



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

ENGAGERANDE KOMMUNIKATION

En fallstudie om asynkron och synkron
kommunikation

Thomas Håkansson

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA161 Magisteruppsats i pedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2021
Handledare:	Per-Olof Thång
Kurs Examinator:	Aimee Haley
Uppsats Examinator:	Eva Myrberg

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA161 Magisteruppsats i pedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2021
Handledare:	Per-Olof Thång
Kurs Examinator:	Aimee Haley
Uppsats Examinator:	Eva Myrberg
Nyckelord:	Asynkron kommunikation, synkron kommunikation, blended learning, distansutbildning, engagemang, mekanismer

Syfte:	Studiens syfte är att söka svar på om de olika kommunikationstyperna, asynkron och synkron, kan bidra till studenternas upplevda och faktiska förståelse, deras engagemang samt att studenterna i förlängningen når godkänt resultat. Studien behandlar en distanskurs vid Örebro universitet som kombinerar de båda kommunikationsformerna.
Teori:	Studien tar sin utgångspunkt i två teoretiska modeller för synkron och asynkron kommunikation, vilka visar graden av synkronicitet i förhållande till om det är ett kognitivt eller ett personligt deltagande. Det förra pekar i riktning av asynkron kommunikation och borgar för de mer fördelaktiga möjligheter till såväl bearbetning av som reflektion över den information en kurs eller ett lärtillfälle förmedlar. Det senare pekar i motsatt riktning mot synkron kommunikation och de mer fördelaktiga möjligheter för gemensam förståelse och motivation som erbjuds i ett mer synkront sammanhang. Detta kombineras med olika typer av lärande vilka ställs i förhållande till graden av synkronicitet. För den kvantitativa analysen utgörs den teoretiska problemramen av programteori. Den teoretiska tanken är att se kursen som är föremål för fallstudien som ett program, och därmed kunna applicera och pröva dessa teorier.
Metod:	Studiens design är fallstudien, och det huvudsakliga datamaterialet bestod av en enkätundersökning till omkring 130 tidigare studenter. Enkätundersökningen kompletterats med intervjuer med såväl tre lärare som tre studenter. Tillsammans möjliggjorde detta för datatriangulering i analysarbetet. Intervjuerna analyserades genom tematisk analys. Resultaten från enkätundersökningen kvantifierades varefter en stiganalys genomfördes, vilket går ut på att stegvis utföra multipla regressionsanalyser, där flera samband kan prövas samtidigt. För den statistiska analysen av studien applicerades programteori.
Resultat:	Studien visar att den asynkrona kommunikationen bidrar till förståelse, och att den synkrona bidrar till kursresultat. Förståelsen har även betydelse för kursresultatet, och implicit har den synkrona kommunikationen även betydelse för förståelsen. Den synkrona kommunikationen har dels betydelse för engagemang, dels för motivation. Engagemanget såväl som motivationen, vid sidan av förståelsen, är också de mekanismer som triggas av kursen. Samfällt har de betydelse för den totala effekten, som också är beroende av kursresultatet som medierande faktor. Resultaten visar att studenterna föredrar asynkron kommunikation, men efterlyser även mer utav blended learning, utöver kursens heldagsträffar. Utfallet av studien visar att upp till 20 procent av studenterna genomförde kursen tillsammans med en eller flera andra studenter.

Förord

Efter att ha varit gästföreläsare vid Restaurang- och hotellhögskolan vid Örebro universitet i nära tio års tid, blev jag till vt 2015 tillfrågad om att ikläda mig rollen som kursansvarig för en distanskurs i utbildningsämnet måltidskunskap och värdskap. Mitt svar på denna propå var jakande, men föga anade jag då att jag fem kursomgångar senare skulle komma att använda denna kurs som utgångspunkt för min magisteruppsats i pedagogik vid Göteborgs universitet.

Thomas Håkansson

Fristad, vintern 2020/2021

”Att bara säga som det är övertygar alltid och vilseleder aldrig”

- Drottning Kristina

Innehållsförteckning

Inledning och bakgrund.....	1
Tidigare forskning	4
Asynkron kommunikation.....	4
Faktiska effekter	4
Upplevda effekter	5
Synkron kommunikation	5
Faktiska effekter.....	5
Upplevda effekter	5
Blended learning	6
Faktiska effekter	6
Upplevda effekter	7
Sammanfattning av kunskapsläget	8
Syfte	9
Frågeställningar	9
Teoretiska utgångspunkter	10
Programteori.....	11
Metod	12
Data	12
Enkätundersökning.....	13
Enkätundersökningens frågeställningar.....	14
Första klustret – kursens heldagsträffar.....	14
Andra klustret – kursens uppgifter	16
Tredje klustret – studenternas egen studieinsats	18
Avslutande bakgrundsfrågor	20
Intervjuer	21
Intervjufrågor – studenter	22
Intervjufrågor – lärare	23
Tematisk analys.....	25
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	26
Reliabilitet	26
Validitet.....	26
Generaliserbarhet.....	27
Forskningsetiska ställningstaganden	27
Resultat och analys.....	28
Enkät svar	28

Första klustret – kursens heldagsträffar	28
Andra klustret – kursens uppgifter	29
Tredje klustret – studenternas egen studieinsats	31
Intervjusvar.....	33
Studentintervjuer	33
Läraryntervjuer.....	37
Statistisk analys	39
Regressionsanalys	40
Stiganalys	46
Diskussion	50
Resultatdiskussion.....	50
Val av kommunikationsmetod.....	50
Heldagarnas betydelse.....	51
Engagerande mekanismer.....	52
Studenternas utbyte	53
Förståelse, kursresultat och utbyte	54
Sammanfattning.....	54
Metoddiskussion.....	55
Studiens kunskapsbidrag.....	56
Förslag till vidare forskning	57
Referenslista	58
Bilagor.....	61
Bilaga 1 – Missivbrev	
Bilaga 2 – Upprop om intervjudeltagande i fallstudie	
Bilaga 3 – Enkätundersökning	
Bilaga 4 – Intervjufrågor studenter	
Bilaga 5 – Intervjufrågor lärare	
Bilaga 6 – Variabelkoder	
Bilaga 7 – Frekvenstabell	

Inledning och bakgrund

Distansutbildning förekommer i stor utsträckning, såväl inom högskole- och universitetssfären som i samhället i stort. Många utbildningar är av olika skäl uppbyggda enbart med asynkron kommunikation. Å ena sidan kan maximal flexibilitet tillhandahållas, såväl vad avser nationsgränser som tidszoner. Å andra sidan finns möjligheten att slussa igenom många studenter och med det få ekonomisk ersättning i förhållande till kvantitet (H. Gustafsson, personlig kommunikation 3 november 2020). Olika studier framhåller förtjänster med såväl synkron som asynkron kommunikation, men uppvisar olika resultat när det gäller vad som är mest lämpat för studenter. Studier av distansutbildningar som kombinerar onlineutbildning med fysiska träffar förekommer också. Just vad gäller kombinationen av asynkron och synkron kommunikation uppvisar flera studier samstämmiga resultat, nämligen att det gagnar studenterna (Amhag, 2010; Hrastinski, Keller & Carlsson, 2010; Schweizer, Paechter, & Weidenmann, 2003).

Asynkron kommunikation är en envägs kommunikation som äger rum vid olika tidpunkter och rum, och som många gånger är textbaserad. Exempelvis i ett diskussionsforum, e-post eller via textmeddelanden (SMS), men det kan även vara förinspelade videoföreläsningar. Synkron kommunikation är en tvåvägs kommunikation som äger rum under samma tid. Till exempel via videolänk, chatt, telefon eller i gemensam fysisk miljö, såsom i ett klassrum. Det är ofta en gradskillnad när det kommer till olikheter mellan asynkron och synkron kommunikation. En kommunikationsform som e-post är designad för asynkron kommunikation. En användare kan dock använda det som synkron kommunikation och besvara inkommande e-brev omedelbart. På samma sätt är chatt förväntat att vara en synkron form av kommunikation, men kan likafullt användas asynkront. Olika kommunikationsformers förtjänster och begränsningar kan på ett övergripande plan förstås i kategorier av asynkron och synkron kommunikation. Å ena sidan framhäver, förstärker och ökar de olika kommunikationsformerna särskilda erfarenheter. Å andra sidan hämmar, begränsar och försvagar de andra. Asynkron och synkron kommunikation kännetecknas av olika egenskaper och kan användas i olika pedagogiska syften. Asynkron kommunikation bidrar med en möjlighet till bearbetning och reflektion över kunskap på ett sätt som synkron kommunikation inte tillhandahåller. Därmed kan asynkron kommunikation ge de studerande mer flexibilitet, samtidigt som de erhåller mer kontroll. Asynkron kommunikation är den vanligaste kommunikationsformen inom distans- och onlineutbildning, och har varit det sedan de första korrespondenskurserna startade (Amhag, 2010; Eriksson, 2016; Hrastinski, 2007; Lundin, Nordström, Svanberg & Svensson, 2011).

Synkron kommunikation har bättre förutsättningar för såväl motivation som gemensam förståelse, vilket asynkron kommunikation däremot inte bidrar med. Det huvudsakliga pedagogiska antagandet som motiverar synkron kommunikation är att deltagandet i sig är kritiskt för lärandeprocessen. Till skillnad från asynkron kommunikation är synkron kommunikation mindre flexibelt för studenter, då den oftast äger rum på en i förväg fastslagen tidpunkt. Synkron kommunikation kan även stärka gemenskapen i en grupp. Därtill kan den ofta upplevas som mer värdefull då studenter kan få omedelbar återkoppling. I och med det kan tolkning av vad som sagts bekräftas och stämmas av utan fördröjning. Därför kan synkron kommunikation vara värdefullt inom distansutbildning. En av de största skillnaderna mellan den synkrona och den nätbaserade asynkrona kommunikationen, är att den senare oftast finns kvar på lärosätets lärplattform. Därmed ökar tillgängligheten för samtliga studenter och lärare att vid behov ta del av den. Dock resulterar den asynkrona kommunikationen många gånger i att inläggen blir alltför ytliga. Detta leder i sin tur till att studenter inte reflekterar vidare över de olika kommentarerna. I förlängningen kan det leda till att kommentarerna inte bidrar till en fördjupad förståelse av det som diskuterats. Samtidigt som utrymmet för reflektion och analys begränsas i samtal med direkt återkoppling, fyller den synkrona kommunikationen funktionen av att vara motiverande och engagerande (Amhag, 2010; Eriksson, 2016; Hrastinski, 2007; Lundin m.fl., 2011).

Inom distansutbildning är en av de stora frågorna hur studenternas aktiva och engagerade deltagande i distanskurser skall kunna uppnås. I distansundervisning saknas naturliga mötesplatser för studenter såsom bibliotek, café/matsal och korridorer, vilka alla återfinns på campus. Det är på dessa platser mycket av de sociala interaktionerna för campusstuderande sker. Till skillnad från tillvaron på campus där studenterna skall vara på en viss plats vid en viss tidpunkt, äger de asynkrona momenten ofta rum individuellt vid olika tidpunkter och utan social interaktion med andra. Med detta i åtanke inställer sig frågorna i vilken omfattning studenternas nyttjande av asynkron kommunikation bör ske i kombination med synkron kommunikation med fokus på när, hur och varför (Amhag, 2010; Hrastinski, 2006; Hrastinski, 2007).

Trots att studenter många gånger föredrar asynkron verksamhet online, utnyttjar de många gånger dessa möjligheter i betydligt lägre utsträckning än förväntat. Lew och Nordquist (2016) visar exempel på där knappt 70 procent föredrar det, samtidigt som färre än 25 procent verkligen utnyttjar de möjligheter som erbjuds. Därtill framkommer att en del studenter i vissa avseenden gjorde sämre ifrån sig på kunskapstester då de tillägnat sig kunskapen asynkront via onlinebaserat lärande. Eriksson (2016) framhåller empiri som visar att asynkrona diskussioner ofta är överlägsna då det bjuder studenterna tid att tänka igenom egna argument. När de även kan få respons på sina argument leder det till att de dels lär sig mer, dels att kvalitén blir bättre. Jordan, Jalali, Clarke, Dyne, Spector och Coates (2013) visar i en observationsstudie inom akutmedicin, att för noviser är traditionell undervisning att föredra framför asynkron kommunikation och asynkront lärande. Däremot har såväl synkron som asynkron kommunikation visat sig likvärdiga med avseende på minneskunskaperna (Jordan m.fl., 2013; Eriksson, 2016; Hrastinski, 2007; Lew & Nordquist, 2016).

Enligt Lundin m.fl. (2011) är en av de stora utmaningarna inom distansutbildning upplevelsen av utbildningsprogression. Det gäller framförallt i de asynkrona delarna, eftersom de synkrona delarna som förekommer i en campusförlagd utbildning inte finns. Hrastinski (2007) framhåller också en rädsla bland studenter att samtliga inlägg i en asynkron distansutbildning är permanenta. Därför anstränger sig studenterna för att komma med inlägg som har karaktär av en färdig produkt, snarare än att vara ett pågående arbete. Amhag (2010) understryker att trots att studenter är medaktörer i de oavslutade dialogerna i exempelvis ett diskussionsforum, så är det en långsam läroprocess, där progression inte sker per automatik. Det är inte möjligt att utgå ifrån att distansstudenter har maximal förmåga att ta till sig meningsinnehållet i såväl egna som andras texter i ett initialskede (Amhag, 2010; Hrastinski, 2007; Lundin m.fl., 2011).

Leth Andersen och Heilesen (2013) framhåller en möjlighet till såväl engagemang och självständighet som lärande hos studenterna. Det kan vara att låta dem vara medskapare av och medägare i den lärmiljö i vilken en distanskurs äger rum. Anledningen är att det är något nytt i förhållande till undervisning på plats. Amhag (2010) påpekar att studenters engagemang för att delta i ett asynkront forum var avhängigt att lärarna tydliggjort såväl vinsten med som anledningen till, att denna kommunikationsform skulle användas. Detta går i linje med Meyer (2003) som skriver att asynkrona diskussioner tar avsevärt mycket mer tid i anspråk för studenterna, vilket i sig är en indikation på såväl deras engagemang att lära som att använda denna typ av forum. Samtidigt som studenterna pekar på den högre tidsåtgången framhåller de vinsterna med de längre ledtiderna, då de fått tid att reflektera mer på andras inlägg och uttrycka sig själva mer detaljerat. Eriksson (2016) poängterar vikten av att även i distansundervisning skapa tillfällen där studenter dels kan kommunicera sinsemellan, dels ges möjlighet att ställa frågor, då de är engagerade i olika läroprocesser. I en fallstudie om villkor för deltagande i ett nätbaserat mastersprogram i ekonomi skriver Fosslund och Tømte (2019) att vuxna studenter kan finnas i en aktiv deltagarroll eller i en passiv åskådarroll. De pekar på att ett centralt villkor för studenters deltagande och gemensamma lärande, verkar vara att det finns en jämn kontakt med lärare och medstudenter (Amhag, 2010; Eriksson, 2016; Fosslund & Tømte, 2019; Leth Andersen & Heilesen, 2013; Meyer, 2003).

Som inledningen visar, pekar forskningen i olika riktningar då det kommer till asynkron och synkron kommunikation inom distansutbildning. Då forskningen inte är entydig öppnar sig möjligheten att genomföra en fallstudie över en distanskurs som erbjuder möjligheten att kombinera distansundervisning med tre frivilliga heldagsföreläsningar, så kallad ”*blended learning*” (Schweizer m.fl., 2003, s. 215). Blended learning, även kallat blandade lärmiljöer, innebär en kombination av olika undervisningsformer. Klassrumsundervisning, eller andra fysiska möten såsom akademiska seminarier, kombineras med datorstödda nätbaserade aktiviteter. Att kombinera olika aktiviteter kan vara en framgångsfaktor då det är möjligt att såväl dra nytta av fördelarna som minimera svagheter, med de olika metoderna. Den växelverkan blended learning ger möjlighet till, tar även hänsyn till ett perifert deltagande i större omfattning än vad enbart ett fysiskt sammanhang skulle klara. Detta kan skapa möjligheter för studenter att ta till sig ny kunskap, snarare än att exkluderas från lärandegemenskapen. Därtill kan deltagandet vidgas till att inkludera studenter som vid fysiska möten kanske skulle trängts ut. Därutöver kan designen tillgodose fördelar med kunskapsdelning, vilket kan stärka studenternas engagemang (Amhag, 2010; Carr, Cox, Eden & Hanslo, 2004; Jordan m.fl., 2013; Schweizer m.fl., 2003).

Denna studie söker svar på vilken betydelse de olika kommunikationsformerna, asynkron och synkron, har för studenternas upplevelse av förståelse. Studien undersöker även om det är möjligt att finna några underliggande faktorer, eller dolda mekanismer, som gör att studenterna blir mer engagerade och i förlängningen når godkänt resultat.

Fallstudien, som sträcker sig över fem kursomgångar åren 2015-2019, avser distanskursen Dryckeskunskap II som ges vid Restaurang- och hotellhögskolan, Campus Grythyttan, Örebro universitet, och omfattar 7,5 hp. Kursen som ges på grundnivå och genomförs under vårterminer, är en fördjupningskurs som kräver att studenten har godkänt resultat på distanskursen Dryckeskunskap I. Den stora skillnaden är att nivå I är onlinebaserad, medan nivå II går att läsa helt på distans, men kompletteras med tre frivilliga heldagsträffar, vilka innehåller såväl teori som praktik vad avser dryckeskunskap. Att del I är onlinebaserad skall här förstås dels utifrån att den kräver internetuppkoppling för att studenterna skall kunna ta del av innehållet i kursen. Dels att den inte har några fasta tidpunkter för när själva undervisningen äger rum. Skillnaden i del II är att den har fasta tidpunkter för de tre heldagsträffarna.

Det är en begränsad studie som undersöker de olika varianter av asynkron och synkron kommunikation som förekommer i distanskursen Dryckeskunskap II. I vilken utsträckning de båda varianterna av kommunikation förekommer och används, samt hur de bidragit till studenternas engagemang och förståelse. Efter litteraturgenomgången kompletteras studien med det mer preciserade syftet där även tillhörande frågeställningar återfinns för studiens empiriska del.

Tidigare forskning

Litteraturen som presenteras i det här kapitlet är ett resultat av det Bryman (2018) benämner ”*narrativ litteraturgranskning*” (Bryman 2018, s. 131) men innehåller även spår av ”*systematisk litteraturgenomgång*” (Bryman, 2018, s. 139). Litteratursökningen har inte varit systematisk i den meningen att en panel med teoretiska och metodologiska experter samlats vid upprepade tillfällen för att dryfta omfattningen av litteraturgenomgången. Däremot har litteraturen systematiskt sökts utifrån två olika perspektiv, asynkron och synkron kommunikation. Nedan följer en genomgång av de båda perspektiven. Först var för sig, därefter även utifrån *blended learning*. Till varje perspektiv hör två underrubriker: *faktiska effekter* och *upplevda effekter*. Under respektive rubrik återfinns forskning vars resultat bygger på om effekterna av de olika perspektiven i de olika studierna är faktiska eller upplevda. Därefter följer en kort sammanfattning av kunskapsläget. Litteraturen tar sin utgångspunkt från två doktorsavhandlingar av Amhag (2010) med fokus på asynkron kommunikation, och Hrastinski (2007) med fokus på synkron kommunikation. Den ena av avhandlingarna är ett litteraturtips från en lärarkollega, och den andra ett resultat av det traditionellt narrativa sökande av forskningslitteratur som framförallt gjorts via universitetsbiblioteket vid Göteborgs universitet. Litteratursökningen har haft karaktär av kedjesökning vilket innebär att referenserna i de båda avhandlingarna har lett vidare till annan litteratur i ämnet, vilket i sin tur lett vidare till ytterligare relevant litteratur. Därutöver har en del litteratur varit tips från handledare och tidigare universitetskurser på avancerad nivå. Då forskningsområdet är vittomfattande behövde en avgränsning i litteratursökandet göras redan från början för att hitta exempel från tidigare, för studien relevant forskning. Litteraturen omfattar inte någon populärvetenskaplig litteratur (Amhag, 2010; Bryman, 2018; Hrastinski, 2007; Stukát, 2014).

Asynkron kommunikation

Faktiska effekter

En prospektiv studie genomförd på ett universitet i USA med 39 doktorander, behandlade tillägnet av teoretisk kunskap inom ämnet akutmedicin. I studien gjordes en jämförelse av kunskapsinhämtning mellan de som deltar i veckoliga föreläsningar och de som asynkront får se samma föreläsningar via en webbaserad plattform. Pourmand, Lucas och Nourai (2013) visar att såväl de närvarande som de som tagit del asynkront hade betydande resultatökningar i förhållande till de studenter som varit frånvarande, men utan att ha fått kompletterande material. När möjligheten till webbaserade moduler gavs för de som inte haft möjlighet att delta, presterade de resultat väl i nivå med, eller till och med lite högre, än de som deltagit i föreläsningarna. Studien kommer fram till att asynkront webbaserat lärande kan resultera i en kunskapsinhämtning som är liknande eller bättre än för de som deltagit i det synkrona lärandet (Pourmand m.fl., 2013).

En fallstudie genomförd på ett universitet i USA med 107 fjärdeårsstudenter vilka genom asynkront lärande fick tillägna sig teoretisk kunskap inom området akutmedicin. Syftet med studien var att utvärdera effektiviteten, deltagandet samt preferensen hos studenterna för asynkront lärande. Lew och Nordquist (2016) rapporterar om utbildningen som inbegrep fem olika moduler med asynkron kommunikation. Knappt 70 procent av studenterna sade sig föredra asynkron kommunikation framför synkron. Studien visar att av denna majoritet som förespråkade asynkron kommunikation, tog drygt 22 procent del av samtliga moduler. Färre än hälften tog del av minst tre av de fem modulerna, medan drygt 35 procent inte tog del av någon. Resultatet av studien visar att endast 24 studenter färdigställde samtliga moduler, och 39 färdigställde inga alls. Slutsatsen i studien är att studenternas utnyttjande av ett asynkront format går stick i stäv med vad studenterna själva sade sig föredra (Lew & Nordquist, 2016).

I en diskussionsartikel om distansundervisning på högskolenivå i Sverige framhåller Eriksson (2016) empiri som visar att asynkrona diskussioner ofta är överlägsna synkrona. Anledningen är att de bjuder studenterna tid att tänka igenom egna argument. Den respons studenterna kan få är på samma sätt

genomtänkt, med resultatet att studenterna dels lär sig mer, dels att kvalitén blir bättre. Vidare gör Eriksson (2016) gällande att det finns tre varianter på kommunikation vid distansutbildning. Dels mellan student och innehåll, där studenterna kan interagera med det material som utgör innehållet i kursen, dels mellan student och lärare, exempelvis vid onlineföreläsning. Denna variant påminner mest om den mellanmänniska kommunikation som äger rum ansikte till ansikte, där likheterna med synkron kommunikation framträder. Slutligen är det kommunikation studenterna emellan, där studenterna kan kommunicera utan lärarnärvaro, vilket kan möjliggöras i asynkrona chatt- eller diskussionsforum (Eriksson, 2016).

Upplevda effekter

I en doktorsavhandling bestående av tre olika studier med totalt 70 deltagare på lärarutbildning på universitet i Sverige undersöktes ”om och i så fall hur studenters nätbaserade skriftliga, asynkrona dialoger bidrar till att utveckla deras kollektiva och individuella lärande” (Amhag, 2010, s. 12). Amhag (2010) påvisar att de skrivna asynkrona dialogerna i en utbildning kan liknas vid ett textsamtal där deltagarna blir involverade såväl i ett ömsesidigt som ett intersubjektivt lärande. Därmed kan miljön som sådan fungera som en ”*situerad, dialogisk praktik*” (Amhag, 2010, s. 11) då utbytet sker i precisa asynkrona situationer, vilka alla är fästade i interaktioner av dialogisk art. Amhag (2010) framhåller att synkrona forum till skillnad från asynkrona, tenderar att ge omedelbar utdelning. Amhag (2010) understryker att progressionen i ett forum är mycket långsam. Därför kan en bidragande orsak till att engagemang hos studenter många gånger är lågt bero på att studenterna inte ser nyttan med det då inläggen inte ger omedelbar utdelning. Amhag (2010) framhåller även egenupplevd empiri från utbildningssammanhang som visat att erfarenhetsutbyte och kommunikation inte sker per automatik. Oavsett om det är ett onlinebaserat asynkront sammanhang eller ett synkront face-to-face kräver det struktur och stöd. Dels från lärare, dels från dialogiska och sociala interaktioner mellan såväl deltagare som deras olika produktioner (Amhag, 2010).

Synkron kommunikation

Faktiska effekter

En explorativ studie med 14 studenter vilka deltog i en kurs i affärsengelska på högskolenivå i Sverige hade som syfte att utvärdera om användandet av ett synkront verktyg som komplement till etablerade asynkrona verktyg, kunde stötta studenter i att delta mer aktivt i grupparbete online. Studien visar att vid synkron kommunikation hade användarna en större känsla av deltagande och tillbringade mer tid med att arbeta med innehållet och kommunicera med sina lärare. I onlineundervisning är det enligt Hrastinski (2006) av vikt att studenter deltar aktivt för att ett lärande skall komma till stånd, vilket gäller allt lärande. Just vad gäller distansstudenter så är det mellanmänniska interagerandet värdefullt då studenter som interagerar mellanmänniskt i mindre utsträckning tenderar att avbryta studierna. Därtill har argument förts fram att lärare kan behöva finna vägar att supportera distansstudenter till att bli aktiva deltagare, om än att det är en komplex process att kombinera såväl handling, känsla, tanke och tal, som tillhörighet. Ett steg att ta för att bättre mäta delaktighet kan uppnås genom att kombinera två dimensioner, mellanmännisk interaktion och interaktion med innehållet. I en distansutbildningskontext blir det tydligt att det är otillräckligt att bara räkna antalet meddelanden studenter har skickat för att klassificera dem som mer aktiva än andra. Att delta i och känna en tillhörighet är parallella processer. Det är mer sannolikt att personer som känner en stark tillhörighet till en grupp också deltar och även hjälper andra, och omvänt, att delta och hjälpa andra driver också grupptillhörighet. Med det sagt bör inte känslan av grupptillhörighet glömmas bort när det kommer till att deltagande i en grupp ska bedömas (Hrastinski, 2006).

Upplevda effekter

En tvärfallstudie genomförd på grund- och mastersnivå på universitet i Sverige, Mexiko, Nederländerna, Storbritannien och USA med mellan 11 och 72 deltagande studenter, undersökte om, när och hur synkron kommunikation kan användas i designen av onlineutbildning. Hrastinski m.fl. (2010) visar genom olika designförslag hur synkron e-learning kan tillhandahållas, där resultaten

indikerar att genom synkron chatt finns en möjlighet att påverka onlinediskussioner på ett positivt sätt. Studenterna bidrog mer och rapporterade starkare upplevt deltagande. I en synkron diskussion kände de sig inte heller avgränsade till att enbart diskutera kursinnehåll, vilket kan förklara varför de kan sättas i relation till en högre grad av deltagande. Anmärkningsvärt var dock att data som samlats in från en avslutad kurs inte stödde dessa resultat, istället rapporterade deltagarna lite starkare upplevt deltagande i asynkron diskussion, då de tillfrågades efter kursavslut (Hrastinski m.fl., 2010). Hrastinski m.fl. (2010) anser även att tre olika former av utbyte är särskilt viktiga när det gäller att bygga och bibehålla lärogrupper: informationsutbyte, socialt stöd och uppgiftsstöd. Betydelsen av att dela information är allmänt accepterad, och när studenterna gör det behöver de uppmuntras för att känna sig tillräckligt bekväma med att såväl ställa frågor, som att dela information med så många som möjligt i gruppen. Det sociala stödet kan betraktas som en fortsättning på informationsutbytet, att stötta och bidra när andra har det svårt med exempelvis inlämningsuppgifter, men även att prata om andra saker än studierna självt. Uppgiftsstöd är nödvändigt för att uppgifterna skall fullföljas varför studenterna kan behöva hjälpmedel för att komma i mål (Hrastinski m.fl., 2010).

I en enkätstudie med 40 deltagande universitetslärare verksamma på olika universitet i Taiwan undersöktes förutsättningarna för att undervisa synkront på distans. Studien visar att om distansutbildning med fokus huvudsakligen på synkron kommunikation skulle vara nästa undervisningssätt att implementeras på bred front bör, enligt Chen (2016), lärmiljön hållas i åtanke. Chen (2016) påpekar att arkitekterna bakom programteorin vid olika lärosäten bör hålla i åtanke de potentiella påverkansgrader lärmiljön som sådan kan ha på såväl studenter som lärare. Anledningen enligt Chen (2016) är för att på effektivast möjliga sätt implementera synkron kommunikation som metod (Chen, 2016).

En doktorsavhandling bestående av sex olika studier, genomförda såväl i Sverige som internationellt. Studierna har olika karaktär och utgörs dels av en översikt av tidigare forskning, dels av en fallstudie med 19 deltagare. Avhandlingens syfte var att nå en djupare förståelse för hur, varför och när synkron kommunikation som komplement till asynkron, påverkar studenters deltagande i onlineutbildning. Resultaten pekar på att synkron kommunikation har möjlighet att förbättra studenters deltagande. Två olika dimensioner av deltagande pekades ut, dels personligt, dels kognitivt. Studien menar att det är framförallt i ett personligt deltagande som synkron kommunikation kan ge bättre stöd än asynkron kommunikation. Särskilt fördelaktigt verkar det vara när det kommer till uppgiftsstöd och socialt stöd. Därutöver även att utbyta information med en lägre grad av komplexitet. Hrastinski (2007) påpekar dock att det är användarna, inte medlet i sig, som avgör om det skall användas asynkront eller synkront. Det kan vara värt att hålla i minnet att trots att studenter många gånger föredrar verksamhet online, så utnyttjar de dessa möjligheter i betydligt lägre utsträckning än vad som kunnat förväntas. Hrastinski (2007) påpekar att den huvudsakliga anledningen till att studenter inte fullföljer onlinekurser handlar om brist på tid. Det beror på att familj, arbetsåtaganden och registrering på flera kurser samtidigt, sammanlagt kräver mer tid än de har. Detta skulle kunna vara en bidragande orsak till att möjligheterna nyttjas i lägre utsträckning (Hrastinski, 2007).

Blended learning

Faktiska effekter

I en fallstudie på ett universitet i USA med 14 doktorander som deltog i en teoretisk kurs om utbildningsdesign, jämfördes asynkron diskussion via e-post med klassrumsdiskussioner med fokus på interaktion mellan lärare och student. Davidson-Shivers, Muilenburg och Tanner (2001) pekar på att utvecklare av digitala lärmiljöer online ofta framhåller asynkron kommunikation framför synkron, och att det förra oftast är det önskade sättet att kommunicera på. Davidson-Shivers m.fl. (2001) lyfter i resultatet fram vissa fördelar för den asynkrona varianten, inte minst att studenter hade en preferens för detta. Studien tog även fasta på det faktum att det var en omvänd rollfördelning vid epostkommunikation då studenterna initierade diskussionerna. Vidare kan Davidson-Shivers m.fl. (2001) påvisa att studenter uppskattade såväl asynkron som synkron diskussionen, dock med

förbehållet att de föredrog mindre grupper när det gällde chattediskussioner. En anledning var att det var svårt att följa med i flödet om det var för många deltagare samtidigt. Trots att asynkron diskussion framhålls som det som föredras vid studier online, visar Davidson-Shivers m.fl. (2001) snarare att såväl asynkron som synkron diskussion var värdefullt och gav studenterna möjligheter att agera och interagera, vilket gjorde det möjligt för dem att vara framgångsrika oavsett miljö (Davidson-Shivers m.fl., 2001).

En fallstudie på ett universitet i Norge med 91 deltagare på ett mastersprogram i ekonomi undersökte hur en onlinebaserad mastersutbildning skulle designas för studenternas deltagande och samarbetslärande. Resultaten synliggör en rad komplexa förhållanden gällande att såväl undervisningsdesignen som lärosätets organisation och dess tillrättaläggande är avgörande för deltagande och samarbetslärande. Fossland och Tømte (2019) understryker vikten av lärarnas sociala engagemang i distansstudier, och att gemenskapen bäst tas till vara när såväl lärare som studenter bidrar. Samtidigt ser de en risk med att studenter kan ha antingen en aktiv eller passiv roll som deltagare eller åskådare, och pekar på vikten av att engagemang måste bli möjligt utifrån olika behov. En sak som visat sig bidra till såväl större deltagande som ökat engagemang hos studenter har varit att ingå i en grupp (Fossland & Tømte, 2019).

En empirisk studie på ett universitet i Tyskland med 96 deltagare jämförde tre asynkrona e-utbildningar med en utbildning som även inkluderade tillfällena face-to-face. Schweizer m.fl. (2003) undersökte hur studenter i ämnet läropsykologi på universitetsnivå arbetar tillsammans i asynkron, elektronisk lärmiljö, jämfört med en miljö som kombinerar såväl asynkron som synkron kommunikation. Studien visade att om studenterna behövde dela och utbyta erfarenheter för att komma fram till en gemensam ståndpunkt, nåddes större framgång inom synkron kommunikation. Hela förtjänsten kunde dock inte tillskrivas kommunikationsformen som sådan. Sammantaget visade resultaten att studenter som befann sig i en blended learningkontext och arbetade ansikte mot ansikte, åtnjöt ett betydligt mer sammanhängande samtal än motsvarande grupp i den elektroniska miljön (Schweizer m.fl., 2003).

Upplevda effekter

En fallstudie genomförd på ett universitet i USA med 22 doktorander som deltog i en teoretisk kurs om utbildningsledarskap, jämförde studenters erfarenheter av diskussioner face-to-face med diskussionstrådar. Meyer (2003) hävdar att det finns inslag av verkliga diskussioner i diskussionstrådar, men att det inte finns någonting som liknar diskussionstrådar i verkliga samtal. Meyer (2003) framhåller vidare att tid för reflektion är många gånger nyckeln till inläring för många studenter. Några ögonblick under ett lektionstillfälle kanske inte ger tillräckligt med tid för att reflektera över ett ämne. Ämnen som kräver ytterligare eller fördjupad reflektion gör sig förmodligen bättre i ett asynkront forum. När det kommer till studenters behov i ett asynkront sammanhang uttryckte en student att hen specifikt saknade de hand- och ansiktsrörelser som en situation face-to-face tillhandahåller. Anledningen var att dessa rörelser upplevdes kunna ge viktiga ledtrådar till såväl mening som känslor hos den som talar (Meyer, 2003).

En fallstudie med 98 tredjeårsstudenter i ekonomi på ett universitet i Sydafrika betraktade omfattningen och karaktären av studentdeltagande i simulerade handelsförhandlingar ur ett praktikgemenskapsperspektiv. Förhandlingarna i kursen ägde rum som en blandning av onlinekommunikation och möten face-to-face, både i mindre grupper och som plenarmöte. Resultaten visar som helhet att en del deltagare är aktiva från början av de simulerade förhandlingarna, medan andra kommer att delta fullt ut efterhand. Vidare visar resultaten också att onlinekonversationerna med t.ex. chatt, gav tillfällen till deltagande för studenterna. Carr m.fl. (2004) poängterar att som alternativ till asynkron diskussion skulle möjligheten till synkron diskussion kunna genomföras i form av chattillfällen, vilka erbjuder en möjlighet för deltagare att på egen hand kunna dokumentera en sådan form av onlinemöten i realtid, och på samma gång bygga såväl gemenskap som öka informationsflödet i gruppen (Carr m.fl., 2004).

En prospektiv, observations- och kvasi-experimentell studie genomförd med 48 deltagande 4:e-års medicinstudenter på ett universitet i USA. Studien jämförde didaktisk undervisning med asynkron med fokus på kvarhållande av kunskaper 70 dagar efter genomfört lärtillfälle. Ämnena varierade något, men var närliggande. Den didaktiska undervisningen var även praktisk till sin natur. Resultaten visar att initialt behöll studenterna mer av kunskapen från den didaktiska undervisningen. Jordan m.fl. (2013) visar i undersökningen att såväl asynkron som synkron undervisning kan vara likvärdig när det kommer till att behålla kunskapen över tid. De gjorde uppföljningstester tio veckor efter den initiala utbildningen och studenterna hade tappat knappt 15, respektive knappt 18 procent av kunskapen. 60 procent av studenterna tyckte att den asynkrona undervisningen var pedagogisk, och knappt 40 procent av studenterna föredrog asynkron undervisning. 23 procent önskade traditionell didaktisk undervisning, resterande 37 procent förhöll sig neutrala (Jordan m.fl., 2013).

Två totalpopulationsenkäter genomfördes vid två högskolor i Sverige med över 1300 deltagare i syfte att kartlägga högskolelärares teknikanvändning, i synnerhet i interaktion med studenter. Resultaten visar att nitbilden av högskolelärares teknikanvändning, i synnerhet i interaktion med studenter. Resultaten visar att nitbilden av högskolelärares teknikanvändning, i synnerhet i interaktion med studenter, visar resultaten på att presentationer blivit norm på de flesta ämnesområden. Slutsatsen är att då det redan är en del av den etablerade praktiken konserverar snarare än utvecklar detta verksamheten. Lundin m.fl. (2011) pekar på att när verksamheten på campus kombineras med distans, så används en sekventiell, synkron verksamhet på det förra och en asynkron på det senare. Detta medför olika logiker vid genomförandet, och lärare vittnar om hur detta måste bemötas och hanteras för att de båda verksamheterna inte skall störa ut varandra. Samtidigt bör poängteras att lärosätets lärplattform alltid ses som sekundär i förhållande till den campusförlagda verksamheten (Lundin m.fl., 2011).

Sammanfattning av kunskapsläget

Sammanfattningsvis finns såväl för- som nackdelar med de olika kommunikationsformerna. Både faktiska och upplevda. Hrastinski (2006) visar att chatt kan tillhandahålla en direkt interaktiv miljö där studenter såväl kan reagera som svara på ämnesfrågorna för stunden. Dessutom kan de hinna småprata lite och ge stöttande kommentarer till varandra. Som kontrast till detta visar Davidson-Shivers m.fl. (2001) hur asynkrona diskussionstrådar kan ge en möjlighet för studenter att reflektera och ge eftertänksam respons till anslagna frågor, sett till längden på och formuleringen av svaren. Därtill kommer möjligheten att ge insiktsfulla reaktioner på andras åsikter och idéer, förmodligen då diskussionstrådens tidsfönster inbjuder till det. Baserat på resultaten i studien, är användandet av såväl synkron som asynkron kommunikation i onlineutbildning värdefull, och antagandet att asynkron skulle vara mer värdefull kan visa sig sakna stöd. Då inställer sig frågan om det är av värde att göra en utbildning mer synkron för att på så sätt få deltagarna att såväl engagera sig som lära sig mer? Med utfallet av studierna är svaret inte givet. Därtill kan läggas den svårighet som finns för att skapa förutsättningar för ”*situated cognition*” (Eriksson, 2016, s. 52). Det innebär att läroprocesser är intrikat sammanvävda med den kulturella, materiella och sociala världen, och inte bara äger rum i studenternas huvuden. Inom distansutbildning kan det vara en utmaning att få en tydlig koppling till den materiella världen, eftersom kurserna till största delen försiggår i den virtuella. Med detta i åtanke börjar problematiken med engagemang i distansutbildning att utkristallisera sig (Davidson-Shivers m.fl., 2001; Eriksson, 2016; Hrastinski, 2006).

Syfte

Studiens syfte är att söka svar på om de olika kommunikationstyperna, asynkron och synkron, kan bidra till studenternas upplevda och faktiska förståelse, deras engagemang samt att studenterna i förlängningen når godkänt resultat.

Frågeställningar

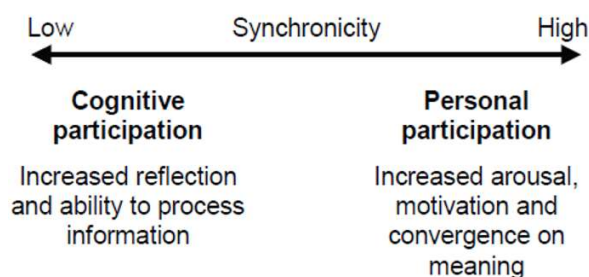
Studien söker svar på följande frågeställningar:

- Har de olika kommunikationstyperna betydelse för studenternas upplevelse av förståelse?
- Vilken betydelse har kursens heldagar för studenternas kursresultat?
- Vilka är de underliggande faktorer, eller mekanismer¹, som triggat studenternas engagemang?
- Vad är det som påverkar hur studenterna värderar utbytet av kursen?

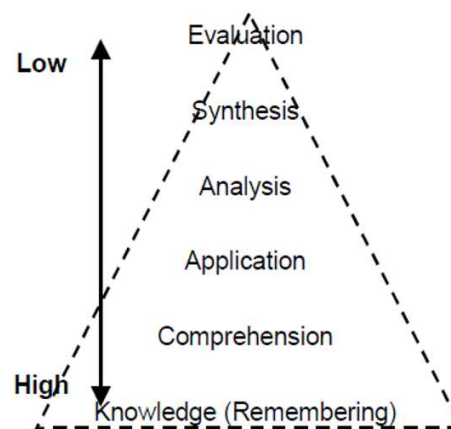
¹ Mekanismer, eller kausala/generativa mekanismer, är ett begrepp som används inom programteori. Att de är generativa innebär att olika beteenden aktiveras som kan verka förstärkande eller hindrande, i förhållande till den process som eftersträvas. Mekanismerna kan vara latenta, men kan triggas om någon särskild händelse inträffar (Astbury & Leeuw, 2010). I kapitlet om teoretiska utgångspunkter kompletteras studien med en mer preciserad förklaring av programteori, och hur den är tänkt att appliceras i studiens empiriska del.

Teoretiska utgångspunkter

Studien tar sin utgångspunkt i två teoretiska modeller för synkron och asynkron kommunikation som Hrastinski (2007) presenterar. Första modellen (Figur 1) visar graden av synkronicitet i förhållande till om det är ett kognitivt eller ett personligt deltagande. Ett kognitivt deltagande beskriver det mer reflekterande deltagandet, som exempelvis tänkande, vilket stöds av asynkron kommunikation. Ett personligt deltagande beskriver det mer intensiva deltagandet såsom att göra saker i grupp och samtala med andra, vilket stöds av synkron kommunikation. Det kognitiva deltagandet, som pekar i riktning mot asynkron kommunikation, är lämpligt vid utbyte av mer komplex information. Det borgar för de mer fördelaktiga möjligheter till såväl bearbetning av som reflektion över den information en kurs eller ett lärtillfälle förmedlar. Det personliga deltagandet pekar i motsatt riktning mot synkron kommunikation, vilket är lämpligt vid utbyte av mindre komplex information, som t.ex. uppgiftsstöd eller socialt stöd. Det för med sig de mer fördelaktiga möjligheter för gemensam förståelse och motivation som erbjuds i ett mer synkront sammanhang. Modellen skall förstås utifrån att förutom graden av synkronicitet är alla övriga förutsättningar lika. En fördel med modellen är att den kan beskriva användandet av ett hjälpmedel, snarare än dess inneboende egenskaper. Exempelvis skulle e-post, som förknippas med låg grad av synkronicitet, kunna användas med en hög grad av synkronicitet om det handlar om att ge support under sådana omständigheter (Hrastinski, 2007).



Figur 1. Gradens av synkronicitet i förhållande till kognitivt respektive personligt deltagande (Hrastinski, 2007, s. 98).



Figur 2. Gradens av synkronicitet i förhållande till Blooms taxonomi (Hrastinski, 2007, s. 105).

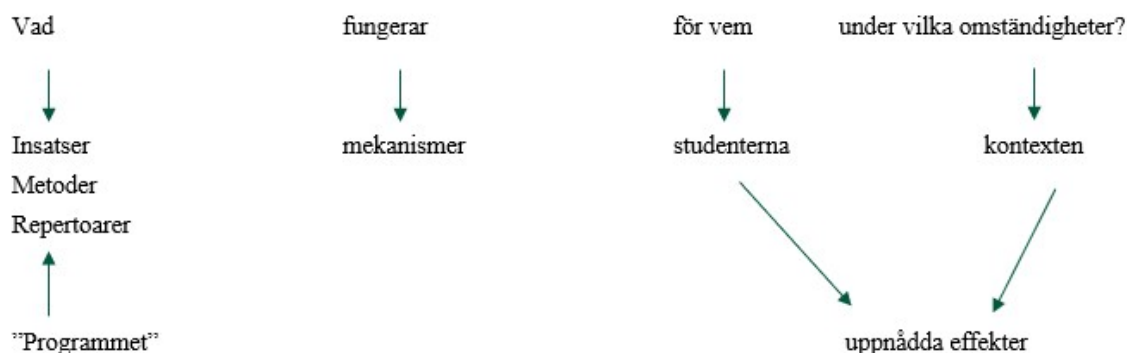
Gradens av synkronicitet ställs sedan (Figur 2) i förhållande till de sex steg av lärande som utgör Blooms taxonomi (refererad i Hrastinski, 2007) för lärandemål. De olika lärandemålen sett från en lägre till en högre grad av lärande är i tur och ordning: *faktakunskaper*, *förståelse*, *tillämpning*, *analys*, *syntes* samt *värdering*. I den nedre delen av figuren där de tre förstnämnda lärandemålen finns ökar graden av synkronicitet från lärandemålet tillämpning via förståelse till faktakunskaper. Kommunikationen blir mer synkron, längre ned i modellen. Motsatt förhållande råder i figurens övre del. Där minskar graden av synkronicitet från lärandemålet analys via syntes och värdering, och blir mer asynkron högre upp i modellen. Det första steget i Blooms taxonomi är faktakunskaper, och handlar huvudsakligen om att kunna komma ihåg, upprepa och repetera. Andra steget handlar om förståelse, där individen såväl kan förklara som använda. Tredje steget, tillämpning, handlar om möjligheten att i en given kontext kunna använda, men även relatera såväl som upptäcka. Fjärde steget handlar istället om att kunna plocka isär och analysera, och därmed kunna förstå strukturer och kunna differentiera och kritiskt bearbeta. Femte steget, syntes, innebär att nya strukturer och mönster kan sammanställas. Det innebär att ett antal olika principer kan kombineras, med resultatet att nå nya fungerande strategier. Det sjätte och avslutande steget, värdering, innebär att genom kriterier kunna utföra bedömningar i användandet av exempelvis nya strategier. Modellen illustrerar den tid studenter

kan tänkas behöva i förhållande till om det är ett mer ytligt lärande, eller om det är djuplärande. I det senare fallet ingår reflektion som en central del varför graden av synkronicitet avtar, ju mer komplex inlärningsprocessen blir. Exempelvis kan en lärare introducera en teori i de två nedersta delarna. I de nästa två delarna kan läraren be studenten lösa ett problem, och i de två översta delarna be studenten analysera teorin. Ju högre upp, desto lägre grad av synkronicitet. Anledningen till att utrymmet för reflektion begränsas i samtal med direkt återkoppling är att uppmärksamheten främst riktas mot den aktuella situationen, snarare än mot ett bearbetande av erfarenheten. Reflektionsprocessen har satts igång, och eventuellt har ett lärande också ägt rum. Däremot saknas något, impulserna har inte bearbetats färdigt. Reflektion kan som lärprocess betecknas som ackommodativt lärande, vilket inte äger rum samtidigt med impulserna. Det är först efter en viss tidsförskjutning som vidare bearbetning sker, därför begränsas utrymmet för reflektion i samtal (Hrastinski, 2007; Illeris, 2015).

Programteori

För den kvantitativa analysen av studien, utgörs den teoretiska problemramen av programteori. ”Problemramen som sådan är en provisorisk teori” (R. Lander, personlig kommunikation, 24 september 2020). Programteori handlar om den kritiska realismen och dess principer utifrån ståndpunkten att program är teorier som är inbäddade, aktiva och delar av öppna system (Ekholm & Lander, 1993; Pawson & Tilley, 2005; Sandberg & Faugert, 2020). Den teoretiska tanken är att se kursen som är föremål för fallstudien som ett program, och därmed kunna applicera och pröva dessa teorier. Frågan att ställa är: Vad fungerar för vem, under vilka omständigheter? (Figur 3)

Syftet med programteori handlar om att upptäcka sammanhang och strukturer som inte är givna i enskilda fakta. Det innebär att den underliggande logiken och teorin för ett program eller en verksamhet, i det här fallet distanskursen, skall kunna synliggöras. Sandberg och Faugert (2020) understryker att logiken i ett program är av centralt intresse. Anledningen är att det som eftersöks är antaganden som de ansvariga för ett program har gjort om vad som kan förväntas äga rum i programmet. Genom vilka mekanismer det är tänkt att hända, och vilka effekter som det är tänkt att de skall generera. Processen är reproduktiv och frågan som inställer sig är vad som måste finnas för att ett visst fenomen skall kunna uppträda. Astbury och Leeuw (2010) pekar på att mekanismer som regel är osynliga, därför gäller det att se någonting som någonting annat. Att beskriva det på ett annat sätt, och eventuellt sätta in det i en ny kontext. Astbury och Leeuw (2010) hävdar också att mekanismer är kontextberoende. Om det går att få förståelse för hur effekterna uppstår och därutöver även identifiera logiken och teorierna, explicita eller implicita, är det därefter möjligt att sätta dem under lupp och bedöma eller utveckla dem. Man är ute efter den bästa förklaringen. Den programteoretiska modellen utgör därför en viktig länk mellan de formativa och de summativa bedömningarna. Programteorin gör anspråk på att vara förklarande, och med idén om kausala mekanismer är målsättningen att kunna förklara varför olika variabler är relaterade till varandra (Astbury & Leeuw, 2010; Sandberg & Faugert, 2020).



Figur 3. Programteori illustrerad (R. Lander, personlig kommunikation, 24 september 2020).

Metod

Detta är en fallstudie med såväl teoretisk som empirisk ansats. Dels har en enkätundersökning genomförts, dels har kompletterande intervjuer med studenter och lärare genomförts. Enkätundersökningen kan tillsammans med statistiken över fem års kurser betraktas som kvantitativ. Då denna tillsammans med intervjuerna utgör grunden för den förklarande och förståelseinriktade strategi som präglar denna studie, ska de betraktas som kvalitativa framför kvantitativa. Då syftet med studien är att söka klargöra och presentera möjliga förklaringar till vad som kan vara av betydelse för effekt och utbyte, och därmed inrymmer påverkande faktorer, kan studien även ur det perspektivet betraktas som kvalitativ (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Enligt Bryman (2018) tenderar en induktiv fallstudie att klassas som kvalitativ, medan en kvantitativ klassificering brukar anläggas om forskningsstrategin är av deduktiv art. Föreliggande studie har inslag av såväl induktivt som deduktivt genererade frågor och svar. Detta till trots faller den inte per automatik in under begreppet abduktiv, då den typen av ansats i första hand utgår ifrån primärkällor. Alvesson och Sköldberg (2017) anser att valet av metod måste ställas i relation till såväl forskningsobjekt som forskningsproblematik. Det är dumdrigt att dra upp en demarkationslinje mellan de båda övergripande metoderna och försöka spela ut dem mot varandra, snarare än att understundom kombinera dem. Så görs i föreliggande studie då den såväl upprepar som växlar mellan primär- och sekundärdata (Alvesson & Sköldberg, 2017; Bryman, 2018).

Då metoderna delvis överlappar kan valet av fallstudie som metod föra tankarna till aktionsforskning. Eftersom ingen intervenerande roll intagits under datainsamlingen, faller valet av metod på fallstudie, då forskningsmetoden som sådan har som fokus att studera en viss företeelse. Därtill kommer det faktum att samtliga fem omgångar av kursen var historia vid tidpunkten för studiens början. Syftet är att utveckla teorier och, genom att presentera möjliga förklaringar, försöka förstå hur distansutbildning som består av blended learning skall kunna engagera studenterna, och nå såväl utbyte som effekt. Backman (2011) skriver att fallstudie som metod är särskilt lämplig då det kommer till att förstå, förklara och beskriva företeelser mer hermeneutiskt, som annan metodik inte enkelt kan undersöka (Backman, 2011; Wallén, 2011).

En styrka med fallstudiemetoden är möjligheten att använda flera olika beviskällor, vilket gör datatriangulering möjlig. I det här fallet har såväl enkätundersökning som intervjuer genomförts. Sammantaget borgar det för möjligheten att dels kombinera kvalitativ och kvantitativ metod, dels att nå såväl längre som att nå större tillförlitlighet i resultaten (Alvesson & Sköldberg, 2017; Bryman, 2018; Hrastinski, 2006; Stukát, 2014).

Data

Statistiken åren 2015-2019 visar att 20 procent av de som fullföljer kursen med godkänt resultat inte har bevistat någon/några heldagsträffar alls. Samtidigt har 50 procent av de som fullföljer kursen med godkänt resultat deltagit i samtliga tre träffar. Motsatt visar statistiken att 35 procent av de som underkänts inte deltagit i någon/några heldagsträffar. De har därmed enbart utnyttjat kursens möjlighet till distansstudier. Knappt 34 procent av de som deltagit i samtliga tre heldagsträffar har underkänts. Statistiken i sin helhet visas i tabell 1.

Tabell 1. Procentuell fördelning av andel godkända respektive underkända studenter, i förhållande till antal heldagsträffar.

Antal träffar	3	2	1	0	Totalt
Godkända	50	16	14	20	100
Underkända	33	18	14	35	100

Enkätundersökning

Under loppet av fyra veckor genomfördes en enkätundersökning som sändes till samtliga 458 studenter som varit registrerade på kursen under åren 2015 – 2019. En vecka efter första utskicket gick första påminnelsen ut, och efter ytterligare en vecka gick en andra påminnelse ut. Utskicken gjordes via lärplattformen Blackboard genom att där utnyttja en funktion som omedelbart skickar en e-postkopia av ett publicerat anslag. Enkätens missivbrev utgjordes av själva anslaget (bilaga 1). Denna möjlighet nyttjades efter överenskommelse med Örebro universitet. Anledningen var dels att kunna nå de presumtiva respondenterna via e-post, dels att på så sätt, ur ett etiskt och moraliskt perspektiv, kunna garantera alla och envars anonymitet. Enkäten som sådan skapades i Google Docs och de tidigare studenterna fick en direktlänk till enkäten i e-postmeddelandet. Syftet var att öka möjligheten att få så många svaranden som möjligt. För att förhöja svarsfrekvensen understryker Bryman (2018) med tilläggskommentaren ”*påminnelser fungerar*” (Bryman, 2018, s. 290), vikten av att skicka påminnelser då enkäter genomförs. I detta fall visade sig påståendet vara sant. Då första utskicket varit ute en vecka och första påminnelsen skulle skickas ut, hade det under vecka 1 inkommit 55 svar. En vecka senare då påminnelse två skulle skickas ut, hade 104 svar inkommit. När enkäten stängdes hade 132 studenter svarat. Tilläggas skall att då utskicken gjordes via lärplattformen Blackboard för att säkra anonymiteten, medförde det att även de som redan besvarat enkäten fick påminnelserna, vilket inte var möjligt att undvika (Bryman, 2018).

När det kommer till bortfall kan i förstone konstateras att av de totalt 458 registrerade studenterna var det drygt hälften, 250, som fullföljde hela eller delar av kursen. Granskningen av de inkomna svaren visade att 85 svarande fullföljt kursen och blivit godkända på samtliga i kursen ingående moment under den termin kursen gavs. Därutöver hade 42 svarande nått mellan 0 och 75 procent godkänt under terminen kursen gavs. 5 studenter hade inte besvarat frågan, vilka sannolikt utgjorde den del av den samlade studentskara som enbart gått på heldagsträffarna utan avsikt att tentera någondera del i kursen. De 127 valida svaren utgör därmed 50,8 procent av samtliga i kursen under åren 2015 – 2019 ingående studenter som fullföljt hela eller delar av kursen. Svarsfrekvensens reliabilitet såväl som validitet, bör med stöd av såväl Bryman (2018) som Trost (2013) kunna anses hålla streck. Fördelningen visas i tabell 2.

Tabell 2. Övergripande svarsfördelning av enkätstudien, antal studenter i respektive kategori.

Registrerade	Deltagit	Antal svar	Godkända	Underkända	Obesvarade	Valida svar
458	250	132	85	42	5	50,8 %

Av de 170 som fullföljde kursen har 50 procent svarat. Av de 80 som underkändes har 51,25 procent svarat. Det bör hållas i åtanke att det är upp till fem år efter att kursen genomförts (2015 – 2019) som enkäten besvarats. Enligt Trost (2013) och Bryman (2018) får man räkna med att svarsfrekvensen för enkäter, kan hamna på allt mellan 30 – 94 procent. Siffrorna åskådliggörs i tabell 3.

Tabell 3. Förväntade svarsfrekvenser i procent som kan accepteras vid enkätundersökningar (Bryman, 2018, s. 290-291; Trost, 2013, s. 147).

Enkätundersökning	Trost	Mangione	Mitchell
Förväntad svarsfrekvens	50-75 %	50-60 %	30-94 %

Givet siffrorna i tabell 2 hamnar denna enkätundersökning i det lägre spannet sett till såväl Mangione (refererad i Bryman, 2018) som Trost (2013), men i mellanskiktet sett till Mitchell (refererad i Bryman, 2018). Det interna bortfallet landade det på 4,5 %. Enligt Trost (2013) är det en styrka när det går att skicka in enkätsvaren utan att behöva svara på samtliga frågor, vilket var möjligt. Stukát (2014) skriver att det inte finns någon regel som bestämmer hur stort bortfallet får vara för att resultatet ändå skall räknas som tillförlitligt, då det beror på undersökningens karaktär (Bryman, 2018; Stukát, 2014; Trost, 2013).

Sett till enkäten som helhet finns en annan aspekt att beakta. Nämligen det faktum att alldeles oavsett frågemetod är snart sagt alla varianter behäftade med någon form av effekt av själva undersökningen. Esaiasson m.fl. (2012) varnar för att en del människor understundom är ”mer än vällovligt hjälpsamma” (Esaiasson m.fl., 2012, s. 235) då det kommer till att besvara frågeställningar de kanske aldrig reflekterat över, varför de kanske borde avstått från att besvara enkäten (Esaiasson m.fl., 2012).

Enkätundersökningens frågeställningar

I texten har uttrycket ”av Likerttyp” (Trost, 2013, s. 167) valts framför Likertska då det traditionellt första momentet med en försöksgrupp för urval av påståendesatser inte gjorts. Anledningen är att termen Likertska generellt får stå till sidan till förmån för uttrycket av Likerttyp, som får ses som allmänt vedertaget. Svartalternativen till 16 av de 38 frågorna utgjordes av en skala av Likerttyp i sex steg. Anledningen till det något ovanliga valet av sex, istället för de vanligare fem eller sju stegen i en skala av Likerttyp, var att studenterna skulle ta ställning och inte kunna välja ”vet inte” eller ”lagom” som en säker evakuering. Utöver de 16 frågorna bestod svartalternativen för sex frågor av en traditionell femgradig skala av Likerttyp, och en fråga hade en sjugradig skala. Övriga frågor utgjordes av såväl intervall- som nominal- eller kategoriskalar. Detta innebär att de olika svartalternativen, kategorivariablerna, inte kan rangordnas. Fyra av frågorna hade fasta svartalternativ och resterande utgjordes av flervalsfrågor (Bryman, 2018; Gliem & Gliem, 2003; Trost, 2013).

Enkäten omfattade 38 frågor (F1-F38), indelade i tre kluster. I tur och ordning behandlade kursens heldagsträffar, kursens uppgifter/examinerande moment, samt studenternas egna studieinsatser. Därutöver fanns tre bakgrundsfrågor i slutet av enkäten. Enkäten i sin helhet återfinns i bilaga 3. Varje kluster inleddes med en kort informationstext om hur många frågor just den aktuella delen innehöll, och om svaren gav möjlighet till ett eller flera svartalternativ. Enkäten rubricerades som ”*Enkät om distanskursen Dryckeskunskap II vid Örebro Universitet*”. Den inledande texten lød: ”*Här följer 38 st. frågor om distanskursen Dryckeskunskap II, fördelade över tre olika kluster. I tur och ordning behandlas; Kursens heldagsträffar, kursens uppgifter samt din egen studieinsats.*” Det första klustret behandlade heldagsträffarna, och inleddes med följande text: ”*Här följer 10 frågor som alla relaterar till de heldagsträffar som ingick i kursen. För frågor med cirklar är ett alternativ möjligt, för frågor med kryssrutor är flera alternativ möjliga.*”

Första klustret – kursens heldagsträffar

Frågorna F1-F3² behandlar deltagandet i heldagsträffarna och om, och i så fall vad/vilka, olika faktorer påverkar möjligheten att delta i träffarna. Första och andra frågan var helt nödvändiga att ställa för att få en uppfattning om studenterna hade deltagit på träffarna eller inte, och i så fall på hur många. Följdfrågan sökte svar på om det förelåg förhinder att delta, där det bjöds möjlighet att välja flera svartalternativ, däribland ett fritextsvar. Fråga tre behandlade om Grythyttan som ort var en faktor som påverkade valet att delta i heldagsträffarna eller inte.

² F1 – Hur många av kursens heldagsträffar deltog du i? (3; 2; 1; 0)

F2 – Förelåg det hinder för dig att delta i träffarna? (Ja, geografiska; Ja, arbete/familj; Nej, men såg inte värdet i att delta i träffarna; Nej; Annat)

F3 – I dryckesbranschen är Grythyttan en ganska känd miljö. Spelade det någon roll när du övervägde att delta i heldagsträffarna? (Ja, mycket stor roll; Ja, ganska stor roll; Ja, till viss del; Osäkert; Nej, ingen stor roll; Nej, inte alls)

Frågorna F4-F5³ behandlade det *föreläsningsmaterial*⁴ som publicerades på lärplattformen Blackboard såväl inför som efter respektive heldagsträff. Frågeställningarna syftar till att ringa in om denna asynkrona kommunikationsform har såväl utnyttjats som bidragit till förståelsen, för det som behandlats under träffarna. Syftet var att få en bild av om studenterna önskar asynkron kommunikation men inte nyttjar det, eller om de uppvisar ett annorlunda beteende. Variationen i skalorna beror å ena sidan på möjligheten att därmed kunna komma åt att ringa in svaranden som har en skevhet i sina svar. Å andra sidan att undvika så kallade *"agreeing-response bias questions"* (Esaiasson m.fl., 2012, s. 244) för att därmed minska risken att tendensen att respondenterna svarar "ja" i samtyckesfrågor, och istället ge svarsalternativ som i fråga fem (Bryman, 2018; Esaiasson m.fl., 2012; Hrastinski, 2007; Lundin m.fl. 2011).

Frågorna F6-F7⁵ uppehöll sig vid frågan om eventuell filmning av heldagsträffarna. Även dessa frågor rör kommunikationsformen. För att kunna precisera ner det hela till asynkron eller synkron kommunikation, fanns dels olika fasta alternativ att välja på, dels fanns möjlighet att välja flera svarsalternativ samt svarsalternativet *"Annat"* som var ett fritextsvar. Till skillnad från fråga fyra och fem som fokuserade på asynkron kommunikation, var undermeningen här att rikta fokus mot synkron kommunikation. Dock med förbehållet att ett par av alternativen möjliggjorde för ett asynkront val. Alternativet att föreläsningarna skulle publicerats i efterhand fanns med, och följdalternativen i kompletteringsfråga sju var alla med ett enda undantag, nämligen alternativet *"Jag hade förhinder att delta i träffarna på plats, men hade gärna deltagit via livesändning"*, asynkrona alternativ.

Fråga F8⁶ var en rak fråga där syftet med svarsalternativen återigen var att inte lämna utrymme för det bekväma, tillika intetsägande, svaret "vet inte". Frågan handlar om asynkron kommunikation, återigen för att få en inblick i om studenterna önskar det. Trost (2013) påminner om att när det kommer till svarsalternativ är det många som anser att så kallade *"modifierare"* (Trost, 2013, s. 75), som exempelvis "vet ej", inte skall vara med, då alltför många väljer dessa för att slippa ta ställning (Trost, 2013).

³ F4 – Utnyttjade du det föreläsningsmaterial som publicerades på Blackboard? (Ja, i mycket stor utsträckning; Ja, i stor utsträckning; Ja, i ganska stor utsträckning; Ja, i viss utsträckning; Ja, i ganska liten utsträckning; Nej, inte alls)

F5 – Vilken betydelse hade föreläsningarna för din förståelse av det som behandlats vid träffarna? (Mycket stor betydelse; Stor betydelse; Ganska stor betydelse; Viss betydelse; Ganska liten betydelse; Ingen betydelse)

⁴ Det *föreläsningsmaterial* som publicerades innehöll förutom de bilder som visats på heldagsträffarna, även omfattande textinformation i anteckningssidorna.

⁵ F6 – Hade du önskat att heldagsträffarna filmats? (Ja, för publicering i efterhand; Ja, om de streamats i realtid; Ja, om jag kunnat interagera i diskussionerna; Nej, inte alls; Annat)

F7 – Om ja, varför hade du önskat att heldagsträffarna filmats? (För att kunna gå tillbaka och titta/lyssna på föreläsningarna flera gånger; Jag lär mig bättre genom att titta och lyssna framför att läsa; Jag hade förhinder att delta i träffarna på plats, men hade gärna deltagit via livesändning; Jag hade förhinder att delta i träffarna på plats, och hade uppskattat publicering i efterhand; Annat)

⁶ F8 – Hade du önskat förinspelade videoföreläsningar? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

Frågorna F9-F10⁷ hängde ihop och berörde antalet heldagsträffar i kursen. Svartalternativen till fråga nio uppkom efter att två frågor slagits samman till en efter att ha rådbörats i omgångar. Frågan utgjordes nu av en variant på en skala av Likerttyp med sju alternativ. Anledningen till att alternativet ”Tre var lagom” inrymdes som ett alternativ, var att detta inte var en rent hypotetisk fråga eftersom kursen de facto innehöll tre heldagsträffar. Därmed kunde det utgöra ett mått på om det var en lagom mängd, eller om studenterna ansåg det vara för få eller för många. Detta till skillnad från de föregående frågeställningarna där flera är att ”betrakta som rent hypotetiska då alternativet lagom inte erbjöds som svarsalternativ” (R. Lander, personlig kommunikation, 23 oktober 2019). Första klustrets tionde och avslutande fråga, riktar sig enbart till de studenter som angivit alternativet; ”Inga alls” på föregående fråga. Frågan syftar till att försöka komma åt orsaken till att studenterna valt alternativet ”Inga alls”. Detta för att kunna utesluta ifall något annat än en önskan om asynkron kommunikation varit fallet. Dryckeskunskap I har enbart förinspelade videoföreläsningar, och anledningen till alternativet att det var oklart om träffarna var obligatoriska eller ej, beror på en teknisk bugg mellan antagning.se och Örebro universitet. Hos de förra står det att de är obligatoriska, vilket de alls inte är, därav detta alternativ. Formuleringen av fråga tio är såväl lång och krånglig som snubblande nära en ren negation då den innehåller ordet ”utan”. Sammantaget utgör frågeformuleringen som sådan en risk i sig. Såväl Esaiasson m.fl. (2012) som Trost (2013) varnar för att båda dessa inslag i frågeställningar bör undvikas, då de kan bidra till tvetydighet (Esaiasson m.fl., 2012; Trost, 2013).

Andra klustret – kursens uppgifter

Nästkommmande kluster i enkäten berörde kursens fyra examinerande uppgifter. Den inledande texten lød: ”Här följer 13 frågor som alla berör de olika examinerande moment som ingick i kursen. För frågor med cirklar är ett alternativ möjligt, för frågor med kryssrutor är flera alternativ möjliga”. Frågorna F11-F13⁸ berörde kursens enda quiz⁹ där fråga 11 berörde svårighetsgraden. Denna fråga fick en femgradig skala med alternativet ”Lagom svår” i mitten av samma anledning som fråga nio. Uppgiften hade genomförts och det fanns ett värde i att veta om studenterna var tillfreds med svårighetsgraden. Fråga 12 som berörde om momentet bidragit till studentens förståelse och kunskap följdes sedan upp med fråga 13 som undersökte om fler självvärtande quiz önskats. Både fråga 12 och 13 hade samma svarsalternativ, i form av en sexgradig skala av Likerttyp. Återigen var syftet med en sexgradig skala att tvinga studenterna att ta ställning. Syftet var att komma åt den asynkrona vinkeln på frågorna, för att utröna om en möjlig preferens förelåg. Därav fråga 13 som en slags kontrollfråga för att bekräfta eller dementera vald grad i fråga 12.

⁷ F9 – Hade du velat ha fler eller färre heldagsträffar? (Inga alls; Bara 1; Bara 2; Tre var lagom; Hellre 4; Hellre 5; Hellre 6 eller fler)

F10 – Om du önskat att kursen varit utan heldagsträffar, av vilken, eller vilka, orsak/er hade du önskat det? (Jag hade önskat att upplägget var mer likt Dryckeskunskap I; Jag hade inte möjlighet att delta i heldagsträffarna; Det är inte inkluderande eftersom alla inte har möjlighet att delta; Det var oklart om de var obligatoriska eller ej; Annat)

⁸ F11 – Om du ser till uppgiften ”Quiz”, upplevde du då att den var; (Alldeles för svår; Lite för svår; Lagom svår; Lite för enkel; Alldeles för enkel)

F12 – Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

F13 – Hade du önskat fler självvärtande quiz? ((I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

⁹ Momentet *quiz* bestod av 60 st. flervalsfrågor där 70 procent rätta svar krävdes för godkänt resultat. Studenterna kunde göra om detta quiz så många gånger de önskade fram till deadline för inlämning.

Frågorna F14-F16¹⁰ berörde ett moment benämnt *provningsportfölj*¹¹. Fråga 14 och 15 var identiskt utformade med frågorna 11 och 12, med den enda skillnaden att ordet ”Quiz” bytts mot ordet ”Provningsportfölj”. Syftet med dessa båda frågeställningar var det samma som för frågorna 11 och 12. Däremot såg fråga 16 helt annorlunda ut. Den undersökte i vilken eller vilka form/er studenten hade velat ha eventuell ytterligare vägledning för att lösa uppgiften. Utöver några fasta svarsalternativ, fanns som tidigare även möjlighet till fritextsvar. De övriga alternativen var föreslagna med asynkron respektive synkron kommunikation i åtanke. Två alternativ, livesänd föreläsning och chatt är synkrona, de tre övriga asynkrona. Syftet är återigen att ringa in möjliga preferenser för de olika kommunikationsformerna.

Frågorna F17-F19¹² behandlar ett moment kallat *vinkällaruppgift*¹³. De tre frågeställningarna och dess olika svarsalternativ är identiska med frågorna 14-16, med det enda undantaget att ordet ”Provningsportfölj” nu bytts mot ordet ”Vinkällaruppgift”. Syftet är att ringa in vilken form av kommunikation studenterna föredrar. Momentet ”vinkällaruppgift” behäftades även med ytterligare en frågeställning, F20¹⁴, som handlade om momentet ”kamratgranskning”, vilket hörde ihop med momentet ”vinkällaruppgift”. Svarsalternativen var återigen en sexgradig skala av Likerttyp utan möjligheten att välja ”vet ej”. Därmed kan helhetsbilden av momentet vinkällaruppgift inklusive kamratgranskning borga för en lite djupare förståelse av såväl reflektion som studenternas engagemang. Inte minst då utbildningsprogression är en av de stora utmaningarna inom distansutbildning kan detta vara värdefullt (Hrastinski, 2007; Lundin m.fl., 2011).

¹⁰ F14 – Om du ser till uppgiften ”Provningsportfölj”, upplevde du då att den var; (Alldeles för svår; Lite för svår; Lagom svår; Lite för enkel; Alldeles för enkel)

F15 – Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

F16 – Om du behövt mer vägledning för att lösa uppgiften, i vilken, eller vilka form/er hade du velat ha det? (Som text; Som inspelad föreläsning; Som livesänd föreläsning; Som chatt; Via e-post; Annat)

¹¹ Momentet *provningsportfölj* gick ut på att studenterna skulle skriva 15 provningsnoteringar på olika drycker enligt en given mall för provningsmetodik. De fick välja ett protokoll att få återkoppling på av kursledaren.

¹² F17 – Om du ser till uppgiften ”Vinkällaruppgift”, upplevde du då att den var; (Alldeles för svår; Lite för svår; Lagom svår; Lite för enkel; Alldeles för enkel)

F18 – Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

F19 – Om du behövt mer vägledning för att lösa uppgiften, i vilken, eller vilka form/er hade du velat ha det? (Som text; Som inspelad föreläsning; Som livesänd föreläsning; Som chatt; Via e-post; Annat)

¹³ Momentet *vinkällaruppgift* gick ut på att studenterna skulle skapa en vinkällare åt en fiktiv kund. Ett kapital om 100,000 SEK skulle fördelas över fem olika kategorier. Studenten skulle visa vilka typer av vin som kan respektive inte kan vinna på lagring, vara föremål för investering, tjäna som uppvisningsobjekt, samt vara avsett för daglig konsumtion.

¹⁴ F20 – Vinkällaruppgiften innehöll även momentet ”Kamratgranskning”. Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

Detta kluster avslutades med frågorna, F21-F23¹⁵, vilka alla berörde momentet *hemtentamen*¹⁶. Frågeställningar och svarsalternativ var alla identiska med de för frågorna 14-16 och 17-19. Den enda förändring var att där det tidigare stått ”Quiz” respektive ”Vinkällaruppgift”, nu stod ”Hemtentamen”. Syftet med frågeställningarna var även här att komma åt eventuella preferenser för de olika kommunikationstyperna.

Frågeklustret om kursens uppgifter/examinerande moment presenterades avsiktligt i kronologisk ordning i förhållande till när de dyker upp i kursen. Esaiasson m.fl. (2012) framhåller att så kallade ordningsföljelseffekter i enkätundersökningar, inte utgör något stort problem. Nämda ordningsföljelseffekter förklaras generellt i termer av dels konsistens, dels vad som kallas saliency. Detta innebär att respondenters preferens är att svaren de uppger skall vara konsistenta. Därtill kommer att när det dyker upp frågor tidigt inom ett visst område, underlättar dessa för att aktivera såväl minnet som tänkandet gällande ”*senare frågor inom samma område*”(Esaiasson m.fl., 2012, s. 249). Därav den valda ordningsföljden, trots det faktum att frågorna rörande såväl quiz som vinkällaruppgift avvek lite. Den förra åtföljdes inte av frågan om i vilken form eventuellt stöd gällande vägledning för att lösa uppgiften önskats, och den senare hade tilläggsfrågan om kamratgranskningen (Esaiasson m.fl., 2012).

Tredje klustret – studenternas egen studieinsats

Det tredje och avslutande frågeklustret i enkäten berörde studenternas egen studieinsats, och inleddes med texten; ”*Här följer 15 frågor som alla berör din egen studieinsats under kursens gång. För frågor med cirklar är ett alternativ möjligt, för frågor med kryssrutor är flera alternativ möjliga.*”. Frågorna F24-F27¹⁷ behandlade kursens diskussionsforum, och syftet med samtliga var att borra djupare i asynkron kommunikation. Motivet var att söka svar på om, och i så fall i vilken utsträckning, denna möjlighet utnyttjades, samt om den även bidrog till studenternas förståelse. Hrastinski m.fl. (2010) påminner om att det kan vara förvirrande med ett stort antal deltagare i en synkron diskussion, inte minst då flera deltagare kan svara samtidigt. I förlängningen skulle det kunna leda till problem då det kan bli oklart vem som egentligen svarar vem, och att brytpunkten ligger lågt för att få en rullande diskussion till stånd. Idealet är enligt Hrastinski m.fl. (2010) om deltagarantalet understiger tio personer. Deltagarantalet i kursomgångarna som ingår i fallstudien hade i snitt ett registrerat deltagarantal på drygt 90 studenter. Med resonemanget ovan i åtanke borgar detta för att ett asynkront diskussionsforum skulle erbjuda alla möjligheter för studenterna att reflektera och ge eftertänksam respons till anslagna frågor. Därtill även åtnjuta möjligheten att ge insiktsfulla reaktioner på andras åsikter och idéer som presenterats (Davidson-Shivers m.fl., 2001; Hrastinski m.fl., 2010).

¹⁵ F21 – Om du ser till uppgiften ”Hemtentamen”, upplevde du då att den var; (Alldeles för svår; Lite för svår; Lagom svår; Lite för enkel; Alldeles för enkel)

F22 – Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

F23 – Om du behövt mer vägledning för att lösa uppgiften, i vilken, eller vilka form/er hade du velat ha det? (Som text; Som inspelad föreläsning; Som livesänd föreläsning; Som chatt; Via e-post; Annat)

¹⁶ Momentet *hemtentamen* gick ut på att studenterna fick fyra frågor att besvara med 250-500 ord vardera. Två inledande frågor gick ut på att jämföra olika vinregioner med varandra. En fråga behandlade antingen starkvin eller mousserande viner, och en avslutande fråga behandlade mat och dryck i kombination.

¹⁷ F24 – I vilken utsträckning utnyttjade du kursens diskussionsforum? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

F25 – Tog du själv initiativ till att starta en diskussionstråd i något ämne? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

F26 – Var du aktiv i diskussionstrådar du själv inte startat? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

F27 – Bidrog det som diskuterades i diskussionsforumet till din förståelse för det som behandlades i kursen? (I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

Frågorna F28-F30¹⁸ anknöt till varandra. De berörde dels hur mycket tid som ägnades åt studierna varje vecka och vad denna tid ägnades åt, dels om studierna genomfördes enskilt eller i par/grupp. Syftet med fråga 28 var att knyta an till litteraturen, och då särskilt Hrastinski (2006) och Eriksson (2016) vilka berör tidsaspekten på olika sätt. Syftet var att om möjligt få en bild av hur det ter sig i just detta fall. Hrastinski (2006) framhåller att vid synkron kommunikation upplevde studenterna en större känsla av deltagande, och spenderade mer tid med att såväl arbeta med innehållet som att kommunicera med lärare. Eriksson (2016) skriver att asynkron kommunikation oftast är bäst i det att det möjliggör för studenter att såväl tänka igenom egna argument som likaledes få respons på likartat sätt. Anledningen är enligt Eriksson (2016) att detta leder till högre kvalitet och att deltagarna lär sig mer (Eriksson, 2016; Hrastinski, 2006).

Frågorna 29 och 30 hängde mer intimt samman då de berörde, inte bara vad som gjordes, utan även hur. Såväl fråga 29 som 30 är uppföljningsfrågor till fråga 28, och bygger vidare på orsaks-resonemanget ovan. Detta då båda varianterna av kommunikation fanns att välja på bland svarsalternativen.

Därefter följde frågorna F31-F32¹⁹ vilka båda anknöt till reflektion i förhållande till nyvunnen kunskap. Fråga 31 följde det tidigare mönstret i enkäten med en skala av Likerttyp i sex steg, medan däremot fråga 32 hade en femgradig skala. Här har skalan i förhållande till flera av de andra frågorna varierats, för att kunna identifiera de studenter som i sina svar uppvisar en skevhet. Bryman (2018) framhåller att det kan vara av godo då några frågor eller påståenden får företräda en positiv eller negativ syn på företeelsen i fråga. Förvisso kan just dessa svarsalternativ uppfattas som likvärdiga oavsett hur svarsalternativen presenteras. I förhållande till föregående frågor skulle alternativet ”Alldeles för stor mängd...” kunna tolkas varande som mer negativt, då det rör sig om en 7,5 hp distanskurs på kvartsfart, än alternativet ”Alldeles för liten...”. Samma fenomen användes ovan på fråga 14 där skalan gick från ”Alldeles för enkel” till ”Alldeles för svår” vilket var rakt motsatt riktning på svarsalternativen i förhållande till de övriga frågorna rörande kursens examinerande moment (Bryman, 2018).

Fråga F33²⁰ behandlar svårighetsgraden distanskurserna emellan. Först därefter söktes kunskap om studenternas förkunskaper i fråga F34²¹, som en möjlig bakgrundsvariabel att ta i beaktande. Nämligen eventuell tidigare erfarenhet av högskolestudier.

¹⁸ F28 – Hur mycket tid under en vecka – i genomsnitt – ägnade du åt studierna, bortsett från heldagsföreläsningarna? (0-4 tim/vecka; 4-8 tim/vecka; 8-12 tim/vecka; 12-16 tim/vecka; 16-20 tim/vecka; Över 20 tim/vecka)

F29 – Vad ägnade du denna tid åt? (Att läsa kurslitteraturen; Att läsa annan litteratur; Att ta del av föreläsningmaterial; Att delta i diskussion med andra studenter; Annat)

F30 – Hur genomförde du studierna? (Ensam; Tillsammans med en annan student; Tillsammans med flera andra studenter; Tillsammans med annan/andra person/er utanför kursen; Annat)

¹⁹ F31 – Hade du tillfälle att bearbeta och låta de nyvunna kunskaperna sjunka in mellan de olika heldagsträffarna? ((I mycket stor utsträckning; I stor utsträckning; I ganska stor utsträckning; I viss utsträckning; I ganska liten utsträckning; Inte alls)

F32 – Om du ser till mängden kunskap att bearbeta och reflektera över var det en; (Alldeles för stor mängd kunskap att bearbeta och reflektera över; Lite för stor mängd kunskap att bearbeta och reflektera över; Lagom stor mängd kunskap att bearbeta och reflektera över; Lite för liten mängd kunskap att bearbeta och reflektera över; Alldeles för liten mängd kunskap att bearbeta och reflektera över)

²⁰ F33 – Upplevde du skillnaden i svårighetsgrad mellan Dryckeskunskap I och Dryckeskunskap II vara; (Alldeles för stor; Lite för stor; Lagom stor; Lite för liten; Alldeles för liten)

²¹ F34 – Har du, förutom Dryckeskunskap I som utgör ett förkunskapskrav, tidigare erfarenhet av högskole-/universitetsstudier? (Ja, över 180 hp (uttagen fil. kand.-examen); Ja, över 180 hp (EJ uttagen fil. kand.-examen);

Det uppnådda resultatet av kursen behandlades i frågorna F35-F36²² där först det faktiska resultatet efterfrågades. Studenterna erbjöds fem olika svarsalternativ, vilka samtliga utgjorde en procentuell mängd i förhållande till antalet godkända moment. Denna fråga var nödvändig att ställa för att möjliggöra en koppling till effekten av såväl heldagarna som tidigare erfarenhet av högskolestudier. För att undvika spekulering blev därför följdfrågan också nödvändig att ställa. Nämligen; ”*Om nej, vilket/vilka stämmer bäst överens med orsaken?*”. Svarsalternativen till fråga 36 bestod av sju olika alternativ där samtliga var rent hypotetiska och baserade på anekdotisk bevisning, varför även det avslutande fritextsvaret fanns med. Wallén (2011) påminner om att det alltid föreligger en osäkerhet i om de företeelser som studeras är frekvent förekommande, eller skulle kunna uppträda i andra sammanhang. Av betydelse är dock att det är en företeelse som studeras under verkliga förhållanden, vilket i förlängningen bidrar med ingående kunskap om förloppet i sig (Wallén, 2011).

Avslutningsvis innehöll enkäten frågorna F37-F38²³ vilka behandlade såväl motiv med som utbyte av kursen. Svarsalternativen till frågeställning nr 37 bestod av sju olika alternativ medan fråga 38 var ännu en variant på en skala av Likerttyp. Dock en lite annorlunda då den innehöll sex steg, där även alternativet ”lagom” fanns med. Syftet med frågorna 37 och 38 var att söka studenternas motiv med att söka den aktuella kursen och fånga deras upplevda utbyte av kursen. Alternativerna för fråga 38 var medvetet altererade i förhållande till tidigare svarsalternativ av Likerttyp. Å ena sidan för att kunna detektera en eventuell skevhet i svaren, å andra sidan för att snäva in på spridningen. Svarsalternativen till fråga 37 var liksom fråga 36 hypotetiska, men med det riktade svarsalternativet om motivet att delta i de tre träffarna i Grythyttan. Orsaken var att med det kunna koppla tillbaka till fråga 3 som inledningsvis söker efter ett samband mellan den nimbus som omger Grythyttan, och tendensen att delta i de tre heldagsträffarna (Bryman, 2018; Trost, 2013).

Avslutande bakgrundsfrågor

Efter det tredje frågeklustret erbjöds studenterna möjligheten att lägga ut kontexten i ett fritextsvar efter den inledande texten; ”*Här kan du skriva fritt om det är några tankar om kursen du vill dela med dig av*”.

Under rubriken *Avslutningsvis* återfanns följande text; ”*Här följer tre övergripande frågor för att statistiskt kunna sortera svaren. Anonymiteten är fortsatt garanterad.*”. Frågorna behandlade i tur och ordning vilket år studenterna gått kursen, vilket åldersspann de befann sig i när de gick kursen samt vilket kön de identifierar sig med. Alternativet ”vill ej uppge” fanns inte med på frågan om vilket år studenten gått kursen, och anledningen till det var för att undvika att det bekväma alternativet skulle riskera att försvåra sammanställningen. I enkätundersökningen i stort har möjligheten att svara såväl

Ja, max 180 hp (uttagen fil. kand.-examen); 120-180 hp (ingen uttagen examen); Ja, 90-120 hp; Ja, upp till 90 hp; Nej)

²² F35 – Nådde du godkänt resultat på kursens alla moment under den termin kursen gavs? (Ja, jag blev godkänd i samtliga moment (100 %); Nej, jag blev godkänd på tre av fyra moment (75 %); Nej, jag blev godkänd på två av fyra moment (50 %); Nej, jag blev godkänd på ett av fyra moment (25 %); Nej, jag blev inte godkänd i något moment (0 %))

F36 – Om nej, vilket/vilka stämmer bäst överens med orsaken? (Jag tenderade den/de resterande delarna vid en senare termin; Jag prioriterade andra studier som jag läste samtidigt; Studiemotivationen började tryta; Jag fick förhinder av privata skäl; Kursen överensstämde inte med mina förväntningar; Jag ville bara delta i träffarna utan att tintera; Annat)

²³ F37 – Vilket var ditt huvudsakliga motiv med att söka denna kurs? (Att nå fördjupade kunskaper i ämnet för fortsatta studier; Att nå fördjupade kunskaper i ämnet av privat intresse; Att kompetensutveckla mig för mitt yrkes räkning; Att komplettera upp mina högskolepoäng inom mitt huvudämne; Att komplettera upp mina högskolepoäng i allmänhet; Att gå på de tre föreläsningarna i Grythyttan; Annat)

F38 – Om du ser tillbaka, hur var utbytet av detta? (Mycket stort; Stort; Ganska stort; Lagom stort; Ganska litet; Mycket litet)

”vet inte” som ”lagom” förekommit sparsamt, och anledningen är att försöka få så många substantiella svar som möjligt. Nu är det inte utan att denna strategi kan medföra problem i det att i de fall då ett vet inte-alternativ saknas, kan studenterna istället komma att ange ”*ett ogrundat substantiellt svar*” (Esaiasson m.fl., 2012, s. 247). Esaiasson m.fl. (2012) refererar till experimentella studier som visar att andelen respondenter som uppger substantiella svar tenderar att resultera i omkring 20 procentenheter lägre då ett vet inte-alternativ erbjuds, i förhållande till då det inte erbjuds. Å andra sidan lyfter Esaiasson m.fl. (2012) fram att fördelningen de substantiella svaren emellan inte verkar påverkas av eventuella vet inte-alternativs närvaro eller ej. Därtill visar forskning att när det kommer till reliabilitet och validitet fungerar frågorna lika bra även då respondenter så att säga tvingas att ge ett substantiellt svar, ogrundat eller ej (Esaiasson m.fl., 2012).

Intervjuer

Delvis parallellt med och efter enkätundersökningen genomfördes intervjuer med såväl tidigare studenter som med lärare. Tre studentintervjuer genomfördes med en kvinnlig och två manliga studenter, vilka alla genomgått kursen med godkänt resultat under vårterminen år 2019. Dessa tre anmälde sig frivilligt efter ett upprop genom ett anslag på lärplattformen Blackboard, i början av september 2019. Därutöver intervjuades även tre lärare, en kvinnlig och två manliga. Till skillnad från studenterna tillfrågades de tre lärarna med en riktad fråga om de kunde tänka sig att bli intervjuade för föreliggande studie, vilket alla utan omsvep svarade ja till. De tre lärarna är hemmahörande vid två olika lärosäten. I den sista påminnelse som gick ut sattes deadline för att besvara enkätundersökningen till mitten av november, och för att intervjuerna inte skulle färgas av vad som sagts i enkäten fick svaren förbli olästa till dess att intervjuerna avklarats. Två av intervjuerna var inte möjliga att spela in utan antecknades för hand. De fyra övriga intervjuerna spelades in med Röstmemon på iPhone, men anteckningar fördes även parallellt med inspelningen under intervjun. Esaiasson m.fl. (2012) påminner om att anteckningar bör tas, inspelningen till trots. En aspekt av detta är möjligheten att få utrymme till eftertanke och reflektion under intervjuens gång, såväl för intervjuaren som för respondenten. Intervjuerna transkriberades därefter med hjälp av Aegisub²⁴, vilket tillhandahölls av Örebro universitet. Bryman (2018) tar upp vikten av att ett visst mått av ordning skapas i ordningsföljden på de frågor som skall tas upp. Inte minst så att frågor vars tema hänger ihop, följer på varandra på ett logiskt sätt. Såväl Bryman (2018) som Wallén (2011) påminner om att en intervjuare alltid får vara beredd på att ordningsföljden kan komma att behöva ändras under intervjuens gång. Det blev också fallet i en av lärarintervjuerna, där den intervjuade utan att ha fått frågan plötsligen började svara på en fråga längre fram bland frågeställningarna. Wallén (2011) skriver att standardiserade intervjuer eller enkäter sällan är ett nöjaktigt sätt att göra utfrågningar på. Anledningen är att följdfrågor ofta behövs för att nå fördjupade svar, vilket också gavs såväl möjlighet för som utrymme till (Bryman, 2018; Esaiasson m.fl., 2012; Wallén, 2011).

Att hålla intervjuerna halvstrukturerade med övergripande teman var den strategi som anlades inför intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2013) lägger ut kontexten om fenomenologisk metod och de framhåller vikten av fenomenologisk reduktion. Innebörden är att låta bli att fälla något omdöme om existensen/icke-existensen av en upplevelses innehåll. I förlängningen kan det resultera i ett försök att sätta den vanliga innebörden av och den vetenskapliga förkunskapen om ett fenomen i parentes. Syftet är då att nå en förutsättningslös beskrivning av dess väsen. Med en större förförståelse hos intervjuaren för det som behandlas i en intervju, kan en skillnad i djup torna upp sig och möjligheten att borra vidare uppstå. Kvale och Brinkmann (2013) lyfter fram att ett sådant samtal kan leda till en reflektionsprocess för intervjuaren, som kan nå nya insikter och få en ny syn på sådant som för den intervjuade varit självklarheter.

²⁴ Örebro universitet har en lokal lösning för transkribering och även konvertering av film från en mängd olika format till ett urval format som ansetts nödvändiga. Eftersom det färdiga resultatet innehöll fel som måste rättas, användes verktyget Aegisub för detta <http://www.aegisub.org/> som finns för både Windows, Mac och Linux.

Intervjufrågor – studenter

Frågorna som ställdes till studenterna utgick från enkäten, men med den skillnaden att de inte hade några färdiga svarsalternativ. Det genomgående syftet med frågeställningarna var att komma bakom svaren som angivits i enkätundersökningen, för att ge studenterna möjlighet att utveckla sina svar. Första frågan löd: *”Utnyttjade du föreläsningmaterialet på Blackboard? Såväl före som efter föreläsningarna?”* Anledningen till att denna fråga inledde intervjun var för att få en bild av om en förberedelse hade gjorts inför föreläsningarna. Detta var också en medveten variant på frågan som ställdes i enkäten, där frågan endast var om föreläsningmaterialet utnyttjats. Nästkommande fråga var en upprepning av fråga fem i enkäten, nämligen: *”Vilken betydelse hade det för förståelsen av det som behandlats under träffarna?”*. Denna fråga svarar mot syftet med att komma bakom svaren, men även försöka förstå om studenterna i stort var konsekventa i sina svar, eller om något helt annat skulle komma fram här. Kvale och Brinkmann (2013) framhåller möjligheten att den mängd motsägelser en intervjutext kan innehålla, även kan utgöra ett kriterium för hur intressant den är, rent potentiellt, att analysera (Kvale & Brinkmann, 2013).

De tre därpå följande frågorna hängde inbördes samman då de behandlade heldagsträffarna som sådana. Frågorna var i tur och ordning: *”Hade du önskat att föreläsningarna filmats?”*; *”Varför/Varför inte?”* samt *”Hade du, liksom i Drycker I, velat ha förinspelade föreläsningar?”*. Här sker en växling från de första frågorna vilka behandlade asynkron kommunikation över till synkron kommunikation. Det var avsiktligt att växla mellan olika kommunikationstyper i intervjun för att, precis som i enkäten, komma åt eventuell skevhet i svaren. Avsikten var även att utmana studenterna, och tvinga de att tänka efter. Nästkommande frågepar uppehöll sig fortsatt vid heldagsträffarna, men nu med ett tillägg som inte fanns i enkäten. Frågorna löd: *”Fler eller färre heldagsträffar? Skulle någon/några ha varit obligatoriska?”* därpå frågan: *”Om ja (på båda frågorna), varför?”*. Nu tillkom perspektivet med att införa ett obligatorium och därmed den oundvikliga frågan *”varför?”*. Varför-frågans syfte är att tvinga de svarande att verkligen tänka efter och gå på djupet. Därtill kommer att överraska genom andra frågor som inte varit med i enkäten. Orsaken till det är om denna manöver möjligen kan lindra intervjuareffekten. För studenterna kan det ha betydelse att det var kursansvarig som intervjuade, som kan betraktas som en auktoritet. Därför skulle svaren ha kunnat friseras, men genom att spränga in detta överraskningsmoment av helt nya frågor visavi enkäten, skulle möjligen denna effekt kunna lindras (Bryman, 2018; Esaiasson m.fl., 2012).

Efter att ha uppehållit frågorna vid heldagsträffarna och i första hand synkron kommunikation gick nästa kluster av frågor över till asynkron kommunikation. De berörde kursens olika uppgifter och frågorna var följande: *”Generellt; Svårighetsgraden på de olika uppgifterna?”*; *”Om du behövt mer vägledning för att lösa någon av uppgifterna, hur hade du då velat ha det? I vilken form så att säga?”*; *”Grupparbete?”*; *”Bidrog de olika momenten till din förståelse och kunskap?”* samt *”Hur då? Vad var det som gjorde att de gjorde det?”*. Nytt i förhållande till enkäten var frågan om grupparbete samt den avslutande frågan om hur, och vad som gjorde att de olika momenten bidragit till förståelse och kunskap. Även här var syftet att skapa såväl igenkänning som utmaning. Frågan om grupparbete och frågan om vad och hur momenten bidrog till förståelse och kunskap, skulle nu besvaras med egna ord istället för att ha samma skala av Likerttyp. Ingenstans i intervjun fanns det några färdiga alternativ att välja på, utan alla svar skulle med egna ord beskrivas. Enligt Esaiasson m.fl. (2012) är det en fördel då respondenterna inte riskerar att hämmas av eventuellt fantasilösa alternativ de annars kunnat stå inför (Esaiasson m.fl., 2012).

Därpå följde två korta frågor. *”Hade du önskat fler självriktade tester, liksom i Drycker I?”*; *”Skillnaden mellan Drycker I och Drycker II generellt? (Vad avser svårighetsgrad) Hur var den? För stor/hög, för liten/lätt?”*. Första frågan handlar om asynkron kommunikation och var ett försök att ringa in om det var så att studenterna önskat detta, i det här fallet liksom det Davidson-Shivers m.fl. (2001) beskriver, eller om det förhåller sig annorlunda. Den därpå följande frågan var på ett sätt en upprepning av frågan om den generella svårighetsgraden på uppgifterna i kursen. På ett annat sätt var den en fördjupning av frågan då en jämförelse med Dryckeskunskap I görs. Syftet var dels att se om svaren var konsekventa, dels att få en fördjupad förståelse för inställningen (Davidson-Shivers m.fl., 2001).

Nästa omgång frågor behandlade kursens diskussionsforum. Första frågan löd: *"Hur kändes detta?"*. Frågan kan förefalla tagen ur luften, och tarvar därför en förklaring. Till skillnad från Dryckeskunskap I som har tre olika diskussionsforum, innehöll Dryckeskunskap II endast ett diskussionsforum. Detta forum underhölls inte med riktade uppmaningar till studenterna. Den underliggande tanken var att se vad som skulle hända i detta forum om studenterna inte uppmanades att ta sig an olika påbjudna diskussionsämnen, utan istället fick ta egna initiativ. Syftet var att få fram en känsla då denna kurs erbjuder såväl heldagsträffar som möjligheten att enbart läsa på distans, och att känslan för ett diskussionsforum då kan te sig annorlunda beroende på om studenterna deltagit i träffarna eller inte. Därpå följde en rad frågeställningar om diskussionsforumet: *"Utnyttjade du detta forum?"*; *"Om ja, hur/i vilken utsträckning? Om nej, varför inte?"*; *"Om ja, bidrog det till din förståelse?"*; *"Om du jämför med Dryckeskunskap I – utnyttjade du de uppmaningar som kom från kursledaren att delta i diskussioner kring olika TEMAN, som exempelvis mat & dryck i kombination?"*.

Härefter följde ytterligare tre frågor vilka alla hörde ihop med denna: *"Bidrog det i så fall till större förståelse genom att få höra andras åsikter?"*; *"Hade du önskat en liknande struktur även i denna kurs?"*; *"Vad tänker du i så fall att ett sådant upplägg skulle tillföra till kursen?"*. Samtliga frågor som berör kursens diskussionsforum syftar återigen till att försöka komma åt studenternas syn på och känsla för asynkron kommunikation.

Ytterligare några frågor behandlade hur mycket tid som vigdes åt kursen och vad tiden användes till: *"Tid du ägnade åt kursen i snitt/vecka?"*; *"Vad gjorde du? (Läste, litteratur/föreläsningssanteckningar – annat? Diskuterade med annan/andra studenter?)"*; *"Hur genomförde du studierna? (Ensam, etc.)"*. Det som står i parentes var sådant som kunde skjutas till för att underlätta svaret om studenten körde fast.

De två avslutande frågorna hängde ganska intimt ihop med klustret ovan: *"Reflektion? Hade du tid och möjlighet att låta de nyvunna kunskaperna sjunka in mellan träffarna?"*; *"Mängden information att ta in? – se ovan fråga)*. Reflektionens betydelse för inläring har varit föremål för mycket forskning och till exempel Sandberg och Targama (2013) betonar att det först är genom reflektion över hur vi själva förstår vårt arbete, som en möjlighet att medvetandegöra förståelsen uppkommer. De gör också gällande att när vi reflekterar, så gör vi det inom de inre och yttre ramar som vår befintliga förståelse skänker oss. Därför, poängterar de, kan vi när vi för en fördjupad diskussion med andra, få en större förståelse. Chansen är då att andra frågor väcks, där vi kan få andra och kanske mer överraskande infallsvinklar till dessa nya frågor där inga svar är på förhand givna. På så sätt kan det uppstå nya positioner att ställa frågorna ifrån (Sandberg & Targama, 2013).

Avslutningsvis ställdes frågan till studenterna: *"Har du några frågor?"* där syftet var att ge möjlighet till att lägga till eller kommentera något som inte tagits upp.

Intervjufrågor – lärare

Till skillnad från de frågor som ställdes till studenterna utgick frågorna till lärarna inte på något vis ifrån enkäten, utan riktade sig mot deras empiri som lärare inom distansundervisning. Därtill var det betydligt färre frågor som ställdes till lärarna. De tre lärarna hade olika lång bakgrund både med avseende på distansundervisning och tidsrymd inom akademien. Den som varit verksam under längst tid hade över 20 års erfarenhet, medan den som arbetat kortast tid hade färre än fem års erfarenhet av såväl universitetslärarkyrket som distansundervisning. Första frågan som syftade till att ringa in empirin hos respektive lärare löd: *"Vad har du för erfarenhet av distansundervisning? (Antal år/terminer) (Grund/avancerad nivå) (Antal studenter?)"*. En öppen, och omfattande fråga som resulterade i mycket olika svar. Dels direkt svar på huvudfrågan, dels utvecklingar i de kompletterande frågorna som ovan anges inom parentes. Därpå följde fyra frågeställningar som alla berörde asynkron respektive synkron kommunikation, däribland förekomst såväl som preferens: *"Asynkron och/eller synkron? Blended learning?"*; *"Vilken/vilka typer av asynkron/synkron kommunikation har du använt dig av?"*; *"Har du upplevt att studenterna föredrar det ena (asynkron) eller andra (synkron)?"* samt *"Har lärosätet du är verksam vid uppmuntrat det ena eller andra? Om ja, hur? Om nej, varför tror du att det är så?"*.

Syftet med detta kluster av frågor som kretsade kring de olika kommunikationstyperna var dels att komma på djupet tillsammans med de praktiserande lärarna i deras syn på asynkron och synkron kommunikation. Dels komma åt såväl orsaker till som effekt av den ena eller den andra av de olika typerna. Samt inte minst att söka efter om de uppvisade en samstämmighet eller om deras svar uppvisade stor diskrepans kommunikationstyperna emellan.

För att följa upp dessa frågor ställdes även frågan: ”*Har du reflekterat över om de tekniska verktygen verkar utvecklande eller konserverande av utbildningspraktiken? (främjar de traditionell katederundervisning, och begränsar de samtidigt möjligheterna för vad som skulle kunna göras, eller verkar de utvecklande och föder nya idéer?)*”. Reflektion som metod visar sig återkommande vara en lärorik väg framåt. Illeris (2012) lyfter exempelvis fram vikten av stunder vilka öronmärks för antingen ett övervägande av eller diskussion om ett läroförlopp. Syftet är att medvetandegörande om, och i så fall vilket, utbyte som rent lärandemässigt kommit till stånd i olika sammanhang. Det var också syftet med denna fråga, där de tre lärarna var tvungna att återgå i det förflutna och se tanken såväl inifrån som utifrån på samma gång (Illeris, 2012).

Efter denna filosofiskt reflekterande frågeställning följde ett par mer jordnära frågeställningar: ”*Hur diskuteras distanskurser i lärarlaget?*” samt en kompletterande uppföljningsfråga ”*Märks skillnad i ålder vad gäller åsikter/kunskaper?*”. Den sistnämnda frågeställningen återknyter till litteraturen där Lundin m.fl. (2011) vittnar om en generationsklyfta mellan yngre studenter och äldre lärare där de senare ligger hopplöst efter. Denna bild kan dock inte vare sig bekräftas eller dementeras. Däremot kan ett kompetensgap som kan finnas mellan å ena sidan studenters önskemål och å andra sidan lärarnas kunskap, kan göra sig gällande i förekommande fall (Lundin m.fl., 2011).

Den allra sista frågan lärarna fick var följande: ”*(Visa resultat från Drycker II) – Varför tror du att det ser ut så här?*” Lärarna fick se resultaten (Tabell 4) över de fem omgångarna av kursen Dryckeskunskap II, och hur många som blivit godkända respektive underkända.

Tabell 4. Tabellen visar en sammanställning över de fem åren 2015-2019 studien omfattar, och hur många studenter som godkänts respektive underkänts på kursen. Vertikalt utifrån åldersspann och könstillhörighet, horisontellt utifrån deltagande i heldagsträffar och betyg. Det totala antalet godkända män var 74 st. och antalet kvinnor 96 st. Antalet underkända män var 36 st. och antalet kvinnor 44 st. G = Godkänd, U = Underkänd. Siffrorna anger hur många träffar studenterna deltagit i där; 3 = 3 träffar, 2 = 2 träffar, 1 = 1 träff, 0 = 0 träffar.

	G-3	G-2	G-1	G-0	U-3	U-2	U-1	U-0
Ålder/kön								
20 – 30	20	4	11	18	5	1	2	10
31 – 40	15	10	4	7	6	5	5	5
41 – 50	25	4	4	4	7	4	1	7
51 – 60	17	6	2	3	6	3	2	5
61 – 70	6	3	3	1	2	1	1	1
71 – 80	2			1	1			
Totalt	85	27	24	34	27	14	11	28
Man	35	10	11	18	14	6	5	11
Kvinna	50	17	13	16	13	8	6	17

Syftet med att förevisa denna statistik var att få några oberoende spontana ord om vad fördelningen mellan godkända och underkända i förhållande till deltagande i heldagsträffar skulle kunna bero på.

Tematisk analys

För analysen av intervjuerna med såväl studenter som lärare användes tematisk analys. Metoden omfattar sex olika delar vilka, i fri översättning från Braun och Clarke (2006), lyder: *bekanta sig med datan*; *generera initiala koder*; *leta efter teman*; *granska teman*; *definiera och namnge teman* samt *producera rapporten*.

Bekanta sig med datan innebär att med ett fördjupat engagemang ta del av de transkriberade intervjuerna genom flertalet genomläsningar. Mening och mönster tog sakta form i takt med att intervjuerna transkriberades. Transkriberingen var ett värdefullt sätt att påbörja analysen på. I denna del gjordes noteringar och de första stegen mot kodning togs (Braun & Clarke, 2006).

Andra delen, *generera initiala koder*, handlar om att ur intervjudatan kunna identifiera drag som skulle kunna vara av värde för studien. Detta moment syftade till att övergripande ringa in de nyckelbegrepp studien omfattar. Eftersom det i sammanhanget inte fanns specifika frågor till vilka svar söktes, var kodningsarbetet mer datadrivet än teoridrivet då olika teman beror på dataunderlaget. Inte minst lärarintervjuerna utvecklades till samtal som spände över fler områden än vad intervjuerna utgick ifrån. Under denna fas arbetades intervjusvaren noggrant igenom i ett sökande efter möjligt återkommande mönster. Utifrån denna aspekt kodades därför så många olika områden/teman som möjligt. Även nyanser som skulle kunna vara av värde kodades (Braun & Clarke, 2006).

Rubriken för del tre var *leta efter teman* och handlar om att åter fokusera i termer av teman framför koder. Momentet består i att sortera de koder och teman som hitintills framkommit och ur dessa börja forma övergripande teman. Därutöver begrundades vilka relationer som fanns å ena sidan mellan koder, å andra sidan mellan teman men också eventuellt olika nivåer av dessa. Mot slutet av denna del fanns möjliga både teman och sub-teman. Hur dessa sedan hängde samman eller kunde förfinas, eller rent av strykas, var föremål för nästkommande delar (Braun & Clarke, 2006).

Fjärde delen handlade om att *granska teman*. Extern heterogenitet och intern homogenitet var vad som eftersöktes i detta steg. Detta kan förklaras med att inom olika teman bör dataunderlaget vara likartat, medan det mellan teman bör vara tydligt olikartat. Denna del inbegrep två faser när det gällde att raffinera och granska. Första fasen bestod i att läsa om underlagen för varje enskilt tema följt av en reflektion över om det fanns en röd sammanhängande tråd som band dem samman. Resultatet blev att några teman ströks, samtidigt som andra flyttades till andra teman. Den andra fasen berörde dels de olika temans validitet sett till helheten, dels ett säkerställande av att de återgav själva innebörden i intervjusvaren som helhet. Målsättningen med denna del var å ena sidan att de teman som framkommit verkade i relation till dataunderlaget, å andra sidan att koda fler delar som kunde blivit förbigångna under tidigare delar. *Definiera och namnge teman* var rubriken för femte delen. I denna del skulle samtliga teman inte bara definieras utan även förfinas, för att fånga den verkliga innebörden i respektive tema. Samtliga delar ordnades till logisk följdriktighet. Sista delen, *producera rapporten*, utgjorde sammanställandet av den tematiska analysen varvid de tidigare delarna nu bands samman till en helhet inför redovisningen (Braun & Clarke, 2006).

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet

Då såväl insamling som tolkande av data skulle ske parallellt fanns en risk att ett från början icke förutfattat perspektiv skulle vinklas och/eller vridas i en viss riktning. Därmed hade det kunnat påverka den fortsatta datainsamlingen, inklusive urvalet, och därmed tolkandet av det samma. Som ovan nämnts fick resultaten från enkätundersökningen förbli orörda till det att intervjuerna med såväl studenter som lärare avslutats, för att därmed minimera en möjlig snedvridning.

Efter att under planeringsstadiet endast haft tre till fyra svarsalternativ på enkätfrågorna omvärderades upplägget. För att öka reliabiliteten i en sammanfattande sambandsstudie finns ibland behov av att undersöka vilka variabler som kan slås samman till faktorer. Ibland har enstaka variabler tillräcklig eller god reliabilitet, men ofta är det önskvärt (R. Lander, personlig kommunikation, 8 december 2019). För att öka reliabiliteten i enkätsvaren skapades dels en faktor där alla ”förstår-frågor” slogs samman till en variabel. Dels skapades svarsalternativ med 5-7 svarsalternativ. ”Faktorer ökar reliabiliteten i svaren, och fler svarsalternativ underlättar för att få intervallskala i faktorn” (R. Lander, personlig kommunikation, 23 oktober 2019).

Därutöver gavs på flera frågor möjligheten att avge flera svar samtidigt. Detta informerades om i enkäten vid vart och ett av de tre frågeklustren med följande text: ”För frågor med cirklar är ett alternativ möjligt, för frågor med kryssrutor är flera alternativ möjliga”. Anledningen var att öka reliabiliteten då ett svar är lättare att analysera, men flera svar kan ibland vara mera realistiskt.

Såväl intervjuernas som intervjuarens reliabilitet har bäring på resultatens tillförlitlighet. För att inte oavsiktligt inverka på svaren var intervjuupplägget halvstrukturerat. Då intervjuerna i flera fall utvecklades till mer regelrätta samtal, minskade risken för ledande frågor, och de intervjuade var konsekventa i sina svar under intervjuerna. Samtidigt öppnades också en möjlighet att, i det samtal intervjuerna kom att utveckla sig till, ställa just ledande frågor. Kvale och Brinkmann (2013) påpekar att det finns en möjlighet att ”pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar och verifiera intervjuarens tolkningar” (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 188). Om de intervjuade i ett annat sammanhang skulle komma att ge andra svar till en annan intervjuare på samma tema, skulle reliabiliteten i båda fallen minska.

Validitet

När det gäller självrapporterad data såsom intervjuer föreligger en potentiell begränsning med avseende på validitet. För att möta dessa begränsningar har flera olika beviskällor använts, dels intervjuades både lärare och studenter, dels genomfördes en enkätundersökning. Ytterligare ett moment som genomfördes för att kontrollera validiteten hos resultaten i enkätstudien, var att genomföra regressionsanalys och mediering. Sammantaget möjliggjorde detta för datatriangulering för att resultaten ömsesidigt skulle kunna styrka varandra, och därmed nå högre validitet (Bryman, 2018; Ellström & Ellström, 2014).

För att nå ökad validitet i intervjuerna valdes tematisk analys som metod i syfte att motverka såväl selektiv perception som snedvriden tolkning. Därutöver gjordes ett aktivt val att slutföra samtliga intervjuer innan transkriberingen påbörjades, för att inte färgas av de föregående intervjuerna. Under den andra delen av den tematiska analysen var kodningsarbetet mer datadrivet då inga specifika frågor till vilka svar söktes fanns. Snarare ringades övergripande nyckelbegrepp in för att i den fjärde delens andra fas se till de olika temanans validitet i förhållande till helheten, samt ett säkerställande av att de återgav själva innebörden i intervju svaren som helhet. Detta ligger i linje med det Kvale och Brinkmann (2013) skriver om analys i förhållande till validering och huruvida frågorna som ställs till texter dels är valida, dels att logiken är hållbar sett till gjorda tolkningar (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2013).

Generaliserbarhet

En styrka kan vara att jag besitter såväl empiri som förståelse i ämnet för fallstudien, samtidigt som det kunnat grumla min klarsyn. Därav att fokus i studien riktats på kommunikationen som sådan, för att förståelsen inte skulle inverka menligt på studien. Eftersom studien ägde rum vid en institution, kan det vara svårt att åberopa generaliserbarhet. Randomiserade kontrollstudier kan vara särskilt svåra att genomföra i ett utbildningssammanhang (Jordan m.fl., 2013).

Ytterligare en aspekt som försvårar att i någon form göra anspråk på generaliserbarhet, är det faktum att studien rör sig på mikronivå. Mikronivå kan enligt Byholm och Nyvang (2013) tjäna som beskrivning av den minst reglerade delen av ett universitet. Medan makronivån är kopplingen mellan politiken och ett universitet, och mesonivån fokuserar på de strukturella förutsättningarna så ”er beslutningar vedrørende den konkrete undervisning, dvs. mikro-niveaue, stadig overladt til undervisere og studerende” (Byholm & Nyvang, 2013, s. 99). Med detta i åtanke är det troligt att förutsättningarna vid ett annat lärosäte förhåller sig helt annorlunda, och därmed minskar generaliserbarheten.

Forskningsetiska ställningstaganden

Informations- och samtyckeskrauet rörande enkätundersökning har beaktats då de tilltänkta respondenterna informerades via det missivbrev som publicerades på Örebro universitets lärplattform Blackboard (Bilaga 1). Av missivbrevet framgick att enkätundersökningen vände sig till dem som informanter och inte som enskilda individer, samt vad undersökningens syfte var. Samtyckeskrauet inhämtades från respondenterna då de i och med att klicka på länken till enkäten, också godkände att deras svar fick användas i undersökningen. Vad avser intervjuerna så informerades studenterna via det uppdrag som publicerades på universitetets lärplattform. Där framgick det också att ett deltagande var frivilligt och skulle komma att användas i fallstudien (Bilaga 2). Samtyckeskrauet inhämtades muntligt vid respektive intervjutillfälle (Vetenskapsrådet, 2002).

När det gäller enkätundersökningen (Bilaga 3) finns det två sidor att beakta vad avser konfidentialitetskrauet. Då enkätundersökningen var webbaserad är det rimligt att anta att studenterna som valde att delta kände sig trygga med att såväl anonymitet som konfidentialitet tryggats, genom det missivbrev som föregick enkäten. Bryman (2018) skriver att jämfört med e-postenkäter kan webbenkäter inrymma en fördel i det att respondenter kan fatta misstanke om att deras svar inte är säkrade ur ett anonymitets- och konfidentialitetsperspektiv om de ombeds besvara ett e-postmeddelande. Däremot finns en risk med webbenkäten i det att respondenter skulle kunna skicka flera svar. Detta övervägdes, men då en begränsning till ett svar per respondent skulle innebära att de tvingats logga in, valdes att inte sätta någon begränsning. Det ställdes mot det bortfall av svarande som skulle kunna uppstå då en respondent skulle kunna ställa sig motvillig att gå vidare och besvara enkäten, om hen mötts av hinder som försvarat ett ledigt deltagande (Vetenskapsrådet, 2002).

Avseende intervjuerna med såväl studenter (Bilaga 4) som lärare (Bilaga 5) bör en fullständig anonymitet på individnivå kunna garanteras. Det skulle kunnat förekomma respondenter som velat ståta med sitt namn. Då endast tre lärare och tre studenter var föremål för intervju, förelåg en risk att en anonym svarandes identitet skulle kunnat röjas baserat på en icke anonym respondent. Intervjuerna genomfördes som halvstrukturerade. Eftersom de tog sig lite olika uttryck, är förutsättningen för att dölja enskilda personers svar goda. För att respondenterna inte skulle ha en förutfattad mening vid intervjutillfället, presenterades inte frågorna i förväg, eftersom det skulle kunnat påverka utfallet. Såväl ljudinspelningarna som de transkriberade anteckningarna har förvarats anonymt var för sig, åtskilda från de intervjuades kontaktuppgifter. Inte heller har några namn tagits med i utskrifterna som skulle kunna röja någons identitet. Nyttjandekrauet har beaktats, och samtliga insamlade data har enbart använts inom ramen för studien och behandlats i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002).

Resultat och analys

Enkät svar

Inledningen på enkäten var första klustret vilket behandlade heldagarna. Därpå följde andra klustret som behandlade kursens uppgifter, och därefter det tredje klustret om studenternas egen studieinsats. Allra sist följde tre allmänna bakgrundsfrågor om ålder, könstillhörighet och vilket år de deltagit i kursen. Enkätfrågorna anges med F följt av frågans nummer, exempelvis F1, i anslutning till den text som redovisar resultaten. Svartalternativ som graderar om något *spelade roll* eller *hade betydelse* i olika stor utsträckning har i texten slagits samman så att ”*spelade roll*” omfattar graderingarna *mycket stor*, *stor* och *ganska stor*, medan ”*spelade inte roll*” omfattar *ganska liten roll* och *ingen roll*. På samma sätt har svar om *betydelse* och *utsträckning* slagits samman med prefixen *större* respektive *mindre*. I förekommande fall har de olika graderingarna redovisats då det varit signifikant för resultatredovisningen. Variabelkoderna för den statistiska analysen av enkätresultaten redovisas i bilaga 6. En frekvenstabell med samtliga enkät svar presenteras i bilaga 7.

Första klustret – kursens heldagsträffar

Enkätundersökningen inleddes med F1 om hur många heldagsträffar de svarande bevisat. Resultatet visar att drygt hälften (57 %) deltagit i samtliga tre träffar. Nio procent deltog i två träffar, elva procent deltog endast i en, och 23 procent hade inte deltagit i någon av träffarna. Då F2, om det förelåg förhinder för deltagande, granskades visade det sig att i drygt hälften (52 %) av fallen förelåg inget hinder. När det kom till geografiska respektive familjerelaterade förhinder, var fördelningen identisk med 27 procent vardera på de båda alternativen. Knappt två procent angav att de inte såg något värde i att delta i träffarna. Resterande svarande angav spridda skäl där alltifrån snöstorm till att den de skulle samåkt med försovit sig. Däremot angavs inga skäl som kunnat kopplas vare sig till rent pedagogiska eller kommunikativa anledningar.

Den nimbus som i dryckesbranschen omger orten Grythyttan, F3, visade sig spela in i förhållandevis stor utsträckning då det kom till valet att delta i träffarna eller ej. 36 procent angav att det spelade roll för deras beslut att delta i träffarna och 21 procent att det till viss del spelade roll. 39 procent angav istället att det inte spelade någon roll, emedan endast sex st. svarande höll kopplingen för osäker.

F4 och F5 behandlade det föreläsningmaterial som publicerades i kursen. Det huruvida det utnyttjades, dels vilken betydelse det hade för studentens förståelse för det som behandlats under träffarna. Resultatet visade att det stora flertalet (83 %) sade sig utnyttja materialet i mycket stor eller stor utsträckning, och 62 procent angav att det hade betydelse för förståelsen av det som behandlats under träffarna.

Efter detta asynkront inriktade frågepar följde ett nytt par, F6 och F7, nu med kombinationen synkront och asynkront fokus. De behandlade studenternas tankar om huruvida kursens tre träffar borde filmats, och i så fall varför. Resultaten visar att 96 av 129 studenter önskade sig att träffarna skulle filmats för publicering i efterhand, emedan 29 studenter svarade ”*nej, inte alls*”. Då denna fråga erbjöd möjligheten att välja flera alternativ, anges här inga procentsiffror då det blir missvisande. Istället anges antalet svarande studenter. 23 studenter svarade ja till att föreläsningarna skulle filmats under förbehållet att de antingen streamats i realtid, alternativt att de kunnat interagera i diskussionerna.

Frågan om varför syftade till att ytterligare fördjupa önskemålen om att få heldagarna filmade. Majoriteten, 76 av 100 svarande, angav att de önskade möjligheten att kunna gå tillbaka och titta eller lyssna på föreläsningarna upprepade gånger. 40 studenter angav att de haft förhinder att delta i träffarna och därav önskade att föreläsningarna filmats för publicering i efterhand. Därtill kommer att 35 svaranden angav att de lär sig bättre genom att titta och eller lyssna, samt att de haft förhinder att delta på plats, men gärna deltagit via livesändning. Fyra av tio svarande angav två eller flera svar på denna frågeställning.

F8 undersökte om studenterna önskat förinspelade videoföreläsningar. Resultatet visar att drygt hälften (52 %) av de svarande i större utsträckning önskat förinspelade videoföreläsningar vilket knyter tillbaka till en önskan om asynkron kommunikation.

Därpå följde F9 om antalet heldagsträffar borde varit fler eller färre. 60 procent svarade att tre träffar var lagom, och 10 procent önskade att kursen varit utan träffar. Utöver det visar resultaten att knappt en fjärdedel önskade sig fler träffar, och den resterande minoriteten (7 %) angav en eller två träffar som önskemål. Som svar på F10 om varför kursen skulle varit utan heldagsträffar hade hälften av de 58 svarande anfört att de inte hade möjlighet att delta i träffarna. Knappt hälften (45 %) angav att de önskat att upplägget varit mer likt det i Dryckeskunskap I, medan 12 studenter angav att det inte är inkluderande då alla inte har möjligheten att delta. Bland fritextsvaren märktes framförallt geografiska skäl som orsak till att kursen borde varit utan heldagsträffar.

Resultaten av det inledande klustret av frågeställningar rörande kursens heldagsträffar, visar utifrån perspektivet med asynkron och synkron kommunikation att studenterna som helhet pekar i riktning av att blended learning är att föredra. Detta framkommer av att tre fjärdedelar av de som varit på någon/några av träffarna, även önskade att träffarna filmats för att kunna ta del av innehållet igen. Det är i linje med vad Jordan m.fl. (2013) skriver från sin horisont om akutmedicin. Att de få studier som gjorts på området stöder blended learning, snarare än att favorisera den ena eller andra formen av kommunikation. Därutöver anges också, gissningsvis bland dem som haft geografiska och/eller familjebegränsande möjligheter att delta på plats, att ett förbehåll för filmning skulle vara att föreläsningarna antingen varit livestreamade, eller att ett interagerande i diskussionerna varit möjligt. Dessa svar bör ses i ljuset av att de tre fjärdedelarna faktiskt varit på plats och deltagit i den synkrona kommunikationen. Därför kan deras önskan om att kunna ta del av en inspelning asynkront förstås. Omvänt förhållande råder med de som haft förhinder och hellre önskat livesända föreläsningar med möjlighet till interaktivt deltagande. Annars hade de inte haft möjlighet att ta del av den synkrona kommunikationen. Till detta kommer att det stora flertalet också utnyttjat det asynkrona material som publicerats på lärplattformen. Däremot är det något färre, om än en majoritet, som säger att materialet haft mycket stor eller stor betydelse, för förståelsen. Antagligen är andelen lägre bland dem som inte haft möjlighet att delta i träffarna. Det kan också kopplas till de omkring 25 studenter som önskat att upplägget varit mer likt det i Dryckeskunskap I. De har kanske med en viss besvikelse tappat lite av engagemanget, givet kursens upplägg. Carr m.fl. (2004) framhåller att en blended design kan vidga deltagandet till studenter som normalt sett trängs ut i face-to-face-sammanhang, vilket i förlängningen kan öka studenternas engagemang.

Andra klustret – kursens uppgifter

Enkätens andra frågekluster som berörde kursens olika uppgifter, inleddes med F11 och F12 om kursens quiz. Här visar resultaten att 3 av 4 svarande fann quizzen vara lagom svår. Frågan om momentet bidragit till studenternas förståelse och kunskap resulterade i att drygt 7 av 10 ansåg att det gjort så i större utsträckning. Resterande angav att testet varit lite för enkelt och att det i viss utsträckning bidragit till deras kunskap och förståelse. Frågorna följdes upp med F13 om ytterligare quiz hade önskats. Resultaten uppvisar att drygt hälften (55 %) önskade det i större utsträckning. Tio procent ville inte se fler quiz alls, och resterande del angav i viss eller i ganska liten utsträckning.

Kursens provningsportfölj var nästa tema som behandlades i F14-F16. Det stora flertalet (82 %) ansåg uppgiften vara lagom svår. Fördelningen över lite för svår respektive lite för enkel, fördelades jämnt mellan återstoden av studenterna. Det stora flertalet (80 %) av de svarande angav att uppgiften bidragit till deras förståelse och kunskap i större utsträckning, varav 40 procent i stor utsträckning. Dock var det ingen svarande som svarat att uppgiften inte alls bidragit till deras kunskap och förståelse. När det kom till frågan om i vilket format eventuell ytterligare vägledning att lösa uppgiften hade önskats, var det en tydlig övervikt mot asynkrona format. Resultaten för samtliga moments svårighetsgrad visas i tabell 5.

Tabell 5. Procentuell fördelning av den upplevda svårighetsgraden i kursens examinerande moment.

Moment	Alldeles för svår	Lite för svår	Lagom svår	Lite för enkel	Alldeles för enkel
Quiz	0	3	75	21	2
Provningsportfölj	1	10	82	7	1
Vinkällaruppgift	9	38	50	3	0
Hemtentamen	4	16	79	2	0

F17-F20 behandlade den vinkällaruppgift som genomfördes inom kursens ramar. De tre inledande frågorna var identiska med de som ställts om provningsportföljen. Utfallet blev att lite drygt hälften (51 %) av de svarande ansåg uppgiften vara lagom svår, samtidigt som knappt hälften (45 %) angav att den varit lite för svår eller alldeles för svår. Om uppgiften bidragit till studenternas förståelse och kunskap svarade knappt 60 procent att den gjort det i större utsträckning. Drygt tre av tio svarande angav att den gjort så i viss utsträckning och knappt tio procent i ganska liten utsträckning. Resultaten av i vilken utsträckning de olika momenten bidragit till studenternas förståelse och kunskap visas i tabell 6.

Tabell 6. Procentuell fördelning av studenternas uppskattning av i vilken utsträckning kursens examinerande moment bidrog till deras förståelse och kunskap.

Moment	I mycket stor utsträckning	I stor utsträckning	I ganska stor utsträckning	I viss utsträckning	I ganska liten utsträckning	Inte alls
Quiz	11	31	30	25	4	0
Provningsportfölj	19	40	20	18	2	0
Vinkällaruppgift	18	23	17	31	10	2
Kamratgranskning	2	11	10	37	22	17
Hemtenta	13	36	29	18	3	1

När det kommer till eventuell ytterligare vägledning för att lösa uppgiften, fördelade sig önskemålen enligt samma mönster som för provningsportföljen. Det innebär att en majoritet föredragit en inspelad föreläsning följt av en text, därefter som chatt, e-post och sist som livesänd föreläsning. Resultaten för önskat format vid eventuell ytterligare vägledning i de olika momenten visas i tabell 7.

Tabell 7. Procentuell fördelning över önskat format för eventuell kompletterande vägledning för att lösa kursens examinerande uppgifter. Flera val var möjliga.

Format/uppgift	Textformat	Inspelad föreläsning	Livesänd föreläsning	Chatt	E-post	Annat
Provningsportfölj	37	68	7	13	8	5
Vinkällaruppgift	48	63	7	17	16	9
Hemtentamen	47	59	7	17	12	5

Den avslutande frågan rörande vinkällaruppgiften berörde den kamratgranskning som hörde till denna uppgift, och frågan som ställdes var om momentet bidragit till studentens kunskap och förståelse. Utfallet här blev att 40 procent ansåg att uppgiften i ganska liten utsträckning eller inte alls, bidragit till deras förståelse och kunskap. Drygt 35 procent svarade att den gjort så i viss utsträckning. Svaren för denna uppgift skiljer sig därmed markant mot övriga.

Hemtentamen var den avslutande uppgiften i kursen och behandlades med tre identiska frågeställningar (F21-F23) som för provningsportföljen och vinkällaruppgiften. Det stora flertalet (80 %) svarade att uppgiften var lagom svår, och ungefär lika många angav att uppgiften i större utsträckning

bidrog till deras förståelse och kunskap. När det kom till önskemål om eventuell ytterligare vägledning för att lösa uppgiften visar svaren upp samma mönster som ovan: Inspelad föreläsning, text, chatt, e-post och sist livesänd föreläsning.

Med undantag för vinkällaruppgiften i allmänhet och kamratgranskningen i synnerhet, svarade en majoritet att kursens uppgifter varit lagom svåra. Detta borgar för att engagemanget hos studenterna inte bör ha rubbats i nämnvärd utsträckning på grund av uppgifternas svårighetsgrad. Till detta kommer att såväl quiz och provningsportfölj som hemtentamen visade att 70-80 procent av studenterna ansåg att uppgifterna i större utsträckning bidragit till deras förståelse och kunskap. Därför bör engagemanget ha kunnat bibehållas. Det som grumlar engagemanget är siffrorna vad gäller vinkällaruppgiften och dess följeslagare kamratgranskningen. Vinkällaruppgiftens svårighetsgrad verkar ha varit lite för hög för många, varför engagemanget också verkar tryta. När det kommer till kamratgranskningen kan en bidragande orsak till att tre fjärdedelar svarat att den i mindre utsträckning bidragit till förståelse och kunskap, bero på att den är ett obligatoriskt moment som inte genererar några högskolepoäng. Ett antagande är därför att det engagemang studenterna lagt i momentet, kan vara bristfälligt. Detta kan även kopplas till att vinkällaruppgiften i sig rankats som svårare än övriga examinerande moment.

När det kommer till önskemål om eventuell ytterligare vägledning för att lösa uppgifterna, är mönstret för samtliga uppgifter entydigt. Omkring 20 procent av de svarande har angett någon form av synkron kommunikation, och resterande svarande har valt asynkrona former. Här kan det finnas flera orsaker till vilka val som gjorts. Dels kan det handla om en igenkänningsfaktor från Dryckeskunskap I givet att sju av tio önskat inspelad föreläsning. Dels skulle det kunna bottna i ett större behov för reflektion och bearbetning av kunskap, som asynkron kommunikation kan tillhandahålla. Det skulle också kunna vara som Davidson-Shivers m.fl. (2001) framhåller från sin studie där studenterna valde asynkron kommunikation då de skulle konversera med lärare. Anledningen var att studenterna genom att välja ett asynkront forum framför ett synkront, upplevde ombytta roller och kände att de hade övertaget, då de själva fick ta initiativ till konversationen. Vidare inställer sig frågan vad studenterna har föreställt sig när de valt bland de olika alternativen. I de fall där e-post och/eller chatt har valts, skulle en underliggande orsak kunna vara att studenterna föreställer sig att det är kommunikation enbart mellan de själva och undervisande lärare, och inte någon form av grupphandledning. Om studenterna är i behov av enskild handledning skulle det kunna förklara dessa val. Därmed inte sagt att chatt inte kan vara en gruppchatt. Sammanfattningsvis pekar resultaten för andra klustrets frågor i riktning mot en övervikt för asynkron kommunikation.

Tredje klustret – studenternas egen studieinsats

Tredje och avslutande klustret i enkäten handlade om studenternas egna insatser, och inleddes med F24-F27 om kursens diskussionsforum. När det kom till att utnyttja kursens diskussionsforum svarade majoriteten (60 %) att de utnyttjat det i ganska liten utsträckning eller inte alls. 15 procent sade sig utnyttjat forumet i ganska stor eller stor utsträckning. Frågan om de själva initierat en diskussionstråd besvarades av majoriteten (60 %) med att inte ha gjort det alls. En femtedel i ganska liten utsträckning och endast 2 procent i ganska stor eller stor utsträckning.

När det gällde huruvida studenter varit aktiva i diskussionstrådar de själva inte startat visar resultaten att en tredjedel (33 %) var inte aktiva alls. Drygt en tredjedel (37 %) i ganska liten utsträckning, och en fjärdedel i viss utsträckning. På frågan om det som diskuterats bidragit till studenternas förståelse för det som behandlats i kursen speglas svaren från föregående fråga. Knappt en fjärdedel (24 %) har svarat inte alls, drygt en tredjedel (35 %) i ganska liten utsträckning, och knappt en tredjedel (29 %) i viss utsträckning.

Fördelningen av nedlagd studietid i snitt per vecka (F28) visas i tabell 8. Tiden ägnades (F29) framförallt åt att läsa kurslitteraturen (drygt 90 %), ta del av föreläsningmaterial (drygt 75 %) samt att läsa annan litteratur (knappt 45 %). Som fjärde punkt i ordningen återfanns att delta i diskussion med andra studenter. Knappt en femtedel angav att de gjort det, därutöver hade drygt en av tio ägnat tiden

åt praktiska moment, att prova viner. Tre av fyra studenter genomförde studierna (F30) ensamma, men mellan 15 och 20 procent genomförde även studierna tillsammans med en eller flera andra studenter. Ett fåtal studerade tillsammans med någon eller några personer utanför kursen.

Tabell 8. Procentuell fördelning av nedlagd studietid i antal timmar/vecka.

Nedlagd studietid	0-4 tim./vecka	4-8 tim./vecka	8-12 tim./vecka	12-16 tim./vecka	16-20 tim./vecka	>20 tim./vecka
Procent	13	44	25	11	4	2

Frågorna F31 och F32 behandlade möjligheten att kunna bearbeta och låta kunskaperna sjunka, in samt mängden kunskap att bearbeta och reflektera över. Svaren ger för handen att knappt 60 procent angav att de i ganska stor eller stor utsträckning hade möjlighet att bearbeta de nyvunna kunskaperna och låta lärdomarna sjunka in. Drygt 70 procent svarade att mängden kunskap att bearbeta och reflektera över, var lagom stor.

När det gällde skillnaden i svårighetsgrad mellan Dryckeskunskap I och Dryckeskunskap II (F33) ansåg 58 procent att nivåskillnaden var lagom, medan däremot knappt en fjärdedel angav att den var lite för stor. Nio procent sade att den var för liten och åtta procent att den var alldeles för stor.

F34 och F35 undersökte å ena sidan tidigare erfarenhet av högskole- eller universitetsstudier och å andra sidan om studenterna nådde godkänt resultat på samtliga kursens moment under den termin de gått kursen. Resultaten visar att det stora flertalet (72 %) hade 180 hp eller mer, och knappa 6 procent hade några andra erfarenheter av akademiska studier utöver Dryckeskunskap I, som utgör ett förkunskapskrav. Av de svarande angav 67 procent att de nått godkänt resultat på kursens samtliga moment under den termin de gick, medan drygt nio procent inte nådde godkänt i något moment.

Av de som inte blivit godkända (F36) angavs i första hand förhinder av privata skäl som orsak, vilket drygt hälften angav. Flera svaranden kombinerade flera alternativ, där de därefter följande var att kursen inte överensstämde med förväntningarna, att andra studier prioriterades eller att studiemotivationen började tryta. Ett fåtal (3 st.) angav att de enbart ville delta i träffarna utan att tentera.

När det gällde motiv (F37) till att läsa kursen och utbytet (F38) av densamma, angav nära tre av fyra att motivet var att nå fördjupade kunskaper av privat intresse. Drygt 13 procent ville kompetensutveckla sig för sitt yrkes räkning, och 12 procent ville nå fördjupade kunskaper för fortsatta studier. Utbytet av kursen angavs av drygt hälften (60 %) av de svarande till att vara mycket stort eller stort. Ytterligare en femtedel svarade ganska stort, och sex procent ansåg det vara lagom stort. Åtta respektive fyra procent ansåg att utbytet var ganska litet eller mycket litet.

Utfallet på frågan om vilket år studenterna gått kursen visas i tabell 9.

Tabell 9. Fördelningen av de svarande speglar den verkliga fördelningen där år 2015 hade flest och 2018 färst antal deltagare.

Årtal	Andel svarande, procent
2015	24
2016	20
2017	21
2018	13
2019	21

Utfallet på frågorna om åldersspann och könstillhörighet redovisas i tabell 10 och 11.

Tabell 10. Procentuell fördelningen av åldersspann bland de svarande.

Åldersspann	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80
Procent	19	23	23	22	13	2

Tabell 11. Procentuell fördelning av könsidentitet bland de svarande.

Könsidentitet	Kvinna	Man	Annat	Vill ej uppge
Procent	53	44	1	2

Kursens diskussionsforum verkar inte ha bidragit till studenternas engagemang. Vare sig det gäller deras eget utnyttjande eller deras egna deltagande i det är resultatet klen, vilket kan bero på flera saker. Dels var diskussionsforumet helt frivilligt, dels engagerade undervisande lärare inte forumet genom att lägga ut diskussionspunkter. Därtill kommer att flertalet av de registrerade studenterna inte deltog i kursens träffar, och upplevde kanske därmed en saknad samhörighet med övriga studenter. Det kan ha funnits en föreställning hos de som inte deltog i träffarna att de själva var i minoritet. Därmed kan de ha känt sig exkluderade från den gemenskap ett diskussionsforum kan inbjuda till. Det skulle också kunna förklaras med vad Hrastinski (2007) och Amhag (2010) säger om att dels kan studenterna dra sig för att delta i ett asynkront forum då inläggen är permanenta. Dels att de därför inte vill skicka in brottstycken utan tenderar att vilja publicera saker som har karaktären av färdig produkt. Till det kan läggas att progressionen i ett forum är mycket långsam. En bidragande orsak till att engagemanget varit så lågt kan därför ha varit att studenterna inte sett nyttan med det, då inläggen inte gav omedelbar utdelning.

Givet att enkätsvaren visat att majoriteten funnit svårighetsgraden på kursen varit lagom, ligger den nedlagda studietiden i linje med den förväntade om ett snitt på tio timmar per vecka. Knappt 70 procent av studenterna angav en nedlagd studietid på mellan fyra och tolv timmar i veckan. Större delen av studietiden har ägnats åt att läsa kurslitteraturen och/eller att ta del av föreläsningmaterialet. Omkring 20 procent av deltagarna har antingen deltagit i diskussion med andra studenter och/eller genomfört studierna tillsammans med andra. Med tanke på att närmare 75 procent av studenterna angett att motivet till att läsa kursen varit att nå fördjupade kunskaper av privat intresse, har sannolikt ett grundläggande engagemang funnits. Därmed kan de c: a 20 procent som inte genomfört utbildningen ensamma, ha sporrat varandra till att läsa och studera gemensamt utanför kursen. Till det kommer troligen också att de antingen varit bekanta med varandra tidigare, och/eller varit bosatta i närheten av varandra.

När det kommer till nivåskillnaden mellan Dryckeskunskap I och Dryckeskunskap II, svarade omkring 25 procent att nivåskillnaden var lite för stor. Att kursen skiljer sig markant i upplägg i förhållande till Dryckeskunskap I, parat med det huvudsakliga motivet att läsa kursen, nämligen att nå fördjupade kunskaper av privat intresse, kan samfällt ha bidragit till att engagemanget börjat tryta lite, då studierna blivit lite mer krävande. Kopplas detta till tidigare studievana kan ett möjligt samband göras mellan bristande engagemang, en övervikt av asynkron kommunikation och för svåra kursuppgifter. Intressant att notera i detta kluster är att möjligheten till synkron verksamhet verkar eftersökas. Så till vida att ungefär en femtedel av studenterna dels diskuterat med andra studenter, dels genomfört studierna tillsammans med andra. Davidson-Shivers m.fl. (2001) påpekar att synkrona diskussioner kan ha en klar fördel framför asynkrona då de gynnar starkt interaktiva diskussioner, och därmed minskar risken för att avvika från ämnet.

Intervjusvar

Studentintervjuer

Resultatet av den tematiska analysen av studentintervjuerna blev att de teman som löpte i intervjun också genererade de teman som sammanfattade analysen. Analysens teman blev i tur och ordning: Föreläsningmaterialet, heldagarna, kursuppgifterna, förståelse, diskussionsforum, nedlagd tid och reflektion.

Studenternas svar på de inledande frågorna om föreläsningmaterialet är till del samstämmiga då de alla förberett sig inför föreläsningarna, varav två med hjälp av åhörarkopiorna. Den tredje studenten hade istället valt att förbereda sig enbart med hjälp av litteraturen, med tanken att materialet skulle förklaras under träffarna. De två studenter som använt åhörarkopiorna framhöll betydelsen av att vara mentalt förberedd på vad som skulle komma att tas upp på träffarna, och i och med det att vissa saker föll på plats under föreläsningarnas gång. Materialets betydelse för förståelsen var större genom det material som publicerats före snarare än efter föreläsningarna. Trots det faktum att de senare även innehöll minnesanteckningar.

Svaren är i linje med enkätsvaren, men blev här lite mer preciserade. Att materialet som publicerats i förväg hade större betydelse än det som publicerades i efterhand kan som Amhag (2010) framhåller ha att göra med att förståelse sker genom deltagande. Att studenterna innan föreläsningarna hade möjlighet att bekanta sig med underlaget och under föreläsningarna få det förklarat och satt i ett sammanhang, kan ha bidragit till att förståelsen ökade efter föreläsningarna. En vidare möjlighet är att detta även kan ha ökat engagemanget hos studenterna. Det kan också ha haft med studievana att göra då studenten i fråga som använt litteraturen istället för åhörarkopiorna innehade över 400 hp.

När det gäller frågan om föreläsningarna skulle ha filmats framhöll en student det geografiska avståndet, och tyckte att det hade varit otroligt värdefullt om föreläsningarna filmats eller streamats. I första hand filmats, för en möjlighet att kunna gå tillbaka och repetera. En annan aspekt var den mängd kunskap som förmedlas under lång tid, vilket gör att man måste hänga med hela tiden. Därför hade det varit väldigt uppskattat att kunna gå tillbaka och repetera. Ett nejsvar fanns också, med motiveringen att hen valde att gå på träffarna, därav nej. Till saken hör att denna student dels hade möjligheten att närvara, dels hade en grupp studenter omkring sig som också läste kursen. Tillsammans kunde de studera och stötta varandra mellan träffarna. Denna student fick också följdfrågan om uppgifterna varit svårare om inte denna möjlighet funnits, vilket besvarades jakande.

I intervjuerna framkom såväl en tydlig skiljelinje som en nyansering av filmning eller ej. Dels studenten som framhöll träffarna på plats framför filmning, dels att en av de andra påpekade mängden information som passerar under en heldagsföreläsning. Jordan m.fl. (2013) pekar på att studenter varit frustrerade då föreläsningar gått för fort fram utan möjlighet att få vissa saker förklarade eller upprepade. Ett sådant perspektiv skulle tala för en vinst med att ha spelat in föreläsningarna. Vidare framhåller Jordan m.fl. (2013) att studenten själv kan välja hur lång tid som spenderas med asynkrona moment. Samtidigt visar Lew och Nordquist (2016) att långt färre verkligen använder de asynkrona möjligheter som erbjuds. En lösning skulle kunna vara att spela in en kortare sammanfattning, snarare än att filma föreläsningarna i sin helhet.

På detta följde tre sammanlänkade frågor som berörde förinspelade föreläsningar. Skulle det varit fler/färre heldagsföreläsningar skulle någon/några varit obligatoriska, samt avslutningsvis frågan varför, relaterat till de båda frågorna ovan. Resultaten visar att endast en student önskat förinspelade föreläsningar, med det geografiska avståndet som orsak. En annan aspekt som kom upp var att det under föreläsningarna sker diskussioner som aldrig dyker upp i anteckningarna, vilket helt skulle gå om intet om det varit förinspelade föreläsningar. Antalet träffar bedömdes av de svarande vara lagom med tre, i det att såväl fler som färre skulle avskräcka. Om kurstillfällena däremot förlagts till fredagslördag istället för måndag med möjligheten att ha längre träffar, så skulle antalet dagar kunna ökas. När det gällde att göra någon eller några av träffarna obligatoriska var däremot samstämmigheten hög bland studenterna då samtliga förordade detta. Åtminstone en av träffarna, kanske den första, borde vara obligatorisk. Dels för att klassrumsföreläsningen är en extremt viktig komponent och att de lärarledda delarna generellt minskar på högskolor och universitet. Dels för att sätta tonen för terminen och skapa en förståelse för vad kursen innebär, samt att när man läser på universitet så görs ett val. Alla tre var överens i att det i så fall måste vara möjligt att delta. Om kursen tillgängliggörs för alla oavsett geografiskt avstånd, desto större anledning att göra det obligatoriskt. En student uttryckte det

så här; ”*Är man intresserad, då är det inget problem. Jag ser det som ett mervärde, än något som skall göra ont, och är svårt*”.

Samtliga tre svarande hade ett grundläggande engagemang för studierna, vilket återspeglas i deras svar. Fossland och Tømte (2019) skriver att det inom högre utbildning skall infrias flera möjligheter till adekvata samarbetsstrukturer. För att det skall bli verklighet måste dessa tillrättaläggas för flera möjligheter till engagemang, och bli möjligt utifrån olika behov. Med en kombination av olika kommunikationsformer och ett bredare engagemang från lärosätets sida, är det troligt att fler studenter skulle kunna delta i större utsträckning. Sannolikt skulle det även resultera i ett större engagemang.

De examinerande momentens svårighetsgrad samt om, och i så fall i vilken form, mer vägledning behövs för att lösa uppgifterna hade önskats, besvarades samstämmigt av studenterna. De ansåg att kursens quiz var aningen för enkelt och att vinkällaruppgiften var lite för svår, vilket är i linje med enkätsvaren. Dock framhöll samtliga att de lärt sig mest av just vinkällaruppgiften.

När det kom till eventuell ytterligare vägledning visar resultaten en splittring mellan ett asynkront och ett synkront stöd. Ett par av studenterna hade önskat få se tidigare exempel på uppgifter för att lättare bilda sig en uppfattning och komma framåt. Den tredje studenten hade helt enkelt önskat en möjlighet att antingen kunna chatta eller koppla upp sig via något elektroniskt mötesverktyg, ev. boka en enskild tid, för att samspråka med läraren. Här återkommer det enkätsvaren givit, och antagligen handlar det om hur säker studenten upplever sig vara i ämnet. De som på egen kammare ville ta del av tidigare exempel, indikerar att tid för bearbetning och reflektion skulle varit till gagn. En uppkoppling eller enskilt möte lutar däremot åt en större säkerhet hos studenten.

Studenterna fick därefter en fråga ifall grupparbete var något de önskat i kursen. Två av tre svarade nej, men alla tre hade olika erfarenheter och förståelse när det kom till grupparbeten. En student satte ljuset på risken att studenter i ett grupparbete delar upp arbetet och bara får till sig vissa delar, med resultatet att lärandet minskar. En annan student tyckte att grupparbete hade en aura av inattraktiv anonymitet över sig, varför hen inte saknade något grupparbete. Den tredje studenten däremot framhöll att om viljan finns så går det att lösa, och att det även kan vara givande och ge ett utbyte studenterna emellan. Att grupparbeta på distans skulle kunna vara en utmaning, men vinsterna med det kan vara värdefulla och skulle kunna leda till att ämneskompetensen utvecklas. Inte minst om det efterföljs av reflektion. Illeris (2012) understryker att reflektion, enskilt men även i grupp, bör praktiseras i anslutning till alla läroprocesser, eftersom det är enskilt bästa sättet att bearbeta lärandet.

Schweizer m.fl. (2003) hävdar att en grupp kan nå bättre resultat än motsvarande antal enskilda personer. En bidragande anledning skulle kunna vara att en grupp har en bredare palett av såväl kunskap som skicklighet samt att gruppmedlemmarna kan motiveras vilket kan leda till ett större engagemang. Givet att frågan om studenterna genomfört kursen ensam eller tillsammans med andra, och att en av de intervjuade gjort just det, var utfallet av frågan om grupparbete något oväntat. Fossland och Tømte (2019) fann i sin studie att studenter som tillhör en grupp blir mer deltagande och engagerade i läroprocessen. Det öppnar i sin tur för möjligheten att även fånga upp de som faller utanför. En kombination av flexibilitet, struktur och tillhörighetskänsla är då central. Att studenterna som helhet inte var för grupparbeten, skulle kunna bero på att det förtar lite av den frihet som en distanskurs annars erbjuder.

Att de olika momenten bidrog till studenternas förståelse och kunskap var alla tre eniga om, men frågan som följde på det var vad det var som gjorde att de gjorde det? Här visar resultaten att det spände över ett brett område med både bakgrund och teori, vilket gav en annan insikt efter föreläsningarna. Under föreläsningarna borrhades det lite djupare i olika provningsexempel, kombinationen av val av litteratur och blended learning skapade tillsammans goda förutsättningar för bra lärande tillsammans med provningarna. Sammantaget krävde det mer av studenterna, en av dem uttryckte sig så här: ”*det gick inte att bara vara generell, utan man fick fördjupa sig*”.

Variationen av såväl uppgifternas karaktär och svårighetsgrad, som föreläsningarna kontra självstudierna skulle kunna vara en nyckel. Givet att föreläsningarna blandade teori och praktik samt att de examinerande momenten alla hade olika uppbyggnad, kan samfällt ha bidragit till studenternas förståelse. Det kan ha bidragit till att polletten trillat ner, eller triggat ett intresse och/eller en motivation hos studenterna.

Från enkäten upprepades frågan om fler självvärtande quiz. Här uppvisade en samstämmig trio att de inte skulle vilja ha haft fler självvärtande quiz som examinerande moment. Däremot kunde de tänka sig att som en service, eller avstämning efter respektive heldagssammankomst, ha det som en hjälp till lärande och repetition. Som självskattning kunde ett par quiz varit uppskattat. Antagligen säger det här mer om just dessa tre studenter då utfallet från enkäten visade att 55 procent önskat fler i mycket stor, stor eller ganska stor utsträckning.

Ytterligare en repris från enkäten var skillnaden i svårighetsgrad mellan första och andra distanskursen. Svaren på denna fråga kom dock på skam då två av de tre studenterna hade gått del 1 för omkring tio år sedan. Dels hade kursen då inte det upplägg den har idag, dels var den lite för avlägsen för studenterna att kunna ge ett rättvisande svar. Den student som gått del 1 nyligen tyckte att nivå-skillnaden var lite för stor, vilket märktes på att studenterna inte drog jämt i del 2. Hen såg detta tydligt i den lilla grupp studenter hen pluggade tillsammans med.

Därpå följde frågorna om kursens diskussionsforum. Studenten som på föregående fråga hänvisade till sin egen lilla studiegrupp, utnyttjade inte diskussionsforumet överhuvudtaget. Hen diskuterade istället med sin egen grupp. Däremot gav hen förslaget att efter varje träff ha en obligatorisk diskussionsuppgift, exempelvis att läsa en bok och därefter föra diskussioner. En av de andra studenterna använde forumet enbart för att diskutera samåkning. Som svar på frågan varför hen inte var aktiv var anledningen att det inte kom upp några frågor som engagerade. Den tredje och sista studenten som inte heller använde forumet, ansåg att ett upplägg med tvingande diskussionspunkter vore bra för att få alla att förstå nyttan av diskussionsforumet.

I enkätsvaren visade det sig att en minoritet (15 %) använt diskussionsforumet i ganska stor eller stor utsträckning. Sannolikt faller ansvaret på kursledningen då detta forum lämnades öppet för studenterna att använda. Fossland och Tømte (2019) påpekar att i forskningen om nätbaserad undervisning så understryks lärarnas sociala engagemang som avgörande. Gemenskapen tas bäst till vara då såväl studenter som lärare bidrar i lärgemenskapen. Ett tydligt exempel är just diskussioner och återkoppling av olika slag. Amhag (2010) påtalar att för att studenter skall engagera sig i att exempelvis blogga, så är de beroende av att lärarna är tydliga med dels anledningen till det, dels vinsten med det. Med det sagt har kursens diskussionsforum sannolikt fallit på eget grepp.

Studenterna ägnade tre till åtta timmar per vecka åt studierna. Tiden ägnades framförallt åt att läsa kurslitteraturen och därefter att arbeta med examinationsuppgifterna. Med undantag för den student som hade en egen diskussionsgrupp så genomfördes studierna på egen hand, vilket även gällde läsning för studenten i diskussionsgrupp. Svaren visar på lite mindre nedlagd tid än genomsnittet, och det kan finnas anledning att tro att det är fallet för de här tre studenterna. Antagligen beror det på större studievana och/eller större förförståelse.

De båda avslutande frågorna behandlade reflektion samt mängden information att ta in. Det rädde samstämmighet studenterna emellan att såväl mängden material som tiden som förlöpte mellan träffarna var lagom. En av studenterna framhöll även att träffarna låg lagom i tid, i förhållande till när de olika examinationsuppgifterna skulle lämnas in. Vidare sades också att träffarna vare sig borde trängas ihop eller senareläggas, utan att placeringen nu var lagom. Träffarna ägde som regel rum med fyra veckors mellanrum under vårvintern.

Reflektionen som sådan är en del av den asynkrona kommunikationen. Syftet med att ha en viss mängd tid mellan träffarna är för att möjliggöra reflektion och därmed kunna ge utrymme till

tänkande. För de studenter som deltagit i träffarna har reflektionen kanske bidragit mer då de kunnat växla sin egen tanke med det de tagit till sig från föreläsningen. Amhag (2010) framhåller att tänkandet är en viktig utgångspunkt och skriver att de olika rösterna influerar varandra, och i förlängningen sätter avtryck i studenternas eget uttryck.

När det kom till den avslutande öppna frågeställningen, om studenterna hade några frågor, visade sig samtliga vilja prata om orten Grythyttan. Samtliga framhöll värdet av att visa upp mer av orten, campus och berättelsen om Grythyttan. En student framhöll att den akademiska biten av ämnet inte finns i Stockholm, och hen sa vidare; *”Namnet attraherar, men Grythyttans geografi avskräcker”*. En av de andra studenterna framhöll att det hade varit enklare om föreläsningarna gjorts på campus inne i Örebro, men uttryckte sig även så här: *”Om man säger det till någon, då hajar de till – att man går på Restauranghögskolan i Grythyttan”*.

Eftersom en av enkätens inledande frågeställningar sökte svar på om den aura som omger orten Grythyttan spelat in i valet att delta i heldagsträffarna eller inte, var det intressant att samtliga tre studenter frivilligt tog upp orten som sista punkt. Det visar å ena sidan på att namnet Grythyttan är väletablerat i dryckesvärlden. Å andra sidan underströk studenterna att institutionen borde passa på att på ett organiserat sätt visa upp allt vad Grythyttan är och står för, som exempelvis att norra Europas största kokbokssamling med unik måltidslitteratur finns där.

Läraryntervjuer

I den tematiska analysen av läraryntervjuerna utkristalliserades förutom asynkron och synkron kommunikation jämte blended learning och distansutbildning, även engagemang och kursdesign som teman. De tre lärarna uppgav såväl en motstridig som en samstämmig bild av vilken typ av kommunikation de upplevt att studenter föredrar. En av dem sa att *”studenter tror att de föredrar det synkrona, man vill ha föreläsningar”*. En annan av lärarna uttryckte följande: *”Att det uppskattas, den självständigheten, och självständigheten kan man ju inte få på samma sätt om det skulle vara synkron kommunikation”*. Den tredje läraren gav en lite annan bild med följande kommentarer: *”de allra flesta studenterna vill ju träffas och ses”* samt *”samtidigt så vill de ju ha full frihet i tid och rum”*.

Första kommentaren går i linje med Eriksson (2016) som framhåller att synkron kommunikation upplevs som mer värdefull av studenter, då de kan få omedelbar återkoppling. Andra kommentaren speglar det Lew och Nordquist (2016) visar med att omkring 70 procent av studenter föredrar asynkron kommunikation. Den tredje kommentaren kan vara värd att utveckla ytterligare. Den belyser en kurs där studenter har ett blandat upplägg där de i anslutning till större helger, såsom jul och nyår, får bedriva studierna asynkront på distans. Läraren i fråga framhöll att detta upplägg skapade lite lugn och ro för studenterna som med det blev *”150 gånger mer positivt inställda till att prova på den här formen”*. När studenterna blir delaktiga och lite av medägare i upplägget framhåller Leth Andersen och Heilesen (2013) att det borgar för möjligheten till såväl engagemang och självständighet som lärande hos studenterna.

Som svar på frågan om det lärosäte de respektive lärarna är verksamma vid, uppmuntrar till den ena eller andra formen av kommunikation svarade en av dem: *”den här synkrona är väl inte det som man säger att man ska göra, utan det asynkrona lärandet är väl liksom det som promotas mest”*. Tanken bakom det är enligt läraren ett processbaserat lärande där studenterna lär av varandra, framför att lärarna skall stå och ge kunskapen. Det här rimmar med den poäng Annand (2007) gör av att universitet kan tvingas anamma en omvandling till vad som i praktiken liknar distansundervisning, allteftersom olika onlineverktyg implementeras och lärares aktiva roll i utbildning minskar.

Under intervjuernas gång framkom hos alla tre vikten av att börja med synkron kommunikation för att därefter gå över till mer av asynkron kommunikation. Läraren som framhöll att studenterna uppskattade friheten i det asynkrona sade också att: *”jag jobbade aktivt med att få det att bli lite mer synkron kommunikation, och jag uppmanade dem att bilda grupper”*. Syftet var att studenterna skulle mötas och få lite kommunikation med varandra. En annan av lärarna uttryckte att: *”I början tror jag*

att det är bra med ganska mycket undervisning, alltså som är ganska synkront då". Läraren utvecklade vidare att det är kärnan att få studenterna att bli aktiva, och att aktivt försöka lära sig själva. För att komma dit är inledande motivation och engagemang av yttersta vikt. Det framhölls även av den tredje läraren som berättade att hen säger till sina lärarkollegor att det kräver *"mer engagemang av er när ni sitter via datorn"* samt att *"ni måste vara 100 % närvarande här"*. Det engagemang lärarna såväl initierar som uppvisar, måste också överföras till studenterna. En av dem uttryckte hur hemskt det är att inträda i en klassrumssituation med studenter som sitter uppradade och väntar på att bli undervisade. Läraren menade på att studenterna missar att *"du är här för att du ska lära dig, inte att jag ska lära dig"*. En annan av lärarna refererade till en diskussion hen haft med en av sina kollegor om svårigheten att få studenterna engagerade och bidra. Hen hade sagt till sin kollega att det finns *"ett glapp mellan ditt pedagogiska förhållningssätt och det som sker i kursen, och det upptäcker studenterna, och då väljer de att fastna i det glappet"*.

Att engagemang från såväl lärare som studenter är av betydelse för en kurs var alla tre överens om. En annan sak som denna trio av lärare samfällt framhöll vara av än större vikt var kursens design. Dels att ett upplägg som har tjänat campusundervisning väl, inte kan översättas till webbaserade onlinekurser utan vidare. Dels att det är större spridning vad gäller ålder i framförallt distanskurserna. Det gör i sin tur att den design som valts kanske inte faller i god jord hos samtliga ålderskategorier. Därutöver resonerade en av dem om att universitetsstudier traditionellt *"varit ganska riktat åt en viss typ av människor"*, medan det idag är: *"alla typer av människor som läser på universitetet"*. Därför bör kursdesignen tillmätas större vikt. När det kommer till interaktionen mellan lärare och studenter påminner Hrastinski (2007) om att läraren har ett ansvar för att designa och skapa en kontext som underbygger de satta läromålen i syfte att nå högre utfall. I samma anda understryker Amhag (2010) betydelsen av kursdesign i distansutbildning. Inte minst för att möjliggöra såväl samarbeten som att ge tillgång till olika verktyg.

När det gäller grupparbeten var lärarna tydligt mer positiva än vad studenterna var i sina svar och uppmuntrade till grupparbeten, även i onlinebaserade distanskurser. Dels för att studenterna på så sätt kan få kommunicera med varandra. Dels för att bättre kunna dela upp grupperna för att alla skall få ut så mycket som möjligt. Inte minst framhölls värdet av s.k. *"break-out-rooms"* där studenterna slumpvis kan delas in, och läraren kan titta in och lyssna i vilket rum som helst. På så sätt kan läraren märka om det är väldigt tyst, eller om någon dominerar. I nästa moment kan läraren antingen kasta om grupperna slumpmässigt igen, eller styra t.ex. att flera dominant hamnar i samma grupp.

Intervjuerna avslutades med att lärarna förevisades statistiken (tabell 4) över antal godkända respektive underkända studenter i förhållande till kursens tre heldagsträffar. Förutom att samtliga konstaterade att högst andel godkända studenter återfanns i kolumnen för de som deltagit i alla tre träffarna, så kom betydelsen av kursdesign tillbaka. Anledningen var att de såg att det i åldersspannet 20-30 fanns nästan lika många godkända bland de som inte deltagit i några träffar alls, som bland de som deltagit i samtliga träffar. Samtidigt var det diametralt motsatta siffror i åldersspannet 41-50 där endast en sjättedel av antalet godkända som deltagit i tre träffar återfanns bland dem som inte deltagit i någon. Analysen från lärarna blev att designen med tyngden på asynkrona självstudier kunde relateras till ålder, då den yngre generationen verkade mer anpassningsbar än de äldre generationerna. Till det kom att engagemanget verkade tillta ju fler träffar studenterna deltog i. Sammanfattningsvis var de tre lärarna överens om att när studenter börjar på högskola eller universitet på grundnivå, så bör det inte börja med alltigenom asynkron kommunikation med automatiserade uppgifter. Vikt bör istället läggas vid att studenterna skall utmanas och tänka själva för att bryta ordningen från gymnasiet.

De tre lärarna med olika lång erfarenhet uppvisade både entusiasm och frustration över såväl utmaningar som möjligheter med undervisning i allmänhet och distansundervisning i synnerhet. Det blev tydligt att de å ena sidan brottas med sin pedagogisk-didaktiska sida, och viljan att nå ut för att studenterna skall lära sig. Å andra sidan tampas de med verkligheten där de mot sin pedagogiska övertygelse mer eller mindre tvingas lägga över en större del av ansvaret på studenterna att de skall

lära sig själva. Därtill kommer att det är mer av asynkron kommunikation som entusiasmeras. Samtidigt som studenterna uppvisar en vilja till både synkron och asynkron kommunikation, måste lärosätena försöka hålla jämna steg med den tekniska utvecklingen inom all typ av kommunikation. Studenterna ligger många gånger mer än ett steg före, och har höga förväntningar på vad universitetet skall leva upp till. Inte minst i spåren av Covid-19 som har vänt upp och ned på det mesta av tillvaron, där de tekniska framstegen tagit jättekliv på kort tid. Därför blir resonemangen om design än mer viktiga. När det i de flesta videoverktyg finns en funktion för att ”räcka upp handen” kan det främja traditionell katederundervisning och verka konserverande snarare än utvecklande. Samtidigt som det är praktiskt vid större sammankomster kan det också verka hämmande då det skulle kunna vara än mer obekvämt att räcka upp handen i ett sådant sammanhang. Möjligen skulle det främja de som redan vågar ställa frågor. På så sätt skulle det kunna reproducera att de som brukar höras mest kan komma att höras ännu mer, då miljön kan upplevas som främmande för vissa. Som helhet rimmar lärarnas svar och kommentarer med det som litteraturen i studien vittnar om.

Statistisk analys

För att fördjupa analysen av enkätundersökningen kvantifierades resultaten varefter en stiganalys genomfördes. Vitsen med det är att stegvis utföra multipla regressionsanalyser ”*där flera samband kan prövas samtidigt*” (R. Lander, personlig kommunikation, 20 december 2019). Först exporterades svaren till Excel, där de bearbetades och gavs numeriska värden för de svarsalternativ som hade en meningsfull skala för det, exempelvis ”*alldeles för enkel*” till ”*alldeles för svår*” (P-A. Grimming, personlig kommunikation, 15 november 2019). För att möjliggöra för stiganalys kodades några variabler om för att de skulle vara vända åt samma håll. Syftet var att om möjligt skapa faktorer för att på så sätt öka reliabiliteten. De frågor som handlade om att förstå slogs samman till en faktor.

Ur enkätstudien totalt 41 frågeställningar, valdes sammanlagt nio olika variabler ut vilka kunde användas för den beskrivande programteoretiska analysen. Variablerna valdes utifrån vad som gjordes, vilka material och processer som förekom och hur deltagarna reagerade på det. I analysen togs följande med: Frågeställningar som berörde heldagarna: *antal heldagar* och *nyttjande av föreläsningsmaterial*; *diskussionsforumet* och nyttjandet av det; hur mycket *nedlagd tid* studenterna givit studierna; om studenterna ägnade sig åt *reflektion*; studenternas *tidigare högskoleerfarenhet*; studenternas *förståelse*; studenternas *resultat på kursen* samt studenternas *utbyte* av kursen.

Urvalet av teman gjordes dels utifrån perspektivet med asynkron och synkron kommunikation, dels utifrån vad kursen satsar och vad studenterna satsar för att få fram den totala effekten och utbytet. Därutöver gjordes urvalet utifrån om variablerna var kontinuerliga eller kategoriska, då de förra allmänt kan användas i sambandsanalys. Först gjordes regressionsanalys med *förståelse* som beroende variabel. Under vägen genomfördes partiell regression där variablerna med sämst värden plockades bort för att få syn på skillnaderna. Variablerna som hade inverkan på förståelsen var *diskussionsforum*, *nedlagd tid*, *reflektionstillfällen* samt *föreläsningsmaterialet* (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2018).

Därefter genomfördes regressionsanalys med *kursresultat* som beroende variabel. Även här genomfördes partiell regression varefter variablerna som inverkade på kursresultatet var *förståelsen*, *heldagar* samt *högskoleerfarenhet*. Avslutningsvis genomfördes regressionsanalys med *utbyte* som beroende variabel. Även här genomfördes partiell regression varefter variablerna som inverkade på kursresultatet var *förståelse*, *heldagar*, *kursresultat* samt *högskoleerfarenhet*. För att ta reda på styrkan i sambandet hos de olika beståndsdelarna i variabeln *förståelse* plockades den isär i sina beståndsdelar. För att försöka finna fram till vilka av de olika delarna som hade någon betydelse, genomfördes en faktoranalys (Djurfeldt m.fl., 2018).

Avslutningsvis genomfördes en regressionsanalys med *kön* som bakgrundsvariabel. Beräkningarna gjordes med hjälp av dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Regressionsanalys

En regression syftar till att visa sambandet mellan en eller flera oberoende variabler, och en beroende variabel. En regressionsanalys kan vara antingen bivariat, med endast två variabler, eller multivariat. I multivariat analys ingår även kontrollvariabler vilka misstänks kunna påverka sambandet. Dessa behöver så att säga kontrolleras bort, varför de undan för undan tas bort ur de stegvis genomförda analyserna (Djurfeldt m.fl., 2018; Esaiasson m.fl., 2012).

Initialt slogs variablerna som behandlade *förståelse* samman till en latent faktor med samma benämning. Korrelationerna variablerna emellan presenteras i en korrelationsmatris (tabell 12). Korrelation, eller samvariation, syftar till att finna samband mellan olika variabler. För att uttrycka samband används ofta korrelationskoefficienter mellan -1,0 och +1,0, där 0 anger att inget samband föreligger. Ju starkare sambandet variablerna emellan är, desto närmre +1 eller -1 ligger koefficienten. Bryman (2018) understryker att en korrelation som är statistiskt påvisad, inte bevisar någonting om orsak och verkan. Resultatet visade att av variablerna som mäter *förståelse* var det endast materialet från heldagarna tillsammans med provningsportföljen och vinkällaruppgiften som uppvisade en signifikant korrelation på 1 % signifikansnivå i förhållande till heldagarna (Djurfeldt m.fl., 2018).

Tabell 12. Korrelationsmatris över de variabler som ingår i faktorn *förståelse*, samt variabeln för heldagsträffarna.

Variabler	Heldag	Material	Forum	Portfölj	Quiz	Hemtenta	Vinkällare	Kamratgranskning
Heldag	1,000							
Material	0,337**	1,000						
Forum	0,144	0,258**	1,000					
Portfölj	0,255**	0,277**	0,061	1,000				
Quiz	0,077	0,368**	0,269**	0,262**	1,000			
Hemtenta	0,078	0,286**	0,141	0,407**	0,355**	1,000		
Vinkällare	0,245**	0,159	0,078	0,584**	0,136	0,408**	1,000	
Kamratgranskning	0,112	0,214*	0,314**	0,252**	0,158	0,365**	0,381**	1,000

Kommentar: * p <0,05 ** p <0,01. Variablerna uppifrån och ned svarar till följande enkätfrågor: F1; F5; F27, F14; F12; F22; F18; F20.

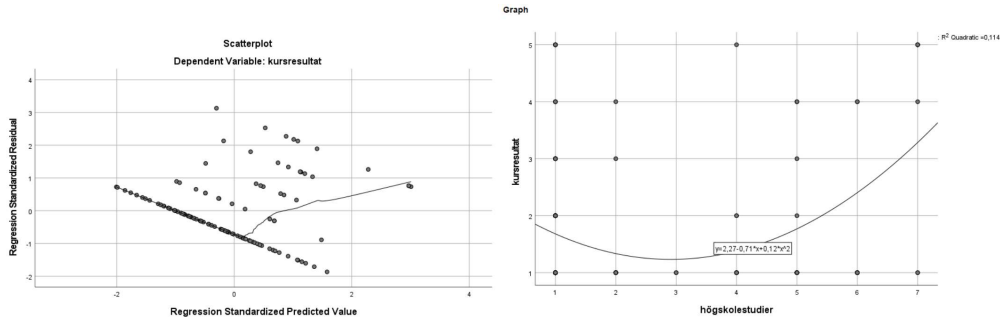
Den första regressionen genomfördes i sammanlagt fyra steg, där de oberoende kontrollvariablerna prövades mot den beroende variabeln *förståelse*. Utfallet av den första multipla regressionsanalysen (tabell 13) med *förståelse* som beroende variabel gav efter de partiella regressionerna ett R^2 -värde på 0,36. ” R^2 handlar om residualer och är ett mått på förmågan att med modellens oberoende variabler förklara den beroende variabeln” (R. Lander, personlig kommunikation, 20 december 2019). Den beroende variabeln *förståelse* har fått 36 procent av sin variation förklarad av de oberoende variablerna *diskussionsforum*, *nedlagd tid*, *reflektionstillfällen* samt *föreläsningmaterialet*. Betakoefficienterna för de oberoende variablerna var för diskussionsforum 0,16, för nedlagd tid 0,21, för reflektionstillfällen 0,36 och för föreläsningmaterialet 0,20. Djurfeldt m.fl. (2018) pekar på att vid en multipel regressionsanalys är ett signifikant R^2 en indikation på att en eller flera av betakoefficienterna är signifikanta. Vad gäller betakoefficienterna togs de som var minst 0,10 med. Enligt professor Rolf Lander är det empiriskt att mänskligt beteende sällan har en högre förklarad varians än 50-60 procent (R. Lander, personlig kommunikation, 6 december 2019). I tabellerna förekommer termen *intercept*. Intercept, eller constant, är den punkt där regressionslinjen skär y-axeln, och visar det förväntade värdet då de oberoende variablernas värde är 0. Vid centrerung utgör interceptet det förutsagda värdet för Y (beroende variabel) då samtliga X (oberoende variabler) har sina medelvärden (Djurfeldt m.fl., 2018).

Tabell 13. Regressionsanalys 1. Standardiserade Beta-koefficienter, t-värde inom parenteser. Beroende variabel: Förståelse.

Variabel	Regression 1	Regression 2	Regression 3	Regression 4
Högskola	0,067 (0,876)	0,055 (0,730)	0,055 (0,730)	
Reflektion	0,335 (3,639*)	0,352 (3,835*)	0,362 (4,676*)	0,363 (4,693*)
Nedlagd tid	0,253 (3,153*)	0,206 (2,455*)	0,208 (2,498*)	0,205 (2,469*)
Material	0,236 (2,896*)	0,199 (2,380*)	0,200 (2,419*)	0,197 (2,387*)
Heldagar	0,031 (0,337)	0,020 (0,218)		
Forum		0,148 (1,744)	0,150 (1,771)	0,155 (1,845)
Intercept	0,937 (2,953*)	0,472 (1,144)	0,463 (1,133)	0,504 (1,247)
N	119	119	119	119
R ²	0,349	0,366	0,366	0,363

Kommentar: t-värden över $\pm 1,96$ innebär att regressionskoefficienten är signifikant på minst 95 procents nivå, d.v.s. $p \leq 0,05$. * $p \leq 0,05$. De oberoende variablerna i regressionsanalysen svarar uppifrån och ned till följande enkätfrågor: F34; F32; F28; F4; F1; F24.

Den nästkommande regressionen genomfördes i sammanlagt sju steg, vilket berodde på att ett kvadratisk samband uppenbarade sig. Vid regression med *kursresultat* som beroende variabel uppträdde en liten sväng på normalitetsplotten, men den var inte så stor, däremot blev scatterplot lite märkvärdigare. Resultatet ses i figur 4.



Figur 4. Scatterplot från regression nr. 2 med *kursresultat* som beroende variabel. Figur 5. Oberoende variabeln *högskolestudier* kvadrerad i förhållande till beroende variabeln *kursresultat*.

Vid närmare granskning visade sig *högskoleerfarenheterna* avvika. Utfallet förevisades för professor Rolf Lander som misstänkte en kvadratisk relation (R. Lander, personlig kommunikation, 20 december 2019). Om det finns en hypotes att en viss oberoende variabel har en avtagande eller tilltagande effekt på den beroende variabeln, kan ett kvadratisk samband föreligga. För att kontrollera för detta läggs den oberoende variabeln i kvadrat till i analysen, tillsammans med den ursprungliga variabeln. Efter genomförd kvadrering visade sig så också vara fallet (Figur 5). Vidare behövde variablerna därefter centreras, vilket betyder att varje individs värden skall minskas med gruppens medelvärde, för att minska risken för kollinearitet. Innebörden av kollinearitet är att oberoende variabler sinsemellan är högt korrelerade. När variablerna ligger så nära varandra medför det ett problem, eftersom det inte går att hålla isär effekterna av de oberoende variablerna på den beroende variabeln. Därför att värdena centreras (Djurfeldt m.fl., 2018).

Vid en kvadratisk relation skall även den enkla vara med så att högskoleerfarenhet finns med i den enkla relationen, men även i den kvadratiska. ”Det finns en viss risk att de stör varandra, eftersom det egentligen är samma mått” (R. Lander, personlig kommunikation, 20 december 2019).

Därefter genomfördes ånyo regressionsanalys med *kursresultat* som beroende variabel, nu med *högskoleerfarenhet* både som enkel och kvadrerad. Även här genomfördes partiell regression varefter variablerna som inverkade på kursresultatet var *förståelse*, *antalet heldagar* samt *högskoleerfarenhet*. Betakoefficienterna för de oberoende variablerna var för förståelsen 0,34, för antalet heldagar 0,30 och för högskoleerfarenhet 0,41. Utfallet av regressionsanalysen med *kursresultat* som beroende variabel gav efter de partiella regressionerna ett R²-värde på 0,37. Regressionen visas i tabell 14.

Tabell 14. Regressionsanalys 2. Standardiserade Beta-koefficienter, t-värde inom parenteser. Beroende variabel: kursresultat. Högskola² är variabeln för tidigare högskoleerfarenhet kvadrerad. Förståelse är faktorn förståelse.

Variabel	Regression 1	Regression 2	Regression 3	Regression 4	Regression 5	Regression 6	Regression 7
Högskola	0,225 (2,918*)	-0,804 (-1,983)					
Reflektion	-0,16 (-0,159)	-0,13 (-0,138)					
Nedlagd tid	0,08 (0,093)	0,017 (0,203)					
Material	0,000 (0,001)	0,015 (0,174)					
Heldagar	0,306 (3,250*)	0,312 (3,404*)					
Forum	0,038 (0,432)	0,016 (0,190)					
Förståelse	0,360 (3,748*)	0,329 (3,488*)					
Högskola ²		1,050 (2,582*)	0,392 (2,582*)	0,415 (2,757*)	0,409 (2,760*)	0,408 (2,766*)	0,412 (2,815*)
Crefl			-0,13 (-0,138)				
Cdisc			0,016 (0,190)	0,028 (0,338)	0,032 (0,389)	0,029 (0,373)	
Cmtrl			0,015 (0,174)	0,007 (0,085)			
Ctid			0,017 (0,203)	0,013 (0,154)	0,013 (0,150)		
Chel			0,312 (3,404*)	0,284 (3,564*)	0,284 (3,625*)	0,294 (3,817*)	0,295 (3,847*)
Cförst			0,329 (3,488*)	0,329 (3,739*)	0,331 (3,928*)	0,327 (4,048*)	0,336 (4,336*)
CHerf			-0,112 (-0,744)	-0,147 (-0,983)	-0,142 (-0,963)	-0,136 (-0,931)	-0,139 (-0,956)
Intercept	-1,249 (-1,751)	-0,382 (-0,495)	1,413 (7,826*)	1,362 (7,621*)	1,371 (7,814*)	1,365 (7,829*)	1,361 (7,846*)
N	118	118	118	121	122	123	123
R ²	0,358	0,395	0,395	0,376	0,377	0,374	0,374

Kommentar: t-värden över ±1,96 innebär att regressionskoefficienten är signifikant på minst 95 procents nivå, d.v.s. $p \leq 0,05$. * $p \leq 0,05$. De oberoende variablerna i regressionsanalysen som börjar med "c" svarar uppifrån och ned till följande enkätfrågor: F32; F24; F4; F28; F1; Cförst = faktorn förståelse; F34.

Avslutningsvis genomfördes regressionsanalys med *utbyte* som beroende variabel. Även här genomfördes partiell regression varefter variablerna som inverkade på kursresultatet var *förståelse*, *heldagar*, *kursresultat* samt *högskoleerfarenhet*. Det visade sig att såväl kvadrerad *högskoleerfarenhet* som *kursresultat* var gränsfall med det identiska betavärdet 0,101. Även ifall relationen mellan *högskoleerfarenhet* och *kursresultat* var kvadratisk, måste den inte vara det i relation till *utbyte*. För att testa gjordes en partiell regression utan den kvadrerade *högskoleerfarenheten* med utfallet 0,014 vilket gjorde att den kvadrerade togs tillbaka. Betakoefficienterna för de oberoende variablerna blev för förståelse 0,52, för heldagar 0,34, för högskoleerfarenhet 0,10 samt för kursresultat 0,10. Utfallet av regressionsanalysen med *utbyte* som beroende variabel gav efter de partiella regressionerna ett R²-värde på 0,59. Resultatet i sin helhet visas i tabell 15.

Tabell 15. Regressionsanalys 3. Standardiserade Beta-koefficienter, t-värde inom parenteser. Beroende variabel: utbyte.

Variabel	Regression 1	Regression 2	Regression 3
Högskola ²	0,101 (0,827)		0,101 (0,827)
Cpoäng	0,101 (1,352)	0,116 (1,614)	0,101 (1,352)
CHerf	-0,070 (-0,589)	0,014 (0,231)	-0,070 (-0,589)
Chel	0,335 (5,082*)	0,329 (5,025*)	0,335 (5,082*)
Cförst	0,522 (7,721*)	0,523 (7,751*)	0,522 (7,721*)
Intercept	2,210 (14,240*)	2,318 (27,948*)	2,210 (14,240*)
N	123	123	123
R ²	0,592	0,590	0,592

Kommentar: t-värden över $\pm 1,96$ innebär att regressionskoefficienten är signifikant på minst 95 procents nivå, d.v.s. $p \leq 0,05$. * $p \leq 0,05$. De oberoende variablerna i regressionsanalysen svarar uppifrån och ned till följande enkätfrågor: F34 (kvadrerad); F35; F34 (enkel); F1; faktom *förståelse*.

Resultatet av regressionsanalysen med *utbyte* som beroende variabel, visade att den oberoende variabeln *förståelse* hade en kraftig relation med betavärdet 0,52. Då den oberoende variabeln *förståelse* var en faktor sammansatt av flera variabler, delades den även upp i sina beståndsdelar för att ta reda på styrkan i sambandet hos de olika variablerna. Anledningen var att försöka finna fram till vilken eller vilka av de olika delarna som hade någon betydelse i förhållande till utbytet.

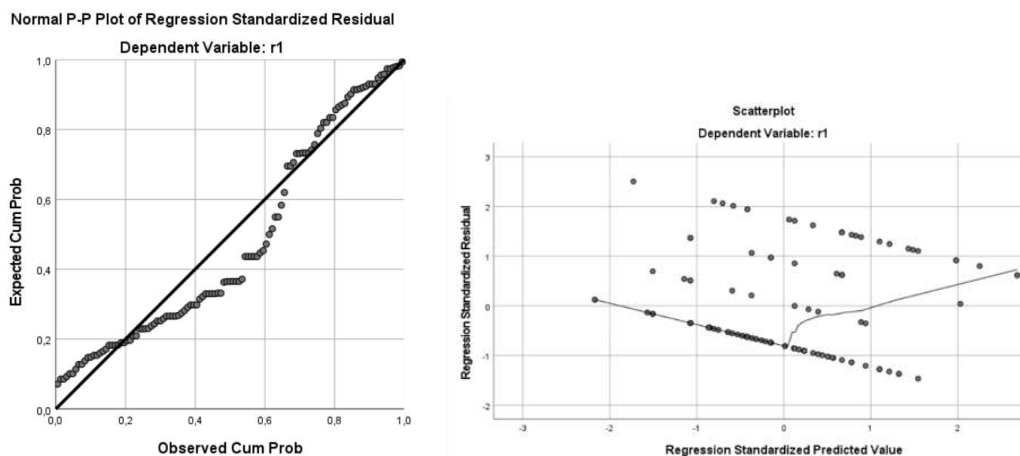
Ännu en regressionsanalys genomfördes därför med de sju olika oberoende variablerna för *förståelse*, nu med *heldagar* som beroende variabel. Regressionerna visas i tabell 16.

Tabell 16. Regressionsanalys 4. Standardiserade Beta-koefficienter, t-värde inom parenteser. Beroende variabel: heldagar.

Variabel	Regression 1	Regression 2	Regression 3	Regression 4
Forum förstå	0,051 (0,510)			
Mtrl. förstå	0,316 (3,077*)	0,278 (2,771*)	0,274 (2,877*)	0,280 (2,990*)
Quiz förstå	-0,081 (-0,749)	-0,033 (-0,323)		
Portfölj förstå	0,157 (1,340)	0,150 (1,304)	0,152 (1,360)	0,151 (1,353)
Vinkällare f.	0,143 (1,202)	0,132 (1,125)	0,131 (1,142)	0,144 (1,297)
Kamratgr. f.	-0,002 (-0,016)	0,043 (0,426)	0,043 (0,437)	
Hemtenta f.	-0,049 (-0,447)	-0,090 (-0,833)	-0,101 (-0,997)	-0,094 (-0,939)
Intercept	0,437 (0,763)	0,609 (1,296)	0,535 (1,193)	0,643 (1,724)
N	107	113	115	115
R ²	0,188	0,156	0,161	0,159

Kommentar: t-värden över $\pm 1,96$ innebär att regressionskoefficienten är signifikant på minst 95 procents nivå, d.v.s. $p \leq 0,05$. * $p \leq 0,05$. De oberoende variablerna i regressionsanalysen svarar uppifrån och ned till följande enkätfrågor: F27; F5; F12; F15; F18; F20; F22.

R^2 blev nu 0,188 varför först variabeln *forum* och sedan variabeln *quiz* och slutligen variabeln *kamratgranskning* plockades bort. Detta gjorde att R^2 sjönk till 0,159. Därtill antog normalitetsplotten (Figur 6) nästintill en s-form, vilket tydde på ännu en kvadratisk relation. Efter en titt på scatterplot (Figur 7) visade den sig vara nästintill identisk med den för kursresultat.



Figur 6. T.v. normalitetsplot med *heldagar* ($r1$) som beroende variabel. Figur 7, t.h. scatterplot från samma regressionsanalys.

Utfallet pekade på att någon av variablerna *vinkällare*, *material*, *portfölj* eller *hemtenta* hade en kvadratisk relation till heldagarna. Utfallet kunde dock vara missvisande då genomförandet av de tre heldagarna kommer före uppgifterna i tid. För att undersöka en korrelation där variablerna inte kan påverka varandra företogs också *Pearsons r* vilket visas i tabell 12 (Djurfeldt m.fl., 2018).

Därefter genomfördes även en faktoranalys. Faktoranalys är en teknik som används vid multipla indikatorsmått för att finna mönster i datamaterialet. Syftet är att i korrelationerna mellan flera variabler finna mönster, och sedan sammanfatta detta i så kallade faktorer. Enskilda indikatorer som man kan anta mäter ett gemensamt fenomen, kan slås samman till en så kallad latent variabel. I föreliggande studie utnyttjades den gemensamma variationen i indikatorerna *föreläsningmaterial* (F5), *quiz* (F12), *provningsportfölj* (F15), *vinkällaruppgift* (F18), *kamratgranskning* (F20), *hemtentamen* (F22) och *diskussionsforum* (F27) i bildandet av den latent faktorn *förståelse* (Bryman, 2018; Esaiasson m.fl., 2012). Faktoranalysen bekräftade till största delen den bild som korrelationsmatrisen givit. Den stora skillnaden var att provningsportföljen tillmättes ett avsevärt högre värde i faktoranalysen, än vad den gjorde i korrelationsmatrisen. Det skulle möjligen kunna bero på en koppling till vinkällaruppgiften som är den variabel som har den starkaste korrelationen i allmänhet i korrelationsmatrisen, och till provningsportföljen i synnerhet. Faktorladdningar som överstiger .30 kan betraktas som rimliga för latent variabler (Toropova, Johansson & Myrberg, 2019). Faktorladdningarna visas i tabell 18.

Som sista kontroll genomfördes ytterligare en regressionsanalys med *kön* som bakgrundsvariabel. De kategorier som fanns i enkätundersökningen för könsidentifikation var *kvinnor*, *män*, *annat* samt *vill ej uppge*. För att kunna göra en regression skapades en dummyvariabel. Då en dummyvariabel endast har två möjliga värden, 1 och 0, plockades variablerna *annat* och *vill ej uppge* bort då de tillsammans endast hade tre svarande, vilket oavsett varit för lite att räkna på. I variabeln fick *kvinnor* värdet 1 och *män* värdet 0. När dummyvariabeln testades mot *förståelse* blev betavärdet -0,074. Det innebär att de som har 1, i det här fallet kvinnorna, tycker sig förstå lite mindre än männen, men skillnaden var så pass liten att det var försumbart. Med utfallet av analysen plockades variabeln *kön* som bakgrundsvariabel bort ur stiganalysen. I enkätundersökningen tog bakgrundsvariabeln *ålder* karaktär av ordinal då åldern efterfrågades i åldersspann och inte i faktiskt ålder. Därför valdes även denna bakgrundsvariabel bort. Regressionen visas i tabell 17.

Tabell 17. Regressionsanalys 5. Standardiserade Beta-koefficienter, Tabell 18. Faktorladdningar för den latent variabeln förståelse.

t-värde inom parenteser. Beroende variabel: förståelse.

Variabel	Regression 1		
Kön	-0,074 (-0,905)		
Högskola ²	0,180 (1,156)		
Crefl	0,338 (3,673*)	Variabler	Faktorladdning
Cdisc	0,127 (1,430)	Material	,48
Cmtrl	0,220 (2,589*)	Quiz	,52
Ctid	0,235 (2,697*)	Portfölj	,62
Chel	0,009 (0,092)	Vinkällare	,62
Cherf	-0,090 (-0,584)	Hemtenta	,65
Intercept	2,831 (22,237*)	Forum	,32
N	116	Kamratgranskning	,53
R ²	0,376		

Kommentar: t-värden över ±1,96 innebär att regressionskoefficienten är signifikant på minst 95 procents nivå * p ≤ 0,05

Resultatet av den första regressionsanalysen visar att vare sig antalet heldagar eller de tidigare högskoleerfarenheterna har någon betydelse för hur man förstår. Resultatet av den andra regressionsanalysen visar att vissa saker påverkar vad man förstår, och vissa påverkar kursresultatet man uppnått. När allt annat är under kontroll så har heldagarna relation till kursresultatet, men däremot inte till förståelsen. Det blev ett tydligt mönster, men det förutsätter dock att det är en kvadratisk relation. Om det istället varit en interaktion skulle tidigare högskoleerfarenhet kunnat interagera med någon av variablerna *förståelse* och *heldagar*. Är det så att man hellre går på heldagar om man har högskoleerfarenhet än om man inte har det, eller är det så att man förstår bättre därför att man har högskoleerfarenhet. Faktorn *förståelse* var uppbyggd av hur studenterna förstod bättre med hjälp av de olika uppgifterna. Sett till uppgifternas karaktär är svaret inte givet, då vare sig quiz, provningsportfölj eller vinkällaruppgift är särskilt högskolelika uppgifter. Generellt har studenter pluggat texter och skrivit rapporter och uppsatser under tidigare högskoleerfarenhet, varför någon given det-beror-på-effekt inte synligt framträder. Däremot blir relationerna tydliga då de tolkas som en kvadratisk relation.

De frågor i enkätundersökningen som berörde *förståelse* var identiska för de olika variablerna, med undantag för föreläsningmaterialet. Frågan om förståelse föregicks av frågan "Om du ser till uppgiften "xx", upplevde du då att den var:" (alldeles för svår - - alldeles för enkel) Därpå följde frågan "Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap" graderat i en skala av Likerttyp över sex steg från "I mycket stor utsträckning" till "Inte alls". Frågan om förståelse kopplat till föreläsningmaterialet föregicks av frågan "Utnyttjade du det föreläsningmaterialet som publicerades på Blackboard?" i en sexgradig skala från "Ja, i mycket stor utsträckning" till "Nej, inte alls". Frågan om förståelse löd: "Vilken betydelse hade föreläsningmaterialet för din förståelse av det som behandlats vid träffarna?" med svarsalternativ i sex steg från "Mycket stor betydelse" till "Ingen betydelse". Då studenterna besvarat frågorna i enkäten visar utfallet att såväl *föreläsningmaterialet* som *hemtentamen* och *provningportfölj* till omkring 80 procent bidragit till deras förståelse och kunskap i mycket stor, stor eller ganska stor utsträckning. *Quiz* för omkring 70 procent och *vinkällaruppgift* för c: a 60 procent och *kamratgranskningen* 25 procent. För diskussionsforumet svarade knappt 90 procent att det i "viss utsträckning", "liten utsträckning" eller "inte alls" bidragit till studenternas förståelse.

Enkätsvaren speglas till del när uppgifterna kopplas till heldagarna i såväl regressionen som *Pearson Correlation*. Framförallt gäller det *föreläsningmaterialet*, *provningportföljen*, *vinkällaruppgiften* och

kamratgranskningen. Däremot uppvisar såväl *quiz* som *hemtentamen* diametralt motsatt resultat när det kopplas till heldagarna, i förhållande till hur utfallet blev som isolerade frågor i enkäten. Detta kan förklaras med att relationen mellan de respektive variablerna i faktorn *förståelse* och heldagarna visar att ju mer man deltar i heldagarna, desto mindre tycker man sig förstå genom quiz och hemtentamen. Ju mer man förstår de båda uppgifterna, desto färre heldagar har man varit med om, och då får uppgifterna kompensera för att man inte har deltagit i heldagarna, därav skillnaderna i utfallen.

Stiganalys

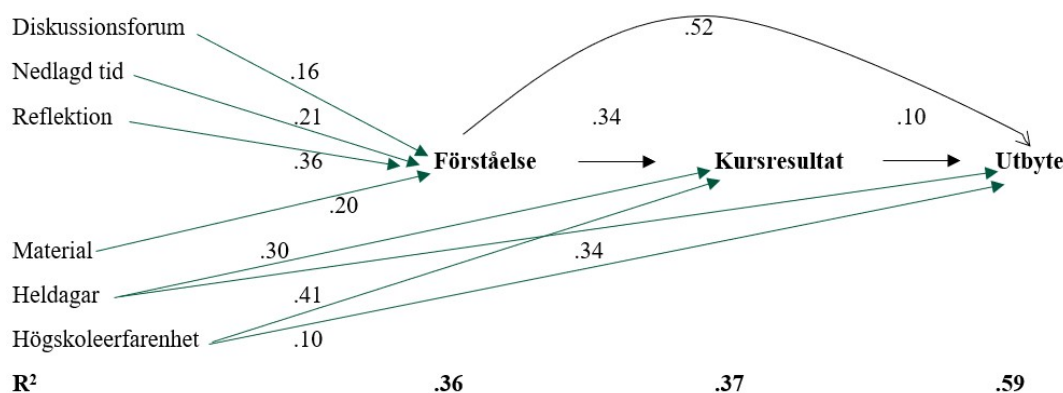
Stiganalys är en serie multipla regressionsanalyser vilka utförts stegvis, och som sedan sätts samman till en helhet. Regression handlar i sig om samband och i en stiganalys kopplas kausala regressionsmodeller till steg, eller stigar. Med hjälp av dessa kan kausala samband spåras (Djurfeldt m.fl., 2018). Genom att diskutera möjliga kausala relationer kan en förberedelse av kausal analys göras genom att studera mediering. Mediering undersöker stigen för hur en eller flera oberoende variabler påverkar en beroende variabel via en annan variabel. ”Mediering känns igen på att koefficienten för den direkta relationen mellan X_1 och Y minskar när mediators X_2 kommer in i modellen” (R. Lander, personlig kommunikation, 6 december 2019). Därutöver kan mediering vara möjligt för att mäta mekanismer, dock är det viktigt att understryka dels att medierande variabler långtifrån alltid är mekanismer, dels att mediering inte bevisar kausalitet per se (R. Lander, personlig kommunikation, 6 december 2019). Korrelationerna för de variabler som ingår i stiganalysen redovisas i tabell 19.

Tabell 18. Korrelationsmatris över de variabler som ingår i stiganalysen.

Variabler	Utbyte	Kursresultat	Förståelse	Forum	Nedlagd tid	Reflektion	Material	Heldagar	Högskola	Högskola ²
Utbyte	1,000									
Kursresultat	0,514**	1,000								
Förståelse	0,672**	0,467**	1,000							
Forum	0,171	0,203*	0,307**	1,000						
Nedlagd tid	0,270**	0,209*	0,367**	0,378**	1,000					
Reflektion	0,513**	0,314**	0,453**	0,037	0,156	1,000				
Material	0,343**	0,250**	0,403**	0,334**	0,290**	0,227*	1,000			
Heldagar	0,549**	0,412**	0,265**	0,132	0,227*	0,554**	0,250**	1,000		
Högskola	0,72	0,224*	0,046	0,035	-0,030	-0,012	-0,028	-0,012	1,000	
Högskola ²	0,129	0,321**	0,105	0,091	-0,015	0,006	-0,029	-0,014	0,864**	1,000

Kommentar: * p <0,05 ** p <0,01

Utfallet av stiganalysen (Figur 8) i föreliggande studie är att det finns vissa saker som är väsentligt, nämligen att studenterna skall känna att de förstår, och sedan att de skall få erkänsla i form av sitt kursresultat, det är de medierande faktorerna. Vad studenterna satsar i form av diskussionsforum, nedlagd tid och reflektion parat med det kursen satsar i form av heldagar och föreläsningsmaterial samt studenternas bakgrund i form av tidigare högskoleerfarenhet, bidrar samfällt till total effekt och utbyte.



Figur 8. Stiganalys över faktorer som bidrar till total effekt och utbyte. Förklarad varians (R^2) för respektive modell i stiganalysen syns nederst i figuren.

Den tänkta tidslinjen för hur variablerna *förståelse*, *kursresultat* och *utbyte* placerats i stiganalysen, kommer logiskt ur när i tid de inträffat. Utbytet av kursen som sådan är svårt att uppskatta innan kursen är historia. Kursresultatet ges inte innan terminen är till ända, medan däremot placeringen av *förståelse* tidigast i tidslinjen, tarvar en förklaring. Utbytet måste betraktas som något studenterna tillägnat sig i abstrakt avseende, men det kan ändå kopplas till det Illeris (2015) benämner som samspelsdimensionen. Det kommer ur att individen lär sig genom två processer, dels en individuell tillägnelseprocess, dels en social samspelsprocess. Det finns dock ett konfliktperspektiv här, då det är en kamp mellan att anpassa sig och att agera utifrån sitt eget perspektiv. Kontentan är att man lär sig någonting som har betydelse utanför det rent personliga, alltså samspelet, detta bidrar till utbytet.

Kursresultatet är något studenterna tillägnat sig i konkret avseende, de har de facto fått ett betyg efter genomgången kurs. För att uppnå detta betyg har de tvingats att visa en drivkraft i form av en motivation för att kunna nå detta resultat. I samspelsdimensionen talar Illeris (2015) om upplevelse som något som sker i samband med själva samspelet. Illeris (2015) understryker att om begreppet upplevelse begränsas till att det inbegriper något aktivt moment, måste den lärande själv delta för att själva samspelet skall bli meningsfullt. Ordet *förståelse* kan dels beskrivas som att tillgodogöra sig någon form av tankemässigt innehåll, dels kan det beskrivas som att man gör en tolkning av någonting meningsfullt (Illeris, 2015).

Då det är studenternas upplevelse av *förståelse* som efterfrågas i studien, har ordet medvetet placerats först i stiganalysen. Anledningen är just att det är upplevelsen hos studenterna då de får den praktiska träningen av vinprovning tillsammans med teori, vilket sedan skall omsättas till en helhet i de olika kursmomenten. I första läget får studenterna göra en tolkning av någonting för dem meningsfullt, vilket är vad som avgör den tidsmässiga placeringen. I förlängningen kan de däremot tillgodogöra sig det tankemässiga innehållet på ett djupare plan. Djupinläring har ett samband med en studiemiljö som låter studenten uppleva, och detta bidrar till en djupare *förståelse* som i sin tur inträder senare i tid (Illeris, 2015).

Av de variabler som påverkar *förståelse* visar sig *reflektion* ha det allra högsta värdet. Resultaten visar att studenterna föredrar asynkron kommunikation i allmänhet. I synnerhet då det kommer till i vilken form de önskat ytterligare information för att lösa kursens uppgifter. Därmed ligger detta i linje med resultaten som helhet. För att vända tillbaka till figur 1 och 2 som visar graden av synkronicitet, så minskar synkroniciteten i takt med att det kognitiva deltagandet ökar. I sin tur öppnar det för ökad reflektion och möjligheten att processa information. Då figur 8 även visar att kursens *heldagar*, som till sin karaktär utgörs av synkron kommunikation, inte direkt påverkar *förståelsen*, blir sambandet logiskt. *Förståelse* är även den variabel som har högst värde när det kommer till utbyte. Däremot är det just heldagarna som näst efter *förståelsen* har störst påverkan på utbytet av kursen, vilket kan härledas till den önskan om blended learning som också uttryckts.

Ytterligare en aspekt som tydliggörs i figur 8 är att *förståelse* och *heldagar* har nästan lika stor påverkan på kursresultatet, vilket pekar i riktning av att blended learning kan vara en nyckel till den yttre motivation kursresultatet genererar. Sett till *kursresultat* är det istället studenternas tidigare *högskoleerfarenhet* som bär det högsta värdet. Däremot har det tillsammans med själva kursresultatet det lägsta värdet vad gäller påverkan på utbytet. Noteras kan även att den indirekta effekten av högskoleerfarenhet på utbytet, som visas i tabell 19, har den procentuellt sett högsta siffran med 29 procent, då den medieras genom kursresultatet. Samtidigt har högskoleerfarenheten den lägsta direkta effekten på den totala effekten och utbytet av kursen.

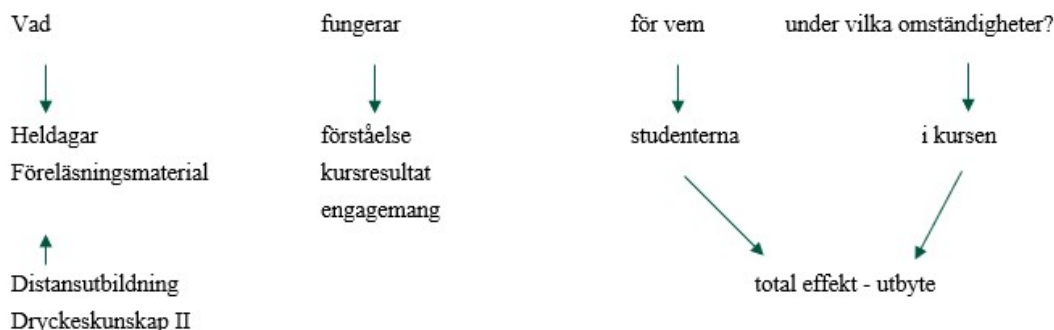
För att räkna fram den totala effekten behövde betavärdena för de olika variablerna räknas utifrån den väg de tog igenom figuren. Total effekt för diskussionsforum räknades fram genom att först ta betavärdet för diskussionsforum i förhållande till *förståelse*, vilket multiplicerades med förhållandet mellan *förståelse* och kursresultat. Det i sin tur multiplicerades med värdet för kursresultat i förhållande till utbyte: $0,16 * 0,34 * 0,10 = 0,00544$. Därefter togs betavärdet för diskussionsforumet i förhållande till *förståelse*, som i sin tur multiplicerades med värdet för *förståelse* i förhållande till

utbyte: $0,16 * 0,52 = 0,0832$. Dessa båda adderas sedan, vilket resulterar i $0,08864$, avrundat till $0,09$ vilket är den totala effekten. Den indirekta effekten av förståelse via kursresultat är $0,034$. För en omvandling till procent divideras detta med den totala effekten $0,55$ ($0,034/0,55$) vilket ger värdet 6 procent. Den direkta effekten av förståelse på utbytet är $0,52$, framräknat på samma vis ($0,52/0,55$) ger det värdet 94 procent. Diskussionsforumets effekt på utbytet blir nätt och jämt synlig. Samtliga uträkningar återfinns i fotnot²⁵, effekterna visas i tabell 20.

Tabell 19. Stiganalys. Tabellen visar den procentuella fördelningen mellan indirekt och direkt effekt, samt total effekt för respektive variabel i stiganalysen.

Variabel	Indirekt effekt	Direkt effekt	Total effekt
Diskussionsforum	6 %	94 %	0,09
Nedlagd tid	6 %	94 %	0,12
Reflektion	6 %	94 %	0,20
Material	6 %	94 %	0,11
Heldagar	8 %	92 %	0,37
Högskoleerfarenhet	29 %	71 %	0,14
Förståelse	6 %	94 %	0,55
Kursresultat	0 %	100 %	0,10

I figur 9 illustreras resultatet av analysen med hjälp av den programteoretiska modellen. Vad som värdesätts av studenterna i kursen är *heldagarna* och *föreläsningmaterialet*, vilka tillsammans utgör en kombination av synkron och asynkron kommunikation som *blended learning*. Dessa båda faktorer triggas de tre mekanismerna *förståelse*, *kursresultat* och *engagemang* hos studenterna. Såväl heldagarna som föreläsningmaterialet triggas förståelsen hos studenterna, och som framgick av stiganalysen hade just *förståelse* en stark relation till utbytet av kursen. Av de sammanslagna faktorerna som utgjorde *förståelse* så var det föreläsningmaterialet som vägde tyngst.



Figur 9. Resultat av den programteoretiska analysen illustrerad.

Därutöver triggas en mekanism i form av *kursresultat*. Kursresultat som mekanism skall här förstås som *motivation* i allmänhet och *yttre motivation* i synnerhet. Enligt Alvesson och Kärreman (2012) kan individers motivation delas upp i tre grundtyper: inre, yttre samt interaktiv motivation. Den första är den egna drivkraften som styrs inifrån. Den yttre, som i sin tur styrs utifrån, i form av straff och

²⁵ Diskussionsforum: $(0,16 * 0,34 * 0,10 = 0,00544) + (0,16 * 0,52 = 0,0832) = 0,08864 \approx 0,09$
 Nedlagd tid: $(0,21 * 0,34 * 0,10 = 0,00714) + (0,21 * 0,52 = 0,1092) = 0,11634 \approx 0,12$
 Reflektion: $(0,36 * 0,34 * 0,10 = 0,01224) + (0,36 * 0,52 = 0,1872) = 0,19944 \approx 0,20$
 Material: $(0,20 * 0,34 * 0,10 = 0,0068) + (0,20 * 0,52 = 0,104) = 0,1108 \approx 0,11$
 Heldagar: $(0,30 * 0,10 = 0,03) + (0,34) = 0,37$
 Högskoleerfarenhet: $(0,41 * 0,10 = 0,041) + (0,10) = 0,141 \approx 0,14$
 Förståelse: $(0,34 * 0,10 = 0,034) + (0,52) = 0,554 \approx 0,55$
 Kursresultat: 0,10

belöningar och den interaktiva som styrs av moral, normer och värderingar. Kursresultatet är här den yttre motivationen i form av ”belöning” för det nedlagda arbetet i kursen. *Engagemang* är den tredje mekanism som triggas hos studenterna av heldagarna och föreläsningmaterialet. Sannolikt växelverkar det engagemang som triggas hos studenterna med den förståelse som uppenbarar sig när effekterna av heldagarna och föreläsningmaterialet antagligen även entusiasmerat studenterna.

Troligen finns det även en grundmotivation hos studenterna då enkätsvaren visade att nära tre av fyra angav att motivet till att läsa kursen var att nå fördjupade kunskaper av privat intresse. Därtill kommer att omkring 80 procent svarat att utbytet av kursen varit mycket stort, stort eller ganska stort. Detta tyder på att de flesta inte är beordrade att gå kursen, den är sannolikt helt frivillig för det stora flertalet, vilket antagligen bidrar till motivationen som helhet. Troligt är också att det inte bara är en yttre utan sannolikt även en stark inre motivation, som bidrar till utbytet som helhet. Detta kan möjligtvis utläsas av att *reflektion* var den variabel som näst efter *förståelse* och *heldagar* hade störst total effekt för utbytet.

Mekanismer är vanligtvis dolda, varför kausala mekanismer sällan framträder synligt, utan måste sökas under ytan. Då mekanismer i programteorin är vad som triggas hos individen, i det här fallet studenterna, kan dessa mekanismer behöva sökas i det som triggas mekanismerna. I föreliggande studie pekar det mot att det är dels heldagsföreläsningarna, dels det skriftliga materialet från träffarna. Illeris (2012; 2015) framhåller att i lärandets innehållsdimension finns det en sak som är överordnat allt annat, nämligen att vi skall tillägna oss såväl den mening som att kunna bemästra det vi föresatt oss att förstå. Parallellt med detta pågår en ansträngning i drivkraftsdimensionen då vi försöker upprätthålla den psykiska balansen. Samtidigt som vi försöker lära oss, uppstår en kognitiv dissonans när hjärnan fyller på och fyller i. Kognitiv dissonans är en känsla som uppkommer när det finns en konflikt mellan idéer, värderingar och övertygelser. En stark drivkraft kan vara motivation. Den kan dels uppträda som yttre motivation, t.ex. att en fruktan för ett misslyckande kan generera en motivation att andras krav blir tillgodosedda. I det här fallet kan det vara att nå godkänt resultat på kursen. Dels kan det ta sig gestalt i inre motivation, exempelvis som en personlig utveckling. I föreliggande studie svarade det stora flertalet respondenter att motivet med att söka kursen, var att nå fördjupade kunskaper av privat intresse.

När någonting får sin förklaring, att polletten trillat ner, så att man begripit något om hur en viss lärdom kan realiseras eller överhuvudtaget göras, då kan det också handla om förståelse. Under heldagsträffarna i kursen kan en omedelbar uppfattning om hur någonting förhåller sig behöva bearbetas och reflekteras över, innan den djupare förståelsen infinner sig. Astbury och Leeuw (2010) understryker att mekanismer förvisso genererar resultat, exempelvis förståelse, men att även de underliggande mekanismer som genererar resultaten, behöver tas i beaktande. Kan då förståelse vara både ett resultat och en mekanism? I sak är förståelse ett resultat, men liksom att en yttre motivation här tar sig formen av *kursresultat*, tar sig en inre motivation formen av *förståelse*.

Diskussion

Resultatdiskussion

När det gäller noviser framhåller Jordan m.fl. (2013) att traditionell undervisning är att föredra framför asynkron kommunikation. Då enkätsvaren visar att en kvalificerad majoritet (72 %) hade 180 hp eller mer, är studenterna i studien inte att betrakta som noviser när det kommer till studier. Däremot är det fullt möjligt att de inte har större förståelse om studieämnet som sådant, än vad den förberedande kursen Dryckeskunskap I kräver. Resultatet visar dock att studenterna i allt väsentligt lutar åt att de vid behov av ytterligare vägledning för att lösa kursens uppgifter, i första hand önskade det i form av asynkron kommunikation. Det går i linje med vad såväl Davidson-Shivers m.fl. (2001) som Lew och Nordquist (2016) framhåller, nämligen att asynkron kommunikation är den kommunikationstyp studenter föredrar. För att få en förståelse för hur de olika kommunikationstyperna asynkron och synkron kommunikation påverkat studenternas upplevda och faktiska förståelse, var avsikten med studiens första fråga att undersöka om studenterna föredrog någon av de båda kommunikationstyperna.

Val av kommunikationsmetod

Det är en sak att studenterna föredrar asynkron kommunikation, men som Hrastinski (2007) påpekar har det visat sig att när en kurs förlitar sig till enkom asynkron kommunikation, finns en risk att studenterna upphör att delta. Anledningen verkar vara att det är enklare att skjuta upp deltagandet när kommunikationen är asynkron. Samtidigt understryker Hrastinski (2007) att det finns en stark koppling mellan att skapa tid för kommunikation och kursresultat i kurser som huvudsakligen baseras på asynkron kommunikation. Vid sidan av geografiska skäl angavs familjerelaterade skäl som den största orsaken till att inte delta i kursens heldagsträffar, och av de som inte nådde godkänt resultat under den termin kursen gavs så var det i första hand förhinder av privata skäl som var orsaken. Detta kan vara omskrivningar för att familjen prioriterats framför kursen, samt att bekvämlighetsfaktorn gör det enklare att skjuta upp åtagandena i kursen. Samtidigt visar resultaten att omkring 20 procent av studenterna svarat att de deltagit i diskussion med andra studenter, och 15-20 procent hade genomfört studierna tillsammans med en eller flera andra studenter.

Amhag (2010) refererar till en empirisk studie bland lärarstudenter som visade att blended learning gav större möjligheter att anamma mer flexibla former. I förlängningen bidrog det till att såväl delaktigheten som det textbaserade meningsutbytet ökade. På så sätt blev studenterna medaktörer till kontexten. Att studenterna på egen hand jobbade i grupp bekräftas av såväl Fosslund och Tømte (2019) som Schweizer m.fl. (2003) som en framgångsfaktor, både när det kommer till att nå bättre resultat och att bli mer deltagande och engagerade. Med det sagt visar resultaten även att upp till 20 procent av studenterna aktivt engagerar sig i att få till synkron kommunikation utanför kursens heldagsträffar.

Sett till stiganalysen visade det sig att de variabler som hade betydelse för studenternas förståelse var diskussionsforum, nedlagd tid, reflektion och föreläsningsmaterial. Samtliga fyra kan sägas ha låg grad av synkronicitet, inte minst reflektion vilken var den variabel som hade högst betavärde. Samtidigt kan såväl nedlagd tid som föreläsningsmaterial betraktas både som asynkron och synkron kommunikation. Den nedlagda tiden beror på om studenterna studerat själva eller tillsammans med andra. Föreläsningsmaterialet kan ha bidragit till studenternas förståelse för att de deltagit i heldagarna. Samtidigt finns ingen direkt koppling mellan heldagarna och studenternas förståelse, men föreläsningsmaterialet kan ha en indirekt koppling. Jordan m.fl. (2013) framhåller att en kombination av interaktiv didaktik med asynkrona delar kan vara en framgångsrik metod som drar växlar på styrkorna och minskar svagheterna.

Carr m.fl. (2004) understryker även den inkluderande effekten av blended learning då personer som hamnar i kläm och inte kommer till tals, deltar i större utsträckning. Om studenterna i föreliggande

fallstudie sedan har ägnat sig åt blended learning på egen hand eller genom kursens försorg är inte belagt. Men att kommunikationstypen har betydelse för studenternas förståelse ser ut att stämma. Läggts därtill den uppdelning av faktorn förståelse i de olika variablerna, visade det sig att ju mer förståelse studenterna hade för quiz och hemtentamen, desto färre heldagar hade de deltagit i. Båda uppgifterna var kanske också de som var lättast att ta sig an utan att ha varit på plats på heldagarna. Quiz för att den fungerade på samma sätt som alla quiz i Dryckeskunskap I, och hemtentamen för att den var den mest högskolelika uppgiften, det vill säga att studenterna hade att läsa texter och skriva ett arbete utifrån det. Givet den tidigare högskoleerfarenheten hos det stora flertalet torde båda uppgifterna enkelt ha lösts utan synkron kommunikation. Sett till studiens första frågeställning "Har de olika kommunikationstyperna betydelse för studenternas upplevelse av förståelse?" leder ovanstående resonemang till att kommunikationstypen har betydelse för studenternas förståelse. När det gäller förståelsen som sådan, pekar resultaten åt en fördel för asynkron kommunikation.

Heldagarnas betydelse

Tio procent av de svarande i enkätundersökningen önskade att kursen inte haft några träffar alls. Ytterligare sju procent hade hellre sett en eller två träffar, medan knappt 25 procent önskade sig fler än tre träffar. Resterande 60 procent tyckte att tre träffar var lagom. Samtidigt var det knappt 25 procent som inte deltagit i någon träff, och omkring 20 procent som deltagit i en eller två. Så sett speglar önskemålen om antalet träffar det verkliga utfallet ganska väl. Att majoriteten värdesätter träffarna är ganska tydligt, men vilken betydelse de har för studenternas kursresultat är en annan sak. Stiganalysen visar att de vid sidan av förståelse och tidigare högskoleerfarenhet har betydelse för studenternas kursresultat, om än att heldagarna hade det lägsta betavärdet av de tre. Hrastinski (2007) skriver att samarbete inkluderar konstruerandet av mening tillsammans med andra, och kan karakteriseras som ett gemensamt engagemang mot ett delat mål. Nu handlar inte heldagarna om samarbete, men med den geografiska placeringen av studieorten Grythyttan i åtanke, och att just geografiska förhinder var orsak till att utebli från träffarna i 27 procent av fallen, kan det vara värt att nämna att flera studenter samåkade till föreläsningarna. Genom arrangemanget med samåkning kan ett engagemang för att fullfölja studierna ha grott hos studenterna. Med det även det gemensamma målet, i första hand att delta i träffarna, men kanske i andra hand att nå godkänt resultat på kursen. Amhag (2010) framhåller att en av fem dimensioner för såväl individers som grupperns läroprocess är "att kunskap har med aktivt engagemang att göra" (Amhag, 2010, s. 21). Till det kommer att det på individnivå handlar om engagemang, och att bidra till en gemenskap där uppgifter och spelplan är gemensamt. För att bidra till gemenskapen i kursen underlättar det om man är på plats, och väl på plats möts likasinnade som antagligen har som ambition att förstå det som föregår under heldagarna. Under de praktiska momenten är en form av gemenskap nästintill oundviklig. Att gemenskapen också skulle bidra till heldagarnas betydelse för studenternas kursresultat är dock en helt annan femma. Pourmand m.fl. (2013) pekar på att ett asynkront lärande kan resultera i motsvarande eller bättre kunskapsinhämtning, än för de som deltar i ett synkront lärande. Därmed inte sagt att det också genererar ett bättre kursresultat.

Studiens andra frågeställning "Vilken betydelse har kursens heldagar för studenternas kursresultat?" får genom resultaten svaret att de har, som en av tre variabler, betydelse för studenternas kursresultat. Det bygger på att studenternas *förståelse* har en tydlig koppling till kursresultatet, och när förståelsen är på plats, så får heldagarna betydelse för kursresultatet. Antagligen figurerar även mekanismerna *engagemang* och *yttre motivation* som framträder som just *kursresultat*, för att heldagarna skall ha betydelse för kursresultatet. Då 25 procent önskat sig fler heldagsträffar, och lika många inte bevistat några träffar, kan en möjlighet vara att om kursen istället haft sex träffar hade dessa studenter kanske haft möjlighet att delta i två av dessa. Men med tre träffar, hade de kanske inte möjlighet alls. I förlängningen skulle detta kunna leda till dels minskad förståelse, dels minskat engagemang. Samt att omkring 60 procent de facto deltog i träffarna och ungefär samma antal tyckte att tre träffar var lagom.

Engagerande mekanismer

” Vilka är de underliggande faktorer, eller mekanismer, som triggar studenternas engagemang?” var studiens tredje frågeställning. De mekanismer som fungerar för studenterna har sammanfattats till att vara *förståelse*, *kursresultat* och *engagemang*. Det som triggar mekanismerna är å ena sidan *heldagarna* och å andra sidan *föreläsningmaterialet*. Att synkron kommunikation har bättre förutsättningar för gemensam förståelse och motivation är något Hrastinski (2007) framhåller. Det borgar för att heldagarna har betydelse för motivationen, och i förlängningen för kursresultatet, som här tar formen av *yttre motivation*. Samtidigt har mekanismen *förståelse* triggats, och med utfallet av stiganalysen som visade att heldagarna inte hade någon betydelse för studenternas förståelse, är det sannolikt föreläsningmaterialet som triggat förståelsen. Såväl korrelationsmatrisen som regressionsanalysen gav för handen att det var föreläsningmaterialet som vägde tyngst, när det kom till förståelse i förhållande till heldagarna. Ytterligare en aspekt som framkom i stiganalysen var reflektion som var den enskilda, av de fyra oberoende variabler som påverkade förståelse, som hade högst betavärde. Oavsett om studenterna deltagit i heldagsföreläsningarna eller ej, så har föreläsningmaterialet karaktär av asynkron kommunikation, då det publicerades efter respektive heldag.

Amhag (2010) understryker den möjlighet till bearbetning av kunskap som reflektionen ger. Då den asynkrona kommunikationen är en envägskommunikation, kan studenterna dels erhålla större flexibilitet, dels erhålla större kontroll. Utfallet av enkätundersökningen visar att knappt 60 procent hade ganska stor eller stor möjlighet att bearbeta och låta kunskaperna sjunka in, samtidigt som 70 procent ansåg mängden information vara lagom. Detta speglas också av den nedlagda tiden per vecka, då omkring 70 procent lagt 4-12 timmar per vecka på studierna, vilket är i linje med de förväntade 10 timmar per vecka en kurs på kvartsfart rekommenderar. Som Meyer (2003) påpekar kan en distinktion vad gäller tid som resurs vara värdefull. Tiden på campus är begränsad, medan tiden online är, om inte obegränsad, så tillgänglig i större utsträckning. Intressant att notera är att reflektionen tillmätts större betydelse för förståelsen än den nedlagda tiden per vecka, men om studenterna även inkluderat reflektionen i den uppskattat nedlagda tiden, framgår inte av resultaten.

Den tredje mekanismen som triggats av heldagarna och föreläsningmaterialet var *engagemang*. Såväl Carr m.fl. (2004) som Chen (2016) lyfter fram vikten av design för kurser. Carr m.fl. (2004) pekar på att en blanded design, vilket kursen i föreliggande fallstudie har, kan tillgodose fördelar med kunskapsdelning som också kan stärka studenternas engagemang. Chen (2016) understryker att de flesta distansutbildningar har en design för asynkron kommunikation, men som Hrastinski m.fl. (2010) påminner om så är ålder en faktor att ta i beaktande. Inte minst då äldre studenter uppfattat att det blev mindre av social interaktion i synkrona diskussioner online. Sammantaget kan det peka i riktning av att vid sidan av design kan även åldern vara en faktor som kan kopplas till engagemanget. Statistiken visar att den enskilt största ålderskategorin som deltagit i kursens samtliga tre träffar var 40-50. Lägg även kategorin 50-60 därtill så utgör de tillsammans nästan precis hälften av dem som dels genomfört kursen med godkänt resultat, dels bevisat alla träffarna. Om kategorierna 20-30 och 30-40 beskådas är de betydligt mer utspridda, om än med flest antal godkända i förhållande till deltagande i samtliga träffar. Det kan peka mot att engagemanget att delta i de fysiska träffarna kanske inte är så starkt. Samtidigt utgör kategorin 20-30 och 30-40 nästan 75 procent av de som nått godkänt resultat utan att delta i någon fysisk träff, vilket skulle kunna bero på kursens design.

Svaret på studiens tredje fråga om vilka de underliggande faktorer, eller mekanismer, det är som triggar studenternas engagemang är en kombination av förståelse, yttre motivation och engagemang. Ett flertal faktorer spelar in vilka samfällt utmynnar i dessa tre mekanismer. Det som antagligen triggar dessa mekanismer är en kombination av asynkron och synkron kommunikation. Å ena sidan i egenskap av heldagar, och å andra sidan föreläsningmaterial. Triggereffekten hos respektive kan sökas i såväl design och ålder, som i gemensam förståelse och tid. Tid skall förstås både som faktiskt nedlagd studietid och förfluten tid mellan heldagarna, kopplat till möjligheten till reflektion.

Studenternas utbyte

Den fjärde frågan studien sökte svar på var ”*Vad är det som påverkar hur studenterna värderar utbytet av kursen?*”. 60 procent av studenterna i enkätundersökningen svarade att utbytet av kursen varit mycket stort eller stort. Ytterligare omkring 20 procent svarade att det varit ganska stort. Vad som bidrog till att utbytet blev så stort var enligt stiganalysen i första hand förståelsen, i andra hand heldagarna, och i tredje hand reflektionen. Tilläggs skall att förståelsen hade dock nästan tre gånger så hög total effekt som reflektionen. Hrastinski m.fl. (2010) framhåller tre olika former av utbyte varande som särskilt viktiga då det kommer till att dels bygga, dels bibehålla lärogrupper. I tur och ordning handlar det om informationsutbyte, socialt stöd och uppgiftsstöd. Att dela information är generellt accepterat, men studenterna behöver dels uppmuntras när de gör det, dels känna sig bekväma. Det gäller oavsett om det handlar om att ställa frågor eller dela information med gruppen som helhet. Att de kanske inte varit helt bekväma med att dela information med gruppen, skulle den ringa aktiviteten i diskussionsforumet kunna vittna om. När det kommer till det sociala stödet, vilket kan ses som en förlängning av informationsutbytet, inbegriper det dels att stötta och bidra när det kommer till inlämningsuppgifter, dels att ha ett socialt utbyte som inte rör studierna. Att upp till 20 procent av studenterna antingen diskuterat med andra studenter eller genomfört studierna tillsammans med andra, kan tyda på att kursen brustit i det sociala stödet. Det kan troligen vara en kombination av att skillnaderna mot Dryckeskunskap I varit så stora och att studenterna inte känt sig bekväma med upplägget. Till det kommer att diskussionsforumet hade en låg grad av aktivitet samt att om studenterna inte haft möjlighet att delta i någon av träffarna inte känt sig inkluderade i lärandegemenskapen. Den tredje formen av utbyte Hrastinski m.fl. (2010) lyfter fram är uppgiftsstöd. Det handlar om att studenterna kan behöva hjälpmedel för att komma i mål. Implicit visar studien på ett möjligt uppdämt behov av uppgiftsstöd då svaren på frågorna om i vilken form de, vid behov, önskat ytterligare stöd för att lösa uppgifterna, haft hög svarsfrekvens. Att de flesta önskat sig inspelade föreläsningar kan bero på att de känt sig bekväma med detta format från Dryckeskunskap I. Det kan i sin tur reflektera tillbaka till informationsutbytet, och att de inte känt sig helt bekväma i Dryckeskunskap II. Diskussionsforum var den variabel som hade lägst total effekt på utbytet.

När studenterna i kursen själva får välja verkar de, precis som studenterna hos Lew och Nordquist (2016), föredra asynkron kommunikation. Samtidigt verkar de också värdesätta blended learning. När det gäller betydelsen av heldagarna för studenternas förståelse och i förlängningen deras kursresultat, visade det sig att de inte hade någon betydelse för förståelsen. Däremot hade de, när allt annat är under kontroll, betydelse för kursresultatet. De mekanismer som triggats hos studenterna var förståelse, kursresultat och engagemang. Den yttre motivationen i egenskap av kursresultat tillsammans med de båda andra mekanismerna, kan vara det som i förlängningen kan bidra till att studenterna når godkänt resultat i högre utsträckning. De avgörande sambanden när det kommer till total effekt och utbyte visade sig genom de medierande faktorerna förståelse och kursresultat. Studenterna skall i det förra känna att de förstår, och i det senare att de skall få erkänsla i form av högskolepoäng.

Ej att förglömma är att nästan tre av fyra studenter, som svar på frågan om vilket motiv de hade till att läsa kursen, svarade att de ville nå fördjupade kunskaper av privat intresse. Endast 12 procent svarade att motivet var att nå fördjupade kunskaper för fortsatta studier. Med detta i åtanke blir resultatet av stiganalysen, som visar att förståelsen hade den ojämförligt största påverkan på utbytet, avgörande för svaret på forskningsfrågan om vad det är som påverkar hur studenterna värderar utbytet av kursen. Som resultaten visar så har såväl tidigare högskoleerfarenhet som kursresultatet samma låga värde när det kommer till utbytet av kursen. Även förståelsen får låg effekt då den medieras genom kursresultatet, medan den direkta effekten av förståelse, uppvisar det allra högsta värdet. Samtidigt visar resultaten att näst efter förståelsen så kommer heldagarna, följt av reflektionen. Antagligen har grundmotivet, att nå fördjupade kunskaper, fått goda förutsättningar genom att studenterna deltagit i heldagarna. Därefter har de kunnat ägna sig åt reflektion, vilket utmynnat i förståelse. Tillsammans påverkar troligen dessa tre variabler samfällt hur studenterna värderar utbytet av kursen.

Förståelse, kursresultat och utbyte

I stiganalysen användes de tre beroendevariablerna *förståelse*, *kursresultat* och *utbyte*. Nog för att studiens frågor bland annat söker svar inom dessa tre områden, men vad de representerar som beroendevariabler, är en sak för sig. Kursresultatet är den enda av de tre som är externt bedömd, medan de båda andra är självbedömda. Illeris (2012; 2015) framhåller att två olika processer skall vara verksamma samtidigt för att ett lärande skall äga rum. Dels är det i samspel mellan individen och såväl den materiella som den sociala omgivningen. Dels är det den interna bearbetningen, men även tillgången av impulserna från samspelet. Dessa impulser förbinds hos individen med det som blivit resultatet av tidigare lärande. Illeris (2012; 2015) understryker att resultatet av lärandet verkligen är en sammanlänkning av de nytillkomna impulserna, och en sedan tidigare utvecklad förståelse. Det är helt centralt enligt Illeris (2012; 2015).

Till detta kommer att *tillägnelseprocessen* (Illeris, 2012; 2015) inbegriper två olika områden. Dels själva innehållet, som rör det som man lär sig, dels drivkraften. Drivkraften handlar om hur den mentala energi som krävs av lärandet, skall mobiliseras. Här återfinns motivation och viljestyrka. Den inneboende karaktären i själva drivkraften bidrar i sin tur till att fastställa såväl hållbarhet som karaktär hos själva lärprodukten. För studenterna som gått in i kursen med motivet att nå fördjupade kunskaper av privat intresse, fanns antagligen en stark drivkraft från början. Illeris (2012; 2015) markerar som sin uppfattning att saker man lärt sig där engagemanget varit starkt, tenderar att inte bara vara mer nyanserat, utan även att fästa sig starkare i minnet. Ur detta perspektiv kan de båda beroendevariablerna *förståelse* och *utbyte* få bäring. Den förförståelse studenterna hade med sig in i kursen underlättade för dem att ta till sig ytterligare kunskap, därtill fanns troligen drivkraften och det inneboende engagemanget. Det kan i sin tur leda till att studenternas upplevelse av förståelse blev sådan att de värderade detta högt. I förlängningen kan det också ha bidragit till tendensen att värdera utbytet av kursen som stort.

Även ifall distanskursen hade tre heldagsträffar så bestod den till största delen av ett asynkront lärande. För att få en förståelse för om studenterna lärt sig och fått en förståelse och kunskap, samt en behållning av kursen, valdes just förståelse och utbyte. Själva kursresultatet är en av få variabler i sammanhanget som konkret kan mätas, och inte bara bedömas, därav att den valdes. Därtill kommer hypotesen att det var en av de parametrar på vilken heldagarna skulle kunna ha någon betydelse, vilket också visade sig att de hade. Då det stora flertalet studenter sedan tidigare hade över 180 hp fanns det en hypotes om att denna tidigare högskoleerfarenhet skulle kunna utgöra ytterligare en drivkraft att nå godkänt kursresultat. På egen hand hade det betydelse för kursresultatet, men det visade sig sakna nämnvärd betydelse både vad gäller förståelse och utbyte.

Sammanfattning

Studiens syfte var att söka svar på om de olika kommunikationstyperna, asynkron och synkron, kunde bidra till studenternas upplevda och faktiska förståelse, deras engagemang samt att studenterna i förlängningen når godkänt resultat. När det kommer till att bidra till studenternas förståelse visar resultaten att det finns en övervikt åt asynkron kommunikation. Samtidigt bidrar kursens heldagar, i gestalt av synkron kommunikation, till såväl förståelse som engagemang hos studenterna. När mekanismen *förståelse* väckts kommer antagligen mekanismen *engagemang* i dagen och tillsammans med den *yttre motivationen*, i form av kursresultatet, ser allt ut att kunna vara på plats. Kvarstår gör det faktum att motivet för det stora flertalet var att nå fördjupad kunskap av privat intresse. Alla tidigare högskolestudier till trots parat med den stora skillnaden i kursens design i förhållande till Dryckeskunskap I, kan skillnaden i svårighetsgrad och design försvåra för dem. I enkätundersökningen svarade 67 procent att de nått godkänt resultat på kursens samtliga moment under den termin de gick kursen. Ovan redovisade siffror visar hur många som dels önskat blended learning i större utsträckning, dels inte haft möjlighet att delta i träffarna. Därutöver framkommer betydelsen av kursens design och hur den både påverkar och påverkas av, åldersfördelningen bland studenterna.

Med resultatet av fallstudien vid handen bör kursens design ses över på ett sätt som gagnar studenterna. Om engagemanget, och i förlängningen godkända kursresultat, skall kunna öka, behöver de båda kommunikationstyperna användas klokare. Värt att lyfta fram från intervjuerna är att även engagemanget från universitetet behöver vara hundraprocentigt. En lyhördhet och en hög teknisk kompetens, parat med användarvänliga verktyg för alla åldrar, skulle kunna bidra. Framgent lär det kunna vara en faktor som lyfter eller sänker en distanskurs. Inte minst i kölvattnet av Covid-19.

Metoddiskussion

Kombinationen av enkätundersökning, intervjuer med såväl lärare som studenter samt de kvantitativa analyserna i form av regression och mediering möjliggjorde för triangulering. Tillsammans bidrog det till att få fler aspekter av studieobjektet som helhet. Alvesson och Sköldberg (2017) understryker att olika aspekter fångas av olika metoder, men att det samtidigt försvårar att nå samstämmighet mellan metoderna. En nackdel var att de tre intervjuade studenterna alla hade gått kursen under samma termin och att endast en av dem hade erfarenhet av hur distanskursen Dryckeskunskap I, som utgör ett förkunskapskrav, för närvarande är uppbyggd. Därmed föll möjligheten till en fördjupad kunskap om skillnaderna i svårighetsgrad kurserna emellan bort, då endast en svarande kunnat ge vidare kunskap än vad enkätsvaren gav. Kvale och Brinkmann (2013) påpekar att användandet av blandade metoder kan vara kontroversiellt och då i synnerhet kombinationen av kvalitativa och kvantitativa metoder. Orsaken är att *"kontroversen är inbäddad i samhällsvetenskapens sociopolitiska kontext"* (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 133). Detta syftar till en outtalad hierarkisk ordning där kvantitativa metoder hålls högt medan kvalitativa ibland får en form av hjälpsande roll. I föreliggande studie kunde dock såväl de kvalitativa som kvantitativa metoderna samfällt bidra till en fördjupad förståelse av resultaten.

En sak som borde gjorts annorlunda hade varit att rensa enkätundersökningen från överlappande kategorier. Frågorna F28 och F34 samt kompletteringsfrågan om vilket åldersspann studenterna befann sig inom under den termin de gick kursen, hade alla överlappande kategorier. Statistiska Centralbyrån (SCB) (2016) påpekar att målet med svarsalternativen alltid är att de dels ska vara heltäckande, dels vara varandra uteslutande. F28 som behandlade antalet nedlagda studietimmar i snitt/vecka hade svarsalternativ som var beroende av varandra då alternativen var: 0-4; 4-8; 8-12; 12-16; 16-20 samt över 20 timmar per vecka. Här placerade sig drygt 44 procent i intervallet 4-8 medan drygt 25 procent stannade på 8-12 och knappt 13 procent på 0-4 vilket komplicerar resultatbilden. Frågan om åldersintervall hade alternativen: 20-30; 30-40; 40-50; 50-60; 60-70 samt 70-80. Med undantag för de två övre kategorierna som räknade betydligt färre, var fördelning omkring 20 procent, +/- 2 procent, i de övriga kategorierna. Detta hade mindre betydelse för studien som helhet. SCB (2016) understryker att den vanligaste typen av fel av överlappande intervall, är just de numeriska. Det kan dels försvåra för respondenterna att avgöra vilket av alternativen som skall väljas, dels kan det leda till missvisande resultat. Vad gäller åldersspannet var det inte avgörande, däremot hade frågan om nedlagd studietid betydelse för den statistiska analysen då det var en av de variabler som påverkade förståelsen. Därtill kommer F34 som frågade efter tidigare högskoleerfarenhet utifrån antal högskolepoäng. Även här överlappade kategorierna: upp till 90 hp; 90-120 hp; 120-180 hp; max 180 hp, uttagen fil. kand.; över 180 hp ej uttagen fil. kand. samt över 180 hp uttagen fil. kand. Även denna fråga hade påverkan på den statistiska analysen, då den tidigare högskoleerfarenheten påverkade såväl kursresultatet som utbytet av kursen. Dock svarade över 70 procent att de hade över 180 hp, varav drygt 60 procent hade uttagen fil. kand.- examen. Då denna typ av fel påverkar reliabiliteten behöver det tas i beaktande. Den nedlagda studietiden var den av de tre frågorna som hade störst påverkan på reliabiliteten.

Kvale och Brinkmann (2013) framhåller att intervjuer ofta används som metod i fallstudier som fokuserar på någon specifik institution eller situation, men skriver också att intervjuer kan ta rollen som hjälpmedel till andra metoder. Det var just som ett kompletterande hjälpmedel till enkätundersökningen som intervjuerna med studenterna genomfördes, medan intervjuerna med lärarna hade som syfte att bekräfta eller dementera litteraturen. I båda avseenden fungerade intervjuerna som metod

väl då studentintervjuerna samstämde med enkätsvaren, och lärarintervjuerna bekräftade de olika bilder litteraturen givit. Det som kunde gjorts annorlunda, och som troligen kunnat bidra med ett större värde till studien, hade varit om några fler studentintervjuer genomförts. Förutsatt att det hade gått att få tag på några studenter från tidigare läsår. Samtidigt som en svaghet med studien var att alla tre hade gått kursen vårterminen 2019, var det också en styrka då dessa hade kursen i förhållandevis färskt minne. Vid analys av intervjuer är det en kamp efter att få ”essensen och kärnan i vad respondenten säger” (G. Berhanu, personlig kommunikation, 26 mars 2019). Eftersom lärarrespondenterna började svara på frågor längre fram i intervjun utvecklades intervjuerna till samtal, varför tematisk analys valdes som metod. Metodens styrka var att den, förutom att olikheter och likheter synliggjordes, också satte ljuset på teman som var oväntade. Inte minst den betydelse designen kan ha för en kurs. Studenterna svarade på frågorna i tur och ordning utan att avvika från frågorna, och då de i princip följde enkätfrågorna blev analysen mer strukturerad. I stort speglade utfallet av studentintervjuerna utfallet av enkätundersökningen. En möjlig variant på intervjuerna med studenterna hade varit att låta dem tala fritt om sina intryck och erfarenheter från kursen. Detta hade å andra sidan möjligtvis försvårat kopplingen till enkätsvaren, och fler intervjuer hade troligen behövt genomföras.

Att kombinera programteorin med multipel regressionsanalys och mediering visade sig tjäna studiens syfte väl då resultatet av de senare gick att tydliggöra med det förra. En alternativ väg framåt för att finna samband mellan olika variabler hade möjligen kunnat vara att med hjälp av korrelationstabeller signifikant testa resultaten genom Chi²-tester mot förväntade värden. Fördelen med ett sådant tillvägagångssätt kunde ha varit möjligheten att signifikansprövningen blivit enklare, men nackdelen hade varit svårigheten i att få några förväntade värden från en unik situation (Bryman, 2018).

Distanskursen denna studie undersöker har godkänt resultat på distanskursen Dryckeskunskap I som förkunskapskrav. Som alternativ till fallstudie hade en jämförande eller komparativ design ha kunnat appliceras då den vid jämförelse av två eller flera olikartade fall kan nå ”en bättre förståelse av en viss social företeelse” (Bryman 2018, s. 102). Genom att ställa de båda distanskurserna Dryckeskunskap I och Dryckeskunskap II mot varandra, hade möjligen en djupare förståelse för mekanismer såväl inom som mellan utbildningarna kunnat komma i dagen. Ett sådant upplägg hade kunnat tematiseras utifrån de olika nyckelbegrepp som föreliggande studie använt.

Studiens kunskapsbidrag

Studiens syfte är att söka svar på om de olika kommunikationstyperna, asynkron och synkron, kan bidra till studenternas upplevda och faktiska förståelse, deras engagemang samt att studenterna i förlängningen når godkänt resultat. De primära kunskapsbidragen i studien är att vad som bidrar till förståelse respektive kursresultat har tydliggjorts. Det är i första hand den asynkrona kommunikationen som bidrar till förståelse, medan den synkrona har bäring för kursresultatet. Förståelsen har också betydelse för kursresultatet, och troligtvis har även heldagarna en implicit betydelse för förståelsen. Därtill har kopplingen mellan den synkrona kommunikationen och engagemanget kommit i dagen. Engagemanget såväl som motivationen har betydelse för den totala effekten som också är beroende av kursresultatet som medierande faktor. Samtidigt visar resultaten att informationsutbyte, uppgiftsstöd och socialt stöd är av betydelse för att studenterna skall känna sig bekväma och visa engagemang, samt i förlängningen kunna nå godkänt resultat. Till det kommer att resultaten visar att det finns ett starkt samband mellan förståelse och utbytet av kursen som helhet.

En praktisk implikation som kan bli en följd av studien är att kursens design kan behöva ses över. För att tillgängliggöra kursen för fler ålderskategorier och därmed öka engagemanget på bred front, borde designen ses över och fler synkrona moment vid sidan av de fysiska träffarna införas. Inte minst i spåren av Covid-19 har förväntningarna på mer interaktiva digitala lösningar ökat. Därtill skulle såväl stödmaterial till de olika uppgifterna som sammanfattande inspelningar av heldagsträffarna kunna vara av betydelse. Därutöver skulle ett mer levande diskussionsforum med aktivt lärardeltagande och möjligen någon form av gruppstillhörighet för studenterna, kunna bidra till upplevd och faktisk förståelse.

Förslag till vidare forskning

Under vårterminen 2020 implementerades några förändringar i kursupplägget på distanskursen Dryckeskunskap II. Dels öppnades tre olika diskussionsforum upp. Ett för allmänna frågor i kursen, ett specifikt för examinationsrelaterade frågeställningar och ett enbart för studenterna där de kunde diskutera samåkning, arrangera provningstillfällen utanför kursen och liknande. Dels uppmuntrades till att studenterna skulle dela med sig av sina reflektioner en vecka efter varje heldagsträff. Därutöver strukturerades kamratgranskningen och de olika inlämningsuppgifterna upp vad avser inlämningstid, för att inte inverka negativt på varandra. Sammantaget öppnar dessa förändringar för en möjlighet att göra om studien antingen ganska snart för att se på omedelbara förändringar, alternativt om ett par år för att få med flera år av ett nytt upplägg och med det kunna jämföra resultaten med denna studie.

Ytterligare ett alternativ skulle kunna vara att göra en motsvarande fallstudie på Dryckeskunskap I. Till skillnad från Dryckeskunskap II så går den varje termin, vilket skulle underlätta för att få fler svaranden över kortare tidsperiod. En annan variant skulle kunna vara att undersöka skillnaden i såväl upplägg som utfall av Dryckeskunskap I, så som den tedde sig för ungefär tio år sedan då dess upplägg var mer likt Dryckeskunskap II. Som ovan redovisats var detta något som kom fram i två av studentintervjuerna. En jämförelse mellan då och nu skulle därför kunna vara värdefullt. Dryckeskunskap I gått ifrån blended learning till att vara präglad av asynkron kommunikation.

Ännu en möjlig fortsättning skulle kunna vara att genomföra det som föreslagits som alternativ till fallstudie, nämligen en komparativ studie mellan de båda distanskurserna Dryckeskunskap I och II, över samma tidsperiod, 2015-2019. I praktiken skulle det innebära att en fallstudie på Dryckeskunskap I genomförs då fallstudien för Dryckeskunskap II nu gjorts, för att därefter länka samman studierna i en jämförelse.

Referenslista

- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2012). Motivation i organisationer – personalkoncept och drivkrafter. I M. Alvesson & S. Sveningsson (Red), *Organisationer, ledning och processer*. (2: a uppl. s. 351 – 377) Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3: e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Amhag, L. (2010). *Mellan "jag" och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivning för lärande*. (Doktorsavhandling, nr. 57) Malmö: Holmbergs.
- Annand, D. (2007). Re-organizing Universities for the Information Age. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(3).
- Astbury, B., & Leeuw, F. L. (2010). Unpacking black boxes: Mechanisms and theory building in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(3), 363-381.
- Backman, J. (2011). *Rapporter och uppsatser*. (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Bygholm, A., & Nyvang, T. (2013). IKT-støttet læring og kvalitet – erfaringer fra uddannelserne i Humanistisk Informatik på Aalborg Universitet. I Y. Nordkvelle, T. Fosslund & G. Nettelund (Red.), *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning – nordiske perspektiver*. (S. 99 – 112) Oslo: Akademika forlag.
- Carr, T., Cox, G., Eden, A., & Hanslo, M. (2004). From peripheral to full participation in a blended trade bargaining simulation. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 35, No 2.
- Chen, I.-S. (2016). Work engagement and its antecedents and consequences: A case of lecturers teaching synchronous distance education courses. *Computers in Human Behavior*. 72.
- Davidson-Shivers, G.V., Muilenburg, L.Y., & Tanner, E.J. (2001). How do students participate in synchronous and asynchronous online discussions? *J. Educational Computing Research*. Vol. 25(4).
- Djurfeldt, G., Larsson, R., & Stjärnhagen, O. (2018). *Statistisk verktygslåda 1: samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder* (3: e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M., & Lander, R. (1993). *Utvärderingspraktikan*. Stockholm: Liber.
- Ellström, E. & Ellström, P.-E. (2014). Learning outcomes of a work-based training programme. *European Journal of Training and Development*. 38 (3). <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2013-0103>
- Eriksson, U. (2016). *Undervisning på distans –framtiden för universitet och högskolor? Ett exempel från astronomiundervisning på Högskolan Kristianstad*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad – Sektionen för lärande och miljö.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4: e uppl.). Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fosslund, T., & Tømte, C.E. (2019). Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA). *Uniped*. (01), pp.41-59.

- Gliem, J.A., & Gliem, R.R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*.
- Hrastinski, S. (2006). The relationship between adopting a synchronous medium and participation in online group work: An explorative study. *Interactive Learning Environments*. 14: 2.
- Hrastinski, S. (2007). *Participating in Synchronous Online Education*. (Doktorsavhandling, nr. 6) Lund: KFS AB.
- Hrastinski, S., Keller, C., & Carlsson, S.A. (2010). Design exemplars for synchronous e-learning: A design theory approach. *Computers & Education*. 55.
- Illeris, K. (2012). *Kompetens – vad, varför, hur*. (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. (3: e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Jordan, J., Jalali, A., Clarke, S., Dyne, P., Spector, T., & Coates, W. (2013). Asynchronous vs didactic education: it's too early to throw in the towel on tradition. *BMC Medical Education*. 13:105.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2013). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Leth Andersen, H., & Heilesen, S.B. (2013). IKT i kvalitetsudviklingen af højere uddannelser – et dansk eksempel. I Y. Nordkvelle, T. Fosslund & G. Nettelund (Red.), *Kvalitet i fleksibel høgere uddanning – nordiske perspektiver*. (S. 99 – 112) Oslo: Akademika forlag.
- Lew, E. K., & Nordquist, E. K. (2016). Asynchronous learning: student utilization out of sync with their preference. *Medical Education Online*. 21:1, 30587.
- Lundin, J., Nordström, L., Svanberg, P., & Svensson, L. (2011). *NUDEL – Nätburen undervisning, distanspedagogik och e-lärande. Rapport delprojekt 1*. Göteborg: Göteborgs Universitet – Pedagogisk Utveckling och Interaktivt Lärande (PIL).
- Meyer, K.A. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *JALN*. Vol. 7, Issue 3.
- Pawson, R., & Tilley, N. (2005). Realistic Evaluation. I S. Mathison (Red.), *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Pourmand, A., Lucas, R., & Nouraie, M. (2013). Asynchronous Web-Based Learning, a Practical Method to Enhance Teaching in Emergency Medicine. *Telemedicine and e-health*. Vol. 19, No 3.
- Sandberg, B., & Faugert, S. (2020). *Perspektiv på utvärdering*. (4: e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J., & Targama, A. (2013). *Ledning och förståelse. En förståelsebaserad syn på utveckling av människor och organisationer*. (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Schweizer, K., Paechter, M., & Weidenmann, B. (2003). Blended Learning as a Strategy to Improve Collaborative Task Performance. *Journal of Educational Media*. 28:2-3.
- Statistiska Centralbyrån. (2016). *Frågor och svar – om frågekonstruktion i enkät- och intervjuundersökningar*.
https://www.scb.se/contentassets/c6dd18d66ab240e89d674ce728e4145f/ov9999_2016a01_br_x08br1601.pdf
- Stukát, S. (2014). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Toropova, A., Johansson, S., Myrberg, E. (2019) The role of teacher characteristics for student achievement in mathematics and student perceptions of instructional quality. *Education Inquiry*, 10:4, 275-299. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591844>
- Trost, J. (2013). *Enkätboken*. (4: e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallén, G. (2011). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1 – Missivbrev

Enkät om distanskursen Dryckeskunskap II

Hej,

Du har någon gång under åren 2015 – 2019 varit student vid Örebro Universitet och läst distanskursen ”Dryckeskunskap II”.

Just nu genomför jag en undersökning om denna kurs, och skulle vilja be om din värdefulla hjälp.

Syftet med undersökningen är att studera kommunikation inom distanspedagogik för att få en bättre förståelse för den egna praktiken, och en möjlighet att göra kursen bättre.

Enkätundersökningen vänder sig till er som informanter, och inte som enskilda individer. Syftet är att utveckla distanskursen.

Undersökningen genomförs helt anonymt och inga personliga data samlas in.

Genom att klicka på länken nedan kommer du direkt in i enkäten och kan svara snabbt och enkelt. Enkäten tar omkring 15 minuter att besvara.

När du klickar på länken godkänner du också att de svar du lämnar får användas i undersökningen.

Enkäten finner du här; <https://forms.gle/1odap9h23vCmTrHt8>

Varmt tack för din värdefulla medverkan.

Vänliga hälsningar

Thomas Håkansson

Kursansvarig Dryckeskunskap II

Bilaga 2 – Upprop om intervjudeltagande i fallstudie

Deltagande i fallstudie

Hej alla studenter på distanskursen Dryckeskunskap II - MÅ002G.

Under hösten kommer jag att genomföra en fallstudie på denna kurs, och söker frivilliga som kan tänka sig att ställa upp på en intervju.

Fallstudien kommer att ha fokus på didaktik för distansutbildning, med fokus på kommunikation i form av så kallad synkron resp. asynkron kommunikation. Asynkron kommunikation innebär en form av fördröjd kommunikation där frågor och svar inte följer direkt på varandra, som exempel i diskussionsforum eller via e-postmeddelanden. Synkron kommunikation innebär motsatsen där kommunikationen är omedelbar, som exempelvis vid chattsamtal.

Jag vill undersöka kommunikation inom distanspedagogik, därför att jag vill ta reda på vilka möjligheter som finns att kombinera å ena sidan de bättre förutsättningar för reflektion och bearbetning av kunskap som asynkron kommunikation möjliggör för och å andra sidan de bättre förutsättningar för motivation och gemensam förståelse som synkron kommunikation bereder vägen för.

Till denna fallstudie söker jag nu frivilliga deltagare som genomgått denna kurs och kan tänka sig att ställa upp på en intervju.

Är du intresserad?

Om du som läser detta är intresserad av att bidra genom att ställa upp på en intervju, skicka då ett mail till undertecknad på; thomas.hakansson@oru.se och skriv "Fallstudie - intervju" i ämnesraden.

För er som är intresserade får ni gärna skicka ett mail så snart som möjligt.

För er som inte är intresserade är det bara att helt bortse från detta anslag.

Stort tack på förhand för värdefull hjälp.

Vänliga hälsningar

Thomas Håkansson

Bilaga 3 – Enkätundersökning



Enkät om distanskursen Dryckeskunskap II vid Örebro Universitet

Här följer 38 st. frågor om distanskursen Dryckeskunskap II, fördelade över tre olika kluster. I tur och ordning behandlas; Kursens heldagsträffar, kursens uppgifter samt din egen studieinsats.

Del 1 - Kursens heldagsträffar

Här följer 10 frågor som alla relaterar till de heldagsträffar som ingick i kursen.
För frågor med cirklar är ett alternativ möjligt, för frågor med kryssrutor är flera alternativ möjliga.

F1 - Hur många av kursens heldagsträffar deltog du i?

- 3
- 2
- 1
- 0

F2 - Förelåg det hinder för dig att delta i träffarna?

- Ja, geografiska
- Ja, arbete/familj
- Nej, men såg inte värdet i att delta i träffarna
- Nej
- Annat ...

F3 - I dryckesbranschen är Grythyttan en ganska känd miljö. Spelade det någon roll när du övervägde att delta i heldagsträffarna?

- Ja, mycket stor roll
- Ja, ganska stor roll
- Ja, till viss del
- Osäkert
- Nej, ingen stor roll
- Nej, inte alls

F4 - Utnyttjade du det föreläsningmaterial som publicerades på Blackboard?

- Ja, i mycket stor utsträckning
- Ja, i stor utsträckning
- Ja, i ganska stor utsträckning
- Ja, i viss utsträckning
- Ja, i ganska liten utsträckning
- Nej, inte alls

F5 - Vilken betydelse hade föreläsningmaterialet för din förståelse av det som behandlats vid träffarna?

- Mycket stor betydelse
- Stor betydelse
- Ganska stor betydelse
- Viss betydelse
- Ganska liten betydelse
- Ingen betydelse

F6 - Hade du önskat att heldagsträffarna filmats?

- Ja, för publicering i efterhand
- Ja, om de streamats i realtid
- Ja, om jag kunnat interagera i diskussionerna
- Nej, inte alls
- Annat ...

F7 - Om ja, varför hade du önskat att heldagsträffarna filmats?

- För att kunna gå tillbaka och titta/lyssna på föreläsningarna flera gånger
- Jag lär mig bättre genom att titta och lyssna framför att läsa
- Jag hade förhinder att delta i träffarna på plats, men hade gärna deltagit via livesändning
- Jag hade förhinder att delta i träffarna på plats, och hade uppskattat publicering i efterhand
- Annat ...

F8 - Hade du önskat förinspelade videoföreläsningar?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F9 - Hade du velat ha fler eller färre heldagsträffar?

- Inga alls
- Bara 1
- Bara 2
- Tre var lagom
- Hellre 4
- Hellre 5
- Hellre 6 eller fler

F10 - Om du önskat att kursen varit utan heldagsträffar, av vilken, eller vilka, orsaker hade du önskat det?

- Jag hade önskat att upplägget var mer likt Dryckeskunskap I
- Jag hade inte möjlighet att delta i heldagsträffarna
- Det är inte inkluderande eftersom alla inte har möjlighet att delta
- Det var oklart om de var obligatoriska eller ej
- Annat ...

Del 2 - Kursens uppgifter

Här följer 13 frågor som alla berör de olika examinerande moment som ingick i kursen.
För frågor med cirklar är ett alternativ möjligt, för frågor med kryssrutor är flera alternativ möjliga.

F11 - Om du ser till uppgiften "Quiz", upplevde du då att den var;

- Alldeles för svår
- Lite för svår
- Lagom svår
- Lite för enkel
- Alldeles för enkel

F12 - Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F13 - Hade du önskat fler självvärtande quiz?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F14 - Om du ser till uppgiften "Provningsportfölj", upplevde du då att den var:

- Alldeles för enkel
- Lite för enkel
- Lagom svår
- Lite för svår
- Alldeles för svår

F15 - Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F16 - Om du behövt mer vägledning för att lösa uppgiften, i vilken, eller vilka form/er hade du velat ha det?

- Som text
- Som inspelad föreläsning
- Som livesänd föreläsning
- Som chatt
- Via e-post
- Annat ...

F17 - Om du ser till uppgiften "Vinkällaruppgift", upplevde du då att den var;

- Alldeles för svår
- Lite för svår
- Lagom svår
- Lite för enkel
- Alldeles för enkel

...

F18 - Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F19 - Om du behövt mer vägledning för att lösa uppgiften, i vilken, eller vilka form/er hade du velat ha det?

- Som text
- Som inspelad föreläsning
- Som livesänd föreläsning
- Som chatt
- Via e-post
- Annat ...

F20 - Vinkällaruppgiften innehöll även momentet "Kamratgranskning". Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F21 - Om du ser till uppgiften "Hemtentamen", upplevde du då att den var:

- Alldeles för svår
- Lite för svår
- Lagom svår
- Lite för enkel
- Alldeles för enkel

F22 - Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F23 - Om du behövt mer vägledning för att lösa uppgiften, i vilken, eller vilka form/er hade du velat ha det?

- Som text
- Som inspelad föreläsning
- Som livesänd föreläsning
- Som chatt
- Via e-post
- Annat ...

Del 3 - Din egen studieinsats

Här följer 15 frågor som alla berör din egen studieinsats under kursens gång.
För frågor med cirklar är ett alternativ möjligt, för frågor med kryssrutor är flera alternativ möjliga.

F24 - I vilken utsträckning utnyttjade du kursens diskussionsforum?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F25 - Tog du själv initiativ till att starta en diskussionstråd i något ämne?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F26 - Var du aktiv i diskussionstrådar du själv inte startat?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F27 - Bidrog det som diskuterades i diskussionsforumet till din förståelse för det som behandlades i kursen?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F28 - Hur mycket tid under en vecka – i genomsnitt – ägnade du åt studierna, bortsett från heldagsföreläsningarna?

- 0-4 tim/vecka
- 4-8 tim/vecka
- 8-12 tim/vecka
- 12-16 tim/vecka
- 16-20 tim/vecka
- Över 20 tim/vecka

F29 - Vad ägnade du denna tid åt?

- Att läsa kurslitteraturen
- Att läsa annan litteratur
- Att ta del av föreläsningmaterial
- Att delta i diskussion med andra studenter
- Annat ...

F30 - Hur genomförde du studierna?

- Ensam
- Tillsammans med en annan student
- Tillsammans med flera andra studenter
- Tillsammans med annan/andra person/er utanför kursen
- Annat ...

F31 - Hade du tillfälle att bearbeta och låta de nyvunna kunskaperna sjunka in mellan de olika heldagsträffarna?

- I mycket stor utsträckning
- I stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I viss utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- Inte alls

F32 - Om du ser till mängden kunskap att bearbeta och reflektera över var det en:

- Alldeles för stor mängd kunskap att bearbeta och reflektera över
- Lite för stor mängd kunskap att bearbeta och reflektera över
- Lagom stor mängd kunskap att bearbeta och reflektera över
- Lite för liten mängd kunskap att bearbeta och reflektera över
- Alldeles för liten mängd kunskap att bearbeta och reflektera över

F33 - Upplevde du skillnaden i svårighetsgrad mellan Dryckeskunskap I och Dryckeskunskap II vara:

- Alldeles för stor
- Lite för stor
- Lagom stor
- Lite för liten
- Alldeles för liten

F34 - Har du, förutom Dryckeskunskap I som utgör ett förkunskapskrav, tidigare erfarenhet av högskole-/universitetsstudier?

- Ja, över 180 hp (uttagen fil. kand.-examen)
- Ja, över 180 hp (EJ uttagen fil. kand.-examen)
- Ja, max 180 hp (uttagen fil. kand.-examen)
- 120 - 180 hp (ingen uttagen examen)
- Ja, 90 - 120 hp
- Ja, upp till 90 hp
- Nej

F35 - Nådde du godkänt resultat på kursens alla moment under den termin kursen gavs?

- Ja, jag blev godkänd i samtliga moment (100 %)
- Nej, jag blev godkänd på tre av fyra moment (75 %)
- Nej, jag blev godkänd på två av fyra moment (50 %)
- Nej, jag blev godkänd på ett av fyra moment (25 %)
- Nej, jag blev inte godkänd i något moment (0 %)

F36 - Om nej, vilket/vilka stämmer bäst överens med orsaken?

- Jag tenderade den/de resterande delarna vid en senare termin
- Jag prioriterade andra studier som jag läste samtidigt
- Studiemotivationen började tryta
- Jag fick förhinder av privata skäl
- Kursen överensstämde inte med mina förväntningar
- Jag ville bara delta i träffarna utan att tentera
- Annat ...

F37 - Vilket var ditt huvudsakliga motiv med att söka denna kurs?

- Att nå fördjupade kunskaper i ämnet för fortsatta studier
- Att nå fördjupade kunskaper i ämnet av privat intresse
- Att kompetensutveckla mig för mitt yrkes räkning
- Att komplettera upp mina högskolepoäng inom mitt huvudämne
- Att komplettera upp mina högskolepoäng i allmänhet
- Att gå på de tre föreläsningarna i Grythyttan
- Annat ...

F38 - Om du ser tillbaka, hur var utbytet av detta?

- Mycket stort
- Stort
- Ganska stort
- Lagom stort
- Ganska litet
- Mycket litet

Fritextsvar

Det finns många saker att fråga om, här har du möjlighet att uttrycka dina tankar om det är något du saknat ovan.

Här kan du skriva fritt om det är några tankar om kursen du vill dela med dig av.

Lång svarstext

Avslutningsvis

Här följer tre övergripande frågor för att statistiskt kunna sortera svaren.
Anonymiteten är fortsatt garanterad.

Vilket år gick du kursen?

- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019

Vilket åldersspann befann du dig i då du gick kursen?

- 20 - 30
- 30 - 40
- 40 - 50
- 50 - 60
- 60 - 70
- 70 - 80
- Vill ej uppge

Identifierar du dig som;

Kvinna

Man

Annat

Vill ej uppge

Tack för din medverkan!

Beskrivning (valfritt)

Bilaga 4 – Intervjufrågor studenter

- Utnyttjade du föreläsningmaterialet på Blackboard? Såväl före som efter föreläsningarna?
- Vilken betydelse hade det för förståelsen av det som behandlats under träffarna?
- Hade du önskat att föreläsningarna filmats?
 - Varför/Varför inte?
- Hade du, liksom i Drycker I, velat ha förinspelade föreläsningar?
- Fler eller färre heldagsträffar? Skulle någon/några ha varit obligatoriska?
 - Om ja (på båda frågorna), varför?
- Generellt; Svårighetsgraden på de olika uppgifterna?
 - Någon som var för enkel?
 - Någon som var för svår?
- Om du behövt mer vägledning för att lösa någon av uppgifterna, hur hade du då velat ha det? I vilken form så att säga?
- Grupparbete?
- Bidrog de olika momenten till din förståelse och kunskap?
 - Hur då? Vad var det som gjorde att de gjorde det?
- Hade du önskat fler självvärtande tester, liksom i Drycker I?
- Skillnaden mellan Drycker I och Drycker II generellt? (Vad avser svårighetsgrad) Hur var den? För stor/hög, för liten/lätt?

I denna kurs släpptes ni vind för våg i ett diskussionsforum med den enda kommentaren att det var till för er – och att jag som kursansvarig inte skulle bevaka det.

- Hur kändes detta? (... i förhållande till Dryckeskunskap I som har ett annat upplägg?)
- Utnyttjade du detta forum?
 - Om ja, hur/i vilken utsträckning? Om nej, varför inte?
 - Om ja, bidrog det till din förståelse?
 - Om du jämför med Dryckeskunskap I – utnyttjade du de uppmaningar som kom från kursledaren att delta i diskussioner kring olika TEMAN, som exempelvis mat & dryck i kombination?
 - Bidrog det i så fall till större förståelse genom att få höra andras åsikter?
 - Hade du önskat en liknande struktur även i denna kurs?
 - Vad tänker du i så fall att ett sådant upplägg skulle tillföra till kursen?
- Tid du ägnade åt kursen i snitt/vecka?
 - Vad gjorde du? Läste, litteratur/föreläsninganteckningar/annat? Diskuterade med annan/andra studenter?
 - Hur genomförde du studierna? Ensam, etc.
- Reflektion? Hade du tid och möjlighet att låta de nyvunna kunskaperna sjunka in mellan träffarna?
 - Mängden information att ta in – se ovan fråga?
- Har du några frågor?

Bilaga 5 – Intervjufrågor lärare

- Vad har du för erfarenhet av distansundervisning? (Antal år/terminer) (Grund/avancerad nivå) (Antal studenter?)
- Asynkron och/eller synkron? Blended learning?
- Vilken/vilka typer av asynkron/synkron kommunikation har du använt dig av?
- Har du upplevt att studenterna föredrar det ena (asynkron) eller andra (synkron)?
- Har lärosätet du är verksam vid uppmuntrat det ena eller andra? Om ja, hur? Om nej, varför tror du att det är så?
- Har de (studenterna) uppvisat någon särskild faiblesse för någon viss typ av kommunikation?
- Har du reflekterat över om de tekniska verktygen verkar utvecklande eller konserverande av utbildningspraktiken? (främjar de traditionell katederundervisning, och begränsar de samtidigt möjligheterna för vad som skulle kunna göras, eller verkar de utvecklande och föder nya idéer?)
- Hur diskuteras distanskurser i lärarlaget?
- Märks skillnad i ålder vad gäller åsikter/kunskaper? Jfr NUDEL-rapporten där äldre är mer avogt inställda t.ex. (jfr sid. 35, 38 – 39)
- Visa resultat från Drycker II – varför tror du att det ser ut så här?

Bilaga 6 – Variabelkoder

Variabelnamn	Ursprunglig enkätfråga	Variabelkod	Kommentar
Initialt benämnd: f1 antal heldagar Omkodad till: r1	Hur många av kursens heldagsträffar deltog du i?	1 = 3 träffar 2 = 2 träffar 3 = 1 träff 4 = 0 träffar	Denna variabel kodades om. Svarsalternativen i enkäten har oftast mindre tal som positiva, därför anpassades frågan för att inte försvåra tolkningen.
f3 nimbus	I dryckesbranschen är Grythyttan en ganska känd miljö. Spelade det någon roll när du övervägde att delta i heldagsträffarna?	1 = Ja, mycket stor roll 2 = Ja, ganska stor roll 3 = Ja, till viss del 4 = Osäkert 5 = Nej, ingen stor roll 6 = Nej, inte alls	
f4 förel. mtrl	Utnyttjade du det föreläsningsmaterial som publicerades på Blackboard?	1 = Ja, i mycket stor utsträckning 2 = Ja, i stor utsträckning 3 = Ja, i ganska stor utsträckning 4 = Ja, i viss utsträckning 5 = Ja, i ganska liten utsträckning 6 = Nej, inte alls	
f5 mtrl, förstå	Vilken betydelse hade föreläsningsmaterialet för din förståelse av det som behandlats vid träffarna?	1 = Mycket stor betydelse 2 = Stor betydelse 3 = Ganska stor betydelse 4 = Viss betydelse 5 = Ganska liten betydelse 6 = Ingen betydelse	
f8 Hade du önskat förinspelade videoföreläsningar?	Hade du önskat förinspelade videoföreläsningar?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	

Initialt benämnd: f9 heldag, hur många Omkodad till: r9	Hade du velat ha fler eller färre heldagsträffar?	1 = Hellre 6 eller fler 2 = Hellre 5 3 = Hellre 4 4 = Tre var lagom 5 = Bara 2 6 = Bara 1 7 = Inga alls	Denna variabel kodades om. Svarsalternativen i enkäten har oftast mindre tal som positiva, därför anpassades frågan för att inte försvåra tolkningen.
f11 quiz, svår	Om du ser till uppgiften ”Quiz”, upplevde du då att den var;	1 = Alldeles för svår 2 = Lite för svår 3 = Lagom svår 4 = Lite för enkel 5 = Alldeles för enkel	
f12 quiz, förstå	Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
f13 quiz, fler	Hade du önskat fler självrättande quiz?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
Initialt benämnd: f14 portfölj, svår Omkodad till: r14	Om du ser till uppgiften ”Provningsportfölj”, upplevde du då att den var;	1 = Alldeles för svår 2 = Lite för svår 3 = Lagom svår 4 = Lite för enkel 5 = Alldeles för enkel	Denna variabel kodades om. Svarsalternativen i enkäten har oftast mindre tal som positiva, därför anpassades frågan för att inte försvåra tolkningen.

f15 portfölj, förstå	Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
f17 vinkäll. svår	Om du ser till uppgiften "Vinkällaruppgift", upplevde du då att den var;	1 = Alldeles för svår 2 = Lite för svår 3 = Lagom svår 4 = Lite för enkel 5 = Alldeles för enkel	
f18 vinkäll, förstå	Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
f20 kamratgranskn	Vinkällaruppgiften innehöll även momentet "Kamratgranskning". Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
f21 hemtenta, svår	Om du ser till uppgiften "Hemtentamen", upplevde du då att den var;	1 = Alldeles för svår 2 = Lite för svår 3 = Lagom svår 4 = Lite för enkel 5 = Alldeles för enkel	

f22 hemtenta, förstå	Bidrog detta moment till din förståelse och kunskap?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
f24 forum, frekv	I vilken utsträckning utnyttjade du kursens diskussionsforum?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
f25 forum, initiativ	Tog du själv initiativ till att starta en diskussionstråd i något ämne?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
f26 forum, andra gr	Var du aktiv i diskussionstrådar du själv inte startat?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
f27 forum, förstå	Bidrog det som diskuterades i diskussionsforumet till din förståelse för det som behandlades i kursen?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning	

		5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	
Initialt benämnd: f28 studietid Omkodad till: r28	Hur mycket tid under en vecka – i genomsnitt – ägnade du åt studierna, bortsett från heldagsföreläsningarna?	1 = Över 20 tim/vecka 2 = 16–20 tim/vecka 3 = 12–16 tim/vecka 4 = 8–12 tim/vecka 5 = 4–8 tim/vecka 6 = 0–4 tim/vecka	Denna variabel kodades om. Svarsalternativen i enkäten har oftast mindre tal som positiva, därför anpassades frågan för att inte försvåra tolkningen.
f31 refl. tillfällen	Hade du tillfälle att bearbeta och låta de nyvunna kunskaperna sjunka in mellan de olika heldagsträffarna?	1 = I mycket stor utsträckning 2 = I stor utsträckning 3 = I ganska stor utsträckning 4 = I viss utsträckning 5 = I ganska liten utsträckning 6 = Inte alls	f31 refl. tillfällen
f32 kunskapsmängd	Om du ser till mängden kunskap att bearbeta och reflektera över var det en;	1 = Alldeles för stor mängd kunskap att bearbeta och reflektera över 2 = Lite för stor mängd kunskap att bearbeta och reflektera över 3 = Lagom stor mängd kunskap att bearbeta och reflektera över 4 = Lite för liten mängd kunskap att bearbeta och reflektera över 5 = Alldeles för liten mängd kunskap att bearbeta och reflektera över	f32 kunskapsmängd
f33 Upplevde du skillnaden i svårighetsgrad mellan Dryckeskunskap I och Dryckeskunskap II vara;	Upplevde du skillnaden i svårighetsgrad mellan Dryckeskunskap I och Dryckeskunskap II vara;	1 = Alldeles för stor 2 = Lite för stor 3 = Lagom stor 4 = Lite för liten 5 = Alldeles för liten	

f34 högskolestudier	Har du, förutom Dryckeskunskap I som utgör ett förkunskapskrav, tidigare erfarenhet av högskole-/universitetsstudier?	1 = Ja, över 180 hp (uttagen fil.kand.-examen) 2 = Ja, över 180 hp (EJ uttagen fil.kand.-examen) 3 = Ja, max 180 hp (uttagen fil.kand.-examen) 4 = 120–180 hp (ingen uttagen examen) 5 = Ja, 90–120 hp 6 = Ja, upp till 90 hp 7 = Nej	
f35 kursresultat	Nådde du godkänt resultat på kursens alla moment under den termin kursen gavs?	1 = Ja, jag blev godkänd i samtliga moment (100 %) 2 = Nej, jag blev godkänd på tre av fyra moment (75 %) 3 = Nej, jag blev godkänd på två av fyra moment (50 %) 4 = Nej, jag blev godkänd på ett av fyra moment (25 %) 5 = Nej, jag blev inte godkänd i något moment (0 %)	
f38 utbyte	Om du ser tillbaka, hur var utbytet av detta?	1 = Mycket stort 2 = Stort 3 = Ganska stort 4 = Lagom stort 5 = Ganska litet 6 = Mycket litet	

Bilaga 7 – Frekvenstabell

I tabellen anges såväl frågeställningarna som svarsalternativen i förkortad form. De fullständiga frågeställningarna och svarsalternativen återfinns i bilaga 6.

Variabel	N	Procent	Medelvärde	Standardavvikelse
F1 Heldagsträffar	127		2,01	1,28
3 träffar	72	56,7		
2 träffar	11	8,7		
1 träff	14	11,0		
0 träffar	30	23,6		
F2 Hinder att delta	126		3,28	0,12
Ja, geografiska	21	16,7		
Ja, arbete/familj	22	17,5		
Nej, men såg inte värdet i att delta i träffarna	1	0,8		
Nej	67	53,2		
Annat	15	11,9		
F3 Grythyttan	126		3,68	1,75
Ja, mycket stor roll	19	15,1		
Ja, ganska stor roll	27	21,4		
Ja, till viss del	27	21,4		
Osäkert	5	4,0		
Nej, ingen stor roll	25	19,8		
Nej, inte alls	23	18,3		
F4 Utnyttja material	126		1,80	1,09
I mycket stor utsträckning	62	49,2		
I stor utsträckning	45	35,7		
I ganska stor utsträckning	8	6,3		
I viss utsträckning	6	4,8		
I ganska liten utsträckning	3	2,4		
Inte alls	2	1,6		
F5 Material förståelse	122		2,25	1,11
Mycket stor betydelse	33	27,0		
Stor betydelse	43	35,2		
Ganska stor betydelse	23	18,9		
Viss betydelse	15	12,3		
Ganska liten betydelse	6	4,9		
Ingen betydelse	2	1,6		
F6 Filmade heldagar	128*		--	--
<i>*Flera svar var möjliga</i>				

För publicering i efterhand	96	--		
Om de streamats i realtid	15	--		
Om jag kunnat interagera	8	--		
Nej, inte alls	29	--		
Annat	6	--		
<hr/>				
F7 Varför filmat	100*		--	--
<i>*Flera svar var möjliga</i>				
Gå tillbaka och titta/lyssna	76	--		
Lär bättre genom att titta	18	--		
och lyssna framför att läsa				
Hade förhinder att delta på	17	--		
plats, gärna livesändning				
Förhinder att delta på plats	40	--		
publicering i efterhand				
Annat	2	--		
<hr/>				
F8 Inspelade föreläsningar	128		--	--
I mycket stor utsträckning	21	16,4		
I stor utsträckning	27	21,1		
I ganska stor utsträckning	19	14,8		
I viss utsträckning	31	24,2		
I ganska liten utsträckning	15	11,7		
Inte alls	15	11,7		
<hr/>				
F9 Fler/färre heldagar	128		4,66	1,01
Hellre 6 eller fler	6	4,7		
Hellre 5	10	7,8		
Hellre 4	14	10,9		
Tre var lagom	75	58,6		
Bara 2	5	3,9		
Bara 1	4	3,1		
Inga alls	14	10,9		
<hr/>				
F10 Varför ej heldag	58*		--	--
<i>*Flera svar var möjliga</i>				
Önskade upplägget liknat	26	--		
Dryckeskunskap I				
Ej möjligt att delta	29	--		
Ej inkluderande	12	--		
Oklart om obligatoriska	3	--		
Annat	13	--		
<hr/>				
F11 Quiz – svår	122		3,21	0,50
Alldeles för svår	0	0,0		
Lite för svår	3	2,5		
Lagom svår	92	75,4		
Lite för enkel	25	20,5		
Alldeles för enkel	2	1,6		

F12 Quiz – förstå	122		2,80	1,06
I mycket stor utsträckning	13	10,7		
I stor utsträckning	38	31,1		
I ganska stor utsträckning	36	29,5		
I viss utsträckning	30	24,6		
I ganska liten utsträckning	5	4,1		
Inte alls	0	0,0		
F13 Quiz – fler	122		3,41	1,38
I mycket stor utsträckning	9	7,4		
I stor utsträckning	24	19,7		
I ganska stor utsträckning	35	28,7		
I viss utsträckning	28	23,0		
I ganska liten utsträckning	14	11,5		
Inte alls	12	9,8		
F14 Portfölj – svår	125		3,01	0,48
Alldeles för svår	1	0,8		
Lite för svår	12	9,6		
Lagom svår	102	81,6		
Lite för enkel	9	7,2		
Alldeles för enkel	1	0,8		
F15 Portfölj – förstå	124		2,39	0,99
I mycket stor utsträckning	24	19,4		
I stor utsträckning	50	40,3		
I ganska stor utsträckning	25	20,2		
I viss utsträckning	22	17,7		
I ganska liten utsträckning	3	2,4		
Inte alls	0	0,0		
F16 Portfölj – hjälp	120*		--	--
<i>*Flera svar var möjliga</i>				
Som text	44	--		
Som inspelad föreläsning	82	--		
Som livesänd föreläsning	8	--		
Som chatt	15	--		
Via e-post	10	--		
Annat	6	--		
F17 Vinkällare – svår	125		2,48	0,70
Alldeles för svår	11	8,8		
Lite för svår	47	37,6		
Lagom svår	63	50,4		
Lite för enkel	4	3,2		

Alldeles för enkel	0	0,0		
<hr/>				
F18 Vinkällare – förstå	124		2,95	1,35
I mycket stor utsträckning	23	18,5		
I stor utsträckning	28	22,6		
I ganska stor utsträckning	21	16,9		
I viss utsträckning	38	30,6		
I ganska liten utsträckning	12	9,7		
Inte alls	2	1,6		
<hr/>				
F19 Vinkällare – hjälp	121*		--	--
<i>*Flera svar var möjliga</i>				
Som text	58	--		
Som inspelad föreläsning	76	--		
Som livesänd föreläsning	9	--		
Som chatt	21	--		
Via e-post	19	--		
Annat	11	--		
<hr/>				
F20 Kamratgranskn. förstå	122		4,16	1,29
I mycket stor utsträckning	3	2,5		
I stor utsträckning	14	11,5		
I ganska stor utsträckning	12	9,8		
I viss utsträckning	45	36,9		
I ganska liten utsträckning	27	22,1		
Inte alls	21	17,2		
<hr/>				
F21 Hemtentamen – svår	122		2,78	0,54
Alldeles för svår	5	4,1		
Lite för svår	19	15,6		
Lagom svår	96	78,7		
Lite för enkel	2	1,6		
Alldeles för enkel	0	0,0		
<hr/>				
F22 Hemtentamen – förstå	120		2,67	1,07
I mycket stor utsträckning	15	12,5		
I stor utsträckning	43	35,8		
I ganska stor utsträckning	35	29,2		
I viss utsträckning	22	18,3		
I ganska liten utsträckning	4	3,3		
Inte alls	1	0,8		
<hr/>				
F23 Hemtentamen – hjälp	110*		--	--
<i>*Flera svar var möjliga</i>				
Som text	52	--		
Som inspelad föreläsning	65	--		
Som livesänd föreläsning	8	--		
Som chatt	19	--		

Via e-post	13	--		
Annat	6	--		
<hr/>				
F24 Forum – utnyttja	126		4,56	1,08
I mycket stor utsträckning	1	0,8		
I stor utsträckning	7	5,6		
I ganska stor utsträckning	13	10,3		
I viss utsträckning	29	23,0		
I ganska liten utsträckning	53	42,1		
Inte alls	23	18,3		
<hr/>				
F25 Forum – initiativ	125		5,38	0,90
I mycket stor utsträckning	0	0,0		
I stor utsträckning	2	1,6		
I ganska stor utsträckning	1	0,8		
I viss utsträckning	20	16,0		
I ganska liten utsträckning	27	21,6		
Inte alls	75	60,0		
<hr/>				
F26 Forum – aktiv andra	123		4,98	0,91
I mycket stor utsträckning	0	0,0		
I stor utsträckning	1	0,8		
I ganska stor utsträckning	5	4,1		
I viss utsträckning	31	25,2		
I ganska liten utsträckning	44	35,8		
Inte alls	42	34,1		
<hr/>				
F27 Forum – förstå	120		4,66	1,11
I mycket stor utsträckning	0	0,0		
I stor utsträckning	8	6,7		
I ganska stor utsträckning	6	5,0		
I viss utsträckning	35	29,2		
I ganska liten utsträckning	41	34,2		
Inte alls	30	25,0		
<hr/>				
F28 Nedlagd tid	124		4,59	0,94
Över 20 tim/vecka	3	2,4		
16–20 tim/vecka	5	4,0		
12–16 tim/vecka	13	10,5		
8–12 tim/vecka	32	25,8		
4–8 tim/vecka	55	44,4		
0–4 tim/vecka	16	12,9		
<hr/>				
F29 Tid ägnad åt	125*		--	--
<i>*Flera svar var möjliga</i>				
Att läsa kurslitteraturen	116	--		
Att läsa annan litteratur	55	--		

Läsa föreläsningsmaterial	96	--		
Diskussion andra studenter	22	--		
Annat	23	--		
<hr/>				
F30 Genomföra studier	127*		--	--
<i>*Flera svar var möjliga</i>				
Ensam	96	--		
Med en annan student	23	--		
Med flera andra studenter	18	--		
Med andra utanför kursen	8	--		
Annat	2	--		
<hr/>				
F31 Reflektionstillfällen	122		3,09	1,36
I mycket stor utsträckning	12	9,8		
I stor utsträckning	32	26,2		
I ganska stor utsträckning	39	32,0		
I viss utsträckning	22	18,0		
I ganska liten utsträckning	6	4,9		
Inte alls	11	9,0		
<hr/>				
F32 Kunskapsmängd	122		2,98	0,62
Alldeles för stor mängd	3	2,5		
Lite för stor mängd	21	17,2		
Lagom stor mängd	87	71,3		
Lite för liten mängd	10	8,2		
Alldeles för liten mängd	1	0,8		
<hr/>				
F33 Skillnad kurs I och II	127		--	--
Alldeles för stor	10	7,9		
Lite för stor	30	23,6		
Lagom stor	74	58,3		
Lite för liten	12	9,4		
Alldeles för liten	1	0,8		
<hr/>				
F34 Högskolestudier	125		2,36	2,02
>180 hp (fil.kand.)	76	60,8		
>180 hp (EJ fil.kand.)	12	9,6		
max 180 hp (fil.kand.)	2	1,6		
120–180 hp (ingen examen)	8	6,4		
90–120 hp	12	9,6		
Upp till 90 hp	8	6,4		
Nej	7	5,6		
<hr/>				
F35 Kursresultat	125		1,79	1,33
Godkänd samtliga (100 %)	84	67,2		
Godkänd tre av fyra (75 %)	14	11,2		
Godkänd två av fyra (50 %)	7	5,6		

Godkänd ett av fyra (25 %)	9	7,2		
Ej godkänd (0 %)	11	8,8		
<hr/>				
F36 Om ej godkänd, varför	43*		--	--
Tenterade en senare termin	4	--		
Prioriterade andra studier	6	--		
Motivationen började tryta	5	--		
Förhinder av privata skäl	23	--		
Förväntningar stämde inte	11	--		
Ville bara delta, inte tentera	3	--		
Annat	2	--		
<hr/>				
F37 Motiv	126		2,03	0,58
Fördjupa – fortsatta studier	15	11,9		
Fördjupa – privat intresse	92	73,0		
Utveckla – för yrket	17	13,5		
Öka hp i huvudämne	0	0,0		
Öka hp i allmänhet	1	0,8		
Föreläsningarna i Grythyttan	0	0,0		
Annat	1	0,8		
<hr/>				
F38 Utbyte	126		2,36	1,43
Mycket stort	46	36,5		
Stort	32	25,4		
Ganska stort	25	19,8		
Lagom stort	8	6,3		
Ganska litet	10	7,9		
Mycket litet	5	4,0		
<hr/>				
Kursår	125		2016,88	1,47
2015	30	24,0		
2016	25	20,0		
2017	27	21,6		
2018	16	12,8		
2019	27	21,6		
<hr/>				
Ålder	126		2,94	1,36
20–30	23	18,3		
30–40	28	22,2		
40–50	29	23,0		
50–60	28	22,2		
60–70	16	12,7		
70–80	2	1,6		
Vill ej uppge	0	0,0		
<hr/>				
Genus	126		1,49	0,55

Kvinna	67	53,2
Man	56	44,4
Annat	1	0,8
Vill ej uppge	2	1,6
