

Examensarbete

Hösten 2007

Institutionen för Beteendevetenskap

Magisterutbildning med ämnesbredd med inriktning
mot IT-stödd distansutbildning

Boken

*”Flexibel utbildning på
distans”*
ur nya perspektiv

Författare
Lena Dafgård

Handledare
Camilla Siotis

ABSTRACT

Utgångspunkten för det här arbetet är boken "Flexibel utbildning på distans" (Dafgård, 2001), som är en praktiskt inriktad handbok för blivande och nuvarande distanslärare, där jag delar med mig av mina praktiska erfarenheter ur såväl studerande- som lärarperspektiv sedan min första distanskurs 1994. Det finns två huvudsakliga syften med detta arbete. Det första syftet är att detta arbete ytterligare ska bidra till kunskaper inom distansutbildningsområdet genom de fördjupade litteraturstudier som ligger till grund för arbetet med särskilt fokus på vad som har hänt sedan boken trycktes. Det andra syftet är skriva ett mer vetenskapligt inriktat arbete och kritiskt granska innehållet i boken "Flexibel utbildning på distans" ur ett mer akademiskt och forskningsinriktat perspektiv. Med ovanstående syfte som utgångspunkt, söker jag i det här arbetet svaret på frågan: *Vilket stöd finns det för och vad talar emot innehållet i boken "Flexibel utbildning på distans i vetenskaplig litteratur och forskning?*

Sammanfattningsvis har den kritiska granskningen visat att det finns ett stort stöd för innehållet i "Flexibel utbildning på distans", i litteratur och forskning, men att utvecklingen sedan boken skrevs 2001 medför att vissa delar skulle kunna utökas och innehållet mer anpassas till den situation som råder idag.

Nyckelord: *distansutbildning, flexibel utbildning på distans, e-learning.*

SAMMANFATTNING

Det här examensarbetet har boken "Flexibel utbildning på distans" (Dafgård, 2001) som utgångspunkt. Även om innehållet i boken grundar sig på litteratur och forskning inom området, är det fr.a. en praktiskt inriktad handbok för blivande och nuvarande distanslärare. En viktig del i boken är därför mina praktiska erfarenheter både från studerande- och lärarperspektivet sedan jag började med distansutbildning 1994. Det här arbetet har i stället en mer vetenskaplig inriktning. Det finns två huvudsakliga syften med detta arbete. Det första syftet är att genom både djupare och bredare litteraturstudier ta del av ytterligare forskning, med särskilt fokus på det som har hänt sedan boken trycktes, för att detta arbete ytterligare ska bidra till kunskaper inom distansutbildningsområdet. Det andra syftet är att skriva ett mer vetenskapligt inriktat arbete och samtidigt kritiskt granska innehållet i boken "Flexibel utbildning på distans" ur ett mer akademiskt och forskningsinriktat perspektiv. Med ovanstående syften som utgångspunkt, söker jag i det här arbetet svar på frågan: *Vilket stöd finns det för och vad talar emot innehållet i boken "Flexibel utbildning på distans" i vetenskaplig litteratur och forskning?*

Det har varit intressant att ta del av allt som har skrivits och de vetenskapliga perspektiven på flexibel utbildning på distans har verkligen kunnat både breddas och fördjupas i detta arbete, vilket säkert kan bidra till ökade kunskaper inom distansutbildningsområdet. När det gäller den kritiska granskningen av boken "Flexibel utbildning på distans", har det i de flesta fall varit tydligt att det finns en mycket nära relation mellan mina praktiska erfarenheter och den forskning och vetenskapliga litteratur som bildar grund för det här arbetet. Endast i några fall finns det stöd för andra uppfattningar i den litteratur som detta arbete baserar sig på. Det gäller t.ex. beträffande om distansutbildning fortfarande kan ses som ett sammanhängande och avgränsat fält inom distansutbildningens område, vilket är ytterst tveksamt idag, när gränserna mellan närundervisning och distansutbildning suddas ut alltmer.

Ett annat exempel är att det enligt en undersökning (Söderström & Westerberg, 2005) bara är ca 25 % av lärarna som anser att IT-stödd distansutbildning påverkar kursupplägg och planering, vilket i och för sig kan vara korrekt, men vilket samtidigt kan innebära en försämrad kvalitet, om man inte gör de förändringar som många andra författare anser behövs för att anpassa till just distansutbildningsformen. Några områden, som t.ex. mobile e-learning, lärstilar, kognitiva varianter, lärstrategier, strömmad video och fördelar med att använda olika typer av kanaler för information och kommunikation har inte behandlats så mycket i boken, men borde ha haft en given plats, om boken hade skrivits idag. I det här arbetet har det funnits möjligheter att på ett djupare sätt beskriva distansutbildningens utveckling även i andra länder, mer ingående behandla hur olika termer inom distansutbildningsområdet har uppkommit, medan boken fr.a. koncentrerar sig på vad de olika termerna står för. Även olika modeller för distansutbildning har tagits upp här, vilket inte behandlas i boken.

Sammanfattningsvis kan man säga att det finns ett stort stöd för innehållet i "Flexibel utbildning på distans", både i litteratur och i forskning inom distansutbildningsområdet, men att utvecklingen sedan boken skrevs 2001, medför att vissa delar skulle kunna utökas och innehållet anpassas mer till den situation som råder idag, vilket är helt naturligt, eftersom det sker en kontinuerlig utveckling inom området. Jag hoppas få möjlighet att göra dessa förändringar och förbättringar någon gång i framtiden.

Nyckelord: *distansutbildning, flexibel utbildning på distans, e-learning.*

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING.....	1
FÖRORD.....	3
Bakgrund.....	5
Första kontakten med distansutbildning.....	5
Syfte och problemformulering.....	6
Metoder och genomförande.....	7
Metod.....	7
Val av litteratur.....	7
Examensarbetets disposition.....	7
Kort historik.....	8
Varför det är viktigt att känna till historiken.....	8
Distansutbildningens utveckling styrdes av olika faktorer.....	8
Teknikens inverkan på distansutbildningens utveckling.....	10
Vad är distansutbildning?.....	10
Att definiera distansutbildning.....	10
Olika definitioner och begrepp – olika perspektiv.....	12
Flexibel utbildning på distans – en del av vuxenutbildningen.....	14
Orsaker till att distansutbildningen inte alltid fungerar bra.....	14
Distansutbildningens utveckling skapar behov av nya begrepp.....	16
Vad är speciellt med flexibel utbildning på distans?.....	21
Skillnader och likheter jämfört med närundervisning.....	21
Bristande förståelse för distanslärares fortbildningsbehov.....	22
Forskning om distansutbildning.....	22
Pedagogik och metodik i distanskurser.....	23
Att studera på distans.....	24
Viktigt med kännedom om studerandeperspektivet.....	24
Olika skäl till att välja distansstudier.....	24
Informationstekniken ställer nya krav på de studerande.....	26
De distansstuderandes förväntningar.....	26
Flexibilitet i distansutbildningen.....	27
Lärarstöd i distansutbildningen.....	28
Lärande i distanskurser.....	29
Att vara distanslärare.....	32
Ny situation.....	32
Nya roller och kompetenskrav för distansläraren.....	33
Distanslärarens kompetens påverkar kursplaneringen.....	35
Fokus på skriftlig kommunikation.....	36
Språkets betydelse.....	36
Nya funktioner för distansläraren.....	37
Ökad administration för distansläraren.....	37
Tidsaspekten i distanskurser.....	37
Nya krav på distansläraren.....	38
Att organisera och planera en distanskurs.....	39
Lärarens arbete indelat i tre delar.....	39
Modeller för planering av distanskurser.....	40

Den distansstuderande i centrum	44
Balans mellan planering och studerandeflytande	45
Interaktivitet på distans	45
Att skriva studiehandledning	49
Studiehandledningen – ryggraden i kursen	49
Att leda kurs på distans	51
Planeringen är grunden för genomförandet	51
Lärarens kontakt med de studerande har stor betydelse	51
Betydelsefulla faktorer för lyckat resultat	52
Olika medier	54
Teknik ur pedagogiskt perspektiv	54
Internet i distanskurser	55
Tekniken ställer krav på de studerande	55
Kommunikation på distans	56
Medier har påverkat inställningen till pedagogiken	58
Fördelar med att använda olika kanaler för information och kommunikation	59
Flexibel utbildning på distans i framtiden	60
Utvecklingen inom distansutbildningsområdet har gått långsammare än väntat	60
Ökning av antalet studerande	61
Distansutbildning - motiv för breddad rekrytering	61
Mer forskning inom distansutbildning behövs	61
Kommande förändringar inom distansutbildningsområdet	62
Individanpassad undervisning	63
Diskussion	65
REFERENSER	68
Länkar från internet	71

FÖRORD

Efter många års arbete med lärarfortbildning inom distansutbildningsområdet, önskade jag mig att få skriva en bok för blivande distanslärare. 2001 förverkligades den drömmen när boken "Flexibel utbildning på distans" kom i tryck för första gången. Boken har sedan dess tilltryckts flera gånger och därför har det funnits anledning att redigera i manus vid flera tillfällen. Möjligheterna till mer omfattande ändringar har dock varit starkt begränsade p.g.a. det sidantal som redan är fastslaget i kontraktet med förlaget. Genom arbetet med det här examensarbetet har jag dock fått möjlighet att se min bok i nya perspektiv och fått tillfälle att kritiskt granska innehållet samt söka stöd i vetenskaplig litteratur och forskning gällande det som behandlas i boken.

Det har varit oerhört intressant och inspirerande att läsa all den litteratur som har varit relevant för arbetet och så här efteråt är det lätt att konstatera att det finns så mycket mer att läsa och lära sig om flexibel utbildning på distans än vad som har kunnat täckas in här. Arbetet har också givit en del idéer till ändringar i nästa manus till boken "Flexibel utbildning på distans", men det är samtidigt viktigt att komma ihåg att en del av det material som finns med här, inte riktigt passar in i en mer praktiskt inriktad handbok, vilket boken är. Det har därför varit särskilt intressant och givande att få möjlighet att skriva om dessa mer vetenskapliga perspektiv i det här arbetet.

Jag vill framföra mitt tack till min handledare, universitetslektor Camilla Siotis för förslaget att min bok skulle utgöra underlaget för detta examensarbete. Den första tveksamheten till detta förslag, byttes snart mot entusiasm och precis som min handledare hoppades, har detta arbete betytt mycket för min fortsatta utveckling och jag känner starkt att jag kommer att ha glädje av det här arbetet i framtiden också. Jag vill även rikta ett varmt tack till Camilla Siotis för inspirerande handledning, värdefulla kommentarer och ett mycket givande samarbete. Trots att vi hittills aldrig har träffats "öga mot öga", har Camilla Siotis genom sitt stora engagemang skapat en mycket god och förtroendefull kontakt samt visat en eftersträvansvärd förmåga och skicklighet i att handleda på distans. Ett alldeles utmärkt exempel på att bra kommunikation och gott samarbete kan uppnås även på distans!

BOKEN "FLEXIBEL UTBILDNING PÅ DISTANS" UR NYA PERSPEKTIV

Examensarbete (10 poäng) baserad på boken "Flexibel utbildning på distans" av Lena Dafgård

Bakgrund

Första kontakten med distansutbildning

Min första kontakt med flexibel utbildning på distans skedde mer eller mindre av en slump. Det började med en förfrågan från min arbetsgivare beträffande undervisning på en distanskurs i engelska, som var ett uppdrag åt Telia. Telia hade beslutat att all personal från lokalvårdare till chefer skulle ha treårig gymnasiekompetens och företaget ville pröva olika typer av utbildningar och distansutbildningsformen var en sådan typ. Förmodligen såg beslutsfattarna inte direkt någon nackdel i att användningen av telenätet i distanskurser var en viktig komponent i utbildningen. Den första kursen var Engelska A på gymnasienivå hösten 1994 och kursen skulle börja följande vår. Det lät spännande men jag visste inte alls vad jag gav mig in på. Om jag hade vetat lite mer då, är det nog inte säkert att jag hade vågat ta uppdraget.

Det visade sig ganska snart att den planeringstid som stod till förfogande var alldeles för kort. Ett annat problem var att de läromedel som fanns på marknaden i engelska inte lämpade sig särskilt väl för distansutbildningsformen, vilket medförde många timmar av extra planeringstid för att det i alla fall skulle fungera, även om inte lösningen blev den bästa. Flera år senare fick jag möjlighet att göra om ett befintligt läromedel i engelska från Gleerups förlag och anpassa det helt till distansformen. Det utkom 1998 som "The DL Connection" (DL står för Distance Learning) och används än i dag, såväl i gymnasieskolan som på komvux.

Genom arbetet med att planera och genomföra både A- och B-kurser i engelska på distans fick jag värdefulla erfarenheter, och det jag lärde mig mest på var kanske fr.a. det som inte fungerade. Efter några år som distanslärare, kom den första förfrågan om att fortbilda distanslärare från Statens skola för Vuxna i Norrköping via videokonferens. Efter det blev det fler och fler fortbildningsuppdrag inom distansutbildningsområdet, både i Sverige och i Finland. I samband med dessa fortbildningar saknade jag något material att hänvisa till för fördjupade studier för dem som var intresserade. De böcker som redan fanns, som t.ex. Båths utmärkta "Handbok för blivande distanslärare" (1996), hade publicerats omkring mitten av 1990-talet och var alldeles utmärkta när de kom ut. Det metodiska upplägget förändras dock en hel del när man för in distansöverbyggande teknik och det perspektivet saknades i många av de böcker som redan fanns. Det finns mycket skrivet om distansutbildning, men just praktiska handböcker med distansöverbyggande teknik ur ett pedagogiskt perspektiv - råd och

tips på hur man kan göra, det fanns det inte så många. Jag började få en "hemlig" dröm om att jag kanske skulle skriva en handbok själv. Det skulle vara så roligt att få dela med mig av mina erfarenheter och kanske skulle jag kunna påverka blivande distanslärare att inse att distansutbildning kräver betydligt mer planering och eftertanke och ställer andra krav. Att det inte räcker med att bara "flytta" en vanlig kurs och kalla den distanskurs och att man behöver hjälp med fortbildning för att det ska bli en bra kurs för deltagarna. Efter att ha funderat ett tag, frågade jag till slut Gleerups förlag om de var intresserade av att ge ut en handbok för blivande distanslärare och sedan var det bara att sätta igång och skriva. Boken, som kom att heta "Flexibel utbildning på distans", skrevs för att fungera som en handbok och ge handfasta tips och råd för blivande och nuvarande distanslärare. Innehållet kommer dels från litteraturstudier och forskning och dels från mina egna erfarenheter av att både studera och undervisa på distans. Boken kom i tryck första gången 2001 och används som kurslitteratur i distanslärarutbildningar bl.a. av Umeå universitet, Cfl (Nationellt Centrum för flexibelt lärande), Specialpedagogiska institutet, Försvarmakten och Polishögskolan. Sedan 2001 har det dock hänt mycket inom distansutbildningsområdet och med det här arbetet hoppas jag kunna bidra med nya kunskaper inom flexibel utbildning på distans.

Syfte och problemformulering

Det första syftet är att genom att bedriva både djupare och bredare litteraturstudier och ta del av ytterligare forskning inom området, med särskilt fokus på det som har hänt sedan boken trycktes, för att detta arbete ytterligare ska bidra till kunskaper inom distansutbildningsområdet. Det andra syftet är att skriva ett mer vetenskapligt inriktat arbete och samtidigt kritiskt granska innehållet i boken "Flexibel utbildning på distans" ur ett mer akademiskt och forskningsinriktat perspektiv. Goda kunskaper om hur man på bästa sätt planerar och genomför en distanskurs är av ännu större betydelse nu än tidigare av fr.a. två skäl. Det ena skälet är att distansutbildningen ökar i omfattning och förväntas fortsätta att öka och det andra skälet är att det blir allt vanligare att den "traditionella" utbildningen gärna "lånar in" metoder från distansutbildningen och på det sättet påverkas även utbildning som inte är på distans. Med ovanstående syften som utgångspunkt, söker jag i det här arbetet svar på frågorna:

Problemformulering:

Vilket stöd finns det för och vad talar emot innehållet i boken "Flexibel utbildning på distans" i vetenskaplig litteratur och forskning?

Metoder och genomförande

Metod

Val av metod bör övervägas noga enligt Halvorsen (1992) och det är av stor betydelse att de metoder som väljs passar till syfte och problemställning. Eftersom syftet är att kritiskt granska boken "Flexibel utbildning på distans" ur ett bredare och djupare vetenskapligt perspektiv anser jag att litteraturstudier och studier av forskning är en lämplig metod för detta arbete.

Val av litteratur

Genom att söka i olika databaser för litteratur och vetenskapliga tidskrifter har jag sökt relevant litteratur med hjälp av sökorden "distance learning", "on-line learning", "e-learning", "web-based learning", "distansutbildning", "flexibel utbildning på distans", "webbaserat lärande", "nätbaserat lärande" m.m. I mitt val av litteratur har jag fr.a. inriktat mig mot de områden inom distansutbildningen som finns med i boken "Flexibel utbildning på distans", eftersom boken står i centrum för arbetet. Både förutsättningarna och formerna för distansutbildningen förändras, och därför har fokus legat på att hitta och studera så ny litteratur som möjligt, eftersom mycket av materialet som boken baseras på är samtida med boken eller äldre.

Examensarbetets disposition

I det här examensarbetet kommer de olika kapitlen i boken diskuteras i relation till annan litteratur och olika teorier. Flexibel utbildning på distans är ett område som är svårt att avgränsa i olika delar, eftersom de olika delarna till stor del griper in i varandra. Hur läraren planerar och organiserar distanskursen påverkar t.ex. i stor utsträckning studiesituationen för den studerande och pedagogiken påverkas inte sällan av den teknik som används etc. Att hitta en bra struktur för examensarbetet har inte varit helt lätt, eftersom många delar går in i varandra. Resultatet blev att använda samma struktur och kapitelindelning som i boken, för att läsaren ska känna igen sig och lättare ska kunna orientera sig i materialet.

Kort historik

Varför det är viktigt att känna till historiken

Boken inleds med ett kapitel om distansutbildningens utveckling. Valet var inte helt lätt, eftersom det säkert kan diskuteras om detta är det mest intressanta för den som ska börja undervisa på distans och som i stället kanske är mest motiverad att få veta vad som är viktigt att tänka på i den praktiska utbildningssituationen. Samtidigt är kännedom om distansutbildningens historia och utveckling en betydelsefull utgångspunkt för att förstå mycket av problematiken med distansutbildning och detta argument har vägt tyngst. Om man inte känner till de olika utvecklingsfaser distansutbildningen har gått igenom, saknar man t.ex. viktig kunskap om de bakomliggande orsakerna till varför man över huvud taget började med distansutbildning. Holmberg (2006) skriver om behovet för vuxna att kunna utbilda sig utan att studierna inkräktade på arbetet och om hur de första etablerade kurserna med någon form av handledning per korrespondens under 1800-talet öppnade nya möjligheter för dem som inte haft tillgång till utbildning tidigare p.g.a. geografiska eller sociala hinder.

Även nu på 2000-talet är just möjligheten att kunna kombinera studier och arbete samt att kunna bedriva studier oberoende av geografiska faktorer några av de skäl som ofta anges när man frågar distansstuderande om orsakerna till varför de har valt just denna studieform. Därför är distansutbildningens ursprung av betydelse när man planerar och organiserar distanskurser även idag, så att den tillgänglighet och flexibilitet, som betyder så mycket för de studerande och som de efterfrågar, kan förverkligas.

Ett annat skäl till varför det är betydelsefullt att få en inblick i de olika utvecklingsfaserna, är att historiken är betydelsefull för att belysa de olika utvecklingsstadierna både ur såväl tekniskt som pedagogiskt perspektiv. Om man tittar tillbaka på distansutbildningens utveckling, måste man säga att tyvärr har den tekniska utvecklingen och inte de pedagogiska perspektiven ofta varit drivkraften till att nya utvecklingsstadier har uppstått. Holmberg (2006) beskriver de första 50-60 åren av distansutbildning som ganska stabila, men menar att de tekniska framsteg som från 1990-talet och framåt fick allt större spridning, medförde större förändringar inom utbildningsformen.

Distansutbildningens utveckling styrdes av olika faktorer

Calvert (2005) beskriver hur regeringar runt om i världen i början av 1970- och 1980-talen började se distansutbildningen som ett sätt att uppnå nationella utvecklingsmål, som t.ex. att kompetensutveckla arbetskraften för verksamhet i det nya ekonomiska klimatet och förbättra tillgängligheten samt jämlikheten när det gäller tillgång på utbildning för personer som tidigare inte hade haft möjlighet till studier efter skolan. Di-

stansutbildningen sågs t.o.m. som ett alternativ för att möta utbildningsbehov i utvecklingsländerna. Även högskolorna insåg möjligheter med distansutbildning, t.ex. som ett sätt att kunna ta in fler studenter, att bredda rekryteringen, att öka inkomsterna, att kunna erbjuda kurser inom nischade områden samt svara upp mot regionala åtaganden på ett kostnadseffektivt sätt (Calvert, 2005).

Saba (2005) visar också i sin artikel i *Distance Education* hur distansutbildningens utveckling står i relation till händelser inom de globala, sociala och ekonomiska områdena. Om man tittar på t.ex. USA, var det regeringens beslut i mitten av 1980-talet, att tillåta att civila organisationer fick tillgång till internet, som gjorde att distansutbildningarna i USA ökade från att tidigare ha varit en utbildningsform som mer levte i periferin. I slutet av 1900-talet var det fr.a. utveckling inom tre områden som hade ett avgörande inflytande på distansutbildningens framtid i USA. Dessa tre områden var:

- utvecklingen inom informationsteknologin
- slutet på det kalla kriget
- konjunkturedgången i början av 1990-talet (Saba, 2005).

Saba beskriver att man även kan se att dessa tre områden har påverkat varandra. USA:s regering fattade beslut om en reduktion av antalet vetenskapsmän, ingenjörer, mellanchefer samt andra högt utbildade inom försvarsindustrin, eftersom behovet av dessa minskade när slutet på det kalla kriget närmade sig. Detta ledde till en ekonomisk tillbakagång som också påverkade de olika staternas finanser, vilket i sin tur medförde att statligt och kommunalt understödda skolor fick ekonomiska problem. Utvecklingen av informationsteknologi förvärrade situationen genom att industrier och företag bestämde sig för att ersätta personal med informationssystem, vilket resulterade i hundratusentals friställningar, minskade skatteintäkter både på lokalt och nationellt plan samt minskade resurser för ökande sociala behov, där t.ex. utbildning var en del. Dessutom uppnådde stora barnkullar universitetsåldern och högskolorna fick många fler sökande till sina utbildningar, i vissa fall så mycket som en årlig ökning på 10 %. Eftersom informationsteknologin hade visat sig höja effektiviteten och produktiviteten inom industrin, låg det nära till hands att även implementera IT inom utbildningen och de ekonomiska konsekvenserna av slutet på det kalla kriget och utvecklingen av ny informationsteknologi medförde en snabb ökning när det gäller användningen av IT inom utbildningsområdet (Saba, 2005).

Genom kunskapen om distansutbildningens utveckling som jag har skrivit om i boken, hoppas jag att de blivande distanslärarna kritiskt ska kunna granska distanskurser de kommer i kontakt med och kunna se vilken utvecklingsfas som kurserna kan hänföras till och även att lärarna ska kunna tillämpa samma kritiska granskning vid utvecklingen av sina egna kurser. Som exempel kan nämnas att traditionen med korrespondenskurser har djupa rötter och det tyvärr då och då fortfarande förekommer att planeringen och upplägget i en distanskurs i alltför stor grad liknar korrespondenskursernas, även om kommunikationen sker med hjälp av modern teknik.

Teknikens inverkan på distansutbildningens utveckling

Att man för in ny, modern teknik i en kurs är inte alls någon garanti för att själva det metodiska upplägget och pedagogiken har förändrats. Det kan ibland krävas en ingående granskning för att se vilken pedagogik som egentligen döljer sig bakom en tjuvig teknisk lösning, som kanske imponerar vid första anblicken. Hur många var det t.ex. inte som tyckte att man hade börjat med en ny pedagogik bara för att man införde datorer i skolan? Att de övningsuppgifter, som gjordes på datorn i början av datorernas inträde i skolan, var av samma multiple choice-karaktär, som man hade förkastat i många fall när man gjorde den typen av uppgifter på papper, var det inte alla som förstod. Andersson skriver att: "Tekniken är dock inte avgörande. Även med tillgång till avancerad teknik kan undervisningen bli "traditionell". För att förstå detta måste undervisningsmetoden relateras till utbildningens innehåll" (Andersson, 2006, s. 91). Positivt är att sedan 70-talet har enheter för pedagogisk utveckling vuxit fram på många högskolor och de senaste åren har man även satsat på att utveckla olika typer av stödfunktioner som är särskilt anpassade för distansutbildning och IT-stöd i utbildningen, t.ex. datasupport och jourbibliotekarie (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003).

Som exempel på att ny teknik i vissa fall kan bli en form av "kejsarens nya kläder", har det förekommit att lärare har ansett att de har övergått till en ny pedagogik i distanskurser enbart genom att lägga ut allt kursmaterial på webben. Att det i själva verket endast är fråga om en flytt av texterna från böcker till webben och att pedagogiken inte har ändrats över huvud taget genom detta, finns det exempel på att lärare inte har insett. Därför är det viktigt att känna till distansutbildningens bakgrund och utveckling och nästa avsnitt handlar också om något mycket väsentligt, nämligen vad distansutbildning är.

Vad är distansutbildning?

Att definiera distansutbildning

I kapitlet "Vad är distansutbildning?" behandlas olika sätt att definiera flexibel utbildning på distans. Det kan säkert finnas anledning att diskutera om det är viktigt för blivande distanslärare att kunna definiera vad distansutbildning är eller inte. Jag anser att det är mycket viktigt och det finns också belegg för detta inom den praktiska verksamheten. Som exempel kan nämnas att i de Distanshandedarutbildningar för Specialpedagogiska institutet¹, som jag handleder sedan flera år, har det också varit tydligt vilken positiv inverkan på förståelsen av distansutbildning som just arbetet med att skapa en egen definition har. I kursen ombeds kursdeltagarna att förutsättningslöst sätta ihop en egen definition och lägga in sina förslag i diskussionsforum så att de kan diskuteras vidare i kursen. I samarbetet mellan de studerande "förädlas"

¹ Specialpedagogiska institutet är en rikstäckande myndighet för statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor.

definitionen successivt. Ibland är det några som "tjuvtittar" i min bok "Flexibel utbildning på distans", som används som huvudlitteratur i kursen, och då kan det hända att en och annan tycker "varför ska vi göra det här, det finns ju redan så många definitioner?" Ganska snart kommer kursdeltagarna dock underfund med att genom att försöka skapa en egen definition, reflekterar de samtidigt över vad distansutbildning egentligen är, vad det betyder för dem och dessa ofta djupgående reflektioner har stor betydelse för deras förståelse för distansutbildningens speciella villkor när de sedan själva ska planera och genomföra distanskurser.

Ytterligare stöd för hur viktigt det är att definiera vad distansutbildning innebär finns i en rapport om lärarutbildning på distans vid sex lärosäten i Sverige, Särskilda Lärarutbildningar, SÅL (Dippe & Zackrisson, 2006). I resultatet av de två undersökningar som har genomförts vårterminen och höstterminen 2004 bland de 803 inskrivna studenterna vid Göteborgs universitet diskuteras hur SÅL-utbildningen har fungerat. En av de slutsatser som författarna Dippe och Zackrisson drar, är att om man ska kunna bedriva distansutbildning framgångsrikt, måste man veta vad distansutbildning är. Författarna menar att det är svårt för "den undervisande distansläraren att kunna genomföra sitt uppdrag med god kvalitet då ingen förklarar vad distansutbildning är, ..." (Dippe & Zackrisson, 2006, s. 15). Det är en förutsättning för att man ska kunna formulera kursplaner, uppdrag m.m. Författarna är också starkt kritiska till Högskoleverkets (HSV:s) och Nätuniversitetets definitioner, eftersom Dippe och Zackrisson menar att definitionerna egentligen inte gör det lättare att förstå vad distansutbildning innebär:

Högskoleverket:

Distributionsform för kurs med i särskilda former utvecklade kontakter mellan lärare och studerande och med i normalfallet ett fåtal gemensamma undervisningstillfällen (Dippe, & Zackrisson, 2006, s. 15).

Nätuniversitetet²:

Det är ett annorlunda sätt – oberoende av tid och rum – att läsa på universitet och högskolor. Mötesplats, via internet, beskriver vad det i grunden handlar om (Dippe & Zackrisson, 2006, s. 15).

Författarna har kommit fram till att orsaken till varför definitionerna är så svävande, är att distansutbildningen inte har funnits så länge inom högskolan i Sverige till skillnad från t.ex. Cned (Centre national d'enseignement à distance) i Frankrike som bildades 1939 och University of South Africa som blev distansutbildningsuniversitet redan 1946. Författarna föreslår därför: "Som en första åtgärd att förbättra distansut-

² Nätuniversitetet har bytt namn och i viss mån även fått förändrat uppdrag efter att rapporten skrevs. Det nya namnet är: Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning.

bildning bör GU³ centralt formulera en gemensam definition av distansutbildning som förstås av studenter och kan tillämpas av lärare!" (Dippe & Zackrisson, 2006, s. 16). Om det t.o.m. är så som Dippe och Zackrisson menar, att en tydlig eller otydlig definition av distansutbildning kan påverka distansutbildningens kvalitet, finns det utan tvekan skäl nog att både behandla vad definitioner innebär och vad termer och begrepp som används inom området står för.

Olika definitioner och begrepp – olika perspektiv

Tidiga definitioner av området distansutbildning fokuserade mycket på att de studerande och läraren kunde vara åtskilda i tid och rum och att distansöverbyggande teknik användes som ett sätt att överbrygga detta avstånd. Enligt Holmberg (2006) har dessa definitioner ett teknologiskt perspektiv på distansutbildningen. Saba (2005) menar att även om det i och för sig är sant att lärare och studerande är separerade i rum och/eller i tid, inkluderar en sådan definition inte den modernare uppfattningen som definierar distansutbildning i sociala termer: "...specifically, the transaction between the learner and the teacher and among the learners" (Saba, 2005, s. 262). Enligt Saba är distansutbildning ett socialt och psykologiskt fenomen. Det kan mätas genom det oberoende som den studerande behöver i undervisnings- och lärandeprocessen och behoven styr vad läraren eller institutionen måste bidra med för att säkerställa att lärandemålen har uppnåtts av de studerande (Saba, 2005). Keagans definition (citerad i Dafgård, 2001, s. 16-17), belyser fr.a. det pedagogiska perspektivet enligt Holmberg (2006).

Genom Pauls nya definition av *open learning* (Paul, 1990), menar Holmberg (2006) att distansutbildningens definition utökades med ytterligare en dimension i form av vad som är karakteristiskt för öppna system. Paul (1990) ser *open learning* som en idealvision av ett utbildningssystem där de studerande kontrollerar och styr lärandeprocessen, t.ex. innehåll, hur lärandet sker, var och när lärandet äger rum samt om och i så fall hur lärandet utvärderas. Paul menar att det inte handlar om att bestämma om ett visst utbildningssystem kan anses vara "öppet" utan att det mer handlar om graden av öppenhet i olika avseenden, eftersom han menar att det egentligen är praktiskt omöjligt att skapa ett utbildningssystem för formaliserad utbildning som uppfyller alla krav för *open learning*. Ett sådant utbildningssystem skulle enligt Paul inte vara en institution över huvud taget utan mer likna Illichs vision av lärande. Illich förde fram idéer om avskolning (Egidius, 2002) och ansåg att lärande skulle ske i andra situationer än i skolan, eftersom skolan mest hindrade studier och utbildning. Illich menade att skolan inte fungerade på det sätt som var tänkt och han ville bl.a. komma bort från det tvång som skolan stod för och som han ansåg hindrade lärande (Egidius, 2002). Pauls definition (1990) innebär följande:

- borttagande av begränsningar, urval, utestängande och privilegier
- tillgodoräknande av studerandes tidigare erfarenheter
- flexibilitet i styrningen av tidsvariabeln

³ GU (Göteborgs universitet), författarens kommentar.

- betydande förändringar i den traditionella relationen mellan lärare och studerande.

Denna definition tillför också valideringsbegreppet, eftersom även de kompetenser som de studerande redan har när de påbörjar utbildningen, ska kunna tillgodoräknas. Genom Pauls definition förstärks också de studerandes ställning enligt Holmberg (2006), eftersom de studerande får ökat inflytande över utbildningen och de val som situationen medför.

Saba (2005) menar att vissa definitioner, som fr.a. är grundade på fysiska attribut för kommunikationssätt och geografiska avstånd har lett till begreppsmässig förvirring. Orsaken till detta är enligt Saba att dessa termer ofta bara visar en aspekt eller starkt begränsar allt annat som ingår. Saba menar att också Moore och Kersley har tillskrivit begreppsförvirringen följande:

- Nya termer såsom "telelearning", "e-learning" och "asynchronous learning" (asynkront lärande) har uppstått utan att de tekniska entusiaster som har hittat på termerna har tagit hänsyn till distansutbildningens historia och begreppsmässiga utveckling.
- Forskare som inte har reflekterat tillräckligt när de har stött på termer som "virtual education" och "virtual university".
- Termer som "flexible learning" och "open learning" har kommit i bruk utan att man egentligen har analyserat dessa termers relation med begreppet "transactional distance" (Saba, 2005).

Begreppet "Transactional Distance Theory" (TDT) utvecklades av Michael G. Moore (Arnold, Toupin, Martindale & Koole, 2002). Tidigare definitioner av "distance education" har fr.a. handlat om det fysiska avståndet mellan lärare och elev. Moore betonar att TDT mer handlar om pedagogik än om geografiska avstånd. Transactional Distance förutsätter en studerande, en lärare och en kanal för kommunikation. Det finns tre nyckelvariabler att ta hänsyn till beträffande TDT. Struktur, dialog och "learner autonomy", d.v.s. den studerandes möjligheter att styra över utbildningssituationen. Strukturen bestäms av kursens design, organisation och användning av medier för kommunikation. Dialogen kan ske på olika sätt: tvåvägskommunikation, synkron kommunikation (kommunikation i realtid) samt den studerandes inre dialog. Graden av "learner autonomy" beror på varje studerandes individuella ansvar och självständighet. Beroende på individerna kan interaktionen mellan dessa element variera avsevärt och t.ex. bör en hög grad av "learner autonomy" medföra lägre grad av styrning från läraren. En lärandesituation anses mer "distant" om det är färre element av dialog mellan deltagarna och lägre grad av struktur (Arnold, Toupin, Martindale & Koole, 2002).

När man ser på Keagans sammanställning om vad teori och praktik är inom distansutbildningen (i Dafgård, 2001, s. 15-16), finns det med dagens och framför allt morgondagens perspektiv all anledning att ifrågasätta den första meningen i den första punkten i Keagans sammanfattning: "Distansutbildning är ett sammanhängande och avgränsat fält inom utbildningens område" (Dafgård, 2001, s.15¹). Detta inte längre är relevant enligt min mening. Idag talar vi i stället om att gränserna mellan distansut-

bildning och klassrumsundervisning suddas ut alltmer och att klassrumsundervisningen ofta "lånar" metoder och tekniska lösningar från den flexibla utbildningen på distans samt att lärare som undervisar inom båda formerna ofta överför metoder till klassrumsundervisningen, vilket också bidrar till en ökad utveckling inom närundervisningen. Holmberg (2006) skriver att beslutet att i Sverige välja en utveckling av institutioner av "dual mode"-typ framför institutioner av "single mode"-typ, har givit en positiv utveckling när det gäller tekniska lösningar som stödjer olika utbildningsprocesser, t.ex. presentation av kursinnehåll, interaktion mellan de studerande och läraren samt olika typer av virtuella miljöer och att denna utveckling inte bara har skett inom flexibel utbildning på distans utan också inom klassrumsundervisningen respektive på campus. Införandet av teknik i kombination med ökat intresse för pedagogik har givit denna positiva utveckling inom båda utbildningsformerna, just för att båda typerna av utbildning bedrivs av samma utbildningsanordnare menar Holmberg. "Utbildningssystemen närmar sig också varandra och lånar arbetsformer av varandra. Den polarisering vi har eller i vissa fall har haft har börjat lösas upp" (Holmberg, 2006, s. 307) konstaterar författaren.

Flexibel utbildning på distans – en del av vuxenutbildningen

Distansutbildningen är även en del av vuxenutbildningen, vilket också är viktigt att ta i beaktande. Idag förekommer distansutbildning även på grundskolan, medan det ursprungligen enbart var en utbildningsform för vuxna. Vuxenutbildning har av tradition varit betydelsefull för utvecklingen i det svenska samhället enligt Holmberg (2006). Det finns egentligen tre huvudsakliga förväntningar på vuxenutbildningen menar författaren. En har varit den kompensatoriska, d.v.s. att de som inte har fått möjligheter till längre utbildning i unga år ska kunna få en ny chans, vilket naturligtvis medför att utbildningsformerna måste anpassas den vuxnes livssituation. Ett annat krav är att förstärka relationen mellan det behov som finns på arbetsmarknaden och arbetstagarernas kompetens. Individens livslånga lärande som en del i samhällsutvecklingen är den tredje förväntningen på vuxenutbildningen. Holmberg anser att distansutbildning har setts som en framkomlig väg för att infria dessa förväntningar på vuxenutbildningen. "Distansutbildning har varit en tänkt problemlösare för alla de här tre motiven, men man har inte alltid varit framgångsrik i sin försöksverksamhet" (Holmberg, 2006, s. 320).

Orsaker till att distansutbildningen inte alltid fungerar bra

Några anledningar till att det inte alltid har fungerat bra, kan enligt Natriello (2005) vara att de traditionella utbildningsinstitutionerna inte har varit förberedda för de investeringar som behövs när det gäller t.ex. speciell teknik och användarstöd samt svårigheter att få personalen att förstå hur viktigt distansutbildningsinitiativ är. Natriella menar också att det kanske viktigaste skälet till att distansutbildning inte alltid har lyckats är att dessa traditionella institutioner inte har en väl definierad modell för distansutbildning eller att de saknar konceptuell förståelse för verksamheten. Författaren beskriver att utbildningsinstitutioner under årens lopp har utvecklat mönster för

verksamheten och dessa mönster bara har en svag relation till målen eller till resultatet som de hoppas uppnå. I en rapport från Umeå universitet (Westerberg & Mårald, 2004) som grundar sig på resultatet från intervjuer med 14 lärare från tre institutioner, har man konstaterat att viktiga förutsättningar för utvecklingen av IT-stödda distanskurser är:

- ekonomiska resurser
- tidsmässiga resurser
- engagemang
- erfarenhetsutbyte.

I rapporten har det framkommit att erfarenhetsutbytet är litet utanför institutionen och att det finns ett motstånd i form av ointresse för teknik. Eftersom det enligt lärarna är omständligt och tidskrävande att utveckla och omarbeta distanskurser, uppdateras dessa kurser inte så ofta enligt Westerberg och Mårald. Just det faktum att lärarna inte delar med sig av sina erfarenheter utanför sin grupp är naturligtvis mycket negativt för distansutbildningens utveckling, eftersom det innebär att alla så att säga "uppfinner hjulet", var och en på sitt håll och alla gör samma misstag utan att få möjligheter att undvika de värsta fallgroparna genom erfarenhetsutbyte med andra som redan har gjort misstagen. Tyvärr framkommer det också i rapporten att en del av lärarna anser att IT-stödda distanskurser skulle ge sämre kompetens än motsvarande campuskurser och det är naturligtvis allvarligt att denna uppfattning finns även om många andra undersökningar visar att det inte finns belägg för den uppfattningen. Författarna till rapporten påtalar att distansutbildning är mer känslig för förändringar än campuskurser, eftersom den förekommer i mindre omfattning. En annan faktor är enligt Westerberg och Mårald att utbildningsformen i många fall är beroende av "eldsjälar" som visar ett stort engagemang och intresse och därför finns det en uppenbar risk att personer som är duktiga på distansutbildning går i pension och att det inte kommer nya som är villiga att "axla manteln" och föra distansutbildningens utveckling vidare.

Holmberg (2006) menar att dessa krav på vuxenutbildningen också har medfört att fokus för utbildningens utformning har flyttats så utbildningen i stället utgår från de studerande och anpassas efter deltagarna. Eftersom deltagarna har individuella skillnader, medför detta ett behov av mångfald när det gäller material och lärostilar enligt Holmberg. Själv anser jag dock att vi fortfarande har långt kvar innan vi inom distansutbildningen medvetet arbetar med att tillgodose olika studerandes lärostilar, men detta kommer att behandlas mer utförligt i avsnittet om distansutbildning i framtiden.

Saba (2005) beskriver hur Moore har gått igenom och analyserat mer 2000 artiklar skrivna om vuxenutbildning i olika former. Moore har, enligt Saba, kommit fram till slutsatsen att i alla dessa studier var det fr.a. två variabler som förklarade dessa studier bäst: struktur och autonomi. Struktur definierades som den nödvändiga kontroll som lärare eller institution tillför ett utbildningssystem. Autonomi är den nödvändiga kontroll som den studerande utövar när det gäller att definiera sina mål för lärande, göra val av lärandestrategier, identifiera kursinnehållet etc. Moore förutsätter att "transactional distance" är en funktion av dessa två variabler. Genom att studera di-

stansutbildning från ett nytt perspektiv, skiftar han paradigmet från ett system grundat på fysisk vetenskap till ett system med social vetenskap som bas. Menar Saba.

Distansutbildningens utveckling skapar behov av nya begrepp

Helt klart är i alla fall att förändringarna har medfört ett behov av nya begrepp för olika former av flexibel utbildning på distans och att denna mångfald av termer skapar en begreppsförvirring inom distansutbildningsområdet. Ibland finns dessa termer bara på engelska och i vissa fall finns termerna även på svenska, och de är då i de flesta fall i översättning från engelskan vilket i mer eller mindre utsträckning påverkar termernas stringens. Eftersom det är högst väsentligt att blivande distanslärare har en god insikt i vilka termer som används och vad de olika termerna står för, finns också en hel del av dessa termer i boken.

Att känna till vilka termer som finns och vad de står för, så gott det nu går, eller att åtminstone veta att man behöver vara tydlig när man använder olika termer, är också betydelsefullt för att man ska bli medveten om vilken typ av distansutbildning man själv organiserar och planerar. När man sedan ska föra ut information till blivande kursdeltagare, vägledare och andra i organisationen, är det också viktigt att man känner till att samma term kan betyda olika saker i olika sammanhang och för olika människor, så att man har möjlighet att förtydliga sitt budskap så att t.ex. blivande kursdeltagare anmäler sig till kursen med rätt förväntningar. P.g.a. denna begreppsförvirring är det t.ex. inte ovanligt att vissa uppfattar termen distansutbildning som att alla delar i kursen kommer att vara på distans och de blir då oftast mycket besvikna, om de senare upptäcker att det ingår obligatoriska fysiska träffar.

I kapitlet om vad distansutbildning är, förs fram att en förändrad syn på utbildning medför även ett behov av att skapa nya termer. Exempel på detta är bl.a. att man idag hellre talar om lärande än om undervisning och fokus har förflyttats från lärarens förmedlande undervisning till den studerandes lärande. I Holmbergs artikel i "Vuxen-antologin" (2006) tar författaren även upp andra utgångspunkter för de termer som har vuxit fram, t.ex. att vissa termer har datorer och internet, datorstött lärande eller internetbaserat lärande som utgångspunkt. I de här fallen är det den tekniska aspekten som har fått genomslag i termernas utgångspunkt, även om just ordet "lärande" finns med i två av exemplen⁴.

Enligt Holmberg (2006) är just den kategori av begrepp där tekniken har en central roll som understödjare till undervisning och studier, den vanligaste. Som exempel tar han upp: *telematic learning*, *teknikstött lärande*, *e-learning* och den nyss nämnda *datorstött lärande* (*Computer supported learning* på engelska). Begreppet *e-learning*, som från början signalerade införandet av teknik, har inom EU kommit att få en utvidgad betydelse och även stå för de förändringar i utbildningssystemen som införandet av datorer, internet och annan teknik har medfört. Menar Holmberg. I tidskriften *Distance Education*, skriver Saba (2005) att Rosenberg definierar *e-learning* som "the use of technologies to deliver a broad array of solutions that enhance

⁴ Författarens egen reflektion.

knowledge and performance" (2001, citerad i Saba, 2005, s. 259). Saba kritiserar många av de nya termerna som kommer till användning och menar att de visar sig ohållbara även efter en ytlig analys. Som exempel på detta, tar författaren upp användandet av termen *e-learning*, eftersom den allmänt används för lärande som äger rum vid en nätverksansluten dator. Bokstaven "e" i *e-learning*, står för "electronic" enligt Saba och utbildningsformen bör då också inkludera andra elektroniska medier såsom t.ex. radio och tv, om termen ska täcka in alla dess betydelser (Saba, 2005). Termer som *nätbaserat lärande*, *Online learning* och *webbaserat lärande* har också sin utgångspunkt i tekniken (Holmberg, 2006) men begreppen har ett delområde inom tekniken nämligen internet, som utgångspunkt.

Holmberg (2006) menar att man även skulle kunna se en historisk utgångspunkt för de begrepp som har vuxit fram och nämner de termer som beskriver den teknik som har använts t.ex. *korrespondensundervisning*, *korrespondensstudier* och *computer aided instruction (CAI)* från 1960-talet. Andra exempel är begreppet *computer supported collaborative learning (CSCL)* från 1990-talet som Holmberg anser har pedagogiskt ursprung och *flexibelt lärande* från 2000-talet som kan hänföras till både politisk och pedagogisk grund samtidigt som termen karakteriserar på vilket sätt utbildningen är organiserad. Andra begrepp som också beskriver utbildningens organisation är t.ex. *borderless education* och *flerformsutbildning* som även kan kallas *blended learning*. Holmberg menar att dessa termer generellt sett innebär att utbildningens organisation ska möjliggöra att man ska kunna ta del av den var man än befinner sig och att det ska finnas olika utbildningsformer t.ex. fysiska träffar, studier på distans och undervisning på distans etc. som ska anpassas efter individens behov.

Termer som *just-in-time-learning* och *open learning* kan kopplas till det kompensatoriska perspektivet enligt Holmberg (2006) och är ett av de krav som ställs på vuxenutbildning, vilket jag tidigare har nämnt. Begreppet *livslångt lärande* som var en annan av förväntningarna, hänför Holmberg till en politisk utgångspunkt med inriktning mot individens roll i samhället. Författaren menar att intresset för utbildning också har medfört ett ökat fokus på pedagogisk teori, vilket naturligtvis är glädjande, även om man samtidigt kan tycka att det går ganska långsamt och att pedagogikens roll borde betonas mycket mer och fr.a. att den pedagogiska kunskapen om t.ex. kognitiva variationer och lärstilar ännu så länge utnyttjas ganska lite inom distansutbildningen.

Holmberg (2006) tar också upp termen *open and distance learning*, som började användas inom EU i mitten av 1990-talet. Den öppenhet för nya grupper av studeranden som termen avser, hade redan då funnits i t.ex. Finland och Storbritannien (Open University). Författaren för också fram termen *flexibelt lärande*, som framför allt används i Norden och i Australien. Enligt Holmberg definieras *flexibelt lärande* av "The Australian Flexible Learning Framework" på följande sätt: "Flexible learning is a real option that expands choice on what, when, where and how people learn. It supports different styles of learning, including e-learning" (Holmberg, 2006, s. 314).

Holmberg (2006) menar att definitionen ger stöd för att *flexibelt lärande* innebär teknikstöd, möjligheter att välja inriktning, kursinnehåll och arbetssätt samt flexibilitet i tid och rum. Författaren jämför också denna definition med den som har arbetats fram av Universitetet i Oslo, som definierar *flexibelt lärande* som följer:

Fleksibel läring brukes her som en fellesbetegnelse for læringsaktiviteter som kjennetegnes av fleksibilitet med anvendelse av ulike former for IKT, uavhengig av om målgruppen for studietilbudene befinner seg på eller utenfor campus eller en kombinasjon, og uavhengig av om studiene er tilrettelagt som grunnstudier eller etter- og vidareutdanning. Flexibiliteten vil rette seg mot et utvalg av følgende egenskaper ved studietilbudene:

- hvor lærere, veiledere, medstudenter og innpassing av studier fra andre institusjoner.
- individuelle tilpassninger og valgmuligheter innenfor et gitt studietilbud.
- undervisningsformer, arbeidsmetoder og pedagogiske modeller
- evaluerings- og vurderingsformer
- helt nettbaserte studietilbud, IKT-støtte for campusundervisning, eller ulike kombinasjoner av disse" (Holmberg, 2006, s. 315).

Om man jämför dessa definitioner av *flexibelt lärande*, menar Holmberg (2006) att den norska definitionen är vidare. I den talas bl.a. om att utbildningen kan bedrivas både på distans och på campus och att definitionen täcker över alla utbildningsnivåer. Det finns också en fokusering på individualisering samt att flexibiliteten även gäller värdering av de studerandes resultat. Däremot finns inte den öppenhet som Paul eftersträvar i *open learning* i någon av dessa definitioner, men den återfinns i CFL⁵:s avgränsning av begreppet *flexibelt lärande*, enligt Holmberg. CFL sammanfattar begreppet *flexibelt lärande* som ett samlingsnamn för friare studieformer och tar upp följande faktorer i ett mer flexibelt lärande:

- Friare kursstarter/kursslut
- Friare studieformer
- Flera olika lärstilar
- Egen studietakt
- Validering av den studerandes kunskaper
- Friare examinationsformer
- Geografisk obundenhet
- Stöd i lärandet inte bara av text utan även av bild, ljud, multimedia etc.

För utbildarna innebär flexibelt lärande möjlighet att öka rekryteringen, men också en del åtaganden: pedagogiken måste utvecklas, organisationen anpassas, ekonomisk planering förändras och tekniken uppdateras.

⁵ CFL står för Myndigheten Nationellt centrum för flexibelt lärande. CFL:s uppdrag är att främja flexibelt lärande inom vuxenutbildningen (icke-akademisk nivå) och folkbildningen, samt uppbyggnad och utbyggnad av lärcentra.

För individen innebär flexibelt lärande att det blir enklare att studera, eftersom man kan studera hemifrån, lära på ett sätt som passar ens egen person, samt ger möjlighet att studera samtidigt som man arbetar. (<http://www.cfl.se/default.asp?sid=447>).

Flexibility for learners definieras av *The Australian National Training Authority* "as anticipating and responding to their ever-changing need and expectations, thus expanding their choice in what, when, where, and how they learn" (2003 i Willems, 2005, s. 429). En annan definition av Brande har en liknande lydelse, enligt Willems artikel i *Distance Education*: "Flexible learning is enabling learners to learn when they want (frequency, timing, duration), how they want (modes of learning), and what they want (that is learners can define what constitutes learning to them)" (Brande, 1994 citerad i Willems, 2005, s. 429).

Willems (2005) har belyst problemet med att det som är flexibilitet för en studerande eller lärare eller institution kan innebära motsatsen för någon annan. Hon tar upp det som Chen har skrivit: "... all flexibilities come with provisos, pre-conditions and commitments (or inflexibilities)" (Chen, 2003 refererad i Willems, 2005, s. 433).

1. För det första menar Willems (2005) att etiketten "flexibel" inte kan användas på all utbildning som inte är närundervisning, kurser utanför campus eller *online* eftersom det kan finnas begränsningar.
2. För det andra är det viktigt att de studerande får helt klart för sig de reservationer i de flexibla lärandesituationer som de erbjuds, både den typ av flexibilitet som finns och de begränsningar som finns i systemet samt de öppna och dolda kostnaderna, för att kursdeltagarna ska kunna göra sina val baserade på full information.
3. För det tredje anser Willems att hänsyn till målgruppen ska tas, särskilt beträffande de former av medier som används och att datorbaserade och webbaserade lösningar kanske inte är det bästa valet för den aktuella målgruppen.
4. För det fjärde menar Willems att ett brett urval av studerande ska tillfrågas i utvecklingen av alternativ för flexibelt lärande. Eftersom inget alternativ kommer att passa alla distansstuderande, behövs olika lösningar för att passa flera.
5. Slutligen skriver Willem att flexibla lösningar inte nödvändigtvis är detsamma som effektivt lärande och att bara genom att ta fram ett utbud av olika lösningar innebär det inte att man främjar djupinläring. De studerande behöver stöd och hjälp för att lära sig på ett effektivt sätt och kunna arbeta i dessa olika miljöer (Willems, 2005).

Holmberg (2006) tar också upp att *flexibelt lärande* även kan ses från olika organisatoriska perspektiv. Dessa organisatoriska aspekter kan i sin tur ses från utbildningsanordnarens perspektiv respektive den studerandes perspektiv. Dessa två perspektiv har en nära relation till varandra, eftersom utbildningsanordnarens sätt att organisera

ra, planera och genomföra utbildningen på ett sätt som stödjer den studerandes möjligheter till kommunikation och lärande, hänger nära samman med flexibiliteten i den studerandes situation, t.ex. när det gäller möjligheter till val av tid, plats, tempo och arbetssätt för studierna. Holmberg menar att en förutsättning för att *flexibelt lärande* ska fungera, är att utbildningsformen ställer krav på att utbildningssystemen har den kompensatoriska inriktningen, som tidigare nämnts här, samt att de har den öppenhet som krävs. Willems (2005) skriver också att flexibilitet i utbildning inte är något självklart. På utbildningsarenan finns det många intresseriktningar, vilket ofta leder till stora skillnader mellan å ena sidan de teoretiska aspekterna (politiska, ekonomiska, sociala, etiska och psykologiska grunder för att stödja en implementering av ett antal olika aktiviteter som är associerade med flexibelt lärande) och å andra sidan den praktiska verkligheten enligt Willems.

Jag anser att Holmbergs sätt att se de olika termerna från ovan beskrivna utgångspunkter är mycket intressanta och de tillför ytterligare en viktig dimension till olika sätt att karakterisera olika former av distansutbildning (eller vad man nu ska kalla det) och dess ursprung. E-learning är en del av *flexibelt lärande*, men begreppet *flexibelt lärande* har en vidare tolkning, och där har boken fått namnet "Flexibel utbildning på distans". Detta till trots, var det en person som upprörd hörde av sig till förlaget och menade att boken inte alls handlade om *flexibelt lärande*, trots titeln, vilket den inte heller gör och detta kan också illustrera den begreppsförvirring som råder.

Om boken skulle skrivas idag, skulle till exempel termen *mobile e-learning* också finnas med, eftersom den teknik som finns idag i mobiltelefoner och handdatorer, iPod-sändningar samt mp3-spelare och som utvecklas alltmer, också kommer att möjliggöra nya utbildningsformer inom e-learning. Willems (2005) menar att i det konsumentfokuserade samhälle vi lever idag betyder flexibilitet - att man erbjuder ett urval av alternativ: "The "flex" needs to be brought back into flexible learning through an adoption of the strategies suggested and a consideration of the experiences of students as key stake-holders in flexible learning adventures" (Willems, 2005, s. 435).

Saba (2005) anser att det är av största vikt för distansutbildningens fortlevnad att det görs en noggrann analys av alla nya termer och en värdering av vad dessa står för. En tydlig förståelse av begreppet "transactional distance" och dess centrala betydelse för tillämpning, forskning och formulerande av policy inför framtiden är mycket betydelsefull om distansutbildningen ska växa i omfattning och utvecklas inom en snar framtid menar Saba. När man talar om behovet att definiera olika begrepp, är steget inte långt till att försöka komma fram till vad som är speciellt med distansutbildning, vilket är precis vad nästa avsnitt handlar om.

Vad är speciellt med flexibel utbildning på distans?

Skillnader och likheter jämfört med närundervisning

Vad är då speciellt med flexibel utbildning på distans? Den frågan är inte så lätt att svara på. Alla, som har egna erfarenheter av distansstudier - antingen ur lärar- eller studerandeperspektiv - anser nog att det finns en hel del faktorer som är speciella för distansutbildning, men det är ibland svårt att med en kort mening förklara vad skillnader mellan denna form och klassrumsundervisning egentligen består av för någon som inte vet någonting om flexibel utbildning på distans. När man inte har kommit i kontakt med distansutbildning tidigare, är det lätt att tro att det inte är så stor skillnad mot klassrumsundervisning. I själva verket är det mycket som är annorlunda och distanssituationen medför förändrade villkor för såväl studerande som lärare. Det faktum att vi i Sverige har valt "dual mode", dvs. att ha både campusutbildning och distansutbildning vid samma lärosäte och att distansutbildningen är den utbildningsform som är yngst och därför kan ses som något utanför den ursprungliga verksamheten, kan ibland förklara varför arbetssätt, tillgång på resurser och tillgång på kompetens är anpassad efter närundervisningen (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003).

Genom att försöka belysa de förhållanden som skiljer en kurs med klassrumsundervisning från en distanskurs, kan man öka förståelsen för att distansutbildning sker under särskilda villkor och ställer andra krav på t.ex. planering än en "vanlig" kurs. Därför tas i det här kapitlet i boken upp många olika saker som är annorlunda i distansutbildningen. Syfte med att göra det har varit en förhoppning om att blivande distanslärare ska förstå att det behövs en hel del fortbildning inom området och att det faktiskt finns ganska stora skillnader som man behöver bli medveten om, om man ska lyckas med sina distanskurser. Enligt min uppfattning är det betydligt större skillnader än vad som beskrivs i rapporten från Nätuniversitetet beträffande kvalitetskriterier i IT-stödd distansutbildning. I rapporten beskrivs skillnaderna på följande sätt: "Skillnaden mellan närundervisning och IT-stödd distansundervisning är att interaktionen mellan lärare och studenter och mellan studenter huvudsakligen sker via nätet och att den i huvudsak sker i skriftlig form. Studenterna förväntas själva producera, i vissa fall ganska stora mängder, egen text" (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003, s. 4). Många gånger är detta i och för sig en korrekt beskrivning av den verkliga situationen idag, men för att utveckla distansutbildningen till en likvärdig utbildningsform, är det viktigt att använda andra kommunikationssätt än enbart skriftlig kommunikation, vilket kommer att behandlas mer ingående längre fram.

Innan man har prövat på distanssituationen är det oftast svårt att sätta sig in i att det är så annorlunda. Det kan bero på att eftersom alla har gått i skolan, är man van vid att kunna relatera till sina egna erfarenheter. Har man däremot inte egna erfarenheter som just distansstuderande, har man ingenting att direkt relatera till och det finns en uppenbar risk att man inte förstår skillnaderna och därför misslyckas med sitt arbete som distanslärare. Många undersökningar och rapporter visar att det finns en

hel del brister i distansutbildningarna (Almqvist & Westerberg, 2005; Claesson, 2003; Dafgård, 2002; Dippe & Zackrisson, 2006; Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003; Söderström & Westerberg, 2005; Westerberg & Mårald, 2004) Några av de vanligaste orsakerna till dessa brister är enligt min mening att lärarna inte förstår skillnaderna och därför inte lägger ner det arbete som behövs för att göra om kurserna, att lärarna inte får nödvändig kompetensutveckling samt att lärarna inte förstår hur viktigt det är att vara "en närvarande lärare" i kontakten med de studerande på distans.

Bristande förståelse för distanslärarens fortbildningsbehov

Tyvärr har det hänt att lärare fått börja utbilda på distans utan att egentligen ha förstått vad det innebär eller ha haft adekvat utbildning eller de erfarenheter som behövs för ett lyckat resultat menar Holmberg (2006). Han talar om att: "Ett "trial-and-error"-beteende har tillämpats som skapat "dubbla avhopp". Inte sällan har helt enkelt klassrumsundervisningen flyttats in i det nya formatet. Studerande har hoppat av illa utformade kurser och lärare har hoppat av arbetet med distanskurser i besvikelse över misslyckanden, utan att inse vidden av komplexitet i det företag de har medverkat i". (Holmberg, 2006. s. 325).

Även Dippe och Zackrisson (2006), anser att det är stora skillnader mellan i det här fallet, campusutbildning (eftersom det gäller högskolan) och distansutbildning. Författarna säger: "Vi vågar påstå att distansutbildningen inom SÄL går tillbaka på ett för-givet-tagande – den kompetens som krävs för campusundervisningen är densamma som för distansundervisningen. Vi talar helt enkelt om ett otydligt uppdrag" (Dippe & Zackrisson, 2006, s. 15). Hedestig (2002) skriver också i "Lärcentrets och instituti-
onens roller", en antologi från Distum, att eftersom närundervisningen och undervisning på distans är så olika, innebär detta att lärarna ofta inte har kompetens för att undervisa inom flexibel utbildning på distans. Hedestig stödjer Holmbergs uppfattning (Holmberg, 2006) att många gånger får lärarna inte heller någon fortbildning inom området utan de får i stället själva försöka komma underfund med hur de ska hantera denna nya situation. Det ligger då nära till hands, menar Hedestig att lärarna i stor utsträckning försöker "hålla sig på så trygg mark som möjligt", dvs. att de väljer lösningar som liknar den situation de är vana vid, t.ex. genom att flytta klassrumsundervisningen till videokonferenser.

Forskning om distansutbildning

Holmberg (2006) skriver att det fram till 1995 inte har funnits så mycket forskning om distansutbildning, utan att man i den forskning som finns fr.a. har inriktat sig mot det praktiska arbetet att planera och organisera kurser. Detta arbete har naturligtvis också medfört en hel del provande av olika former för organisation och examination m.m. Även Calvert (2005) tar upp problemet med att det har forskats för lite om distansutbildning. Hon menar, att eftersom akademiker fr.a. förväntas forska inom sina

områden och då forskning i pedagogik inom högre utbildning tidigare inte har varit så prioriterat, har också intresset för att forska om distansutbildning varit lågt. Calvert menar även att forskningen inom distansutbildningsområdet till stor del har varit inriktad mot deskriptiv forskning och stödjer sig på uppgifter från det register, som Berge och Mrozowski har sammanställt över forskning som har publicerats från 1990 till 1999 i tidskrifter i fyra länder, och denna sammanställning visar att det rör sig om deskriptiv forskning till 75 %.

Pedagogik och metodik i distanskurser

I en utvärdering av Nätuniversitetets kurser (Almqvist & Westerberg, 2005) har det visat sig att många studerande tycker att pedagogiken är dålig på kurserna. De studerande anser att det finns stora brister i undervisningsformerna, fr.a. utnyttjas inte befintliga tekniska resurser. "Flera studenter tycker att det verkar som om lärarna har använt sig av en reguljär kurs⁶ och enbart lagt ut dess dokument på undervisningsplattformen utan att anpassa pedagogiken efter studieformen" (Almqvist & Westerberg, 2005, s. 16). Den här typen av resultat från utvärderingar visar att det är oerhört viktigt att de blivande distanslärarna får klart för sig att det är avsevärda skillnader mellan klassrumsundervisning och distansutbildning, om de ska förstå att distansutbildning kräver andra metoder och en annan pedagogik än andra utbildningar och därför anser jag det viktigt att rent konkret ta upp vad som är speciellt med distansutbildning, vilket det här kapitlet handlar om.

Samtidigt menar Calvert (2005) att distansutbildning som en gång har varit ett avgränsat område, idag alltmer närmar sig närundervisningen, genom att man har börjat använda metoder från distansutbildningen i närundervisningen. Enligt Calvert, är det tekniken som har varit motorn för att dessa två former ska närma sig varandra. Författaren skriver om att det har blivit vanligt vid australiska universitet att göra resurser för distansstuderande tillgängliga för campusstudenterna och det också förekommer ganska ofta att studerande tar vissa kurser på distans och samtidigt läser andra kurser på campus. Calvert menar, att metoden att blanda distansstuderande med campusstudenter medför en utmaning för kursutvecklingen.

Även om man kan diskutera om distansutbildningen är ett avgränsat fält eller inte, finns det vissa saker som ställs på sin spets på ett annat sätt när man inte träffas i kursen, t.ex. former för interaktion, olika sätt att förmedla kursinnehåll och dessa faktorer kräver särskild uppmärksamhet i en distanskurs, om det ska fungera. I närundervisningen kan man alltid lösa problem som uppstår, eftersom man ändå har lätt att träffas, men på distans kan just avståndet påverka studiesituationen mycket mer, om något skulle gå snett.

⁶ Författarna använder begreppen "reguljär utbildning, traditionell distansutbildning samt distansutbildning inom Nätuniversitetet. Reguljär utbildning används för den utbildning som bedrivs på campus. Traditionell distansutbildning används för all distansutbildning som ligger utanför Nätuniversitetet. Distansutbildning inom Nätuniversitetet är den distansutbildning som ges inom ramen för Nätuniversitetet", s. 6 (författarens kommentar).

I det här avsnittet har fokus varit på vad som är speciellt med flexibel utbildning på distans och på många ställen både i min bok och i det här arbetet lyfts skillnaderna mellan närundervisning och distansundervisning fram. Syftet med det är givetvis att påvisa vad som är viktigt att tänka på just när man arbetar med distansutbildning. Som en motvikt till detta, kan det vara intressant att nämna att i en utredning om pedagogisk förnyelse inom högskoleutbildningen har man, enligt en rapport från Nätuniversitetet (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003) konstaterat att en av likheterna mellan campusutbildning och distansutbildning är att i båda formerna är boken den mest betydelsefulla källan för information. Så även om det kan vara fruktbart att diskutera skillnader, finns det även stora likheter, särskilt som de båda utbildningsformerna närmar sig varandra alltmer. En annan likhet är att det i båda formerna finns studerande, även om den distansstuderandes situation skiljer sig en del från campusstudenten och det är just vad nästa avsnitt handlar om.

Att studera på distans

Viktigt med kännedom om studerandeperspektivet

Eftersom jag själv har lång erfarenhet av distansstudier, (mer än 160 akademiska poäng), har jag sett en hel del av de problem som uppstår om läraren inte har undervisat på distans tidigare och inte har egna erfarenheter som distansstuderande, vilket har tagits upp i föregående avsnitt. De två undersökningar som jag har genomfört, dels beträffande att vara distansstuderande i språk på komvux (Dafgård, 1998) och dels gällande att studera ämnet pedagogik på distans på fyra lärosäten (Dafgård 2002), har också givit mig en hel del kunskaper om den distansstuderandes situation.

Enligt min uppfattning är distanslärarens kännedom om studerandeperspektivet en förutsättning för att kunna planera och organisera en distanskurs på ett bra sätt, och det motiverar varför det finns ett särskilt kapitel i boken om detta perspektiv på distansutbildning. Även under utbildningens genomförande är det lättare att ha förståelse för de studerandes situation och kunna ge det stöd som eleverna behöver, om man har kännedom om vad det innebär att vara distansstuderande. Langerth Zetterman (2001) menar att kunskaper om målgruppen är en betydelsefull faktor för att lyckas med distansutbildning, eftersom ju mindre utbildningsanordnaren känner till om kursdeltagarna och om heterogena grupper, desto viktigare är det att ha alternativa vägar för att uppnå målen.

Olika skäl till att välja distansstudier

I kapitlet har också behandlats olika skäl till varför man som studerande väljer just den här studieformen. Orsaken till det är att om man som distanslärare inte har den bakgrunden, finns det en risk att man planerar sin kurs på ett sätt som kan hindra de studerande från att välja distansstudier, om det t.ex. inte finns den tillgänglighet eller

flexibilitet som många söker. Om man väljer att ha många fysiska träffar och deltagarna har valt distansstudier för att de inte kan eller vill åka till studieorten, då blir resultatet att de inte kan gå kursen. Redan i avsnittet om vad distansutbildning är, nämns några av de skäl som fanns i distansutbildningens barndom, som helt kort kan sammanfattas som – det kompensatoriska, behovet att utbilda för arbetsmarknadens behov samt det livslånga lärandet. De flesta av de skäl som tas upp i boken kan hänföras till att skälen i grunden är ett behov av flexibilitet av olika slag. I uppställningen här nedan är dessa skäl markerade med (f) för flexibilitet för att läsaren lättare ska kunna se att just flexibilitet är den dominerande orsaken till att välja distansstudier.

- geografiska orsaker (f)
- minskade resekostnader
- minskad frånvaro från hemmet (f)
- chans att själv bestämma tid för studierna (f)
- allmän tidsbrist (f)
- kompetenskrav
- funktionshinder (f)
- nyfikenhet.

I Almqvists och Westerbergs rapport (2005) beträffande de studerandes motiv att läsa en distansutbildning inom Nätuniversitetet, visar också att den främsta orsaken är flexibiliteten. Motivet till att välja en viss kurs är fr.a. ämnet, men det finns också andra anledningar som t.ex. att personer som bor utomlands väljer distansstudier. Ett annat motiv är att Nätuniversitetet har ett brett utbud och att man samtidigt söker arbete och vill kunna slutföra kursen oavsett var man får arbete. Några andra skäl som också nämns i rapporten är att en del studerande hellre vill studera i sin hemmiljö och att antagningskraven har varit lägre till Nätuniversitetets kurser.

I mitt examensarbete i pedagogik på D-nivå på Skolledarhögskolan vid Uppsala universitet (Dafgård, 2002) undersökte jag bl.a. studerandeperspektivet hos sammanlagt ca 100 studerande på fyra institutioner som gav ämnet pedagogik på distans. Resultatet från undersökningen visar att den vanligaste orsaken var att de studerande ville kunna kombinera studier med förvärvsarbete. Några har också uppgivit att de studerar ett annat ämne och en del har valt distansstudier för att spara resor och tid samt för att få en större flexibilitet i studierna. I samtliga dessa fall, är det också rimligt att anta att någon form av flexibilitet är det underliggande motivet till varför man har valt distansstudier.

Om flexibilitet på ett eller annat sätt är den främsta orsaken till man väljer att distansformen, då är dels viktigt att känna till detta som lärare och dels är det viktigt att man tar tillräcklig hänsyn till denna faktor när man organiserar och planerar en distanskurs. Som också framkommer i många undersökningar, kan distansstudier vara den enda möjligheten till studier för vissa och då är det synnerligen betydelsefullt att dessa studerande inte utestängs helt från studier p.g.a. av för dålig flexibilitet i kursplaneringen.

Informationstekniken ställer nya krav på de studerande

Enligt en rapport från Nätuniversitetet (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003), ställer också informationstekniken, som är en viktig del av en distanskurs, högre krav på att den studerande har väl utvecklad läs- och skrivteknik. För att kunna använda modern informationsteknik i kommunikationen med andra, krävs följande:

- att man kan
 - sätta ihop ett budskap
 - argumentera
 - göra urval och
 - analysera.

Av rapporten framgår också att den stora informationsmängden som vi översköls med idag även ställer krav på att den studerande har överblick, struktur och besitter en begreppslig kunskap. En svårighet med det informationsflöde som finns idag är det överflöd av information som finns på internet menar Myringer och Wigforss (2003). Särskilt tydligt blir detta problem för distansstuderande i webbaserade kurser. Därför är det viktigt att kritisk granskning och informationskompetens ingår som en del i studierna och att de studerande får hjälp med avgränsningar, för att undvika att själva läroprocessen kommer i skymundan, menar författarna.

De distansstuderandes förväntningar

Almqvist och Westerberg (2005) har i en utvärdering studerat vilka förväntningar de studerande har haft innan kursstarten. Resultatet visar att deltagarna i många fall har trott att kurserna skulle vara planerade med ett utvecklat IT-stöd och ett flertal pedagogiska hjälpmedel och varierande undervisningsformer. Även höga förväntningar på såväl flexibilitet som kvalitet har funnits hos de studerande, enligt författarna. Om man som lärare känner till dessa förväntningar, är det enligt min uppfattning lättare att antingen vara tydligare i sin information till de studerande om vad som faktiskt kommer att infrias av förväntningarna eller också i den mån det går att genomföra, sträva efter att försöka infria elevernas förväntningar.

Just att de studerandes förväntningar inte infriades när det gäller användning av distansöverbyggande teknik, framkommer i rapporten om SÅL (Dippe & Zackrisson, 2006). Några av lärarna har inte velat använda First Class⁷, som var den distansöverbyggande teknik som skulle användas, utan har i stället hänvisat eleverna till att skicka frågor m.m. via e-post. Det är anmärkningsvärt att trots att man någonstans har bestämt sig för att använda First Class för kommunikationen mellan lärare och studerande och mellan studerande, är det så många som 48 % av studenterna som har varit tvungna att skicka vanlig e-post till lärarens e-postadress för att få svar. Enligt Dippe och Zackrisson medför detta att läraren undanhåller möjligheten till diskus-

⁷ First Class är ett konferenssystem. För mer information hänvisas till boken "Flexibel utbildning på distans", s. 81.

sion mellan deltagarna och denna diskussion är ett möjligt tillfälle till lärande. Undervisningen via e-post blir också individuell och det har visat sig att sådan utbildning missgynnar elever med sämre studieförutsättningar, eftersom studerande med goda kunskaper och bra studieteknik generellt sett klarar sig bättre, oavsett vilka metoder eller vilken pedagogik som används, menar Dippe och Zackrisson. Genom att styra diskussioner och frågor till gemensamma rum i ett diskussionsforum i stället för att ha "privat" kontakt med deltagarna, ökar också möjligheterna till lärande för de studerande och deltagare med sämre studieförutsättningar missgynnas inte, konstaterar författarna till SÅL-rapporten. I mitt kapitel om studerandeperspektivet (Dafgård, 2001) har också problematiken diskuterats beträffande att det oftast är mest naturligt för de studerande att vända sig direkt till läraren när de har några frågor och att det krävs ett visst tålamod och en viss invänjning för att deltagarna också ska kontakta sina kurskamrater när de undrar över något.

Flexibilitet i distansutbildningen

Willems (2005) har i sin artikel i *Distance Education*, skrivit om att flexibel utbildning på distans inte alltid blir så flexibel ur den studerandes perspektiv. I en undersökning, som författaren gjort, har det framkommit att det kan vara stora skillnader mellan det oberoende i tid, rum och studietakt som institutionen anser sig ha och vad de distansstuderande har upplevt i dessa avseenden i verkligheten. Om flexibiliteten i tid, rum och studietakt inte stämmer med den information de studerande har fått vid ansökan till kursen, kan detta få mycket negativa konsekvenser. Enligt Willems har dessa skillnader mellan "teori" och "praktik" givit negativa erfarenheter av dels utbildningssituationen som sådan och dels har detta även i vissa fall haft allvarliga negativa effekter på studieresultaten.

Oberoende i tid är en av hörnstenarna i flexibelt lärande och om flexibiliteten i tid reduceras för mycket, kan den studerandes situation upplevas som mycket stressad menar Willems. Enligt min uppfattning har det oberoende i rum, som är en annan del av flexibiliteten i distansstudier, i vissa fall minskats genom att man alltmer går över till kursmaterial och studiehandledningar som distribueras via dator och internet. Eftersom denna distributionsform kräver att de studerande har tillgång till särskild teknik för nedladdning, kommunikation och utskrift, kan detta innebära minskad flexibilitet. En del studerande saknar t.ex. egen skrivare och andra kanske inte har möjligheter att ladda ner stora filer p.g.a. för dålig bandbredd. Willems (2005) anser att bara genom att lägga ut materialet i nya format innebär det inte nödvändigtvis att de studerande har tillgång till det eller kan ta del av det. Som nämns i min bok finns det i Sverige (och Finland) ett väl utbyggt nätverk av lokala lärcentra, bl.a. genom organisationen NITUS, Nätverket för kommunala lärcentra. NITUS har 141 medlemskommuner i Sverige och Finland. Syftet med dessa lärcentra är att ge goda möjligheter till studier på hemorten (<http://www.nitus.org/>) och på lärcentra kan de studerande få tillgång till vägledning, teknisk utrustning i form av videokonferens, skrivare, datorer med internetuppkoppling, kopiatorer, lokaler för studier och grupparbeten etc., vilket naturligtvis underlättar mycket för de studerande (<http://www.larcentra.se/om.htm>).

Den tredje flexibiliteten, som handlar om studietakt, kan inte heller alltid uppfyllas för de distansstuderande, eftersom de riktlinjer som finns vid institutionerna ofta är anpassade efter när det terminerna börjar och slutar för campusstudenterna menar Willems (2005).

Lärarstöd i distansutbildningen

Flera undersökningar visar att de studerande i många fall saknar stödet från läraren. Eftersom de studerande och läraren inte träffas så ofta eller inte alls, blir det ju lite samma effekt som om läraren är sjuk varje gång deltagarna kommer till lektionen i närundervisningen. I boken (Dafgård, 2001, s. 26) står det: "En förutsättning för att dina studerande ska lyckas med sina studier är regelbunden kontakt med dig". I SÅL-rapporten (Dippe & Zackrisson, 2006) tar författarna upp att om den studerande är beroende av ett svar från läraren för att kunna fortsätta, blir lärarens svarstider en kritisk punkt i den studerandes lärprocess.

Från resultatet av undersökningarna i SÅL-rapporten (Dippe & Zackrisson, 2006) har författarna dragit slutsatsen att det från de studerandes perspektiv finns två kategorier av lärare i undersökningen - den frånvarande respektive närvarande läraren. Kravet för att vara den närvarande läraren kan jag tycka är ganska lågt, eftersom det i den gruppen ingick lärare som så sällan som var fjortonde dag eller ännu mer sällan gjorde inlägg i First Class. Det var bara 62,2% av de studerande som tyckte att de hade en närvarande lärare. 35,8% av studenterna har uppgivit att läraren aldrig deltar i diskussionerna i First Class. Ur de studerandes perspektiv, är följande karaktéristiskt för den frånvarande läraren, enligt Dippe och Zackrisson:

1. "följer diskussionerna i det använda diskussionsforumet men ger sig inte tillkänna där,
2. följer diskussionerna i det använda diskussionsforumet och ger sig endast tillkänna genom privat kommunikation med enskilda studenter,
3. följer inte några diskussioner men läser sin epost (gu.se) och besvarar ev. frågor där,
4. vare sig följer diskussionerna eller besvarar sin (gu.se) e-post." (Dippe & Zackrisson, 2006, s. 8).

I resultatet från undersökningen (Dippe & Zackrisson, 2006) framgår också att fr.a. studerande över 30 år, har trott att de skulle få mer förståelse från distanslärarna för att de har andra aktiviteter vid sidan om studierna, som t.ex. barn, familj och annat som är en del av vuxenlivet. Kännedom om studenternas perspektiv, kan också ge anledning till ökad information, för att inte missförstånd om ramarnas flexibilitet ska uppstå. Sammanfattningsvis kan man säga att undersökningen visar att de studerande förväntar sig en större tolerans från sitt studerandeperspektiv än vad de själva är beredda att acceptera från lärarna. Att bli medveten om den här typen av olika förväntningar och att det är viktigt att försöka se både studerande- och lärarperspektivet är särskilt betydelsefullt, när personerna från de olika perspektiven bedriver sin verksamhet i huvudsak på distans och det redan av den anledningen kan finnas större

problem med förståelsen för varandras situationer, vilket ytterligare kan förstärkas av okunnighet om de olika perspektiven.

Lärande i distanskurser

Studier på distans ofta om ett arbete på egen hand och om att ta ett stort ansvar samt att diskussionerna med kurskamrater och kontakten med läraren har en central roll för lärandet (Dafgård, 2001). Dippe och Zackrisson (2006) tar också upp studenternas uppfattning av det egna lärandet i sin rapport. Författarna skriver att i den här undersökningen har First Class spelat en central roll för att knyta ihop dessa olika delar: självstudierna, kurskamraterna, arbetsuppgifterna och First Class, vilket har kompletterats med några enstaka undervisningstillfällen. Detta syns tydligt i ett citat från en av de studerande, som också anser att First Class fyller en viktig social funktion för de eleverna: "Detta är distansutbildningens sätt att hålla samman klassen." (Dippe & Zackrisson, 2006, s. 4). En förutsättning för att det ska fungera på det sätt som beskrivs, är dock att de studerande får möjlighet till socialt umgänge inom ramen för kursen och att sådana kontakter mellan deltagarna och mellan läraren och deltagarna som grupp snarare uppmuntras än förhindras.

Om boken skulle ha skrivits idag, skulle jag gärna ha skrivit mer om lärstilar, kognitiva varianter och lärstrategier och dess betydelse för den enskilde distansstuderandes möjligheter att kunna tillgodogöra sig innehållet i en distanskurs. Gemensamt för både teorier om lärande och lärstilsteorier är att olika individer fungerar på olika sätt i en lärsituation (<http://larstilar.cfl.se/?sid=133&print=1>). "Olika människor har olika lärstilar. Våra hjärnor verkar vara likadana, men fungerar på individuellt olika sätt. Hjärnans sätt att ta in och komma ihåg ny information = hjärnans arbetsstil" (Dunn, 2001, s. 5). För att lyckas i sina studier, är det viktigt att de studerande vet hur de lär sig individuellt på bästa sätt, menar Myringer och Wigforss (2003). Även lärarna har nytta av att känna till sin egen lärstil och lärstrategi, eftersom man som lärare gärna utgår från sig själv när man planerar en kurs anser författarna. Boström (2004), beskriver och jämför de elva lärstilsmodeller som deBello har utrett, vilka samtliga grundar sig på akademisk forskning i mindre eller större omfattning. Några exempel på dessa och andra lärstilsteorier är:

- Gardners intelligenser (Gardner, 1998)
- Pasks två lärstrategier: seriell (analytisk, sekventiell) och holistisk (<http://larstilar.cfl.se/?sid=134&print=19>)
- VAK:s tre inlärningskanaler – Michael Grinder
 - Visuella inlärare
 - Auditiva inlärare
 - Kinestetiska och taktila inlärare (<http://larstilar.cfl.se/?sid=135&print=1>).
- Kolbs fyra lärstrategier
 - Typ 1 – personlig och känslomässig koppling till informationen

- Typ 2 – teori och fakta
- Typ 3 – nyttan med kunskapen
- Typ 4 – kreativitet, nyskapande med kunskapen som grund (<http://larstilar.cfl.se/?sid=135&print=1>).

Var och ens individuella lärstil påverkar hur man – på olika sätt och i olika miljöer:

- Koncentrerar sig
- Hanterar – tar till sig – kommer ihåg
 - nya och komplicerade teoretiska kunskaper
 - färdigheter (Dunn, 2001, s. 5).

Alla kan lära sig och var och en lär sig på sitt eget sätt – har sin egen lärostil/inlärningsstil. Denna inlärningsstil har både starka sidor och svaga sidor. Det är lättare att lära sig genom att använda sina starka sidor. Olika faktorer som påverkar lärandet är enligt Dunn (2001, ss. 7-10):

- Olika miljöer
 - formell/informell miljö
 - ljus
 - tystnad/ljud
- Sociala faktorer
 - ensam
 - i grupp
 - med läraren
- Olika medier
 - läsa
 - figurer, bilder, tavlor, diagram, OH-blad etc.
 - ej visuella inlärare
 - kombinera lyssna och läsa
- Vilken dygnsrytm man har i förhållande till när studierna ska bedrivas
 - det kräver större ansträngning om studierna måste ske under en tidpunkt som inte passar individen.

Boström (2004) menar att gränserna mellan multipla intelligenser och lärstilar inte alltid är tydliga. Gemensamt är att båda inriktningarna betonar den individuella aspekten och utgår från elevernas styrkor, men multipla intelligenser och lärstilar skiljer sig också fr.a. genom utgångspunkten för lärandet, vilket dels gestaltas i olika forskningsfokus och dels genom olika vetenskapliga forskningstraditioner. Teorin om multipla intelligenser har en psykologisk och tvärvetenskaplig forskningstradition som utgångspunkt och en nära relation till stoffet som ska läras in. Begåvningsprofiler ingår också som en viktig del. Teorier om lärstilar är fr.a. inriktade på det första steget i inlärningsprocessen, dvs. hur individer lär och bearbetar nytt och svårt material, menar Boström.

Ett exempel på forskning om lärstilar är Lena Boströms avhandling (2004), i vilken hon har gjort en jämförande studie mellan lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik. Den lärstilsmetodik som har använts i studien är enligt Boström individanpassad och ger stimulans till de fyra olika sinnen: visuell, auditiv, taktil och kinestetisk. Traditionell undervisning i svensk grammatik beskrivs i avhandlingen som en undervisning där läroboken spelar en central roll och undervisningen behandlar ordklasser och satslära samt bedrivs med skrivövningar, förklaringar och diskussioner. Syftet med studien är att ta reda på om prestationer, minnesbehållning, förståelser för nyttan av grammatik, spontana attityder och bedömning av momentet grammatikundervisning påverkas beroende på vilken typ av undervisning – lärstilsanpassad eller traditionell - som används. Undersökningarna har genomförts bland både ungdomar och vuxna och omfattar nio olika skolklasser. Enligt Boströms resultat, är det statistiskt säkerställt att elever som får studera med utgångspunkt i sina lärstilspreferenser:

- når ett bättre provresultat
- har bättre minneshållning av grammatikmomentet
- högre grad av förståelse för grammatikens nyttoargument samt
- har mer positiva attityder till grammatik

jämfört med dem som har deltagit i traditionell undervisning. Dessa skillnader gäller såväl ungdomar som vuxna enligt Boström.

I en lärsituation i närundervisningen finns det ofta flera olika kanaler för information och bearbetning av information, men i distansutbildningen är det fortfarande mest fokus på skriftlig kommunikation. Myringer och Wigforss (2003) menar att det är speciellt betydelsefullt att tänka på att olika studerande har olika lärstilar när det gäller distansutbildning, eftersom återkopplingen på distans har en viss fördröjning som inte finns vid det fysiska mötet. Det underlättar för de studerande om kursmaterialet är varierat, så att varje enskild deltagare får sin lärstil tillgodosedd åtminstone till viss del, både när det gäller att ta del av information och bearbeta informationen. Myringer och Wigforss rekommenderar också att de studerande tar reda på sin lärstil t.ex. genom någon form av test. Det finns forskare som menar att med kunskaper om sin lärstil är det lättare att förstå varför man har svårt att ta till sig information på ett visst sätt och kunskaper om de studerandes lärstilar och lärstrategier kan också medverka till att läraren kan göra en kursplanering som är mer anpassad till de studerandes olika behov. I de följande avsnitten sker ett byte från den distansstuderande till lärarperspektivet och det första som kommer att behandlas är vad det innebär att vara distanslärare och därefter planerings- och genomförandefasen av en distanskurs.

Att vara distanslärare

Ny situation

Även för distansläraren blir situationen mycket annorlunda, vilket gör att det är viktigt att belysa olika aspekter som finns med i boken i kapitlet "Att vara distanslärare", t.ex.

- de nya roller som en distanslärare har
- arbetstid
- var man ska arbeta
- hur man ska skilja på arbete och fritid
- hur man kan underlätta sin situation genom planering
- kursmaterial
- kontakt med deltagarna etc.

Om man inte har fått kunskap om vad den här nya situationen som distanslärare kommer att innebära, vad man kan göra för att få det att fungera så bra som möjligt samt vad man bör tänka igenom innan man börjar, finns det stor risk att man har felaktiga förväntningar och att man därför blir besviken eller upplever situationen som stressande och arbetsam. Många undersökningar visar att distanslärarna upplever en hög arbetsbelastning, t.ex. Söderströms och Westerbergs rapport (2005) och det kan ju också vara bra att känna till innan man börjar undervisa på distans. Natriello (2005) nämner i sin artikel exempel på positiva och negativa faktorer ur lärarperspektiv som har framkommit i undersökningar om distansutbildning. Till stimulerande faktorer har räknats fördelen av att både kunna arbeta med innovativa metoder och fokusera på undervisning. Som källa till oro hos lärarna har följande faktorer setts enligt Natriello:

- inte tillräckligt med tid för att utveckla kurs och material
- behov av tekniska kunskaper
- teknisk support
- administrativ support
- brist på stöd från institutionen
- tillgodoräknande av tjänstgöringstid och möjligheter till befordran
- brist på akademisk respekt
- brist på fortbildning
- brist på standard/modell för distanskurser
- hot om färre heltidsanställda tjänster som resultat av teknisk utveckling
- inte tillräckligt med tid för interaktion med de studerande.

En del av ovanstående problem som lärarna oroar sig för handlar om förändringar i institutionella principer och praktik och vissa involverar nya sätt att lära och nya vanor menar Natriello. Båda dessa typer av potentiella hinder är nära förknippade med behovet av förändring i redan etablerade system. Det är lättare att lösa problemet med

den bristande tiden, som är ett av de största hindren, men att lära sig arbeta på nya sätt och förändra sina vanor är hinder som är betydligt svårare forcera, enligt Natriello. Författaren anser att oviljan till förändring kan bero på att distanspedagogiken hittills inte har varit tydlig eller etablerad, vilket får till följd att det är svårt göra förändringar när man inte med säkerhet vet hur man bör göra för att lyckas. I en rapport från Nätuniversitetet (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003) påpekar man vikten av att läraren får stöd både beträffande val av teknik och på vilket sätt tekniken ska användas. Ett system för kontinuerligt stöd till lärarna är därför nödvändigt och eftersom lärarna arbetar även utanför kontorstid, måste de ha tillgång till detta stöd då också. I rapporten påpekas också att läraren måste få möjligheter att testa annan teknik och kunna utveckla kursmaterial med stöd av kollegor och personal med pedagogiskt-teknisk kompetens.

Murphy, Mahoney, Chen, Mendoza-Diaz och Chen (2005) menar att distansutbildningens utbredning i USA har gjort att fokus har flyttats från lärarcentrerad till studentcentrerad undervisning. Genom skifte av fokus från lärarcentrerad till studentcentrerad menar författarna att lärarna har fått andra arbetstider, uppgifter och en annan relation till de studerande. En del institutioner har t.o.m. gått så långt som att utforma regler beträffande hur snabbt distanslärare måste svara på e-post från studenter. Vissa distanslärare blir närmast maniska beträffande sina distanskurser vilket beror på en kombination av nyfikenhet och en känsla av att de riskerar att bli hopp-löst efter, om de inte loggar in hela tiden, menar Murphy, Mahoney m.fl.

Nya roller och kompetenskrav för distansläraren

I kapitlet har bl.a. tagits upp de olika roller som distansläraren kan få och exempel på roller som ingår i funktionen som moderator enligt Paulsen. Även Wännman Toresson och Östlund (2002) har tagit upp den nya roll och kompetens som det innebär att vara distanslärare. Författarna menar att synen på kunskap generellt sett har genomgått en förändring, vilket också har medfört en förändrad lärarroll även inom närundervisningen. Från att lärarens uppgift i första hand har varit inriktad mot att överföra kunskap till de studerande och sedan göra en bedömning av hur de studerande har lyckats i sina studier, till att läraren i stället ska handleda de studerande och hjälpa de studerande hitta olika vägar till information och på olika sätt bearbeta informationen till kunskap enligt Wännman Toresson och Östlund.

Man kan också göra en jämförelse mellan distanslärarens roller och de kompetenser som krävs och en sådan jämförelse lyfter fram behovet av fortbildning i ännu högre grad. En sådan översikt har Thach och Murphy (1995) sammanställt. Sammanställningen baseras på resultat från intervjuer med 103 experter inom distansutbildning i USA och Kanada. Jag har valt att inte översätta deras sammanställning, eftersom det i vissa fall saknas svenska uttryck och innehållet riskerar att ändras vid en översättning.

Outputs (Product, service, condition, and/or information resulting from performing role)	Competencies (An area of knowledge or skill critical to production of outputs)
Be clear and well organized	Planning Skills
Plan and prepare before DL class sessions	Instructional Design
Be competent in subject matter	Content Knowledge
Establish learning outcomes/objectives	Modeling of Behavior Skills
Be personable and enthusiastic in teaching	Interpersonal Communication
Provide students with timely feedback	Feedback Skills
Facilitate information presentation	Presentation Skills
Utilize technology in a competent manner	Basic Technology Knowledge
Monitor and evaluate student performance	Evaluation Skills
Collaborate with technical/support staff	Collaboration/Teamwork
Provide a variety of learning activities	Teaching Strategies
Initiate and maintain interactive discussions	Facilitation and Group Process Skills
Know audience learning styles/needs	Needs Assessment
Encourage Peer Learning	Questioning Skills
Advise and counsel students	Learning Style and Theory
Lead instructional design effort	Adult Learning Theory
Introduce student support services	Advising/Counseling
Facilitate guest "experts" at a distance	Support Service Knowledge

Tabell 1. Lärarroll och lärarkompetens för nätburen distansutbildning
(https://courses.worldcampus.psu.edu/facdev101/content/lesson9/lesson9_02.shtml).

Även om en hel del i ovanstående uppställning även gäller lärare som arbetar inom närundervisningen, ger ändå att jämförelsen en tydlig bild av komplexiteten i distanslärarens uppgifter och att det krävs särskild utbildning och kontinuerlig fortbildning för att kunna genomföra sitt arbete som distanslärare på ett bra sätt. En rapport från Nätuniversitetet om kvalitet i distansutbildning (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, (2003) visar att förutom att läraren behöver kunskaper från andra områden än från de ämnesområden han/hon ska undervisa i, kan en annan stor skillnad fr.a. på högskolenivå vara att läraren tidigare har arbetat mer ensam, men att speciella förutsättningar som gäller för distansutbildning och olika behov av specialkompetens medför att man övergår till att samarbeta med andra i ett arbetslag.

Lärarrollen har förändrats enligt Murphy, Mahoney m.fl. (2005) från att läraren tidigare har haft rollen av att vara ämnesexpert till att få en funktion för att stödja lärande.

Murphy, Mahoney m.fl. tar upp Downes trefaldiga modell för nätbaserat lärande som har tre nyckelaktörer:

- den studerande
- läraren
- "facilitator"⁸.

I Downes modell är den studerandes roll att lära sig. Läraren har tre huvudsakliga roller:

- underlätta lärande
- ämnesspecialist
- utvärdera resultatet.

"Facilitators" har flera olika funktioner enligt Murphy, Mahoney m.fl. (2005), t.ex. att ge teknisk support, föra de studerandes talan, agera som mentor genom att ge stöd och uppmuntran samt hjälpa till med studieteknik och lära de studerande att planera och schemalägga sina studier. Man får väl anta att den här modellen är särskilt lämplig för mer storskalig distansutbildning än vad vi oftast genomför i Sverige. Tanken är ju annars god att var och en specialiserar sig på vad han/hon är bäst på och det är ju också ett sätt att minska den ofta tunga arbetsbördan för distanslärare. Man skulle kunna jämföra den här modellen med de distansutbildningar som genomförs i Sverige i samarbete med lärcentra. Där kan ju lärcentrets handledare ha en liknande funktion som "facilitator" i Downes modell och de flesta kommuner har idag ett lärcenter⁹.

Det är dock inte alla som håller med om att lärarrollen förändras i distansutbildningen. I Söderströms och Westerbergs rapport (2005) om lärarerfarenheter av IT-stödd distansutbildning, är det mer än 50 % som tycker att lärarrollen förändras, men så många som en tredjedel håller inte med om det. Man kan ju naturligtvis spekulera i varför olika lärare uppfattar sin lärarroll så olika i rapporten och författarna ger ingen förklaring till det. Det framgår dock av resultatet i rapporten att det är ett fåtal av de 158 lärarna vid 25 programutbildningar inom ramen för Nätuniversitetet, som har besvarat enkäten i undersökningen, som aktivt har deltagit i något förändringsarbete, vilket kanske skulle kunna vara en orsak till att många inte upplever att lärarrollen förändras i distansutbildningen. Dessa lärare kanske helt enkelt inte har anpassat och förändrat sitt arbetssätt?

Distanslärarens kompetens påverkar kursplaneringen

Wännman Toresson och Östlund (2002) menar t.o.m. att lärarens kompetens har betydelse för hur mycket distansläraren vågar "ta ut svängarna", dvs. t.ex. hur många närträffar som läraren anser nödvändiga för att kursens kvalitet ska upprätthållas. Författarna menar att distanslärare, som har mer erfarenheter av distansutbildning,

⁸ "facilitator" skulle kanske till viss del kunna översättas med handledare, men eftersom vi saknar motsvarighet i Sverige, har jag valt att behålla den amerikanska termen.

⁹ Mer information om lärcenter finns bl.a. i Dafgård, L. (2001), s. 52

har bättre kunskaper om hur de kan utnyttja tekniken eller på andra sätt stödja de studerande är skickligare i att se andra alternativ än närträffar. I rapporten från SÅL-projektet (Dippe & Zackrisson, 2006) föreslår författarna följande för att motverka de brister de har funnit i sin undersökning: "UFL¹⁰ skall centralt formulera hur distansutbildarens uppdrag ser ut där kompetenskrav och förväntningar framgår. UFL måste säkerställa att lärare som skall undervisa inom distansutbildningar också har distansutbildarkompetens. Denna kompetensutveckling måste ske återkommande och med progression" (Dippe & Zackrisson, 2006, s. 2). Enligt Toffler (1980, refererad i Saba, 2005) finns det en "dold" läroplan och denna "dolda" läroplan handlar också om att man oftast inte gör några större förändringar i kursupplägg i distanskurser jämfört med campuskurser. När man i närundervisningen har använt sig av föreläsningar, har man i distansutbildningen behållit själva utbildningsformen, men helt enkelt flyttat över den till internet, videokonferens eller utbildningstv. Man har helt enkelt velat behålla det som man känner till och det som är bekvämt. Toffler menar enligt Saba, att denna företeelse finns inom såväl skolvärlden som i företagsutbildningar.

Fokus på skriftlig kommunikation

Det vanligaste kommunikationssättet i distanskurser idag är skriftlig kommunikation och i Söderströms och Westerbergs rapport (2005) var det hela 80 % av lärarna som uppgav att kommunikationen i distanskurserna fr.a. var skriftlig. Detta har förmodligen flera orsaker. Dels beror på det på distansutbildningens rötter i korrespondenskurserna, dels är det lättast att organisera rent praktiskt och dels har det fördelen av flexibilitet i tid och rum. Ytterligare en annan orsak kan vara att lärarna har mindre erfarenhet av att kommunicera med ljud och bild, synkron kommunikation och t.ex. strömmad video, vilket resultatet i Söderströms och Westerbergs rapport visar. Denna betoning på skriftlig kommunikation medför helt naturligt att lärarens skicklighet att uttrycka sig skriftligt får också en ökad betydelse i distansutbildningen, enligt Wännman Toresson och Östlund (2002). Lärarens skriftliga kommunikation påverkar de studerandes sätt att skriva och deras aktivitet. Det gäller att inte ta för mycket utrymme utan att ange en "tillåtande ton" samtidigt som man inte får vara för "tyst" och inaktiv. Eftersom skriftspråket saknar en del av den kompletterande information som finns vid ett möte i form av ansiktsuttryck, kroppsspråk etc. är det också viktigt att läraren är extra tydlig i sin kommunikation med de studerande för att undvika missförstånd, menar Wännman Toresson och Östlund.

Språkets betydelse

Språket är ett verktyg för kommunikation och interaktion mellan människor. Därför spelar också språket en central roll för kunskapsbildandet, vilket också påverkar lärarrollen. Distansläraren får ett större ansvar för att skapa förutsättningar för att interaktionen mellan de studerande ska komma till stånd. Wännman Toresson och Östlund (2002) skriver att även om lärarens huvudsakliga uppgift - att underlätta de stu-

¹⁰ UFL står för Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. (Författarens kommentar).

derandes kunskapsinhämtande inte har förändrats nämnvärt i distansutbildningen - anser de att det finns lärarfunktioner som har fått en mer framträdande roll när man undervisar på distans. Författarna skriver: "Dessa funktioner menar vi är att planera och organisera undervisningen, att behärska tekniken, att handleda och stödja studenten, att undervisa med hjälp av skriftspråket samt att vara tillgänglig" (Wännman Toresson & Östlund, 2002, s. 29).

Nya funktioner för distansläraren

Förutom kunskaper inom ämnet och om planering, måste distansläraren också vara insatt i utveckling av läromedel och konstruktion av utbildningsmiljöer. För distansläraren räcker det inte att sätta kursens innehåll i centrum utan minst lika viktigt är det att fokusera på **hur** undervisningen ska bedrivas, enligt Wännman Toresson och Östlund (2002). Även Myringer (2002) tar upp att de lärosäten som har störst erfarenhet inom distansutbildning också har expertteam för utveckling av kursmaterial samt olika stödfunktioner som bibliotekarie, redigerare, mjukvarudesigner, videoproducent samt projektledare m.fl. Om någon eller flera av dessa funktioner saknas, innebär det i praktiken att distansläraren ofta får ta en eller flera av dessa roller också menar Myringer.

Ökad administration för distansläraren

I en distanskurs ökar även administrationen enligt Sahlin (2002) och administratörsrollen är ytterligare en roll som får större betydelse för distansläraren. Nödvändigheten av att ha en väl fungerande administration gäller såväl system för studerandestöd som stöd för lärarnas handledning menar Sahlin. Av Söderströms och Westerbergs undersökning (2005) framgår också att lärarna tycker att de blir mer uppbundna till nätet, både när det gäller information och kommunikation. Detta medför också konsekvenser för t.ex. planering, genomförande och uppföljning. Det ställs också ökade krav på att läraren har tillräckliga datakunskaper och kan använda datorn i undervisningen menar författarna.

Tidsaspekten i distanskurser

I ett forskningsprojekt vid Syracuse University har man bl.a. undersökt hur mycket tid som krävs av studerande och lärare i kurser som ges online (Spector, 2005). I undersökningen har man gjort jämförelser med tre typer av kurser som har givits *online* och motsvarande campuskurser. I *onlinekurserna* har man använt e-post, diskussionsforum och synkron chatt och i campuskursen har det ingått föreläsningar, e-post och en kursplats på webben. De lärare, som har deltagit i undersökningen, har undervisat minst två gånger tidigare på de undersökta kurserna. För att undersökningen skulle fokusera på tidsaspekterna för själva genomförandet av kurserna och inte planeringen och uppläggningsen av kurserna, har man medvetet valt kurser som redan har genomförts och lärare som har åtminstone viss erfarenhet av att undervisa på

distans sedan tidigare. Resultatet baseras på uppgifter som lärarna har fått lämna in veckovis via ett formulär. Trots att tiden för planering och kursupplägg inte är med i studien och tiden för dessa moment i en distanskurs anses vara betydande, är det ändå helt klart att lärarna i distanskurserna har lagt ner mer tid på själva genomförandet av just kurserna på distans, ungefär dubbelt så mycket tid, jämfört med vad lärarna som undervisar på campus har gjort. Denna mertid har lärarna i undersökningen inte fått kompensation för, vare sig i lön eller i tid. Även Söderströms och Westerbergs rapport (2005) visar att lärarnas arbetsbelastning är hög, att arbetet sker även utanför normal arbetstid, att distanskurser ofta innebär ideellt arbete, att gränserna mellan arbete och fritid luckras upp samt att undervisningen tar mer tid än man får ersättning för.

Felix (2005) tar också upp tidsaspekten och för fram att om vi vill att våra studerande ska uppnå bästa resultat, måste lärarna också vara beredda att lägga tid på att få gruppdynamiken att fungera och utvärdera resultatet på ett sätt som överensstämmer med inriktningen på den lärandeprocess som genomförs. Spector (2005) menar att trots att undervisningen på distans har tagit mer tid i anspråk för lärarna, är de ändå positiva till distanskurser och tror att det finns nya pedagogiska möjligheter i en distansmiljö. Lärarna har också uppskattat den flexibilitet som har funnits i de asynkrona momenten i kurserna enligt Spector. Med de här resultaten från undersökningen, finns det all anledning att fråga sig varför lärare frivilligt undervisar på distans. Genom intervjuer med lärarna har det framkommit att orsakerna är dels personligt intresse och dels en önskan om ökad flexibilitet, och ytterligare ett skäl för en del av lärarna är att de vill hålla sig à jour med nya undervisningsteknologier menar Spector.

I Spectors undersökning, framgår också tydligt att den tid som går åt till att utvecklinga och planera distanskurser är en betydande faktor när man ska titta på kostnaderna för en kurs på distans och även i Söderströms och Westerbergs rapport (2005) om lärarerfarenheter av IT-stödd distansutbildning, anser lärarna att det går åt mer lärartid i distanskurserna till utveckling, planering och förberedelser än inom campuskurserna. Dessutom tar det IT-stödda arbetssättet och den individuella återkopplingen till de studerande ytterligare extra tid menar författarna. Enligt Wännman Toresons och Östlunds erfarenheter (2002) är distansutbildning minst lika resurskrävande som campusutbildning, om läraren ska vara planerande, organiserande, skrivande, handledande, stödjande och tillgänglig.

Nya krav på distansläraren

Felix (2005) menar att läraren också har en viktig funktion när det gäller att ge de studerande positiva förväntningar. Ju mer skeptiska de studerande är, desto mindre deltar de aktivt i utbildningen. Om deltagarna inte tror att de kommer att få bra kontakt med andra "online", kommer de inte heller att få det, anser Felix.

Sammanfattningsvis kan man säga att det är en hel del både ökade och förändrade krav som ställs på distansläraren. Som framgår av ovanstående, är det t.ex. viktigt att

läraren får tillräckligt med tid till sin disposition, så att engagerade lärare inte ska behöva arbeta på sin fritid för att han/hon ska kunna göra ett bra arbete gentemot de studerande. Hur väl läraren kan motsvara kraven om ökad tid, de olika rollerna och de ökade kraven på kompetens, kommer naturligtvis också att påverka den studerandes perspektiv. I nästa avsnitt behandlas de pedagogiska perspektiven på en distanskurs.

Att organisera och planera en distanskurs

Lärarens arbete indelat i tre delar

I boken "Flexibel utbildning på distans" (Dafgård, 2001) är lärarens arbete uppdelat i tre delar. Dels är det en del som handlar om att organisera och planera distanskurs och det arbetet sker till största delen innan kursen startar. Dels är det författande av studiehandledning, som är en så viktig del av planeringsarbetet att ett särskilt kapitel har avsatts för hur man skriver en studiehandledning. Den tredje delen är själva genomförande av kursen. Dessa tre delar hänger naturligtvis nära samman, eftersom hur man planerar kursen och skriver studiehandledningen också påverkar själva genomförandet. Boken är fr.a. fokuserad på att ge praktiska råd medan det här arbetet mer tar upp olika teoretiska perspektiv på lärarens arbete och intressanta forskningsresultat. Ska man göra en kort sammanfattning av vad det innebär att organisera och planera en distanskurs, säger följande citat från en av Nätuniversitetets rapporter mycket av det viktigaste: "Noggrann planering är extra viktig vid distansutbildning. En väl strukturerad och informationsrik studiehandledning, planering för användning av olika tekniker, möjligheter för studenterna att utvärdera och påverka utformning är viktiga inslag" (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003, s. 4).

Wännman Toresson (2006) för fram ett mycket illustrativt sätt att se på planering och uppläggning av en distanskurs. Hon jämför planeringen av en distanskurs med skötseln av en trädgård:

- Steg 1 innebär att innan man kan så sina frön i trädgården, måste man förbereda jorden med gödsel m.m. och för distansläraren gäller att han/hon måste planera kursen långt innan starten.
- Steg 2 är när jorden har förberetts för sådd och man kan så sina frön. För distansläraren innebär det att när planeringen är gjord är det dags att starta kursen.
- Det tredje steget handlar i trädgården om att ge vatten, extra näring och rensa bort ogräs – kort sagt sköta om odlingen och motsvarande uppgift för distansläraren är att sköta om lärgemenskapen så att kunskapen utvecklas, t.ex. genom att stimulera till kommunikation, stödja diskussioner och kanske även "plocka visst ogräs" i form av korrigeringar.

- Det fjärde och sista steget i trädgården handlar om att skörda och förbereda inför nästa säsong. För distansläraren är det att utvärdera kursen och gå tillbaka till sina anteckningar för att se vad som behöver ändras för att kursen ska utvecklas och bli ännu mer anpassad till nästa gång.

Trots att distansutbildningens omfattning har ökat så mycket, har detta inte medfört ökade resurser enligt Murphy, Manoney m.fl. (2005) och även om författarna refererar till USA, är det ungefär samma förhållande i Sverige. Murphy, Mahoney m.fl. menar att den kvalitet, kvantitet och tillgänglighet av material som finns tillgängligt för distanslärare är helt otillräckligt, vilket naturligtvis också gör planeringsprocessen mer omfattande.

När man inser att distanssituationen ställer andra krav på kursmaterial etc., förekommer det också att man koncentrerar sig så mycket på att litteratur, uppgifter, examinationer och distansöverbyggande teknik ska fungera, att det blir för lite fokus över till att sätta den distansstuderande i centrum. Ytterligare överväganden att ta särskild hänsyn till i en distanskurs kan t.ex. vara:

- Om jag lägger in obligatoriska fysiska träffar i kursen, riskerar jag att utestänga vissa studeranden då?
- Om jag väljer den här distansöverbyggande tekniken, är det några som inte kan delta i kursen då?
- Om det ska ingå grupparbeten i kursen, hur ska de kunna genomföras på distans? etc.
- Hur ska jag kunna kommunicera på distans med mina deltagare och hur ska de kunna kommunicera sinsemellan?
- Hur ska jag bygga in interaktivitet mellan deltagarna i kursen, trots att de inte träffas så ofta eller inte alls?
- Hur tillgodoser jag olika studerandes olika lärstilar?

Modeller för planering av distanskurser

Calvert (2005) beskriver två huvudsakliga modeller för distansutbildning. Den första och vanligaste modellen har sina rötter i korrespondensundervisningen. Modellen innebär att man använder sig av olika resurser för lärande där olika medier ingår och de studerande arbetar asynkront hemifrån. Enligt Calvert är det i huvudsak materialet som i den här modellen står för undervisningen och fördelen med modellen är att den fungerar väl ur ett ekonomiskt perspektiv, eftersom fler studenter kan få undervisning till mindre kostnader. Den andra modellen har utvecklats från en utbredd tradition i Nordamerika, där man hade så kallad utlokaliserad undervisning och använde sig av ljud och videokonferens för att nå grupper långt bort. Till skillnad från den först beskrivna modellen, är det i det här fallet läraren som står för undervisningen och fördelen med modellen är lärare och studerande lär känna varandra på ett annat sätt. Enligt Calvert, finns båda modellerna idag, men de har också påverkats av de tekniska

möjligheter som antingen fungerar som ett komplement eller har ersatt andra medier. Tekniken ger möjligheter till interaktion mellan de studerande och till viss del, menar Calvert att dessa två modeller håller på att smälta samman.

I Nätuniversitetets rapport om kvalitet i IT-stödd distansutbildning (2003) talar man om två huvudfrågor när gäller hur man allmänt angriper själva planeringen. Den ena frågan är: "**Hur ska utbildningen gå till?**" (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003, s. 35) och den andra frågan handlar om att kunna motivera den första frågan: "**Varför bör den genomföras på detta sätt?**" (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003, s. 35). I rapporten menar författarna att det inte går att ge direktiv för detta eller hitta en generell pedagogisk metod som fungerar i alla utbildningssammanhang, eftersom det är nödvändigt att man anpassar genomförandet, så att man i varje enskilt fall tar hänsyn målgruppen, ämne/program och kursinnehåll.

I ovanstående rapport för man fram att det rent allmänt har skett en förändring i det pedagogiska förhållningssättet från att man tidigare fr.a. fokuserade på individens kunskapsutveckling – individen betraktas som ett objekt – en behållare som fylls med kunskaper och värderingar. Idag ser man mer individen i ett socialt sammanhang - som lär genom att interagera med sin omgivning och tillsammans med andra. Detta påverkar givetvis lärarens arbetssätt och kursens planering i högsta grad enligt rapporten genom att lärarens främsta uppgift inte längre blir att förmedla kunskaper utan att i stället arbeta med att organisera lärmiljöer och fungera som handledare, både gentemot individen och gentemot gruppen.

Langerth Zetterman (2001) anser att det krävs en medveten planering från lärarens sida för att lyckas med distansutbildning. I denna planering bör det finnas minst fyra delar. Dessa delar är:

- ett lärandesammanhang som fungerar som positivt motiverande
- en hög lärandeaktivitet
- bra möjligheter till interaktion med andra
- en väl strukturerad kunskapsbas där t.ex. introduktion av nyckelbegrepp ingår.

Det sociokulturella perspektivet sätter också samspelet mellan individ och grupp i centrum för en viktig del av lärandeprocessen enligt Wännman Toresson och Östlund (2002) och i det avseendet spelar även läraren en viktig roll. Teknikens framsteg har bl.a. gjort det möjligt att de studerande kan arbeta i grupp på distans, men författarna påpekar, precis som jag har gjort i min bok (Dafgård, 2001, s. 57) att interaktion mellan studerande inte sker automatiskt utan att läraren medvetet måste organisera, styra och ge interaktionen mellan de studerande, en betydelsefull roll i kursen för att interaktionen ska komma till stånd. Några olika modeller för hur man kan göra det kommer att presenteras längre fram. Även Horm och Olofsson (2002) skriver om betydelsen av interaktion i distansutbildningen: "Utan former för interaktion och en känsla av social interaktion i studiemiljön, förblir distansutbildning den isolerade aktivitet den länge kännetecknats som" (s. 12).

Natriello (2005) tar upp att distansutbildning, särskilt nätbaserad utbildning, ger större möjligheter till en pedagogik som är mer interaktiv men också mer individualiserad och elevcentrerad eller har sina rötter mer i vetenskapligt baserad "instructional design". Klassrumsundervisningen domineras enligt författaren av förberedda föreläsningar och presentationer. Detta undervisningssätt har i vissa fall överflyttats till distansutbildningen med oftast textbaserat material (mer sällan videobaserat) - som har förberetts av lärarna och distribueras till de studerande via nätverket. För att försöka bryta mot mönstret från campusundervisningen har man även provat att använda spel, problembaserat lärande, diskussionsforum etc. Dessa försök har dock inte resulterat i en gemensam linje för nätbaserad pedagogik. Natriello menar att trots betydande framsteg och en snabb utvecklingstakt inom teknikens område, är det bara mindre förändringar som är nära förestående i distansutbildningens praktik. Detta beror enligt författaren på att institutionerna är mer ivriga än framgångsrika när det gäller att implementera distansutbildning, personalens motvillighet att ge upp nuvarande roller för något ännu okänt samt att en pedagogisk modell för distansutbildning ännu inte har slagit igenom, även om det finns tecken på att förändring kan vara på väg menar Natriello, vilket kommer att behandlas mer ingående i avsnittet om distansutbildningens framtid.

Felix (2005) belyser behovet av en annan pedagogik i det tredje millenniet i sin artikel "E-learning pedagogy in the third millennium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches". Han menar att både de studerandes och lärarnas roller har förändrats betydligt beroende på att utbildningsmålen har breddats för att numera också innefatta livslångt lärande, global interaktion, handledare och mentorer från arbetslivet och en kursplan som de studerande har inflytande över och kan påverka. Denna förändring medför också att det blir naturligt att inrikta sig mot en sociokonstruktivistisk syn på lärande och undervisning enligt Felix. Författaren menar att särskilt när det gäller webbaserade inlärningsmiljöer har man skrivit mycket om ett konstruktivistiskt perspektiv på lärande och undervisning. Detta perspektiv ses ofta som att det är detsamma som kollaborativt, processororienterat lärande. Även om det är riktigt att Vygotski har haft ett stort inflytande över denna utveckling, finns det också många andra som har haft liknande inriktning, t.ex. Dewey, Piaget och von Glasersfeld anser Felix.

Felix (2005) framhåller att det är svårt att t.ex. ställa instruktivismen mot konstruktivismen som motsatta poler utan att de i stället har olika riktningar som i många fall överlappar varandra. Som exempel nämner Felix konstruktivism som har två huvudinriktningar i form av kognitiv konstruktivism å ena sidan och socialkonstruktivism å andra sidan. För att ge en enkel förklaring till skillnaden mellan dessa två inriktningar, kan man säga att den kognitiva konstruktivismen fokuserar på individen i gruppen och att de kognitiva konstruktionerna sker individuellt genom att den studerande intellektuellt förstår och tar till sig stoffet på egen hand, vilket en del kallar för ett konstruktivistiskt perspektiv som de fr.a. hänför till Piaget. Den sociala konstruktivismen betonar den sociala och kulturella kontexten och att lärande uppstår i samarbete med andra och detta kallas ibland sociokulturellt och associeras fr.a. med Vygotsky.

På senare tid har det även förekommit en tendens till att blanda dessa två inriktningar vilket innebär att man anser att kunskapen skapas individuellt men att den förmed-

las i ett socialt sammanhang enligt Felix (2005). Lärande som inriktas mot konstruktivistiska principer som låter den studerande söka information och konstruera sin egen kunskap i stället för att mer passivt motta information t.ex. från läraren, ses på många håll inom pedagogiken som ett system för framtidens pedagogik. Felix påvisar dock i sin artikel några problem som kan uppstå i samband med kollaborativt arbete. Dels finns det sociala problemet – att det ibland kan uppstå en spänning mellan individens och gruppens behov och arbetssätt. Han menar också att det krävs mer tid för handledarna när det gäller språkundervisning enligt ett kollaborativt arbetssätt, eftersom det tar tid att organisera och upprätthålla ett sådant arbetssätt jämfört med att arbeta i en klassrumsmiljö och att denna ökade tidsåtgång krävs även om lärarna inte behöver ägna tid åt att lösa eventuella konflikter i grupperna.

För att konstruktivistisk lärande ska fungera på ett bra sätt krävs också att lärarna har en mycket god insikt i vad detta innebär, att de verkligen tror på vad de gör samt de inte är påverkade av sina egna erfarenheter som studerande, eftersom dessa erfarenheter ofta har en mer instruktivistisk inriktning menar Felix (2005). Författaren tar också upp att en del problem kan uppstå av politisk karaktär, t.ex. att man genom att arbeta på det här sättet inte möter de förväntningar som studerande, administratörer, chefer, föräldrar eller myndigheter har. Felix anser att det krävs en hel del mod och tålamod för att övertyga andra inblandade om att detta är en bra pedagogik.

Även Teemant, Smith, Pinnegar och Egan (2005) skriver om ett exempel på särskild kursutveckling för distansstudier i sin artikel "Modeling Sociocultural Pedagogy in Distance Education". De beskriver en modell för sociokulturell pedagogik för distansstudier och menar att vetenskaplig forskning visar att för att kunna möta behoven på ett effektivt sätt hos studerande som läser främmande språk krävs sociokulturell pedagogik. Enligt författarna krävs det betydligt mer än smärre justeringar i de traditionella lärarcentrerade, behavioristiskt centrerade kursuppläggen om man ska lyckas möta behoven från olika studerande. Den sociokulturella modellen för pedagogik har fördelen att den fungerar för alla studerande menar Teemant, Smith m.fl., eftersom den dels har strategier för att uppnå effektivitet (hjälp varje individ att lära sig det viktigaste) och dels ger en rättvis studiesituation, eftersom den medverkar till att alla studerande lyckas. Teemant, Smith m.fl. anser att en typ av distansutbildning med en sociokulturell modell skiljer sig mycket från modeller för distansutbildning som isolerar de studerande, förmedlar kunskap genom envägskommunikation och har låga förväntningar på interaktion dels mellan student - lärare och dels mellan studenter.

Teemant, Smith m.fl. (2005) har utvecklat ett dataprogram som stödjer tvåspråkighet/engelska som andraspråk för fortbildning av lärare i engelska som andraspråk. Det sociokulturella perspektivet på lärande och undervisning stödjer sig bl.a. på Vygotskis teorier och kan sammanfattas enligt följande enligt Teemant, Smith m.fl.:

- Lärande är en social process och individer formar sin förståelse och kunskap i samarbete med andra där språket tjänar som förbindelselänk i lärandeprocessen.
- Undervisning är strukturerade målinriktade aktiviteter och ger stöd för de studerande i meningsfulla och produktiva sociala interaktioner.
- Genomförandet av en uppgift är situationsbundet.

En modell för sociokulturell pedagogik med fem komponenter för effektiv pedagogik har tagits fram av CREDE, Researchers at the Center for Research on Education, Diversity & Excellence enligt Teemant, Smith m.fl. (2005). Dessa fem aktiviteter är:

- Joint productive activity (JPA). Lärandet underlättas genom gemensamma aktiviteter mellan lärare och studerande.
- Language and literacy development (LLD). Utvecklar kompetens inom språket och förmåga att ta del av och tillgodogöra sig kursinnehållet.
- Making meaning (MM). Skapar sammanhang mellan undervisning och läroplan med hjälp av erfarenheter och kunskaper från den studerandes närmiljö.
- Complex thinking (CT). Utmanar de studerande i riktning mot kognitiv komplexitet.
- Instructional conversation (IC). Aktiverar de studerande genom dialog, särskilt undervisande dialog.

Den distansstuderande i centrum

Det första läraren måste göra är att sätta den distansstuderande i centrum. Holmberg (2006) stödjer detta påstående och konstaterar: "Pedagogiska predikningar har så småningom fått genomslag och på teoretiska grundvalar ställs de studerande, deras studier och lärande i centrum av allt fler utbildningar" (Holmberg, 2006, s. 322). Även Willems (2005) tar upp detta i sin artikel i *Distance Education*, när hon skriver att "flexible learning is often related to student-centeredness in educational practice" (Willems, 2005, s. 429). Willems menar att perspektivet att lärandet ska utgå från den studerande i centrum, kommer från ett perspektiv som ser den studerande som utgångspunkt för lärande- och undervisningsprocesserna. En tolkning av detta synsätt: "that students have the right to decide how they undertake their learning" (Willems, 2005, s. 429) sammanfaller med den konsumentcentrerade kulturen som är utbredd i vår moderna värld menar Willems.

Enligt min uppfattning är det en viss skillnad mellan att sätta den studerande i centrum och att utgå från den studerandes perspektiv. Det sistnämnda betonar studerandeperspektivet ytterligare. I och för sig kan man väl säga att man alltid bör sätta den studerande i centrum vid kursplanering, men när det gäller distanskurser tillkommer en hel del överväganden som man inte behöver ta hänsyn till annars, bl.a. att merparten av planeringstiden läggs på den tid som kursdeltagare och lärare är åtskilda i stället för att man fr.a. planerar för den tid som man tillbringar tillsammans med deltagarna, vilket sker i kurs med enbart närträffar enligt Holmberg (1998). Genom att utgå från den studerande vid all planering, har man större möjligheter att utforma en

distanskurs och studiesituation som verkligen fungerar, vilket också kommer att ge hög genomströmning, särskilt om även genomförandet av kursen präglas av samma inställning. Myringer och Wigforss (2003) betonar att läraren måste visa respekt för de studerandes tid och se till att materialet stimulerar lärande och inte skapar hinder för lärande. Enligt erfarenheter som författarna har gjort och från Open University minskar genomströmningen om kursmaterialet är för omfattande.

Balans mellan planering och studerandeinflytande

Precis som det står i boken (Dafgård, 2001) kan det ibland vara en svår avvägning mellan noggrann planering och studerandeinflytande. Felix (2005) tar upp denna intressanta aspekt och menar att just avvägningen mellan hur mycket den studerande styr och kan påverka och hur mycket läraren bestämmer är något som har diskuterats mycket inom distansutbildningen. Han hänvisar till Moore's "transactional distance", som jag har tagit upp tidigare¹¹ och menar att utgångspunkten för distansutbildningens teori kan definieras som en funktion av två variabler; dialog och struktur och där avståndet inte har med geografisk närhet att göra utan snarare handlar om vilken nivå och grad som kännetecknar dialog och struktur. Enligt en empirisk undersökning, som Saba och Shearer har gjort med hjälp av en typ av videokonferens via dator, fann de följande enligt Felix (2005, s. 90 citerad i Saba & Shearer, 1994:54):

An increase in the level of learner control increased the rate of dialogue, which in turn decreased the level of transactional distance; an increase in the level of instruction control increased the rate of structure, which in turn increased the level of transactional distance.

Detta innebär att om de studerande har större inflytande över utbildningen, påverkas de studerandes interaktion positivt medan en kurs, som är hårt styrd av läraren, blir mer strukturerad vilket gör att kontakten blir sämre – interaktionen minskar. I den undersökning som Saba och Shearer har gjort är det synkron kommunikation som har undersökts och det går därför inte att uttala sig om samma förhållande råder om kommunikationen är asynkron.

Interaktivitet på distans

I boken "Flexibel utbildning på distans" (Dafgård, 2001) behandlas interaktivitet och även interaktion i kapitlet om olika medier. Dessa avsnitt skulle kunna byggas ut mycket mer, dels eftersom det är oerhört viktigt med interaktivitet för lärande men också för att begreppet interaktivitet ofta misstolkas, särskilt när det gäller graden av interaktivitet. Myringer och Wigforss (2003) menar att en interaktiv utbildningsmiljö kännetecknas av att den studerande har möjlighet och frihet att dels fatta egna beslut och dels att få återkoppling. För lärandet är just graden av interaktivitet av stor betydelse.

¹¹ se s. 9

delse menar författarna. Att bara klicka på olika länkar på en webbsida är ett exempel på en låg grad av interaktivitet. Visserligen väljer den studerande vad han/hon ska klicka på, men det är den som har skapat webbsidorna som bestämmer vart länkarna leder. I boken "Flexibel utbildning på distans" (Dafgård, 2001) betonas att interaktivitet, fr.a. mellan deltagarna, sällan uppstår automatiskt och att det är viktigt att läraren är kunnig till det och därför medvetet arbetar med att skapa interaktion i kursen.

Wännman Toresson (2006) hänvisar till flera undersökningar, där resultatet visar att det finns minst två svårigheter när det gäller att få igång en kommunikation mellan deltagarna på distans. Dels tror många lärare att om det bara finns förutsättningar, t.ex. en lärplattform som stödjer kommunikation och samarbete, kommer interaktionen att fungera automatiskt. Författaren menar att erfarenheterna snarare indikerar att det oftast behövs både något som motiverar och vissa krav för att det verkligen ska bli ett samarbete. Wännman Toresson menar också att man inte ska se så snävt på interaktionen att man bara koncentrerar sig på att få igång en kommunikation för lösning av uppgifter utan att man också ska ta in de sociala aspekterna, t.ex. att de studerande lär känna varandra. Om man lär känna varandra blir tryggheten i gruppen större och då är det lättare att interagera. En annan faktor som Wännman Toresson tar upp som påverkar interaktionen mellan de studerande på ett positivt sätt, är att det är viktigt att deltagarna upplever att samarbetet med andra tillför något till dem själva och att de genom den interaktionen får ut mera av kursen. Särskilt gäller detta distansstuderande som ofta förvärvsarbetar parallellt med sina studier och därför kanske känner att de måste prioritera mer än andra, menar Wännman Toresson.

Myringer och Wigforss (2003) menar att simuleringar och synkron dialog innebär mycket högre grad av interaktivitet och det gäller också återkoppling i form av diskussioner med läraren och kurskamraterna. Jag stödjer denna uppfattning helt och hållet och anser också att graden av interaktivitet skulle påverkas i positiv riktning, om man använde sig mer av synkrona medier, t.ex. chatt, Microsoft Messenger, ljud och mikrofon via datorn samt video t.ex. via Skype. Detta kommer att behandlas mer ingående i avsnittet om olika medier. Orsaken till att jag anser att interaktionen skulle öka är att interaktionen blir betydligt snabbare och återkopplingen sker mer direkt med synkrona medier, vilket jag tror är mycket positivt för interaktionen. Visserligen förlorar man i dessa fall flexibiliteten i tid, men man har fortfarande flexibiliteten i rum kvar och genom att kombinera synkrona och asynkrona medier påverkas inte tillgängligheten så mycket. Även Myringer och Wigforss (2003) förordar att man använder både synkrona och asynkrona metoder, eftersom lärandet är en social process och mycket av lärandet sker genom kontakt med andra.

Van Aalst (2006) har i sin artikel "Rethinking the nature of online work in asynchronous learning networks", särskilt tittat på både kvantitet och kvalitet när det gäller webbaserad interaktion. Han menar att forskning beträffande asynkrona nätverk för lärande, (ALNs – asynchronous learning networks), visar att det är problem med såväl kvantitet som kvalitet när det gäller webbaserad interaktion och att detta också kan undergräva syftet och målet med undersökning och forskning. Ett av de problem som van Aalst hänvisar till är att Hewitt i en undersökning har funnit att studerande mycket sällan går tillbaka till ett meddelande när de en gång har läst det och att det

är ovanligt att studerande återvänder till en diskussionstråd när de redan har läst de flesta meddelanden i tråden. Enligt van Aalst används ALN mycket inom distansutbildningen och inom nätverk för lärare. Han menar att vi måste omvärdera rollen och syftet med att arbeta webbaserat i ALN. Van Aalst för fram tanken på ett ramverk där lärarens fokus ligger på tre aspekter. Dessa tre faktorer är:

- samarbete
- kunskap om hur man lär sig
- förtydligande och utveckling av begrepp.

Syftet med detta ramverk är att bidra till litteraturen om kunskapsbyggande genom att klargöra kunskapsbyggandets ställning bland andra kollaborativa forskningsperspektiv (van Alst, 2006). Gemensamt för alla faktorerna är ett sociokognitivt beaktande och han menar att dessa faktorer också passar in i Kitchener's trestegsmodell av kognitiv bearbetning med nivåer som kognition, metakognition och epistemologisk kognition.

Först går van Aalst (2006) in på aspekten *samarbete*. Enligt hans erfarenheter händer det ibland att lärare inte ser skillnaden mellan att utbyta idéer och kunskapskapande. Författaren menar dock att även om ett utbyte av idéer är viktigt i sig, vill han föra fram betydelsen av en djupare form av samarbete där idéer kritiskt granskas och förbättras. Eftersom kunskapsbyggande involverar ökad kunskap inom gruppen, måste en utveckling av gruppens gemensamma kunskap betonas anser van Aalst. Gruppen sätter upp sina egna mål och normer mot vilka också resultatet kan utvärderas. Han menar att för att kunna åstadkomma detta, måste en del av diskursen ägnas åt att etablera och upprätthålla ömsesidigt förtroende, skapa gemensamma mål, reglera sociala processer samt uppnå samförstånd om det lärande som har skett.

När det gäller den andra faktorn – *kunskap om hur man lär sig* - menar van Aalst (2006) att det behövs en ny sorts metakunskap – kunskap om hur de studerande kan använda utbildningsteknologi och hur man förbättrar sitt lärande. Förutom att se nätbaserat lärande som en diskussion, måste man inte minst se arbetssättet som att man bygger upp en gemensam resurs för lärande. Nätbaserat lärande är mycket mer än att skriva, läsa och kommentera varandras inlägg. Det handlar om att skapa en service till gruppen som sedan kan användas i nästa undersökning. Detta innebär också att de studerande måste se sina egna inlägg som bidrag till gruppen som också påverkar hur de olika individerna skriver sina bidrag, menar van Alst.

Beträffande den tredje faktorn – *förtydligande och utveckling av begrepp* – anser van Aalst (2006) att det viktigaste är om de studerande förstår den diskurs de medverkar i som en metod att utveckla ny kunskap, d.v.s. behandlar de idéer som undersökningsobjekt som kan förbättras genom prövning och kritisk granskning, diskussioner, försök och modifiering. Om detta är fallet, kan det också hända att de studerande känner igen att disciplinär kunskap t.ex. innehållet i läromedel, har uppstått på detta sätt och på nytt kan komma att omvärderas och kritiskt granskas i stället för att se innehållet i läromedel som en expertkunskap som är oföränderlig och sann.

Sammanfattningsvis menar van Aalst (2006) att de tre faktorer han har tagit upp i artikeln; samarbete, kunskap om hur man lär sig samt förtydligande och utveckling av begrepp, syftar till en kunskapsbyggande gemenskap som når djupare nivåer. Förtydligande och utveckling av begrepp kan inte bara läggas till de andra två faktorerna – samarbete och kunskap om hur man lär sig – utan det kräver ett nytt synsätt beträffande kunskap enligt författaren.

Även Murphy och Mahoney m.fl. (2005) är positiva till kollaborativt lärande och menar att interaktion med andra får de studerande att aktivt utbyta idéer och diskutera kursinnehåll genom att ta del av och reflektera över flera olika perspektiv från olika medstuderande. Distanslärarens dilemma är att vara kreativ för att kunna skapa de lärandesituationer som behövs utan tillräckliga resurser. Författarna har därför tagit fram en modell för att uppnå tre mål:

- fostra aktivt lärande genom att steg för steg ta de studerande ur den passiva rollen
- tillhandahålla ett ramverk för att hjälpa de studerande att underlätta lärande
- ge möjligheter för distanslärare att reducera sin arbetsbörda genom kreativa sätt att hantera sina uppgifter som distanslärare.

Murphy, Mahoney m.fl. (2005) har genomfört en undersökning om "online"-diskussioner. Det teoretiska perspektivet bakom undersökningen är social konstruktivism och vad som är en naturlig följd av detta perspektiv vilket författarna kallar:

- "mentoring
- coaching
- "facilitating" (s. 343).

Enligt Murphy, Mahoney m.fl. (2005) är den pedagogiska grunden för "on-line"-diskussioner social konstruktivism eller sociokulturell teori vilket innebär att individer skapar kunskap genom att försöka skapa mening i ny information och integrera denna nya information med sina tidigare erfarenheter samt att denna process sker genom interaktion med andra enligt Vygotskis teorier. Collins, Brown & Newman (1989, referad i Murphy, Mahoney m.fl., 2005) för fram "cognitive apprenticeship theory", vilket också bygger på socialkonstruktivism och fr.a. betonar två aspekter; dels en metod som i första hand syftar till att lära ut processen som experter använder för att kunna hantera komplicerade uppgifter och dels fokus på lärande genom guddad erfarenhet, kognitiva och metakognitiva färdigheter och processer mer än på fysiska sådana.

I Söderströms och Westerbergs rapport (2005) framkommer att just interaktionen mellan de studerande förekommer i mindre grad än interaktionen mellan lärare och studerande och egentligen borde det vara tvärtom. Författarna ser detta som ett problem ur pedagogisk synvinkel och det är en uppfattning som jag helt och hållet delar. I min bok skriver jag att just interaktionen mellan de studerande sällan kommer igång av sig självt utan för att denna interaktion ska fungera, krävs det olika typer av uppgifter i kursplaneringen som främjar interaktion och samarbete mellan de studerande. Söderströms och Westerbergs rapport (2005) visar att det bara är 25 % av lärarna

som anser IT-stödd distanspedagogik har påverkat kursupplägg och planering, vilket innebär att 2/3 av lärarna inte har gjort några större förändringar i kursupplägget för distanskurserna jämfört med campuskurser. Min slutsats är att om IT-stödd distanspedagogik i större omfattning hade påverkat planeringen, hade också möjligheterna till ökad interaktion mellan de studerande blivit bättre. Söderström och Westerberg (2005) anser att det är viktigt för distansutbildningens utveckling att gruppkommunikativa aspekter och nya former för interaktion mellan de studerande utvecklas.

Att skriva studiehandledning

Studiehandledningen – ryggraden i kursen

En viktig del av planeringen är givetvis att skriva studiehandledning. Det är för de flesta lärare någonting nytt och dessutom något som de oftast inte har fått någon utbildning i. Eftersom studiehandledningen har mycket stor betydelse för hur de studerande upplever sin studiesituation, hur motivationen påverkas och hur de lyckas med sina studier, ägnas ett helt kapitel i boken "Flexibel utbildning på distans" (Dafgård, 2001) bara åt detta. Ett annat argument, som Dippe och Zackrisson (2006) för fram, är att kursplaner vanligtvis utgår från campusutbildningens traditioner och att gemensamma riktlinjer för studiehandledning därför ofta saknas.

Författarna till SÅL-rapporten (Dippe & Zackrisson, 2006) menar att studiehandledningen fyller en viktig funktion tillsammans med kursplanen, särskilt som de studerande till stor del arbetar på egen hand som är fallet i distanskurser. Genom studiehandledningen ska de studerande kunna få svar på frågor som t.ex. vilka mål som ska uppnås för ett visst moment, vilka arbetsformer som ska användas, enkla frågor om schema, sista datum inlämningsuppgifter, tidsramar, examinationer, kontaktuppgifter samt lärarens responstider m.m. Sahlin (2002) skriver t.o.m. att "studiehandledningen utgör ryggraden i alla distanskurser" (s. 95) i sin artikel "Att utbilda utbildare". Wännman Toresson (2006) anser att studieguiden med fördel kan utformas som ett kurskontrakt där både utbildningsanordnarens och studenternas skyldigheter anges. Författaren rekommenderar att studiehandledningen innehåller den kommunikationspraxis som gäller för kursen så att interaktionen underlättas. För att undvika att vissa deltagare inte deltar i kommunikationen aktivt själva, d.v.s. bara läser men skriver inte egna inlägg, s.k. "lurkers", kan man i någon form av "överenskommelse" ange de regler för kommunikation och samarbete som gäller. Exempel på regler i en sådan överenskommelse kan vara hur ofta e-posten kontrolleras, att man försöker hålla en kontinuerlig kontakt med gruppen även om en del meddelanden är mer av social karaktär, att tänka på sekretessen så att man inte skadar någon, att man har någon form av förbindelse att kommentera varandras arbeten och tidsplanering för uppgifter enligt Wännman Toresson.

En bra utformad studiehandledning skapar trygghet för den studerande, menar Dippe och Zackrisson (2006). Enligt författarna finns det varierande kvalitet på studiehandledningarna och enligt deras undersökning var det så många som var fjärde studerande som saknade tillgång till en studiehandledning när kursen började. De, som har haft studiehandledning, uppger sig sakna t.ex. avsnitt som "att studera på distans, studentinflytande, studiegrupper" (s. 8). I rapportens sammanfattning föreslår författarna, att för att råda bot på de brister de har fått fram i sin undersökning, att: "Studiehandledning ska vara ett obligatoriskt dokument för varje distanskurs. Riktlinjer för vad som skall respektive bör ingå i studiehandledningen bestäms centralt" (s. 2). När jag skrev boken, hade jag sett många avskräckande exempel på studiehandledningar, men på senare år tycker jag att de flesta har insett vilken central roll studiehandledningen har och många distanskurser har en väl utformad studiehandledning, antingen på kursplattformen, eller i pappersform alternativt i båda formerna, men med tanke på resultatet från SÄL-rapporten, finns det tydligen fortfarande brister inom området.

En viktig del i studiehandledningen är givetvis den information som de studerande behöver för sina studier. Att detta inte alltid fungerar på ett tillfredsställande sätt framkommer bl.a. i undersökningen av de studerandes erfarenheter av kurser som är samordnade av Nätuniversitetet (Almqvist och Westerberg, 2005). Vissa studenter har varit nöjda, medan andra säger att det har varierat beträffande hur bra informationen har varit mellan olika delkurser. Ett önskemål från de studerande är att lärarna samordnar hur och var de lägger ut informationen. Ett förslag var också att informationen ska samlas på undervisningsplattformen, vilket skulle medföra fördelar som ökad interaktivitet och tydlighet, i stället för att informationen skickas ut via olika kanaler som brev och e-post enligt författarna. Myringer och Wigforss (2003) menar att den pedagogiska modellen ska presenteras, lärandemålen (learning objectives), hur de studerande förväntas arbeta med sina studier samt en struktur för studierna också är viktiga delar i en studiehandledning. Studiehandledningen ska även innehålla uppgifter om vem de studerande ska vända sig till för olika frågor enligt det jag skriver i kapitlet i min bok, men även i detta avseende finns det brister enligt ovan nämnda undersökning. Den här typen av bristande information har fr.a. haft negativ betydelse för studenter som inte har tidigare studievana från högskolan enligt Almqvist och Westerberg (2005).

I rapporten om från Nätuniversitetet (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003) tar författarna upp att fr.a. vuxenstuderanden, som ska både studera och förvärsarbeta samtidigt, är särskilt beroende av att få en god överblick över kursen och att en väl genomtänkt studiehandledning därför fyller en särskilt viktig funktion. Myringer och Wigforss (2003) anser också att det är viktigt att studiehandledningen speglar att särskilda hänsyn har tagits till de distansstuderandes situation. Enligt rapporten från Nätuniversitetet (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003) finns det också andra syften med studiehandledningen, nämligen att: "... den skall vara undervisande och kompensera för lärarens fysiska frånvaro" (s. 39). Inte bara innehållet har betydelse utan det är också viktigt hur studiehandledningen är skriven. I rapporten säger man att studiehandledningen ska vara skriven på ett trevligt och lättsamt sätt så att den direkt kan fånga deltagarens uppmärksamhet, intresse och motivera den studerande.

Att leda kurs på distans

Planeringen är grunden för genomförandet

När planeringsfasen är genomförd och studiehandledningen skriven, börjar egentligen det allra roligaste: Att leda kurs på distans. Hur det kommer att fungera, beror naturligtvis till stor del på hur väl de andra två delarna är genomförda. Ofta är det samma person som både planerar och genomför, men det är inte alltid säkert att det är så. Enligt Calvert (2005) har modellen för att planera distanskurser som har sitt ursprung i korrespondenskurserna¹², delat in lärarens två huvudsakliga uppgifter i två delar, där den ena är själva kursutvecklingen och planeringen och den andra delen är genomförandet. Detta gäller fr.a. institutioner som har stordrift, där Calvert menar att det finns särskild kompetens av akademiska experter som med stöd av kursutvecklare och teknisk personal framställer kursmaterial som kan användas till många studerande, medan undervisande lärare ofta arbetar deltid och sällan får tillräckligt utbildning för sin uppgift som distanslärare. Dessa lärares främsta uppgift är att fungera som en länk mellan de studerande och kursmaterialet. Denna modell ställer stora krav, inte bara på att skapa en webbaserade lärandemiljö med många resurser utan också på hur själva genomförandet och lärarens roll i detta ska fungera menar Calvert. I Sverige är det dock vanligast att läraren står för både kursutveckling och genomförande, vilket bl.a. beror på att vi har valt systemet med dual modeinstitutioner.

Lärarens kontakt med de studerande har stor betydelse

När kursen väl startar, är det kontakten med kursdeltagarna som är det centrala vilket behandlas i kapitlet om att leda en distanskurs. Att snabbt svara på frågor, att ge positiv, konstruktiv respons, att fungera som motivationshöjande faktor och att över huvud taget kännas "närvarande" i kursen, är distanslärarens viktigaste uppgifter. Många undersökningar visar att en av de största orsakerna till att distansstuderande är missnöjda, förutom strulande teknik, är att de inte har fått kontakt med sin handledare. Detta framkommer till exempel i undersökningen om studenters upplevelser av distansutbildning inom Nätuniversitetet (Almqvist & Westerberg, 2005). De studerande anser att deras viktigaste utbildningsstöd är feedback och vägledning av lärarna samt att lärarstödet också är mycket betydelsefullt för att deras studier ska fungera. I undersökningen framkommer även att de studerande saknar ett engagemang från lärarna och en dialog med lärarna samt att flera studerande önskade få mer omfattande kommentarer på sina inlämningsuppgifter.

I UFL-rapporten konstaterar Dippe och Zackrisson (2006) att i arbetet som distanslärare, ingår det att "visa sig närvarande" genom vägledande eller uppmuntrande kom-

¹² Modellen har närmare beskrivits här i kapitlet "Att planera och organisera en distanskurs".

mentarer, visa på alternativa vägar och perspektiv samt formulera problem som de studerande ska lösa. Genom den här formen av aktivitet från lärarens sida, känner de studerande engagemanget från läraren, det skapar trygghet samt ger goda möjligheter till lärande menar Dippe och Zackrisson. Det framkommer också önskemål om att lärarna i högre grad ska hjälpa till med ett organiserat kamratstöd enligt Almquist och Westerberg (2005). Wännman Toresson (2006) betonar att det är just under den första tiden som kommunikationskulturen skapas i en kurs. Om man inte lyckas få igång diskussionerna från början och skapa ett positivt klimat, är det svårt att ändra på det längre fram. Många studerande är inte så vana vid att kommunicera asynkront i skriftlig form och därför kan det behövas en del stöd från läraren, så att deltagarna kommer igång och ibland kanske t.o.m. lite provokativa inlägg för att sätta fart på debatten menar Wännman Toresson.

Att just kontakten med lärarna är så centralt, kan kanske vara svårt att förstå om man inte själv har varit i den distansstuderandes situation och har erfarenheter av hur det är att få vänta vecka efter vecka för att få svar på frågor eller för att få respons på sina uppgifter, men mycket av det som har tagits upp här ovan, stämmer väl in på resultatet av en fallstudie som presenteras i artikeln, "Quality assurance for distance learning: a case study at Brunel University" (Clarke, Butler, Schmidt-Hansen & Somerville, 2004).

Betydelsefulla faktorer för lyckat resultat

Clarke, Butler m.fl. (2004) diskuterar i artikeln vilka faktorer som är betydelsefulla för en god kvalitet inom distansutbildningen. Att formulera en väl genomtänkt kursplan hör naturligtvis till planeringsfasen, men övriga punkter som författarna har identifierat som viktiga för hög kvalitet faller inom genomförandefasen, vilket visar att det inte räcker med att planera distanskursen grundligt utan även hur man genomför kursen har mycket stor betydelse för resultatet. De områden som Clarke, Butler m.fl. har identifierat som lika betydelsefulla är:

- Utvärdering av de studerandes resultat
- Handhavande av inlämningsuppgifter
- Kontakt med de studerande.

Enligt Clarke, Butler m.fl. (2004) är den största skillnaden mellan campuskurser och distanskurser tidsfaktorn. Den påverkar alla hänsynstaganden och utgör grunden för alla rutiner och metoder som utvecklas särskilt för distansutbildning. Till tidsfaktorn hör snabb respons, vilket är mycket viktigt och för att betona detta anser författarna t.o.m. att kvalitetskontroller ska göras beträffande hur snabbt de studerande får respons. Intressant är också de rutiner som författarna presenterar som Brunel University har arbetat fram för handhavande av inlämningsuppgifter och som fr.a. gäller två områden:

- Kontroller för att förhindra kopiering och fusk
- Effektiv och snabb återkoppling till de studerande.

För att förhindra att de studerande plagierar arbeten, måste alla uppgifter lämnas in i två exemplar varav det ena arkiveras för ev. senare jämförelse i misstänkta fall (Clarke, Butler m.fl., 2004). Tio % av alla bedömda arbeten kopieras också för att kvalitetssäkra betygssättningen och för att kontrollera kvaliteten på responsen till de studerande. Till varje inlämningsuppgift bifogas ett formulär som fylls i och skrivs under av den studerande. Formuläret innehåller uppgifter om följande:

- Datum när arbetet
 - postades
 - mottogs
 - gavs till den som sätter betyg
 - skickades från betygssättaren
 - skickades tillbaka till den studerande.
- En försäkran från den studerande att det är han/hon som har utfört arbetet, vilket medvetandegör att man straffas för plagiat enligt Clarke, Butler m.fl.

Dessa uppgifter är betydelsefulla för att kontrollera kvaliteten på de studerandes respons och en kopia av formuläret behålls för arkivering (Clarke, Butler m.fl. 2004). De studerande som inte har fullgjort uppgifterna i tid, får andra, likvärdiga uppgifter för att förhindra att studerande frestas att kopiera arbeten från kurskamrater eller dra nytta av respons som andra har fått förklarar Clarke, Butler m.fl.

Att objektivt mäta kontakterna med de studerande kan vara svårare att göra, men det påverkar kursens kvalitet och hur kursen upplevs av de studerande. Bra distansutbildning karakteriseras av gott lärarstöd, vilket förutsätter bra kommunikationer enligt Clarke, Butler m.fl. (2004). I rapporten från Nätuniversitet (Kvalitetet i IT-stödd distansutbildning, 2003) framförs betydelsen av att examinationen är en del av lärandeprocessen, vilket medför att läraren och den studerande har kontinuerlig kontakt genom kursen. Denna kontakt gör också att läraren lär känna den distansstuderande, minst lika bra som i en campuskurs. Den här typen av processinriktad inläring ställer krav på att läraren har det stöd och tidsmässiga resurser som behövs för att ett ständigt pågående kvalitetsarbete blir en del av kursen enligt rapporten.

Clarke och Butler m.fl. (2004) menar att lärarkårens motivation och stödet från administrationen är två andra faktorer som har betydelse för god kvalitet. Författarna betonar att lärarna gör ett bättre arbete om de är motiverade och den motivationen försvinner om lärarna får samma arbetsbörda som campusundervisande lärare och inte får belöning för sitt arbete. I min bok tar jag upp betydelsen av att supportsystemet anpassas till de distansstuderande, t.ex. att de kan få teknisk support på kvällar och helger och att de kan nå studievägledare och bibliotekarie på sätt och tider som är anpassade till de distansstuderandes situation. Clarke, Butler m.fl. (2004) tar också upp att mycket av stödet från institutionen är anpassat efter campusstudenterna och att detta måste förändras så att det passar de distansstuderande, men författarna påpekar att det inte bara handlar om att se till att administrationen fungerar utan att problemet också innefattar den skada som kan orsakas om denna service till de studerande inte fungerar som den ska.

För att utveckla kursen till nästa gång, ger Wännman Toresson (2006) ett bra tips om att läraren under kursens gång kontinuerligt gör anteckningar över vad som har fungerat bra och vad som behöver förändras till nästa gång. Dessutom måste naturligtvis kursen utvärderas av såväl lärare som studerande. Dessa utvärderingar samt lärarens anteckningar utgör ett viktigt underlag för förbättringar och vidareutveckling av kursen till nästa gång menar Wännman Toresson. Viktiga delar i en distanskurs är olika medier t.ex. för överföring och bearbetning av information och det är vad nästa avsnitt behandlar.

Olika medier

Teknik ur pedagogiskt perspektiv

Kapitlet om olika medier är viktigt, eftersom många lärare inte är så intresserade av teknik och därför inte känner till vilka möjligheter som finns för att t.ex. kommunicera på distans. En grundläggande kunskap om vad man kan använda tekniken till i ett pedagogiskt sammanhang underlättar organisation och planering av en distanskurs. En annan anledning till att ha ett avsnitt om olika medier är att en del teknikriktade företag, som inte har någon erfarenhet av distansutbildning eller pedagogik över huvud taget, försöker sälja mer eller mindre lyckade lösningar till utbildningsanordnare av distansutbildning. För att kunna bedöma olika tekniska verktygs relevans i en speciell distansutbildningssituation, behöver man grundläggande kunskaper om tekniken. Dessa kunskaper gör också kommunikation och samarbete med tekniker mycket lättare. Det är ovanligt att tekniskt kunniga personer har insikter i pedagogik eller i distansutbildning, och därför kan distanslärarens grundläggande kunskaper om teknik fungera som en viktig brygga för kommunikation och samarbete. Dessutom får man större trovärdighet och möts med större respekt, om man som distanslärare har åtminstone vissa kunskaper inom området.

Långt före *e-learningens* inträde, har distanslärare funderat över hur datorer kan användas inom distansutbildningen (Calvert, 2005). Till skillnad från den allmänna uppfattningen att den stora skillnaden är, att allt material som tidigare distribuerades via tryck eller kassetband nu lades ut på webben, såg erfarna distanslärare fr.a. datorerna som en möjlighet till att underlätta kommunikation på distans. Just att kunna kommunicera trots att man befinner sig på olika ställen vid olika tidpunkter är ett av distansutbildningens grundproblem. Calvert har i sin artikel tagit upp ett citat från Bates, som belyser detta: "The lack of convenient and effective interaction for independent learners has always been a weakness of the industrial model of distance education" (1991, citerad i Calvert 2005, s. 234).

Internet i distanskurser

Calvert (2005) menar att man inom distansutbildningen alltid har använt den teknik som har stått till buds och att teoretiskt sett är införandet av t.ex. internet egentligen bara ytterligare ett steg åt samma håll. Däremot har tekniker med internet som grund kommit att dominera diskussionerna inom distansutbildning på ett sätt som ingen annan teknik har lyckats med. Enligt Calvert finns det två huvudsakliga orsaker till detta. För det första har internet haft stort genomslag inom all utbildning och distansutbildningen är inget undantag. Det förekommer också att distansutbildning och nätbaserat lärande ses som samma sak. Implementeringen av internet inom utbildningen har lett till generella diskussioner inom flera områden, t.ex. beträffande policy, infrastruktur och handhavande liksom mer specifika diskussioner om lärande och vilka strategier man ska använda för att främja lärande. För det andra medför webbaserade tekniska lösningar vissa problem för distansutbildningssystem, bl.a. för att utvecklingen går så fort och personal och infrastruktur har svårt att hinna anpassa sig i samma takt som nya system implementeras menar Calvert.

Den allmänna tillgång som de flesta har idag till internet påverkar naturligtvis också tillgängligheten för de studerande och har gjort utbildningar på distans mer lättillgängliga, vilket är en stor fördel för de studerande. Samtidigt utvecklas alltmer avancerade tekniska lösningar som kräver mycket av såväl datorer som bandbredd. Om man väljer lösningar, som är krävande i dessa avseenden, riskerar man att fördelen med lättillgänglighet via internet ersätts av tekniska krav som många studerande inte har möjligheter att uppfylla av ekonomiska skäl eller av orsaker av infrastrukturkaraktär, t.ex. om man inte har råd att köpa en dator med den senaste tekniken eller om man faktiskt inte kan få tillgång till någon typ av bredband där man bor.

Tekniken ställer krav på de studerande

Enligt en rapport från Nätuniversitetet (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003) erbjuder tekniken möjligheter, men den medför också krav på de studerande. När man väljer teknik, måste man tänka på att den ska vara användarvänlig och ha låg inlärningströskel. Om det krävs extra tid för att kunna hantera systemet, kan det ta bort resurser från själva kursinnehållet enligt rapporten. Myringer och Wigforss (2003) menar att det är viktigt att den teknik och de medier som används i kursen är tillgänglig för målgruppen och som exempel nämns att om deltagarna inte har tillgång till bredband, fungerar det inte med multimedieproduktioner som kräver stor bandbredd för åtkomst.

Det är också viktigt att göra nödvändiga anpassningar, så att kurserna även blir tillgängliga för deltagare med funktionshinder. Exempel på sådana anpassningar kan vara att man måste erbjuda olika presentationssätt (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003) vilket ofta kan ge fördelar även för studerande som inte är funktionshindrade, eftersom de då kan ta del av kursinnehållet på det sätt som passar dem bäst eller på flera olika sätt. Enligt rapporten finns det också ett samband mellan inne-

hålls- och kursdesign och hur stort behovet av teknisk support är. Om man har en väl genomtänkt design, behövs mindre teknisk support, vilket också ökar de studerandes möjligheter att kunna koncentrera sig på kursinnehållet. Användning av ett gränssnitt som de flesta känner igen och har tillgång till, liksom att i förväg bestämma vilka dataformat som stöds i kursens teknik underlättar också för de studerande och minskar behovet av support visar rapporten.

Kommunikation på distans

Användningen av internet i distansutbildningen, som har givit möjligheter till en post-industriell form av utbildning, har också medfört kritik mot industrialiseringen av utbildningen (Saba, 2005). Enligt Saba, har Daniel en dynamisk vision om undervisning och lärande som kan realiseras tack vare nya medier som t.ex. telekommunikationer, tv och datorer. Denna nya mediemiljö kallas av Daniel för "knowledge media" och skapar en ny miljö i vilken: "...the conventional, rather static, notion of "content" will become less important than the dynamic means of accessing, sharing, and creating knowledge that are now available. By providing a medium for conversation, a delivery mechanism, and a means of circulating digital objects, the knowledge media honours both the community and conventional paradigms that are central to the idea of a university" Daniel (1998, citerad i Saba 2005, s. 267). Just de ökade möjligheterna till interaktion mellan såväl lärare och deltagare som mellan deltagare, ger helt andra möjligheter till lärande, menar Saba.

Spector (2005) redogör i sin artikel i *Distance Education*¹³ för en undersökning beträffande kommunikationssätt - olika former av vad han kallar *e-collaboration* - och deras effekt beträffande lärande och tidsåtgång för studerande och lärare. Med *e-collaboration* menas olika metoder och tekniska lösningar för kommunikation, som studerande kan använda för att samarbeta med andra studerande och med läraren. I dessa metoder för *e-collaboration* ingår kommunikation på följande sätt:

- via asynkrona system, t.ex. e-post till läraren, som Spector kallar *minimal collaboration*
- via asynkrona system, t.ex. diskussionforum, *modest collaboration*
- via synkrona gruppforum med halvstrukturerade uppgifter som ska utföras i mindre grupp, *modestly elaborate collaboration*, eftersom det kräver koordination i tid och också mer struktur och fokus än t.ex. e-post
- via synkrona eller asynkrona ljud- eller videobaserade metoder, t.ex. telefonkonferens, videokonferens och webbmöte, *elaborate collaboration*, eftersom det kräver en avancerad användning av teknik och koordinering av tider och aktiviteter.

Resultatet av Spectors undersökning¹⁴ visar att de studerandes resultat inte skiljer sig markant från motsvarande campuskurser som ingick i undersökningen. Däremot medför vissa former för kommunikation och samarbete ökade insatser när det gäller

¹³ Undersökningen presenteras närmare i kapitlet "Att vara distanslärare".

¹⁴ synkrona eller asynkrona ljud- eller videobaserade metoder är inte med i Spectors undersökning

tid, vilket närmare har presenterats här i kapitlet om att vara distanslärare. Av undersökningen framgår också att det är fr.a. kommunikation via e-post som kräver mer tid och att e-post är mindre effektivt tidsmässigt än diskussionsforum eller chatt enligt Spector. Clarke, Butler m.fl. (2004) redovisar en annan uppfattning i sin artikel. Enligt deras erfarenhet är e-post det mest effektiva kommunikationssättet. De anser att e-post är idealiskt för att besvara de studerandes frågor, bl.a. beroende på att e-post har följande fördelar:

- man skriver kortfattat och tidsödande formaliteter behövs inte
- det fungerar off-line och är icke tidsbundet - var och en svarar när den vill och man slipper bli avbruten av telefonsamtal eller bli irriterad över att man inte får tag på den man söker
- det går fort att skicka och ta emot
- omedelbar leverans
- kan adresseras direkt till mottagaren
- kan nå varifrån som helst – endast internetaccess behövs
- billigt.

Att olika författare har helt motsatta uppfattningar kan naturligtvis ha att göra med vad man jämför med. Clarke, Butler m.fl. (2004) anser t.ex. att e-post är billigt och det är ju sant om man enbart räknar distributionskostnaderna. Om man däremot tar in den arbetstid det tar för läraren att skriva samma sak till flera studeranden via e-post, kan den kostnaden bli ganska betydande och ur den aspekten är det inte längre billigt. Enligt min egen erfarenhet fungerar e-post mycket bra när de studerande ska skicka och ta emot inlämningsuppgifter, som endast ska läsas av läraren. För att undvika att svara på samma fråga flera gånger och också för att även de studerande som inte "vågar" fråga men undrar samma sak ska få hjälp, är det en fördel om man kan använda ett asynkront konferenssystem eller samla frekventa frågor under FAQ (Frequently Asked Questions). Det är viktigt att koppla ihop kommunikationssättet med det man vill uppnå och syftet för att kunna göra ett bra val. Det ena sättet passar bäst i vissa situationer och ett annat är mer lämpligt i andra fall.

Det finns också andra motiv till varför man bör överväga olika typer av verktyg för kommunikation. Wertsch (2002) tar upp ett annat perspektiv i sin artikel om dPBL (distributed problem-based learning) och menar att handlingar och intellekt formas av "kulturella verktyg" eller de sätt som individer och grupper använder för att kommunicera. Författaren anser att när vi introducerar nya kulturella verktyg i aktivitetsflödet, ska vi intressera oss mer för kvalitativa förändringar i aktivitetsprocessen i stället för att fokusera på effektivitetsökningar och andra kvantitativa förändringar. Wertsch menar att vilka verktyg som används också inverkar på den kommunikation som kommer till stånd. Han stödjer sin teori bl.a. på Vygotski, som menade att genom att delta i en beteendeprocess kommer det psykologiska verktyget att ändra på flödet och strukturen i de mentala funktionerna. Även om Vygotski naturligtvis inte relaterade sina tankar till datorer och dataprogram när han skrev detta 1930, kan man ändå säga att tankegångarna kan användas inom detta område också menar Wertsch.

Behovet av att förstå hur nya former av databaserad kommunikation på distans och lärande kan förändra hela flödet och strukturen för mentala funktioner enligt Wertsch

(2002). Vygotski menade att dessa mentala funktioner kunde förändras i såväl kommunikativa och kollaborativa processer i grupper som i individuella mentala processer. Även om nya verktyg för kommunikation införs utan att syftet är att förändra sociala eller psykologiska processer, kan resultatet ändå innebära att sådana förändringar sker, påpekar Wertsch. Flera författare har enligt Wertsch kommit fram till att kommunikationen fungerar annorlunda i de kollaborativa processer de har undersökt i form av asynkrona konferenssystem, asynkrona diskussionsverktyg, asynkrona forum och asynkrona kommunikationsverktyg jämfört med kommunikation i klassrumssituationen.

Wertsch (2002) hänvisar till undersökningar som har visat att de studerande upplevde ett nytt sätt att kommunicera som påverkade deras aktivitetsnivå. Exempel på detta är en sorts utökad reflekterande kommentarer som har sitt ursprung i att mediet tillåter att en talare/skrivare har ordet så länge som han/hon vill, eftersom det inte finns de begränsningar i tid som ofta karakteriserar kommunikationen i klassrummet. Wertsch menar att PBL via datorkommunikation ger möjligheter till utökade reflekterande kommentarer, men det kan också innebära begränsningar. Ett exempel på sådan begränsning är att det kan medföra svårigheter att organisera asynkrona diskussioner online, om man vill försäkra sig om att alla ska göra sig hörda. Enligt Wertsch finns det också en skillnad i kommunikationen mellan den som sker i klassrummet när det gäller intensiteten i turtagningen, snabbheten i dialogen där yttranden ofta blir fragmentariska och avbrutna och den asynkrona kommunikationen där meddelanden blir längre, tydligare, fullt utvecklade och kan överföras utan att bli avbrutna. Detta indikerar att implementeringen av asynkrona kommunikationssystem kan medföra större förändringar till PBL och få konsekvenser för kognition, identitet och kollaboration än vad vi anar, menar Wertsch.

I Nätuniversitetets rapport "Kvalitet i IT-stödd distansutbildning" (2003), för man fram att skriftlig kommunikation är ett viktigt verktyg för förmedling och erfarenheter och för att få information om vår omvärld. Dessutom har skriftlig kommunikation en central funktion i modern informationsteknik. Författarna menar att genom att använda skriftlig kommunikation på det sätt vi gör idag, förändras vårt sätt att bilda kunskap och tänka och resonera samt att det är sociokulturella aktiviteter i kommunikation med andra. Den skriftliga kommunikationen är idag den mest använda kommunikationsformen enligt rapporten och det är något som är viktigt att lyfta fram för att kritiskt reflektera över, liksom vilka konsekvenser detta medför. Spector (2005) har också visat i sin undersökning att studerande som har tidigare erfarenheter av studier tenderar till att lägga ner mer tid än "nya" studenter. Spector menar att de lärandeaktiviteter som finns i en kurs har större betydelse för de studerandes resultat än vilken typ av medier man använder eller vilket sätt för kommunikation som man har valt.

Medier har påverkat inställningen till pedagogiken

Calvert (2005) menar att möjligheterna att använda olika medier i distansutbildningen också har förändrat synsättet på hur undervisning och lärandestrategier ska användas i högre utbildning. Från att ha varit ett mer passivt mottagande av kunskap, be-

tonas nu ett aktivt deltagande av de studerande, vilket följande citat från de Cortes visar: "Student's constructive learning process should as much as possible be embedded in authentic contexts that are rich in resources, tools, and learning materials, and that offer ample opportunities for social interaction and collaboration. In order to foster the development in students of a disposition to productive learning and thinking ... learning environments should provide extensive opportunities for practice with the different categories of knowledge and skills in a large variety of situations", de Cortes (1996, citerad i Calvert, 2005, s. 232).

Användning av olika medier och teknik i distansutbildningen måste ses ur flera olika perspektiv. Det handlar inte bara om att hitta den teknik som man behöver för att kunna genomföra det som man har tänkt på det sätt som man önskar, t.ex. överbrygga avstånd med distansöverbyggande teknik, utan det är i minst lika viktigt att vara öppen för att teknikens införande också kan medföra förändringar i beteenden, processer och lärande som man kanske inte alls har räknat med och att användning av olika medier får olika konsekvenser för lärandeprocessen, vilket Wertsch (2002) belyser i sin artikel. För att kunna upptäcka den här sortens förändringar krävs också ett förutsättningslöst granskande och analyserande av vad som händer - hur olika medier påverkar - annars kan den här typen av oväntade effekter inte upptäckas.

Fördelar med att använda olika kanaler för information och kommunikation

Om jag hade skrivit min bok idag, hade jag gärna lyft fram fördelarna med att använda flera olika typer av kanaler för information och kommunikation mycket mer. På senare år har jag blivit alltmer medveten om den skriftliga kommunikationens dominans inom distansutbildningen och vilka konsekvenser det kan få för kursdeltagare med olika lärstilar och funktionshinder. Genom att ge de studerande tillgång till kursmaterialet på flera olika sätt och erbjuda alternativ för kommunikation, har deltagarna mycket större möjligheter att kunna tillgodogöra sig innehållet. Eftersom man inom närundervisningen ofta erbjuder information via flera sinnen och interaktionen också ofta sker på flera olika sätt utan att man egentligen tänker på det, är det viktigt att även aktivt se till att göra det inom distansutbildningen. Detta är en förutsättning om distansutbildningen ska kunna fungera som ett alternativ, även för studerande med olika lärstilar och för att funktionshindrade ska kunna dra nytta av de möjligheter till studier som distansutbildning erbjuder.

I boken "Flexibel utbildning på distans" (Dafgård, 2001), finns ett avsnitt om videokonferens. Med den teknik som finns idag, skulle man också gärna ha kunnat ta med strömmad video, som till exempel fungerar alldeles utmärkt till föreläsningar. Precis som när det gäller videokonferens, är det viktigt hur man arbetar med mediet och hur man använder det ur pedagogiskt perspektiv. Enligt min uppfattning ska man stödja både den visuella och den auditiva kanalen och t.ex. använda Microsoft Producer när man gör videospelningen, så att deltagarna får möjlighet att både se föreläsaren i bild och t.ex. en PowerPointbild samtidigt. Jag tror inte alls lika mycket på strömmad video, om man bara spelar in föreläsningar där läraren talar utan något visuellt stöd

för de studerande, eftersom många har svårt att tillgodogöra sig innehållet i det som de bara hör. Samma fenomen har behandlats i boken (Dafgård, 2001) i avsnittet om videokonferens, där vikten av att deltagarna får ögonkontakt med den som pratar förs fram, eftersom det annars känns som att lyssna på radio och det är svårt att upprätthålla motivationen och intresset. Fördelen med strömmad video jämfört med videokonferens, är att deltagaren själv kan välja hur många gånger han/hon vill ta del av materialet och om man använder en riktig streamingserver, kan deltagaren också gå tillbaka respektive spola fram, helt enligt sitt eget önskemål.

Jag anser att strömmad video och videokonferens är två medier som kompletterar varandra på ett mycket bra sätt. Strömmad video passar utmärkt när man inte har planerat för interaktivitet med deltagarna och det är absolut mer kostnadseffektivt att man spelar in en föreläsning, som sedan kan användas när som helst, än att läraren håller samma föreläsning via videokonferens flera gånger. För att stödja lärandeprocessen behövs dock interaktion och då fyller videokonferens en viktig funktion. Om deltagarna först har tittat på föreläsningen på strömmad video, kan man komplettera med en sekvens videokonferens, där möjligheter till frågor och diskussioner ges och då har man kommit mycket nära en klassrumsliknande lärandemiljö. Ny distansöverbryggande teknik ger nya pedagogiska och metodiska möjligheter, men det viktigaste är att vi ser på tekniken ur ett pedagogiskt perspektiv. Hur distansutbildningen kommer att utvecklas i framtiden är svårt att spekulera i, men ett försök görs i nästa avsnitt.

Flexibel utbildning på distans i framtiden

Utvecklingen inom distansutbildningsområdet har gått långsammare än väntat

Distansutbildningen har inte utvecklats så fort som många har trott och önskat. Enligt den undersökning, som Zemsky och Massy gjort (2004, refererad i Calvert, 2005) ansåg många som förespråkade *e-learning*, att om utbildningsformen bara fanns tillgänglig, skulle de studerande kasta sig över möjligheten, det skulle förändra pedagogiken och det skulle leda till internationella nätverk för akademiker och studerande. Så här med facit i hand, kan vi konstatera att det inte riktigt blev som många hoppades. Enligt Calvert, anser Zemski och Massy att en av anledningarna till att *e-learning* inte fick det snabba genomslag man hoppades på, var att *e-learning*: "took off before people really knew how to use it – before anything like a dominant design was even on the horizon", Zemski och Massy (2004, citerad i Calvert, 2005, s. 233). I studien som Zemski och Massy gjorde, visas enligt Calvert, att förbättringar i traditionella kurser och användning av LMS i och för sig förekom på många håll, men att detta inte medförde andra strategier när det gällde mål för lärande eller annorlunda kursutveckling. Egentligen kan man väl säga att vi fortfarande väntar på *e-learningens* genombrott, som kanske trots allt kommer, när utbildningsformen får

mogna lite mer och pedagogiken får en mer framträdande roll, vilket hittills har varit ett av problemen.

Ökning av antalet studerande

Om man tittar på USA, är antalet distansstuderande fortfarande få i förhållande till antalet studerande inom närundervisningen, men det intressanta är att det sker en stadig ökning av antalet distansstuderande. Saba (2005) menar att om denna trend fortsätter är det bara en tidsfråga när distansutbildningen blir den dominerande utbildningsformen och även Calvert (2005) spår att distansutbildningen kommer bli den vanligaste formen inom högre utbildning i framtiden. Saba (2005) uppskattar att mer än hälften av all företagsutbildning sker via alternativa utbildningsformer än den traditionella föreläsningsmodellen/klassrumsundervisningen.

Distansutbildning - motiv för breddad rekrytering

Ett motiv för distansutbildning som ibland har framförts är att man på det sättet skulle kunna nå ut till nya grupper av studerande och kunna erbjuda flera utbildning menar Natriello (2005). I Sverige är ett av de fyra uppdragen för Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning, (NSHU), just breddad rekrytering (<http://www.nshu.se/>). "Studenternas sammansättning ska spegla befolkningens. Människor med olika bakgrund berikar den totala kvaliteten på högre utbildning" (<http://www.nshu.se/page/777/breddadrekrytering.htm>). Några av de faktorer som är centrala för breddad rekrytering tas upp i en rapport från Nätuniversitetet (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003). Distansutbildning och tillgång till lärcentra har stor betydelse för att studerande påbörjar sina studier enligt rapporten. Andra faktorer är att det finns tillgång till stöd och vägledning, social gemenskap och lärarkontakter på plats. Även att kursutbudet innehåller såväl kortare kurser som hela program och kurser på olika nivåer och inom olika områden är viktigt enligt rapporten. Nätuniversitetet, som ingår i NSHU:s uppdrag, har ett gemensamt kursutbud som har vuxit betydligt och år 2006 omfattar 2.700 kurser och 100 utbildningsprogram i samarbete med 35 högskolor och universitet (<http://www.nshu.se/>). Ytterligare en annan aspekt på breddad rekrytering är att funktionshindrade ska få större möjligheter att delta i högre utbildning (Kvalitet i IT-stödd distansutbildning, 2003).

Mer forskning inom distansutbildning behövs

För att utveckla flexibel utbildning på distans för framtiden, behövs mycket mer forskning inom området. Andersson (2006) skriver i den nya vuxenantologin: "Inom distansutbildningen har forskningsintresset ökat, men forskningen är fortfarande begränsad. Med tanke på den kraftiga expansion av distansutbildningen som sker är det viktigt att forskningen följer utvecklingen och att den i första hand fokuserar centrala pedagogiska frågeställningar och inte tekniska metodfrågor" (s. 104). Natriello

(2005) för fram att det är av högsta vikt att forskningen kan påverka utvecklingen inom distansutbildningen innan de grundläggande mönstren för utveckling blir etablerade.

Kommande förändringar inom distansutbildningsområdet

Saba (2005) menar att även om implementeringen av informationsteknologi har ökat inom distansutbildningsområdet, har det fortfarande inte inneburit några av de revolutionerande förändringar som kan jämföras med vad som inträffade inom företagen och industrin på 1990-talet. Även Natriello (2005) är inne på samma spår och tar upp den fantastiska utveckling som skedde inom textilindustrin med en 90 % minskning av kostnaderna vilket gjorde tyg tillgängligt för en mycket större del av jordens befolkning jämfört med tidigare. Författaren anser att det finns indikationer på att fyra faktorer som skulle kunna ge fundamentala förändringar som tillsammans skulle kunna bli en liknande revolution inom utbildningsområdet:

- den första faktorn - de traditionella och etablerade sätten att erbjuda utbildning kan förändras.
- den andra faktorn - lärarrollen förändras.
- den tredje faktorn - kapital kan bli tillgängligt för investering direkt i utbildningsteknologi.
- den fjärde faktorn - betydande förändringar i utbildningssektorn när nya, tunga aktörer träder in på den globala utbildningsmarknaden.

Natriello (2005) menar att tidigare har institutionerna stått för allting i ett kurspaket, från fakultet, kursplan, utvärdering av kunskaper etc. och detta paket har levererats under vissa villkor som t.ex. tid, närvaro, program, examen, betygskriterier etc. I framtiden finns det möjligheter att alla dessa delar kan tillhandahållas från vilken plats som helst till lägre kostnader. Institutioner kan erbjuda sina kurser till andra utbildningsanordnare och man kan också köpa hela eller delar av utbildningspaket från andra. Detta kan också medföra att färre lärare arbetar heltid och att man t.ex. köper in lärartid från andra håll till ett billigare pris. En annan tänkbar förändring är att tidigare har läraren stått för merparten av arbetet med att planera och genomföra kurserna. Implementering av distansutbildning medför ofta ökat behov av teknisk support, särskild personal som producerar kursmaterial etc. Denna personal behöver egentligen inte alls finnas på institutionen utan kan mycket väl finnas någon annanstans, bara de har tillgång till nätverket menar Natriello.

Även lärarrollen kan förändras i framtiden enligt Natriello (2005). Kanske kommer läraren att arbeta mer som kursutvecklare och planerare av distansutbildning och mindre med distanspedagogiska perspektiv. En del av de uppgifter lärarna har idag kanske flyttas ut utanför institutionen och läraren får andra uppgifter. Författaren tror också utvecklingen kan komma drivas av det faktum att trots att många länder investerar betydande belopp på utbildning, lyckas man ändå inte möta behoven beträffande såväl kvalitet som kvantitet. Distansutbildning skulle kunna vara en lösning på detta problem beroende på fyra faktorer menar Natriello:

- mindre behov av utbildningslokaler
- mer kraftfull teknologi som stödjer utbildning kan innebära en omfördelning av resurser från arbetskraft till investering i teknik för att uppnå mer kostnadseffektiva lösningar
- ovanstående två faktorer ger tillsammans en investeringsutveckling som har en nära relation med direktleverans av utbildning och som är mer effektiv än nuvarande arbetsintensiva modeller för utbildning
- revolution inom utbildningssektorn som innebär en omstrukturering av hela sektorn när nuvarande utbildningsanordnare förändrar sin organisation och nya aktörer kommer in, även från den globala marknaden.

Individanpassad undervisning

Även om individualiserad undervisning inte är något nytt och idéer om att man ska kunna anpassa undervisningen efter den studerande fanns redan på 1960-talet, har inte så stora framsteg gjorts. Saba (2005) skriver om att trots att användare idag mycket lätt kan ändra svårighetsgraden i sina videospel och dataspel, är något liknande oftast helt omöjligt inom utbildningen. Under 1970-talet, gjordes forskningsstudier, "aptitude-treatment interaction" (ATI), som visade interaktion mellan undervisningsattribut och de studerandes egenskaper enligt Saba. ATI-forskningen har sitt ursprung i Cronbachs analys av den experimentella psykologin och den korrelationella psykologin (Gustafsson, 1975), som omkring 1960-talet var de två dominerande psykologiska forskningsstrategierna. Skillnaden mellan dessa är att inom den experimentella psykologin intresserar man sig för variation mellan olika behandlingar och de individuella skillnaderna ses enbart som störande variation. Inom den korrelationella psykologin arbetar på motsatt sätt. Det är de individuella skillnaderna som studeras och variationen mellan behandlingarna anses enbart ha störande effekt på de samband som är i fokus för forskningen.

Enligt Cronbach (Gustafsson, 1975) bör man integrera dessa två forskningsstrategier och samtidigt studera både behandlingar och individuella skillnader. Dessa idéer rön- te inget direkt intresse förrän Cronbach i mitten av 1960-talet började studera undervisningsmetoder och elevens egenskaper samtidigt, vilket enligt Gustafsson kom att bli ATI-forskningen. Saba (2005) beskriver att försöken att fastställa fördefinierade interaktioner mellan de studerandes egenskaper och medieattribut innebar nästan ett obegränsat antal kombinationer. Gustafsson (1975) delar Sabas uppfattning och framhåller att "ATI-forskningens problem är sålunda inte att det inte finns några interaktioner utan att det finns för många och för komplexa interaktioner" (Gustafsson, 1975, s. 3).

Saba (2005) menar att utbildningssystem i framtiden måste svara upp mot de studerandes dynamiska skillnader allt eftersom undervisningsprocessen fortskrider. Eftersom lärande är en icke-linjär process som kan utvecklas i dess fulla potential i system som kan svara upp mot den studerande på olika sätt allt eftersom tiden går menar Saba. Att i ökad utsträckning individanpassa kurserna, skulle tyvärr också öka

kostnaderna och den tidsåtgång för planering som redan idag är en avsevärd del av en distanskurs.

Enligt Saba (2005), är det just den individuella anpassningen till olika deltagares behov som är den centrala punkten i en utveckling och implementering av en postindustriell distansutbildning och författaren menar att det framöver kommer att vara en strid mellan den industrialiserade massutbildningen och ett system som mer inriktar sig mot olika studerandes individuella behov. I denna individanpassning, måste också enligt min uppfattning större hänsyn tas till att studerande har olika lärstilar och har olika preferenser när det gäller vilken kanal de helst och bäst tar emot information. Som det är idag, dominerar den skriftliga kommunikationen i många distanskurser, men i en framtida utveckling måste de studerande även kunna erbjudas andra alternativ med t.ex. ljud och bild och simuleringsbaserade lärandemiljöer.

Saba (2005) anser att vägen till utveckling av distansutbildningen i framtiden går genom det sociala forskningsparadigmet som har visats genom att begreppet "transactional distance" ger svar på frågor som har funnits inom området sedan tidigare och visar vägen för ny utveckling, t.ex i form av:

- utveckling av nya LMS för framtiden
- omstrukturering av organisationsmodeller för utbildningsinstitutioner från industriell struktur till postindustriell struktur
- beforskning inom området som återspeglar dessa nya organisationsmodeller och andra framtida förändringar.

Saba menar att de allra flesta LMS som används idag, inte har nått det utvecklingsstadium så att de anpassar sig efter:

- den studerandes tidigare kunskaper inom området
- lärstilar och strategier för inläring
- abstraktionsnivåer i samband med nya begrepp och andra liknande variabler.

Saba (2005) anser att genom att använda artificiell intelligens (AI) och andra liknande tekniker, kan de LMS som skapas i framtiden, bättre svara upp mot den studerande behov på ett dynamiskt sätt. Författaren menar att det krävs vidare forskning beträffande dynamiken i synkron interaktion mellan lärare och elev och mellan deltagare, för att de som utvecklar kurser och lärarna ska kunna erbjuda en synkron interaktion som är både kostnadseffektiv och effektiv ur lärandeperspektiv i framtiden. Detta kan nog i och för sig fylla ett behov och det kan säkert göra distansutbildningen mer individanpassad, men jag tror också att det är viktigt att komma ihåg den personliga kontakten. Tekniska system har t.ex. inte så stor effekt på den studerandes motivation och eftersom motivationsfaktorn har stor betydelse för att den studerande ska lyckas med sina studier, måste det fortfarande finnas "mänskliga" inslag i utbildningssituationen. Trots att Saba tar upp framtidsperspektiv om teknikens anpassning efter olika individer, menar författaren ändå att de sociala aspekterna av distansutbildning måste betonas på bekostnad av fysiska medier och geografiska avstånd om distansutbildningen ska utvecklas under detta århundrade.

Att sätta den studerande i centrum för planering, ramar och arbetsformer medför också att de studerande har större möjligheter att påverka sin studiesituation, menar Saba (2005). En annan effekt är att om en anpassning till individuella skillnader hos de studerande ska ske, utvecklas också en mångfald av lösningar. Olika studerande har möjligheter att välja olika material och också välja de lärandestrategier som passar dem individuellt bäst samt studera utifrån var och ens lärstil skriver Saba. Natriello (2005) anser att det största trycket för förändringar inom utbildningen inte i första hand handlar om källor, metoder eller villkor som kontrolleras av de etablerade utbildningsinstitutionerna utan det som kommer att driva utvecklingen framåt är krav från de studerande.

Distansutbildning och utbildningsteknologier öppnar för en rad av nya möjligheter och de studerandes möjligheter till kontroll kommer att öka, eftersom konkurrensen på den globala utbildningsmarknaden blir hårdare. Även om de ursprungliga tankarna med distansutbildning innehöll fördelar som utbildning när och var som helst, har det utbud som erbjudits ändå inneburit en hel del begränsningar, inte så olika dem som finns inom campuskurserna. Med mer innovativa utbildningsanordnare, som vill erbjuda nya former som t.ex. spel och simuleringar och som har ett mer kundcentrerat tankesätt, kan detta förändras och även etablerade utbildningsanordnare måste tänka om för att kunna konkurrera menar Natriello (2005). Som Calvert (2005) skriver i sin artikel, beträffande Tony Bates utsaga att distansutbildning kommer att dominera inom högre utbildning i framtiden, handlar det till stor del om: "It was about "getting the mixture right"" Bates (1991, citerad i Calvert, 2005, s. 234).

Diskussion

Boken "Flexibel utbildning på distans" publicerades första gången 2001 och sedan dess har mycket skrivits om distansutbildning, mycket forskning har tillkommit och jag har också själv haft möjlighet att vidga och fördjupa mina kunskaper genom att ta del av forskning, litteratur och få ytterligare praktiska erfarenheter. Det har därför varit stimulerande att utgå från boken "Flexibel utbildning på distans" och se innehållet i den ur nya perspektiv, vilket jag fått möjlighet till genom det här examensarbetet. När man skriver en bok åt ett förlag, finns det en strikt begränsning i antalet sidor. Problemet med det är att man ofta fastställer sidantalet i förväg innan man egentligen vet hur mycket utrymme som kommer att behövas för att få med det man vill ha sagt. Här har jag fått möjlighet att bygga på det innehåll som finns i boken och samtidigt också vidga och fördjupa innehållet.

Boken och mitt examensarbete är skrivna med lite olika syften och målgrupper, vilket påverkar såväl innehåll som stil. Syftet med boken "Flexibel utbildning på distans" är fr.a. att den ska kunna fungera som en guide till blivande distanslärare, så att de ska få tips och råd om hur man undervisar på distans och att de inte ska göra de misstag som är så vanliga att man gör som oerfaren distanslärare. Målgruppen i det fallet är fr.a. blivande distanslärare och inriktningen mer praktisk, medan målgruppen för detta examensarbete snarast är lärare och forskare inom universitet och högskola som

är intresserade av distansutbildning och därför är inriktningen mer teoretisk, akademisk.

Syftena med det här examensarbetet är tudelat och mer vetenskapligt inriktat. Det första syftet är att genom att bedriva både djupare och bredare litteraturstudier och ta del av ytterligare forskning inom området, med särskilt fokus på det som har hänt sedan boken trycktes, för att detta arbete ytterligare ska bidra till kunskaper inom distansutbildningsområdet. Det andra syftet är att skriva ett mer vetenskapligt inriktat arbete och samtidigt kritiskt granska innehållet ur ett mer akademiskt och forskningsinriktat perspektiv. Den problemformulering jag har arbetat efter är: *Vilket stöd finns det för och vad talar emot innehållet i boken "Flexibel utbildning på distans" i vetenskaplig litteratur och forskning?*

Även om innehållet i boken "Flexibel utbildning på distans" grundar sig på litteratur och forskning inom distansutbildningsområdet, har ändå merparten av innehållet baserats på mina erfarenheter som distansstuderande och distanslärare. Det är därför mycket intressant att kunna konstatera att vid en kritisk granskning av innehållet i boken finns det ett mycket gott stöd från många olika författare och forskare för det som har skrivits i boken "Flexibel utbildning på distans". Jag har därför koncentrerat mig på att ta upp de olikheter som jag har funnit och det som boken skulle kunna kompletteras med.

Endast i några fall finns det stöd för andra uppfattningar i den litteratur som detta arbete baserar sig på. Det gäller t.ex. det som Keagan har skrivit i sin sammanfattning om vad teori och praktik är i distansutbildningen och som har behandlats i boken. Keagan anser distansutbildning kan ses som ett sammanhängande och avgränsat fält inom distansutbildningens område, vilket är ytterst tveksamt idag, när gränserna mellan närundervisning och distansutbildning suddas ut alltmer. Ett annat exempel är att det enligt en undersökning (Söderström & Westerberg, 2005) bara är ca 25 % av lärarna som anser att IT-stödd distansutbildning påverkar kursupplägg och planering, vilket i och för sig kan vara korrekt, men vilket samtidigt kan innebära en försämrad kvalitet, om man inte gör de förändringar som många andra författare (Wännman Toresson & Östlund, 2002; Holmberg, 1998; Myringer & Wigforss, 2003; Dippe, Günther & Zackrisson, 2006) anser behövs för att anpassa till just distansutbildningsformen. Ett tredje exempel på en annan uppfattning än vad som framförs i boken, är att alla inte håller med om att lärarrollen förändras. Det är så många som en tredjedel som inte anser att det sker några förändringar i lärarrollen (Söderström & Westerberg, 2005), vilket å andra sidan motsägs av t.ex. Dippe och Zackrisson (2006), Holmberg (1998) och Wännman Toresson och Österlund (2002).

Några områden, som t.ex. mobile e-learning, lärstilar, kognitiva varianter, lärstrategier, strömmad video och fördelar med att använda olika typer av kanaler för information och kommunikation har inte behandlats så mycket i boken, men borde ha haft en given plats, om boken hade skrivits idag. I det här arbetet har det funnits möjligheter att på ett djupare sätt beskriva distansutbildningens utveckling även i andra länder, mer ingående behandla hur olika termer inom distansutbildningsområdet har uppkommit, medan boken fr.a. koncentrerar sig på vad de olika termerna står för. Även olika modeller för distansutbildning har tagits upp här, vilket inte har behandlats

i boken. Intressant är också det Felix (2005) skriver om lärarens viktiga roll för att ge de studerandes positiva förväntningar och att negativa förväntningar kan ge mindre aktivt deltagande i en distansutbildning, vilket har framkommit genom litteraturstudier för det här arbetet. Denna kunskap är naturligtvis betydelsefull för distanslärare att känna till. Genom att det här arbetet har en mer vetenskaplig inriktning har distansutbildningen även setts ur olika pedagogiska perspektiv som kognitiv konstruktivism, socialkonstruktivism etc. och pedagogiska förgrundsgestalter som Dewey, Piaget, Vygotski, von Glasersfeld m.fl. har behandlats, vilket inte har varit möjligt i boken "Flexibel utbildning på distans".

Sammanfattningsvis kan man säga att det finns ett stort stöd för innehållet i "Flexibel utbildning på distans", både i litteratur och i forskning inom distansutbildningsområdet, men att utvecklingen, sedan boken skrevs 2001, medför att vissa delar skulle kunna utökas och innehållet anpassas mer till den situation som råder idag, vilket är helt naturligt, eftersom det sker en kontinuerlig utveckling inom området. Om jag skulle få möjlighet att omarbeta och utvidga min bok, finns det i det här examensarbetet ett mycket bra material som i så fall kan användas, även om det naturligtvis måste anpassas efter syfte och målgrupp och jag hoppas att jag får möjlighet att göra det en dag.

REFERENSER

- van Alst, J. (2006) Rethinking the nature of online work in asynchronous learning networks. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 37, No 2 2006, pp. 279-288.
- Andersson, P. (2006) Vuxenpedagogisk forskning i Sverige. I: L. Borgström & P. Gougoulakis (red.) *Vuxenantologin. En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Boström, L. (2004) *Lärande & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Doktorsavhandling. Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping: Jönköping University Press.
- Bååth, J. A. (1996) *Handbok för blivande distansutbildare*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Calvert, J. (2005) Distance Education at the Crossroads, *Distance Education*, Vol. 26, No. 2, August 2005, pp. 227-238.
- Clark, M., Butler, C., Schmidt-Hansen, P. & Somerville, M. (2004) Quality assurance for distance learning: a case study at Brunel University, *British Journal of Educational Technology*, Vol. 35, No 1 2004, pp. 5-11.
- Claesson, M. (2003) *Inte utan min studiegrupp! Studerandes upplevelser av pedagogiska metoder i en nätbaserad distanskurs*. D-uppsats i pedagogik skriven vid Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping.
- Dafgård, L. (1998) *Distansutbildning i språk på grundläggande och komvuxnivå ur elev- och lärarperspektiv*. 10 poängs examensarbete på B-nivå i vuxenpedagogik skriven vid Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Dafgård, L. (2001) *Flexibel utbildning på distans*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Dafgård, L. (2002) *Flexibel utbildning på distans ur organisations- och ledningsperspektiv*. Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot ledarskap skriven vid Skolledarhögskolan, Uppsala universitet.
- Dunn, R. (2001): *Nu fattar jag! Att använda sin inlärningsstil*. Jönköping: Brain Books AB.
- Egidius, H.(2002) *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Felix, U. (2005) E-learning pedagogy in the third millennium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches, *ReCALL* 17 (1) pp. 85-100.

- Gardner, H. (1998) *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Gustafsson, J.-E. (1975) *Om ATI-forskning: Nuvarande ståndpunkter samt svar på kritik*. Rapport nr 34:133, September 1975, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Hedestig, U. (2002) Lärcentrets och institutionernas roller. I: M. Gisselberg (red.) *Distanslärare och distanslärande – antologi*. Distansutbildningsmyndigheten, Rapport 6:2002. Härnösand: Distum, Distansutbildningsmyndigheten.
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, C. (2006) Flexibelt lärande – från korrespondensundervisning till öppna och fria studier. I: Borgström, L. och Gougoulakis, P. (red.) *Vuxenantologin. En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Holmberg, C. (1998) *På distans. Utbildning, undervisning och lärande*. SOU 1998:83. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Horm, P. & Olofsson, S. (2002) *Att bryta isoleringen – sociala faktorer i nätbaserad distansutbildning*. Rapport 53/2002 IT-kommissionen. Magisteruppsats, 20 poäng, skriven vid Institutionen för arbetsvetenskap och medieteknik. VT 2002. Blekinge Tekniska Högskola.
- Langerth Zetterman, M. (2001), *IT-stöd i distansutbildning med fokus på lärande - Nya förutsättningar och konventionella lösningar*. Pedagogisk forskning i Uppsala, Rapport nr. 140. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Murphy, K. L., Mahoney, S. E., Chen, C.-Y., Mendoza-Diaz, N. V., & Yang, X. (2005) A Constructivist Model of Mentoring, Coaching, and Facilitating Online Discussions, *Distance Education, Vol. 26, No. 3, November 2005, pp. 341-366*.
- Myringer, B. (2002) Strategier för ett nytt förhållningssätt till utbildning och lärande. I: M. Gisselberg (red.) *Distanslärare och distanslärande - antologi*. Distansutbildningsmyndigheten, Rapport 6:2002. Härnösand: Distum, Distansutbildningsmyndigheten.
- Myringer, B. & Wigforss, E. (2003) *Guide för nätbaserad distansutbildning vid universitet och högskolor*. FoV rapport nr 4, Lunds universitet/FoV, Sekretariatet för fortbildning, vidareutbildning och distansutbildning. Lund: Media-Tryck.
- Natriello, G. (2005) Modest Changes, Revolutionary Possibilities: Distance Learning and the Future of Education, *Teachers College Record, Volume 107, Number 8, August 2005, pp. 1885-1904*.
- Nyberg, R. (2000) *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med stöd av IT och Internet*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Paul, R. H. (1990), *Open learning and open management: leadership and integrity in distance education*. London: Kogan Page.
- Saba, F. (2005) Critical Issues in Distance Education: A report from the United States, *Distance Education, Vol. 26, No. 2, August 2005, pp. 255-272*.
- Sahlin, E. (2002) Att utbilda utbildare. I: M. Gisselberg (red.) *Distanslärare och distanslärande - antologi*. Distansutbildningsmyndigheten, Rapport 6:2002. Härnösand: Distum, Distansutbildningsmyndigheten.
- Spector, J. M (2005) Time Demands in Online Instruction, *Distance Education Vol. 26, No. 1, May 2005, pp. 5-27*.
- Söderström, T. & Westerberg, P. (2005) *Lärarerefarenheter av IT-stödd distansutbildning*. Umeå Centre for Evaluation Research.
- Teemant, A., Smith, M. E., Pinnegar, S. & Egan W. M. (2005) Modeling Sociocultural Pedagogy in Distance Education, *Teachers College Record, Volume 107, Number 8, August 2005, pp. 1675-1698*.
- Wertsch, J. V. (2002) Computer Mediation, PBL, and Dialogicality, *Distance Education, Vol. 23, No. 1, 2002, pp. 105-108*.
- Westerberg, P. & Mårald, G. (2004) *Utvecklingsmiljöer för IT-stödd distansutbildning – fördjupad studie om kollegialt motstånd mot IT-stödd distansutbildning*. Umeå Centre for Evaluation Research (UCER), juni 2004.
- Willems, J. (2005) Flexible Learning: Implications of "when-ever", "where-ever" and "what-ever", *Distance Education Vol. 26, No. 3, November 2005, pp. 429-435*.
- Wännman Toresson, G. (2006) Att skapa i steg – lärgemenskaper på nätet för distansutbildning. I: O. Jobring, U. Carlén, & J. Bergenoltz (red.) *Att skapa lärgemenskaper och mötesplatser på nätet*. Lund: Studentlitteratur.
- Wännman Toresson, G. & Östlund, B. (2002) Ny roll, ny kompetens för distansläraren. I: M. Gisselberg (red.) *Distanslärare och distanslärande - antologi*. Distansutbildningsmyndigheten, Rapport 6:2002. Härnösand: Distum, Distansutbildningsmyndigheten.

Länkar från internet

- Almqvist, L. & Westerberg, P. (2005). *Studenters upplevelser av distansutbildning inom Nätuniversitetet – en fördjupad studie med fokusgrupper på Internet*. Umeå: Umeå Centre for Evaluation Research.
 Hämtad 2006-05-06 från
<http://www.myndigheten.netuniversity.se/download/2862/x/FokusgrupperInterntA.pdf>.
- Arnold, M., Toupin, G., Martindale, N. & Koole, M. (2002) - Transactional Distance Theory Hämtad 2006-09-23 från
<http://cde.athabascau.ca/cmc/transactional.html>
- Dippe, G. & Zackrisson, D.-E. (2006) Den närvarande läraren. En rapport om SÅL 2004. UFL-rapport Nr 2006:01. Göteborg : Univ., Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. Hämtad 2006-05-06 från
http://www.ufl.gu.se/Rapporter/Rapport_200601.pdf.
- Kvalitet i IT-stödd distansutbildning – En rapport från arbetsgruppen för kvalitetskriterier. Ett uppdrag från Myndigheten för Sveriges nätuniversitetet, maj 2003.
 Hämtad 2006-06-30 från
http://www.nshu.se/download/1053/kvalitetsrapport_20030518.pdf
- Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning
 Hämtad 2006-07-30 från <http://www.nshu.se/>
- Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning – Arbetsområde: breddad rekrytering
 Hämtad 2006-07-30 från <http://www.nshu.se/page/777/breddadrekrytering.htm>
- Nationellt centrum för flexibelt lärande, CFL – information om lärstilar.
 Hämtad 2006-03-08 från <http://larstilar.cfl.se/>
- Nationellt centrum för flexibelt lärande, CFL – definition av flexibelt lärande.
 hämtad 2006-09-23 från <http://www.cfl.se/default.asp?sid=447>
- NITUS
 Hämtad 2006-09-25 från <http://www.nitus.org/>
- Om lärcentra
 Hämtad 2006-09-25 från <http://www.larcentra.se/om.htm>
- Thatch, E. C. & Murphy, K. L. (1995) *Competencies for Distance Education Professionals*. Hämtad 2006-08-13 från
https://courses.worldcampus.psu.edu/facdev101/content/lesson9/lesson9_02.shtml