



Beteendevetenskapliga institutionen
Personal- och arbetslivsprogrammet
Examensarbete pedagogik 41-60 p
Hösten 2006

Vuxnas lärande genom distansstudier – en intervjustudie om upplevelser och erfarenheter.

Författare:
Bodil Carlsson
Linda Johansson

Handledare:
Inge Carlström

Abstrakt

Vårt intresse för det flexibla arbetslivet och därigenom de flexibla studierna har byggts upp under vår egen studietid. Flexibilitet är ett ord som "ligger i tiden" och som syftar till att öka möjligheterna för individen i bl.a. arbetslivet eller studierna. För vissa kan flexibilitet vara en möjlighet till att kunna styra sin tid själv, för andra ett hinder då de inte kan hantera den flexibla tiden. Eftersom vi är pedagoger är det lärande och då vuxnas lärande som står i fokus för denna undersökning. Syftet med undersökningen är att få en ökad kunskap om vuxnas lärande i distansstudier som flexibel studieform. Undersökningen är en kvalitativ intervjustudie, genomförd med sex distansstuderande som studerar eller har studerat på distans under 2006. Fokus låg på deras upplevelser och erfarenheter av hur lärandet i dessa studier sker. Våra frågeställningar, efter genomgången litteraturstudie, handlar om det flexibla lärandet i distansstudierna kan tillgodose olika lärstilar, vilken betydelse som mötena i den fysiska miljön och i datormiljön har för lärandet samt vilken betydelse som handledaren har i dessa miljöer. Intervjuerna är genomförda i omgivningar som är vardagsnära för varje intervjuperson för sig, detta för att vi skulle få känslan av hur deras vardag som distansstuderande såg ut.

Nyckelord: Vuxnas lärande, distansstudier, flexibilitet

Innehåll

Innehåll.....	3
Förord.....	4
1. Bakgrund.....	5
1.1 Disposition.....	6
2. Litteraturstudie.....	6
2.1 Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv.....	7
2.2 Allmän kunskapsöversikt.....	10
2.3 Tidigare forskning och styrdokument.....	15
3. Frågeställningar.....	18
4. Metod.....	18
4.1 Informationssökning.....	18
4.2 Vetenskaplig ansats.....	19
4.3 Datainsamling.....	19
4.4 Deltagande personer.....	21
4.5 Etiska överväganden.....	22
4.6 Forskarrollen.....	23
4.7 Diskussion kring metodval.....	23
5. Genomförande.....	24
5.1 Insamling av data.....	24
5.2 Bearbetning av data.....	26
6. Resultat.....	27
7. Slutsatser och diskussion.....	34
8. Tillförlitlighet i studien.....	39
9. Förslag på framtida forskning.....	41
10. Referenser.....	42
11. Bilagor.....	44
11.1 Intervjuguide.....	44
11.2 Sökvägar.....	45

Förord

Vårt uppsatsarbete har varit en väg kantad av många val och överväganden. Tidsmässigt har det avsatts 10 veckor för uppsatsen men tankarna på den har funnits där sedan första terminen på programmet. Vi har inspirerats av lärare, kurskamrater och arbetslivets frågeställningar. Intresset kom tillslut att landa på de distansstuderande och deras upplevelser av lärandet. Därför vill vi först rikta ett stort tack till de distansstuderande som ställt upp på intervjuer. De har tagit sig tid att berätta för oss hur det är att studera på distans. Deras upplevelser och erfarenheter är stommen till vår uppsats och utan deras insats hade den inte varit möjligt att genomföra.

Som källa för inspiration och bollplank har vår kursansvarige, tillika lärare, Britt-Marie Dahlman alltid funnits. Hon har delat med sig av sina erfarenheter, gett oss tips och kloka ord på vägen. Georg Ringenheim, vår lärare och första handledare i uppsatsarbetet, gav oss idéer, ifrågasatte och stödde oss när vi stundom kände oss förvirrade. Britt-Marie och Georg har lärt oss att vägen till målet är lika viktig som målet och det har haft stor betydelse för oss när det känts motigt.

Vi vill även uppmärksamma Inge Carlström som tog vid som handledare när Georg blev sjukskriven, han satte sig snabbt in i vårt arbete, gav oss snabb feedback och kämpade med oss för att vi skulle nå målet. Det är inte lätt att lära känna en ny person på så kort tid, men det har gått över förväntan bra och resultatet av vårt samarbete håller ni i er hand.

Ett stort tack vill vi ge Sören Augustinsson som har gett oss tips och idéer kring metodavsnittet i uppsatsen och fungerat som bollplank för våra tidiga uppslag om uppsatsens innehåll. Vid några kritiska tillfällen under uppsatsens gång fanns han där med några väl valda ord.

Avslutningsvis, men inte desto mindre, vill vi tacka våra familjer. Bodil vill tacka sin familj; Christer, Jonathan, Hanna och Simon för all stöttning under arbetet. Tack för att ni finns!

Linda vill tacka sin sambo Johan för hans förståelse och stöd. Han har gett det utrymme, både tidsmässigt och rumsligt, som behövts för att studera på de mest obekväma tider. Vill även tacka Mia Roskvist för att hon på ett generöst sätt tagit sig tid och delat med sig av egna erfarenheter kring uppsatsarbetets olika delar och kommit med uppmuntrande tankar under hela uppsatstiden.

Ett stort tack till er alla!

Bodil Carlsson, Ronneby & Linda Johansson, Karlshamn
4 januari, 2007

1. Bakgrund

Arbetet är en viktig del utav mångas vardag, vi arbetar av olika skäl bl.a. för att kunna försörja oss och skapa en identitet. Att kunna kombinera arbetslivet med fritid och familjeliv kan ses som viktigt för att man skall kunna ta del av alla tre delarna, utan att utesluta något. Där kommer det flexibla arbetet in och även de flexibla studierna som i sin förlängning kanske syftar till att öka chanserna för ett arbete.

Att vara flexibel ligger i tiden, enligt Svenska Akademiens ordlista (2004) över svenska språket betyder ordet flexibel; anpassbar, föränderlig; böjlig. På sökmotorn Google (www.google.se) fick vi, den 22 november 2006, 17 500 000 träffar på ordet flexibel, både nationella- och internationella träffar. Ord som; flexibel arbetstid, flexibel vägledning, flexibel studierätt och flexibel utbildning fanns med bland träffarna. För vissa kan flexibilitet vara en möjlighet till att kunna styra sin tid själv för andra ett hinder då de inte kan hantera den flexibla tiden.

Ett sätt att vara flexibel är just att studera på distans, vilket i sig inte är en ny företeelse. Den första distansutbildningen i Sverige kan hänföras till Lund 1833 (Fåhraeus & Jonsson, 2002). Utbildningen var en distanskurs i engelska och 1898 startade den första riktiga skolan på distans i Sverige av Hermods. De kunde erbjuda människor en möjlighet att kombinera studier med arbete och på så vis skapades möjligheter även för landsbygdsbefolkningen att studera då de inte behövde flytta för att kunna studera vidare. Utbildningsmaterialet på den tiden bestod utav kursbrev med frågor som besvarades och rättades via postgång.

En vidareutveckling av Hermodsmodellen kom på 1940-talet genom den s.k. Robertsforsmodellen, som innebar att de studerande under dagtid kunde träffas och läsa kursbrevet från Hermods i egen takt (ibid.). En handledare fanns i lokalen för att hålla ordning och för att hjälpa och stötta studenterna, men de undervisade inte. Härefter följde en snabb utveckling när det gäller distansutbildningar genom bl.a. fackliga studiecirklar, skolradion, statens skola för vuxna, universitet och högskolor. Genom 1977 års högskolereform började det skapas en koppling mellan arbetslivet och högskolornas utbildningsutbud. Under 1980-talet sattes arbetslivet och dess aktörer mer i fokus. Vuxenutbildning sågs som ett sätt att höja den svenska arbetskraftens konkurrensförutsättningar gentemot omvärlden. Genom högskolereformen gjordes distansutbildningen till en integrerad del av högskolans verksamhet (SOU 1998:57).

Vid mitten av 1990-talet började en annan typ av distansstuderande att visa sig, då det tidigare oftast varit män med arbetarbakgrund som studerat på distans (Fåhraeus & Jonsson, 2002). Så kom nu de medelålders kvinnorna med man och barn, boende på landsbygden och med högst en examen från gymnasiet i grunden. Många arbetade hel- eller deltid och valde att förnya sin kompetens för att kunna behålla sina gamla jobb eller för att kunna söka sig vidare till andra områden.

Carlgren (1999), anser att lärande är ett uttryck för den flexibilitet som blir allt mer nödvändig i det föränderliga samhälle vi lever i idag. Att se studier och lärande som något man ägnar sig åt fram tills man når vuxenlivet är idag historia.

Hösten 2006 var det dags för oss att skriva examensarbete. Efter studier i pedagogik kring det flexibla arbetet, vuxenpedagogik och problematisering av lärsituationer för vuxna, så kom intresset att landa på distansstuderande och det flexibla lärandet. I dagens arbetsliv kan vi ofta behöva kompetensutveckla oss samtidigt som vi arbetar, dels för att kunna vara

konkurrenskraftiga på arbetsmarknaden men även för egen personlig utveckling, som kanske kan behövas för att avancera på sitt arbete, detta möjliggör de flexibla studieformerna.

Vårt intresse inom de flexibla studieformerna blev distansstudier och den distansstuderande individens upplevelser och erfarenheter av sin lärsituation och av det flexibla lärandet som distansstudier innebär. Men vad är då flexibelt lärande? Enligt Nationellt Centrum För Flexibelt Lärande (www.cfl.se) är det ett samlingsnamn för de friare studieformerna. Dessa ”fria” studieformer handlar om möjligheter att studera i egen takt, friare kursstart och kurslut, friare examinationsformer, olika lärstilar samt geografisk- och tidsmässig obundenhet. ”För individen innebär flexibelt lärande att det blir enklare att studera, eftersom man kan studera hemifrån, lära på ett sätt som passar ens egen person, samt ger möjlighet att studera samtidigt som man arbetar” (<http://www.cfl.se/default.asp?sid=447>). Dessa tre meningar satte igång tankar hos oss, mest kritiska initialt. Tankarna ledde till att många frågor väcktes kring hur de som studerade på distans upplevde sin studiesituation.

Syftet med denna undersökning är att utveckla djupare kunskap kring vuxnas lärande i distansstudier, med fokus på individens upplevelser och erfarenheter.

1.1 Disposition

För att kunna ringa in det problem som vi finner som speciellt viktigt att undersöka kommer först en litteraturgenomgång där teorier, styrdokument, och tidigare forskning kring lärande, vuxnas lärande, distansstudier och det flexibla lärandet, kommer att belysas. Vi kommer att utgå ifrån det sociokulturella perspektivet på lärande för att skapa förståelse för lärandet i distansstudier. Efter litteraturgenomgången kommer en precisering av problemet och de frågeställningar, som vi finner som intressanta att undersöka och som studien skall ge svar på, att presenteras. Därefter följer metodavsnittet där vi presenterar de val i forskningen som vi gjort, en beskrivning av hur vi har gått tillväga för att få fram resultaten. Resultaten från intervjuerna som presenteras har efter noggranna etiska överväganden bearbetats och sammanfattats för att både ge er, läsare, en nära beskrivning av svaren samtidigt som intervjupersonernas integritet har bevarats i största möjliga mån. Resultaten kommer sedan att knytas samman med vår teoretiska bakgrund för att skapa en diskussion kring svaren, vilket görs i kapitlet diskussion och slutsatser. Där drar vi även de slutsatser som vi menar är möjliga att göra utifrån våra resultat. Avslutningsvis tar vi upp studiens tillförlitlighet och ger några förslag till framtida forskning.

2. Litteraturstudie

Vad är lärande? Hur uppstår det? När lär vi oss något och varför lär vi oss något? Frågor som dessa och många andra inom lärområdet har intresserat oss människor under lång tid. Det finns en uppsjö av litteratur och forskning kring detta ämne. Trots detta så står något entydigt svar på frågorna inte att finna. Teorier som står i motsats till varandra, påminner om varandra – men skiljer på någon detalj och helt skilda teorier finns på området. Så något slutgiltigt svar skall vi förmodligen inte förvänta oss på de frågor kring lärandet som intresserat människor och forskare i långa tider. Kanske är det just mångtydigheten och komplexiteten i ämnet som driver forskare att fortsätta trots att andra forskare gjort försök med att säga ”så här är det, så här går det till”. Vi kommer i det följande ansluta oss till det sociokulturella perspektivet på lärande, då vi finner detta perspektiv som särskilt intressant för vårt problemområde, distansstudier. Lärande utifrån det perspektivet sker genom dialog och samspel med andra människor vilket i distansstudier kan ske både via fysiska möten eller via en artefakt, datorn.

2.1 Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv

Det finns flera olika sätt att förstå hur lärande kan ske, det sociokulturella perspektivet, som vi har valt att utgå ifrån, är ett utav dem. Förgrundsgestalten till detta perspektiv är Lev Semjonovitj Vygotskij (1896-1934) med den kulturhistoriska teorin. Grunden till Vygotskijs utvecklande av den kulturhistoriska teorin var hans kritiska granskning av dåtidens psykologiska teorier (Lindqvist, 1999). Avsaknaden av en enhetlig psykologisk teori fick honom att forska kring människans sociala och psykologiska utveckling. Vilket lade grunden för det som idag, i USA, kallas för det socio-kulturella- eller det socio-historiska perspektivet (ibid.). Roger Säljö är den i Sverige som, enligt Carlgren (1999), tydligt markerat ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling. Övergripande kan man säga att perspektivet lägger tyngdpunkten på samspelet mellan människor och på de sociala, kulturella och kontextuella förutsättningarna för samspelet (Säljö, 2000). Utveckling och lärande sker genom att människor tar del av och interagerar med de resurser som finns omkring dem. Med resurser avses både intellektuella som fysiska. Lärande sker genom att vi lär oss att hantera olika verktyg eller redskap som finns i vår kultur. Utifrån det sociokulturella perspektivet förstås lärande som en process och som ett resultat av all mänsklig aktivitet och vi kan inte undvika att lära enligt detta perspektiv.

Det vardagliga samtalet skapar lärande

När man talar om lärande som ett resultat av all mänsklig aktivitet tänker man nog först på skolan och utbildningsinstitutioner där lärande är ett mål i sig. Carlgren (1999) diskuterar kring att lärande tidigare har setts, och fortfarande ses av många, som något som sker i skolan. Det har uppfattats som något nästan självklart att man lär i skolan, man går till skolan för att lära, alltså är det där man lär? Det är en fråga där svaret alltid inte är självklart. Säljö (2000) hävdar att den viktigaste komponenten i människans kunskapsbildning är det vardagliga samtalet. Det naturliga samtalet och den dagliga interaktionen med andra människor kommer alltid vara den viktigaste mänskliga läromiljön. Samtalet ger grund till insikter och kunskaper som individen tar del av och formas av. Genom samspel med andra lär vi oss att kunna ta andra människors perspektiv på tillvaron. Vi kan fråga andra, vi lånar och utbyter ständigt information, kunskaper och färdigheter i samspel med andra människor. Vi lär oss först tillsammans med andra i den sociala miljön och sedan individuellt (Lindqvist, 1999). Davidsson (1999) menar att kunskap är något som finns mellan människor och bildas genom att individer i samspel hanterar olika situationer. För att kunna kommunicera och samspela med varandra använder vi oss utav språket både i tal och i skrift. Språket används för att skapa mening, både kollektivt och individuellt (Säljö, 2000). Samspel, dialog och språket har viktiga funktioner för lärandet, sett ur ett sociokulturellt perspektiv.

Verktyg som hjälp till lärande

Människans förmåga att skapa intellektuella och fysiska redskap, så kallade artefakter, har i det sociokulturella perspektivet, en speciell betydelse för lärande och utveckling. ”Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den” (Säljö, 2000, s.20). De intellektuella redskapen, som finns i språklig form, är begrepp, modeller, instruktioner o.s.v. (Säljö, Schoultz & Wyndhamn, 1999). De menar att med dessa redskap kan vi strukturera, lösa problem och agera i sociala situationer. Redskapen förmedlas sedan vidare till nästa generation, där de utvecklas genom nya insikter hur de fungerar i olika sammanhang. Enligt Säljö m.fl. (1999) har människor en unik förmåga att bygga in sina språkliga kunskaper i fysiska redskap – artefakter. Människan har förändrat hela sitt vardagliga liv genom att skapa artefakter. Dessa artefakter är, ”/---/både döda ting och samtidigt kraftfulla resurser att tänka med” (ibid., s.155). Exempel på artefakter är

kalkylatorn, datorn, kalendern, GPS - navigatorn etc. Dessa artefakter använder vi oss utav i vår vardag för att tänka, lösa problem och agera. Ta datorn som exempel; vi använder den för att kommunicera med varandra, det traditionella handskrivna brevet kan ersättas med kunskapen vi byggt in i datorn, ett skrivprogram som det vi skrivit denna text i, Word och Internet för att kommunicera ut det skrivna. Kalender, räkneprogram, valutaomvandlare o.s.v. saker som vi tidigare hade i vårt huvud finns numera även i datorn. Vi har byggt in vår kunskap i datorn och nu underlättar den vår vardag, när den tekniskt fungerar och när vi kan hantera den. Datorn, och informationstekniken i den, är den artefakt som vi anser kan vara mest intressant och viktigt för lärandet i distansstudier. Att kunna kommunicera och interagera med andra människor utan att mötas fysiskt har skapat möjligheter i distansstudier. Informationstekniken kan sägas skapa stora möjligheter och lättnader för den som kan behärska tekniken, då man inte längre behöver vara beroende av möten i samtidighet (Säljö, 2000).

Handledarens betydelse i lärmiljön

Distansstudier har ofta två olika miljöer för lärande där elever och lärare agerar i samspel med varandra. Dels den fysiska miljön; där elever och lärare möts fysiskt men även datormiljön; där elever och lärare möts med hjälp utav datorn som redskap. Lindqvist (1999) som översatt och tolkat ett urval av Vygotskijs texter, har tagit upp läraren och elevens roll i lärsituationen enligt det sociokulturella perspektivet. Dessa tolkade texter kommer vi att utgå ifrån i kommande avsnitt. Vygotskijs teorier kring lärarens roll för elevens utveckling i den sociala miljön, från 1900-talets första decennier, är aktuella även idag i skolvärlden. Vygotskij var helt emot synen på att lärarens uppgift är att uppfostra, han ansåg istället att eleven uppfostrar sig själv, men att läraren skall ha en handledande roll i självuppfostringen. Läraren skall gå ifrån att vara den förmedlande med stora ämneskunskaper till att bli en handledare som hjälper och utbildar eleverna i att söka kunskaper själva som de sedan skall kunna använda. Att fylla eleverna med kunskaper från en andrahandskälla är inte alltid meningsfullt, läraren skulle då kunna ersättas av en lärobok eller ett lexikon istället, ansåg Vygotskij. Han ansåg att; ”När allt kommer omkring behöver man kunna ytterst lite för att undervisa, men för att leda eleven till egen kunskap, måste man kunna väldigt mycket mer” (ibid., s.238). Eleven får ansvar att vara aktiv i den sociala miljö som läraren organiserar för denne. Läraren är också en del utav den miljön men inte som förgrundsgestalt, vilket inte innebär att läraren är mindre aktiv utan både elev och lärare är lika aktiva. Lärande sker i ett samspel mellan elev och lärare och i dialogen utmanar läraren elevernas tänkande för att föra dem framåt i sin utveckling. Det är eleverna som skall ha intresse- och behov av att lära och inte läraren i första hand enligt Vygotskij.

När Vygotskij talar om vuxnas lärande använder han sig av begreppet omskolning istället för uppfostring. Uppfostring tillhör det växande barnet och har en mer biologisk innebörd än omskolning, som mer handlar om den livslånga förändring och skolning människan går igenom. Vygotskij gjorde ingen skillnad på barns och vuxnas lärande utan utgick ifrån att vanebildning sker på samma sätt hos vuxna som hos barn. För vissa går det snabbt och lätt att lära nytt och för andra går det långsammare och är mer mödosamt.

En av Vygotskijs mest kända arbeten är det om den närmaste utvecklingszonen, ”The zone of proximal development” (Lindqvist, 1999). Den handlar om individens utveckling med och utan handledare. Det som individen kan göra med hjälp utav en handledare ena dagen kan den göra själv i morgon (ibid.). Flera författare har gett sin tolkning på Vygotskijs närmaste utvecklingszon och vi kommer i följande text att utgå ifrån Eskilsson (2001). Den närmaste utvecklingszonen handlar om utvecklingsnivån, dels den nivå till vilken individen själv kan

presterar och den nivå han/hon kan nå med hjälp utav handledaren genom stöd i undervisningen eller annat socialt samspel. Den närmaste utvecklingszonen är skillnaden mellan dessa båda nivåer. Eskilsson (2001) kallar individens egen prestationsnivå för "mental age" och det utvecklingsläge som individen kan nå med hjälp utav någon som behärskar området kallar han för utvecklingsålder. Relationen mellan dessa två nivåer kan se mycket olika ut från individ till individ. Enligt Eskilsson (2001) finns det inget entydigt samband mellan "mental age" och utvecklingszon för individen. En elev med hög "mental age" kan ha stor eller liten utvecklingszon precis som en elev med låg "mental age" kan ha. Utvecklingszonen kan skilja sig mellan en och samma elev beroende på ämnesområdet. Vi tolkar det Eskilsson (2001) redogör för som att en elev som presterar bra på egen hand i exempelvis engelska kan ha en hög "mental age" i det ämnet och kan med hjälp utav sin handledare nå en ännu högre utvecklingsnivå. Men det skulle även kunna vara så att eleven inte utvecklas mer med hjälp utav handledaren just nu. En annan elev kan ha låg "mental age" när det gäller engelska och med hjälp utav sin handledare och annat socialt samspel kan den utvecklas mer än den med hög "mental age". Vi tolkar detta som om att alla individer är på olika nivå i sin egen kognitiva (tankemässiga) utveckling och har olika behov utav handledarens stöd och undervisning. Vissa behöver mer och andra mindre och detta kan skilja sig för samma elev inom olika ämnen.

Sammanfattning av det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet med sina rötter i Vygotskijs kulturhistoriska teori har gett oss ett perspektiv på hur lärande kan ske. Perspektivet lägger sin tyngdpunkt på den sociala miljöns betydelse för lärandet och betydelsen av samspel och dialog med andra människor. Lärande sker först i samspel med andra därefter hos den enskilda individen. Vi lär oss även genom de artefakter som vi och tidigare generationer har byggt in vår kunskap i. Datorn är den artefakt som vi anser kan ha stor betydelse för lärandet i distansstudier då det kan användas som ett redskap för att kommunicera och samspela. Läraren har enligt Vygotskij fått en annan roll i lärsituationen, mer som handledare och organisatör än som kunskapsförmedlare. Genom samspel mellan handledare, elev och miljö så kan utveckling ske och kunskap bildas. Att möta individen på den nivå den befinner sig i och stödja den i sin utveckling är handledarens uppgift och här har den närmsta utvecklingszonen betydelse för hur mycket stöd en individ behöver i sitt lärande. Vissa individer har hög "mental age" och kan presterar mycket på egen hand och andra har lägre "mental age" och presterar inte lika bra på egen hand. Däremot kan de båda, oavsett "mental age" behöva mycket stöd och undervisning från sin handledare och annat samspel med kamrater för att kunna utvecklas mera. Att man har hög "mental age" i ett ämne betyder inte automatiskt att man har det i ett annat.

I vårt intresseområde distansstudier, så finns det två miljöer; dels den mer klassrumslika miljön där elever och lärare träffas fysiskt men även datormiljön, den "nya" miljön för lärande, där träffarna sker interaktivt mellan lärare och elever. Dessa sociala miljöer för lärande kan förefalla vara olika därför kan det vara intressant att studera de individer som finns i dem för att se hur de upplever lärandet i de olika miljöerna och vilken betydelse handledaren har för dem i de olika miljöerna.

2.2 Allmän kunskapsöversikt

Vuxnas lärande

Med tanke på att den undersökning, som denna litteraturstudie skall leda till, inriktar sig på vuxna distansstuderande så vill vi belysa teorier kring vuxnas lärande. Men varför finns det ett behov av att skilja på barns- och vuxnas lärande? Knowles, Holton och Swanson (2005) visar på att det kan finnas flera viktiga skillnader mellan hur barn och vuxna lär. Författarna utgår från andragogiken som kommer från grekiskans ”andras” som betyder man, vuxen och ”ago” som betyder att leda – att handleda en vuxen människa. Vi kommer i det följande kort beskriva de sex antaganden som Knowles m.fl. (2005) gör om vuxnas lärande. Detta för att få en liten inblick i hur vuxnas lärande kan skilja sig från barns. Vi vill dock uppmärksamma er på att vuxna som grupp inte är homogen utan att individuella skillnader och avvikelser förekommer även där precis som hos barn.

- **Behovet av att lära:** Vuxna måste veta varför de behöver lära sig något innan de söker kunskap om det. De måste även veta hur de kan dra nytta av den nya kunskapen i sina liv. Vuxna behöver ett svar på frågan: Varför skall jag lära mig detta?
- **Självstyrt lärande:** Vuxna anser sig själva vara ansvariga för de beslut de tar som gäller deras liv. Vissa vuxna har ett behov av att ha full kontroll över sin lärsituation medan andra klarar sig med viss kontroll över målet och det som skall läras. Det kan bli problem när vuxna elever vill ha mer självständighet i sitt lärande men är nekade den möjligheten. Vuxna har även ett stort behov av att bli sedda av andra och vill bli uppfattade av andra som kapabla att styra sig själva.
- **Erfarenhetens roll:** Vuxna har mer erfarenheter än barn och i en grupp av vuxna är spridningen av individuella erfarenheter större än i en grupp utav barn eller ungdomar. Livet ger människor erfarenheter och även om barn- och ungdomars erfarenheter också kan skilja sig så är det naturligt att ju äldre man blir desto större blir skillnaderna. Erfarenheten spelar en viktig roll för vuxnas lärande då den kan gynnas genom att man kan relatera den nya kunskapen som förvärvats till den gamla kunskapen. Att kunna ha nytta av sina erfarenheter som vuxen i en undervisningssituation anses som en viktig förutsättning för lärande. Den erfarenhet som vuxna har kan ibland ses som negativ också. Som vuxen har man haft tid på sig att utveckla skevheter, mentala vanor/ovanor och förutfattningar om hur verkligheten ser ut eller ska se ut. Det kan göra att de inte har alla sinnen öppna för nya idéer, perspektiv och alternativa vägar att tänka.
- **Beredskap att lära:** Vuxna är redo att lära de saker de behöver när olika livssituationer skapar ett behov för det. I livssituationerna finns olika variabler som påverkar vuxnas inställning till lärande, när den vuxne är redo kan dessa omvärderas. En del vuxna behöver mer ledning och stöttning än andra i dessa situationer och det är viktigt att den som ska handleda den vuxne är medveten om de olika behoven.
- **Lärinriktning:** Att kunna lösa problem hämtade i det verkliga livet och i riktiga situationer är viktigt för att främja vuxnas lärande. När ett problem uppstår finner de behov av att lära för att kunna lösa problemet. Det experimenterande tillvägagångssättet att lära har på sättet blivit en del av det vuxna lärandet.
- **Motivation:** Vuxna motiveras mest av inre faktorer som exempelvis ökat självförtroende, ökad livskvalitet och ökad tillfredsställelse på jobbet. Vuxna är mer mottagbara för dessa inre motivationsfaktorer, där de yttre som exempelvis befordringar och högre lön inte motiverar på samma sätt. Annan motivationsfaktor kan vara, som ovan nämnt, att finna lösningen på ett verkligt problem.

Knowles, Holton och Swansons teorier (2005) kring vuxnas lärande har ifrågasatts av andra författare som i sin tur hävdar att det inte finns någon skillnad, eller åtminstone ingen stor skillnad, på hur barn och vuxna lär. Enligt Granberg (2004) lär barn och ungdomar delvis på annat sätt än vuxna, skillnaderna är att det abstrakta tänkandet inte utvecklas förrän runt 12 års ålder samt genom alla erfarenheter som vuxna samlar på sig genom sina liv. Ahl (2004) går steget längre i sin kritik och hävdar att den enda skillnaden mellan barns och vuxnas lärande är att barn har skolplikt. Enligt Ahl (2004) har vuxna en annan livssituation där det finns många andra faktorer som inte har med lärsituationen i sig att göra som påverkar den vuxne. Hon ifrågasätter Knowles m.fl. (2005) syn på uppdelningen av pedagogiken och andragogiken, de sex olika principer som redovisats ovan anser Ahl (2004) är mer principer om hur vuxna borde vara, än en beskrivning av hur de faktiskt är. Knowles, Holton och Swansons (2005) teorier om vuxnas lärande blir dock viktiga att känna till när man organiserar för vuxnas lärande i utbildning. Eftersom vi är intresserade av vuxna i distansstudier så kan dessa teorier vara viktiga att ha kunskap om när vi tolkar resultatet av vårt empiriska material.

Handledarens roll

Knowles m.fl. (2005) tar bl.a. upp självstyrandet och erfarenhetens roll som viktiga faktorer för att vuxna ska lära. En vuxen behöver som sagt veta varför de ska lära sig saker och de lär sig bäst om ämnet har ett omedelbart värde för dem. Enligt det andragogiska perspektivet på undervisning av vuxna bör fokus ligga på själva processen istället för på innehållet. Därför är handledarens roll mycket viktig för en vuxenstuderande enligt Knowles m.fl. (2005). Handledaren bör alltid förklara varför saker och ting lärs ut, denne bör undvika memorering och satsa på problemlösning istället. Samt så bör handledaren alltid räkna med att vuxna har mycket erfarenhet och kommer från olika typer av bakgrunder som gör att de behöver upptäcka saker på egen hand. I en undersökning gjord av O'Lawrence (2006) visade det sig att de vuxenstuderande valde distansstudier delvis p.g.a. att de hade möjlighet att på helt frivillig basis vara med i lärsituationen, flertalet av dem tyckte dessutom att de hade mer kunskap än deras handledare, tyvärr utmanade inte handledarna dessa studenter i deras tänkande.

Ur andragogiken har Knowles m.fl. (2005) utvecklat en teori som de kallar för minimalistisk teori, den tar upp vikten av att bygga på den studerandes egna erfarenheter. Handledaren bör ta reda på den studerandes tidigare kunskaper och vara medveten om att alla studerande har olika behov och önskemål. Alla kanske inte vet hur de vill ha det i sin studiesituation, därför bör handledaren klargöra att så länge det bara fungerar för individen själv så spelar det ingen roll hur lärsituationen ser ut. Material och uppgifter bör innehålla meningsfulla och varierande delmoment där den studerande kan koppla dessa till verkligheten annars tappar den studerande lätt intresse. Information bör minimeras så att den inte blir till ett hinder för lärande samt fokus bör ligga på aktiviteter som ger de studerande möjlighet att själva prova på och på så sätt skapar de egna erfarenheter. O'Lawrence (2006) menar att handledarens strategi är det som verkligen gör skillnaden i hur vuxna lär i distanskurser och då speciellt nätkurser, inte teknologin i sig. Handledarens metoder ska göra det mer intressant och meningsfullt för den vuxne att lära.

Flexibelt lärande

Vad är flexibilitet? Avgörande för svaret är om det är flexibilitet på samhälls-, organisations- eller individnivå som menas. I den här litteraturstudien är det individen som står i centrum och enligt Hansson (2004) handlar då flexibilitet om anpassningsbarhet, d.v.s. flexibilitet som förhållningssätt eller beteende. Att ha flexibilitet handlar om att ha olika grad av frihet i

handlingsutrymme. Flexibelt arbete, definieras i avhandlingen som arbeten som till väsentlig del saknar traditionell tidsmässig, rumslig och uppgiftsmässig reglering av individens handlande, vilket kan liknas med de flexibla studierna eftersom förutsättningarna är av liknande karaktär.

Kjellin, Perme & Skärgren (2004) använder sig utav begreppet flexibelt lärande som ett samlingsnamn för olika former av flexibla studier. Dessa kan delas in i: prövning, validering, distansstudier, halvdistanstudier, koncentrationsstudier eller självstudiegruppsstudier. Flexibelt lärande är enligt Kjellin m.fl. (2004) även ett sätt att organisera studier, där utgångspunkten är den studerandes individuella behov och önskemål om studietid och studietakt. Enligt grunderna i det flexibla lärandet är det helt upp till den studerande att bestämma när hon/han vill påbörja och avsluta en kurs. På så sätt försvinner de traditionella terminerna. De studerande väljer även studieform, dessa kan vara mer eller mindre bundna till skolan, exempel på dessa studieformer kan vara en hel distanskurs eller en kurs med regelbundna fysiska träffar eller träffar via datorn. Även platsen att bedriva studierna är enligt grunderna i flexibelt lärande ett eget val av den studerande och tanken är att alla redovisningsformer anpassas efter individen. Dialogen är en annan grundtanke med det flexibla lärandet, liksom att alla människor, oberoende av livssituation, ska ha tillgång till lärande, samt att detta är en organisatorisk möjlighet.

Det här låter som det optimala sättet att studera på, men är det verkligen så det fungerar för den studerande? Har denne själv så stor valfrihet? I O'Lawrence (2006) undersökning visade det sig att många kände sig ensamma utan ansikte-mot-ansikte kontakten, trots att de kommunicerade mycket via telefon, e-mail eller diskussionsforum. Undersökningen visade också på att samtidigt som de studerande kunde se ett antal hinder i deras lärande på distans så fanns det andra faktorer som övervägde deras val av distansstudier istället för traditionella studier. De framträdande faktorerna i undersökningen var flexibiliteten och självstyrningen som för dessa studerande innebar att de inom vissa gränser kunde lära i sin egen takt eller i en mer bekväm miljö som innebar att de kunde göra mycket av sina studier på platser som de valde själva och när de själva ville. Enligt O'Lawrence (2006) behövs det däremot självdisciplin och förmåga att kunna lägga upp sin tid som kanske inte alla vuxenstuderande behärskar. Flertalet av de vuxenstuderande gick in i sina distansstudier utan att veta vad som förväntades av dem, vilket resulterade i flera avhopp.

Hanssons (2004) forskning om det flexibla arbetets villkor (som vi likställer flexibla studier med) visar på fler olika förväntningar och krav som eventuellt kan ställas på individen för att kunna behärska de flexibla formerna för studier. Vi har gjort en sammanställning av de förväntningar och krav som framkom av hennes studie, enligt följande: förmåga att lära nytt, lära om, fortlöpande kompetensutveckling, självbestämmande, social gemenskap, självförtroende, förmåga att göra egna val, anpassningsbar, frihet under ansvar, social kompetens, samarbets- och kommunikationsförmåga, emotionell kompetens, personlig kompetens, moralisk kompetens, attityder, personlighetsdrag, kontaktnät, motivation, förmåga att sätta gränser, prioritera, engagemang, ha överblick, förmåga att strukturera och planera, självgående, disciplinerad, ha konstant tankemässig närvaro, förmåga att fortlöpande planera och organisera. När man ser dessa förväntningar och krav en individ kan ha på sig i situationen att behärska flexibelt lärande bör man ställa sig frågan om dessa former av studier verkligen passar för alla individer?

Vad är distansundervisning?

Enligt Nationalencyklopedin, 2006 (www.ne.se), så definieras distansundervisning på följande sätt:

”1. Distansundervisning

Distansundervisning, DU, undervisnings - och studieformer där studerande och lärare befinner sig på olika orter och därför kommunicerar med varandra med hjälp av tekniska medier.”

Distansen i utbildningen kan ses ur flera olika dimensioner. Distans i rummet innebär att den studerande och läraren befinner sig fysiskt på olika platser eller orter i världen. När det gäller distans i tiden kan detta ske både i samma tid, t.ex. via webbkameror eller i olika tider om de studerande och läraren använder en kursplattform som exempelvis First Class eller Luvit för att kommunicera med varandra. Sammanfattningsvis betyder det att människor är åtskilda men kommunikationen är det som överbryggat de olika typerna av distans.(Fåhraeus & Jonsson, 2002)

Viktigt är att skilja på de vanligaste distansformerna som är heldistans d.v.s nätkurser där man bara träffas över nätet via olika kursplattformar samt halvdistans där man har vissa fysiska träffar men kanske även där, möten via kursplattformar. Dessa kan variera mycket mellan vilka kurser som anordnas. Takten på kursen kan förläggas antingen på helfart eller på halvfart.

Lärstilsteorier

De teorier som finns angående lärstilar utgår ifrån att individen fungerar olika vid inläring. Ingen människa använder samma strategi i alla lärsituationer utan allt hänger på vad det är man ska lära sig och vad man har tänkt använda den nya kunskapen till.

Genombrottet för begreppet lärstilar kom via Howard Gardner´s (1998) teorier om de sju multipla intelligenserna: språklig, logisk-matematisk, musikalisk, kroppslig-kinestetisk (medicinsk), rumsbestämd, mellanmännisklig och förståelse för ”jaget”. Alla människor har olika mycket av var och en av dessa intelligenser, när man ska lära sig något nytt använder man oftast en eller flera av dessa. Gardner (1998) menade att om individen får möjlighet att använda sin främsta förutsättning vid inläringen, studera i en miljö där man trivs och lösa uppgifterna på ett sätt som passar ens egen person, skulle detta vara de bästa förutsättningarna för att lära. De flesta lärstilsteorier har vuxit fram från Gardners (1998) resonemang om dessa olika intelligenser.

För att få mer förståelse för de olika lärstilsmodellerna kan dessa ses från fyra olika infallsvinklar:

- Den första modellen betonar **kontexten** – situationen runt omkring den studerande.
- Den andra tar upp **sinnepreferensen** – med vilket sinne den studerande helst vill ta emot informationen med.
- Den tredje beskriver **bearbetningen** av data – vilket tillvägagångssätt den studerande använder för att omvandla fakta till kunskap.
- Och den fjärde modellen tar upp **svarsmönstret** – vad den studerande gör med den nya kunskapen.

Dunn & Dunn (www.cfl.se) anser att om den studerande får möjlighet att välja när, var och hur de vill studera, så får de ut maximalt av sina studier. De studerande bör dock själva ta reda på hur de fungerar i lärsituationen. Lär de bäst genom att anteckna eller via tankekartor? Lär de bäst i tystnad eller med musik på? Behöver de sitta vid ett skrivbord eller går det lika bra i en ombonad soffa? Enligt dessa sätt att se på lärstil så får kontexten en stor roll för lärsituationen.

Michael Grinder (1999) grundaren till VAK-teorin, anser däremot att inläring framförallt sker via tre kanaler; ögonen, öronen och kroppen (alltså **V**isuell, **A**uditiv och **K**inestetisk/taktil). Oftast fördrar man ett av dessa sätt för inläring. Den studerande som lär bäst genom det visuella (som 1/3 av den vuxna befolkningen) har en bra förmåga att ta till sig det som ögat ser. Individerna tänker i bilder och tar lättare till sig kunskap via läsning, att se bilder, kartor, diagram m.m. De auditiva studenterna lär sig bäst genom ljud och musik och tycker om att samtala och diskutera (även detta sätt används av 1/3 av den vuxna befolkningen). Den tredje inlärningsstilen enligt Grinder kallas kinestetisk- och taktil inläring, i denna stil lär sig individen bäst när den är delaktig, rör sig, experimenterar och upplever själv (resterande 1/3 av den vuxna befolkningen lär på detta sätt). En student som har en blandad lärstil klarar sig, enligt Grinder, i vilken lärsituation som helst.

David Kolbs (i Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius, 1996) teori om lärprocessen, enligt figur 1, kan ses som en modell av hur man bearbetar den nya kunskap man får till sig. Den konkreta erfarenheten övergår till en reflekterande observation som i sin tur leder vidare till ett abstrakt tänkande där man bildar sig en uppfattning av hur man ska gå vidare och pröva den nya kunskapen som man har tagit till sig. Denna modell presenterar Kolb som en cyklisk process som ständigt är pågående.

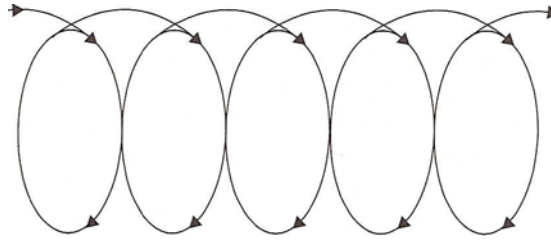


Figur.1 Kolbs inlärningsmodell (i Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius, s.20, 1996)

Kolb vidareutvecklade denna modell när han efter vidare forskning konstaterade att alla människor inte började sitt lärande i den konkreta erfarenheten, utan att människan utvecklar en styrka i en av grupperna. De flesta människor har en dominerande inlärningsstil och enligt Kolb är det viktigt för individen att själv känna till vilken stil som denne lär bäst på för att på bästa möjliga sätt kunna tillgodogöra sig sina nya kunskaper. Enligt Kolb finns det fyra olika inlärningsstilar som dominerar, det är:

- **Idégivare**, som är fantasirik, kan generera idéer och kan se saker från olika perspektiv.
- **Förklarare**, som har förmåga att skapa teoretiska modeller och har ett intresse för abstrakta begrepp.
- **Sammanställare**, som praktiskt tillämpar idéer och kan ge bra resultat vid ett svar.
- **Prövare**, som har en förmåga att göra saker, är mer av en risktagare och kan prestera bra i nya situationer.

Granberg (2004) har omarbetat Kolbs modell om det erfarenhetsbaserade lärandet till att liknas vid ett kretslopp i form av ständiga loopar istället för att vara en sluten cirkel som Kolb ansåg att lärande var, enligt figur 2. Granberg ser på detta sätt lärandet som en ständig process som aldrig tar slut.



Figur.2 Lärande är en process där kunskap alltid är på gång (Granberg, 2004)

Sammanfattning av allmän kunskapsöversikt

Om vuxna eller barn lär på olika sätt har delat forskarvärlden under en längre tid. Vissa anser att vuxna lär på ett helt annat sätt än barn, medan andra anser att vi alla lär på samma sätt men det är den vuxnes livssituation med alla bidragande faktorer som påverkar lärsituationen inte hur vuxna är som individer. Enligt det andragogiska perspektivet på undervisning bör fokus ligga på själva processen istället för innehållet, på detta sätt får handledaren en viktig roll för en vuxenstuderande. Kommunikationen mellan handledare och den studerande är en viktig faktor som påverkar studiesituationen och i förlängningen lärandet. Det vardagliga samtalet är den största lärmiljön enligt det sociokulturella perspektivet, utan det naturliga samtalet försvinner mycket av källorna till nya kunskaper. Via distansutbildningar förlorar man ansikte-mot-ansikte kommunikationen som för vissa människor är en väldigt viktig lärsituation. Andra värdesätter andra sätt lära på, vi har alla olika lärstilar som vi lär nytt på. Antingen tycker man om att använda ögonen, öronen eller hela kroppen för att ta till sig ny kunskap. Eller så är det hela miljön runtomkring den studerande som påverkar vad och hur denne lär. Inget är rätt eller fel, vi lär oss helt enkelt på olika sätt och använder oss av olika strategier i olika situationer. Det gäller för alla medverkande, både den studerande och handledaren, att vara medvetna om detta så att man kan få ut mesta möjliga av den erbjudna lärsituationen.

När man läser om det flexibla lärandet i litteraturen låter det som om det vore det optimala sättet att lära sig på, men är det verkligen så? Passar det för alla människor? Litteraturen visar på en mängd olika krav eller förväntningar som finns på individen för att behärska konsten att studera på distans. Knowles, Holton och Swansons teorier (2005) om vuxnas lärande blir dock viktiga att känna till när man organiserar för vuxnas lärande i utbildning. Eftersom vi är intresserade av vuxna i distansstudier så kan dessa teorier vara viktiga att ha kunskap om när vi tolkar resultatet av vårt empiriska material.

2.3 Tidigare forskning och styrdokument

Enligt Prop. 2000/01:72, Vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildningen (s.14) är målet att:

”Alla vuxna skall ges möjlighet att utvidga sina kunskaper och utveckla sin kompetens i syfte att främja personlig utveckling, demokrati, jämställdhet, ekonomisk tillväxt och sysselsättning samt en rättvis fördelning.”

I samma Prop. finns en strategi som talar för att tillhandahålla olika lärmiljöer, undervisning, handledning och nätbaserade utbildningar som i det längsta ska kunna svara mot alla vuxnas varierande behov av och förutsättningar för lärande. En hel del tidigare forskning och

styrdokument finns att läsa i vårt undersökningsområde, de vi har valt belyser delarna med vuxnas lärande, distansstudier, vikten av de fysiska träffarna och artefakternas betydelser på ett bra sätt.

Fysiska möten

I en studie av kommunikation mellan lärare och studerande i en distanskurs, genomförd utav Svärdemo-Åberg (2004), visar resultatet att det skulle kunna vara så att det finns en nödvändighet för de studerande och lärarna i distanskursen att mötas fysiskt i ett klassrum. Att få mötas samtidigt med varandra ansikte-mot-ansikte och få samtala med varandra kring gjorda erfarenheter verkar vara betydelsefullt enligt Svärdemo-Åberg (2004). Det resultatet bekräftar även Fåhraeus & Jonsson (2002). Svärdemo-Åbergs (2004) studie visar också på betydelsen av att samtala och göra saker tillsammans. Det fysiska mötet visade sig vara en motivationsfaktor för att fortsätta med egna studier hemma, för deltagarna i den studie hon genomfört. Tidigare forskning visar på liknande resultat (Fåhraeus & Jonsson, 2002). I en utvärdering av ett distansutbildningsprojekt med IT-stöd (SOU 1998:57) gjord utav DUKOM (distansutbildningskommittén) finns liknande resultat att finna. Fysiska möten ingick i en stor majoritet av de 42 högskoleprojekt, 35 folkbildningsprojekt och 23 projekt inom gruppen "kommuner och övriga". Speciellt inom folkbildningsprojekten betonades nödvändigheten av träffarna. Inom denna grupp ingick både fler och längre träffar än i övriga projekt. Men de fysiska träffarna uppfattades även som nödvändigt inom flertalet högskole- och "kommunprojekt". Träffarna ansågs vara nödvändiga i början av kurserna, för att deltagarna skulle få en möjlighet att lära känna varandra och för att de skulle kunna få en introduktion både till kursen och till det tekniskt stöd som ingick. Mötena under kursens gång blev viktiga för att kunna genomföra grupparbeten och annan bearbetning av kursinnehåll. Tillfällen för examination krävde också fysiska möten. Svärdemo-Åberg (2004) visar med sin studie att de studerande även upplevde de fysiska mötena som positiva i den meningen att de hade möjlighet att få pröva sina kunskaper med andra och möta motstånd och argumentera för sina synpunkter, vilket de såg som en möjlighet till lärande.

De begränsningar som fanns med det fysiska mötet visade sig i DUKOM: s utvärdering (SOU 1998:57) vara, att både den tidsmässiga och den rumsliga friheten begränsades då de studerande förutsattes att genomföra delar av sina studier på bestämda platser och vid bestämda tidpunkter. De studerande träffades för att grupparbeta eller få undervisning eller för att diskutera och bearbeta kursens innehåll, som exempelvis litteratur i seminarieform. Svärdemo-Åberg (2004) presenterar i sitt resultat vilka begränsningar till lärande som kan finnas med fysiska möten i klassrumsmiljö. Många av de studerande upplevde att det ibland blev alltför många lärarledda genomgångar och de hade hellre velat ha fler diskussioner eller övningar. De studerande ansåg att dessa genomgångar skulle bättre ha kunnat genomföras på Internet, genom filmade sekvenser eller utlagda texter.

En nackdel med distansutbildning i sig kan vara att de studerande kan känna social isolering och fullt ansvar för sitt eget lärande. Svärdemo-Åberg (2004) anser att ett sätt att kunna bryta denna isolering är just ett par fysiska möten för att kunna utveckla kunskap i samspel med andra studerande. Den sociala interaktionen och det vardagliga samtalet är, som tidigare nämnt, en viktig del för lärandet både kollektivt och individuellt (Säljö, 2000). Enligt Fåhraeus & Jonsson (2002) saknar distansstudier mycket av den naturliga möjligheten till att ge feedback och mycket av de socialiserande strukturerna, detta kan underlättas genom fysiska möten.

Möten via en artefakt - datorn

Fåhraeus & Jonsson (2002) anser att oavsett hur viktigt det är med fysisk närvaro så är det nödvändigt att upprätta någon kontext som ersättning för de socialiserande strukturer som finns naturligt i det fysiska mötet. I en distanskurs baserad på nätverkskommunikation via dator är tanken att datorn skall fungera som en mötesplats precis som i klassrumsmiljön för de studerande och lärarna (Svärdemo-Åberg, 2004). Fåhraeus & Jonsson (2002) menar att när människor skiljs åt rent fysiskt, som vid datorkommunikation, så minskar den sociala anpassningen. De tar upp ett antal kännetecken på hur kommunikation ansikte-mot-ansikte kan skilja sig från kommunikation förmedlad genom dator. Den förmedlade kommunikationen avses här som asynkron, dvs. inte samtidig, textbaserad kommunikation.

- Kommunikation oberoende av tid och rum i textbaserad kommunikation: De som kommunicerar måste inte vara på samma plats geografiskt eller ens i samma tid.
- Kroppsspråk, miner och gester förtydligar det som blir sagt i ansikte-mot-ansikte kommunikationen.
- Kommunikationen i tal blir mer flyktig än vid textkommunikation. I textkommunikation lagras allt som är sagt i datorn, blir permanent och går att återvinna. Vi kan spara det och använda det när vi vill igen.
- Textkommunikationen kräver teknisk utrustning. Det gör inte ansikte - mot - ansikte. Där språket är vårt redskap.

Beroende på vad som skall förmedlas fungerar det ena bättre än det andra. Asynkron textkommunikation anses mycket lämplig för att utbyta erfarenheter och besvara frågor men mindre olämplig i vissa gruppaktiviteter.

I DUKOM: s utvärdering (SOU 1998:57) kom de fram till att textkommunikation via dator har använts i första hand till dialog/kommunikation inom kursen, och för det mesta mellan enskilda studerande och lärare. Men den har även förekommit studerande emellan. Den har även använts som ett distansöverbyggande medium för studiehandledning. Liknande resultat finns att finna i Svärdemo-Åbergs (2004) studie. Datorn har som ett distansöverbyggande medium ersatt telefon och brev kommunikation som har varit och är de vanligaste medierna för handledning inom distansutbildning. I en fjärdedel av projekten har datorn använts för att förmedla föreläsningar eller annan lärarstyrd handledning.

Svärdemo-Åbergs (2004) studie visar på de begränsningar och möjligheter som kan finnas med datorkommunikation i distansstudier. Den möjlighet som ansågs som mest betydelsefull för de studerande var att texter fanns tillgängliga dygnet runt, man kunde när som helst läsa dem och reflektera över dem. Att datorkommunikationen aldrig riktigt kom igång och några gemensamma diskussioner aldrig utvecklades, var en stor begränsning med datorkommunikationen enligt de studerande. I studien framkom dock att 60 % av kommunikationen via dator stod de två lärarna för i studien. I studien fann hon att datorn skulle kunna utgöra en större del av lärprocessen än vad den gjorde och att den skulle kunna vara annat än ett komplement till träffarna i klassrummet

Utifrån dessa studier kan vi uttyda en skillnad mellan kommunikation genom möten via dator och genom fysiska möten. De verkar fylla olika funktioner för de studerande i distansstudier. Det verkar som om kombinationen av fysiska möten och möten via datorn är det som förekommer mest inom distansstudier, enligt de studier som vi tagit del utav.

Sammanfattning av tidigare forskning och styrdokument

I de undersökningar och rapporter som vi har tagit del av framhålls de fysiska träffarna som väldigt viktiga för lärandet. Detta gäller inte bara i vanlig traditionell undervisning utan även för de som studerar på distans. Dessa fysiska träffar sågs som positiva för motivationen, att de gav ett tillfälle att pröva ny kunskap och att utbyta erfarenheter med de andra medstudenterna ansikte-mot-ansikte samt att det var lättare att ge feedback omedelbart. Tanken med distansstudier är att tekniken ska ersätta dessa fysiska träffar men trots det ansåg de flesta i undersökningarna att det inte går att utesluta dessa helt och hållet. Begränsningarna i de fysiska träffarna såg flertalet i att den tidsmässiga och rumsliga friheten blev mindre när de studerande förutsattes att genomföra vissa övningar på bestämda tider och platser. Kombinationen med fysiska träffar och möten via datorn är nog det som förekommer mest inom distansstudier, enligt de undersökningar och rapporter som vi har tagit del av.

3. Frågeställningar

Efter genomgången litteraturstudie så fann vi det speciellt intressant att undersöka den distansstuderandes upplevelser utav lärandet i sina studier, vilka betydelse som handledaren och de fysiska träffarna har i distansstudierna samt artefakternas betydelse för lärandet.

Frågorna som preciserats är:

- Vilken betydelse har de fysiska mötena för lärandet i distansstudier?
Vilken betydelse har handledaren i denna miljö?
- Vilken betydelse har möten via datorn för lärandet i distansstudier?
Vilken betydelse har handledaren i denna miljö?
- Kan det flexibla lärandet i distansstudier tillgodose individernas olika lärstilar?

4. Metod

4.1 Informationssökning

För att kunna skriva en uppsats behöver man tillgång till olika former utav litteratur. I litteraturstudien har vi använt oss utav tidigare forskning som publicerats i vetenskapliga tidskrifter och i avhandlingar. Dessa har vi funnit genom sökning på Libris websök och ELIN@Kristianstad. Vi använde oss utav Libris eftersom där finns de flesta avhandlingar publicerade och ELIN@Kristianstad för att där kan man söka i flera olika vetenskapliga tidskrifter. Vi har även använt oss utav tidigare kurslitteratur inom ämnesområdet dvs. pedagogik med inriktning på vuxnas lärande. Annan litteratur vi behövt har vi funnit via sökning på Libris eftersom vi har vetat vad vi sökt efter som exempelvis; litteratur kring det sociokulturella perspektivet, har det varit lättast att söka där för att veta på vilket bibliotek litteraturen finns att tillgå. Vi har använt oss utav olika styrdokument från regeringen inom vårt intresseområde. De Internetsidor vi nyttjat i litteraturstudien är Nationellt Centrum För Flexibelt Lärande som är en myndighet och Nationalencyklopedin, som vi använt för att förklara vissa begrepp sin innebörd. Till metodavsnittet har tidigare kurslitteratur från metodkurser använts samt rekommenderad litteratur från handledare. I bilaga 2 redovisas sökvägar till vetenskapliga artiklar och avhandlingar.

4.2 Vetenskaplig ansats

Kvalitativ forskning handlar om att söka reda på ett fenomenets karaktär och egenskaper, medan den kvantitativa forskningen fokuserar på att mäta frekvensen av fenomenet (Widerberg, 2002). Att räkna, generalisera, mäta och söka samband är viktiga delar i den kvantitativa forskningen. Den kvalitativa fokuserar mer på att förstå varför någonting sker, fenomenets betydelse. Ryen (2004) menar att forskning av kvantitativt slag utgår från att prövning av hypoteser eller påstådda samband mellan fenomen, den kvalitativa forskningen kan generera teorier som sedan kan användas för sådan prövning

De frågeställningar vi hade som utgångspunkt för studien, var utformade så att det var individernas olika erfarenheter och upplevelser vi ville få kunskap om. I litteraturstudien erhöll vi grundläggande kunskaper från andrahandskällor vi avsåg sedan att söka en djupare förståelse för fenomenet, genom att möta individen (förstahandskällan), den distansstuderande, som befinner sig i den sociala verkligheten, det vill säga; distansstudier. Det var alltså genom individens "glasögon" vi ville se och förstå frågeställningarna, deras perspektiv var det intressanta, inte hur vi, som forskare, såg på det. För att kunna sätta sig in hur någon annan uppfattar världen krävs det att man skapar en närmare relation till dem som skall delta i undersökningen, vilket kvalitativa metoder gynnar (Bryman, 2002). Vi valde därför att ha en kvalitativ ansats i vår undersökning.

4.3 Datainsamling

För att samla in kvalitativa data finns det flera olika metoder; observationer, fokusgrupper, analys av texter och dokument och intervjuer (Bryman, 2002) De vanligast förekommande är observationer och intervjuer (ibid.). Observation kan användas både som urvalsmetod och som undersökningsmetod (Merriam, 1994) En observation kan ge en god beskrivning av en företeelse eller ett beteende man senare kanske vill undersöka djupare med exempelvis en intervju. En annan fördel är att människor agerar i sin naturliga miljö. Man brukar dela upp observationen i deltagande observation eller som observerande åskådare (ibid.). Skillnaden mellan en intervju och en observation är, enligt Merriam (1994), att informationen i en observation är förstahandsinformation och i intervjun är det andrahandsinformation, vilket innebär att vi som forskare upplever ett fenomen genom en annan persons tolkning. Observation var inget alternativ för denna studie då vi ville göra en kartläggning av de distansstuderandes erfarenheter och upplevelser, något som en observation, dvs. iaktta människor inte kunde ge oss, utan vi behövde prata med dem.

I kvalitativa intervjuer är, enligt Bryman (2002), intresset riktat mot den intervjuades ståndpunkter, inom ramen för undersökningens intresse. Bryman (2002) anser att det är de frågeställningar som skall undersökas som skall avgöra vilken undersökningsmetod som används och utifrån dem valde vi att göra intervjuer. Vårt intresse låg i att få en djupare kunskap kring hur individen uppfattade lärandet i distansstudier och detta kunde en intervju med de studerande ge fylliga och detaljerade beskrivningar av (ibid.).

Kvalitativa intervjuer kan man genomföra på flera olika sätt; över telefon, via e-post eller ansikte-mot-ansikte (Ryen, 2004). Enligt Ryen (2004) handlar kommunikationen i en intervju mer än om bara utbyte av ord. Det är gester, blickar, kläder och annat synligt, som inte går att få en uppfattning om via telefon eller e-post. Vi valde att genomföra intervjuerna ansikte-mot-ansikte, då vi ansåg att det skulle vara lättare för oss att skapa tillit hos de vi skulle intervjuas. Hur skulle vi kunna bevisa för dem att vi var seriösa med undersökningen via telefon, när vi aldrig tidigare träffat dem? Vi ville även få så ärliga och valida svar som möjligt på frågorna vi ställde vilket ansikte-mot-ansikte ökade chanserna för.

Även om kvalitativa intervjuer grundar sig på mer öppna frågor än exempelvis en enkät så kan intervjuerna vara mer eller mindre strukturerade. I den ostrukturerade intervjun utgår intervjuaren från teman, inga frågor är på förhand gjorda. En intervju av detta slag liknar mer ett naturligt samtal, enligt Bryman (2002), där intervjupersonen kan få associera fritt utifrån den fråga som ställts. Den semistrukturerade intervjun är mer strukturerad och innehåller ofta en lista över teman som skall gås igenom under intervjun. Frågorna under intervjun behöver inte följa intervjuguiden, men i stort sett gör de ofta det (ibid.). Den strukturerade intervjun med förutbestämda frågor i en viss följd, används inom den kvantitativa forskningen (ibid.). Vi kom att använda oss utav semistrukturerade intervjuer med en intervjuguide (se bilaga 1), eftersom vi inte ville "missa" att fråga om något viktigt, samtidigt som vi ville att den intervjuade var i fokus. Intervjuguiden användes för att säkerställa att vi fick med de teman som vi ville beröra, en slags minsta gemensamma nämnare för intervjuerna (Bryman, 2002).

För att vi skulle kunna sätta in det som den intervjuade sade i ett sammanhang behövde vi bilda oss en uppfattning om deras bakgrund (ibid.). Därefter skapade vi teman (se rubriker bilaga 1) som handlade om studiesituationen och lärande som skulle svara mot de problemställningar vi hade som utgångspunkt för studien och slutligen frågor kring framtiden. Vi var medvetna om att de begrepp och termer vi använde oss utav kunde vara svåra att förstå om man inte var insatt i ämnet. Så vid skapandet av intervjuguiden försökte vi tänka på hur vi formulerade oss så att de vi intervjuade skulle förstå frågorna.

Att välja intervjuer framför andra undersökningssätt har sina för- och nackdelar. fördelarna med intervjuer är att som forskare kommer man närmare deltagarna, man kan följa upp svaren på frågorna, be om förklaringar och förtydliganden (Bryman, 2002). Vi, som forskare, kan få perspektiv, idéer och information som vi inte tänkt på tidigare (Alvesson & Deetz, 2000). Enligt Kvale (s.14, 1997) "///---/är styrkan hos intervjusamtalet: att det kan fånga en mängd olika personers uppfattningar om ett ämne och ge en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld". Semistrukturerade intervjuer är flexibla då de inte kräver att frågor ställs i en viss följd och man kan fördjupa sig mer på de områden där man upplever svaren som berikande och vissa områden mindre, utifrån det som kommer fram under intervjun (Bryman, 2002). Nackdelar med intervjuer kan vara att deltagarna svarar utifrån det de tror att vi, som forskare, vill höra. (Alvesson & Deetz, 2000) Men även att de påverkas av oss, som intervjuare, på olika sätt. Omständigheterna kring intervjun, som vi, som forskare, inte vet något om som exempelvis; deltagarens sinnesstämning, var de befinner sig i livet, om de är stressade, har problem, är sjuka eller deras föreställningar intervjun, kan påverka intervjuerna i en eller annan riktning. I en intervju blir detta kanske mer tydligt än vid exempelvis en enkätundersökning, då man inte märker av detta på samma sätt när en respondent fyller i en enkät utan vidare samspel med forskaren.

Genom att vi som intervjuare gör oss medvetna om de problem som kan finnas i intervjusammanhang så kan vi försöka minimera riskerna för att de uppstår, åtminstone de vi har en rimlig möjlighet att påverka. Även om man försöker så hävdar Alvesson & Deetz (2000) att det i intervjuer alltid finns påverkningsfaktorer som inte kan minimeras eller kontrolleras. Vidare anser Alvesson & Deetz (2000) att man som forskare inte skall se intervjun som ett enkelt sätt att samla in data utan som en "scen för ett samtal". Detta har vi sökt att beakta både före och efter intervjun men även vid tolkning och bearbetning av intervjun.

4.4 Deltagande personer

När man gör urval i den kvalitativa forskningen så är man i första hand inte intresserad av att kunna generalisera sina resultat och därför är det inte nödvändigt att göra urval baserade på sannolikhet, som vid en kvantitativ studie (Merriam, 1994). Eftersom vi var intresserade av distansstuderandes upplevelser kring sitt lärande så ville vi att de som deltog skulle kunna ge oss kunskap om det. Eftersom vi inte kunde intervjua alla som gick en distanskurs, så fick vi göra avgränsningar enligt följande:

- **Färsk erfarenhet**
Deltagarna skulle studera på distans under perioden då undersökningen genomfördes eller ha avslutat studier på distans det senaste året, d.v.s. under 2006.
- **Vuxenutbildning**
Vi valde att inrikta oss på dem som läste eller har läst på högskolenivå, eftersom det är vuxnas lärande som var av intresse för oss och vår studie.
- **Längd på utbildning**
Minst 10 poäng, då vi ansåg att de studerande då hunnit få erfarenheter om studieformen och bildat sig en uppfattning om de frågeställningar vi hade som avsikt att få svar på.
- **Form utav distans**
Vi valde att inrikta oss på halvdistanstudier, d.v.s. studier som inte enbart bedrivs via nätet utan även har någon eller några förekommande fysiska träffar.
- **Geografisk**
En av grundidéerna med det flexibla lärandet är att de studerande ska kunna befinna sig var som helst i världen rent fysiskt och genomföra sina studier. Eftersom vi ville träffa flera distansstuderande fysiskt för en intervju, så var det nödvändigt att de studerande befann sig på ett rimligt geografiskt avstånd i södra Sverige.

Någon avgränsning att de skulle läsa samma kurs eller studera vid samma skola, ansåg vi inte som nödvändig, då vårt intresse inte låg i själva distanskursen de studerade utan fenomenet distansstudier. Inte heller har kön eller etnicitet använts som avgränsning.

Vi fick tillgång till urvalsgruppen genom dels adresslistor via institutionen på en högskola och dels genom våra nätverk. Enligt Ryen (2004) sker tillträdet till undersökningsspersoner ”/---/ vanligen genom att man väljer ut aktuella undersökningsspersoner eller får tips genom det egna nätverket” (s.74). En naturlig svårighet med att få tag i distansstuderande finns, då just den rumsliga och tidsmässiga flexibiliteten är en förutsättning för deras studier (www.cfl.se). Därför kan personliga kontakter vara ett sätt att få tag i målgruppen (Bryman, 2002).

För att få kontakt med intervjupersoner gjorde vi i första skedet ett utskick, via mejl, till 15 personer på en adresslista från högskolan, men vi fick inga svar tillbaka. Det kan ha berott på att de studerande använder sig utav andra mejladresser än de som skolan erhåller alla studerande. Vi fattade då beslutet att kontakta de studerande via telefon, då det skulle bli svårt att få tag i de studerande på annat sätt, eftersom det inte finns någon obligatorisk fysisk mötesplats för de distansstuderande, som det kan finnas vid traditionell undervisning eller på en arbetsplats. Vid bokning av intervju med en studerande eller efter genomförd intervju så bad vi den studerande att rekommendera andra distansstuderande, som läste kurser, som

skulle kunna ge oss god kunskap kring våra frågeställningar. På så sätt fick vi slutligen tag i fyra utav respondenterna, ett slags snöbollsurval. De två andra intervjupersonerna i urvalsgruppen kom från våra personliga nätverk och de hade andra erfarenheter som vi var intresserade att komplettera urvalsgruppen med, nämligen att de läste eller har nyligen läst ett helt program på distans.

Det fanns flera fördelar med att kontakta de studerande via telefon då vi fick möjlighet att skapa en närmare kontakt med intervjupersonerna och tillit genom att presentera syftet med studien och med intervjun, presentera oss själva samt svara på de frågor som de hade. Vi informerade om hur lång tid vi beräknade att intervjun skulle ta, så att de inte skulle känna sig stressade om de förutsatt att det skulle ta kortare tid än vi avsatt. Vi bestämde tid och plats för intervjun utifrån respondentens förutsättningar, eftersom deltagarna alla hade olika tider att passa och befann sig på olika orter, så var det viktigt för oss att vara flexibla.

4.5 Etiska överväganden

Widerberg (2002) anser att etiken skall löpa som en röd tråd genom den kvalitativa forskningen och den skall påverka de beslut man tar. Den etiska aspekten har beaktats i varje situation i undersökningen för att höja kvaliteten och tillförlitligheten. De etiska principer som Vetenskapsrådet (2002) tagit fram för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning gjorde vi vårt yttersta för att följa, för att skapa tillförlitlighet både hos deltagarna och för själva undersökningen.

Informationskravet

Betyder att forskaren skall informera berörda personer, i vårt fall deltagarna i intervjuerna, kring studiens syfte, att deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta intervjun om de så önskar. Informationskravet handlar om att, som forskare, vara tydlig och öppen om avsikterna. Vid första kontakten med alla deltagarna, så klargjorde vi studiens syfte och målet med intervjuerna samt att det var frivilligt att delta. De fick våra telefonnummer för att kunna höra av sig om de hade fler frågor eller av något skäl inte längre ville delta.

Samtyckeskravet

Innebär att deltagarna har rätt att själva bestämma om de vill vara med eller inte i studien. Deltagarna, gav sitt samtycke genom att tacka ja, personligen, på vår förfrågan om deltagande efter vi gett dem information om studien.

Konfidentialitetskravet

Betyder att, vi som forskare, skall behandla personuppgifter och deltagare i undersökningen med största möjliga konfidentialitet. Vi tog inga personnummer på någon utav deltagarna, inte heller sparades de adresslistor med namn som vi fick tillgång till från högskolan. Att inte diskutera deltagarna i undersökningen med andra utom mellan oss forskare var också ett sätt att sträva efter att inte röja deltagarnas identitet. Vid analys och resultat har vi beaktat konfidentialitetskravet så långt det är möjligt. Vi har använt oss utav nummer från 1-6 vid presentationen av resultaten, detta är ett sätt enligt Kvale (1997) att värna om intervjupersonens konfidentialitet. Det är en viktig balansgång mellan att värna om de intervjuades person och kunna presentera intressanta resultat. De dilemman vi mött på vägen, främst i resultatpresentationen har vi övervägt vart och ett för att uppnå konfidentialitet.

Nyttjandekravet

Enligt Vetenskapsrådet får de uppgifter och det material som samlas in endast användas för den studie som man informerat deltagarna om att de deltar i. Vi använde informationen och personuppgifterna som vi tillägnade oss genom intervjuerna enbart till denna uppsats.

Härmed anser vi att vi har, genom vårt tillvägagångssätt i undersökningen, uppfyllt de etiska krav som Vetenskapsrådet (2002) har för att genomföra en etiskt försvarbar studie.

4.6 Forskarrollen

I en kvalitativ undersökning är forskaren själv det viktigaste redskapet vid datainsamlingen och det intresse man som forskare har styr den inriktning man tar, enligt Bryman (2002). Men för att forskningen inte skall påverkas alltför mycket krävs det att man som forskare är reflexiv. Att vara reflexiv innebär att vi, som forskare, försöker bli medvetna om de värderingar, önsknings, erfarenheter och åsikter vi har kring det vi skall undersöka (ibid.). Som forskare måste vi försöka göra oss "fria" från våra förförståelser så att de inte färgar av sig i undersökningen, sträva efter att göra undersökningen så objektiv som möjligt. Att visa på att man är medveten om den förförståelse man har är viktigt för att studien man genomför skall vara tillförlitlig. Det är viktigt att bli medveten om vilka konsekvenser och den betydelse som forskarens val och beslut har för undersökningens resultat. Varför det är extra noga att vara reflexiv i en kvalitativ studie, beror på att vi, som forskare inte enbart kan påverka de som deltar i undersökningen genom det språk vi använder och hur vi väljer att ställa frågorna, utan deltagarna kan även påverkas av våra personliga egenskaper som kön, ålder och personlighet (ibid.), som för oss är svårt att påverka.

Praktiskt så diskuterade vi de fördomar och de tidigare kunskaper vi hade om distansstudier innan vi påbörjade studien. Under hela studiens gång så ifrågasatte vi det vi sade, både våra egna uttalanden och varandras, var det vi sade våra fördomar, önsknings, värderingar eller grundade de sig på "fakta" och deltagarnas upplevelser och erfarenheter? Vi försökte kartlägga de fördomar, värderingar och åsikter vi hade genom att skriva ner dem, för att vid senare tillfälle använda oss utav dem i olika situationer, där vi behövde vara kritiska mot oss själva för att studien skall bli så trovärdig som möjligt. Vi upplevde det som en fördel att vi själva inte hade deltagit i någon form utav distansstudier, som vi blivit färgade av, utan vi var nya på området, även om vi hade förkunskaper i form utav litteraturstudier och andrahandskällor. Det är lätt som forskare att vilja ha sina fördomar bekräftade och då kan man som forskare tolka de uttalanden som görs som bekräftelser på det man tror sig veta. Merriam (1994) att god kännedom om de etiska aspekterna och god självkännedom är riktmärken för att kunna genomföra en etiskt försvarbar studie.

4.7 Diskussion kring metodval

Vi valde att använda oss utav kvalitativ metod eftersom den passade bäst för våra frågeställningar. Fördelen är att man genom en kvalitativ metod kommer nära intervjupersonen, skapar en mer kvalitativ relation till det man vill undersöka. Svagheten med metoden kan vara att man förlorar den stora massans perspektiv och möjligheten att generalisera begränsas vid en kvalitativ ansats. Möjligheten att replikera undersökningen blir mindre, kanske rentav obefintlig, med en kvalitativ forskningsmetod (Bryman, 2002). Eftersom det viktigaste redskapet i den kvalitativa forskningen är just forskaren själv och hur den genomför datainsamlingen. Med tanke på att en intervju sällan blir lik en annan blir det avsevärt svårare för en annan forskare att göra om samma sak och få samma resultat. Fördelen med att använda sig då utav en semistrukturerad intervjuguide, som vi har gjort, är att man har

möjlighet att ställa liknande frågor om igen, där ökar man replikerbarheten till viss del jämfört med om man skulle använt sig utav en helt ostrukturerad intervjuguide.

Eftersom vi var intresserade utav av de distansstuderandes upplevelser, så valde vi att använda oss utav kvalitativa intervjuer. Vi anser att ett kvantitativt tillvägagångssätt med exempelvis enkäter inte skulle kunna ge oss individernas unika upplevelser av sina studier. Enkäter bygger till stor del på forskarens tidigare kunskaper inom forskningsområdet, enkäten anger forskarens riktning, medan en semistrukturerad intervju låter intervjupersonen berätta sin riktning och bild utav sin sociala verklighet, som han/hon upplever den (Bryman, 2002).

5. Genomförande

5.1 Insamling av data

Vi genomförde sex intervjuer med distansstuderande på olika orter i södra Sverige.

Intervjuperson 1: ca 25 år, sambo. Jobbade tre år på en industri innan hon påbörjade sina nuvarande studier där hon själv kombinerar fristående kurser till en examen. Hon har läst i 2,5 år och har tidigare erfarenhet av distansstudier. Hon började läsa för att hon kände att hon inte ville hamna i ett speciellt fack, hon ville ha en större utmaning i livet och just nu är det att få en examen inom beteendevetenskap. Att det blev en distanskurs denna gången var en tillfällighet eftersom inte kursen fanns på annat sätt.

Intervjuperson 2: ca 25 år, särbo. Jobbar som behovsanställd på ett internationellt företag under studierna. Nu studerar hon fristående kurser som skall leda till en examen. Hon har läst i 2 år och har tidigare erfarenheter av distansstudier. Hon läser för att kunna få en examen och hon vill kunna avancera inom det företag som hon redan jobbar på under studierna. Att det blev distans denna gången var för att den kurs hon ville ha fanns bara på distans.

Intervjuperson 3: ca 50 år, sambo och tre barn, där två har flyttat hemifrån. Hon jobbar som 1-7 lärare och har tidigare jobbat som förskolelärare. Sina senaste studier avslutade hon i våras, ett helt program på distans och halvfart, i 2,5 år. Hon har inga tidigare erfarenheter av distans. Hon började studera för att hon var tvungen, av personliga skäl, få en förändring av sin tidigare arbetsituation. Rent ekonomiskt fanns det inga andra alternativ än distansstudier.

Intervjuperson 4: ca 35 år, ensamstående med två barn. En bred bakgrund från arbetslivet och tidigare studier (i stort sätt uteslutande på distans), tjänstledig från sitt jobb som handledare vid ett resursteam i en kommun. Hon började sina nya studier hösten 2006, ett program på distans och helfart. Hon behövde en formell utbildning för att kunna avancera inom sitt nuvarande jobb. Utbildningen hon ville gå fanns bara vid en högskola och då fick det bli distansstudier p.g.a. familjen.

Intervjuperson 5: ca 25 år, sambo. Har både jobbat och studerat lite tidigare. Nuvarande studier är en kombination av fristående kurser både på distans och på traditionellt sätt. Hon har tidigare erfarenhet av distansstudier. Hon studerar för att få en utbildning att konkurrera med på arbetsmarknaden. Sammanlagt kommer hon att studera i 4 år ungefär. Att det blev just distans denna kurs beror på att den fanns bara vid en högskola och hon ville inte flytta för två terminer.

Intervjuperson 6: ca 45 år, familj. Bakgrund som egenföretagare sedan över 20 år, nu jobbar hon på ett universitet och undervisar i arbetspsykologi och ledarskap, hon har precis gått in i en doktorandtjänst. Hon har tidigare erfarenhet av andra distansstudier. Kursen hon läser nu på distans påbörjade hon för att den passade in i hennes utbildningsplan som doktorand.

Det gemensamma för samtliga intervjuade var att de är vuxna distansstuderande på högskolenivå med färsk erfarenheter från lärande i distansstudier.

Att det blev just sex intervjuer till antalet berodde dels på att när vi beslöt att använda oss utav kvalitativa intervjuer, så ville vi just att de skulle vara kvalitativa till karaktären också. Vi resonerade som så att det var mer korrekt att genomföra färre intervjuer som vi gav tid åt att analysera och tolka väl, utifrån vår kunskap, än ett större antal intervjuer som vi inte kunde ge den chansen, men även att vid den femte intervjun upplevde vi en intervjumättnad. Intervjuerna tog mellan 45 – 110 minuter. Fem utav intervjuerna spelades in på band, som sedan transkriberades. Vid en utav intervjuerna gjordes anteckningar i efterhand på grund utav handhavandefel vid inspelningen. Dessa anteckningar sammanfogades till ett dokument som sedan mejlades till intervjupersonen för godkännande samt kompletterande.

Ryen (2004) menar att eftersom man i en kvalitativ intervju lägger vikt vid processen och undersökningspersonens omgivningar så bör man intervju personerna där den utför sina naturliga aktiviteter, vilket vi försökt att beakta när vi valde plats för intervju tillsammans med intervjupersonen. Tre av intervjuerna genomfördes i grupp rum på ett högskolebibliotek då vi upplevde att det var den närmsta naturliga miljön vi kunde komma för en distansstuderande om vi inte befann oss i hemmet. Vi ville genomföra intervjuerna på ett säkert ställe så de intervjuade kände att de hade möjlighet att säga det de ville utan att de riskerade att andra skulle höra vad de sade (Bryman, 2002). Vi ville sitta i en lugn miljö där det inte fanns något buller eller annat störande som kunde påverka intervjun. Dessa grupp rum var bra på så sätt att de kändes avskiljda och när dörren stängdes så blev det tyst i rummet. Två av intervjuerna genomfördes på intervjupersonens jobb och en intervju i hemmiljö, detta valde respondenterna själva.

Vi var båda närvarande vid samtliga intervjuer. Fördelen med det var att vi båda hade samma ram att utgå ifrån, även om vi ibland tolkade det som sades på olika sätt så fann vi en stor vinst i att vara tillsammans. Men även att vi hade möjlighet direkt efteråt att diskutera om intervjun, utifrån det vi båda hade upplevt. Nackdelen med att vara två kan vara att den man intervjuar inte vet vem han/hon ska svara till eller hålla ögonkontakt med under själva intervjun. Vi försökte avhjälpa detta genom att vi turades om att vara huvudintervjuare. Den som var huvudintervjuare höll i själva intervjun och den andra kom med följdfrågor och gjorde anteckningar. Våra erfarenheter från intervjuerna var att det var lättare att vara avslappnad både som intervjuare och som andra intervjuare. Den som höll i intervjun, kände sig inte stressad av att man kom in på den andres teman (dvs. huvudrubriker i intervjuguiden), om man delat upp temana mellan varandra. Den som var andra intervjuare kunde fokusera på att mer lyssna till det intervjupersonen sa då det är lätt att man som huvudintervjuare glömmer bort att lyssna i början på grund utav nervositet och ovana i uppgiften. Intervjuguiden användes som stöd för att täcka in alla områden och om huvudintervjuaren missade något så kunde den andra fylla på. Intervjuguiden fungerade även så att vi kom in på temana i en naturlig ordning.

För att få med allt som sades på intervjuerna så valde vi att använda oss utav en bandspelare. Både för vår egen skull, så vi kunde bli bättre som intervjuare men också för att vi skulle ha möjlighet att lyssna om igen på intervjun. Skulle vi skriva intervjuerna för hand så kunde fokus lätt hamna på att skriva istället för att lyssna på intervjupersonen. Det fanns även ett värde i att använda bandspelare då det som fanns på band var det som intervjupersonen sagt, inte bara det vi subjektivt snappade upp. Deltagarna i intervjuerna fick redan vid första kontakten veta att bandspelare skulle användas och ingen ställde sig emot det. Vi frågade även direkt innan intervjuerna om det gick bra och det var inga problem för någon.

Efter de genomförda intervjuerna tackade vi de vi intervjuade för deras deltagande, vi frågade om vi kunde få kontakta dem igen om vi hade någon fråga vi ville komplettera intervjun med. Detta accepterades samtliga intervjuade. När en intervju gjorts så satt vi oss tillsammans och diskuterade våra första intryck av intervjun. Vi diskuterade hur det hade gått, om det var något nytt som kommit fram som vi inte träffat på tidigare eller inte tänkt på tidigare. Vi noterade hur miljön där intervjun genomfördes såg ut och om det fanns något som störde intervjun på något sätt. Även våra egna prestationer och kritik mot oss själva och tillvägagångssättet diskuterade vi.

Efter varje intervju gjorts klart och första intrycken noterats så var det dags att transkribera dem, vilket vi turades om att göra i direkt anslutning efter varje intervju, för att vi inte skulle känna oss överväldigade med material i slutet av intervjuperioden. Även den intervju som gjordes utan bandspelare, med anteckningar, skrevs ut i anslutning till intervjutillfället, för att så tidigt som möjligt kunna mejla iväg den för godkännande och komplettering till intervjupersonen. Transkriberingen gjorde vi för att återigen höra vad som sagts under intervjun, då vi upplevde att när vi arbetade med utskriften av intervjuerna så kom nya tankar upp. Det fanns det även ett värde för oss som intervjuare att höra intervjuerna igen, då vi hade möjlighet att förbättra oss som intervjuare, genom att höra vad vi sagt och hur vi formulerat frågorna. Ryen (2004) anser att genom att lyssna på sig själv som intervjuare, kan man förbättra sin intervjuteknik. Att skriva ut intervjuerna var dels en kvalitetsförbättring inför nästa intervju men även ett led i bearbetningen av intervjuerna.

5.2 Bearbetning av data

När intervjuerna var utskrivna så var det dags att analysera dem. Kvale (1997) tar upp fem olika sätt att analysera och bearbeta utskriften från kvalitativa intervjuer:

- **Meningskoncentrering** handlar om att meningar i utskriften pressas samman och komprimeras för att få fram det centrala i intervjuerna, vilket ger en reducerad intervjutext att jobba vidare med.
- När man använder sig utav **meningskategorisering** så kodar man intervjuutskriften, antingen efter förutbestämda teman eller under bearbetningens gång och räknar förekomsten av ett visst tema i utskriften, dessa kan man sedan presentera som tabeller eller figurer i sitt resultat.
- **Narrativ strukturering** handlar om att återge de berättelser som de intervjuade lämnade under intervjuerna, av dessa olika berättelser gör forskaren sedan en sammanhängande berättelse om alla.
- **Meningsstolkning** skapar en större mängd text än meningskategorisering och meningskoncentrering då denna analysmetod går ut på att göra /---/ ”mer eller mindre spekulativa tolkningar av texten” (s.174).
- Att **skapa mening genom ad hoc-metoder** innebär att man som forskare använder sig utav flera tekniker för analys av texten, inte bara en som tidigare nämnt.

Vi valde att använda oss utav meningskoncentrering eftersom vi ville få fram det mest väsentliga ur intervjuutskriften. Vid analys och bearbetning av materialet så gick vi tillväga enligt följande:

1. Bekantgörande med materialet – var och en för sig läste igenom utskriften. För att sedan påbörja tematisering av materialet. Vi antecknade i marginalen av utskriften de teman som vi fann i materialet. Att vi gjorde första steget var och en för sig berodde på att vi inte ville påverka varandra genom att värdera de tankar vi fick fram, utan låta kreativiteten flöda fritt, dock inom ramen för frågeställningarna.
2. Vi träffades sedan för att diskutera och jämföra det vi båda kommit fram till. Vi bestämde gemensamt sedan de olika temana och klippte ut det som intervjupersonerna sagt. Sedan plockade vi in meningarna i de olika temana. Det som blev ”kvar” av originalutskriften kontrollerade vi att det inte innehöll något som skulle finnas med i någon utav de tidigare framtagna temana, vi tittade på våra problemfrågor för att se om de resterande urklipp var av värde för att ge svar på dem, var de det inte plockades de bort till en diversekategori.
3. Temana bestod då utav en mängd urklipp som sedan komprimerades och skrevs ihop för att presenteras i resultatdelen. Vi tittade då i originalutskriften samtidigt som vi skrev ihop de små urklipp till en sammanhängande text. Detta för att motverka det faktum att meningarna och styckena togs lite ur sitt sammanhang när man klippt ut dem ur intervjuutskriften. Med redovisningen av resultatet ville vi få tillbaka sammanhanget och försöka ge läsaren en tydlig och sammanfattande berättelse utav intervjupersonernas upplevelser och svaren på våra problemställningar.

6. Resultat

Efter bearbetning av materialet, genom meningskoncentrering, det vill säga en stegvis komprimering och koncentrering utav intervjuutskriften för att få fram det centrala i svaren, med våra frågeställningar som grund, så presenterar vi i detta kapitel resultaten. Dessa kommer att presenteras utifrån de frågeställningar som intervjuerna syftade till att svara på. Efter varje citat finns en siffra som talar om vilken intervjuperson som har citerats. Intervjupersonerna finns presenterade under kapitlet genomförande/insamling av data, sidan 25.

Vilken betydelse har de fysiska mötena för lärandet i distansstudier?

Gemensamt för samtliga intervjuade var att de hade fysiska träffar med sin klass, mer eller mindre frekvent, allt ifrån en gång i veckan till två gånger per termin. Vissa träffar var obligatoriska och andra frivilliga. Träffarna bestod utav föreläsningar, gruppövningar och gruppdiskussioner. Omfattning och fördelning mellan de olika arbetsformerna var beroende på kursens- eller programmets upplägg. Som exempel kan nämnas att intervjuperson 1,2 & 6 genomförde sina studier på egen hand eller genom grupparbeten på de fysiska träffarna, resterande av de intervjuade via datorkommunikation i en kursplattform, vilket vi kommer att återkomma till i avsnittet om ”Vilken betydelse har möten via datorn för lärandet i distansstudier?”. De fysiska träffarna användes även som tillfälle för examination av olika kursmoment.

För de som studerade på heltid var den sociala kontakten med kurskamrater och lärare viktig. De kände att det var skönt att komma ut och träffa folk och omge sig med människor då de upplevde att man kan känna sig lite isolerad vid distansstudier.

Det är väl det som är nackdelen med distansstudier, just det här förlorar lite av den sociala kontakten. (2)

Det är ju så att läser man på distans så är det isolerat så, man sitter här. (4)

De som kombinerade deltidsarbete med distansstudier uppgav inte, vid intervjuerna, att de saknade den sociala kontakten.

Att träffa de andra studenterna hade även andra betydelser för de distansstuderande, än just de sociala. Att kunna byta erfarenheter med varandra, både arbetslivserfarenheter och gjorda erfarenheter under kursens gång upplevde samtliga intervjuade hade betydelse för lärandet. Flera utav de intervjuade tog upp att det var betydelsefullt för lärandet att kunna bolla idéer med varandra för att veta om man var inne på ”rätt spår” eller om andra hade tänkt på samma sätt, kring exempelvis inlämningsuppgifter och kurslitteratur.

Det är viktigt att kunna ta reda på andras kunskap det kan ju vara så att det jag tolkar som rätt, kanske inte är rätt och då behöver man någon att bolla med. Är det här riktigt solklart? Har alla fattat det så? (4)

De tre som har haft gruppövningar och diskussioner vid de fysiska träffarna har olika åsikter kring vad dessa tillför lärandet. Gemensamt för dessa var att de ansåg att man lärde sig något utav gruppövningar och diskussioner, men det fanns en antydning i deras svar att det kanske inte ger så mycket som de har fått lära sig att det ska göra.

Sen tror jag att man har en övertro på lärteam, att allting sker bara man är i ett team eller en grupp så sker ett våldsamt lärande. Så är det ju inte! Det är väldigt individuellt från grupp till grupp med kemi och alla möjliga orsaker. (6)

Många tycker att det ska vara diskussioner för att man ska lära sig saker. Jag tycker inte alltid att det är det bästa, för mig i alla fall /.../ att ha öppna diskussioner i ett klassrum kan jag ibland tycka är fullkomligt meningslöst för jag känner inte att det leder någonstans. (2)

Att det ibland var lång tid mellan de fysiska träffarna kunde de som enbart träffades på det sättet uppleva som både positivt och negativt. Positivt var att man kunde läsa annat emellan och läsa mer effektivt eftersom de sparade in tiden på resor till skolan. Samtidigt kunde tiden mellan gångerna vara ett problem då det fanns risk att de glömde vad de läste.

Det är ju lektioner men det är ju halvfart, så det blir ju väldigt utdraget på ett annat sätt. Både på gott och ont, man kan ju läsa mer och ta in det. Man har längre tid att ta in informationen på samtidigt som att när man kommer dit nästa gång har man nästan glömt vad man läser lite. (1)

Vilken betydelse har handledaren i denna miljö?

Att träffa sin handledare/lärare, vid det fysiska mötet, ansikte-mot-ansikte, betonade två utav dem som inte använde sig utav kursplattform för att möta sin handledare/lärare, som viktigt för lärandet. Att få feedback och bekräftelse var viktigt för dem och något de kunde sakna om man inte hade möjligheten att träffa sin handledare/lärare. Någon som berättade och bekräftade vad som var viktigt i kurslitteraturen, någon de bara spontant kunna ställa en fråga till, under eller efter lektionen, för att klargöra att de förstått det som tagits upp under en föreläsning. De visste att de hade möjligheten att skicka iväg ett e-mail, men upplevde att det inte var samma sak som att träffas. De ville ha den fysiska bekräftelsen av läraren att man var på rätt spår i sitt lärande, att man har förstått, det som skulle läras in, rätt.

Jag vet att man kan skriva ett mejl och skicka, men ibland är det bara skönt att få prata om det. Att bara gå fram efter en föreläsning och höra har jag förstått det här rätt liksom? Du vet ju inte om du gjort fel eller är ute och seglar någonstans. (2)

Har jag inte förstått så måste jag ju fråga och då är det lärarens uppgift att förklara. (2)

De upplevde även att handledaren/läraren hade ett ansvar för deras lärande i studierna. Hur lärarna lade upp de fysiska träffarna och vilka examinationsuppgifter som ingick i kursen. Men även ett ansvar för att motivera de studerande till en viss gräns. Visst tyckte de att de själva hade en del utav ansvaret men att mycket utav ansvaret låg på handledaren och dennes pedagogik.

Jag tycker nog att vi är en hel del människor som är ansvariga för varandras lärande. Så jag tycker nog att både mina lärare i det här sammanhanget och även studenter men jag tycker nog lärarna att det hänger mycket på dom. Dom instruerar dom sätter ner foten vad som ska läggas upp den dagen det är dom som är ansvariga och ska vara medvetna om att studenterna har olika lärtilar. (6)

Avslutningsvis kan nämnas att samtliga studerande som träffades fysiskt i ett klassrum kan tänka sig att studera igen på distans och halvfartsstudier.

Vilken betydelse har möten via datorn för lärandet i distansstudier?

Datorn och kommunikation via kursplattform har använts kontinuerligt utav hälften av de intervjuade (3,4 & 5). Dessa tre deltog även i fysiska träffar, dock mer sällan än de som enbart hade fysiska möten. Självstudier ingick även i upplägget av kursen eller programmet. Möten via kursplattformen var mer eller mindre obligatoriska moment i undervisningen och ersatte ofta den kommunikation som kunde ske vid fysiska träffar. De studerande har använt sig utav olika kursplattformar och olika funktioner i dem beroende på vilken kurs- eller program de gick. Även i nätverksmiljön kunde examinationer av kursen ingå och då i form utav lärarledda och planerade gruppdiskussioner.

Chatt funktionen och diskussionsforumen i kursplattformen användes av de studerande för att kommunicera med varandra. Där kunde de exempelvis utbyta tankar med varandra, lägga in sina individuella arbeten och ta del utav varandras arbeten, bolla idéer, hjälpa varandra med olika studierelaterade frågor och diskutera grupparbeten.

Man behöver gruppen som ett objektiv liksom, så man inte snöar in fullständigt på sitt eget skrivande vilket är en stor risk. Man blir väldigt blind. Vi gör så att vi läser varandras uppgifter. Det är mer det här: "har du också?", man bollar lite. Olika erfarenheter, vi har läst olika mycket, det jag varit med om är ju inte säkert att det är rätt. (4)

En fördel med chatt funktionen var att de hade möjlighet att se vem som var uppkopplad "online" just när de själva var det. Den synkrona (samtidiga) kommunikationen hade sina fördelar då man kunde ställa frågan direkt till någon som var "inne" och kanske få ett svar omgående på ett liknande sätt som man gör vid kommunikation i ett klassrum med sina klasskamrater.

Plattformen gör ganska mycket, att man har chatt funktionen, man ser vem som är online, det vet man ju aldrig om man kör över mejlen och så. Man kan ju alltid slänga iväg ett mejl eller så men man vet ju inte om man kan få svar direkt. Det ser man ju på plattformen: - nu är den online, den kan jag fråga, den kanske vet? (5)

Samtliga som träffades via kursplattformen hade erfarenhet av att göra grupparbeten i den miljön också. Några berättade om att man delades upp i arbetsgrupper redan från kursstart och den gruppens medlemmar hade man sedan mest kontakt med. De intervjuade tog upp olika svårigheter med att göra grupparbeten via kursplattformen. Dels att alla inte tog sitt ansvar alltid som gruppmedlem, många kunde lätt följa med på gruppuppgifterna utan att göra sin del. Men även att det kunde vara lätt att glömma bort de planerade mötena via kursplattformen.

Chatt gruppen fungerade bra till att börja med, det är ju ett stort ansvar för alla i gruppen att vara aktiva när man inte träffas på något annat sätt. Men rätt snabbt så var det några som alltid kom in för sent i chatten eller kom dom inte alls. (3)

Läraren hade gjort grupperna, sen fick ju vi komma överens om att vi träffas den dagen kl. X, men det är lätt att glömma. Vi var fyra i grupperna och ibland var det någon som missade, man var inne kl.19 istället för 18, sen missade jag och någon annan missade, det är ju lite så där när man ska träffas interaktivt. (5)

Några upplevde även en viss svårighet att formulera sig i skrift vid diskussioner, eftersom man inte kunde se reaktionen i ansiktet på den person man ”pratade” med. Resultatet av detta var att man ibland begränsade sig i det man skrev. Någon upplevde det som ett hinder för att lära då det sällan blev några djupare diskussioner kring ämnet.

Det är svårt att formulera sig i skrift, det är så många tankar och funderingar som faller bort som man egentligen skulle vilja få fram men man tycker inte att man kan uttrycka sig som man pratar, det är betydligt lättare ansikte-mot-ansikte då kan man se reaktioner direkt på det man har sagt. (3)

De distansstuderande vi intervjuat, som använde sig utav kursplattformen för att kommunicera, har poängterat vikten av att ha en väl fungerande kursplattform som både lärare och studerande kan använda. Några har tidigare erfarenhet av kursplattformar innan de påbörjade kursen eller programmet de går/har gått, och de berättade att när de söker distanskurser tittar de först på vilken typ av kursplattform man använder sig i kursen innan de söker den. Är det en ”dålig” kursplattform så söker de sig hellre till en annan skola som har samma kurs men med bättre plattform.

Nu har jag ju läst jättemycket på distans så när jag tittar efter distansutbildningar tittar jag efter vilket konferenssystem som dom använder. För att du lär dig av det. Är det nya system, är det nya utbildningar ska du inte gå den. Alltså du känner det med en gång; det här kommer att blir problem. (4)

De som inte använde sig utav möten via kursplattformarna hade av olika skäl till varför de inte gjort det. Några hade inte känt något behov utav att använda dem och därför inte tagit sig tid att lära sig dem. Någon hade provat på men känt att det var för rörigt och svårt.

Jag har inte brytt mig, jag har inte orkat sätta mig in i hur man gör eller hur man liksom att man på nätet ska ta sig in där och läsa anvisningar, har inte känt att jag behövt det. Då tar jag hellre kontakt med läraren och mejlar han om det är något man undrar så där. Så jag har inte nyttjat det. (1)

De upplevde även att det inte var samma sak som att mötas fysiskt ansikte–mot–ansikte, som de gjorde på de fysiska träffarna.

Visst kan man gå in på de här forumen och prata ut om saker man behöver, men det blir inte på samma sätt att prata över Internet som att sitta såhär, ansikte mot ansikte, jag har inte försökt så jag kan inte uttala mig riktigt. Jag tror inte att det ger mig så mycket att gå in där. Först ska någon ha läst det kapitlet jag har läst, sen ska någon vara inne en viss tid och det är liksom när jag är inne på nätet. (1)

Vilken betydelse har handledaren i denna miljö?

De intervjuade som använde sig utav kursplattformen för att kommunicera och lära tog upp vikten av att få feedback från handledaren/läraren. De upplevde att det hade betydelse för det fortsatta lärandet att få återkoppling på en inlämningsuppgift eller på de planerade mötena via kursplattformens chatt funktion eller diskussionsforum. Att bli sedd och få en kommentar vid diskussionerna av sin handledare/lärare kunde motivera och föra de studerande framåt i studierna.

Feedbacken av handledarna är jätteviktig, få man feedback så känner man sig sedd på något sätt. Vissa handledare var bättre än andra på detta. Handledarna visste när vi hade chatt tid på nätet och det var jätteroligt när de kom in och läste och kommenterade våra inlägg och våra arbeten. Det stärkte och motiverade iallafall mig jättemycket. (3)

De upplevde handledaren/läraren som den mer erfarne som de kunde vända sig till om det var något de ville ha bekräftat som stod i kurslitteraturen, något de behövde fråga om eller om de ville veta vad som var viktigt i böckerna. Samtliga som träffades via nätet kände ett behov av att veta om de var på rätt spår i sitt lärande. När de inte fick den respons de behövde från handledaren/läraren kunde de känna frustration och att de kunde tappa motivationen.

Du når inte din handledare du kan skicka mejl hur länge som helst utan att få ett svar, en återkoppling är jätteviktig. När man sitter med en uppgift och här helt låst och kan inte gå vidare p.g.a. att du inte får svar på dina mejl. (4)

Vikten av att ha en fungerande kursplattform som studerande och handledare/lärare kunde kommunicera tog de intervjuade upp, som tidigare nämnt. De gav oss även berättelser om handledare/lärare som inte hade den tekniska kunskapen kring att utbilda via kursplattformen. Ett missnöje tycktes finnas hos några utav de studerande som hade läst flera kurser på distans både med fysiska träffar och utan.

Fortfarande har de liksom inte tagit till sig det lärarna, de är jätteduktiga på att utforma material och att skriva, men just det här att gå in i systemet och vad man skriver så att folk förstår. Tala om var man lagt det i systemet (kursplattformen), de tar förgivet att man har hittat information, ”- det la jag i en mapp” men kanske en av 60 studenter har hittat den. Det har ofta varit så. (4)

Trots ett visst missnöje ibland med handledaren/lärarens tillgänglighet och tekniska kunskaper så kan de tänka sig att studera igen på distans och använda sig utav kursplattformar i sina studier.

Kan det flexibla lärandet i distansstudier tillgodose individernas olika lärostilar?

När vi kom in på frågor om lärandet och olika sätt att lära på under intervjuerna svarade de flesta av de intervjuade att det var kluriga frågor som man inte ställde sig själv varje dag utan att det krävde eftertanke. Flertalet av de intervjuade hade till en början svårt att sätta ord på

vad de menade med lärstilar och begreppet lärande, men efter hand så preciserade de mer och mer de olika begreppen.

Oj, vilken svår fråga. Att man ska lära sig så mycket som möjligt, man ska själv vara delaktig i lärandet. Det är inte det som läraren.. hur ska jag formulera mig? Läraren är ju...nej, vad ska man säga? Vad klurigt! Det har man aldrig tänkt på liksom. (5)

De flesta av de intervjuade ansåg att lärande var något som sker hela tiden, det är inget som står stilla. Man måste utvecklas hela tiden och man kan aldrig bli fullärd. De intervjuade såg stora möjligheter i att som vuxenstuderande själva kunna välja vad de ville lära sig. De upplevde att det egna intresset kunde styra väldigt mycket. Lusten för att hela tiden få nya utmaningar och kunna utvecklas upplevdes som drivande faktorer i deras studier.

Samtidigt var det min egen lust att lära, min drivkraft att lära nya saker. Jag älskar att läsa. Man kan aldrig bli fullärd. (3)

Under intervjuerna kunde vi se framförallt två olika sätt att se på vad lärande kunde vara för just dessa intervjupersoner. För det första var det viktigt för vissa av intervjupersonerna att kunna omsätta de teoretiska kunskaperna till praktik för att kunna ta till sig den nya kunskap som detta genererade. För dessa var uppfattningen att lärande var när man fick aha-upplevelser när man kunde omvandla teorier till praktik och för de med lite mer arbetslivserfarenhet även tvärtom. Hade man på en praktisk kunskap men inte riktigt visste varför man gjorde som man gjorde gav det enormt mycket att få en teoretisk förklaring till sitt handlande.

Jag skulle nog vilja säga att jag framförallt lär när jag får aha-upplevelser, när jag har kunnat omvandla teorier till praktiska handlingar och även tvärt om....Det tycker jag är en härlig känsla. (3)

....alltså man får en liten aha-upplevelse när man använder teorierna och herregud det här funkar, det uppfann han eller hon för 100 år sedan och det funkar faktiskt fortfarande... (4)

För dessa intervjupersoner skedde lärande också genom andra personer och deras erfarenheter. De ansåg det viktigt att ta till sig vad andra personer hade varit med om innan och att kunna sätta in dessa erfarenheter i nya sammanhang som de själva kunde relatera till. För dessa var det vardagliga samtalet och diskussionen en viktigt lärmiljö som de försökte ta vara på i deras egen utveckling.

Andra intervjupersoner såg inte lärande ur denna synvinkel utan för dessa var lärande att någon, antingen lärare eller handledare stod framme vid tavlan och förmedlade vad som var viktigt att kunna i en viss litteratur eller till en traditionell salstenta. För dessa var det inte lika betydelsefullt med diskussioner utan de behövde raka spår för att kunna ta till sig den nya kunskapen. Det intressanta i detta sammanhang var att det var två av de yngsta med mindre arbetslivserfarenhet samt en av de äldre som själv delvis jobbade som lärare som såg på lärandet ur detta perspektiv.

På föreläsningar lär jag mer när någon står och berättar....det går in mer på ett annat sätt än när man bara läser, läraren betonar vissa saker och lägger vikten på något. (1)

När det gäller vilka olika lärostilar som användes vid distansstudierna var de lika många som intervjupersoner, men det var vissa sätt att lära som framträdde extra mycket. Vissa var ganska så givna svar medan andra väckte förvåning hos oss. Att lyssna, få till sig informationen i form av bilder, att kunna sätta in ny information i ett sammanhang var sätt att lära in som några av de intervjuade upplevde att de lärde sig bäst på. Andra ville ha tid för reflektion, för att kunna ta till sig texten i litteraturen, de behövde jobba mer med den, tänka mycket och återgå till texten för att bilda sig en uppfattning om den under en lite längre period. Andra hade stort behov att diskutera med medstudenter för att ta till sig den nya kunskapen, dessa personer tyckte att gruppuppgifterna var mer givande än vad kanske andra tyckte att de var.

Det som sågs som en av de övervägande positiva delarna med distansstudierna var just att man själv kunde välja när på dagen man skulle studera. En del av intervjupersonerna var mer aktiva på förmiddagarna, för dessa passade det bättre att studera då istället för på eftermiddagen. De ansåg att de lättare kunde tillgodogöra sig kunskaperna vid denna tidpunkt istället för att som vid traditionella studier vara hänvisade till schemalagda tider under dagen. Distansstudierna ger enligt våra intervjuade personer friheten att kunna välja vad man vill studera, när man vill studera, att man själv kan lägga upp sina studier enligt en egen studieplan. Detta gällde de intervjuade som plockade ihop fristående kurser som skulle motsvara ett ordinarie program (tre av sex intervjupersoner). Den flexibla studieformen, som distans är, upplevdes som ett bra komplement till vanliga traditionella studier som flera av våra intervjuade trots allt ansåg vara de bästa ur deras egen lärsynpunkt. Trots friheten att bl.a. kunna välja när och var man studerade var det viktigaste för flertalet av de intervjuade själva sätten att tillgodogöra sig mer kunskap på som kom att dominera intervjuerna i just dessa frågor.

Även när det gällde de olika sätt man kunde lära in ny kunskap på så fanns hos intervjupersonerna ytterligheter som var väldigt tydliga. Allt ifrån att man ansåg att man lärde bäst genom att bara sitta stilla och lyssna på traditionella föreläsningar, eller att bara läsa litteratur inför en tenta. Till att man ansåg att man lärde bäst genom att utbyta erfarenheter med sina medstudenter genom diskussion och aktivt deltagande med praktiska övningar som hjälpmedel.

Så jag tycker egentligen att traditionell föreläsning kan vara rätt skönt och bara få sitta där och skriva vad han säger, man kanske går hem, kollar, liksom reflekterar och sedan är jag klar. Då tror jag att jag lär mig bäst. (2)

Jag måste säga att jag lär bäst i samspel med andra människor. Att få diskutera något med någon annan lär jag mig mycket av. (3)

Vi frågade de intervjuade om de upplevde att deras egen lärostil tillgodosågs i distansstudierna och flera av dem svarade att egentligen gjorde det nog inte det. Flertalet av de vi intervjuade ville egentligen sitta och lyssna, diskutera med andra, få ha de fysiska träffarna både med sin handledare och med resten av de studerande för att kunna tillgodogöra sig sina studier på ett bättre sätt. Gemensamt var att alla ville få tid att kunna reflektera över ny information eller litteratur men detta konstaterade de inte alltid gick att uppfylla genom distansstudierna. Av våra sex intervjuade personer var det bara en som kunde säga att hennes sätt att lära kunde tillgodoses fullt ut genom distansstudierna. En person tyckte att distansstudierna inte tillgodosåg hennes lärostil överhuvudtaget, men att hon inte hade några andra alternativ att bedriva sina studier på. Resten tyckte att det bara delvis tillgodosåg deras lärostil.

Nej, det kan jag inte säga att det egentligen gör. Jag vill kunna reflektera med andra samtidigt som jag vill ha mycket information. (3)

Ja både och. Jag tycker nog att vanliga hederliga studier lär jag mig nog bäst av. (1)

Ja det gör den. (4)

Något som vi upptäckte redan under intervjuerna och som framträdde mer tydligt under vår analys av intervjuerna, var att de vi intervjuade under hela samtalen tog upp olika egenskaper som man som individ behövde för att kunna studera på distans. Detta var något som vi inte hade funderat så mycket på innan intervjuerna. Det som framkom mest var att alla ansåg att man var tvungen att ha självdisciplin, kunna prioritera, ta ett eget stort ansvar för sin studiesituation, samtidigt fick man inte lov att vara blyg utan kunna ta för sig och visa vad man kunde. Men man skulle även kunna vara lyhörd och lyssna på andra och deras erfarenheter. Flera av de vi intervjuade ansåg att dessa egenskaper var så pass viktiga att de var avgörande för om man kunde rekommendera distansstudier till alla människor eller inte.

7. Slutsatser och diskussion

Vilken betydelse har de fysiska mötena för lärandet i distansstudier?

Samtliga intervjuade deltog i fysiska träffar under sina studier på distans. Vissa hade dock enbart tillgång till att möta medstudenter och lärare/handledare genom fysiska träffar i ett klassrum medan andra hade planerade träffar även via datorn. Oavsett vilken miljö de vistades mest i så var den sociala, ansikte-mot-ansikte, kontakten med andra viktig för att de studerande inte skulle känna sig isolerade eller ensamma i sina studier. Svärdemo-Åberg (2004) och O'Lawrence (2006) kom i sina undersökningar fram till liknande resultat. Fåhraeus & Jonsson (2002) ansåg att ett par fysiska möten kunde avhjälpa känslan av isolering för de distansstuderande. De som kombinerade studier med arbete betonade inte vikten av detta under intervjuerna, det skulle kunna vara så att de får den sociala kontakten med andra människor under sitt arbete och därför inte känner samma behov utav det.

De fysiska mötena fungerade inte enbart som social aktivitet för att de studerande inte skulle känna sig ensamma i sina studier utan den sociala kontakten i den fysiska miljön inbjöd även till aktiviteter som kan främja lärande. Eftersom lärande sker genom samspel med andra människor, enligt det sociokulturella perspektivet, kan man säga att de planerade fysiska träffarna i klassrumsmiljö är en förutsättning för att detta samspel skall kunna ske i distansstudier. Lärande sker inte automatiskt enbart genom att man som studerande infinder sig på de fysiska träffarna, utan den studerande måste själv vara aktiv i miljön (Lindqvist, 1999) och ta del av och interagera med de resurser som erbjuds (Säljö, 2000). De studerande uppgav att de i den fysiska miljön diskuterade, utbytte erfarenheter och bollade idéer med varandra kring exempelvis litteratur och övningsuppgifter. I Svärdemo-Åbergs studie (2004) kom hon fram till liknande resultat kring hur de studerande använde varandra för att pröva sina kunskaper och argumentera för sina åsikter. Interaktionen med andra studerande gav de studerande, som vi intervjuat, bekräftelse på att de var på "rätt spår" i sitt lärande, de studerande byggde upp kollektiv "giltig" kunskap tillsammans på de fysiska träffarna för att sedan ta den kunskapen till sig som individ och använda i sina egna studier. Utifrån det sociokulturella perspektivet så är det så kunskap byggs upp, först tillsammans i en social miljö i ett visst sammanhang och sedan hos den enskilde individen (Lindqvist, 1999). Detta byggande av kunskap kunde ske genom planerade aktiviteter som övningsuppgifter eller

diskussioner i en grupp, där man som studerande arbetade mot ett gemensamt mål. Enligt Davidsson (1999) bildas kunskap genom att individer i samspel hanterar olika situationer. Byggande utav kunskap sker även genom spontan kontakt med andra medstudenter. Enligt Säljö (2000) är den viktigaste lärmiljön det naturliga samtalet och den dagliga interaktionen. Den fysiska miljön kan sägas skapa möjligheter till det naturliga samtalet och den dagliga interaktionen, som kanske skulle ha uteblivit om det inte funnits några planerade fysiska träffar i kursupplägget.

Som oftast var de fysiska träffarna inplanerade en gång i veckan och ofta på frivillig basis, vilket flera utav de studerande fann som tillfredsställande då man kunde kombinera studierna på distans med annat jobb eller andra studier. Man kunde gå till träffarna om man ville och kände behov utav det. Flexibiliteten i tid och plats med studierna är en utav tankarna med distansstudier (Kjellin, Perme & Skärgren, 2004), vilket flera utav de studerande upplevde som positivt. Däremot kunde några utav de studerande känna att det fanns risk att glömma kursens innehåll mellan gångerna när de fysiska mötena blev för sällan. Vi tolkar det som att man som distansstuderande vill ha flexibiliteten i tid och rum och att man är medveten om att det kan vara förbundet med vissa läromässiga svårigheter.

De studerande som haft grupparbeten och diskussioner i den fysiska miljön kunde känna att det inte alltid gav så mycket som de skulle vilja. Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande kan man tolka detta som att det handlar om att individerna är olika aktiva i miljön (Lindqvist, 1999). För att lärande skall ske måste individerna vara aktiva i samspelet och det är då lärande och utveckling kan ske (ibid.). Missnöjet som fanns kring gruppövningar och diskussioner handlade ofta om att alla inte tog ansvar och gjorde sin del i gruppen eller att diskussionerna spårade ur, vilket kunde uppfattas som frustrerande. Med tanke på att de vi intervjuade inte träffades så ofta som vid traditionella studier så tolkar vi det som att de flesta ville vara effektiva och aktiva när de väl var på plats och därav den uppkomna frustrationen när det inte fungerade tillfredsställande.

Vilken betydelse har handledaren i denna miljö?

Vi har nu diskuterat mötena med andra elever vid de fysiska träffarna. Dessa planeras och leds oftast av en lärare eller handledare. Begreppet handledare och lärare användes av de intervjuade om vartannat i intervjuerna och oftast synonymt. Detta kan bero på att vi själva använde oss utav handledare istället för lärare och det är möjligt att vissa studerande valde att använda det ordet för att de ville prata samma språk som oss.

Att få träffa läraren ansikte-mot-ansikte under de fysiska träffarna var viktigt för flera utav de intervjuade. De upplevde ett behov utav att få bekräftelse och feedback på att de var på "rätt spår" i sitt lärande. Läraren var för några utav de intervjuade den mer erfarne som hade kunskaper om ämnet och som visste vad som var viktigt att kunna för att tillgodogöra sig kursen. Vygotskijs (Lindqvist, 1999) tankar om att läraren skall gå ifrån att vara just den förmedlande läraren med stora ämneskunskaper till att vara en handledare som utbildar och stöttar eleverna att själva söka kunskap som de sedan kan använda, blir här intressant. Flera utav de intervjuade ville ha en lärare som förmedlade kunskapen till dem, medan några andra ville söka kunskap själva. Att det är så olika kan man knyta till Vygotskijs arbete om den närmaste utvecklingszonen (Eskilsson, 2001), som handlar om individens utveckling med eller utan handledare, där vissa individer presterar bra på egen hand i vissa ämnen och andra mindre bra och behöver mer undervisning och stöd för att prestera på egen hand. De studerande som behövde mer stöd och undervisning utav läraren för att utvecklas i ett ämne kanske presterade bättre på egen hand i ett annat ämne. De studerande som presterade bra

själva och hade hög ”mental age” kanske inte kunde nå så mycket högre med hjälp utav handledaren vid de fysiska träffarna, just nu, utan klarade sig bra på egen hand på den nivån. De kanske bara behövde lite hjälp och stöd och då fungerade träffarna som just en bekräftelse eller en knuff framåt. Eftersom de fysiska träffarna inte var så ofta så var mycket av studierna på egen hand för de studerande, vilket gjorde att tillgången till läraren/handledaren minskade i jämförelse med vid traditionell undervisning. Kanske var det därför samspelet med läraren/handledaren var så viktig de tillfällen då de träffades fysiskt.

De studerande ansåg att de själva hade ansvar för att lära men att även läraren/handledaren hade en del i detta ansvar, ett samspel. De studerande tyckte olika där, vissa tyckte att läraren hade mer ansvar, andra mindre och lade hela ansvaret för lärandet på sig själva. Knowles m.fl. (2005) antaganden om vuxnas lärande tar upp att vuxna anser sig själva vara ansvariga för de beslut de tar, vilket kan innefatta studiesituationen. Eftersom studier i vuxenlivet ofta baseras på frivilligt deltagande så har den vuxne själv valt att gå en viss kurs och kan då se sig själv som ansvarig för att den lär sig något där. Knowles m.fl. (2005) tar även upp att handledaren har ett ansvar att ta reda på den studerandes tidigare kunskaper och möta den där den befinner sig nu, för att sedan kunna hjälpa den vidare. Handledaren måste vara medveten om att alla vuxna har olika behov och erfarenheter att bygga vidare på som både kan hindra och möjliggöra utveckling och lärande (ibid.). De studerande vi intervjuade var i olika åldrar, hade olika familjära förutsättningar, hade olika tidigare arbetslivserfarenheter och olika erfarenheter av studier sedan tidigare. De faktorerna tillsammans gör att de vuxna studerande har väldigt olika förutsättningar för att lyckas i sina studier. Det är då handledarens uppgift att möta dessa elever där de befinner sig, vilket vi tror kan vara en svår uppgift för handledaren som träffar sina elever som mest en gång per vecka och då kanske inte under någon längre tid.

Vilken betydelse har möten via datorn för lärandet i distansstudier?

Hälften utav de intervjuade deltog både i fysiska träffar och träffar via en kursplattform. Mötena via kursplattformen ersatte ofta det som skedde på de fysiska träffarna d.v.s. de studerande genomförde grupparbeten, diskuterade, bollade idéer och utbytte erfarenheter med varandra. Svärdemo-Åberg (2004) kom i sin studie fram till att kommunikationen via datorn är tänkt att ersätta kommunikationen som sker i klassrumsmiljö. Fåhraeus & Jonsson (2002) anser att det är nödvändigt att upprätta någon form av ersättande kontext för det fysiska mötet i klassrummet, vilket man kan säga att mötena via kursplattformen var. Vi kommer i det följande diskutera de skillnader de studerande tog upp mellan att mötas fysiskt ansikte-mot-ansikte och via datorn som redskap för kommunikation.

Datorn är ett redskap, en artefakt, i vilken vi människor har byggt in vår kunskap (Säljö m.fl., 1999). Vi har byggt in kunskap kring kommunikation och annat viktigt så att vi kan använda den som ersättning för att mötas fysiskt i distansstudier. Interaktionen mellan de studerande sker genom datorn och är tänkt att fungera som ett klassrum, där man kan träffas både planerat och spontant oavsett vart man befinner sig geografiskt. Eftersom en av grundtankarna med distansstudier är att de studerande skall kunna befinna sig i princip vart som helst geografiskt så överbryggar kommunikationen via dator de gränserna (Fåhraeus & Jonsson, 2002). Vilket de studerande vi intervjuade berättade om. Flera utav de studerande tog upp vissa svårigheter med att mötas på detta sätt. Svårigheten att formulera sig i skrift och bli förstådd tog några upp. Eftersom man vid datorkommunikationen inte kunde se hur den man ”pratade” med reagerade på det man sa var man mer försiktig i sin formulering, vilket någon tyckte hindrade från djupare diskussioner. Fåhraeus & Jonsson (2002) tog upp några olika kännetecken på skillnader mellan kommunikation via dator och ansikte-mot-ansikte där en av skillnaderna var just den att vid ansikte-mot-ansikte kunde man se ansiktsuttryck och gester

som förstärkte det man sagt. Samtidigt kan det också vara så att man vid kommunikation via datorn är medveten om att det man sagt kan sparas, läsas och granskas om igen av mottagaren och då är man kanske mer försiktig i hur man formulerar sig. Problemet med att inte komma in på djupare diskussioner kan vara ett hinder för lärandet då de studerande inte samspejar på det sätt de skulle vilja eller behöva för att utvecklas.

I datormiljön kunde de studerande ta del utav varandras färdiga individuella arbeten, något som ingen utav de intervjuade uppgav skedde vid de fysiska mötena. Texterna kunde läggas ut och man kunde se hur andra hade tänkt om samma uppgift som de själva gjort. Detta kan tolkas som ett sätt att öka samspelet mellan de studerande i datormiljön. De fick läsa och reagera på varandras uppgifter. Även om alla inte använde sig utav detta så fann flera utav de studerande detta som ett bra för lärandet. Enligt det sociokulturella perspektivet så är det viktigt för lärandet att agera tillsammans i social miljö, där man kan ta del av varandras perspektiv och där man kan låna och utbyta information med varandra (Säljö, 2000), vilket man kan säga var det som skedde i datormiljön. Att kunna träffas i samtidighet genom kursplattformen kunde liknas vid de spontana kontakter de studerande kan ta med varandra i klassrummet. De studerande kunde se vilka som var online i kursplattformen och hade där möjlighet att ställa en fråga och kanske få ett svar direkt, vilket gjorde att de studerande inte behövde känna att de fastnade vid en uppgift som hindrade dem från att komma vidare i sina studier.

Flera utav de studerande tog upp ansvaret som finns att vara aktiv i grupparbeten och diskussioner, på samma sätt som i den fysiska miljön. De med tidigare erfarenheter av distansstudier tog upp problematiken kring kursplattformens utformning. Den miljön som skall ersätta klassrumsmiljön måste fungera så att både lärare och elever kan använda sig utav den för att kommunicera och lära. Kan elever eller lärare inte med tekniken kan det vara svårt att genomföra sina studier på ett bra sätt. Artefakten måste underlätta kommunikation och lärande, inte försvåra, för då fungerar det inte att träffas via datorn. Kanske fungerar det inte att studera alls på distans om inte tekniken fungerar som det ska?

Vilken betydelse har handledaren i denna miljö?

Som i den fysiska miljön har handledaren betydelse för lärandet. De studerande tog upp behovet av att få bekräftelse och att få möta någon mer erfaren på området, på samma sätt som de i den fysiska miljön. Vi kommer i detta avsnitt diskutera det de studerande tog upp som var speciellt för handledaren i datormiljön.

Vuxna motiveras enligt Knowles m.fl. (2005) av inre faktorer som exempelvis; ökat självförtroende och ökad tillfredsställelse på jobbet. I datormiljön var lärarna/handledarna online ibland när de studerande genomförde gruppdiskussioner, de gav återkoppling på vad de studerande sa och det upplevde flera utav de studerande som motiverande. Någon fann det som lättare att bli sedd i datormiljön än i en stor klass vilket motiverade henne.

Även i denna miljö talade de studerande om lärarens ansvar på samma sätt som i den fysiska miljön men med den skillnaden att de här betonade ansvaret att vara tillgänglig via mejl, ha kompetens nog att kunna hantera kursplattformen och ge återkoppling till de studerande via kursplattformen. I ett klassrum vet läraren/handledaren hur man hanterar studenter och deras frågor, men att göra samma sak fast med hjälp utav datorn är på ett annat sätt. Säljö (2000) anser att lärande sker genom att vi lär oss hantera olika verktyg eller redskap som finns i vår kultur, som exempelvis datorn, vilket blir ett lärande både för de studerande och för läraren/handledaren som använder sig utav datorn för att överbrygga distansen.

Kan det flexibla lärandet i distansstudier tillgodose individernas olika lärstilar?

Denna fråga har vi valt att diskutera utifrån Knowles m.fl. (2005) sex antaganden om hur vuxna lär. Det var intressant att se hur tydligt dessa antaganden om hur vuxna vill lära, som vi redogjort för i litteraturstudien, lyste igenom så mycket som de gjorde i de olika intervjuerna. Vi såg inte detta med en gång utan det växte fram mer och mer under våra analyser av intervjuerna. Några av de saker som framkom extra tydligt var att vuxna har ett större behov av att veta varför man ska lära sig något nytt och vilken nytta man har med den nya kunskapen i det vardagliga livet. Flera av de vi intervjuade betonade detta som en viktig faktor till varför de hade valt att börja studera överhuvudtaget. De ville ha en utmaning som gav dem något tillbaka i form av antingen nya jobbmöjligheter eller ett avancemang inom redan befintliga jobb.

De vi intervjuade hade alla någon form av arbetslivserfarenhet, en del mindre och en del rätt mycket, men gemensamt för dem var att de värdesatte tidigare erfarenheter, både egen och andras. Som vuxenstuderande är det, enligt Knowles m.fl. (2005), lättare att kunna relatera den nya kunskapen till tidigare upplevda händelser, gärna egenupplevda sådana. Nackdelen med att ha mycket erfarenhet i bagaget kan vara att en vuxen har utvecklat förutfattade meningar om det mesta som kan vara svåra att överbrygga. Detta var något som lyste igenom rätt väl för oss hos iallafall en utav de intervjuade, hennes tidigare erfarenheter av distansstudier präglade henne i sättet att resonera kring just studierna. Samma sak hittade O'Lawrence (2006) i sin artikel om vad som påverkar vuxnas lärande i distansstudier.

Varje person som vi intervjuade hade egna personliga sätt, en egen lärstil, att ta till sig ny kunskap på. Vår grupp var inte homogen på något sätt när det gäller vilka olika lärstilar som användes utan alla var unika för just den personen och den lärsituation som de befann sig i just nu. Något som framkom under intervjuerna var att alla hade synpunkter på vad som var viktigt för lärandet just i distansstudierna. Eftersom distansstudier är en väldigt flexibel studieform är tanken att det ska passa till varje enskild individ, att individen själv ska kunna bygga upp sina studier som det passar just denne. Enligt Hansson (2004) betyder flexibilitet i detta sammanhang att vara anpassningsbar som individ, men är det individen själv som ska vara anpassningsbar eller är det de som anordnar distanskurserna som ska vara det? Hur fungerade det för våra intervjupersoner? Enligt dessa krävdes enorm självdisciplin och ett stort eget ansvar för att få ut så mycket som möjligt av sin lärsituation. Eftersom alla berörde olika egenskaper som de ansåg att man måste ha för att studera på distans under intervjuerna kom vi att börja fundera på hur mycket dessa påverkar lärandet egentligen. Vi ställde oss frågan om de personliga egenskaperna spelade någon roll för lärandet för dessa studenter? I stor utsträckning kan man nog dra den slutsatsen men det fanns även andra faktorer som spelade en stor roll för just våra intervjupersoner och deras möjligheter till ett bra inlärningssätt i en väl fungerande lärmiljö. Intervjupersonernas enda gemensamma nämnare var att de studerade på distans, men alla hade olika förutsättningar för sina studier, antingen familjära, ekonomiska, andra jobb eller avståndsmässiga. Vissa av dessa var tvungna att läsa på distans för det fanns inga andra alternativ för dem, medan andra valde det helt av bekvämlighets skull.

Tanken med det flexibla lärandet är att det ska passa till alla individer och dess olika sätt att lära (Kjellin, Perme & Skärgren, 2004). Ser vi till vad våra intervjupersoner svarade individuellt på frågan: Om distansstudierna kan tillgodose deras sätt att lära?, så var det bara en som tydligt kunna säga att hon trodde att distansstudierna kunde tillgodose hennes sätt att lära, resten ansåg att distansstudierna delvis kunde tillgodose deras sätt att lära. Men om vi som utomstående ser till helheten av just våra distansstuderande tolkar vi resultatet att det

borde vara så att distansstudier som flexibel studieform skulle kunna passa till olika individers lärtilar. Bara vår lilla grupp av vuxenstuderande, med dess olika bakgrunder och förutsättningar, borde visa på att det verkligen skulle fungera. Alla dessa studerade ju faktiskt på distans.

Slutsatser

Vår undersöknings resultat kan sägas bekräfta tidigare studier och teoretiska arbeten i flera avseenden. Liknelser med Svärde-Åbergs studie (2004) är bland annat de studerandes behov av att mötas fysiskt ansikte-mot-ansikte dels för att lära men även för den sociala biten. Men även att datormiljön ofta ersatte klassrumsmiljön och att de studerande har ett behov utav att samspele med varandra för att lära. Även O'Lawrences studie (2006) bekräftades i flera avseenden av vår studie. Vår studie kan bekräfta det sociokulturella perspektivet på att lärande sker genom interaktion mellan människor i en social och kulturell miljö. Vygotskijs tankar om att läraren skall gå ifrån att vara den förmedlande till att bli mer en handledare kan i vissa avseenden bekräftas i vår studie. Vissa vill ha kvar läraren som förmedlande och vissa inte. Även Knowles m.fl. (2005) antaganden om hur vuxna lär kan sägas ha bekräftats. Litteraturen som har använts för att förstå resultaten är som vi ser det relevant på området. Vi vill inte säga att vår studie skiljer sig i större avseende från tidigare forskning, men den har bidragit till kvalitativt ökade kunskaper kring hur lärande sker i distansstudier i de olika miljöerna och vilken betydelse läraren/handledaren har för de studerandes lärande i dessa miljöer.

Vi vill avslutningsvis återknyta till det citat som väckte vårt initiala intresse för den flexibla studieformen distansstudier och lärandet i det; "För individen innebär flexibelt lärande att det blir enklare att studera, eftersom man kan studera hemifrån, lära på ett sätt som passar ens egen person, samt ger möjlighet att studera samtidigt som man arbetar" (www.cfl.se). Flera utav de intervjuade tyckte att distansstudierna erbjöd ett lärande som passade deras sätt att lära och att det gav möjligheter att studera samtidigt som man arbetar. Det påstående att det skulle vara enklare att studera, eftersom man kan studera hemifrån, är vi inte benägna att hålla med på efter genomförd undersökning. Efter våra resultat så vill vi säga att det ställs andra krav på egenskaper hos individen än vid traditionella studier. Man måste kunna hantera friheten under ansvar som studierna erbjuder för att lära sig något. Att studera hemifrån utan att träffa andra individer fungerar nog bra för dem som just kombinerar distansstudier med arbete medan de som studerar på heltid på distans kan behöva den sociala kontakten med andra medstudenter. Att flera utav dem som vi intervjuat säger att de hellre hade studerat på det mer traditionella sättet kan säga något om kvalitén på vissa utbildningar och åsikter om att studier på distans är det "näst bästa" alternativet att studera på. Samtidigt kan samtliga intervjuade tänka sig att studera igen på distans, vilket visar på att de som summa av allt är tillräckligt nöjda med studierna för att göra om det, men även att de är medvetna om att distansutbildningarna utvecklas och förbättras hela tiden.

8. Tillförlitlighet i studien

Kvale (1997) anser att frågor som rör validitet och reliabilitet inte tillhör något speciellt stadie utav forskningsprocessen utan bör uppmärksammas under hela forskningsgången. Enligt Bryman (2002) så riktas det ofta kritik mot kvalitativ forskning för att den påstås brista i "genomsynlighet", det vill säga att det finns sällan tydliga beskrivningar om hur undersökningen planerades och genomfördes. Vi har, för att öka validitet och reliabilitet i varit noga med att beskriva hela forskningsprocessen, från början till slut.

Reliabiliteten (pålitligheten) förs samman med intervjuernas resultat. De resultat vi kom fram till beror på de frågor vi ställt, de svar vi fått, samt hur vi behandlat svaren i analysen. Vi har, för att öka pålitligheten, varit noga med att anteckna och reflektera över hur vi genomförde intervjuerna samt hur vi kan ha påverkat resultaten. Några gånger ställde vi ledande frågor, vilket enligt McCracken (i Ryen, 2004) bör undvikas då det anger forskarens riktning på intervjun och det är inte meningen i en kvalitativ intervju då det är intervjupersonen själv som skall formulera sig och använda sina termer. Vi försökte avhjälpa det så fort vi insåg att vi ställt en ledande fråga genom att vi inte nöjde oss inte med ett ja eller nej svar utan bad om motivering av svaret. Kvale (1997) anser att användningen utav ledande frågor i vissa sammanhang kan vara nödvändiga. De fall då Kvale (1997) anser att de är nödvändiga är när man som intervjuare misstänker att någon undanhåller något eller om man vill pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar. Det fanns flera tillfällen under intervjuerna då det, för oss, var oundvikligt att ställa ledande frågor, eftersom vi sökte ett slags klargörande i de intervjuades svar. ”Det centrala är alltså inte huruvida intervjufrågorna ska vara ledande eller inte ledande, utan *vart* frågorna ska leda och huruvida de kommer att leda i relevanta riktningar och skapa ny, vederhäftig och intressant kunskap” (ibid., s.146). Efteråt kände vi att vi skulle arbetat mer med formuleringen utav frågorna innan intervjuerna så hade frågorna blivit tydligare. Oron för att leda den intervjuade i en riktning gjorde att vi ibland inte var tillräckligt tydliga när vi frågade. Vi kände ändå efter intervjuerna att vi fått svar på våra frågeställningar på ett tillfredsställande sätt.

Två utav intervjupersonerna fann vi genom våra nätverk. Vi har diskuterat kring vilken betydelse detta kan ha haft för hur intervjupersonerna svarade samt hur vi tolkat materialet. Enligt Ryen (2004) så kan man som intervjuare, med hänsyn till relationen undvika att följa upp svaren eller vinkla svaren så de inte blir korrekta. Men även att man tror att man förstår varandra och då inte ställer följdfrågor eller ifrågasätter på samma sätt som om man är helt okända för varandra. Fördelen med de personliga kontakterna var att för en av oss var intervjupersonen alltid ny, då vi båda inte kände intervjupersonen, utan vi hade en varsin personlig kontakt, vilket gjorde att vi till viss del eliminerade risken att intervjun enbart blev till ett vänskapligt samtal. Vid bearbetning av intervjuutskriften fann vi att deras svar inte skiljde sig märkbart från de andra intervjuades.

En intervju bandades inte på grund utav den mänskliga faktorn, det vill säga handhavandefel från oss intervjuare. För att intervjun inte enbart skulle baseras på våra egna subjektiva anteckningar så skrev vi samman den data vi hade samlat in från intervjun för att sedan skicka den via mejl till intervjupersonen, för att den skulle godkänna det vi skrivit, att det stämde överens med vad denne sagt. Intervjupersonen godkände den sammanställning vi gjort av intervjun.

Vid bearbetningen av intervjuutskriften valde vi att läsa igenom intervjuerna var och en för sig flera gånger, samt skapade egna teman på varsitt håll, innan vi träffades för att gemensamt göra analysen. Detta för att inte påverka varandra och för att få två olika forskares syn på materialet, så det inte blev en godtycklig subjektiv tolkning utav materialet.

Validiteten i en kvalitativ undersökning handlar om giltigheten i undersökningen, om den är sanningsenlig. Validering är, enligt Kvale (1997), en kvalitetskontroll av kunskapsproduktionen som sker under alla stadier i en intervjuundersökning. Vid utskrift av intervjuerna så skrev vi ner det vi hörde på bandet, dock inte med pauser eller upprepningar. Detta för att vi skulle få fram meningen i texten, berättelsen som den vi intervjuade gav oss. När vi hade upptäckt att vi ställt en ledande fråga, oavsiktligt, så följde vi alltid upp svaret

intervjupersonen gav oss, så vi kunde få veta om intervjupersonen svarade utifrån sig själv eller utifrån det vi sagt. Vi ifrågasatte ibland de svar vi fått, om vi upplevde svaren som osäkra eller otydliga, för att få en bekräftelse på att vi uppfattat det som sagts rätt. Även vid analysen av materialet gjorde vi en validering om utsagorna var tillförlitliga källor som kan presenteras som valida resultat. Eftersom vi varit två som genomfört undersökningen har vi kunnat ifrågasätta och kontrollera varandras arbete, vilket blev en kvalitetssäkring i arbetet.

Vi har i det ovanstående så noggrant som möjligt redogjort för olika saker som kan ha påverkat våra resultat, detta för att öka genomsynligheten och tillförlitligheten i undersökningen. Eftersom vi har i ett tidigt skede ”åtgärdat” de problem vi har stött på anser vi att uppfyllt de kriterier kring validitet och reliabilitet som ställs på samhällsvetenskapliga undersökningar. Resultaten vi fått fram och de slutsatser som vi har gjort, har till stor del kunnat styrkas med tidigare litteratur på området vilket vi hävdar stärker studiens tillförlitlighet. Inga större avvikande resultat har kommit fram i undersökningen jämfört med tidigare forskning.

9. Förslag på framtida forskning

Vi vill gärna bidra till framtida forskning inom området vuxnas lärande i distansstudier eftersom vi tror att det finns mycket kvar att undersöka för att kunna förbättra utbildningarna och förutsättningarna för dem som studerar på distans att lyckas med sina studier. Vi anser att det skulle vara intressant att undersöka hur de som studerar helt på distans utan träffar upplever behovet utav det sociala samspelet som ofta sker vid de fysiska mötena. Upplever de att de saknar de fysiska träffarna eller klarar de sig lika bra utan? Ett annat uppslag handlar om att undersöka, mer ingående, vilka personliga egenskaper som krävs för att studera på distans. Vi är beslutna om att det krävs vissa egenskaper för att lyckas med sina distansstudier. Något som hänger ihop med dessa två förslag är frågan om varför vissa studenter hoppar av sina distansstudier. Vi har hört från lärare som undervisar på distans och de som studerar på distans att det är många som hoppar av sina distansstudier utan att man får veta direkt varför. Som tidigare sagt, det finns en hel del intressanta uppslag till framtida forskning och vi hoppas att denna uppsats kan inspirera andra till att lämna sitt bidrag till den.

10. Referenser

- Ahl, H. (2004) *Motivation och vuxnas lärande: en kunskapsöversikt och problematisering* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber distribution.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000) *Kritisk samhällsvetenskaplig metod* Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder* Malmö: Liber.
- Carlgren, I.(red.)(1999) *Miljöer för lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (1999) ”Solrosens affär” i Carlgren, I. (red) *Miljöer för lärande*, s.59-78, Lund: Studentlitteratur.
- Eskilsson, O. (2001) *En longitudinell studie av 10-12 åringars förståelse av materiens förändringar* Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Fåhraeus - R., E. & Jonsson, L-E. (2002) *Distansundervisning – mode eller möjlighet för ungdomsgymnasiet: en forskningsöversikt?* Stockholm: Liber distribution.
- Gardner, H. (1998) *De sju intelligenserna* 3 uppl., New York: Basic Books.
- Granberg, O. (2004) *Lära eller läras: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet* Lund: Studentlitteratur.
- Grinder, M. (1999) *Ledarskap och lärande i klassrummet* Jönköping: Brain Books.
- Hansson, M. (2004) *Vem gömde manualen – Det flexibla arbetets villkor – om självförvaltandets kompetens*, Arbetslivsinstitutet, Stockholm: Elanders Gotab.
- Hård af Segerstad, H., Klasson, A. & Tebelius, U. (1996) *Vuxenpedagogik - att iscensätta vuxnas lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Kjellin, S., Perme, L. & Skärgren, L.(red.) (2004) *Flexibelt lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Knowles, M.S; Holton III, E.F. & Swanson, R.A. (2005) *The Adult Learner - The Definitive Classics in Adult Education and Human Resource Development*. 6 uppl., Oxford: Elsevier.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (red.) (1999) *Vygotskij och skolan – Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk Psykologi kommenterade som historia och aktualitet* Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod* Lund: Studentlitteratur.
- O’Lawrence, H. (2006) *The influences of distance learning on adult learners*, Techniques: Connecting Education & Careers, Vol. 81, Nr.5, s. 47-50.
- Prop. 2000/01:72 *Vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildningen*, Stockholm: Utbildnings-och kulturdepartementet

Ryen, A. (2004) *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier* Malmö: Liber.

SOU 1998:57 *Utvärdering av distansutbildningsprojekt med IT-stöd*
Distansutbildningskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svenska Akademien (2004) *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*, 12 uppl.,
Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Svärdemo – Åberg, E. (2004) *Lärande genom möten – En studie av kommunikation mellan lärare och studerande i klassrumsmiljö och datorbaserad nätverksmiljö*. Stockholm: HLS Förlag.

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Säljö, R., Schoultz, J. & Wyndhamn, J. (1999) ”Artefakter som tankestötta – barns förståelse av astronomiska begrepp i ett sociokulturellt perspektiv” i Carlgren, I. (red) *Miljöer för lärande*, s.155-181, Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*.

Tillgänglig: http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf

Widerberg, K. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken* Lund: Studentlitteratur.

Internetkällor

Google

Sökord: flexibel/17 500 000 träffar/20061122

Tillgänglig: <http://www.google.se/search?hl=sv&q=flexibel&meta=>

Nationellt Centrum För Flexibelt Lärande (CFL) www.cfl.se

20061122, referat i avsnittet om bakgrunden.

Tillgänglig: <http://www.cfl.se/default.asp?sid=447>

20061107, i avsnittet om olika lärstilar.

Tillgänglig: <http://larstilar.cfl.se/?sid=1308>

Nationalencyklopedin, 2006

Sökord: distansundervisning/2 träffar/20061020

Tillgänglig: www.ne.se

11. Bilagor

11.1 Intervjuguide

Om intervjupersonen

- Berätta lite om dig själv. Tidigare studier/arbete?

Om studiesituationen

- Varför började du läsa?
- Varför på distans? Fanns det annat alternativ?
- Vilka mål har du med studierna?
- Beskriv en vanlig studiedag.

Om lärande

- Vad är lärande för dig?
- Beskriv din lärstil. Med vem/vilka lär du? Hur lär du? När lär du?
- Tillgodoses ditt sätt att lära i distansstudier?
- Vems ansvar är det att du lär?
- Vilka möjligheter och hinder till lärande kan du se i distansstudier?
- Har du möjlighet att påverka upplägget av distanskursen?

Om framtiden

- Vad driver dig att fullfölja studierna?
- Skulle du studera på distans igen? Motivera.
- Något du kan rekommendera till andra? Vem skulle du inte rekommendera distansstudier till?

Avslutningsvis

- Något du har att tillägga eller vill fråga oss om?

11.2 Sökvägar

I denna del redovisas de sökord och sökvägar vi använt oss utav för att söka reda på avhandlingarna vi använt oss utav samt den vetenskapliga artikel vi nyttjat.

Hansson, M. (2004) *Vem gömde manualen – Det flexibla arbetets villkor – om självförvaltandets kompetens*, Arbetslivsinstitutet, Stockholm: Elanders Gotab.

Sökväg: : <http://www.libris.kb.se/index.jsp> /websök/utökad sökning/sökord: ”kompetensutveckling” /avhandling/sökträffar: 67/060820.

Av dessa 67 träffar valde vi att titta vidare på 2 utav dem som fanns i fulltext.

O’Lawrence, H. (2006) *The influences of distance learning on adult learners*, Techniques: Connecting Education & Careers, Vol. 81, Nr.5, s. 47-50.

Sökväg: ELIN@Kristianstad/Sökord: ”distance”/”study”/learning/adult, 2000-2007, endast fulltext/ sökträffar: 41/ 061206.

Av dessa 41 träffar tittade vi vidare, i fulltextformat, på 8 artiklar. Eftersom de fanns på fulltext samtliga 41 träffar så kunde vi gå in och läsa lite om de artiklar som verkade intressanta utifrån vår studies frågeställningar.

Svärdemo – Åberg, E. (2004) *Lärande genom möten – En studie av kommunikation mellan lärare och studerande i klassrumsmiljö och datorbaserad nätverksmiljö*. Stockholm: HLS Förlag.

Sökväg: <http://www.libris.kb.se/index.jsp>/ websök/utökad sökning/ sökord ”lärande”- publikation: avhandlingar – språk: svenska/Sökträffar: 172 st/ 060912.

Av dessa 172 träffar tittade vi vidare på tre utav dem som vi sedan läste mer i innan vi bestämde oss för vilken vi skulle använda oss utav.

Att söka i databaser som ELIN@Kristianstad är mycket tidsbesparande eftersom man kan hitta artiklar från flera olika databaser. Att artiklarna ofta finns i fulltext är både tidsbesparande och miljömässigt bra då man inte behöver skriva ut dem. Vi tyckte inte att det var några svårigheter med att hitta relevant tidigare forskning eller litteratur till vår uppsats, utan vi har kunnat få tillgång till det vi behövt.