hearts and minds, their wishes - starting as a cooperation between students and teachers ... using their local experience ... That's why I thought about exchange programmes ... Students like to see how people live in different countries - topics much more related to culture; ways of living, rights regarding education, and if others learn in their mother language [like learning Hungarian in Romania] (intervju, 15.10.02).

Minoritetsspørsmål og moderniseringsprosesser

Eksempler på denne måten å presentere seg i lys av historiske og regionalpolitiske interesser finner vi både i tidligere og parallelle konferanser. I tekster fra en tidligere høstkonferanse om "globalisering" (2001) beskrev for eksempel elever fra nabokommunen hvordan deres transylvanske tradisjoner kan ses som "fødselsmerker" - noe som merker en for livet og som alltid vil danne bakgrunn for videre vurdering og livserfaring. Lærernes innflytelse på tekstutforming og språkføring fikk jeg ikke helt klarhet i, men at de hadde stor innflytelse på innholdet er sikkert. For dem var kunnskapsgenereringen og den formidlingsradius programmet tilbød svært verdifull. Derfor beskrivelser av stedtunge erfaringer, om diskriminering og marginalisering. Og som del av det, foreldres livserfaringer som vitne. Ved å føre innsikten videre skisserte de samtidig et endringspotensial:

The culture of a nation is almost the same with the history of it. It is the summing-up of habits, customs, events, influences acquired and passed on from generation to generation. It is a *birthmark* which writes the members of a nation. Culture is not only the education what you get at school, it is far more. It is the spiritual education what makes part of our life experience (Cult, 01.09.01)

²⁷⁰ Skillet referer til da Romania skiftet side under den andre verdenskrig, fra tysk Wehrmacht (1941) og krig mot Sovjetunionen, til de alliertes side fra 1944 der de deltok med store styrker (og store tap) for å befri Ungarn og Tsjekkoslovakia fra tysk kontroll (Romania gikk som kjent med på tysk side og led store tap under slaget ved Stalingrad).

²⁷¹ For mens Romania har vært medlem av Europarådet siden 1993 ble forhandlinger med EU-kommisjonen om fullt medlemskap innledet i 1999, og innfridd i 2007 (politiske arkiv for Den Europeiske Union (http://europa.eu/pol/reg/index_en.htm, <http://www.iue.it/ECArchives/EN/Index.shtml>).

²⁷² Den ungarske reformerte kirke representerer den største gren av den protestantiske reformbevegelsen. Skolen mistet kirkens støtte i 1949 på grunn av det kommunistiske regime endringer i undervisningssektoren (1949-1962). Eiendommer og landområder ble tatt fra ungarere og den ungarske reformerte kirke og underlagt katolske eller statlige direktiv (feltnotater okt. 2002, The Reformed-Online Information System (<http://www.reformiert-online.net/>)).

The most important role of cultural diversity [is] *preserving traditional values and sharing them with other cultures*... Our opinion is that the process of globalization should *help people to meet* and know different cultures, but we are afraid that it can easily turn into the melting pot of small nations' traditional values. We hope that *WYC is a good instrument* for making our generation aware of the values which we inherited from our forefathers and which we have to pass ... [to] friends from all over the world (Cult, 07.12.01, mine uthevinger)

For lærerne var aktivitetene i WYC en del av en pågående (pro-vestlig) globaliseringsprosess. En prosess som ga dem mulighet til å fortelle hvordan de, transylvanerne, ivaretok sine verdier og tradisjoner "sharing them with other cultures", altså ikke dele dette med enkeltpersoner, enkelte eller grupper av elever, men forholde seg til hele *kulturer* eller folkegrupper (*help people to meet*) som har *sine* kulturelle avgrensninger de kan formidle tilbake. Det sier noe om forestillingen av og størrelsen på hvem de snakker til, nemlig grupper som er programforpliktet til å høre på og som vil formidle dette videre til andre rundt dem. Ved sine nitide definisjoner av egenart og syn på integritet viser de en tydelig profil i alle fyndordene om kulturell diversitet, det multikulturelle og liknende, ord de avstår fra å pynte seg med.

Andre gjennomgangstemaer var overgangen fra statskommunisme til sosialdemokrati og korresponderende politiske restruktureringer, som omorganiseringen av skolesystemet. Til det siste hørte historier om hvordan innføring av språkopplæring og teoretiske fag (som filosofi) i sin tid var en reaksjon på den kommunistiske ordningen med tvungen utplassering i arbeidslivet og stor økning i praktisk-pedagogiske fag (se også innlegg lengre ned), en ordning avskaffet på 90-tallet. Med basis i historiske omveltninger og overgangstider er det kanskje lettere å (re)definere hvem en er, også i lys av senere tiders handlinger og hendelser.²⁷³ I parallelle konferanser presenterte elevene seg i lys av konflikter rundt språk og politisk ideologi. Under to eksempler fra 2001 og 2002 forfattet av elever i nabokommunene (de lange tekstene er kortet ned). Øverste innlegg tar for seg hvordan kommunistisk ideologi og tett styring fra statlig hold medførte endringer i undervisningssystemet mellom 1949 og 1962. Temaet er forbud mot bruk av morsmålet (ungarsk) på skolen og innføring av russisk som obligatorisk språkfag²⁷⁴, samt hvordan historiebøker ble utstyrt med ny tekst tilpasset myndighetenes russifiserings- og moderniseringsprosesser. Nederste innlegg er en nitid språkhistorisk gjennomgang som viser språkstriden i de ungarsktalende områdene. Trolig komponert med opplysninger fra oppslagsverk, lærere eller foreldre, for tekstutformingen er ikke typisk for 15-16 åringer. Til det er den for tørr, saklig og encyklopedisk, liksom deler av teksten hos de latviske elevene.

Before 1990, in the communist system, the education was subjected to very severe rules. Students had to wear uniform, which was the same in every school. After 1990 almost everything has changed. At school the fashionable language became the English or the German, instead of Russian. Somehow, the school programme became more free. Now at school we are learning new subjects, which before 1990 this weren't allowed ... [Though] it's not really working. The romanian education ... can not be a good solution ... We have 16-19 subject in a week. Here the education gives too much on the theoretic knowledge. About the practice we have not much experience. Bye from Imre, Agota, Dalma, Zsuzsa, Reka, Felicia, Csaba, Ilie, Zsolt, Attila, Sandor, Zoltan, Andor, Lorand, Elod, Robert, Bela, Botond [etc] (Culture, 31.10.01)

The bone of contention between the Hungarians and Romanians in Transylvania has been the issue of introduction of Hungarian language in Transylvanian schools ... [T]he mother tongue of the Hungarians in Romania is mostly Hungarian, which belongs to the Finno-Ugric linguistic group of the Uralic family, along with the Ob-Ugric languages, Mansi and Khanty, spoken in Western Siberia. Among the languages of Europe, Hungarian is related only to Finnish and Estonian. The language has been written in a modified Latin alphabet since the 13th century, and its orthography was stabilised from the 16th century with the introduction of printing. Surrounded by non-Uralic languages, Hungarian has borrowed many words from such sources as Iranian, Turkic, Caucasian, Slavic, Latin, and German. Its phonography and grammar are, however, typically Uralic (Culture 2, cult23, 04.04.02, min uthevning)

²⁷³ Liknende kontrastering og selvdefinering var imidlertid nokså vanlig i konferansene og er slik ikke unik for de transylvanske elevene.

²⁷⁴ Ordningen ble opphevet i 1966 i likhet med andre "russifiseringstiltak" som ble avvirket på slutten av 60-tallet i forbindelse med at ungarsk-transylvanske politikere for første gang fikk regjeringsposisjoner i 1996 (intervjuer og feltnotater okt. 2002).

Tilhørende tema var diskriminering av den ungarske minoritetsbefolkningen med sterk vekt på språklige og etniske forhold. I ulike omganger ble diskriminering forklart som effekter av (kommunistregimets) sentraliserings- og homogeniseringstvang, eller som mer spesifiserte former for urimelighet, umedgjørighet eller brutale overgrep fra politiske myndigheter og ordensapparat, som politi og rettsvesen.²⁷⁵ Løpende introduserer elevene seg som del av en etnisk minoritet som i generasjoner har opplevd språklig, kulturell, økonomisk og politisk undertrykkelse - noe de presiserer har skapt "bitre minner" (nederst). Presentasjonene er gjerne innrammet eller stadfestet med tidsangivelser:

The Hungarian community in Romania is an *ethnic minority*. Before 1920 Transylvania was part of Hungary. After the Treaty of Trianon at the end of World War II it was enclosed to Romania. The cc. 2 million Hungarians living in Romania kept their language, traditions and culture alive, *in spite of the oppression* they were supposed to by the communist regime of Romania (HR, 31.10.01, mine uthevelser)

Because of the *government policies* in the past and several unpleasant incidents couple of years ago Hungarians feel uncomfortable in Transylvania. The violent clashes on March 19-20, 1990 in Tirgu-Mures, as well as extreme nationalist mayor Gheorghe Funar's overt anti-Hungarian manifestations in Cluj are the *most bitter memories*. The clashes in Tirgu-Mures erupted after weeks of *interethnic tensions* over the status of mixed schools and other institutions. (HR, 04.04.02, mine uthevinger)

Samtidig viste de hvordan systematisk underkuing kan møtes med overlevelsesstrategier der en holder på kulturelle og språklige tradisjoner. I tematiseringen av minoritetsspørsmål lå trykket stadig på *hvem*, det vil si hvilke etniske grupperinger som fikk økonomiske og politiske fordeler på bekostning av andre. Ellers ble *regionen*, liksom Katalonia, fremstilt som en "nasjon uten stat", der nasjonalitetsbegrepet altså ble brukt om den ungarsktalende transylvanske regionen. Fremstillinger som viser hvor lite regionens interesser samsvarer med sentralmyndighetenes operasjoner og prioriteringer, og deres nasjonalstatlige "all Romania policy".

Refleksjoner som dette, der det etniske gjøres relevant og reelt, uttrykt som noe enerverende eller elevvert, som sårhet eller stolthet, fantes mange steder. Læreren, som veiledet elevintroduksjonen over, beskrev for eksempel sin tilhørighet slik: "Hello ... I am Physics teacher but I also teach European Integration from last year. I am 36 years old, with blond-hair. I am a Romanian citizen but *Hungarian by nationality*" (HR, 03.10.01, min uthevning). Diskriminering i relasjon til etnisitet kunne også ha et litt annet perspektiv, der konstitusjonelle lover og reguleringer i praksis ikke ble respektert, her en gruppe fra nabokommunen: "The Parliament makes rules for everyone. The rules are *not* respected. For example when an *ethnic minority* goes to look for a job or to learn in a school, his *nationality* influences his situation" (HR, 23.04.02, min uthevning). Som i Katalonia ble nasjonalitetsbegrepet knyttet til såret stolthet og språklig tilhørighet. Men det var ikke alle steder den ungarsktalende befolkningen var i flertall, her fra elever i en av de transylvanske "utkantkommunene": "Everybody should know the language (Romanian language). If not, you have to have a translator ... In our city there are about 10 schools, 8 highschoools, 5 professional-schools [and] many nationalities; 70% Romanian, 20% Hungarian [and], 10% other *nationalities* (HR, 23.05.02, min uthevning). En gjenganger var imidlertid å relatere *nasjon til nasjonalstat* med beskrivelser av dens førstes historisk-kulturelle posisjon

²⁷⁵ Fortellinger av nyere dato knyttet seg også til lokale forhold de opplevde som truende, for eksempel at det like ved skolen fantes en militærbase med 700 000 permanent stasjonerte rumensktalende soldater som fra sentralt hold ble oppfordret til å bosette seg med familie (inntil 3 barn) i det militærkontrollerte området. Fordi flytteordningen ble bekostet av den rumenske stat, ble den betraktet som et innvandringspolitisk grep og assosiert med tidligere regimers tvangsforflytninger. Andre fortellinger handlet om at ungarske familiegaver på kirkegården i økende antall ble annektert av rumenske "innflytelsesrike" familier (intervjuer og feltnotater fra Transylvania, 09.10.02, 14.10.02).

Liknende fortellinger av eldre dato dreide seg om Ceausescus tvangsinnflytting av rumenere til de ungarskdominerte områdene, og om hvordan dedikerte kommunister ble plassert i strategiske stillinger i utdanningssektoren og i ordensinstanser som politi og rettsvesen. Kommunistregimets diskrimineringstiltak handlet også om det hemmelige politiets (Securitate) overvåkinger. I 2002 holdt fremdeles sentraliseringsprosesser og dårlig fungerende demokratiske ordninger frykten for gjentakelse i live (ibid). Jfr informasjon fra *The Hungarian National Council of Transylvania* i 2007 om situasjonen for széklerne og *The Székler National Council* (Monitor nr 28 og 38, 2007) (<http://www.emnt.org/dokumentumok/transylvanian-monitor-no28-2007.pdf>).

og den andres politiske operasjoner. Gjerne med trykk på at den ungarsk-transylvanske tilhørighet ikke følger nasjonalstatlige grenser, og etterfølgende henstillinger om å beskrive liknende forhold utenfor Europa:

European nations usually live in different countries, *except small ethnic groups* living in minority, as we, Hungarians from Transylvania, live in Romania ... We [also] suspect, that different nationalities do not differ in such an extent as European nationalities (Culture, 07.12.01, min utvheving).

Rettighetsbaserte tilnærminger og internasjonale appellmuligheter

Som en videre problematisering av tema presenterte elevene seg også i spennet mellom *individuelle rettigheter* og *mellomstatlige forhold*, spesielt i lys av menneskerettigheter og demokrati (temakonferanser som "Human Rights" og "Democracy"). Altså friheter og rettigheter individer har overfor staten slik de er nedfelt i avtaler mellom stater (Høstmeningen 2003:8). Først ved forholdet til staten, statstilknytningen og hvilke rettigheter ungarsktalende transylvanere har som rumenske statsborgere, og dernest forpliktelser nasjonalstaten har på internasjonalt nivå. På den måten får de frem den enkelte borgers rettigheter i lys av internasjonale lover og avtaler Romania *har* ratifisert og forpliktet seg til å følge. Ved å understreke hvordan nasjonalstatlige lovparagrafer reguleres i forhold til internasjonale avtaleverk som menneskerettighetskonvensjonene, drøftet de legalitet og appellmuligheter i den enkelte traktat. Men også ved å synliggjøre forbindelsen til europeiske jurisdiksjons- og forvaltningsorganer og private organisasjoner, demonstrerte de sin viten om interstatlige systemer og reguleringsmekanismer, og hvordan disse er ment å fungere. Det gjelder også juridiske ordninger uavhengig av ideer om etnisitet.

In our country the human rights are protected by many laws because Romania is member of the O.N.U. and U.N.I.C.E.F. These associans protect the human and childrens rights in Europa and United States. All these rights are available for every citizen in equal parts. There are other laws which protect these rights, but many of these are not being practiced. Many persons go to Haga to decide there guiltyness because they think they were judged incorrectly ... (HR, 26.04.02)

Ved å referere til Romanias medlemskap i internasjonale organisasjoner viste de til statens (mellomstatlige) forpliktelser slik de er bundet i avtaler, og at de derav, som individer og rumenske borgere, insisterer på å se seg selv i lys av rettsstatlige ordninger. Det vil si hvordan Romania rettslig sett ikke opererer isolert, men styres av intereuropeiske og transatlantiske avtaleverk og internasjonale overenskomster som regulerer forholdet *mellom* stater. Avtaler som er laget for å beskytte minoritetsbefolkninger eller den enkelte borger. At en del slike kollektive og individuelle klausuler kan komme i konflikt, tematiseres ikke. Internasjonale organisasjoner og overenskomster ses kun som rettskafne og utviklingsrettede reguleringsinstrumenter, spesielt i kontrast til rumenske myndigheters manglende respekt for dette.²⁷⁶ Tiltro til europeiske og internasjonale institusjoner, organisasjoner og forordninger kontrasteres med mangel på tillit til de nasjonale. Iblant artikulert som i en appell der fokus var rettet mot forståelsesfulle krefter utenfor Romania. Referansen var gjerne overnasjonale instanser som EU, FN, den internasjonale menneskerettsdomstolen i Hag eller private organisasjoner som UNICEF og Amnesty. Organisasjoner med økende innflytelse, altså. Iblant også utenlandsk massemedia. Tiltro til seriøse internasjonale organisasjoner var tydelig, som i denne meldingen der samme elevgruppe to uker senere svarer sine tanzanianske partnere.

[Concerning] the human rights practiced by our county's constitution ... minority rights very often *not* taken seriously and in most of the times majors *disregard these rights* ... In our county the Amnesty International helps the people in trouble especially which persons human rights are violated by government or their citizens. Amnesty International alerts the human rights organization, government, parliament, media and president in Romania and other international organisations. There were numerous reports of torture and ill-treatment by law enforcement officials ... Some ethnic groups are not treated re-

²⁷⁶ Som i beskrivelser av polititets behandling: "Normally a suspect and policeman should be equal in front of the law, but this rule is not respected. [In Romania] policemen treats the suspected persons like there already guilty" (elevinnlegg, 26.04.02) og "[T]he police ill-treated peaceful demonstrators or those who engaged in legitimate political activity...As in the past, the authorities did not acknowledge that harassment took place ... and failed to investigate the incidents (elevinnlegg, 10.05.02)

specting all human rights in many time these minority rights are violated. Amnesty International alerts in all cases the representant of law. (HR, 10.05.02)

Betydningen av at minoritetsbefolkninger har kjennskap til internasjonale lovverk og internasjonale organisasjoners mandat, viten og virke, kommuniseres klart.²⁷⁷ Det å søke støtte i slike kontakter og i relevante kunnskaper utenfra, styrker saken innenfra.

På skolebesøk møtte jeg også lærere som kjente FNs dilemma som appellinstans, det vil si at organisasjonens mandat ikke er å takle regionale strider og uoverensstemmelser, men mellomstatlige tvister og konflikter.²⁷⁸ Likevel, anledningen til å underrette eller varsle utenforstående speiler også opplevelsen av å få gehør for sine fortellinger, sin versjon av konflikten, sine oppfatninger om uavklarte spørsmål på områder som frihets- og myndighetsfrarøvelse, diskriminerings- og sensureringsforsøk, utviklingsmuligheter, osv, både i lys av personlige erfaringer og et politisk syn på situasjonen. Ved å få elevene til å kommunisere urettferdigheten med "egne ord" er sjansen mindre for forvrenginger og misforståelser, selv om det betyr at "ordet er (halvt) en annens" (jfr diskusjonen om dialogbygging i kapittel 2) så lenge det setter ord på oppsamlede erfaringer om sted, situasjon og sivilisasjon. Både for å påvirke andre, men også for å påvirke folk i egne rekker og utviklingsrettede tiltak på regionalt nivå.

Jeg avslutter denne sekvensen med en elevtekst fra 2002 med påstander om etnisk diskriminering og statlig mislighold som en form for ydmykelse. Fokus er offentlig forfall: forfalne skole- og kulturbygg, dårlig vedlikeholdte veier, museer, monumenter, osv,²⁷⁹ kobles til en manglende opplevelse av Romania som rettsstat. Utilstrekkelig sammenfall mellom etniske og nasjonale størrelser slår ut som bekymringer for retten til å utøve sin kulturelle egenart, og for at den transylvanske kulturarv skal forsvinne som en effekt av tapt anseelse, inntekter og arbeidsmuligheter.

Transylvania had been *occupied* by Romania. They say that if we are in Romania we have to speak that language and to obey their rules. We are not allowed, in a way, to do what we like, *because we are Hungarian*, but they do not realise what they told us (that we are Romanian). *We can not learn what we like, and to speak in our interest.* We have monuments, museums, but they do not take care of them in such a way to attract the tourists. That is a really hard subject, because we could live by the income generated by tourism. We really have places wich ought to be seen ... Romania is known for its mistakes in politics. We are influenced [by this], because we live a hard and difficult time ... almost every week are strikes by doctors, students, teachers, minors [protesting that] the state do not give back the personal values like forests, factories. (HR, 26.04.02, min utheving)

Statseide konstruksjoner er altså i ferd med å forvitne. Og fordi staten fortsatt annekterer eiendommer og landområder, blir forfallet et kulturelt og økonomisk tap for regionen, for eksempel tapte inntekter fra lokal næringsutvikling, turisme og reiseliv. Tapene fremstilles som virkninger av og uproporsjonal maktbruk og frihets- og myndighetsfrarøvelse i form av stedspolitiske (ned)prioriteringer. Lang tid med kommunistisk vanstyre og mislykkede nasjonaliseringstiltak har redusert regionens økonomi og befolkningens levestandard.

Som en parallell til TGN-elevens bruk av symboler på Katalonia forhenværende storhetstid (kapittel 8), assosierer de transylvanerne regionale stolthet og fordums storhet med behov for å skape økonomisk oppgang og kulturelle tiltak med betydning for nærings- og fritidsliv. Som lærere i Katalonia poengterte også lærere i Transylvania at produksjonsnivået for regionen i snitt lå 10 % høyere per innbygger enn i resten av landet, med påfølgende argumen-

²⁷⁷ Det ble også referert til at det transylvanske minoritetsspørsmål etter annen verdenskrig ble behandlet i FN (dvs forløperen, Folkeforbundet [Romania ble Comecon-medlem i 1949, medlem i FN og Warszawapakten fra 1955]) (feltnotater, okt. 2002).

²⁷⁸ De så det paradoksale i at de fleste konflikter i verden handler om stater indre anliggender (interne kriger, overgrep og konflikter som i Kosovo, Irak, Darfur og Rwanda). Ved meglingsforsøk i FN er minoritetsbefolkninger som de ungarske transylvanerne avhengig av at sikkerhetsrådets fem land ikke bruker sin vetorett. Kanskje bidro det til at lærerne satte sin lit til programmet som talerør for bl a szèklernes sak, for mens konflikthåndtering mellom stater kan sies å bygge på en kaldkrigslogikk, kommenterte de at programmets ideer om kunnskapsutveksling i stedet bar preg av en liberal, postkommunistisk og humanistisk retorikk (feltnotater okt. 2002, jfr Mediafax 24.02.2008, Lovatt 1999).

²⁷⁹ Under besøket i Transylvania i 2002 lot slik statlig mislighold seg observere - parallelt med lokal vilje til å bygge nytt basert på regionale ressurser og tradisjoner (feltnotater okt. 2002).

ter om nødvendigheten av utvidet politisk autonomi.²⁸⁰ Det vil si at ikke ulikt situasjonen i Katalonia, dominerte fortellinger om regionens som mer produktiv, transylvanere som hardtarbeidende, omstillingsdyktige og mer europeiske enn "de" lenger syd; patriotiske fortellinger der bruk av historiske og kulturelle fakta skapte former for kommunitarisme.

Oppøving i demokrati

I relasjon til manifestet viser elevenes tekster på den ene siden hvordan egenprodusert og samtidsrelatert materiale mobiliserer til innsats for slik å fungere som lokal drivkraft. Med sine selvframstillinger og artikuleringer av historisk-politiske forhold og "bitre erfaringer", bringer de lokal viten inn i programmets transnasjonale fora. Slik blir WYCs konferansefora både en treningsarea og en kanal for systemkritiske stemmer som kan utvikle den kritiske offentlighet i Romania. Måten de problematiserer rettigheter og etnisitet i relasjon til internasjonale forordninger på, viser *hvordan* de forholder seg til demokratiske verdier, prosesser og prosedyrer. Det viser også at de forstår sin rett, altså hvilke rettigheter de har overfor staten. Slik inngår begreper om menneskerettigheter og demokrati både i en politisk og en pedagogisk praksis. Lokalt som internasjonalt. Slik gjør de alvor av det manifestet kalte "demokratisk informasjonsutveksling" eller "oppøving i demokrati" og sin regionale kamp for utvidet autonomi (jfr analysen av manifestet i kapittel 6). Og slik kan en med Dewey si at de "psykologiserer" stoffet: at kollektivt kommuniserte erfaringer gjøres til "felles eie" ved å sirkulere (Dewey 1998a: 245, Dewey 1938).

På den annen side viser fremstillingen hvordan elevene vrir på instruksene ved å gi introduksjonen en sterkere politisk profil enn manualen legger opp til. En profil som kanskje gjør det vanskelig for andre å sammenlikne seg med hvis de ikke har tilsvarende historisk-politiske forhold å vise til. For det var ingen beskrivelser av klimaforhold, geografi, natur, osv slik som hos latvierne, og slik manualen viser til at det må være hvis en skal drive sammenlikning på bred basis. Modifiseringer av politisk art kan altså gi programmet et pedagogisk problem. Men tilsvarende blir det også et problem om en skal forsøke å unngå dette; for hvor og hvordan trekke grensen for hva som er akseptabelt, passe politisk eller ikke, ren agitasjon eller ei, med hensyn til hva en skal beholde og forkaste. Hvilke stemmer skal slippes til og hvilke nektes plass? Programmets reguleringsmekanisme for dette er "nettiketten" som oppfordrer alle til å opptre imøtekommende og hensynsfullt og ikke skrive noe som kan virke støtende på andre. Provokatoriske (politiske) utspill tror jeg ikke bare er uunngåelige, men også til en viss grad nødvendige. For hvis en av den grunn skal ekskludere hva noen ser som "ubehagelige" perspektiver eller sterke argumenter av politisk og kulturell art, stenger en samtidig for at andre blir kjent med disse. For en ting er retten til å snakke om det, noe annet er muligheten til å få høre om det. Transylvanernes hensikt synes ikke å være å "eksponere" seg selv, men å formidle noe de mente det var verdt å lytte til, ha kunnskaper om. Uten å tillate slike artikuleringer ville programmet neppe latt seg integrere såpass effektivt.

Noe annet er manifestets idé om at hver elev får drive kritisk refleksjon om emner som opptar han/ henne, som en individuell læringsstrategi, men som i praksis skjer på *kollektivt* nivå. Hos transylvanerne som en problematisering av menneskerettigheter, minoritetsspørsmål, manglende regionalutvikling, osv. Med andre ord emner som både manifest og representanter refererte til som "real life experiences" eller "problembaserte emner" med "relevans" for de som skal arbeide med dem (jfr kapittel 5, 6 og 7).

Elevgruppene arbeid med historiske og politiske saker er ellers en iverksettelse av ideen om å skape forbindelser *mellom* elev og materiale. I dette tilfellet et historisk og politisk inspirert materiale som også skapte opplevelser av kontinuitet i lokale fellesskap (jfr Ulfesnes, 1999, Guzmán 1997). For lærerne handlet det imidlertid ikke bare om å demonstrere széklernes anti-hegemoniske posisjon,²⁸¹ men om å se erfaringer som en type "råmateriale", eller som de sa, "systematisk ordnede erfaringer". Faktaorienterte og faglige ressurser som krever korrekthet i referansene. Arbeid med dette utviklet både "saken og saksbehandlerne" og ga en opplevelse egenverd: "This gives them

²⁸⁰ Samtaler 9-11. oktober, 2002. I 2002 sto Transylvania for 35 % av Romanias BNP og gjennomsnittet per innbygger lå 10 % høyere enn på landsbasis. (Regionen er rik på mineraler, kull og naturgass, og har petroleumsindustri, skogbruk, jordbruk, fruktproduksjon, fedrift og husdyrhold) (The World Factbook).

²⁸¹ For en problematisering av utdanning i relasjon til Gramscis ideer om anti-hegemoniske posisjoner, se Hill 2007

knowledge *and* confidence, which is the originality and creativeness of the program” (lærer, 13.10.02) og “[It] develop[s] a creative, *responsible* way of thinking ... it *develops* the students, preparing them to be responsible members of our society ... individuals we need ... in our large region ... connected to a future (landskoordinator, 12.10.02, se avsnittet “Utviklingsarbeid og fremtidsvisjoner” under). Meningsfullhet i arbeid med slike introduksjoner eller selvforståelser har nok også med at definisjoner av regional identitet var relativt underkommunisert under kommunistregimet (Verdery 1996, 2002, Vagstein 2000). Med programmet som medium var dette derfor samtidig et uttrykk for nye tilknytnings- og ytringsformer. Av den grunn er det interessant å se nærmere på hvilken arbeidsorganisering formene fordret.

Lokal organisering: Innpassing i mellom og på tvers

Fra nettkonferansene går jeg derfor først inn på arbeidsorganisering på skolene for deretter å se på det samme fra koordinatorenes perspektiv. I løpet av ti dager i oktober 2002 besøkte jeg fire skoler, observerte 6 klassesituasjoner, intervjuet 6 lærer og en rektor, i tillegg til diverse, mer løsrevne, samtaler.²⁸² Landskoordinatoren arrangerte det slik at jeg fulgte henne på regionale besøk og i møter med involverte parter. Når det gjaldt lærerne, var de som i TGN, enten språklærere eller informatikklærere. Landskoordinatoren begrunnet fagtilhørigheten slik: “It’s important to involve ICT teachers because of the ICT organization - and English teachers who can help students formulate research questions in English for the other participants” (17.10.02). Jeg skal i det følgende drøfte observasjonsnotater fra “szeker-skolen” beskrevet i elevpresentasjonen over, der arbeidet, som på de fleste skoler, foregikk utenfor skolens obligatoriske undervisning: i valgfagstimer, på ettermiddager og kvelder.

Institusjonell tilknytning og organisering: elevenes perspektiv

Torsdag 15. oktober 2002 kl 15:00 ble jeg mottatt av den kvinnelige informatikklæreren med to års erfaring som skolekoordinator. Et halvt år tidligere ledet hun elevgruppen som skrev presentasjonen over. Etter å ha vist meg rundt, gikk vi til “det nye datarommet” i den nyoppussede delen der de arbeidet. Rommet var så vidt tatt i bruk og lukket sterkt av kalk og maling. Programarbeidet hadde så langt foregått i “den gamle labben”, et eldre, nedslitt rom veg i vegg med 11 datamaskiner. Gangen utenfor hadde en ny og en gammel del; en gammel, mørk og forfallen som lukket mugg, i kontrast til en nyoppusset med dunst av murpuss og optimisme, med store vinder, blendende hvite vegger med bilder, tepper, osv. Inntrykket var, som i lærernes fortellinger om fortid og nåtid, at gangen og skolens todeling symboliserte en *overgang*, et epokeskifte, et skifte fra en tid til en annen. De var i ferd med å forlate en brutal og problematisk tid med statskommunisme, angst og tvang, for å gå inn i noe nytt, mer håpefullt, mer uavhengig, rett-skaffent, med nye ideologiske og økonomiske orienteringer. For mens Ceausescus statskontrollerende og nasjonal-kommunistiske regime med ideologitvang langsomt gikk i oppløsning, brakte det nye og lyskalkede inn ny optimisme, nye utfordringer og verktøy, et mulighetenes marked som søkte nye former og sammenstillinger.

I kontrast til den gamle labben med 11 velslitte Pentium-maskiner, var den nye utstyrt med 35 internettoppkoblede Compaq 7500 maskiner og Compaq-skjermer.²⁸³ Midler fra Verdensbanken og lokale næringslivsfirmal hadde resultert i ny maskinpark, mens resten av oppussingsmidlene kom fra lokalkirkelig hold (den reformerte kirke). Fra gamle versjoner av Windows og MS-word brukte elevene nå Windows XP og Explorer, og tastet seg rett inn på WYCs webbaserte systemer. Lokale mapper ble brukt til arkivering og vurdering (skolens hjemmeområde). Det hendte imidlertid at nettforbindelsen sviktet fordi leverandøren hadde problemer med sin underleverandør. Obligatorisk undervisning beslagla i tillegg det meste av maskinparken fra mandag til fredag, 7:00 til 20:00, derfor fortsatte elevene å bruke friminutt og bibliotek på kveldstid. Her forfattet de teksten på ungarsk, *uten* lærerhjelp, deretter oversatte de den til engelsk i valgfagstimerne, *med* lærerhjelp. Mellom 7:00-15:00 var lærerne opptatt med undervisning på annet hold - også skolekoordinatoren, som underviste i fysikk og informatikk. Når elevene sto uten lærerhjelp og

²⁸² Som de mange samtalerne med lærere med koordineringsansvar. Det skal sies at alle skolebesøk på et tidlig stadium ble samordnet med landskoordinatoren. Hun hjalp til med det meste, derfor lot den planlagte datainnsamlingen seg gjennomføre.

²⁸³ I en tidligere fase ble innleggene lagret på disketter og distribuert fra oppkoblede maskiner på lærerværelse - tungvint og tidkrevende.

tilgang til nettet, ble arbeidet justert etter hva de der og da klarte å skaffe opplysninger om. Ofte ble det lokale saker de var opptatt av. Men i lengden var arbeid i pauser og på kveldstid lite tilfredsstillende, det gjorde dem slitne og uopplagte. Og selv om de fikk gjort både litteraturstudier, intervjuer og kvantitative undersøkelser, konkurrerte arbeidet med de obligatoriske oppgavene. For å løse problemet lot landskoordinatoren elevene disponere maskinparken på sin NGO. Den var utrustet for slik pågang og lå bare noen minutters gange fra skolen.

Den nevnte oktobertorsdagen jobbet elevene imidlertid i den nye labben, og alt fungerte som det skulle. Stemningen var avslappet, men disiplinert.²⁸⁴ De store veggtavlene viste nettadresser og statistiske beregninger. De 18 elevene var delt i seks grupper à tre, og sesjonen åpnet ved at en fra hver gruppe leste opp tilsendte spørsmål fra afrikanske og latviske elever²⁸⁵. Deretter ledet læreren en plenumsdiskusjon der mulige svar ble diskutert, før gruppene formulerte teksten på engelsk. Hver gruppe satt benket rundt en dataskjerm, mens læreren gikk rundt og assisterte de som ønsket veiledning. Muntlig diskuterte de på ungarsk, men skrev teksten på engelsk.²⁸⁶

I et intervju forklarte læreren hvordan denne gruppe- og saksfokusede fagtilnærmingen dro med seg nye lærer-elev relasjoner, samt en fortrolig tone hun ikke var vant med, "like partners" (Transylvania, 15.10.02). Landskoordinatoren bekreftet også dette: "Teachers say that for them, the best thing is that they get closer to the students. They sit together with the students to have an open discussion. This never happened before" (ibid). Det skapte også faglige forbindelser mellom elever, og elever og foreldre: "As an example a student said: 'I spoke with my father, telling him that we had the theme 'Human Rights' - and the father sat down to discuss the theme" (ibid). Høsten 2001 arbeidet to elevgrupper med temaet "kultur", mens de på våren 2002 valgte "menneskerettigheter" (20 elever). Læreren fremhevet at menneskerettslig problematikk var vanskelig, men tilbød det likevel på grunn av økt interesse: "Even though it's one of the most important themes, it's also very difficult - but the students find it very interesting, and the participation brings vigour and engagement" (ibid).

Gruppeintervjuene forteller mest om elever som sliter med tidspress, opphopning av fagarbeid og manglende energi, men også om interesse for arbeidet. De uttrykte frustrasjon over mangel på tid til å lage problemstillinger og drive undersøkelsesarbeid. Som strek i regningen hadde administrasjonen lagt valgfagstiden fra 18:00 til 20:00 på tirsdager (mot tidligere 15:00-17:00), noe de mente vanskeliggjorde forarbeid, gransking av saksforhold og mer dyptpløyende svar. Syv gutter hadde valgt å trekke seg fordi oppgavene tok for mye tid fra annet arbeid. Jentene holdt det derimot gående tross faglig etterskudd, noe som forklarer jentedominansen i årets høstkonferanser.

Skolekoordinatorens perspektiv

For skolekoordinatoren kom programarbeidet på toppen av for- og etterarbeid knyttet til de 11 obligatoriske leksjonene hun var ansvarlig for per uke. I tillegg hadde hun koordineringsansvar for to IKT-baserte Comenuis-programmer: "It's too much, you see, I am responsible for too many activities" (intervju, 15.10.02). Hun pekte på overfylte dokumentpermer med WYCs manual, utskrifter av epostmeldinger, evalueringsskjemaer og statistiske oppsett. På spørsmål om hvorfor hun påtok seg arbeidet svarte hun at det motiverte elevene til å drive kunnskapsutveksling og ha kontakt med jevnaldrende utenfor Romania.

Av de tre programmene krevde WYC definitivt mest oppfølging. Hun mente skolen generelt holdt et høyt faglig nivå og at elevene hadde store forventninger til konferansepartnerens faglige håndtering: "And like my students I also have strong expectations concerning topics and associated subject matters" (ibid). Spesielt likte hun hvordan deltakelse trakk på kunnskaper i historie, IKT, engelsk og geografi. Pedagogisk medførte arbeidet en "educational reorientation" fordi elevene ble tillagt større ansvar for utvikling av problemstillinger og undersøkelser i svarprosessen. Samtidig ga det indikasjoner på begrepsforståelse og hvorvidt de klarte å anvende faglige redskaper. Det

²⁸⁴ Som tidligere bestod observasjonene av at jeg deler av tiden gikk rundt i rommet for å snakke med elever, og i andre deler satt i et hjørne med notatblokk og fotografiapparat. Alt etter hva som passet i undervisningsprosessen.

²⁸⁵ Dette var annen programfase. Elevene startet arbeidet i september og var nå i gang med å svare på problemstillinger.

²⁸⁶ Selv om elevene diskuterte på ungarsk hadde de få problemer med å forklare seg på engelsk, spesielt om en sammenlikner med TGNs jevnaldrende norske, italienske og spanske elever. Skolekoordinatoren var misfornøyd med hvor lite muntlig trening arbeidet ga, men mente det var mulig å kompensere ved bruk av visuelle og auditive medier i språkundervisningen. Elevenes ukeplan viste 5 obligatoriske språkleksjoner i engelsk, hvorav 3 timer gikk til "teori" (grammatikk) og 2 til muntlig praksis i språklaboratoriet (komparativt 3 timer i geografi, 2 i historie og 3 i samfunnsfag per uke).

testet tillært fagkunnskap og kartla behov for oppfølging. Som den latviske koordinatoren evaluerte hun faglig progresjon i engelsk og informatikk: "... as to examine their skills when they are using English concepts, and use communication technology" (ibid). Resultatene ble blant annet brukt i diskusjoner med skolens ledelse og lærere for å forsøke å få til en tverrfaglig integrering av annen programfase.

På lokalt plan kan en trygt si det hersket en slags "evalueringskultur" som WYCs lærere og koordinatorene bygget inn i programarbeidet. For eksempel delte landskoordinatoren ut standardiserte evalueringsskjemaer både etter hver konferanse, og for å vurdere programarbeidet ved årets slutt. Hvert halvår samlet hun dessuten elever, lærere og koordinatorene for å diskutere resultat av disse, hvordan de kunne forbedre seg, satse mer, osv: "Yes, we evaluate. Forms are distributed to the students and they fill in their comments. Then we have an open discussion where we sit in a circle to have a discussion, which is very rewarding" (intervju, 12.10.02). Samlingene skapte også et sosialt forum der frustrerte elever kunne klage på tiltrengt tid og rom, eller at de, tross innsatsen, ikke fikk svar på innlegg. Bekymring for kommunikasjonsbrudd internasjonalt ble forsøkt dempet ved lokale orienteringer. For som i TGN vekket forsinkede svar lett oppgitthet og misnøye. Mangel på svar lot seg imidlertid vanskelig (bort)forklare, og koordinatorene fryktet at det skulle pasifisere og demotivere.

Lærerne vist meg evalueringsskjemaer der manglende tilbakemeldinger vakte bekymring. Og selv om årsaken var tidspress eller tekniske problemer skrev elevene at de følte seg sveket. Mest frustrasjon vakte annen fase der de var avhengig av svar som skulle drive arbeidet videre. Forbindelsen mellom "respons" og "responsibility" ble mer enn fonemisk (ibid).

Tilbakemeldinger på nett

Mangel på svar var et tilbakevendende problem i konferansesammenheng. Problemet kom og gikk, noen ganger fremtredende, andre ikke. Avsnittet om moderatorarbeid under viser hvordan problemet særlig gjorde seg gjeldende rundt eksamens- og ferietider. Det handlet også om hva som "lot seg" kommentere. Var tema både lokalt og politisk betent, og slik for enestående, hadde andre iblant vanskelig for å finne anknytningspunkter. Generelt er også historisk viten og lokal erfaring som politisk redskap i etniske konflikter vanskelig å kommentere, for ikke å si polemisere, spesielt hvis den fremsatte viten fungerer som verdiorientert tetningsmasse i en selvframstilling, som her. Ingen satt spørsmålsteget eller ba om ytterligere forklaringer. Taktisk lurt kanskje, hvis temaet var for delikat, for sensitivt. Slike beretninger setter en ikke under tvil. For kritikk, eller kommentarer som virker urimelige eller krenkende, ville bare gjort situasjonen enda mer ømfintlig og anspent.

Respons kom heller som bekreftelser på hvor viktig politisk historie er for forståelse av lokale interesser og kulturelle praksiser, som fra Uganda: "We want to agree that: Political history has it that all those nations which were colonised by foreigners have cultures which are hybrids of the local cultures and the foreign cultures" (Culture, cult29, 20.05.02). Slik inspirerte transylvanernes introduksjoner til artikulering av politiske og kulturhistoriske aspekter. Det samme gjaldt innlegg fra Jamaica og Zimbabwe. Fra Jamaica: "Many of us were *made* aware of certain 'hidden' aspects of *our* culture through this work (Cult, cult27, 16.05.02, min utheving). Og uka etter fra Zimbabwe: "Before we started this interesting cultural discussion, our knowledge on world culture was limited to our neighbors ... differences certainly exist [due to] different background, history, different values, ancestors, even a different way of thinking (Cult, cult28, 21.05.02). Det er altså lettere å kritisere seg selv og drøfte aspekter ved egen kultur, enn andres, hvis en skal åpne for dialog. Slik ble det utvist "dialogisk sensitivitet". De transylvanske elevene ga da også uttrykk for å være fornøyd. Her en konklusjon fra samme konferanse:

We are absolutely satisfied with the results because we experienced new interesting things that we appreciate very much in this kind of relationship ... We conclude that every region (US, Jamaica, Central Africa) has a different and specific culture ... So we are glad to know about these cultural [differences] and [to] share ours with them too (Culture, cult23, 24.05.02).

Regional organisering: Landskoordinatoren perspektiv

Lærerens perspektiv stemte overens med landskoordinatorens oppfatninger. Fremdrift ble sett i sammenheng med elevenes innsats i arbeid med presentasjoner, spørsmål og svar. Erfaringsutveksling og utvikling av tema kom ingen vei uten forarbeid og utforsking av problemstillinger:

WYC in education can be used as a *method*. The teacher gives the students a theme, and she says: 'Ok, *you* have to develop this theme, and you have a month available'. Then, they form a group, a team, and use their international network as a resource, to get information. So, as a part of their learning, they use the internet. They also use the library, they address teachers or professionals in the domain, but they *also* address the conference, as a resource for getting information. Which [reflects] the building of information and the development of the theme (Transylvania, intervju, landskoordinator, 17.10.02).

Koordinatoren ledet WYC fra hjembyen i Transylvania. Det hadde hun gjort siden oppstarten i 1999, en tid da bare fire skoler deltok. Opprinnelig var hun universitetslærer med matematikk fra universitetet i Bukarest, og videreutdanning i organisasjonsteori. Siden 1998 hadde hun drevet et konsulentfirma i store lyse lokaler som rommet kontorer, møtelokale og et undervisningsrom med 10 oppkoblede datamaskiner. Det ble brukt til kursing av pedagoger, skoleadministrativt personale og ansatte i det private næringsliv, både i IKT, språk og prosjektorganisering. Vedlikehold av maskinene ble tatt hånd om av en systemansvarlig (sivilingeniør) og til det administrative arbeidet hadde hun en sekretær. Begge heltidsansatte. Lærerne ble ofte tatt med på råd da hun så deres erfaringer som et verdifullt organisatorisk bidrag. Rådslagningene gjorde at de holdt regelmessig kontakt: "We have *continuous* contact, on mail, weekly - but *if* there a problem I give them a phone call ... We also meet at least two or three times a year at evaluation workshops and at training- or introduction workshops" (intervju 12.10.02). Lærerne brukte betegnelsen "senter" om landskoordinatorens arbeidslokaler ut fra ideen om et "koordineringscenter" med sentral beliggenhet. Et sted de fikk opplæring og oppsøkte når de hadde problemer med utstyret på skolene.

It started with four schools, later on other joined. We also connected other schools, inviting them to participate, because we're connected to the Internet. I also prepare workshops for teachers which take place between conferences, training them in ICT, linguistics and didactic theory, which are connected to this, and coaching skills. I think the evaluation workshop is very important, because we are discussing our program activities and talk about the *responsibility* at this level, as well as the other responsibilities. We choose a place that everybody can attend. It's very useful. They tell each others examples, how to organise things. The meetings are also good points of reference for them in their activities. We discuss negative points, as well as positive points (ibid).

Det handlet altså ikke bare om å kurse lærere og rektorer, men å bringe dem sammen for å diskutere erfaringer. Gjerne som blandinger av teoretiske ideer og pedagogiske erfaringer - og ideer om regional utvikling med mål om å drive erfaringsutveksling: "[It's] not just about training, but using their *local* experience, *real* experience ... where groups of teachers can exchange experiences, or with students, or both, as well as the administration, the school management, and so on. I find this very, very useful (ibid). Resultatvurdering og (re-)artikulering av erfaringer på regionalt nivå ble slik en måte å forankre programvirksomheten på: "Of course, it's education seen as an *experience*" (ibid).²⁸⁷

Samlingene på senteret syntes nødvendige, for WYCs pedagogiske ideer ga få assosiasjoner og hadde lite "resonans" i lærerkretser regionalt. Når ideene derimot lot seg koble til, og fungerte som motor for, regionale interesse saker og nasjonalisme, tok spredningen fart. Samtidig var mange lærere (fremdeles) engstelige for å la seg involvere i prosjektarbeid som avvek fra utdanningsmyndighetenes utdanningspolitikk. De mente det fort ville ryktes hvis de drev med ting som motarbeidet "statlig styring", et rykte de var redd kunne koste dem jobben (lærerintervju,

²⁸⁷ For de som kjenner Deweys erfaringsbegrep kan forbindelsen synes åpenbar, men utsagnet kom uten teoretiske referanser.

16.10.02). Koblinger av programarbeid og lokale saker ble derimot tolket som et "kunnskapsløft" (generating knowledge).

Kunnskapsbygging i kunnskapssamfunnet

For koordinatoren gikk internasjonalsisering av utdanningen, erfaringsdeling og regional utvikling hånd i hånd. Hun så skolene som kunnskapssentre og elevene som kunnskapsprodusenter.²⁸⁸ Regional kunnskap kunne bare (re-) produseres ved å gi stemme til stedets kulturhistoriske, etniske og politiske erfaringer. Under overskriften "WYC project mission" skriver hun følgende i langtidsplanen for 2002-2004:

Recognizing KNOWLEDGE as a key to cultural, social and economic development, WYC's mission is to *develop education in Romania by introducing project based learning ... and student-centred teaching* ... learning will become much more knowledge acquisition instead of information digestion ... as partners practice international learning, doing cultural dialogs with their WYC partners ... [WYCs] project based learning will contribute to the promotion of a responsible and constructive way of thinking ... transforming traditional schools into *knowledge centres* (side 2)

Skolene er kunnskapssentre i et "kunnskapssamfunn". Kunnskapsproduksjon, det vil si blandinger av artikulert erfaringsviten og forståelse for hvordan regionen kan utvikles, knyttet hun til *europaiske reformbevegelser*. I innledningen til avsnittet "Program impact" i samme dokument står det:

The program will efficiently contribute to the transformation of the WYC schools into learning centres, capable to adhere to the reforming education movement in Europe. The most important impact of the project will be on changing the mentality, introducing new ideas, new concepts ... [as] a connection to the European movement in transforming education (ibid, side 4-5).

Kunnskap og erfaring ble altså tillagt mye vekt. Koordinatoren foretrakk begrepet *kunnskapssamfunnet* (knowledge society) fremfor *informasjonsamfunnet* (information society), fordi mens det siste var basert på teknologiske gjennombrudd, representerte det første en bredere tilnærming som inkluderte både kulturhistoriske og politiske dimensjoner. Kunnskap og erfaring kan slik ses i lys av rettighetsproblematikk og ideer om regional utvikling. Informasjonsteknologi var mer et hendig verktøy for organisering og formidling av erfaringene.

For lærerne var informasjonsteknologi et redskap for organisering av yrkeserfaringer og formidling av praktisk-pedagogiske arbeid, noe hun mente var et felles mål, fordi: "... in general, teachers don't really use ICT as a tool in organizing, but through the program these skills *will* be developed. They need to take part in something new, and they have to learn to organise it" (intervju, 12.10.02). Dette "nye" var altså knyttet til europeiske trender og tendenser. Lærerne forvaltet og formidlet lærdom, derfor var *de* det viktigste bindeleddet mellom WYCs ideer og lokale praksiser. Lærernes engasjement var uunnværlig, for uten lærere, ingen programaktivitet, osv.

Utviklingsarbeid og fremtidsvisjoner

Elevenes arbeid med sammenlikning av kulturhistoriske erfaringer fra et politisk og verdiorientert ståsted, mente hun var en god "regional investering" som både stimulerte vurderingsevne og identitetsdannelse. Håpet var også at det kunne inspirere andre deltakere til å verdsette historisk kunnskap, som en for "ansvarliggjøring". I tråd med Deweys ideer om hvordan slik opplæring kultiverer "den frigjorte intelligens virkekraft og ansvarlighet" (2000: 95, jfr kapittel 6), mente koordinatoren arbeidet virket kunnskapsgenererende og utviklet tilhørighet, ansvarlighet, selvinnsikt og dømmekraft, egenskaper regionen sårt trengte i sin fremtidige arbeidsstyrke:

Students search the culture domain, researching their *culture* and *history* and connect these. They need to do research related to their own culture to find things which, in other circumstances, they wouldn't have found. In this way it contributes

²⁸⁸ Forståelsen av skolen som et sosialt, kunnskapsgenererende sentrum ligger nær Deweys idé om skolen som demokratisk institusjon og sosialt sentrum (Dewey 2000: 119, 107-200).

to the *development of their identity* and in seeing other cultures. In their minds *they compare*, and think about how things happens in a certain country, and how it functions in their own country, *building local communities*. I am very, very sure of that. I believe that is one of the most the positive results of the WYC projects.

This contributes to develop a creative, *responsible* way of thinking. In many, many ways it *develops* the students, preparing them to be responsible members of our society - characteristics that are much needed: a good worker, a good *labour force*, a good leader, a person who can think in difficult situations, who can take decisions, who is creative enough to solve common problems. This is the kind of individuals we need ... here in our large region. It is positive, and it is negative. It is positive because we are connected to a *future*. It is negative because we are not understood by our community, and these effects are somehow negative to our activity. But my feeling is that the time will come when the community will indeed understand the *importance* of what we are doing ... (intervju, 12.10.02, mine uthevinger).

Det å sikre fremtiden handlet altså ikke bare om å erverve seg kunnskaps om fortiden men å arbeide seg ut av fordums isolasjonspolitik og gjenvinne tilliten internasjonalt. Ikke bare som en overgang fra byråkratisk planøkonomi til privatiseringsprosesser og vestlig markedsøkonomi, men om å lære seg å bygge forbindelser, institusjonelle forbindelser.²⁸⁹ Ideer koordinatoren mente samsvarte med satsingsområder i overnasjonale instanser som EU, FN, Verdensbanken, Det internasjonale pengefondet og Den reformerte kirke, osv. For ideelt og finansielt støttet disse teknologirettede prosjekter i Øst-Europa som ønsket å skape forbindelser mellom sentrale europeiske institusjoner som arbeidet med saker og rettighetsspørsmål de selv var opptatt av, og som vil endre forhold knyttet til utdanning, arbeid, etnisitet, grenseoppganger og politisk alliansebygging i Europa eller på tvers av kontinenter, osv.

Økonomiske støttespillere, alliansebygging, subvensjon og drift

I prosessen med å "vinne tilbake" og reformere Transylvania spilte etnisk og religiøs tilhørighet en viktig rolle. Den reformerte kirke var en mektig støttespiller i arbeidet med å overta eller ta tilbake tradisjonelle institusjoner som skoler, kirker, museer og andre kultur- og forsamlingshus.²⁹⁰ For programimplementering var kirkens økonomiske og ideologiske støtte vesentlig. Det samme gjaldt en nederlandsk utviklingsorganisasjon (KLG) som bidro til å forhandle frem vilkårene for oppstart gjennom skolene. Her forklarer koordinatoren noe av dette, samt hvorfor organisasjonen hun drev, som uavhengig instans, fikk oppdraget med å samordne virksomheten:

The KLG foundation is supporting a reformed education, so, therefore they also support education connected to the Reform Church. They started building up their contacts in the reformed line, contacting the church first, and then, institutions, educational institutions under the Reform Church. They gave a lot of support, and many schools get ICT equipment. They got equipped because of this support, even entire schools and collages were built up. So the foundation brought a lot of contribution ...

Nini: ... *Are the foundation only engaged in this region?*

In Transylvania and Ukraine, this is the central territory, and also in Hungary; were they started up. Their contact person found out about WYC and said: 'We brought lots of computers to the schools, but the teachers have to be trained in order to use the computers, and we need some content as to use it in education. Therefore they connected this support with the WYC project ... He also said: This is a very good tool for educational development, but there is a need for an organizational coordination, and it would be good if this organization was independent'. The teachers schedule makes them unable to take this responsibility, therefore everybody agreed to choose us as the organization to do the coordination. This is how it started (intervju, 12.10.02)

²⁸⁹ Kommunistenes sentraliseringspolitikk hadde som nevnt isolert landet, og overgangen fra planøkonomi ble forklart som en prosess som handlet om å nasjonalisere næringsliv og industriell virksomhet. Men selv om koordinatoren understreket at det ikke handlet om markedsøkonomi i "vestlig" forstand, hadde politiske demokratiseringsprosesser og omlegging til markedsøkonomi påbegynt minst ti år før jeg kom på besøk (12.10.02) (Verderoy 2002, 2004).

²⁹⁰ Begrepet "å vinne tilbake" refererer til privatisering av statlige foretak og hvordan bygninger og annen eiendom som ble overgitt statlig kontroll under kommunistregimet ble gitt tilbake til sine rettmessige eiere. Som gren av de ungarske og nederlandske reformerte kirker, hevdet koordinatoren at "The Romanian Reformed Church" historisk og ideologisk har vært knyttet til ungarsk nasjonalisme. Da krigen ble delt i to (i det Transylvania ble en del av Romania) fikk den transylvanske delen en hard tid under kommunistregimet - slik det delvis fremgår av elevpresentasjon over.

Programimplementering i Transylvania startet altså med økonomiske og teknologiske ressurser fra partnere med interesse i å koble protestantisme til hva de så som et reformorientert pedagogisk prosjekt. Ideologisk støttet koordinatoren den reformerte kirkes arbeid med å kjøpe tilbake, bygge ut og pusse opp eiendom som etter kommunismen var kommet i statsapparatets hender. Det vil si at koblinger mellom protestantisme, pedagogikk og nasjonalistisk ideologi tilførte prosjektet moralsk styrke som mobiliserte til innsats.²⁹¹

Koordinatoren satset også på støtte fra ungarske utdanningsmyndigheter og rumenske næringslivsfirmar, noe som skapte intens møtevirksomhet regionalt og i Budapest. Resultatet var imidlertid magert i relasjon til innsatsen, derfor kom hjelpen fra de nordeuropeiske donororganisasjonene svært beleilig. Flere organisasjoner bidro gjennom ordningen med "fjernadopsjon" av skoler (se kapittel 4), som skaffet skolene teknologisk utstyr. "One foundation adopted four reform schools, which means they also got equipped. They got computers, a Linux server and modems ... so I continued preparing budgets, and based on this several organizations took the financing part" (12.10.02). Flere midler kom til da langtidsplaner og budsjettoverslag forelå. Nye ressurser ga også ny tiltro, dro det videre. Sponsorene var både offentlige og private organisasjoner som arbeidet med regional utvikling og kompetansebygging gjennom IKT. Lokalt var imidlertid problemet at næringslivsaktører ikke så utdanningsprosjekter som noen særlig god investering. Heller ikke bistandsorganisasjonen ønsket å gå inn med midler før koordinatoren definerte programdriften som organisatorisk og økonomisk autonom.

Samlings- og informasjonsvirksomhet

Et annet tiltak for å skaffe finansieringskilder og drive informasjonsvirksomhet var det årlige "åpen (program-) dag" arrangementet. Det samlet ulike aktører og regionale programdeltakere i den hensikt å skape samhold innad og publisitet utad: "The WYC-day is an activity in which they get *more* involved, and where they need to prepare themselves with various materials" (intervju 12.10.02). Logikken var at samhold skapte ansvars- og eierfølelse med effekt for involvering og engasjement. Det tok også fokus vekk fra problemer med tidspress og manglende tilbakemeldinger. Jeg talte 10 lærere og 45 elever fordelt på 9 elevgrupper fra 8 regionale skoler, representert med hver sin skolekoordinator (observasjonsnotat 12.10.02). For mange var dette første mulighet til å treffe hverandre fysisk.²⁹² Landskoordinatoren var konferansier, og ved hjelp av WYCs manifest, statistiske oversikter og historier fra nettkonferansene ga hun et bilde av virksomheten. Elevgruppene holdt lysbildekåserier på ungarsk og engelsk, og avsluttet med kunstneriske innslag, sang, dans og musikk. Det slo godt an.²⁹³ Gruppene konkurrerte også om fem "programpriser", pris for beste elevpresentasjon, (kilde-) dokumentasjon, problemstilling, innholdskomponenter og hyppighet i deltakelse. Opplegget var ikke akkurat var i tråd med WYCs reformpedagogiske linje, men lettet implementeringen ved å koble programarbeidet til lokale skoletradisjoner.²⁹⁴

Arrangementet gjorde at pressen og sponsorene fikk møte programorganisasjonens rumenske korps av koordinatører, lærere og elever som redegjorde for arbeidet. I tillegg stilte WYCs mannlige leder som orienterte om programmets internasjonale virksomhet. WYCs profesjonelle apparat styrket og legitimerte slik programmets posisjon, regionalt og internasjonalt, med håp om effekt for rekruttering og sponsoraktivitet.²⁹⁵ Blant fremmøtte aktører var lokale politikere, journalister, yrkespedagoger og næringslivsrepresentanter (IKT- og forlagsbransjen), samt re-

²⁹¹ Med weberske termer kan det illustres ved hvordan aktørenes protestantiske etikk gjorde det uproblematisk å koble forretningsvirksomhet til religionsrelaterte oppgaver (Weber 2001). På sett og vis eksemplifiser det også Marx' tese om religionens doble rolle, der den foruten å legitimere *status quo* også kan virke som postament for protest.

²⁹² Arrangementet ble holdt i et konferanselokale like ved senteret. Mat og reiseutgifter ble dekket av landskoordinatorens firma som belønning for innsatsen. Dagen endte med felles middag, musikk og premieutdeling.

²⁹³ Alle innlegg ble oversatt fra ungarsk til engelsk og fra engelsk til rumensk, fordi Romanias offisielle språk er rumensk og fordi publikum bestod av private og offisielle aktører fra inn- og utland.

²⁹⁴ Landskoordinatoren mente elementer fra tradisjonell undervisningspraksis godt lot seg kombinere med nye arbeidsmåter: "Transylvanian schools arrange competitions. This is the tradition here, and motivation comes with competing in different subjects" (intervju, 12.10.02).

²⁹⁵ Lederens besøk innbefattet også administrativ og finansiell planlegging og møtevirksomhet: "At the same time discussions took place concerning long-term plan for WYC Romania" (WYCs kvartalsrapport nr 4, 2002). Slike besøk holdt altså virksomheten sammen på flere plan. Tilsvarende "åpen-dag"-arrangement ble avholdt i Latvia i desember 2002, der den kvinnelige lederen var til stede (intervju med den latviske koordinatoren, 12.03.03).

presentanter fra det rumenske utdanningsdepartement, fra ambassader og bistandsorganisasjoner. Her beskrevet i WYCs kvartalsrapport nr 4 fra 2002:

Our partner in Romania organised a WYC "open day" October 12th 2002. [Representatives] from the aid organization attended this event that included presentations by the students and teachers ... [It] was attended by potential sponsors and partners such as the Ministry for Education, embassies, the ECDL (European Computer Drivers Licence), the Rotary club and the Transylvanian Literature Club. Unfortunately EGN Foundation and ISG, current sponsors of the activities, could not attend.

Spredning av ideologi

Koordinatorens første møte med programmets pedagogiske ideer var på et internseminar i 2001, der utviklingspedagogiske trender og tendenser sto på agendaen. Hun var opptatt av ideene som en del av en rådende *europæisk* diskurs, en utdanningsvitenskaplig diskurs som stadig vant nytt terreng. Hun bidro selv til dette ved å formidle og videreføre ideene regionalt i tiltak som opplæring og idéutveksling:

From WYC I gained many ideas regarding these new learning forms, and this contribution reformed our 'educational style' in the training centre ... I also got lot of knowledge and a general overview on the ICT-based education. I had never heard about it, and it was my first contact with these new ideas, with the reforms in education, and on what is happening in Europe, in *Western Europe*. They also presented the European [educational] system. This was in February 2001, a moment that was very, very important for me, due to the wakening up of my interest in this domain. I was very interested in these new ideas, *with I later transmitted to our coordinators*. I organized workshops, in which I, for the first time, presented *activity centred learning* to others... So, based on this, we train our trainers in the line of new learning ideas ... Our years of experience in training and organizing this, are used in the WYC, in teacher training and by the school organizers in the schools (intervju, 12.10.02, min utheving)

Den teoretiske idéstrømmen lot seg slik spore og spre til tross for manglende kjennskap til vestlig utdanningsteori. WYCs konsulenter holdt også lokale arbeidsseminarer (work shops) for lærerne i IKT og programorganisering. I en kvartalsrapport fra 2002 beskrives noe av dette slik: "[WYC] provided another training, this time in Romania. The training was primarily aimed at the Romanian WYC teachers and focused on ICT skills that can be applied in teaching and organising ones work" (WYCs kvartalsrapport nr 4, 2002). Orienteringen mot Vest-Europa, dets ideer og systemer, viste seg også i organiseringen av kurs og konferanser ved senteret,²⁹⁶ der utenlandske eksperter ble invitert for å forelese om trender i europeisk utviklingsarbeid:

We invite specialists who have the experience with European educational trends, who are actively involved in the development of education, and continuously in contact with educational *trends* for the future. They may be from Hungary, Norway or Holland. We would like to organise conferences and seminars where we invite teachers and specialists from abroad, who can make presentations and explanations.

Nini: *So the specialists act as some kind of connecting point, a connection with institutions and movements in Europe?*

Yes, that is the explanation (12.10.02)

Spesialistene representerte altså viktige bindeledd og allierte i formidlingen av ideer. Foruten å trekke til seg spesialister og nyttiggjøre seg deres kunnskaper, var håpet at ekspertene la merke til transylvanernes foretaksevne og seriøse og profesjonelle innstilling. Oppdaget de dét, vendte de kanskje tilbake med fagkollegaer og autoriteter på feltet.

Orienteringen mot europeiske diskurser og institusjoner var samtidig en måte å definere seg på som del av den vestlige sivilisasjon og dens verdisystemer. En orientering som innbærer å skille Transylvania som territorium fra

²⁹⁶ For eksempel en serie internasjonale rundebordskonferanser med tittelen "Eurocenter Conferences" som gikk av stabelen i senterets nyinnredede møtesal. Første konferanse stilte med parolen: "Changes for Minorities in the 21st. Century" (feltnotater og fotografier, 14.10.02).

resten av Romania - som et skille mellom vestlige og ikke-vestlige sivilisasjoner.²⁹⁷ Men det innbærer også en stedsstrategisk orientering mot EU og NATO-allierte partnere, der deres nyopprettede forhandlings-, ansvars- og fordelingspolitikk ses som en stabiliserende maktfaktor i et stormaktsspill om grenseoppganger mellom sivilisasjoner (bl a som en posisjonering og avstandstaken fra nyussifisering av tidligere østblokkland). Koordinatoren viste her til et "mentalt" og "moralisk" skille knyttet til alliansetenkning, arbeidsinnsats og ansvarlighet. Skiller som også grep dypt inn i politiske og pedagogiske prosesser. Det vil si at spredning av utdanningspolitiske ideer om reform, idéutveksling, medvirkning og arbeidets relevans kun vinner terreng ved å knyttes til eksisterende oppfatninger, stedsorienterte erfaringer og behov. Innad handlet behovet om å få erfaring med demokratiske arbeidsmetoder, utad om å påvirke opinionen for å bedre omdømme. For forestillingen om rumenere flest som inkompetente og upålitelige skulle motarbeides med alle midler. Ingen skulle få inntrykk av at dette *ikke* var arbeidsomme, ansvarlige og kompetente samarbeidspartnere.²⁹⁸

The main goal is the reform process ... it *has* to be, as I know the mentality here. In our society this is a problem, I mean, the *irresponsibility* of the people. I found this project very useful in order to *develop a responsible way of thinking*. The students work within a larger group and need to be *responsible* for doing the tasks. But also as a team, they are all responsible for their actions within the conference. This usually creates some kind of *responsible thinking* in the learning process. For example the students divide the tasks saying: 'You take the translation part, you take the information, you the data collection, and you are involved in the main administration'. If something from these parts is not working, it affects the whole group activity (ibid, mine uthevinger).

Implementeringen av WYCs ideer og arbeidsmetoder hvilte altså på en forståelse av at regionens unge innbyggere trengte nye orienteringsverktøy og emner å arbeide med. Målet var å bruke WYC til å reformere utdanningssystemet "innenfra og ut". For å styrke arbeidet ble WYC og dets regionale organisasjonsapparat koblet til regionale nettverk og ressurser. Og som jeg har argumentert for var dette nettverk som arbeidet med regionalpolitiske saker lærere og koordinatorene brant for. Et sted beskrev landskoordinatoren noe av koblingsarbeidet slik:

My goal is that WYC will be used as a tool in education, and from there I see WYC connected to different points: first as a tool for introducing and using new forms or methods of education - then it's about *reforming* education, using this as a tool in reforming the educational system - which is very important. I want to use WYC in practice, not just do it because it is a new project, saying: 'Let's get involved in that!' I really mean that this project can be put into reality, *make reality ... and fortify our regional and internal network at the same time*. There is willingness for getting a much stronger network, regionally. WYC teachers say they would like to know students from Zimbabwe, Nigeria and so on, but also what students from Szatmárnémeti and Kézdivásárhely are doing and thinking - and through this know each other better.

Nini: *So WYC contributes to build a Hungarian identity - as I understand, this is an important factor here?*

Yes, and it is a positive factor to the project. I think it improves the building or developing of identity. And yes, I think the project can contribute to that (ibid).

Med hensyn til nye orienteringer og identitetsbygging så hun skolen som regionens viktigste sosialiseringsinstrument. Praktisk implementering av reformprosesser var imidlertid lettere sagt enn gjort, for i de transylvanske skolene domierte fremdeles mer tradisjonell pedagogikk:

²⁹⁷ Det er ikke til å unngå å kommentere hvordan dette faller sammen med et tilsvarende skille i Huntingtons bok om "sivilisasjonenes sammenstøt" (The Clash of Civilizations) der Transylvania, som en del av den vestlige sivilisasjon, gjøres til Europas grense i sørøst (Huntington 1996). Her gjøres Latvia til Europas grense i nordøst og Katalonia til en ytterkant i sør. På Balkan faller skille mellom vestlig og ikke-vestlig sivilisasjon sammen med den historiske grensen mellom det Habsburgerske og det Ottomanske rike. Slike inndelinger korresponderer også med eksisterende religiøse og kulturelle motsetninger. For mens folk i nord og vest assosieres med protestantisme og katolisisme, har de i øst og sør tradisjonelt vært muslimer og ortodokse (som økonomisk sett også har vært mindre velstående).

²⁹⁸ Referansen var Romanias (kommende) EU-medlemskap fra 1. januar 2007, og hvordan enkelte delegater under forhandlingene hadde fremstilt Romania som en "røverstat" med korrupte kommunister, bøller og banditter. Det kan tilføyes at flere elevinnlegg også fremstilte hardt *arbeid* og *ansvarlighet* som en dyd: "We go to school [to] work. Only in very poor families the children don't work or ... don't want to continue learning" (Cult, 31.10.01, min utheving).

In schools here education is still is *very* traditional. Teachers are standing in front of the class telling the same tales year after year. We would like to contribute to *change*, to change this point of view and the mentalities of the teachers by showing them new forms of education; a more *student active* and *learner centred* education ... Students in traditional education are not at all experienced in teamwork. The WYC teams are constructed so that the students are experiencing to work and create something *together* (ibid)

Arbeidsorganisering og forbindelser mellom regionale og internasjonale nivå

Jeg vil avslutte med å drøfte forholdet mellom organisasjonsledd i WYC og hvordan folk i hvert ledd, i motsetning til i TGN, var forsiktige med å blande seg inn i andres virkefelt, i alle fall direkte. Samtidig gjorde WYCs flerleddede system at hvert ledd var avhengig av innsatsen i de andre: lederne var avhengig av landskoordinatorene, som var avhengig av skolekoordinatorene, som var avhengig av elever, som igjen var avhengig av lærerne, som var avhengig skolekoordinatorene, osv. Alle var dessuten avhengig av tilgang på rekrutter og ressurser, pedagogiske som teknologiske. Slik dannet det seg kjeder av avhengighet, selv om hvert ledd også trengte frihet til å organisere ting på sin måte.

WYCs ledelse forklarte at de ikke blandet seg inn i organiseringer på lokalt nivå: "We don't interfere in anything of the content. Nobody does really, except for the teachers who work with students in writing the content of the conference" (kvinnelig leder, 07.02.02). Det ga koordinatorene en viss frihet i forvaltning av regionale oppgaver. Samtidig foreslo de sjelden endringer i organisasjonstiltak internasjonalt. På spørsmål om det var mulig å påvirke WYCs internasjonale apparat, svarte landskoordinatoren: "Effect it? No, then I wouldn't do my work" (12.10.02).²⁹⁹ Nei, kreftene ble brukt til å styrke det lokale apparat, for som hun sa: "It's important that the system is working, and I give much more attention to *internal* affairs, to our schools and coordinators, and what is happening here" (ibid). Senteret som samlingssted og ideologisk base var som vist en viktig ressurs, et sted for håndtering av "komplekse kunnskapskombinasjoner" (ibid). Ledelsen brydde seg lite om lokale løsninger og "utvidede" motiver så lenge WYC rullet og gikk, og partene produserte som forventet. "What counts, is what's done by the end of the day", som den mannlige lederen så pragmatisk formulerte det (intervju, 02.02.02).

Gjensidig avhengighet mellom organisasjonsledd ble også satt i sammenheng med særskilte arbeids- og ansvarsoppgaver. For uten ledelsens innsats i internasjonal forstand, mente koordinatoren at arbeidet ville gått i stå: "In absence of them the global WYC part would die" (intervju, 12.10.02). Det ene forutsatte det andre. Samordning internasjonalt forutsatte innsats lokalt, osv.

The management are a central constituent, doing the international coordination work. They choose facilitators and list responsibilities, and they organise the general frame connected to the country coordinators. But, what they are doing is the result of everything functioning. In this system each part has responsibilities as well as independency for action ... (ibid).

At ledelsen konsentrerte seg om internasjonal koordinering betød autonomi, mer albuerom for regional mobilisering. På minussiden medførte fordelingen at det ikke var nødvendig å diskutere organisasjonsarbeid, som hos koordinatorene i TGN. Kontakten var langt svakere, og de holdt seg ikke oppdatert om hverandres situasjon:

Q: *How is the contact between the country coordinators?*

There is, that is; we are not, eh, using such, or I am not using a common list where we can address everybody, but, we have two new coordinators.

Q: *The African coordinators?*

Mmm, it might be, or, it is, I think, my fault this, I'm not giving very much attention to these news, you know, this is only one little part of my activities, and I have a lot ... What brings me into a common frame with the other WYC country coordinators is that we have the same responsibilities and tasks, which connects us. We are together because of a common task and common responsibilities. This makes us unite and puts us in the same situation. Each is a very interesting person, but I think that if somebody else would be in their place, I would have found it the same (ibid).

²⁹⁹ Spørsmålet var: "How are your possibilities to effect the overall WYC-organisation?"

Det vil altså si at hvis en sammenlikner hvordan koordinatorene i TGN og WYC holdt kontakt, slår dette svært forskjellig ut på grunn av ulike måter å drive programorganisering på. Det samme gjelder kontakten mellom koordinatører og ledere. Kontrasten kommer klart frem hvis en definerer dette med stikkord i en figur, slik:

Kontakt mellom	TGN	WYC
- <i>koordinatorer</i>	Hyppig, regelmessig	Begrenset, sporadisk
- <i>koordinatorer og ledelse</i>	Begrenset, sporadisk	Hyppig, regelmessig

Figur 4: Typer av kontakt mellom koordinatører

I WYC skapte kontraktbaserte ansvars- og arbeidsoppgaver samtidig forutsigbarhet i organiseringen og lettet lokale risikovurderinger. Organisasjonsmessige avklaringer gjorde det meningsfylt å satse lokalt. "Coordination involves many things, [but] the system ... is clear for each person. This gives a certain safe feeling" (ibid). Fordelingen og støtten fra WYCs internasjonale apparatet gjorde det også lettere å skape tillit hos investorer lokalt.

Landskoordinatoren blandet seg dessuten lite inn i programorganiseringen på skolene. "... since teachers organise their own working space where they redo what they find necessary" (ibid). Som i TGN viste hun til den respekt de som kollegaer hadde for hverandres arbeid, selv om det her kun gjaldt kollegaer på lokalt nivå. Kontrollvirksomhet og mistenksomhet hadde de hatt nok av under kommunistregimet. Det virket uansett bare mot sin hensikt. Viktigere var demonstrasjon av tiltro og følelsen av at de trakk lasset sammen. Samtidig var det få lærere som ville påta seg administrative oppgaver, derfor ble rapportering og evaluering gjort i fellesskap.

I don't want to give teachers too much responsibility, they could be frightened by this *multifaceted* system ... The country coordinators' responsibility is to organise in a way so that the teacher-coordinator also gets to organise *their* activities. I never expect things that they are not prepared to do, only tasks that can be completed by them, which give motivation, feedback and satisfaction. It's also about *respecting* each other. But, regarding tasks to be completed; expectations are needed, and it is a very delicate thing. It has to be [adjusted to] their level of - their capability (ibid).

For lærerne var det snakk om å balansere krav til arbeidsinnsats med opplevelse av handlingsrom. Ble innsatsen en overbelastning, trakk de seg. Tap av lærere, betød som kjent tap av elever. Landskoordinatoren sørget derfor for å ha skolekoordinatorer som energisk arbeidet for at kommunikasjonen og dokumentasjonen fløt, flere veier: inn mot lærere og ut til henne, mellom skole og senter, og mellom skolene. Som mellomledd kunne de preparere, koordinere og justere arbeidet, for de kjente godt til forholdene alle steder. Det fordret mer enn "riktig" pedagogisk innstilling: "the criteria is willingness to develop and to *invest* work in the project. Teachers are good at organising their hours, but to be organized is only one aspect, *ability* of coordination, to be able to work with people and co-ordinate *their* activities, another" (ibid).

Landskoordinatoren holdt på sin side ikke bare i forbindelsen mellom organisasjonsledd internasjonalt, men sto også mellom forskjellige utdannings- og organisasjonskulturer. Oppgaven innebar derfor å snakke flere "organisasjonsspråk" på grunn av ulik kodebruk i hvert ledd. Et uunnværlig oversettelsesarbeid som profesjonaliserte apparatet og fungerte som ordnende modus.

Moderatorbevegelser: formalisme og systemadministrasjon

I det følgende drøfter jeg moderatorenes utspill frem til annen fase. Et hovedtrekk var, i kontrast til den personlige, umiddelbare og uformelle tonen i TGN, at WYC-moderatorenes meldinger bar sterkt preg av arbeidsrettet formalisme og systemadministrasjon. Konferansen ble drevet frem med tidsfrister, påminnelser, registreringer og oppdateringer. Moderatorene var i liten grad involvert i selve dialogbyggingen og kommenterte aldri innleggenes meningsinnhold direkte som i TGN. Var det problemer av teknologisk eller organisatorisk art, tok moderatorene kontakt med koordina-

torene, eller omvendt. Kommunikasjonen gikk altså ad tjenestevei, via leddene, og aldri som en personlig, uformell forbindelse.

Fra 2002 arbeidet landskoordinatorene fra Ghana (mann) og Zimbabwe (kvinne) som faste moderatører. Sistnevnte var ny i stillingen og fikk opplæring av førstnevnte: "Since I have a co-facilitator in Zimbabwe, we will divide the work between us, which means we will take 5-6 conferences each. I will be responsible and coach her like [WYCs educational consultant] once coached me" (intervju, Ghana, 17.11.02). Meningen var at de sammen skulle "sam-moderere" alle pågående konferanser. På grunn av teknologiske problemer og politiske uroligheter i Zimbabwe fikk den kvinnelige koordinatoren problemer med å følge opp, derfor utførte den ghanesiske moderatøren i hovedsak arbeidet alene. For at de skulle fremstå som et "moderatorsteam" signerte han likevel på vegne av begge, slik eksemplene viser.

Moderatørene så det *ikke* som sin oppgave å kommentere innlegg og styre ordskiftet slik vi så i TGN. De ga ingen (individuell) veiledning og oppfølging. Meningsinnhold, og dialogers driv og dynamikk, ble aldri kommentert. Kritiske kommentarer, tilrettevisninger og konfliktdependente tiltak mente de ikke var nødvendig. Og rett nok, sarkastiske og (kjønns-) diskriminerende uttalelser eller taktløse provokasjoner av personlig art, så jeg lite til. Ingen tøyet grensene og utfordret moderatørens autoritet, noe som ga et inntrykk av disiplin og beherskelse. Kjedelig, kanskje, for de som mente at freidige debatter og friske uttalelser hadde underholdsverdi.

Mangel på provokasjoner, frekke innsigelser og oppkjeftighet skapte en kommunikasjonsform som ga lite rom for individuelle utspill. I stedet for personfokusede samtaler som i TGN, dominerte saksrettede innlegg fra store grupper elever. Fravær av provokasjoner må selvsagt også ses i sammenheng med WYCs flerleddede disiplineringsskema av lærere, koordinatører, moderatører, osv.

Nyhetsbrev, påminninger og oppdateringer

Heller enn å rose og rise, fortelle hva som sømmer seg osv, distribuerte moderatørene standardiserte påminninger av organisatorisk og systemteknisk art. Ordstyrerfunksjonen var altså sterkt avgrenset, og de konsentrerte seg mest om de formelle kravene til konferanseorganisering. Formelt titulerte de seg heller ikke som moderatør, men *facilitator* (facilitator).³⁰⁰ Det er altså med et visst forbehold moderatortittelen benyttes.

Ukentlig ekspederte den ghanesiske moderatøren nyhetsbrev (News) og oppdaterte lister, for eksempel over antall innlegg per deltakergruppe. For å holde styr på det store antallet pågående konferanser sendte han standardiserte oppsett til alle samtidig: "I have 13 [conferences] to facilitate, so I send more or less the same [standardized] reminders. When it comes to the updates they're different, just as the News, they're specific, containing timelines, etc" (intervju, 18.11.02).³⁰¹ Meldingene fylte godt opp, gjerne en 1-2 A4 sider, derfor har det liten hensikt å gjengi dem i sin helhet.

De første ukene var hektiske på grunn av store mengder påmeldinger. Det gjaldt å få system i kaoset. Stor pågang forsinket gjerne starten: "Because of the overwhelming amounts of subscriptions together with some technical challenges, it took us longer than hoped! But, the lists are created and participants have been submitted. From Monday the [Ghanaian] Facilitator will take over all communication" (melding fra WYCs kvinnelige leder, 17.09.01 Conf.: Cultur). Teknologisk var verken påmelding eller annen kommunikasjon avhengig av spesifikk programvare: "We do not need any specific software in order to communicate. [Organizational and technological] standardization only depend on the use of web browsers and internet communication tools" (intervju, 09.02.02). Identiske meldinger ble sendt ut i hele forskningsperioden (2001, 2002, 2003). Eneste endring var at ledernes velkomstmelding opphørte i 2001, da den fra 2002, som i TGN, ble gitt av moderatørene. I oppstartsfasen var det mye å gjøre, mye å huske på, og mye gikk galt. Det gjaldt å kjenne gangen i arbeidet, og jeg ba moderatøren fortelle om trinnene i prosessen:

³⁰⁰ Å "fasilitere" er min fornyelse av det engelske begrepet "to facilitate" som beskriver den tilretteleggende, administrerende og prosessorienterte delen av moderatorjobben, f.eks. det å synliggjøre ressurser og hjelpe deltakere å komme i gang (jfr litteraturreferanser om temaet i fotnote 8 i kapittel 9).

³⁰¹ En av meldingene under viser at ghaneseren i 2002 formelt hadde ansvar for 7 konferanser, mens koordinatoren fra Zimbabwe skulle tatt seg av 6. Det ble altså til at han tok seg av alle 13.

First, I receive information on the start-up from the program managers. *Then*, I make sure the participants receive my introduction where I encourage them to test their machines, email-addresses, listserv, [communication] lines, etc. *Then*, I tell them the 'do and don't's'; like don't send attachments, please use school codes, send replacement forms, and so on. *Then*, I give updates, timelines and so on. I check that they register, using my web-board access-code. I may create school codes for them and passwords to get in. As soon as they are registered they're on the listserv, on the list, so when I send mail, all the schools will get this automatically. *Finally*, for the country coordinators, I create a listserv concerning the participating schools ...

A country coordinator can not make changes on the web board. Facilitators have passwords to go in, to correct, like: if some are using wrong e-mail, or have other problems with the subscription, or if some wants to attend another conference, they have to change e-mail address. I do these changes. With permission from the managers we quickly rearrange things. It *is* our mandate to do so. If there is any problem I try to find out if something is wrong with the address. I mail the managers asking them to correct the address and send a feedback to me and to the school ... (intervju 10.02.02).

Åpning av konferansen

Åpningsmeldingen september 2001 hadde ingen referanse til terrorangrepet i New York, 11. september, slik tilfelle var i TGN. Det nevntes ikke mer et ord. Grunnen var kanskje, som en av de afrikanske koordinatorene fortalte, at sett fra Afrika var episoden kun én blant flere grufulle hendelser, selv om han kommenterte dens "utspekulerte grusomhet" (intervju 12.02.02). Samtaler om effekten av angrepet dukket ført opp i nettkonferansene etter USAs militære invasjon av Afghanistan og senere Irak.³⁰²

Under ser vi moderatorens to åpningsmeldinger fra samme konferanse som de latviske og transylvanske elevpresentasjonene som innledet kapittelet (Culture 2, 2002). Mengden teknisk informasjon er slående (av plasshensyn er teksten betydelig redusert). Foruten påminninger om riktig bruk av passord, skolekode og brukernavn, kom oversikt med koder for hver elevgruppe, skoler, deltakerland og tidssoner, samt lister over skolekoordinatorens navn, nasjonalitet og epostadresse. I følge moderatoren glemte deltakerne til stadighet slike koder, med det resultat at de ikke fikk logget seg på, ikke sto oppført på listene, eller at de ikke mottok svarmeldinger fordi elev- og skolekode ikke var oppført i emnefeltet. Uten bruk av slike koder kunne verken listserv-systemet, moderatorene eller deltakende identifisere avsenderen. Meldingene forteller også om moderatorsamarbeidet og noen av dets begrensninger.

Date: 12.03.02 Topic: Information Conf: Culture 2002

Warm greetings to you all. I hope you are all anxious to start the process. The [Project Managers] have done great job by assigning classes with listserv addresses, login names, codes and passwords. Our main task this week is to test the listserv addresses, login names, codes and passwords. The main goal of this exercise is to ascertain whether every thing is ok. If you detect any error in terms of email address or any type of error please get in touch with me and [the Zimbabwean coordinator]. Both of use will be facilitators. But until 18th March, I will hold the fort for [the Zimbabwean coordinator], who is currently out of office due to presidential election taking place in Zimbabwe.

I will appreciate it if you could send short test message to the listserv. The [conference] will commence on Monday when we send our introductory to all participants. Teachers and students are also expected to send their "Introductions"... Remember to use your codes as "Subject" in your mail ...Please find attached the overview of the [participants] and the time zones. Please do not hesitate to get in touch with me in case of any problem. I wish you all the best in this process.

Code/ Country: cult21 Ghana, cult22 Ghana, cult23 Romania, cult24 Moldova, cult25 Latvia, cult26 USA, cult27 Jamaica, cult28 Zimbabwe, cult29 Uganda

Date: 17.03.02 Topic: News 1 Conf: Culture 2002

Dear participants - let me use the opportunity to welcome you all! Most of you sent test messages to indicate that all is well with your emails addresses, login name and passwords. Some changes were also made on those of you who requested changes to be altered on you email address. Thank you for your cooperation during the zero week ... You will receive introductory messages from [me, as I] will be facilitating...: ICT & Society, Environment, Human Rights, Democracy,

³⁰² Og selv om afrikanske lærere uttrykte sin medfølelse, var det i første rekke amerikanske elever som for alvor tok i tema og diskuterte hendelsene.

Globalisation, Culture 1, Culture 2 [The Zimbabwean coordinator] will facilitate: Education 1, Education 2, Health, Youth Employment., My Life 1, My Life 2 ...

Here are some ideas you might include in your first message: [S]tudents ages, description of school- location, number students and class, description of the community where the school is located-topography, people in the area, their ethnicity, type work etc. Read details on how to compose [introduction] messages in the [manual]. We hope to bring to you thrilling news about this week experience in next week news update. We wish you all the best.

Som vi ser har ikke meldingene den personlige stilen som kjennetegnet moderatormeldinger i TGN. Derimot er henvisningene til manualen og mengden oppmuntrende uttrykk tilnærmet lik. I nederste melding over kopieres manualens rettleidninger for elevpresentasjon, der de samme tekniske og organisatoriske faktorene repeteres. Det samme skjedde som vist i TGN, men når moderatorene der forklarte sine oppgaver, la de langt mer vekt på konferansens sosiale og pedagogiske aspekter. Jeg har tidligere påpekt hvordan de også personliggjorde kommunikasjonen med referanser til meningsinnholdet i meldingene. Til WYC-moderatorers oppgaver hørte også å sjekke innholdet, men i de konferanser jeg observerte så jeg kun at de kommenterte tekniske og skriftspråklige sider ved redegjørelsene, noe moderatoren til dels bekrefter her:

I am supposed to check the content of the material that is sent ... I read through all mail and more or less monitor the content. If I realize something is not clear, I politely remind them to make their point clear. That's part of my responsibilities... Though, at times, things are not clear, and that has to do with language skills ... writing the English language (intervju, 10.02.02).

Han fremhevet også hvor viktig det var å komme i gang med registrering av innlegg. Til det ble det brukt standardiserte skjemaer som igjen forholdt seg til "timelines and the work of updating, checking and monitoring" (ibid). Skjemaene dannet grunnlag for kontroll med konferansens "kvanta og kapasitet". Slik kontroller fantes også i TGN, men de ble ikke distribuert i konferansen. I WYC handlet det nesten utelukkende om detaljer av teknisk art:

I also send updates on how they perform during the week - and the review ... When the conference starts I immediately start updating because the web-board work by dates. It is based on this kind of ascendancy. There seem to be few problems if they take the trouble to go back to where I've updated ... At the end of the week I announce: 'These are the people who've sent the expected messages', and reminding the rest saying: "Please, can you send *it as quick as possible* because we're now entering another section... I normally comment on the updates so I send these before the News which are sent out early Monday morning, due to time differences As we are on the Greenage meridian [GMT], I normally use this reference writing for example 13:00 hrs. So when others send theirs around 6:00 pm, no one blames me for postponements (ibid).

Basert på programmets registreringsystem ble det foretatt justeringer og utarbeidet skjematisk oversikter og beregninger. De fungerte som mal og tidsfestet utsendelsene med oppføring av datoer og summering av meldinger. Administrativt var systemet bygget for dette, der oversiktene ble brukt som underlag for purringer og påskjønnelser. Det fremgår tydelig i mange av moderatorens meldinger. Et utvalg meldinger fra forskjellige stadier av konferansen er derfor lagt som appendiks (vedlegg nr 5). Det viser også i hvilken grad WYCs ledelse, koordinatorene inkludert, valgte å fokusere på de kvantitative sidene av konferansen og produksjonen av innlegg og i mobilisering og drift. I inndrivingen av data for senere rapportering la moderatoren også stor vekt på å opptre diplomatisk og å holde en vennlig tone. Spesielt i forhold til koordinatorene:

The most hectic communication lines are between the facilitator and the country coordinator ... Now, some coordinators have more temperament [than others] and at times some get angry if a school is not listed. But there are never any offensive words ... I know they like the way I handle the project. I've tried to establish a friendly atmosphere so it's easy to communicate and forward problems ... I *like* responding to mail and I make sure to answer them quickly ... When I ask them to send in reports I do it in a diplomatic way, trying not to put a load on these coordinators. If I'm rude it will only put

them off. They'll see me as arrogant and it will break the communication. So one must be tactical ... Also the [annual] face-to-face meeting is good because it helps us sort out the intricate problems, like coordinators not responding to mails, since that definitely not contributes to capacity building. It buttresses the technical aspect of the coordinator job, which is very important. At least I know who they are and that makes me more able to relate. It may also bring along togetherness and friendship (ibid).

Oppdateringer

Men hva er så en "update"? De utallige referansene til fenomenet ga det en sentral plass i moderasjonsarbeidet. Under viser rubrikkene tre oppdateringer fra ulike perioder og vår- og høstkonferanser i 2001 og 2001. Dato for deltakerinnlegg er kategorisert ut fra hovedaktiviteter, i dette tilfellet elevintroduksjoner og fagrettede spørsmål. Derav kategoriene korrespondanse (letters) og spørsmål (questions).

2 nd Update. Culture: 31.03.02 Country, code, letter:	1 st Update Culture: 27.09.02 Country, code, t/ s.letters	2nd Update.Globalisation.12.10.01 Code 1st.let/ 2nd let/ s.question
Ghana cult21 19/03/02 25/03/02	Latvia, cult13 - 9/19/02 9/19/02 9/27/02	Glob19 - 03/10/01 03/10/01 No Mail
Ghana cult22	Latvia, cult14 - 9/19/02 9/20/02	Glob16 - 25/09/01 12/10/01
Romania cult23 25/03/02	S. Africa, cult15 - 9/19/02 9/25/02	12/10/01
Moldova cult24 19/03/02/ 22/03/02	9/26/02	Glob18 - 25/09/01 05/10/01
Latvia cult25 13/03/02	Kenya, cult16 - 9/26/02 9/26/02	05/10/01
USA cult26 21/03/02	Moldova, cult17	Glob13 - 26/09/01 27/09/01 No Mail
Jamaica cult27 25/03/02 25/03/02	Ghana, cult - 9/25/02 9/25/02	Glob110 -25/09/01 27/09/01 No Mail
Zimbabwe cult28 19/03/02 26/03/02	Nigeria, cult19	Glob14 - 29/09/01 No Mail No Mail
Uganda cult29 21/03/02 22/03/02	Bolivia, cult11 - 9/19/02 9/19/02 9/26/02	Glob12 - 02/10/01 02/10/01 No Mail
	USA, cult111 - 9/23/02 9/23/02	Glob11 - 02/10/01 02/10/01 No Mail
		Glob15 - 02/10/01 02/10/01 No mail

Figur 11: WYC-konferansens tabell med "updates"

Formålet med oppdateringene var å holde kontroll med og formidle hvem som produserte hva som incitament for å drive det videre. De oppsummerte sifre synliggjorde innsatsen, "for all to see". Det la et press på flere ledd i apparatet: "Most of you have done well ... I will send an update of those who have sent [presentations] and questions. If you have not yet sent them, please do well to do so by the end of today" (Culture, 02.04.01). Slik forsøkte moderatoren å mobilisere og få konferansen på sporet. Med referanse til forestående oppgaver som pressfaktor spilte han på ansvarfølelse og andres forventninger om å komme videre. I mer beskjedne mengder enn i TGN roste han også de som sendte ting til rett tid. Det virket, selv om de europeiske koordinatorene ikke la skjul på at mengden tekniske notifikasjoner til en viss grad overskygget sosiale, deltakertilpassede, ikke-standardiserte meldinger (den moldovske koordinatoren, intervju, Moldova, 15.02.02). Med andre ord en mer personlig tilnærming. Som i en parallell til TGN viser siste eksempel hvordan det oppmuntres til innsats. Meldingen er todelt. Først roser han deltakernes arbeidsinnsats for å beholde entusiasmen de viste innledningsvis, deretter følger opprimsinger med organisasjonsrettede råd og vink.

Date: 24.03.02 Topic: News 2 Conf: Culture 2002

We are now in the 2nd week. We hope you are doing well. First of all let us thank all of you for the great job done during the previous week. We received very interesting introduction messages from most of you. We hope you will keep the zeal and enthusiasm in which you sent the messages. For those of you who have not sent your messages, we are appealing to you to send them now...On the request from some you, we have made some changes on email addresses. In addition, due to wrong email addresses registered, some of you could not either receive or send your letters. We have rectified these errors. Please - if you are still facing problems of sending or receiving mails, contact your country coordinators. The project management team sent the 1st update to be posted.

Organisatorisk-teknologiske faktorer ble altså gjort til sentrale pådrivere som tilrettela og gjorde systemet funksjonsdyktig. Det at han som moderator tok kontroll med hvordan lærere og koordinatorene fulgte opp de ansvars- og arbeidsoppgaver de hadde påtatt seg, banet veien for at det kunne gjøres faglige forbindelser "... interactions that bind

people and their knowledge together - with technology as some sort of catalyst. It speeds up something and visualizes it (intervju, 17.11.02).

Oppsummering, diskusjon og konklusjon

Utstyrt med data fra Latvia og Romania har kapittelet drøftet konferanseinnlegg og programimplementasjon i lys av lokale forhold og organisasjonstiltak. Ved å drøfte elevtekster og arbeid på og omkring skolene viste jeg hvordan programarbeid og lokale begreper og betydninger lot seg forene på måter som utløste energi og mobiliserte til innsats. En prosess som styrket både programmet og lokale saker og interesser. Arbeidet gjorde WYC til et pedagogisk og lokalpolitisk redskap og en ressurs for regional utvikling på måter som forankret og spredte programmet. Det viser at drivkraften var mer enn pedagogiske ideer, organisasjoner og teknologi. Det viser også at det fantes *muligheter* for å drive slik koblingsvirksomhet, og at effekten var ulike måter å iverksette manifestets forbindelsespedagogikk på. Graden av dialogbygging var imidlertid beskjeden, og snarere enn forbindelser *mellom* elever, skapte arbeidet forbindelser *mellom* elev og materiell ved at de utforsket lokale problemstillinger og artikulerte disse.

Elevarbeid

Selv om elevpresentasjonene fulgte manualens idé om å introdusere bakgrunn og bosted, var de sterkt påvirket av lokale identitetsdiskurser og symbolikk. Betydninger av "det lokal" hadde både referanser til nasjonale og regionale tilhørigheter. Men mens de russiske latvierne presenterte seg som *latviere* og frie borgere av en ung og stolt nasjon, unnlot de ungarersktalende transylvanerne å definere seg som *rumenere*. Og mens transylvanerne la ut om deprivasjon og diskriminering, oste latviernes tekster av gryende nasjonal selvtilitt. De russisk-latviske lærerne tonet dessuten ned alle former for etnopolitisk markering og (ny)russifisering, men de ivret for nasjonsbygging og integrering. I kontrast til transylvanernes betenkeligheter og pessimisme, rådet fremtidstro og optimisme. Det vil si latvisk stolthet over fornyet nasjonal tilhørighet kontra transylvansk regionalisme og krav om utvidet autonomi. Ikke så rart kanskje, for det er vel forskjell på å tilhøre den russiske minoriteten i Latvia og å være en del av det ungarske mindretall i Romania. Så selv om presentasjonene kan kontrasteres med tilsvarende i TGN, løste WYCs elever fra de postkommunistiske statene oppgaven med å drive selvframstilling på litt ulike måter. Mens den latviske beskrivelsen var nasjonalromantisk og idylliserende, var den transylvanske mer preget av kritiske vurderinger og aggressiv regionalisme. I siste tilfelle ved at etniske relasjoner ble gjort reelle og relevante. Det interessante ved forskjellene var at Latviernes beskrivelser av sosiale, geografiske og demografiske forhold korresponderte med manualen, men tok lite hensyn til manifestets ideer om å problematisere lokale saker og situasjoner. Transylvanernes introduksjoner samsvarte imidlertid med det siste da de, godt utstyrt med "tyngre" etnisk-politiske argumenter, problematiserte dette på måter som fikk andre til å artikulere politiske, territoriale, historiske eller etnisk relaterte aspekter ved sin kultur. Til samme tid politiserte de kollektiv identitet og etnisitet på måter som overskred manualens instruksjoner om å åpne for komparasjon og beskrive "forholdene slik de er". Elevenes historiefaglige og geopolitiske fremstillinger imponerte, men utgjorde faglig sett et krevende sammenlikningsgrunnlag. Selvframstillinger og fortellinger om kollektiv identitet ble sjelden kritisert eller satt under tvil. Kanskje fordi en forstod det kunne virke urimelig, truende eller direkte krenkende, særlig hvis tema på regional eller nasjonal basis ble opplevd som etnopolitisk sensitivt eller betent. Meningsutveksling i denne fasen var også mindre interessant, for her gjaldt det å presentere seg, ikke diskutere en sak. Fortellingene om ydmykelse og marginalisering, samt problematiseringen av rettigheter og etnisitet skapte da heller ingen diskusjon. Igjen kanskje fordi de perspektiver og praksiser de fremsatte var vanskelige å forholde seg til.³⁰³ Da var det nok lettere å sammenlikne beskrivelser av skolen, skolefaglig organisering, elevgruppenes sammensetning eller liknende institusjonstilknyttede forhold.

En viktig faktor i introduksjonsarbeidet var uansett hvordan tekstene - som i TGN - trakk på kjennskap til lokale begreper og betydninger, samt hendelser og saker av interesse. Arbeidet må ses i lys av at elevene, i begge tilfeller, fikk hjelp av lærere, koordinatorene og foreldre til å formulere sine tekster. Som kollektive orienteringer speilet

³⁰³ I annen fase ble imidlertid liknende problematiseringer av menneskerettigheter og demokratiseringsprosesser diskutert.

de derfor mer enn tenåringenes interesser og referanser. Felles for WYC og TGN var også hvordan geografiske og kulturelle orienteringer med referanser til språk, tradisjon og andre særegenheter gjorde fremstillingen sterkt *steds- og saksfokusert*. Stedstilørighet ble behørig markert ved å beskrive lokale saker og situasjoner. Kort sagt fyldige og nokså kompakte fortellinger i tredje person flertall ("vi"- basert form).

I kontrast til TGN ble altså individuelle relasjoner og perspektiver tonet ned, og kollektive konstallasjoner tilsvarende fremhevet. Personrettede meldinger og en-til-en kommunikasjon forekom ikke. Og mens de korte meldingene i TGN hadde en åpen og diskuterende form, fremsto WYC-konferansens omstendelige og voluminøse innlegg som massive blokker av tekst. Side ved side, som tettpakkete dokumenteringer av "forholdene slik de er". Treghet på organisasjonssiden resulterte dessuten i sene eller manglende tilbakemeldinger, noe som samlet ga konferansene preg av noe *tregt, tungt, dyptpløyende og distansert*. Den trege kommunikasjonsformen kan imidlertid ha gjort det lettere å fremme oppfatninger av kontroversiell karakter, oppfatninger som samtidig var svært vare for kritikk. Ellers skal det sies at selv om arbeidet foregikk utenfor den obligatoriske undervisningen hadde tekstene både et faglig og institusjonelt preg. Det første gjorde altså at lærere og koordinatorene gjentatte ganger så seg nødt til å modifisere manualen og dens klasseromsbaserte anvisninger.

Koordinering og moderering

Koordinatorerne var viktig drivkrefter i arbeidet ved hvordan de brukte sine posisjoner til å forene programmet med lokale ressurser og organisasjonstiltak. I Latvia ved hvordan de arbeidet med å integrere språkundervisning og internasjonal kommunikasjon, og i Romania gjennom organisering av tiltak rundt kampen for regional autonomi. Sentralt i dette var både hvordan arbeidet var organisert med tett kontakt mellom lærere og koordinatorene på lokalt nivå, og tiltak som ideologisk sett knyttet programmet til lokale interesser og organisasjoner. En tilknytning som utløste energi og styrket både program og lokale tiltak, og med det implementering. Jeg diskuterte også hvordan landskoordinatoren i kraft av sin mellomposisjon (mellom ledelsen og skolene) holdt i flere forbindelser samtidig. Både "inn" til skolene og "ut" til ledelsen, samt til sponsorer, enten de var lokale investorer eller internasjonale organisasjoner. Fra mellomledet oversatte koordinatorene kulturelle og kommunikative koder som gjorde det mulig å arbeide "i mellom og på tvers" og flytte materiale fra ett ytterledd til et annet. Et slags justerings- og vedlikeholdsarbeid.

Moderatorens kommunikasjon bar samtidig sterkt preg av systemadministrative tiltak. Mengden teknisk-organisatorisk informasjon var slående. Kvantifiserbare data fungerte som mal og mål for fremdrift. Og heller ikke her hadde meldingene noen personlig stil som i TGN, men konsentrerte seg om kollektive oppaver og formelle krav til konferanseorganisering. Forholdet hang også sammen med elevinnleggenes størrelse og kollektive komposisjonsform. En form som fordret mindre direkte inngripen og moderering. Store mengder deltakere produserte store mengder tekst. For å holde styr på dette distribuerte moderatoren like store mengder påminnelser, oppdateringer og skjematisk fremstillinger av produksjonen. Også her med henvisninger til manualen.

Ellers var det tydelig hvordan hvert ledd i WYCs flerleddede system var avhengig av innsatsen i andre ledd. Lederne var avhengig av landskoordinatorene, som var avhengig av skolekoordinatorene, som igjen var avhengig av lærere og elever. Samarbeidet mellom ledelse og landskoordinator var omfattende, men sterkt formalisert gjennom systemet av dokumenter som fløt frem og tilbake. På det praktiske plan var imidlertid begge grupper forsiktig med å blande seg i hverandres virkefelt. WYCs system med klart definerte arbeids- og ansvarsforhold skapte dessuten rom for autonomi, arbeidsro og forutsigbarhet. Ledelsen brydde seg lite om det lokale organisasjonsapparatets utenom-pedagogiske motiver og metoder så lenge virksomheten rullet og gikk, og "skoleleddet" produserte pedagogisk materiale som forventet. Men i kontrast til det tette, internasjonale samarbeidet mellom koordinatorene i TGN var kontakten mellom WYCs koordinatorene minimal.

Videre stikkord

For å gi en kortfattet oppsummering av kommunikasjons- og organisasjonsforhold i WYC avslutter jeg med en figur som viser karakteristiske trekk ved implementeringsarbeidet. I relasjon til TGN som ulike måter å drive forbindelses-

pedagogikk på. Det vil si at ideologiske likheter i manifestene i praksis slo ut som ulike tilnærminger. Som ulike versjoner av "det samme". Øverste kommunikasjon på elevnivå, deretter organisering på lærer- og koordinatornivå:

Elevnivå:	kollektivt orientert sted- og saksfokusert formell, dyp, treg og distansert
Lærer- og koordinatornivå:	formalisert kollegakontakt lønnet arbeid regional aktivitet byråkratisk kontraktbasert
Systemnivå:	energikonvertering i mange ledd spredningsdyktig instrument for regionalt utvikling

Figur 12: Karakteristiske trekk på ulike nivå i WYC (I)

Kapittel 11 Iverksetting av annen programfase: TGN

Innledning: Nettbasert diskusjon

Kapittelet tar for seg annen programfase der elevenes meningsutveksling på nettet deles i tre hovedtilnærminger, hver med ulik grad av modifisering. Ut fra tidligere diskusjoner om at ingen fulgte manualens anvisninger slavisk, vil jeg fortsette undersøkelsen av modifiseringsprosesser som en viktig iverksettingstaktikk. Argumentet er at modifisering representerer en nødvendig bruksstrategi i bygging av forbindelser, som en motor i korrespondansen og en aktivitet som fordrer løpende tilpasning fra involverte parter. Men jeg drøfter også hvordan modifiseringer både åpner og lukker forbindelser, enten det skjer som del av en mild konversasjon eller en heftig diskusjon. Modifikasjon av tekst og tema viser seg hyppigst i hvordan konferansedeltakere unngår manualens diskusjonsforslag til fordel for spørsmål de higer etter å diskutere, ofte av politisk karakter. For ikke ulikt kapittel 8 handler det også i denne fasen om deltakere som dirigerer ordskiftet i retning av hva de finner mest interessant, en bruksstrategi som driver dialogen videre. Jeg spør om forbindelsen *mellom* elever også i denne omgang er det mest fremtredende aspektet, og om tekstene preges av et individuelt perspektiv. Datamaterialet henter jeg fra nettkonferanser og intervjuer.

Når det gjelder debattferdigheter og tilløp til diskusjon, skal vi se hvordan mange diskusjoner ikke kom lenger enn til tilløpene. De sporet av eller gikk over i lettere konversasjon. Jeg drøfter i første rekke to grunner til hvorfor dette skjer. Den ene er provokativ atferd, den andre konferansens praksis med å distribuere innlegg fra flere faser og undervisningsenheter samtidig. Jeg undersøker hvordan, provokasjoner i form av anklager, erting, fleiping og usaklig kritikk spolerer pågående diskusjoner, og hvordan parallellføring av faser eller enheter påvirker diskusjonen. Ved å finne hva som støtter kommunikasjonen eller skaper konflikt, identifiserer jeg hvordan praksis skiller seg fra programmets teoretiske definisjoner av det samme (ref kapittel 1 og 3). For eksempel ved hvorvidt meningsutveksling var avhengig av faglig "drahjelp" fra lærere eller "kompetente andre" i håndteringen av programmets diskusjonstemaer (som menneskerettigheter) eller kompliserte temaer deltakerne selv lanserte. Temaer som krever en viss modenhet i problemtilnærmingen og trening i å uttrykke seg (skriftlig).

Manualen blander begrepene diskusjon og debatt. Jeg definerer likevel debatt som det å vinne frem med og konfrontere ulike syn, mens en i diskusjoner gjerne går bredere ut for å drøfte og kartlegge saksforhold, eventuelt for å fremme bedre innsikt. Diskusjon bærer selvsagt også med seg det å få frem motsetninger, forhandle, vri og vende på en sak, om enn noe mindre konfronterende og polemisk enn i en debatt. Den kommende gjennomgangen viser begge former. Vi skal se hvordan svært ulike syn på emner elevene selv tok opp vakte interesse og emosjonelle reaksjoner. Avstand og forskjeller i oppfatning mellom deltakere fra ulike kontinenter syntes større enn antatt, noe som viser hvor viktig det er allerede som tenåring å konfronteres med motsatt syn for å få erfaring i å forholde seg til ulike meninger og motiver. Kanskje spesielt i opplæringsøyemed; det vil si hvis en lærer å se konflikt og konfrontasjon som redskaper i utviklingen av et tema.³⁰⁴ Jeg vil derfor undersøke hvorvidt elevene fikk hjelp til det. Med det som utgangspunkt drøfter jeg kommunikasjonens akkumulatører og potensial for å finne hva som fremmet eller hemmet diskusjonen.

Iverksetting gjennom tre former for meningsutveksling

I det følgende deler jeg deltakernes diskusjonsforsøk i tre tilnærminger med ulik grad av modifisering. De tre beskrives som *impulsivitet*, *improvisasjon* og *imitasjon*. Første gruppe viser større grad av modifikasjon enn den neste, osv, samt at tekst og meningsinnhold i de første gruppene holder et faglig og tematisk mer avansert nivå enn den siste. Grovt inndelt representerer de topp-, mellom- og basisnivå. Kategoriene impulsivitet og improvisasjon dekker de to første, mens imitasjon utgjør et basisnivå i den siste. Impulsivitet behandles først, deretter improvisasjon og imitasjon.

³⁰⁴ For selv om nettdiskusjonene iblant genererte vanskelige følelser, satte den like ofte konfliktfulle situasjoner i relasjon til hva som skaper virkelighet, og med det både opplevelser av verdighet og voldsbruk, makt og mening.

Ingen av disse handlet om hva manualen kalte "å kommunisere lokal konsensus om en sak" i forkant av en diskusjon, men heller om reaksjoner på ytringer fremsatt underveis. Kollektiv konsensus var det lite av, selv om enkelte syntes å søke det fremfor diskusjon. Det var også mindre vekt på forbindelsen mellom elev og materiale enn hva manualen la opp til, og i relasjon til WYC-elevenes arbeid var det dårlig med forberedelse og fordypelse (jfr forrige kapittel). Meningskonstruksjon og standpunktstaking ble likevel drevet frem av debattiver og ønsket om å utfordre, saklig og seriøst, eller på mer useriøse nivåer. Iveren innebar at det ble laget egne spørsmål og problemstillinger, for som vist, egnet manualens spørsmål seg lite for debatt, da de fleste la opp til arbeid av informativ eller komparativ art (jfr kapittel 7).

Første arbeidstilnærming gis altså merkelappen *impulsivitet*, da tekstene synes skapt av noe akutt, en spontan trang til å meddele saker av interesse. Den neste viser *improvisasjon* over tema, det vil si en kombinasjon av pålagt øvelsesarbeid og selvstendighet i komposisjonen. Mens "de impulsive" tekstene utgjør et mindretall, krever det store antallet "improvisasjoner" en del nyansering. Tredje tilnærming preges av konformitet og systematiske gjentakelser som, i motsetning til den impulsive eksperimenteringen, dannet et *imitasjonsmønster*. Tekstene er ikke like synlige og spektakulære, men er like fullt en representativ del av konferansen. Imitasjon skapes når lærerne arbeider med større grupper elever (skoleklasser) ut fra et felles oppsett, en slags "skaping i flokk". Flokkene og deres "massepостeringer" gjorde at de var lett å få øye på i landskapet av tekster. I drøfting av tilnærmingene vil jeg også undersøke tekstenes diskusjonspotensial ved å se hvilke akkumulatorer som egget til debatt, og motsatt, hva som dempet dem.

Impulsivitet: De frekke fjortisers forbindelsesforsøk

Innledningsvis følger jeg de samme deltakerne som i kapittel 8, som trettenåringene Ada og Therese og deres samtaler høsten 2001. Samtaler som fortsatte i flere måneder. Først på høsten, for så å dukke opp igjen etter juleferien som del av en lengre "diskusjonstråd", til det brått stoppet opp i januar 2002, fordi den ene ikke svarer på den andres innlegg, i alle fall ikke i konferansen. Grunnene var trolig flere, men den mest innlysende var et plutselig innspill fra en tredje deltaker, en fjortenårig puertorikansk gutt. Litt brutalt heftet han seg på samtalen, bare få timer etter at meldingen var distribuert.³⁰⁵ Uttalelsene er krasse og hånlige i tonen, noe som nok kom uventet på jentene. Det må ha vært ubehagelig. Forvirringen forsterkes av at innlegget var adressert til den av jentene som *ikke* sto oppført som forfatter (Ada), slik det fremgår i meldingens øverste del. For det er det tydelig at replikken er myntet på Therese. Misforståelsen har trolig med bruken av svarfunksjonen (i epostsystemet) å gjøre, slik den opptrådte i emnefeltet "Re: To Ada". Therese problematiserer rettigheter, et tema fra manualens tredje undervisningsenhet. Hun knytter rettigheter til ytringsfrihet, med stemmerett og myndighetsalder som undertema. Noe er inspirert av manualen, noe er lagt til. Emnemessig en interessant blanding, som altså stanset her.

Date: Thu, 17 Jan 2002 03:49:08 Subject: To Ada

Ada: In this letter, i`m going to tell you about RIGHTS. A right is more like an opinion. Like something you have the right to say. Adults have diffrens rights, adults can vote, they can drink wine, and of corse, they have the right to say what they meen, just like us kids. In my contry, Norway, a child become an adult when he or she is 18 years old. I wont say that i`m not agree whith this age, but i think it should bee 20 years old. So - tell me what you think about rights, how is it in your contry :-) FROM YOUR E-MAIL FRIEND THERESE:-)

>Ada wrote: Dear Therese... I hope we can keep on writing to each other like this so goodbye!!!

Date: Thu, 17 Jan 2002 04:50:24 Subject: Re: To Ada

hi!!! Ada!! I just wanna tell u that u are so wrong!!! because people are people, and it doesn't matter what age you have!!!! we are all kids inside!! You wanna know how I call adult rights!! I call It DISCRIMINATION!!!! Because people from the age of 15+ have the capacity to drive!! and maybe they may be smarter than any body!!!! Thanks for ur time!!!! ...

³⁰⁵ Det kunne selvsagt ha vært andre grunner til opphør, som at Adas elevgruppe avrundet deltakelsen på det tidspunktet, eller at jentene fortsatte i private (prate-) kanaler. Det siste er lite sannsynlig, da denne skolebaserte deltakelsen sjelden ble tatt videre i andre nettfora (hvor "fjortiser" møtes).

Ohh!!! and I forgot!!!! In all the world around whenever there is a car accident there has to be a woman involved!!!! Women are dumb!!!! They dont know how to drive so stop talking about adult rights because a 15+ year old kid could be more cautious than a stupid dumb adult!!!! For the concern of others IM NOT INSULTING ANYONE! ITS JUST A COMPLIMENT!!!

Thanks for your little time! Pablo :)

Tross feiladressering og hånlige utsagn, følger gutten jentas tema "voksne kontra barns rettigheter". Men med støtende og overrullende henstillinger som "stop talking", mengder med utropstegn og bastante uttalelser som at "kvinner er dumme" og ikke egner seg som bilførere, uttalelser som trolig tok knekken på videre diskusjonslyst. Synd, for diskusjonen var i ferd med å tilspisses gjennom påstander om at alder er en relativ faktor når det gjelder hva som kvalifiserer for bilkjøring. Der kunne det fortsatt på en mer forsiktig måte, også hva gjelder Pablos argument om at femtenåringer i et slikt perspektiv er like gode sjåførere som voksne. Men de kvasse uttalelsene om kvinnelige bilister provoserte. Det samme gjaldt hans sarkastiske og paradoksale poeng om at uttalelsene ikke var ment å fornærme, men måtte ses som et komplement. Inntrykket er at påstandene fremstår som umiddelbare og ukorrigerede tankestrømmer som spontant tastes ned og like spontant sendes. Slik møtte impulsivitet, ironi og gjenstridighet en langt mer forsiktig reaksjon i jentenes tilnærming. Det gjorde "tilløp til diskusjon" om til "opphør av dialog". Tilsvarende provokasjoner fra Pablo og hans klassekamerater omdefinerte på denne måten diskusjonstemaet ved å vri det i retning av hva de selv ønsket å debattere. Og tross ytringens ydmykende karakter, fikk de videreført diskusjonen med seg selv i rollene. Under gjengir jeg også to andre innlegg fra samme dag. Det ene fra fjortenårige Ricardo, som adresserer den norske jenta i et forsøk på å få henne tilbake på banen. Det andre fra medeleven Eduardo, som kritisk, men også nokså veslevoksent, forsøker å sette Pablos kjønnsrasistiske påstander på plass.

Date: Thu, 17 Jan 2002 06:50:23 Subject: Re: therese

What do u think about kids rights?????? we should have the right to drive at 16!!! because some of us are mature enough to drive a car. EVEN adults get drunk! even adults makes mistakes. People, im just trying to make a point! There are people who are not responsible enough to drive. They can be 39 years old and they can be 16 years old. But theree are people who can drive and does not drink that are 39 years old and 16 years old TOO!!! My point is that we have the right to drive at age 16 because even adults crash cars and get drunk. Adults should train us to drive better not take away our right.

FROM UR FRIEND!! EDUARDO

Date: Thu, 17 Jan 2002 16:35:34 Subject: Re: To Pablo and everyone else!

I would like to respond to the comments made by Pablo in his past letter. You have made good arguments in your past letters, but this time you went off the line. You can't insult women the way you did and then say it was a compliment. Even though women cause accidents, so do men, and so do teens and old people. Like you said that women drive badly, that's what the government is saying about us teens, that we drive irresponsibly. I think that you should concentrate more on trying to form a cause of why teens should drive, and stop making up new conflicts that may prejudice some part of our society... I know that you are anxious to drive, as many of us are, but your comments about women are too generic and are not helpful. I think that I speak for many that you should retract yourself or find a cause for your past remarks. [Ricardo]

Samme dag heftet flere seg på diskusjonen om aldersgrenser og bilkjøring, her to nye gutter, en amerikansk og en puertorikansk elev

Date: Thu, 17 Jan 2002 Subject: Re: Rights

I am responding to your questions on our rights about driving here in America we are allowed to drive at the age of 16 1/2 that is only when we have completed a year of drivers training [Jim]

Date: Thu, 17 Jan 2002 Subject: Re: Rights

I just want to say that kids should be able to drive at 16. Just because some 16 yr olds aren't mature enough to drive doesn't mean we should take away the PRIVILEGE of driving at your last high school years. If the government decides to prohibe 16 and 17 yr olds to drive just because SOME are driving irresponsibly, then they should also take away the right of everybody to drive because every kind of people gets into accidents -15, 25, 30, 40, 60, and 70 yrs old alike! I think we should be let to drive at 16.

[Ricardo]

Información de Estados Unidos y América Latina, en Yahoo

Innleggene følger temaet ved å ta Pablos argumenter på alvor og forsvare de han kritiserer. Men de fremsetter også utfordrende påstander. Det ene mer spontant, dristig og direkte enn det andre, gjerne med velformulerte fraser og en moden tone. Men forsøket på å få den norske jenta tilbake i debattsporet lyktes ikke. De puertorikanske guttene fortsatte seansen med liknende, provokative utspill, der andre heftet seg på med innlegg av samme kaliber. Innimellom kom det også innslag av seriøs art. Fleip og fjas ble på den måten iblandet saklig argumentasjon. Blant de mer saklige fremstøtene fantes det gode argumentative grep, som å innlede eller avslutte med frasene: "My point is", "I think", "I would like to respond to", "[your] arguments", "im just trying to make a point", "[my] opinion", "I ... agree with ..." og "What do u think". Det vil si argumentasjonsteknikker som klart markerer et synspunkt og ber andre forholde seg til det. Markeringene hadde også mer "høylydte" og oppmerksomhetskreivende uttrykk, som her: "Well I agree with you in a way!! But I wanted to say that KIDS DO NOT HAVE SOCIAL STATUS! It's the parents who have one! Because kids do not have to support a family!!" (22.01.02). Problemet var ikke *mangel* på synspunkter, for det fløt med meninger om en rekke saker, men at meldinger fra debattanter utenfor guttekretsen, som tok utspillene på alvor, ble latterliggjort eller avvist. For eksempel ved hvordan forsøket på å føre en saklig diskusjon ble møtt av det motsatte, som her, med anklager om å bringe inn dumme kommentarer:

Ohh, and answering back to your stupid coment; What kind of people make it to the social ladder???? Adults!! why??? ... Put your self as an example! Could you be capable of providing food and money for your family?? Could you pay your family expenses??no, well then, don't start saying that chieldren do have a social status! (22.01.02)

Utspill som dette ble også løpende besvart. For eksplisitte og provoserende synspunkter med masse spørsmål oppmuntrer jo til det. Mange syntes tydelig det var spennende å prøve seg, "teste" virkningen av egne utsagn, osv. Iblant som en eksperimentell grensevirkosomhet, for det balanserte noen ganger hårfint mellom medgjørlighet og fornærmelse. Problemet for nettkonferansen var imidlertid hvordan utspillene dominerte og skjøv mindre høyspendte innspill over sidelinjen. Med voldsom impulsivitet kapret for eksempel de puertorikanske "machoguttene" rommet denne januar måneden.³⁰⁶ De overtok plassen ved å drive mer stillferdige diskusjoner av banen, for så å drive frem samtaler med mer markante, skarpskårne uttrykk. Med det holdt de i flere tråder samtidig.

En titt på konferansedatoene viser et mindre antall gutter som sendte store mengder meldinger denne januar måneden. Kanskje kjedet de seg og satt klar til å svare på "første og beste" innlegg som dukket opp. For eksempel publiserte Pablo 7-8 meldinger på formiddagen den 17. januar. Det forteller at han brukte lite tid på tekstkomposisjon før han trykket på "send"-knappen. Trolig fordi han holdt flere dialogspor gående, en produksjon som vi ikke skal glemme forsynte konferansen med nye temaer og spørsmål til debatt, om enn i en fleipete tone. Han beskrev også den lokale omgangskretsen av jenter, lærere og foreldre, en tilnærming som både skar uklar med omgangskretsen og var i utakt med manualens instruksjoner. Mer enn innlegg i en pågående debatt, fremsto beskrivelsene som fleip og kritikk av lokale personer og situasjoner. Som her, der han omtaler en lærers undervisningsmetode: "If I were that kid I would tell the teacher that [in addition] its good to hear other's thoughts and opinions about things!!! Not only think about hearin her self!" (22.01.02).³⁰⁷

³⁰⁶ Begrepet "machogutter" er hentet fra Lyngs artikkel om ulike elevtyper i ungdomsskolen (Lyng 2004:25).

³⁰⁷ Innlegget hang sammen med kritiske kommentarer til samme tema, som denne: "... today we were on the computer room writing emails to you and some student sayd something to a teacher and the teacher said: "Well Its not Like your Opinions count". I thought that that teacher needs to liberate some stress in her live!! She is a teacher who has a self entrapment because she oly thinks of hearing her self! Well write your thought and send them to me!" (22.01.02). Se også liknende konferanseinnlegg fra andre elever i samme periode (f eks 28.01.02).

Impulsiviteten og usjenertheten tegner et bilde av en gjeng originale uokråker som ivrig vrir og vender på andres tekster og temaer. Det interessante er hvor langt lærere og moderatorer tillot guttene å modifisere oppsatte diskusjonstemaer. På slutten av kapittelet viser jeg imidlertid hvordan moderatorene satte punktum for bråkmakerne med irettesettelser og trusler om utkastelse. Men guttetreker kom også nordfra, der tekstene brøt med regelen om å kommunisere på engelsk. De var også freidige og fjasete i tonen, men ikke like skarpe og "kvalitativt" utfordrende på innholdssiden, som her: "Halla Torfinn!!! Hilsen meg, Espen U!! (26.11.01). I emnefeltet meldte de seg imidlertid på engelsk: "Subject: Nothing special". Impulsiviteten jeg har skissert er kanskje typisk for "fjortiser" som er vant til å ture frem med høyrøstede og utålmodige (gutte-) stemmer for å provosere frem reaksjoner. En støyende forsamling. Samtidig var "rabulistene" jevnt over flinke til å lokke frem svar ved bruk av ironi, humor, brodd, spørsmål, mye tegnsetting og store bokstaver - som om de ropte: "Se våre tekster, bli sjokkert - og svar!" Og svarene kom, ofte i liknende format, noen på engelsk, andre på norsk eller spansk. Det viser hvor viktig formen på innleggene er for kommunikasjonen, eller sagt annerledes: hvor viktig det er å kommunisere gjennom formen som her forsøker å etterlikne det muntlige uttrykk.

Impulsivitet: Seriose utspill og blokkerende mekanismer

En ganske annen type impulsivitet fantes i ytringer om pågående politiske hendelser. De fikk også mange kommentarer, selv om de ikke var så svulstige og oppmerksomhetskrevene i formen. For å vise andre typer modifisering har jeg plukket ut et eksempel som viser hvordan det går når utspill av seriøs art åpner en diskusjon men sporer av, fordi det umiddelbart møtes av naive fraser og moraliseringer. Det øverste innlegget viser hvordan en elev vrir oppgaven han fikk, til et tema han var mer interessert i, som syntes mer relevant, mer aktutt. Deretter første svar som, uheldig nok, vrir utspillet ut av diskusjonssporet. Episoden inntrådte parallelt med katalanske Elenas og islandske Hildurs korrespondanse høsten 2001 (kapittel 8), og handler om en italiensk gutts spontane reaksjon på terrorisme og krigføring i Afghanistan. For mens klassen fulgte manualen og skrev om yrkesvalg,³⁰⁸ vred han temaet mot en pågående hendelse som ikke kunne vente: den politisk initierte og militært effektuerte invasjonen av Afghanistan. Det engasjerte, for krigen ble omtalt i massemedia og var på alles lepper, "a lot of people speak about the war". Med enkle grep kritiserer han hvordan Italia går i allianse med USA og drar Italia inn i konflikten og den krigførende parts kamp mot terrorisme. Poenget er at krig og terrorhandlinger er dårlige konfliktløsningsmetoder, derfor er krig "nytteløst". I likhet med ytringer i samme periode hadde innlegget gode sjanser for å drive frem en diskusjon, både om internasjonale konflikter mer generelt, om den militære innovasjonen av Afghanistan, om krigstilknyttede handlinger og eventuelt hva som kan skje som effekt av dette. Temaer som også ble diskutert, men ikke med utgangspunkt i dette innlegget. For heller enn å bidra med nye synspunkter, virket første melding ut til å blokkere for videre diskusjon på grunn av sin lukkede, konsensusøkende stil og moralske tanker om at "alle burde være venner og ikke sloss". Problemet var hvordan meldingen var bundet til én adressat, utformet som en personlig henvendelse. Uten den personlige referansen hadde utspillet kanskje utløst en diskusjon, men her kvelte første svar også andre initiativ.³⁰⁹

Date: Fri, 23 Nov 2001 Subject: from Alessandro Italy

Dear friend, my name is Alessandro. I'm writing from ITALY. Do you know where is the war? It's in Afghanistan. In Italy a lot of people speak about the war. Do you know Osama Bin Laden? He is a dangerous terrorist and in this moment is the most wanted in the world. The AMERICA with the assistance of a lot of nations: Spain, Germany, Italy, France. . . [are] looking for Osama Bin Laden. I think "THE WAR IS UNNECESSARY. By, ALESSANDRO

Date: Fri, 23 Nov 2001 Subject: Re: from Alessandro Italy Comments: To: Scuola di San Rocco 1° MDear Alessandro - I totally agree with you when you talk about the war. It's really unnecessary to fight all the time. If everybody were

³⁰⁸ Se den amerikanske programkoordinatorens kommentarer til dette: "Thank you for your message about when you grow up ... What do the rest of you want to be when you grow up? (19.11.01).

³⁰⁹ Referansen er eksempler i kapittel 8 som viser hvordan deltakere blandet seg i pågående samtaler for å drøfte et tema (fra dialog til multilog).

friends it would be no war and fights - Think of all the innocent people who's dead. Everybody should try to be friends and stop the war. Hope tou write me back. From your friend Turid in Norway

Turid slutter seg altså til påstanden om at krig er nødvendig. Men i stedet for å bygge på saks- og stedsreferanser eller Alessandros oppfatninger om krig og konflikt, moraliserer hun som i et lukket rom, som for å tilstrebe konsensus. Meldingen adresserer ham, men engasjerer seg ikke i hans synspunkter. Den har heller ingen spørsmål som lokker andre til debatt, derfor ble den heller ikke besvart, verken fra Alessandro eller andre. Tilfellet er imidlertid ikke enestående, for flere valgte slik å bekrefte problemene fremfor å undersøke dem, kanskje norske deltakere spesielt. Her et tilsvarende eksempel der diskusjonen ikke ebber ut på grunn av enfoldig moralisering, men på grunn av manglende adekvat respons.

Date: Wed, 21 Nov 2001 Subject: Hello Terje

Hello Terje. Do you know about that crazy war that's going on between George Bush and Osama Bin Laden. Don't you think it's stupid that Osama Bin Laden attacked the WTC in the first place. Why do you think he attacked? I think it would be much easier if everybody was friends in this world and everybody got along. If everybody got along there would never be war ...Rajan

Date: Mon, 26 Nov 2001 Subject: Hallo rjan

Hallo rajan i think the war is stuped too but its the way it is

Rajan, en indisk-etnisk gutt som skrev fra Macao, henvendte seg direkte til norske Terje for å diskutere USAs krig mot terror. Utstyrt med spørsmål vil han vite Terjes mening om terrorangrepet. Men i stedet for å kommentere saken ofrer Terje kun en spinkel, enlinjet melding som bekrefter krigens dumhet. Han sjekker ikke engang om bokstavene i emnefeltet staver adressatens navn riktig. Det gjør at en undres om det ville vært annerledes om Terje hadde fått (mer) kompetent drahjelp. For konsensusrettede utsagn som "det er nå engang slik det er" fører ikke akkurat til diskusjon. Det gir ingen diskusjonskraft, ingen næring, for det er ingen ting å gripe fatt i, ingen ting å engasjere seg i. Det får utspillet til å stupe, for kortheten pulveriserer og tømmer innholdet av det som kunne bygget opp til debatt.

Det viser at selv på en arena for "øving og prøving" kan mangel på fordypning og naive moraliseringer uten tilførsel av spørsmål eller problemstillinger virke totalt avsporende. Samtidig er jeg optimistisk nok til å tro at med litt debathjelp fra en lærer eller "kompetent annen", kunne avsporingen vært unngått. Trolig var det svært lite som skulle til. Komposisjon av motinnlegg fordrer rett nok en viss porsjon geografisk og samfunnsfaglig innsikt, men ofte var problemet definert, perspektivet begrenset og sammenhengen gitt. Som over, der enkle momenter legges frem til diskusjon. Slik umiddelbarhet og likefremhet var også vanlig. Enkle, klare standpunkter som tilbød en plattform andre argumentativt kunne bygge videre på. Lette å ta fatt i og problematisere. Problemet i slike situasjoner syntes altså å ha vært at elevene ikke vet hvordan de skal forholde seg til andres utsagn og bidra til diskusjon på måter som demper behovet for støy, overforenkling og platt moralisering. Nettbaserte diskusjonsfora som dette krever definitivt at en lærer eller en annen kompetent person (kontinuerlig) veileder elevene i hvordan de kan drive frem gode diskusjoner, og kanskje bruke anledningen til å gi en innføring i argumentasjonsteori. I arbeidet med å skrive innlegg bør elevene vite hvordan de skal koble egne erfaringer eller saker av interesse til til et allment problem de selv definerer, for slik å argumentere for et syn. De bør vite hvordan de skal vurdere diskusjonsforløpet, sammenlikne synspunkter, og identifisere premisene for andres konklusjon. Til det hører å trene i å stille (kritiske) spørsmål, undersøke meninger eller betydninger, analysere andres påstander, og identifisere holdninger som ligger implisitt eller gjøres eksplisitt. Elevene bør også få opplæring i bruk av diskusjonstekniske grep og bruk av kilder. Manifestets og representantenes ambisjon om å få konferansedeltakerne til å drive "kritisk tenkning" er jo avhengig av at dets stilles dugelige spørsmål som kvalitativt bidrar til å lage gode diskusjoner. I tilfellet over, og liknende tilfeller ville en bedre innføring i hvordan en skaper kvalitativt gode diskusjoner ha hevet kommunikasjonens faglige nivå. Ofte virket utformingen av innleggenes nokså tilfeldig. Det vil si de bar preg av mangel på faglig fordypning, arbeidsinnsats, og kritisk refleksjon og analyse. Trolig som en effekt av brist på faglig hjelp og det system som skulle bygget opp under dette. Det skaper ikke "peer

relationships” og situasjoner manifestet beskrev som “collaboration with peers” eller “peers working on the same items in their [separate] classrooms”. Når arbeidsinnsatsen og det faglige nivået er så ulikt, er diskusjonspartnere ikke “peers” (jevnybyrdige). Kanskje er det også slik at hvis eleven ikke opplever den andre som en jevn god partner, forsvinner også å viljen til å kommunisere.

Improvisasjon I: Seriøse diskusjoner og kontinentale motsetninger

Jeg beveger meg nå fra eksempler på impulsivitet til eksempler på improvisasjon som deles i to kategorier. Den første som eksempel på velreflektert parafrasering, der temaet på en fantasifull måte bearbejdes i forhold til hva tekstforfatteren finner interessant. Den andre med tekster som ferdighetsmessig ligger et nivå under dette. Diskusjonstemaene er stort sett de samme, men tilnærmingen er mer gjennomtenkt enn umiddelbar. Innlegg under er fra første kategori og viser en elegant omdreining av manualens tematisering av vennskap (Friendship). Igjen står krigen i Afghanistan i fokus, som en aktuell, pågående konflikt. Ikke uvanlig, for internasjonale konflikter, krig og terrorisme vekket som nevnt sterkt engasjement. Innlegget er skrevet av en engelsk-portugisisk gutt vi kort møtte i kapittel 8, Joachim. Motinnlegget kommer fra en tre år eldre amerikansk jente som ikke oppga navn, men identifiserte seg som “lm337359”³¹⁰. Joachim åpner med en hypotese om at uten vennskap fylles tilværelsen lett av krig og kaos. Derfra drøfter han krigsutspill og pågående intervensjoner på afghansk jord, og hvordan sivile liv stadig går tapt. Som hos Ricardo er perspektivet t krigføring skaper humanitære, kulturelle og politiske tragedier.

Date: Thu, 22 Nov 2001 Subject: Friendship

Hello friends, today my teacher told my class to post a message on friendship. So how do you guys feel about friendship? I think that if there was no friendship in the world, then there would be wars & chaos. It's just like those wars going in Afghanistan. Even though the terrorist groups had destroyed the WTC, that doesn't mean the Americans have to bomb Afghanistan. I'm not saying the Americans are in the wrong, but innocent people are dying- plus they should be capturing Osama Bin Laden. Just put it this way, *its like trying to kill one person in a group with an Atom bomb*, it'll kill everyone around him. Well I think every one should *respect* each other, instead of killing each other. Well I hope The Americans & the Terrorists can sort something out to bring peace. I hope you all do. And I also hope the war will end peacefully. Well cya!! Joachim

Date: Mon, 26 Nov 2001 Subject: Re: Friendship

Hey Joachim, I read what you wrote on friendship and I can say that I agree with you for the most part. We as Americans have to do all that we can to protect our country and our freedom, that's the only reason why we even went to war. I hope that this war ends soon and peacefully also, I too wish we could work something out that didn't involve bombing each other. We as Americans are doing something that the Afgans are not. We are taking lots, and lots of food, money, and medical equipment to them incase innocent bystanders do get hurt. So I believe that until Osama Bin Laden is captured no one will win this. bye and take care [Lena]

<Joachim> wrote: >Hello friends, today my teacher told my class to post a message...

På en enkel og uanfektet måte kritiserer Joachim amerikanske styresmaktes imperialistiske holdning og aggressive utenrikspolitikk. Av samme grunn inntar den amerikanske jenta sin forsvarsposisjon. Joachims argument er at bombing er en overreaksjon han beskriver med metaforen “å forsøke å ta liv av én person med en atombombe”. Som å skyte fluer med kanoner. Bombing fra luften er ofte upresis, og feilbombing rammer uskyldige sivile, som barn og ungdom. Bombing usynliggjør angriperne, skaper aggressivitet, osv. I stedet for å beskytte sivile liv, tar det liv, noe som gjør det vanskelig å forsvare at en er i Afghanistan som sivilbefolkningens hjelpere og venner (friendship). Som Ricardo mener Joachim at kampen mot terrorisme også involverer et større symbolsk og militært apparat enn nødvendig. Det bare skaper flere terrorister enn det fjerner. Som strategi for eliminering av terrorister er utspillet derfor ubrukelig. Heller, liksom hos Turid, er moralen at en bør “respekttere hverandre, ikke drepe hverandre”, men her som del av et argument om at politiske konflikter bør løses med politiske midler. Ikke løstrevet, men i en definert sammen-

³¹⁰ I ettertid fant jeg at signaturen tilhørte en jente [Lena] som skriver: “My name is [Lena] and I live in Fresno, California which is in the U.S.A ... I'm studying Algebra 2, U.S. history, environmental science, and this computer skills class... By the way I'm 16. How old are you? I really hope to hear from you soon. Take care” (09.11.01).

heng. Det vil si at i stedet for å hisse til krig burde USA som dominerende supermakt fremme forhandling, dialog og politiske prosesser. Slik kritiserer han både terrorister og myndigheter, altså, militære og ideologisk funderte militærs voldsstrategier og hvordan disse rammer sivile, infrastruktur og institusjoner. Med andre ord høyst aktuelle tema om vår tids ratio og måter å hisse til konflikt på, politisk, symbolsk, militært og teknologisk.³¹¹

Joachim kommuniserer sine poenger klart, derfor varer det ikke lenge før noen tar til motmæle. I meldingen over sier jenta seg først enig i hans tolkninger av vennskap, før hun ser det som sin patriotiske plikt å forsvare moderlandet og amerikanske myndigheters militære innsats. Det interessante er hvordan hun "improviserer" videre ved å ta tak i Joachims definisjoner og opponerer mot disse. Det virker *ikke* forhastet, ikke som noen tilfeldig impulshandling; dessuten holder hun, som han, en saklig tone. Innledningsvis i første person entall, deretter i første person flertall når hun forsvaret USAs rett til å beskytte landets frihet og selvstendighet. I debattsammenheng et viktig standpunkt fordi det juridisk sett er i samsvar med internasjonal folkerett, og fordi det retorisk sett samsvarer med president G. W. Bushs uttalelser i media. Hun unnlater imidlertid å problematisere Joachims utsagn om at retten til, og graden av, "selvforsvar" ikke er proporsjonal med terrorattaket i New York som en legitimering av USAs krigshandlinger.³¹² I refleksjon over retten til selvforsvar skisserer hun også et slags fiendebilde - som stridende parter med hvert sitt "rensesesprosjekt".³¹³ Bildet av afghansk passivitet og inkompetanse kontra amerikansk innsats for "velferd, fred og demokrati" viser hvordan hun forsvaret at de ikke kan forholde seg uvirksomme og likegyldige (til antiamerikansk virksomhet). Og kanskje også hvorfor det er nødvendig å tvinge sitt syn på andre.

I programøymed er problematiseringen av uavhengighet interessant fordi den griper fatt i forestillinger om "de andre" og ideer, symboler og teknologier de utstyret seg med og uttrykker seg gjennom. Å forholde seg til andres ideer og symboler er jo både en uttalt programfestet ambisjon og et tema som gjerne rører ved pensumsrettet materiale. Men når det gjelder staheten og æresfølelsen i innleggene er den viktig å notere seg i relasjon til hvordan verdi-ladde forestillinger om frihet, sannhet og selvstendighet lett kommer på kollisjonskurs.³¹⁴ Med andre ord hvordan forestillinger og virkelighetsoppfatninger, "relevant to life" (Vygotsky 1978:117-118), brutalt kan kollidere. Hva som egentlig skaper "virkelighet" og er "den reelle situasjon" oppfattes som regel ulikt av ulike personer. Derfor problematisk å diskutere virkelighetsoppfatninger og hva som "virkelig skjedde", noe lærerne selvsagt var klar over. Her en av deltakernes amerikanske lærer som også omtalte behovet for å forholde seg til ytringer en misliker eller ikke forstår, selv når de syntes upassende, intolerante eller virkelighetsfjerne.

I don't know if students have enough or the same understanding of "the real world" - as it "exists".³¹⁵ What I have learned is that the real world is impossible for me to view, because what I see is not what someone else see, and we are both right. If I have yellow (green) glasses and you have blue and I want to see through your eyes, I put your glasses on. The problem is I cant take my yellow glasses off, so logically I see everything as green. Though its really not so, because I cant unbecome who I am, I can try to see things from your point of view, but I cant unbecome who I am.

I think what TGN teaches them is that is always more that one correct way to look at things. Since technology brings the world closer together, this becomes more and more important... Though - we have to learn that the whole world isn't going

³¹¹ Da diskusjonen ble tatt opp igjen 3 år senere, fantes det fremdeles ca 18.000 amerikanske soldater i Afghanistan (operasjon *Enduring Freedom*). I desember 2007 var tallet ca 29.000 (Aftenposten 18.11.05 og 22.12.07). I 2008 var ca 2.500 mennesker drept som følge av krigen, av dem ca 1.445 sivile afghanere i følge FN. Antallet utenlandske soldater i var i 2008 mer enn 65.000 og mengden afghanske soldater økende (16.09.08: International Herald Tribune). Tilsvarende økte også Taliban-opprøret i styrke og omfang. Antall opprørsangrep, bombeangrep og andre voldelige episoder økte i følge Agency Coordinating Body For Afghan Relief (ACBAR) med rundt 50 % mellom 2007 til 2008. Samlet regnes krigen å ha kostet rundt én billion kroner (NRK P2 05.08.08 og 20.08.08 NRK Nyheter, ACBAR).

³¹² Med andre ord Joachims argument om "forholdsmessighet", forholdet mellom militærangrep og intervensjon og de tap og ødeleggelse sivilbefolkningen påføres. Med litt drahjelp hadde det vært mulig å tematisere internasjonale folkerettslige reguleringer av hva som kan være et lands angrepsmål. Faglig sett trekker diskusjonspartene på samfunnsfaglige temaer som internasjonal rett (folkerett) og internasjonale organisasjoner (som FN, Nato og nødhjelpsorganisasjoner) rolle i slike internasjonal konflikter.

³¹³ Til de fiendebilder diskusjonen skisserer hører både G.W. Bush-administrasjonens "krig mot terrorisme" og muslimske fundamentalisters ideer om "de vantro" som tilsmusser og besudler arabisk jord, i siste tilfelle en politisk frustrasjon som kanaliseres inn i religiøse aktiviteter. Andre deler av diskusjonen skisserer at bin Ladens prosjekt er anti-amerikansk, ikke er anti-kapitalistisk, dvs kamp mot amerikansk kulturimperialisme og dets "genseløse liberalisme".

³¹⁴ Jfr hvordan statslegitimerende, liberalistiske ideer om frihet og uavhengighet i vest kolliderer med ideologisk funderte militser, fundamentalisme og muslimsk radikalisme som wahbabisme i øst (sunnī-muslimsk wahbabisme er en ortodokse variant av islam som vil gjenopprette kalifatet, en statlig styreform fra de første århundrer med islam hvor kalifen er høyeste myndighet).

³¹⁵ Respondenten markerte med fingrene (peke- og langfinger i luften) at ordene var ment å stå i gåseøyne.

to be the American way or the whole world isn't going to be this way. It doesn't work for everybody (intervju, New Jersey, 10.10.02).

Mer krig og terrorisme

Selvsagt er krig og terrorisme innfløkte temaer for 13-15 åringer, spesielt hvis diskusjonen dreies i retning av temaer som statsnøytralitet, ikke-intervensjon, folkerett og religionskonflikt. Problematisering av slike temaer krever et visst modenhetsnivå og få 13-15 åringer har faglige forutsetninger for å ytre seg om dette. I manualen er dessuten internasjonale konflikter, terrorisme og militær krigføring intet programfestet tema. Så kanskje bør elever i den alderen skånes for å ta stilling til så intrikate problemer. De fleste opplever kanskje ikke storpolitiske konflikter som særlig interessante og håndterbare heller. Konferansene bekrefter imidlertid ikke dette bildet. Der var "problemet" at dette nettopp var temaer mange *ville* diskutere, og til og med "kapret" rommet for å debattere, slik innlegg fra programmets elektroniske arkiv for 2001 og 2002 viser. Interesse for konflikten, for utviklingen rundt og historikken bak, de sammensatte forholdene som til nå har ført så mange parter inn i en krig ingen kanskje helt forstår.

En grusom, men interessant krig, fordi den trekker opp nye grenseoppganger for flere kontinent, med nye tanker om hvem har tilhørighet hvor, hvem som er villig til å ofre og forsvare hva, hvor og med hvem. Her er både kartet og terrenget er i ferd med å endres ved at nye allianser, identiteter og begrunnelse dannes. Mye står altså på spill. Så hvorfor ikke gripe fatt i elevenes interesse for dette når de gang på gang vrir tema fra noe de opplever som selvsagt og banalt over på forhold som tematiserer denne "kampen" om grensene? For representerer det ikke også en kamp om hvilke typer kunnskap og verdier elevene skal strekke seg etter, som forplikter og som har gyldighet?

Et siste eksempel på elevenes interesse for dette synliggjort gjennom modifikasjon, er fra diskusjonen om aldersgrenser for bilkjøring (se over). Fra å diskutere retten til bilkjøring forsøker forfatteren av innlegget under å vri tema over til den urett som rammer i sivilbefolkningen, og da spesielt barn og ungdom, i Afghanistan. Basert på temaer i manualen startet dette som en diskusjon om ytringsfrihet, som deretter gikk over i en diskusjon om myndighetsalder, for til slutt å ende som en diskusjon om krigen i Afghanistan. Liksom Joachim hevdet to måneder tidligere, hevder også Felipe i dette innlegget at politiske konflikter må behandles med politiske midler, ikke muskler og bombefly. Argumentet er at USAs bombing ikke lar seg rettferdiggjøre. Hardtslående militærpolitiske taktikker skaper flere problemer enn de løser.³¹⁶ Reaksjoner på innlegget kom umiddelbart. Jeg tar med Ricardos innlegg der han slutter seg til Felipe resonnement. Som i et forsøk på å vise hvordan veien bør bygges med nøytralitetspolitikk og kunnskap om andres livsbetingelser, siterer han Albert Einstein (igjen et nokså voksenorientert rasjonale). Samtidig slutter han seg til måten Felipe lager forbindelser mellom deres egne, trygge og skjermede levevilkår, til mangel på det samme hos (afghansk) ungdom som lever i en krigssone. På det grunnlag kan krig aldri rettferdiggjøres.

Date: Tue, 22 Jan 2002 Subject: Re: To Ricardo, Pablo and everyone!

HEY!! [W]e are talking a lot about rights, but what about all the poor afghan people who need our help? what about those afghan people who United States bombed and had nothing to do with the cause. They are in afghanistan without food, provisions and beds. I know United States is helping the poor afghan people but at the same time they bombed and destroy places trying to blame or find someone. Im very corncern about those afghan people, while we talk about 16 year old rights. We know we have a bed to sleep and we have a mom and dad to take care of us, but what about them? what about those moms that see their kids die of hunger? We need to do something! We have to united ourselves as one nation and help them! I know we are kids. This is a problem to be resolve by the government. They have to stop bombing afghanistan and other parts of the middle east [Felipe, Puerto Rico]

Date: Tue, 22 Jan 2002 Subject: Re: To everyone it may concern.

³¹⁶ Det er fristende å kommentere hvordan elevenes uttalelser om å unnlate å sende militære styrker til Afghanistan og å skille mellom stridende og ikke-stridende ved aldri å bruke sivile som skjold, var i samsvar med hva FNs utsending for Afghanistanspørsmål, Kai Eide, i august i 2008 uttalte til NRK: "Det vi er avhengige av er å få politisk stabilitet i landet. Jeg har ikke noe tro på militære midler som hovedløsning på de problemene vi står overfor". Eide tilføyde også at det handler om å inkludere flest mulig i en politisk dialog ved at grupper på utsiden av den politiske prosessen må bringes til å delta i denne (NRK P2 04.08.08 og 29.08.08: The New York Times).

"Peace cannot be achieved through violence, it can only be attained through understanding" --Albert Einstein
I totally agree with the past letter ... about the afghan community. I think that the United States Of America shouldn't BOMB Afghanistan because the afghans didn't have nothing to do with the shameful acts of September 11. For all of you that didnt know, Mr. Osama Bin Laden was from Saudi Arabia. The only reason that the USA is bombing Afghanistan is because they had no one else to blame. The only thing that supported Al Qaeda's acts was the Taliban and thanks to the USA it is gone. But know that they have destroyed the Taliban, they should help restore the damage done in the past bombings and stop bombing. [Ricardo]

Perspektivet er interessant fordi uttrykkene "as one nation" og "we need to do something" viser hvordan puertori-kanske Felipe forestiller seg forbindelsen til USA, i det han både forsvare og stiller seg kritisk til dets utenrikspolitikk. Guttenes innlegg gjorde at flere ville diskutere hvordan krig skaper nød, fortvilelse, sosiale og militære hengemyrer, osv - også jenter. Og det er jo vel og bra. Men både før, under og etter konferansen fortsatte et stort antall deltakere å vri saklig argumentasjon og debatt om internasjonale forhold til "small talk" og mer personrettede hendelser på hjemmefronten. Under et eksempel på det, der øverste melding besvarer Joachims spørsmål om myndighetsutøvelse i Afganistan med fortellinger om hundehold og afghanske mynder. Utglidningen tiltrekker seg imidlertid andre med interesse for husdyrhold, slik at den tiltenkte diskusjonen glipper taket. Begge innspill virker malplasserte. Spesielt utsagn som "I have a dog, too" står som et malapropos. Her handler det ikke lenger om saker som lar seg debattere, men om familiekonstellasjoner, bosted og navn på kjæledyr.

Date: Mon, 26 Nov 2001 Subject: Re: Friendship

--- Thu, 22 Nov 2001 "Joachim" wrote: Hello friends, today my teacher told my class to post a message on friendship ... Heyyy!!!!

I like peace to. I don't like that who happend in Afganistan. Well, I am 13 years old and I live in Norway. I have one mum, one dad and two sisters. I have a dog too, and he's name is Odin. I hope you answere [Kari]

Date: Mon, 29Nov 2001 Subject: Re: to kari from Paulina 1b Italy

Heyy, I like animals too. I wil help children when I griw up. Write my soon. Kari

Mon, 29 Nov 2001 "Paulina" wrote:

Dear Kari, when I grow up I will be a veterinary, because I like animals, in fact I have got a dog, an hamster, a beautiful aquarium and two birds. I like animals because they are tender. I also would like to be a computer expert because I like working with the computers, the keyboard and the mouse. Write me soon.

Innspillet omskapte dermed en diskusjon om fredsbevarende operasjoner, forsvarspolitikk og fiendebilder til konver-
sasjon om fredsommelige samtaler om hunder, marsvin, fugl og fisk. Joachim, som selv gikk på en internasjonal
skole med høye krav til fagkunnskaper og skriftlige uttrykk, så trolig utspillet som mislykket og ga ingen tilbakemel-
ding. Så kan en spørre hvorfor ingen grep inn og bemerket modifiseringen? Trolig fordi dette verken ble betraktet
som unormalt eller uønsket, men heller som et utslag av hvordan en gruppe elever nettopp ønsket å lage person- og
interessebaserte konversasjonstråder. Kanskje også fordi manualen tematiserte individuelle livssituasjoner mer enn
internasjonale spørsmål. Tendensen var uansett tematisk utflatning på grunn av mangel på "debattnering", med det
resultat at debatt- og saksfokuserte spørsmål ga etter for plassen for det person- og interessebaserte.

Improvisasjon II: Generell rettighetsproblematikk

Jeg tar nå for meg innlegg fra den andre kategorien som representerer et slags mellomnivå. Under illustrert ved en
gruppe italienske 12-14 åringer som anstrenger seg for å diskutere menneskerettigheter. Skrivningen inngikk som del
av det obligatoriske arbeidet med demokrati og menneskerettigheter i første og andre klasse ved en norditaliensk
ungdomsskole. Heller enn velskrevne soloutspill som elegant vrir temaet i retning av aktuelle hendelser, reflekterer
tekstene et forsøk på å knytte spørsmål fra manualen til lokale undervisningsemner, i dette tilfellet grunnlovsfestet
tros- og ytringsfrihet. Innleggene ble distribuert som lange, sammenhengende klaser med individuelle innlegg. For
som på den norske skolen, samlet og sendte lærerne ofte 4-5 innlegg i samme melding (jfr kapittel 8). Av plasshen-

syn gjengis bare 7 av 15 innlegg (fordelt på fire meldinger), der enkelte har to forfattere. Noen henvender seg til bestemte personer, mens andre står uten adressat, som til en større leserkrets. Til forskjell fra soloutspillene over trakk de til seg store mengder diskusjonslystne deltakere. Innleggene holdes imidlertid i en litt konstaterende og årsaksforklarende tone jeg først ikke trodde egnet seg for debatt, men der tok jeg altså feil, for tilbakemeldingene var massive. Trolig også fordi den faglige lista ikke ble lagt så høyt.

1. Date: Sat, 19 Jan 2002 Subject: RIGHTS FROM ITALY

Dear Diego and Cristina of Barcellona, we are Simone and Cristina... All children have the rights to play, but in the world not all children can do it. In fact there are the children who work and children starving. This isn't just because all children want to play, run, jump, to amuse themselves; there is also the rights to go to school, because everyone should study, learn and have knowledge. In stead - in the world there are a lot of children who wok, and would like to go to school To have a family is an important right, too. As for us, this is one of the most important rights, because to have a family is the better thing for every child. We are lucky: we have a family and this is the principal thing in the life. Without a family we can't live. We wold like that all children can have a happy family, can go to school and can play as soon possible. Write you soon, Simone and Cristina

A LETTER OF RIGHT AND DUTY

All children, in the world, have got the same rights without any distinction. In every society people, besides holding a role, enjoy the same rights and they must respect the same dutier: CHILDREN MUST HAVE a home, nourishment, the necessary medical care, love, understanding, affection and safety. CHILDRES MUSTN'T work, if he hasn't got suitable age. CHILDRES HAVE GOT THE RIGH to be protcted, to grow up in condition of librtly and dignity, to have a basic education, to express their opinion on any matter freely, to be well-manneder, to live in peace, in universal brotherhood, to play . There exist very a important right-duty the respect for people. Every person witch lives in a society, children included, beside being respected, must respect others.

Write my soon. Simona

2. Date: Fri, 19 Jan 2002 Subject: RIGHTS

Hello! I'm Raffaella and I'm twelve year old. My opinion on the rights: I think that boys and girls of my age have many rights at home but they aren't always respected. For example when somebody doesn't give me the possibility to express my opinion, I feel very bad and not very important. In my family I don't always have the permission to do what I want. I can decide how to spend my time free: sport, television, play, but I can't leave my bedroom in disorder. I can listen the music in my bedroom. However same times adults don't listen to the opinions of boys and girls because they think they can't understand and this not is fair!!

Bye Bye, Raffaella

I think I have the rights to be loved, to grow up with a family, to play and talk with friends. Sometimens adults don't respect the children's rights: for example when they oblige them to work, instead of going to school. The right I prefer is playing with my friends and my family. In my opinion a rights is something which is due to every people living in a democratic society.

By Gabriella e Adriana!!!!

3. Date: Thu, 4 Feb 2002 Subject: Rights

For me all the children have got the right to have a family. They must be protected and heard from their parents. The family have got a duty to educate the children, and feed then. Another important right is to express their feelings and opinions. Children got the right to be heard not only from their parents but also, from their teachers. Bye bye, Serena - Italy

I think that the rights are very important for the life of the citizens of all over the World. The most important rights are to express my feeling and opinions, the freedom of speak and of thought, the right to work and have a better life and the right to go to school to receiver an education. Bye bye, Federica

4. Date: Mon, 4 Feb 2002 Subject: RIGHTS FROM ITALY

I would like all children to be equal .There are many wars because of the differences of races, of religion and culture.
Many children are used in hard working without having any rights. By, Silvio

Det er tydelig at elevene tar barn og unges rettigheter som en selvfølge - men så kommer de også fra en landsdel med sterke liberale tradisjoner. Ytringsfrihet, retten til utdanning, arbeid, familiær omsorg og religionsfrihet, ses som selvsagte rettigheter i et demokratisk samfunn: "which is due to every people living in a democratic society" (Gabriella og Adriana). Undertemaene er mange, men knyttes først og fremst til lokale forhold (skole, familie og fritid). Innleggene har en litt konstaterende tone, noe som blant annet viser seg i tekstutforming: "CHILDREN MUST HAVE a home". Bruk av store bokstaver og utropstegn var også vanskelig praksis flere steder. Det viser hvordan det vanskelige arbeidet med å fylle et juridisk orientert materiale i "egne former", og slik formulere seg ved hjelp av menneskerettslige begreper, engasjerte. Tilnærmingen er imidlertid nokså generell, og tonen lett springende. Som når Federica kjapt forteller at menneskerettighetene er viktige for alle verdens innbyggere - at de er universelle. I behandlingen av abstrakte temaer, som ytringsfrihet, kan også en lure på hvilken rettspraksis eller hvilke konvensjoner de legger til grunn, for tekstene har ingen slike referanser. Er det snakk om internasjonale konvensjoner, nasjonale konstitusjoner, eller lokale fortolkninger og hverdagslige varianter av slike deklarasjoner? Ser en alle tekstene under ett, er det trolig snakk om det første. Lokalt arbeidet elevene med FNs barnekonvensjon som også behandles i manualen. Faglig sett er det derfor synd at problemstillingene ikke relateres direkte til artiklene der. Eller for den saks skyld til menneskerettighetserklæringen, til andre av FNs hovedkonvensjoner, eller til regionale konvensjoner som Europarådets menneskerettighetskonvensjon. Ytringsfrihet er både nedfelt i FNs barnekonvensjon og menneskerettighetserklæring, samt i internasjonale traktater om sivile og politiske rettigheter. Påstandene kunne for eksempel vært grunnlagt eller utdypet ved å referere til Barnekonvensjon artikkel 2 eller 12 for å gi utsagnene et faglig feste. Dette ville også hjulpet når de gjør rede for hva som kommer i konflikt med konvensjonene, som diskriminering, umyndiggjøring barnearbeid, fattigdom, osv, noen steder uttrykt som "retten til å meddele følelser og oppfatninger" og hvor ille det oppleves å bli tilsidesatt. Artikkel 2 presiserer for eksempel at ingen skal diskrimineres ut fra bakgrunn: "[no] discrimination of any kind, irrespective of the child's or his or her parent's or legal guardian's race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status".³¹⁷ Artikkel 12 slår fast at alle barn har rett til å si sin mening i forhold som angår barnet, og at meningene skal bli hørt og tillegges vekt. Men ingen av artiklene eller konvensjonene står som referansepunkt.

I nettkonferansen ble mangelen på referanser ikke kommentert. Hvorvidt USAs manglende ratifisering av barnekonvensjonen kan ha skapt usikkerhet hos de amerikanske lærernes og moderatorenes syn på sin rolle som informanter og pådrivere, er uvisst. Uansett, for de som ønsket å gripe fatt i tema og tilrettelegg for diskusjoner om demokrati og ytringsfrihet var muligheten til stede. Innimellom forekom det at elevene brukte slike referanser, også i samme tidsrom som innleggene over, men da fra annet hold. Her illustrert ved en puertorikansk gutt som ville diskutere utviklingslandenes ratifisering av internasjonale konvensjoner rette mot barnearbeid. Argumentet er at tross myndighetenes ratifiseringer, ignoreres slike forpliktelser i praksis ved at barn trekkes med i krig:

About the Inter-Cons mentioned while I was reading you're messages, they are NOT important in third world countries. They are ignored, especially in wars, which are ravaging some countries. So if an Inter-Con is signed for child labor or children fighting in wars are almost always ignored (08.02.02).

Til slutt er det verdt å peke på at selv om italienernes tekster hadde preg av opprømsing og manglet faglige referanser, kom elevenes individuelle stemmer godt frem ved bruk av fraser som markerte poenger og ståsted, som: My opinion ... is", "I think that a very important right is ...", "I think I have the *rights* to be", osv. Rent diskusjonsteknisk er dette en god måte å ordne meningsutveksling på.

³¹⁷ De 42 artiklene finnes på FNs nettsider (<http://www.un.org/> eller <http://www.ohchr.org>) Barnekonvensjonen retter seg mot barn under 18 år er ikke ratifisert av USA og Somalia.

Improvisasjon og impulsivitet: Argumentasjon og debatt

Italienernes synspunktmarkeringer laget slik en strukturert diskusjonsform der flere kastet seg inn i tekstvirvelen. Måten svarene er komponert på viser blandinger av improvisasjon og impulsivitet. Utdragene under er fra en tirsdag og en onsdag i februar 2002, da meldinger strømmet inn fra Island, Norge, USA og Puerto Rico. De fleste relaterte seg både til italienernes utsagn, samt skjøv litt på det i retning av hva de fant mest interessant. Uavhengig av forskyvningene beholdt de teksten i emnefeltet. Det er også mye bruk av utropstegn, store bokstaver og fraser som markerer synspunkter og vurderinger. Spesielt diskuteres retten til arbeid, barnarbeid og barn i krig. "Mykere" emner som rett til skolegang, husly og familie fikk ikke samme oppmerksomhet, kanskje fordi slike rettigheter ble tolket som opplagte og ubestridelige. Ellers viser utdragene mye av det hyppige, tette og lette som var så typisk for TGN- deltakeres måte å bygge diskusjoner på. De fleste deltakerne er 13 år. Utdraget er langt, men representerer likevel bare en liten del av debattbølgen. Innleggene er nummerert for å gi en viss oversikt når jeg refererer til dem under.

- Date: Tue, 5 Feb 2002 Re: RIGHTS FROM ITALY
I totally *agree*!!!!!! but in our country children are not used in hard work without having any rights (thats good!!!) [Henrik]
- Date: Tue, 5 Feb 2002 Subject: Re: RIGHTS FROM ITALY
Unfortunately, Silvio, wars will probably never end. It is human nature to fight. Although we someday MIGHT be able to suppress that, it will be many years before that can happen. [Claudio]
--On Mon, 4 Feb 2002, str@tiscalinet.it, wrote: ... I would like all children to be equal .There are many wars because of the differences >of races , of religion and culture . Many children are used in hard working without having any rights . Silvio 1 ° B
- Date: Tue, 5 Feb 2002 Subject: Re: Rights
Hi everybody! *I think it'sd horrible that kids have too work* - if they don't want that and If they have to work instead of going too school. But if the children want to work and also have time for school and so - then I think it is really great. Becoose *I think that* then they learn how to take responsibility themselves. But there is one thing that *I think* is horrible and that never should be allowed is too send kids as soldiers in the war. *Well, that was my oppinions*. I hope someone will answer! [Lena]
- Date: Tue, 5 Feb 2002 Subject: Rights
--- lmk@hotmail.com wrote: Hi everybody! I think itsd horrible that kids have too work ... Lena
I completely *agree* with you, thats what I tried to say in my letter if any of you misunderstood. [Marco]
- Date: Tue, 5 Feb 2002 Subject: Rights
Hi, *I think that kids should be able to decide if they want to work or not*. Of course the parents have a strong *opinion* and rights to decide things like that. I think kids learn of their mistakes, so if they spend all their money on something they don't need, they will learn how to use their money better next time. *I don't see working as a problem*, but it depends of where they are working, and how they treat their employes. *I think* is great that kids are able to make their own money. They become more independent, and learn the value of money. [Melina]
-----Original message: Date: Mon, 4 Feb 2002 [Guillermo]
Hi all, *I think kids should earn the permission to work from there parents*. I *explain* myself they shouldn't work if it conflicts with their school asingments but if they are able to do their school work and have extra time, I think they should earn the permission to work. *My opinion is based in the fact that if kids work they will learn how hard their parents work to earn their money and will understand that there are times when parents say no to buying stuff and the kid wont discuss and that way kids learn to how to use their money for buying stuff they want and will also learn that when they grow up they will have to work and take some responsibilities*.
- Date: Tue, 5 Feb 2002 Subject: rights
In many countries, human rigths is beeing over ruled; in China, people are beeing tourtured ! [Per Olav]
- Date: Tue, 5 Feb 2002 Subject: Re: Rights

I agree that kids should have rights, especially in third world countries like Somalia where they are forced to fight, and at the age of six they have weapons such as AK-47's [Claudio]

8. Date: Tue, 5 Feb 2002 Subject: Re: Rights
I must say I'm agree with your letter Guillero, kids should learn that money not grows at trees! (Even if they had wished so!) Fortunately, most kids know that, and that's good. But they who unfortunately believes that, will feel it afterwards when they grows up... See you later... [Torstein]
9. Date: Tue, 5 Feb 2002 Subject: Re: RIGHTS FROM ITALY
Hay am Hilde! Am agry in wat you have wrote in yor letter! A do not sink that oter people shod suffer fore what some people do and mean. And that some children has to work wen they are so litte! [Hilde]
10. Date: Wed, 6 Feb 2002 Subject: Re: RIGHTS FROM ITALY
People have rights. But slaves dont. But it has nothing to do with races its just the weak and the strng!!!! [Gudmundur]
11. Date: Wed, 6 Feb 2002 Subject: Re: RIGHTS FROM ITALY
--- Wed, 6 Feb 2002 09:45:53 <star@visir.is> wrote: People have rights. But slaves don't ...
I definetely disagree with your racist comment. Slaves DO have rights, and every country that has slaves doesn't respect its people. Salves are human beings as we all are and they have the *same* rights. [Ricardo]
12. Date: Wed, 6 Feb 2002 Subject: Re: RIGHTS FROM ITALY
--- Wed, 6 Feb 2002 <star@visir.is> wrote: People have rights. But slaves don't ... the weak and the strng!!!!
Why would you say that. thank god we live in a time were there are no slaves and everybody is "free". What do you mean by the weak and the strong, there is no superior race in this world, we are all equal. Imagine if you were a slave would you consier yourself STRONG? if you don't youre pretty wrong because slavces had to suffer a lot and still went on figting. [Diego]

Selv om flere innlegg er formet som korte, kjøppe replikker er dette ikke løs, usaklig synsing. Standpunktstakingen disiplinere i så fall synsingen ved hvordan de relaterer seg til andres argumenter. Og selv om påstandene florerer gjøres den enkeltes syn til gjenstand for debatt. Mens noen påstår at rettsstridig barnarbeid ikke eksiterer der de bor, ytrer andre seg om rettsløshet (rettsløse slaver) på en måte som vekker voldsomme reaksjoner (1, 10, 11 og 12). Overfor Gabriella og Adriana diskuterer norske Lena og Melina inntektsbringende arbeid hos barn, samt krigssonepolitikk der barn utkommanderes som soldater. Hilde, Gudmundur og Claudio adresserer Silvio om diskriminering og tvangsarbeid, mens Per Olav svarer Lena angående brudd på menneskerettighetene (individets rett til beskyttelse) i land som bruker tortur.³¹⁸ Replikkevekslingen, og måten de relaterer seg til andres påstander på, viser at de har arbeidet med språk og tema. Utvekslingen åpner slik for det manifestet kalte "faglig strekkprosesser".

Den kryssgående replikkvekslingen drar også med seg et vell av nye temaer, som når Torstein og Melina svarer Guillermo på spørsmål om arbeid (5 og 8), eller Claudio adresserer Lena med argumenter om barnesoldater og regioner i krig. For eksempel ved hvordan somaliske seksåringer med skytevåpen (AK-47) tvinges til en krig de

³¹⁸ Elevene hadde oppgitt navn, alder og bosted i tidligere presentasjonsrunder (se f eks 20.02.02). Her en oversikt over hvem som diskuterer med hvem:

1. Henriks innlegg er formet som en replikk til Simone and Cristina første innlegg
2. Claudio svarer Silvio på innlegg nummer 4
3. Lena svarer Gabriella og Adriana på innlegg nummer 2
4. Marco svarer er en replikk til Lena som svarte på nummer 2
5. Melina repliserer til Guillermo som svarte på nummer 2
6. Per Olav svarer Lena på innlegg nummer 3
7. Claudio svarer Lena som svarte på innlegg nummer 2
8. Torstein svarer Lena en som svarte på innlegg nummer 2
9. Hilde svarer på innlegg nummer 4 (Silvios tidligere innlegg fra 4.feb)
10. Gudmundur svarer Silvio på innlegg nummer 4
11. Ricardo svarer Gudmundur som svarte på nummer 4
12. Diego svarer også Gudmundur

ikke har valgt (7).³¹⁹ De mange responsene skapte en flerveisdynamikk som likner "multilogen" jeg eksemplifiserte i kapittel 8. Temaet ble slik vurdert fra flere hold. Iblant skjedde det også i samme melding, som hos Lena, der hun på den ene siden tar avstand fra forhold som tvinger barn i arbeid, og på den annen mener de burde ha rett til inntektsbringende arbeid for å få innsikt i økonomi og jobbforhold (3).

Vi ser uansett hvordan støttende eller motstridende synspunkter skaper diskusjon. Mange støtter opp uten å være enige i alt, særlig når det gjelder religiøse og kulturelle konflikter. Andre misforstår kanskje litt eller snubler seg igjennom med stavevansker og mangel på referanser. Med debattviljen er der. Som hos Hilde (9), som uttrykker irritasjon over Silvios omtale av rettsløshet og barnearbeid. Teksten er så sparsomt formulert og har så mange skrivefeil at en kan lure på om det er ment som en fleip. Det gjelder for så vidt også Gudmundurs noe provoserende påstander om slaveri og artsklassifikasjon. Like fullt blir de tatt seriøst. Ricardo og Diego tar Gudmundur på ordet og kritiserer hans definisjoner av rettsløshet og mennesker som "über- eller untermench" (sterke eller svake).

Igjen ble det brukt diskusjonstekniske fraser som styrket argumentasjonen, som: "I agree that", "I definitely disagree with your ... comment", "My opinion is based in the fact that ...", "I don't see [it] ... as a problem, "I [II] explain", osv. Så selv om diskusjonen kunnskapsmessig ikke representerer noe avansert tilnærming, hevet dette nivået ved å skape klarhet og systematikk i hvordan de relaterte påstand til påstand. Det strukturerte ordskiftet og knyttet synspunktene nærmere tekstforfatteren.

Samtidig finner jeg det fremdeles underlig at elevene ikke fikk hjelp til å relatere synspunkter på barnearbeid og barnesoldater til barnekonvensjonen eller til andre overenskomster i utdypingen av temaet. Særlig fordi oppgaver i manualen, med utgangspunkt i FNs Barnekonvensjon av 1989, gikk på å sammenlikne lokal versus universell rettighetsjustis. Elevene burde derfor fått hjelp til å relatere rettighetsklausuler og internasjonale regler til lokale eller nasjonale ordninger, når de forsøkte å diskutere dette. Det gjelder også kildehenvisninger, som referanser til nettsider med fag- og faktarettet materiale. Temaer som menneskerettigheter og demokrati var dessuten pensum for flere elever. Manualen omtalte rett nok ikke menneskerettighetserklæringen som en regulerende lovtekst mellom stater, det vil si som internasjonale lovparagrafer der *staten* er rettssubjekt, men når elevene diskuterer om "individets rett er ukrenkelig" og om menneskerettighetene er "individ- eller statsbasert", ville det vært på plass med utfyllende informasjon. En elev skrev for eksempel: "I agree with you somewhat, but *I think* that human rights aren't *personal*... The human rights are being violated in the whole WORLD and this is everyone problem (22.01.02, min utheving).

I relasjon til hva manifestet kalte "educational objectives" er det selvsagt mange måter å fagliggjøre elevenes diskusjoner på. Som kompetente kunnskapsarbeidere er det i første rekke lærernes jobb å gi drahjelp her. Og med så stor interesse for konfliktdepende (militære og sivile) operasjoner, diplomatiske prosesser og EUs, FNs og NATOs rolle, var mulighetene for bygging av forbindelser mellom elever og materiale av faglig art nokså opplagt. I elevenes diskusjoner om slaveri kunne en referanse vært hvordan stater som tidligere tillot slaveri som institusjon,³²⁰ har måttet endre sine lover i samsvar med den internasjonale lovtekst (de har ratifisert) - eller slik manualen oppfordrer til, relatere slaveri til internasjonale konvensjoner. Det hadde også vært mulig å koble elevenes problematisering av barnearbeid og privat konsum til verdenshandel, proteksjonisme, fattigdomsbekjempelse, osv, som også er temaer i manualen. Når det gjelder lærernes drøfting og samordning av konferansen, fantes det som nevnt egne diskusjonsfora, hvor koordinatorene sto klare til å hjelpe med praktiske oppgaver og spørsmål av faglig art. Ideen var dessuten å diskutere hvilke programdeler som burde forlenges, forkortes, reformeres eller konserveres. Et viktig forum og en kanal inn til programledelsen som også trådte til for å svare på spørsmål. Problemet var imidlertid at lærere sjeldent dukket opp for å diskutere og drive det manifestet kalte "networking and cooperation [between] teachers". Muligheten

³¹⁹ Argumentene kunne med fordel også vært utbygd med (forsknings-) materiale som var offentlig tilgjengelig. Jeg har ikke eksempler fra 2002, men i 2004 anslo en forrapport for møter mellom FNs sikkerhetsråd og Den Afrikanske Union at ca 100 000 afrikanske barn var soldater i perioden 2000-2004. Barn i Colombia, Nepal og Indonesia har også vært benyttet i opprørstyrker og regjeringshærer og som budbringere og spioner, osv (FN: www.un.org/works/goingon/soldiers/, Coalition to Stop the Use of Child Soldier: <http://www.child-soldiers.org/document/>, NTB/ 20.05.08: Reuters, <http://www.reuters.com/>).

³²⁰ For det er ikke feilaktig å hevde at slaveri som institusjon fremdeles eksisterer – for eksempel i form av prostitusjon eller ordninger med unge "hushjelper" og annet tjenestefolk.

ble i liten grad benyttet, noe lærere i intervjuer begrunnet med mangel på tid. De få som aktivt benyttet sjansen til å diskutere var de samme som allerede var involvert, og løpende hadde kontakt med koordinatorene (jfr kapittel 9).

Imitasjon, konformitet og regelmessighet

Jeg går inn på den siste formen for modifisering som verken hadde preg av impulsivitet eller selvstendighet, men heller av noe imiterende, repeterende og konformt. I diskusjonsøyemed er imitasjon sjelden en god drivfaktor, i hvert fall ikke sammenliknet med soloutspillene og parafraseringen fra avsnittene over. Ferdighetsmessig samsvarte imitasjonsarbeid også dårlig med de selvstyrte arbeidsformene programmet la opp til. Men som en lokal justering eller tilpasning i organiseringen av arbeidet var imitasjon nødvendige for at elever på "basisnivå" kunne delta. Problemet var hvordan deltakelsen og modifiseringene påvirket konferansens faglige nivå. For selv om tekstene teknisk sett var saklige og "to the point", og pedagogisk sett fikk basenivå-elevene til å strekke seg, så åpnet de ikke for diskusjon. Det vil si, de åpnet for svar, men da for typer av svar som sjelden trigget noen diskusjon. Slik fungerte de som kjøpper i hjulene for de som seriøst forsøkte å drive frem diskusjoner på et mer selvstendig nivå. Det gjør at en kan sette spørsmålsteget ved programmets ideer om inklusjon og egalitet, det vil si å la så ulike ferdighetsnivåer operere i samme forum, til samme tid.

Av en ramse på 16 har jeg plukket ut tre innlegg fra noen katalanske elever for å eksemplifisere dette, der temaet er "rettigheter og plikter". Læreren og skolen var de samme som i kapittel 8, mens elevgruppen var yngre med flere immigranter fra afrikanske og søramerikanske land.³²¹ Ikke ulikt tidligere karakteristikker er tekstene preget av opprømsing, gjenfortelling og skrivefeil som viser hvordan elevene strevde med engelskspråklige uttrykk, noe en uttrykte slik: "I am a girl of 12 years old, almost 13. I study English and I write in English but it is very difficult" (29.01.02). På tavla gjennomgikk læreren fraser og formuleringer de kunne etterligne, for hensikten var nettopp at de skulle lage egne varianter eller avstøpninger av disse, i den hensikt å skape noe mer selvstendig. De diskuterte temaet i plenum og gjorde oppsummeringer på tavla, som fungerte som mal for individuelle komposisjoner (som vist i kapittel 8). I konferansen fremstod imidlertid tekstene som "duplikater", slik det fremgår under, der likhet i begrepsbruken er markert med tykk skrift. Likevel anla tekstene en personlig stil, med mye bruk av første person entall:

Date: Tue, 22 Jan 2002 **Subject:** My rights

Dear friend, Eva, I[t's] Esteve **from Barcelona**... I want to see TV at night and my parents do not let me...

I am happy in my town. **In Spain we have rights and duties.** I have the rights to freedom. **I can go to school, I can eat and drink, I can go to cinemas, I can play, I can practice sport, I can live in a house, I can sleep, and I can be witch my family, I can watch TV, I can buy things, I can be clean, I can go to hospitals, I can go to the doctors, I can drees i my way, I can read books, I can listen to music. I also have duties. I must study, I must study, I must do womework,** I must eat helthy, I must follow the rules, I must make friends, **I must respect adults and classmates, and you? What are you rigths and duties? Write my soon!** Esteve

Date: Tue, 22 Jan 2002 **Subject:** My rights ...and my duties

Dear friends in TGN, I am Anaïs **from Barcelona**. I [also] want to play computer, but my parents don't let me...

In Barcelona we have rights and duties, too. I have the right to have freedom. **I can go to school, I can eat and drink, I can go to cinemas and watch TV, I can play with my friends, I can practice sport, I can live in a house, I can sleep, do what I want, and I can live with my family, I can buy things, I can be clean, I can go to hospitals, I can dress in my way, I can read books, listen to music. I also have duties** that I don't like, but if I do them people live better together. **I must study and I must do homework, I must respect others** and not fight. **And you? what are you rights and dutries? write me soon,** please. Anaïs

Date: Tue, 22 Jan 2002 **Subject:** My rights and duties

³²¹ I et av eksemplene under skriver Rebecca fra afrikansk Guinea: "I am originaly from Guinea Equatorial in Africa" (11.02.02). I et annet innlegg skriver hennes medelev, Andres: "I am Andres from Ecuador but I live in Barcelona, I have rights in my community. I like to be me, but I want to see TV at night and I cannot" (29.01.02).

Dear friends in TGN,. I am Rebecca from Barcelona. I like to be me. I like my rights. **In Barcelona we have children's rights but also have duties. I have the right to go to cinemas, I can play with my friends, and I can watch TV when I want. I also have duties. I must study, I must clean my room, I must respect adults and classmates.** I do this, the world is better and more comfortable. **And you? What are your rights and duties?** Write me soon! Rebecca

Mer enn å bygge til opp til diskusjon speiler massive opprømsingene ønsket om kontakt, samt den øving og prøving som fant sted lokalt. For tross sin konforme og imiterende stil evner de å knytte menneskerettighetlige tema til høyst dagligdagse forhold lokalt. Enten som blandinger av noe egenopplevd og regionale sivile rettigheter tilknyttet borger-skap og det å bo i et rettskaffent katalansk samfunn (in Barcelona we have rights), eller mer generelle prerogativer som rett til mat, utdanning, osv. Pliktene har med skolegang å gjøre, det å vise respekt for andre, osv. Den enkle og repetitive formen tydeliggjorde hvilke temaer det var snakk om, derfor var de også lett å gripe fatt i, noe mange nett-opp gjorde. Problemet var imidlertid at svarene ikke alltid kom fra elever på samme ferdighetsnivå. De fremsto enten som vennlige forsøk på å imøtekomme ytringene, eller som latterliggjøring av innhold og manglende språkforståelse. Under gjengis et lite utvalg svar fra Italia, Macau, Norge, Puerto Rico og USA. Flere er fra samme dag som svarene i avsnittet over, og viser på den måten bredden i konferansen.

Hello Esteve, my name is Danny. I have so much rights I cant even count. If you want to see T.V at night you should get good grades and demonstrate to your parents that the TV don't get in the middle of you and your duties... (24.01.02)

--On Tue, 29 Jan 2002, <Rebecca> wrote: ... I am Rebecca from Barcelona. I like to be me. I like my rights ... Ohhh my god !!! yopu r sio funny hahahahahahahahaha [Alejandro] (29.01.02)

Dear Rebecca, I like to be me too. As an American I have rights and duties also. I have the right to speak my mind, I have the right to learn, and I have the right to go out and have fun with my friends whenever I want. My duties as an American are to respect my elders and to get a good education. Also I have a duty to protect and serve my country if needed. Take Care Susan (29.01.02)

Dear Susan... Thank yuor letter. My rights here are similar to yours. I am originaly from Guinea Equatorial in Africa. I live now in Spain, and it is not dangerous to walk in the street. My parents trust me, and I am carefully. And you? Write me back, please. Take care and god bless –Rebecca (11.02.02)

Dear Rebecca, I am Diego, thanks for your letter. ...Now, I tell you about the rights I have. I think that a very important right is to have friends and have fun with them... friends are very important because they help me in difficult moments. With them I have fun, I'm always happy, we play with the ball and we watch the television. How are you today? Tell me about your rights. Write me soon. Diego (22.01.02)

Hi [Anaïs !] .. I noticed your from barcelona.. My dad is from La Coruna, so ive been to Spain a couple of times but never to Catalunya. About kids rights I do believe that you can work if you are of legal age and i recomend you do so, when you grow up you know what is to work and have responsibilities. I believe that this is not the real problem about children at work. Its the little children in China and Asia that have to work and live in misery without ever having time to play or be with their friends like we do. They are the ones that need help, not us. Diego (05.02.02)

Hey everybody! Rights Is very important.Imagine if we don't have any rights. How will the world be? Nobody can say that I can not go to school, be with friends or anything els! Off course if i'm under 18, my parents can say that I can not do, think how is not right. But I will decide on my own! Take care everybody! Eva (05.02.02)

Hello!!! I live in Norway, and we have right and duties. I have right too do almost what I want, right too school but that isn't fun, and a lot of more right. Duties have I too, do homevork, help at home, go to school. Henning (05.02.02)

Hi .. I consider that my rights are to have parents that love me. I have the right to have fun, to study, to live, to go out with my friends. I have the right to freedom of speech, love when someone loves me, the right to have values and the right to know my religion, and one of the most important the right, to have health and prosperity. [Lise] (22.01.02)

Svarene fungerer mer som kommentarer enn innlegg til diskusjon. Det nærmeste vi kommer, er Eva og Diego som reflekterer over en verden uten individuelle rettigheter eller hvordan asiatiske barn utnyttet i industrielt arbeid. Susan kommenterer på en vennlig måte amerikanernes ytringsfrihet, rett til utdanning, osv³²². Også her etterfulgt av en patriotisk bemerkning om plikten til å forsvare USA, om nødvendig. Noen tekster kan sies å være på samme nivå, som de sendt av Lise og Henning. Skjønt, Henning vil bare si han har "rett" til å gjøre "hva han vil". Det er kanskje derfor han snur skolegang fra å være en *rett*, som hos katalanerne, til å bli en *plikt* på linje med hjemmearbeid. Ole er derimot bare "enig" - i hva er mer usikkert.³²³ Knappheten fungerte også som debattsperre i Alejandros og Dannys latterliggjøring av utsagnene. Det kom ellers en del fleipete bemerkninger på spansk. Problemet med å bruke spansk i engelskspråklige fora var at det brøt ned de katalanske elevenes motivasjon for å anstrenge på engelsk, noe læreren hadde brukt tid på å bygge opp.

?Que` pasa? – kommunikasjon av rastløshet og kjedsomhet

Jeg avslutter med å drøfte hva som skjer når mangelen på utfordringer gjør det fristende å redefinere ytringer om "menneskerettigheter" for heller å ytre seg om "retten til å kjede seg", som i dialogen under. Høyløyd proklamasjon av "åhh-jeg-kjeder-meg-såå-fælt" gjorde at rastløse 16-17 åringer fant sammen uten å måtte kommunisere noe faglig relevant. De fleste amerikanske gutter. Flere sa rett ut at ensformige formuleringer fra yngre deltakere gjorde arbeidet uinteressant. Her Martas beskrivelse: "the other people who write are young and not interesting to me... what they write about is sort of *boring* - and when you write to them they do not even answer back" (29.01.02, min utheving). Forståelig nok, egentlig. Mangel på utfordring ga vel en opplevelse av retningsløshet eller meningsløshet som igjen fremprovoserte flørting, småkjekling og fjas.³²⁴ Ut fra programmets ambisjon om å inkludere flest mulig, var de eldre elevene pent nødt til å dele rom med "førsteklassingene". Som ved en fådelt skole med stort spenn i alder og modenhet. Under et utdrag fra meldinger i samme tidrom som "duplikatmeldingene" over, de fleste fra en og samme dag (29.01.02). Jeg setter dem like godt under hverandre da alle hadde teksten "bored" i emnefeltet (Subject: Re: bored). Ordet er også uthevet i meldingsteksten:

- ▶ Hi. My name is Marta. I really don't know what to right about, I am bored. (29.01.02)
- ▶ ?Que` pasa? ?Como estas? ?Como te llamo? My name is Kou and I'm also bored. I just do anything when I'm bored. If you know Spanish correct my sentences if they are wrong and answer them. Hasta La vista. (29.01.02)
- ▶ hey everyone hows it going. Please write to me if you'd like. I am pretty bored right now so write to me so i dont have to be bored anymore. (29.01.02)
- ▶ hi everybody.. can any of you write back becasue i am very bore now and can some plz write back.. (29.01.02)
- ▶ Why were you bored today, didn't you have anything to do? ... The kind of music that I like is regional mexicana. I'll give you an example: Banda El Recodo, Los Temerarios, Los Tucanes ...What kind of music do you listen to? (29.01.02)
- ▶ -- <Geronimo> wrote: hey i just wana say tanx for emailing me. lol i guess im special because u decided to talk to me..hehe kiding' Anyways..here is my webpage with my picture and stuff, it sais im 16 because i always lie a little bit in my age ..hehe (29.01.02)
- ▶ Hey!! it's me again, Ida. It's no problem I wrote to you because I thought you were simple and interesting ... All of the other people who write are young and not interesting to me. I think that what they write about is sort of boring and when

³²² En ytringsfrihet garantert i USAs grunnlov (First Amendment).

³²³ De norske elevenes innsats var altså ikke særlig imponerende. Det skal bemerkes at de norske elevene i dette avsnittet ikke er de samme jeg omtalte i kapittel 8.

³²⁴ Flørting og utveksling av bilder, som hos puertorikanske og amerikanske elever, dukket opp med jevne mellomrom. Det skjedde også mellom en norsk gutt og en russisk jente en måned tidligere (07.01.02).

you write to them they do not even answer back ...Do you have a girlfriend? ...Well that is all for now I really hope you write back - soon I will be waiting!! (29.01.02)

P.S. You can send all the pictures you want -Oh, and you looked good in both of the pictures. (29.01.02)

► Hi ...i want to tell ana that be carefull with Geronimo!!!! his a little bad!!! hehehehehehe!!!! And Jorghe (no le empiezes a tirar a esta tipa ahora se nota que no aprendez) well bye! (29.01.02)

► What a coincidence! Jejeje, i am bored too! they sould make online games or something ... (30.01.02)

► Isabel, well right now im bored so ill talk to you...i play bass and i like to listen to music ... (30.01.02)

► MaRta! from where are you? talk about what you like to do and stuff... about experiences and what you think... or just keep reading messages like i am....hehe (31.01.02)

Det ble ellers brukt mye sarkasmer, humoristiske og ironiske bemerkninger, slangord, sjargonger og lokalspråklig nomenklatur som "¿Que pasa?", "zuxft", "wana say tanx", "wassup?", "anywaze how's life?", "cool thatcha write 2 me" og "plz write back so i wont be so bore" "cll me encoba, i like talking to girls" (24.01.02) osv.³²⁵ Oppfinnsomt kanskje, men det fungerte også grensesettende ved at det holdt noen "inne" og andre "ute". Som da en forsøkte å bli en del av dette subfellesskapet, men forvekslet amerikansk-vietnamesiske Xuans etternavn med et annet asiatiske navn. Xuans lett sarkastiske kommentar var: "Yeah, the Yang's, but hey- you forgot about the Vue's, the Xiong's, the Cha to the Chang, the Vang to the Fang, Lee's, Thao's ... Hey, come on and say what you want say? Anything" (29.01.01).³²⁶ Latterliggjøring skjedde også på spansk, for eksempel slik: "jejejeje yeah ese mensaje tripio jje loco eso es claro pa que hablar de derechos jajaja!³²⁷ (22.01.01)", „Ray no seas bobo"³²⁸ og "Loco,no se como puedes estar escribiendo de tanta baba"³²⁹ (22.01.02), "Y sin querer escribi español. Asi q ok??"³³⁰ (24.01.02). Få turde å reagere på guttenes tøffe, multilingvistiske ordgyteri, for de ønsket ikke å bli gjenstand for gnisninger og munnhuggeri, spesielt ikke yngre og lite språkkyndige elever. En litt eldre elev skrev imidlertid: "[Hey!] This is not a pick up room....so keep the conversations about something that someone cares [about]!!!" (25.01.02).

De siste avsnittene har vist typer av utspill som blokkerte for programfaglig innsats, for elevdiskusjoner og for tematisk arbeid som lærerne skulle koble til faglig arbeid ved skolene, slik intensjonen var. Elevuttalelsen over ga uttrykk for det mange mente: at dialogene burde snus i retning av det flere fant relevant. Vel og bra, men som vist fant veldig mange det fristende å drive "small talk" om lokale, personlige forhold - hvis slike samtaler ikke ble gitt noen faglig korreks. Men, var det ikke et program å følge? Og hvem holdt i det? Var det ikke lærernes og moderatorenes jobb å se til at programmets "educational objectives" ble fulgt? Vi skal i det følgende se hvordan moderatorene gjorde ganske mye for å få det til. Det vil si hvordan de oppmuntret til innsats og mobiliserte motoffensiver for å få stoppet innspill som hindret diskusjonen. Men vi skal også se at tidsknapphet, programmets praksis med parallellføring av undervisningsenheter og likhet i diskusjonstemaer skapte problemer og stort behov for informasjon, oppgaver de måtte løse før de kommenterte og korrigerende utspill av faglig art.

Moderatorbevegelser i annen programfase

En av TGNs nordamerikanske koordinatører beskrev moderatorarbeid som å tilrettelegge for meningsutveksling, og korrigerende kursen underveis for å "lose ordskiftet inn i trygt farvann for å unngå forlis" (av tema og diskusjon) (21.10.02). Oppgavene var mange og mangeartede. De hadde intet profesjonelt team av lønnete teknologier å delegere jobber til, og utførte derfor også arbeid av teknologisk art (jfr kapittel 4 om programmenes forvaltning og finansiering). Hovedmoderator for rettighetsdiskusjonene over var Victoria (USA), mens moderatorene Jane (USA) og Maria (Puerto Rico) skulle ha en mer tilbaketrukket rolle. Maria skriver: "Your teacher for this module is Victora. Jane and myself are always on the background sharing all your experiences. I am dropping in today for a short visit. :-)

³²⁵ Fraser brukt av norske, puertorikanske og amerikanske deltakere. Flere innledet eller avsluttet innlegget med lokale fraser, som denne syttenåringen med sin japanske avskjedshilsen: "drop me a line ---sayonara [farvel] (29.01.02)

³²⁶ Noen av Kous medelever skriver at de bor i California, USA, men ble født i, eller har foreldre fra Laos, Vietnam, Kina eller Thailand (Hmong).

³²⁷ Fritt oversatt: "ha ha ha ja det budskapet, ha ha, tulling, det er klart for å snakke om rettigheter, haha ha!"

³²⁸ Fritt oversatt: "Ray, [Ricardo] ikke vær dum" [setningen er satt i imperativ]

³²⁹ Fritt oversatt: "Gærne Fede [Federico], skjønner ikke hvordan du kan skrive så mye tull"

³³⁰ Fritt oversatt: "Uten å ville det skrev jeg spansk. Greit?"

Maria" (17.01.02). De mer turbulente forhold vi har sett eksempler på over, gjorde imidlertid at Victoria trengte assistanse. Hun trengte også hjelp til å rydde opp i problemer med parallellføring av undervisningsenheter (moduler), fordi meldinger i første arbeidsfase havnet side om side med innlegg fra annen. Spesielt knyttet det seg forvirring til denne praksisen, altså at samme konferanseforum ble brukt til å distribuere meldinger til deltakere i flere faser eller enheter. At det skjedde samtidig syntes å forvirre både lærere og elever. Sammenblendingen forstyrret også konsentrasjon og flyten i meningsutvekslingen, slik at det ble vanskelig å føre en diskusjon. Det skapte også forvirring med hensyn til hvilke emner en egentlig diskuterte, for i tillegg unnlot mange å skrive diskusjonstemaet i emnefeltet. Tre uker inn i "rettighets"-diskusjonen kjører Maria daglige påminninger om dette:

I wanted to remind you that you always should write the word 'RIGHTS' on the subject line (17.01.02)

I have been following your discussion. Very well done! ...REMEMBER TO USE the word RIGHTS on your subject line.

This is not a suggestion only, it is a way of keeping things organized here! (19.01.02)

Please use the subject [in] your emails so they don't get mixed up with the other projects we are working on (22.02.02).

I sitt forsøk på å rydde opp i forvirringen henvendte hun seg både til deltakere i første og andre fase. Slike doble henstillinger syntes imidlertid å forsterke forvirringen. 10. februar 2002 mottok for eksempel samtlige deltakere en melding om at konferansen var inne i annen uke av det fire uker lange rettighetsprosjektet. Åtte dager senere gjøres deltakerne oppmerksomme på at konferansen kjører flere undervisningsenheter samtidig. Femten dager fra samme dato kommer oppfordringer om å gå i gang med første enhet (eller modul). Forvirringen rundt parallellføringen av faser og enheter forteller at konferansen burde vært organisert noe annerledes. Tiden moderatorene brukte til å rydde opp i dette kunne med fordel gått til innspill og oppbygging av faglig art. Her noe av opprydningsarbeidet:

Dear students ... *we are running more than one module in this list*, please use the word TGN in your subject line.

That will tell me you belong to my virtual classroom. This way I will not get lost. ;-) ... (Maria, 18.02.02)

The students gather here to discuss different themes. At this time there are many students discussing 'Rights'. (Maria, 12.02.02)

Dear students ... I am your teacher for the TGN module. *This is the first module* of the program. ... (Maria, 18.02.02)

Thank you for your responses to weeks 1 and 2. It's time to begin the third week by discussing [different] challenges (Victoria, 13.01.02)

We heard you clearly when you spoke out about changing the driving age to 18 years... Here's your chance to be heard again.

There are ways to present our ideas and opinions that make people more willing to hear what we have to say (Victoria, 21.01.02)

Today starts ... a new module... *We are not quite finished with Rights* so it is important to use the subject line carefully and make sure your message is on the topic (Jane, 25.02.02)

Dear students and teachers, a new TGN topic starts on January 2. It is ... "Rights". The teacher in charge is Victoria.

The first week (Jan. 2-9) is "What Are Rights?" *Please join us in this discussion.* (Jane, 12.12.01) (min utheving)

Problemet var altså mangel på oversikt og diskusjonstemaer fra ulike faser som krysset eller blandet seg inn i hverandre.³³¹ Problemet var også lærere som ønsket å variere eller hoppe over temaer og vanskelighetsgrad etter hvilke elever de jobbet med. Det vil si modifikasjoner hvis hensikt var å integrere arbeidet i undervisningen, noe en lærer begrunnet med: "since *one* module appeals to something that you're actually doing in your classroom at that time - [we] pick and choose" (amerikansk lærer, New York, 17.11.02). Det å åpne for slike valg fordret imidlertid at moderatorene hadde oversikten over hvem som gjorde hva.

³³¹ Eksempler på deltakere som blander modultemaer forekom for eksempel 24.01.02 og 05.02.02 av puertorikanske deltakere, 22.01.02, 29.01.01 og 04.02.02 av katalanere, 22.01.02 og 15.01.02 av italienerne og 15.01.02 av nordmenn.

Tidsknapphet

Manualen opplyser at hver enhet (modul) tar 8-10 uker, med en uke på hver leksjon, slik at arbeidstiden for hver leksjon i snitt blir 7 dager. I 2002 ble tredje leksjon annonsert til å vare fra 13-21 januar og fjerde fra 21-28 januar. Men da 13., 19. og 20. januar i 2002 var helgedager, kokte dette i praksis ned til 4-5 skoledager for hvert tema. Moderatorene forsøkte å holde tidsskjemaet, men for visse temaer, som menneskerettigheter, var 7-8 arbeidsdager alt for liten tid. En leksjon strakk seg gjerne inn i en annen, og oppstart og avslutning tok også mer tid enn antatt. Ofte disponerte lærerne kun 2-4 timer per uke med grupper på 25 elever. Det gjaldt også når arbeidet var integrert i den obligatoriske undervisningen. Tidmessig ble det altså for trangt. Knapphet gjorde det vanskelig å forberede eller fordype seg i emnene, ikke minst for elever som hadde stort behov for hjelp.

Tilbakemeldingsstrategier

Moderatorenes strategier for å drive frem "ønskede" diskusjoner eller drive vekk de mer upassende, kan deles i tre kategorier. To for de ønskede og en for de mer upassende. De to første handler om å gi ros og ris for å mobilisere til innsats og få konferansen på rett kjørl. En hvor de holder seg litt på avstand, og en hvor de tar direkte kontakt. Den tredje handler hvordan stoppe de som bryter nettiketten eller forstyrrer den konferanseetiske orden. Vi skal se eksempler på dette. Med hensyn til de to første ble jeg stadig overrasket over hvor påpasselige og dyktige de var til å anspore til innsats ved raskt å kommentere konstruktive innspill, men det undret meg samtidig at de unnlot å kommentere måter diskusjonene utviklet seg på, for eksempel ved å påpeke gode eller manglende diskusjonstekniske grep fra elevene. De så det kanskje ikke som en del av sitt arbeidsfelt. Likefullt skriver Victoria: "Here's your chance to be heard again ... There are ways to present our ideas and opinions that make people more willing to hear what we have to say" (21.01.02). Men hun forteller ikke *hvilke* metoder hun sikter til. Det hadde vært spennende og nyttig informasjon i så måte. La oss ta en titt på første kategori, der de forsøker å skape ny giv, styre diskusjonen mot kommende faser eller som nederst takke for innsatsen (i arbeidet med menneskerettigheter).

Thanks for sending us your comments about Rights. I'm waiting to hear more ... (Maria, 18.01.02)

Your discussions have been great up to this point ... Keep up the discussion! (Jane, 23.01.02)

You have just spent seven weeks discussing the rights... people [sometimes] forget about or ignore your rights. That's why some adults got together and wrote the Articles. This is an international agreement that is part of the work of the United Nations. Our last week together you will take a close look at the previous weeks' topics and ... discuss ways to [analyse this and] ... take a stand (Victoria, 22.02.02)

I would like to thank you for your [efforts] in the Rights project. It has been difficult to keep the kids on track but [the participants] did a good job when they were on track" (Jane, 05.03.02).

Thank you for the thoughtful conversations discussing the rights we share and treasure. Please continue to examine the issues we addressed, as you interact with people in your daily life. Together, we have opened the door to awareness; continue to walk the path of respecting human rights (Victoria, 05.03.02)

På tross av positive karakteristikk, som "takk for innsatsen", fikk eleven ingen oppsummering av hva moderatorene vurderte som bra eller dårlig. Det kom ingen forslag til hvordan diskusjonene kunne forbedres, følges opp og videreutvikles, diskusjonsteknisk, organisatorisk eller skolefaglig.

Meldinger om veloverveide innlegg

I kommentarer som roset og støttet konstruktive innlegg brukte moderatorene begreper som "thoughtful", "interesting" og "very good points!". Men som over forklarte de sjelden *hvilke* refleksjoner, argumenter eller forslag de mente var prisverdige, og hvorfor. Det var mer snakk om generelle uttalelser slik vi ser under. Mer spesifikke bemerkninger ville trolig løftet diskusjonsnivået noen hakk, hvis de samtidig hadde påpekt hvilke argumenter og antakelser som drev

diskusjonen fremover, hvordan og hvorfor. I meldinger de sendte ut, viste emnefeltene ofte hvilke personer kommentarene rettet seg mot (annen kategori/ strategi):

Date: Mon, 21 Jan 2002 Subject: Re: RIGHTS - from Italy Simone and Cristina

Thank you [Simone and Cristina] for providing us with your *thoughtful* letter. We should always be aware of children that do not enjoy the rights that most of us have the pleasure of experiencing

Date: Thu, 7 Feb 2002 Subject: Re: RIGHTS FROM ITALY

Thank you to everyone who has continued to show their rights to communicate with one another in a respectful way. Many children are struggling for the bare necessities and need to know that other children care about them...

Date: Wed, 30 Jan 2002 Subject: Re: Rights [from Puerto Rico]

I think you both make *very good points*. We have seen violence throughout history, in the name of love, religion, kingdoms and greed. But we need to remember the Golden Rule, "Treat others as you would like to be treated" ... Do you have any sayings like [this]?

Date: Sat, 5 Jan 2002 Subject: Re: rights [from Island and the US]

Your comments are *very thoughtful*. It is important to think of others when considering your rights... Victoria

---- [female student from Iceland] wrote:...Where I live, kids do not always respect the space and right people have to be themselves. Kids who are a little different from others are judged, and if they don't have friends before, it's hard to fit in the group. I don't like when people are judged by one before one gets to know the persons he his judgin. I'm afraid I do it myself sometime, but I try not to and to be openminded...

[female student from USA] wrote: I think what you are saying is very true! But we live in a society that judge and sadly we can not change it! ...as for the victim of being judged on, they know the truth! ...

Som regel kommenterte moderatorene kun innlegg som relaterte seg direkte til manualens tema. Innlegg som tok opp andre temaer eller videreutviklet manualtemaet, mottok sjelden tilbakemeldinger; og det selv om de bidro til seriøs debatt om kompliserte emner som krig, terror og internasjonale konflikter. I relasjon til analysen over ble verken Ricardos eller Joachims innlegg om krigen i Afghanistan kommentert, ei heller deres meddebattanter.

Motivering og personliggjøring

For å oppmuntre til innsats eller korrigere kursen distribuerte moderatorene forklaringer og diskusjonsspørsmål fra manualen. Når disse ble limt inn i en melding, femdoblet det gjerne meldingsstørrelsen (derfor har jeg kuttet ned på disse i eksemplene). Spørsmål ble så fulgt opp ved at moderatorene kommenterte elevenes behandling av temaet, ofte på en utfyllende måte slik vi ser i eksemplet under. Slike umiddelbare tilbakemeldinger var en viktig faktor i å motivere elevene til innsats. Spøk og lett ironiske svar fra elevene ble gjerne imøtegått med humor og ironi (nederst):

Date: Wed, 16 Jan 2002 Subject: Re: Rights

... The United States is considering changing the driving age to 18 years ..because so many teenagers have terrible accidents. Their lack of experience can risk the lives of others on the road - Victoria

<Lars >wrote: Rights is a subject this week: In our country we must be over 18 to do any ting. If you are under 18 you can't drive a car, you can drive a scooter if you are over 16 years old. In your contry which rights does you have can you drive or any ting like that.

Date: Thu, 21 Feb 2002 Subject: Re: ... rights in school?

[Hmm] I was wondering what you might do with all that money if you did not use it on clothes. Would you save it for university, buy a car, take a trip? I am not sure what I would do with so much money :-) - Victoria

<Ricardo> wrote: ... We spend a lot of money in stores like Armani Exchange and Banana Republic and others.

<Siri> wrote: ... In Norway we don't have school uniforms, theat's great but it is a lot pressure to follow the hottest fashion and brands like miss sixty, Lois Carhart, Killah Babe+++ [We] use a lot of money on clothes, make up, and stuf.

Moderatoren demonstrerte også et poeng ved å *personliggjøre* meldingen, eller gi den et personlig preg ved å referere til forhold i sitt eget nærmiljø, som her: "My daughter is 15 years and 3 months. She is taking driver's education class and will have a permit next week" (16.01.02). Ved å hente frem noe personlig eller "autentisk", forsøker hun å engasjere. Samtidig gestalter hun en "mor", en oppdragende autoritet, som også repliserer med en litt ironisk og moralsk undertone: "My children think that they should have the right to stay out late and not tell me where they are going or when they will be home. I have had to teach them differently" (12.01.02).

Mangel på nettikette

Moraliseringer til tross, til tider kom det meldinger av svært provoserende art. Foruten å forstyrre og hindre diskusjoner, representerte de et alvorlig pedagogisk problem. Intensjonen - som hos de puertorikanske machoguttene - var jo nettopp å tøye grensene, lage ablegøyer og demonstrere at de ikke brydde seg om moderatorenes autoritet og ordstyrerfunksjon. Men også her hadde moderatorenes sin strategi, med iverksetting av mottrekk (tredje kategori). Ble stemningen amper og konflikter uunngåelige, delte moderatorene på oppgavene og laget et tredelt "moderatorapparat", parat til å takle situasjonen. Arbeidsfordelingen gikk ut på at Maria og Victoria tok tilbakemeldinger av konstruktiv art, mens den garvede læreren Jane påtok seg jobben som utkaster. Det vil si bortvisinger som ikke skjedde uten runder med advarsler og kritiske kommentarer. Slik opptrådte de med ulik stemmebruk. I januar 2002 overtok Jane flere og flere oppdrag av ubehagelig art, og som hun skriver: "I will review *all* messages and approve *only* those messages that are on topic ... We don't want the schools to lose their access to this list... all students *must always* use appropriate language (06.02.02, min utheving). Meldinger ble sortert vekk, elever nektet adgang og utvist. Tonen i meldingene var oppriktig og direkte. Hun gikk rett på sak og kommenterte flåsete innspill på strak hånd.

Jeg skal eksemplifisere dette med utspill fra vårkonferansen 2002. Det hele startet i det små, i midten av januar. Til å begynne med brydde moderatorene seg mindre om de eksperimentelle innspillene, fordi de samme elevene også leverte seriøse og godt formulerte bidrag på høyt faglig nivå, de fleste amerikanske og puertorikanske gutter. Og for puertorikanerne var engelsk som et morsmål "nummer to". Som vist var problemet i konferansen hvordan mindre seriøse tekster raskt fikk respons og skjøv seriøse innspill av banen. Forskyvningen forsterket trangen til å drive ablegøyer, inntil trangen tok overhånd. Selvfølgelig kan det det være fristende å tøye grenser, men det uheldige i situasjonen var hvordan de skviset ut fagligheten, de gode faglige diskusjonene, som tross alt var i gang. Guttene bidro på begge sider, men da usakligheten helt tok overhånd, la guttene om kursen etter logikken "cant' beat them - join them". Det endte med at lett fjas gikk over i sjikane som gikk over i fornærmelser og ydmykkelser (moderatormeldinger 06.01.02, 08.01.02).

Utgangspunktet var å ha det litt moro, og en stund fikk de ture frem som de ville. En faktor i dette var kanskje også de puertorikanske guttenes latinske, eller om en vil, katolske kodeks - ekvivalent med at det var greit å ha det litt moro så lenge de møtte lokale autoriteter (lærere og foreldre) med lydighet og respekt. Om de senere avvek fra dette, var ikke så farlig.³³² Tilsvarende var moderatorenes reaksjoner først positive. Den puertorikanske moderatoren (selv lærer) kaller guttene "excellent students" (17.01.02), og skrev: "I have been following your discussion. Very well done!" (19.01.02). Etter noen høflige runder med læreren sender guttene følgende respons: "Jeje aki tienes!!!!"³³³ (20.01.02). Og da reaksjonen uteble: "JEJEJE YA SE! PERO NI ME HUELE NI ME JIEDE!!!! :d ..."³³⁴ (21.01.02), der tegnet :d symboliserer tungerekking (sett liggende fra høyre: en munn som geiper). Slik geiper han og viser at han ikke bryr seg om hva moderatorene registrerer. En amerikansk gutt følger så opp med en dypt sarkastisk og egentlig nokså kjønnsrasistisk melding til moderatoren: "Very good work, I'm so proud of you, little girl" (07.01.02). Ingen av utspillene fikk synlige følger. Kanskje ble de oversett fordi moderatorene heller valgte å bruke tid på å ta seg

³³² Altså katolske kodekser som bl a samsvarer med Richard M. Morses og Glen C. Dealys tokninger av latinamerikanske og katolske kulturuttrykk (Dealy & Morse 1977)

³³³ Fritt oversatt antyder det: "He, he, her har du [det]!!!!",

³³⁴ Fritt oversatt: "Hehe, jeg vet det allerede" (teksten sto også i emnefeltet). Resten gir mindre mening. Trolig er dette "intern" slang, fordi oversatt betyr det: "... men det lukter (meg) ingenting!" (pero ni me huele ni me jede).

av dialoger av mer saklige karakter. For den amerikanske (les: protestantiske) moderatoren med over 20 års yrkespedagogisk erfaring, var slik oppførsel imidlertid vanskeligere å svelge. I et forsøk på å bringe dialogen over på et mer konstruktivt plan, ber hun deltakerne moderere ordbruken og understreker at det skrevne ord gjerne virker sterkere enn antatt. "Publiserte" tekster lar seg dessuten ikke trekke tilbake. I neste omgang forsvarer hun elever som tross språkproblemer gjør så godt de kan, og av den grunn har rett på respekt og anerkjennelse.

Dear all, please remember that students from Italy, Spain, China, California and other places in the world are reading these messages. Your discussions have been great up to this point, but now they are getting personal. Let's keep the discussions general but on the topic.

If peace in the world has any chance at all, it is with the student and the future. Remember that it is not easy to take back something that is written, rather than spoken, especially when hundreds of other kids can read your words. Yes, you have a right to be heard, but you must speak with thoughtfulness and care. I agree kids have a right to food, shelter, love and freedom from abuse. They have a right to be heard especially in the case of abuse. Keep up the discussion! - Jane (22.01.02)

I accept that writing in another language, in this case English, is not easy... Many students are on this list because their teachers want them to learn how to express themselves in English. [They] have such good ideas and discussions that it doesn't matter that they are not fluent. They have the right to be heard. Keep it up - Jane (25.01.02)

Slik viser hun også overbærenhet. For en av moderatorjobbets viktigste funksjoner er tross alt å tone ned friksjoner ved å balansere oppmuntringer, oppfordringer og innsigelser. Men da guttene bare holdt det gående og høyllytt deklarerer at de nekter å la seg dirigere, blir hun mer irettesettende i tonen. Dette tas ikke ad notam, for guttene formelig pepper forumet med freidige meldinger på spansk og engelsk, som i øverste melding under: "Hah! Sprøtt! Gærning, jeg skjønner ikke hvordan du kan skrive så mye tull" (22.01.02, fritt oversatt). Tålmodig repliserer Jane: "[Hey!] We had a very good debate going on here but it has come to a stop and that's too bad" (24.01.02). En av guttene svarer at han tar seg "rett" til å bruke de ord som passer ham, og hvis moderatoren ikke forstår spansk er det ikke hans skyld (25.01.05). Moderatoren svarer med å løfte pekefingeren: "[Listen!] There are hundreds of students from all around the world reading this list. The list is not for general back and forth chat. It is meant for discussion ... serious discussion about this topic [Rights]" (29.01.02). Men utglidningen og personangrepene bare fortsatte, her utdrag av guttenes meldinger:

- ▶ Loco Fede, No se como puedes estar escribiendo de tanta baba ... (22.01.02)
- ▶ ... el que se pica es porque aji come! ohh!! ... So please stop answering back at peoples opinions ok!! (22.01.02)
- ▶ ... no seas bobo ... (24.01.02)
- ▶ ...mera q tu te crees ...si yo quiero escribir en espanol yo escribo en espanol. No crees en la libertad de lenguaje ³³⁵ (24.01.02)
- ▶ ... aqui en California... Las personas que estan ahi contigo en ese progama tienen que aprender ingles, porque si no aprenden, nunca van a entender. Oh yeah! Write back.³³⁶ (24.01.02)
- ▶ Perdoname si me equivoq pero lo q queria decir es q hablaran en ingles. Y sin querer escribi español. Asi q ok?? (24.01.02)
- ▶ Hey jane, I have the write of writing in the language I want. If you doesn't urdestand it is not my fault ... (25.01.02)
- ▶ Topo muy buen mensaje ³³⁷ (27.01.02)
- ▶ It is a good right to speak in the native language of the nation you are from. Some people talk fluently spanish, some talk fluently english and some talk fluently french. Some kids mix up english and spanish here ...but not everyone speaks enlgish fluently (25.01.02)
- ▶ ... Ricardo, you are absolutely right. So how can we solve this problem? ... I like that you see both sides of the problem. You have the right to speak the native lanugage of the nation you are from among your compadres ... (25.01.02)

³³⁵ Fritt oversatt: "Hvis jeg vil skrive på spansk så skriver jeg på spansk. Du tror ikke på språkfrihet"

³³⁶ Fritt oversatt: "Personene som er der med deg på dette programmet, må lære engelsk, fordi hvis de ikke lærer vil de aldri forstå"

³³⁷ Svarer på meldingen over: "[Hehe].. Veldig bra budskap!

- ▶ Jajajajajaja ... jajaaja algare tu mensaje jajaja jejeje (28.01.02)
- ▶ mano tgn sux ... wtf mandando tgn mail that sux eqeqeqeqeqeqeqeqeqeqe hahahahhahhahahahaha-hahahah everquest woooooo hooooooo necros rulezzzzzzzzz bard suxxxxxxx (28.01.02) (emnefelt: mano tgn sux)
- ▶ ... stop making insults because they dont do anything...keep your bad comments to yourself ... (31.01.02)
- ▶ ... you *&^#^%#@#\$. (31.01.02)

Problemet var imidlertid at flere av disse først gjorde alvorlige forsøk på å dra i gang saklige diskusjoner, men ga opp fagligheten da andre ikke oppfattet seriositeten. Graden av engasjement og om elevene medvirket til diskusjon var avhengig av responsen på utspillene. Førte det ikke frem å drive seriøs debatt, kjedet de seg og tok til å spolere andres diskusjoner på jakt etter nye utfordringer. For det var mulig å kommunisere uten å forholde seg til hva som var faglig relevant. Hvilke utspill de kom med svingte fra uke til uke. Innledningsvis kommuniserte de seriøst og opptredte de som "kompetente andre" som kom med støttende kommentarer, for å neste omgang å signalisere det motsatte og latterliggjøre andre deltakere. Det skapte selvsagt usikkerhet og forvirring. Samtidig forsikret de moderatoren at de fullt ut støttet hennes irettesettelser: "[Yes, you are] right we shouldn't write in spanish" (27.01.02) - for i neste øyeblikk å gjøre det motsatte (22.01.02, 23.01.02, 24.01.02, 27.01.02 og 28.01.02).

Ok guys - cool it!

Moderatorene ønsket selvsagt å ha lærerne med på laget. Da konferansen hadde passert tålegrensen for hva Jane mente var tillatt, tok hun kontakt slik teksten i emnefeltet viser. Først som en generell henvendelse, deretter i en strengere, mer direkte, amper og anklagende tone. Under ropes det på en bestemt amerikansk lærer, trolig fordi de uønskede meldingene hadde skoleserverens avsenderadresse (IP/ domene). Formelt står den registrerte, påmeldte lærer ansvarlig for sin skoles/klases opptreden.

Date: Sat, 2 Feb 2002 Subject: TEACHERS: Read this please!

Hi, I hope you are all subscribed to the coord list. That is where problems can be discussed among the adults who are responsible for the various classes who are working on TGN projects. Please join that list if you have not already done so.
Jane

Date: Wed, 6 Feb 2002 Subject: ATTN: Teachers

..Teacher at Amadijo County School District please contact me. Jane

Slik forsøker hun å ta kontroll for å sikre ro og orden i konferanserommet. Lærerne henvises til diskusjons- og koordinasjonsforumet for lærere (the coordination list) der de kan drøfte saken. Samtidig sender hun litt resignerte meldinger som med stram stemme forteller hvor skuffet hun er over at de ikke klarer holde spydighetene, de flåsete bemerkningene (silly) og de injurierende uttrykkene unna (insulting) - først under overskriften "OK Guys – Cool it". (under som tre meldinger fra samme dag slått sammen, 06.02.02). Moderatoren resignerer, også fordi hun erkjenner at utspillene gjør redigering, siling og sensurering nødvendig. To dager senere, når nye pøbelstreker når nye høyder, foreslår hun at guttene setter seg inn i programmets idégrunnlag og studerer manifest og manual (refererer til nettsidene), i håp om å stoppe udåden. Emnefeltet har derfor teksten "What is TGN?"

Date: 6 Feb 2002 Subject: OK Guys - Cool it.

It is our right to be safe from *bad language* on the Internet, especially on TGN's lists. The bad language of a few kids has made it *necessary* to have the TGN list moderated ... There were 10 messages that I did not approve because they were *silly* or had nothing to do with the topic. Have any of you [actually] done any research on child labor in other countries? ...

After wondering if I should approve a couple of messages this morning, now I am sorry that I did because the messages that have been coming in, since *they are entirely out of line*. Try having a discussion without being *insulting*. If there are any more messages of the *insulting* type even though they are on the topic, I will not approve them. Take it easy! *The world is watching you* (06.02.02)

... The message that has caused all the discussion today is NOT from Italy but from Iceland. If you want to *debate* a subject, be man or woman enough to create your own subject line. Don't hide under some other subject and give that country a bad name (06.02.02)

Date: 8 Feb 2002 10:09:38 -0800 Subject: What is TGN?

There were a couple of messages this morning *which I have not approved* because they were inappropriate and not on topic. They indicated that many of *you still don't understand* what TGN is all about. I suggest you got to www.tgn.org and see what TGN is..As for TGN, it is a listserv which you have joined and there are students from all around the world who have also joined. It is for the purpose of *discussing* certain topics ... Messages that are *insulting*, use *bad language* or are *way off topic* will NOT be approved. TGN has asked that I moderated the messages to this list. I am reading *every message* that comes to TGN and approving it or *throwing it out* (mine uthevinger)

Advarsler om at "de andre" eller "verden" vil bedømme villfarelsene (the world is watching you) demonstrerer moderatorens irritasjon. Men da verden verken er ett sted, og øynene som ser vil alltid være farget av lokale oppfatninger, er spørsmålet om "andre" deler moderatorens bekymringer og vil opptre som "universell opinion". Det vil si om de ønsker å sanksjonere eller i det hele tatt lar seg affisere. For noen videre debatt om oppførsel ble det ikke. Kanskje fordi programmet faglig og institusjonelt ikke var tilstrekkelig integrert - eller fordi det, tross konferansens brede geografiske nedslagsfelt, til syvende og sist er de lokale ordninger og tiltak som teller.

I intervjuer trakk europeiske koordinatorene frem problemene med å relatere seg til en felles "etisk plattform" for orden og oppførsel i konferanserommet. Ulikheter i bakgrunn og oppfatning ble diskutert. En nederlandsk koordinator trakk inn kulturelle og kontinentale forskjeller ved mangel på samsvar i etikk og moral:

[Culturally] it's a very big difference in what to allow and what not to. I think the [Islandic] coordinator gave a good example when that Swedish guy wrote about [nakedness and] bathing in the lake and this [American] girl writing: "Ohh, my Gosh!" ..I find the example striking, since it shows the [moral and cultural] differences, and how strict a moral the American society really has ..It tells you a bit. As Europeans we may look at it, eh - we're like: What? What are you reacting to? Ah - do you realize we are using a second language? And: Look, we are doing the best we can! (intervju, 09.09.01).

Lokale forskjeller i oppfatning og oppførsel var ikke bare en sak for lærerne, men noe han mente burde debatteres åpnet - i konferansen. For det nytter ikke bare å fjerne mobberne eller det som for noen oppfattes som ubehagelig, for hva lærer elevene av det? For ham bygget internett og nettkonferanser tross alt på demokratiske ideer om å la flere stemmer komme til ordet for å beskrive sine syn og erfaringer. Ytringer som opptrådte i konferansen "for all to see" og "as an act of inclusion, rather than exclusion" (ibid). Ved å "redigere vekk" det eller de som provoserer fjerner en ikke problemet. Mobbere, kverulanter og fundamentalister bør heller konfronteres og presses til å forklare *hvorfor* de argumenterer og opptre som de gjør. Men det forutsetter at ytringen gjøres eksplisitt (for all to see) slik at partene kan presses til å begrunne sine handlinger og holdninger. Bare slik kommer en videre. Dessuten gir det moderatorene mulighet til å forklare hvorfor det er nødvendig å ha felles kjøreregler. Slik løper en ikke fra problemene, men konfronterer og drøfter dem. Slik gir ulike oppfatninger en plass i offentligheten før en går løs på jobben med å diskutere hvilke effekter de ulike innspillene får, osv. Slik tar en også i de intrikate problemene med å skape en felles "etisk plattform" for orden og oppførsel i konferanserommet.

Ok, there are people who've had a difficult youth, who explode or ask a girl, eh, "what is your breast size?" for example, you know, it happens. There exist reasons for why forums are moderated. Now, why? Now, I...and I don't think you should moderate this out [laughter] - I prefer having a discussion *with* the students, saying; "ok, what you are doing now, is *not* allowed here!" and ask "*why* are you doing this? If you want to stay, there are certain rules" - there has to be. You *have* to teach students to understand that, feel that - though, I know it doesn't always work. There are always some who come too screwed up to get along ... (ibid)

Hans amerikanske kollega mente også at de som sitter med moderatoransvaret bør være nøye med modereringen ved verken å bli for late eller for ivrige etter å drive sensur. Jobben deres er å overholde de grenser eller regler en har satt for virksomheten, gjerne med myndig hånd, for vitsen er ikke å ydmyke og latterliggjøre andre, men å skape et klima der ytringer kan brynes, brytes, eller stå uimotsagt (intervju, 08.09.01). En vanskelig etisk og programpolitisk balansegang, altså. Kontroll med og eventuell utlukning upassende meldinger er dessuten en slitsom jobb som krever tid, utstyr og energi. I TGN var slikt for- eller etterredigeringsarbeid avhengig av moderatorer som jobbet på frivillig basis. Som Jane, som våren 2002 ble bedt om å påta seg, eller "overta", moderatorarbeidet. Et arbeid som fikk konferansen "på skinner" ved at lærerne tok hennes formaninger på alvor. Antallet rebelske utspill gikk drastisk ned fra midten av februar (2002). Det vil si at Janes appell til lærerne nådde frem, at kursen ble justert og at "mytteristene" tok seg sammen og stanset sine rebelske utspill. Slik "gjenvant" moderatoren sin stilling - og slik gjenvant egentlig alle lærerne sin stilling som autoritative figurer. Slik gjenopprettet de konferansens hierarkiske *status quo*. Det fikk også de noen av opprørerne til å angre sine "ugjerninger". Under gjengir jeg to meldinger fra "guttekartet", der de beklager tekstenes støtende virkninger. En forklarer at meldingen var ment "for en venn", og at han ikke var klar over distribusjonens omfang og effekt. Unnskyldning nummer to er mer av selvransakende art. Som for å vise aksept for moderatorens avgjørelse restituerer han et tidligere innlegg med ideer om menneskerettighetskonvensjonen.

sorry guys, bout that was joking with a friend dint knew u will all received the message.. (28.01.02)

I don't know if my past letter was receive[d] because it said it was sent to the teacher "Jane", and i think she didn't approve it..

-Well, i was trying to say that countries from around the world signed the human rights constitution - and everyone was considered being equal, without discriminating his race, condition or social status. Meaning that this is not about weak and strong like the guy said "wrongly" (i can't say another word). Every country have different rights and points of view, i accept that. But i can't accept that people are still slaves at work (childlabor) or they are dying because of a deficient government.

I'm trying to make my point nicely so it can pass the message approval test ;) So that means i haven't put all of my points of view because people around the world are watching... (07.02.02, min utheving)

Om unnskyldningene virket overbevisende, er en annen sak. Som vi ser går han fra tanker om urett og mistolkning til ironisering av begrepet "verden" som overvåkende instans - for med et glimt i øye å slutte med at det er godt å ha noen poeng til gode om meldingen passerer portvakten.

Hva var problemet?

Jeg har forsøkt å vise noen av de faktorer konferansene var avhengig av for å iverksette manifestets ideer om meningsutveksling og krysskulturell dialog. Elevene var klart avhengig av lærerne som, i organiseringen av arbeidet, var mer avhengig av koordinatorene enn de først antok. Begge grupper var dessuten avhengig av å ha en god manual å forholde seg til. Der fikk de et problem, for tross manualens mange forslag til diskusjonstemaer, manglet den forslag til debattekniske grep og begreper i arbeidet med å bygge gode diskusjoner. Den poengterte heller ikke tydelig nok at hvis en skulle innfri programmets "educational objectives" slik manifestet skisserte, og drive "globale diskusjoner", fordypning, problematisering og saklig argumentasjon, bygget det på selvstendige studier og innhenting av faglig viten. Mye av meningsutvekslingen forutsatte dessuten grunnleggende innsikt i geografi, språk (engelsk), mattematikk, historie, religionshistorie, og samfunnskunnskap (social science).

Problemet med slike forutsetninger var at selv om mange lærere gjorde en kjempejobb, skapte det umiddelbart problemer hvis noen neglisjerte dette. Og det skjedde. Mangel på oppfølging fra noen, brøt ned hva andre forsøkte å bygge opp, både av fagrettet arbeid på nettet og veiledning på lokalt plan. Men selv om manglene svekket konferansens faglige nivå, var det lite moderatorene kunne gjøre annet enn å oppfordre til innsats, samt be om og selv tilby hjelp. Problemet var at faglig utbytte av arbeidet var avhengig av at *alle* bidro, helst maksimalt. Problemet var også at ingen kunne forlange eller tvinge lærere til innsats så lenge arbeidet var basert på frivillighet. Koordinato-

rene var gode nettverbyggere og tilbød hjelp i organiseringen av arbeidet, men det hjalp lite hvis lærerne ikke benyttet tilbudet. Grammatikken i dette skulle jo være at jo mer tid lærerne brukte på fagarbeid lokalt, jo mer kvalifiserte det programarbeidet - for alle. Disponibel tid hang sammen med muligheter for faglig og institusjonell integrasjon. Problemet må derfor ses i sammenheng med innpassing på skolene, som i siste instans var skoleledelsenes ansvar. Få lærere opplevde å ha et skolebasert eller regionalfaglig organisasjonsapparat i ryggen, slik tilfellet var i WYC. Og få mente arbeidet fikk den faglige plass det trengte. Ofte vurderte skoleledelsen programarbeidet som et "artig" eller "fargerikt" prosjekt og en type ekstraarbeid læreren hadde påtatt seg. Et prosjekt uten krav på faglig-organisatorisk oppfølging. I utgangspunktet støttet ledelsen programmets pedagogiske ideer, men det praktiske, faglige og organisatoriske arbeidet sto læreren alene om. Arbeidet gikk derfor gjerne på bekostning av andre faglige oppgaver og plikter. Der lå også problemet.

Oppsummering og konklusjon

Kapittelet har diskutert iverksetting av TGN-programmets annen fase ved å analysere aktiviteter i nettkonferansene og diskusjoner omkring temaet *menneskerettigheter*. Ved å ta utgangspunkt i tre former for modifisering eksemplifiserte jeg hvordan elevene bearbeidet tekst og tema i positiv og negativ forstand når de utviklet diskusjoner. Det demonstrerte hvordan programmets ideologiske grunnlag, som i kapittel 6 ble beskrevet med termen *forbindelsespedagogikk*, ble iverksatt gjennom *forandringstaktikk* (jfr kapittel 1 og 6). Konferansen bar også i denne omgang mer preg av byggingen av forbindelser *mellom* elever, enn av faglige forbindelser mellom elev og materiale. I korrespondansen mellom elever var fremdeles det *individuelle* perspektiv sterkt fremtredende.

Elevenes modifiseringer av tekst og tema viste to motstridende tendenser med et visst innbyrdes spenningsforhold. Én der diskusjonstemaet plutselig eller gradvis ble omarbeidet til emner elevene fant mer relevante, og én der de vred på tildelte oppgaver fordi temaet var for vanskelig eller motsatt, for lite utfordrende. De to kom i konflikt fordi innlegg som introduserte saksrettede temaer raskt ble slått ut av mer personorienterte tekster fra deltakere med mangel på saksinnsikt eller interesse for saken. Enkeltes forsøk på å bygge diskusjoner ble avbrutt av andre uten forutsetninger eller ønske om å delta. Det vil si at diskusjoner med potensial til å skape faglige forbindelser *mellom* elev og tema og *mellom* elever, sporet av. Et problem jeg mener må relateres til programmets ideer om likeverd og det å inkludere så mange som mulig, med tilsvarende mangel på differensiering av faginnhold og arbeidsmåter. Altså tematiske og metodiske tilrettelegninger i relasjon til alder, klassetrinn eller til vurdering av faglige forutsetninger, ferdighets- og modenhetsnivå. Forsøk på å drive pedagogisk differensiering lokalt hadde liten effekt når verken manifest, manual eller nettkonferanser la opp til noen form for organisatorisk differensiering. Mangel på differensiering sperret slik for programmets egen intensjon om å utvikle kunnskapsbaserte diskusjoner. En kan derfor se modifiseringene som en reaksjon på dette, og hvordan arbeidet med oppgitt tema blandet eller endret seg med emner den enkelte tok fatt i og distribuerte. Konferansen ble på den måten formet av *individuelle* manøvrer og responser, og i mindre grad av *kollektive* fordringer og ordninger som i WYC.

Modifiseringsformer og diskusjonstekniske vendinger

Det er derfor sentralt hvordan elever med ulike ferdigheter og fordringer forsøkte å delta i samme diskusjon. For oversiktens skyld ble materialet analysert på basis av tre nivåer: et avansert-, et mellom- og et basisnivå. Nivåene ble koblet til ulike former for modifisering med preg av *impulsivitet*, *improvisasjon* eller *imitasjon*. Bearbeiding av modultema viste seg sterkest i tekster som reflekterte impulsivitet og improvisasjon, der modifisering ble en måte å kvalifisere diskusjonen på, om enn på ulikt vis. Jeg eksemplifiserte hvordan diskusjoner på de øverste nivåene forutsatte selvstendighet i utforming av tekst og tema, god orienteringsevne og kunnskapsfaglig innsikt, mens imitasjon var karakteristisk for arbeid på basisnivå. Men selv om ferdigheter i å uttrykke seg økte i takt med nivå, fant jeg like mye kommunikationsiver i alle typer modifisering. Som nevnt var det heller ikke slik at innlegg på høyt nivå bare tiltrakk til seg tekster av samme kaliber, for mest diskusjon skapte innlegg på "mellomnivå", der tekstene hadde preg av impulsivitet eller improvisasjon.

For å nyansere dette vil jeg kort oppsummere analysen av de tre modifieringsformene. Først det paradoksale i at tekster med preg av *impulsivitet* både sparket i gang diskusjoner, og like fort veltet dem med umiddelbar iver og voldsom entusiasme. Den umiddelbare trangen til å diskutere medførte enten at de vred på andres tekster eller la frem temaer som engasjerte, fordi dette sjokkerte eller skapte tvilrådighet. Men det var også en umiddelbar trang til å diskutere aktuelle, mediaformidlede nyheter. Ofte med nysgjerrighet for data og detaljer på måter som lokket frem standpunkter og derfor ansporet til debatt. Det var imidlertid ikke snakk om noen inkluderende debatt, for dens avhengighet av kunnskaper av geografisk, historisk og politisk art begrenset deltakermassen.

Når det gjaldt *improvisasjon*, delte jeg tilnærmingen i to. Én med høye krav til forkunnskaper og selvstendighet i meningskomposisjon, og én som kunnskapsmessig la lista langt lavere. Innspillene var i begge tilfelle nyskpende der elevene testet argumenter og saksforhold. Problemet for den første var at den tiltrakk seg få diskusjonsinnlegg på samme nivå. Den andre representerte et slags mellomnivå med færre krav til kunnskapsfaglig orientering. Den traff et stort antall deltakere og genererte mange innlegg med enkel argumentasjon. I stedet for originale tolkninger og nyanseringer var det mest snakk om generelle problematiseringer av retter og plikter, iblandt med referanser til internasjonale avtaler som FNs barnekonvensjon. Interessant nok fremkalte dette respons i form av korte replikker med argumenter for og imot. Replikkevekslingen laget tette tematiske forbindelser mellom ulike synspunkter.

Tekster på basisnivå hadde mer preg av etterlikninger og gjentakelser, noe som ikke inspirerte til diskusjon. Ferdighetsmessig lå disse på et nivå som ikke kan sies å korrespondere med den selvstendighet og de arbeidsformer manualen la opp til. For mens de "avanserte" innleggene overgikk manualen i kunnskapsnivå, lå disse et hakk under. Tekstene innhentet verken innlegg fra elever på samme nivå eller kompetent "drahjelp" fra meddebattanter på høyere nivå, men ble i stedet møtt med sarkastisk kommentarer fra eldre elever som fant tekstene naive og uinteressante.

Forhold som fremmet og hemmet nettdiskusjonen

Av tiltak som hemmet mer enn fremmet diskusjonen var konferansens praksis med parallellføring av faser og undervisningsenheter. Det forstyrret konsentrasjonen og fikk diskusjoner til å spore av. Deltakere uten faglige forutsetninger eller interesse for temaet hektet seg på debatter av mer saklig karakter. Problemet var at de som opplevde diskusjonen som for vanskelig var avhengig av hjelp fra "kompetente andre". Da hjelpen uteble, og moderatorene fortsatte å oppfordre elever på ulikt ferdighetsnivå til å delta samtidig, ble utfallet at de med mindre innsikt og erfaring fikk diskusjonene til å stoppe opp. Avsporingene tømte konferansen for diskusjonskraft, for heller enn å tilføre synspunkter og spørsmål av granskende art, fylte de på med debattfattig stoff av personrettet karakter.

Faktorer som drev diskusjonene fremover var temaer som bød på problemer av etisk eller politisk karakter, problemer elevene selv hadde valgt å diskutere. Over ble det eksemplifisert ved diskusjoner om aktuelle hendelser og internasjonale konflikter knyttet til krigføring og terroraksjoner. Av diskusjonstekniske faktorer som fremmet diskusjon var høyst regulære uttrykk som "My point is", "I agree with...", osv. Slike fraser strukturerte diskusjonen og laget referanser til andres ytringer som en anerkjennelse av resonnement og argumentasjon.

Toneangivende tema

Et av de mest diskuterte temaene var *ytringsfrihet*. Generelt som retten til å hevde sin mening og erklære seg uenig - uavhengig av situasjon, sted, etnisk tilknytning, kjønn, myndighetsalder og myndigheter. De fleste tolket ytringsfrihet som noe individuelt, eller som konstitusjonelt betinget, men relaterte den også til internasjonale fora og forordninger, som FN og FNs barnekonvensjon. I relasjon til manualen var det imidlertid få direkte referanser til barnekonvensjonens artikkel 12 og 13, og/eller til verdenserklæringens artikkel 19.

Andre hyppig diskuterte temaer var *internasjonale konflikter*, *krig og terrorisme*, det vil si temaer som forutsatte innsikt i politiske, religiøse og økonomiske forhold og evne til å uttrykke seg skriftlig. For eksempel diskusjoner om USAs rett til å invadere Afghanistan, humanitær rett i krigssituasjoner, krenkning av sivilbefolkningen og internasjonalt nærvær i "fredsbevarende" eller "gjenoppbyggende" operasjoner av sivil og militær art. Da mange fant slike

temaer for vanskelige, men likevel "heftet seg på" med lite relevant informasjon av personlig art, gikk diskusjonen i stå. Jeg drøftet hvordan avsporingen kanskje kunne vært unngått hvis "påhefterne" hadde fått hjelp til utforming av motargumenter eller hatt egne fora tilpasset disses ferdighetsnivå. Det ville i så fall ha løftet diskusjonene og konferansens faglige nivå noen hakk. Men da "krig og terrorisme" var lite omtalt, definert og problematisert i manualen, var det tilsvarende få som forventet diskusjoner om temaet. Derfor stilte de også uforberedt.

Når emner som rett til skolegang, husly, familie og fritid fikk mindre oppmerksomhet, var det trolig fordi flere så disse som opplagte og ubestridelige. Samtidig så vi hvordan emnene lot seg integrere i større emnebolker, eksempelvis ved hvordan italienske elever beskrev ulike typer *felleskap* de hevdet de hadde *rett* til å være en del av. På lokalt plan var dette fellesskap av familiemedlemmer eller venner, mennesker de hadde utviklet et holdbart og viktig emosjonell forhold til. De diskuterte også institusjonelt baserte fellesskap av elever på skolen og interessebaserte fellesskap av jevnaldrende på fritiden. Samtidig illustrerte de hvordan et nasjonalt fellesskap trekker på referanser, symboler og idealer italienerne flest kjenner til, for eksempel hvordan historiske, språklige og kulturelle tradisjoner har betydning for og definerer "det å være italiensk". Med andre ord ikke ulikt de transylvanske elevenes selvframstillinger og menneskerettighetsargumentasjon (kapittel 10).

Kjønnsdimensjoner

Interessen for å delta i diskusjoner på nettet og vri om på tekst og tema virket som i WYC jevnt fordelt, både i relasjon til alder, bosted og kjønn. I valg av temaer og måter å nærme seg diskusjonen på eksisterte det derimot kjønnsmessige forskjeller, for en del diskusjoner beveget seg i nokså tradisjonelle spor. Mens guttene flokket seg om konflikter, krig og terrorisme, dominerte jentene i diskusjonen om arbeids- og yrkesliv.³³⁸ Men bare som en svak tendens, for dette varierte fra konferanse til konferanse. En mottendens var at et økende antall jenter ble dratt med i diskusjoner om mer voldelige og konfliktfulle tema enn de i utgangspunktet hadde valgt å diskutere. Og det uten at moderatorene eller lærerne forsøkte å påvirke slik kjønnsrolleproblematikk. Jentene brukte også mer energi på å vedlikeholde forbindelsen til sine korrespondansepartnere, mens guttene oftere skiftet tema og diskusjonspartner (i tråd med tradisjonelle oppfatninger av kjønn, altså). Tendensene lar seg spore fordi deltakelsen var basert på individuelt forfattede innlegg, og ikke, som i WYC, på meldinger fra større, kjønnsblandede grupper. Det skjedde også at kjønnshomogene grupper, i dette tilfelle gutter, regjerte rommet med "høyrøstet" eksperimentering, humor og ironi, ofte med utspill av kjønnsrasistisk art. Kanskje ikke så ulikt gruppedynamikk og kjønne situasjoner med "bråkete gutter" i klasserommet mer generelt (jfr Bjerrum Nielsen 2008, Bakken et al. 2008, Sandnes 2004).³³⁹ Om slike kjønnsstereotype tendenser hadde sammenheng med at majoriteten av lærerne, koordinatorene og moderatorene var kvinner, har jeg ikke undersøkt. Utspillet fikk uansett det manualbaserte opplegget ut av kontroll og kom raskt i konflikt med moderatorens arbeidsoppgaver.

Moderatorarbeid

Over drøftet jeg hvordan moderatorene holdt konferansen på skinner ved at de løpende drev rettleiding og konflikt-håndtering. De tilretteviste, irectesatte og drev moderering ved å sortere vekk innlegg av uønsket art. I samsvar med manualen forsøkte de å benytte strategier som fremmet diskusjoner og hemmet innspill som saboterte kommunikasjonen. Når dialoger og diskusjoner sporet av, forsøkte de å løse situasjonen med nye emner og spørsmål. Som regel gjennom reintroduksjoner av spørsmål fra manualen. I motsetning til WYC kommenterte de også innlegg direkte, for slik å blande seg i diskusjonen (jfr kapittel 10 der jeg viser at det motsatte var tilfelle i WYC). De gjorde også *personlige* henvendelser, et grep som synes å dra flere med. Jeg fant det imidlertid problematisk hvordan de unnlot å kommentere seriøse diskusjonsinnlegg som åpenbart høynet konferansens faglige nivå - selv om disse ikke relaterte seg til tema i manualen. Det samme gjaldt mangelen på berømmelse av gode diskusjonstekniske grep eller mang-

³³⁸ Dette var langt vanskeligere å kartlegge i WYC fordi elevene her arbeidet kjønnsblandede grupper, og internt i gruppen diskutert seg frem til hvilke tema de ville behandle og diskutere. TGNs individbaserte innlegg ga slik sett en helt annen oversikt.

³³⁹ Bjerrum Nielsen adresserer problemet med hvordan kvinnelige lærere i sin undervisning tilrettelegger for "prektigke, pliktoppfyllende og stillestående jenter, mens selvstendige, livlige og kreative gutter knuges i dette kjedsommelige kvinneunivers" (2008: 1).

lende vurderinger av hvordan diskusjoner utviklet seg. Oppsummeringer og vurderinger av faglig art var det i det hele tatt lite av i nettkonferansen.

Programmets ambisjon om å involvere flest mulig gjorde situasjonen problematisk og uoversiktlig. Tiden moderatorene brukte på veiledning av mindre erfarne elever gikk på bekostning av det å drive frem *faglig* gode diskusjoner. Tidsknapphet gjorde det vanskelig å holde oppsatt arbeidsplan og tvang frem prioriterte arbeidsoppgaver som å støtte de som forholdt seg til manualen eller motsatt, tilrettevise de som ikke fant oppgavene utfordrende nok og derfor drev ablegøyer. Til siste gruppe hørte eldre elever med engelsk som morsmål som ut fra misnøye eller kjedsomhet spolerte andres dialoger. Det presset moderatorene til å ta kontroll og opptre som portvakter, for ablegøyene gikk gjerne over i sjikane. Når fornærmelser passerte smertegrensen for hva moderatorene vurderte som akseptabelt, tok de tak i lærerne for å diskutere disiplineringstiltak. Taktikken ble vurdert som nødvendig for å beholde moderatorens autoritet. Samtidig viser det hvordan mangel på differensiering genererte slik grensesettingsproblematikk. Generelt var altså problemet den tid og plass tiltakene stjal fra mer konstruktivt diskusjonsarbeid.

Persontrent polyfoni

Som metafor på kommunikasjonen i nettkonferansene bruker jeg termen *persontrent polyfoni*. To begreper, der det første markerer bruken av personlige preferanser, mens det andre angir "stemmeføringen" i konferansene. Musikkterminen *polyfoni* assosierer jeg med korsang, i dette tilfellet et eksperimenterende vokalensemble der hver stemme tillegges en selvstendig rolle i utviklingen av temaet. Resonans skapes gjennom et samspill basert på individuelle tilløp, iblant som fagtunge og bredt orienterte utspill, andre ganger mer snevert, med sterk personfokusering og tendenser til individualisme. I begge tilfeller en eksperimenterende form båret frem av impulsivitet og improvisasjon, eller av imitasjon, avhengig av hvem og på hvilket nivå en tolket partituret (oppgavene/ manualen). Det ga ulike klangbilder, for mengden av melodiførende stemmer, med kryssende interesser og behov for markering av selvstendighet, ga både harmoni og disharmoni, solopartier og kakofoni. Som et mangfold av meningsuttrykk, og som en form for flerstemthet (polyfoni). Noen ganger som en jevn strøm av røster, andre ganger ujevnt, som stemmer i utakt. For å oppsummere programvirksomheten i en figur settes metaforen som samlebetegnelser med etterfølgende stikkord for iverksetting på ulike nivåer i organisasjonen, slik:

TGN	Personsentret polyfoni
Dialogbygging på elevnivå:	individualisme individ- og interessefokuset uformell, rask, tett og lett umiddelbar dialogbygging diskusjon
Dialogbygging på elevnivå:	individualisme individ- og interessefokuset uformell, rask, tett og lett umiddelbar dialogbygging diskusjon
Kooperativ drift på lærer- og koordinatornivå:	frivillighet, idealisme intens kollegakontakt transnasjonal aktivitet aktiv moderatorvirksomhet
Systemnivå:	flat og fleksibel struktur kombinasjonsarbeid personavhengig få energigivende bindeledd

Figur 13: Karakteristiske trekk på ulike nivå i TGN (II)

Kapittel 12 Iverksetting av annen arbeidsfase: WYC

Innledning

De første deler av avhandlingen diskuterte ideologisk samsvar mellom manifestene som en type *samstemthet*.³⁴⁰ De siste kapitlene har fortsatt diskusjonen, men ved å demonstrere hvordan forskjellige måter å implementere programmene på gjør dem mer *flerstemt* enn *samstemt*. Jeg fortsetter diskusjonen ved å hente empiriske data fra WYCs virksomhet i sør, fra Vest-Afrika, hvor påvirkning og variasjoner av språk, etnisitet og religiøs tilknytning forsterker inntrykket av noe flerstemt.³⁴¹ Dokumenter, intervjuer og observasjoner er hentet fra en ukes feltarbeid på Afrikas "gullkyst" - fra Ghana. Med utgangspunkt i konferanseinnlegg fra ghanesiske elever følger jeg diskusjoner mellom deltakere fra ulike kontinenter. Diskusjonene relateres til arbeid på skoler og i organisasjoner for å se hvordan denne delen av programmet plasseres i institusjonelle sammenhenger.

I forlengelsen av tidligere kapitlers analyser undersøker jeg hvorvidt forbindelsen *mellom* elev og materiale også dominerte annen fase (jfr kapittel 8), eller om mer vekt ble skjøvet over til forbindelsen *mellom* elever, det vil si diskusjonsvirksomhet på nettet. Det samme gjelder hvorvidt elevenes fremstillinger fortsatt orienterte seg mot kollektive konstellasjoner, eller om individuelle perspektiver tok overhånd. Undersøkelsen oppsummeres med metaforer og figurer som illustrerer dette. Jeg fortsetter også diskusjonen om modifisering, der elevenes bearbejding av tekst og tema relateres til endringer i organiseringen av arbeidet på skolene. Jeg viser at for å kunne gjennomføre programmet ble arbeidet i flere tilfeller flyttet ut av skolen til internettkaféer og til landskoordinatorens NGO. Det vil si forskyvninger som medførte økt ansvar og autonomi for elevene, og som koblet programmet til lokale interesser (jfr drøfting av liknende forhold i kapittel 10).

I analysen av nettkonferansene hentes materialet fra elevdiskusjoner om *menneskerettigheter* der jeg på ny undersøker hvorvidt rettighetene anses som universelle eller partikulære. Med referanse til forrige kapitels analyser viser jeg også hvordan diskusjonene kom i gang, og motsatt; sporet av. Den raske utvekslingstakten i TGNs konferanser vil her kontrasteres med tyngden og tregheten i WYC. Den umiddelbare og personrettete kommunikasjonen vi så i forrige kapittel avløses altså av noe mer faglige og formelt.

I relasjon til kapittel 4 og 10 går jeg videre med analyser av WYCs "langeddede" organisasjonsapparat, men nå sett fra sør, fra de ghanesiske koordinatorenes praksiser og perspektiver. I kapittel 10 drøftet jeg koordinatorarbeidet som en type oversettelse mellom leddene, et arbeid som holdt organisasjonen sammen og sørget for informasjonsflyt og samsvarighet. Jeg undersøker nå hvilke metoder koordinatorene brukte for å få fart i arbeidet, lokalt som internasjonalt, metoder som syntes å skape et dokumentasjonsvelde av dimensjoner. Det setter TGNs dynamiske frivillighetskultur i klar kontrast til WYCs formelle forvaltningsstruktur der tidsfrister og utredninger utgjør viktige styringsredskaper. Slik fokuserer jeg både på forholdet mellom ledelses- og koordinatorleddet, og på NGOen som et senter for WYCs regionale virksomhet (jfr kapittel 4 og 10). Til det hører hvilken rolle senteret spilte i programimplementeringen gjennom tiltak som opplæring, koordinering og finansiering.

Til slutt drøfter jeg en kvantitativ undersøkelse jeg utførte for å kontrollere analysen av kvantitative data. For selv om avhandlingens undersøkelser i hovedsak er basert på kvalitative analyser, hadde jeg behov for å teste kvalitative funn med verktøy av kvantitativ art, i først rekke for å kartlegge kommunikasjonen i nettkonferansene og koordinatorenes syn på programorganiseringen. Jeg redegjør derfor kort for en del statistiske beregninger i dette.

³⁴⁰ Jfr begrepsbruken i kapittel 1 og 6 om manifest og manual som *programerklærende monofoni* i kontrast til hvordan iverksettingen fremsto som flerstemt (polyfoni, heterofoni).

³⁴¹ Programmet var aktivt involvert på skoler i Ghana, Egypt, Uganda, Tanzania, Kenya, Nigeria, Burkina Faso, Zambia, Mosambik, Zimbabwe og Sør-Afrika. Under internseminaret i 2002 intervjuet jeg landskoordinatorene fra syv av landene.

Kjønn, språk, etnisitet og religiøs tilknytning

Med referanse til analysen av TGN i forrige kapittel tar jeg først for meg en av WYCs konferanser om *menneskerettigheter* i september 2001.³⁴² Gjennom innlegg herfra følger jeg diskusjonen mellom elever fra det afrikanske, europeiske og amerikanske kontinent. Senere bruker jeg eksempler fra konferanser om kultur, demokrati og globalisering fra samme tidsrom for å vise hvordan diskusjonstemaer hadde en tendens til å flytte seg fra en konferanse til en annen. Data fra MR-konferansene utgjør hovedmaterialet, mens intervjuer og observasjonsnotater fra skoler og organisasjoner fungerer som bakgrunnsmateriale.

I 2002 deltok 22 skoler i 3 av Ghanas 10 regioner, slik landskoordinatoren forklarer: "We coordinate schools in Komasi, Accra and the Northern Achanti region. The other coordinator works with seven schools and I have ten, so that's seventeen schools. The contact line goes through email, telephone, and also personal contact" (intervju, Ghana, 26.11.02). Års- og kvartalsrapporter viste også hvordan virksomheten var i vekst. To år etter oppstart i 1998 deltok 12 skoler og 500 elever. I begynnelsen av 2002 deltok 17, men på slutten av året var hele 22 skoler med, og året etter økte tallet til 28, en økning WYCs årsrapport for 2003 kommenterte slik: "WYC in Ghana achieved a record of 31 classes in the [online conferences], and 30 teachers were trained to support the online sessions".

De ghanesiske skolene jeg besøkte hadde både muslimsk, katolsk og protestantisk tilknytning og elever med forskjellige morsmål.³⁴³ Mer enn i TGN var mangfold i språk, etnisitet og religiøs tilknytning en realitet som påvirket deltakelsen. Ulik etnisk og religiøs tilknytning skape både spenninger og interessante diskusjonstemaer i nettkonferansene. Som et resultat av dette tok programlederne initiativet til en nettkonferanse kalt "Respecting Differences", som i årsrapporten for 2002 ble omtalt slik: "The [aid organization] is developing a [conference] on the theme 'Respecting Differences' ... [which] will bring eight new African countries into the project over the next two years, and an agreement with the schools online will focus on countries in the Middle East and North Africa". Men også elevenes egne presentasjoner illustrerte en slik tilknytning. Her fra MR-konferansen høsten 2001, der elever fra Zimbabwe innledet slik: "We speak a variety of languages; English, Shona (lots of dialects), Ndebele, Portuguese, French and Njanja. Everyone in the class is either a Christian or a Muslim" (12.10.01). Fra Nigeria tegnet elevene et liknende bilde: "In Nigeria, we have many tribes /ethnic groups with uncountable languages. The three major tribes are the Hausas, the Yorubas and the Igbos or Ibos" (10.04.02). Og fra nederlandske elever som svar på dette: "There are two main cultures: the Christian culture and the Muslim culture ... Islam is the second important religion. We don't know exactly what the pro's and cons of this religion are, because none of us is Muslim ... Most of the girls of our group are more tolerant to people of different religions living together" (30.10.01). Spørsmål om språk og etnisitet var også et hyppig diskusjonstema. Her fra to konferanser der ghanesiske elever diskuterer kulturelle spørsmål (2001) og ideer om demokratisering i lys av konflikter knyttet til etnisitet (2002):

[No.] we speak different languages. Every ethnic group has a different language. For example we have the Akans, the Gas, the Ewes, the Dagombas and a whole lot of ethnic groups with different languages ... *This [is what] makes our culture unique...*

[And, no] People of different religions do *not* co-exist peacefully. They all feel their religion is the best. They discriminate each other's religion. There are always conflicts between Christians and Muslims. Yes, there are instances when Muslims who think Christians are trying to degrade their religion, burn down chapels or churches (Culture 2, cult23, 19.10.01 min uthevning)

[Concerning] ethnic conflicts and ways of their resolution; Ethnic conflicts are very bad, [as] they stop the country from developing ... *There are over 50 ethnic groups in our country.* Some of these are very big and though they belong to partial

³⁴² Som nevnt i kapittel 10 bruker jeg termen "MR-konferansen" om menneskerettighetskonferansen, samt forkortelser for de engelske betegnelsene: *HR* for *Human Rights*, *Dem* for *Democracy*, *Cult* for *Culture* og *Glob* for *Globalization* i sitater, fotnoter og parenteser. Det samme gjelder elevenes gruppekoder (som *HR4*, *Dem10*, *Cult24* og *Glob25*).

³⁴³ Fordelingen av de etniske grupperingene i Ghana defineres et sted til å være 99,8 % afrikanere ("black africans" inkludert akan 49% som igjen innbefatter asante, akwapim, akyem, fanti og twi) mole-dagbani 16%, ewe 13%, ga-adangbe 8%, guan 4% og 10% andre. Når det gjelder religiøs tilhørighet er om lag 69% kristne, 15,6% muslimer og 8,5% tradisjonelle etnisk relaterte "natur"-religioner (06.05.06: U.S Department of State, Bureau of African Affairs).

geographical areas one would find people from all these groups scattered all over the country. Most of these groups originate from one source and in the course of migration have settled in splinter groups. These have their unique culture values. Below are some of these groups: the Fantes, the Ashantis, the Ewes [dominant], the Gas, the Dagombas, the Kwasis, the Konkombas, the Nanumbas, the Manprusis, the Dagartis, etc. We know the Ashantis by their language Twi (Democracy 1; dem3, 25.04.02, min uthevning)

I løpet av en uke i oktober 2002 observerte jeg programvirksomheten ved fire ghanesiske skoler; en muslimsk, en katolsk, og to protestantiske (presbyteriansk og metodistisk), der jeg intervjuet elever, lærere, rektorer og skolekoordinatører.³⁴⁴ Og selv om uavhengighet fra britene i 1957 gjorde kolonispråket engelsk til Ghanas offisielle språk, ble intervjuene ispedd forklaring på twi, ga, hausa eller ewe. Det kan skyldes at flere elever fant intervjusituasjonen uvant og sjenerende og derfor brukte morsmål og mer nærliggende språk enn engelsk til å utdype forklaringene.³⁴⁵ Det virket slik. Det gjorde meg avhengig av lærernes eller koordinatorenes oversettelser.

De fleste av konferansenes deltakergrupper hadde mellom 8-15 elever. Kjønnssammensetningen var relativt balansert, om enn med noen variasjoner. For eksempel hadde grupper fra den muslimske og den presbyterianske skolen jevnt over flest gutter, mens den katolske og den metodistiske skolen hadde flest jenter. Blant lærerne var det mest kvinner, slik en jentegruppe fra en av de protestantiske skolene forteller: "In Ghana there are single-sex schools as well as mixed schools ... In education there are more female teachers than male. Women are also Ministers of State [and] hold positions in Parliament" (Culture, cult 23, 26.10.01).

Programmet sett fra en muslimsk skole i Ghana

I det kommende vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i virksomheten ved en muslimsk skole, der jeg i 2002 fulgte arbeidet til skolekoordinatøren og en gruppe på 10 elever med ett års programerfaring.³⁴⁶ Skolen hadde 20 lærere og 640 elever, 400 grunnskoleelever (Elementary) og 240 på første videregående trinn (Junior Secondary). Det var også en avdeling for et høyere, eller videregående trinn (High School). Språkmessig stilte skolens elever med om lag 20 ulike morsmål. Og selv om engelsk var det offisielle undervisningsspråket, ble det stort sett snakket twi (i spedt engelske gloser) i timene (notat 25.11.02).

Mens deltakertallet fra Ghanas Accra-region i 2002 var 12 grupper (9 i 2001), stilte den muslimske skolen 6 med deltakende skoleklasser fordelt på to grupper med henholdsvis 15 og 13 elever i hver. Aldersmessig var gruppene noe sammensatt. I 2002 var fleste elevene 14 år, med en mindre gruppe mellom 14 og 17 år. I 2001 var det aldersspennet større, fra 14 til 19 år, og gruppene litt større, med 10 til 18 elever. Elevgruppen fra MR-konferansen høsten 2001 bestod av 18 elever mellom 14 og 19 år, 4 jenter og 16 gutter, der 16 av 18 hadde arabiske navn (en jente og en gutt hadde tradisjonelle ghanesiske navn). De skrev: "Hi friends, we are 18 students taking part on the theme Human Right ... We hope to cope with you and learn as well from you through the project. Take care and may Allah most merciful be with you all. Bye, yours faithfully, hr3" (HR, 03.10.01).

Under mitt besøk i november 2002 organiserte skolekoordinatøren det slik at jeg fikk intervjuet 10 av skolens 15 konferanseaktive elever. Han oversatte da mellom engelsk og twi eller hausa.

På de ghanesiske skolene var det stor konkurranse om å få delta. Programarbeidet foregikk imidlertid utenfor skolens obligatoriske undervisning, og ofte uten lærere. Det var heller ingen automatikk i påmeldingsprosessen, for i motsetning til TGN var det ikke slik at lærernes entusiasme dro med seg flere skoleklasser.³⁴⁷ På de fire skolene

³⁴⁴ De fleste av Ghanas nesten 6000 videregående skoler er kirke- og misjonstilknyttede institusjoner (5953 junior secondary schools/ senior secondary schools), og rene jente- og gutteskoler. Siden 1986 har Ghana hatt niårig grunnskole, hvorav seks år regnes som barneskole (primary education) og de tre neste som ungdomsskole (junior secondary school). De videregående skolene (secondary school level) er som regel treårige (Encyclopaedia Britannica, feltnotater).

³⁴⁵ Med referanse til intervjusituasjonen kan det opplyses at elevene ved den muslimske skolen konsekvent delte seg i jente- og guttegrupper, selv om skolen opererte med kjønnsblandede klasser. På spørsmål om dette smilte skolekoordinatøren (mann, ca 30 år) og tilføyde: "They like it this way" (26.11.02).

³⁴⁶ Av Ghanas befolkning på 22 millioner innbyggere var ca 20% i 2005 muslimer (mest sunnimuslimer/ Maliki). Det kan nevnes at tross den spente situasjonen mellom kristne og muslimer i naboland som Nigeria, eller for den saks skyld andre steder i verden, var det et svært avslappet forhold mellom slike grupperinger i Ghana i 2002.

³⁴⁷ Dette var i hovedsak praksis ved de afrikanske skolene, og omfattet ikke Nederland, Latvia og Romania.

jeg besøkte ble elever fra ulike klasser nennsomt plukket ut av skolekoordinatorene. Formelt hadde skolekoordinatoren det overordnede ansvaret for gjennomføringen og avgjorde hvilke elevene som fikk delta. Koordinatoren ved den muslimske skolen forklarte at de baserte utvelgelsen på elev- og lærersamtaler, og at han sammen med lærerne plukket ut elever med "genuin interesse" for programmets emneområder og en "positiv faglig tilnærming" (proficient approach) i engelsk og geografi. For elevene representerte seleksjon og silingsprosesser ikke noe nytt. Og som koordinatoren påpekte, fikk i alle fall *noen* på denne måten mulighet til å gå videre.³⁴⁸

Da elevene på institusjonelt nivå måtte arbeide mer løsrevet og selvstendig enn i TGN, kan en spørre hva som motiverte til innsats. I elevintervjuer fra Sør-Afrika og Ghana fortalte majoriteten at de ønsket bedre engelsk-kunnskaper og å lære ny teknologi, samt bygge forbindelser til jevnaldrende i andre land (gruppeintervjuer 18.11.02, 25.11.02, 26.11.02). Deltakelsen ble også koblet til fremtidig utdanning, yrke og jobb. Skoleledelsen ga uttrykk for at de ønsket å tilby "IKT og internasjonal kommunikasjon", men tilbød i praksis verken nettoppkoblede datamaskiner eller lærerkrefter. Ressursene måtte tilføres utenfra. Programmet hadde imidlertid donorer som brakte med seg datamaskiner og utstyr for nettoppkobling (modem, ruter, kabler, osv), som "adopt-a-school" ordningen (se kapittel 4). Slikt utstyr ga status, slik WYCs kvinnelig leder er inne på her: "In the African countries I have visited, they wanted computers, it is really a status symbol. Also, the schools do not have enough books, and they hope the internet will provide them with the material they need" (intervju, 07.02.02). Gjennom ferdigforhandlede avtaler med lokale "internet service providers" kunne skoler som hadde mottatt utstyr derfor tilby maskiner med nettforbinding.

Koordinatoren ved den muslimske skolen var informatikklærer og hadde deltatt i programarbeidet de 5 siste årene. Lokalt ordnet han det slik at elevene fikk bruke skolens datarom etter skoletid. I tillegg tok elevene friminutt og fritid til hjelp. Høsten 2001 ble programarbeidet kraftig forsinket på grunn av problemer med det teknologiske utstyret. Koordinatoren skrev derfor følgende melding til MR-konferansenes lærerne: "Dear teachers, sorry for the delay... it was due to circumstances beyond our control but now we are with you. Faisal Mohammed is mine name and [I am] a computer teacher in a Secondary School in Ghana. I am co-ordinating the students on the theme Human Right" (HR, 03.10.01). Da forbindelsen var gjenopprettet, sendte elevene både elevintroduksjonen og problemstillinger med spørsmål som innledet annen fase (jfr kapittel 7).

Fra det generelle til det spesielle: spørsmål fra Afrika til Europa og USA

Jeg går nå over til en diskusjon om *menneskerettigheter og ungdom* fra MR-konferansen i 2001 som oppsto mellom ghanesiske, nederlandske og amerikanske elever. Først med spørsmål fra ghaneserne. I følge skolekoordinatoren stemte de over hvilket spørsmål de skulle sendte inn, og hvorvidt universelle rettigheter var mer relevant enn forutsetninger og rettigheter på lokalt plan (regional circumstances) (intervju, 26.11.02). Som de latviske og rumenske elevene brukte de morsmål og lokale, etnisk relevante språk for å diskutere oppgaven - i dette tilfelle hausa og twi.

Manualen ber hver gruppe distribuere *ett* spørsmål for å unngå u håndterlige mengder problemstillinger. I MR-konferansen sendte imidlertid hver gruppe inn 4-8 spørsmål, noe som slett ikke var uvanlig.³⁴⁹ Ghaneserne sendte kun to som relaterte seg til samme juridiske tema. Det ene mer overordnet, som tok opp forholdet mellom ungdom og lovregulerte rettigheter på nasjonalt plan, det andre med referanser til problemer og urett ungdom selv opplever. De spurte etter generelle, nasjonale forordninger og ikke så mye etter de partikulære, lokale eller individuelle ordningene. Ved selv å fortelle, kollektivt, i "vi"-form, at ungdom i deres region *har* slike problemer, gjør de et forsøk på å lokke frem respons.

³⁴⁸ Det siste refererte til muligheter senere i livet og hvordan ghanesere i økende grad ervervet seg stillinger i "det internasjonale samfunn", f eks FNs tidligere generalsekretær, ghaneseren Kofi Annan (intervju 25.11.02). Elever brukte også denne referansen i sine innlegg, som her: "We are 20 students [from] the Cape Coast in Ghana ... the seat of Ghana educational machinery. It will interest you to know that the UN Secretray General Mr Kofi Annan was educated in Cape Coast. This [also] means ... we are very glad [the] opportunity has come [to] disciss issues that affect modern[ity and] - human rights". (HR, hr4, 26.03.02)

³⁴⁹ Med over hundre deltakere per konferanse ble det fort mange spørsmål og liten tid til besvarelser (tidsrammen for tilbakemeldinger var satt til 3-5 uker). Men logikken med mange spørsmål var likevel at ved å sende ut flere ville noen alltid fange andres interesse, som en strategi for å sikre seg flest mulige svar. Flere svar ga mulighet til å drive komparativ virksomhet og skrive et fylldig sammendrag ved endt konferanse, osv.

Topic: Sponsored question from hr3 Conf.: Human Rights September, 2001 Date: October 03, 2001 [Ghana]

As ... Human Right has been a problem to most of us youth in our community:

@-We would like to know from your country, the laws of human right governing the youth.

b- Tell us the broblem the youth are facing concerning human right.

This is a question from HGC Islamic Junior Secondary School. We hope to here from you, your response.

thanks, FROM HR3

Av plasshensyn gjengir jeg bare 2 av 10 svar. Ett fra det europeiske kontinent og ett fra det amerikanske. Det første fra 25 nederlandske 13-14 åringer på en videregående skole, fulgt opp av like mange 13-15 åringer fra Michigan, USA.³⁵⁰ Begge fra skoler med over 1000 elever. Den nederlandske gruppa, med 16 gutter og 10 jenter, spesialiserte seg i økonomi og språkfag (engelsk, fransk og tysk) (melding 27.09.01). I eksemplet under ser vi hvordan de vrir fokus fra et nasjonalt nivå til lokale forhold de kjenner og kan trekke konklusjoner fra. Etter en kort omtale av Nederlands ratifisering av FNs Barnekonvensjon (children's rights, 1998) og ambisjoner på nasjonalt plan, tar de for seg lokale ordninger. De trekker altså en linje fra den internasjonale konvensjonen til den nederlandske stat og forhold på egen skole, og viser med det hvordan menneskerettigheter kan ses som et felles sett spilleregler, regler som virker på ulike nivåer. Forbindelsen går fra det generelle til det spesielle, noe som gjør problematiseringen håndterbar selv om forbindelsen mellom nivåene er mer implisitt enn eksplisitt.

Topic: Answer to the questions hr3 Conf.: Human Rights Date: November 12, 2001 11:39 AM [NL, hr6]

...

Hello Students of HGC Islamic Junior Secondary School

Here is our answer to your question about the problems the youth in the Netherlands has concerning the human rights.

The Government of our country has signed children's rights in 1998. We think that our government finds it important to let children grow up in safety. *For example:*

At our school we have two attendant who talk to the student when they have a personal problem. Teachers tell the students all about drugs and alcohol to protect them. When we have a disco at our school were students who want to use alcohol or drugs are not admitted. The students think it is very good to have this rules. You can *anticipate* problems. Teachers and several organisations also advise parents about these problems. Children are not allowed to work till they are 16. They must go to school. If they refuse, the government gives the parents a penalty; they have to pay about a 100 Euro. Assaulted children can call to a telephone number for children and ask for help. Doctors are regularly look at children [to see] if they are all right. Some people adopt children from our own country or from other countries. It is not easy to adopt a child. It takes a long time to get the permission.

At our school there is hardly any crime. A policeman visits our school often. He knows the children and so we can avoid a lot of problems. Our environment is tolerable healthy. Students are not allowed to drop everything on the floor. This is a problem which keeps us busy these days.

We can give our own meaning about all topics. It is no problem. we teach the students to have respect for different people and opinions. Warmest regards, the students of the second form of the BLT Lyceum

Det spesielle er hvordan elevene synes å ta det for gitt at rettskraftige ordninger på nasjonalt nivå reguleres av konvensjoner *internasjonalt*, altså at prinsipper herfra nedfelles i nasjonale lovverk. Bildet er hvordan rettsstaten Nederland gjennom lovreguleringer beskytter sine borgere innad, men selv voktes av overstatlige avtaleverk utenfra. Når det er slik, finner de det viktig å besvare spørsmålet med ordninger på lokalt nivå. Men først fullfører de linjen fra internasjonale konvensjoner til nasjonale ordninger som obligatorisk skolegang, rett til legebesøk, ytringsfrihet, forbud mot barnarbeid, at aldersgrensen for lønnsarbeid er 16 år, at lovbrudd straffes med bøter, men også at barn som utsettes for misbruk eller vold kan ringe nødnumre, samt ordninger som åpner for toleranse for ulike synsmåter, m.m. Linjen går så videre til ordninger på skolenivå, som for å kontekstualisere eller konkretisere relevante forhold. De nevner tiltak for å bedre det psykososiale miljø, som forebygging av rusmisbruk og kriminalitet, tilsynsvakter, regler

³⁵⁰ "Our World Studies class consists of approximately twenty-five 13-15 year old students" (konferanseinnlegg 28.09.01).

for orden og oppførsel og hjem-skole samarbeid, at lærere og interesseorganisasjoner har jevnlig kontakt med foreldre eller at politiet gjør regelmessige skolebesøk. I forhold til spørsmålet kan en imidlertid si at mer enn å benytte anledningen til å trekke frem *uløste* problemer, skisserer de en rekke løsninger som fungerer, lokalt.

Den amerikanske elevgruppa følger stort sett samme mønster. De lager forbindelser mellom statlige og lokale ordninger, som hvordan skoleadministrasjonen er pålagt å følge overordnede reguleringer. Først ved å relatere statens (Michigans) lovverk til forhold på egen skole, så andre veien, ved å koble skoleforhold til delstatlige og mellomstatlige bestemmelser. Også her som en vekslevirkning mellom induktive og deduktive tilnærminger. Forbindelsene mellom overordnede og lokale nivåer gjøres enda tydeligere, som ved hvordan statens lovparagrafer har direkte implikasjoner for læringsmiljøet: Lærere er pålagt å behandle jenter og gutter likt og forbys å foreta fysiske avstraffinger. Men foruten lovverk som beskytter amerikansk ungdom, redegjør de også, i motsetning til nederlenderne, for uløste problemer på egen skole (mobbing).

Topic: HR4 Answers to HR8 and HR6 Conf.: Human Rights September 2001 Date: November 01, 2001 07:15 PM [USA]

Hello the following is our answers to your questions:

Students have rights that protect them under the law. *They are followed* by our administration in order to provide the best learning environment for our students. During their first year of high school, our students learn about their rights in a class. Additionally they are given a handbook that explains the rules of the school and their rights as students. It is a *national law* in our country that girls must be treated equally to boys. *Consequently* almost all teachers treat boys and girls equally. Most students in our school are very similar in terms of their race, religion, and culture. Thus, there is very little visual discrimination in the traditional sense. However, students sometimes *discriminate* against each [other due] do to their social groups that are defined by their friends. Unfortunately, less popular kids or kids who are different from most are sometimes picked on.

Teachers are not allowed to give physical punishment in our school. School authorities do not listen in on phone conversations in our school. In our *state* it is mandatory to attend school until one is 16.

The most famous organization in our country that deals with human rights violations is the American Civil Liberties Union (ACLU). The ACLU helps those in our county who are victims of human rights violations by representing the victims in lawsuits [a procedure that] are part of our judicial system.

Warmest Regards from JFC High School of the United States (mine uthevninger)

Som svar på spørsmålene forbinder de altså juridiske bestemmelser på statlig og lokalt nivå. Samtidig eksemplifiserer de nivået mellom disse ved å vise til hvordan en ikke-statlig rettighetsorganisasjon forplikter seg til å bistå ungdom juridisk ved brudd på menneskerettighetene. Måten de snur rett til plikt på, viser hvordan de ser seg selv som borgere av "en sterk stat", hvor individers rettigheter og myndigheters lovpålagte plikt tas for gitt. Staten har for eksempel *plikt* til å gi alle elever obligatorisk skolegang, utstyre dem med juridiske håndbøker, avstå fra telefonavlytting, osv.

Hvorvidt slike ideer om stat og skole påvirket de unge ghanesernes syn på det samme fikk jeg dessverre ikke undersøkt. Jeg har bare koordinatorens ord for at arbeidet med konferansen skapte "interesse for institusjonelle [les: offentlige, statlige] ordninger, menneskerettigheter og demokratiseringsprosesser" (intervju, 26.11.02). Med tanke på hvor trange kår slike ordninger og rettigheter har mange steder, var det forbausende mange som viste sterk tiltro til statlige og NGO- initierte foretak på den fronten, i bekjempelse av sosiale og politiske problemer. Som her, der en jamaicansk gruppe skriver om forholdet mellom kriminalitet og korrupsjon, og mellom mishandling og menneskerettigheter:

In order to reduce these problems the government has established the Director of Public Prosecutions to deal with allegations brought against the police. In addition, there is the Office of the Ombudsman which investigates corruption in the civil service In addition private organizations such as the Jamaica Council for Human Rights and pressure groups such as the Jamaicans for justice and the Families against State Terrorism Play a major role in protecting these groups which are at greater risk of abuse. The Jamaican media is also important in the protection of the rights of these groups ... [As] these rights are rarely [observed] by the police, this has led to serious problems (HR, hr9, 14.05.02)

For å oppsummere avsnittet har vi altså sett hvordan elevene løste oppgaven med "store" spørsmål om rettighetsbaserte ordninger ved å eksemplifisere forbindelser mellom nasjonalt og lokalt nivå - med vekt på det siste. Både som avgrensninger eller typer av deduksjon, eller som i det siste tilfellet ved å veksle mellom deduksjon og induksjon. Slik prøvet de seg frem og improviserte over et tema. Det var godt gjort, for selv om manifestet i retoriske former snakker om rekonstruksjon av erfaringer ved å bevege seg fra kjent til ukjent og fra noe konkret til noe abstrakt, var manualene lite eksplisitt, og uten veiledninger her. Dewey derimot, hvis tekster jeg i kapittel 6 hevder programmet var inspirert av, skrev for eksempel følgende om hvordan en veksling mellom induksjon og deduksjon utvikler evnen til kritisk tenkning:

While induction moves from fragmentary details (or particulars) to a connected view of a situation (universal) deduction begins with the latter and works back again to particulars, connecting them and binding them together. The inductive movement is toward *discovery* of a binding principle; the deductive towards its *testing* - confirming, refuting, modifying it on the basis of its capacity to interpret isolated details into a unified experience. So far as we conduct each of these processes in the light of the other, we get valid discovery or verified critical thinking (Dewey 1991:82).

Det spesielle i det generelle: spørsmål fra Europa til USA og Afrika

For å vise hvordan spørsmålsrunden også tok fart andre veien, fra Europa til USA og Afrika, går jeg kort gjennom hvordan nederlendernes "motspørsmål" ble besvart av ghaneserne og amerikanerne. For også de la hovedspørsmålet til et nasjonalt nivå, etterfulgt av 9 underspørsmål om lokale forhold:

Topic: sponsored question, hr6 Conf.: Human Rights September 2001 Date: October 25, 2001 [NL]

Hello ... This is [our] main questions ... We hope you can answer the questions easily ... Greetings, Class 2e

How does your government protect the rights of the children? (Age 0 - 18 years old)

Perhaps you can also answer these questions ... Do you all live with your own family? Is every kid going to school? Can you give your own meaning easily at school? How do teachers punish their pupils? Are there many streetkids in your country? Do the children plague each other? How do the teachers get away with this? Is there racism in your country? ...

We hope you have the answer to your questions, Bye! HR6-students of the BLT Lyceum

Ghaneserne, som i samme periode sendte ut en enorm mengde meldinger, dykket dypt ned i spørsmålene og redegjorde både kvantitativt og kvalitativt (nederste del var også svar til en jentegruppe fra Zimbabwe). Kvantitativt i form av en spørreundersøkelse blant elever på skolen, der resultatet vises i prosentandeler. Kvalitativt ved å beskrive ordninger knyttet til helse og utdanning. Amerikanerne, som sendte noe som må ha vært konferansens korteste innlegg, relaterte seg bare til underspørsmålene. Trolig fordi de deltok i flere konferanser samtidig. Ghaneserne først, amerikanerne nederst.

Topic: Answer from hr3 to hr 6 Conf.: Human Rights September 2001 Date: October 31, 2001 [Ghana]

The Government protects the children in our country in so many ways: On Education; the government helps to provide teachers, books and apparatus to help train the children so that they can be somebody in future. On Health, the government protects the student more. That is to say they provide medicine for the children so that they are not infected. The Government also brings counsellors to come and advice the children on the way to leave a moral life, keeping the environment clean, HIV/AIDS pandemics and how to improve upon our education.

According to the 30% of the student interviewed in our school, only 25% live with their parent/family and the rest with their guardian ... 31% of the youth are in school. The teachers punish us on the following merits: If they do something wrong, *they are punished by caning - but the maximum is digging.* [T]he teachers always help them to be healthy at all times. We have many street kids, otherwise known as street children, in our country. We do not have much racism ...

Human Right in our school is taught and we all know our right as youth. It is also part of our school curriculum. Boys and Girls are treated the same at school no matter the subject being taught at school.

Our school is an Islamic School and there is no discrimination in the school. Hr3 students, HGC Islamic Junior Secondary

Topic: HR4 answers to HR6 Conf: Human Rights September 2001 Date: November 02, 2001 [USA]

Almost all of our students live with their own family. All kids who are 16 or under must go to school by law. The only ones that do not are those that have run away and are living on the streets. Teachers punish pupils by giving them *after school detention* in which the student must spend one hour after school *doing nothing*. If the student commits a serious offense they are *expelled* from the school. There is *racism* in this country. It is better than it used to be. However, we are along way from our many different races living together in harmony. Warm regards, students from JFC High School (mine uthevinger)

Teksten er mer utredende og orienterende enn diskuterende. Forbindelsen mellom nasjonale og lokale nivåer gjøres *ikke* til gjenstand for debatt. De diskuterer heller ikke forholdet mellom hovedspørsmål og underspørsmål. Det meste er redegjørelser. De følger imidlertid tett opp manualens oppfordringer om å bruke oppslagsverk og faglige redskaper fra matematikk, samfunnskunnskap og fremmedspråk, og å gjøre kvantitative og kvalitative undersøkelser (intervjuer). Men selv om de diskuterte temaet lokalt, ligger de likevel et stykke fra manifestets idé om å skape "discussions ... real-time" og "[to] discuss global issues" (jfr kapittel 6 og 7). Det viser at de mer så det som sin oppgave å svare på spørsmålene, ikke å diskutere temaene disse reiser.

Problemstillingene må imidlertid sies å "reflektere forhold elevene selv vil vite mer om, og emner lærere kan knytte til fagplaner og pensumrelatert stoff" (fra kapittel 7 om manualen). De ghanesiske elevene forteller at "Human Right[s] ... is also part of our school curriculum". Det er derfor svært interessant hvordan opplysninger om statlige tiltak som skal beskytte mot vold, etterfølges av fortellinger om fysisk avstraffing (vold). For etter å ha redegjort for retten til utdanning, medisinsk behandling, rådgivning og tiltak som avverger kjønnsdiskriminering, forteller de hvordan skolens elever straffes med slokkeslag (canning) og grøftegraving hvis de bryter reglementet. Det viser at de ikke ser noen sammenheng eller motsetning mellom regler på lokalt og nasjonalt nivå, men tolker dette som ulike eller uavhengige måter å skape orden på. Fysisk avstraffing er skolens måte å skape orden på, mens internasjonale konvensjoner brukes til å "disiplinere" stater. Det vil si at det konkrete, lokale forholdet mellom elev og skole ikke knyttes til prinsipielle juridiske forordninger som regulerer forholdet mellom stat og individ (menneskerettigheter). Side om side eksisterer de som ulike former for disiplinering på ulike nivå. Til spørsmålet om statlige tiltak som ivaretar menneskerettighetene (nederlandernes hovedspørsmål) ble det altså ikke laget noen direkte forbindelse til spørsmålet om lokale straffetiltak (underspørsmål).

Ghanesernes opplysninger om avstraffelse står også i kontrast til amerikanernes eksempler på det samme der de viser hvordan Michigan-skolen aktivt forebygger voldsbruk og forbyr korporal avstraffing. Her gikk straffen i stedet ut på å tvinge elever til inaktivitet (de måtte "sitte igjen"). Fysiske kontra psykiske avstraffningsmetoder og elevenes fortellinger om "pryl og prektighet" speiler slik ulike praksiser - på ulike kontinenter.

Spørsmålet er også om det "fagliggjør" dialogen å trekke inn *hvorfor* den europeiske menneskerettighetsdomstolen (og for den saks skyld den europeiske torturkomisjon) forbyr avstraffelsesmetoder som stokkeslag og spanskrør, når dette de facto er en akseptert praksis i mange afrikanske skoler. Det må i så fall gjøres på en skån-som måte som skaper nysgjerrighet og ansporer til diskusjon, ikke avsporer den.

Inspirert av ghanesernes kvantitative tilnærming viste det seg at amerikanerne gikk i gang med en undersøkelse om etnisk og religiøs tilknytning, men da blant elever på WYC-deltakeres skoler i den hensikt å diskutere terrorisme i lys av politisk, etnisk og religiøst motiverte handlinger.

Our question inquired into the status of how people of different religions are able to co-exist within the communities of schools in the WYC. We found that in most communities, there was a small level of conflict between members of different faiths. [Some] did mention that there were cases in their country where Muslims, who were angry with Christians, burnt down churches and chapels. We believe these Muslims do not represent the true pillars of the faith. Instead they are similar to Islamic or Christian extremists who utilize terrorism in the name of religion in order to achieve political goals (Cult 28, 28.11.01)

Arbeidet ble presentert i en parallell konferanse (om kulturspørsmål), men kan knyttes til hvordan de flyttet blikket fra mobbing og grenseovertredelser på skolen til rasisme på etnisk og religiøst grunnlag som et nasjonalt problem i USA.

Konferansen ble avsluttet med en oppsummering der nederlenderne forsøkte å sidestille opplysninger fra ulike nivåer. Ikke ved å diskutere eller analysere forskjellene, men som en fremstilling av andres utlegninger om statsrettslig beskyttelse og lokal avstraffelse (sanksjonsmåter). De gjorde altså intet forsøk på å diskutere forbindelsene mellom disse, verken i eget eller andres materiale. Da ingen gjorde dette, viser det kanskje hvor vanskelig slike sammenlikninger er. Måten de konkluderer på var likevel saklig og oversiktlig:

Topic: Summary from HR6 Conf.: Human Rights September 2001 Date: Nov 27, 2001 [NL]

Dear friends ... This is our summary. Thanks for the answers to our question(s).

Governments protect the children in *different* ways. At the JFC High School [USA] children have to go to school till they are 16. Counsellors advise students to lead a moral life. *Students are brought up in different ways*. At the school most students live with their parents. At HGC Islamic Junior Secondary 25% live with their parent/family and the rest with their guardian. At JFC High School students have to go to school by law. At HGC Islamic 31% of the young have an education. The way in which teachers punish pupils is *also different*. At HGC Islamic they are punished by caning or digging. At JFC High they give them a detention in which they must spend one hour after school doing nothing. At HGC Islamic there is no racism and at the JFC High there is less racism than there used to be, but a lot has to be done to bring people together. In both countries they have street kids. At Islamic School unfortunately they have a great number of street children.]

Ingen forlangte tilleggsopplysninger for videre vurdering slik manualen legger opp til, derfor avsluttet oppsummeringene konferansen. Elevene fra HGC Islamic Junior Secondary School ga imidlertid klart uttrykk for at de var fornøyd med utvekslingen og takket for samarbeidet - her ghaneserne: "Hi friends ... we wish to assure you that we have enjoyed working with you [and] are looking forward to the next opportunity to work with you" (HR, hr3, 28.11.01).

Tematisk transformering, transponering og transplantasjon

Før jeg tar for meg lokal arbeidsorganisering, vil jeg trekke frem et forhold som åpenbart skapte diskusjon, men som like åpenbart *ikke* var planlagt, verken i manualen eller av lærere og koordinatorene. Forholdet dreier seg om hvordan elevenes arbeid med flere, parallelle konferanser førte diskusjonstemaer fra én konferanse over til diskusjoner i en annen. Dette synkrone fenomenet kan selvsagt ha vært tilfeldig. Men når de samme elevene diskuterer samme ikke-programfestede temaer i flere konferanser samtidig, virker "transplantasjonen" ikke tilfeldig. Forflytningen førte også med seg en viss "transformasjon" i møte med nye diskusjonstemaer som dro meningsutvekslingen i litt andre retninger. Vi skal se eksempler på slik transplantasjon og transformasjon.

Ofte dreide det seg om temaer som oppsto etter en reaksjon på noe, eller spørsmål de stilte seg, i forbindelse med dramatiske hendelser presentert på tv, radio eller i aviser. Det kunne også være reaksjoner på uttalelser fra andre, være seg deltakere, venner, medelever eller lærere. Effekten var at spørsmål spredte seg til en eller flere konferanser. Nye saker og aktuelle hendelser skapte ofte engasjement, spesielt hvis det handlet om "store" temaer i politikk, etnisitet og religion. For som vi har sett, og skal se, redefineres, kobles og kombineres slike store temaer med en rekke mindre, avhengig av hva deltakerne var opptatt av.

Som i TGN var *internasjonal konflikt, krig, terrorisme* og *kriminalitet* populære temaer. De flyttet seg mellom konferanser som foregikk samtidig, eller de fortsatte fra et skolesemester (vårkonferansen) over i det neste (høstkonferansen). Som eksempel på det siste skal vi se hvordan temaer også lot seg løfte fra et nivå til et annet, fra beskrivelser av noe lokalt til noe nasjonalt og internasjonalt.

I forsøk på å diskutere *kriminalitet* argumenterte amerikanske 15-åringer fra Michigan overfor en gruppe 16-17 åringer fra Sør-Afrika at utdanning og fellesskapsfølelse reduserer kriminalitet og ansvarsløshet: "We believe education and a strong sense of community are essential to reducing crime" (HR, hr3, 03.05.01). Sørafrikanerne fra Cape Town svarte at for dem var kriminalitet, vold og narkotikamisbruk noe de daglig måtte forholde seg til: "Many of us come from areas where crime is a big problem. Gangsterism and drugs are common in our areas" (11d, HR, 12.04.01). Og som for å demonstrere alvoret i, og virkninger av dette, fortalte de at en av elevene i gruppa, en jente, nylig ble skutt på vei til skolen - noe læreren bekreftet slik: "[Yes, we do] live in areas that are very dangerous and the

daily exercise of travelling to school offers many dangers. Recently one of our learners was shot dead on her way to her first day at school this year" (HR, 19.03.01).

De sørafrikanske elevene koblet så diskusjonen om kriminalitet til andre temaer ved å løfte dem opp ett nivå, fra noe lokalt til et nasjonalt anliggende. Som her, i en av vårkonferansene, der kriminalitet kobles til alvorlige forbrytelser, sørafrikansk rettspraksis og bruk av dødsstraff: "[It] resulted in the scrapping of the death penalty in South Africa. All of us feel that because of the huge crime problem in our country, criminals are literally getting away with murder" (HR, 12.04.01) Kriminalitet var ikke et konferansedefinert tema. Likevel dukket det opp like etter i en av høstkonferansene, der elever fra Zambia hevdet at det å blokkere for internasjonal konkurranse om priser og markedsandeler, også var en form for kriminalitet. Og i stedet for å svare på et spørsmål om lokal kultur (fra Uganda, 06.10.01) flyttet de fokus noen nivåer opp til problemer på internasjonalt nivå: "Globalisation encourages growth ... [but] exposes ... industrilised countries to *organised crime* as terrorism in the name of trade and business" (Glob 2, 08.10.01, min utheving). Slik redefinerer de også kriminalitet til en form for "statsterrorisme" under dekke av å være handel og næringslivsutvikling. Det finnes også en rekke eksempler på hvordan kriminalitet i samme perioder ble koblet til høyst ulike temaer, blant annet *immigrasjon/ kulturell integrasjon* (27.10.01 cult14, Ghana), *kulturimperialisme* (09.11.01 cult 16/ Nigeria), *gjengmentalitet/ vold og ungdom* (26.10.01, mylife 13, Sør-Afrika) (02.10.01, glob11, cult 12, USA), *narkotikaomsetning* (19.11.01, glob 15, Zimbabwe), *historikk for ungdomsbevegelser* (14.11.01, ye4, Moldova), for å nevne noen.

Som eksempel på hvordan aktuelle hendelser skapte diskusjoner i flere konferanser samtidig, henter jeg et tema fra den amerikanske gruppa vi møtte fra MR-konferansen over. Temaet var som i TGN terrorangrepet på tvillingtårnene New York 11. september, en hendelse som riktignok var mye omtalt i massemedia og derfor "var på alles lepper" som italienske Alessandro fra TGN-konferansen høsten 2001 uttrykte det, men også et tema mange i konferansene, om enn på ulike måter, ønsket å diskutere. De amerikanske elevene opplevde hendelsen påtrengende og problematisk, og luftet det på ulike måter i ulike konferanser. Det utløste diskusjoner om verdisyn, religion og kultur, som oftest mer implisitt enn eksplisitt. For "tverrkontinentale" fora som WYCs konferanser, med deltakere med ulik religiøs og kulturell tilhørighet, var temaet intrikat og fordret at en gikk *varsomt* til verks. Det har kanskje også med ulike typer "diskusjonskultur" å gjøre, det vil si ulik praksis på ulike steder når det gjelder å kaste ut kontroversielle spørsmål til debatt. Ved en anledning var amerikanerne trolig ikke diplomatiske nok, for nokså spontant, og kanskje i affekt eller inspirert av hvordan saken ble håndtert i amerikanske media, sendte de følgende spørsmål til konferansen om globalisering:

What does your country think about the attack on America? Who do you support? If we go to war, whose side are you on? Do you think America is right in bombing Afghanistan? What could we have tried first? Has your country had any terrorist attacks? Has this affected you? If so, how? (Glob 1, glob11, 12.10.01)

Spørsmålene problematiserte mye av de samme temaer som ble diskutert i TGNs konferanser, som sjokket og forvirringen rundt hendelsen, frykten for nye angrep, invasjonen i Afghanistan, den massive bombingene og effekten av de militære operasjonene, retten til å forsvare seg, sivile tap, osv. Og jeg kommer snart til andres reaksjoner på spørsmålene. Hendelsene ble definitivt opplevd som høyaktuelle og "tett på" av de amerikanske elevene som to uker etter "9.11" også sendte ut en slags stemningsrapport, riktignok i en *annen* konferanse, MR-konferansen:

We are not removed from the tragedy that struck our country over two weeks ago. Many of us are still mourning the loss of thousands of our countrymen as a result of the *terrorist attacks on the World Trade Center* and Pentagon. Since that fateful day, uncertainty over conflict in the near future tends to pre-occupy many of our class discussions ... We are hopeful that many countries throughout the world unite in order to rid the world of terrorism [Students from JFC High School] (HR, hr4, 28.09.01).

Utspillet resulterte i korte, høflige og medfølende tilbakemeldinger. Amerikanernes åtte spørsmål over var nok også en reaksjon på spørsmål og problemstillinger både i MR-konferansen og andre konferanser, som dette spørsmålet fra en tanzaniansk elevgruppe: "War cost life. Do you think that it is fair for countries and alliances to invade other countries through warfare as a justification for solving problems?" (HR, hr9, 09.10.01). På tvers av konferanser økte slik interessen for temaet. De ghanesiske elevene fra den muslimske skolen kastet seg også inn i denne debatten. Som her, med et innlegg til rumenske og zimbabwiske deltakere, der de ser krig som en lite konstruktiv måte å løse politiske konflikter på:

War always involves innocent people and they are killed. People becomes away from home.... War is not the best way of solving problems because brings about loss to life, sadness, lost of property and decrease of people of the country. If there is a problem or disagreement, the best way is to sit and settle the matter. Students from HGC Islamic School (HR, hr3, 01.11.01)

Som Joachim, Lena, Turid, Jonatas og Felipe fra TGNs konferanser i samme periode svarte de, i en minst like konstatierende tone, at politiske konflikter må løses ved forhandling og diplomati, ikke ved militære aksjoner. Men selv om temaet spredte seg og tok feste i flere av WYCs konferanser, var det få som våget seg på amerikanernes åtte spørsmål - i alle fall ikke direkte. Ukene gikk, en "ventetid" amerikanerne brukte til å drøfte liknende temaer med deltakere fra Moldova, Tanzania og Zimbabwe. I en melding til deltakere fra Zimbabwe forsøkte de å problematisere hva de mente skapte religiøse konflikter, kulturforskjeller og rasisme. Et av argumentene var at *diskusjon er nødvendig* for å kunne forstå andre syn og situasjon:

[A]s culture involves all aspects of one's life such as education, customs, tradition, families, language, politics, once again education sharing and *discussion is necessary*. If we don't agree with one's culture, we need to tolerate the difference. Usually, by actual contact with different cultures, we begin to *understand* the culture. In regards to religion once again education and tolerance is necessary ... Students from JFC High School (Glob 1, glob11, 02.11.01, min utheving).

I midten av november, tre uker etter amerikanernes spørsmål om utspill og etterspill fra hendelsen "9.11", kom et langt og velredigert svar fra Zimbabwe. Et fylldig innlegg fullt av motargumenter der spørsmålene ble drøftet systematisk. Amerikanernes spontane interpellasjon ble slik imøtegått av en langt mindre spontan refleksjon. Og tross WYC-innleggenes ofte kykloperiske format, velger jeg å gjengi hele teksten slik den ble distribuert 19.11.01:

Topic: Response from Glo15 to Glob11 Conf.: Globalization 1, September 2001 Date: Nov 19, 2001

This is a resend as we did not receive a feed back on one sent on 10/11/2001

QUESTION: *What does your country think about the attack on America? Who do you support? If we go to war, whose side are you on? Do you think America is right in bombing Afghanistan? What could we have tried first? Has your country had any terrorist attacks? Has this affected you? If so ,how ?* [12.10.01]

Before we answer your question, we would like to express our sympathy for the 5000 lives that were lost when America was attacked .May their souls rest in peace.

(1) Coming back to question, the public in general was shocked by this brutal attack on unsuspecting U.S. people and showed its sympathy by placing flowers on the front gates of the U.S. embassy . However people have taken time to scrutinise the situation and *examine both the root of the problem and the different parties involved*. Government relations with the U.S. had previously suffered a strain due to pressures from the U.S. congress against the way in which the land reform programme was being carried on; alleged so-called undemocratic conduct during elections and the 'repressive' practices of the Mugabe regime.

The government has felt that the attack was self inflicted because of U.S. policy unwelcome intervention and 'bullying' on other countries and the Democracy Bill imposed upon Zimbabwe has done much to *evoke feelings of indifference*.

(2) We are against terrorism and believe that the circle ,should be stopped immediately .If it has to *extend to full-scale war*

such as what is happening in Afganstan then a careful considered *policy* has to be employed in order *to ensure that America does not victimise the innocent lives in Afghanistan* .The Taliban has further compromised the U.S. position concerning this issue because they continue to harbour Osama bin Laden who is not even an Afganian at the expense of peace and a safe environment for their people. That in itself leads one to no other opinion than to think that they are working hand-in-hand with the terrorist circle Afghanistan -thus the US might be justified in hitting at Afganstan.

A lot of doubts have emerged as to whether the US fully justified in attacking Afhgans. The A.I.P (Afghan Islam Press) report in which Osama clearly denied the accusation against him , 'The US is pointing a finger at me ,i categorically state that I have not done this .Those that have done it ,they have done it in the personal interest ' and this months issue of TIME MAGAZINE claims that they have been no direct links between a number of suspected collaborators with Bin Laden Furthermore the Taliban leader Mullar Mohammed is said to have placed restrictions upon him in compliance with further regulation placed upon his activities by the outside world .

This has led to the conviction that *the US may be venting their anger upon the wrong people .Their anger have blinded them on the 'real reality' of this issue* .Osama has been connected with other terrorists bombing such as the 1998 bombing on two US embasies in Africa in which over 200 people died and he still has to face justice. The US had taken a right initiative in asking for Bin Laden to be handed over and we feel that the Taliban went in the wrong direction by asking for evidence to link him to attack This has confused the real purpose of US retaliation . It would have been wise to have showed full co-operation and maybe a full compliance agreement on the part of the Arab world and Middle East countries might have been established in order to hunt down all terrorist circles and bring them to book *thereby avoiding bloodshed and also strengthening relations between the West and the Eastern countries* . Lastly, our country has never had any terrorist attacks.

ANDC Secondary School, Zimbabwe (mine uthevninger)

Elevene går grundig til verks og forteller de har gått til roten av problemet ved å undersøke ulike parters interesser. De kommer med til dels sterke påstander, som at terrorangrepet var selvforskyldt og at brist på realitetsforståelse har fått amerikanske myndigheter til å føre en aggressiv utenrikspolitikk som rammer uskyldige liv, osv. Først med argumenter om at det verken finnes sikre bevis for hvem som stod bak angrepene 11. september 2001, eller forbindelsen mellom Al-Qaidas ideologiske ledere og påståtte samarbeidspartnere.³⁵¹ Videre med argumenter om at hvis krigen utvides, vil USA måtte legge om sin utenrikspolitikk for å unngå tap av internasjonal tillit og tap av sivile liv. Det siste med referanser til Bush-administrasjonens mangel på innsikt, sultne kapitalistiske blikk og blind raseri der de beskylder og bomber "feil folk" for selv å skaffe seg fordeler og innflytelse - politisk, ideologisk og økonomisk. Slik "bøller" (bulling) de med andre lands og folks integritet. Med andre ord argumenter vi tidligere har møtt blant TGNs deltakere med antydninger om brudd på folkeretten, krenking av etnisk og religiøs tilknytning, forvillet stormaktspolitikk, osv (kapittel 11). Antakelig hardere kost enn de amerikanske elevene hadde forventet, for etter distribusjonen av innlegget ble det veldig stille. Spørsmålene var nok for konfronterende og vanskelige å besvare ved at de tvang andre til å velge side i en komplisert konflikt, som i tvillingspørsmålene: "Who do you support?" og "[W]hose side are you on?". De legger ikke akkurat opp til noen uholdt debatt, men polariserer diskusjonen og presser frem polemiseringer.

Innlegget fra Zimbabwe fremstår på sin side som nokså "overredigert" med formuleringer, resonnementer og definisjoner som ikles en språkdrakt få 15-17 åringer bruker og behersker. Men så handler dette mindre om å nå jevnaldrende og "å gjøre seg så lik" som i TGN, men heller om utøvelse av politisk autonomi, om å posisjonere Zimbabwe og demonstrere eksistensen av afrikanske, antikolonialistiske og nasjonalstatlige synspunkter, osv "[due to] feelings of indifference". Synspunkter som kanskje var en effekt av læreres "veilednings- og redigeringsarbeid", en yrkesgruppe som selv ble fulgt med argusøyne av instanser med landets diktatoriske regime i ryggen. Innlegget synes uansett å være skrevet med påholden penn. Teksten resiterer regjeringens offisielle syn, underforstått partiet SANU-PF og Mugabes syn på amerikansk utenrikspolitikk. Det kan også leses av hentydningene til det politisk an-

³⁵¹ Argumenter som reflekterer en ikke ukjent konspirasjonsteori om at USA bare trengte et påskudd for å gå til krig for å sikre seg strategiske posisjoner i øst og tilgang til naturressurser som olje i Irak. Og - at krigen i Afghanistan bare fortsetter det tradisjonelle og kristne vests korstog mot øst. En farlig polarisering (jfr The Financial Times 10.09.2007).

strengte forholdet mellom de to landene etter den amerikanske kongressens kritikk av Zimbabwes jordreformprogram, beskyldninger om valgfusk, regimets autokratiske metoder, osv.

Ser en derimot Zimbabwe-elevenes innsats i globaliseringskonferansen under ett, arbeidet de tilsynelatende iherdig og utførlig både med disse og andre spørsmål. De synes også å ha benyttet det de fikk tak i av informasjonsmateriale. Som i innlegget over, der de refererer til hva nyhetskommentarer i pålitelige kilder som Afghan Islamic Press og Time Magazine mener om saken. Selv om det brukes til å underbygge egne påstander. Altså et eksempel på hvordan elever ytrer seg ved å gjøre andres meninger eller ord "til sine egne" (ref diskusjonen i kapittel 2 om Bakhtins ideer om dialogbygging, Bakhtins 1981: 293).

Fra sitt ståsted gir elevene utvilsomt et utfyllende svar på spørsmålene om det var moralsk rett å bombe Afghanistan, hva USA burde ha gjort annerledes og hvordan andre "land" reagerte på terrorattaket. De begrunner også sitt forslag med hvor det sviktet i forsøket på å bekjempe terrorisme og bedre maktbalansen mellom øst og vest. Når det gjelder konferansens mål om å fremme ulike synspunkter på en sak, her en internasjonal konflikt og dens iscenesettelser av stormaktpolitiske interesser, representerer innlegget definitivt et alternativ til de amerikanske elevenes synspunkter. Det fremmer *ulike perspektiver på saken*, noe som jo er en forutsetning hvis konferansen skal gjøres til et forum der "ulike stemmer kommer til orde". En forutsetning og et prinsipp som programmet og dets representanter la til grunn når de argumenterte for nødvendigheten av å integrere programmet i skolen og bruke det til undervisningsformål (jfr kapittel 5 og 6). I WYCs manifest uttrykt som "å få frem saklig orientert viten uttrykt gjennom ulike synspunkter", "samarbeide ved å la meningsforskjeller få komme til uttrykk" og "å drive kommunikasjonen om kunnskap og erfaring". Det skulle gjøres ved å la "teenagers ... discuss a theme of their choice" og "encourage students to use writing to share ideas with others" for å vise hvor viktig opplevelsen av relevans var som mobiliseringsverktøy. Det skulle "skape driv og engasjement ved at deltakerne selv fremmer og utveksler synspunkter, definerer problemer". For utveksling av ulike synspunkter og erfaringer henger sammen med programmets ambisjoner om "å ufarliggjøre det fremmede og skape forbindelser på tvers av faglig og institusjonell virksomhet". I så fall er meningsutvekslingen også i tråd med betydningen av å "recognize differences, [what make us] similar and different" og at dette "forces them to understand that different views exist concerning any given topic. This alone ensures critical thinking whereby the correctness of information is not taken for granted" (kapittel 6).

Diskusjonsteknisk ser vi imidlertid hvordan innleggets tunge former og formuleringer så og si senker turtallet og sirkulasjonsfarten med sine massive blokker av tekst. Voluminøse meldinger som dette må ha gjort det vanskelig å skape driv og flyt. Dens kompakte tekstmasse står dessuten i klar kontrast til amerikanernes kortfattede spørsmål. Nå var det imidlertid de sistes korte, kjappe og direkte interpellasjoner som brøt med WYC-konferansens konvensjoner, for her var lange innlegg og tung ideologisk ammunisjon normen mer enn avviket. Men la oss nå likevel tenke oss at amerikanerne fortsatte den "frie og åpne" meningsutvekslingen, ved hypotetisk sett å fremme motargumenter, som at USAs kongress slett ikke var mot jordreformen, men at den ble brukt til å belønne politisk allierte, hva da? Ville Zimbabwe-elevene sett seg tvunget til å avvise påstandene som imperialistiske og revansjistiske med like tunglastet ideologisk skyts? Og ville de gjort det i like tungroddede former, eller ville de stoppet tungtransporten, brutt opp dialogen og satset på kort replikkføring, spørsmål og kommentarer å la TGN? Spørsmålet er også om de i diskusjonens hete ville endret perspektiv, om de ville sluppet til nye (mer systemkritiske) stemmer fra nye elevgrupper, eller om de ville ha fortsatt å tale med partiets tunge? Sannsynligvis det siste for å unngå forræderistempelen med ditto konsekvenser for impliserte lærere, foreldre og koordinatører. Det virket også som lærere og koordinatører andre steder forsto at det kanskje fantes slike komplikasjoner og implikasjoner, for det kom ingen motargumenter, det ble ingen videre konfrontasjon. Heller enn å presse frem avklaringer som kunne videreført debatten, avstod de fra å svare. Påstandene var og ble for kontroversielle, emnene for sensitive. Derfor skjedde det uunngåelige: diskusjonen sporet av.

Kort om diskusjonsiver, treghet og misforståelser

At meningsutvekslinger gikk i stå på grunn av misforståelser og forskjeller i oppfatning, var intet ukjent fenomen, verken for programlederne eller moderatoren. Diskusjonsiver og opplevelse av saksnærhet gjør det lett å glemme at det finnes forskjeller i bakgrunn og tilknytning, holdning og habitus. Selv om en diskuterer samme sak, er konteksten for meningskomposisjon forskjellig. Det var også påfallende mange som formidlet en type "politisk korrekte" påstander, det vil si oppfatninger som samsvarte med regionale eller nasjonale styresmakters offisielle syn, slik jeg eksemplifiserte over. Det viser noe av problemene med å artikulere synspunkter på internasjonal politikk og hvordan de underbygges med argumenter fremsatt i media. WYCs mannlige programleder mente også mange deltakere, tross ulike forutsetninger, uttalte seg som om de var på "hjemmebane", blant likesinnede - noe de selvsagt ikke var.

Despite the attempt to discuss and accommodate differences ... there are a lot of misunderstandings, quite a lot, and that doesn't only have to do with tacit factors, but mostly with the use of English; the asking of questions, the formulation of responses. I mean it is very difficult for people to actually express themselves to other people that *do not have the same background*. You even see this in politics, and all sort of fields; *people tend to speak as they are among equals* - they are among equals - but they are *not* among people *in the same context*. [In spite of this] a lot people say they understand each other (06.06.02)

Selv om moderatoren ikke kommenterte innlegget direkte, hadde han prosedyrer for å håndtere konflikter og avsporinger som over: "We look at transitions within the conference to see what went wrong, and contact the coordinators who very well *know* the cultural diversities" (Ghana, 28.11.02). Han tilføyde at det sjelden var snakk om noen direkte konfrontasjon mellom deltakerne, og at selv om enkelte diskusjoner temporært sporet av, stoppet det ikke konferansen - for den rullet som regel ufortruffent videre på grunn av mengden med spørsmål og svar. Unntaket var WYCs "pratefora" (chat) hvor dialogen hadde et raskere tempo og temperaturen lett steg noen hakk. I et nyhetsbrev til samme nettkonferanse skrev han for eksempel:

[T]here was a small clash between a student from Zimbabwe and the one in Moldova concerning the word "employment or employment" The latter was trying to correct the former one which led to the exchange of words but I manage to calm them and they apologised and continued with the chat (Glob1, News 7, 05.11.01)

Slik sett var kanskje konferansens trege eller langsomme "samtalehjul" en fordel. For impulsive overflatekrusninger var tydeligvis ikke grunn nok til å bryte kontakten. Samtidig var dilemmaet med hensyn til politisk ladet stoff og "problemet" med kontroversielle tema (diskriminering, krig og politiske, etniske og religiøse konflikter) at *veldig mange ønsket å diskutere dette*, også jenter. Moderatoren viste for eksempel til at en gruppe på hele 41 jenter (!) fra Zimbabwe, alle mellom 14-15 år, på samme tidspunkt som innlegget over ønsket å diskutere følgende spørsmål i MR-konferansen: "Is there discrimination e.g. racial, religious, ethnic and age discrimination? If yes, what structures are in place to help or prevent you from being discriminated against?" (HR, 12.10.01, 2 av 8 liknende spørsmål).

Tregheten laget samtidig problemer for det å utvikle diskusjoner og sammenlikne eller konkludere fra meningsutvekslingen. Spesielt når elevgruppene var store, noe følgende melding fra en sørafrikansk lærer med en klasse på 40 elever klart demonstrerer: "In two days time we are suppose to summarise responses to our sponsored questions and to date we have not had a single response. Working with a group of 40 learners *takes time* and I would like to urge everyone to response ASAP" (HR, 02.05.01, min utheving).

Lokal implementering: delegering og reorganisering

Jeg går nå over til programimplementering på skolene, eller rettere sagt, utenfor skolene. For programmet var ikke på noen måte integrert i undervisningen. Ledelsen ved skolene stilte som regel arbeidsrom, kladdebøker, tilgang til datamaskiner (uten forbindelse) til disposisjon, samt en "kontaktlærer" i rollen som skolekoordinator. Videre undervisningsressurser og integrasjonstiltak ble ikke tilbudt, derfor foregikk aktivitetene - som i Romania - i friminutter og etter skoletid. Landskoordinatoren for Ghana begrunnet dette slik:

The problems are accessibility and affordability; internet connectivity; problems with telephoning; infrastructure and computers. Some of the schools do not have the money to pay the telephone bills, and we [at the NGO] don't have the money to pay for them. To be online they use a dial-up system. Satellites and Telecoms lease-lines are expensive and there is a lack of computers at the schools. Computing and ICT-activity is obligatory - however, WYC is a cross disciplinary, an extra-curriculum activity; not integrated into the school system, so it's done in the afternoons, when they can compose their own texts and emails (Ghana, 26.11.02)

Iblant var skolens (data-) rom heller ikke disponible *etter* den obligatorisk undervisningen, og elevene måtte ta til takke med ganger, trapper eller benker i skolegården. Skolekoordinatorene forklarte at atskillige lærere viste interesse for internasjonale, IKT- og problembaserte prosjekter som WYC, men at skolenes fag- og timeinndeling ikke hadde plass til programarbeidet. Av økonomiske grunner var også mange lærere avhengige av deltidsarbeid etter skoletid, og hadde verken tid eller råd til å involvere seg:

And even though the teachers involved definitely are interested, it's a question of *time*, since they are often busy and do not have the time to facilitate. It's like a constant worry, and its extra work ... The program is not part of the formal education; that is, we'd prefer it to be; and to work with WYC in the formal part, but currently this is not possible; so the students do it in between lessons, in breaks and after school (mannlig skolekoordinatør, informatikk lærer, protestantisk vidr. skole, Ghana, 26.11.02).

Selv om ruter- og modembaserte installasjoner og avtaler med nettleverandører var på plass, opplevde skolene gjentatte brudd på strøm- og telefonlinjene. Et konstant problem - selv for skoler som var tilknyttet universiteter, som elevene ved en skole på Ghanas Cape Coast: "Unfortunately our lines have broken down so [we] will be going to cafe to access ... [even though we are at] the same campus with University of Science and Technology" (HR, hr6, 21.05.02). Og her elever fra Accra-regionen: "We are very sorry for the delay but we had problems with our Internet connection" (Dem 2, dem2, 03.04.02), Slik var også situasjonen for tre av de fire skolene jeg besøkte i 2002. Skolekoordinatoren ved den protestantiske skolen fortalte om brudd på linjene flere ganger per uke. Situasjonen gjorde det vanskelig å overholde programmets tidsfrister: "As soon as we started participating, our internet connection - that is, our telephone line connected to the computers - was cut off. We have a dial-up system, and all attempts to fix it proved futile" (intervju, Ghana, 26.11.02). Ved siden av slike tekniske problemer, hevdet ofte skoleledelsen at skolens økonomi ikke tålte nettleverandørenes høye gebyrer. WYCs kvinnelig leder sa det slik: "Access to e-mail mostly comes along with access to the internet, and we try to have the two go together; but sometimes the costs for a school are too high" (07.02.02).

Problemene gjorde det vanskelig å distribuere konferanseinnlegg og holde seg oppdatert. Løsningen ble sporadiske besøk på internettkaféer eller NGOer med nettfornbindelse. I Accra medførte det ofte at deltakende elever ble fraktet fra den ene til den andre siden av byen. Det samme skjedde i byen der landskoordinatoren hadde kontorlokaler, lokaler med datamaskiner og velfungerende nettlinjler. Fordi stedet tilbød elever og lærere teknologisk og metodisk hjelp, ble det en viktig møteplass som også her ble referert til som "senteret".³⁵²:

As the schools don't have internet connection the students are using *the centre*, where they compose it together. They bring the disc or type it here. Like, when that [above mentioned] school's server went down; they were here *all* the time, getting assistance and getting their e-mails sent (intervju, landskoordinator, Ghana, 28.11.02)

³⁵² Siden programstart i 1999 hadde antallet skoler vokst i omfang, og behovet for steder å sende konferanseinnlegg til presset på. I 2002 eksisterte det to steder som tilbød elevene hjelp; det ene var koordinatorens kontorlokaler sørøst i landet, det andre en NGO på vestkysten. Mine observasjoner og intervjuer ble bare gjort på skoler i sørøst.

Reisetiden fra skolene til senteret varierte fra ett kvarter til en time, avhengig av distanse og trafikksituasjon. Trafikkork, forsinkelser og dagstemperaturer på over 40 grader celsius var også et problem.³⁵³ I noen tilfeller betalte elevene og deres foreldre transporten, i andre tilfeller sto lærerne for utgiftene, slik læreren fra denne katolske skolen forteller:

It takes about 40 minutes by buss, that is; to the centre ... We can't afford to let every one go since we pay the bus from our own pocket ... The expenses becomes a burden on the teachers, since we are not given any allowance ... We do not have internet connected to our school, so they have to travel to the centre to participate. Although, sometimes the sun will be too hot, and then students are reluctant to go ... Also, since the program is not integrated into the class work during a normal school week, they are often too busy. Or they prepare for exams. We can't sacrifice the exams, so at these times, scarcely, they are not able to fully participate; as program expects; even though they want to. This creates some clashes here and there (intervju, kvinnelig informatikk lærer, katolsk skole, Ghana, 26.11.02).

Senterets lokaler var ikke store nok til å ta i mot større elevgrupper. I hovedlokalet, et stort konferanserom med åtte datamaskiner, hadde fem av maskinene nettforsbinding. Det fantes også en faks- og kopimaskin med skannerfunksjon. Lokalene tilhørte en ideell, internasjonal NGO som arbeidet for "bærekraftig utvikling" med fokus på sysselsetting, menneskerettigheter, helseforebyggende tiltak og miljøvern. Daglig leder var WYCs landskoordinator, som altså kombinerte koordineringsarbeidet med jobben som stedlig representant. En kombinasjon som dro med seg mye arbeidsorganisering og tidspress. For å avhjelpe situasjonen hyret han en gruppe unge assistenter.³⁵⁴ De assisterte ved å bringe konferanseinnlegg og annet materiale til og fra skolene etter behov. Elevinnlegg lagret på disk eller i kladdebøker ble fraktet fra skolene til senteret, der assistentene la teksten inn i WYCs web-baserte konferansefora. På den måten klarte de å holde tidsskjema slik at introduksjoner, spørsmål og svar ble distribuert i tide. Én av assistentene, en mann i 20-årene, forklarer:

The country coordinator asked me to help coordinate schools in Ghana, due to the problems with internet connectivity and such. So normally, I go to the schools to make sure they are in a good course, keeping the time line, and so on. [In this vicinity] there are six schools and I visit them whenever there is a problem. I print out a lot of questions for the ten conferences. ... Usually, the students have difficulties working with the responses to the questions. So, I go, up and down, and in between the schools ...

Nini: *How often?*

I work with them almost every day. The work pile up, so I usually end up at 5 hours daily ... I try to give them encouragement; like, I convince them to put up a good presentation, and give them at least 3 days to do it. Then, I come by to check if they have finished. Even though they are busy, I try to remind them of the rewards ... I help them with the guide lines [the manual] since they sometime do not understand, and explain about ways to work ... They like the communication part, how to interact with people, and working with technology (intervju, Ghana, 27.11.01)

Den unge assistenten utførte altså arbeidsoppgaver manualen definerte som lærernes ansvar. Dens ideer om lærerstøttet arbeid i klasserommet var her byttet ut med arbeid uten lærer, utenfor klasserommet. Assistenten var på sin side ivrig opptatt av manualens veiledning i "teamarbeid der elevene diskuterte seg frem til løsninger" fordi elevene var interessert i å diskutere med jevnaldrende og ikke hadde gruppearbeid "annet enn i gymnastikk" (ibid). Flere skolekoordinatorer bekreftet dette, her en kvinnelig koordinator fra en katolsk skole:

When the questions come, that's when they discuss ... They like it and we seldom have problems with students answering; in fact, that is when I commend them, really, they do well, they bring it in at all times, even though we did not expect it

³⁵³ Ghanas tropiske klima og høye temperaturer skyldes selvsagt beliggenheten noen grader nord for ekvator (varmt og fuktig i syd, varmt og tørt i nord).

³⁵⁴ Assistentene hjalp meg med den administrative delen av skolebesøkene, som å ta kontakt med rektor, skolekoordinator og andre impliserte parter. Slik ble disse informert om mitt forskningsarbeid, og forbredt på kommende observasjoner og intervjuer. Formelt leverte assistentene flere brev til skoleledelsen om arbeidets art, omfang og tider - først en uke i forveien med bekreftelse på ankomsttider sammen morgen.

[laughter] ... Working with the Human right topic, they sometimes find it difficult to answer, but they really do their best (intervju, 26.11.02).

Arbeidet med menneskerettighetsspørsmål var altså vanskelig, og spesielt mente assistenten det gjaldt juridiske spørsmål og saker tilknyttet nasjonal lovgivning og offentlig rett. Som vist var løsningen ofte å omskrive oppgaven og vektlegge saker på lokalt nivå. En arbeidsstrategisk modifisering jeg har hevdet var vesentlig for å kunne delta. Og selv om Ghanas offisielle språk er engelsk, viste landskoordinatoren til hvordan spesielt unge deltakerne på 14-15 år hadde problemer med å formulere resultatet av undersøkelsene på engelsk: "A lot of them do not even have English as their first language, you know, and it's *hard* for them to understand - so they try to *modify* the question, usually [in ways that] none will be offended" (intervju, 26.11.02, min utheving).

Tid og teknologi: double trouble

Brist på teknologi, tid og kunnskap viser hvor viktig det var å ha en assistent som til enhver tid kunne avhjelpe situasjonen - selv om det innbar tematiske eller organisasjonsmessige modifiseringer. Ved de omtalte muslimske og katolske skolene hjalp han elevene i arbeidet med økonomiske og juridiske spørsmål. Noe av grunnen var hans interesse for temaene, som blant annet førte ham til universitetsstudier i økonomi (utført på kveldstid). Men ved siden av å gi faglig hjelp, la han et *betydelig* press på elever slik at de overholdt konferansens tidsskjema. Løpende holdt han kontakt med skolekoordinatorene, som han sørget for kjente til programoppsett og innleveringsfrister: "I go straight to the facilitators, the school coordinators, to whom I've explained the time schedule" (27.11.02). Koordinatorene følte seg presset, men så hans hyppige visitter som en nødvendig korreks for å få det hele på skinner. For elevenes konferanseinnlegg trengte en "videre forsendelse". Øverst fra et intervju med en kvinnelig koordinator fra en katolsk skole og nederst en mannlig koordinator fra en protestantisk skole:

Yes, he often comes around, co-working with us during the week, sometime twice or thrice, making the agenda moving faster. It's like that every time. Yesterday he was here, today, last week, and - oh yes, Friday ... Sometimes when we see him we understand we're in trouble, *double trouble* [laughter] Oh yes, he puts on *much pressure* - but he understands us; he see we are all busy. Sometimes when it's hectic and we'll tell him; please, come an other day [more laughter] (intervju, Ghana, 26.11.02).

Yes, he brings the questions to us and we distribute them to the students. We may explain some aspects before they go off to do their research. Sometimes they have difficulties and need further explanations, otherwise they bring their chosen answer to us and *we look through* before he comes to pick them up. *We either give him the handwritten papers or a disk with the document. He transfers the text or the document to the net ...* and from there it goes to all the teams participating in the Human Right conference (intervju, Ghana, 26.11.02, min utheving).

Det var litt ulik praksis for hver skole med hensyn til hvor mye hjelp elevene fikk av skolekoordinatorene. Noen steder hjalp de til og kontrollerte resultatet, andre steder var elevene mer overlatt til seg selv. At iverksettingen var avhengig av assistentens innsats var i alle fall åpenbart. Så i kontrast til ledelsens fremstillinger av hvordan velfungerende teknologi *var* på plass, var assistentens ekspedisjonsvirksomhet et viktig "substitut" for ikke-fungerende teknologi (jfr Latour 1987). Her fra WYC-ledelsens synsvinkel: "What gives this projects strength is that they have computers in place, internet access and e-mail. The issue is what to do with it ... using ICT in an *educational way*" (intervju, 05.02.02).

For skoler som ikke nøt godt av assistentens innsats medførte brist på tid og teknologi ofte at utvekslingen stoppet opp. Mangel på svar skapte skuffelse og frustrasjon, slik zambianske elever her gir uttrykk for til sine ghane-siske partnere: "Even though we [had] internet problems ... *we responded to all the questions* from the participating schools and would have *appreciated the same gestures* towards ours. Human Rights was a huge topic and we felt it was rather difficult for our age group to work with, [as] we are all 11 or 12 years old" (HR, 25.11.02, min utheving). Semesteret før skrev en annen zambiansk gruppe: "Please respond to our questions as we have responded to all of

yours and really want to be part" (Democracy, 08.05.02). Men det gjaldt også andre veien, her ghanesiske elever som fikk hjelp: "We wish to remind participants that they should do well to answer our sponsored question so that this exercise becomes an interesting one for everyone involved. We are waiting. (Culture, 26.10.01). Slike problemer rammet imidlertid de fleste deltakere. For ved siden av forsinkelse forårsaket av eksamener, sykdom, mangel på lærere eller lærersteik, klimatiske problemer, med mer, var konferansene fulle av meldinger om teknologiske problemer. Her noen eksempler fra ulike hold:

Nigeria: "We ... draw the attention of you people to some problems in our school. Inadequate laboratory equipment, lack of enough teachers, & lack of social amenities such as electricity (Culture I, 27.09.01)

Zimbabwe: "Sorry for responding late we are having some technical problems" (cult21, Cult II 19.11.01), "Please bare with us, we could not send our responses to you on time. We had problems with recieving our mail" (Cult II, 05.11.01) og "we [have] problems with the phone lines" (HR, 16.11.01).

Sør-Afrika: "Sorry for joinig late, we had some technical problems and we felt that is is better late than never!!! (cult25, Culture II, 24.10.01).

Kenya: "The Schools in Kenya are faced with a country wide teachers strike; this has made the participation to be very slow" (HR, 02.10.02).

Uganda: "We have made several unsuccessful attempts to send our summary (Culture, 29.05.01). We are very sorry for the delay in answering these questions because we had Examinations (Glob 2, glob9, 27.04.02)

Tanzania: "Sorry about this silence on our part regarding the class letter and the sponsored question. [We] were in the middle of mid-term tests last week and are now on their mid-term break" (HR, 03.04.02).

Sverige: "apologize for getting this information to so late. Due to technical problems as well as complete misunderstandings can it only go upwards after this, I hope" (HR, 13.10.00)

USA: "We are so sorry to be late we are experiencing serious technical difficulties but we are exited about the programme and we appreciate your patience" (HR, 14.05.02) "We apologize for being late on our summary. We have had a number of events ... that have delayed our answers. (Culture, 29.05.01)

Bolivia: "Sorry, we have many server problems and we have to go see you at the next" (Democracy, 18.04.02)

Jamaica: "Hi everyone: apologies on behalf of Cult1, 12... There has been flooding in the school community so school .do not have access to a computer at this time". (Coordinator, Culture I, 24.09.02)

Romania: We are very sorry for not writing to you in time (HR, hr1, 09.05.02)

Den ghanesiske assistentens ekspedisjonsvirksomhet var ment som en midlertidig ordning, men stadige problemer med nettlinjer og annen infrastruktur gjorde "ad hoc" virksomheten relativt permanent. I takt med den store økningen i antall deltakere fylte "spedisjonsjobben" mer og mer av hans og de andre assistentenes arbeidsdag. Organiseringen hang også sammen med landskoordinatorens oppgaver og programforståelse, men før jeg går inn på det, skal vi se på arbeidsforholdene fra elevenes side. Konteksten er den muslimske skolen jeg tidligere har beskrevet.

Diskusjoner i tårnet med hausa som arbeidsspråk

Mens de andre ghanesiske skolene jeg besøkte hadde 1000 elever og mellom 4-10 informatikklærere, hadde den muslimske skolen med sine 250 elever kun én: skolekoordinatoren. For tredje år på rad stilte han opp for WYC.³⁵⁵ Det meste av dagen var han opptatt med undervisning i informatikk, så elevene måtte klare seg selv. Han sørget imidlertid for at datarommet stod disponibelt til avtalt tid, tirsdag og torsdag ettermiddag, der de hver gang oppholdt seg 1-2 timer for å skrive og diskutere. På spørsmål om hvem som deltok forklarte han: "I select the students, because the computers are not many, and I can not control their activity ... But after writing, typing, storing the text; we to go to the centre to send our mail (intervju, 25.11.02).

Det viktigste *stedet* for produksjon av konferansetekster var ifølge elevene skolens datarom. Skjønt, datarom er kanskje en overdreven betegnelse på et rom med to datamaskiner, en kassettpiller, en tavle, en flipover, takvifter

³⁵⁵ Bak seg hadde læreren en 4-åring lærerutdannelse fra Medina Islamic University i Saudi Arabia, finansiert med stipendier fra den saudiarabiske stat. Utdannelsen omfattet både studier av religiøse skrifter og nettekologi (IKT). På skolen underviste han i tekstbehandling, regneark, figur- og bildehandtering (Power Point) og bruken av web- og epostsystemer.

og tremøbler. Likevel, trekkplasteret var nettopp å få arbeide i dette 4x6 meter store rommet som raget høyt over skolens øvrige lokaler. Det var som å befinne seg i et lite tårn, en komfortabel pylon vekk fra institusjonens mørke og jordstøvede grunnvoller. Varm, fuktig luft gjorde de halvåpne klasserommene i første etasje ubehagelige å oppholde seg i. "Datatårnet" i annen etasje derimot, unngikk dette på grunn av høyden og fullt trykk på luftkondisjoneringsmaskinene.³⁵⁶ Det var altså et privilegium å få arbeide i "tårnet", som krevde at en klatret opp en høy og smal trapp.³⁵⁷ Eneste konstruksjonen som raget høyere var skolens minaret.

I samtale med 10 elever den 25. november i 2002, 3 jenter og 7 gutter, fortalte de at assistenten akkurat hadde vært innom med støttespørsmål fra konferansene "ICT and Education" og "Health".³⁵⁸ De var mellom 14 og 16 år, og kom fra ulike klasser: "We are from different classes, most of us from grade 9" (gruppeintervju, 25.11.02). Månedene i forveien hadde de hver for seg utarbeidet innlegg de diskuterte for å bestemme hva de skulle sende fra seg. Deretter besøkte de senteret for å legge tekstene inn på WYCs nettsider. Da intervjuet ble foretatt var konferansene i ferd med å avsluttes og elevene hadde avlevert sine siste oppsummeringer.

Arbeidsredskapene var blyanter, kladdebøker, ringpermer med utskrift av konferanser, manual og manifest, og datamaskiner uten nett-tilkobling. Og selv om tekstene ble lagret på disk, syntes kladdebøkene å være det mest anvendte verktøyet.³⁵⁹ Bøkene var fulle av utkast, spørsmål og svar, ført inn med nennsom skjønnsskrift. På spørsmål om hvordan de hadde utarbeidet svarteksten denne gang, forklarte de at ved siden av å intervju leger og sykepleiere, hadde de brukt oppslagsverk og materiale fra skolens bibliotek. De diskuterte også saken med faglærere, senterets assistent, foreldre, venner, søsken, onkler og tanter. Til slutt sammenliknet de svarutkastene sine for å arbeide frem et felles utkast. Uenighet om hva som representerte gruppas kollektive "stemme" hadde imidlertid gjort noen omredigeringsrunder nødvendig. Etter loddtrekning busset så 4 av de 10 den 20 minutter lange turen opp til senteret, der de sendte tekstene og fikk "chatte og surfe" på nettet. Turen finansierte de selv.³⁶⁰

På spørsmål om "arbeidsspråk" svarte elevene at de både kladdet teksten og diskuterte på morsmålet, *hausa*, før de oversatte den utvalgte teksten til engelsk. Det var nødvendig, da Hausa var et språk de fullt ut behersket. Skolekoordinatoren bekreftet dette: "Also, when we come to difficulties, we use our local language, hausa, to explain a problem, even though English is our national, eh, official language ... This also happens when the questions come, when they discuss them together and choose the answer to the question" (intervju, 25.11.02). Forholdet stemmer overens med resultater fra forskning på bruk av undervisningsspråk i Tanzania, hvor skolene også bruker engelsk, da det er landets offisielt språk. For eksempel viser Broch-Utne studie at elever som drøftet emner og fikk grunnleggende forklaringer på morsmålet, Kiswahili,³⁶¹ oppnådde bedre faglige resultater enn der lærere og elever brukte engelsk: "... students [using Kiswahili] were developing creative qualifications like *independence* and *critical thinking*. They trained the ability to synthesize and develop new insights through building on or reanalyzing existing knowledge (Broch-Utne 2007: 494, min utheving).

Bilateralt representasjonsarbeid: landskoordinatorens perspektiv

Etter å ha undersøkt arbeidet på skolene, avslutter jeg ved å se programimplementeringen fra landskoordinatorens synsvinkel. Fra sin posisjon i midten, som midtledd i WYCs organisasjonskjede, hadde koordinatoren flere roller, både som "mottaker" og "giver", "underordnet" og "overordnet", avhengig av hvilke forbindelser en fokuserer på. Utad,

³⁵⁶ I kapittel 3 var jeg inne på hvordan jordmettet støv og ekstremt høye temperaturer også skapte problemer for innsamling av data. For som på andre skoler gjorde varmen alle avhengige av aircondition, som igjen bråket fælt. Ved intervjuer druknet elevenes lavmælte stemmer i larmen fra maskinene. Fra før var samtaler vanskelige nok da elevenes intonasjon fikk fonemer som "k" ("c"), "r" og "n" til å forsvinne. Men hvis luftkondisjoneringsmaskinene ble slått av, steg temperaturen til over 40 grader, med det resultat at båndopptakeren virket tregere og svette hender gjorde nedtegning av observasjoner vanskelig.

³⁵⁷ Ved foten av trappen stod fire sauer bundet i tau. På spørsmål om dette forklarte skolekoordinatoren: "They are for the [upcoming] celebration of "id", the ending of the period of fasting, Ramadan" (25.11.01)

³⁵⁸ Året før hadde de deltatt i konferansene "Cultur", "Human Rights" og "Environment".

³⁵⁹ På spørsmål om hva de savnet av arbeidsredskaper, svarte elevgruppen overraskende nok ikke masse teknologi, men "En stor tykk kladdebok med stive permer" for WYC- tekstene (elevintervju 25.11.02). Skolekoordinatoren svarte derimot slik: "We need more computers, because the students are all interested, and I would like to expand the WYC activities" (intervju 25.11.02).

³⁶⁰ Regnet i lokal myntenhet kostet bussreisen 2000 cedi per person tur-retur (ca 22 norske kroner). Til sammenlikning tok bussen fra den katolske skolen 40 minutter og kostet tilsvarende mer.

³⁶¹ *Kiswahili* er navnet på språket, mens *Swahili* brukes som adjektiv (som i "Swahili culture") (Broch-Utne 2007).

i relasjon til ledelsen, var hans stilling i midten mer underordnet, en bidragsmottaker, som samtidig forvaltet strømmen av bevilgninger. Innad, i relasjon til skolene og koordinatorene, opptrådte han på den annen side som giver, rådgiver og lønns- og arbeidsgiver. Bindeleddet innad var en effekt av forbindelsen utad, og omvendt. Innad, som primus motor for lokale prosjekter med kompetanseheving og regionalutvikling, ble han av mange betraktet som beskytter og bidragsgiver, en "patron", som tilsvarende ble tillagt myndighet og respekt. Betegnende er for eksempel hvordan skolekoordinatorene omtalte ham, som: "Oh, thanks to *him* we are involved in this great international project" (koordinatoren ved den muslimske skolen, 26.11.02).

Organisasjonsmessig var forholdet mellom WYC og koordinatorens NGO som i Romania. I egenskap av å være direktør og daglig leder for NGOen (senteret), ble han tilbudt stillingen som landskoordinator med ansvar for arbeidet mot skolene. Etter åpningen av senteret i 1998, ble det programoppstart for Ghana i 1999, der han tok jobben som nasjonal koordinator. I 2000 overtok han også moderatorjobben fra den nordeuropeiske konsulenten, og fikk på den måten ansvar for nettkonferansene.

I am the chief executive officer of my organization, an NGO. The NGO is the main body who works with [the WYC management and] the aid organization on the two projects of facilitation and coordination. I have signed an agreement with them. In this context the centre is a part of the WYC program.

I work locally, but I link up [internationally] with others in WYC, the aid organization as well as other organizations.

Through the aid organization I get in touch with the larger ..eh, or other, networks, and I work *through* these networks, or canals. It's more of an *ad hoc* thing, really, as many small units work together. Also my NGO is like an independent "consortium". That is why the aid organization entered an agreement with me, [my NGO], as I work on my own, independently. (intervju, landskoordinator, 28.11.02)

Koordinatoren forholdt seg altså til et nettverk av organisasjoner forbundet gjennom kontrakter og samarbeidsprosjekter som WYC. Men selv om han formelt definerte sin NGO som frittstående og "uavhengig", var den stramt knyttet til WYCs ledelse på grunn av oppgavene han hadde påtatt seg: "since, the program and its processes involve a *lot* of organization" (ibid).

Som i Romania ble senteret brukt til kursing av pedagoger og privatpersoner, både i IKT og prosjektledelse: "At the moment I'm also teaching at the centre; software as well as leadership skills. Leadership skills involve how to write reports, projects proposals and so on, which are close to my [coordinator] job" (intervju 14.02.02). Virksomheten ved senteret var ikke økonomisk lønnsom, men det var heller ikke meningen, foreløpig. Viktigst var å tilby ungdom et sted de fikk gratis opplæring i IKT, samt veiledning i videregående kurs og universitetsstudier på feltet. Han hadde selv undervist ved en videregående skole: "Yes, I taught A-level students for about 4 years as a preparation for university" (ibid). Men mest erfaring hadde han fra feltene "internasjonale relasjoner" og "utviklingsforskning", der han håpet å fortsette videre gjennom et doktorgradsprosjekt:

I hope to take my PhD courses soon, that is, in the field of International Relations or International Development ... My first degree was in publishing studies at the University of Science and Technology [in 1994]. Later I took my a master in Populations and Sustainable development at the United Nation's Regional Institute for Population Studies at University of Ghana, in 2000." (intervju, 21.02.02)

Senteret, som gikk under navnet "ATO Sustainable Development Training Centre", ble i hovedsak forvaltet med midler fra moderorganisasjonen "ATO International", med hovedsete i Storbritannia. Fordelingen var slik: "The mother organization raised the building, the material, and installed new computers; the initial investments. They cover the office, the workplace, and we manage the daily operational costs" (28.11.01). Han fortalte om en liten gruppe idealistiske unge mennesker på moderorganisasjonens hovedkontor som arbeidet med opplæringsprosjekter rundt om i verden i den hensikt "to promote and articulate the concept of sustainable development" (ibid). Og på moderorganisasjonens nettside sto det følgende:

The organization empowers young people to inform themselves and take action on major world issues. Registered and founded in 1982 in the UK as an educational charity, [the organization] also has consultative status at the UN for which it has done many projects. Since it's founding in 1982 it has grown to include over 500 youth groups in 120 countries (lastet ned 23.11.03)

Måten senteret kombinerte opplysningsarbeid på, var å drive prosjekter på områder som IKT, klima- og miljø, HIV/AIDS og prosjektledelse. Arbeidet ble ledet av koordinatoren som fortløpende evaluerte prosjektene for moderorganisasjonen.

The projects are tied to the mother organization. I signed an agreement with them. I monitor and act like a liaison, develop proposals, rising funding, etc. The youth develop the work proposals and I look into these; shipping the proposal for them ... [As such] we are working on locally based programs that focus on themes like HIV/AIDS, change and sanitation. In addition young people come to the centre to do ICT or get further computer training (26.11.02)

Arbeidsløshet var et stort problem koordinatoren var opptatt av å finne løsninger på for å motvirke at ungdom ble drevet til kriminalitet eller religiøs og politisk ekstremisme. Det viktigste var å tilby ungdom et sted å diskutere saker og situasjoner som presset på, hvor de samtidig ble tilbudt kompetansebyggende og arbeidslivsforberedende kurs. Slik kunne en "investere i", og påvirke, Ghanas fremtid ut fra logikken om at økt sysselsetting skaper økonomisk vekst som bidrar til sosial og politisk stabilitet, osv. I relasjon til transylvanernes politiske orientering utløste senterets "kamp mot arbeidsløshet" mye engasjement, med positiv effekt for WYC.

Idealisme til tross, prosjektene kostet penger. På spørsmål om fortsatt driften av senteret, svarte han: "... to do with funding, I hope will continue. WYC have a five years period ahead, though, locally, the project do not end here, as students and teachers constantly need training, and part of our activity is the local training programs" (ibid). Kommersiell samarbeidspartner var foreløpig ikke aktuelt: "No, we don't have such donors and sponsorships, except for using local resources; like the money that comes from training. In stead we explore sources for funding through our mother organization in the UK" (28.11.02)

Senteret som arbeidssted og koordineringsinstans

Koordinatorens arbeid med å gi ungdom nye muligheter innbefattet at han hadde ansatt tre unge "assistenter", fra 18-22 år, som fikk lønn og opplæring gjennom senterets daglige drift. I første rekke gjaldt det koordinering og administrative oppgaver. Arbeidstiden var fra 8:00 til 16:00. To av de tre gikk deretter rett til kveldsundervisning, slik jeg nente var tilfellet for den mannlige assistenten: "Four o'clock he goes for his classes. He'll probably go into accounting" (ibid). Den siste var tidligere straffedømt og sonet siste del av varetekten gjennom arbeid på senteret. Som verge var koordinatoren ansvarlig for forvaring. Stedet var altså et treningssenter på flere måter.

At the NGO we are 3 employees in addition to me. The three are young people at the age from 18 up to 22, one girl and two boys. [One] is here for detention. The girl is doing administrative work, keeping records, managing the office. I give them work like in school, which is part of the intent, but also I give allowance. Some of them are really learning organisation work, and do interesting things on their own. Though, certain things I have to do, so I work late in the evening, too.

Ambisjonen var at virksomheten skulle stå seg økonomisk. Problemet var at han ikke maktet å gjøre alt alene, derfor fylte assistentene en viktig funksjon:

If I should do all the work alone it would be chaos. I build the capacity from whom I work with. I have this team and I also do coaching. I share my experiences and give them the technical know how they need. I delegate tasks and train my "staff" on how to do country coordination for WYC. For example if I go to meet a minister, I put down my responsibility, my tasks, and delegate. When I am travelling, I use the laptop, though the connection it is slow (ibid)

Han viste hvor effektivt assistentene arbeidet for å drive inn tekster til rett tid, og hvordan det bidro til å holde konferansene "on track". Det gjorde det mulig å involvere såpass mange elever. Sterk tro på programmets muligheter og måten de samarbeidet på, gjorde at han orket å stå på for fullt. "We do coordinate well ... and with a very good timeline" (ibid). Innsatsen og det å holde kontroll med arbeidet på skolene ga resultater, og han la ikke skjul på hvor godt han synes de lå an: "The last conferences was an accomplishment. Three of our Ghanaian schools were best among the participants. It made me very happy, because it's like a new carrier, all along, [pulled by] effective coordination" (ibid). Innsatsen ga senteret status som "ressurscenter", og plasserte det som et "effektivt koordineringsapparat" midt i organisasjonskjeden:

We've become a resource centre for WYCs conferences; it is also a mutual thing, with a sense of good will ... Our kind of coordination has been very effective. The assistant goes to the schools, where he knows every corner. I've trained him as a program officer, and together we keep track of the Ghanaian schools ... It is routine. He knows what he has to do when he comes to office. When I log on, I tell him I am online, and he makes sure to check, or downloads the student's questions, or sends their answers, or other types of work. He knows when I tell him: 'This school is lacking something', and he gets there before going to the office. He has also been in charge of a teacher training. You, see, he works systematically, and now he even does the country coordination job. Of course I pay him to do that job, that is; out of my own salary (ibid).

Det økte antallet skoler medførte mer koordineringsarbeid. "Because of the expansion I needed the assistants even more" (ibid). Samtidig skuffet det ham at skolelederne ikke innså programmets potensial som arbeids- og yrkesforberedende instrument, og at lærerne sviktet med hensyn til engasjement og arbeidsinnsats: "the weakness is still the commitment of the teachers" (ibid). Uten lærerne i ryggen var det vanskelig å overbevise rektorer og utdanningsmyndigheter om behovet for full faglig integrering.

You see, the students are learning how to use computers as in a professional approach. Interactive learning or *collaborative learning* is another aspect, a value. Then *research*; here people don't know that we can use these topics to do research ... but that's *in* the method ... Students do local research feeding parts of the program to bring in the results for further inspection ... Even though this interactive way of learning is not part of the curriculum ... it entails a lot of things that should become a *core curriculum* activity - But they manage, and it helps them, otherwise they would not be part of it. It creates a venue of learning ... (ibid)

Selv hadde han investert *for* mye til å kunne gi slipp, for som han sa: "I feel like I have invested too much into it; I've become synonym with 'WYC in Ghana', like a milestone in this prosjekt" (ibid). Følelsen av eierskap og fast tro på at de ville overleve vanskene, gjorde ham til en god ambassadør for WYC, men fortalte også om hans avhengighet av ledelsen.

Arbeidsansvar og forestillinger om effektivitet

Sammenliknet med "volunteer"-ånden og den uhøytidelige tonen i TGN, gjorde fokus på finansiering, forhandling og dokumentasjon at kontakten med WYCs ledelse hadde preg av noe saklig og formelt. Koordinatoren snakket mye om arbeidsansvar og effektivitet, som hvordan det omfattende dokumentasjonsarbeidet ble drevet frem av planer, rapporter, oppdateringer, referater og evalueringer som ble kommunisert mellom ham og ledelsen. Inntrykket var et skjemma- og dokumentasjonsvelde av dimensjoner. Effektivitet ble også knyttet til hvordan han holdt konferansene i tømene med tidsfrister, nyhetsbulletiner og "updates". Etter at den kvinnelige moderatoren trakk seg på grunn av politiske uroligheter i Zimbabwe, ble han "dobbelarbeidende moderator" med ansvar for 12-13 parallelle konferanser, hver med 3-4 måneders varighet, to ganger i året. I tillegg hadde han koordinatorjobben. Tatt i betraktning hvor tids og arbeidskrevende dette var, så han det som urimelig at jobbene ble kontraktfestet som deltidsarbeid.

It's a *lot* of work, really. I play a dual role; I am both a country coordinator and an online facilitator. Both are about maintaining networks ... and both help teachers and students conform to a timeline. I *also* monitor schools to see whether they are up to date or lacking behind. In coordinating I do a lot of things *combined*; managing, monitoring, delegating, coaching, talking to teachers, headmasters, staff, etc. It's a *lot* ...

I work about four hours per day and normally during in the weekends. I have a *time line*. The busiest time is around the sponsoring and answering of questions from each school. I have to do a lot of crosschecking and a lot of following up. Like online work where each group answers nine questions, and everybody wants to get their questions answered. During the program I have to be on line about 4 hours every day. For me it's intense. Every day, I get a whole lot, like a pack of mail, and for about two to three hours I'm only responding to mails! ... But as soon as I get a mail I make sure they get an answer quickly ...

I facilitate schools, students, teachers, coordinators and managers; a whole lot. Yes, it is a lot work, and a lot of troubleshooting. It's not easy. Facilitating online is different in that I monitor the work of all. I also send out updates... and ask the coordinator to send in *reports* from the various countries ... Then I *continue to give updates and timelines*. (28.11.02, min utheving)

Tidsfrister, oppdateringer og rapporter var altså sentrale styringsinstrumenter som ga innsikt, oversikt og holdt programarbeidet i tøyene. Ved siden av å legitimere organisasjonsarbeidet var han avhengig av å dokumentere fremdrift for nettkonferansene, da det la grunnlaget for nye bevilgninger. Han hadde ansvar for at dokumentasjonen nådde ledelsen, bistandsorganisasjonen og sponsorene. Men med tanke på arbeidsmengden og hvordan ledelsen definerte koordinator- og moderatorjobbene som *deltids*arbeid, mente han at lønns- og arbeidsbetingelsene for var dårlige. Etter betalte utgifter var det lite igjen:

The money they pay is very small - that's why the North-European consultant did not continue [as facilitator]. He was charging something high, and the WYC couldn't afford it. Coordination is 1500 dollar a year. On facilitation I receive salary through a different agreement than that of the country coordinator; though both are considered part time work. The most paid job is the facilitator, since it's a lot of on-line work. Hmm, it is also something for telephone and Internet, so roughly about 2000 dollar or 2500 euro a year, which is not much. So, for me, it is necessary to do additional work. That is why you see me doing other projects. I am the executive director and have to pay my staff; pay for security, pay for electricity, and pay for water (26.11.02)

And then, oh, I tell you, I spend more time than I can quantify. I read everything, using three hours on average in the morning. It's become a permanent job. Thought, *I have to make sure it works because that is how we contract it*. Sometimes I wake up at dawn, early morning, checking out this or that problem. If I can't finish it, I'll continue the whole day. Especially in the first, second, and third week of the conference you'll see me *glued* in front of my computer, *working, working, working* ... Continuously, I send updates on how things perform during the week, and the reviews. This is what I am *supposed* to. I am also *supposed* to check the contents of each piece of material that is sent (28.11.02, min utheving).

Selv om den nordeuropeiske konsulenten ikke lenger arbeidet som moderator, stilte han villig opp hvis noen trengte råd og veiledning. Han hadde selv stått for ghaneserens moderatoropplæring, og som sistenevnte sa: "I learned a lot from him. He also saw me through the [first] course with the teachers" (ibid). Iblant innebar opplæringen også et visst press for å få alt på plass til rett tid: "At times I was not on time, you know, and he said: "You *have* to send the mail on time! However, he also did understand our situation [technological difficulties and all]" (ibid). Senere la han i alle fall sin sjel i å utføre arbeidet på en forsvarlig måte. På spørsmål om hvem han opplevde som mest støttende i arbeidet, var svaret litt pessimistisk: "Ahm, when it comes to who supports who and who encourages me, I will say myself" (ibid). Likevel understreket han hvordan ledelsen kommuniserte tiltro til arbeidet han utførte. Stadige utvidelser av arbeidsansvar, var tegn på det.

Koordinatoren la også mye arbeid i å holde alle orientert. Programlederne skulle ha separate innberetninger om det meste, og doble forsendelser tok tid: "I used to work with one, but now I'm working with two program managers. So each time I copy mail to both, which makes it difficult" (ibid). Det gikk en viss prestisje i det også, for innstil-

lingen var at oppstod det teknologiske problemer, skulle det *ikke* stå på ham: "At times my modem is down, or my machine breaks down, but I'll go to an internet café. So, if the managers are expecting an important message from me, I am able to meet the deadline. I always have a backup plan" (ibid). I motsetning til ledelsens syn på kontorordninger (jfr kapittel 4), så han seg nødt til å ha hjemmekontor og fleksibel arbeidstid:

Having a home office is an advantage because I work at my own time, I work evenings, Sundays, so the fact that I can be here is an advantage. I also make sure that my system works, if anything goes wrong I replace it, because if anything breaks down then the whole conference will be time out. If nobody receives any news, it will be chaos! (ibid)

Mye var avhengig av at han rakk å få arbeidet ferdig i tide, både i forkant, under og i etterkant av konferansene. Så lenge han hadde moderatorarbeidet alene, er det vanskelig å se hvordan han skulle fått tid til å svare deltakerne direkte, slik TGNs moderatorer gjorde. Lange arbeidsøkter foran pc-en og arbeidsdager som gikk over i kvelds- og helgearbeid, tok på. Det som startet som spredte krafttak var blitt en konstant belastning, og en bekymring. På spørsmål om de helsemessige virkningene av å stå på slik, med stress og slitasje, kom det raskt: "Ahh, well yes, but, this has becomes like parts and puzzles of my life ... and [besides] I love my work" (ibid).

Kvantitativ undersøkelse som etterprøvende og korrigerende instrument

For å teste resultatet av de siste kapitlers analyser gjorde jeg en kvantitativ undersøkelse av begrepsbruken i TGNs og WYCs nettkonferanser i perioden 2001-2002. Kanskje best betegnet som en frekvensanalyse med en kontrollerende og korrigerende funksjon. For ved å tolke og analysere data fra samme kilde med kvalitative og kvantitative metoder kunne jeg sammenlikne og etterprøve resultater. Sammenlikningene ble gjort mellom nettkonferanser i samme program og mellom programmene. I sammenlikningen brukte jeg konsekvent de samme begrepene og begrepskategoriene for å kartlegge hvilke begreper som hyppigst opptrådte i konferansene, samt hvor og hvor ofte de forekom i relasjon til andre hyppig forekomne begreper. Slik var det mulig å sammenlikne og finne kategoriske likheter og forskjeller. Jeg ville finne ut hvilke ord som "ordnet" kommunikasjonen og skapte grobunn for dialog og diskusjon. Av statistiske redskaper brukte jeg ordtellere, frekvenstabeller, sektor- og søylediagrammer. Beregningen er gjort slik at antallet treff tilsvarer absolutte tall eller skårer. Resultatet var litt overraskende fordi jeg ikke hadde ventet så klare overensstemmelser mellom kvalitative og kvantitative analyser. Større justeringer var altså ikke nødvendig. Mer detaljerte resultater og opplysninger om kartleggingsprosessen, statistisk design, fremgangsmåter og beregninger er lagt til appendiks (vedlegg nr 3, 12 sider).

Som nevnt i kapittel 3 sammenliknet jeg også kvantitative data fra konferansene med tilsvarende data fra de transkriberte intervjuene av lærere og koordinatorene. Begge typer materiale ble kartlagt ut fra fire tematiske områder og kategorier av samhandling som jeg benyttet i de kvalitative undersøkelsene. Slik ble begrepskategorier fra de kvalitative undersøkelsene brukt til å sortere tendenser i materialet, i denne omgang for å teste data kvantitativt. De fire kategoriene var kommunikasjon, organisering, identitet og interesse. Fra de kvalitative analysene hentet jeg 50 ord fra hver kategori som etter bruksfrekvens ble redusert til 10. De 10 ble så brukt i nye søke- og frekvenstestingsprosesser i begge programmer. Det var altså avgjørende at de *samme* kategoriene og begrepene dannet grunnlag for sammenlikning. For selv om de fire begrepskategoriene var vide og favnet bredt, skulle søkeordene være representative for hele materialet og ha gjenklang både i TGN og WYC. Og det selv om arbeidet foregikk på ulike måter med ulike begreper. Det tok derfor lang tid å komme frem til et slikt felles sett med "søkeord" på områder som var representative for *begge* programmer. Det var uansett utgangspunktet for ordtellingene.

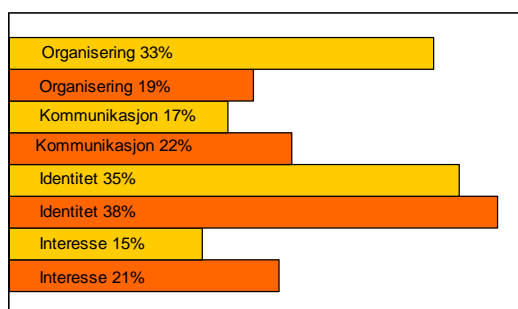
Av søkeord i kategorien "organisering" finnes for eksempel begreper som "arbeid, gruppe, tid, skole og lærer". Mens mer emosjonelt betingede og energiladde ord som "interesse, liker, flott, bra og gøy" inngår i kategorien "interesse". Kategorien "kommunikasjon" rommer ord som "si, skrive, sendte, synes, hva, hvorfor, hvordan", mens ord som "land/stat, vi/ jeg er, vi/jeg har, navn, forskjellig (fra)" i kategorien "identitet" kartlegger (regional og nasjonal) tilhørighet og hva deltakerne viser at de "er, har, eller gjør" som er likt eller ulikt hva andre "er, har eller gjør". For å teste forekomsten av uttalelser med en individuell versus kollektiv form, undersøkte jeg entall og flertall av personlige

pronomen (vi/jeg er). Etter å ha gjort halvårsbaserte frekvensanalyser av høst- og vårkonferanser i hvert program, la jeg tallmaterialet sammen for å få resultatene på årsbasis. Beregninger ble så gjort for toårsperioder (2001-2002) for lettere å kunne sammenstille tallmateriale fra begge programmer, slik denne tabellen for kategorien "identitet" viser:

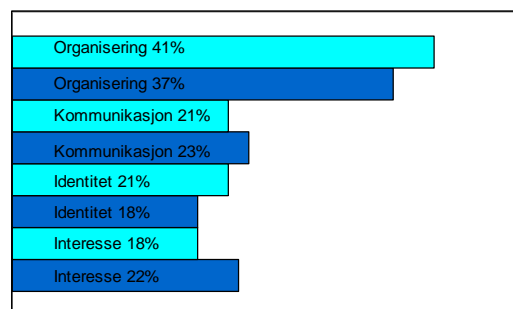
Identitet (2001-2002)	TGN	WYC
1 name (s)	2220	578
2 I am/ we are	1737	1828
3 my	7004	1440
4 our	569	4899
5 parent (s)	421	480
6 place/town./ city	576	659
7 country	186	2287
8 nation/state	109	1061
9 tradition	35	572
10 differ(ences)	158	733
Total/ Sum	13015	14537

Figur 14: Eksempel på beregningsgrunnlag for søylediagram

Sluttberegninger fra hver kategori ble så prosentberegnert og matet i søylediagrammer (for en mer detaljert redegjørelse, se appendiks). For å få frem forskjellene er prosentsatser fra hvert program sidestilt, som i figurene under. Til venstre ser vi resultatene fra nettkonferansene og til høyre tilsvarende for intervju materialet for perioden 2001-2002. For lettere å skille søylene fra hverandre er WYCs resultater markert med gule søyler, TGN med oransje. I intervjuene har WYC derimot fått turkise søyler, mens TGN har blå. Søylediagrammet for intervjuene er altså tatt med selv om undersøkelsen av nettkonferansene var det primære. Det interessante er graden av overensstemmelse mellom dem og forholdet mellom kategoriene i hvert program. De siste vil bli gjennomgått under.



Figur 5: Diagram for ordbruk i nettkonferansene
Gule søyler: WYC/ Oransje søyler: TGN



Figur 6: Diagram for ordbruk i intervjuer
Turkise søyler: WYC/ Blå søyler: TGN

For nettkonferansene var det altså oppsiktsvekkende høye skårer i kategorien "identitet", både for TGN og WYC. Det var også svært høye skårer for WYCs kategori "organisering". I begge tilfeller resultater som samsvarer med utfallet av de kvalitative undersøkelsene, og som derfor bekrefter og validerer disse. Før jeg oppsummerer kapittelet, skal jeg drøfte de prosentberegnete resultatene for nettkonferansene.

For det er interessant å merke seg at ord som skåret høyt i WYCs kategorier "organisering" og "identitet", beskrev skolearbeid og stedsrelaterte forhold. I de kvantitative undersøkelsene kan dette relateres til begrepet *sted- og saksfokusert*, som i figuren under brukes for å beskrive typiske trekk ved dialogbyggingen (se oppsummering og konklusjon). Tilsvarende kan TGNs høye skårer i kategoriene "interesse" og "kommunikasjon" knyttes til begrepet *individ- og interessefokusert* i samme figur (se også oppsummeringer i forrige og i neste kapittel). Dialogene var som nevnt langt mer personfokusert enn i WYC. Det kan også leses av TGNs 7004 skårer på "my" og 569 på "our", mens tilsvarende i WYC var 4899 skårer på "our" og 1440 på "my" (se tabell for totale antall skårer over søylediagrammene). Det kan også relateres til de mange individuelle og emosjonelle orienteringer vi så i kapittel 8 og 11. I TGN var det omtrent like høye skårer i kategorien "interesse" (21 %) som i "kommunikasjon" (22%), det vil si andeler som bekrefter tendenser til "interessebasert kommunikasjon". Slike orienteringer forekom sjelden i WYC. Her ble i stedet

ord fra kategorien "kommunikasjon" brukt i kombinasjon med de i "identitet". Ellers samsvarer resultatet fra WYCs kategori "organisering" med hvordan elever, lærere og koordinatorene slet med å integrere programmet på skolene, tross dialogenes skolebaserte innhold. Samtalenes fagrettede innhold kan altså leses ut av de høye skårene på ord som skole, arbeid, lærer, skoleklasser, osv.³⁶² Ord som har med kollektive og institusjonelle forhold å gjøre. Det kan også ha å gjøre med konferansenes "mange til mange"- kommunikasjon og den store mengden konferanseteknisk informasjon som trolig påvirket begrepsbruken. I kontrast til dette finner vi TGNs "en til en" eller "en til mange" kommunikasjon der begrepene i stedet reflekterer den individuelle tekstforfatters tilnærminger og tematiseringer. Samtidig kan TGNs individuelle tilsnitt ses i lys av den ekstremt lave skåren på organisering (19%), kanskje nettopp på grunn av ordenes referanser til kollektive og institusjonelle forhold. For i TGN fikk slike ord langt under halvparten av skårene til WYC.

Mer spesifikt må TGNs resultater for kategorien "identitet" relateres til det høye antallet skårer på ordet "name". Bruken av stedsnavn og egennavn, der navn på deltakere og familiemedlemmer, kjæledyr og venner var påfallende høy (2220 skårer mot 578 i WYC). Manualens oppfordringer om å bruke slike navn i beskrivelsene må derfor ses som en viktig påvirkningsfaktor. Når det gjelder TGNs høye skårer i kategorien "kommunikasjon", kan det relateres til at deltakerne var opptatt av å skape dialog og diskusjon. Det var for eksempel en markant bruk av spørreord som hva, hvordan og hvorfor (i alt 2713 skårer). Det skjedde altså selv om TGNs dialoger og diskusjoner ikke kan sies å ha samme faglige tyngde som i WYC. WYCs lave skårer i kategoriene "kommunikasjon" (17%) og "interesse" (15%) kan på sin side forklares i lys av konferansenes trege "omløpshastighet" og at samtalene mer handlet om å drive komparasjon enn diskusjon. Bruken av spørreord var likevel svært utbredt (2096 skårer), og reflekterer slik interessen for å innhente informasjon fra andre. *Det bekrefter hvor opptatt både WYCs og TGNs deltakere var av å få svar på sine utspill og på emner de ønsket å diskutere.* Hvilke utspill og emner det var, har jeg brukt de siste fire kapitler til å eksemplifisere. Tendensen sier altså noe om hvilke grupper av ord som fremmet dialog og diskusjon. Og selv om det slo utlitt ut i hvert program, kan det relateres til manifestenes begreper om elevmedvirkning, problembasert arbeid, samarbeid, arbeid med temaer som syntes relevante, osv, og derfor også til hva som skaper faglige forbindelser mellom elev og materiale og mellom elever (jfr oppsummering i kapittel 6).

Lave skårer på ord som sorterer til kategorien "interesse" i WYC har trolig også med at få innlegg uttrykte forhold av følelsesmessig og personlig art. Følelser og interesser var mer knyttet til lokale og kollektive forhold, men ble da forklart med ord fra "organisasjon" og "identitet" slik vi så eksempler på i kapittel 8. Forholdet bekreftes også ved at de to kategoriene skåret omtrent like høyt (33% og 35%).

De ekstremt høye skårene på ord i "identitetsbolken" i begge programmer (38% i WYC og 35% i TGN) forteller samtidig litt om hvilke samtaleemner som dominerte. Emner som i elevpresentasjoner, dialoger og diskusjoner ofte dreide seg om stedstilørighet og lokale praksiser, slik jeg har påpekt i flere kapitler. Ordene i "identitetskategorien" er veldig stedsorienterte (place, town, city, country, nation, state, my/our, tradition, parents) og ble brukt for å beskrive regionale og nasjonale sammenhenger. Høye skårer her må også ses i lys av manualenes oppfordringer om å sammenlikne lokale forhold. Men som jeg har diskutert, forklarer slike oppfordringer ikke hvordan de samme ordene på høyst *ulike* måter ble brukt for å fremstille eller "perspektivere" saksforholdene. Dessuten ble mange saker lagt frem ved at deltakerne modifiserte emner i manualene, enten de dreide seg om lokale problemer eller internasjonale konflikter. Ord fra "identitetskategorien" ble i begge tilfeller brukt for å eksemplifisere lokale praksiser og politiske interessemotsetninger mellom land. Emner som trakk tungt på artikulering av stedstilørighet. Ulikheten var mer knyttet til om disse ble fremstilt i lys av noe personlig eller kollektivt. Kombinert med ord fra "organisasjonskategorien" laget WYCs deltakere voluminøse skildringer av sted og situasjon (kapittel 10 og 12). I TGN kombinerte de ord fra "interesse- og organisasjonskategorien" for å samtale om lokale praksiser og daglige rutiner, proppfulle av tidsangivelser og stedsreferanser (kapittel 8 og 11). I siste tilfellet også for å skape likhet i fremstilling og form, mens de i

³⁶² Høye skårer her må også relateres til de detaljrike beskrivelsene av arbeidet på skolene, samt opplister av fag - som dette: "In our school, junior students offer ten subjects namely English, Mathematics, Igbo, Introductory Technology, Integrated Science, Social Studies, Business Studies, Music, Health & Physical Education, Agricultural Science, & Optional ones are Fine Arts & French. In Senior class, the students offer nine subjects, such as English, Mathematics Physics, Chemistry, Igbo, Economics, Agricultural Science, Biology, & Literature" (nigerianske elever, Cult, 27.09.01).

WYC mer vektla forskjellene. Forskjeller som med ord fra "identitetskategorien" tematiserte nasjonalitet, etnisitet og regional suverenitet. Og som i kontrast til manualens begreper om det nære og særegne, ofte politiserte forholdet mellom sted og situasjon, kultur og kontinent. Til slutt vil jeg påpekte at de høye skårene på identitetsorienterte ord i begge programmer kan relateres til hvordan egenartikulerte erfaringer blandet seg med allmenn kunnskap og begreper fra offentlig debatt. En blandingsform som vel og merke bare kom i stand hvis abstrakte begreper som "menneskerettigheter" og "demokrati" lot seg eksemplifisere i lys av prinsipper og praksiser som fantes lokalt.

Oppsummering, diskusjon og konklusjon

WYCs andre fase bar, i motsetning til den første, både preg av arbeidet med å skape forbindelser *mellom* elever og forbindelser *mellom* elev og materiell (jfr kapittel 10 og 11). Forbindelsene, som også handler om møtet mellom programpedagogiske ideer og det praktiske arbeidet med nettkonferansene, resulterte i modifieringsprosesser av kommunikativ og organisatorisk art. Programmet med manifest og manual er på mange måter et vestlig (europeisk og amerikansk) produkt eller konstrukt. At programdeltakere i øst og sør (østeuropeiske og afrikanske land) derfor bearbeidet konseptet for lokal tilpasning er i grunnen ikke så rart. Importerte ideer og fabrikater lar seg sjelden implementere i ubehandlet form.³⁶³ Det interessante er hvilke former for modifikasjon som gjøres og hvilke implikasjoner det får, noe jeg har diskutert og nå vil oppsummere.

I nettkonferansen bearbeidet deltakerne tekst og tema ved å lage en linje fra abstrakt til konkret, fra det generelle til det spesielle. I arbeidet med menneskerettigheter innebar det at de benyttet spørsmåls- og svarstrategier som laget forbindelser *mellom* det universelle og det partikulære, med størst vekt på det siste. Fra spørsmål om nasjonale forhold til eksemplifiseringer av lokale saker og situasjoner. Det er interessant fordi verken manifest eller manual gir råd om hvordan slike forbindelser kan lages. Det er også interessant fordi bevegelsen representerer det motsatt av hva vi så i TGN, der deltakerne gikk fra beskrivelser av lokale og personlig forhold til nasjonale og internasjonale hendelser. Fra å diskutere praktiske erfaringer til forhold av mer prinsipiell art. Diskusjoner i WYC handlet imidlertid aldri om personlige forhold, men om kollektive ordninger og orienteringer.

Manualens manglende veiledning i hvordan lage gode diskusjoner, gjorde at elevene "improviserte" og eksperimenterte seg frem til måter å gjøre dette på. Konferansens langsomme tempo gjorde at de fikk tid til å teste forskjellige måter å sette sammen diskusjonsinnlegg på. Resultatet var ofte lange, detaljerte og faglig godt forberedte innlegg, en faglig og materiell tyngde som la grunnen for saklige og innholdsrike diskusjoner. En annen, gjennomgående teknikk var å flytte diskusjonstemaer fra én konferanse til en annen, kanskje som en måte å akselerere konferansenes langsomme "omdreiningstakt" på. Slike tematiske "tverrløpere" utløste diskusjon fordi flere fant emnet interessant. Her var krigen i Afghanistan en gjenganger, men også andre internasjonale konflikter og etniske eller religiøse tvister med lokal anknytning. Tverrløperne laget på den måten forbindelser mellom konferanser som løp parallelt.

Problemer oppsto imidlertid rundt diskusjonstemaer noen anså som politisk sensitive fordi de bar på politisk ladet stoff som eksponerte "følsomme", konfliktfylte og kontroversielle sider ved lokale forhold som berørte deltakeres identitet. Jeg viste hvordan spørsmål som helt plutselig rørte ved dette ble kastet inn til diskusjon, og hvordan det skapte dissens eller fikk diskusjoner til å spore av. Konferansens tunge samtalemaskineri syntes ikke å tåle slik utspørring og spontanitet. Det låste dens trege "samtalehjul". Omstendigheten i svarene kunne også låste posisjonene slik at de mer spontane formene for diskusjon slukket før de kom i gang. På grunn av store mengder spørsmål var lukningen som oftest temporær, og godt forberedte og mindre provoserende innlegg fikk konferansen til å rulle ufortrødent videre. Impulsive overflatekrusinger var ikke grunn nok til å bryte kontakten. Treghet og tålmodighet virket slik både blokkerende og åpnende. Det var ellers et paradoks hvordan deltakere sterkt ivret etter å diskutere aktuelle hendelser og politisk sprengstoff, men samtidig ble forvirret når de møtte motstand, uenighet og kritikk. Det var som om en ikke regnet med dissens. Likende erfaringer påpekte jeg i TGNs konferanser, der tett dialogføring genererte meningsforskjeller som gjorde kulturelterte uoverensstemmelser veldig eksplisitte (kapittel 11). Tregheten i WYC-

³⁶³ En referanse her er diskusjonen i STS/ANT-feltet om transformasjon, transport og implementering av teknologiske bruksgjenstander (jfr f eks Arkrich 1992, Latour 1987, Law 2004a, Sørensen 2004. m.f. og min drøfting av temaet i kapittel 2).

maskineriet dempet dette på en måte som ga utvekslingen mer preg av komparasjon enn diskusjon. Så selv om diskusjon i lokale sammenhenger var et mye brukt arbeidsredskap, var konferansen fremdeles et godt stykke fra manifestets idé om "discussions ... posted real-time" og "increasing their understanding of other cultures by staging lively, global classroom debates".

Med eksempler fra Ghana drøftet jeg også hvordan modifisering ble et avgjørende *organisatorisk* grep, da problemer med teknologisk utstyr på skolene gjorde det nødvendig å sette i gang et større organisasjonsapparat for å få programmet gjennomført. Jeg beskrev dette som organisering "ad omveier", en "bypass"-ordning der tekster og elever ble transportert fra skolene til koordinatorens NGO eller til en internettkafé, og tilbake. Iverksettingsarenaen var altså ganske annerledes enn hva manualen med sine klasseromsbaserte metaforer og lærerstøttede metoder la opp til. Mangel på overensstemmelse mellom manifestets pedagogiske credo og den skoleorganisatoriske ratio, nødvendiggjorde modifiseringer av organisatorisk art. Lite handlet om institusjonell integrering, og elevene måtte ofte klare seg selv. WYCs apparat med skolekoordinator, assistenter og steder med ressursene på plass var derfor helt avgjørende. Samlet gjorde det programmet funksjonsdyktig. Uten et slikt "ad-hoc" apparat ville konferansearbeidet stoppet helt opp eller vært avvirket i en tidlig fase. Overføring av teknologi, fra nord til sør, genererte i seg selv ingen utvikling, den var avhengig av institusjonell integrering og vedlikehold. Samtidig var lærere og koordinatører tydelig på at selv om den lokale innsatsen "nedenfra" synes massiv, er full programintegrering ikke mulig uten press "ovenfra", fra statlig hold gjennom politisk dirigert reform.

Virksomheten på senteret var på sin side finansiert utenfra og motivert av ideer om lokal autonomi, kompetanseheving og bekjempelse av arbeidsløshet. Det vil si at programarbeidet i første rekke var knyttet til "kampen mot arbeidsløshet" og økt sysselsetting, ikke til ideer om etnisitet, diskriminering og regional identitet (som i Romania). Virksomheten var også påvirket av landskoordinatorens ideer om effektiv samordning, og hvordan han løpende holdt kontroll med arbeidet på skolene og i nettkonferansene. Det gjaldt å dokumentere fremdrift overfor ledelsen og sponsorene, blant annet på grunn av "skoleadopsjonsordningen" og donasjon av teknologisk utstyr (jfr kapittel 4). Tegn på fremdrift ble derfor nedtegnet i rapporter, nyhetsbrev, protokollføringer, oppdateringer og evalueringer. Nedtegnelsene speilet en tidkrevende og byråkratisk effektivitetslogikk som igjen var en effekt av bilaterale ordninger i bistands-samarbeidet, og slik et enda større rapporterings- og dokumentasjonsapparat.

Etter å ha eksemplifisert det praktiske arbeidet som ble gjort for å få nettkonferansen på beina, er det verdt å notere seg at lite av dette var synlig "på skjermen", for som påpekt i kapittel 4, viste programmets raffinerte nettversjon sjelden slike anstrengelser.

Saksfokusert heterofoni

For å billedliggjøre kommunikasjonen i WYCs konferanser, altså "forbindelser mellom elever", vil jeg som i kapittel 11 bruke et samlebegrep som trekker på musikkteori. Poenget er å vise at ulik bruk skaper ulike forhold, liksom ulik stemmebruk skaper ulike samspillsituasjoner. I fremstillingen av deltakernes måter å drive forbindelsespedagogikk på og de kommunikative aspekter de vektla og iverksatte, kan deres samhandlingssekvenser sammenliknes med kor og korsang. Ser en TGNs konferansedeltakerne som et eksperimenterende vokalsemble, liknet WYCs samspillform mest på flerkorlig sang, der flere kor synger til hverandre. TGN vektla det frie personlige uttrykk, mens WYC nedtonet individualitet til fordel for kollektive komposisjoner. Så mens begrepet *polyfoni* illustrerer TGN-deltakernes individuelle stemmer, kan termen *heterofoni* stå som betegnelse på WYC- deltakernes *kollektive* stemmeføring.³⁶⁴ Begrepet antyder hvordan deltakerne beveget seg vekk fra noe individuelt og eksperimenterende over til noe mer kollektivt meislet og organisert. I kontrast til bruken av polyfoni-begrepet, der referansen er det individuelle i det flerstemmige, signaliserer heterofoni at forskjellige (hetero) stemmer (foni) håndterer samme (melodiske) tema på ulike måter³⁶⁵. I programøymed hvordan grupper i fellesskap "stemte i" for å besvare spørsmål fra andre grupper. I WYC ble den

³⁶⁴ Jeg brukte begrepet *personsentrert polyfoni* som betegnelse på liknende samspillsituasjoner i TGN. Med referanse til WYCs afrikanske og utenomeuropeiske orientering er det verdt å merke seg at begrepet *heterofoni* som musikkteoretisk term ble anvendt for å illustrere og forklare utenomeuropeiske musikktradisjoner. Takk til musikkonsulent Kjetil Aamann for diskusjoner om musikktermenes betydning og referanseområde.

³⁶⁵ Et konkret eksempel der det skjer er i balinesisk gamelanmusikk med sine klangvariasjoner (over samme tema).

enkeltes stemme tonet ned til fordel for samarbeidet i gruppen. Den enkelte sto mindre fritt å velge temaer og tilnærming, fordi individuelle ønsker og behov ble underordnet gruppens beslutninger. Den kollektive tilnærmingen gjorde også arbeidet sterkt saksfokuset. I *heterofonisk* stil organiseres nettopp deltakernes innspill i lys av det kollektive, ofte ved at en "stemme" fører an og de andre akkompagnerer på hver sin måte. I WYC ga det et avstemt uttrykk, fordi ulike klangfarger opptrådte uten "larm og disharmoni" (som i TGN). Sammenstilt gir begrepene saksfokuset og heterogen termen *saksfokuset heterofoni*.

Som en illustrasjon på WYCs kollektive stemmeføring bruker jeg altså en flerkorig, *polykoral* form der deltakerne gruppevis alternerer om å ytre seg. Som kommunikasjonsform krever en slik tilnærming mye tid og store rom (plass til å ytre seg). I musikkens verden fremføres polykori (flerkorig musikk) tradisjonelt i store saler, som i katedraler der korene plasseres i ulike høyder (etasjevis oppover langs veggene i en basilika). I WYCs konferanser var avstanden mellom gruppene stor, derfor alternerte de med stødige og velforbredte strofer. I likhet med polykoral sang utførtes strofene i en "konverserende" stil (call-respons), en slags "spørsmål og svar" stil kalt "antifoni" - en teknikk som brukes for å tone ned (akustiske) forsinkelser.³⁶⁶ I kontrast til TGNs direkte og individuelt tilpassede stil, har WYCs gruppe til gruppe-kommunikasjon mye til felles med denne kollektivt konverserende, antifoniske formen. Slik kan betegnelsene få frem kontrasterende trekk i forhold til hva som utløser energi. Satt sammen med resultater fra tidligere analyser, får vi følgende oversikt:

WYC	Saksfokuset heterofoni
Dialogbygging på elevnivå:	kollektivism sted- og saksfokuset formell, dyp, treg og distansert dialogbygging ad omveier komparasjon
Kooperativ drift på lærer- og koordinatornivå:	kombinasjonsvirksomhet formalisert kollegakontakt lønnet arbeid regional aktivitet
Systemnivå:	byråkratisk kontraktbasert energikonvertering i mange ledd
Utbredelse:	spredningsdyktig instrument for regionalt utvikling

Figur 17: Karakteristiske trekk på ulike nivåer i WYC (II)

³⁶⁶ I slik "kolossal", "antifonisk" eller "veneziansk polykoral" stil, opprinnelig fra italiensk senrennesanse (1600-tallet), alternerer separate kor (cori spezzati) ved å synge til hverandre. På grunn av lydforsinkelser og problemer med synkronitet utviklet det seg en konverserende korstil (antifonal) i de rom en hadde til disposisjon (som i "kor-balkongene" i katedralen Basilica San Marco i Venezia).

Kapittel 13 Sammenstilling og konklusjon

Hovedfunn i lys av forskningsspørsmål og hypotese

Gjennom ni kapitler har jeg sammenliknet og diskutert teoretiske og praktiske deler i og mellom programmene ved å analysere manifest, manual og nettkonferanser. Jeg har beveget meg frem og tilbake mellom delene for å undersøke hva som karakteriserte og materialiserte disse - hele tiden på jakt etter hva som mobiliserte til innsats og drev arbeidet fremover. En studie som i hovedsak har vært rettet mot nettkommunikasjon og arbeidsorganisasjon. Jeg vil nå sammenstille resultatene, konkludere og drøfte teoretiske implikasjoner av de empiriske undersøkelsene. Det vil skje i tre omganger. I første omgang oppsummerer jeg karakteristiske trekk, elementer og egenskaper ved hver programdel. Det vil si karakteristika bestemt av delenes sammensetning og forholdet mellom dem. Deretter går jeg over til å drøfte forskjeller mellom programmene slik de kom til uttrykk i bygging av dialog og diskusjon, mens jeg til slutt diskuterer spenningen mellom nettbasert programpresentasjon og pratisk implementeringsarbeid. En spenning jeg tidligere har beskrevet med begrepsparet *samstemt-flerstemt* (monofoni-polyfoni).

For å gi retning til undersøkelsene lanserte jeg innledningsvis en hypotese om modifikasjon, der jeg hevdet at drivkraft ikke bare kan tilskrives pedagogiske ideer, organisasjoner og teknologisk redskap, men hvordan programmene bearbeides, fornyes og videreføres ved at de inngår og implementeres i ulike sammenhenger. Ved å undersøke, eksemplifisere og diskutere dette har jeg gjentatte ganger bekreftet hypotesen. Programmodifikasjoner av ulik art utløste energi og forankret virksomheten. Av sentral betydning er derfor funn som viser hvordan fremdrift sprang ut av forankring og fornyelse i møtet mellom programmet og lokale betydninger, aktører og ressurser. Det gjelder også hvordan slike koblinger skapte oppslutning og spredte programmene til nye områder.

Resonnementer og sammenstilling av resultater bygger på delkonklusjoner jeg har gjort underveis. Forholdet mellom delene og diskusjonen om modifikasjon relateres også til den programideologi som ble kalt *forbindelsespedagogikk*, og hvordan ideer herfra lot seg realisere gjennom *forandringstaktikk*. Først som endringer i begrepsbruk fra manifest til manual, deretter ved hvordan anvisninger i manualen ble endret for å omsettes til praktisk virke. Endringer som ble kartlagt innad i programmene, og komparativt, mellom dem. Et hovedfunn var hvordan programiverksetting, på tross av ideologiske likheter i manifestene, slo svært ulikt ut for hvert program. Forskjeller jeg i flere omganger har vist var generert av koblinger mellom programmets metodologi, teknologi og lokale faktorer ved implementeringen. Basert på stikkord fra kapitlenes delkonklusjoner vil resultatene av undersøkelsene fremstilles i figuren under. Karakteristiske trekk ved programmene forbindelsespedagogikk kontrasteres på den måten med praksisrelatert forandringstaktikk.

I hvert program opptrådte programmodifikasjon som et tosidig fenomen. På den ene siden ved hvordan en pedagogisk teori iverksettes på høyst ulike måter, som en type mangfoldiggjøring eller multiplisering - og motsatt, ved hvordan samordning av programmet fikk dette mangfoldet av bruksmåter til å fremstå som noe enkelt og enhetlig (på nettet). Det siste som en bevegelse fra praktisk til teoretisk virke ved hjelp av forenklinger og omskrivninger, og i siste instans en neglisjering av et omfattende arbeid som foregikk på lokal basis. For i begge programmer lå nettversjonen med manifest og manual fast, den ble ikke endret i tråd med de praksiser den skapte. År etter år beholdt disse versjonene samme form - fastholdt og gjort transportabel ved hjelp av tekst og teknologi. Mangel på oppdatering og justering av manifest og manual nødvendiggjorde modifiseringer. Modifiseringer "nedenfra" ble også godtatt "ovenfra", fordi ledelsen visste at uten lokal modifisering av teori og metodologi ville det heller ikke finne sted noen implementering. Avhandlingen har derfor kartlagt ulike modifiseringer ved å analysere former for og grader av dette i lys av hva som utløste energi og forankret programmet på lokal basis. Det er også viktig å understreke at det var snakk om *delvise* endringer og tilkoblinger, ikke et uendelig antall modifikasjoner som en *total* transformasjon. For implementering fant sted gjennom en rekke mindre programmodifiseringer som mobiliserte til innsats og drev arbeidet fremover.

Avslutningsvis diskuterer jeg modifisering i lys av forholdet mellom delene og måten de fremsto på som ulike versjoner av "det samme"; det vil si i relasjon til nettversjonen med manifest og manual, og lokale og nettbaserte fora der programmet ble iverksatt. Modifisering diskuteres ut fra hva som skapte spenninger, konflikt, konformitet og kompatibilitet, hva som holdt delene sammen og skilte dem ad, eller gjorde dem avhengige av hverandre. For mens nettversjonen med intensjonserklæringene utgjorde en modifisert utgave av det praktiske arbeidet, modifiserte brukerne på sin side disse erklæringene (manifest og manual) for å omsette dem til praktisk virke. Manifestene var samtidig avhengig av å skilte med gode resultater fra nettkonferansene, mens nettkonferansene var avhengig av å referere til manualene for å konkretisere manifestets visjoner og få programmet gjennomført.

Karakteristiske trekk

Ved hjelp av stikkord i en figur vil jeg nå fremstille karakteristiske trekk ved hver programdel. Fremstillingen er ment som en kort gjennomgang, før dette utdypes fra ulike vinkler. Manifestene først, deretter manualene og nettkonferansene. Figuren avspeiler likheter og forskjeller i og mellom programmene, og mellom teoretisk og praktisk virke. Øverst som retoriske likheter ved programmene intensjonserklæringer. Nederst som en forskyvning fra teoretiske likheter til forskjeller i praksis. Altså hvordan samme type retorikk, gjennom forsøkene på å iverksette intensjonserklæringene, i praksis endte i ulike former for nettkommunikasjon og arbeidsorganisasjon. På sentrale punkter avspeiler figuren derfor også avhandlingens struktur. Stikkord som uttrykker ideologiske likheter settes i samme rubrikk, mens forskjeller ved iverksettingen beskrives i separate kolonner (alle stikkord står i kursiv).

For å tydeliggjøre forskjeller ved iverksetting bruker figuren metaforer fra kapittel 10 og 12 som beskriver typiske trekk ved nettkommunikasjon og arbeidsorganisasjon. I TGN var det *personsentrert polyfoni*, i WYC *saksfokusert heterofoni*. Termene drøftes mer inngående under. I kontrast til nettversjonen og dens *programerklærende monofoni* (manifest og manual) står de som samlebetegnelser midt i figuren, over hver kolonne. Bevegelsen fra monofoni til polyfoni og heterofoni illustrerer altså hvordan programmene tross ideologiske overensstemmelser ble iverksatt på høyst forskjellige måter.

		TGN	WYC			
		Programerklærende monofoni				
Manifest		internasjonalt samarbeid dialog og diskusjon problembaserte undersøkelser selvstendighet i tilnærming			Forbindelse pedagogikk	
	Manual	kunnskap om lokale perspektiver elevmedvirkning utforskning og sammenlikning individ- og emnerettet ↔ gruppe- og prosedyreorientert				
		Persontrent polyfoni		Saksfokusert heterofoni		
Iverksetting	Elevnivå:	individualisme individ- og interessefokusert uformell, rask, tett og lett umiddelbar dialogbygging diskusjon	kollektivism sted- og saksfokusert formell, dyp, treg og distansert dialogbygging ad omveier komparasjon	Forandringsatikk		
	Lærer- og koordinator-nivå:	intens kollegakontakt frivillighet, idealisme transnasjonal aktivitet	formalisert kollegakontakt lønnet arbeid regional aktivitet			
	Systemnivå:	flat og fleksibel struktur personavhengig få energigivende bindeledd	byråkratisk kontraktbasert energikonvertering i mange ledd			
	Spredning:	spredningsvansker redskap for individuell utvikling	spredningsdyktig redskap for regionalt utvikling			

Figur 18: Karakteristiske trekk ved begrepsbruk, kommunikasjon og organisasjon

Med hensyn til likheter var det iøynefallende hvordan begge program hadde utstyrt seg med nettsted designet for å imponere og skape nysgjerrighet. Nysgjerrighet skulle tilfredsstilles ved at leserne "klikket" seg fra nettportalen til manifest og manual ved hjelp av hypertekstlenker (jfr kapittel 4). I takt med tidens interesse for kombinasjoner av pedagogikk og teknologi ble programvirksomheten her beskrevet med begreper fra teorier som lenge har hatt en dominerende posisjon i europeisk og amerikansk pedagogikk. I begge tilfeller reformpedagogisk og (sosial-)konstruktivistisk teori (jfr kapittel 5 og 6). De pedagogiske begrepene som ble brukt uttrykte programmenes ambisjoner om å skape faglige forbindelser *mellom* elev og arbeidsmateriale og *mellom* elever. Ambisjoner jeg begrepsfestet med termen *forbindelsespedagogikk*. Ved å skape *dialog* og *diskusjon* om bestemte temaer skulle elevene på *selvstendig* grunnlag *kritisk analysere* og diskutere et problem. Uttrykt som å drive *internasjonalt samarbeid* om *problem-baserte undersøkelser*. En begrepsbruk som både var myntet på rekruttering av lærere og på et bredt spekter av samarbeidspartnere, samt ideologiske støttespillere fra felter som utdanning, politikk og næringsliv. Økt interesse for nettbaserte programmer skjerpet konkurransen om brukere og sponsorer. Derfor gjaldt det å trekke til seg ressurssterke aktører både i og utenfor utdanningssektoren. Aktører som kunne tilføre faglige og finansielle ressurser.

I kontrast til manifestene var *manualene* mer spartanske og mindre imponerende i utforming og omfang. Her var mindre farger, figurer og annen dekor. Overgangen fra manifest til manual bar også preg av begrepsmessige omskrivninger. Storslagen retorikk ble erstattet av praksisnære metaforer til skolebruk. For eksempel ble ideologisk tunge og passivt beskrivende begreper som "samarbeid, utvikling, kunnskap og kommunikasjon" i begge tilfeller byttet ut med arbeidsorienterte, instruerende og aktivitetsfremmede verb i imperativ, som "sammenlikn, utforsk, arbeid med, prøv, diskuter". Bruken av begreper om *elevmedvirkning* som vektla det å undersøke og løse problemer ved å beskrive, tolke og sammenlikne *lokale* forhold, økte sterkt i omfang. I veiledning av hvordan lærerne kunne organisere dette, brukte de to manualene litt ulike tilnærminger. For å inspirere til arbeid introduserte TGN-manualen mengder med ferdigordnede diskusjonsspørsmål, mens WYC benyttet eksempler fra tidligere konferanser som viste hvordan deltakere kunne løse oppgaven på egenhånd. I figurens annen rute (ovenfra) beskriver de øverste begrepene likheter ved manualene, mens de nederste (med pilen i mellom) markerer forskjellene. Det siste karakterisert ved TGNs *individuelle* og *emnebaserte* tilsnitt, i kontrast til WYCs *gruppe-* og *prosedyrebaserte* terminologi.

I analysen av dialog og diskusjon i nettkonferansene viste jeg hvordan disse tendensene forsterket seg og slo ut i *individualisme* og *kollektivism*. For selv om dialogbyggingen i TGN ofte kretset om kollektive temaer, skapte individuelle interesser og perspektiver både basis og bærekraft for samtalen. I figuren betegnet som *individ- og interessefokuser*. Den individbaserte og eksperimenterende formen fikk elevene til å reise spørsmål og koble egne synspunkter til allmenne oppfatninger i pågående debatter. Men selv om kjapp replikkveksling og gode tilløp til *diskusjon* preget annen programfase, var forbindelsen mellom deltaker og materiale lite utviklet. Utvekslingen vitnet også om mangel på forberedelser og erfaring i det å drive meningsutveksling. Det virket rett og slett for lett å fremme en idé eller et synspunkt. Selv om konferansemediet kun tillot *asynkron* kommunikasjon, ga bruken av muntlige uttrykk, korte meldinger og kjapp replikkveksling samtalen preg av noe *uformelt, raskt, tett* og *lett*. I WYC var tendensen så å si motsatt. Individuelle relasjoner og perspektiver ble tonet ned, og det var en omstendelig prosess å fremme ideer og synspunkter. Personrettede meldinger og en-til-en kommunikasjon forekom ikke. Den langsomme "omdreiningstakten" og de møysommelig forberedte innleggene gjorde kommunikasjonen *tung, formell, dyp, treg* og *distansert*. De *steds-* og *saksfokuser*te redegjørelsene ga også kommunikasjonen mer preg av *komparasjon* enn diskusjon. Problemer med integrering på skolene nødvendiggjorde også hva jeg kalte organisering "ad omveier", der elevene ble fraktet til steder med internettforbindelse for å få programmet gjennomført. Det vil si en praktisk modifisering av manualen og dens klasseromsbaserte anvisninger. Samtidig, og på tross av at arbeidet foregikk utenfor skolen og dens obligatoriske undervisning, hadde dialogene og diskusjonene et sterkt faglig og institusjonsrettet preg.

Persontrent polyfoni og saksfokuser heterofoni

Jeg vil nå kort kommentere metaforene *persontrent polyfoni* og *saksfokuser heterofoni*. Det første ble brukt om kommunikasjonen i TGN som viste hvordan stemmer med kryssende interesser møttes til energisk polemikk og sam-

taler av mer personfokuset karakter. Ofte som en utøvelse av individualitet på bekostning av det å drive kollektiv refleksjon, og som individuell eksperimentering med standpunktstaking og konstruktive tilløp i bygging av diskusjon. Et samspill der hver stemme ble tillagt (like) mye vekt. Samspillet tok slik en *flerstemt* form, hvor mengder av individuelle tilløp møttes i et dialogisk stemme-mot-stemme mønster. En stemmeføring som både var konstruktiv, konfronterende og "kakofonisk".

I WYC viste kommunikasjonen derimot en nedtoning av individualitet til fordel for fokus på kollektive konstellasjoner av faglig og arbeidsmetodisk art. Den enkeltes stemme ble tonet ned til fordel for hvordan gruppen i fellesskap konstruerte sine faglig orienterte tekster. Individuelle behov var altså underordnet gruppens beslutninger. Så i motsetning til den selvstendige stemmeføringen polyfonibegrepet signaliserer, er heterofoni et uttrykk for hvordan forskjellige (hetero) stemmer (foni) i fellesskap håndterer ett tema. Deltakerne beveget seg vekk fra noe individuelt og eksperimenterende, og over til noe mer kollektivt meislet og prosedyrebaseret. Ser en TGNs deltakere som et eksperimenterende vokalensemble med en likeverdig og personavhengig stemmeføring, likner WYCs samspillform mer på flerkorig sang, der flere kor synger til hverandre. En gruppebasert tilnærming jeg i kapittel 12 sammenliknet med polykoral sang utført i "konverserende" stil (antifoni). En systematisk og saksfokuset tilnærming som samlet gir uttrykket "saksfokuset heterofoni".

Organisasjonsstruktur og forbindelser på lærer og moderatornivå

Når det gjelder forskjeller i programmenes organisasjonsapparat er de uttrykt med begreper i figurens nedre del. WYCs organisasjon fremsto som et mer profesjonelt og *byråkratisk* apparat enn TGNs med sin *flate og fleksible struktur*. WYCs koordinatører hadde kontraktdefinerte *lønns-* og arbeidsbetingelser, mens TGNs koordinatører og moderatører arbeidet på *frivillig* basis (volunteers). Arbeids- og ansvarsoppgaver i TGN var av samme grunn mindre spesifiserte enn i WYC, mens WYCs *formalistiske* oppbygning gjorde arbeidsfordelingen mer oversiktlig. Samtidig jobbet begge grupper av koordinatører i snitt like mye (til alle døgnets tider) for å få nettkonferansene på fote. Den kjønnsblandede koordinatørgruppen i WYC stilte med bred arbeidserfaring fra statsforvaltning og det private næringsliv, samt yrkesrettet kompetanse på felt som økonomi og teknologi. Den kvinnelige koordinatørgruppa i TGN besto derimot av profesjonsutøvende lærere fra Europa og USA som ved siden av sitt fagpedagogiske arbeid gjorde en betydningsfull innsats med hensyn til samordning og drift. Gjennom samordningsarbeidet utviklet de et tett forbindelsesapparat på tvers av faglig, institusjonell og nasjonal tilhørighet, noe jeg i figuren beskrev med termen *transnasjonal* aktivitet. Regelmessig korrespondanse, kollegabasert veiledning og hyppig bruk av kommunikasjonsteknologi gjorde at de løpende justerte kursen seg i mellom for å trekke arbeidet fremover. Men selv om dette samordningsapparatet var en drivende kraft i arbeidet, gjorde volunteer-systemet driften sterkt *personavhengig*. I tråd med dette var kommunikasjonen uformell og tonen svært optimistisk. Det var som idealismen holdt formalismen på avstand. Ved å kultivere sitt kollegafellesskap holdt de entusiasmen oppe med forsterket tiltro til programmets muligheter og potensial. Størst effekt hadde samarbeidet i forhold til fagintegrering på skolene, der programarbeidet inngikk i undervisningen i engelsk og informatikk. Som fagansvarlig for flere fag hadde lærerne det handlingsrom de trengte. Frihet til å eksperimentere med ulike integreringsmuligheter var en viktig forutsetning som også tilførte energi og arbeidsglede.

I kontrast til dette var arbeidet i WYC mer *formalisert*. Programarbeidet var ikke et resultat av et uformelt lærersamarbeid som i TGN, men et formalisert, internasjonalt og utdanningsrettet samarbeidstiltak mellom NGOer. Programlederne var ansatt i en ikke-statlig bistandsorganisasjon, hvorfra de sto i forbindelse med 16 NGOer rundt om på det europeiske og afrikanske kontinent - NGOer der WYCs landskoordinator som regel var daglig leder. Den formelle kommunikasjonen mellom ledere og koordinatører gikk "ad tjenestevei", via epost og telefon. Ledernes ansvar var å holde i programmets internasjonale forbindelser, mens koordinatorene tok seg av driften på nasjonalt nivå. I motsetning til TGNs horisontale organisasjonsapparat ble WYC slik drevet frem av et mer byråkratisk system. Med det som bakgrunn skisserte jeg WYC som en flerleddet organisasjon, der ledelsen og skolene dannet ytterleddene og koordinatorene et autonomt midtledd. Koordinatorenes programforvaltning var slik også en effekt av WYCs langleddede organisasjonsapparatet. Denne formen for forvaltning og arbeidsorganisering kan også spores i den store

mengden materiell som sirkulerte i og mellom leddene. Mellom hvert organisasjonsledd gikk det en jevn strøm av dokumenter, et system som ikke bare virket en vei, men gikk like mye fra ledelsen til koordinatorene som omvendt. Et dokumenteringsarbeid som i praksis utgjorde en bilateral administrasjonsordning.

Dette viser to nokså forskjellige måter å drive forvaltning og arbeidsorganisering på med hensyn til satsingsområder, systemer og strukturer. Organisasjonsformer som hver på sin måte bidro til fremdrift. I kontrast til TGNs uformelle samarbeidsform viste jeg også hvordan WYCs representanter så dokumentasjonssystemet som et effektivt styringsinstrument og et incitament for iverksetting. Konklusjonen er derfor at i motsetning til TGN-organisasjonens få, men energigivende bindeledd, var WYC avhengig av å drive energikonvertering gjennom flere ledd.

I relasjon til manifestet forklarer slike forskjeller også hvorfor WYCs programimplementering ikke kunne ta utgangspunkt i de lokale læreres begeistring for pedagogisk utviklingsarbeid, for det visste de færreste hva var. Kraft til å drive det videre kom i stedet fra WYCs profesjonelt oppbygd organisasjonsapparat som "disiplinerte" organisasjonen og dens medarbeidere gjennom dokumentasjonsarbeid, logistikk og administrativ systematikk. Kombinasjonen av slik formalisme og "disiplineringstiltak" på leder, koordinator og lærernivå, og koordinatorenes autonome stilling, bidro både til å gi organisasjonsarbeidet regionalt feste og gjøre programmet spredningsdyktig. Samarbeid på lokalt plan var derfor mer en effekt av slik regional organisasjonsvirksomhet enn av entusiasme overfor reformorientert pedagogikk. Lærerne i WYC hadde heller ingen (yrkesfaglig) kontakt over landegrensene, og da de heller ikke brukte diskusjonsfora på nettet, var entusiasme for pedagogisk utviklingsarbeid vanskelig å utvikle. Det at skolene hadde problemer med tilgang på teknologisk utstyr og pedagogiske ressurser, forklarer hvorfor lærernes satsingsvilje dabbet av og hvorfor lokale koordinatører overtok veiledningen av elevene.

I TGN skapte likhet i yrkesfaglig bakgrunn derimot en viktig referanseramme og en tilhørighet som gjorde at de betraktet hverandre som nære arbeidskollegaer. Frivillig innsats på flere plan dro arbeidet fremover og gjorde de involverte mer fortrolige med programarbeid og konferansemedium. Lærernes innsats på skolene og i rollen som koordinatører var programmets viktigste bærebjelke. Innsatsen var slik en betingelse for iverksetting. På den annen side var de store mengder tid som gikk med til programarbeid av faglig og organisatorisk art en grunn til at så få lærere ønsket å påta seg oppgaven ut over kontraktfestet arbeidstid. Forsøket på å involvere nye lærere fungerte derfor dårlig, noe som ga programmet *spredningsvansker* på lokalt plan. For lærere som allerede var involvert, førte mangelen på samarbeid med kollegaer lokalt til intensivert kontakt med programrelaterte kollegaer på internasjonalt plan. For de som ikke iverksatte slik kontakt, tok følelsen av å være overarbeidet og isolert ofte overhånd, med den konsekvens at de trakk seg og "sine" elever fra videre programdeltakelse.

Når det gjelder koordinatorene, var de i begge tilfeller ansvarlige for å gi programmet et institusjonelt og faglig feste gjennom lokale integreringstiltak. Viktigst her var rekruttering og veiledning av lærere. I TGN var lærerveiledning avhengig av at lærerne selv tok kontakt, mens de i WYC ble assistert av pedagoger, konsulenter og koordinatører fra bistandsorganisasjonens eget apparat. Like viktig var hvordan koordinatører i begge leire la mye arbeid i å koble programvirksomheten til lokale interesse- og organisasjonstiltak. Ved siden av samarbeidet med lærere, skoleledere, øvrige koordinatører og programledelse, var dette en avgjørende faktor i implementeringsarbeidet.

Bygging av dialog og diskusjon

Jeg går nå over til funn som viser forskjellige måter å bygge dialog og diskusjon på. I hovedsak de som viser hva som fremmet eller hemmet dialog og diskusjon på nettet, og som kan relateres til programmenes begreper om elevmedvirkning, samarbeid, problembasert arbeid, eksperimentering, kritisk tenkning, arbeidsemnets relevans, osv (jfr oppsummering i kapittel 6). Selv om dette er pedagogiske begreper og kommunikasjonen var en del av en pedagogisk praksis, viderefører jeg diskusjonen med de STS/ANT-perspektiver jeg introduserte i kapittel 1 og 2, og har gjort bruk av i analysen av det empiriske materiale. Det vil si perspektiver der en ser på relasjoner, posisjoner og interesser; eksempelvis hvilke forbindelser som gjøres relevant i forhold til hvem som fremmer sine interesser, får gehør for disse, samt virkninger av dette, osv.

Forskjeller ved dialog og diskusjon på nettet vil belyses ut fra to dimensjoner. En redskapsdimensjon og en saksdimensjon. Det siste som "kunnskap om hva", det første som "kunnskap om hvordan" (jfr kapittel 5 og 6). For arbeidet med å bygge dialoger handlet mye om å knytte form til innhold, og å forme dialogens innhold på nye måter. Et arbeid som i programmene var svært forskjellig, selv om det konferansetekniske oppsettet var relativt likt begge steder, og manualene la få føringer for utforming av innlegg. Det siste gjaldt spesielt TGNs manual, som tross et overveldende antall spørsmål ikke ga direktiver for hvordan svarinnlegg skulle utformes. Det er derfor interessant å se hvordan elevene eksperimenterte ved å variere formen på innleggene eller kommuniserte med tegn og tall, store bokstaver, spørsmåls- og utropstegn, tidsangivelser og slanguttrykk (som blandinger av tall og tegn). Foruten å imitere det muntlige uttrykk ga det inntrykk av noe friskt og dynamisk i måten å drive frem replikkveksling på. Det ga kommunikasjonen preg av noe *lett og spontant*. Det syntes også lett å legge frem noe, fremme en idé eller et synspunkt. Kanskje litt for lett, for letthet slo ofte ut i "lettvint" synsing om relativt tunge spørsmål. Det var lett å få i gang en diskusjon, men det var egentlig like lett å avbryte den - også når diskusjonen var seriøst ment og bar på tunge temaer. Det at elevene tok lett på tingene betød altså mindre plass til tyngre, fagrettede og mer utdypende forklaringer.

I WYC var tendensen motsatt, der mye tid og krefter gikk med til å artikulere emnet inn i en fast form. Fast i den forstand at de fulgte samme mal med voluminøse skildringer av sted, situasjon, institusjon, osv. Mer enn å eksperimenteres med form, vektla de innholdet. Heller enn å drive "small talk" og snakke med store bokstaver og utropstegn, kommuniserte de med blokker med tekst. Godt utstyrt med tyngre regionalhistoriske eller etnisk-politiske argumenter ble innholdet kollektivisert og gjort politisk på måter som overskred manualens anvisninger om å beskrive "forholdene slik de er". De enorme tekstblokkene, som var betydelig lengre enn det manualen foreskrev, signaliserte slik noe *tungt og seriøst*. Brøt noen dette mønsteret ble de gjerne møtt med enda lengre tekstmeldinger, som for å kommunisere at "her tar vi ikke lett på ting". Vi så for eksempel hvordan en amerikansk elevgruppe forsøkte å bryte formelen ved å sende inn 8 korte og enkle, men samtidig svært konfronterende og kontroversielle spørsmål om krigen i Afghanistan. Det tok da ikke lang tid før noen markerte sin motstand og protesterte ved å postere enda lengre innlegg enn vanlig, slik vi så eksempel på ved den massive meldingen fra en elevgruppe i Zimbabwe (kapittel 12). Samtidig skal det sies at den trege kommunikasjonsformen også gjorde det lettere å fremme oppfatninger av kontroversiell art. Et dilemma de fleste løste ved ikke å gå for hardt ut, og ved å forsøke å balansere sine synspunkter. Vekten på tekstkomposisjon, på tekster med lange, detaljerte og utdypende beskrivelser, samt tiden det tok å lage, sende og svare på dem, gjorde arbeidet uansett tungt å gjennomføre. Veldig tungt. Og selv om elevene stadig vinklet stoffet på nye måter, gikk det tregt å få respons og tregt å føre diskusjoner. Omstendeligheten og det tungdrevne i systemet skapte avstand i tid og rom. En treghet som minnet deltakerne på den fysiske avstanden mellom dem.

Om en skulle billedliggjøre forskjellene ytterligere, for eksempel ved hjelp av trafikkmetaforer, fremstår kommunikasjonen i TGN som en gjeng utålmodige tenåringer som haster av sted og i full fart krysser hverandre på scootere, mens de i WYC finner seg i å være passasjerer i tungt lastede trailere eller lokomotiver. Som kortdistanse versus langtransport. På nettet ga konferansen inntrykk av at kommunikasjonen i WYC var "on track", noe som ikke stemte med hva jeg så av situasjonen lokalt, selv om de faglig sett laget dype spor. Og motsatt; tross mye tid til organisering av skoleklassene i TGN, vitnet dialogene om rastløse elever som tok lett på det faglige. Få satte dype spor etter seg her. Problemer som i begge tilfeller syntes å være effekter av manglende lærerhjelp.

Forskjeller ved dialogbyggingen kom også til uttrykk i måten deltakerne fremstilte og sammenliknet emner de selv trakk inn. Manualene oppfordret rett nok til sammenlikning av lokale forhold, men ga veldig få forslag til hvordan dette kunne gjøres. I TGN løste de oppgaven ved å lage et system av internt refererende tall, tegn og begreper som de bygget inn i dialogene. Et system med felles referanser der de forsøkte "å gjøre seg like" ved å etterlikne oppsett og uttrykk i dialogpartnerens tekster. Dette utviklet de så gjennom en gjensidig justering og tilpasning av de samme tekster, tall, tegn og temaer – som en streben etter å skape samsvar og likhet. En likhetsdiskurs de brukte til å *nå* hverandre med og holde på forbindelsen. En tendens jeg kalte "semiotisk-materiell konvergens". Spesielt var dette tydelig i samtaler om lokale praksiser, der de med endeløse rekker med tidsangivelser og stedsreferanser fremstilte daglige rutiner og opplevelser (kapittel 8).

I WYC dominerte også fortellinger om sted, men på måter som vektla forskjellene mer enn likhetene. De var verken personlig orientert eller bidro til noen likhetsdiskurs, men var tungt knyttet til ideer om stedstilhørighet og opplysninger om lokale institusjoner og konstellasjoner. Mer massivt enn i TGN brakte de også inn spørsmål om nasjonalitet, identitet og regional suverenitet som, i kontrast til manualens begreper om det nære og særegne, virket til å politisere forholdet mellom sted og situasjon, kultur og kontinent. En politisering og relativisering som skapte avstand og gjorde det tungt å diskutere. Diskusjoner om alvorlige spørsmål gikk derfor ikke bare i stå på grunn av innleggenes enorme volum, eller forsinkede og uteblevne responser, men fordi det tematiske fokus var for trangt og ikke innbød til åpen diskusjon. Saken ble for eksempel presentert på en aggressiv måte eller forfatterne signaliserte at de var svært vare for kritikk. For ikke å erstatte faglig diskusjon med stedsrelatert føleri valgte mange derfor å opptre diplomatisk og sammenlikne forhold fremfor å sette dem på spissen og diskutere dem.

Saksrettede diskusjoner

I begge programmer fantes det imidlertid også svært gode eksempler på saklig diskusjon. For tross problemene jeg skisserte over, viste konferans materialet fagrettede diskusjoner der problemer av etisk og politisk karakter ble satt på dagsorden. Det gjaldt både lokale problemer og internasjonale konflikter. Mange var interessert i å diskutere stormaktspolitikk og ideologiske interessekonflikter mellom blokker av land. Særlig motsetninger der ideologiske og territoriale grenseoppganger mellom kontinenter sto på spill. Diskusjoner som både handlet om politisk, ideologisk og militær krigføring. Med andre ord alvorlige, aktuelle og innfløkte temaer med økonomiske og religiøse undertoner. Innfløkt, fordi det handlet om politiske strategier og styresett, om utøvelse av makt og myndighet. Økonomisk, fordi det sto om kontrollen over naturressurser. Religiøs, fordi det problematiserte hva religion kan brukes til og frustrasjonen over ideologiske og verdiforankrede motsetninger i øst, vest, nord og sør. Som i diskusjoner om det pågående stormaktspolitiske spillet om innflytelse og kontroll over land mellom Europa og Asia, enten temaet var krigsoperasjoner i Afghanistan eller terrorisme i regi av Al-Qaeda og deres teoretikere. Konflikter med undertemaer som suverenitet, tilhørighet, ydmykelse, stolthet, krise, nød og vold. Det er derfor ikke til å unngå å kommentere det litt paradoksale i at deltakerne i to fredsfrøende og ukrigerske programmer valgte å diskutere krig og ufred. Og det på måter som omdefinerte programmets (manualens) egne temaer.

Når det gjelder måten diskusjonene utviklet seg på fungerte TGNs praksis med kjapp replikkveksling og litt lengre innlegg langt bedre enn den tungdrevne tekstutvekslingen i WYC. Veldig få deltakere i WYC gjorde dessuten bruk av diskusjonstekniske fraser som "My point is", "I agree with...", osv, uttrykk som hyppig forekom i TGN. Diskusjonsteknisk var dette interessant fordi frasene hjalp elevene i å strukturere diskusjonen og lage referanser til andres ytringer. Referanser som samtidig tilla andres resonnementer og argumentasjon betydning og anerkjennelse. Utfordringen lå imidlertid i å kombinere diskusjonstekniske grep og sakkunnskap for seriøst å kunne drøfte andres påstander. I TGN led arbeidet under at så få virkelig anstrengte seg for å skaffe seg sakkunnskap, analysere materialet, lage problembeskrivelser, skrive løsningsforslag, osv. Det gjorde det ikke bedre at moderatorene unnlot å kommentere innsiktsfulle innlegg som åpenbart høynet diskusjonens faglige nivå - selv om temaet ikke samsvarte med opplegget i manualen. Diskusjonstekniske grep og gangen i diskusjonen ble heller ikke kommentert. Det gjaldt i høyeste grad også i WYC, der moderatorene helt og holdent unnlot å kommentere elevinnlegg og forholdet mellom dem. På den annen side gjorde konferansens langsomme tempo at deltakerne tok seg tid til å teste måter å sette sammen diskusjonsinnlegg på og justere virkningene av disse. Den gruppebaserte tilnærmingen medførte trolig også at utformingen ble mindre tilfeldig, slik jeg fikk inntrykk av. De detaljerte og godt forberedte tekstene ga konferansen en faglig tyngde som slo ut i innholdsrike diskusjoner. Noen trosset også tungroddheten ved å skyve diskusjonstemaer fra én konferanse over til en annen. Som for å akselerere konferansenes langsomme omdreiningstakt. En krysskobling som utløste diskusjon fordi flere fant temaene interessante.

Et problem for begge program var imidlertid hvordan steil standpunktstaking og tekster som holdt en konfronterende tone, forårsaket polarisering og fastlåste posisjoner. Aggressivt ordskifte, omstridte standpunkter og synspunkter kun én gruppe oppfattet som politisk korrekte, polariserte ofte diskusjonen. Polariseringer som kom av forsø-

ket på å takle hva en oppfattet som urettmessig kritikk og angrep på kulturelle, religiøse og politiske interesser en så seg selv som del av. For eksempel hvordan amerikanske elever så seg tvunget til å forsvare amerikansk utenrikspolitikk og hva de oppfattet som en stolt og uavhengig nasjon. Men slike problemer hadde også med temaets vanskelighetsgrad å gjøre. Vanskeligst var altså temaer knyttet til stormaktspolitikk og konflikter over strategisk viktige landområder der interesser hos koalisjoner av land sto på spill. Kanskje mest synlig i WYC, der diskusjoner om politisk, etnisk og religiøs tilhørighet fikk mye gehør, samt økonomiske interesser tilknyttet dette. Uenighet eller mangel på nyansering kunne raskt få verdiladde temaer til å velte diskusjonene. Partene lot i flere tilfeller også diskusjoner ligge hvis virkelighetsoppfatninger og perspektiv på en sak var for divergerende. I TGN viste jeg hvordan stahet og æresfølelse ble relatert til verdiladde forestillinger om frihet og sannhet, med den konsekvens at forestillinger og virkelighetsoppfatninger "relevant to life" kolliderte. Oppfatninger av hva som var "den faktiske situasjonen" ble ulikt tolket av ulike personer. I forsøket på å forsvare sine oppfatninger steg temperaturen og elevene trengte hjelp til å dempe konfliktnivået eller moderere sine synspunkter (kapittel 11 og 12). Faglig sett var utfordringen at det å diskutere stormaktspolitikk og internasjonale interessekonflikter forutsatte innsikt i politiske, religiøse og økonomiske forhold, samt ferdighet i å artikulere dette skriftlig. Få hadde engelsk som morsmål og strevde med gløser og grammatikk. Mangel på lærerhjelp til å utvikle det skriftlige materialet forstørret også problemet.

Hardnakket standpunktstaking grunnet mangel på sakskunnskap og evne til artikulering skapte altså spenninger som vippet enkelte av pinnen. Samme mangel skapte også en tendens til at noen bekreftet problemformuleringer mer enn de diskuterte og utdypet dem. Konsensus fremfor verdirelatert debatt, altså (jfr Dysthe 2001: 328). Konfliktfylte diskusjoner presset også frem konsensus i et forsøk på å unngå verbale sammenstøt. Slik ble unnvikelse og tålmodighet til konfliktforebyggende strategier flere tok i bruk.

TGN-konferansene hadde i tillegg problemer med hvordan diskusjoner om saksrettede temaer ble slått ut av personorienterte tekster og usaklig argumentasjon. Mest fra deltakere med mangel på fagkunnskap eller interesse for saken. Kapittel 11 viste hvordan elever som kjedet seg saboterte opplegget eller spolerte diskusjoner fordi de ikke fant temaet utfordrende nok. Med høylydte proklamasjoner av typen "åhh-jeg-kjeder-meg-såå-fælt" fant for eksempel 15-16 åringer med engelsk som morsmål raskt sammen *uten* å måtte kommunisere noe faglig relevant. Slik ble saklighet erstattet av sarkasmer, slangord og humoristiske replikker. Mangel på utfordringer førte også med seg uberettiget kritikk og latterliggjøring av andres artikuleringer og perspektiv. Ved å gå fra diskusjon til lett konversasjon tok de ikke bare kraften fra seriøse diskusjoner, men presset dem av banen. Foruten å vise vanskelighetene med å skape verdirelaterte diskusjoner, illustrerer det hvordan slike diskusjonsfora åpnet for nye måter å drive skjemt og sjikane på.

At diskusjoner sporet av på grunn av latterliggjøring og usaklig argumentasjon, var i TGN mest et resultat av forskjeller i modenhet og ferdighetsnivå. Konferansens praksis med parallellføring av moduler (jfr manualen) forsterket også problemene. Forhold jeg hevdet burde vært løst gjennom pedagogisk og organisatorisk differensiering (kommenteres under). I WYC var som sagt enkelte tema også for kontroversielle eller betente til å kunne skape debatt. Spesielt gjaldt det territoriale og etnisk relaterte konflikter, som på regionalt eller nasjonalt grunnlag ble opplevd som politisk sensitive og kulturelt problematiske. Det å utfordre andres forestillinger og verdier kan derfor virke truen de hvis kritikken knyttes til elevers selvforestillinger og fortellinger om kollektiv identitet. Når slike temaer likevel ble tatt opp, har jeg vist hvordan det *kan* låse posisjonene og kvele all videre debatt.

Med konferansen som koblingsrom

Medvirkning og engasjement var i høy grad knyttet til elevenes fremstillinger og om de fikk respons på hvordan de vinklet stoffet. Ved å prøve seg frem og sette ord på et problem, forsøkte de å gi saken "en stemme". Elever i TGN gjorde som vist også dette ved å motsi, eller gjøre opprør mot lærere og moderatorer ved å forstyrre meningsutvekslingen med frekke, men dog "selvstendige stemmer" (jfr Bakhtin 1973). Det paradoksale var imidlertid at de samme personene som gjorde opprør på denne måten *først* forsøkte å få igang en saklig og fagrettet diskusjon, men ga opp fagligheten fordi de selv ble forstyrrer av stemmer som ikke oppfattet seriositeten i innspillene deres.

Mange fant det også vanskelig å delta i diskusjoner fordi det på timeplanen ikke ble satt av nok tid til fordypning eller fordi de opplevde at de ikke strakk til, språklig og/eller kunnskapsmessig. Løsningen ble da å benytte lokalt forankrede begreper og beretninger som sirkulerte i miljøer de befant seg i til daglig. Lokale fortellinger og ideologiske oppfatninger ble også benyttet fordi de fantes i lokale forestillinger og fellesskap. Nettkonferansen ble på den måten en arena der elevene testet dominerende ideologiske fortellinger og temaer fra egne miljøer, blant annet for å se hvilken betydning og relevans disse hadde hos andre deltakere. Valg av emne hang derfor sammen med hva elevene kunne få hjelp til å ytre seg om. Dessuten var de avhengige av lærere og koordinatorene for å få sine ytringer "sertifisert" og distribuert. En observasjon som korresponderer med Garrison og Kimballs syn på hvordan elevens ytringer derfor ikke bare kan ses som selvstendige og løsrevne, men (delvis) forbundet med lokale opplysninger, oppfatninger og referanser (Garrison og Kimballs 1993). Iaktakelsen er også i samsvar med Bakhtins uttalelse om at "the word does not exist in a neutral and impersonal language ... it exists in other people's mouths, in other people's concrete contexts, serving other people's intentions" (Bakhtin 1981: 293, jfr diskusjonen i kapittel 2). Ved å velge saker og synspunkter som lå tett opp til hva medhjelperne hadde på hjertet, vant de også medhold og anerkjennelse for arbeidet. Lokalt forankrede saker var dessuten lettere å utforske og begrunne. Med eksempler fra Katalonia, Transylvania og USA viste jeg hvordan arbeidet på skolen var påvirket av nasjonalpatriotiske holdninger eller ideologiske oppfatninger som dominerte i ulike lokale fellesskap. Det vil si fellesskap basert på politiske, kulturelle eller religiøse former for "vi"-solidaritet, altså oppfatninger med klart uttrykte verdier og interesser som satte nasjonale eller regionalpolitiske saker på dagsordenen. At presentasjoner og problemstillinger var påvirket av dette, var også fordi mennesker elevene hadde et nært og emosjonelt forhold til (familiemedlemmer, venner og naboer) var opptatt av og forfektet dette (jfr kapittel 8 og 10). Problemer kunne imidlertid oppstå hvis oppfatningene begrepsfestet tabuiserte emner og problemstillinger andre ikke ønsket å kommentere eller diskutere.

Elevene skrev også selv om slike påvirkninger. I kapittel 10 eksemplifisert ved en gruppe transylvanske elever som skrev: "We are *influenced*, because we live a hard and difficult time" (26.04.02, WYC). I kapittel 8 ved en italiensk gutt som formulerte seg slik: "I'm writing from ITALY [where] a lot of people speak about the war [and that] ... AMERICA with the assistance of ... Italy. . . [are] looking for Osama Bin Laden" (23.11.01, TGN, min utheving, jfr Bakhtins uttrykk "in other people's mouths" over), mens kapittel 11 viste en amerikansk jente som proklamerte sin patriotisme slik: "We as Americans have to do *all that we can to protect our country and our freedom*" (26.11.01, TGN, min utheving).

Å forsyne diskusjonen med lokalt genererte "politisk korrekte" standpunkter var imidlertid noe flere fikk problemer med når de måtte forsvare og utdype sine syn. Forsvaret fordret saksinnsikt og kunnskaper om kompliserte politiske prosesser og markeringer. Oppfølgende spørsmål rundt temaene syntes i blant vanskelig å ta stilling til og diskutere. På den annen side er det ikke tvil om at elevenes arbeid med å undersøke, formulere og argumentene for slike standpunkter utsatte dem for "faglige strekk" som igjen var i tråd med manifestenes pedagogiske ideer om intellektuell utvikling og oppøving i demokrati (jfr gjennomgang av temaene i kapittel 2, 5 og 6). Elevenes medvirkning og engasjement kan derfor også i denne sammenheng knyttes til ambisjonen om å skape faglige forbindelser *mellom* elev og (lokalt) materiale og *mellom* elever (på internasjonal basis). Forbindelser som, paradoksal nok, kom i stand ved at elevene i stor grad modifiserte manualenes spørsmål og temaer. Det laget også forbindelser *mellom* programmet og saker de var opptatt av, som regel ved at de introduserte parallelle eller beslektede temaer som fikk kommunikasjonen på gli, eller ga dem en gunstig posisjon i en diskusjon. Med Bakhtin kan en derfor si at selv om fremstillingene var påvirket av lokale sammenhenger og synsvinkler de oppfattet som politisk korrekte, foregikk modifiseringsarbeidet ved at den enkelte elev "appropriates the word, adapting it to [her or] his own semantic and expressive intention ... [as to] take the word and make it one's own" (Bakhtin 1981: 293). En adaptasjonsprosess der de gjennom dialogen koblet lokale begreper og betydninger til programmets temaer, eller til temaer hos konferansepartneren. Ved å gjøre "ordene til sine egne" modifiserte de temaer og synspunkter i lys av andres sammenstillinger og sammenhenger - eller som Latour skriver: "To say something is to say it in other words: In other words it is to translate" (1988b:181). Modifiseringene avfødte atter nye temaer eller spørsmål andre kastet seg over for å diskutere. Det

er derfor interessant å trekke frem noen av disse. Ikke minst fordi de påvirket andres syn på en sak, og slik vi så, fremkalte ulike reaksjoner som nysgjerrighet, forbauselse, fordømmelse, tvil og irritasjon. En påvirkning og en medvirkning som i noen tilfeller fremmet, og i andre hemmet, diskusjonen.

Når det gjelder temaer elevene selv satt på dagsorden, ble de ofte ledet av spørsmål av politisk og etisk art. I synet på internasjonal politikk hadde innleggene gjerne preg av realisme ved hvordan de fokuserte på staters eller politiske grupperingers egeninteresser eller utøvelse av moral. For eksempel i spørsmål knyttet til uavklart grenseproblematikk, krig, uproporsjonal maktbruk, terrorlisting eller patriotisme. Det ble også fremmet etikkrettede spørsmål som brakte diskusjonen inn på et individuelt plan med temaer som mobbing, sykdom, seksualitet, ekteskap eller adopsjon. Slike spørsmål var som nevnt mest fremtredende i TGN, der temaene tok utgangspunkt i personlige erfaringer og oppfatninger.

Grovt skissert kan vi si at det var to kategorier av spørsmål som dominerte. Til første gruppe hører de åpne, utforskende og utdypende spørsmålene, til den andre spørsmål av mer konfronterende og kontroversiell art. Av spørsmål som kan tilskrives første kategori, så vi for eksempel: "But,] what is Catalan?" (TGN, 09.11.01, se kapittel 8) - et spørsmål som ga en katalansk elev mulighet til å legge ut om Katalonia, om katalansk språk, om skolefag, osv. Et liknende spørsmål ble adressert til en japansk elev: "I do not know Mt. Fuji. What or who is it?" (TGN, 06.03.01). Det vil si spørsmål som åpnet for lokale tolkninger – i dette tilfellet av forholdet mellom natur og kultur (i shintoisme, kalligrafi, osv). I kapittel 12 så vi flere spørsmål fra WYC-elever som dro i gang diskusjoner om skolegang, religionsutøvelse, krigføring og terrorisme. Her to eksempler: "How do the teachers get away with this?" (WYC, 25.10.01) og "Do you have any cases in your community or country where Muslims, Christians, or Jews try to oppress members of each other's religions?" (WYC, 12.10.01).

Av mer konfronterende spørsmål i TGN så vi for eksempel disse i kapittel 11: "What kind of people make it to the social ladder?????" (TGN, 22.02.02), "What do you mean by the weak and the strong, there is no superior race in this world ..." og "I definitely disagree with your racist comment. Slaves DO have rights" (TGN 06.02.02) og "[So,] what about those moms that see their kids die of hunger?" (TGN, 22.02.02). Slike uttalelser var det mindre av i WYC, men i kapittel 10 og 12 så vi for eksempel: "Do you think America is right in bombing Afghanistan?" (WYC, 12.10.01) og oppfordringer som: "The history of our country (wars, imigrants and neighgouring societies) has a large influence on its culture, therefore, through this project we are curious about this aspect of your country. [What are they?]" (WYC, 19.10.01). I WYC dukket denne typen problematiseringer like ofte opp i svarene som i spørsmålene, eksempelvis: "[No,] in Ghana lesbianism is not legal [though] men and women are equal before the law (WYC, 26.10.01) eller "[No, our] school is an Islamic School and there is no discrimination in the school" (WYC, 31.10.01) fra kapittel 12.

Det finnes egentlig utallige eksempler fra hver konferanse knyttet til begge kategorier spørsmål. Det interessante er på hvilke måter de skapte faglige forbindelser mellom elev og materiale og mellom elever, og som del av dette forbindelser mellom det abstrakte og det konkrete, det kjente og det ukjente, osv. Altså hvordan elevene knyttet abstrakte begreper fra programteksten til offentlig debatt, eller til egenart problematikk. Eksempler på dette så vi i koblinger mellom begreper som "menneskerettigheter" og "narkomani", samt lokale problemer de fant det interessant å diskutere. En kobling, jeg gjennom flere kapitler har beskrevet som det å lage forbindelser mellom det spesielle (partikulære) og det generelle (universelle), det kjente og det ukjente, osv. Dewey beskrev dette som et forhold mellom induksjon og deduksjon, uttrykt som å bevege seg "from fragmentary details (or particulars) to a connected view of a situation (universal) to make connections ... [and] back again" (Dewey 1991:82). Med andre ord forbindelser manifestene også beskrev med Vygotsky-inspirerte begreper om hvordan noe gjøres relevant ved å knytte egenartikulerte erfaringer til allmenn kunnskap gjennom bruken av abstrakte begreper. Erfaringer som intuitivt uttrykkes med hverdagslige begreper, men som i arbeidet med et tema (ved å trekke paralleller, gjøre sammenlikninger osv) knyttes til teoretiske og fagrettede begreper.

Ser en nettkonferansen som et koblingsrom mellom partikulære og universelle temaer, ser en at de mest vellykkede sammenstillingene og sammenlikningene trekker tungt på artikulasjoner av lokale praksiser og perspekti-

ver, altså det partikulære. Grunnen var ikke bare at lokale fortellinger og forståelsesrammer syntes nære, oversiktlige og lette å artikulere, men også det forhold at elevene fikk *hjelp* av kompetente andre til å utforme tekster om lokale forhold. Samtidig viste datamaterialet at der abstrakte begreper ikke lot seg eksemplifisere eller knytte til noe lokalt, dabbet interessen av, ikke omvendt. Slik skrev elevene seg inn i sammenhengen, fra det lokale og inn i konferansenes "globale" eller skal vi si "glokale" og "translokale" fora og dennes materielle og språklige praksiser.³⁶⁷

Flerperspektivering I

En viktig side ved dette var hvordan nettkonferansen og dens hypertextlenker sidestilte elevenes ytringer. De fremtrådte side ved side, like "gyldige" eller "sanne" i relasjon til tid og sted, og i et stemme-til-stemme-forhold en med referanse til Bakhtin kan kalle *multivoicedness* (Bakhtin 1981, Børtnes 2003).³⁶⁸ Slik sidestilling var ikke bare et resultat av manifestenes radikale konstruktivism eller manualens tendenser til kulturrelativisme, men et sosialt og teknologisk medium som visualiserte fortellinger om *ulikt* opplevde "virkeligheter ... hos personer i forskjellige områder" (Freire 2002:99, jfr kapittel 2). I relasjon til Bakhtins polyfonibegrep lot konferansemediet forskjellige stemmer eller fortellinger, på ulike nivåer, følge etter hverandre (suksessiv polyfoni) for så å sidestilles. Noen innlegg var dessuten forfattet av flere elever slik at forskjellige stemmer kom til uttrykk i samme tekst eller ytring (akkumulativ polyfoni), både uttrykt gjennom flertalls- og entallsformer som "vi" og "jeg" (jfr Fløttum & Holm 2000).³⁶⁹

To momenter er viktige her. Det ene er hvordan informasjonsplattformer og hyperlenker på en "demokratisk" måte tildelte alle tekster like mye spalteplass. Det andre har med hvordan sammenstilling av perspektiver fagliggjorde stoffet ved at saker og situasjoner ble fremstilt i lys av samspillet mellom politikk, økonomi, historieforståelse, utøvelse av religion og kultur, osv. Med andre ord som tverrfaglige montasjer og produkter av lokale ideologier, diskurser og disputer. Tekster som både hadde preg av kulturpolitisk regionalisme og romantisk nasjonalisme. De var verken verdifrie eller allmenne selv om de ble tolket i lys av allmenngyldige verdier og begreper om (internasjonale) verdibaserte systemer og strukturer. (jfr figur i kapittel 6, 10, 11 og 12). Det ga faglige muligheter og utfordringer som satte høye krav til de som pedagogisk sett skulle håndtere et slikt sprikende mangfold. Utfordringen lå blant annet i at dette ikke bare representerte *ett* svar, *en* tolkningsmåte, eller *en* "riktig" måte å forstå, vurdere og relatere seg til en praksis eller et problem på - men utallige. Slik anskueliggjorde nettkonferansen (som pedagogisk verktøy) høyst ulike måter å fremme og fremstille en sak på.

Konferansearbeidet kan relateres til Bakhtins ideer om å la flere stemmer løftes frem for å skildre ulike syn og erfaringer. Ideen om å få trening i å forholde seg til "the diversity of world" var dessuten et viktig mål for de personer og institusjoner som organiserte virksomheten. WYCs kvinnelige manualforfatter (den amerikanske forskeren) uttrykte noe av dette slik: "[exchanging views] helps students realize the *diversity* of world views and the role of language in organizing experience" (kapittel 5, min utheving). I motsetning til konferanseinnleggenes realisme bar ideene mer preg av en regimetenkning der samarbeid mellom skoler symbolsk ble sammenliknet med samarbeid mellom stater. Stater, som i et fredsperspektiv, var avhengig av å samarbeide for å hindre destabiliserende effekter av transnasjonal virksomhet, og samtidig har interesse av å øke sin innflytelse, forpliktelse og beslutningsmyndighet i og gjennom internasjonale fora. Kanskje klarest fremstilt hos WYCs (russisk-)latviske koordinator:

Listen, it develops their critical thinking since they start thinking about problems existing in the world, *different* traditions existing in *different* countries, and so on, so they develop new *attitudes*, which is very good ... Well, I can only speak for myself, but all educators, I think, are interested in the students growing, improving, developing, and this program contributes to that, so their experience and knowledge increases, strengthened as a kind of cultural awareness, and through

³⁶⁷ Begrepet "det glokale" er fra Robertson (1995), mens ideen om å skrive seg inn i en materiell og språklig praksis har jeg fra Law (2002).

³⁶⁸ En sidestilling og flertydighet som kan assosieres med hvordan jeg selv har forsøkt å få frem ulike sider eller versjoner av programmet, en metode jeg i kapittel 2 kalte "flerperspektivering". En helt annen ting var hvordan moderatorene i WYC løpende kartla og summerte antallet konferanseinnlegg både som incitament for å drive arbeidet videre, utøve kontroll og synliggjorde innsatsen "for all to see" (kapittel 10).

³⁶⁹ Når det gjelder polyfonibegrepet er referansen Bakhtins Dostojevskij-studie og Fløttums & Holms (2000) språkanalytiske behandlinger av denne, der de blant annet bruker begrepene *suksessiv* og *akkumulativ polyfoni*.

skills which are important for their future lives; communication skills, language skills, ICT skills and whatever - all these skills are important because the way we cooperate between schools is actually like a model of the world, for how countries could cooperate - in the age of globalization - [an cooperation and development] which, of course, all teachers are interested in since this is every school's goal.

Nini: *Hm, as a "modern" way to build the world?*

Absolutely! And it has something to do with *real* life - it is certainly not artificial (intervju, Latvia, Daugavpils, 14.03.03)

Budskapet var også at endring og utvikling ikke skjer over natta og at de fleste trenger tid til å venne seg til nye måter å se og gjøre ting på. Deltakerne må derfor smøre seg med tålmodighet for å gi slike sidestillinger *tid til å virke*, slik lærere, ledere, moderatorer og koordinatorene gjentatte ganger ga uttrykk for. Da kan effekten av konferansearbeidet bli at andres oppfatninger og praksiser over tid - etter at de har holdt på noen måneder eller år - virket mindre fremmed, mindre merkelig, mindre truende.

I de tilfeller dette fungerte må virkningen relateres til hvordan konferansene metodisk og tidsmessig la opp løpet gjennom to programfaser, hver med ulik "perspektivering" av lokale ideer og praksiser. I første fase arbeidet elevene med perspektiver på hva de selv så seg som del av, altså identitetskonstruksjon, i den andre med diskusjon gjennom ulike perspektiver på en sak. De ganger dette ikke fungerte hadde det gjerne med hvordan de første presentasjonene *ikke* fikk stå som parallelle fortellinger fra elevenes egen "bakgård". Ideen var jo at disse ikke skulle diskuteres, men få stå side ved side "i fred" med andre bakgårdsfortellinger. Og dét selv om mange fortellinger var nokså provokative og postulerende i formen, med kontrastfulle "vi"- kontra "de"-beretninger basert på ulike definisjoner av fellesskap (slektsrelaterte, politiske, kulturelle, regionale, nasjonale, kontinentale, osv). Problemer oppsto derfor når slike (provokatoriske) bakgrunnspresentasjoner, til forvirring og fortvilelse for noen, likevel ble diskutert, hvorpå diskusjonen ikke uventet sporet av. Eksempler fra presentasjoner som *ikke* var ment for diskusjon, men som samtidig bar på kontroversielle utsagn og argumenter en skulle tro la opp til diskusjon, er: "Transylvania had been occupied by Romania" (WYC, 26.04.02), "As an American ... I have a duty to protect and serve my country if needed" (TGN, 29.01.02), "I am born in Palestina... I am calm, smart, easy to upset and I never give up" (TGN, 05.03.01) eller "In Ghana women in polygamous marriage do not have the same rights in their marriage life" (WYC 02.09.01).

Poenget er at det kan gå riktig galt hvis ikke alle er innforstått med at stoffet som presenteres ikke er ment for diskusjon, det vil si at en blander prosedyrer fra første og annen fase. Problemet var at når det skjedde tok det ikke bare kraften fra diskusjonene, men det fikk elever til å gå i beina på hverandre, med påfølgende fornærmelser og ydmykelser (jfr kapittel 11 og 12). I strid over en sak hendte det også at de gjorde det de kunne for å fremprovosere splittelser eller kvele andres dialoger ved å svare frekt eller ikke svare i det hele tatt. Foruten alder og ferdighetsnivå kan mye av dette altså tilskrives forvirring over gjeldende prosedyrer eller brist på respekten for disse. Det gjorde diskusjoner vanskelig, for det å diskutere en sak fra ulike perspektiv skaper gjerne høyt tempo, dynamikk og høy temperaturer. Et forhold WYCs programforfatter (den amerikanske forskeren), også var klar over: "Some of the different perspectives which arise from working across cultures ... [may give a] highly charged discussion of the politics of representation" (ibid). Det teknologigenererte mediet, nettkonferansen, stilte på ingen måte med mekanismer som garanterte at ettertenksomme samtaler og gode diskusjoner ble prioritert fremfor kjekling, beskyldninger, kamp og kritikk. Det måtte elever, lærere og moderatorer selv sørge for.

Et annet problem var at en god del lærere og moderatorer ikke sørget for at elevene var innforstått med hva det vil si å diskutere. Mange virket usikre på hvordan de kunne gå frem, en faglig og diskusjonsteknisk usikkerhet som slo ut i mangel på problematisering og argumentasjon. Flere unnlot å forme og utforske spørsmål, eksaminere stoffet, tolke og analysere problemstillinger, osv. De unnlot å sammenlikne argumenter, komme med løsningsforslag, forklare slutninger, redegjøre for kildebruk, osv. Metoder en gjerne knytter til det å drive problembaserte undersøkelser og diskusjoner. Metoder som også bygger på underkategorier av ferdigheter, som hvordan tolkning bygger på det å undersøke tekster, stille seg kritisk til påstander, ordne, skille, sortere, kontrastere og vurdere ideer, osv.

Samtidig så mange lærere nettdiskusjonene som en måte til å drive fagarbeid på som korresponderte med mål og pensum i ulike fag (jfr kapittel 9 og 12). Som del av den institusjonelle integreringen forsøkte de derfor å tilret-

telegge for fagarbeid gjennom "methods of inquiry" (Dewey 1999). Problemet var at tilrettelegningen var svært tidskrevende, og tiden var knapp og ressursene få. Mange klaget da også over for liten tid til forberedelser og oppfølging, og at arbeidet konkurrerte med øvrige oppgaver. Når skoleledelsen heller ikke avsatte tid og ressurser til programarbeid, var lærerne tvunget til å prioritere annet fagarbeid eller kompromittere ved å arbeide utenfor skoletid (kontraktfestet arbeidstid). Det siste gikk på bekostning av det meste, og flere ga opp. De som holdt ut var som sagt de som laget forbindelser til saker de brant for, forbindelser som på flere måter utløste energi (jfr kapittel 8, 9 og 12).

Veien videre: integrering, differensiering og profesjonalisering

Det var altså en pedagogisk og institusjonsfaglig utfordring av dimensjoner å *integre* programmet slik at elevene kunne arbeide mest mulig på egen hånd. Arbeidet med å bygge dialog og diskusjon krevde nok mer selvhjelpenhet og utholdenhet enn mange lærere hadde forutsett. Samtidig påpekte jeg "problemet" med elever som sterkt ivret etter å delta, men som manglet faglige forkunnskaper og erfaring i å artikulere og utdype sine synspunkter. Som en mangel på samsvar mellom kommunikasjonsiver og faglig ferdighetsnivå. Det gjorde at de hadde vanskelig for å holde det faglige fokuset som var nødvendig for å drive saklig diskusjon. Iver etter å delta hadde altså ikke bare med bruken av nye teknologiske redskaper å gjøre, men også med å måtte anstrenge seg språklig for å holde kontakten med ukjente jevnaldrende. Så selv om iveren utgjorde en viktig drivkraft var den vanskelig å ivareta fordi skolene ikke fulgte opp behovet for språkfaglig og kunnskapsfaglig assistanse.

Programmenes høye krav til språkferdigheter, kunnskapstilegnelse og diskusjonstekniske ferdigheter gjorde altså at yngre elever fikk problemer med å henge med i diskusjonsfasen, spesielt de med engelsk som fremmedspråk. Det gjorde innsatsen og uttrykket veldig ujevnt. Forskjeller i mestringsgrad kan derfor tilskrives det store aldersspennet blant deltakerne. Samtidig var det forskjeller blant elever på samme alder og skoleklassenivå når det gjaldt å skaffe seg saksinnsikt og drive kritisk refleksjon. Det gjorde det vanskelig å organisere arbeidet, både i nettkonferansen og på skolen. Enkelte lærere forsøkte riktignok å bøte på forskjellene ved å gruppere elevene etter kunnskaps- og ferdighetsnivå lokalt, men det hjalp lite når det ikke fantes tilsvarende ordninger på nettet.

Problemer som dette kunne trolig vært løst ved å *differensiere* mellom ulike krav til utforming av innhold, og organisasjons- og arbeidsmåter, eksempelvis ved å operere med diskusjonsfora på basis, viderekomne og faglig mer avanserte nivåer. Atskilte fagopplegg med tilsvarende pedagogiske, organisatoriske og konferansetekniske tilrettelegninger ville gitt bedre vilkår for institusjonell implementering og bedret arbeidsforholdene for de som deltok. Det at programmene ikke tok høyde for forskjeller i kunnskaps- og ferdighetsnivå viser med andre ord et misforhold mellom intensjonserklæringer og iverksetting. Liberale og egalitære ideer om likeverd og inkludering kan virke bra som teoretiske konstruksjoner, men med hensyn til nettkonferansen var de i praksis vanskelig å gjennomføre. Likhetsprinsippet som et demokratisk ideal danner selvsagt et viktig grunnlag for deltakelse, og pedagogiske og organisatoriske prinsipper om differensiering bryter kanskje med sosialdemokratiske ideer om likeverd og inkludering. Men i tilfellet med konferansene synes dette nødvendig om arbeidet ikke skulle gå på bekostning av programmene, og lærernes ambisjoner om å få til fagrettede dialoger og diskusjoner.³⁷⁰

Det store behovet for faglig og teknologisk assistanse stemte slik dårlig overens med manifestenes begreper om selvstendighet og "ansvar for egen læring". Med referanse til kor-metaforene fra figuren over (elevgrupper som kor), burde lærerne hatt en mer aktiv rolle som kordirigenter ettersom programmedvirkningen krevde mer styring og veiledning enn det manifestene ga uttrykk for. Lærerne som rettledere er kanskje spesielt viktig når elevene skal lage presentasjoner og foreta undersøkelser, for derigjennom å utvikle egen kunnskap. Men da må en også kreve at dirigenten kjenner komposisjonen og partituret. Mye av problemet lå i at manifest og manual unnlot å definere kunnskapsfaglige forutsetninger og krav til fordypning og arbeidsinnsats. Både faglige og teknologiske ferdigheter burde vært bedre spesifisert, samt hvor mye tid og hjelp en forventet at lærerne skulle avsette til arbeidet.

³⁷⁰ Begrepet *differensiering* referer gjerne til at undervisning og skolearbeid legges opp etter den enkelte elevs faglige forutsetninger slik de kommer til uttrykk gjennom alder, ferdighets- og modenhetsnivå (som en tilpasset opplæringsform), samt lærerens muligheter for organisering og vurdering av arbeidet (i relasjon til mål og metoder).

I arbeidet med å skape dialog og diskusjon viste hvert program både sterke og svake sider. I et forsøk på å utvikle programmene hadde det ideelle selvsagt vært å smelte sammen det beste fra begge. En kunne for eksempel legge grundigheten fra WYCs organisatorisk-faglige tilnærming inn i TGN-konferansens praksis ved både å oppfordre til kjapp replikkveksling og bruk av diskusjonstekniske grep i litt lengre debattinnlegg. Altså som en fusjon av det jeg hevdet enten gjorde dialogbyggingen litt for "tung" eller litt for "lett". Midt mellom TGNs "en-til-en"-kommunikasjon og WYCs "gruppe-til-gruppe"-mønster, ville det trolig vært smidigere og mer faglig utfordrende for elevene å arbeide i grupper på 2-4. Det vil si mindre grupper som kunne forberede og forfatte innlegg, samt diskutere med grupper av tilsvarende størrelser på nettet. Å ha et aktivt moderatorteam som i TGN er dessuten helt nødvendig, men teamet må gjøre mer enn å drive redigeringsarbeid. De må aktivt drive ordstyring og gi kvalifiserte tilbakemeldinger på diskusjonsforløp, argumentasjonsteknikker og resonnement. Det fordrer at de løpende har kontakt med lærerne, for virksomheten på nettet er en forlengelse av arbeidet på skolene.

Foruten å referere til manualen bør moderatorene henvise til nettsider med klare eksempler på hva som skaper gode dialoger og diskusjoner. Det samme gjelder nettsider i regi av seriøse interesseorganisasjoner som driver opplysningsvirksomhet rundt de temaer elevene skal diskutere. De bør også referere til lokale nettsider i regi av koordinatorene eller skoler. Referansene kan presenteres i manualen. Som vist fungerte det godt med eksempler på temaer andre deltakere hadde funnet relevant å diskutere, men det manglet i begge tilfeller konkretiseringer av *hvordan* et programdefinert tema kunne artikuleres og videreføres gjennom nettdiskusjon. Mange skoler og organisasjoner har trolig også nettsider de ønsker å knytte opp til dette.

Til nettkonferansene hører dessuten ikke bare en tydelig nettikette og prosedyrer for elevenes arbeid, men klare retningslinjer for hvordan og i hvilken grad moderatorene skal drive for- og etterredigering av diskusjoner. Retningslinjer for utøving av redigeringsansvar og hva de gjør av faglige prioriteringer her, må være synlige for alle, selv om moderatorene diskuterer dette internt. 1-2 moderatorene for en konferanse med over 100 deltakere er for lite. De må minst være 3, hver med klart definerte arbeidsoppgaver og ansvarsområder. I forlengelsen av teamarbeidet blant moderatorene i TGN kan en tenke seg et slags "moderatorenes faglige utvalg" som evaluerer moderatorarbeidet og forholdet mellom moderatorene, lærere og elever. Lærerne bør på sin side ha tilsvarende retningslinjer og utvalg, det første for å avklare oppgaver og ansvar, det andre som en faglig vurderings- og appellinstans. For å kvalifisere programmet faglig som organisatorisk, samt gjøre det funksjonsdyktig og sikre fortsatt drift, må programmet inngå som en del av skolens obligatoriske virksomhet. Diskusjonsemner kan gjøres pensumrelevante ved å utvide og utvikle programmenes fagrettede arbeid, samt apparatet av ressurser som organiserer dette. Med andre ord et arbeid som kan oppsummeres med begrepene *differensiering, integrering og profesjonalisering*.

Representasjon og implementasjon

I denne tredje delen avslutter jeg diskusjonen om modifikasjon ved å se programrepresentasjon og implementasjon som et resultat av ulike modifieringsprosesser, eller måter å *gjøre* programmet på. Den teoretiske referansen er både diskusjoner om hvordan noe kan opptre som ulike versjoner av "det samme", og modifisering som en form for inklusjon eller eksklusjon, der noe tas vekk eller kobles til i et forsøk på å mobilisere til innsats. Både i TGN og i WYC skapte det spenninger mellom nettversjonen og lokal programimplementering, tidligere beskrevet med begrepsparet *samstemt - flerstemt* (monofoni - polyfoni).

Med referanser til forskning i STS-feltet har jeg kartlagt ulike versjoner av programmene slik de fremsto i fortellinger og gjennom ulikt materiale. Jeg har forsøkt å få tak i hvordan deler og aktører forholdt seg til hverandre, hva som skapte avhengighet, konflikt og kollaborasjon. Utgangspunktet var et ønske om å studere programmenes "bygning og bruk", men uten å se programmet som noe helhetlig, en enhetlig størrelse, noe helt, fast og uforanderlig. I stedet utvidet jeg begrepet ved å bringe inn flere versjoner og undersøke programdriften gjennom ulike aktører i ulike posisjoner for å se hva det avstedkom av former, fortellinger og forbindelser. Det har vært en omfattende jobb. Det har også vært en utfordring å unngå å ta "store" størrelser og begreper for gitt - og motsatt, unngå å fortape seg i mindre deler og fortellinger (om slike størrelser). Jeg har altså bevisst unngått å forklare programverksettingen med

"store" og lite nyanserte begreper som "globalisering", "læring", osv. Store, ulne betegnelser som lett dekker over mindre prosesser og sammenhengen mellom disse.

Inspirert av Annemarie Mol og Bruno Latour argumenterte jeg innledningsvis for at det ikke var nok å studere de nettbaserte versjonene av programmene, men at det å undersøke hvordan programmene *gjøres*, fremstilles og iverksettes på ulike steder med ulike midler, var vel så viktig (Mol 2002, Latour 1987). Undersøkelsene har vist at implementering kommer i stand gjennom en rekke mindre koblings- og modifiseringsprosesser, som også representerer ulike måter å *gjøre* programmet på. Mer enn noe "helhetlig" fremstår hvert program derfor som effekter av en rekke mindre, samvirkende deler (jfr Mol 1999, 2002). Det innebærer også at forbindelsespedagogikk og forandringstaktikk *gjøres* på ulike måter, på ulike steder, med ulikt utfall for definisjoner av hva programmene *er*. I denne siste delen vil jeg diskutere programmenes nettversjon i kontrast til hvordan arbeidet med implementering skapte forskjellige programpraksiser. Det siste i relasjon til de Laets og Mols studier av teknologiimplementering.

"Helhet og harmoni"

I spenningen mellom ulike programversjoner har jeg ikke bare forsøkt å vise det omfattende apparatet av ord, ting og mennesker som måtte til for å få programmet på fote, men også det omfattende og til tider usynlige og utilsiktede arbeidet som ble gjort for drive programmet videre. Et arbeid som uten tvil var avgjørende for programmenes utvikling og eksistens. Det var derfor påfallende hvor lite av dette som var omtalt på nettsidene som frontet programmet. For verken nettportaler, manifeste eller manualer beskrev hvordan lærere og elever nærmest arbeidet på spreng for å få programmet på fote, tross manglende pedagogiske ressurser, sviktende teknologi, strømbrydd, osv. Det sto ingen ting om koordinatorene som frivillig arbeidet døgnet rundt for å få nettkonferansen på skinner, eller sprengte rammene for kontraktfestet arbeidstid. Det var heller ingen forklarende ord om hvordan de samme koordinatorene samordnet store mengder kunnskaper, erfaringer og ressurser som underlag for organisasjonsarbeid og opplysningsvirksomhet. En samordning nettversjonen var avhengig av for å fremstille programmet som noe helstøpt. En velformet som blant annet ble skapt av retoriske formuleringer om samarbeid, kunnskapsdeling, felleskap og utvikling. Foruten å skulle mobilisere til arbeidsinnsats, fremsto formuleringene som et forsøk på å tone ned forskjellene og skape inntrykk av overensstemmelse. Nettstedet med manifestet i spissen var som en problemfri sone, en utstillingsversjon myntet på rekruttering og representasjon. Den var reservert suksesshistoriene og de ressurstilførende forbindelsene. En "immobil mobil" som i representasjonsøyemed lot seg frakte jorda rundt, der tekst og teknologi fungerte som translatør og transportør (Røvik 1998).

Ved å føre en slik regi og representasjonspolitik talte tekstene her med én stemme, en "programerklærende monofoni". Med populære begreper, delikat fargebruk og imponerende dekor utgjorde manifestet en sjarmerende, "punktuallisert aktør" som med tiltalende, men autoritativ stemme talte på vegne av en brokete forsamling av aktører og praksiser. Nettportalen med manifest og manual var en "impressiv performance" som med sine innbydende forsider samtidig usynliggjorde noen ikke fullt så elegante og innbydende, om enn like vitale, sider - eller om en vil, versjoner. En selektiv fremstilling der kompliserte og problematiske sider ved en sammensatt programpraksis enten ikke ble tatt med, eller lot seg omskrive til noe langt mer ukomplisert (jfr Law 1994, Berg & Mol 1998, Star 1999). En omskrivning eller oversettelse som skjøv visse sider i front, mens den fortiet de mer strabasjose. Slik var nettversjonens representasjonslogikk, dens grammatikk og politikk.

Samtidig kommer en ikke bort fra at *alle* versjoner og typer av arbeid må ses som måter å *gjøre* programarbeid på. Alle *var* programmet. Alle handlet om hvordan programarbeid *gjøres*, som ulike varianter av "det samme" på ulike steder, i ulikt materiale (Mol 1998, 1999, 2002). Alle var like virkelige selv om de representerte ulike praksiser, med ulike referanser og allianser. De definerte hva programmene var, hvordan de ble brukt og hvorfor det var viktig å bruke dem. Dette gjorde programmene både *samstemte* og *flerstemte*. Av den grunn blir det å skulle forklare hva slike programmer *er* og *gjør*, alltid avhengig av hvor tingene *gjøres* og hvem beskrivelsene kommer fra (jfr diskusjonen om dette i kapittel 1 og 2). Det vil si at selv om spenninger og motsetninger mellom versjonene gjorde at programkollektivet ikke hang så godt sammen som nettversjonen ville ha det til, så var versjonene like fullt varianter av

"det samme". De var ulike iscenesettelser av det samme på ulike steder, som på grunn av ulike tilkoblings- og implementeringsprosesser var utstyrt med ulike mennesker og materialer med ulike oppgaver og orienteringer. Men som kollektiv, som union eller samvirke, var de avhengig av hverandre. Manifestene var avhengig av å skilte med gode resultater fra nettkonferansene, mens sistnevnte var avhengig av å referere til manualen for å konkretisere manifestets motiver. Programlederne var avhengig av koordinatorene som var avhengig av lærere som var avhengig av at elevene stilte opp, osv. Og selv om alle rammet inn virksomheten på ulike måter med ulikt utstyr, var de like uunnværlige for programmet, for progresjon, produksjon, driv og drift - som kjeder av avhengighet og akkommodasjon.

I sitt arbeid med å drive "impressive performance" var nettversjonen dessuten avhengig av å fremstille programmets materialer, motiver og metoder som aktuelle og anvendelige. For eksempel ble de pedagogiske metodene fremstilt som relevante, betydningsfulle og populære, mens de teknologiske systemene ble definert som brukervennlige, trendy og driftssikre. Programmet var derfor også avhengig av at den teknologi og det teoretiske fundament manifestene bygget på, beholdt sin popularitet og posisjon. Et kritisk punkt; for hvis systemene, begrepene og teoriene mister sin innflytelse og (hegemoniske) posisjon, vil også støttespillerne miste interessen for programmet. Et tap som betyr tapte penger og tapt prestisje. Det vil si, hvis da ikke "det tapte" umiddelbart erstattes med ny retorikk og nye løsninger med nok retning, dybde og popularitet til å fronte og forklare "det samme" på nye måter. Nye disposisjoner. Programmet var slik avhengig av tidens trender og tendenser og hvordan støttespillerne vurderte disse (jfr WYC-ledelsens resonnement i kapittel 5). De som støttet slike systemer og teorier var på sin side interessert i å videreføre de diskurser de var en del av. Men altså, i det øyeblikk disse diskrediteres må ledere og koordinatører finne nye referanserammer og representasjonsformer. Det var de lite lystne på, for virksomheten de drev bygget på strategiske dokumenter, planer, rapporter og søknader som alle definerte og formet programmet med slik pedagogikk og teknologi. De var derfor interessert i å beholde status quo. Definisjonene medvirket dessuten til å styrke samholdet innad i programorganisasjonen, og satte slik sitt preg på både fellesskap og forestillinger om hva programmet kunne utrette. Tap av retorikk og teoretisk referanseramme, eller bare uvisshet om begrepens innpass og innflytelse, ville gjort samholdet ustabil og programmet vanskelig å representere.

Flerperspektivering II

Det å skulle forklare hva programmene *er* og *gjør*, er som sagt avhengig av hvem som forklarer, med hva og hvorfra. Nettstedet med sine hyperlenker og hypertextformateringer gjør det mulig å "zoome" eller "klikke" seg inn og ut av stort og smått for å studere mennesker i ulike posisjoner og beretninger med ulike proporsjoner. Ikke som en lineær fortelling men som en pendling som følger leserens scoop og loop gjennom parallelle blokker med informasjon. Samtidig står mediets mange informasjonsmuligheter i kontrast til nettversjonens begrensede presentasjon og trange perspektiv på arbeidsorganisasjon og krysskulturell kommunikasjon. En representasjon hvis brist kunne korrigeres ved å utvide feltet og ta inn mer av det omfattende arbeidet som fremdeles foregår på lokal basis. Som en måte å hjemle programmet på og hedre de som arbeider med det - det brede lag av organisatører og organisasjoner, koordinatorkorpset, pedagogene, skoleelevene, den frivillige innsatsen, spenningen, slitet, gleden, livet, dugnadsånden, osv. Kort sagt de kollektive oppgaver, arbeidsoperasjoner og arbeidssteder som preget programarbeidet. Noe av dette ble gjort, men uten særlig bredde og dybde. Å vise mer av dette er å vise hva programmet er rikt på. Det ville gitt rot- og romfølelse og gjort fremstillingen mindre "monofon". Med referanse til diskusjonen over er dette også en form for flerperspektivering der en løfter frem *flere* stemmer for på forskjellige måter å definere "hva helheten er og hva delene er" (Latour 1998: 50) og hva programmene *er* og *gjør*, samt effekter av dette.

For å gjøre lokale tiltak og uttrykk mer eksplisitte, bør nettpresentasjonene fronte forbindelsene til koordinatorenes mixtum compositum av nettsider, fora, blogger, osv. Her ligger materiale fra arbeidet på skolene, "sentrene", NGOene, og her vises referansen til lokale foretak, foreninger og forgreninger som har betydning for virksomheten. Slik vil nettversjonens lesere få bedre innblikk i implementeringsprosessene og de ting som bygger programmet, gir fotfeste, osv. En dokumentering av forankring og fundament, steder og stedsidentitet og en demonstrasjon av

fagkompetanse og institusjonell tilhørighet. Kort sagt en dokumentasjon som allerede eksisterer, men ikke i front. Ved å lenke dette tettere til hovedportalen vil en i større grad synliggjøre hva som skaper driv og drift. Det sidestiller fleres innsats og gir en mer realistisk og real programprofil. En prosess som løser på det *samstemte* (monofone) og åpner for det *flerstemte* (polyfone).

Forankring og fornyelse

Jeg avslutter nå diskusjonen om modifisering med en referanse til forskning i STS-feltet. For i lys av nettversjonen har det vært interessant å observere hvordan de som lokalt drev arbeidet fremover gikk utenom eller endret på definisjoner og instruksjoner for å få ting til å virke i den virkelighet de selv opererte i. Manualens problemstillinger og måter å organisere arbeidet på ble byttet ut med lokale spørsmål og fremgangsmåter. En bearbeiding ingen mente hindret eller avvirket programarbeidet, men tvert i mot blåste liv i det ved hjelp av lokale komponenter. Det korresponderer med de Laets og Mols observasjoner av hvordan implementering av begreper og teknologiske gjenstander foregikk ved hjelp av en mengde mindre justerings- og modifiseringsprosesser de beskrev med begrepet *flyt* (jfr kapittel 2). Liksom i studien av vannpumper i Zimbabwe der implementering og vedlikehold var avhengig av at brukerne stadig skiftet ut eller endret på mindre deler. Endringer som knyttet bruken tettere til lokale interesser, ressurser og behov (de Laet & Mol 2000, Law & Mol 2002). Hvor de enn var, og uavhengig av graden av modifikasjon, bar pumper og programmer alltid samme navn, som varianter av "det samme". Å beholde samme navn tross ulik lokalt sammensetning, var en viktig referanse i bygging av forbindelser over landegrensene.

Selvfølgelig var programmene med sin virksomhet på og utenfor nettet et mer komplekst byggverk enn pumpeens enkle og mekaniske stålkonstruksjoner. Særlig med tanke på det kommunikasjons- og organisasjonsapparat som holdt virksomheten sammen. Likevel mener jeg det er fruktbart å trekke en parallell fordi pumpestudien så tydelig tegner et bilde av hvorfor brukerne foretok modifikasjoner og hvordan dette påvirket utforming og bruk. Som en strøm eller "flyt" av kunnskap og apparatur. Ved å se pumper og programmer som en type "flytende konstruksjoner" får en frem disse mulighetene for forankring og fornyelse. Konstruksjoner som tok opp i seg lokale emner, begreper og praksiser for slik å utløse energi som var avgjørende for implementering og drift. En prosess som altså gagnet flere parter. Implementering var derfor ikke fullstendig avhengig av én stor og mektig aktør eller organisasjon som begrunnet, bygget og befalte, men av en rekke aktører som på ulike måter på ulike steder knyttet de importerte deler til lokale interesser og behov. Det handlet derfor heller ikke om noen total transformasjon, men om et kobbel av modifiseringsprosesser som gjorde konstruksjonene funksjonsdyktige. Dét mobiliserte til innsats og drev arbeidet fremover.

Litteraturreferanser

- Akrich, M. (1992): The De-Description of Technical Objects. In: W. Bijker & J. Law (Eds.): *Shaping Technology, Building Society: Studies in Sociotechnical Change*, (205-224), Cambridge Mass: The MIT Press
- Akrich, M. (1992b): Beyond Social Construction of Technology: The Shaping of People and Things in the Innovation Process. In: U. Hoffmann (Eds.): *New Technology at the Outset. Social Forces in the Shaping of Technological Innovations*. (173-190), Frankfurt am Main: Campus Verlag/ Westview Press
- Akrich, M. & B. Latour (1994): A summary of a convenient vocabulary for the semiotics of human and non-human assemblies. In: W. E. Bijker & J. Law (Eds.): *Shaping technology/ building society: studies in sociotechnical change*, Cambridge Mass: The MIT Press
- Alnæs, K. I. (2000): *Barcelona. Et katalansk fyrverkeri*. J.M. Stenersens Forlag
- Alvesson, M. & K. Sköldberg (2008 [1994]): *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andenæs, A (2000): *Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. I: Haavind (red.) Kjønn og fortolkende metode, metodiske muligheter i kvalitativ forskning. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Appadurai, A. (1995): The Production of Locality. In: R. Fardon (Eds): *Managing diversity of knowledge*. London: Routledge
- Appadurai, A. (2006): *Fear of Small Numbers. An Essay on the Geography of Anger*. Duke University Press
- Arneberg, P. & B. Øverland (2003): *Pedagogikk: mangfold og muligheter*. Oslo: Damm
- Asdal, K. (2004): Positivismekritikk kontra post-konstruktivisme. Hans Skjervheim kontra Bruno Latour. *Sosiologi i dag*. Årgang 34, nr 2/2004 (27- 45), Novus forlag.
- Asdal, K., B. Brenna & I. Moser (1998): *Betatt av viten: bruksanvisninger til Donna Haraway*. Oslo: Spartacus
- Asdal, K., B. Brenna & I. Moser (2001): *Teknovitenskapelige kulturer*. Oslo: Spartacus
- Aspden, L. & P. Helm (2004): Making the Connection in a Blended Learning Environment. *Educational Media International*, Vol 41, Issue 2004 (245 – 252)
- Bakhtin, M. M. (1973 [1929]): *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Munster, W. Ger.: Ardis
- Bakhtin, M. M. (1981 [1930]): From the Prehistory of Novelistic Discourse. In: *The Dialogic Imagination: Four Essays*. M. Holquist (Eds.). Austin & London: University of Texas Press
- Bakhtin, M. M. (1986): The problem of speech genres. I C. Emerson & Holquist, M. (Eds.): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press
- Bakken, A. et al. (2008): Er det skolens skyld? *NOVA Rapport 4/08*
- Barbulescu, M et al. (2005): *The History of Transylvania*. Cluj-Napoca: Romanian Cultural Institute
- Barta, G. (1994): *History of Transylvania*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Barth, F. (1996): *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bateson, G. (1973): *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Frogmore: Paladin
- Bauman Z. (2001): Local orders, global chaos. In: *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press
- Berg, A. J. (1996): *Digital Feminism*. NTNU, STS-rapport 28/96
- Berge, Z. L. (1992): *The role of the moderator in a Scholarly Discussion Group (SDG)*.
URL: <http://www.emoderators.com/moderators/zlbmod.html>
- Berge, Z. L. & M. P. Collins (1993): Computer Conferencing and Online Education. *The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture*. Vol 1, Issue 3, 1993
- Berge, Z. & M. P. Collins (1995): *Computer Mediated Communication and the Online Classroom. Volume III*, Distance Education, Cresskill, NJ, Hampton Press
- Berge, T. (1997): *Tiden lager alle sår. Reaksjoner på industriforurensingen i byen Copsa Mica, Romania*. Avhandling for dr.polit. graden, Institutt og Museum for Antropologi, Universitetet i Oslo
- Bijker, W., T. P. Hughes & T. J. Pinch (1993 [1987]): *The Social Construction of Technological Systems*.

- Bijker, W. (1995): *Of bicycles, bakelites and bulbs: Toward a Theory of Sociotechnical Change* MIT press
- Bjerrum Nielsen, H. (2008): Nye kjønn, andre krav? *Bulletine* nr 1-08. Senter for tverrfaglig kjønnsforskning. Universitetet i Oslo
- Blumer, H. (1962): Society as Symbolic Interaction. In: A. M. Rose: *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approach*. Houghton-Mifflin
- Blumer, H. (1969): *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Bonk, C. J., & K. S. King (1998): Computer conferencing and collaborative writing tools: starting a dialogue about student dialogue. In: C. J. Bonk and K. S. King (Eds.) *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bowden, G. (1995): Coming of Age in STS. Some Methodological Musings. In: S. Jasanoff et al. (Eds.): *Handbook of Science and Technology Studies*. London: Sage Publications
- Bowker, G. C & S. L. Star (1996): *How things (actor-net)work: Classification, magic and the ubiquity of standards*. University of Illinois: URL: <http://epl.scu.edu:16080/~gbowker/actnet.html>
- Bowker, G. C & S. L. Star (1999): *Sorting things out: Classification and its consequences*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press
- Bowker, G. C & S. L. Star (1999): *Building Information Infrastructures for Social Worlds - The Role of Classifications and Standards*. URL: <http://www.springerlink.com/content/a99t1yx6v8jqaw1p/>
- Brandth, B. (1996): Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: H. Holter & R. Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brock-Utne, B. (1981): *Ungdomsskoler i utvikling. Rapport fra et prosjekt*. Universitetsforlaget
- Brock-Utne, B. (1996): Reliability and validity in qualitative research within education in Africa. *International Review of Education*. Vol 42, 6 (605-621), Kluwer Academic Publishers.
- Brock-Utne B. (2007): Learning through a familiar language versus through a foreign language - A look into some secondary school classrooms in Tanzania. *International Journal of Educational Development* 27, 2997 (487-498)
- Bromseth, J. C.H. (2006): *Genre trouble and the body that mattered: negotiations of gender, sexuality and identity in a Scandinavian mailing list community for lesbian and bisexual women*. Avhandling for graden PhD. NTNU, bind nr: 2006:110/ STS-rapport nr: 76-2006. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Arts, Department of Interdisciplinary Studies of Culture
- Bryman, A. (2002): *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi
- Braa, K. & O. Hanseth (1999): *Hunting for the treasure at the end of the rainbow. Standardizing corporate IT infrastructure*. I: O. Ngwenyama, L. Introna, M. Myers & J. DeGross (Eds.): *Proceedings from IFIP 8.2 Conference*, Chapman & Hall.
- Burgess, G. M. et al. (1998): *Method and system for performance monitoring in computer networks*. United States Patent 5796633. URL : [http://www.google.com/patents? Burgess+et+al+1998](http://www.google.com/patents?Burgess+et+al+1998)
- Brenna, B. (2002): *Verden som ting og forestilling. Verdensutstillinger og den norske deltakelsen 1851-1900*. Avhandling for graden dr.art. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Bringedal, B. & O. Osland (2003): "...Fylt av ingenting". Kjedsomhetens og maktens over livet. i F. Engelstad & G. Ødegård (red.) *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Makt og demokratiutredningen 1998-2003. Gyldendal Akademisk forlag
- Broeckmann, A. (1998): *Connective Agency in Translocal Environments. Considerations about experimental interfaces for the urban machine*. (V2_Organisation, Rotterdam/Berlin), se http://www.khm.de/people/krcf/IO_tok/documents/andreas.html
- Broeckmann, A. (1997): *A Translocal Formation*. V2_East, the Syndicate, Deep Europe, URL: <http://framework.v2.nl/archive/archive/>, <http://isp2.srv.v2.nl/~andreas/texts/2000/networkers.html>
- Brunstad, P. O. (2000): *Kjedsomheten som sosial og kulturell maktfaktor*. I: S. Meyer (red.): *Avmakt. Skjebne, frigjøring eller maktbase? Makt og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bråten, I. (red.) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Burbules, N. C & S. Rice (1991): Dialogue Across Differences: Continuing the Conversation. *Harvard Educational Review* 61/1991
- Bygstad, B. & K. H. Rolland (2004): *ANT og Informasjon Systems: En epistemologisk forelskelse*.

Sosiologi i dag, årgang 34, nr 2/2004 (69-86), Novus forlag

- Bø, I. & L. Helle (2008 [2002]): *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Børtnes, J. (2003): Bakhtin, dialogen og den andre. I: O. Dyste (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen
- Callon, M. & J. Law (1994 [95]): Agency and the Hybrid Collectif. I: *The South Atlantic Quarterly*. 94/2 (481-507)
- Callon, M & B. Latour (1998 [1981]): *Den store Leviatan isårskruved*. Artefaktens återkomst. Nerenius & Santérus Förlag
- Callon, M. & V. Rabeharisoa (1998): Articulating Bodies: the Case of Muscular Dystrophies i *Bodies on Trial: Performance and Politics in Medicine and Biology*. In: M. Akrich & M. Berg (Eds.) Durham, N.Ca.: Duke University Press
- Callon, M. (1999): Actor-Network Theory - the market test. In: J. Law & J. Hassard (Eds.): *Actor Network Theory and After*, Blackwell Publishers/ The Sociological Review, Oxford (181-195)
- Callon, M. (2001 [1986]): Elementer til en oversettelsessosiologi: kamskjell, fiskere og forskere. I: K. Asdal, B. Brenna & I. Moser (red.): *Teknovitenskapelige kulturer*, Oslo: Spartacus
- Cassell, J. & D. Tversky (2005): The language of online intercultural community formation. *Journal of Computer-Mediated Communication*. Vol 10, 2
- Casper, M. J. (1998): Working on and around Human Fetuses: The Contested Domain of Fetal Surgery. In: M. Berg & A. Mol (Eds.): *Difference in Medicine. Unraveling Practices, Techniques, and Bodies*. Duke University Press. Durham and London
- Casey, E. S. (1997): *The fate of place: a philosophical history*. University of California Press, Berkeley
- Casey, E. S. (1993): *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*. Bloomington: Indiana University Press
- Celestin Freinet (1984): *El Texto Libre*. Barcelona: Editorial Laid
- Connerton, P. (1989): *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cuff, E.C., W.W. Sharrock & D.W. Francis: (1998): *Perspectives ion Sociology*. London: Routledge
- Czarniawska, B. (2007): *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Stockholm: Liber
- Dale, E. L. (1986): *Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, E. L. (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt forlag
- Dealy, G. C. &, R. M. Morse (1977): *Public Man: An Interpretation of Latin American and Other Catholic Cultures*. University of Massachusetts Press
- Delanty, G. (1995): *Inventing Europe: Idea, Identity, Reality*. London: Macmillan Press
- Delors, J. et al. (1996): *Learning: The Treasure Within*. EFA: Global Monitoring Report. Paris: UNESCO
- Demokratitorgprosjektet (2003): *Evalueringen av Demokratitorget*. Av H. Nilsen & Ø. Sænbø, Demokratitorgprosjektet, Høgskolen i Agder, Institutt for Informasjonssystemer. Høgskolen i Agder, 20.11.2003 URL: <http://www.kunnskapsnettverk.no/sites/DDS>
- Denzin, N.K. (2001): The reflexive interview and a performative social science, *Qualitative Research*, Vol 1, 1, 2001 (23-46)
- Denzine, N K: (1989 [80]): *Strategies of Multiple Triangulation*. I Denzine (Eds.), *The research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, (1989 [80]) Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (2005) (Eds): *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage
- de Castelle, S.C. & M. Bryson (1992): En/Gendering Equity: Emancipatory Programs or Repressive 'Regimes of Truth'. In: *Philosophy of Education*. H.A. Alexander (Eds.) (357-71) Illinois: Philosophy of Education Society
- de Laet, M. & A. Mol (2000): The Zimbabwe Bush Pump: Mechanics of a Fluid Technology. *Social Studies of Science* Vol. 30/2 (225-63)
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1954): *The Public and Its Problems*. Chicago: Swallow Press

- Dewey, J. (1944[1916]): *Democracy and Education*. New York: The Free Press
- Dewey, J. (1991 [1910]): *How We Think*. New York: Prometheus Books
- Dewey, J. (1998a): *The Essential Dewey: Volume 1*. L. Hickman & T. Alexander (Eds.) Indiana University Press
- Dewey, J. (1998b): *The Essential Dewey: Volume 2*. L. Hickman & T. Alexander (Eds.) Indiana University Press
- Dewey, J. (1999): *The School and Society* [1943] and *The child and the Curriculum* [1902] Chicago, London: The University of Chicago Press
- Dewey, J. (2000): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk*. John Dewey i utvalg. S. Vaage (red.) Abstrakt forlag
- De Wever, B. et al (2005): *Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review*. Department of Education, Ghent University, Belgium. URL: <http://www.sciencedirect.com/science> og <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1122922> (28.04.05)
- Damico, J. (1992): *Performance Assessment of Language Minority Students*. Proceedings of the Second National Research Symposium on Limited English Proficient Student
- Diamon, L. (1999): Defining and Developing Democracy. In: Diamon (Eds.): *Developing Democracy: Toward Consolidation, Promoting Democracy*. London: John Hopkins University Press
- Dreier, O. (1999): Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekstar. I: S. Kvale & K. Nielsen (red.) *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Durkheim, E. (1976 [1915]): *The elementary forms of the religious life*. London: George Allen & Unwin
- Dysthe, O. (1996): Læring gjennom dialog - kva innber det i høgare utdanning? I: Dyste, O. (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen
- Dysthe, O. (2003[2001]): Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar. I: Dyste, O. (red.): *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Dysthe, O. (2003): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dyste (red.): *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Dysthe, O. & M-A. Igland (2003): Vygotskij og sosiokulturell teori. I: O. Dyste (red.): *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Ebeltoft, N. (2003): *Fremveksten av metodologi som teori. Aktørnettverkteori og fundert teori – samme kilde, ulike løp*. Notat nr 29/2003. TIK. Senter for teknologi, innovasjon og kultur. Universitetet i Oslo, Unipub ISBN 8279860673
- Edwards, H. & Carey, J. (2005): Collaborative partnerships: Reflections on workplace boundary crossing, *4th International Conference on Researching Work and Learning at UTS*, Coffs Harbour, December 2005
- Egeberg, E. (2002): Observasjonsplanlegging. *Spesialpedagogikk*. Nr. 7, 2002 (26-31)
- Ekløf, T. F. (2005): Higher mind: The method of critical thinking. *Philosophical Practice*. Vol 1, Issue 3, November (129-133)
- Ellis, R., & R. Calco (2004): Learning through discussions in blended environments. *Educational Media International*. 41/3 (263-274)
- Ellsworth, E. (1989): Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59/3 (297-324) Harvard University: Boston
- Elster, J. (1989): *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Engelstad, F. & G. Ødegård (red.)(2003): *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Makt og demokratiutredningen 1998-2003. Gyldendal Akademisk forlag.
- Engeström, Y. (1999): Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: Y. Engeström et al. (Eds.)(1999): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press
- Engeström, Y., R. Miettinen, R.L. Punamäki (Eds.)(1999): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press
- Eriksen, T. H. (1993): Fleretniske paradokser. En kritisk analyse av multikulturalismen. *Grus* 14. årg, nr. 41 (66-83)
- Eriksen, T. H. (2003): *Globalisation. Studies in Anthropology*. London: Pluto Press
- Fangen, K. (2003): *Deltagende observasjon*. Universitetsforlaget, Oslo

- Fjuk, A., T. I. Sandahl & O. Smørødal (1995): *Towards incorporating computer applications in cooperative work arrangements : an activity theoretical approach*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Finstad, L. (2000): "Politiblikk" i *Som gjest hos politiet*, Oslo: Pax forlag
- Fløttum, K. & H. V. Holm (2000): Et tverrdisiplinært syn på Knut Hamsuns novelle "En ærkeskjælm". *Nordlit* nr. 8. 9037. Temanummer: Bakhtin. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Tromsø
- Freinet, C. (1973): *Folkets skole: praktisk vejledning for en materiel, teknisk og pædagogisk fornyelse af folkeskolen*. København: Reitzel
- Freinet, C. (1980): *Arbejde som pædagogisk princip: den frie tekst*. København: Reitzel
- Fontana, A. & J. H. Frey (1994): Interviewing: The art of science. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.): *Handbook of Qualitative Research* (361-376) Thousand Oaks California: Sage
- Fog, J. (1994): *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*, København: Akademisk Forlag
- Fossåskaret, E., O. L. Fuglestad & T. H. Aase (1997): *Metodisk feltarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fotev, G. (2002): Knowledge Society and Contextual Universalism. *Sociological Problems* (Социологически проблемы) Issue no.XXXIV /2002
- Foucault, M. (2006 [1970]): *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Spartacus
- Foucault, M. (1979): *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin
- Freire, P. (2002 [1970]): *De undertryktes pedagogikk*. 2 utg. Gyldendal
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New York: Prentice-Hall. Englewood Cliffs
- Garrison, J.W. & S. L. Kimball (1993): Dialoguing Across Differences: Three Hidden Barriers. *Philosophy of Education*. Virginia Polytechnic Institute and State University, URL: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-year-book/93_docs/Gar_Kimb.HTM
- Genialt NR. 3/2006, 15. årgang, *Etikk, genetikk og virus*. Tidsskrift for Bioteknologinemda Nettutgave, URL: <http://www.bion.no/genialt/Genialt%203-2006.pdf/>
- Giddens, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press
- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, Calif: Stanford University Press
- Gillespie, M. & J. Toynbee (2006). *Analysing media texts*. Maidenhead: Open University Press
- Glaser, B G. & A. L. Strauss (1967): *The Discovering of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter
- Glaser, B. (1992): *Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing*. Mill Valley, California: Sociology Press
- Goffman, E. (1986): *Frame Analysis*. Boston: Northeastern University Press
- Goffman, E. (1990 [59]): *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books
- Gokhale, A. A., (1995): Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*. Vol 7, No 1, H-1995
- Gransmo, H.J. (2004): *Towards a happy ending for girls and computers?* Centre for Technology and Society. Department of interdisciplinary studies of culture. PhD 67-2004 NTNU, Trondheim
- Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur, mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grint, K. & S. Woolgar (1997): *The machine at work: technology, work and organization*. Cambridge: Polity Press
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (1996): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen*. I: Harriet & Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gunawardena, C. N. (2003): Researching Online Learning and Group Dynamics. In: Y. Fritze, G. Haugsbakk & T. Nordkvelle (Eds.): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Høyskoleforlaget
- Gunawardena, C. et al. (1994): Multiple Perspectives on implementing inter-university computer conferencing: A symposium. In the *Proceedings of the Distance Learning Research Conference*. San Antonio, Texas, April 27-29, 1994 (101-117)
- Gundem, B. B. (1991): *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

- Guzmán, M. A. (1997): Rom og tilhørighet: Mellom det lokale og det globale. I: *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, årg. 8, nr. 3-4 (193-207)
- Jacobsen, M. H. & S. Krsitiansen (2006): Goffmans metaforer - om den genbeskrivelse og rekontekstualiserende metode hos Erving Goffman. *Sosiologi i dag*, årgang 36, nr 1, 2006 (7-35)
- Jitendra, G. (2007): *Nobody Knows You're A Dog 2.0*, ReadWriteWeb, 29.01.07, URL: http://www.readwriteweb.com/archives/nobody_knows_youre_a_dog.php
- Jick, T.D. (1979): Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, Årgang 24 (602-611)
- Johannessen & Tufte (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt, Oslo
- Judd, C. M.; E, R Smith & L. H. Kidder (Eds) (1991): *Research Methods in Social Relations*. Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Habermas, J. (2001): The Postnational Constellation and the Future of Democracy. J. Habermas (Eds.) *The Postnational Constellation. Political Essays*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Habermas, J. 1999: *Kraften i de bedre argumenter*. Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Hann, C. (1996): *Introduction. Political society and civil anthropology*. In: C. Hann & E. Dunn (Eds.): *Civil Society. Challenging Western Models*. London: Routledge
- Hansen, T., L. Dirckinck-Holmfeld, R. Lewis, J. Rugelj (1999): Using telematics for collaborative knowledge construction. In: P. Dillenbourg (Eds.): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier Science/Pergamon
- Hammersley, M. & P. Atkinson (1987 [83]): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Norsk Forlag
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M. & Teles, L. (1995): *Learning Networks: a Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge, Mass.: The MIT Press
- Haraway, D. J. (1991): A Cyborg Manifesto: Science, Technology and Socialist Feminism in the Late Twentieth Century. In: D. Haraway (Eds.): *Simians, Cyborgs and Women: the Reinvention of Nature*, (149-181). London: Free Association Books
- Haraway, D. J. (1992): The Promises of Monsters: a Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. In: L. Grossberg, C. Nelson, & P. Treichler (Eds.): *Cultural Studies* (295-337) New York and London: Routledge
- Haraway, D. J. (1995): Situerte kunnskaper: vitenskapsspørsmålet i feminismen og det partielle perspektivets forrang. I: K. Asdal et al. (red.). *En Kyborg til forandring: nye politikker i moderne vitenskaper og teknologier*. TMV rapport nr 12, 1995, TMV-senteret, Universitetet i Oslo
- Haraway, D. J. (1997 [1993]): *Modest_Witness@Second_Millennium.Female_Man@_Meets_Oncomouse™: Feminism and Techno science*. New York /London: Routledge
- Hasler, T. (1996): *Her er mitt hjem: russere i Latvia*. Hovedoppgave i sosialantropologi, Universitetet i Oslo
- Havnes, A. (1996): Læring som sosial praksis. Examen philosophicum som eksempel. I: O. Dyste (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen.
- Heath, J. (2005): Methodological Individualism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. E. N. Zalta (ed.) URL: <http://plato.stanford.edu/entries/methodological-individualism/>
- Hellesnes, J. (1969): *Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep*. Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen
- Hellevik, O. (1971): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Herring, S. (2000): Computer-Mediated Discourse. In: D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.): *Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell. Oxford
- Hestbek, T. A. (2004): Læreren som modell: om aktivitet og dialog i IKT-basert lærerutdanning. I: H. Sigmundsson & F. Bostad (red.): *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hetland, P. (1994): *Exploring hybrid communities: telecommunications on trial*. Hamar: Hedmark. PhD thesis, The University of Roskilde
- Hetland, P. (1999): Det virtuelle klasserommet som metafor. Tekstens villskap og temmede monstre. I: *Netts@mfunn*. K. Braa, P. Hetland & G. Liestøl (red.) Oslo: Tano Aschehoug
- Hetland, P., M. Lie & K. H. Sørensen (1997): *En informasjonsteknologisk dagsorden? samfunnsforskning om informasjonsteknologi*. Oslo: Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn
- Hickman, L. A. (1990): *John Dewey's pragmatic technology*. Bloomington: Indiana University Press

- Hill, D. J. (2007): *Hegemony and Education: Gramsci, Post-Marxism, and Radical Democracy Revisited*. Lanham: Lexington books
- Hoel, T. L. (2003): Dialogen i "fleksibel" rettleiing. In: Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle (red.): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Høyskoleforlaget
- Holter, H. & R. Kalleberg (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holquist, M. (2000 [1990]) *Dialogism: Bakhtin and His World*. Routledge
- Huberman, A.M & M. B Miles (2002): *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks: Sage
- Huntington, S. P. (1996 [1993]): *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster
- Høstmælingen, N. (2005): *Hva er menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haavind, H. (2000): Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I: Haavind (red.): *Kjønn og fortolkende metode, metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Illeris, K. (2000): *Læring - aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Imsen, G. (red.)(2000): *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Imsen, G. (2001/2005): *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (red.)(2004): *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform 97*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jasanoff, S., G. E. Markle, J. C. Petersen & T. Pinch (Eds.) (1995): *Handbook of Science and Technology Studies*. London: Sage Publications
- Jonassen, D. H. (2002): Engaging and Supporting Problem Solving in Online Learning. *Quarterly Review of Distance Education*. 3/1, (1-13)
- Johnsen, J. P. (2004): Latour, natur og havforskere – hvordan produsere natur? *Sosiologi i dag*. Årgang 34, nr 2/2004 (47-67) Novus forlag
- Jones, C. R. (2004): Nobody knows you're a dog. In: R. Land & B. Siân: *Education in Cyberspace*. London: Routledge
- Jones, D. (1996): *Critical Thinking in an Online World*. URL: <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html>
- Jordan, T. (1999): The virtual individual, *Cyberpower: The Culture and Politics of Cyberspace and the Internet*. London: Routledge
- Jung, J.Y, J.L. Qiu & Y.C. Kim (2001): Internet Connectedness and Inequality: Beyond the "Divide" *Communication Research* 28/2001 (507-535)
- Kalleberg, R. & H. Holter (1996 [82]): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsdottir, R. & T. Stefansson (2004): Den konstruktivistiske læringprosess. I: H. Sigmundsson & F. Bostad (red.): *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub
- Killi, E. M. (2004): *Elev med ervervet hjerneskeade - kunnskaps- og kompetansebygging for en mer desentralisert og lokal tjenesteyting*. Underveisrapport 1. Gjøvik: Øverby kompetansesenter. Statped 2004
- Knorr Cetina, K.D. (1981): *The Manufacture of Knowledge: An essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford: Pergamon
- Knorr Cetina, K. (1997): Sociality with objects: social relations in postsocial knowledge societies. *Theory, Culture and Society* 14/4 (1-30)
- Koschmann, T. (Eds.) (1996): *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc Publishers
- Korsnes, O., H. Andersen & T. Brante (red.) (1997): *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2006): *NOU 2000: 14. Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Informasjons- og kommunikasjonsteknologiens betydning: 6.2.1 Fjernundervisning
- Kvale, S. & K. Nielsen (red.) (1999): *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. (2001 [1997]): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Levick, M. (1998): *Un passeig per la Barcelona modernista*. Permanyer, LI/ Edicions Poligrafa
- Lahuerta, J. J. (2003): *Antoni Gaudí: 1852-1926: architecture, ideology and politics*. Milano: Electa Architecture

- Lantz, A. (1993): *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Latour, B. & S. Woolgar (1986 [1979]) *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press
- Latour, B. (1986): The powers of association. In: J. Law (red.): *Power, Action and Belief. A New Sociology of Knowledge?* London: Routledge and Kegan Paul
- Latour, B. (1987): *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press
- Latour, B. (1988a): The politics of explanation: An alternative. I S. Woolgar (Eds.): *Knowledge and reflexivity*. London: Sage
- Latour, B. (1988b): *The pasteurization of France*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Latour, B. (1996): *Aramis, or The love of technology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Latour, B. (1998): *Artefaktens återkomst : ett möte mellan organisationsteori och tingenes sociologi* Studier i företagsekonomi 5. Stockholm: Nerenius & Santérus förlag
- Latour, B. (1999a): *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Latour, B. (1999b): On recalling ANT. In: J. Law & J. Hassard (Eds.): *Actor Network Theory and After*. Oxford: Blackwell
- Latour, Bruno (2003 [1993]): *We have never been modern*. Harlow: Pearson Education
- Latour, B. (2005): *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press
- Lave, J. & E. W. Wenger (2000): Legitim perifer deltagelse. I: K. Illeris (red.): *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Lave, J. & E. W. Wenger (2003 [1981]): *Situeret læring - og andre tekster*. København: Reizel
- Laurillard, D. (2002): *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge
- Law, J. (1987): Technology and Heterogeneous Engineering: the Case of the Portuguese Expansion. In: W. E. Bijker, T. P. Hughes & T. Pinch (Eds.): *The Social Construction of Technical Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, (111-134), Cambridge, Mass: MIT Press
- Law, J. (1992): Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy, and Heterogeneity. In: *Systems Practice*, vol. 5, nr. 4 URL: <http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/law-notes-on-ant.pdf>
- Law, J. (1994): *Organizing Modernity*. Oxford: Blackwell
- Law, J. (1999): After ANT: complexity, naming and topology. In: J. Law & J. Hassard (Eds.): *Actor Network Theory and after*. Oxford: Blackwell
- Law, J. (2002): *Aircraft Stories: Decentering the Object in Technoscience*, Durham, North Carolina, Duke University Press
- Law, J. (2004a): *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge.
- Law, J. (2004b): And if the Global Were Small and Non-Coherent? Method, Complexity and the Baroque. *Society and Space* 22/2004 (13-26)
- Law, J. & A. Mol (2001): Situating Technoscience: an Inquiry into Spatialities. *Society and Space*. Vol 19/2001 (609-621)
- Law L. & A. Mol (Eds.) (2002): *Complexities: Social Studies of Knowledge Practices*, Durham, North Carolina., Duke University Press
- Law, J. & V. Singleton (2003): Allegory and Its Others. In: D. Matteolini, S. Gherardi & D. Yanow (Eds): *Knowing in Organizations: a Practice Based Approach*, (225-254), New York: M.E. Sharpe
- Lazarsfeld, P. F. (1959): Problems in methodology. In: R. K. Merton et al. (eds.), *Sociology Today*, (39-78), New York: Basic Books
- LeBaron, M. (2001): *Transforming Cultural Conflict in an Age of Complexity*. Berghof Handbook for Conflict Transformation. Berlin: Berghof Research Centre for Constructive Conflict Management
- Le Baron, J. & I. Santosa (2006): Ethical constraints in the valid interpretation of transcribed communication in online study. In: *The Internet and Higher Education*. Vol 9, Issue 3, 2006 (191-199)
- Leppänen, V. (1997): *Inledning till den etnometodologiska samtalsanalysen*. Research Report 1997: 3 Department of Sociology. Lund University
- Leontjev, A. N. (1977): *Problemer i det psykiskes udvikling*. Bd. 3. København: Rhodos

- Lee, N. & P. Stenner (1999): Who pays? Can we pay them back? In: *Actor Network Theory and After*. J. Law, J. Hassard (Eds.), Blackwell, Oxford
- Lévi-Strauss, C. (1986): *Structural anthropology*. Harmondsworth: Penguin
- Lewis, M. (1995): Focus group interviews in qualitative research: a review of the literature. *Action Research Electronic Reader*. Faculty of Health Sciences: The University of Sydney
- Lie, M. & K. H. Sørensen (1996): *Making Technology Our Own? Domestication Technology into Everyday Life*. Oslo: Scandinavian University Press
- Lie M. (2003): Gender and ICT – new connections. I: M. Lie (Eds.): *He, she and IT revisited: new perspectives on gender in the information society*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lovatt, K. (1999): Tolerant Transylvania - Why Transylvania will not become another Kosovo. In: *Central Europe Review*, Vol 1, No 14 27 September 1999
- Lundgren, U. P. (1995): Om John Deweys filosofi. I Harald T. & Sveinung V. (red.): *Oppdragelse til det moderne. Emilie Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. 4 oppl. Oslo: Universitetsforlaget
- Lyng, S. T. (2004) "- men alligavel er det ikkje gilt?" Dilemmaer i ungdomsskolens prosjektarbeid. I: G. Imsen (2004): *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform 97*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lægran, A. S. (2003): *Connecting places. Internet cafés as technosocial places*. STS-rapport 64/03
- Løvlie, L. (1984): *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Cappelen pedagogikkbøker
- Løvlie, L. (1989): Erfaring som handling. I: H. Thuen & S. Vaage (red.): *Oppdragelse til det moderne. Emilie Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Universitetsforlaget
- MacKenzie, D. & J. Wajcman (1999 [1985]): *The Social Shaping of Technology*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Margulis, L. & D. Sagan (1986): *Microcosmos: Four Billion Years of Evolution from Our Microbial Ancestors*. New York: Summit Books
- Margulis, L. & Sagan, D. (2002): *Acquiring Genomes: A Theory of the Origins of Species*. Amherst, MA: Perseus Books Group
- Markham, A. N. (1998): *Life online – Researching Real Experience in Virtual Space*. Alta Mira Press. London
- Martin, J., T. Nakayama & L. Flores (Eds.) (2001): *Reading in cultural contexts*. Mountain View, CA: Mayfield
- Mead, G. H. (1934): *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press
- Miettinen, R. (1999): The Riddle of Things: Activity Theory and Actor-Network Theory as Approaches to studying innovations. *Mind, Culture and Activity*, Vol 6, no 3 (s 170-195)
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994): *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage
- Miller, G. & Dingwall, R. (1997): *Context and Method in Qualitative Research*. London: Sage
- Miller, P. H. (2002): *Theories of developmental psychology*. 4 utg. New York: Worth Publishers
- Mjøset, L. (1998): Samfunnsvitenskapens nature. I: H. Svarstad & T.A. Benjaminsen. *Samfunnsperspektiver på miljø og utvikling*. (321-345) Oslo: Tano Aschehoug
- Mol, A. (1998): Missing Links, Making Links: the Performance of Some Atheroscleroses. I: M. Berg & A. Mol (Eds.): *Differences in Medicine: Unravelling Practices, Techniques and Bodies*. Durham, London: Duke University Press
- Mol, A. (1999): Ontological Politics: a Word and Some Questions. In: J. Law & J. Hassard (Eds.): *Actor Network Theory and after*. Oxford: Blackwell
- Mol, A. (2002): *The Body Multiple: ontology in Medical Practice*. Durham, N. Ca., London: Duke University Press
- Mol, A. & J. Law (1994): Regions, Networks, and Fluids: Anaemia and Social Topology. *Social Studies of Science* Vol. 24 (641-71), London: Sage
- Mol, A. & J. Law (2001 [1999]): *Situated Bodies and Distributed Selves: Enacting Hypoglycaemia*.
URL: <http://www.comp.lans.ac.uk/sociology/stslaw5.html>
- Mol, A. & J. Law (2004): Embodied Action, Enacted Bodies. The Example of Hypoglycaemia, *The Body and Society* 10/2-3 (43-62)
- Moltu, B. (2003): *BPR på norsk! Managementkonseptet Business Process Reengineering (BPR) som kulturell praksis*. PhD-avhandling. Tverrfaglege kulturstudiar, Institutt for tverrfaglege kulturstudiar (KULT), Historisk-filosofisk fakultet, Noregs teknisk naturvitenskaplege universitet (NTNU)
- Merryfield, M. (2003): Like a Veil: Cross-Cultural Experiential Learning Online. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 3(2). URL: <http://www.citejournal.org/vol3/iss2/socialstudies/article1.cfm>

- Monteiro E. (2004): Actor network theory and cultural aspects of interpretative studies, In *The social study of Information and Communication Technology*. C. Avgerou, C. Ciborra & F. Land (Eds.), (129-139), Oxford Univ. Press, 2004
- Moreira, T. (2001): *Incisions: A Study of Surgical Trajectories*. PhD Lancaster University, Department of Sociology, University of Lancaster, PhD Dissertation, 2000
- Morgan D. L. (1988): *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Morris, P. (Eds.) (1994): *The Bakhtin reader*. London: Edward Arnold
- Morrison, J. (2003): Problem-solving for a world of difference: Treating conflict as a catalyst for learning as well as a catalyst for change. *WADRA Newsletter* 25
- Moser, I. B. (1993): *Teknologi i samfunnsteori: Forskyvninger og forflytninger*. Magisteravhandling i sosiologi, TMV Skriftserie Nr. 4
- Moser, I. B. (1998): Kyborgens rehabilitering. I: *Betatt av viten. Bruksanvisninger til Donna Haraway*. Spartacus: Oslo
- Moser, I. B. (2001): *Med semiotikk som brobygger - oversettelsesarbeid i et prosjekt om subjektivitet i teknososiale praksiser*. I: Liestøl, Gunnar & Andrew Morrison: Interdisciplinarity. Oslo, 2001, InterMedia, Universitetet i Oslo: KTK-rapport nr. 2/2001
- Moser, I. B. (2003): *Road traffic accidents: the ordering of subjects, bodies and disability*. Avhandling for graden dr.art. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo. Unipub
- Mulenburg, L. & Z. L. Berge (2000): *A Framework for Designing Questions for Online Learning*. URL: <http://www.emoderators.com/moderators.shtml>
- Myhre, R. (2003 [1992]): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal Norsk Forlag
- Nakamura, L. (2002): *Cybertypes: Race, Ethnicity, and Identity on the Internet*. Routledge
- Nerland, M. (2003): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning*. Norges Musikkhøgskole. Doktorgradsavhandling (dr. polit), Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitet i Oslo
- Nickerson, R. S. (1987): *Using Computers. Human Factors in Information Systems*. The MIT Press
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.)(1999): *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nielsen, F. S. (1996): *Nærmere kommer du ikke...Håndbok i antropologisk feltarbeid*, Bergen: Fagbokforlaget
- Nielsen, F. S. & Smedal, O.(red.) (2000): *Mellom himmel og jord. Tradisjoner, teorier og tendenser i sosialantropologien*, Bergen: Fagbokforlaget
- Nielsen, J. (1995): *Multimedia and Hypertext: The Internet and Beyond*. Morgan Kaufmann
- Nilsen, K. A. NTB (2004): *Death toll in Bosnian war* (14.11.2004). URL: <http://www.freerepublic.com/focus/f-news/1291965/posts>
- Nustad, K. (2003): *Gavens makt. Norsk utviklingshjelp som formynderskap*. Oslo: Pax
- Nyhus, L. & Y. T. Nordkvelle (2003): Erfaringer, forskning og praktiske anvisninger. Om behovet for bedre kommunikasjon i nettbaserte studier. I: Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle (red.): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Høgskoleforlaget
- Nølke, H. (1999): APolyfoni: Litterær og sproglig analyse@. R. Therkelsen & E. Klitgård (red.) *Detaljen B tekstanalysen og dens grænser*, II (41-52), Roskilde Universitetsforlag
- Olsen, H. (2003): "Gode" kvalitative interview med "riktige" informanter? *Sosiologisk Tidsskrift*, årgang 11, nr 2/ 2003 (123-153)
- Otnes, H. (red.) (2004): *IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, Notat 2/ 2004
- Paul, R. (1992): *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. (2nd revised ed.) Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, CA
- Paulsen, M. F. (2001): *Nettbasert Utdanning - Erfaringer og Visjoner*. Bekkestua: NKI Forlaget.
- Paulsen, M. F. (1998): *Teaching techniques for computer-mediated communication: a thesis in adult education*. Doktorgradsavhandling (Doctor of Education), Pennsylvania State University
- Paulsen, M. F. 1995. Moderating Educational Computer Conferencing. In: *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*, Volume III: Distance Learning, eds. Z. L. Berge & M. P. Collins (81-89). Cresskill, Hampton Press.
- Powdermaker, H. (1966): *Stranger and friend: the way of an anthropologist*. W.W. Norton & Company, New York

- Preece, J. (2000): *Online communities: designing usability, supporting sociability*. Chichester: Wiley
- Rasmussen, I. (2005): *Project Work and ICT: Studying Learning as Participation Trajectories*. PhD thesis, InterMedia. University of Oslo
- Rasmussen, T. (1995): *Moderne maskiner*. Teknologi og samfunnsteori. Pax forlag
- Rheingold, H. (1993): *The virtual community*. New York: Addison-Wesley
- Rheingold, H. (1998): *The Art of Hosting Good Conversations Online*. URL: <http://www.rheingold.com/texts/artonlinehost.html>
- Risan, L.C.: (2003): *Hva er ei ku? : Norsk rødt fe som teknovitenskap og naturkultur*. Det historisk-filosofisk fakultet, Universitetet i Oslo Unipub
- Robertson, R. (1995): Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, Lask & Robertson (Eds): *Global Modernities*, London, Sage
- Rogoff, B. & J. Lave (eds.) (1999): *Everyday cognition: its development in social context*. San Jose: ToExcel
- Rommetveit, R. (1974): *On Message Structure*. London, New York: Wiley
- Rommetveit, R. (1996): Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. i: Dyste, Olga (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen.
- Rourke, L. & T. Anderson (2002): Using Peer Teams to Lead Online Discussions. *Journal of Interactive Media in Education*, 1/2002, URL: www.jime.open.ac.uk/2002/1
- Røvik, K. A. (1998): *Moderne organisasjoner: trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlag
- Salmon, G. K. and K.E. Giles (1997): Training virtual management teachers. In: *European Journal of Open and Distance Learning* URL: <http://www.eurodl.org/eurodl/en/index.html>
- Salmon, G. K. (2002): Modelling the craft of the e-moderator. *European Journal of Engineering for Information Society Applications*. Vol. 4, no. 3
- Salmon, G. K. (2004): *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online* (2nd Ed). New York: RoutledgeFalmer
- Salmon, G. K. (2007): 80:20 for E-moderators *CMS-Journal* (39-43)
- Sapp J., F. Carrapiço, M. Zolotonosov (2002): Symbiogenesis: the hidden face of Constantin Merezhkowsky. *History and philosophy of the life sciences* 24/ 3-4 (413-40) [Mereschkowsky, K. (1926): *Symbiogenesis and the Origin of Species*]
- Sandnes, H. E. (2004): Klasserommets mange kjønn. Kilden, informasjonssenter for kjønnsforskning URL: <http://kilden.forskningsradet.no/c35640/artikkel/vis.html?tid=24418>
- Sahlin, I. (1999): Diskursanalyse som sosiologisk metode i *Mer än kalla fakta; kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur, Lund.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994): Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3/3, (265-283) URL: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/building.html>
- Schafersman, S. D. (1991): *An Introduction to Critical Thinking*. URL: <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>, <http://www.provost.bilkent.edu.tr/guliz/man607.html>
- Schlager, M., & Fusco, J. (2004): Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? In: S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Eds.): *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Schegloff, E. A. 2000: Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*. Vol 29. No. 1
- Schaaning, E. (1997): *Vitenskap som skapt viten*. Oslo: Spartacus Forlag
- Scriven, M., & R. Paul (1992): *Critical thinking defined*. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, GA. URL: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html>
- Scriven, M., & R. Paul (1987): *Defining Critical Thinking*. A statement: Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking. URL: <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/>
- Shiva, V. & I. B. Moser (Eds.) (1995): *Biopolitics: a feminist and ecological reader on biotechnology*. London: Zed Books
- Shlomo, B.A., Y. Peled & A. Spektorowski (Eds.) (2000): *Ethnic challenges to the modern nation state*. Basingstoke: Macmillan
- Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strategier*. Oslo: Pax
- Slagstad, R. (2007): Det nye universitetet I: *Morgenbladet* 20.03.07
- Skjervheim, H. (1969): *Den meta-vitenskaplege problematikken med omsyn til pedagogikken*. Oslo: Gyldendal

- Skjervheim, H. (1974): *Deltakar og tilskodar*. Skriftserie. Universitetet i Oslo. Instituttet for sosiologi
- Skjervheim, H. (1973): *Ideologianalyse, dialektikk, sosiologi: om den indre sammenhengen mellom samfunnsvitenskap, historie og filosofi*. Oslo: Pax
- Skodvin, A. (2001): Innledning/ bokomslag. I: Lev. S Vygotsky (2001 [1986]): *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk
- Schmidt, K. & C. Simone (1996): Coordination mechanisms: towards a conceptual foundation of CSCW systems design. *Journal of Collaborative Computing*. URL: <http://www.it-c.dk/people/schmidt/papers/coord.mech.pdf>
- Smith, A.M. (1998): *Laclau and Mouffe. The Radical Democratic Imaginary*. Routledge, London
- Smith, M. & P. Kollock (1999): *Communities in cyberspace*. In: Smith & Kollock (Eds.): *Communities in Cyberspace*. New York: Routledge
- Spence, R. & J. Makuwira (2005): Do we make a difference? Teaching and researching peace at tertiary level. *Journal of Peace Education*, Vol. 2, No. 1 (3-17)
- Steffe, L. P. & J. Gale (1995): *Constructivism in education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Strandbu, Å. (2007): Intervjuer, refleksivitet og senmoderne identiteter. *Sosiologi i dag*, årgang 37, nr 2, 2007: 53-70
- Strathern, M. (1991): *Partial Connections*. Savage, Rowman & Littlefield
- Star, S. L. (1991): *The sociology of the invisible: The primacy of work in the writings of Anselm Strauss*. I D. R. Maines (Eds.) *Social Organization and Social Process, Essays in Honor of Anselm Strauss*, New York: Aldine De Gruyter
- Star, S. L. (1995a): Listening for Connections. Introduction to Symposium on the Work of Anselm Strauss'. *Mind, Culture and Activity*. Vol. 2/1995
- Star, S. L. (1995b): The Ordinary and the Extraordinary: Work/Practice in Social Studies of Science, Medicine and Technology. *Science, Technology and Human Values*. Nr 4/2005
- Star, S. L. (1995c): The Politics of Formal Representations: Wizard, Gurus, and Organizational Complexity. I S. L. Star (Eds.): *Ecologies of Knowledge, Work and Politics in Science and Technology*. New York: State University of New York Press
- Star, S. L. (1996): *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, University Press
- Star, S. L. (1997): Anselm Strauss: An Appreciation. I *Sociological Research Online* Vol. 2 No. 1, URL: <http://www.socresonline.org.uk/2/1/1.html>
- Star, S. L. (2001): Makt, teknologier og konvensjonenes fenomenologi. Om å være allergisk mot løk. I: K. Asdal, B. Brenna & I. B. Moser (red.): *Teknovitenskapelige kulturer*. Oslo: Spartacus
- Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2008). Who is ready for the results? Reflections on the multivoicedness of useful research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21/1, (3-18)
- Steiner, P. (1993): *On the Internet, Nobody Knows You're a Dog*. Tegning i The New Yorker, 5.juli, 1993, Vol. 69, LXIX, URL: <http://www.unc.edu/depts/jomc/academics/dri/idog.html>
- Steward, D. W. & P. N. Shamdasani (1990): *Focus Groups: Theory and Practice*. London: Sage.
- Stone, A. R. (1995): *The War of Desire and Technology at the Close of the Mechanical Age*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press
- Stover, W. J. (2005): A dialog of faith: reflections on Middle East conflict from Jewish, Muslim and Christian perspectives. *Journal of Beliefs and Values*, Vol 26, No 1, (11) April 2005 (65-75)
- Stover, William James (2004): Developing Empathy to Understand the Middle East: The Use of Information Technology to Help Transcend Ethno-Centric Thinking Paper presented at the 2004 APISA Teaching and Learning Conference, NA, Washington DC. URL: http://www.allacademic.com/meta/p117489_index.html
- Strauss, A. (1970): Discovering New Theory from Previous Theory. In: T. Shibutani (Eds.): *Human Nature and Collective Behavior*. New Jersey: Prentice- Hall
- Strauss, A. (1996 [1987]): *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press
- Strauss, A. & J. Corbin (1990): *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage
- Strauss, A. & J. Corbin (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage
- Strauss, A. & S. L. Star (1999): Layers of Silence, Arenas of Voice. The Ecology of Visible and Invisible Work. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, Vol 8, Nr 1-2 (9-30)
- Stuedahl, D. (2004): *Forhandlinger og overtalelser. Kunnskapsbygging på tvers av kunnskapstradisjoner i brukermedvirkende design av ny IKT*. Avhandling for dr.polit ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

- Strathern, M. (1991): *Partial Connections*. Savage, Maryland: Rowman & Littlefield
- Suchman, L. (1996): Supporting Articulation Work. In: R. Kling (Eds.): *Computerization and Controversy, Value Conflicts and Social Choices*. San Diego, California: Academic Press
- Suchman, L. (1999): Working Relations of Technology Production and Use. In: D. MacKenzie & J. Wajcman (Eds.): *The Social Shaping of Technology*. Philadelphia: Open University Press
- Svennevig, J., M. Sandvik & W. Vagle (1995): *Tilnærminger til tekst*. Cappelen Forlag. Oslo
- Sørensen, K. H. (1994): *Technology in use. Two essays on the domestication of artefacts*. STS-arbeidsnotat, 2/94
- Sørensen, K. H., H. J. Gansmo & V. A. Lagesen (2004): Kvantitet og kvalitet: strategier for å løse "jenter og data"-problemet I: H. Sigmundsson & F. Bostad (red.): *Læring: grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sørensen, K. H. (2004): Tingenes samfunn. Kunnskap og materialitet som sosiologiske korrektiver. *Sosiologi i dag*. Årgang 34, nr 2/2004 (5-25) Novus forlag
- Taylor, M. & E. Quayle (2003): *Child Pornography: An Internet Crime*. Psychology Press
- Tjora, A. H. (2006): Writing Small Discoveries: An Exploration of Fresh Observers Observations, *Qualitative Research*, Vol 6, Nr 4, 2006
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen
- Thévenot, L. (2001): Pragmatic Regimes Governing the Engagement with the World. In: *The Practice Turn in Contemporary Theory*. T. R. Schatzki, K. D. Knorr Cetina & E. Von Savigny (Eds.), (56-73) London: Routledge
- Thorsrud, E. & F.E. Emery (1964): *Industrielt Demokrati*. Oslo: Oslo University Press
- Trend, D. (2001): *Reading Digital Culture*. Blackwell Publishing
- Turkle, S. (1995): *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. Tuchstone. New York.
- Ulfesnes, K. A. (1999): *Det er ikke vakkert, men det er sunt! En antropologisk studie om håndtering av privatiseringsprosessen i en rumensk landkommune*. Hovedfagsoppgave, Institutt & Museum for Antropologi, Universitetet i Oslo
- Vaage, S. (2000): Innledning. I: S. Vaage (red.) (2000): *Utdanning og demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag
- Vagstein, I. (2000): *Narrating difference: dilemmas in German identity in Transylvania*. Hovedoppgave i sosialantropologi, Universitetet i Oslo
- Verdery, K. (2004): Anthropological Adventures with Romania's Wizard of Oz, 1973-1989. Focaal: *European Journal of Anthropology*, 43/2004, (134-145)
- Verdery, K. (2002): Anthropology of Socialist Societies In: *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. N. Smelser & P. B. Baltes (Eds.). Amsterdam: Pergamon Press
- Verdery, K. (1996): *What Was Socialism, and What Comes Next?* Princeton: Princeton University Press.
- Verran, H. (1999): Staying true to the laughter in Nigerian classrooms. In: J. Law & J. Hassard (Eds.) *Actor Network Theory and After*, (136-155), Blackwell / The Sociological Review, Oxford
- Vygotsky, L. S (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard Press
- Vygotsky [Vygotskij], L. S. (2001 [1986]): *Tenkning og tale*. A. Kozulin (red.). Gyldendal Akademisk
- Walker G. (2005): Critical Thinking in Asynchronous Discussions. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Vol 2, no 6 URL: http://itdl.org/journal/jun_05/article02.htm
- Weber, M. (2001): *The Protestant ethic and the spirit of capitalism* (intr: A. Giddens) London: Routledge
- Weiss, R. S. (1994): *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press
- Wenger, E. (1999 [1998]): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press
- Wertsch J. V. (1991): *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge.: Harvard University Press
- Whitley, R. (1974): *Social processes of scientific development*. London: Routledge & Kegan Paul
- Winograd, T. (Eds.) (1996): *Bringing design to software*. Reading, Mass.: Addison Wesley
- Winther-Jensen, T. (1989): *Undervisning og menneskesyn: hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey*. Oslo: Akademisk forlag
- Woolgar, S. (1991): Configuring the user: the case of usability trials. In: J. Law (Eds.) *A Sociology of Monsters, Technology and Domination*. London: Routledge

- Woolgar, S. (1993 [1988]): *Science: the very idea*. London: Routledge
- Woolgar, S. (Eds) (2002): *Virtual society?: technology, cyberbole, reality*. Oxford: Oxford University Press
- Østbye, H., K. Helleland, K. Knappskog & L. O. Larsen (2007): *Metodebok for medievitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Østerud, S. (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget
- Østerud, Ø. et al. (red.) (2004): *Statsvitenskapelig leksikon*. Universitetsforlaget
- Yablon, Y. B. & Katz, Y. J. (2001): Internet-Based Group Relations: A High School Peace Education Project in Israel. *Educational Media International*, Vol 38, No 2-3, (8), 1 June 2001 (175-182)
- Yin, R.K. (2003): *Case study research. Design and Methods*. 3. utg. London: Sage
- Yin, R. K. (1994): *Case Study Research*. California: Sage
- Zhang, W. & Wang, L. (2004): Global Collaboration in the development of an online learning environment scale. *Staff and Educational Development International*, Vol. 8, No 1, May 2004, (49-66)
- Zern, K. (2002): *TAPPED IN's After School Online Program: Teacher Professional Development on the Internet*.
URL: <http://www.tappedin.org/tappedin/web/papers/2001>

Nettbaserte kilder:

- Encyclopaedia Britannica: <http://info.britannica.co.uk/>
- The World Factbook: <https://www.cia.gov/library/>
- U.S Dep. Bureau of African Affairs: <http://www.state.gov/>
- International Herald Tribune <http://www.iht.com/>
- The Independent: <http://www.independent.co.uk/>
- The New York Times, <http://www.nytimes.com/>
- Reuters: <http://www.reuters.com/>
- NRK Nyheter: <http://www.nrk.no/nyheter/utenriks>
- FNs nettsider (<http://www.un.org/> & <http://www.ohchr.org/>)
- Norad: <http://www.norad.no>
- Agency Coordinating Body For Afghan Relief: <http://www.acbar.org/>

Vedlegg 1: Oversikt over intervjuer og observasjoner

Program: TGN: Av TGNs 16 koordinatore arbeid (i alfabetisk rekkefølge) to i Brasil, en i Italia, to på Island, en i Nederland, en i Spania, en i Sverige, en i Sør-Afrika, en i Peru, en i Puerto Rico, fire i (statene New York, New Jersey, Chicago, Maryland og Texas i) USA og en i Uruguay. På internseminarer intervjuet jeg 12 av disse som listes under. Av de 12 intervjuet jeg 5 mer utførlig i forbindelse med feltarbeid som inkluderte besøk på skoler og i organisasjoner. Jeg intervjuet også 14 programtilknyttede lærere og 3 rektorer. Oversikt over disse og antallet skoler finnes under.

TGN	Intervju av språk- og områdekoordinatører	Antall og type intervjuer
1	Brasil: kvinnelig koordinator/nestleder	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
2	Brasil: kvinnelig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
3	Italia: kvinnelig koordinator	2 dybdeintervju, 1 nettbasert
4	Island: kvinnelig koordinator/nestleder	2 dybdeintervju, 2 nettbasert
5	Island: kvinnelig koordinator	2 dybdeintervju, 1 nettbasert
6	Nederland: mannlig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
7	Spania: kvinnelig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
8	Sverige: mannlig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
9	USA/ New York: kvinnelig koordinator	2 dybdeintervju, 1 nettbasert
10	USA/ Maryland: kvinnelig koordinator	2 samtaler, 1 nettbasert
11	USA/ Texas: kvinnelig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
12	Uruguay: kvinnelig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
Totalt:	10 kvinnelig og 2 mannlige koordinatører	15 dybdeintervjuer, 13 nettbasert

TGN	Intervju/ samtaler med lærere og rektorer	Antall
1	Italia: 2 kvinnelige lærere og 1 mannlig rektor ved barne- og ungdomsskole	3
2	Island: 4 kvinnelige lærere og 1 kvinnelige rektor ved 2 barne- og ungdomsskoler og 1 videregående skole	5
3	Norge: 1 kvinnelig lærer ved ungdomsskole	1
4	Spania: 1 mannlig og 2 kvinnelige lærere ved 2 ungdomsskoler	3
5	USA: 3 kvinnelige lærere og 1 mannlig rektor ved 2 barne- og ungdomsskoler og 1 videregående skole	3
6	Sør-Afrika: 1 kvinnelig lærer v/ en barne- og ungdomsskole	1
Totalt:	14 lærere (13 kvinner, 2 menn), 3 rektorer (2 kvinner, 1 mann)	17

TGN	Observasjoner av programarbeid på skoler og i organisasjoner	Antall
1	Italia: observasjoner ved 1 barne- og ungdomsskole	16 timer
2	Island: observasjoner ved 1 ungdomsskole og 1 videregående skole	18 timer
3	Spania: observasjoner ved en ungdomsskole	22 timer
4	USA: observasjoner ved 2 barne- og ungdomsskoler og 1 videregående skole	24 timer
5	Sør-Afrika: observasjoner ved 1 ungdomsskole (8 klasser)	6 timer
	Observasjoner av lærernes organisasjonsarbeid/ kontorarbeid	9 timer
Totalt:	7 skoler og 7 kontorer	95 timer

TGN	Feltarbeid: Sted og antall dager	Tidsperiode
1	Italia: 7 dager	21.09.02 – 27.09.02
2	Island: 10 dager	06.05.02 – 15.05.02
3	Norge: 2 dag	17.06.03 - 18.06.03
4	Spania: 8 dager	12.04.02 – 19.04.02
5	USA: 22 dager	09.10.02 – 30.10.02
6	Sør-Afrika: 2 dager	20.11.02 – 21.11.02
Totalt:	38 dager feltarbeid	2002 – 2003

Program: WYC

WYCs 16 koordinatore kom fra Burkina Faso, Jamaica, Jordan, Ghana, Kenya, Latvia, Moldova, Nederland, Nigeria, Romania, Sør-Afrika, Surinam, Tanzania, Uganda, Zambia og Zimbabwe. Alle bortsett fra en ble intervjuet på programorganisasjonens internseminar. Av disse ble 5 mer utførlig intervjuet i forbindelse med feltarbeid, der jeg også intervjuet 16 programtilknyttede lærere og 9 rektorer. Her en oversikt:

	Nasjonale områdekoordinatore for WYC	Antall intervjuer/ samtaler
1	Jamaica: kvinnelig koordinator fra/ bosatt på Jamaica	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
2	Jordan: mannlig koordinator fra/ bosatt i Jordan	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
3	Ghana: mannlig koordinator/ moderator	2 dybdeintervju, 1 nettbasert
4	Latvia: kvinnelig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
5	Moldova: mannlig koordinator	2 dybdeintervju, 1 nettbasert
6	Nederland: mannlig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
7	Nigeria: mannlig koordinator	1 samtale, 1 nettbasert
8	Romania: kvinnelig koordinator	2 dybdeintervju, 1 nettbasert
9	Sør-Afrika: kvinnelig koordinator	2 dybdeintervju, 1 nettbasert
10	Uganda: kvinnelig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
11	Zambia: kvinnelig koordinator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
12	Zimbabwe: kvinnelig koordinator/ moderator	1 dybdeintervju, 1 nettbasert
Totalt:	7 kvinnelig og 5 mannlige koordinatore	15 dybdeintervjuer, 12 nettbasert

WYC	Intervju med lærere og rektorer ved videregående skoler	Antall
1	Ghana: 3 mannlig og 4 kvinnelige lærere, samt 2 rektorer	9
2	Latvia: 4 kvinnelig lærere og 1 rektor	5
3	Moldova: 2 mannlig og 2 kvinnelig lærere, 2 rektor	6
4	Nederland: 1 mannlig lærer	1
5	Romania: 1 kvinnelig koordinator, 2 rektorer	3
6	Sør-Afrika: 1 kvinnelig koordinator, 2 rektorer	3
Totalt:	16 lærere og 9 rektorer	27

WYC	Observasjon av programarbeid på videregående skoler	Antall
1	Ghana: 4 skoler, observasjoner av gruppearbeid	25 timer
2	Latvia: 1 videregående og 1 ungdomsskole, observasjoner av gruppearbeid	12 timer
3	Moldova: 3 videregående skoler, observasjoner av gruppearbeid	13 timer
4	Romania: 3 videregående skoler, observasjoner av klasseromsarbeid	26 timer
5	Sør-Afrika: 2 videregående skoler, observasjoner av gruppearbeid (Eks. på antall deltakere i 2002/ 2003 i Johannesburg: Skole A: Av 31 lærere og 1028 elever arbeidet 2 lærere og 45 elever med WYC. Skole B: Av 1600 elever og 49 lærere, brukte 2 lærer og 39 elever WYC)	9 timer
Totalt:	14 skoler	85 timer

WYC	Observasjon av programarbeid i organisasjoner	Antall
1	Ghana: 1 organisasjoner (NGO)	8 timer
2	Latvia: 1 organisasjoner (NGO)	3 timer
3	Moldova: 2 organisasjoner (NGO)	5 timer
4	Romania: 2 organisasjoner (NGO)	9 timer
5	Sør-Afrika: 2 organisasjoner (NGO)	6 timer
Totalt:	8 organisasjoner	31 timer

WYC	Feltarbeid: Sted og antall dager	Tidsperiode
1	Ghana: 7 dager	22.11.02 – 28.11.02
2	Latvia: 6 dager	11.03.03 – 16.03.03
3	Moldova: 3 dag	05.10.02 – 07.10.02
4	Nederland: 11 dager	03.02.02 – 14.02.02
5	Romania: 8 dager	08.10.02 – 16.10.02
6	Sør-Afrika: 2 dager	16.11.02 – 19.11.02
Totalt:	37 dager feltarbeid	2002 – 2003

Vedlegg 2: Intervjuguide

A Guide for Interviewing Programme Managers, Coordinators, Moderators and Teachers

Suggestions/questions for oral interviews

These questions are not intended to be distributed as a written questionnaire; they have been included here to provide insight into the oral interviews that were conducted.

[Presentation: Mutual introductions. Brief summary of my research project, background, objectives, current focus and research questions. Information regarding the purpose of doing theme-based semi-structured interviews subsequent to conducting observations at schools. I encouraged respondents to correct me if I was misinformed about the organisation, structure, development, implementation and use of the programme.]

Theme 1: Organisation

Key words: coordinating, teaching, managing, moderating, ways of working, ways of organising, day-to-day routines, employment, objectives, organisational features, strategies, processes and procedures for working with the programme; being a teacher, coordinator, moderator or manager

1. [If not asked previously]: Please describe how you first learned about the programme or made contact with the programme organisation. Please briefly describe your background and formal education as well as where and how you developed your ICT skills.
2. Could you draw a rough map of the programme organisation, localising yourself, the coordinators, managers, schools, teachers, etc? Alternatively, could you adjust/change the outline of the programme organisation to reflect the way you perceive it to be? What are the organisational features of the programme?
3. Please describe the programme and the people you work with. What kind of programme is it?
4. Please briefly describe how you work with the programme on an everyday basis (e.g. at school, the NGO, your home office, etc). What characterises your ongoing activities, tasks, tools and responsibilities? What characterises your position and relationship with other individuals within the organisation (coordinators, moderators, managers, teachers, etc)?
5. Do the ambitions of the programme coincide with local ambitions, situations, practices, needs and interests? If so, how? Do local and programme-related interests diverge or converge?

Additional questions regarding employment, objectives and organisational features

1. Please briefly describe a typical working week including your tasks, responsibilities, preferred tools, workplaces and the people you relate to (i.e. the people you work with, turn to, connect with, associate with, etc).
2. Please describe a typical working day, from morning to afternoon and evening, including what you do at the office/home office, at school or when visiting other institutions.
3. What challenges, positive and negative alike, do you encounter on a daily basis?
4. Approximately how much time do you spend on programme-related work each day/each week? Do you work in different locations and with different people or mostly alone?
5. What is the most important thing you have learned from working with the programme and being a coordinator? How can you share or transfer your knowledge, experience and skills to other teachers, coordinators and moderators?
6. Which objectives of the programme or programme organisation do you consider to be the most important? Which parts of or individuals within the organisation are actively striving to achieve these objectives? Do you believe the programme's objectives should be adjusted or changed?
7. In relation to the organisation, administration, structure or development of the programme, would you say that the organisation has a specific centre and periphery, or multiple centres and peripheries? [The 'centre-periphery' dualism

does not always apply. Please feel free to suggest alternative metaphors, concepts or descriptions.] Which parts of the organisation are the most active, self-motivated, influential, exhausted, uninterested or unresponsive? Which elements are vital and valuable? Which could be omitted?

8. In relation to other teachers, coordinators and moderators and their tasks, tools and positions, what keeps you apart and what holds you and the programme organisation together (e.g. technical, social, cultural, ideological, professional or didactical aspects, etc)?

Additional questions for teachers (or coordinators working as teachers)

1. To what degree has it been possible to integrate the programme or parts of the programme into different subjects, disciplines or teaching units at the school? How does this relate to plans, timetables, resources, other persons involved, etc?

2. Teachers (schools, school coordinators) normally need assistance to be able to help students to create online dialogues, compose questions and answers, and otherwise communicate online. What kind of assistance – social, technical or other – do teachers get? Are the students able to write and articulate problems as part of online communication? When, and to what extent, do they seem to be independent? Please describe the kind of help students usually need, and how this is organised. Do other teachers assist them? What parts of the programme pose difficulties? What parts have to be omitted?

3. What types of skills, knowledge and experience do you expect students to have acquired from the programme?

4. In terms of resources, technology and organisation, where and when do you experience real accomplishment and/or disappointment? What has encouraged you and what has made you disengage?

Additional suggestions for coordinators

1. How do you stay in contact and communicate with the schools/teachers?

2. How are your tasks and responsibilities as a coordinator selected and defined? How have they changed over time? How, when, where and from whom did you learn to use the programme?

3. How do you validate and evaluate the work done locally and internationally? Do the management, the schools or the teachers initiate and conduct assessments? If so, what is evaluated and how?

4. Given that you do coordinating work at many levels, which approaches, methods, features, properties and strategies do you think are the most important and the most necessary for a coordinator to possess and process? Ideally, which qualities should a moderator possess?

5. Looking at 'online coordination' and 'teaching students at school' as two separate areas of work, do you use the same pedagogical strategies and methods in both areas? If so, do they involve multiple users, crossover, overlapping etc? If not, what separates the two work areas? Which strategies can be used both offline and online and which are not transferable?

6. Please list or describe some common coordination problems in relation to organisational, institutional and pedagogical issues, technology, standardisation, infrastructure, attitudes, feedback, expectations, values, routines, practices, etc.

7. How do you stay in contact and communicate with the management?

8. How important are F2F [face-to-face] contact, annual gatherings and internal seminars?

9. Does the organisation or network have a flat or hierarchical structure? Please describe the hierarchy with regard to work performance. How are the organisational and managerial lines defined and what are their requirements? Who sets the agenda, makes plans, designs new projects, and suggests changes in educational content, motives, methods, themes, topics, etc at the various levels?

10. Please describe the work groups, gatherings and community or culture you are part of. How are relationships with other organisations, collaborators, co-workers, colleagues, supporters and/or sponsors built and maintained?

11. With regard to the organisation, system, approaches, communication, experience, sharing, capacity, knowledge and technology, what skills, insight, competence, maintenance, development, etc are needed to run the programme?
12. Given that you also work at the university/the Ministry of Education/an NGO/a private firm, please describe the organisational/time-based/financial relationships between the various workplaces/positions.
14. Has your extensive work as a coordinator led to changes in your local work situation?

Questions regarding online work and home offices

1. As an online coordinator/moderator, do you feel you have to be visible or invisible in any way?
2. What are the advantages and disadvantages of working from home?

Additional questions for managers

1. How did you become a manager/co-manager/assistant director?
2. Approximately how many hours do you spend on programme-related issues each day/each week?
3. How do people generally become involved in programme activities? How do coordinators join, how are teachers recruited, students signed up, etc? Why are the internal seminars organised, and how are they important?
4. How do you keep track of things, communicate, provide support and encouragement, solve problems, manage conflict, maintain an overview, offer supervision, conduct assessments and engage in collaboration?
5. Has it been possible to create a common frame of reference or framework regarding organisational, technological and educational concerns and concepts? What provides common ground?

Theme 2: Education

Key words: educational theories, methods, practices

1. Which educational features characterise the programme? Which distinguishing pedagogical ideas, educational theories, metaphors, approaches and pedagogical platform/school of thought/educational model do you associate with the programme and its motives, methods and practices?
2. Is the programme used by or integrated into schools in your region? Is it necessary to involve experienced teachers or other individuals in the programme? Why? How are they involved?
3. What are the strengths and weaknesses of the programme in relation to educational needs?

Additional questions

1. How are the pedagogical ideas of the programme understood, integrated, embedded and practiced at the local level? How do they relate to educational policies, strategies, reforms, curriculum and plans at your school or in your district/region/country/state? Do they coincide or clash with such policies?
2. What is the function of the web-based presentation, declarations and guidelines of the programme? How do students and teachers use the programme instructions, modules and manual?

Additional topics to encourage reflection: local implementation, traditions, ethnicity, gender, place of origin, previous work, student motivation, age, group size and type of resources.

Theme 3: Technology

1. Which information and communication technologies (ICT) and tools do you prefer to use? Why? Do you find it necessary to combine email, chat, webpages and other tools? Why?
2. Which technological features characterise the programme? What role does technology play in the programme? What are the pedagogical or educational qualities, strengths and inadequacies of email, chat, webpages and other methods of communication and organisation?

3. Are there any ICT tools that specifically promote – or prevent – collaboration, discussion, knowledge-sharing and critical thinking?
4. In terms of communication and organisation, which technological tools do you frequently use or find useful? Please specify any particularly important aspects of the technology you use. What are the most – and least – popular, powerful and useful technological tools used in connection with the programme?
5. With regard to the web presentation, how do the texts and hypertext draw attention to the work you do or, more generally, to the objectives and ideas of the programme? How does the design of the presentation set the scene or stage the programme? How would you describe the role of technology in introducing the programme at the local or international level?
6. In terms of online conferences and web-based organisation/administration of the programme, has it been possible to create a common framework for dealing with technological matters?

Thank you for your help and cooperation!

Preliminary questions (distributed by email)

Dear coordinators:

In connection with the coming seminar, which I will be attending, I would very much appreciate your answering the enclosed questions. These are important to the research I am conducting and have been prepared in connection with my PhD work on online educational programmes of international scale.

Thank you very much. Please do not hesitate to contact me if you have any questions, reservations or comments.

Best regards

Theme I: Background, work, organisation and management

1. Please give a brief description of your educational background and previous work experience.
2. How did you first come into contact with the programme or programme organisation? When and where did you first hear about the programme? When did you join the programme organisation? How did you get involved in programme activities?
3. What educational and work-related opportunities do the technologies used in the programme create?

Theme II: Education and technology

1. Please describe the types of information and communication technologies (ICT) and software you use or prefer to use, and why. Please specify the email clients and web browsers you use.
3. In what manner and how often do you communicate with teachers, school coordinators, other coordinators and programme managers? Do you communicate by phone, email, MSN, fax, etc on a daily, weekly or monthly basis?
2. Do teachers and students in your country have access to computers with or without an internet connection? If so, where and how often do they use the computers?
3. Do you and/or the teachers experience any technical problems with technology infrastructure, internet providers, internet access, technical assistance, electricity supply, network maintenance, etc?
4. Who owns the equipment you and the students use (e.g. an institution/the municipality/a private firm/a private person; has it been donated, etc)?
6. Do the schools and/or your NGO have a computer lab or something similar?
7. What are the most important pedagogical ideas or concepts of the programme, and how are these related to the use of technological tools and activities?

Thank you!!

Vedlegg 3: Tabell for frekvensanalyser av begreper i TGNs og WYCs manualer

Antallet treff tilsvarer absolutte tall eller skårer

Begreper:	TGNs manifest	TGNs manual	WYCs manifest	WYCs manual
Active	11	47	10	23
collaborat(ion), work together	2, 0	0, 14	2, 1	2, 11
cooperat(ion)	15	1	0	1
Compare	0	23	0	5
Community	3	23	8	12
communication, contact, connect	6, 1, 2	6, 3, 1	8, 0, 1	12, 3, 1
critical thinking	0	0	2	1
Describe	0	32	0	6
develop(ment)	10	7	24	9
dialogue/dialog	2	0	0	0
discuss, debate	2, 0	34, 4	9, 2	6, 0
Economy	1	2	8	0
empower, encourage	5, 3	0, 8	0, 1	0, 11
Experience	6	10	2	16
Family	3	183	0	1
Find	1	84	2	9
Friend	10	146	1	2
global, world	5, 15	19, 66	25, 13	35
Information	3	36	15	52
interdisciplinary, cross-sectorial	1	0	1	2
Knowledge	7	2	6	3
Language	9	40	2	2
nation, culture	0, 7	21, 34	9, 13	6, 3
opinion, view, idea, perspectives	3, 9, 3, 4	9, 2, 21, 0	1, 1, 3, 0	0, 1, 2, 2
others, differences, diversity, multi	10, 2, 0, 4	53, 74, 3, 12	11, 1, 2, 2	62, 7, 3, 1
Participation	6	34	9	25
peers, partner	3, 1	0, 3	2, 3	2, 28
person(al)	9	66	0	11
Problem	7	12	0	4
(re) search	3	22	1	11
Respect	0	5	2	0
safe, control, skill	0, 3, 4	10, 0, 0	4, 0, 9	0, 0, 6
team, group	0, 4	17, 67	2, 0,	16, 29
Tell	0	57	1	3
topic, theme	2, 1	8, 0	1, 0	0, 8
Try	0	21	5	8
understand(ing)	0	3	6	3
value, real, relevant	5, 1, 0	11, 5, 0	3, 2, 0	10, 3, 0
work, responsibility	19, 0	59, 25	12, 1	54, 2

Tabell 1: Tallmateriale for frekvensanalyse av begreper i manualene.

Vedlegg 4: Observasjonsnotat: WYC

Tid og sted for observasjonen er Latvia, 13. mars 2003 på en videregående skole utenfor Daugavpils. Totalt deltok 18 elever mellom 15-17 år, 10 jenter og 8 gutter. Elevene var samlet fra 3 klasser for å undervises i "Engelsk som valgfag", der de skulle jobbe med introduksjonsmeldingen Vanligvis var de 20, men én var på sykehus med brukket arm, mens den andre hadde influensa. Det var første gang disse elevene deltok i WYC programmet. Bak seg hadde de en time med gjennomgang av programopplegget, temaer, oppgaver, arbeidsprosedyrer, tidsfrister, osv. De delte seg i 5 arbeidsgrupper med 3-4 elever i hver. Tre rene gutte- og jentegrupper, og to blandede.

Sted: Latvia, Daugavpils, torsdag 13.03.03, kl 13:30-14:15

Lærere: Zaytseva (ca 40 år, latvisk-russisk) Engelsk og spansk som fag.

Fag: Engelsk som fremmedspråk/ valgfag (andre time denne uken).

Til stede: i klasserommet: 1 kvinnelig lærer, 18 elever, 10 ♀ og 8 ♂

Utdrag: Notatet er satt sammen av flere mindre opptegnelser

Med sine fleeejakker, olabukser og blonde hår skiller elevene seg ikke nevneverdig fra norsk skoleungdom. Det er mars og ute ligger temperaturen på 9 grader med sol og snøsmelting. Solen varmer opp rommet gjennom fire store vinduer. Likevel sitter flere med tykke fleeegensere på. Til forskjell fra skolene over grensen, i Hviterussland, krever ikke skolen uniformer, og elevene er veldig forskjellig kledd.

Læreren innleder med praktiske ting rundt nettkonferansen og elevintroduksjonen. Stemmen er klangfull, med tydelig engelske aksent. Hun repeterer formålet med programmet, hvordan de kan gå frem for å utveksle og sammenlikne materiale, utarbeiding av spørsmål, diskusjon, osv. Så ber hun de ta frem hjemmearbeidet med utkastene til innlegg om nærmiljøet, regional historie og latviske samfunnsforhold, m.m. Utkastene er forslag til fellespresentasjonen de nå skal gjennomgå i plenum. Hun starter: "Fine, eh, Natasja?", hun snur seg mot en svartkledd jente med rødfarget hår som reiser seg og begynner å lese en engelsk tekst (situasjonen synes litt uvant, så kanskje engelsken er til ære for meg?). Læreren retter litt på uttale og kommenterer tekstinholdet. De andre virker konsentrerte, flere noterer. Etter opplesningen har 3-4 stykker hendene i været. Én: "Aa, what about the Student Parliament ..or the Friday night discothèque?" spør en gutt. "...and the school subjects, like informatics" tilføyer jenta ved siden av. Læreren noterer på tavla og nikker til en bredbygd gutt i jeans, med blondt hår og kviser. Opplesningen fortsetter. Gutten ramser opp språkfagene, valgfagsordningen, skolens størrelse og at de har 8-9 leksjoner hver dag. "Ok, fine, fine, but, what about the community?", læreren går rundt i rommet. "Ah, yeah", svarer gutten: "... it's a little town, æhm, with a palace" - "...and it is from the 18th century", tilføyer en brunhåret jente. Jevnt over virker jentene fysisk større og mer modne enn guttene. "Good. Anything else?" lokker læreren, og sier gruppene må arbeide videre med forslagene. "What about the lake district? Forests? Industry?". Det går tregere. Kanskje er det vanskelig å holde fast ved engelsk både i tale og skrift, men det kommer. Forslagene begynner å ta fart. Det leses opp tekster om latvisk geografi, valgordninger, fargesymbolikk i det latviske flagget, høytider, kormusikk, festivaler, osv, osv. Læreren ser på veggklokka og ber de sette seg i arbeidsgruppene. "Discuss and decide on those texts!", kommanderer hun. Elevene går i gang. Hver gruppe har en "sekretær" som noterer. Etter ca 25 minutter går disse inn på språkkrommet ved siden av med det nye utkastet og taster det inn i gruppas fil på en maskin. En snur seg halvt til meg og forklarer at læreren kontrollerer tekstene før den legges over på nettkonferanse-nettsiden. Mens sekretærgruppa jobber går resten videre med annet programarbeid som å lage verdenskart i transparent papir med innrissede linjer mellom Latvia og andre deltakerland. Andre driver nettsøk: sjekker årstall, lokalhistoriske fakta, m.m. Elevene småprater på latvisk og russisk (hørte jeg polsk?) under arbeidet. De trives. Noen titter litt sjenert bort på meg og notatblokken, smiler, men snur mot arbeidet igjen. Klokka ringer.

Vedlegg 5: Eksempler på moderatormeldinger fra WYC-programmet *

(Eksempler på moderatormeldinger for TGN programmet finnes i kapittel 8, 9 og 11)

Date: September 16, 2002 01:45 PM Topic: Human Rights 1 Conf: Human Rights 1

Dear Participants of the WYC.

First, excuse us for the slight delay. Because of the overwhelming amounts of subscriptions together with some technical challenges we had to overcome, it took us longer than hoped! But, the lists are created and participants have been submitted. So we are sending you this email to inform you that the address for the listserv will be Humanrights2002@hr.org Also an overview of the participants, with the codes is included. Just to remind you: in the subject of every message you will start with your code. If you want to use the online [conference site] to check if your messages have arrived or add online messages [first] choose class, room, then your theme and enter or login with your login name and password (watch the spelling ;-). You'll see all communication...

USA- hr11

Moldova - hr12

Moldova - hr13

Zimbabwe - hr14

Zimbabwe - hr15

Tanzania - hr16

South Africa - hr17

Zambia hr18

Romania - hr19

Ghana - hr110

We will also entreat you to read the [manual] thoroughly to enhance your understanding of the process and to use your appendix! From Monday on the facilitator will take over all communication. This is it for now. We're anxious to hear from you and wish you well in the process. Please do not hesitate to contact your Co-ordinators for details or further clarifications. Thank you.
Sincerely, The Project Managers

Date: September 23, 2002 Topic: News 1 Conf: Human Rights 1

NEWS 1: WEEK 1: September 24 - September 28, 2002

Dear Participants of the WYC,

I hope you are all doing well. This week marks the beginning of the programme. As I have indicated in my "Introduction", we will be expecting your presentations this week. It is important to note that the first thing you do when you enter a new group is to present or introduce yourself to group members. So the first activities are designed to get to know each other. Remember your message will assure the other participants that you are there and ready to communicate. Begin by telling them something about yourself. There is no hard and fast rule about these introductions. So please, take it as informal as possible. Remember to use your codes as Subject for all your mail. The codes will enhance easy identification by others.

UPDATES.

I will be sending to you an update to let you know how you are fairing. It is therefore important for all of us to be time conscious. Let us adhere to the time schedule. It is also important to be referring to the [manual] for more information on the. That is all for now. Let us meet on Tuesday for the chat session. Take care.

Date: October 03, 2002 Topic: Update Conf: Human Rights 1

I hope you are all doing well. Today is Wednesday of week 2, and as promised in News, 2, I am forwarding to you an update:

UPDATE: SCHOOL, CODE, DATE, LETTER [MESSAGES]

Reformed Sch KA Hr19 No Mail

Rasoban.R.Hr16 25/09/02 No Mail

Thodes P. Hr18 25/09/02 No Mail
College.BL.Hr13 26/09/02 27/09/02
Ghana N.C Hr110 25/09/02 27/09/02
Mpotama HS Hr14 29/09/02 No Mail
Lyceium NG.Hr12 02/10/02 02/10/02
Michigan HRS Hr11 02/10/02 02/10/02
St. Dominic Hr15 02/10/02 02/10/02

Date: October 07, 2002 Topic: News 3 Conf: Human Rights 1

WEEK 3 Monday: 8th – Friday 12th October 2002 Sending of questions (Last week to send questions)

All too soon, we have arrived in the third week! I hope you are safe and sound. Let us find out what we have for this week.... I hope you have all received the update as to the status of the introductions. Some of you have responded to the dead line by sending in your letters, perfect! Yet, still the majority did not; it is important each and one of you all adhere to deadline because: The process of your WYC partners is depending on your input! The whole world is now following the process. It is important also to note that the process is now receiving recognition. Heads of schools are now anxious about the project. I hope you would not let your partners down and send your messages on time!!

This week marks the end of sending of questions, but I realized only few schools have sent these. Probably most of you are still researching to put together a comprehensive question. Please do well to send them before the end of this week. Your partners are all waiting. And remember to keep your questions short and concise. Do not forget your codes. Without your codes, it makes your identity very difficult. Are you aware there are 13 groups taking part this September? Are you also aware 130 [students] are participating?

Date: October 11, 2002 Topic: News Update Conf: Human Rights 1

Please find below the 2nd Update...Those of you who have not yet send their mails should try as much as possible to send it now.

UPDATE: SCHOOL CODE, DATE, LETTER

Hr19 03/10/02 03/10/02 No Mail
Hr16 25/09/02 12/10/02 12/10/02
Hr18 25/09/02 05/10/02 05/10/02
Hr13 26/09/02 27/09/02 No Mail
Hr110 25/09/02 27/09/02 No Mail
Hr14 29/09/02 No Mail No Mail
Hr12 02/10/02 02/10/02 No Mail
Hr11 02/10/02 02/10/02 No Mail
Hr15 02/10/02 02/10/02 No mail

Date: October 21, 2002 Topic: News 5 Conf: Human Rights 1

After the updates, I realized there has been an improvement. .During the week under review, answers to questions started to trickle in.. Already a few schools were sending in their answers this first week. I am hereby appealing to you to send your first answers this second week! Your partners are anxious to learn from you about you culture, situation and many interesting about the question they posed. The research aspect of composing the answers itself is a great learning experience. Don't let your partners down.

When a certain question from a partner is hard to answers or not quite clear, of course your students can ask for extra details. Also when the answers on your question do not bring you the information expected, your students ask for extra details; it's makes learning interactive!

Remember the hint I gave last week to make your answering to questions easier...

- Divide your class in groups.
- Give each group at least one or two questions.

- Let each group research on questions and formulate answers.
- Let the group share their thoughts or answers with their colleagues to shape their answers.
- Let the groups write their final answers and read through thoroughly before posting to others.

Do not forget to use your codes as subjects.. Schools in the Northern Hemisphere have a week of autumn holiday ahead; enjoy your holiday and remember the timeline!

Date: November 04, 2002 Topic: News 7 Conf: Human Rights 1

WEEK 7: 5th November - 9th November: Summarising ...

We are now in the 7th week! The first week of sending summarised answers.

1. The update at 1st November 2002 was sent to country coordinators. The update shows dramatic improvement of the status - as compared to previous weeks. We are still expecting those of you who have not send your answers to do so before the end of this week, since your partners are waiting for your answers to prepare their summary. Don't disappoint your fellow learners... Remember without your answers, the process will not be complete.

2. This week the answers received for your questions are now to be summarised. The process will help the students to learn how to review, summarise and present information. It is important to note that summarising the information for other participants, for parents and for educators ... A team approach can be very effective way of involving the whole class in the analysis of the information! Here some hints on how to write the summary. (The possible content of a summary is mentioned in your [manual]!)

1. Divide your class in groups.
2. Depending on the groups, give each group all answers received from other partners.
3. Let the students read the answers carefully and put down their gist or summary.
4. Let each group present their gist or summary.
5. Let the students identify the most appropriate write-ups.
6. Let the students write their final version
7. Teachers go through to ensure every thing is ok.
8. Send the summary as an e-mail; NOT as attachment!

Let me use the opportunity to express my profoundest gratitude to all my colleague country coordinators, teachers and you students! ... Without your cooperation, the programme would have been meaningless.

.....

* Noen meldinger er kortet ned og opprinnelige navn og programbetegnelser er tatt vekk eller anonymisert

Vedlegg 6: Appendiks til kapittel 12. Kvantitative undersøkelser og videre arbeidsbeskrivelser

Kvantitativ undersøkelser som korrigerende instrument

Avhandlingens empiriske materiale med tekster fra nettkonferanser, intervjuer, observasjoner og andre typer feltnotater, var relativt omfattende. Det var derfor hensiktsmessig å forta en kvantifisering av materialet. En prosess som baserte seg på klassifikasjon av begreper som uttrykte karakteristiske egenskaper og dimensjoner ved det empiriske materialet (kodingsprosesser, åpen koding).³⁷¹ Systematisk gransking, registrering og klassifisering av kvantitative data la på den måten grunnen for de kvalitative undersøkelsene. Altså en form for metodetriangulering med ulike kartleggingsprosesser og kombinasjoner av kvalitative og kvantitative metoder. Slike tilnæringer ble bruk på tekster fra programmenes manifeste, manualer, nettkonferanser og intervjuer. Vitsen var å gå komparativt til verks for få frem kvantitative og kvalitative forskjeller i og mellom hvert program. I denne omgangen med kvantitativt orienterte verktøy som behandlet like kategorier av data, med samme type kvantifisering. For eksempel gjorde jeg frekvensanalyser av samme typer begreper og begrepskategorier for begge program, slik jeg eksemplifiserer under. Utfallet av beregningene hadde en korrigerende og kontrollerende funksjon for ulike deler av den kvalitative analysen. Den mest omfattende undersøkelsen av kvalitativ art var definitivt kartleggingen av tekster fra nettkonferansene. En testprosess som foregikk i ulike etapper. Deler av dette har jeg redegjort for i kapittel 3 og 12, men for å ytterligere å forklare den frekvensanalysen jeg gjorde, skal jeg gjennomgå beregningsgrunnlag og metodiske prosedyrer som bruken av statistiske redskaper (søkeverktøy, diagrammer og tabeller).

Som nevnt i kapittel 3 samlet jeg inn et omfattende materiale fra nettkonferansene som i arbeidet med å sammenlikne programmene nødvendiggjorde en viss seleksjon. Jeg sammenliknet derfor materiale fra de engelskspråklige konferansene i hvert program der diskusjonstemaene korresponderte. De korresponderende temaene var "menneskerettigheter", "globalisering" og "kulturell identitet" (jfr kapittel 3). I WYC fulgte jeg i hovedsak fire 10-ukers konferanser per år; to menneskerettighetsrelaterte, en kulturellrelatert og en om globalisering, mens jeg i TGN fulgte én 10 måneders konferanse med kultur- og menneskerettighetstema. Ved å undersøke de konferanser jeg samtidig analyserte kvalitativt ga undersøkelsene grunnlag for sammenlikning. Både mellom kvalitative og kvantitative data og mellom konferanser i TGN og WYC. Formålet var å finne *kategoriske likheter* og *forskjeller* innad i og mellom programmene og de utvalgte konferansene. Med basis i forskningsspørsmål og hypotese, kunne jeg på det grunnlag identifisere og relatere karakteristiske trekk, online som offline. Det vil si relatere nettkommunikasjon til konferansearbeidet på skolene, og motsatt. Til grunnlag for analyser av lokalt organisasjonsarbeid foretok jeg samtidig kvalitative undersøkelser av de transkriberte intervjuer av lærere og koordinatorene.

Den kvalitative studien av nettkonferansene

Formålet med den kvalitative studien av nettkonferansene var å kartlegge det kommunikative innholdet i den skriftbaserte dialogbyggingen. Av den grunn var det nødvendig å fjerne meldingsinformasjon av rent teknisk og formell art, altså standard informasjonen i form av overskrifter (i eposthoder), referanser og hyperlinkadresser som regelmessig opptrådte i alle konferanser. Informasjonen hadde "inhabile" ord som selvsagt ville fått høye svært skårer fordi de forekom i alle standardoppsett. Oppsettet av ord kunne også opptre på slutten av en melding på grunn av bruken av programmets svarfunksjon (reply). Samtidig noterte jeg meg ord som jevnlig ble brukt av moderatorene for å informere om, igangsette og følge opp aktiviteter. Disse ble ikke fjernet men tatt hensyn til i utvelgning av søkeord.

Jeg undersøkte de samme konferansene jeg i begge tilfelle analyserte med kvantitative metoder. Totalt var dette materialet på over 3000 A4. Fjerning av slik standard informasjon reduserte materialet til om lag halvparten (!). Underlag for undersøkelsen presentert i kapittel 12 var nøyaktig 551 sider fra TGNs konferanser og 670 sider for tilsvarende i WYC. Materiale for WYC som samlet dokument var noe større fordi de "kollektivt forfattede" innleggene var lengre og hadde et høyere antall ord per melding.

³⁷¹ En nærmere forklaring finnes i kapittel 3 under redegjørelsen for forskningsmetoder i fundert teori.

Beregningsgrunnlag, søk og begrepskategorier

Før jeg går inn på beregninger og diagrammer redegjør jeg for valg av "søkeord" fra ulike begrepskategorier. Fra den kvalitative analysen av konferansedeltakernes dialoger og diskusjoner, samlet og klassifiserte jeg ord og uttrykk i relasjon til fire samhandlingskategorier eller emneområder. De fire var *organisering, kommunikasjon, identitet og interesse*. Fra datamaterialet hadde jeg 50 ord fra hver kategori jeg mente karakteriserte og slik var representative for de emner og språkhandlinger. Det vil si 200 ord i hvert program. Disse ble også valgt fordi de åpnet for teoretisk analyse. Utvalget var slik et resultat av pendlingen mellom analyser av induktiv og deduktiv art. Etter flere runder med sammenlikning og frekvensanalyser ble 50 ord til slutt redusert til 10 for hver kategori. Disse 10 var representative ved hvordan de både var beskrivende for aktiviteter, og fordi de etter frekvensberegninger hyppigst opptrådte i konferansematerialet. For å kunne sammenlike tendenser var det viktig å operere med *samme* kategorier og grupper av begreper fra konferanser i begge program.

Fra fire kategorier satt jeg altså igjen med 40 søkeord som så ble brukt i nye søke- og kartleggingsprosesser i begge program. Også for disse frekvensberegninger er treffene såkalte absolutte tall eller skårer. Det interessante var altså hvordan antall treff sto i forhold til ulike kategorier og program i tolking av data. Det tok imidlertid lang tid å komme frem til et slikt "felles" sett med begreper på områder som var representative for nettkommunikasjonen begge steder. For selv om de fire områdene med hovedgrupper av begreper favner bredt, var kommunikasjonen som påvist nokså ulik i TGN og WYC. Likevel var jeg avhengig av å komme frem til en mindre gruppe felles søkerord som grunnlag for sammenlikning. Begrensninger i ordutvalg forutsatte her flere runder med søk og silingsprosesser. Problemer med prosesser gjennomgås under. Høy frekvens var for eksempel ikke eneste premisse for slik "kvalifisering" og noen ord ble brukt i flere betydninger jeg måtte ta høyde for i kategoriseringsarbeidet. Det viktigste var ikke å ende opp med eksakt 10 ord (noe jeg redegjør for under), men at de samme ordene ble brukt for alle konferanser i begge program. Bare slik var det mulig å sammenlikne for å finne kategoriske likheter og forskjeller innad i og mellom programmene.

Når det gjelder de fire hovedkategoriene kunne selvsagt valgt flere enn fire, kanskje det firedobbelte, men i denne omgang avspeilte de områder og orienteringer jeg hadde analysert kvalitativt og nå ønsket å kartlegge videre. For å kunne brukes komparativt måtte kategoriene favne bredt. At de dessuten er velkjente gjør det lettere å relatere dem til liknede prosesser andre steder. Slik gir de både indre og ytre validitet ved at de *innad* fremhever bestemte trekk, emner og tendenser og *utad* skaper grunnlag for og forbindelser til annet arbeid.

Presentasjon av søkeord, tabeller og søylediagrammer

For å vise litt av kartleggingsprosessen med de første utregningene, gjengir jeg en tabell som viser de 10 kode- eller søkeord for kategorien "organisering". Tabellen er fra WYC-konferansen om "menneskerettigheter" (Human Rights, MR) for 2002. Ordene er listet under hverandre i kolonnen til venstre slik at skårene avleses horisontalt og summene vertikalt. Betegnelser og tidsangivelser øverst i kolonnen for hver konferanse viser forkortelsen "MR" for "menneskerettigheter" og 02 for 2002.

Organisering	MR vår02	MR høst02
1 start(ing), end(ing)	47	34
2 participa (nt)	62	90
3 work(ing)	286	341
4 time	159	110
5 week	93	118
6 help(ing), share/(ing)	48	17
7 school	309	278
8 stud (ent/ ying)	224	301
9 teacher	51	38
10 class, group	213	232
Sum	1494	1559

Tabell 2: Eksempel på månedsbasert kalkyle for ordbruk i nettkonferansene

Samme gruppe ord for kategorien "organisering" ble altså bruk for søk og beregninger i TGN-konferansene. Og likende tabeller som den over ble utarbeidet for de fire hovedkategoriene. Kategorien "kommunikasjon" rommet følgende ord: *write, think, send, see, mean, ask, how/ what/ why* (3 sammen), *tell/ talk / say* (3 sammen), *hear, listen og know*. For koordinator og lærerintervjuene var de: *communicate, talk/ chat/ say* (3 sammen), *connect/ join* (2 sammen), *write, help, (cor-) respond, send, answer, think, relate*. Deltakere fra ulike kontinent brukte gjerne litt ulike ord for å beskrive liknende forhold, så for å utlikne forskjellene sammenstilte jeg de hyppigst brukte ordene med liknende betydning (for sammenhengen) i en felles rubrikk. Sammenhenger som både var stedsavhengige og som hadde med individuelle (TGN) kontra kollektive (WYC) tilnærminger å gjøre. For å kunne foreta prosentberegninger er derfor skårene fra noen søkeord slått sammen. I kategorien "identitet" gjelder det uttrykkene "I am" og "we are", "place", "town" og "city", samt "nation" og "state". Samlet har kategorien har følgende ord: *name(s), I am/ we are* (sammen), *my, our, place/town/city* (3 sammen) *country, nation/state* (2 sammen), *parent(s), tradition og differ(ences)*. Korresponderende ord fra intervjuene var: *identity, our(s), speak, country, together, person, family, us / other(s)* (slått sammen), *same og difference*. Mens den fjerde kategorien, "interesse", bestod av ordene: *wish, want, great, important, like/ love* (2 sammen), *(en)joy / fun* (2 slått sammen), *feel, good/ best* (2 sammen) *happy og hope*. Og i tilsvarende ordkategori hadde intervjuene: *energy, capable, will, want, like, great, enjoy, feel, good, og interest*.

Etter å ha gjort halvårsbaserte frekvensanalyser av høst- og vårkonferanser i hvert program, la jeg tallmaterialet sammen slik at de viste resultatene på årsbasis. Disse ble så summert for perioden 2001-2002 og for hvert program, eksempelvis slik:

Identitet (2001-2002)	TGN	WYC
1 name (s)	2220	578
2 I am/ we are	1737	1828
3 my	7004	1440
4 our	569	4899
5 parent (s)	421	480
6 place/town./ city	576	659
7 country	186	2287
8 nation/state	109	1061
9 tradition	35	572
10 differ(ences)	158	733
Sum	13015	14537

Tabell 3: Eksempel på årsbasert kalkyle for ordbruk i nettkonferansene

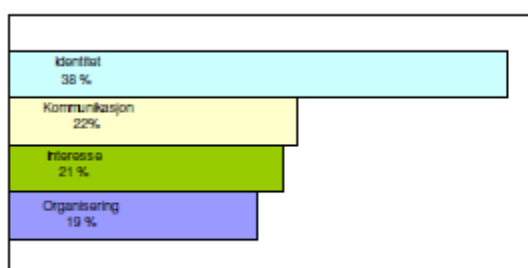
Deretter ble resultatene prosentregnet og omgjort til søylediagrammer som vi ser under. Ved å bruke prosenter fikk jeg bedre klarlagt det relasjonelle størrelsesforholdet mellom kategoriene. Diagrammer gjorde det lettere å sammen-

likne hele konferansevirksomheten fra program til program. Den siste tabellen som oppsummerer de den samlede skåren for hvert av programmene i prosent, står under. Med utgangspunkt prosentberegningene her laget jeg søylediagrammer som visualiserer den grafiske informasjonen slik at det blir mer anvendelig å sammenlikne programmene.

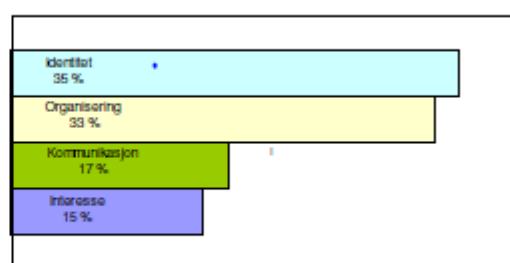
2001 & 2002	Kategorier	Samlet skåre	Prosentberegning
TGN	1 Organisering	6662	19 %
	2 Kommunikasjon	7467	22 %
	3 Identitet	13015	38 %
	4 Interesse	7112	21 %
WYC	1 Organisering	13964	33 %
	2 Kommunikasjon	7123	17 %
	3 Identitet	14537	35 %
	4 Interesse	6263	15 %

Tabell 4: Samlet beregningsgrunnlag for søylediagrammer

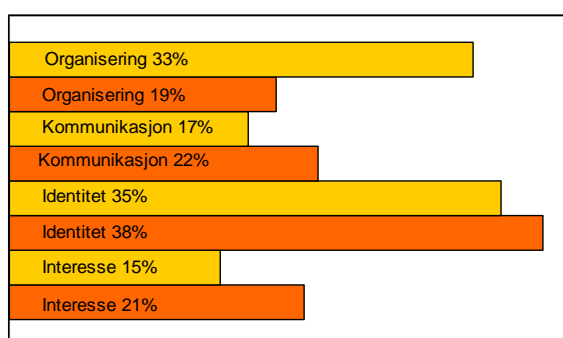
Begrepsbruk i TGNs nettkonferansene



Begrepsbruk i WYCs nettkonferansene



Figur 19: Søylediagrammer for ordbruk i TGNs og WYCs nettkonferanser



Beregning av ordbruk i nettkonferansene 2001-2002. Gule søyler for WYC og oransje søyler for TGN

Øverste søylediagram til venstre viser prosentmessige beregninger fra undersøkelsen av TGNs konferanser i perioden 2001-2001, mens den høyre viser tilsvarende beregninger for WYC. I diagrammet under er prosentberegningene sidestilt, slik det står oppført i kapittel 12 der jeg gjennomgår at utfallet av undersøkelsen. Kort skissert er noen av de viktigste funnene at:

- WYC-konferansene skåret høyest på grupper av ord som beskriver *arbeidsorganisering* (organisering) og høyt på identitetsrelaterte ord deltakerne knyttet til kollektive ordninger og konstellasjoner (der ord som "our" hadde 4899 skårer). Høye tall i disse kategoriene har jeg relatert til stikkord i figuren (kapittel 13) kalt *sted- og saksfokuseret* interaksjon
- TGN-konferansene skåret høyest på ord i kategorien "identitet", særlig der de bruker i sammenhenger som har med personlige forhold å gjøre (som i bruken av "my" med hele 7004 skårer). De høye skårene i kategoriene *inter-*

se og *kommunikasjon*. Har jeg knyttet til stikkord i figuren (kapittel 13) som betegnes *nor individ- og interessefokuserert*.

Resultatene samsvarer slik på flere punkter med konklusjoner jeg trakk fra den kvalitative analysen av samme materiale. Den kvantitative undersøkelsen bidrar på den måten til å bekrefte og validere utfallet av den kvalitative. For en nærmere redegjørelse av dette, se gjennomgangen i kapittel 12 under avsnittet "Kvantitativ undersøkelse som etterprøvende instrument".

Begrensede søk, tronkering og tvetydige ord

Jeg skal nå kort redegjøre for metoder som ble brukt for registrering av ord, og problemer som oppstod i opptellingsprosessen. Flere av de utvalgte ordene hadde for eksempel ulik betydning etter hvilken form eller sammenheng de opptrådte i. Jeg eksemplifiserer noen slike flertydigheter og tilfeller der tronkering av ord var nødvendig. Sistnevnte ble tatt i bruk ved søk på ordstammen der det ikke var nødvendig å registrere hele ordet som gjerne opptrådte i flere bøyningsformer. For eksempel ble ordet *participate* like ofte brukt som formen *participating*. Søket ble derfor begrenset til *participa*. I kartlegning av intervjuene gjaldt det også for begreper som *organise*, *coordinate*, *facilitate*, *communicate*, der jeg søkte på formene *organi*, *coordina*, *facilita*, *communic* (ordet *community* ble for eksempel kortet ned til *communit*). I kategorien "identitet" dekket søk på ordet "tradition" også ordet "traditional", og forkortelsen "differ" registrerer "different" og "difference".

Ellers var det en god del ord som refererte til, eller representerte, flere handlinger og betydninger. Derfor måtte jeg saumfare materialet for å hindre at de skapte problemer for kategoriseringsarbeidet. Eksempler fra kategorien "interesse" er *find* og *like*, som både brukes i meningsytringer, emosjonelle uttrykk og stedsorienteringer. For å innlede en selvstendig ytring fant jeg: "I/we *find* this hard to believe" og "we/ I do not *like* this or that", mens retningssorienterende uttrykk kunne være: "we could not *find* the conference room" og i beskrivende form: "it's *like* when you experience something" og "just *like* you mentioned last time". Noe av det samme gjaldt ord som *place* eller *placing* som både ble brukt til å identifisere sted og ga hentyder organisasjon: "we live in a *place* called ..." eller "I've *placed* all the ...".

For å presisere eller avgrense et søk brukte jeg kommandoen i MSWord som kun identifiserer og teller de bokstavkombinasjoner jeg skriver inn (match). På den måten unngikk jeg ord og ordstillinger jeg ikke ønsket å registrere. Dette ble hyppig benyttet derfor har jeg spesifisert slike søk i flere av tabellene under (nederst). Jeg foretok for eksempel eksakte søk på korte ord som *we* og *are*, fordi de ofte inngår i lengre ord eller navnebetegnelser. Det samme gjelder ordet "work" i kategorien "organisering". Det opptrer i sammenhenger som "homework, network, housework, firework, woodwork, metal work, artwork". Ved eksakt søk ble disse ikke registrert i ordgruppen "work". For samme kategori var det også nødvendig for ordet "time" som fantes i "sometime, sommertime, anytime, part-time, sparetime, lunchtime, noontime, eastertime, martime, multimedia", og "school" som opptrådte i "schoolcode, schoolmate, schoolfellow. Ved å gjøre eksakte søk ble antallet ordtelling betydelig redusert.

I kategorien "kommunikasjon" foretok jeg eksakte søk på ord som "tell" da det både opptrådte i "in-telligent" og i navn som Donatella, Stellan, Stella og Tellez. Ordet "say" inngikk i ordet "essay" og navn som Lindsay og Masayuki. Ordet "ask" fantes i "basketball" og navn som Gudaskoli, og ordet "hear" var en del av "rehearsal", "heart" og navn som Hearn. Når det gjelder ordet "mean" i ytringer som "I mean", viste sammenhengen at det også ble brukt i betydningen "slem", som så ble tatt ut av opptellingen.

I kategorien "interesse" måtte jeg for eksempel skille ordet "great" fra betegnelser som Stefan the Great og stedsreferanser som Great Britain, Great Zimbabwe, Great Accra Region. Mengdeuttrykk som "a great deal" teller derimot med fordi det brukes for å kommunisere interesse. Det gjelder også ordet "like" i komparative uttrykk som "unlike", "dislike", "unlikely" og "just like summer" - og ordet "good" når det opptrer i hilsninger som "good morning", "good evening". Eksakte søk var nødvendig for ordene "joy" og "fun" fordi de fantes i "funeral", "function", "fundament", i spanske ord som "difuntos", og navn som "Tafuna", "Joy" og "Joyce".

Det skal også sies at antall skårer på søkeord i WYCs konferanser varierte noe mer enn i TGN. De største variasjonene finnes i bolken "interesse" fordi ord i de andre kategorier hang mer på rutiner og faste innslag. Ordene registrert over uttrykker interesse for et emne og/eller brukes for å samtale med andre om forhold som interesser. Ellers når det gjelder ordtellingen ble altså ord som skåret ekstremt lavt kuttet ut. Eksempler på slike lavtskårende ord som ble tatt ut er *discuss, exchange, express, arrange, order, involve* og *identity*. Ordene, som er fra hver av kategoriene, er imidlertid beskrivende for emner og konferanseaktiviteter. Av samme grunn skåret de høyt i koordinator- og lærerintervjuene, der de ble brukt som søkeord.

Videre spesifiseringer

For å vise mer av arbeidet med tallmateriale og hva som ligger til grunn for søylediagrammene over, viser jeg tabeller som oppgir antall skårer for kategorier i begge program. Hver kategori er representert med en tabell for perioden 2001-2002. Jeg viser også eksempler på mer spesifiserte søk der tabeller for hvert program og hver kategori viser tronkeringer og skårer for hvilke ord som ga "eksakt match", osv.(lengre ned). I alle tabeller står navn på begrepskategoriene øverst til venstre etterfulgt av navn på program (horisontalt). Navn på de ti søkeordene ses i kolonnen til venstre (vertikalt).

Organisering (2001-2002)	TGN	Sum	WYC	Sum
1 start, end (ing)	262, 118	380	263, 363	626
2 participa (nt)	79	79	1378	1378
3 work, working (spesifiserte søk)	337, 78	415	427, 268	695
4 time	448	448	1064	1064
5 week	87	87	1859	1859
6 help, share	522, 71	593	392, 229	621
7 school	2519	2519	2482	2482
8 stud (ent/ ying)	1034	1034	2767	2767
9 teacher	398	398	882	882
10a class	406	603	856	1062
10b group	106	106	528	528
Totalt		6662		13964

Tabell 5: Beregningsgrunnlag for kategorien "organisering" i begge program

Kommunikasjon (2001-2002)	TGN	WYC
1 tell, talk, say	336, 242, 280	236, 165, 375
2 see	430	304
3 hear, listen	163, 257	252, 158
4 write	915	291
5 send	163	1743
6 ask	81	252
7 how, what, why	2713	2096
8 mean	274	249
9 think	966	480
10 know	647	522
Totalt	7467	7123

Tabell 6: Beregningsgrunnlag for kategorien "kommunikasjon" i begge program

Identitet (2001-2002)	TGN	WYC
1 name (s)	2220	578
2 I am/ we are	1737	1828
3 my	7004	1440
4 our	569	4899
5 parent (s)	421	480
6 place/town/ city	576	659
7 country	186	2287
8 nation/state	109	1061
9 tradition	35	572
10 differ(ences)	158	733
Totalt	13015	14537

Tabell 7: Beregningsgrunnlag for kategorien "identitet" i begge program

Interesse (2001-2002)	TGN	WYC
1 happy	281	241
2 wish	80	358
3 want	1201	388
4 like, love	2989, 397	1308, 208
5 important	170	513
6 feel	238	211
7 great	165	331
8 (en)joy, fun	329	520
9 good, best	923	1126
10 hope	339	1059
Totalt	7112	6263

Tabell 8: Beregningsgrunnlag for kategorien "interesse" i begge program

De to tabellene under viser eksempler på spesifiserte søk. Det øverste er fra TGNs datamateriale representert ved kategorien "identitet", deretter tilsvarende for kategorien "organisering" i WYC. Tabellene har ellers samme oppsett som over. Øverste tabell viser også hvordan summen av antallet skårer fungerte som grunnlag for prosentberegninger.

Identitet (2001-2002)	TGN		Sum
1 name, names	2058, 139	Match (slik at stor forbokstav er med)	2220
2 I am, we are	1569, 168	Match (slik at stor forbokstav er med)	1737
3 my	7004	Eksakt match, my og My	7004
4 our	569	Eksakt match, our og Our	569
5 parent, parents	19, 402	Eksakt match	421
6 place, town, city	250, 171, 155	Eksakt match	576
7 country	186	Eksakt match	186
8 nation, state	82, 27	Eksakt match	109
9 tradition	35	Ikke full match, men som oppgitt	35
10 differ (ences)	158	Ikke full match, men som oppgitt	158
Totalt			13015

Tabell 9: Spesifisering av søk og tallmateriale for kategorien "identitet" i TGN

Organisering (2001-2002)	WYC		Sum
1 start/starting, end/ending	263, 363	Eksakt match (sum lagt sammen)	626
2 participa (nt)	1378	Ikke match, men som oppgitt	1378
3 work, working	427, 268	Eksakt match	695
4 time	1064	Eksakt match	1064
5 week	1859	Eksakt match	1859
6 help, share	392, 229	Match	621
7 school	2482	Eksakt match	2482
8 stud (ent/ ying)	2767	Ikke match, med som oppgitt	2767
9 teacher	882	Eksakt match	882
10 class	856	Eksakt match	1062
10 group	528	Eksakt match	528
Totalt			13964

Tabell 10: Spesifisering av søk og tallmateriale for kategorien "organisering" i WYC