

**INTERNETBASERADE DISTANSUTBILDNINGAR
E-EFFEKTIVT ELLER BARA E-LÄNDE?**

ANN-SOFIE AHLGREN & CHARLOTTE BJÖRCK



Avdelning, Institution
Division, Department

Ekonomiska Institutionen
581 83 LINKÖPING

Datum

Date
2000-01-14

Språk

Language

X Svenska/ Swedish
Engelska/ English

Rapporttyp

Report category

Licentiatavhandling
Examensarbete

C-uppsats

X D-uppsats

Övrig rapport

=====

ISBN

ISRN Internationella
ekonomprogrammet 2000/ 12

Serietitel och serienummer

Title of series, numbering

ISSN

URL för elektronisk version

<http://www.ep.liu.se/exjobb/eki/2000/iep/012/>

Titel Internetbaserade distansutbildningar
Title Internet based distance education

Författare Ann-Sofie Ahlgren
Author Charlotte Björck

Sammanfattning

Abstract

Livslångt lärande är ett uttryck som blivit ett mantra i informationssamhället och kraven på kontinuerligt lärande synes bara öka samtidigt som människor har allt större press på sig att hinna fler saker på kortare tid. Ett sätt att lösa denna problematik kan vara att utnyttja möjligheterna som den nya tekniken i form av Internet erbjuder för kompetensutveckling på distans.

Syftet med denna uppsats är att, ur ett pedagogiskt perspektiv, bidra till samt föra diskussionen kring Internetbaserade distansutbildningar för en yrkesarbetande målgrupp framåt.

Den yrkesarbetande målgrupp vi studerat består av kunder till företaget Silf COMPETENCE, vilka genomgått antingen certifieringsutbildningen Certifierad Logistiker Silf eller Certifierad Inköpare Silf.

Vi har funnit att vissa av de delkurser som ingår i de två undersökta certifieringsprogrammen lämpar sig för Internetbaserad distansundervisning. Vidare anser vi att en sådan undervisningsform är lämplig som komplement, men inte som substitut, för den kundgrupp som företaget vänder sig till i dagsläget.

Nyckelord

Keyword

Internet, distansutbildning, lärande, vidareutbildning, kunskap, Håkan Aronsson



Avdelning, Institution
Division, Department

Ekonomiska Institutionen
581 83 LINKÖPING

Datum

Date
2000-01-14

Språk

Language

X Svenska/ Swedish
Engelska/ English

Rapporttyp

Report category

Licentiatavhandling
Examensarbete

C-upsats

X D-upsats

Övrig rapport

ISBN

ISRN Internationella
ekonomprogrammet 2000/ 12

Serietitel och serienummer
Title of series, numbering

ISSN

URL för elektronisk version

<http://www.ep.liu.se/exjobb/eki/2000/iep/012/>

Titel Internetbaserade distansutbildningar
Title Internet based distance education

Författare Ann-Sofie Ahlgren
Author Charlotte Björck

Sammanfattning

Abstract

In the informational age of today, continuous learning is of greatest importance. The demand for this seems to be increasing, while at the same time people are under more pressure to carry out more tasks in shorter amounts of time. A way to solve the problem of finding time to learn could be to make use of the possibilities that Internet offers for learning at a distance.

The purpose of this thesis is to, from a pedagogical perspective, contribute to the discussion concerning Internet based distance education for a target population consisting of professionals.

We have found that some of the courses included in the two certification programs which we have investigated are suitable for Internet based distance education. Furthermore, we believe that such an educational format should be a complement, and not a substitute, for the target population.

Nyckelord

Keyword

Internet, distance education, learning, further education, knowledge, Håkan Aronsson

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING

1	INLEDNING	1
1.1	BAKGRUND	1
1.2	SYFTE	4
1.3	VAD KOMMER ATT HÄNDA?	4
2	KUNSKAP OCH LÄRANDE	7
2.1	KUNSKAP	7
2.1.1	KUNSKAP VS INFORMATION	7
2.1.2	TYST OCH EXPLICIT KUNSKAP	8
2.2	LÄRANDE	9
2.2.1	KOLBS INLÄRNINGSCIRKEL	9
2.2.2	KOLBS LÄRANDESTILAR	10
2.2.3	GAGNÉS UNDERVISNINGSMODELL	12
3	DISTANSUTBILDNING	15
3.1	BAKGRUND	15
3.1.1	BEGREPPSDEFINITIONER	15
3.1.2	TRE GENERATIONER DISTANSUTBILDNING	16
3.2	VAD LÄMPAR SIG FÖR DISTANSUTBILDNING?	17
3.3	FÖRDELAR OCH NACKDELAR MED DISTANSUTBILDNING	19
3.4	INTERAKTION	22
3.4.1	INTERAKTION MELLAN LÄRARE OCH STUDERANDE	23
3.4.2	INTERAKTION MELLAN STUDERANDE	27
3.4.3	INTERAKTION MED KURSMATERIALET	27
3.4.4	INTERAKTION MED LÄROMEDLENS YTTRE	28
3.5	FRIA ELLER STRUKTURERADE STUDIER?	30
4	FALLFÖRETAGET	33
4.1	SILF COMPETENCE	33
4.2	CERTIFIERINGSPROGRAMMEN	36
4.2.1	CERTIFIERAD INKÖPARE SILF	36
4.2.2	CERTIFIERAD LOGISTIKER SILF	36

5 VAD VILL VI UNDERSÖKA? 39

- 5.1 SYFTET, ÅTERIGEN 39**
- 5.2 SÅ VAD ÄR PROBLEMET? 39**
- 5.3 VÅRT MÅL MED STUDIEN 41**

6 VÅRT VETENSKAPLIGA SYNSÄTT 43

- 6.1 VAD ÄR VETENSKAPLIGHET? 43**
- 6.2 VAR BÖRJAR VI? 44**
- 6.3 VÅR FÖRFÖRSTÅELSE 45**
- 6.4 VÅRT PARADIGM 46**
 - 6.4.1 VÅR VERKLIGHETSSYN 47
 - 6.4.2 VÅR KUNSKAPSSYN 48
 - 6.4.3 VETENSKAPSIDEALEN 49
 - 6.4.4 VÅR METODSYN 50
- 6.5 KONSEKVENSER AV VÅRT VETENSKAPLIGA SYNSÄTT 51**

7 VÅRT TILLVÄGAGÅNGSSÄTT 53

- 7.1 VI GJORDE EN KVALITATIV STUDIE... 53**
- 7.2 ...I EXPLORATIVT SYFTE... 54**
- 7.3 ...I FORM AV EN FALLSTUDIE 55**
- 7.4 PRIMÄRDATA... 56**
 - 7.4.1 VILKA VAR RESPONDENTERNA? 56
 - 7.4.2 STANDARDISERING OCH STRUKTURERING 57
 - 7.4.3 SAMPEL MELLAN INTERVJUARE OCH RESPONDENT 59
 - 7.4.4 NÄR SLUTA INTERVJUA? 61
- 7.5 ... OCH SEKUNDÄRDATA 62**

8 VAD KOMMER VI FRAM TILL? 63

- 8.1 KUNSKAP OCH LÄRANDE 63**
- 8.2 INTERAKTION 68**
 - 8.2.1 INTERAKTION MELLAN LÄRARE OCH STUDERANDE 68
 - 8.2.2 INTERAKTION MELLAN STUDERANDE 72
 - 8.2.3 INTERAKTION MED KURSMATERIALET 73
 - 8.2.4 INTERAKTION MED LÄROMEDLENS YTTRE 75
- 8.3 FRIA ELLER STRUKTURERADE STUDIER 78**

9 SLUTSATSER OCH REKOMMENDATIONER **83**

9.1	LÄMPAR SIG SILFS KURSER FÖR INTERNETBASERAD DISTANSUTBILDNING?	83
9.2	ÄR INTERNETBASERAD DISTANSUTBILDNING PASSANDE FÖR DEN NUVARANDE KUNDGRUPPEN?	84
9.3	BEHÖVER KURSERNA ANPASSAS TILL DET NYA INTERNETBASERADE FORMATET OCH I SÅ FALL HUR?	84
9.4	OCH SOM SLUTKLÄM ANSER VI...	86

10 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING **87**

10.1	MÅNGA TANKAR BLIR DET...	87
-------------	---------------------------------	-----------

KÄLLOR OCH LITTERATUR

BILAGOR

FIGURER

FIGUR 1-1	UPPSATSENS STRUKTUR	5
FIGUR 2-1	KUNSKAPSÖVERFÖRINGENS OLIKA STEG	8
FIGUR 2-2	KOLBS INLÄRNINGSCIRKEL	9
FIGUR 2-3	KOLBS LÄRANDESTILAR	11
FIGUR 6-1	VARIABLER SOM PÅVERKAR VÅR METODSYN	44
FIGUR 6-2	DEN HERMENEUTISKA CIRKELN	51
FIGUR 8-1	KUNSKAPSÖVERFÖRINGENS OLIKA STEG	64
FIGUR 8-2	KOLBS LÄRANDESTILAR	66

TABELLER

TABELL 3-1	SAMMANFATTNING: FÖRDELAR OCH NACKDELAR MED DISTANSUTBILDNINGAR	22
-------------------	---	-----------

1 INLEDNING

Att börja vår uppsats på detta sätt, med en relativt kort bakgrund, syftar till att ge Dig som läsare en förståelse till varför vi valt Internetbaserade distansutbildningar som undersökningsområde, vilket kan anses vara ett ovanligt ämnesval för oss som ekonomer. Förhoppningsvis kan vi med denna bakgrund också väcka Ditt intresse för ämnet.

Vi kommer även att presentera uppsatsens syfte i detta kapitel samt ge en kort beskrivning av uppsatsens disposition.

1.1 Bakgrund

Ända tills för några årtionden sen kunde företag konkurrera på marknaden mer eller mindre enbart genom att erbjuda produkter till försäljning. Idag har situationen dock förändrats. Konkurrensen har hårdnat, främst på grund av den ökade globaliseringen, den teknologiska utvecklingen och avregleringstrenden, vilket innebär att företag inte längre konkurrerar enbart med inhemska producenter utan även med utländska. (Mayo & Lank, 1994) Faktorer såsom låga priser är inte längre det viktigaste kriteriet för att få avsättning för produkter. Under åttiotalet började japanska företag på allvar att använda sig av managementfilosofierna Just In Time och Total Quality Management (Persson & Virum, 1998), vilket gav många av dessa företag stora konkurrensfördelar tillika nya marknadsandelar. Amerikanska och västeuropeiska företag var alltför långsamma att följa japanernas exempel och halkade därför efter betydligt, något de förmodligen ångrar bittert idag.

Företag som vill bli världsledande och konkurrenskraftiga på dagens snabbt föränderliga och dynamiska marknader måste hålla sig à jour med det senaste inom produktionstekniker och innovationer. Det kan låta som en utsliten klyscha, men faktum är att förändringstakten vad gäller ett stort antal variabler aldrig tidigare har varit högre; planeringshorisonter blir allt kortare, kunskaper blir snabbt gamla på samma gång som kvalitets- och servicekrav ökar stadigt. (Mayo & Lank, 1994) Samtidigt blir produktlivscyklerna kortare vilket har lett till ökade krav på snabbhet i alla led i logistikröret, vad gäller såväl produktions- som informationsfaktorer.

Under 90-talet har insikten om att ett företag bara är så bra som dess personal fått fäste. Denna insikt handlar inte enbart om hårt arbetande medarbetare utan även om de förmågor och färdigheter som tillsammans bildar företagets prestation. (Mayo & Lank, 1994) För att överleva i en miljö såsom den ovan beskrivna måste personalen i företagen kontinuerligt fortbilda sig och lära nya saker, eller som Mayo och Lank (1994) uttrycker det:

”överlevnad i vår snabbföränderliga värld kräver anpassningsförmåga, att anpassningsförmåga kräver inlärningsförmåga och att företags inlärningsförmåga är beroende av att alla deras medarbetare ständigt är motiverade att lära in nya kunskaper och färdigheter, samt att företagsmiljön underlättar den inläringen”

Mayo & Lank, 1994, sidan 7

”Den lärande organisationen” och Knowledge Management är begrepp som på senare tid fått stor uppmärksamhet, både hos teoretiker och hos praktiker. Livslångt lärande är ett uttryck som blivit ett mantra i informationssamhället, där den lärande organisationen är dagens motsvarighet till den industriella erans fabriker. Företagens förmåga att lyckas är beroende av innehavet av rätt kunskap, vid rätt tidpunkt och på rätt plats. Detta innebär att allt större krav ställs på medarbetarnas förmåga till kontinuerligt lärande. Båda ovan nämnda teorier syftar med andra ord till att lära företag att på bästa sätt handskas med den turbulenta framtiden. Konstant innovation, inte enbart processförbättringar, är enligt dessa teorier därmed nödvändigt (Weathersby, 1999). Vikten av att sprida kunskap mellan medarbetare inom organisationen

betonas, vilket kan göras på flera olika sätt, exempelvis genom "learning-by-doing", kunskapsbanker och/eller observation.

Samtidigt som kraven på snabbhet och kontinuerligt lärande är högre än någonsin har människor också allt större press på sig att hinna fler saker på kortare tid. Dessa två fenomen, ökat krav på kontinuerligt lärande och den tidsbrist som tycks råda, kan synas vara oförenliga, speciellt när lärandet sker ur ett interorganisatoriskt perspektiv. Hur kan organisationen lära av medarbetarna om tiden inte finns för att överhuvudtaget föra in kunskapen i organisationen? Detta var ett problem som intresserade oss och vid en första anblick syntes distansutbildningar vara ett sätt att lösa problematiken.

Distansutbildningar har länge funnits som komplement eller substitut till vanliga utbildningar. The U.S. Distance Learning Association har definierat distanslärande som:

"the delivery of education of training through electronically mediated instruction learning as satellite, video, audio, audiographic computer, multimedia technology and learning at a distance"

Ur Leonard, 1996

Denna definition är som synes mycket bred, vilket är ett val som gjorts medvetet för att kunna inkludera de flesta utbildningsformer som finns på marknaden idag. (Leonard, 1996) Distanslärande kan ses som den utbildningsmässiga ekvivalenten till produktionsprocessens Just In Time. Det rör sig med andra ord om ett "just-in-time-lärande" ur de studerandes synvinkel (Prestwood & Schumann, 1996), i motsats till det "just-too-late-lärande" som annars kan förekomma. Distansutbildningsformen syftar till att ge kursdeltagarna tillgång till den information och träning de behöver, när och på den plats som krävs. De studerande ges därmed möjligheten att lära i sin egen takt och på sitt eget vis. (Sims, 1996)

Vidare möjliggör den teknologiska utvecklingen av idag att utbildning kan ske med hjälp av en mängd olika medier, däribland Internet. Interaktivitet i allmänhet och Internet i synnerhet har blivit stort och vi har valt att

undersöka distansutbildningar i kombination med Internet som medium. Att Internet, liksom företeelser som har bokstaven "e" (som i "elektronisk") som prefix i namnet, är "inne" idag är kanske inte är så konstigt med tanke på det enorma genomslag Internet fått under de senaste åren. Internetbaserade utbildningar är ännu inte vanliga, åtminstone inte i Sverige, men som vi ser det är detta bara en tidsfråga. Eller?

Kanske sitter vi här och drar lite förhastade slutsatser. Vi är ju trots allt ekonomer och som sådana har vi i det närmaste inga kunskaper om distansstudier. Möjligheten att få studera ett för oss nytt ämne ökade vårt intresse ytterligare, vilket slutligen ledde oss till formuleringen av nedanstående syfte.

1.2 Syfte

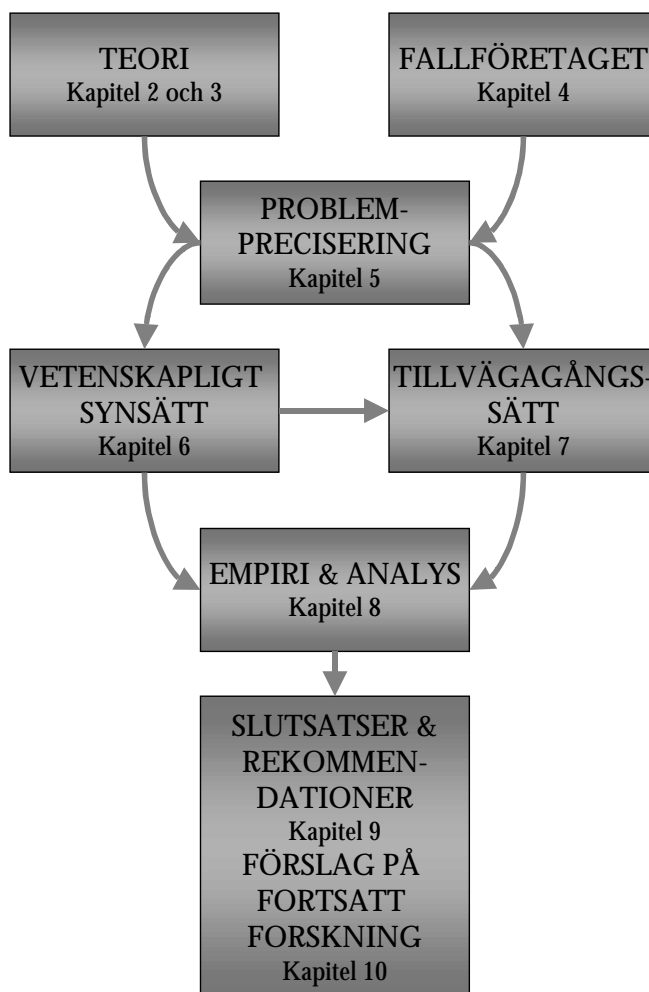
Syftet med denna uppsats är att, ur ett pedagogiskt perspektiv, bidra till samt föra diskussionen kring Internetbaserade distansutbildningar för en yrkesarbetande målgrupp framåt.

1.3 Vad kommer att hända?

Denna uppsats är inte skriven med det upplägg som traditionellt används på Ekonomiska institutionen här i Linköping utan vi har istället valt att strukturera uppsatsen på ett sätt som bättre överensstämmer med sättet på vilket den genomfördes och som vi anser är mer pedagogiskt riktigt. För att detta lite annorlunda upplägg inte ska förvirra för Dig som läsare kommer vi här att försöka förklara uppsatsens struktur och hur de olika delarna hänger ihop för att på så vis underlätta det fortsatta läsandet. Figuren på nästkommande sida beskriver sambandet mellan delarna.

Vår egen bristande förförståelse påverkade vårt beslut att börja undersökningen med att studera teorier inom och skapa en referensram kring ämnet. Till att börja med ges Du som läsare en bakgrund av mer allmänpedagogisk karaktär där vi resonerar kring begreppen kunskap och lärande vilket syftar till att ge en grundförståelse inför det nästföljande kapitlet om distansutbildningar. Där beskrivs distansutbildningar både generellt och med en fokusering på Internetbaserade sådana. Majoriteten av materialet

behandlar distansutbildningar ur ett pedagogiskt perspektiv, vilket är det perspektiv vi senare baserar vår analys på.



Figur 1-1 Uppsatsens struktur

För att kunna applicera teoretikernas tankar och åsikter på verkligheten har vi samarbetat med ett fallföretag, vilket presenteras i kapitel fyra. Detta fallföretag erbjuder kurser och certifieringsprogram inom områdena inköp, logistik, produktion och elektroniska affärer för främst yrkesarbetande individer. Även två av företagets certifieringsprogram beskrivs kort eftersom den empiri som insamlats har dessa program som utgångspunkt.

I kapitlet problemprecisering gör vi, baserat på den fördjupning vi gjort i teorier och den närmare stiftade bekantskapen med fallföretaget, en precisering av syftet. Detta gör vi genom att diskutera vidare kring problemet

och komma fram till ett antal frågeställningar som vi anser intressanta att undersöka närmare.

Därnäst behandlas vårt vetenskapliga synsätt, vilket har påverkat vårt val av praktiskt tillvägagångssätt. Vidare är vårt praktiska tillvägagångssätt även direkt påverkat av vårt syfte och våra frågeställningar, varför detta utgör uppsatsens fortsättning. Dessa två avsnitt är även nära kopplade till varandra. Vi diskuterar kring hur vår förförståelse som forskare och hur vår bakgrund etc har påverkat vårt sätt att se på verkligheten samt hur detta kan ha satt sina spår i denna studie. Detta följs av en beskrivning av studiens utförande, med en fokusering på intervjuer, då dessa utgör en betydande del av materialinsamlandet.

I empiri- och analyskapitlet redovisar vi resultaten av undersökningen, då vi jämför respondenternas åsikter med den teoretiska referensramen. Vår empiri presenteras för första gången i detta kapitel, vilket är ett val vi gjort främst på grund av de upprepningar som annars hade blivit fallet. Då vi har valt att utgå från referensramen vid sammanställandet av intervjuguiden, vilket även lett till att intervjuerna genomförts på liknande sätt, har vi strukturerat detta kapitel så tillvida att teorin presenteras först för att därefter följas av respondenternas åsikter samt vår egen analys av situationen.

I slutsatser och rekommendationer ”knyts säcken ihop” genom att vi svarar på våra specifika frågeställningar, vilka presenterades i problempreciseringen i kapitel fem, och därmed även uppfyller uppsatsens syfte. Uppsatsen avslutas med att vi ger förslag på fortsatt forskning som kan vara av intresse för forskningsfältet i allmänhet och för fallföretaget i synnerhet.

2 KUNSKAP OCH LÄRANDE

Trots att det egentligen inte är kunskap och lärande i sig som vi främst ska utreda och fokusera kring i denna uppsats anser vi att det är viktigt för förståelsen att ”bygga en grund” av allmänpedagogisk karaktär inför det fortsatta läsandet, vilket vi gör här genom att diskutera lite kring de två ovanstående begreppen. Kanske kan också Du lära Dig något om eller reflektera över Ditt sätt att lära?

2.1 Kunskap

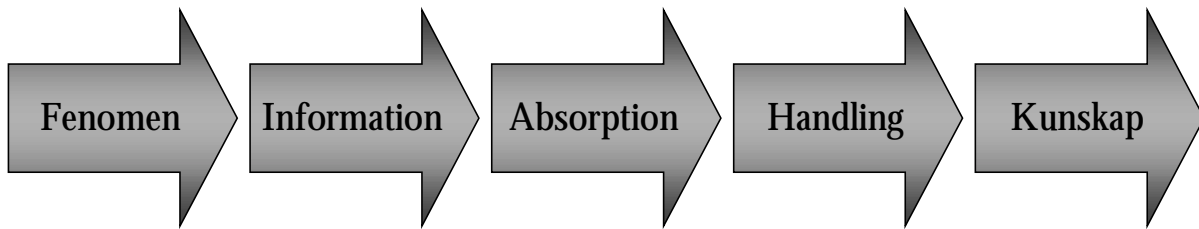
2.1.1 Kunskap vs information

Vid en första anblick kan kanske begreppet kunskap liksom dess innebörd synas relativt självklar. Men hur vet man att det man exempelvis läser verkligen blir till kunskap och inte bara till lagrad information? Vi själva anser inte att begreppet kunskap är omedelbart förståeligt, varför vi nedan jämför det med informationsbegreppet.

Runt omkring oss i den fysiska världen finns konkreta ting och händelser tillika mer abstrakta företeelser. För att vi ska kunna tillgodogöra oss dessa händelser och företeelser vid de tillfällen då vi inte kan ta del av dem ”på plats” måste de uttolkas och bli tillgängliga för oss, d v s av någon annan omvandlas till information. (Holmberg, 1998)

Information är personlig kunskap som av en individ överförs till exempelvis böcker, tidningar, TV-program eller CD-ROM. För att information ska kunna omvandlas till kunskap måste den lärande förstå informationen och veta hur

den ska användas. (Holmberg, 1998) Enligt Davenport & Prusak (1998) sägs kunskapsöverföring ha ägt rum först då mottagaren absorberat och använt sig av kunskapen/informationen.



Figur 2-1 Kunskapsöverföringens olika steg

Källa: egen bearbetning av Holmberg (1998) och Davenport & Prusak (1998)

Kunskap blir i och med detta förfarande något individuellt och personligt då både förståelsen och användandet skiljer sig åt individer emellan. (Holmberg, 1998) Enligt Nonaka & Takeuchi (1995) består kunskap, till skillnad från information, av värderingar, erfarenheter, bedömningar och insikter, vilka utgår från de egenskaper som finns hos den specifika individ som tar del av informationen och omvandlar den till kunskap. Sambandet mellan information och kunskap kan med andra ord sägas vara att en individs kunskap är detsamma som bearbetad information.

2.1.2 Tyst och explicit kunskap

Kunskap kan vidare delas in i olika kategorier. Nonaka & Takeuchi (1995) kvalificerar kunskap som antingen tyst eller explicit. Tyst kunskap finns i individers medvetande och handlingar och har som sådan bildats under en lång tid. Den tysta kunskapen är specifik för varje individ eftersom den är uppbyggd kring de erfarenheter individen har samt kring det han/hon upplevt. På grund av dess natur blir den tysta kunskapen svår att formulera, både i språk och skrift, vilket även medför att den blir svårare att överföra från en individ till en annan.

Explicit kunskap är motsatsen till tyst kunskap. Den explicita kunskapen kännetecknas av att den är otvetydig, formell och vetenskaplig. Vidare karakteriseras den av att den är kommunicerbar och att den därmed via enkla symboler eller skrift kan överföras från individ till individ utan att kunskapens substans förändras. (ibid)

Efter denna lite abstrakta och övergripande redogörelse för kunskap och överföringen av densamma anser vi en mer specifik diskussion kring lärandeprocessen tillika de individrelaterade aspekterna däri vara på sin plats.

2.2 Lärande

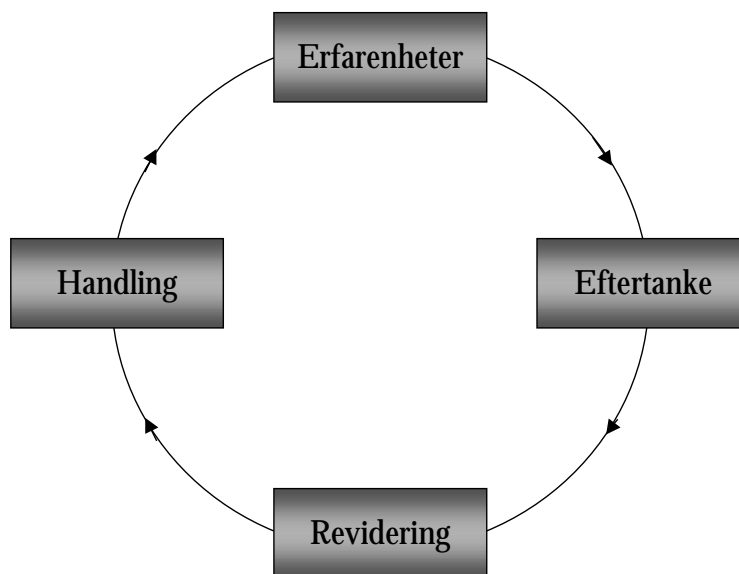
”Med lärande avses [...] relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning”

Ellström, 1994, sidan 67

Lärande kan ske i alla de sammanhang, varav några av de vanligare är i samspel mellan lärare och studerande eller mellan studerande (Holmberg, 1998). En allmänt vedertagen teori vad gäller lärande är Kolbs beskrivning av en experimentell lärandeprocess, vilken presenteras nedan.

2.2.1 Kolbs inlärningscirkel

Kolb beskriver lärandet som en cirkelprocess där fyra komponenter ingår; (1) erfarenheter, (2) eftertanke, (3) revidering samt (4) handling.



Figur 2-2 Kolbs inlärningscirkel

Källa: egen bearbetning av Kolb et al., 1995, sidan 49

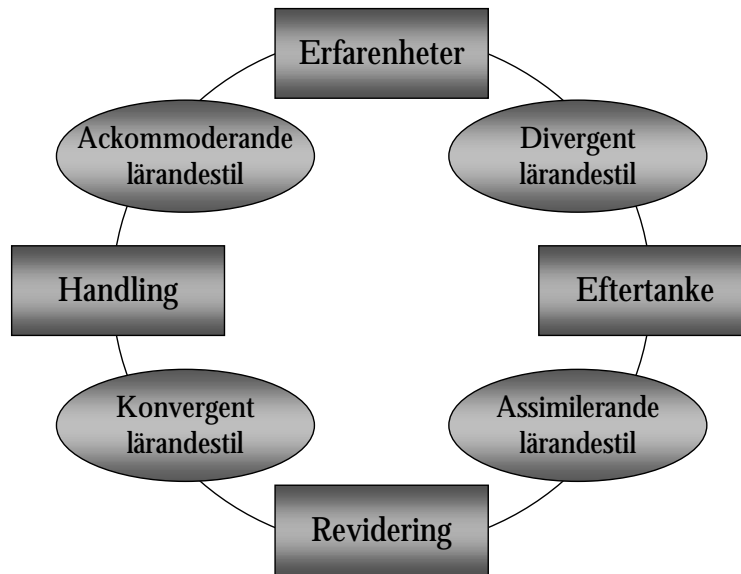
Lärandeprocessen börjar med att den lärande får nya erfarenheter genom att med öppna sinnen ta in det som händer omkring honom/henne (alternativt

mottager information). I nästa steg betraktar individen ifråga de nya erfarenheterna samt reflekterar över dessa ur olika perspektiv. Det tredje steget i inlärningscirkeln är revidering vilket innebär att den lärande, genom att generalisera kring de erfarenheter som införskaffats, integrerar de gjorda observationerna i för individen relevanta kontexter och situationer för att därmed skapa nya/egna teorier och modeller. Slutligen krävs även handling (jämför avsnitt 2.1.1). I detta sista steg används de nyskapade teorierna och modellerna vid exempelvis beslutstagande och problemlösande. (Kolb et al., 1995)

Alla delar i cirkeln måste ha genomgåts, ibland flera gånger, för att inläring kan sägas ha uppstått. (Mayo & Lank, 1994) Alla individer har utvecklat en särskild fallenhet för en av de fyra delar som cirkeln består av, vilket innebär att olika individer använder sig i olika hög utsträckning av cirkelns komponenter vid inläring. Likaså medför olika sorters inläringssituationer att skilda delar av cirkeln används. (Mayo & Lank, 1994; Kolb et al., 1995) Kännetecknande för vuxna individers inlärningsprocess är att de i högre grad förlitar sig på tidigare kunskaper och erfarenheter vid skapandet av ny kunskap. (Ellström, 1994)

2.2.2 Kolbs lärandestilar

Utifrån de fyra stadierna i den ovan beskrivna inlärningscirkeln har Kolb även identifierat fyra olika lärandestilar. Dessa är; (1) den ackommoderande, (2) den divergenta, (3) den assimilerande samt (4) den konvergenta stilen. (Kolb et al., 1995) I figuren nedan har vi placerat in de olika lärandestilarna i inlärningscirkeln.



Figur 2-3 Kolbs lärandestilar

Källa: egen bearbetning av Kolb et al., 1995, sidan 53

För individer med en *akkommoderande* lärandestil betonas ett aktivt experimenterande samt införskaffandet av konkreta erfarenheter. Dessa individer kännetecknas av att de är beredda att ta risker, av att de löser problem med hjälp av trial-and-error-ansatser samt att de i hög grad förlitar sig på andra individer för att få information framför att använda sin egen analytiska förmåga.

Personer med en *divergent* lärandestil har en god förmåga att förstå människor samt har stor fantasi och känslökänndom. Dessa individer samlar ihop idéer och kommer bäst fram till lösningar genom brainstorming i grupp. Erfarenheter och eftertanke är i dessa individers lärandeprocess viktiga aspekter.

Den *assimilerande* stilen kännetecknas av personer vilkas styrka är reflektion och skapandet av egna teorier och modeller. Denna stil är mer fokuserad på just teorier och modeller samt logiken i dessa än på den praktiska användningen. Stilen kännetecknas inte heller av ett människofokus.

En person som tillhör den *konvergenta* stilen lär sig bäst i situationer där det finns enbart en lösning eller ett svar på det givna problemet. För dessa individer överväger användandet av de två komponenterna "revidering" och "handling" i Kolbs lärandecirkel. Denna grupp föredrar av ovannämnda anledning att syssla med tekniska frågor framför sociala och interpersonella angelägenheter.

2.2.3 Gagnés undervisningsmodell

Oberoende av lärandestil finns det enligt den amerikanske inlärningspsykologen Gagné ett antal aspekter som påverkar lärandet och dess effektivitet. Med utgångspunkt i dessa aspekter har Gagné utformat en undervisningsmodell som, i en av Bååth (1996) bearbetad form, innehåller nio funktioner.

För det första måste läraren, eller författaren av utbildningsmaterialet, försöka aktivera den studerandes *motivation*. Inlärningsarbetet måste därmed göras så intressant som möjligt, vilket gäller såväl den handledande eller undervisande texten som frågorna, övningarna och uppgifterna. Också framställningssättet och materialets utseende spelar roll.

De studerande kan ha stor nytta av att syftet, eller *inlärningsmålen*, med studierna presenteras på ett konkret och tydligt sätt, d v s de ska beskriva vad de studerande ska ha uppnått efter avslutandet av kursen eller efter varje delmoment. Målen bör vara enkla och tydliga och ska stödja de studerandes motivation. De insändningsuppgifter som de studerande gör ska naturligtvis också spegla inlärningsmålen.

Läraren bör väcka och rikta den studerandes *uppmärksamhet* mot inlärningsstoffet. Detta görs enklast genom att hänvisa till böcker, kapitel m m i litteraturen eller i något annat medium. Andra sätt att få de studerande att uppmärksamma det väsentliga är genom att använda illustrationer eller genom att typografiskt accentuera det som särskilt ska noteras.

Den studerande ska stimuleras till att aktualisera väsentliga *förkunskaper* och anknyta till egna *erfarenheter*. Genom att ha tillräckliga och aktualiserade förkunskaper inom ämnet tillgodogör sig den studerande informationen och

kunskapen på ett effektivt sätt. Antingen kan utbildningsanordnaren hänvisa till ett tidigare avsnitt eller en tidigare delkurs alternativt erbjuda en repetition. Han/hon kan också ställa frågor eller ge uppgifter som "tvingar" den studerande att friska upp sina kunskaper för att i fortsättningen kunna följa med i utbildningen.

Läraren ska *vägleda* den studerande under inlärningsarbetet. Detta innebär främst att den studerande ska få hjälp med att verkligen *förstå* innehållet i utbildningsmaterialet, exempelvis genom att sätta in stoffet i ett större sammanhang för att på så vis främja djupinläringen. Vägledningen syftar även till att hjälpa den studerande att problematisera informationen, vilket stimulerar till ifrågasättande och funderande kring alternativa lösningar.

Om den studerande har en djupförståelse för det han eller hon lärt sig kommer kunskaperna att kunna bibehållas på längre sikt. Som lärare kan man hjälpa de studerande, underlätta *behållningen* av det inlärd, genom att ge sammanfattningar eller övningar och uppgifter som stimulerar till repetition och bearbetning av information.

Träning och variation är nödvändigt för att kunna tillämpa kunskaper och färdigheter i andra sammanhang än de där man fick dem från början. Som lärare kan man ge de studerande övningar av olika slag där kunskaperna ska användas i olika sammanhang och på olika sätt, i syfte att främja *överspridningen* av det inlärd.

Den studerande bör *aktiveras* till att visa vad han eller hon har lärt sig. Utbildningsanordnaren kan med hjälp av välgjorda samt meningsfulla frågor och uppgifter främja de ovan beskrivna undervisningsfunktionerna. Men, för att verkligen uppnå målen måste även någon typ av återkoppling ske.

Det är viktigt att ge *återkoppling* på den studerandes inlärningsprestationer. Återkopplingen ska vara uttömmande, med diskuterande kommentarer och lösningar, och gärna av personlig karaktär (beroende av denna variabels särskilda betydelse i distansutbildningssammanhang kommer vi att vidare diskutera återkoppling och feedback i avsnitt 3.4.1).

3 DISTANSUTBILDNING

När Du nu fått en förståelse för vad kunskap är och en inblick i diverse lärandeteorier är det dags att fördjupa sig i uppsatsens huvudsakliga ämnesområde, distansutbildning. Vi börjar på en generell och övergripande bakgrunds nivå i avsnitt 3.1 där vi definierar några av de begrepp som vi genomgående använder oss av i kapitlet och där även distansutbildningens historik kortfattat beskrivs. Därefter blir den information som presenteras av mer specifik art. Vi har efter studier av distansutbildningslitteratur valt ut de delar som vi fann var oftast förekommande och vilka vi därmed ansåg vara av störst intresse. Distansutbildningens lämplighet, för- respektive nackdelar liksom aspekter som är viktiga att ta i beaktande vid ett eventuellt införande av denna utbildningsform presenteras, främst ur ett pedagogiskt perspektiv. Då det hittills inte skrivits särskilt mycket om Internetbaserade distansutbildningar består informationen i mångt och mycket av information som är gällande för distansutbildningar i allmänhet.

3.1 Bakgrund

3.1.1 Begreppsdefinitioner

I denna uppsats diskuteras mycket kring begreppet Internetbaserade studier, vilket rättfärdigar en förklaring av den innebörd vi ger begreppet. Distansstudier har funnits i olika former under lång tid och med den tekniska utvecklingen och med det stora genomslag som Internet fått på senare år har nya möjligheter öppnat sig även i detta sammanhang. Vad gäller begreppet Internetbaserade studier väljer vi att vid användandet av detta begrepp inta en bred inställning, där all undervisning som kan ske med Internet som redskap

innefattas, i vilket även användandet av exempelvis audio, video, spel etc. kan inkluderas.

Ordet tvåvägskommunikation används ofta i distansutbildningssammanhang, så även i denna uppsats. I Svenska Akademiens ordbok definieras termen kommunikation som ”*möjlighet(en) att utbyta meningar*” (<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>, 000104). Tvåvägskommunikation torde således kunna tolkas som möjligheten för flera parter att *samtidigt* utbyta meningar, d v s föra en konversation.

3.1.2 Tre generationer distansutbildning

Enligt Carlsson (1989, i Jansson, 1997) har distansutbildningens utveckling pågått under tre generationer. Liksom det har tagit en generation för samhället att ställa om från exempelvis jordbrukssamhälle till industrisamhälle har omställningen mellan distansutbildningens generationer tagit viss tid. De tre generationerna skiljer sig åt vad gäller de tekniska medier som används för kommunikation, där medier definieras som hjälpmedel för att förmedla information (Garrison, 1989, i Lundberg, 1996). Det ska alltså inte tolkas som om distansundervisningen genomgått tre utvecklingsstadier i sig utan snarare som att det skett en förändring av de medier som används.

Undervisning på distans har i någon mening pågått mycket länge. Redan i början på 1700-talet erbjöds stenografiekationer per post i Boston och ett liknande erbjudande dök upp i Sverige i början på 1800-talet. (Holmberg, 1998) Den första generationens distansundervisning utgjordes av dessa klassiska brevsolor (Carlsson, 1989, i Jansson, 1997), där medierna i huvudsak bestod av tryckt eller skrivet material. Interaktionen under denna generation skedde huvudsakligen mellan lärare och enskilda studerande (Garrison, 1989, i Lundberg, 1996) och uppfyllde därmed inte de krav som idag ställs på distansutbildningar, där en öppen, interaktiv och social kommunikation anses viktig, eftersom de studerande inte kunde kommunicera med varandra (Tuckey, 1993, i Lundberg, 1996).

Den andra generationens distansutbildning utvecklades ur det brittiska Open University, som erbjöd kurser via radio och TV. (Carlsson, 1989, i Jansson, 1997) Medierna under denna generation byggde på olika former av

telekommunikation, t ex telefon- och videokonferenser. Den andra generationen skiljer sig från den första på två sätt. För det första förmedlades information från läraren till en hel grupp av studerande på ett sätt som kan liknas vid traditionell klassrumsundervisning, där också de studerande kan diskutera med varandra. Den andra skillnaden ligger i den så kallade omedelbarheten, vilken står för den direkta återkoppling som då blev möjlig. (Garrison, 1989, i Lundberg, 1996)

Den tredje generationen, i vilken vi idag befinner oss, använder datakommunikation i undervisningen, vilket dock inte utesluter ett samtidigt användande av traditionella läromedel såsom brev och böcker. (Carlsson, 1989, i Jansson, 1997) Datakommunikation erbjuder ett flertal sätt att uppnå tvåvägskommunikation. Individuell kommunikation kan utföras med hjälp av e-post medan en datorkonferens möjliggör interaktion mellan flera parter. (Tuckey, 1992, i Lundberg, 1996) Datorkonferenser brukar liknas vid elektroniska klassrum där aktörernas bidrag till diskussionen förmedlas skriftligt (Garrison, 1989, i Lundberg, 1996) till skillnad från de muntliga diskussioner som tar plats i traditionella klassrum.

3.2 Vad lämpar sig för distansutbildning?

Att bara "hoppa på tåget" med interaktiva distansutbildningar kan skapa mer problem än värde, särskilt vad gäller innehåll och uppbyggnad av kursen. Vissa utbildningar bygger på erfarenheter och lämpar sig inte för distansstudier (Niesiobedzki, 1996) medan språk i allmänhet anses vara det som lämpar sig bäst. I Sverige är det även vanligt med mer avancerad träning av bland andra ingenjörer, något som i många andra länder anses vara omöjligt eller åtminstone opraktiskt. (Holmberg, 1987)

Holmberg (1987) anser det inte vara speciellt lönande att försöka definiera olika ämnen/utbildningar som passande eller inte passande för distansstudier. Han anser det däremot vara lämpligt att säga att distansstudier oftast lämpar sig för så kallad kognitiv¹ inläring och för vissa färdigheter, närmare bestämt

¹ I Bra Böckers Lexicon (1977) definieras kognition som intellektuella funktioner såsom varseblivning, föreställning, tänkande, begreppsbildning, minne och omdöme. Kognitivt lärande tolkar vi därmed som användandet av de ovan uppräknade funktionerna i lärandet

för samtliga teoretiska och vissa praktiska sådana. Vidare nämner han behovet av praktiska övningar som i vissa fall uppkommer, exempelvis i så kallade work shops, labbar och/eller på arbetsplatsen.

Även andra författare är av åsikten att behovet av mänsklig kontakt och interaktion, vilket bäst uppnås i ett klassrum, inte kommer att försvinna. För vissa sorters träning och utbildning anses detta till och med vara nödvändigt för att inläringen ska fungera väl. Exempel på detta är när målet med utbildningen är att uppnå attitydförändringar eller lagarbete, när målet är att öka de anställdas motivation eller när lärarens karisma eller en specifik talares kunskaper är elementära. (Sims, 1996)

Holmberg (1987) anser dock att det faktum att de flesta som läser på distans är vuxna personer i arbetslivet, dvs de har redan praktisk erfarenhet i botten, leder till att behovet av labbar och fysisk kontakt med läraren och/eller andra studerande minskar.

Vissa personer kommer att välja klassrumsutbildningar även då andra utbildningsmöjligheter finns att tillgå. Anledningar till detta kan vara att personerna ifråga har ett stort behov av social kontakt och därmed söker mänsklig interaktion och feedback eller att de inte själva kan uppbåda den motivation eller det intresse som krävs för att ta till sig kunskap och färdigheter. Ytterligare en anledning kan vara att de helt enkelt behöver det direkta utbyte av frågor och svar som en klassrumsmiljö möjliggör. (Sims, 1996)

Vad gäller träning och utbildning med Internet som medium anses detta fungera väl för personer som redan har kunskap inom ämnet de studerar men inte så väl för andra. Utan rätt omständigheter och förutsättningar eller utan en bra struktur riskerar lärandet att bli ineffektivt. (Box, 1998)

3.3 Fördelar och nackdelar med distansutbildning

Den fördel som oftast nämns vid diskussioner om distansundervisning, och som i det närmaste alla författare inom området är eniga om, är den *kostnadseffektivitet* den innebär. (jämför exempelvis Harrison, 1999; Leonard, 1996; Long & Stevenson, 1999) Denna kostnadseffektivitet är till störst del ett resultat av minskat antal resor för de studerande, vilket ofta står för merparten av kostnaderna vid utbildningar, samt av minskade kostnader för boende. Om man även tar i beaktande den alternativkostnad som uppstår för den arbetstid som går förlorad när den anställde åker bort för att gå på kurs blir det än tydligare att möjligheterna till kostnadsbesparingar är stora. För det företag som tillhandahåller utbildningen uppnås stordriftsfördelar, då produkten, när den väl är färdig, kan säljas till ett obegränsat antal köpare till praktiskt taget ingen kostnad alls. De ofta mycket höga initiala kostnaderna för framtagandet av produkten ska dock inte underskattas (Karuppan & Karuppan, 1999), då ett rättfärdigande av dessa kräver en stor kundkrets. (Harrison, 1999)

Vad gäller Internetbaserat lärande betonas särskilt den kostnadsbesparing som möjligheten till direkt uppdatering av information medför. (Harrison, 1999; Greengard, 1998; Weidner, 1999) Vid användandet av böcker eller CD-ROM blir informationen gammal så fort boken eller CD-ROM-skivan trycks, vilket innebär stora kostnader då ändringar blir nödvändiga. (Rand, 1996) Att det är enkelt att ändra informationen innebär dock även att alla studerande förmodligen inte får en exakt likadan utbildning. (Clark & Lyons, 1999)

Troligt är att mervärde skapas för de studerande då de slipper det *resande* som traditionella utbildningsformer ofta kräver, vilket minskar både *tidsåtgången* samt de störningar, inte bara i arbetet utan även i privatlivet, som annars kan inträffa. (jämför Boese, 1999; Helm, i Field, 1997)

Vidare nämns ofta, både från studerandes och författares sida, *flexibilitet* som en stor fördel med distansundervisning. De studerande kan själva kontrollera sitt eget lärande genom att arbeta i egen takt och på egen nivå, vilket anses förstärka motivation och inläring. (jämför exempelvis Sims, 1996; McCartney, 1996) Möjligheten att individanpassa utbildningar diskuteras i stor

utsträckning i forskningsartiklar som en av de största fördelarna med Internetbaserad utbildning. (Morris, 1999; Lawson, 1999) Denna individualisering kan dock även leda till att lärandet blir ensamt (Gilding et al, i Field, 1997), vilket inte passar alla slags människor. Vidare anses en personlig kontakt med läraren berika lärandet (Helm, i Field, 1997; Abrelius et al., 1996), liksom interaktionen med andra studerande. (Freedman, 1999; Lawson, 1999)

Vad gäller *inläring* anser vissa författare att teknologin hjälper de studerande att använda sin tid mer effektivt (Helm, i Field, 1997) samt att man kan välja att lära i små doser (Wilson, 1999), två faktorer som tillsammans ger en lika, om inte mer, effektiv inläring som traditionell undervisning. (Morris, 1999; Weidner, 1999) Undersökningar har visat att undervisning på distans kräver mindre av de studerandes tid (Rand, 1996) samt att de presterar bättre resultat. (Easton & Ellram, 1999; Leonard, 1996; Allen, M., 1996) Detta kan dock ha att göra med att dessa studerande oftast är äldre och därmed mer motiverade och disciplinerade. (Freedman, 1999)

För att lyckas med en Internetbaserad utbildning krävs dock en *god design* (Harrison, 1999), eftersom en dålig sådan försämrar lärandet genom minskad motivation. Vidare har vissa författare diskuterat om Internetbaserad utbildning i dagsläget överhuvudtaget är genomförbart. Bandbredden anses inte vara tillräcklig vilket innebär alltför långsamma leveranser av interaktivt material. (Harrison, 1999; McCartney, 1996; Rand, 1996) Bland annat beroende på detta beskrivs IT-stödet i kursutvärderingar betydligt oftare i negativa ordalag än i positiva, medan det omvända gäller för studieformen i sig. (Åström, 1998) I Sverige pågår dock för närvarande arbete med att förse hela landet med bredband, och i en optimistisk beräkning gjord av IT-kommissionen tros hela landet ha tillgång till bredband inom fem år. (Falke, 1999)

Enligt vissa experter inom området är *diskussioner* och *åsiktsutbyten* fler, och bättre, i distansgrupper där datorer används som medium. (Azaric & Mårtensson, 1998; Easton & Ellram, 1999) Det stora deltagandet kan förklaras med hjälp av tre faktorer. För det första ger elektronisk kommunikation en mer neutral miljö, vilket minskar rädslan hos blyga

personer. (Easton & Ellram, 1999; Freedman, 1999) För det andra är det lättare att kontrollera deltagandet, vilket ofta ingår som del i betygsättningen, och för det tredje har de studerande oftast arbetslivserfarenhet vilket gör att de känner att de har mer att bidra med i en diskussion. (Easton & Ellram, 1999) Andra experter är av direkt motsatt åsikt då andra studier visat att distansstuderande oftast inte ställer frågor eller interagerar i utbildningen. (Stahlman, 1996)

Även vad gäller antalet *avhopp* och *icke avslutade kurser* går åsikterna isär. En studie gjord av Cheng et al visar på avhopp bland distansstuderande på 11% jämfört med 4% för "vanliga" studerande. Vidare genomgick men fullföljde inte 32% av de distansstuderande sina kurser, att jämföras med 4% för den andra gruppen. Tänkbara orsaker till det stora antalet avhopp kan vara att den sociala delen av utbildningen saknas då de studerande är åtskilda i både tid och rum eller att de oftast är yrkesarbetande människor, vilka ofta arbetar under större tidspress. (Easton & Ellram, 1999) Enligt en undersökning som refereras i Morris (1999) artikel finns däremot inga skillnader mellan distansstuderande och traditionella sådana vad gäller fullföljandet av kurser utan mellan 80% och 90%, i båda fallen, fullföljde det de påbörjat.

En annan negativ aspekt är den *ökade administrationsbördan*. Ett exempel visar på att inlämningsuppgifter från mellan 10% och 15% av de studerande inte lämnas in i tid, vilket innebär ett ihärdigt arbete i form av ständiga påminnelser från lärarens sida. Tidsåtgången för förmedling av feedback var i en studie tre gånger så stor som för traditionell undervisning. Tre faktorer medverkade till detta. Den första faktorn har att göra med att vissa skalfördelar går förlorade vid Internetbaserad undervisning; frågor är tvungna att besvaras till varje enskild studerande ifråga medan alla studerande kan ta del av svaret vid traditionell undervisning. För det andra innebär avsaknaden av fysisk kontakt att de studerandes osäkerhet ökar. För att minska denna osäkerhet tenderar de distansstuderande därför att begära mer feedback än vanligt. Den sista faktorn är att skriftlig kommunikation inte är lika effektiv och tydlig som muntlig sådan beroende på bristen av direkt feedback och tvåvägskommunikation. I en del av de i studien undersökta fallen krävdes ett flertal e-post-konversationer för att reda ut enklare frågor. (Easton & Ellram, 1999)

För att minska den eventuella förvirring Du som läsare kan känna efter att ha läst denna relativt långa text har vi i nedanstående tabell sammanfattat de i litteraturen mest framträdande för- respektive nackdelarna med distansutbildningar.

Fördelar	Nackdelar
Kostnadseffektivitet för de studerande (minskade kostnader för boende och resor)	Höga initiala kostnader för utbildningsanordnaren
Kostnadseffektivitet för utbildningsanordnaren (stordriftsfördelar, möjlighet till billig, direkt uppdatering)	Personlig kontakt och interaktion med lärare och övriga studerande går förlorad
Minskad tidsåtgång för de studerande	Ej tillräcklig bandbredd för snabb överföring av information
Flexibilitet/Individanpassning	Ökad administrationsbörda (p g a förlorade skalfördelar, ökad osäkerhet och otydlig kommunikation)
Mer effektiv inläring	Mindre effektiv inläring
Bättre prestationer av de studerande	Fler avhopp och icke avslutade studier
Fler diskussioner och åsiktsutbyten	Färre diskussioner och åsiktsutbyten

Tabell 3-1 Sammanfattning: fördelar och nackdelar med distansutbildningar

3.4 Interaktion

Interaktion är ett samlingsbegrepp för de handlingar som utöver presentation och förmedling av material skapar förutsättningar och stöd för lärandet. Interaktion kan inträffa när de olika aktörerna är samtidigt närvarande i samma rum eller när de är skilda åt i tid och rum. Interaktion kan med andra ord ske i realtid eller med fördröjning. När aktörerna är rumsligt åtskilda eller när interaktionen sker med tidsmässig fördröjning krävs olika tekniska lösningar för att överbrygga tid och rum. Tekniken erbjuder därmed ett verktyg för interaktionen. (Holmberg, 1998)

Interaktion kan sägas vara distansundervisningens kärnaktivitet. Enligt Moore (1989, i Holmberg, 1998) kan olika slags interaktion urskiljas i undervisnings- och lärandeprocessen; (1) interaktion mellan lärare och studerande, (2) interaktion mellan studerande, (3) interaktion med kursmaterialet samt (4) interaktion med läromedlens yttre.

De två förstnämnda interaktionsslagen innefattar kategorier av personer som medverkar vid studierna och som därmed underlättar lärandet. Interaktion

med kursmaterialet handlar om den studerandes samspel med kursinnehållet. Den studerande informerar sig och för ett inre resonemang om innehållet, med eller utan stöd från läraren eller andra studerande. Den fjärde formen av interaktion, med läromedlens yttre, är en form som fått uppmärksamhet först på senare år. Det rör sig här om struktur och presentationssätt i läromedlen. (Holmberg, 1998)

Gemensamt för alla kategorier av interaktion är att de uppkommer som en konsekvens av olika åtgärder som utförs av utbildningsanordnaren och där denna anordnare måste skapa situationer och fält där interaktion ska ta form. (ibid)

3.4.1 Interaktion mellan lärare och studerande

De pedagogiska grundproblemen med att undervisa och lära ut uppstår vare sig undervisningen sker på distans eller på traditionellt vis. Undervisningen bör syfta till att göra information om fenomen tillgänglig för de studerande för att denna ska kunna bearbetas till kunskap (jämför avsnitt 2.1.1). Vidare ska den studerande ges stöd att strukturera informationen, att smälta och integrera det nya stoffet samt att pröva sin förståelse i olika sammanhang. Undervisarens uppgift är med andra ord att stödja de skeenden som ingår i lärandet. Dilemmat med distansutbildning är att detta stöd ska finnas trots att lärare och studerande är åtskilda både i tid och rum och att interaktionen mellan studerande och lärare inte kan ske på samma sätt som vid traditionell klassrumsutbildning (Holmberg, 1998), eller som Helm uttrycker det:

"There is no doubt that teaching and learning with the new technologies require more effort than carrying on as normal"

Helm, i Field, 1997, sidan 41

I de klassiska undervisningssituationerna inriktas planeringsarbetet på den tid lärare och studerande ska vara tillsammans, medan fokus vid planeringen av distansutbildning ligger på den tid som studerande och lärare ska vara åtskilda. Ytterligare en påtaglig skillnad är att planeringsarbetet vanligen görs för en stor och på förhand inte så välkänd grupp studerande. (Holmberg, 1998) Vidare anses att en stor skillnad mellan traditionell utbildning och

distansutbildning är att det senare innebär att undervisa *i förväg* ofta innan kursdeltagarna överhuvudtaget anmält sig till kursen. Det innebär också att till övervägande del undervisa med hjälp av *det skrivna ordet*. Det är inte alls säkert att en skicklig föreläsare blir en framgångsrik distansutbildare liksom det inte heller är säkert att en van skribent blir en god distansutbildningsförfattare. För att undervisa med hjälp av det skrivna ordet krävs av läraren att han/hon försöker sätta sig in i de studerandes situation – vilken slags hjälp kan de tänkas behöva av läraren, vilka slags frågor kan de tänkas ställa – eftersom det är av vikt att undervisningsmaterialet ska vara skrivet *för kursdeltagarna*. (Bäath, 1996) Det är förmodligen lättare för en lärare med tidigare lärarerfarenhet att lyckas med detta, även om denna annorlunda slags utbildningsform är en utmaning även i dessa fall. (Åström, 1998) Orden måste väljas noggrant då möjligheterna att utveckla ett ämne eller att omedelbart klargöra något inte finns på samma vis som i ett klassrum. Att något är oklart för de studerande kommer att skapa merarbete för läraren i form av e-post och frågor. (Easton & Ellram, 1999) Ett citat av Erdos tydliggör denna problematik:

”/.../ förstå deras svårigheter, förutse vilka frågor de kan komma att ställa och vara en aldrig sinande källa till inspiration och uppmuntran.”

Erdos, i Bäath, 1996, sidan 74

Med distansutbildningens framtag har lärarrollens fokus skiftats från föreläsning till handledning. Dessutom ligger tyngdpunkten mer på den individuella kunskapsutvecklingen än på den kollektiva. (jämför Åström, 1998) Buck beskriver lärarens nya roll på följande vis:

”away from that of transmitter and controller of instruction to that of a resource person to self-directed learners”

Buck, i Field, 1997, sidan 27

DUKOM², Distansutbildningskommittén, har i några projekt identifierat två tydliga drag som skiljer handledarrollen från den traditionella lärarrollen. För

² Den 1 juli 1999 bildades DISTUM, Distansutbildningsmyndigheten, vilken kom att ersätta DUKOM. (<http://www.distum.se/bakgrund.htm>, 991228)

det första arbetar läraren med mer individuell kontakt med de studerande och för det andra, som tidigare nämnts, kommunicerar han/hon mestadels textledes. Att ett individuellt fokus i kombination med skrivprocessen, det stora behovet av planering och förberedelser samt den tillgänglighet som skapas, och krävs, via datorkommunikation leder till en i många fall ökad tidsåtgång är kanske inte förvånande. I fallet med Internetbaserad distansutbildning anses tidsåtgången bli än större. (Åström, 1998)

"...Internetbaserad DU [DistansUtbildning] kräver minst lika mycket, om inte mer tid, än konventionell undervisning..."

Åström, 1998, sidan 55

Undervisning på distans är ofta av mer självständig art än traditionell undervisning, där grupparbeten förekommer i större utsträckning. Denna individualism och självständighet ställer krav på läraren att motivera och inspirera de studerande till problemlösning och intellektuellt arbete. (Åström, 1998) Att motivation och inspiration anses vara viktiga aspekter i distansutbildningssammanhang får exemplifieras av nedanstående två citat;

"Motivation is, no doubt, of crucial importance in correspondence study, where the learner normally studies on his own, with an almost unlimited freedom with respect to time schedules..."

Bäath & Wängdahl, 1976, i Bäath, 1980, sidan 37

"Det räcker inte med att distansläraren behärskar sitt ämnesområde – han måste också vara något av en konstnär/.../. Han måste kunna göra mer än att rätta fel och förmedla information. Han måste satsa sin personlighet, sin inspiration, i sin undervisning"

Lighty, i Bäath, 1996, sidan 73

Kursdeltagarna bör uppmuntras att ta kontakt med sin distanslärare vid olika tillfällen och inte enbart när de redovisar sina insändningsuppgifter eller liknande. Som distanslärare ställer detta krav på att finnas tillgänglig för även

icke schemalagda kontakter, något som förmodligen är särskilt viktigt i början av kursen. (Bääth, 1996)

Återkoppling och feedback är starkt kopplade till och en viktig del av interaktionen i utbildningen. Enligt Willén (1981, i Holmberg, 1998) ligger de största hindren för att studerande ska lyckas med sin utbildning i just bristen på återkoppling. Även Bääth (1996) är av samma åsikt då han diskuterar hur en onödigt lång väntan på återkoppling av exempelvis redovisningar kan inverka negativt på de studerandes motivation och medverka till ett onödigt deltagarbortfall. På samma sätt måste de studerande naturligtvis få svar på frågor, helst omgående. Att feedback till de studerande är av särskilt stor vikt i distansutbildningssammanhang beror på att dessa studerande ofta inte är vana vid bristen på personlig kontakt och personliga möten. Detta leder till att osäkerheten ökar vilket i sin tur medför att kraven på kontinuerlig och snabb återkoppling blir högre. (Easton & Ellram, 1999)

Holmberg (1987) går så långt att han säger att administration och planering är så viktiga att bra kursmaterial och bra handledare inte är till någon nytta om inte detta fungerar tillfredsställande. Även Easton & Ellram (1999) diskuterar administration och dess betydelse i distansutbildningssammanhang. Exempel på uppgifter som de definierar som administrativa är besvarandet av de studerandes frågor, noggrann bedömning av och feedback på insändningsuppgifter och kontroll av eller kontakttagande med studerande som under en tid inte deltagit i diskussioner.

Hur återkopplingen ska ske beror naturligtvis på målgruppen ifråga och deras behov. Rent generellt kan sägas att feedback och återkoppling kan vara av sorten personlig feedback från läraren eller feedback med teknikens hjälp. Exempel på det senare kan vara att, efter att den studerande genomfört ett test, hänvisa till en länk på en webbsida där den studerande kan ta del av svaren samt förklaringar av dessa. (Clark & Lyons, 1999)

Enligt Bääth (1996) är det särskilt viktigt att som lärare hela tiden försöka ha en positiv inställning. Det som den studerande gjort bra ska lyftas fram och berömmas, samtidigt som man naturligtvis måste påpeka det som inte fungerar lika bra. Absolut fel tillvägagångssätt är att enbart rätta fel och att ge

korta och otillräckliga skriftliga kommentarer. Sådant kan möjligen fungera i klassrumsmiljö, där lärare och studerande träffas regelbundet och där muntliga kommentarer kan ges, men i en distansutbildningsmiljö finns inte denna möjlighet, åtminstone inte på samma vis. Eftersom sinnesstämningar oftast inte kan uppfattas på ett helt korrekt sätt vid skriftlig kommunikation måste lärarens positiva inställning eventuellt överdrivas lite för att inte riskera missuppfattningar som kan leda till minskad motivation.

3.4.2 Interaktion mellan studerande

Aktuell forskning visar också på betydelsen av att bygga upp en kontext kring studierna. Det är inte "magistern" en distansstuderande oftast saknar, utan studiekamraterna. (Holmberg, 1999)

"...dialogue should be encouraged not just between teachers and students, but also between students themselves (study-groups, tutorial groups, self-help networks etc.) and between them and those in the social context within which they live and work"

Evans & Nation, 1989, i Holmberg, 1999, sidan 29

Möjligheten att få känna samhörighet med en grupp och att i gruppen kunna diskutera annat än kursinnehåll är sannolikt av vikt och har en nära koppling till behovet av uppmuntran och bekräftelse. Hittills finns få vetenskapliga studier som rör denna typ av stöd, men goda skäl finns trots allt att anta att sådana förhållanden kan vara avgörande för studieframgångarna, speciellt för studerande med liten studievana. (Holmberg, 1999)

3.4.3 Interaktion med kursmaterialet

Insändningsuppgifterna är en mycket viktig del av utbildningsmaterialet. Dessa baseras på den undervisning som getts och är en betydelsefull del av den tvåvägskommunikation som finns mellan den studerande och läraren. (Bååth, 1996)

Varje studieenhet ska därför avslutas med en redovisning av något slag, exempelvis en eller flera insändningsuppgifter. Det kan även röra sig om enklare tester, som rättas direkt av datorn, eller liknande. (Holmberg, 1987)

Vidare bör tester av ren faktakunskap undvikas till förmån för förståelsebaserade tester. (Dehaas, 1999) En studieenhet bör också helst omfatta ett naturligt avgränsat kunskaps- eller färdighetsområde. Det är viktigt att se till att omfånget på varje studieenhet blir rimligt stort och att svårighetsgraden inte stegras alltför snabbt. Om detta inte beaktas är risken särskilt stor för deltagarbortfall på de studieenheter som är klart svårare eller betydligt mer omfattande än andra. Anledningen till detta är att kursdeltagarna behöver få uppleva tillfredsställelse och framgång i studierna, vilket är mindre troligt att uppnå om studierna upplevs som alltför svåra. Särskilt stor uppmärksamhet bör riktas mot den första studieenheten, eftersom en hög andel av bortfallet brukar inträffa just där. Det kan därför vara klokt att göra den särskilt kort, enkel och stimulerande. (ibid)

3.4.4 Interaktion med läromedlens yttre

"The key to the success of the college of the future isn't product [...]. It's delivery."

Freedman, 1999

Om instruktionsmetoderna (definitioner, exempel, övningsuppgifter etc) hålls konstanta spelar mediet för informationsöverföringen ingen roll för lärandet. Det är designen som skapar lärande, inte mediet i sig. (Clark & Lyons, 1999) Vid valet av medium bör åtanke av mediets begränsningar premieras istället för dess fördelar. (Holmberg, 1995, i Azaric & Mårtensson, 1998) När mediet väl är valt och det är dags för själva utformningen ska mål och behov i verksamheten vara styrande. (Azaric & Mårtensson, 1998)

Enligt Harrison (1999), finns det tre principiella "lärdomar" att följa vid val av medium för informationsöverföringen. Dessa är (1) att effektiva instruktioner uppnås genom användandet av en mix av olika medier, (2) att man bör använda ett mediums styrkor och kompensera för eventuella svagheter genom användandet av andra medier samt (3) att man bör använda det medium som är så likt "the real thing" som möjligt. Men, säger Harrison vidare, att tillfredsställa alla slags människor är inte möjligt, då alla har olika lärandestilar. Som utbildningsanordnare ska man använda sig av det medium som man själv

är bäst utrustad för samt det som tillfredsställer flest människor med minsta möjliga ansträngning.

Med varje nytt medium för informationsöverföring skapas nya möjligheter för lärande. Därför är det ett misstag att behandla en dator som om det vore en bok, d v s att lägga ut massiva textstycken på en skärm är att ignorera de egenskaper hos datorn som skapar ett bättre lärande. (Clark & Lyons, 1999)

Ett dator- eller Internetbaserat utbildningsprogram bör alltså innefatta mer än bara en direkt överföring av böcker och information som används vid traditionell utbildning. Exempelvis bör audio, video och möjligheten att erbjuda djup samt valsituationer tas tillvara. De studerande bör kunna hitta mer information i de fall de anser sig vara behövda av det eller hoppa över avsnitt de redan anser sig inneha kunskap om, utan att behöva traggla sig igenom skärmbild efter skärmbild. Snabb och enkel navigering är nyckelord i sammanhanget. (Dehaas, 1999)

Att variera informationsformen mellan ljud, grafik och text är att föredra. Anledningen till detta är inte enbart att det gör lärandet mer intressant utan också att olika människor lär på olika sätt. Vissa tillgodosör sig information bäst genom att höra den, vissa genom att läsa och ytterligare vissa genom att se informationen i grafisk form. (Dehaas, 1999) Ibland kan bilder och illustrationer användas enbart i syfte att göra kursmaterialet mer attraktivt, vilket är en anledning lika god som någon, då detta kan vara betydelsefullt i motivationssyfte. (Holmberg, 1987) Även om alla människor lär bättre på endera sättet är det ändå fördelaktigt för individen att inhämta information på ett varierat vis. (Dehaas, 1999) Ett sparsamt användande av audio och video i Internetbaserad utbildning anses dock vara att föredra, med anledning av den tid som det kan ta att ladda ner dessa då det kan vara motivationsnedsättande att behöva vänta alltför länge. (Clark & Lyons, 1999)

3.5 Fria eller strukturerade studier?

Olika studerande har olika saker med sig i bagaget när de påbörjar en utbildning. Det kan röra sig om olika nivåer av tidigare kunskap, olika förförståelse av och uppfattning om studieområdet, olika sätt att studera på eller olika personliga mål med utbildningen. (Helm, i Field, 1997)

Vid traditionell undervisning finns oftast inte utrymme att göra utbildningen individuellt anpassad. Möjligheter till snabbare och tätare kommunikation, som uppstått i och med de elektroniska mediernas tillkomst, har möjliggjort individualiserade studier, varför individers olika kunskapsnivåer etc får mindre betydelse. (Bääth, 1996) Denna kommunikationspotential har gjort frågan om studiernas frihetsgrad (individualisering) respektive struktur mycket aktuell. (Åström, 1998) Tvåvägskommunikationen, vad Bääth (1996) kallar distansundervisningens "rygggrad", ger en utmärkt möjlighet till att försöka ge varje studerande vad han eller hon särskilt behöver. Spontant skulle de flesta nog svara att det ska finnas mycket frihet inom distansutbildningen och att studierna ska vara baserade på den studerandes eget personliga ansvar. (Åström, 1998)

Att individanpassa utbildningen behöver inte betyda att gruppuppgifter inte ska ingå överhuvudtaget. Även om det i utbildningssyfte inte är nödvändigt kan det vara värdefullt i andra syften. Ett sådant kan vara att man vill skapa kontakt mellan kursdeltagarna. En annan påtaglig effekt av gruppövningar/seminarier är att de i regel minskar deltagarbortfallet. Distansundervisning kombineras av dessa anledningar ofta med närundervisning i form av kursträffar eller handledning på plats, vanligen med en inledande och en avslutande träff samt eventuellt en eller flera träffar under kursens gång. Den viktigaste av dessa träffar är troligen den första, där kursdeltagarna får bekanta sig med varandra och med läraren, vilket underlättar de följande distanskontakterna. Värt att betona är att kursträffar *inte* bör utnyttjas till att bedriva klassrumsundervisning, vilket skulle ta bort själva meningen och nyttan med distansutbildning. (Bääth, 1996)

DUKOM har genomfört studier av kurser där kursdeltagarna var yrkesarbetande individer. Trots visioner om individuell frihet och

deltagaransvar visade sig en lös struktur vara svår att få att fungera. I dessa löst strukturerade kurser var deltagarnas aktivitet låg, studietakten långsam och få examinerades. Resultaten förklaras dels som ett tecken på orealistiska förväntningar – ”*den spontant kunskapssökande studenten skapas inte självklart i en problembaserad distanskurs med IT-stöd*” (Åström, 1998, sidan 48) – och dels utifrån målgruppen. Yrkesarbetande studerande kan ha svårt att få tiden att räcka till både studier och arbete och en tydlig struktur anses därför nödvändig för att underlätta studierna för målgruppen. (Åström, 1998)

Värt att betänka är de studerandes motiv för att välja distansutbildning, då särskilt motivet att själv kunna välja tid och plats för studierna. Om utbildningsanordnaren inför obligatoriska gruppinslag i utbildningen finns en risk att tänkbara deltagare hindras från att vara med i kursen. Det är därför viktigt att noga tänka igenom skälen till att ha med närutbildningsinslag i undervisningen; är de verkligen nödvändiga? (Bååth, 1996)

4 FALLFÖRETAGET

För att kunna applicera teoretikernas tankar och åsikter på verkligheten har vi under arbetets gång samarbetat med ett fallföretag. I detta kapitel har vi för avsikt att ge Dig en inblick i detta fallföretag, Silf COMPETENCE, samt kort beskriva de certifieringsprogram som ligger till grund för vårt respondenturval (vilket förklaras närmare i avsnitt 7.4.1).

All information som presenteras i detta kapitel är antingen inhämtad från fallföretagets hemsida, <http://www.silf.se>, eller har tillhandahållits oss av personal på Silf COMPETENCE.

4.1 Silf COMPETENCE

Företaget Silf COMPETENCEs historia började 1956 då en grupp inköpsledare gick samman och bildade föreningen Sveriges Inköparens Förbund. Anledningarna till detta var dels att man såg vikten av att inköpsfunktionen betraktades som och gavs rollen av en servicefunktion till produktionen och dels ville man höja kompetensnivån för inköparna för att på så vis anpassa dem till denna nya och mer krävande roll.

När Sveriges Inköparens Förbund även började erbjuda utbildningar inom ämnesområdet logistik bytte man namn till Silf, vilket stod för Sveriges inköps- och logistikförbund. Detta blev sedermera Organisationen för Inköp & Logistik. Ytterligare några år senare bildades Silf Utbildning, vilket etablerades som ett fristående utbildningsföretag vid sidan om Organisationen för Inköp & Logistik. Det senaste inom namnväg inträffade under våren 1999 då Silf Utbildning bytte namn till Silf COMPETENCE som en följd av att

företaget alltmer agerar på en internationell marknad vilket anses göra begreppet utbildning alltför begränsande.

Sedan starten 1956 har Silf vuxit till ett nätverk av kunskapsföretag. Företaget är idag ett av Sveriges största för kompetensutveckling inom de fyra huvudområdena inköp/upphandling och förhandling, logistik, produktion samt elektroniska affärer.

Inköp och förhandling är det område som av tradition förknippas med Silf och där företaget även har marknadens bredaste sortiment. En stor del av utbudet ingår i ett certifieringsprogram i inköp vilket anses vara en både bred och djup inköpsutbildning av internationell klass enligt de standards som ställts upp av den internationella inköpsorganisationen IFPMM, International Federation of Purchasing and Materials Management.

Även inom området logistik finns ett brett utbud som ständigt utvecklas i takt med att logistikområdet får en allt större betydelse som konkurrensmedel. Här erbjuds både enklare basutbildningar i lager- och transportutveckling och mer avancerade kurser i exempelvis Supply Management eller Organisation & Ledarskap. Även inom detta område finns ett certifieringsprogram som fungerar som ett ramverk för de flesta logistikkurserna. Detta certifieringsprogram är den enda logistikutbildningen i Sverige som godkänts av European Logistics Association, Europas största logistikorganisation.

Genom dotterbolaget MGruppen Produktion erbjuds produktionsutbildningar baserade på processtänkande och helhetsyn på produktionsprocessen, ända från produktidé till levererad produkt. MGruppen Produktion är marknadsledande inom produktionsutbildning i Sverige.

Området Elektroniska affärer är en relativt ny del av utbildningsutbudet, vilket tillkom med anledning av att IT anses vara en förutsättning för en stor del av den nyutveckling som sker inom inköp, logistik och produktion. En god kunskap om elektroniska affärer anses därför nödvändig för att utveckla affärsprocesser för ökad konkurrenskraft och lönsamhet. Genom det helägda dotterbolaget Logit erbjuds dels ett diplomprogram i elektroniska affärer och

dels ett antal fristående kurser som bland annat behandlar affärsutveckling med e-affärer, EDI, upphandling av IT-system samt juridik och säkerhet.

Utbudet i stort omfattar allt från kortare kurser till mer omfattande utbildningsprogram och konsulttjänster. Alla program och kurser kan utvecklas, anpassas och skräddarsys enligt företagsspecifika behov samt genomföras företagsinternt. Majoriteten av kunderna är företag som erbjuder kompetensutveckling till sina anställda.

Supply Chain Management, d v s effektiva flöden av varor och information i och mellan organisationer, är grunden för Silf COMPETENCEs verksamhet. Målet är att förbättra kundernas förmåga att koordinera de egna interna resurserna med de bästa externa för att producera högsta möjliga värde till lägsta möjliga kostnad för slutkunden. Företagets affärsidé lyder som följer;

"[affärsidén] ...är att kompetensutveckla personalen inom alla delar i våra kundföretags organisationer. Detta gör vi främst genom behovsanpassad, målinriktad och kostnadseffektiv utbildning som bygger på praktiska erfarenheter och tillämpad teori"

<http://www.silf.se>, 991222

De praktiska erfarenheter som utbildningen bygger på tillgodoses genom ett nätverksarbete med lärare och föreläsare som är verksamma inom näringsliv, förvaltningar samt universitet och högskolor både i Sverige och i utlandet. Föreläsarna, vilka är inhyrda som konsulter, har alla andra huvudsakliga sysselsättningar. Exempel på svenska högskolor med vilka samarbete bedrivs är Linköpings Tekniska Högskola och Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm.

Under många år har Silf COMPETENCE byggt upp ett nätverk som omfattar allt från enskilda konsulter till utländska universitet och andra organisationer. Några exempel är ett samarbete kring MBA-utbildning med Southern Cross University i Australien samt gemensamma utbildningar och utvecklingsprojekt med bland andra PricewaterhouseCoopers och BTL

Consulting. Genom dessa slags samarbeten ges möjligheten och kompetensen att driva större utvecklingsprojekt, både i Sverige och internationellt.

4.2 Certifieringsprogrammen

4.2.1 Certifierad Inköpare Silf

Silf är det enda utbildningsföretag i Sverige som uppfyller kraven för att få utfärda "Certificate of Competence in Purchasing", vilket är ett internationellt certifikat, godkänt av ungefär 50 länder. Programmet Certifierad Inköpare Silf (CISilf) innefattar 42 lärarledda studiedagar, vilka inkluderar både föreläsningar, grupparbeten och andra praktiska övningar, exempelvis spel. Studiedagarna fördelar sig över fem terminer och omfattar de fem huvudområdena inköpsteknik, affärsjuridik, affärsförhandlingar, affärsekonomi och materialadministration/logistik (för kursinnehåll se bilaga 1).

Den första terminen består av en grundutbildning (fyra plus fyra dagar) som syftar till att ge en bas till en inköpskarriär. Den studerande får bland annat kunskaper i att självständigt planera och genomföra inköp och enklare förhandlingar samt inblick i affärsjuridiska åtaganden och avtal.

Under termin två till fem läser den studerande en påbyggnadsutbildning. Innehållet i de olika avsnitten består av både praktisk och teoretisk kunskap. Vidare kan vissa kurser bytas ut mot mer branschanpassade sådana eller tillval ske om så anses nödvändigt. Under termin fem skriver den studerande, själv eller i grupp, ett projektarbete där under utbildningen inhämtade kunskaper kan komma att användas. Efter godkända tentamina och godkänt projektarbete får den studerande ett certifikat och kan därefter kalla sig Certifierad Inköpare Silf.

4.2.2 Certifierad Logistiker Silf

Utbildningen Certifierad Logistiker Silf (CLSilf) startar med en omfattande grundutbildning som spänner över hela logistikflödet. Denna termin omfattar totalt åtta dagar fördelade på två tillfällen (fyra plus fyra dagar) och tar upp

faktorer som påverkar grunderna för effektiv logistik, exempelvis helhetstänkande och operativ effektivitet.

Under de tre följande terminerna (två till fyra), som utgör påbyggnadsnivåerna, görs fördjupningar på specifika delar av flödet. Termin två och tre omfattar vardera två kurser, även de fördelade på två tillfällen vardera (två plus två dagar). Under termin fyra får den studerande välja två kurser av de tre som erbjuds. Även dessa kurser genomgås under en tidsperiod på två eller tre dagar. Den sista terminen i utbildningsprogrammet omfattar totalt fem dagar fördelade på tre tillfällen, vilket tillsammans ger ett sammanlagt antal utbildningsdagar om 26 stycken. I likhet med CISilf-programmet varvas föreläsningar med grupparbeten och praktiska övningar. Förutom de ovan beskrivna kurserna innehåller programmet även ett projektarbete, som genomförs självständigt under den senare delen av programmet (för kursinnehåll se bilaga 2).

Liksom i CISilf-utbildningen ingår efter avslutade kurser tentamina. Efter godkända sådana och efter godkänt projektarbete blir den studerande Certifierad Logistiker Silf.

5 VAD VILL VI UNDERSÖKA?

Du har nu fått kunskaper i vad distansutbildning är och blivit presenterad för vårt fallföretag. Det har därmed blivit dags för oss att precisera undersökningens frågeställningar, d v s de frågor vi kommer att besvara i slutsatsen, vilka utgår ifrån det syfte vi presenterade i kapitel ett.

5.1 Syftet, återigen

Syftet med denna uppsats är att, ur ett pedagogiskt perspektiv, bidra till samt föra diskussionen kring Internetbaserade distansutbildningar för en yrkesarbetande målgrupp framåt.

Den yrkesarbetande målgrupp vi studerat består av kunder till företaget Silf COMPETENCE, vilka genomgått antingen certifieringsutbildningen Certifierad Logistiker Silf eller Certifierad Inköpare Silf.

5.2 Så vad är problemet?

I uppsatsens inledande kapitel resonerade vi kring den ökade förändringstakten i samhället och att en lärande organisation är ett måste för att företag ska kunna bibehålla eller öka sin konkurrenskraft.

Författaren Stan Davies har skrivit om den nya ekonomin i boken Blur där han säger att 85% av de kunskaper som införskaffats på universitet och högskolor är värdelösa 5 år efter avslutad examen. (Eklund, 1999) Det är därför inte så konstigt att livslångt lärande och kunskapsstyrning har blivit mantra i dagens informationssamhälle där det av många yrkesarbetande individer krävs att de kontinuerligt fortbildar sig.

Det fallföretag vi valt att undersöka erbjuder kompetensutveckling, främst inom inköp och logistik, till just yrkesarbetande individer. I dagsläget utgörs deras kursutbud enbart av så kallade närutbildningar. Då den teknologiska utvecklingen av idag möjliggör att utbildning och kompetensutveckling kan ske över ett antal olika medier, exempelvis Internet, ser företaget möjligheten att kunna erbjuda Internetbaserade distansutbildningar, antingen som substitut eller som komplement till det nuvarande utbudet, som ett naturligt steg i utvecklingen.

Att utan föregående analys påbörja arbetet med att införa Internetbaserade utbildningar är självfallet inte speciellt klokt. Med bakgrund i fallföretagets nuvarande situation samt med bakgrund i vår referensram, där vi främst ser på distansutbildningar ur ett pedagogiskt perspektiv, har vi identifierat ett antal aspekter som vi anser vara viktiga att belysa innan ett eventuellt införandebeslut tas.

Exempelvis tror vi inte att det är självklart att, när vi ser det ur ett lärandeperspektiv, alla slags utbildningar och utbildningsformer lämpar sig för detta slags forum. Enligt Holmberg (1987) lämpar sig samtliga teoretiska och vissa praktiska färdigheter för distansstudier. I fallet Silf utmärks kurserna av en kombination av teoretisk kunskap och praktiska övningar, vilket med andra ord medför att de inte faller inom ramen för endera av Holmbergs klassificeringar.

Eventuellt kan tänkas att utbildningarnas nuvarande utformning och utförande kan behöva anpassas till ett Internetbaserat distansutbildningsformat. Hur detta ska göras för att uppnå bästa möjliga läranderesultat är svårt att säga, då alla individer har olika lärandestilar och använder sig i olika grad av de olika komponenterna i Kolbs inlärningscirkel (jämför avsnitt 2.2.1 och 2.2.2). Enligt Harrison är det dock inte möjligt att tillfredsställa alla slags människor men, fortsätter han, att en utbildningsanordnare ska använda sig av det medium (de metoder) som tillfredsställer flest individer med minsta möjliga ansträngning.

Detta leder oss in på ett resonemang där kunden står i centrum. Vi ser det som självklart att det är kunden som måste uppleva att nyttan med

distansutbildning överstiger den nytta som finns i traditionella utbildningsformer. Denna nytta, tror vi, torde vara av främst pedagogisk art, eftersom skälen till att gå en utbildning rimligtvis borde vara att den studerande vill öka sina kunskaper inom ett ämne. Om kunderna inte ser något mervärde i distansutbildningsformen kommer de heller inte att efterfråga den, varför vi anser att även deras synpunkter är viktiga att inhämta.

5.3 Vårt mål med studien

Denna studie kan karaktäriseras som en förstudie då den är den första av flera som kommer att genomföras i samarbete med Silf i syfte att ur olika perspektiv insamla tillräckligt underlag för att besluta huruvida företaget bör införa Internetbaserade distansutbildningar eller inte.

Med utgångspunkt i det relativt breda uppsatssyftet har vi definierat ett antal frågeställningar av mer specifik karaktär vilka vi har som mål att besvara med denna uppsats. Dessa frågor, vilka har sin utgångspunkt i den ovan förda diskussionen, är:

- Lämpar sig Silfs kurser för Internetbaserad distansutbildning?
- Är Internetbaserad distansutbildning passande för den nuvarande kundgruppen?
- Behöver kurserna anpassas till det nya Internetbaserade formatet och i så fall hur?

6 VÅRT VETENSKAPLIGA SYNSÄTT

Variabler såsom vår egen individuella bakgrund påverkar vårt sätt att vara och tänka, vilket inte nödvändigtvis överensstämmer med andra personers uppfattningar om verkligheten. Av denna anledning redogör vi i detta kapitel för samt motiverar vårt vetenskapliga synsätt. Som läsare är Din förståelse av detta betydelsefull såtillvida att Du därigenom ges möjligheten att kritiskt granska våra resultat och våra slutsatser.

6.1 Vad är vetenskaplighet?

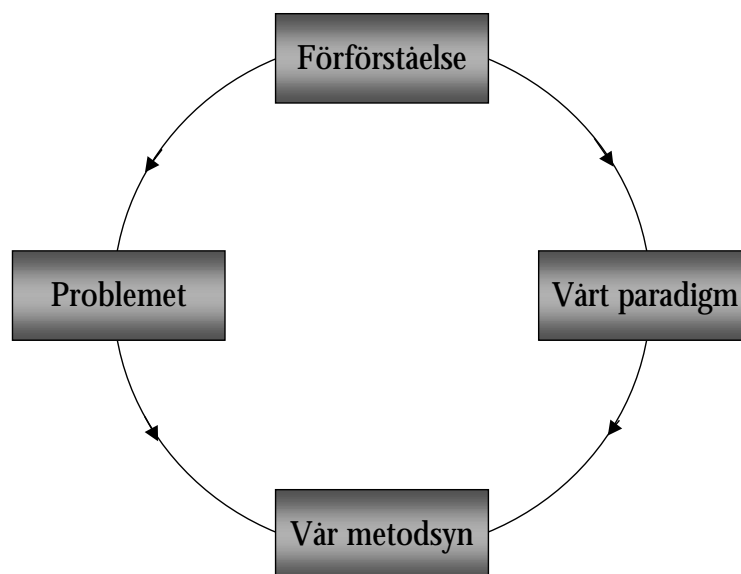
Till vardags är vi oftast vad Molander (1988) kallar vetenskapskonsumenter, vilket exempelvis innebär att vi nyttjar vetenskapligt utprovade produkter eller noterar diverse vetenskapliga resultat. Det är inte ofta vi själva får chansen att "vara vetenskapliga". Vi har dock i och med denna uppsats fått tillfälle att agera forskare, en uppgift vi kommer att utföra genom så kallad målforskning. Målforskning, även kallat tillämpad forskning, är ett systematiskt och metodiskt sökande efter ny kunskap och nya idéer med en bestämd tillämpning i sikte (Molander, 1988). Metoden innefattar även att kritiskt granska och ifrågasätta både gamla och nya uppgifter. Den bestämda tillämpningen är i vårt fall att vårt resultat kommer att användas i fallföretagets fortsatta undersökningsarbete att insamla underlag för beslut om Internetbaserad distansundervisning bör införas eller inte.

Innan vi börjar att resonera kring vår syn på vetenskaplighet vill vi belysa själva begreppet vetenskap – vad innebär det egentligen? Madsen (1975, i Lindholm, 1980, sidan 66) föreslår exempelvis definitionen "*skapande av vetande*". I Sjöstrands definition av vetenskap kan "*vetenskapen [...] definieras som*

en social aktivitet, varigenom ständigt nya fakta tas fram” (Sjöstrand, 1979, i Molander, 1988, sidan 34). Dessa nya fakta kan vara antingen helt nya eller falsifieringar av gamla uppfattningar. Vad som under olika tidsperioder räknas som vetenskap beror av vad människor anser vara trovärdiga metoder och resonemang. En forskare kan exempelvis vinna trovärdighet genom att tydliggöra sin erfarenhet och sin utgångspunkt inom ett område. (Molander, 1988) Vad gäller vår uppsats kan en läsare anse den vara trolig utan att för den skull hålla med oss om våra resultat så länge våra antaganden, vårt resonemang och vår metod kan anses tillförlitliga och trovärdiga.

6.2 Var börjar vi?

Den österrikiske filosofen Viktor Frankl har i sina böcker diskuterat och betonat vikten av mening, vars sökande han anser vara en primär kraft i människors liv. Den svenske författaren Lindholm (1985) diskuterar med utgångspunkt från detta hur mening och helhet hör samman. Han är av åsikten att det senare bottnar i människans behov av det förra, d v s utan helhet finns ingen mening. Vi ställer oss bakom hans diskussion och vill inleda detta kapitel med en kort förklaring till hur de olika delarna i kapitlet hänger samman till en helhet, vilken mynnar ut i vår metodsyn. De variabler vi anser påverkar metodsynen är vår förförståelse, vårt paradigm och det problem vi vill lösa, varför vi kommer att reflektera över de två förstnämnda nedan.



Figur 6-1 Variabler som påverkar vår metodsyn

Källa: egen bearbetning av Pettersson & Zartmann, 1999, sidan 9

6.3 Vår förförståelse

"Förförståelsen får en helt avgörande betydelse för forskningens utveckling för val av perspektiv och strategi, ja, för val av vetenskapsteoretisk orientering"

Westin, 1973, i Ödman, 1979, sidan 81

Om Einstein hade varit född i en fattig tibetansk bergsby, hade han då kommit på relativitetsteorin? Troligtvis inte. Einsteins bakgrund har med stor sannolikhet inverkat på hans sätt att tänka liksom på hans förståelse för omvärlden. Detta resonemang, som har sin grund i meningsskapandet, är något som är giltigt för hela mänskligheten.

Genom att ge situationer mening försöker vi förstå och tolka vår omvärld. Som vuxna bär vi med oss erfarenheter och åsikter som påverkar vårt sätt att se på, att tolka, verkligheten. Att tolka är att tyda tecken. Vad gäller mycket av vår förståelse är denna intersubjektiv, vilket innebär att det råder samförstånd om dess betydelse. Ett ofta använt exempel gäller föremålen kniv och gaffel. När vi ser dessa föremål eller hör orden uttalas förstår vi omedelbart vad som menas och vi vet att andra förstår det på samma sätt som vi. För detta slag av företeelser, som vi ofta stöter på dagligen, har vi utvecklat en förförståelse som gör att ingen möda behöver läggas ner på tolkningsarbetet. Det är när tecknen är svåra att tyda, när vi inte omedelbart förstår deras innebörd, som vi börjar tolka. Själva tolkningsprocessen är en subjektiv akt, som alltid utgår ifrån en viss aspekt, ett perspektiv. (Ödman, 1979) Det är vi själva som, medvetet eller omedvetet, genom vårt val av perspektiv tilldelar fenomen de sammanhang i vilka de förstås. (Lindholm, 1980) För att så långt som möjligt undvika subjektivitet och fördomsfullhet bör vi när vi tolkar därför söka ha detta i medvetande.

Vi, som författare, har relativt likartad förförståelse, vilket bland annat beror av att vi båda studerat ekonomi i Linköping under drygt fyra års tid. Vi har med andra ord formats på liknande sätt och besitter även samma förkunskaper. Sättet på vilket vi resonerar och tänker har också i hög grad influerats av vår utbildning och skulle varit annorlunda om vi istället studerat vid exempelvis en teknisk fakultet. Detta är något vi är fullt medvetna om och

naturligtvis något som i viss mån kommer att påverka utformningen av och innehållet i vår uppsats. Genom att redovisa och även själva kritiskt granska våra antaganden, vårt resonemang och vår metod hoppas vi minska den subjektivitet som ändå till viss del uppstår.

Dessvärre kan inte alla teoretiska förutsättningar och allmänna antaganden redovisas (Molander, 1988), då många av dem är undermedvetna, vilket vi resonerar kring nedan då vi beskriver vårt paradigm.

6.4 Vårt paradigm

”Ett forskningsparadigm är en samling föreställningar och normer, som finns inom ett forskarsamfund och som påverkar vad man ska forska på och hur det ska ske”

Lindholm, 1999, sidan 20

Den forskare som starkast förknippas med paradigmbegreppet är Thomas Kuhn, som 1962 utgav boken ”The Structure of Scientific Revolutions”, en bok som skapade en omfattande debatt inom det vetenskapsteoretiska fältet. (Lindholm, 1980) Två centrala begrepp i boken är paradigm och normalvetenskap. Vetenskapshistorien sägs bestå av en serie växlingar mellan normalvetenskap och vetenskapliga revolutioner. De normalvetenskapliga perioderna utmärks av paradigm, som gemensamt uppbärs av en grupp. Ett paradigm måste inte medvetet finnas hos medlemmarna i gruppen utan kan uttryckas i de gemensamma tale-, tanke- och/eller arbetsätten. Utmärkande är att det under normalvetenskapliga perioder förekommer föga eller ingen diskussion av paradigmet. Normalvetenskapen sägs därför förhindra det nya samtidigt som den genom sin egen aktivitet skapar utgångsvillkoren för detta nya. (Molander, 1988; Lindholm, 1980)

Paradigmdiskussionen sammanfaller som synes till stor del med det om förförståelse ovan beskrivna. Vi, liksom forskare inom olika områden, ingår i ett ”tolkarsamfund” och ger därmed företeelser den innebörd som de flesta i gruppen ger dem beroende på att vi på denna omedvetna nivå ser tolkningar som självklara. (Lindholm, 1999)

Kuhns paradigmt teori har dock mött en del motstånd, kanske främst på grund av att den anses alltför revolutionär då Kuhn framställer paradigmen som givna inom *hela* forskningsfältet. En av debattörerna i paradigmdiskussionen är Törnebohm, som utvecklat en paradigmsyn av mer evolutionär art där han diskuterar en forskares paradigmen inom *ett särskilt* forskningsområde eller -fält. (Lindholm, 1999) Vi är benägna att i större utsträckning dela Törnebohms åsikt och kommer därmed att utgå från hans indelning i vår fortsatta beskrivning.

Törnebohm anser att det finns fyra styr- och kontrollfaktorer, som tillsammans bildar ett paradigm. Dessa fyra faktorer är verklighetssyn, vetenskapssyn, uppfattningen om forskarens roller samt forskningsinriktning. (ibid) Vi kommer nedan att resonera kring de tre förstnämnda variablerna, vilka vi har valt att till viss del anpassa för att bättre stämma överens med vårt arbete.

6.4.1 Vår verklighetssyn

Vi har tidigare definierat vetenskapen som "*en social aktivitet, varigenom ständigt nya fakta tas fram*". Denna definition stöds av det socialkonstruktivistiska synsättet, eller aktörssynsättet som det också kallas. Enligt detta synsätt kan världen inte observeras objektivt eftersom den är just socialt konstruerad. Vi själva skapar vår egen verklighet genom de handlingar vi utför i samspel med andra. (Arbnor & Bjerke, 1994; Weick, 1979) Att utgå från detta synsätt blir speciellt relevant när vi behandlar ämnet kunskap och överföring av denna mellan två individer, där individernas olika uppfattningar om verkligheten bestämmer hur väl överföringen utfaller.

Människan är dock inte blint fast i sin egen subjektivitet. Genom att vara medveten om den kan hon delvis ställa sig själv utanför den. Man brukar, vilket tidigare nämnts, tala om intersubjektivitet, vilket innebär att något är gemensamt för flera subjekt, med liknande bakgrund och förutsättningar, men eventuellt inte för alla. (Molander, 1988)

Vi anser även att verkligheten bör betraktas ur ett så kallat holistiskt perspektiv, vilket innebär att de fenomen vilka man studerar måste ses i sitt sammanhang. Företeelser är kontextberoende och om vi isolerar en företeelse

kommer dess karaktär att förändras. (jämför Molander, 1988) Detta har exempelvis påverkat vår studie såtillvida att vår analys behandlar flera aspekter för att på så vis få en helhetssyn innan vi i slutsatsen fokuserar och besvarar de specifika frågeställningarna från kapitel fem.

6.4.2 Vår kunskapssyn

Vetenskap har vi tidigare i denna uppsats diskuterat och väljer därför att här istället redovisa för vår kunskapssyn, vilken vi anser vara tätt länkad till vetenskapssynen.

Att kalla någon kunskap för sann är vågat. Vad som anses vara sant i dag behöver inte vara det i morgon utan faktum är att nästan alla vetenskapliga "sanningar" till dags dato har falsifierats när forskare sett på fenomenet ur andra perspektiv. Dessutom innebär aktörssynsättet att kunskap kan betyda olika saker för olika individer. Vi kommer i uppsatsen inte att försöka att exakt avbilda något som för vissa individer kan ses som en sanning utan är mer intresserade av att nå en förståelse, vilket vi gör genom att tolka den information vi funnit.

"Man bidrar inte till ny kunskap genom att låta resultatet av arbetet bli liggande i skrivbordslådan"

Backman, 1985, sidan 17

För att betraktas som vetenskap måste handlingen ifråga offentliggöras. Vidare ska resultatet av forskningen ha nyhetsvärde, d v s vara nytt för offentligheten. Att, som beskrivs i citatet ovan, forska om något i enbart egensyfte räknas med andra ord inte som vetenskap. (Molander, 1980) Vår uppsats kommer att offentliggöras, förhoppningsvis med ett nyhetsvärde, vilket i sin tur ställer krav på att diverse vetenskapsideal ska vara uppfyllda, vilka diskuteras nedan.

6.4.3 Vetenskapsidealen

Som forskare har vi vissa krav ställda på oss, närmare bestämt krav att i vårt arbete uppfylla olika vetenskapsideal. Ett av de oftast nämnda vetenskapsidealerna är kravet på objektivitet. Vi har tidigare diskuterat begreppet och dragit slutsatsen att objektivitet inte till fullo existerar, utan att det istället är mer korrekt att tala om så kallad intersubjektivitet. Att objektivitet inte existerar i utredningssammanhang är dock inget hinder för att man som forskare bör sträva efter vad Eriksson och Wiedersheim-Paul (1997) kallar en slags "begränsad objektivitet", vilket innebär att en viss grad av relevans, trolighet i slutsatser, neutralitet i analys och balans mellan olika intressen ska nås. Med relevans menas att forskaren ska välja att studera fenomen som är intressanta för andra människor än för bara forskaren själv (jämför den tidigare diskussionen om nyhetsvärde i avsnitt 6.4.2), och balans mellan olika intressen handlar om förmågan att förstå andra perspektiv och andra sätt att uppfatta och lösa problem än de egna.

Validitet är nästa vetenskapsideal. Eriksson och Wiedersheim-Paul definierar validitet som *"ett mätinstruments förmåga att mäta det som man avser att det ska mäta"* (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 1997, sidan 38). Detta tolkar vi som att validiteten kan bedömas efter hur väl vi som forskare fått tillgång till och förståelse för respondenters kunskaper och åsikter. Då läsarens möjlighet att bedöma validiteten beror av forskarens öppenhet har vi strävat efter att så väl som möjligt förklara och beskriva vårt tillvägagångssätt och vårt material.

Som ett ytterligare vetenskapsideal brukar nämnas reliabilitet. Krav på detta innebär att ett mätinstrument ska ge tillförlitliga och stabila utslag, vilket kan tolkas som att samma resultat ska nås vid även andra forskares prövning. (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 1997) Med utgångspunkt från det socialkonstruktivistiska synsättet är detta omöjligt att uppnå, då fenomen anses vara kontextberoende samt ha förmågan att förändra sig själva. Forskaren kan inte objektivt studera ett fenomen eftersom verkligheten är socialt konstruerad. Ett sätt att ändå uppnå reliabilitet i tolkande och förklarande undersökningar är att man som forskare beskriver fallen så utförligt som möjligt samt försöker redogöra för eventuella exceptionella omständigheter. (Norén, 1990)

6.4.4 Vår metodsyn

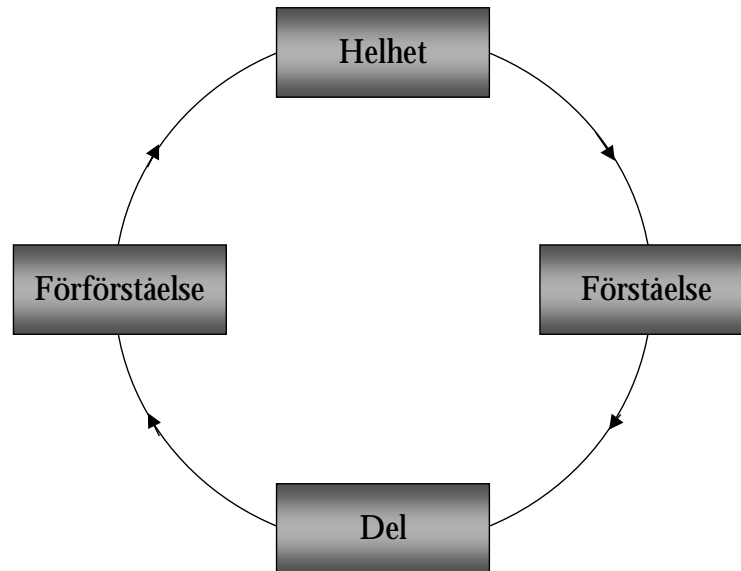
Tidigare i detta kapitel nämndes tolkning som begrepp. Det råder ibland en viss begreppsförvirring vad gäller detta begrepp och begreppet förståelse. Lindholms nedan redovisade begreppsutredning finner vi stämna väl överens med hur vi själva uppfattar saken.

”förståelse...ser [jag] mera som ett resultatord, och tolkning ser jag som den process som leder fram till förståelsen”

Lindholm, 1999, sidan 72

Men, fortsätter Lindholm (1999), tolkning betyder inte bara processen att tolka utan även resultatet, d v s tolkningen. Ett ord som starkt förknippas med tolkning är hermeneutik, vilket kan översättas som *”tolkningskonst”* eller *”tolkningslära”*. (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 1997, sidan 230) Hermeneutiken propagerar för åsikten att det råder ett ömsesidigt förhållande mellan helhet och delar. För att förstå en del måste man ha en viss förförståelse för helheten, d v s den kontext i vilken delen befinner sig, men för att kunna bilda sig en uppfattning om helheten krävs att vi vet något om delarna. (Molander, 1988) Detta Moment 22-liknande fenomen hoppas vi ha undvikit då vi började denna undersökning med att studera det ämnesområde som uppsatsen behandlar för att på så vis erhålla en förståelse för pedagogiska aspekter av lärande i allmänhet (förståelse av helheten) och av distansundervisning i synnerhet (förståelse av delarna).

Detta pendlande mellan del och helhet, som kännetecknar förståelsen visualiseras i den hermeneutiska cirkeln. Den bör uppfattas som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar. (Alvesson & Sköldberg, 1994) Figuren på nästkommande sida beskriver den hermeneutiska cirkeln såsom den uppfattas av Alvesson och Sköldberg. En kontinuerlig medsols cirkelrörelse visar hur de olika delarna hänger samman.



Figur 6-2 Den hermeneutiska cirkeln

Källa: egen bearbetning av Alvesson & Sköldberg, 1994, sidan 174

Att se denna process som en cirkel kan dock bli en smula missvisande, då begreppet "cirkel" indikerar en något statiskt verklighet. Om man gick enbart i en cirkel skulle det bokstavligen bli rundgång. Genom att istället använda begreppet "spiral" belyses det faktum att man faktiskt har kommit ett stycke vidare. (Lindholm, 1999) Detta innebär att en studie som tolkas enligt detta synsätt har en heuristisk karaktär, där insikter genereras successivt. Detta torde vara fallet i de flesta undersökningar, så även i denna.

6.5 Konsekvenser av vårt vetenskapliga synsätt

Vår förförståelse av ämnesområdet var, som tidigare nämnts, i det närmaste obefintlig vid påbörjandet av denna magisteruppsats. Vi har naturligtvis gjort vårt yttersta för att förstå både pedagogikområdets helhet och delar men är samtidigt medvetna om att vår bakgrund influerat denna förståelse och våra resultat. Med andra ord hade resultaten med största sannolikhet sett annorlunda ut om undersökningen gjorts av en person med en annan förförståelse än vi. Även vårt paradigm, d v s de föreställningar och normer vi som ekonomer tillika unga kvinnor besitter, påverkade delvis de resultat vi nådde. Trots att vi är medvetna om detta är det omöjligt för oss att säga hur denna påverkan tagit sig uttryck då paradigm är undermedvetna.

Vi utgår i denna uppsats från det hermeneutiska synsättet, som grundar sig på uppfattningen att verkligheten är en fortgående social process som skapas, eller konstrueras, enbart av de individer som tillhör denna verklighet. Verkligheten blir då en subjektiv konstruktion vilket även innebär att verkligheten inte kan existera oberoende av individerna i den. (Burell & Morgan, 1979) Kontentan av detta blir att vi, som forskare, inte kan, eller ens bör, sträva efter att helt stå utanför det fenomen vi studerar. Detta påverkade bland annat våra intervjuer och det sätt på vilket de genomfördes, där vi tog del av respondenternas värderingar liksom de till viss del tog del av våra (intervjuerna beskrivs närmare i avsnitt 7.4).

7 VÅRT TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Genom att tydligt redovisa sättet på vilket denna studie är genomförd hoppas vi kunna öka trovärdigheten för det resultat vi kommit fram till. Det är även meningen att Du som läsare ska förstå varför vi gjort vissa val och bortval. Vidare ska studien kunna upprepas av någon annan forskare, med samma tillvägagångssätt, och ge om inte samma så ändå liknande resultat.

Under läsandets gång kommer vi, istället för att samla allt på en plats, att genomgående kritisera både oss själva och sättet på vilket vi gått tillväga.

7.1 Vi gjorde en kvalitativ studie...

Målet med vår undersökning var att nå en djupare förståelse för det problem vi definierat varför vi valde att genomföra en kvalitativ studie. Detta val influerades av det faktum att vi som forskare anslutit oss till det socialkonstruktivistiska synsättet, vilket innebär att vi inte anser oss som stående utanför det fenomen vi studerar utan istället att vår bild av verkligheten, den subjektiva konstruktionen av samhället, påverkar de iakttagelser vi gör.

Vid användandet av en kvalitativ forskningsmetod ligger utgångspunkten i och tyngdpunkten på att samla in en både öppen och mångtydig empiri som ger uttryck för individers attityder, d v s studiesubjektens (verklighets-) perspektiv. Forskaren ska söka identifiera de okända eller relativt okända företeelser som finns kring det studerade fenomenet. (Alvesson & Sköldberg, 1994) Den insamlade empirin kommer från ett antal respondenter, vilka har olika perspektiv på distansutbildning. Vi har vid intervjutillfällena strävat efter

att frambringa och förstå respondenternas åsikter och tankar kring ämnesområdet i syfte att uppnå både öppenhet och mångtydighet (intervjuerna och respondenterna kommer närmare att beskrivas i avsnitt 7.4).

Vid insamlandet av information samt vid analys av densamma har forskaren i en kvalitativ studie en betydande roll då förmedlingen av information sker via honom/henne, d v s forskaren är instrumentet för informationsinsamlingen. Möjligheten att få tag i meningsfull information ökar därför om forskaren kan sätta sig in i studieobjektets verklighet, men samtidigt ligger det också en risk i detta då forskaren kan komma att låta sina egna personliga värderingar färga undersökningen alltför mycket. (Merriam, 1994)

Vi anser det vara omöjligt att helt stå fri ifrån värderingar och åsikter vid genomförandet av en studie (jämför tidigare resonemang i exempelvis avsnitt 6.3 eller 6.4). Vi är medvetna om att vi i vissa fall har råkat åskådliggöra våra åsikter för respondenter, men att vi trots detta gjort vårt bästa för att föra värderingsfria samtal där flera aspekter kring distansutbildning diskuterades.

7.2 ... i explorativt syfte...

Denna studie kan karaktäriseras som explorativ. Sådana genomförs ofta för att generera intressanta frågor för framtida undersökningar eller som en första del i en längre undersökning, d v s vara en förundersökning. Syftet är att inhämta så mycket information som är möjligt om ett bestämt problemområde (Patel & Tebelius, 1987), exempelvis för att orientera utredaren i utredningens frågeställning eller i vad som är känt inom ämnet sedan tidigare. (Lundahl & Skärvad, 1982) Vanliga inslag i en explorativ undersökning är intervjuer (Patel & Tebelius, 1987), litteraturgenomgång och fallstudier. (Lundahl & Skärvad, 1982)

Vår undersökning är den första av flera som syftar till att, ur olika perspektiv, utreda möjligheten och lämpligheten att för vårt fallföretag erbjuda Internetbaserade distansutbildningar till sina kunder. Den kan i detta avseende karaktäriseras som en förstudie, där vi söker inhämta så mycket information som möjligt utifrån den pedagogiska aspekten av distansstudier. Studien genomfördes med hjälp av intervjuer, litteraturgenomgång och kan dessutom karaktäriseras som en fallstudie, vilket beskrivs mer utförligt nedan.

7.3 ... i form av en fallstudie

En kvalitativ fallstudie kan beskrivas som *"en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse"* (Merriam, 1994, sidan 29). Kännetecknande för en fallstudie är alltså att undersökningen görs på basis av ett mindre antal fall, vilka studeras i detalj och i flera dimensioner (Lundahl & Skärvad, 1982) för att uppnå ett helhetsperspektiv på det studerade problemet. I syfte att täcka in så många aspekter som möjligt används flera olika tekniker vid insamlandet av information, exempelvis intervjuer, observationer och redan skrivna dokument. (Patel & Tebelius, 1987)

Det huvudsakliga syftet med en fallstudie är inte att generalisera utifrån de resultat forskaren når utan att dra slutsatser vad gäller det eller de specifika fall som undersöks. (ibid) Beroende av antalet fall som studeras, vilket är en avvägning forskaren måste göra mellan djup och bredd i studien, är det dock inte omöjligt att göra jämförelser och därefter dra vissa generella slutsatser. (Lundahl & Skärvad, 1982)

Denna studie kan sägas behandla två fall, nämligen de två certifieringsutbildningar som legat till grund för de flesta av de genomförda intervjuerna. Då respondenterna, som tidigare nämnts, ser på distansutbildningar ur olika perspektiv anser vi ha täckt in flera olika dimensioner, dessvärre inte alla. Det kan tyckas, med rätta, att vi borde ha intervjuat även personer som redan har studerat på distans. Vi inser att detta kunde varit ett mer optimalt sätt att gå tillväga men då bristande resurser i form av tid gjorde det omöjligt att intervju både fallföretagets kunder, vilka utgör en av målgrupperna för företagets eventuella satsning på distansutbildning, och distansstuderande var vi tvungna att välja. Vårt val föll på de förra. Vidare är denna studie av relativt specifik art vilket ytterligare influerade vårt beslut att inte söka finna respondenter utanför fallföretagets sfär. Detta påverkar även på så vis att vi inte kommer att försöka dra några generella slutsatser utifrån våra resultat.

Vid genomförandet av en fallstudie genomgås vanligen ett antal moment, vilka anses typiska. Dessa moment är; (1) datainsamling, (2) beskrivning av empirisk information, (3) tolkning av data och (4) sökande efter gemensamma

mönster i de undersökta fallen. (Lundahl & Skärvad, 1982) I nästkommande två avsnitt har vi för avsikt att redovisa vårt förfarande vid insamlingen av vår empiriska data, där både primär- och sekundärdata ingår.

7.4 Primärdata...

En kvalitativ undersökning innebär, som tidigare nämnts, att respondenternas attityder och värderingar ska upptäckas/blottläggas. Det bästa sättet att samla in den information som behövs är genom att genomföra intervjuer med respondenter som berörs av och har åsikter om det studerade fenomenet och helst ska forskaren även ha någon form av fysisk kontakt med de undersökta enheterna.

Vi har i alla fall utom ett genomfört intervjuerna på ovanstående sätt. Anledningen till att en av intervjuerna genomfördes som en så kallad telefonintervju var återigen, tyvärr, tidsaspekten. Vanlig kritik mot telefonintervjuer är att det kan vara svårt att hålla intresset vid liv under någon längre tid, varför intervjun inte bör vara längre än cirka en halvtimme. (Lekvall & Wahlbin, 1993) Vi anser dock inte att intervjun kan ses som mindre värdefull än de övriga då vår respondent var mycket engagerad i ämnet och då den information som framkom gav oss många nya insikter.

7.4.1 Vilka var respondenterna?

Det urval vi gjorde definieras, enligt Merriam (1994), som ett kvoturval. Detta innebär att ett antal subgrupper från den kontext som ska studeras identifieras varefter ett antal individer ur denna eller dessa subgrupper väljs ut, vilka sedan intervjuas.

I vårt fall identifierades fyra subgrupper, (1) studerande på Certifierad Inköpare Silf, (2) studerande på Certifierad Logistiker Silf, (3) av ämnet berörda anställda på fallföretaget samt (4) personer med erfarenhet av distansutbildningar. Urvalet inom de tre förstnämnda subgrupperna gjordes av Silf COMPETENCE och var så kallade icke sannolikhetsurval. Ett sådant urval är logiskt då forskaren vill lösa kvalitativa problem såsom att upptäcka vad som sker, vad detta leder till samt de relationer som kopplar samman olika händelser (Merriam, 1994). Urvalsmetoden medför att några statistiska

generaliseringar inte kan göras utifrån det resultat vi nått, vilket inte heller är ett mål med studien. Att urvalet gjordes av Silf kan kritiseras då vi inte kunnat kontrollera vilka och därmed välja ut de personer som innehade mest kunskap inom området. Att "fel" respondenter valts ut kan ha påverkat studiens reliabilitet. Vi tror dock inte att urvalet hade blivit särskilt annorlunda om vi själva hade valt ut respondenterna. Anledningarna till detta är att respondenterna inom subgrupp (1) och (2) skulle ha genomgått, eller närapå genomgått, en av de två certifieringsutbildningarna och att därmed antalet möjliga respondenter, beroende på den relativt korta tid utbildningarna erbjudits, var litet. Ytterligare en aspekt som kan ha inverkat på vårt resultat är det faktum att alla respondenter är bosatta i Stockholmsområdet, vilket är en följd av behovet att minska tidsåtgången för informationsinsamlandet.

Totalt intervjuades nio personer, varav fem stycken var kunder till fallföretaget och två stycken anställda på detsamma. De övriga två personer som intervjuades (subgrupp (4)) sysslar med interaktiva utbildningar i olika former och kontaktades då deras namn framkommit under undersökningens gång. Värt att betona här är att då antalet respondenter varit litet kan inga statistiskt säkra slutsatser dras, utan enbart antaganden göras.

7.4.2 Standardisering och strukturering

Lundahl & Skärvad (1982) skiljer mellan olika typer av intervjuer med avseende på till vilken grad de är standardiserade respektive strukturerade. Kännetecknande för de intervjuer vi genomförde är att de var ostandardiserade tillika semistrukturerade.

Att en intervju är ostandardiserad innebär att frågeformuleringen och ordningsföljden hos frågorna kan skilja sig åt mellan de olika intervjutillfällena. Intervjuerna kan sägas vara situationsanpassade och det viktigaste syftet är att de frågor som ställs täcker det informationsbehov som finns. (Lundahl & Skärvad, 1982) Vid de olika intervjutillfällena behandlades samma frågeställningar (för intervjuguide, se bilaga 3), dock kunde formuleringar och frågornas ordningsföljd ändras från gång till gång beroende på situationen och på vad respondenten hade för åsikter och kunskaper att bidra med. I syfte att få djupare kunskap om respondentens åsikter följdes de

förutbestämda intervjufrågorna även upp med följdfrågor, vilka även de kunde skilja sig från fall till fall.

Vidare var våra intervjuer både strukturerade och ostrukturerade till sin form, vad Kvale (1996) kallar semistrukturerade. Intervjuerna var strukturerade i den bemärkelse att vi hade ett klart syfte med vad vi ville få fram. Vår relativt breda frågeställning "punktades upp" till att innefatta ett antal i våra ögon viktiga frågor, vilka alla respondenter fick svara på i den mån de kunde. Däremot fanns inga fasta svarsalternativ då vi ansåg detta kunna inkräkta på studiens djup och därmed på den kvalitativa aspekten av fallstudien.

Vi ville inte enbart samla fakta kring frågeställningarna utan även komma respondenterna så pass nära, få dem att känna förtroende för oss, att deras värderingar av situationen skulle komma fram. Våra intervjuer baserades därför på så kallade dialogutvecklande frågor, vars syfte är att stimulera respondenterna till att utveckla sina tankar och funderingar kring problemet. Att genomföra intervjuer av denna sort anses vara svårare att genomföra än strukturerade intervjuer, vilka karakteriseras av i förväg definierade svarsalternativ. (Lundahl & Skärvad, 1982) Eftersom vi båda har tidigare erfarenhet av att utföra intervjuer ansåg vi oss vara tillräckligt vana intervjuare för att klara av den sortens öppna frågor som karakteriserar en semistrukturerad intervju. Nedan ger Kvale (1996) sin definition av syftet med en semistrukturerad intervju, vilket väl stämmer överens med vad vi ville uppnå med våra intervjuer.

"an interview whose purpose is to obtain descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena."

Kvale, 1996, sidan 5

Vårt att ta upp är även den så kallade instrumenteffekten som kan bidra till mätfel och därmed försämra undersökningens reliabilitet. Denna effekt kan exempelvis ha sin grund i frågornas formulering; ledande frågor eller oklart språk som respondenten inte förstår, frågornas ordningsföljd etc. Respondenter tenderar att svara mer noggrant på frågor som ställs i slutet av intervjun och mindre noggrant på frågor som ställs i mitten av den avsatta

intervjutiden. (Lekvall & Wahlbin, 1993) Att intervjuerna genomfördes ansikte mot ansikte med respondenterna underlättade för oss att uppfatta när otydligheter uppstod varmed frågorna kunde omformuleras eller på annat sätt förtydligas. Inte heller upplevde vi att respondenternas svar var av olika omfattning under olika delar av intervjun, vilket vi tror kan ha möjliggjorts av att den tid som avsatts för intervjuerna överskred den faktiska tidsåtgången. Respondenterna behövde därför aldrig känna tidspress. Att frågornas ordningsföljd var olika vid intervjutillfällena påverkade inte nämnvärt de svar vi fick då vi vinnlade oss om att ställa följdfrågor för att på så vis nå en djupare förståelse för respondentens åsikter samt för att inhämta den information vi ansåg vara viktig för studien.

7.4.3 Samspel mellan intervjuare och respondent

Det är omöjligt att helt komma undan det faktum att den mänskliga faktorn spelar en stor roll vid mötet mellan människor (jämför kapitel sex, där vårt vetenskapliga synsätt beskrevs). Lekvall & Wahlbin (1993) behandlar, förutom den ovan nämnda instrumenteffekten, ytterligare två källor till uppkomsten av mätfel, nämligen respondenteffekten och intervjuareffekten.

Om respondenten är mycket osäker, känner sig tvingad att svara trots otillräckliga kunskaper alternativt åsikter eller ger svar som han/hon tror är socialt önskvärda eller acceptabla uppstår en respondenteffekt. Ett ytterligare exempel på en sådan effekt är att respondenten ger uttryck för en medel- eller gruppåsikt istället för sin personliga uppfattning. För att motverka dessa effekter tydliggjorde vi för respondenterna att deras åsikter skulle avpersonifieras inför fallföretaget och att de därför kunde tala fritt. Det faktum att majoriteten av respondenterna inte var anställda av fallföretaget och därmed inte var beroende av att stå på god fot med detsamma tror vi också inverkar positivt på deras öppenhet vid intervjutillfällena. Vidare sökte vi inte heller forcera fram svar i de fall respondenten inte hade några åsikter utan koncentrerade oss då istället på den information han/hon hade att ge, naturligtvis fortfarande inom studiens ämnesområde.

För att registrera den information som insamlades under intervjuerna bad vi respondenterna om lov att spela in samtalet på band, vilket alla gav sitt medlatande till. Naturligtvis kan kritik riktas mot detta tillvägagångssätt, då

det kan anses hämmande för respondenten och minska dennes känsla av att kunna tala fritt. Vi har dock inte uppfattat detta som ett problem då vi, vilket nämndes ovan, var mycket tydliga med att försäkra respondenterna om att den information de lämnade inte skulle nå fallföretagets öron. Vi är tvärtom av den åsikten att våra respondenter i vissa fall var mer än öppenhjärtliga.

Intervjuaren kan genom sin klädsel, uppträdande, ålder eller kön påverka respondenten vid personliga intervjuer. Vidare kan intervjuaren tolka respondentens svar på ett felaktigt sätt, exempelvis beroende på den inställning han/hon har gentemot respondenten ifråga. (Lekvall & Wahlbin, 1993) Den intervjuareffekt som kan ha uppstått beroende av vår ålder och vårt kön är dessvärre svår för oss att påverka. Genom att öppet och (i våra ögon) trevligt bemöta respondenterna hoppas vi dock ha minskat denna eventuella intervjuareffekt. Vi har även, då vi varit medvetna om våra egna subjektiva åsikter, sökt värdera alla respondenters uppfattningar och ståndpunkter lika. I vissa fall har respondenters expertis inom ämnet rättfärdigat att mindre ifrågasättande har gjorts från vår sida och större vikt lagts vid denna information. Viktigt att notera är att det i dessa fall rör sig om just information och inte om åsikter, för vilka ingen åtskillnad gjorts mellan respondenter.

Merriam (1994) behandlar olika aspekter en intervjuare bör hålla i minnet för att söka minimera de ovan nämnda effekterna i så hög grad som möjligt, vilka vi haft i åtanke under våra intervjutillfällen. Först och främst måste intervjuaren utgå ifrån att respondenten "har något att komma med", d v s att respondenten har information och åsikter som är värdefulla i undersökningen. Intervjuaren bör även undvika att argumentera under intervjun och istället inta en lyssnande roll där respondenten är den person som får mest utrymme till att prata. Vidare ska intervjuaren inte bedöma respondenten utifrån dennes värderingar utan inta en neutral ståndpunkt (jämför stycket ovan). Denna neutralitet beskrivs i citatet nedan.

”Samtidigt som jag är neutral när det gäller innehållet i det som sägs, är jag mycket angelägen om att personen i fråga är villig att dela med sig av sin information till mig. En bra kontakt med intervjupersonen är ett förhållningssätt gentemot denne. Neutralitet är ett förhållningssätt gentemot innehållet i vad personen i fråga säger.”

Patton, ur Merriam, 1994, sidan 231

Intervjun är som synes en komplex företeelse och ett samspel mellan parter som båda har förutfattade meningar och fördomar, vilka färgar samspelet och den information som kommer fram.

7.4.4 När sluta intervju?

Som oerfaren forskare kan det vara svårt att avgöra hur många intervjuer som bör utföras innan resultatet kan anses trovärdigt. Som hjälp har Merriam (1994) sammanställt några tumregler för när det kan vara dags att upphöra med genomförandet av intervjuer;

- Källorna börjar ta slut. Det finns naturligtvis alltid fler personer som skulle kunna intervjuas men då forskaren märker att dessa hamnar allt längre bort från utgångsproblemet blir de allt mindre relevanta för undersökningen.
- Kategorierna börjar bli mättade. Vidare insamling ger inte speciellt mycket ny information och nyttan av att genomföra ytterligare intervjuer understiger energin dessa tar i anspråk.
- Vissa regelbundenheter uppenbarar sig.
- Information i övermått har samlats in och den information som samlas in ligger då långt ifrån den information som egentligen kan anses vara väsentlig.

Vad gäller respondenterna ur subgrupp (1) och (2), kunder till Silf COMPETENCE, kunde vi relativt snabbt utläsa ett mönster i de svar vi erhöll. Trots att vi inte var övertygade om att ytterligare intervjuer skulle ge ny information valde vi att genomföra alla intervjuer som planerats in för att på så vis uppnå en mer säker och trovärdig bild av respondenternas åsikter. De övriga intervjuerna, med respondenter ur subgrupp (3) och (4), gjordes därefter som komplement för att inhämta åsikter också utifrån andra

perspektiv. Även i dessa fall noterade vi att tankarna kring ämnet inte skilde sig nämnvärt från person till person, d v s likheterna var större än skillnaderna.

7.5 ... och sekundärdata

Den sekundärdata vi använt oss av har insamlats antingen från fallföretaget eller, vilket utgör majoriteten, genom att söka litteratur inom områdena distansutbildning, pedagogik, informationsteknologi, lärande, kunskap och kunskapsöverföring. Böcker införskaffades från bibliotek i Linköping och artiklar söktes på diverse databaser till vilka universitetsbibliotekets hemsida visade vägen.

När man använder sig av en sekundärkälla bör man alltid ifrågasätta dess äkthet, riktighet och objektivitet samt huruvida källan har något värde för den undersökning som genomförs, vilket vi naturligtvis har gjort. Vad gäller de böcker och de artiklar vi läst och använt oss av har vi ingen orsak att tvivla på att den information som presenteras är korrekt återgiven. I ett fåtal fall har vi dock även använt uppsatser på C- och D-nivå vid arbetet med att ta fram referensramen. Då dessa uppsatser skrivits på relativt höga akademiska nivåer har vi sannolika skäl att anta att författarna använt informationen på ett sätt som korrekt speglar ursprungskällan, då detta kontrolleras (eller ska kontrolleras) av opponenter vid framläggandet av uppsatsen. Vi har dessutom i samtliga fall ansträngt oss för att finna ursprungskällorna, men då biblioteken i Linköping har begränsade resurser var det inte alltid möjligt för oss att anskaffa de böcker som behövdes.

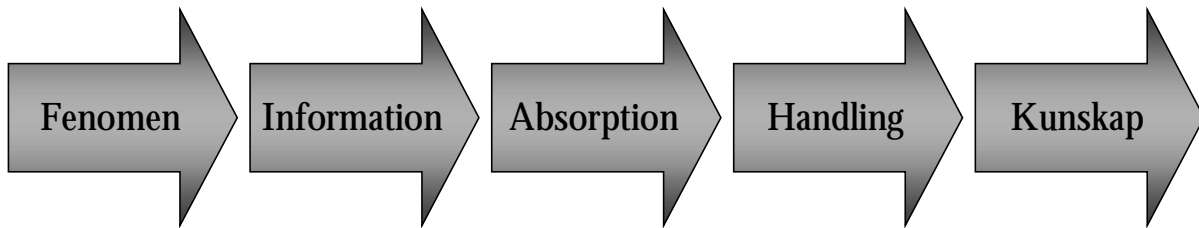
8 VAD KOMMER VI FRAM TILL?

I detta kapitel redovisar vi resultaten av undersökningen. Som vi beskrev i kapitel ett presenteras vår empiri och vår analys samtidigt med anledning av att vi ville undkomma den upprepning av empirin som annars skulle blivit fallet. Vi har valt att utgå från den teoretiska referensramen vid genomförandet av intervjuerna och har även sökt strukturera detta kapitel på liknande vis, där teori presenteras först för att därefter följas av respondenternas åsikter (ibland i form av citat), alternativt annan inhämtad empiri, samt vår egen analys av och reflektioner kring situationen.

Den teoretiska upprepningen från kapitel två och tre upptar en relativt stor plats beroende av att vi tror detta vara lämpligt då ämnet torde vara relativt okänt och att förtydliganden därför är på sin plats. Vidare har strukturen till viss del ändrats i jämförelse med referensramen. Då vi ansåg att avsnitten 3.2, "Vad lämpar sig för distansutbildning?", och 3.3, "Fördelar och nackdelar med distansutbildning", i mångt och mycket sammanföll med de övriga har respondenternas åsikter om detta vävts in i den övriga texten i detta kapitel.

8.1 Kunskap och lärande

Holmberg (1998) beskriver skillnaden mellan kunskap och information, där kunskap anses uppstå först när mottagaren förstätt informationen och hur denna ska användas. Davenport & Prusak går ett steg längre då de anser att kunskapsöverföring sker först när mottagaren inte bara förstätt hur informationen ska användas utan även gjort slag i saken och använt den.



Figur 8-1 Kunskapsöverföringens olika steg

Sättet på vilket certifieringsprogrammen idag är uppbyggda synes vara ett skolboksexempel på dessa fem steg i kunskapsöverföringsprocessen. Föreläsarna fungerar som medium för att omvandla fenomen, om vilka de oftast också har praktiska erfarenheter, till information, vilket sker genom föreläsningar eller tillhandahållande av skriftligt material. Denna information absorberas av de studerande för att sedan omvandlas till individuell kunskap genom handling, vilket sker under gruppövningarna.

Då alla föreläsare, vilka anlitas som konsulter och hyrs in från näringsliv och universitet, vid sidan om den teoretiska kunskapen även innehar praktisk erfarenhet besitter de inte bara explicit utan även tyst kunskap. Att den senare är svår att överföra är inte enbart Nonaka & Takeuchis åsikt utan kan anses vara en allmänt anammad sådan. Detta stämmer även överens med Holmbergs (1987) mening att alla teoretiska färdigheter, vilka vi ser som uttryck för explicit kunskap, lämpar sig för distansutbildning, men enbart vissa praktiska, eftersom de senare ofta kännetecknas av tyst kunskap.

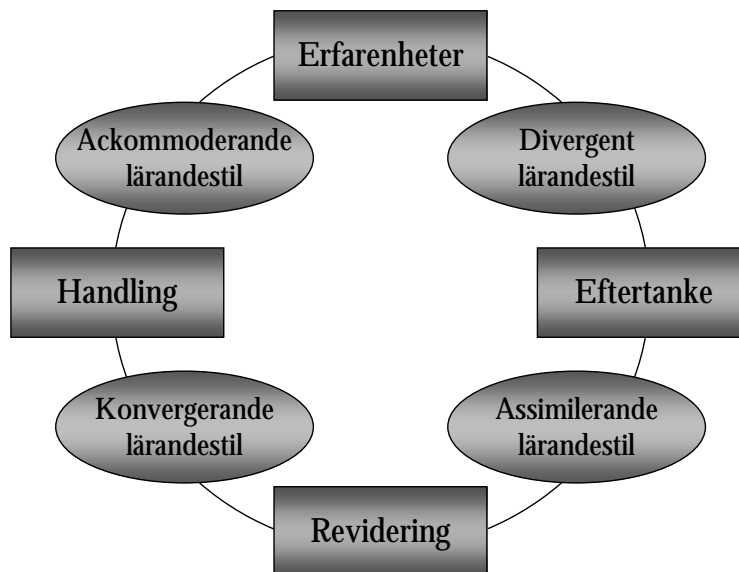
Vi frågade våra respondenter vilka delar i certifieringsprogrammen de trodde skulle vara möjliga att genomföra som distanskurser och vi fick flera förslag. Några respondenter var av åsikten att grundkurserna, vilka inkluderar både teoretiska och praktiska moment, skulle lämpa sig då dessa behandlar just ämnesområdets grunder vilket ofta inte kräver så mycket diskussion samt att dessa kurser sträcker sig över längre tid än de övriga, vilket skulle kunna göra det mödan värt att erbjuda dem på distans. Den direkt motsatta åsikten gavs också, då med motiveringen att det är viktigt att få grunderna i ett ämne presenterade på traditionellt vis då detta skapar ett ökat intresse. Detta intresse skulle sedan kunna motivera den studerande att fortsätta utbilda sig på egen hand, vilket stämmer överens med Box påstående att Internet som

utbildningsmedium är lämpligt då de studerande redan har kunskaper inom det ämne de studerar. Ytterligare några respondenter var av åsikten att de kurser som inte innefattar några praktiska moment är de som bäst lämpar sig för distansundervisning, vilket främst innebär kurser på mer strategisk nivå.

Ur de ovan förda resonemangen känner vi oss manade att hålla med de respondenter som förespråkar strategiska kurser som lämpade för distansutbildning, eftersom dessa utbildningar till störst del kännetecknas av explicit kunskap. Vi kan även anta att vissa av fortsättningskurserna, där de praktiska momenten upptar en liten del, torde lämpa sig för distansutbildning.

Vad gäller Silfs nuvarande, traditionella, utbildningsform tror vi att det eventuellt kan vara möjligt, med hjälp av lärarnas erfarenhet och de praktiska övningar som genomförs under utbildningarnas gång, att överföra en liten del av den tysta kunskapen, vilket torde öka utbildningens värde ur kundens ögon sett. Detta tror vi dock kräver att lärarna är delaktiga under gruppövningarna och vid speltillfällena, då vi anser att det är genom fysisk samvaro samt genom att härma någon annans handlingar som tyst kunskap kan överföras. Att lyckas med detta vid användandet av distansmedier såsom Internet ser vi därför som mer eller mindre omöjligt, varför en övergång till detta medium till viss del torde minska mängden överförbar kunskap.

Kolb har med utgångspunkt i komponenterna i lärandecirkeln (erfarenheter, eftertanke, revidering och handling) definierat fyra olika lärandestilar. Enligt Ellström är ett kännetecken för vuxna individer att de i hög grad förlitar sig på tidigare kunskaper och erfarenheter vid skapandet av ny kunskap, vilket vi tolkar som att vuxna personer skulle tillhöra den ackommoderande alternativt den divergenta lärandestilen. Detta är naturligtvis ett mycket generellt påstående, men trots detta har vi valt att testa det mot vad våra respondenter har ansett vara de mest givande delarna av utbildningen för att därefter försöka utröna vilka moment som bör ingå i utbildningen för att uppnå bästa möjliga lärande.



Figur 8-2 Kolbs lärandestilar

För båda lärandestilarna är den erfarenhetsmässiga aspekten en viktig del i lärandeprocessen. För individer med en ackommoderande lärandestil är det de egna erfarenheterna som är viktigast, vilka fås genom handling och aktivt experimenterande. För denna grupp är troligen föreläsaren av mindre vikt medan spel och caselösningar, i grupp eller individuellt, är mer betydelsefulla och givande för lärandet. Den divergenta lärandestilen betonar, till skillnad från den ackommoderande lärostilen, även andras erfarenheter, vilka ligger till grund i gruppdiskussioner och -arbeten. Caselösningar och gruppuppgifter fungerar på olika sätt för de båda stilarna, där den divergenta betonar åsiktsutbyte och analys medan den ackommoderande betonar det egna agerandet och övningar av mer handfast art.

”Mycket är det här att lärarna har praktiska erfarenheter. De har varit med om en massa saker ute på företagen.”

”Många såna här poänger... just att kunna sitta i grupp och diskutera.”

Våra respondenter gav två svar vid besvarandet av frågan vad de ansåg som mest givande under utbildningen, vilka belyses av de två citaten ovan. Föreläsaren och dennes teoretiska men framför allt praktiska kunskaper och

erfarenheter utgör det ena. Det ses av respondenterna som värdefullt att föreläsarna kan engagera och förtydliga genom att ge exempel från sin egen verklighet, att de kan ta fram självupplevda fall som de studerande kan identifiera sig med och relatera till. Det andra respondenterna ansåg som mycket givande var de gruppdiskussioner och grupparbeten som ofta ingår som moment i kurserna. Det är enligt Gagné viktigt att läraren stimulerar de studerande till att använda sig av förkunskaper och egna erfarenheter, vilket de studerande på Silf får, och bör, göra under dessa övningar. Några respondenter har till och med uttryckt önskemål om ytterligare praktik och övningar utöver de som redan ingår i kurserna idag.

Våra respondenter, både studerande på CISilf och CLSilf, synes till störst del tillhöra den divergenta lärandestilen. Föreläsaren ses som betydelsefull och det är dennes erfarenheter som de studerande tar till sig och i kombination med de egna erfarenheterna analyserar, gärna i grupp. Detta överensstämmer med Sims resonemang att då en specifik talares kunskaper är elementära bör utbildningen inkludera den sortens mänsklig kontakt och interaktion som bäst uppnås i ett klassrum. Huruvida de studerande, efter att ha genomgått ett certifieringsprogram under närmare tre års tid, anpassat sin lärostil till kursernas upplägg eller kurserna anpassats efter de studerande kan dock diskuteras. Kurserna verkar för oss ha ett relativt traditionellt upplägg, där föreläsningar varvas med caselösningar och andra praktiska övningar. Att ett sådant upplägg väljs skulle kunna förklaras ur ett pedagogiskt perspektiv, då det förefaller som att vuxna, i likhet med vad Ellström säger, förlitar sig på tidigare kunskaper och erfarenheter vid skapandet av ny kunskap. Skillnaden mellan denna studie och Ellströms ligger i att våra respondenter även betonat lärarens erfarenheter, i synnerhet de praktiska, i kombination med de egna.

Så hur väl tror vi att en Internetbaserad distansutbildning skulle lämpa sig för våra divergenta respondenter? Eftersom gruppen har betonat gruppövningarna och diskussionsutbytet framför andra aspekter tror vi inte att ett Internetbaserat utbildningsformat skulle vara lämpligt ur ett lärandeperspektiv, eftersom distansstudier i allmänhet anses vara relativt självständiga vilket kan försvåra gruppvisa åsiktsutbyten och försämra diskussionsdynamiken. En annan kundgrupp, där den ackommoderande lärostilen dominerar, tror vi å andra sidan skulle kunna tilltalas av en

Internetbaserad distansutbildning, då gärna utformad med mycket övningar där de studerande kan pröva sig fram till lösningar.

8.2 Interaktion

8.2.1 Interaktion mellan lärare och studerande

Dilemmat med distansutbildning är, enligt Holmberg (1998), att läraren måste fylla sin funktion som stöd för lärandet trots att lärare och studerande är åtskilda i tid och rum och att interaktionen därmed inte kan ske på samma sätt som vid traditionell klassrumsundervisning. Bland annat innebär denna skillnad att lärarens planeringsarbete fokuseras kring den tid då lärare och studerande är åtskilda istället för den tid de är tillsammans. Åström nämner även förändringen vad gäller lärarens roll från att ha varit en föreläsande till att istället, i distansutbildningssammanhang, övergå till en handledande sådan. Vidare beskriver Åström hur distansutbildning ofta är av mer självständig art och att denna individualism och självständighet ställer krav på läraren att kunna motivera och inspirera de studerande samt, vilket Bääth betonar, att finnas tillgänglig även under icke schemalagd tid.

En av respondenterna ansåg också att regelbunden kontakt med läraren är viktigt för att en Internetbaserad distansutbildning ska kunna få genomslag. Då de lärare som idag arbetar på Silf är inhyrda konsulter vilka alla har andra huvudsakliga sysselsättningar kan detta bli lite av ett tidsdilemma, vilket en av våra respondenter förklarar på detta vis:

”En del av dessa [lärare] skulle inte kunna hantera den roll som handledare som krävs av läraren om man kör interaktivt. Våra lärare är inte så tillgängliga att de kan vara anträffbara och tillgängliga jämt för frågor etc.”

En annan av våra respondenter var dock av åsikten att detta inte är ett olösligt problem, utan att det som krävs istället är utbildning av konsulterna i syfte att förändra sättet att undervisa, från den traditionella lärarrollen till en mer pådrivande och kontaktskapande roll. En annan respondent påpekade vidare att det inte enbart är på det viset att en distanslärare påläggs mer arbete utan han får även möjligheten att påverka detta arbete, vilket ger en mer flexibel tillvaro också för honom.

Vi själva har svårt att se att flertalet av dessa lärare till fullo skulle kunna, eller är villiga att försöka, inta den roll som krävs, främst beroende på den tidsåtgång och det engagemang som skulle vara nödvändigt. I Easton & Ellrams rapport framkom exempelvis att distansstuderande känner sig osäkra beroende på avsaknaden av fysisk kontakt, vilket ges uttryck i att dessa individer kräver mer feedback än vanligt. Detta fenomen ter sig även i våra ögon vara sannolikt. Vi tror, liksom Bååth, att denna osäkerhet är störst i början av utbildningen, när distansstudieformen är ny för både studerande och lärare. Läraren måste då vara beredd att vara tillgänglig från kursstart och så länge de studerande anser sig behöva stödet. Vi tror också att det vore en fördel om de studerande fick uppleva kontinuitet i form av att samme lärare under en längre tidsperiod, exempelvis en kurs, fungerar som stöd och svarar på frågor.

Hur återkopplingen ska ske råder det delade meningar om. Enligt Clark & Lyons beror detta på målgruppen och deras behov, men att man generellt kan säga att återkopplingen kan vara både personlig eller utföras med teknikens hjälp, exempelvis genom att de studerande efter utförda tester automatiskt hänvisas till en webbsida där svar och förklaringar till dessa finns att tillgå. Gagné är däremot ganska bestämd i sin uppfattning att återkoppling på den studerandes prestationer ska vara uttömmande och diskuterande och gärna av personlig karaktär. Bååth har en uppfattning som liknar Gagnés men som även betonar kraven på en nästan överdrivet positiv inställning från lärarens sida för att inte riskera missuppfattningar som kan leda till minskad motivation. Det senare tolkar vi som att det skulle kräva ännu mer tid från lärarens sida, då han/hon hela tiden måste tänka inte bara på svaret utan även på formuleringen av detsamma.

Vid frågan om vilka krav som kan ställas på distanslärare var flera respondenter av åsikten att denna måste kunna svara på frågor "inom skälig tid", vars definition varierade mellan att omfatta åtta timmar till två dygn. Då de flesta övningar m m enligt en respondent troligtvis kommer att göras under kvällstid, d v s utanför ordinarie arbetstid, måste eventuellt lärarens arbetstider anpassas efter detta och besvarandet av frågor systematiseras, vilket vi anser borde försvåras av det faktum att de idag anlidade lärarna har andra heltidssysselsättningar. Huruvida respondenterna föredrar personlig

feedback eller nöjer sig med hänvisningar till svar framkom inte klart under intervjuerna. Däremot har vi tolkat relaterade uttalanden som att respondenterna anser att enklare frågor som uppstår under kursens gång kan besvaras med teknikens hjälp medan insändningsuppgifter och dylikt bör besvaras med personliga kommentarer och specifika råd.

När väl lärarna själva blivit "varma i kläderna" och när de lärt sig vilka frågor de studerande vanligtvis ställer antar vi att arbetet i form av besvarandet av frågor kommer att minska i tidsomfattning. I enlighet med ett förslag från en av våra respondenter tror vi att lärarens arbete relativt enkelt kan underlättas, exempelvis genom att på en hemsida eller i ett konferenssystem förse de studerande med frekvent ställda frågor och svar och där möjlighet finns för studerande och lärare att chatta, skicka e-post osv. Respondenten påpekar dock även att vid användandet av konferenssystem eller virtuella rum är det mycket viktigt att läraren hela tiden är aktiv och ser till att alla studerande deltar i diskussioner och "gör det de ska", i vilket vi också instämmer.

"Läraren måste vara ganska aktiv för att skapa en ordentlig kommunikation så att alla hänger med."

Vidare anser vi, liksom en av våra respondenter beskrivit i citatet ovan, att läraren bör uppmuntra de studerande att ta hjälp av varandra vid oklarheter (jämför Evans & Nations) för att minska lärarens arbetsbörda. Enligt ett förslag från en av respondenterna kan eventuellt små projektgrupper bestående av fyra till fem studerande bildas, vilka skulle kunna kommunicera genom det ovan beskrivna konferenssystemet. Detta ställer större krav på dem själva att ta ansvar för sin egen inläring, men det anses av samme respondent vara nyttigt för de studerande att försöka lösa problem internt genom diskussion. Detta tillvägagångssätt anser vi skulle till stor del kunna lösa det så kallade skalfördelsproblemet, d v s att frågor i distansutbildningssammanhang måste besvaras till varje studerande ifråga medan alla studerande kan ta del av svaret vid traditionell klassrumsundervisning, vilket beskrivs av Easton & Ellram. För tydlighetens skull bör kanske även tilläggas att vi inte anser att läraren helt bör undslippa att finnas tillgänglig för frågor.

Vad gäller problematiken kring den tidsåtgång som krävs för att kontrollera vilka studerande som är aktiva samt att påminna de som inte uppfyller sina åtaganden i form av insändningsuppgifter och dylikt ter sig lösningen för oss inte lika enkel. Att dessa aktiviteter är viktiga i motivationssyfte ifrågasätter vi inte. Å andra sidan ser vi det kanske inte som självklart att detta arbete måste skötas av läraren, utan uppgifterna kunde istället eventuellt överlåtas på administrativ personal hos utbildningsanordnaren. Det har av respondenter framkommit att Silf idag inte har någon bra kontroll av vilka studerande som fullföljt kurserna, speciellt vad gäller genomförandet av tentamina, varför vi anser att detta måste förbättras betydligt innan en Internetbaserad distansutbildning kan komma i fråga.

Vidare nämner Bååth att en övergång från traditionell undervisning till Internetbaserad distansundervisning innebär ytterligare förändringar då läraren måste undervisa i förväg, med hjälp av det skrivna ordet. Detta kräver att läraren skriver utbildningsmaterialet för kursdeltagarna, att han har förmågan att sätta sig in i de studerandes situation och kan förutse vilka frågor de kan tänkas ställa. Materialet (text, frågor, övningar etc) måste vara omedelbart förståeligt så att onödiga frågeställningar kan undvikas. Det måste även, enligt Gagné, göras så intressant som möjligt för att därmed öka de studerandes motivation. Många av de föreläsare som idag anlitas av Silf har ingen pedagogisk utbildning och många har heller aldrig tidigare arbetat som lärare. Det är, vilket Bååth vidare beskriver, inte säkert att en skicklig föreläsare blir en framgångsrik distansutbildare och inte heller att en van skribent blir en god distansutbildningsförfattare. Flera av våra respondenter har framhållit vikten av ett samarbete mellan föreläsaren ifråga, en person med pedagogisk utbildning samt en person med systemteknisk kunskap vid framtagandet av undervisningsmaterial för en Internetbaserad distansutbildning för att lösa denna problematik. Enligt en av respondenterna har många av de kurser som idag erbjuds på interaktiv väg av andra utbildningsanordnare inte fungerat speciellt bra beroende på att en av delarna fattats – antingen finns pedagogiken men inte den tekniska kunskapen att till fullo utnyttja mediet eller tvärtom.

8.2.2 Interaktion mellan studerande

Att läraren bör uppmuntra de studerande till interaktion med varandra, att ta hjälp av varandra vid oklarheter, nämndes redan i förra avsnittet. Det är, som Holmberg (1999) säger, inte läraren en distansstudiestuderande oftast saknar, utan kurskamraterna.

”Det som jag ser som fördelen här, med Silf, [...] det är att man får känna av hela svenska samhällets olika bitar. Det är ju ganska lärorikt.”

”Jag tror absolut inte på att byta ut hela block, det tror jag inte på. Inte för våra målgrupper, för de vill träffas. De vill hitta lekkamrater.”

De flesta av våra respondenter har nämnt det sociala och erfarenhetsmässiga utbyte som kommer till stånd under gruppövningar som en av de viktigaste, mest givande, delarna i utbildningen (jämför citaten ovan). Just det faktum att den studerande träffar andra yrkesarbetande i liknande position och situation från andra företag eller branscher anses vara värdefullt, då de studerande får insikt i hur andra har löst problem och hanterat komplicerade situationer. Detta stämmer överens med Sims diskussion om att vissa personer söker sig till traditionella klassrumsutbildningar då de har ett stort behov av social kontakt, behöver motiveras av andra eller helt enkelt behöver ett direkt utbyte av frågor och svar vilket möjliggörs i klassrumsmiljö.

Flera respondenter har även betonat det faktum att utbildningen hjälper dem att bygga upp nätverk av människor, vilka även efter utbildningens slut kan fungera som bollplank och med vilka man kan utbyta erfarenheter och tankar. En respondent beskriver exempelvis sammanhållningen i den grupp i vilken denne person ingick i under utbildningstiden som mycket bra. Att personerna i nätverken inte arbetar tillsammans gör att de studerande har lättare att ”öppna sig”, att be om hjälp och diskutera problem som de inte anser sig kunna ta upp med arbetskamrater. Detta står i samklang med vad Holmberg (1999) säger om vikten av att känna samhörighet med en grupp med vilken man kan diskutera även annat än kursinnehåll, då detta torde vara uppmuntrande, speciellt för studerande med liten studievana. Silf brukar för övrigt försöka att placera individer som kan ha hjälp och nytta av varandra,

också i framtiden, bredvid varandra under kursintroduktionen för att på så vis hjälpa till att skapa dessa nätverk. Trots att våra respondenter inte har nämnt liten studievana som orsak till nätverkens betydelse för motivationen förmodar vi dessutom att också detta kan inverka, då många av Silfs studerande har ett antal år i arbetslivet bakom sig vid påbörjandet av certifieringsprogrammen.

Vi tolkar det som att den av Holmberg ovan nämnda interaktionen inte nödvändigtvis behöver vara av fysisk karaktär utan kontakten skulle lika väl kunna ske via ett medium. Enligt Holmberg (1987) minskar behovet av fysisk kontakt då de studerande har praktisk erfarenhet av det de studerar. För våra respondenter synes dock fallet vara det omvända. Den praktiska erfarenheten har på intet vis minskat, utan kanske snarare ökat, den betydelse som den sociala kontakten och interaktionen har för dessa studerande. Några respondenter har även uttryckt rädsla för att nätverken kan gå förlorade vid Internetbaserade utbildningar, men att en (vidare-)utbildning med hjälp av detta medium skulle kunna fungera om de studerande redan innan bildat nätverk, i utbildningsanordnarens regi.

8.2.3 Interaktion med kursmaterialet

Enligt Båath är insändningsuppgifterna en mycket viktig del av kursmaterialet, varför Holmberg (1987) förespråkar att alla studieenheter ska avslutas med något slag av redovisning, vilka bör vara av förståelsebaserad art (jämför exempelvis Dehaas och Gagné). Övningar och uppgifter är enligt Gagné även viktiga för att underlätta behållningen av det inlärdasamt främja överspridningen av detsamma.

De flesta kurser som ingår i certifieringsprogrammen är idag uppbyggda på det sätt att de börjar med en introduktion, där kursens moment och mål definieras. Därefter följer föreläsningar varvat med praktik i form av olika slags gruppövningar. Efter genomgången närutbildning gör den studerande en tentamen, som i likhet med Dehaas uppfattning om redovisningars utformning är uppbyggd kring den studerandes förståelse av ämnet.

Som redan framgått av tidigare resonemang i detta kapitel anser respondenterna att föreläsningar och grupparbeten är ett utmärkt sätt att lära.

De är även överens om att de tentamina som görs är bra och nödvändiga för att bevisa för sig själv, och för andra, att man förstått innehållet i kursen och kan använda det också i praktiken.

Vi ser därför ingen anledning att i en Internetbaserad distansutbildning ändra alltför mycket på det upplägg för redovisningar och tentamina som idag används. Enligt en respondent möjliggör Internet exempelvis att de studerande kan arbeta med problembaserade scenarion, d v s kan praktiskt öva det de lärt sig teoretiskt. Eventuellt skulle ytterligare ett antal mindre tester under kursens gång, vilka den studerande själv kan utföra med hjälp av sin dator, vara ett sätt att hjälpa den studerande att verkligen förstå innehållet innan han/hon går vidare till nästa moment i kursen.

”Om man ska ha uppgifter måste man få respons; Har jag gjort fel? Har jag gjort rätt? Gör om, eller backa.”

Om utbildningsanordnaren väljer att testa de studerandes kunskaper på interaktiv väg bör, enligt en av våra respondenter, responsen vara omedelbar samt informativ vad gäller felens natur och vilka åtgärder den studerande bör vidtaga för att förbättra sina kunskaper inom området. Detta överensstämmer med Gagnés resonemang om feedback, dock med skillnaden att det i detta fall rör sig om automatisk feedback med teknikens hjälp. Sådana tester kan naturligtvis också vara till hjälp inför den påföljande tentamen. Repetitionsmöjligheterna som Internet kan erbjuda är därför ett av de sätt våra respondenter ansett vara lämpliga för distanslärande.

Då vi ser det som eventuellt för svårt att utveckla ett så pass avancerat korrigeringsprogram, vilket vi tror är nödvändigt, för en bra förståelsebaserad tentamen som den studerande kan göra själv med hjälp av datorn anser vi att denna, till skillnad från de ovan nämnda mindre testerna, bör rättas av läraren ifråga. Kommentarer bör, vilket tidigare diskuterats i avsnitt 8.2.1, vara av uttömmande art med individuella råd.

8.2.4 Interaktion med läromedlens yttre

Enligt Holmberg (1995, i Azaric & Mårtensson, 1998) bör, vid val av medium för distansutbildningen, mediets begränsningar vara avgörande. Harrison bygger vidare på resonemanget då han presenterar tre principiella lärdomar att ha i åtanke vid valet. Han anser att en mix av medier bör användas för att uppnå en så effektiv inläring som möjligt, att ett mediums svagheter ska kompenseras för genom att använda andra medier samt att det medium som är mest likt verkligheten ska användas. I denna studie är valet av medium redan gjort av fallföretaget, då ju syftet med uppsatsen är att, ur en pedagogisk synvinkel, studera Internet som medium för distansutbildning.

Vad gäller de begränsningar som Internet kan ha synes den tid det tar att ladda ner minneskrävande program, animationer eller annat tungt innehåll vara den största, vilket en respondent också påpekade. Denna begränsning visar sig troligen till störst del i hemmen, där modemkapaciteten ofta är lägre än på arbetsplatsen. Författare såsom Harrison och Rand diskuterar hur bandbredden anses vara otillräcklig för att snabbt kunna ladda ner olika slags interaktivt material. I Sverige beräknas dock, enligt Falke, hela landet ha tillgång till bredband inom en tidsperiod av fem år. I väntan på att detta ska bli färdigt anser vi inte att en eventuell distansutbildningsanordnare ska ge upp sina planer på Internetbaserad utbildning, då sådana kapacitetskrävande moment som exempelvis spelövningar, som inte behöver uppdateras på samma vis som annat undervisningsmaterial, istället kan erbjudas på CD-ROM till de studerande.

Huruvida det överhuvudtaget är nödvändigt att inkludera sådana moment som just spel är naturligtvis också något som måste övervägas. Azaric & Mårtensson skriver att det är mål och behov i verksamheten som ska vara styrande vid utformandet av en distanskurs. Med hänvisning till det resonemang som fördes i avsnitt 8.1 om lärandestilar tolkar vi detta som att det är de studerandes behov, vilka utgår från individernas lärandestilar, som avses. Även de studerandes datorvana måste tas i beaktande, då en viss ovana eller rädsla kan finnas för att använda detta medium på ett för vissa individer komplicerat vis. Vad gäller spelmomenten i utbildningen anser några av respondenterna även att det finns fog att anta att denna form av praktisk

övning lämpar sig bättre för yngre studerande då dessa är mer vana att använda sådana redskap.

”För vissa personer är inte interaktiv utbildning ett optimalt sätt att lära sig på samma sätt som traditionell utbildning att läsa en bok och skriva ett prov, inte är ett optimalt sätt för vissa personer.”

Som respondenten ovan i likhet med Harrison påpekar så är det omöjligt att helt och fullt tillfredsställa alla, oberoende av vilket medium som väljs. Vi tror dock att Internet erbjuder möjligheter att presentera utbildningsmaterial på ett flertal olika sätt, vilket vi tror skulle medföra att tillfredsställandegraden ökar då fler lärandestilar nås genom att alla delar i inlärningscirkeln uppmärksammas.

”Rena vinster är ju att man kan utnyttja en multimedial teknik, att man kan stimulera många olika sinnen.”

Omväxling i presentationen av materialet är något våra respondenter också har ansett vara av yttersta vikt för att göra lärandet mer intressant och motiverande, vilket är en åsikt som representeras av citatet ovan. Ofta består det föreläsningsunderlag som idag ges till de studerande av kortfattad information, ofta i punktform. Respondenter har ansett att en mix av text, bild och ljud är optimalt då endera av dessa medel torde passa de flesta individer samt då användandet av bilder och ljud anses vara ett bra sätt att öka förståelsen och påskynda inlärandet. Detta överensstämmer med Dehaas resonemang liksom med Gagnés, som säger att framställningssättet och materialets utseende har betydelse för motivationen samt betonar att uppmärksamhet måste riktas mot inlärningsmaterialet genom exempelvis illustrationer eller grafiska framställningar. Vidare har respondenter varnat för att använda text av högtravande akademisk natur utan den bör istället vara lättillgänglig och lättförståelig för vem som än läser den. De anser även att det i materialet nästan övertydligt måste framgå vad som är viktigt. Det kan även tilläggas att stor uppmärksamhet bör tillägnas den första studieenheten (jämför Dehaas), då det är i denna det största bortfallet riskeras. Att utforma denna enhet på ett särskilt spännande och intresseväckande sätt tror vi torde öka de studerandes engagemang och motivation inför de påföljande studieavsnitten.

”Det är lite den här övertron som kan finnas på att om man skeppar ut en CD-ROM eller lägger upp en kurs på nätet så ska allting fixa sig själv. Men det är ju inte riktigt fallet.”

Det krävs en hel del arbete för att en distansutbildning ska fungera, liksom respondenten ovan också påpekar. Enligt Clark & Lyons spelar mediet för informationsöverföringen inte någon roll för lärandet om instruktionsmetoderna hålls konstanta. Det är istället designen som skapar lärande. Att det inte fungerar, åtminstone inte speciellt bra, att lägga upp en bok som en serie av eviga HTML-sidor anser vi vara en självklarhet. Det är varken enklare att läsa från en skärm än ur en bok, inte heller är det ur ett pedagogiskt perspektiv ett lämpligt tillvägagångssätt.

Enligt Dehaas är snabb och enkel navigering nyckelord, då de studerande inte ska behöva truggla sig igenom ett till synes oändligt antal skärmbilder för att hitta information som de anser vara viktig. De ska även enkelt kunna hoppa över moment de redan anser sig ha tillräckliga kunskaper om. Detta låter som en självklarhet, men som en av våra respondenter också påpekade kan detta lika gärna fungera när exempelvis en bok används för informationsöverföringen. Vi ser alltså inte detta som en av Internets starka fördelar. Inte heller anser vi att det parallella användandet av text, ljud och bild eller valfriheten är en fördel som är specifik för Internet som medium, eftersom detta lika gärna kan uppnås med exempelvis CD-ROM. Däremot finns andra aspekter, såsom chat- och andra interaktionsmöjligheter i både realtid och med tidsfördröjning, tillgången till information på webben samt nästan ögonblicklig och kontinuerlig uppdatering av material, vilka man får så att säga på köpet i och med användandet av detta medium. Att uppnå dessa fördelar kräver vid användandet av exempelvis CD-ROM som medium i distansutbildningen att ytterligare ett eller flera medium måste användas som komplement.

”Man ska inte tro att bara för att man använder sig av interaktiv utbildning att man löser alla pedagogiska problem. Det gör man inte, utan man ska se det som ett mycket bra komplement till den typ av utbildning man gärna arbetar med.”

Sammanfattningsvis kan sägas att det naturligtvis är naivt att anta att interaktivitet i sig skulle optimera lärandet eller kundernas upplevda värde av utbildningen. De pedagogiska grundproblem som alla former av utbildning erfar försvinner inte (jämför Holmberg, 1998), vilket en av våra respondenter också påpekar ovan. Vi anser dock, med utgångspunkt från ovanstående resonemang, att Internet är ett verktyg med oändliga möjligheter till god pedagogik och effektivt lärande, om dessa möjligheter utnyttjas klokt.

8.3 Fria eller strukturerade studier

Helm beskriver hur olika studerande har olika saker med sig i bagaget när de påbörjar en utbildning. Vid Internetbaserade distansutbildningar erbjuds möjligheten att individanpassa utbildningen för att ge varje studerande vad han/hon speciellt behöver. Frihet, flexibilitet och individanpassning benämns därför som distansutbildningens största fördelar. (jämför Sims, Morris m fl)

Våra respondenter är dock inte av åsikten att total frihet är att rekommendera, utan tror snarare att en samordning av studietakten är nödvändig. Ett flertal aspekter medverkar till denna åsikt. För det första, vilket redan nämnts, är Silfs lärare inhyrda som konsulter, varför den tidsrymd under vilken de måste vara tillgängliga bör vara så kort som möjligt. Detta kan inte garanteras och är troligtvis inte ens möjligt vid helt fria och ostrukturerade studier, eftersom en sådan struktur skulle innebära att de studerande kan påbörja och slutföra utbildningen när de vill.

Vidare anses bland respondenterna grupparbeten vara en av de delar i utbildningarna som ger bäst läranderesultat. Enligt Bååth behöver en individanpassad utbildning inte innebära att gruppuppgifter försvinner. Dock tror respondenterna, vilket vi håller med om, att fria och ostrukturerade studier starkt skulle försvåra effektiva gruppövningar då de anser att sådana erfordrar fysisk kontakt. Dessutom har respondenterna visat sig inneha den

divergenta lärandestilens egenskaper, där behov av mänsklig kontakt är viktig, varför en individanpassad Internetbaserad utbildning inte kan anses lämplig för dessa individer, d v s för den nuvarande målgruppen.

Däremot var flera respondenter av åsikten att Internet skulle kunna användas i förberedande syfte såtillvida att de studerande skulle kunna läsa in visst material i förväg så att alla har samma förkunskaper inför gruppuppgifterna. Detta skulle kunna leda till ett mer effektivt utnyttjande av den tid som avsatts för fysiska träffar samt minska den eventuella föreläsningstiden (om den senare då överhuvudtaget blir nödvändig), vilket överensstämmer med Gagnés resonemang om att tillräckliga och aktualiserade förkunskaper leder till ett effektivare tillgodogörande av information.

”Jag tror inte att man kan släppa det där till folk, bara.”

Flera författare, såsom Helm och Wilson, anser att distansstudieteknologin hjälper de studerande att använda sin tid på ett mer effektivt sätt samt att de studerande själva kan välja i hur stora doser de vill lära, vilket skulle ge ett lika, om inte mer, effektivt lärande som traditionella utbildningar. Åström är av en annan åsikt då hon beskriver en studie av distanskurser med lös struktur och stor individuell frihet där de studerande var yrkesarbetande personer. Resultaten visade på låg effektivitet eftersom deltagaraktiviteten var låg, studietakten långsam samt få examinerades, vilket ansågs beroende av bland annat det faktum att målgruppen var just yrkesarbetande. De hade svårt att hinna med både studier och arbete och hade behövt en tydlig struktur. Detta framkom också i våra samtal med respondenterna. Då de i många fall (liksom andra yrkesarbetande) anser sig lida av tidsbrist samt inte är vana att ta ansvar för sin egen kompetensutveckling tror de sig behöva en ”knuff i rätt riktning” (i form av tidsgränser och dylikt), en tydlig struktur och styrning från utbildningsanordnarens sida, för att kunna motiveras att avstå en del av det dagliga arbetet till förmån för studierna. Många respondenter ansåg dock inte att det var alls något problem att åka bort ett par dagar i utbildningssyfte, snarare att ett litet antal, intensiva utbildningsdagar är ett bra och effektivt sätt att utbilda sig på.

Tidsbristproblemen tydliggjordes ytterligare vid ett samtal med en av respondenterna då det framkom att uppfattningen bland företag fortfarande i hög grad är att kompetenshöjande åtgärder som inte genomförs på kursgårdar och dylikt istället ska genomföras på de anställdas fritid. Samma respondent fortsatte att berätta om ett större svenskt företag som avsatte tid för interaktiv kompetensutveckling under arbetstid, men att inte ens detta hjälpte. Företaget hade som mål att alla anställda skulle ta ett kunskapssteg inom datakommunikation, men enbart 10% av alla anställda anmälde sig till denna utbildning, som skulle genomföras interaktivt. Anledningen sades vara tidsbrist – de anställda själva ansåg att maximalt 2,5 timmar, helst under kvällstid, kunde avsättas för utbildningen trots att företagsledningen var villig att ställa fler timmar till förfogande, vilket vi ser som ytterligare ett tecken på att en yrkesarbetande målgrupp behöver struktur och styrning. Vi anser inte att struktur behöver innebära att flexibiliteten helt försvinner då den studerande trots allt fortfarande kan välja när, mellan de i förväg uppställda tidsgränserna för inlämningsuppgifter och dylikt, han/hon vill studera materialet och göra övningsuppgifterna.

Gagné beskriver i sin undervisningsmodell hur de studerande har nytta av att inlärningsmålen med studierna presenteras på ett konkret och tydligt sätt, så att de studerande vet vad som förväntas av dem vid kursens slut. Detta togs även upp av en av våra respondenter med motiveringen att människor i allmänhet är relativt obekanta med distansutbildningsformatet, varför tydlighet kan hjälpa till att öka tryggheten.

”Ingen är ju van vid det, det är ju nåt nytt. Så jag tror att man måste, så att säga, starta en interaktiv utbildning med att människor träffas.”

”Men jag tror ändå på att du kan inte köra enbart distansutbildning. Du måste få ihop dem i alla fall någon gång. Det tror jag är väldigt viktigt.”

Kursinformationen bör enligt respondenten presenteras under en inledande fysisk träff där de studerande får möjlighet att träffa läraren och kurskamraterna, vilket torde minska osäkerheten och därmed förbättra den senare kommunikationen. Vi tolkar Gagnés åsikt att den första studieenheten bör vara särskilt intressant och spännande som att detta skulle kunna

åstadkommas genom en fysisk träff av ovan beskrivna slag. Även en avslutande träff har av respondenter benämnts som viktig. Att känna samhörighet med övriga studerande har tidigare i uppsatsen konstaterats vara mycket viktigt för studieresultaten. Kombinationen av distansutbildning och någon eller några kursträffar på plats då de studerande och läraren får träffas och stifta bekantskap med varandra har diskuterats också av teoretiker (jämför Bääth) och är vanligen förekommande.

Att ha detta slag av inledande kursträffar har, enligt Bääth, vidare visat sig minska andelen deltagarbortfall, vilket Easton & Ellram beskriver som ett annars vanligt förekommande problem i distansutbildningssammanhang. Detta skulle tala för att en viss struktur är att föredra. Däremot säger Morris att det inte finns någon skillnad mellan distansstuderande och närstuderande vad gäller fullföljandet av kurser. Som distansutbildningsanordnare bör man även, enligt Bääth, vara medveten om att införandet av obligatoriska träffar ökar risken att mista tänkbara kursdeltagare. En avvägning mellan dessa kontrasterande aspekter måste med andra ord göras innan beslut kan tas angående graden av struktur i utbildningen. Som redan nämnts anser våra respondenter att en viss struktur är att föredra, liksom en inledande träff innan kursstart. Risken att mista dessa individer som tänkbara deltagare skulle med andra ord vara högre om ingen struktur fanns, vilket vi dock inte anser behöver vara fallet för en annan målgrupp med en annan lärandestil.

Att Internetbaserade distansutbildningar dessutom medger ett i det närmaste obegränsat antal deltagare är något som av Karuppan & Karuppan benämns som en fördel med dessa slags utbildningar men kan, som vi ser det, också skapa problem vad gäller tillgängliga resurser i form av lärare och administrativ personal, som har som uppgift att motivera och hjälpa de studerande. Maximalt antal deltagare vid varje kursstart är därför något vi anser vara mycket viktigt att utbildningsanordnaren beaktar med tanke på vad som tidigare diskuterats angående lärarens roll som handledare (jämför avsnitt 8.2.1), särskilt med avseende på resonemanget om vikten av att feedback ska vara av personlig och uttömmande art.

9 SLUTSATSER OCH REKOMMENDATIONER

Vi presenterade ett antal frågeställningar i kapitel fem, vilka vi har för avsikt att besvara här. Slutsatserna baseras på innehållet i förra kapitlet, dock har vi i vissa fall dragit våra svar längre än vad som gjordes i analysen. De två första frågorna berör avsnitt 8.1 i analysen medan den sista behandlar material från avsnitt 8.2 och 8.3.

9.1 Lämpar sig Silfs kurser för Internetbaserad distansutbildning?

De kurser inom certifieringsprogrammen som idag hålls av Silf innehåller relativt många praktiska inslag vilka fokuserar kring fysisk interaktion mellan studerande samt mellan studerande och lärare, vilket vi inte anser lämpar sig för ett distansutbildningsformat. De alternativ vi ser är att antingen ta bort de praktiska inslagen helt, vilket skulle vara negativt för den kundgrupp företaget vänder sig till idag, eller att anpassa de praktiska övningarna till ett distansutbildningsformat, vilket vi dock tror kräver mycket resurser om resultatet ska bli pedagogiskt fullgott.

Vad gäller lärarnas praktiska erfarenheter, vilka även de framhävts som viktiga i utbildningarna idag, anser vi att dessa borde gå att uttryckas också med Internet som medium, dock med förbehållet att utbildningsmaterialet skrivs i samarbete med personer vilka innehar pedagogisk kunskap. Vad gäller den tysta kunskap som troligen inte skulle kunna förmedlas på detta sätt anser vi att detta inte bör ses som ett problem då denna kunskap utgör en marginell del av den totala andel kunskap som idag överförs på traditionellt vis.

För kurser på en strategisk nivå samt för fortsättningskurser vore, enligt vår åsikt, Internetbaserade distanskurser ett alternativ beroende på att de endast har få inslag av praktik. Vi ställer oss dock frågande till om kurserna idag, beroende på den korta tid de tar i anspråk, är mödan värd att omvandla till ett Internetbaserat format, då vi tror att detta skulle kosta mer än det smakar.

9.2 Är Internetbaserad distansutbildning passande för den nuvarande kundgruppen?

Respondenterna har betonat gruppövningarna och diskussionsutbytena som de i särklass viktigaste delarna i certifieringsprogrammen idag. Vi har med utgångspunkt i bland annat detta dragit slutsatsen att respondenterna har en så kallad divergent lärandestil, där erfarenheter, gruppövningar och åsiktsutbyten är variabler som dominerar. Respondenter har till och med önskat fler praktiska moment än vad som idag redan finns i utbildningarna. Med anledning därav är vi av åsikten att ett Internetbaserat utbildningsformat, karaktäriserat av flexibilitet och individualitet, inte är passande för denna kundgrupp ur ett lärandeperspektiv.

Däremot ser vi inga problem att för andra kundgrupper, där exempelvis den ackommoderande lärandestilen dominerar, erbjuda denna utbildningsform, då gärna utformad med mycket individuella övningar.

9.3 Behöver kurserna anpassas till det nya Internetbaserade formatet och i så fall hur?

De krav som ställs på läraren i distansutbildningssammanhang tror vi dessvärre inte kan uppfyllas av de föreläsare som idag är anlitade av Silf, då de flesta förändringar som krävs innebär en ökad tidsåtgång å lärarens sida. Den tid som behöver tas i anspråk för motivation och stöd, vilka vi anser vara de viktigaste aspekterna i sammanhanget, kan dock minskas något vid användandet av virtuella rum eller konferenssystem, där de studerande kan ta hjälp av varandra vid oklarheter eller som de kan utnyttja då de helt enkelt behöver personligt stöd, vilket skulle underlätta för läraren. Trots underlättandet av arbetet kommer lärarens arbetsbörda att öka i omfång, jämfört med idag, varför företaget måste undersöka huruvida de nuvarande föreläsarna är villiga att eller ens har möjlighet att ställa upp på detta.

Eventuellt anser vi att en övergång till ett fåtal heltidsanställda lärare kan vara att rekommendera. Vidare anser vi att Silf behöver förbättra den idag ganska dåliga kontroll de har av vilka studerande som fullföljt sina kurser då en i detta avseende väl fungerande organisation är nödvändig i distansutbildningssammanhang.

Nätverkstänkandet genomsyrar idag certifieringsprogrammen. Att starta en Internetbaserad utbildning skulle starkt försvåra byggandet av nätverk, då detta i mångt och mycket baseras på fysisk kontakt mellan individer. Då vår uppfattning är att nätverken är mycket viktiga för respondenterna anser vi inte att ett distansutbildningsformat är att föredra som substitut för denna kundgrupp. Eventuellt kan det dock vara lämpligt att för fortsättningskurser, då de studerande under grundkursen hunnit skapa nätverk, erbjuda en sådan utbildningsform som komplement.

Vi anser vidare att examinationerna inte behöver anpassas i någon större utsträckning vid en övergång till ett Internetbaserat format. De är redan i mångt och mycket förståelsebaserade, vilket vi anser vara lämpligt. Dock vore ett antal mindre tester under kursens gång, vilka automatiskt kan korrigeras av datorn, att rekommendera, då detta torde underlätta för den studerande inför senare tentamina. Att dessa tester är förståelsebaserade vore naturligtvis också att rekommendera. Detta tror vi dock inte är möjligt att genomföra med enbart datorns hjälp, då detta kräver utförlig feedback varför tester av detta slag skulle leda till ökad arbetsbörda för läraren. Denna ökade arbetsbörda har redan tidigare diskuterats och då av oss definierats som negativ.

Kursmaterialet måste förändras för att bättre passa det nya formatet. De idag kortfattade, ofta i punktform, förekommande föreläsningsunderlagen måste omarbetas till att bli mer motivationshöjande och intressanta. Informationen måste bli utförligare och aktivera fler sinnen. Ett sätt att göra detta är att använda en blandning av bild, ljud och text. Vidare anser vi att det måste vara enkelt att navigera mellan avsnitt samt att det måste vara tydligt vad som är viktigt i innehållet.

Den stora fördel i form av frihet och flexibilitet som brukar nämnas i distansutbildningssammanhang anser vi inte vara lämplig för den målgrupp vi

har studerat. Dessa individer, yrkesarbetande tillika tillhörande den divergenta lärandestilen, behöver struktur och kontroll i form av exempelvis tidsgränser för att kunna motiveras och engageras till att studera i en Internetbaserad distansutbildningsmiljö. Vi vill därför återigen notera att den bakomliggande organisationen hos utbildningsanordnaren måste förbättras vad gäller kontroll- och uppföljningsarbete. Vidare anser vi i samband med denna aspekt att en inledande fysisk träff är nödvändig för att tydliggöra kursens inlärningsmål och för att de studerande ska få tillfälle att lära känna varandra och läraren, vilket vi anser torde underlätta de fortsatta studierna.

9.4 Och som slutkläm anser vi...

... att Internet är ett bra medium för distansutbildning, bland annat därför att användarna får mycket så att säga "på köpet", såsom konferenssystem med möjligheter till chat och e-post, vilket underlättar kommunikationen mellan läraren och de studerande samt kommunikationen de studerande sinsemellan. Vidare är vi av åsikten att Internet som medium gärna kan kompletteras med exempelvis CD-ROM för material som inte kräver kontinuerlig uppdatering.

För den kundgrupp vi har studerat anser vi Internet vara lämpligt som komplement, men inte som substitut, till den nuvarande utbildningsformen. Detta medium kan användas som uppslagsbok eller till repetition, under kursens gång eller efter avslutad kurs, alternativt till att i förväg läsa in vissa avsnitt vilket skulle ge mer effektiva gruppövningar då alla studerande befinner sig på en liknande kunskapsnivå.

Att använda Internet enbart som komplement minskar inte betydelsen av att skapa så pedagogiskt material som möjligt, varför vi anser att ett samarbete mellan ämnesexperter, pedagoger och tekniskt kunniga är ett måste vid utformningen av denna slags utbildning.

De pedagogiska problem som alla former av utbildning erfar kommer inte att försvinna vid Internetbaserade distansstudier. Vi anser dock att Internet är ett verktyg med stora möjligheter till god pedagogik och effektivt lärande, om dessa möjligheter utnyttjas på rätt sätt. Vi tror att det, på samma sätt som det alltid kommer att finnas en marknad för traditionell utbildning, definitivt kommer att finnas en marknad också för Internetbaserad distansutbildning.

10 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING

Under vår undersökning har många tankar och funderingar som egentligen ligger utanför uppsatsens ämnesområde dykt upp. Eftersom vi inte vill att dessa idéer ska gå till spillo har vi valt att i detta kapitel ge förslag på andra studier relaterade till Internetbaserade distansutbildningar vilka vi anser vore intressanta att genomföra.

10.1 Många tankar blir det...

Som de ekonomer vi är anser vi naturligtvis att det måste finnas ekonomi i allt som görs, så även vad gäller Internetbaserade distansutbildningar. För det första måste en *analys av utbildningsanordnarens initiala kostnader* för utvecklandet av en Internetbaserad distansutbildning genomföras. Det är allmänt känt att dessa kostnader i en majoritet av fallen är mycket höga, varför de ses som investeringar. Finns de resurser som behövs redan tillgängliga eller bör man även *undersöka möjligheterna att samarbeta med någon annan part?*

Ur ett ekonomiskt perspektiv krävs av en investering att den ger avkastning vilken minst ska täcka investeringskostnaderna. Med anledning av detta görs alltid en investeringskalkyl. I Silfs fall skulle denna kalkyl kunna representeras av en *målgruppsanalys*, i vilken målgruppen definieras till storlek och sammansättning. Om målgruppen inte anses vara stor nog för att på lång sikt täcka investeringskostnaderna bör investeringen inte heller genomföras. *För att hitta en större målgrupp kanske även möjligheterna att bredda marknaden till att inkludera Norden, Europa etc bör undersökas.*

För den utbildningsköpande parten består en stor del av kostnaderna för traditionell utbildning av utgifter för resor och boende. Vid en övergång till Internetbaserad distansutbildning är det troligt att kunden förväntar sig att den totala kostnaden ska vara väsentligt lägre än tidigare. Detta, i kombination med de höga initiala utvecklingskostnaderna för utbildningsanordnaren, är en ekvation som inte riktigt går ihop. Det är därför viktigt att, förslagsvis i samband med målgruppsanalysen, undersöka *vad denna eventuella målgrupp skulle vara villig att betala* för en Internetbaserad distansutbildning.

Säkerhetsaspekter synes alltid dyka upp i alla sammanhang där Internet används som medium. Hur kan man exempelvis försäkra sig om att den individ som står inskriven som kursdeltagare även är den som genomför tester och prov? Att kunna genomföra dessa i hemmet torde vara betydande, då många distansstuderande troligtvis valt att läsa på distans med anledning av att slippa resandet. För en välrenommerad utbildningsanordnare skulle ett missbruk av friheten och flexibiliteten kunna skada utbildningens rykte och anseende.

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Böcker

Alvesson, M., Sköldberg, K. (1994); **Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod**, Studentlitteratur, Lund

Arbnor, I., Bjerke, B. (1994); **Företagsekonomisk metodlära**, Studentlitteratur, Lund

Backman, J. (1985); **Att skriva och läsa vetenskapliga rapporter**, Studentlitteratur, Lund

Bra Böckers Lexikon (1977), nummer 13; Bokförlaget Bra Böcker AB, Höganäs

van den Brande, L. (1993); **Flexible and Distance Learning**, John Wiley and Sons, Chichester

Burrell, G., Morgan, G. (1979); **Sociological paradigms and organizational analysis**, Heinemann, London

Bääth, J.A. (1996); **Handbok för distansutbildare**, Utbildningsförlaget Brevskolan, Stockholm

Bääth, J.A. , (1980); **Postal two-way communication in correspondence education : an empirical investigation**, LiberLäromedel/Gleerup, Lund

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Davenport, T H., Prusak, L. (1997); **Information Ecology**, Oxford University Press, New York

Ellström, P-E. (1994); **Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet**, CE Fritzes, Stockholm

Eriksson, L.T., Wiedersheim-Paul, F. (1997), andra upplagan; **Att utreda, forska och rapportera**, Liber Ekonomi, Malmö

Harrison, N. (1999); **How to Design Self-Directed and Distance Learning – a Guide for Creators of Web-Based Training, Computer-Based Training, and Self-Study Materials**, McGraw-Hill, USA

Holmberg, B. (1987), 3rd edition; **Distance Education – a short handbook**, LiberHermods, Malmö

Kvale, S. (1996); **Interviews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing**, Sage Publications, USA

Kolb, D.A. et al., (1995), 6th edition; **Organizational Behavior – an Experiential Approach**, Prentice Hall, USA

Lekvall, P., Wahlbin, C. (1993), tredje upplagan; **Information för marknadsföringsbeslut**, IHM Förlag AB, Göteborg

Lindholm, S. (1985), andra upplagan; **Kunskap – från fragment till helhetssyn**, Liber Förlag, Stockholm

Lindholm, S. (1980); **Vetenskap, verklighet och paradigm – om dialektik, hermeneutik, positivism mm inom samhällsforskning**, Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm

Lindholm, S. (1999); **Vägen till vetenskapsfilosofin - En introduktion**, Academia Adacta AB, Lund

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Lundahl, U., Skärvad, P-H. (1982); **Utredningsmetodik för samhällsvetare och ekonomer**, Studentlitteratur, Lund

Mayo, A., Lank, E. (1994); **Lärande i organisationen – hur företag ökar sin konkurrenskraft genom att bli lärande organisationer**, Liber-Hermods, Malmö

Merriam, S B. (1994); **Fallstudien som forskningsmetod**, Studentlitteratur, Lund

Molander, B. (1988), andra upplagan; **Vetenskapsfilosofi: en bok om vetenskapen och den vetenskapande människan**, Bokförlaget Thales, Stockholm

Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995); **The Knowledge-Creating Company**, Oxford University Press, New York

Norén, L. (1990); **Fallstudiens trovärdighet**, FE-rapport 1990-305, FEK, Göteborg

Patel, R., Tebelius, U. (red.) (1987), **Grundbok i forskningsmetodik**, Studentlitteratur, Lund

Persson, G., Virum, H. (1998), andra upplagan; **Logistik för konkurrenskraft**, Liber ekonomi, Malmö

Weick, K.E. (1979), 2nd edition; **The social psychology of organizing**, Random House, New York

Ödman, P-J. (1979); **Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik**, Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm

Uppsatser och rapporter

Abrelius, K. et al. (1996); **Effektivare grundutbildning på distans med modern bildkommunikationsteknik : [slutrapport]**, U-link, Linköpings universitet, Linköping

Azaric, R., Mårtensson, M. (1998); **Webcat – ett framtida distansutbildningssystem**, D-uppsats, Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings universitet, Linköping

Holmberg, C. (1998); **På distans – utbildning, undervisning och lärande**, Delbetänkande av Utredningen om Distansmetoder inom utbildningen, Stockholm

Holmberg, C. (1999); **Olika vägar till samma kunskap? Pedagogisk analys och diskussion av fyra distanskursmodeller i Företagsekonomi**, Konsortiet för internationell distansutbildning och Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings universitet, Linköping

Jansson, E. (1997); **Informationsteknologins konsekvenser för utbildning och individ – en teoretisk introduktion**, C-uppsats, Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings universitet, Linköping

Lindgren, L. (1999); **Plattformer för internetbaserat lärande – sammanställning av ett kriteriebatteri för plattformsfunktioner**, D-uppsats, Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings universitet, Linköping

Lundberg, M. (1996); **Förmedlad närhet – en översikt av de senast tio årens forskning kring interaktion förmedlad i distansöverbyggande medier och läromedel**, D-uppsats, Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings universitet, Linköping

Pettersson, F., Zartmann, A. (1999); **Styrning av kunskap – om överföring och integrering av kunskap på två utvecklingsavdelningar i försvarsindustrin**, Magisteruppsats i företagsekonomi, EKI, Linköpings universitet, Linköping

Åström, E. (1998); **Utvärdering av distansutbildningsprojekt med IT-stöd**, Delbetänkande av Utredningen om Distansmetoder inom utbildningen, Distansutbildningskommittén, Stockholm

Artiklar

Agry, B.W., *Class is out*, **USBanker**, New York, March 1999

Allen, M., *Training via computer on the rise*, **National Underwriter**, Print Media Edition: Property & casualty/risk & benefits management, ed., Chicago, October 14, 1996

Allen, R.J., *The ROI (return on investment) of CBT (computer-based training)*, **E Media Professional**, Print Media Subtitle: The Magazine for Electronic Media Producers & Users, Wilton, October 1996

Anonymous, *F.Y.I.: Web-based training in future?*, **Computerworld**, Framingham, December 18, 1995

Boese, R., *E-presentations ease day-to-day training* **Computer Dealer News**, Willowdale, October 1, 1999

Box, K., *Accepting the challenge of desktop learning* **Texas Banking**, Austin, October 1998

Brunt, J.M., *Can you put your arm around a student on the Internet?*, i Field, J. (ed.) (1997); **Electronic pathways – adult learning and the new communication technologies**, NIACE, Leicester

Buck, M., *The global demands for change*, i Field, J. (ed.) (1997); **Electronic pathways – adult learning and the new communication technologies**, NIACE, Leicester

Buck, M., *Building learning webs*, i Field, J. (ed.) (1997); **Electronic pathways – adult learning and the new communication technologies**, NIACE, Leicester

Clark, R.C., Lyons, C., *Using Web-based training wisely*, **Training**, Minneapolis, July 1999

Dehaas, D., *The golden rule of CBT*, **OH & S Canada**, Don Mills, July/August 1999

Easton, L., Ellram, L.M., *Purchasing education on the Internet*, **Journal of Supply Chain Management**, Tempe, Winter 1999

Eklund, P., *På jakt efter dig – snart kan du välja och vraka*, **Shortcut**, nummer 4, 1999

Falke, B., *Bredband för tillväxt i hela landet*, **Computer Sweden**, nummer 100, 1999

Field, J., *The adult learner as listener, viewer and cybersurfer*, i Field, J. (ed.) (1997); **Electronic pathways – adult learning and the new communication technologies**, NIACE, Leicester

Freedman, D.H., *Nothing but homework*, **Forbes**, New York, February 22, 1999

Gilding, B. et al, *Using telematics to take the "distance" out of distance learning* i Field, J. (ed.) (1997); **Electronic pathways – adult learning and the new communication technologies**, NIACE, Leicester

Gordon, J. et al, *Ready for some Web-based moonlighting?*, **Training**, Minneapolis, June 1999

Greengard, S., *Going for distance*, **Industry Week**, Cleveland, May 4, 1998

Helm, P., *Teaching and learning with the new technologies: for richer, for poorer; for better, for worse...*, i Field, J. (ed.) (1997); **Electronic pathways – adult learning and the new communication technologies**, NIACE, Leicester

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Karuppan, C.M., Karuppan, M., *Empirically based guidelines for developing teaching materials on the Web*, **Business Communication Quarterly**, New York, September 1999

Lawson, R.S., *Is it the next wave?*, **Professional Safety**, Park Ridge, June 1999

Leonard, B., *Distance learning Work & training overlap*, **HRMagazine**, Alexandria, April 1996

Long, G.R., Stevenson, K., *Real-time network training meets business demands*, **Computer Dealer News**, Willowdale, October 1, 1999

McCartney, L., *Virtual MBA*, **Informationweek**, Manhasset, November 4, 1996

Morris, B.A., *Distance learning* **Rough Notes**, Indianapolis, September 1999

Niesiobedzki, A., *Communicating through distance learning* **Communications News**, Nokomis, April 1996

Off, J., *A learning revolution*, **Apparel Industry Magazine**, Atlanta, March 1996

Prestwood, D., Schumann, P., *Seven trends of the interactive age*, **Executive Excellence**, Provo, May 1996

Rand, A., *Technology transforms training* **HR Focus**, New York, Nov 1996

Sims, D.M., *Who needs the classroom... besides your students?*, **Training**, Minneapolis, November 1996

Stahlman, M., *Prisoners To Technology? – "Distance learning" may be yet another sign that higher education is fast becoming a remote idea*, **Informationweek**, Manhasset, December 9, 1996

Torode, C., *More bang for the buck in Internet training* **Computer Reseller News**, Manhasset, March 15, 1999

Watson, B., *Resellers deliver value with Web-based training technology*, **Computer Dealer News**, Willowdale, October 1, 1999

Weathersby, G.B., *The learning you need now*, **Management Review**, New York, Oct 1999

Weidner, G., *Interactive training Is it in your future?*, **Plant Engineering**, Barrington, July 1999

Wilson, J., *Internet training: The time is now*, **HR Focus**, New York, March 1999

Winders, R., *The use of telematics in education and training* i Field, J. (ed.) (1997); **Electronic pathways – adult learning and the new communication technologies**, NIACE, Leicester

Yost, D., *Web-based courses catch on*, **Computer Dealer News**, Willowdale, October 1, 1999

Internet

DISTUM, <http://www.distum.se/bakgrund.htm>, 991228

Silf COMPETENCE, <http://www.silf.se>, 991222

Svenska Akademiens Ordbok, <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>, 000104

Intervjuer

Björkman, Richard (991207), Manager Central Storage, Fresenius Kabi AB, Kungsängen

Dahlén, Louise (991216), Projektledare, Resco Learning, Stockholm

Dalberg, Kristina (991202), Ämnesadministratör, Logistik och Transportsystem, EKI, Linköpings universitet, Linköping

Eenfeldt, Jan (991208), Affärsområdesansvarig Inköp, Silf COMPETENCE, Kista

Gutwasser, Lars (991207), MA/Inköpschef, Peab Sverige AB, Sollentuna

Hellgren, Birgit (991208), Inköpare för koncernen/CISilf, S | E | B, Stockholm

Parmhagen, Anna (991208), Logistics Coordinator, Ericsson Radio Access AB, Kista

Sundvall, Klas-Göran (991203), Affärsområdeschef, STF (Svenska Teknologföreningen) Ingenjörutbildning AB, Stockholm

Sveen, Irene (991208), Affärsområdesansvarig Elektroniska affärer, Silf COMPETENCE, Kista

ÖVERSIKT ÖVER CISILF-PROGRAMMET

Termin	Kursavsnitt	Huvudinnehåll och utbildningsmål
1	<ul style="list-style-type: none"> □ Grundutbildning i inköp 	<p>Grundutbildning i inköp ger ett brett baskunnande inom områdena: inköpsteknik, offentlig upphandling, affärsekonomi, förhandling, affärsjuridik, logistik, kvalitet och miljö. Målsättningen med kursen är att ge deltagaren ökad förståelse för den egna verksamhetens leverantörsmarknad, inköpsmål, inköpsprocess från behov till leverans, samt generella kunskaper om avtal, materialstyrning och miljöfrågor av betydelse för inköpsområdet.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> □ Rätt vid köp □ Modern inköpsstyrning □ Seminarium 	<p>Rätt vid köp är en påbyggnad av den juridik som ingår i grundkursen. Huvudavsnitten är Avtalsrätt och Köprätt. Deltagaren ska efter utbildningen vara insatt i grundläggande avtals- och köprätt och besitta allmänna kunskaper inom praktisk affärsjuridik.</p> <p>Modern inköpsstyrning fokuserar inköparens metodik och genomförande. Efter genomförd utbildning ska deltagaren ha insikt i inköpsstrategiska frågor och kunna genomföra effektiva och affärsmässiga köp med stöd av beslutsmodeller och kostnadsanalyser.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> □ Köp av tjänster □ Upphandling av tjänster (offentliga sektorn) □ Affärsekonomi □ Seminarium 	<p>Köp av tjänster ger deltagaren fördjupade kunskaper inom området tjänsteköp. Utbildningsavsnittet tränar deltagaren i att systematiskt planera, värdera, genomföra och följa upp köp av tjänster. Efter utbildningen har deltagaren god kunskap om alternativa strategier för leverantörssamverkan och hur köp av tjänster planeras och genomförs.</p> <p>Affärsekonomi fokuserar på de analysmodeller som är nödvändiga i praktiskt inköpsarbete. Exempel på innehåll är: finansiella nyckeltal, ABC-kalkylering, leasing kontra köp, affärskapital och kapitalbindning, Du Pont-modellen</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> □ Förhandla för resultat □ Logistik för konkurrenskraft □ Kommersiell avtalsrätt/ Internationell handelsrätt □ Seminarium 	<p>Förhandla för resultat fördjupar deltagarens kunskaper inom affärsförhandling. Efter utbildningen ska deltagaren kunna planera, genomföra och följa upp affärsförhandlingar på egen hand eller i grupp.</p> <p>Logistik för konkurrenskraft ger deltagaren kunskaper om företags/organisationers försörjningsstrategier och leverantörssamarbete samt hur man ställer upp beslutsmodeller och gör en kritisk granskning av olika alternativ. Utbildningen ger deltagaren kunskap om hur ett strategiskt leverantörssamarbete byggs upp samt hur man utformar och effektiviserar material- och varuflöden och skapar konkurrensfördelar genom detta.</p> <p>Kommersiell avtalsrätt/Internationell handelsrätt orienterar deltagaren i svensk och internationell kontraktsrätt och ger insikt i skillnader mellan olika så kallade standardavtal.</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> □ Supply Management □ Funktionsköp □ Business Negotiation □ Projektredovisning □ Seminarium 	<p>Supply Management ger deltagaren kunskaper om hur man systematiskt och professionellt utvecklar sin leverantörsbas och sina leverantörsrelationer med syftet att förbättra företagets totala konkurrenskraft.</p> <p>Funktionsköp ger förståelse för vad en funktionsupphandling innebär och presenterar ett arbetssätt för att planera, värdera, genomföra och följa upp köp av funktioner.</p> <p>Business Negotiation är en helt engelskspråkig kurs med syftet att lära deltagaren att förhandla på engelska och ytterligare förbättra sin förhandlingsteknik. Kursen förutsätter ett aktivt deltagande vid bl a videoövningar. Efter avslutad kurs ska deltagaren kunna planera och genomföra effektiva förhandlingar på engelska, i en internationell miljö.</p>

ÖVERSIKT ÖVER CLSILF-PROGRAMMET

Termin	Kursavsnitt	Huvudinnehåll och utbildningsmål
1	<ul style="list-style-type: none"> □ Grundutbildning i logistik 	<p>Grundutbildning i logistik ger god förståelse och kunskap om hur logistik kan användas i ett företag. Kursen tar upp de faktorer som påverkar grunderna för effektiv logistik som t ex totalkostnadsanalys, helhetstänkande och operativ effektivitet.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> □ Lagerutveckling (2 dagar) □ Transportutveckling (2 dagar) 	<p>Lagerutveckling ger deltagarna kunskap och förståelse för hur lagerfunktionen kan utvecklas och effektiviseras. Lagrets roll i materialflödet, lagerstyrning, lagerutformning och lagrets ekonomiska och tekniska samband är ingående moment.</p> <p>Transportutveckling ger kunskap och förståelse för transportfunktionens förutsättningar och dess roll i logistikkedjan. Val av transporter, transportekonomi och transportutveckling är ingående delar i kursen.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> □ Supply Management (2 dagar) □ Effektiv distribution och varuförsörjning (2 dagar) 	<p>Supply Management – försörjningsstrategier och partnerskap – ger fördjupade kunskaper i effektiv materialförsörjning och hur man utvecklar leverantörssamarbetet.</p> <p>Effektiv distribution och varuförsörjning ger kunskap om distributionens betydelse för ett företags konkurrenskraft, där tid fokuseras som styrande variabel. Genom att effektivt styra om sin försörjningskedja (Supply Chain Management) kan ett företag uppnå stora kostnads- och servicefördelar.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> □ Produktionslogistik MPS-MRP (3 dagar) □ Produktions-ekonomisk grundkurs (3 dagar) □ Elektroniska affärer, grundkurs (3 dagar) 	<p>Produktionslogistik ger grundläggande kunskaper i material- och produktionsstyrning (MPS) och om de verktyg som finns för att planera produktionen. Kursen tar även upp det mer kundorderstyrda systemet MRP (Materials Requirement Planning).</p> <p>Produktionsekonomisk grundkurs har som syfte att skapa produktionsekonomisk förståelse, d v s förstå produktionens påverkan på ekonomin, påvisa hur produktionen kan öka lönsamheten, peka på personalens möjligheter att påverka produktiviteten samt ge ökade kunskaper för att öka ansvar och befogenheter.</p> <p>Elektroniska affärer ger god förståelse för vad elektroniska affärer är, hur de används och vilka delar av organisationen som berörs vid införandet av e-affärer.</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> □ Miljölogistik för konkurrenskraft (2 dagar) □ Organisation och Ledarskap (2 dagar) □ Seminarium 	<p>Miljölogistik för konkurrenskraft lär deltagarna hur ett företag arbetar med sitt eget miljöarbete för att dels möta marknadens krav och dels framtida miljökrav i ett kretsloppssamhälle. Tonvikten läggs på kunskap kring utformning och drift av logistik- och transportsystem.</p> <p>Organisation och Ledarskap fokuserar hur man organiserar logistiken inom och mellan olika avdelningar och företag i syfte att uppnå en totalt sett optimal resursfördelning och ökad servicegrad mot kunderna.</p>

INTERVJUGUIDE – BASFRÅGOR

- Presentera oss, förklara vilka vi är och varför vi är där
 - Tacka respondenten för att han/hon tagit sig tid att prata med oss
 - Fråga om vi kan spela in intervjun på band
 - Fråga om vi kan använda respondentens namn som källa
 - Fråga om vi kan återkomma vid behov av förtydliganden eller vid behov av övriga frågor
1. Vilka kurser har Du läst hos Silf?
 2. Varför gick Du på kurs?
 3. Berätta lite om kursernas upplägg – vilka delmoment ingick etc.
 4. Vad var bäst med kurserna/vad lärde Du Dig mest av?
 5. Har du egen erfarenhet av distansutbildningar?
 6. Vad tror Du att distansutbildning kan ha för fördelar?
 7. Vad tror Du att distansutbildning kan ha för nackdelar?
 8. Tror Du att Silfs kurser skulle vara lämpliga för distansutbildning? Komplement eller substitut?
 9. Om så, vilka förändringar skulle då vara nödvändiga (främst ur pedagogisk synvinkel)?
 10. Vad kan man kräva av läraren?
 11. Hur stor frihet respektive struktur anser Du att det ska finnas/krävs i en distansutbildning? Är det viktigt att träffas vid något tillfälle?
 12. Kan Du tänka Dig att själv läsa på distans?