



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# Examensarbete

Grundnivå 2

## Distanslärares subjektiva teorier

---

Författare: Tatjana Atanasoska  
Handledare: Jan Fredriksson  
Examinator: Ina von Schantz-Lundgren  
Termin: ht 14  
Program: VAL II  
Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete III  
Poäng: 15 hp

Högskolan Dalarna  
791 88 Falun  
Sweden  
Tel 023-77 80 00

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

## Sammanfattning

I Sverige idag är det många som kompletterar sin gymnasieutbildning via kurser inom den kommunala vuxenutbildningen (komvux); och många gör det också på distans. För att synliggöra detta växande utbildningsområde som distansundervisningen utgör, fokuserar denna undersökning på de undervisande lärarnas tankar kring denna form av undervisning vid den kommunala vuxenutbildningen.

Frågeställningen tar alltså upp vilka subjektiva teorier lärare inom distansundervisning (vid den kommunala vuxenutbildningen) har om sin distansundervisning; samt hur dessa subjektiva teorier förhåller sig till andra lärteorier. Som teori handlar Forskningsprogrammet ”Subjektive Theorien” om hur man vetenskapligt kan undersöka de teorier som människor har och uttrycker i vardagen. Teorins forskningsansats är inte att undersöka hur människor gör (handlingar), utan hur människor tänker om sina handlingar, dvs. om deras kognitiva strukturer.

För att undersöka detta valdes sex lärare ut vid en distansskola inom den kommunala vuxenutbildningen. Med dessa sex lärare genomfördes sedan semi-strukturerade narrativa intervjuer. Områden som behandlades var bland annat betygens reliabilitet – plagiat och fusk, elever i klassrum kontra på distans samt mer specifikt om hur lärarna såg på de elever som läser på distans. Även lärarnas syn på diskussion/grupparbete togs upp.

Det som framkom var subjektiva teorier där lärarna var mycket utförliga, detaljerade och nyancerade, samtidigt som det också framgick att lärarnas teoretiska kännedom om de olika formerna av distansundervisning och om kopplingar till lärteorier var svagt utpräglad.

**Nyckelord: distansundervisning, online learning, kommunal vuxenutbildning, lärare**

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b><i>Inledning – temaval och relevans</i></b>	<b>6</b>
1.1	Distansundervisning - en kort genomgång av begreppet	7
<b>2</b>	<b><i>Forskningsprogram "Subjektive Theorien" (FST)– en modell för att förstå människan</i></b>	<b>9</b>
2.1	FST – teorin som ligger till grund för denna studie	9
2.2	FST – vad innebär teorin?	10
2.3	Forskningsmetoder som utgår från FST	11
<b>3</b>	<b><i>Undersökningens genomförande</i></b>	<b>13</b>
3.1	Syfte och frågeställning	13
3.2	Datainsamling och analys – de metoder som använts	13
<b>4</b>	<b><i>Distansundervisning i förhållande till teorier om lärandet</i></b>	<b>15</b>
4.1	Behaviorismen	15
4.2	Kognitivismen	16
4.3	Konstruktivismen och socialkonstruktivismen	17
4.4	Konnektivismen	20
<b>5</b>	<b><i>Metod</i></b>	<b>22</b>
5.1	Skolan som ett case study– distansundervisningen vid den undersökta skolan	22
5.2	Bakgrundsinformation om lärarna	23
<b>6</b>	<b><i>Resultat – analysen av intervjuerna</i></b>	<b>25</b>
6.1	Betygens reliabilitet - plagiat och fusk	25
6.2	Elever i klassrummet	26
6.3	Distanselever vid den undersökta skolan, dvs. komvux-elever	28
6.4	Möjlighet till diskussion/grupparbete	29
6.5	Ytterligare punkter – en kort sammanfattning och utblick	31
6.6	Lärarnas ST och lärteorierna	32
<b>7</b>	<b><i>Avslutande kommentarer – några röda trådar</i></b>	<b>34</b>
<b>8</b>	<b><i>Litteraturförteckning:</i></b>	<b>35</b>

## Förkortningar

- FST                      Forskningsprogrammet ”Subjektive Theorien”. Denna förkortning används när jag pratar om teorin som min studie bygger på. (se kapitel 3).
- ST                        Subjektiv teori eller subjektiva teorier. Denna förkortning används när jag berättar, analyserar, nämner etc. de subjektiva teorier som lärarna själva uttryckte.

# 1 Inledning – temaval och relevans

Som lärare med erfarenhet av att undervisa i flera länder, var det överraskande att se hur stor andel (i antal) elever som studerar vid den svenska kommunala vuxenutbildningen. Många vuxna kompletterar sin gymnasieutbildning inom den kommunala vuxenutbildningen, och många gör det också på distans. Att flera hundra vuxna människor läser komvux-kurser helt på distans och att dessa är en legitim del av den gymnasiala vuxenutbildningen, var speciellt överraskande för mig. I Österrike, som jag kommer ifrån, är detta de facto omöjligt.

För att synliggöra denna del av gymnasieundervisningen, och för att speciellt synliggöra lärarna inom denna utbildningsverksamhet, valde jag att fokusera på lärarnas tankar kring denna form av (distans)undervisning. Genom semi-strukturerade intervjuer (se kapitel 6) med sex lärare kunde jag samla in data om deras subjektiva teorier (ST). Forskningsprogrammet ”Subjektive Theorien” (FST) utgjorde den teoretiska basen för valet av ST som undersökningsobjekt (se kapitel 3). Dessa tankar sammanställdes, undersöktes och sattes i förhållande till rådande teorier om lärande på distans (se kapitel 5 och 7).

Att undersöka eleverna inom utbildningen vore en möjlig väg att gå för att undersöka distansutbildningen, men denna väg valdes inte för detta arbete. Mitt fokus var från början att göra just lärarnas tankar synliga när de tänker och pratar om sin egen undervisning, som är en annan likvärdig möjlig väg att gå för att belysa det specifika och det allmänna inom distansutbildningen (inom den kommunala vuxenutbildningen).

## 1.1 Distansundervisning - en kort genomgång av begreppet

Distansundervisning, i den betydelse begreppet har idag, är en form av undervisning som har existerat parallellt eller som komplement till klassrumsundervisning i flera decennier. Begreppet är till sin definition lika bred som definitionen av undervisning själv, även om distansundervisning i sig innehåller användningen av teknik. De lärare som undervisar inom distansundervisningen har ingen klar bild av hur man skulle kunna definiera distansundervisning, vilket sammanfattas i följande citat:

The definitions found in various articles mirror the conflicting responses provided by the respondents in this study. The lack of consistency in terminology inevitably affects not only the researchers who would like to build upon the findings, but also impacts designers who are creating similar types of environments. Terminology also poses a problem when the specific context of the learning environment is not described in sufficient detail or when its identification is not very prominent in both the discussion of the methods and the other sections of the paper. This not only impacts the evaluation of such learning experiences but also the future of successfully delivered distance learning events. (Moore, Dickson-Deane & Galyen 2011, s 134)

Det här forskningsprojektet av Moore et al. handlade om begrepps-”förvirringen” inom distansundervisning/e-learning. Här tillfrågades forskare och undervisande personer från olika nationer och från fyra kontinenter om vad de ansåg vara e-learning, hur de skulle beskriva vissa typer av e-learning och även hur de skulle stava e-learning. Det visade sig att det inte finns en konsensus om vad de olika beteckningarna för e-learning, t.ex. e-learning, Elearning, distance education, etc., betyder och vad som kännetecknar olika e-learningmiljöer. Även stavningen var helt olika i de olika länderna, och t.o.m. vad som skulle räknas som e-learning skiljde sig åt mellan de tillfrågade personerna: i några länder räknades blended learning som e-learning, i andra länder räknades bara rena online-lärande rum som e-learning.

Vad har då detta för effekt på alla som forskar, skriver eller undervisar om e-learning/distansundervisning? Det här betyder att man måste vara mycket tydlig, inte bara i ordvalet, utan också i definitionen av begreppen och vad den typ av distansundervisning man fokuserar på innebär för lärande rum, användning av teknik, etc. Som titeln antyder har jag inte valt ordet e-learning för den miljö där lärarna jag intervjuade arbetar. Varför jag gjorde valet att kalla undervisningen för distansundervisning ska jag tydliggöra i fortsättningen av detta kapitel.

Historiskt sett kan rötterna till den nuvarande distansundervisningen vid komvux i Sverige härledas till när de första brevskolorna och korrespondensinstitutet öppnades. Där kunde man läsa kurser vid sidan av den formella utbildningen som pågick i alla skolformer, även för elever som inte längre omfattades av skolplikten. Även idag har distansundervisningen vid komvux som mål att ge vuxna möjligheten att studera kurser som de försummade att läsa när de gick på gymnasiet, eller att slutföra en avbruten gymnasieutbildning. Distansundervisning är ett begrepp som har använts länge i den svenska skoldebatten, vilket man också kan se då Skolverket fortfarande år 2012 använde en definition av Desmond Keegan om distansundervisning, en definition som myntades i början av 1990-talet. Man kan sammanfatta definitionen i några punkter som hänvisar till ett koncept, som idag när var och varannan har Facebook etc., inte alls är lika främmande och obekanta som på tiden då Keegan började skriva om distansundervisning:

- Lärare och elev är fysiskt åtskilda.

- Tekniken förenar lärare och elev.
- Kommunikation kan även initieras av läraren.
- Undervisningen sker främst individuellt (se Keegan 1980).

Skolverket (2012) använder inte begreppet e-learning, utan fortsätter att använda det historiska begreppet distansundervisning, varför jag också har valt att använda samma begrepp. Lärare vid komvux är en del av det svenska skolsystemet och ligger därmed under Skolverkets reglering. Definitionen som Skolverket använder stämmer bra överens med begreppet distance education, nämligen som undervisning med hjälp av IKT men utan användning av Web 2.0 möjligheter (Pachler & Daly 2011, s 12).

Det finns också det svenska begreppet fjärrundervisning, men det används i Sverige för en speciell form av e-learning där en hel klass är målet för en e-learning-setting. Till skillnad från distansundervisning, där fokus ligger på den enskilda individen och där det finns situationer där även eleverna i samma kurs inte har fysisk kontakt med varandra, blir hela klasser inom fjärrundervisningen undervisade av en fysiskt åtskild lärare (Skolverket 2012). Det betyder att klasskamraterna har fysisk kontakt med varandra, men inte med läraren, som de bara har kontakt med via IKT-medier.



## 2 Forskningsprogram ”Subjektive Theorien” (FST)– en modell för att förstå människan

### 2.1 FST – teorin som ligger till grund för denna studie

Forskningsprogrammet ”Subjektive Theorien” (FST) är en teori som för första gången specifikt utvecklades under 1970-talet inom forskningsprogrammet ”Subjektive Theorie“ av Groeben och de andra i denna forskningsgrupp (Groeben et al 1988, s 11). Teorin har sitt ursprung i psykologiska teorier, som har som mål att förklara människans tankar som leder till människans handlingar. Eftersom Groeben och teamet var psykologer försökte de att avgränsa ST från kognitioner. Deras tanke var att just deras definitioner inom FST skulle kunna öppna speciella möjligheter för att undersöka psykologiska frågor riktade mot människans tankar. Detta forskningsprogram har haft inflytande speciellt på den pedagogiska forskningen där – som ett exempel av många – Niessen (2008) valde att utgå från forskningsprogrammet för att undersöka sin forskningsfråga inom musikpedagogiken.

Efter denna inledning vill jag nu nämna hur ST definierades av Groeben et al. för att därefter behandla teorins historia, syftet med teorin ur ett forskningsperspektiv och hur den användes i min studie. ST är alltså<sup>1</sup>:

- Kognitioner av hur man ser sig själv och omvärlden,
- som är en sammansatt abstraktion med en (åtminstone implicit) argumentativ struktur,
- och som kan uppfylla parallella funktioner som finns i objektiva (vetenskapliga) teorier såsom förklaring, prognos och teknologi. (Groeben et al. 1988, s 19).

En teori som hade stort inflytande var ”personal construct theory“ i vilken Kelly (1991) betonar att alla människor kan ses som forskare från födseln till döden. Vi konstruerar alla personliga ”construct“ av hur vi och världen fungerar. Kelly präglar i sin publikation konceptet av människan som forskare (”man-the-scientist“). Andra teorier som hade inflytande på Groeben et al. var ”implicit personality theory“, speciellt vidareutvecklingen till attributions-teorin. Denna ställer frågor på hur man sätter mening på egna och andras handlingar (se t.ex. Försterling 2001).

De, här nämnda, teorierna – såsom FST – handlar om hur man vetenskapligt kan undersöka just de vardagsteorier som människor har och uttrycker i vardagen. Även om forskningen tidigt började undersöka denna fråga (implicit personality theory började utarbetas redan på 1950-talet av Bruner & Tagiuri), är ST, tillsammans med ”sociala representationer”<sup>2</sup>, en av de vetenskapliga inriktningar inom detta område som fortfarande används (Flick 1998, s 46).

---

<sup>1</sup> Originalcitrat på tyska:

”(D)anach könnte man unter einer „Subjektiven Theorie“ verstehen [...]:

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“

<sup>2</sup> Serge Moscovici ses som grundaren av denna teori om hur människor i vardagssamtal bildar och kommunicerar sina vardagliga föreställningar om omvärlden. Moscovicis begrepp för detta lyder ”théorie des représentations sociales”

## 2.2 FST – vad innebär teorin?

Efter introduktionen till hur ST utvecklades och hur utvecklingen i FST sågs som en vidareutveckling av olika ansatser inom psykologin, ska det här kapitlet närmare ta upp vad FST kan och inte kan belysa.

Första definitionspunkten definierar vad ST ska ses som, nämligen som:

- Kognitioner av hur man ser sig själv och omvärlden,
- som är en sammansatt abstraktion med en (åtminstone implicit) argumentativ struktur,
- och som kan uppfylla parallella funktioner som finns i objektiva (vetenskapliga) teorier såsom förklaring, prognos och teknologi. (Groeben et al. 1988, s 19).

Den här definitionen sätter ramarna för vad som undersöks, nämligen tankar (som är en del av kognitionen) av individer om sig själva (dvs. perspektivet är inifrån på sig själv) samt även allt som är utanför deras själv (dvs. perspektivet på omvärlden sett inifrån de själva). Målet med att använda FST som teorikoncept är att man i ett forskningsprojekt är intresserade av att få människors tankar (om handlingar) utifrån deras egna tankar och deras eget liv. Groeben et al (1988) poängterar detta eftertryckligt, eftersom forskningsansatsen inte är att undersöka hur människor gör (handlingar), utan hur människor tänker om sina handlingar. Det psykologiska antagandet bakom detta, är att människor handlar inom och med omvärlden med hjälp av de kognitiva konstruktiva strukturerna i deras subjektiva själv (Groeben et al 1988, s 13).

Men det här antagandet, att människors handlingar ska ses som *kognitiva* representationer, leder också till att FST inte kan användas inom alla områden. Inom följande områden handlar människan nästan aldrig som ett kognitivt konstruerande subjekt.

Område 1: Det finns handlingar som sker automatiskt, speciellt efter externa stimuli. (Groeben et al 1988, s 37). Ett exempel ur en lärares vardag kan t.ex. vara: Idrottsläraren undervisar klassen i trampolin hopp. Läraren ser att en elev hoppar ut snett från övnings-trampolinen och sträcker ut händerna i ren reflex för att hindra eleven från att ramla på mattan och skada sig. FST passar alltså inte för att undersöka hur människor reagerar automatiskt i vissa situationer, då denna teori utgår från ett konstruktivt tänkande subjekt.

Område 2: Handlingar som utförs rutinmässigt. Ett exempel här kan vara att många lärare har ett specifikt sätt att handla om en elev bråkar med en annan elev i klassrummet. FST kan inte direkt förklara vilka tankar som leder till vilka rutiner, men det kan däremot vara en bra teori om man vill titta på de bakomliggande tankarna som människor har om hur dessa rutiner utvecklades<sup>3</sup> (Groeben et al 1988, s 38).

Eftersom definitionen på ST har fokus på kognitioner, förklaras i den andra punkten hur dessa kognitioner visar sig i samtal med forskaren:

- Kognitioner av hur man ser sig själv och omvärlden,

---

(teorin om de sociala representationerna, egen översättning) (Moscovici 1961). Mer om denna forskningsansats och hur den vidareutvecklats kan t ex läses hos el Sahity/Kirchler 2006.

<sup>3</sup> Ett tredje område som nämns är desintegrativa tillstånd (t.ex. inom aktiva faser av schizofreni) som inte är relevanta för forskning inom det pedagogiska fältet. Här märks att teorin utvecklades främst för användning inom psykologin.

- som är en sammansatt abstraktion med en (åtminstone implicit) argumentativ struktur,
- och som kan uppfylla parallella funktioner som finns i objektiva (vetenskapliga) teorier såsom förklaring, prognos och teknologi. (Groeben et al. 1 § 988, s 19).

I teorin antar man att människan är kapabel till att meddela sina tankar i kommunikationen med forskaren, och då i en sammanhängande struktur som har en inneboende kognitiv struktur. Denna struktur är inte en tillfällighet. Hur stor argumentationens komplexitet i denna inneboende struktur är kan ses som ett tecken på hur kompetent läraren är i sina handlingar, eftersom det behövs en större bakomliggande kompetens för att kunna argumentera på ett djupt och omfattande sätt (se Plöger 2006, s 46).

I samtalen med forskaren kan det vara nödvändigt för forskaren att ”hjälpa“ individen att utveckla den argumentativa strukturen i sina ST. Det behöver inte vara ett tecken på avsaknad av komplexitet eller djup, utan istället är det lätt så att det är svårt för läraren att kommunicera strukturen klart i ett samtal. Här ska och kan forskaren hjälpa till kommunikativt, så att intervjupartnern själv kan utveckla sin förmåga att uttrycka sina ”interna processer“, betydelsen i sina ST och själv-interpretationerna av sina tankar och/eller handlingar (Groeben et al 1988, s 15). Människan som epistemologiskt subjekt ligger till grund för FST hos forskargruppen runt Groeben, dvs. antagandet är att ”man the scientist“ alltid har ST konstruerade i sitt huvud och att ”man“ också använder teorierna i livet. Men denna modell utgår inte från att människorna alltid kan förklara sina ST helt självständigt (Groeben et al 1988, s 16).

Groeben et al (1988) hade satt som fokus att ST också ska ha en liknande funktion som objektiva (vetenskapliga) teorier, och inte bara parallella strukturer. Därför formulerades en tredje egenskap hos ST:

- Kognitioner av hur man ser sig själv och omvärlden,
- som är en sammansatt abstraktion med en (åtminstone implicit) argumentativ struktur,
- och som kan uppfylla parallella funktioner som finns i objektiva (vetenskapliga) teorier såsom förklaring, prognos och teknologi. (Groeben et al. 1988, s 19).

Groeben hade med sitt forskningsprojekt som mål att avgränsa sig från psykologin, men samtidigt att följa det naturvetenskapliga paradigmet som härskar inom psykologin. När ett forskningsprojekt vill belysa vilka teorier som finns, då behöver falsifieringen av de hittade ST inte genomföras. Istället avslutas dessa undersökningar (allmänt) efter analysen av de funna ST. Dessa teorier ses med sitt egenvärde som inte behöver ”bevisa sig” i lärarens handlingar<sup>4</sup>.

### 2.3 Forskningsmetoder som utgår från FST<sup>5</sup>

Det första steget i ett forskningsprojekt som använder FST som teoretisk grund, är att hitta lämpliga personer som, med utgångspunkt i forskningsfrågan, kan ge den information som ska ligga till grund för analysen. Dessa personer intervjuas i de flesta fall i semi-standardiserade intervjuer för att hålla

<sup>4</sup> Ett exempel på en studie där fokus ligger på att hitta och analysera ST utan att undersöka om lärarna ”håller“ sig till dessa i sin vardag är t ex Niessen 2008.

<sup>5</sup> Detta underkapitel sammanfattar kort hur Groeben et al (1988) beskriver sitt tillvägagångssätt.

frågorna inom en viss ram, men som samtidigt låter forskaren och intervjupersonen kommunicera om intervjupersonens tankar inom ett visst område. En utmaning i datainsamlingen är nästan alltid att förmå intervjupersonen att beskriva sitt inre perspektiv så precist och detaljerat som möjligt, vilket innebär att forskaren får skapa en miljö där hen kan hjälpa personen med detta (se Groeben et al 1988, s 25). Det är viktigt att forskaren kan ställa följdfrågor och kanske lämna frågornas planerade ordningsföljd så att intervjudatan blir djup och tillfredsställande för att därmed kunna besvara forskningsfrågan.

Om forskningsprojektets mål är att hitta ST som vägleder personerna i deras handlingar, då är datainsamlingen slut efter intervjuerna (Schreier 2013, s 218). Groeben et al (1988) arbetade alltid utifrån ett kriterium de kallade för ”dialog-konsensus“ innan de analyserade datan vidare. Detta betyder att forskaren bearbetar transkriptionen och gör en grov analys av det preliminära resultatet av de funna ST för intervjun inför ett andra möte med intervjupersonen. Där pratar båda igenom transkriptionen och forskarens första tolkning så att de möts i ett konsensus om vad personen har sagt och hur de ST hos denna person ser ut.

För att kunna bemöta den tredje egenskapen hos en ST inom FST, ”som har liknande funktioner som en objektiv (vetenskaplig) teori för att kunna förklara och förutsäga handlingar“ (Groeben et al. 1988, s 19), skulle nästa forskningssteg vara att pröva de hittade ST i lärarens handlingar. Groeben använde ett klassiskt falsifikationskriterium, där de ST utgjorde hypotesen som skulle verifieras eller falsifieras (Groeben et al 1988, s 28).

## 3 Undersökningens genomförande

### 3.1 Syfte och frågeställning

Detta projekt har som syfte att kasta ljus på hur lärare inom distansundervisningen tänker om sin egen undervisning, dvs. en undervisning som sker uteslutande på distans. Utöver detta är ett syfte att framhäva lärarens synvinkel på ett specifikt undervisningsområde, nämligen den kommunala vuxenutbildningen (i det här fallet uteslutande den kommunala distansutbildningen för vuxna). Arbetets fokus ligger just på lärarnas egna tankar och upplevelser, inte på hur undervisningen bedrivs i "verkligheten". Jag har valt att använda Forskningsprogrammet "Subjektive Theorien" (FST, se föregående kapitel) som grundval för projektet, dvs. denna fungerar som en ram för hela projektet. Fokus ligger vidare på lärare inom den aktiva undervisningen, inte på skolledare och inte heller på hur distanselever tänker om och upplever distansundervisningen.

Frågeställningen för detta projekt och arbete lyder:

#### **Vilka subjektiva teorier (ST) har lärare inom distansundervisning (för den kommunala vuxenutbildningen) om sin distansundervisning?**

Arbetet undersöker denna frågeställning med fokus på två aspekter:

1. Vilka subjektiva teorier (ST) finns hos lärarna om deras distansundervisning?
2. Hur förhåller sig dessa subjektiva teorier (ST) till lärteorier inom distansundervisningen?

### 3.2 Datainsamling och analys – de metoder som använts

Undersökningen är en fallundersökning av en specifik distansskola inom vuxenutbildningen, med en kvalitativ datainsamling (semi-strukturerad intervju) och en kvalitativ data-analys (utgående från FST). Skolan jag valde är en av de som erbjuder distansutbildning inom komvux, och det är samtidigt en skola där jag redan hade en kontaktperson som kände lärare jag kunde ta kontakt med för en intervju. Jag fick också skolledares godkännande att intervjua några lärare, så länge det var vid en tidpunkt som inte störde dem i deras dagliga arbete. Intervjuerna genomfördes via internet-telefoni, vilket gjorde att jag även kunde spela in dessa. Ingen av lärarna som intervjuades hade något emot inspelningen av intervjun.

För att kunna undersöka ST måste man få personerna att prata om dessa i en dialog, så att man kan följa med i hur de tänker och för att hjälpa dem att utveckla den inneboende argumentationstrukturen inom ramen för intervjun. König hänvisar till olika metoder för hur man kan undersöka vardagsteorier, så som narrativ intervju, "think aloud"-metoden<sup>6</sup>, att skriva fritt om ett sammanhang, etc. (König 1995, s 14ff). Jag valde att genomföra semi-strukturerade narrativa intervjuer med fokus på mina valda temaområden (se nedan). Till dessa områden hade jag också stödfrågor för att kunna stödja lärarna i sina "berättelser". Valda temaområden ringdes in i förväg efter det att jag hade pratat informellt med lärarna innan intervjun genomfördes, dvs. i samtal med lärarna om deras arbete,

---

<sup>6</sup> Att "tänka högt" avsågs t.ex. i språkvetenskaplig forskning (men också i andra sammanhang) när forskaren vill veta mer om hur undersökningspersonerna löser ställda uppgifter. Antingen kan man be undersökningspersonen att "tänka högt" samtidigt som en uppgift utförs eller att "tänka högt" efter att ha utfört uppgiften (för språkvetenskaplig forskning, se t ex Knorr & Schramm 2012).

utmaningar i jobbet etc., samt om de var intresserade av att berätta om sina tankar i en intervju för denna studie.

Eftersom jag hade valt mina fokus-områden innan intervjuerna genomfördes, transkriberade jag de delarna av intervjun tillhörande dessa områden. Transkriptionen gjordes i ”skriftspråk”, dvs. inte i ”talspråk”, det vill säga utan att notera interjektioner, utrop eller andra, icke-språkliga yttringar. De delar av intervjun som handlade om bakgrundsinformation (ålder, yrkeserfarenhet, etc.) transkriberades ej. Istället sammanfattade jag denna bakgrundsinformation direkt, utan att transkribera.

Varje intervju varade mellan 35 och 50 minuter och inleddes med en beskrivning av projektet och med en fråga om tillåtelse till att intervjun spelas in. Därefter ställde jag frågor som skulle hjälpa läraren att relativt fritt kunna prata om sina tankar inom följande områden:

1. lärarens bakgrund
2. jämförelse av online- och ”offline”-undervisning
3. uppgifter i den/de kurser läraren undervisade
4. fusk och plagiat
5. utmaningar (svårigheter) med kursen, för läraren och för eleverna

Eftersom jag för intervjuerna bara valde lärare som också hade erfarenhet av klassrumsundervisning, blev det en del av frågorna att kontrastera deras olika erfarenheter inom distans- och klassrumssituationer. Utifrån detta kunde jag sedan lyssna på lärarna i deras argumentation om sina ST om distansundervisning. Detta gjorde det också tydligt för mig och de intervjuade lärarna vad som var speciella kännetecken för dessa olika undervisningssituationer.

Transkriptionerna koderades på två sätt:

- En del av koderna (t ex koden ”plagiat”) kom direkt från mina fokusområden (se ovan).
- En annan del av koderna hittades i materialet själv, dvs. de stöds av datamaterialet (t ex ”böcker” om användning av läroböcker).

Att använda sig av koder som var bestämda innan datainsamlingen och att utveckla koderna ur datan är likvärdiga vägar för att koda transkriptioner (se Flick 2014). Inom koderingen koderade jag mer än vad som var del av mina fokusområden, men i den påföljande analysen låg vikten av analysen på de fem fokusområdena. Några av de mest intressanta aspekterna utanför dessa fem områden har jag sammanfattat i kapitel 7.5 för att synliggöra hur ”rik” lärarnas ST om distansundervisning är. Dessutom ville jag betona några av de intressanta aspekter som kom upp och som inte var en del av min forskningsfråga.

## 4 Distansundervisning i förhållande till teorier om lärandet

Efter den inledande delen om distansundervisningen idag, distansundervisning enligt Skolverkets definition och efter att ha beskrivit studiens teoretiska bas FST samt dess undersökningsmetod, ska detta kapitel ge en översikt av några av de teorier om lärande och deras kopplingar till distansundervisning. Inom utvecklingen av distansundervisningens tekniska möjligheter kan man också se hur de bakomliggande lärteorierna har inflytande på den teknik som utvecklas. Därför tas teorierna upp ur ett historiskt perspektiv, dvs. de ”äldsta” teorierna om lärandet hade störst inflytande på de äldsta tekniska utvecklingarna av distansundervisningen. De fyra valda teorierna om lärandet är:

- Behaviorismen
- Kognitivismen
- Konstruktivism och Sociokonstruktivism
- Konnektivismen

### 4.1 Behaviorismen

En av de mest kända forskarna inom behaviorismen är Skinner, som koncentrerade sin forskning på inlärning hos djur. Hans forskning gick ut på att visa hur djur lär sig genom rätt kombination av stimuli och respons på dessa stimuli. Skinner var aktiv redan på 1920-talet och gav psykologin, pedagogiken och andra ämnen en ny terminologi för att forska om lärandet (Schultz & Schultz 2000). Men behaviorismen så som Skinner utvecklade den är inte tänkbar utan att hänvisa till andra forskare som också forskade kring djur och deras intelligens innan andra världskriget.

Om man vill sammanfatta det vi numera kallar behaviorismen, så tillförde olika forskare olika inriktningar på denna:

- Pavlov, som gjorde många experiment med djur (det mest berömda är hans utfodringsexperiment med hund) är den som byggde upp teorin kring den klassiska betingningen, dvs. att ett stimuli leder till en biologisk respons.
- Thorndike byggde vidare på betingning, men hans teori gick ut på att man lär sig genom att pröva sig fram till rätt respons på en stimuli.
- Skinner, som tidsmässigt verkade efter Pavlov och Thorndike, jobbade mycket med den operanta betingningen, dvs hur (i de flesta fall) djur lär sig koppla en inlärdd respons till ett visst stimuli.
- En radikal teori om behavioristisk inlärning är Guthries “contiguity”-teori. Denna innebär att när man vill ge möjligheter till att inlärning ska kunna ske, räcker det med att ett stimuli och en respons händer tillräckligt nära varandra tidsmässigt, utan en vidare koppling. (se Schröder 2002, s 32)

I början var distansundervisning å ena sidan mycket influerad av behaviorismen, men å andra sidan också inskränkt av de tekniska möjligheter som fanns i början av 1990-talet (och även innan dess, Dittler 2011, s 3). Det viktiga var sambandet mellan “action-reinforcement” som Skinner präglade

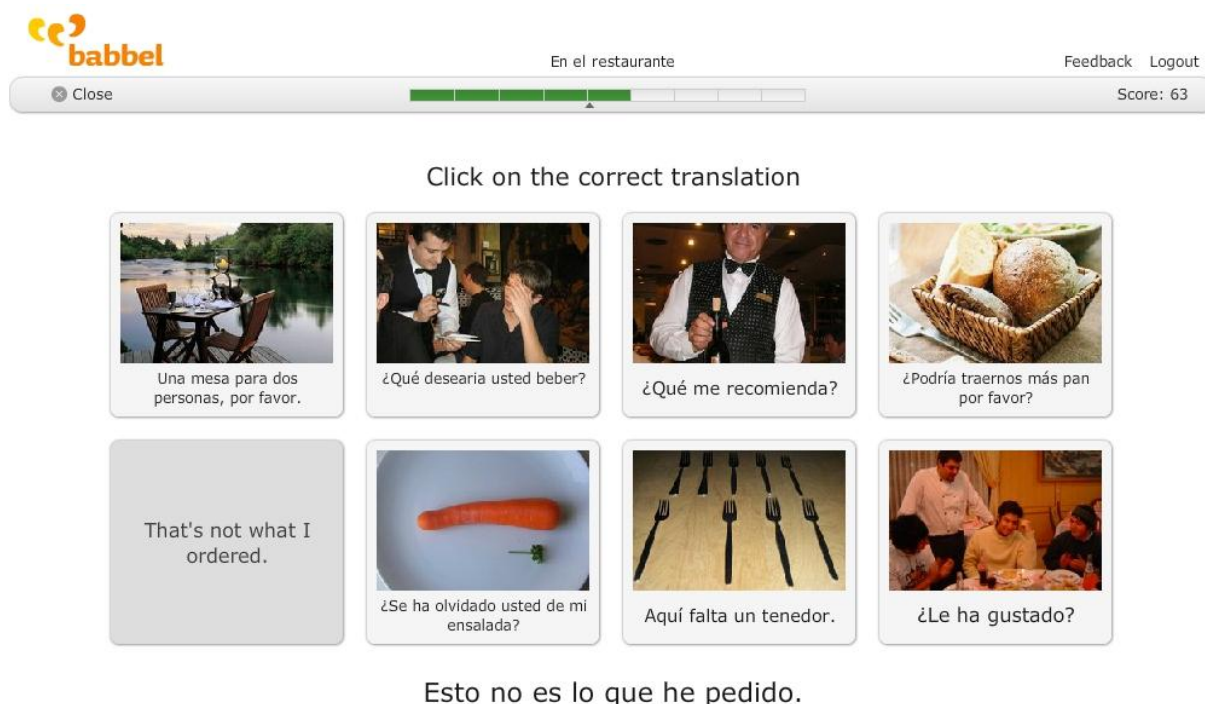
med sin forskning. Målet var att eleven direkt skulle få återkoppling på sina svar så att det var tydligt vad som var rätt eller fel. Den stora utmaningen för utvecklarna inom distansundervisning var hur man skulle kunna bygga upp ett program för att testa kunskaperna på detta sätt (se Dittler 2011, s 3).

I det här skedet uppstod ett helt nytt yrke, "instructional designer", dvs. personer som försökte utveckla inlärningsprogrammen (som i ett första skede inte var webbaserade) så att responsen eleven fick var en tydlig feedback på hur bra eleven hade lärt sig innehållet (se Anderson/Dron 2012). Nedan följer ett konkret exempel för att belysa detta.

### Exempel 1- Behaviorismen

Multiple Choice-frågor passar perfekt för behavioristiska e-learning settings. Det finns alltid (minst) ett rätt svarsalternativ. Programmeraren/Läraren väljer vilka svarsalternativ som ska anses vara korrekta. Eleven får en tydligt och direkt återkoppling på sitt svar, dvs. efter en elev-aktion kommer en direkt program-respons. Man ska lära sig sambandet genom att koppla ihop frågan med rätt svar, och genom att man gör det flera gånger.

Exempel från det webbaserade språkkursföretaget "Babbel":



The screenshot shows the Babbel interface for a lesson titled "En el restaurante". At the top, there is a progress bar and a score of 63. The instruction is "Click on the correct translation". Below this, there are eight options, each with a small image and a Spanish question:

- Una mesa para dos personas, por favor. (Image: A table by a river)
- ¿Qué desearia usted beber? (Image: A waiter serving a customer)
- ¿Qué me recomienda? (Image: A waiter with a menu)
- ¿Podría traernos más pan por favor? (Image: Bread in a basket)
- That's not what I ordered. (Text only)
- ¿Se ha olvidado usted de mi ensalada? (Image: A carrot)
- Aquí falta un tenedor. (Image: Forks on a table)
- ¿Le ha gustado? (Image: A chef serving a customer)

Below the options, the text "Esto no es lo que he pedido." is displayed.

(skärmlapp från egen användning av programmet på [www.babbel.com](http://www.babbel.com), 15.01.2014)

## 4.2 Kognitivismen

Inom kognitivismen, som var den inriktning inom psykologin som kom direkt efter behaviorismen, ville man gå vidare och inte bara undersöka handlingar och reaktioner som man kunde observera, utan också undersöka de högre tankeprocesser som är kopplade till lärandet. Det blev viktigare att forska med människor istället för djur (Lefrançois 2011, s 193). Man ville komma fram till hur vår "black box", dvs. hjärnan, fungerar när den bearbetar den information som går från input till output. Begreppet "black box" myntades av behaviorister för att understryka att man inte kan titta in i hjärnan medan den utför tankeprocesserna bakom handlingarna: "For Skinner, the mind was a "black



box” whose contents cannot be illuminated by science” (Nevid 2010, s 175). Inom kognitivismen hamnade just detta, som man inte kunde se, i fokus i teorin och forskningen (Lefrançois 2011, s 193).

Detta ledde i sin tur till att även e-learning-programmen ändrade fokus. Medan det främsta målet i behaviorismen var att svaret skulle vara korrekt, och att detta i dataprogrammet tydligt markerades (se exemplet ovan), ändrade det kognitivistiska synsättet så att det nu var tankeprocesserna som ligger bakom inläringen som hamnade i fokus. Därför blev det nu viktigt med frågan hur informationen skulle presenteras för att hen skulle få så goda förutsättningar som möjligt att tillgodogöra sig informationen. Hjärnan skulle få chansen att ”bygga upp” kunskap utifrån den presenterade informationen. Eleverna skulle själva ha friheten att dra slutsatser och inte bara lära sig korrekta ”respons” som i behaviorismen. Att själv kunna bygga kunskap utifrån olika information ses som en väg till att elever ska kunna använda detta sätt att tänka för att lösa problem inom olika områden, inte bara kursområden (se Dittler 2011, s 3). Den här idén om att det finns ett ”bra” och en ”dåligt” sätt att presentera och repetera information är också ett kännetecken på ”spaced learning” (Anderson & Dron 2012).

### Exempel 2 - Kognitivismen

I Babbels språkkurser följer varje lektion samma uppbyggnad. Först presenteras orden för eleven, sen kommer en repetitionsfas (med behavioristiska element) och sen kommer fasan där man använder sin kunskap. Det finns en plan för hur man ska gå igenom innehållet, men man får välja att hoppa över delar av kursen eller att repetera när man själv anser att man behöver repetera ett avsnitt.

Exempel från det webbaserade språkkursföretaget ”Babbel”:

Hello Dawn , our recommendation for your Spanish:



(bilden tagen från <http://bloggingmomof4.com/learn-a-new-language-with-babbel>, 15.01.2014)

### 4.3 Konstruktivismen och socialkonstruktivismen

Eftersom kognitivismen satte hjärnan och dess funktioner i centrum, var också den därpå följande inläringsteorin till stor del baserad på hjärnans funktioner. Konstruktivismen utgår från att vi alla ”konstruerar”, dvs. ”gör”, vår egen värld. En av de första som hänvisade till att vi aktivt konstruerar vår kunskap och vår värld var Jean Piaget, som framför allt undersökte barns utveckling. I hans teori

är det så att barn måste genomgå olika intellektuella utvecklingsfaser för att kunna nå de högsta nivåerna inom tänkandet (se t.ex. Shaffer & Kipp 2009). En viktig orsak till varför just Piaget och hans forskning är mycket känd och utgjorde en milsten, inte bara inom psykologin utan också inom pedagogiken, uttrycks i följande citat:

Although Piaget's assumptions that children actively construct their own knowledge may seem obvious today, this viewpoint was innovative and contrary to the thinking of his time. (Shaffer & Kipp 2009, s 278).

Det handlar alltså om att man aktivt måste konstruera sin kunskap, att man själv bygger en förbindelse mellan olika "input", ens egna tankar och sin "output".

Ett annat stort namn inom kognitivismen är Lev Vygotski, som egentligen verkade samtidigt med Piaget, men som p.g.a. kommunismen i Ryssland blev känd först efter andra världskriget. Han betonade att kulturen spelar en viktig roll för barns utveckling och att utvecklingen därför inte är densamma världen över. Han trodde, i motsats till Piaget, nämligen att barns intellektuella utveckling inte är universell (Shaffer & Kipp 2009, s 281).

Inom pedagogiken är Vygotski nuförtiden mest känd för sin "Zone of Proximal Development" (ZPD), även om Vygotski själv inte publicerade så mycket om detta (Swain, Kinnear & Steinman 2010, s 20). Detta koncept visar på att lärandet är en social interaktion och att man genom den sociala interaktionen kan nå nivåer i sitt kunnande som ligger utanför vad man kan nå när man försöker helt själv. "Hjälpen", dvs. den sociala interaktionen med en annan person, kan vara av olika slag, t.ex. genom förklaringar, genom att en annan person visar hur man gör, genom övningar etc. Genom detta samspel utvidgar man det kunnande som man redan har och som man kan använda helt själv och fritt. För alla människor finns det också områden av kunnande och färdigheter som man just i det ögonblicket inte ens kan nå med hjälp utifrån.

Jag har valt ett exempel inom ämnet matematiken för att förtydliga detta: Om en person kan addera tal:

$$2+3 = 5$$

Har den här personen förstått principen bakom detta, då kan personen med hjälp (dvs inom ZPD) lära sig hur man adderar vektorer:

$$\begin{pmatrix} 2 \\ 3 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 3 \\ 4 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 5 \\ 7 \end{pmatrix}$$

Att räkna ut en vektoraddition är det ena, men att kunna förstå vad vektoraddition betyder, att den hänger ihop med (i det här fallet) tvådimensionella rummet är inte direkt i ZPD för att addera tal<sup>7</sup>.

Konstruktivismen fördes till sin spets genom Ernst von Glasersfeld som i sin teori utgår från att vi människor har mycket begränsade möjligheter när vi ska göra oss en bild av världen genom våra sinnen. I den västerländska kulturen visste man sedan länge (se t.ex. Platons tankeexperiment om skuggorna i grottan i sjätte boken av Platons "Politeia") att det som subjektet (dvs. vi människor)

---

<sup>7</sup> Detta exempel är förenklat, men visar också på Piagets utvecklingsfaser – addition av tal, och förståelsen av detta, kan komma tidigt i en människas liv. Användningen och förståelsen av vektoraddition kommer i vanliga fall mycket senare (eller inte alls).

känner till, bara är en bild av de objekt som finns omkring oss. Glasersfeld går ett steg längre genom att säga att vi överhuvudtaget inte kan veta något absolut om objekten - det existerar bara våra subjektiva bilder av världen, och alla dessa bilder är olika (De Haan & Rülcker 2009, s 29f.)

Inom distansundervisningen har denna idé om att människor måste bygga upp sin egen bild av allt helt själv, eftersom vi inte kan dela med oss av våra inre bilder av världen, inte spritt sig särskilt mycket, även om det fördes en intensiv diskussion om denna idé inom filosofin och andra vetenskapliga områden. Vad som däremot blev viktigt även inom distansundervisningen var idén om sociokonstruktivism som är en motpol till den radikala konstruktivismen. Här är det just den sociala gruppen, sociala situationer och interaktioner med medmänniskor, som leder till lärandet (De Haan & Rülcker 2009, s 58). Man kan också kalla denna riktning av teorier för sociokulturell teori eftersom sociala grupper och varje individ alltid är förankrade i kulturella sammanhang. Här är det alltså inte bara det sociala samspelet med människor som spelar en roll, något som redan Vygotski nämnde, utan också kulturella artefakter spelar en roll som redskap för lärandet. Detta gäller även när ingen direkt social interaktion sker i samband med inläringen (se Säljö 2005).

Inom distansundervisningen har speciellt det sociokonstruktivistiska synsättet fått uppmärksamhet, men först när också tekniken för kommunikation mellan flera personer (t ex forum, chat, videokonferens, etc., redan innan Web 2.0) fanns tillgänglig. Sociokonstruktivistisk e-learning-pedagogik följer olika teorier, men de flesta lösningar har följande bakomliggande utgångspunkter:

- Ny kunskap konstrueras med hjälp av kunskapen som man redan har som bas.
- Kunskapen byggs upp inom en (social) kontext.
- Att lära sig är en aktiv process, och inte ett passivt mottagande av information.
- Lärplattformen ska möjliggöra för eleverna att se kunskapen ur olika perspektiv.
- Eleverna står i centrum för lärandet, dvs. även lärplattformen är lärandecentrerad och mindre lärarecentrerad (se Kanuka & Anderson 1999).

Att kunna ha ett "learning community" där eleverna diskuterar olika synsätt, lär sig av varandra och lär sig inom ett sociokonstruktivistiskt perspektiv har lösts på asynkron och på synkron väg. En asynkron väg kan vara att man använder forumliknande diskussionstrådar, en synkron väg att man på något sätt kommunicerar med varandra i samma tid (och samma online-rum). Dessa kan vara t.ex. chattar, audiokonferenser eller t.o.m. videokonferenser. Att införa synkrona lärandetillfällen i en distanskurs medför alltid att den största "fördelen" med en distanskurs, nämligen den tidsmässiga flexibiliteten, blir mindre (Anderson & Dron 2012).

Ur en konstruktivistisk synvinkel ska vägen man går när man lär sig med ett online-program vara individanpassad och ta hänsyn till att vi har olika förkunskaper när vi börjar kursen/undervisningen (se Dittler 2011, s 3). Det finns få automatiska program som har försökt omsätta detta, utan sociokonstruktivistiska teorier blev istället mycket stort i lärarledda distanskurser. Att omsätta sociokonstruktivistiska teorier inom distansundervisningen kom dock med en kostnad, nämligen en personell och en finansiell kostnad. Sådana kurser är dyrare att förbereda och i drift än behavioristiska kurser, varför det ledde till den paradoxala utvecklingen att "dåliga" undervisningsstilar kopierades online:

Ironically, constructivist models of distance education began sharing (and even celebrating) many of the affordances and liabilities of campus-based education, with potential for teacher

domination, passive lecture delivery, and restrictions on geographic and temporal access.  
(Anderson & Dron 2012)

Det finns många forskare som har skrivit om att det inte är tekniken i sig som gör undervisningen dålig eller bra, det är alltid människan bakom undervisningen och hur undervisningen bedrivs som gör den bra - eller dålig. En av de som skrev detta redan 1995 är Tony Bates (Bates 1995), och man kan hitta detta citat på första sidan på hans webbsida: "Good teaching may overcome a poor choice of technology but technology will never save bad teaching".<sup>8</sup>

### **Exempel 3 - Konstruktivismen**

Hur skulle en konstruktivistisk e-learning setting kunna se ut? Här skulle t.ex. en distanslärare kunna organisera den sociala miljön för sociokulturellt lärande osv. Via en asynkron och synkron kommunikation studenter emellan skulle de lärande kunna bygga upp sin kunskap med hjälp av andra, men också kunna diskutera sin kunskap. Möjliga asynkrona och synkrona redskap skulle kunna vara videoföreläsningar, videoträffar, audiokonferenser, chattar, presentationer med eller utan ljud och med eller utan skriftliga eller muntliga kommentarer. I en planering av en sådan kurs skulle en lärares roll kunna vara viktigt, samt för att kunna stötta och hjälpa de lärande genom kursen.

## **4.4 Konnektivismen**

Ett ganska nytt sätt att se på lärandet uttrycks i teorin om konnektivistiskt lärande. Denna teori har utvecklats för att kunna inkorporera de nya utvecklingarna i vårt informationssamhälle. I webben finns det ett uppsjö av information, och genom tekniken kan vi vara aktiva i olika sociala nätverk och i olika sociala sammanhang med varierande tekniska medel – allt detta finns samtidigt på nätet. Alla dessa förändringar ses också som en orsak till att kunskap inte är bunden till personer eller institutioner eller ens artefakter (t.ex. böcker), utan att kunskap också finns i olika nätverk som inte är organiserade (Dittler 2011, s 12).

En av de första teoretikerna på fältet var George Siemens. Det finns olika karakteristiska egenskaper som konnektivism som lärandeteori uppvisar, men de mest centrala sammanfattar Siemens själv: "The pipe is more important than the content within the pipe. Our ability to learn what we need for tomorrow is more important than what we know today." (Siemens 2004)

Vad Siemens (2004) poängterar här, är att det p.g.a. internet och all information som finns på webben blir mindre viktigt att använda den egna hjärnan som lagringsmedium för all information. Kunskap betyder i detta sammanhang inte att man vet allt, utan att man kan använda sina möjligheter för att hitta det vad man vill veta. Det kan handla om att hitta information i de traditionella medierna som böcker, radio etc, men också i "nyare" former som sociala nätverk, digitala uppslagsverk eller "in the cloud".

Konnektivistiskt lärande fokuserar på lärandet med nya medier och är därmed en teori som utvecklades parallellt med att webben utvecklades. I grunden handlar teorin ändå om människor: människor i Web 2.0 gör vad de också gör i klassrummet, de bygger ny kunskap. Men på nätet bygger människan inte bara kunskap inom sig, oftast delar hen också med sig av sin nya kunskap i en ram som potentiellt kan omfatta hela världen. Därigenom växer kunskapen genom lärandet inte bara

---

<sup>8</sup> Se webbsidans adress i referenslistan.

för individen, utan också för andra människor som har tillgång till nätet (Kerres 2012, s 166). Konnektivistiska teorier betonar att lärandet inte bara är en individuell utveckling, utan att lärandet också medför produkter som t.ex. texter, bilder, videofilmer, etc som alla människor som använder internet nuförtiden kan dela med hela världen. Att lära sig betyder också att skapa något ur sitt lärande (Anderson & Dron 2012)

Inom distansundervisningen leder den konnektivistiska synen på lärandet att “learners have the tools and the competencies necessary to effectively find, sort, evaluate, filter, reformat and publish content on the net” (Anderson & Dron 2012). Även inom det konstruktivistiska konceptet om distansundervisning var det viktigt med kollaborativt arbete och också med kollaborativt skapande, speciellt av texter inom diskussioner, men inom det konnektivistiska sättet ska detta skapande utvidgas i tid och rum. Om möjligt ska texterna, bilderna, etc. vara tillgängliga för en större nät-community som kan lära sig något av dessa. Wikis är en speciellt attraktiv slutprodukt inom konnektivistiska lärandesettings (Anderson & Dron 2012).

#### Exempel 4 - Konnektivismen

Delar av språkinläringssiten www.busuu.com skulle kunna ses som delvis konnektivistiskt uppbyggda, speciellt eftersom målet med att vara med där är att producera text (som förvisso bara är tillgänglig för medlemmarna). Men denna text i det främmande språket blir inte korrigerad av en expert, en lärare, istället är alla andra medlemmar i Busuu där för att korrigera texten, chatta om den eller prata om den och därigenom ge feedback. Det blir the “intelligence of the crowd” (se Surowiecki 2005) istället för en expert på språklärande som leder till att alla medlemmar i plattformen kan bli bättre på sin skriftliga textkompetens inom främmande språk.

Exempel från webportalen för språkinläringssidan ”Busuu”:



(skärmsklippet är taget från sidan www.educational-freeware.com, 15.01.2014)

## 5 Metod

### 5.1 Skolan som ett case study– distansundervisningen vid den undersökta skolan

Distansundervisningen vid den skolan där de av mig intervjuade lärarna jobbar är en distansskola som ligger helt i linje med Keegans definition:

- Lärare och elev är fysiskt åtskiljda.
- Tekniken förenar lärare och elev.
- Kommunikationen kan även initieras av läraren.
- Undervisningen sker främst individuellt (se Keegan 1980).

Definitionen räcker ändå inte för att ge en tydlig bild av hur distansundervisningen vid denna skola bedrivs, och därför kommer detta kapitel att gå in lite närmare på vad som kännetecknar distansundervisningen vid denna skola<sup>9</sup>.

Man pratar t.ex. om Web 2.0, men inte bara Web 2.0 utan alla olika tekniska utvecklingar (t.ex. smartphones etc) leder till att även de pedagogiska och didaktiska möjligheterna förändras med dessa tekniker. “With each new wave of mediating technologies the set of actions and interactions possible has changed”, som Pachler och Daly skriver (Pachler & Daly 2011, s 2). Det betyder att det är både otydligheten i begreppet “distansundervisning” och de flerfaldiga tekniska möjligheterna att omsätta distansundervisningen i praktiken som understryker att detta kapitel är viktigt för att läsaren ska kunna sätta resultaten i samband med den specifika formen av distansundervisning vid denna skola.

Distansundervisningen vid denna skola kan beskrivas som självstudiekurser med online-element. Alla (nästan) uppgifter och prov skrivs hemma vid datorn. I alla kurser finns det också ett samtals-element mellan lärare och elev där kunskaperna prövas och diskuteras. I de flesta kurser utgörs detta samtals-element av ett samtal man för när alla kursens uppgifter är utförda och innan betyget sätts. I vissa kurser (t.ex. i språk-kurser) kan också det också finnas obligatoriska samtal/muntliga uppgifter under kursens gång. Utöver detta kan eleven alltid ta kontakt med läraren via ett meddelande-system eller via telefon. Även Skype används för samtal, men då utan kontakt via video. Elevens online-rum är en egenutvecklad lärandeplattform där eleven kan göra allt som ingår i kursen på ett och samma ställe. Även meddelandesystemet mellan lärare och elev är inbyggt i plattformen. Dokument, bilder, o.s.v. kan laddas upp så att även handskrivna uppgifter kan vara en del i kursen.

Eleverna börjar nästan när de själva vill, eller när deras kommun låter dem börja, och de läser i en takt som de väljer själva. De vanligaste studietakterna är 100%, 50% och 25%. En 100-poängsgymnasiekurs är fem veckor lång när den tas i 100%-takt. Det är inget som skolan har bestämt själv, här måste de följa CSN och Skolverkets regler. Även när det gäller innehållet i undervisningen och ämnenas uppbyggnad är de bundna till den allmänna läroplanen för vuxenutbildningen (just läroplanerna är desamma som för gymnasieskolorna). P.g.a. bundenheten till skolans allmänna regler

---

<sup>9</sup> Eftersom undersökningen gjordes år 2012, handlar också detta kapitel om situationen vid den tidpunkten.

måste också extra stöd och speciell hänsyn tas till elever med särskilda behov (t.ex. dyslexi). Sammanfattningsvis kan sägas att kurserna har fokus på mycket självstudier just p.g.a. att eleverna inte börjar samtidigt i större grupper och att de inte läser i samma tempo.

## 5.2 Bakgrundsinformation om lärarna

Jag intervjuade sex lärare som undervisade i ämnen ur till stor del olika ämnesområden. Ämnena kan ses som en "ledtråd" till hur lärarnas ST är utformade, just för att alla ämnen har mycket olika karakteristik. Som en första bakgrundsinformation följer en tabell där lärarna omnämns samt de ämnen de har erfarenhet av att undervisa i, både i klassrum och på distans.

Lärare A, man	Är utbildad i alla ekonomiska ämnen och juridik, men undervisade vid tillfället för intervjun bara de ekonomiska ämnena
Lärare H, kvinna	Är utbildad i spanska, engelska och latin, men undervisade för tillfället bara spanska och latin.
Lärare I, man	Är utbildad i samhällskunskap, historia och internationell ekonomi. För tillfället hade han uteslutande elever i samhällskunskap.
Lärare K, kvinna	Är utbildad i naturkunskap och miljökunskap, också behörig i biologi, och hade främst elever i naturkunskap (inga elever i biologi).
Lärare L, kvinna	Är utbildad i geografi och tyska och undervisade i båda ämnena.
Lärare G, man	Är utbildad i fysik och tyska, även behörig i matematik. Han undervisade mest fysik, men tog över eleverna i tyska när det behövdes.

Förutom ämneskombinationerna är en annan viktig fråga hur erfarna lärarna var, både i klassrumssituationer och på distans. I min studie är jämförelsen mellan mer eller mindre erfarna lärare inte en del av frågeställningen, men jag ser ändå denna bakgrundsinformation som en viktig del för analysen. Däremot är lärarens biologiska ålder inte med i tabellen, eftersom den inte behöver korrelera med erfarenheten.

Alla lärare hade bara jobbat på komvux vid en distansskola, dvs. vid den undersökta skolan. Ingen av lärarna hade erfarenhet av att undervisa just komvux-elever i ett klassrum, dvs. deras klassrumserfarenheter härstammar från "vanliga" skolor (högstadiet och gymnasiet).

	Erfarenhet i klassrum	Erfarenhet av distansundervisning
Lärare A	14 år	6 år
Lärare H	1 år	1 år
Lärare I	1 år	6 år
Lärare K	1 år	6 år
Lärare L	3 år	2 år
Lärare G	2 år	6 år

En stor skillnad för dessa lärare i deras jobb som distanslärare gentemot undervisningen i klassrummet är att de som distanslärare undervisar mycket fler elever samtidigt. För en 100%-tjänst

är det ungefär 160-220 elever som går kursen samtidigt. Lärarna visste inte exakt hur många elever de tar hand om under ett år, men ungefärliga beräkningar med hänsyn till olika studietakter ger omkring 600-1000 elever som är inskrivna hos en av dessa lärare per år (några arbetade vid tillfället för intervjun inte heltid). Man måste ändå säga att som är fallet med många online-kurser, så är drop-out-kvoten ganska hög. I slutändan är det inte så många elever som får ett godkänt betyg och som lärarna behövde ge feedback och vägledning till. Men det är ändå fler elever per år än vad en genomsnittlig klassrumslärare måste ta hand om under ett läsår på gymnasiet i dessa ämnen. Speciellt inom lite "udda" ämnen, dvs. ämnen som inte läses av många elever på gymnasiet (t.ex. fysik eller tyska), är skillnaden mellan situationen i klassrummet och på distans påfallande.



## 6 Resultat – analysen av intervjuerna

Resultatdelen sammanfattar resultaten som följer ur den ursprungliga tematiska indelningen som jag hade planerat redan innan första intervjun. Svaren är redovisade både om det var ett svar som många lärare delade eller om det var ett specifikt svar från en viss lärare (i förhållande till sitt ämne, sin erfarenhet, etc.). Därefter kommer delkapitel som sammanlänkar lärarnas ST med de ovan nämnda lärteorierna.

### 6.1 Betygens reliabilitet - plagiat och fusk

Varför jag valde att börja med betygens reliabilitet beror bland annat på att det är en fråga som både elever och kommunansvariga, men också lärarna, ofta ställer sig när det handlar om "rena" distanskurser, dvs. om distanskurser där även prov och betygsgrundande uppgifter görs hemma, utan att eleverna är på en bestämd plats i en (prov-) lokal. Detta var inte första frågan i intervjuerna, men svaren på frågan visade att alla lärare redan hade tänkt igenom frågan tidigare och hade en stark uppfattning om hur det var i deras ämnen, och också om anledningar till varför det var så.

Lärarnas svar visar på att "problemen" är olika stora i de olika ämnena. I ekonomikurserna verkar problemet vara mindre, och läraren menar att det beror på "blandningen av siffror och text" i uppgifterna. Eleverna måste räkna och kommentera sina beräkningar. En annan teori har fysikläraren i förhållande till sitt ämne:

Det är svårt att hitta rätt svar på frågorna på nätet, men de skulle kunna få hjälp av andra elever. Å andra sidan är det en svår kurs, och det finns inte många som kan hjälpa en i fysik. Därför tror jag att problemet är ganska litet i mina kurser.

Även i ämnet tyska är läraren mer oroad av möjlig hjälp från andra personer och inte så mycket av att eleverna skulle kunna hitta svaren på nätet. Hon menar att:

(...) nuförtiden, med den nya teknik som finns, är det lätt att ha kontakt med kompisar i Tyskland, eller med engelsktalande kompisar när det handlar om engelska, och då kan man fråga dem om hjälp med korrigerering av egna texter.

När hon sedan ser en elevtext framför sig och ska ge betyg och feedback, kan hon bara ana om någonting kanske inte stämmer, men hon kan aldrig bevisa att den skriftliga uppgiften inte gjordes av enbart eleven själv.

Inom samhällskunskap och historia verkar problemet i första hand vara den uppsjö av information på nätet som eleverna använder utan att granska den kritiskt. Det blir lätt någon sorts "copy and paste" i dessa ämnen, och det menar även ekonomiläraren när han jämför sina ämnen med samhällsämnen. Även i de högre kurserna inom språk, såsom speciellt engelska, finns det problem med att allt finns på nätet. Skönlitteratur är här alltid en del av kursen, och om man ber eleverna att jobba med en bok och skriva en sammanfattning eller analys, så är det lätt för dem att hitta liknande texter på nätet. Det är speciellt påtagligt inom ämnet engelska, som är ett såpass utbrett språk, och där eleverna har en högre nivå än i de främmande språk som eleverna börjar med senare under skolgången.

De lärare som upplever plagiat som problem har också utvecklat strategier hur de handskas med detta. Många som jobbar mycket med textbaserade uppgifter nämner Urkund, programmet som undersöker texter efter plagiatsandel. De säger att det underlättar arbetet då Urkund direkt markerar ett stycke som programmet ser som plagiat. Därigenom kan läraren målinriktat söka och jämföra

med den eventuella källan till plagiatet, och hänvisar sedan också till eleven vilka delar av texten som är ”problematiska”. En annan färdighet som lärare har utvecklat för att komma itu med problemet blir tydligt i ett citat av läraren i naturkunskap:

Jag har nu utvecklat en känsla för text, alltså en känsla för om texten är skriven av en person eller av flera.

Fördelen som lärarna nämner med just problematiken kring plagiat på online-kurser är att all text lämnas in elektroniskt. Därigenom kan den direkt skickas till Urkund (till exempel) eller lärarna kan direkt söka efter liknande textstycken på nätet. En lärare berättar om hennes tid i klassrumsundervisning:

Texterna lämnades in handskrivet i klassrummet, och om jag hade känslan att det fanns plagiat, då fick jag själv skriva in det i datorn för att kontrollera detta.

Även denna lärare visar på att man kan utveckla en ”känsla” för plagiat, men hon understryker att en känsla inte räcker. Det är bara med bevis i handen som man direkt kan hänvisa eleven på stycken i text som han eller hon har plagierat.

Lärarna uttrycker liknande tankar om att plagiat och fusk även finns i klassrumssituationer, att plagiat och fusk inte är ett specifikt distans-tema. Detta är påtagligt i klassrummet speciellt när elever skriver texter eller utför uppgifter hemma. Eftersom det nuförtiden används datorer även i klassrumsundervisning, är skillnaderna små på detta område inom on- och offline-undervisning. Men läraren i samhällskunskap menar att just online-lärare kanske har ett skarpere sinne för detta än ”vanliga” lärare i klassrummet. Det är också han som säger att hans elever redan kommer med problem inom detta området från högstadiet, för att de inte blev skolade i att jobba med källor på ett kritiskt sätt. Läroplanen säger nuförtiden tydligt att det är en del av grundskolans uppgifter att lära ut ett sätt att källkritiskt kunna analysera texter och skriva sina redogörelser, och då de flesta ändå inte har kunskaper inom detta område när de börjar online hos honom och hans kollegor, är det en del av ämnet som de lägger mycket fokus på, så att eleverna lär sig att granska källor (speciellt på nätet) kritiskt och att även använda dessa på ett kritiskt och ändamålsenligt sätt.

Lärarna har egentligen mest pratat om plagiat inom sina ämnen i förhållande till skriftliga uppgifter, och de som nämner fusk som inte är plagiat menar också att det är svårt att upptäcka. Man kan inte kontrollera om en elev har gjort uppgifter med hjälp av en annan elev - detta gäller oavsett om det handlar om undervisning i klassrummet eller online. Här nämner fysikläraren speciellt sin oro i samband med grupplaborationer:

Grupplaborationer kan säkerligen vara bra, men jag är rädd för att eleverna därefter skulle fortsätta samarbeta med uppgifter som är betygsgrundande, eller t.o.m. vid de tidsbegränsade proven som kommer senare i kursen och som görs hemifrån. Just genom alla de nya tekniska möjligheterna som Skype eller mobiltelefoner skulle de lätt kunna samarbeta även vid prov. Därför är jag lite rädd för grupparbete.

Grupparbete, som återkommer i en annan del av denna analys, upplevs alltså som ett ”hot”, även om han betonar att det också är bra att denna möjlighet finns för eleverna.

## 6.2 Elever i klassrummet

Eftersom jag regelbundet under intervjuens gång bad lärarna att göra jämförelser mellan deras undervisning online och i klassrummet, finns det många tankar kring om hur de upplever skillnaden. Eftersom alla lärare också hade erfarenhet av att undervisa i klassrum, är det ett intressant område att

titta på; hur lärarna ser på dessa skilda erfarenheter. Ändå visar många utsagor (se plagiat ovan) att lärare konfronteras med liknande utmaningar både online och offline.

En aspekt som nämns av flera lärare är att elever i klassrummet måste dela upp sin uppmärksamhet inom flera ämnen, då de läser på den ”vanliga” gymnasieskolan och därför har flera ämnen samtidigt över hela läsåret. Eleverna på komvux läser, p.g.a. olika ramfaktorer (t.ex. fastställda datum när man får börja en kurs, fastställda studietakter, begränsningar i antalet poäng man får läsa på en viss tid), färre kurser samtidigt, kanske två till tre, och de läser varje kurs i en snabbare takt. Just detta leder samhällsläraren till utsagan att det ibland går för snabbt för eleverna, och att den längre tid som eleverna har till ämnena på gymnasiet kan leda till att ämnet bättre sjunker in. Å andra sidan nämner alla lärarna att denna koncentration på några få ämnen inom komvux också har gynsamma effekter på eleverna, just för att de kan koncentrera sig på ett till tre ämnen samtidigt och inte behöver fördela koncentrationen på flera olika ämnen.

En aspekt som nämndes av flera lärare, men i lite olika situationer, var ett fenomen som jag klassificerade som att ”elever går under” i klassrummet. Dessa lärare upplevde att även om man träffar eleverna i klassrummet ”live” och att närvaron visar om en elev (fysiskt) var närvarande vid en lektion, kan man som lärare inte vara säker på hur (psykiskt) närvarande en elev var på lektionen. I skolan är det lättare att en elev dras med av klassen, utan att behöva anstränga sig lika mycket inom ämnet. Läraren i tyska uttrycker tydligt att det är lättare för en elev att ”hänga med” i klassrummet (för att få ett godkänd betyg) även om man inte förstår allt. För lärarna inom språkämnen är det påtagligt, och dessa menar att även om man har mer möjligheter till muntliga samtal i klassen, eftersom alla elever är fysiskt närvarande, är det ändå så att man inte alltid har koll hur mycket eleverna deltar i klassrumsaktiviteterna. Så uttrycker läraren i spanska detta:

Några elever säger väldigt lite, även sett över hela läsåret, och några elever deltar inte heller i de muntliga övningar som vi har nästan varje lektion. Då vet man inte hur bra de verkligen är.

Fördelarna med att eleverna måste vara närvarande i klassrummet nämns förstås också. En lärare uttrycker det så här:

I klassrummet måste eleven vara närvarande, och något av innehållet ser och hör den ju när den är på plats.

I samband med detta nämns också en annan upplevd fördel av klassrumsundervisning, faktumet att eleverna är samlade i ett klassrum två till tre gånger i veckan. Detta leder till att läraren kan få en kontinuerlig bild av hur det går för den enskilda eleven, samt att läraren också kan få en känsla för hur det går för hela klassen, vilken nivå klassen ligger på, o.s.v. Fysikläraren uttrycker ”känslan för klassen” med följande ord:

I klassrummet har du alltid dina elever framför dig, och du kan kolla upp hur det går för dem. Du kan titta på hur de räknar sina uppgifter och du kan ge direkt feedback när de fastnar någonstans.

Online är det för de flesta lärare så att de får en punktuell insikt om hur eleven ligger till och har det. Lärarna saknar att de oftast inte har en kontinuerlig bild av hur eleven utvecklar sig i ämnet. Läraren i samhällskunskap nämner det också i samband med behovet av att fånga upp elever som har det svårt med ämnet:

Ibland framgår det inte tydligt när elever har svårt med vissa områden, att vissa fakta inte är helt klara för dem. Detta är svårt att upptäcka, men skulle vara viktigt för att individuellt kunna hjälpa eleven med ämnet.

Just detta ses som en lättare uppgift i klassrummet, när man regelbundet ser och hör eleverna under veckornas gång.

### 6.3 Distanselever vid den undersökta skolan, dvs. komvux-elever

Även om jag inte direkt frågade efter karakteristiken hos eleverna som läser vid komvux och på distans, eftersom mitt fokus låg på jämförelsen mellan klassrums- och distansundervisning, var en jämförelse mellan eleverna som läste på gymnasiet, med klassrumsundervisning, och distanselever på komvux, viktig för de intervjuade lärarna. Denna jämförelse framkom alltså indirekt vid intervjuerna och var inte en del av de semi-strukturerade frågorna. Ändå är det min uppgift som forskare att stödja intervjuparterna i sin förklaring av de ST som de har (se avsnittet FST, kapitel 2) och jag stödde därför samtalet även inom detta område.

En skillnad som upplevdes som väsentlig lärarna i förhållande till klassrumsundervisningen och gymnasiet var att alla elever i distansundervisningen redan var vuxna och hade någon sorts avslutad skolutbildning, åtminstone högstadiet. Det andra var att alla dessa elever hade *valt* att läsa vid komvux och oftast också valt att läsa på distans.

En aspekt som framträdde av lärarnas utsagor var att även om deras utsagor överensstämde med meningen ovan (eleverna VÄLJER att läsa kursen), så var karakteriseringen av eleverna i de olika ämnena helt olika. Här ska det understrykas att dessa teorier om elevernas karakteristik är lärarnas ST, och att dessa teorier inte testades mot ”verkligheten”, dvs. elevernas sammansättning inom de olika ämneskurserna vid distansskolan.

En viktig aspekt som flera lärare nämnde var att alla deras elever vid online-kurserna är vuxna människor som valt att komplettera sin gymnasieutbildning med vissa ämnen. Implicit uttryckte lärarna här att deras ST om distanseleven var en elev som inte bara hade klarat högstadiet, utan också hade deltagit i, och ibland även slutfört, någon sorts gymnasieutbildning. Lärarna tror i stor utsträckning att detta leder till högre motivation, bortsett från läraren i samhällskunskap. Han karaktiserar sina elever med andra ord:

Många elever kommer ju med ett bagage till mina kurser, de kanske har erfarenhet av att misslyckas i skolan.

Här uttrycks en övertygelse om att eleverna vid denna skola kan ha det speciellt svårt p.g.a. negativa erfarenheter under tidigare skolgångar.

Helt annorlunda ter sig detta för läraren i fysik, som säger att alla hans elever har ett tydligt mål med studierna; de vill gå vidare till en universitetsutbildning där de behöver ett betyg i fysik. Detta gör att motivationen och arbetsinsatsen i ämnet fysik, som han ser som ett mycket svårt ämne, är anpassade till kraven. Att vara extra motiverad som elev när man väljer att läsa en komvux-kurs är ett kännetecken som lärarna uttrycker att de ser hos sina elever som helhet.

Ändå har lärarna en ganska tydlig bild om vad som är det största problemet för eleverna inom distansutbildningen – att eleverna inte har i åtanke hur mycket jobb det egentligen är att läsa en 100-poängs gymnasiekurs, speciellt på 100%-takt (5 veckor). Läraren i naturkunskap uttrycker detta ganska ofta när hon menar att eleverna inte alltid har tänkt på tidskraven för studierna.

När man har anmält sig till en kurs i ett klassrum, då har man ju avsatt tid för den i förväg, åtminstone den tid under vilken undervisningslektionerna bedrivs. Men online har man inte bestämt en tid för pluggandet i förväg, vilket gör att många människor är överoptimistiska med vad de vill hinna med.

Detta leder, tror läraren, till att man som elev tänker att man har tid att göra saker senare under kursens gång, men att det lätt blir för mycket som ska hinnas med och att det skapar problem för elever att nå ett godkänt betyg.

En annan intressant aspekt, som egentligen bara nämns av ekonomiläraren, men som visar att detta utgör en speciell och annorlunda egenskap hos hans vuxna elever i jämförelse med skoleleverna, är att dessa vuxna har med sitt liv som ”bagage“. Elever vill berätta om sina liv även om det inte har med kursen att göra. Han måste höra många livshistorier, och han säger sig inte minnas samma livshistorier när han hade klassrumsundervisning med yngre elever i skolan.

Förutom motivationen, som enligt lärarna verkar vara högre hos dessa online-elever, anser läraren i tyska också att de ofta har en större självinsikt och att de kan vara mer självkritiska än elever i klassrummet, dvs. än elever på gymnasiet. Detta beror - enligt henne - på att eleverna är äldre och redan har gjort flera erfarenheter av att plugga, speciellt av att plugga språk. Många har förstått att det är mycket man måste lära sig i livet, och att de inte kan så mycket i de olika ämnena som de yngre tror att de redan vet. Även aktivitetsgraden hos eleverna som klarar sig är högre, för vid distansstudier vid denna skola måste eleven själv ta ansvar för att ta kontakt om han eller hon behöver hjälp eller har frågor.

Det är svårt att nå elever när de inte hör av sig själva. De är ju flexibla när de pluggar, på kvällen eller på helgerna, och det är ju lättare att nå dem i klassrummet när man träffar dem flera gånger i veckan.

Tysklärarens bild av elever som lyckats, är alltså att dessa elever själva tar ansvar för sitt lärande, inte bara genom att studera, utan också genom att kontakta sin lärare när de har problem, oberoende av hur flexibelt de behandlar kursens tidsram.

## 6.4 Möjlighet till diskussion/grupparbete

Möjligheten till diskussion/grupparbete verkade vara ett område som de flesta av de intervjuade lärarna redan tänkt mycket på, och på hur det skulle kunna lösas på bästa sätt online. Det visade sig i hur utförligt de uttryckte sina tankar och att de t.o.m. nämnde att de redan hade tänkt eller diskuterat med kollegor hur olika lösningar skulle kunna se ut. I de olika ämnena är behoven lite olika och även förväntningarna på grupparbete ter sig olika i lärarnas tankar. Ändå hade alla lärare klara ST som de lätt kunde kommunicera i intervjun, om hur de tänker om gruppdiskussioner och grupparbete.

Förutom läraren i fysik var de andra lärarna eniga om att ett organiserat sätt att ha gruppdiskussioner skulle vara mycket bra för att diskutera speciellt dagsaktuella händelser. Sådana händelser finns i många ämnen, i geografi, i ekonomi, i språk, i samhällskunskap. Lärarna hänvisar till att det är ramfaktorerna som gör att det är speciellt svårt just i deras distansundervisning att organisera olika diskussionsgrupper. Läraren i tyska anser att det i praktiken är omöjligt att ha gruppdiskussioner, bl.a. eftersom man då måste ha många olika grupper:

Jag kan inte ha en diskussion med alla 60 elever samtidigt, de läser olika takter och de börjar olika datum. De är också på olika nivåer i sina kurser.

Att kurserna har så lite utrymme för diskussioner, och att diskussionerna förs i första hand mellan lärare och enstaka elever, leder till att lärarna visar på hur starkt deras kommunikation är knytten till det skrivna ordet, även när det inte handlar om en inlämning:

Diskussionerna är online mycket mer knytta till det skrivna ordet, och då blir det en annan pedagogik.

Skillnaden i vilket medium som diskussionen förs - muntligt eller skriftligt - leder till att den här läraren ser behovet av en förändrad undervisningspedagogik i förhållande till klassrumsundervisningen.

Läraren i naturkunskap hade ett speciellt problem i åtanke, som skulle kunna uppträda vid gruppdiskussioner i kurserna. Några elever har valt att läsa på distans p.g.a. social fobi eller liknande problem, andra har skyddade identiteter, och det leder henne till att fundera på hur man ska lösa denna aspekt när man vill införa gruppdiskussioner. Detta är ingen uteslutande teknisk fråga, utan är också en del av kursernas ramfaktorer, som också styrs av skolans regler och lagar. Hon menar att man inte kan ha obligatoriska gruppdiskussioner eller övningar då, för om dessa elever skulle få dispens, då anser hon det vara orättvist mot övriga elever. Men alla lärare är positivt inställda till tekniken, dvs. att tekniken finns för att kunna utföra gruppdiskussioner, och att det bara behövs en planerad insats av dessa. Lärarna skiljer inte mellan asynkrona och synkrona diskussioner när de pratar om detta pedagogiska redskap, de flesta verkar vilja ha ett system där båda formerna kan användas. Ett exempel på asynkron diskussion som nämndes är ett slags forum, ett exempel på synkron diskussion är Skype-diskussioner.

Grupparbete är något som speciellt ekonomiläraren har i fokus eftersom att det finns ett obligatoriskt moment i kursen där eleverna utför ett litet projekt. I klassrummet skulle han alltid göra det i små grupper, men han har ännu inte sett någon teknisk lösning som han skulle vilja använda i sin distanskurs för att genomföra grupparbeten på ett liknande sätt. För fysikläraren är grupparbete synonymt med att man laborerar tillsammans, dvs. ”live” vid samma ort och vid en viss tidpunkt, vilket redan genomförs i några av kommunerna där eleverna befinner sig (vilket då betyder att laborationerna i fysiken utgör en klassrumsundervisning, så att kursen mer går i riktning mot blended learning än de andra mer teoretiska kurserna). Men han får feedback från några elever att detta kan uppfattas som ett problem, för att flexibiliteten, som de eftersträvade med distanskursen, minskades.

Plötsligt måste de vara vid en viss plats vid en viss tidpunkt, och det finns inte många valmöjligheter under en kurs. För enstaka elever upplevs det som en nackdel, även om de flesta blir jättegglada över att få laborera med andra och att ha ett fysiskt utbyte med kurskollegor och med handledaren på plats.

Läraren i tyska menar att gruppdiskussioner och grupparbete inte bara är en utmaning inom distansundervisningen:

Egentligen skulle ”Landeskunde” i tyskan och även geografi passa mycket bra för grupparbete, också i klassrummet, men man gör det för sällan. Det är så att man har känslan av att man inte har tid för projektarbete i klassrummet.

Läraren uttrycker alltså en känsla av att grupparbete som pedagogiskt redskap inte heller är så lätt att omsätta i klassrumsundervisning, och inte heller tillräckligt ofta.

## 6.5 Ytterligare punkter – en kort sammanfattning och utblick

Inom dessa sex narrativa intervjuer kom lärarna också in på områden som inte var med i mina fokusområden och/eller som var ett speciellt område för enstaka lärare som de hade tänkt mycket på och som de ville dela med sig av i intervjun. Dessa ytterligare punkter samlas i detta kapitel, men behandlas inte på djupet.

Det första som verkade vara ett tema som lärarna själva jämförde mellan online- och offline-kurser var de kursböcker som användes och deras kvalitéer för distansundervisning. Speciellt lärarna i fysik och språk uttryckte problem med böckerna, särskilt eftersom de var bundna till att bygga upp kursen med en gymnasial kursbok som bas. Det tyckte de inte alltid var passande eftersom böckerna, speciellt i språk, är avsedda för klassrumsundervisning, dvs. många uppgifter och övningar kan inte göras själv, av en enda elev. Så här säger läraren i tyska:

Böckerna är ju ganska passiva, det är mest bara text. Men i klassrummet kompletteras det med en aktiv lärare.

Även för fysikläraren var detta en stor aspekt som han upplevde som problematisk. Speciellt svårt är det för eleverna att böckerna bygger mycket starkt på förkunskaper - i klassrummet kan läraren ”fånga upp” klassen, men här var han tvungen att lösa problem som enskilda elever hade, och kunde inte adressera till en hel grupp. Ändå var det i många fall samma problem som varje enskild elev hade. Detta tyckte han var mycket tidskrävande, tid som han skulle vilja använda för att vidareutveckla kursen och utveckla tilläggsmaterial till kursboken för kursplattformen.

Lärarna uttryckte en önskan om att kunna använda mer teknik än den som redan fanns i deras kursplattform, för att ha mer mediala sätt att hjälpa eleverna med sina ämnesproblem på (det nämndes inte att lärare ville hjälpa elever med andra problem genom tekniken, t.ex. studiesvårigheter eller liknande). Läraren i naturkunskap uttryckte en önskan om att kunna använda t.ex. en webbkamera:

Ämnet är så abstrakt, och i klassrummet kan jag använda hela kroppen för att förklara, för att alla kan se mig. Här blir det nu så att jag måste använda ett blommigt språk för att hjälpa eleven att förstå.

En återkommande tanke är att tekniken kommer att kunna lösa många av de upplevda problemen som lärarna har just nu i online-kurserna. Hos dessa lärare finns det en tilltro till teknikens möjligheter och en tilltro till att tekniken skulle kunna “efterlikna klassrumssituationen”, även om lärarna också var eniga om att det inte går helt och hållet. Utförligare säger läraren i naturkunskap:

Distansundervisningen skulle kunna bli lika varierad som undervisningen i klassrummet, och då får du fördelarna med att läsa i klassrum och fördelarna med att läsa på distans, som är att kunna styra tiden och mycket annat själv.

Det finns alltså fördelar med att undervisa on- och offline, och det bästa skulle – enligt dessa lärare - vara om man kunde hitta en väg att behålla fördelarna med online-undervisning (flexibilitet, tidsobundenhet, frihet) och förbinda det med fördelarna hos klassrumsundervisningen (varierad undervisning, direkt feedback, “öga mot öga”).

Intressant är också att lärarna betonar att innehållet i on- och offline-undervisningen av de olika ämnena är lika, att momenten och de centrala innehållen följs så som de står i läroplanen. Men utförandet är olika, speciellt eftersom det skrivna ordet är mycket mer centralt i distansundervisningen. Läraren i samhällskunskap kallar det även för en annan sorts pedagogik:

Innehållet är detsamma, men man är ju mycket mer knuten till den skrivna texten, och då blir det en annan pedagogik. (se också citat ovan)

Pedagogik i den meningen att hur man bör undervisa eller hur man undervisar på bästa sätt alltså blir olika beroende på vilket medium man undervisar i, enligt läraren. Detta upplevdes inom vissa områden också av läraren i tyska som menade att:

Online är jag mycket mer petig med små fel och skickar tillbaka uppgifter för omarbetning, medan i klassrummet ser jag över sådana saker och låter eleverna komma igenom med sämre texter utan att peta i små detaljer. Det är så lätt "att skicka tillbaka", för allt sker online och jag jobbar med eleverna helt individuellt. I klassrummet vill jag gå vidare med stoffet för hela klassen, och då kan jag inte vara lika detaljerad.

## 6.6 Lärarnas ST och lärteorierna

Det visade sig i analysen att lärarna var mycket utförliga, detaljerade och nyancerade när de pratade om sina ST inom mina valda områden och om de områden som de tyckte var mycket viktiga. Ändå visar analysen också att lärarnas teoretiska kännedom om de olika formerna av distansundervisning och om kopplingar till lärteorier var svagt utpräglad. Lärarna kände till distansundervisningen vid sin egen skola, men kunde inte abstrahera från denna specifika kursomgivning. De kände inga andra online-learning miljöer och när de berättade om sina idéer för att lösa problem, då var tankarna bundna till hur kurserna ser ut just nu vid deras skola.

Här vill jag ge en sammanfattande bild av hur dessa sex lärare uppfattar distansundervisningen vid sin skola och därigenom också hur de uppfattar lärandet för eleverna i dessa distanskurser.

- Alla kurser innehåller kurselement som har inflytande från behavioristiska lärteorier, t.ex. multiple-choice-frågor med direkt (teknisk) feedback på vad eleven gjorde rätt eller fel. Dessutom finns det andra "prov" där lärarna har som mål att ge snabb feedback (genom att kryssa i vad som var rätt och ge feedback på när eleven svarade fel). Att tekniken ska hjälpa lärarna att snabbt ge feedback på rätt och fel i elevernas svar/texter, var önskvärt hos lärarna.
- Lärarna som undervisar inom dessa kurser är övertygade om att man kan lära sig ett ämne (dvs. innehållet) nästan uteslutande själv, dvs. bara med hjälp av faktorer som kursböckerna, material, videos etc. Å andra sidan uttrycker lärarna tankar om att detta sätt att lära sig själv på utesluter aspekter av lärandet som utgör ett socio-konstruktivistiskt synsätt. Innehållet i ämnet, fakta, kan pluggas själv, men genom diskussionerna kan eleverna uttrycka sina egna övertygelser, lära sig att argumentera och träna sig i att arbeta analytiskt i de olika ämnena. Här uttrycker lärarna en övertygelse om att lärandet genom diskussion med andra människor ger ytterligare en dimension till lärandet som självstudierna i deras kurser inte kunde ge.
- Att möta eleven där den befinner sig, dvs. att individualisera lärandet för eleverna är en aspekt som lärarna önskar sig. Men tankar om att individualisera innehållet, dvs. att inte bara individualisera tempo eller stöd, är inte en fråga som lärarna uttrycker. Istället är lärarna övertygade om att innehållet i kursen ska vara detsamma för alla, men att olika elever behöver olika mycket hjälp av läraren för att klara kursen.



- Ett konnektivistiskt synsätt uttrycktes inte tydligt, men lärarna uttrycker tydligt att ”allt finns på nätet“, dvs. möjligheterna att lära sig ett visst innehåll finns även utanför en kurs eller en utbildningssituation.

## **7 Avslutande kommentarer – några röda trådar**

I detta sista kapitel vill jag betona det som enade lärarnas ST om distanslärandet. I analysen blev det tydligt att det finns ”röda trådar” i alla berättelser som lärarna gjorde.

### **Röd tråd 1 – tekniken är en lösning**

Dessa lärare var övertygade att att tekniken kan lösa många av deras problem och svårigheter som distanslärare. Om tekniken inte finns än, då finns det en övertygelse om att den kommer att finnas i framtiden. Men det ses som ett problem att tekniken också verkar vara en resursfråga, speciellt i form av tidsresurser. Lärarna upplevde sig inte ha tillräckligt med tid för att sätta in sig i teknikens möjligheter och att kunna använda olika tekniska lösningar för sina ändamål.

### **Röd tråd 2 – distansundervisning och klassrumsundervisning är två sidor av samma mynt**

Lärarna uttryckte en övertygelse om att innehållet i distans- och klassrumsundervisningen är detsamma, och att båda former av undervisning kan examineras på liknande sätt. För dessa lärare var betyg, som en elev fick i klassrum eller online, likvärdiga. Distans- och klassrumsundervisning ses i första hand som olika sätt att undervisa, inte som skilda settings för undervisning. Jag vill understryka att lärarna inom detta område mycket ofta uttryckte likvärdigheten i innehållet, dvs. stoffet, men att andra delar av lärandet som t.ex. diskussioner etc. inte var en del av deras distanskurser än. Sammanfattningsvis var det för lärarna just klassrumsundervisningen som var deras mål även online, så att klassrumsundervisningen var deras bild av hur en bra form av undervisning ser ut.

### **Röd tråd 3 – en distanslärare är också en bra lärare**

I berättelserna blev det tydligt att lärarna inte uppfattade sig själva som ”sämre” eller ”mindre värda” lärare än lärare som jobbar på ”vanliga” gymnasieskolor med elevklasser. De poängterade att deras kurser följde samma läroplan och att de betyg som lärarna satte på distans var lika mycket värda som klassrumsbetyg.

Dessa sex lärare var reflekterande och artikulerade sig detaljerat om sig själva som distanslärare, om sina ämnen och om undervisningen som de jobbade med just då. I samband med att intervjuerna fördes, framkom att dessa visade på aspekter som inte var så utforskade, å ena sidan ST om ämnen, elever, etc., men å andra sidan också om aspekter som det skulle vara intressant att undersöka empiriskt. Frågor som framkom handlade om vilka dessa komvux-elever som läser en gymnasiekurs på distans egentligen ä, dvs. hur lika/olika dessa är i sina förutsättningar, motivation, etc. jämfört med elever i klassrumsundervisning. Lärarna uttryckte sina egna uppfattningar om sina elever i sina ämnen.

Även om lärare som jobbar med distansundervisning på gymnasiekurser är en minoritet i förhållande till klassrumslärare, blev det tydligt att ingen av dessa lärare hade fått fortbildning i att vara distanslärare (förutom genom arbetslag etc. på deras distansskola) och att deras lärarutbildning alltid utgick från klassrumssituationer när den behandlade undervisningsmetoder, didaktik och pedagogik.

## 8 Litteraturförteckning:

- Anderson, T. & Dron, J. 2012: Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. I EURODL 2012. Online: <http://www.eurodl.org/?article=523> (17.06.2012)
- Babbel Språkföretag: [www.babbel.com](http://www.babbel.com) Skärmlapp taget 15.01.2014
- Bates, T. 1995: Technology, Open Learning, and Distance Education. Routledge. Online: <http://www.tonybates.ca/> (26.06.2013)
- Bloggingmomof4: <http://bloggingmomof4.com/learn-a-new-language-with-babbel> (15.01.2014)
- Bruner, J.S. & Tagiuri, R. 1954: The Perception of people. In Lindzey, G. (ed.): Handbook of Social Psychology. Vol. 2. Cambridge, MA: Addison-Wesley
- Busuu Språkföretag: [www.busuu.com](http://www.busuu.com) (15.01.2014)
- Dittler, U. 2011: E-Learning: Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien. Oldenbourg Verlag
- el Sahity, T. & Kirchler, E. 2006: Soziale Repräsentationen. I Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (ed.), Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 487–494
- Europeiska Unionen 2006: Europaparlamentets och rådens beslut 2006/1720/EG från den 15 november 2006 om inrättande av ett handlingsprogram för livslångt lärande. Version 24.11.2006. PDF online: <http://eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:SV:PDF> (26.06.2013)
- Fåhraeus, E. R. & Jonsson, L.-E. 2002: Distansundervisning - mode eller möjlighet? En forskningsöversikt. Skolverket. Nedladdat från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1047> (09.08.2015)
- Finkbeiner, C. 1998: Sind gute Leser/-innen auch gute Strategen? Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken. I De Florio-Hansen, Inéz (ed.): Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. FLuL 27. Gunter Narr Verlag, 193- 203
- Flick, U. 1998: The Psychology of the Social. Cambridge: Cambridge University Press
- Flick, U. 2014: The SAGE handbook of qualitative data analysis
- Försterling, F. 2001: Attribution: An Introduction to Theories, Research and Applications. Psychology Press
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. 1988: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen
- Hussy, W. & Schreier, M. & Echterhoff, G.: Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Springer
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. 2009: Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Springer

- Kanuka, H. & Anderson, T. 1999. Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature. I *Radical Pedagogy*, 2(1).
- Keegan, D. 1980: On the Nature of Distance Education. Zentrales Institut für Fernstudienforschung, No. 33 Download:  
[http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1359/1/On\\_the\\_Nature\\_of\\_Distance\\_Education.pdf](http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1359/1/On_the_Nature_of_Distance_Education.pdf) (03.12.2012)
- Kelly, G. A. 1991: *Psychology of Personal Constructs. Volume One: Theory and Personality* London: Routledge. (Originalt från 1955)
- Kerres, M. 2012: *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote.* Oldenbourg Verlag
- Knorr, Petra & Schramm, Karen (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. I Doff, Sabine (ed.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung.* Tübingen: Narr, 184–201
- König, E. 1995: Qualitative Forschung subjektiver Theorien. I König, E. / Zedler, P. (ed): *Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden.* Weinheim: Deutscher Studienverlag, 11-30
- Lefrançois, G. R. 2011: *Theories of Human Learning: What the Professor Said.* 6th ed. Cengage Learning
- Matthes, J. 1992: The Operation Called „Vergleichen“. I Matthes J. (Hrsg): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs, Soziale Welt: Sonderband 8,* Schwartz, Göttingen, Seite 75-102
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. 2011: e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? I *Internet and Higher Education* 14 (2011), 129-135
- Moscovici, S. 1961: *La Psychanalyse, son Image et son Public.* Paris: Presse Universitaire de France
- Nevid, J. S. 2010: *Essentials of Psychology: Concepts and Applications.* Cengage Learning
- Niessen, A. 2008: Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. I *FQS (Forum: Qualitative Sozialforschung)* 9 (1), Online <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/9> (20.01.2014)
- Platon 1991: *Sämtliche Werke: in zehn Bänden. 5. Politeia (Der Staat).* Frankfurt am Main: Insel-Verlag
- Plöger, W. 2006: Lernplantheoretische Kompetenz. I Plöger, W. (ed): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Schöningh
- Säljö, R. 2005: *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* Norstedts akademiska förlag
- Schreier, M. 2013: Qualitative Forschungsmethoden. I Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G.: *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor.* Springer, S. 189-221
- Schröder, H. 2002: *Lernen - Lehren - Unterricht.* Oldenbourg Verlag

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. 2007: A History of Modern Psychology. Wadsworth Publishing

Shaffer, D. R. & Kipp, K. 2009: Developmental Psychology: Childhood & Adolescence. Cengage Learning

Siemens, G. 2004: Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Version 12.12.2004.  
Online <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (25.06.2012)

Skolverket 2012: Utredningen om utbildning för barn och ungdomar i samhällsvård samt distansundervisning. SOU 2012:76, Stockholm

Surowiecki, J. 2005: The Wisdom of Crowds. Random House

Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L. 2010: Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives. Multilingual Matters