

Virtuell religionsundervisning

En undersökning av fyra religionslärares undervisning inom Vi7

Sebastian Orre

Avhandling pro gradu i religionsvetenskap

Handledare: Måns Broo och Mårten Björkgren

Opponent: Lina Thomsen

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Åbo Akademi

Våren 2020

**ÅBO AKADEMI – FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH
TEOLOGI**

Abstrakt för avhandling pro gradu

Ämne: Religionsvetenskap	
Författare: Sebastian Orre	
Arbetets titel: Virtuellt religionsundervisning: Undersökning av religionslärares undervisning inom Vi7	
Handledare: Måns Broo	Handledare: Mårten Björkgren
<p>Distansundervisning innebär ofta att läraren och den studerande finns i skilda tidsrum. Tack vare tekniken har e-lärandet utvecklats och undervisningen kan ske i eller med hjälp av virtuella medel som virtuella lärmiljöer. I denna avhandling använder jag mig av termen virtuellt undervisning för att beskriva undervisning som sker på webben.</p> <p>Syftet i avhandlingen är att med hjälp av kvalitativa intervjuer undersöka vilka virtuella lärmiljöer som används inom Vi7 i undervisningen av läroämnet evangelisk-luthersk religion samt behöriga religionslärares uppfattningar om lärandet i de virtuella kurserna. Alla fyra informanter är behöriga religionslärare som undervisar vid skolor inom skolkollaborationen Vi7 i Österbotten.</p> <p>Undersökningen bygger i huvudsak på Stefan Hopmanns variant av den didaktiska triangeln. För att kunna använda mig av modellen tar jag hjälp av teorier gällande lärande och e-lärande. Den didaktiska triangeln består av sidorna framställning, erfarenhet och interaktion och med hjälp av dem lyfter jag fram informanternas uppfattningar om lärandet i de virtuella kurserna. Modellen av den didaktiska triangeln tar i beaktande var undervisningen och lärandet sker och därför kan de virtuella lärmiljöernas påverkan på undervisningen och lärandet lyftas fram.</p> <p>Resultaten visar att de virtuella lärmiljöerna kännetecknas av att de erbjuder möjligheter till interaktion och främjar asynkron eller synkron undervisning, i huvudsak asynkron. Informanterna verkar alla strukturera kurserna ur ett konstruktivistiskt perspektiv på lärandet och metoderna är studerandefokuserade.</p>	
Nyckelord: Ämnesdidaktik, evangelisk-luthersk religionsundervisning, didaktiska triangeln, virtuellt lärmiljö, virtuellt undervisning, Vi7.	
Datum: 18.05.2020	Sidoantal: 86

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning.....	2
1.2 Vi7.....	4
1.3 Didaktik.....	5
1.3.1 Ämnesdidaktik	5
1.4 Religionsundervisningen på gymnasienivå i Finland	7
1.5 Distansundervisning och distansstudier	9
1.6 Forskningsläge	13
2 Teori.....	15
2.1 Didaktiska triangeln	15
2.2 Lärandet.....	19
2.2.1 Interaktion	21
2.2.2 Motivation.....	22
2.3 E-lärande	23
2.3.1 Det virtuella.....	25
2.3.2 Virtuella lärmiljöer.....	25
2.3.3 Virtuellt undervisning	29
3 Metod och material	34
3.1 Intervjustudiens processer.....	34
3.2 Informanter.....	38
4 Analys	40
4.1 Virtuella lärmiljöer inom Vi7	40
4.2 Virtuellt religionsundervisning på distans inom Vi7	44
4.2.1 Framställning	44
4.2.2 Erfarenhet.....	54

4.2.3 Interaktion	66
5 Sammanfattning och diskussion.....	73
5.1 Sammanfattning	73
5.2 Diskussion.....	77
5.3 Reflektion och fortsatt forskning	83
Käll- och litteraturförteckning.....	87
Bilagor.....	
Bilaga 1: Intervjuguide.....	
Bilaga 2: Frågor på förhand åt Mikael och Simon.....	

1 Inledning

Att studera på distans är inget nytt fenomen. I mitten av 1800-talet skickade lärare nerskrivna lektioner till sina studerande, det som saknades var handledning. Mot slutet av 1800-talet blev så kallade korrespondensstudier vanligare i världen. Med korrespondensstudier menas att läraren skickade uppgifter och studiehandledning till sina studerande genom brev. Genom att teknologin har utvecklats så har också sätten att studera på distans genomgått förändringar. Tack vare informations- och kommunikationsteknikens utveckling så har e-lärandet kommit till vilket i sin tur involverar virtuella lärmiljöer.¹ Trots denna utveckling så befinner sig de olika parterna i distansundervisning och distansstudier i olika tidsrum. Det vill säga att läraren och den studerande befinner sig inte på samma fysiska plats och de behöver nödvändigtvis inte undervisa och studera under samma tid. På grund av detta kan små problem i traditionell undervisning vara betydligt större i virtuella kurser, till exempel missförstånd. Jutta Balldin, universitetslektor vid Malmö Universitet, skriver i sin rapport om distansundervisning att studerande känner av frustration på grund av de temporala fördröjningar som uppstår på grund av att de befinner sig i ett annat tidsrum än läraren.² En frustration som uppstår på grund av brist på hjälp kan snabbt utvecklas till att den studerande ger upp eller till missförstånd och misstolkningar kring informationen, innehållet och uppgifterna. Sker detta innebär det att undervisningen och lärandet har misslyckats.

Under min tid som studerande på universitetsnivå har jag avlagt många nätkurser. Det här beror på flera orsaker, exempelvis geografiska och tidsrelaterade orsaker. Mina erfarenheter av nätkurser består i huvudsak av kurser inom religionsvetenskap, teologi och historia. Jag skulle påstå att den vanligaste strukturen för dessa kurser har varit att de är indelade i etapper och att varje etapp har ett skilt tema som ska behandlas genom läsning och utförande av tillhörande uppgifter. Nätkurserna har alltid varit lärarika men jag har alltid frågat mig själv om det finns något bättre sätt för läraren att genomföra kursen.

¹ Jutta Balldin, *Studera på distans: Gymnasieelever berättar om erbjudanden och utmaningar i distansutbildning*, otryckt forskningsrapport, pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 2003, SwePub, s. 8.

² Balldin, s. 114.

Målet med mina studier är att bli behörig ämneslärare i religion. Under min utbildning har många frågor vuxit fram och många har också blivit besvarade. Dessa frågor har varit sådana som hur ska man göra ämnet intressant, hur väljer man material, vilka metoder ska användas och varför? Det är mina egna erfarenheter som studerande och mina frågor gällande mitt kommande yrke som gör att jag behandlar virtuell religionsundervisning i min pro gradu-avhandling.

Under tiden som denna avhandling skrevs meddelade WHO, *World Health Organisation*, att en pandemi har brutit ut på grund av det nya Coronaviruset, *Covid-19*.³ På grund av pandemin vidtog flera länder olika åtgärder för att förhindra smittspridningen. Finlands regering vidtog beslutet att stänga skolorna och satsa på distansundervisning från 18.3 till 14.4.2020⁴. På grund av fortsatt fara förklarade regeringen att skolorna fortsättningsvis skulle hållas stängda till 13.5.2020 vilket innebär att den virtuella undervisningen fortsätter⁵. Det här innebär att studerande på alla nivåer av utbildningsskeden behöver söka till virtuella utrymmen för att få sin undervisning.

Denna avhandlings tema blev väldigt aktuellt på en kort tid. Det är dock viktigt att komma ihåg att det som lyfts fram av informanterna behandlar virtuella religionskurser som hålls utanför eller efter ordinarie skoltid. Skulle en ny undersökning om virtuell religionsundervisning göras efter pandemin skulle resultaten av deras uppfattningar om lärandet och val av virtuella lärmiljöer kunna vara väldigt annorlunda. Det här innebär ändå inte att de uppfattningar som presenteras i denna undersökning inte är applicerbara på virtuella religionskurser som utförs under ordinarie skoltid.

1.1 Syfte och frågeställning

I Svenskfinland finns det flera små gymnasier som inte har möjlighet att erbjuda alla fördjupade kurser inom vissa ämnen. Det här innebär att många studerande inte kan avlägga kurser inom sina favoritämnen. Med hjälp av distansundervisning är det dock möjligt för lärare och skolor att erbjuda studerande chansen att utföra kurser som inte erbjuds vid den egna skolan. Dessa distanskurser kan anses vara virtuella eftersom de

³ World Health Organisation, *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation Report – 51* (2020), <www.who.int>.

⁴ Stefan Härus, *Alla skolor stängs från och med onsdagen 16.03.2020*, <www.svenska.yle.fi>.

⁵ Bengt Östling, *Skolorna håller stängt ända till den 13 maj – också övriga undantag förlängs – vi sammanfattar de viktigaste åtgärderna 30.03.2020*, <www.svenska.yle.fi>.

använder sig av internet och teknik som hjälpmedel. Skolkollaborationen eller skolnätverket Vi7 har tagit sig an utmaningen att erbjuda studerande distanskurser eller, som jag kallar dem i denna avhandling virtuella kurser på distans.

Syftet i min avhandling är att undersöka vad behöriga lärare inom läroämnet evangelisk-luthersk religion använder sig av för lärmiljöer och hur de undervisar ämnet i de virtuella distanskurserna inom Vi7. För att få en uppfattning om detta ställer jag dessa huvudfrågor:

1. Vad kännetecknar de virtuella lärmiljöerna i Vi7 samarbetet?
2. Vilka uppfattningar har religionslärarna inom Vi7 om lärandet i de virtuella kurserna i läroämnet evangelisk-luthersk religion?

Undersökningen har ett praktiskt syfte eftersom den lyfter fram vilka lärmiljöer, läromedel, material och metoder som informanterna anser fungera inom de virtuella religionskurserna på distans. Genom att lyfta fram dessa aspekter är det möjligt för mig och andra framtida lärare att få inspiration till hur vi kan undervisa på distans med hjälp av virtuella medel.

För att underlätta läsningen av avhandlingen så tar jag mig friheten att använda mig av termen religion när jag syftar till läroämnet evangelisk-luthersk religion. Det här klargör jag nu för att förhindra risken för missstolkning. Jag tar mig även friheten att i teorikapitlet och därefter att använda termen studerande istället för elev. Ett bra exempel på detta är när jag behandlar den didaktiska triangeln i avsnitt 2.1.

I avhandlingen ger jag först en översikt av Vi7, didaktik, religionsundervisning på gymnasienivå, distansundervisning, sedan behandlar jag kort forskningsläget för virtuell religionsundervisning på distans. I det följande kapitlet behandlar jag den teoretiska delen som används i undersökningen. Teorikapitlet består av avsnitten didaktiska triangeln, lärandet och slutligen e-lärandet. Den didaktiska triangeln inleder teorin eftersom det är den som hjälper mig att undersöka mina informanternas uppfattningar om lärandet. De resterande teorierna placeras in i didaktiska triangelns sidor för att underlätta analysen. Efter teorikapitlet klargör jag för mitt val av metod, kvalitativ intervju, samt processen kring själva undersökningen. På detta följer analysen av materialet och slutligen ett kapitel där jag sammanfattar och diskuterar resultatet samt reflekterar över processen och ger mina förslag till fortsatt forskning.

1.2 Vi7

Inom den svenskspråkiga undervisningen i Finland finns det en osäkerhet och oro om bland annat sämre ekonomi och mindre årskullar. Denna oro och osäkerhet har gjort att gymnasier har inlett samarbeten. I Österbotten finns det tolv svenskspråkiga gymnasier, om man inte räknar med Vasa svenska aftonläroverk, och i huvudsak är dessa gymnasier indelade i två nätverk eller så kallade kollaborationer: Team Nord och Vi7.⁶

Vi7 är ett nätverk av svenskspråkiga gymnasier i Österbotten som grundades redan på 1990-talet bland annat för att motverka de orsaker som redan nämnts. När nätverket grundades gick det under namnet Vi5, detta på grund av att det då var fem gymnasier som var delaktiga: Vasa gymnasium, Vasa övningsskolas gymnasium, Korsholms gymnasium, Gymnasiet i Petalax och Vörå Gymnasium. I ett senare skede då också gymnasierna i Närpes och i Kristinestad anslöts bytte nätverket namn från Vi5 till Vi7.⁷ De skolor som nu utgör kollaborationen är Vasa gymnasium, Vasa svenska aftonläroverk, Vasa övningsskolas gymnasium, Korsholms gymnasium, Gymnasiet i Petalax, Vörå gymnasium, Närpes gymnasium och Kristinestads gymnasium.⁸ Enligt *Framtidsstrategi för de svenskspråkiga gymnasierna i Finland* ska varje gymnasium i nätverket Vi7 bidra med fyra kurser som ska vara tillgängliga för alla studerande inom nätverket. Enligt uppgifter finns det ett stort intresse för dessa kurser bland nätverkets studerande.⁹

Inom Vi7 finns det även annat viktigt samarbete utöver de gemensamma kurserna. Samarbetet består bland annat av aktiv kontakt mellan studiehandledarna, gemensamma lärarfortbildningar, diskussioner om undervisningsmaterial, projektansökningar och gemensamma utvecklingsprojekt samt ett aktivt samarbete mellan de olika gymnasiernas rektorer.¹⁰

⁶ Bo Rosenberg, 'De svenska gymnasierna i Österbotten', *Framtidsstrategi för de svenskspråkiga gymnasierna i Finland*, red. Corinna Tammenmaa (Helsingfors 2012), s. 29–31.

⁷ Rosenberg, s. 31.

⁸ "Samarbete2". Gymnasiets i Petalax webbsida. <<https://gymnasetipetalax3.webnode.se/samarbete2/>>. 22.04.2020

⁹ Rosenberg, s. 31.

¹⁰ Rosenberg, s. 31.

1.3 Didaktik

Didaktik är inte samma sak som pedagogik utan didaktiken kan sägas vara en del av pedagogiken. Inom pedagogiken intresserar man sig för undervisning, utbildning och uppfostran som en helhet¹¹. Didaktiken i sin tur beskrivs som undervisningens och inlärnings teori och praktik¹².

De tyska didaktikerna Werner Jank och Hilbert Meyer skriver att didaktiken och metodiken oftast har skilts åt med de snäva definitionerna att didaktiken svarar på frågan om vad, innehållet, i undervisningen och metodiken svarar på frågan hur, förmedlingen av innehållet i undervisningen. Jank och Meyer menar att denna definition är för avgränsad och ger en felaktig bild av didaktiken. De skriver att didaktiken svarar på en hel mängd frågor: vem som ska lära sig, vad man ska lära sig, när man ska lära sig, med vem man ska lära sig, var man ska lära sig, hur man ska lära sig, genom vad man ska lära sig, varför man ska lära sig och för vad man ska lära sig. Det här innebär att didaktiken omfattar frågor om metoder och inte enbart frågor om innehåll.¹³ Det är genom didaktisk forskning som det är möjligt att beskriva undervisningen som den är men det är också genom didaktisk forskning som det blir möjligt att föreslå eller berätta om hur undervisningen borde vara eller hur den borde gå till.¹⁴

1.3.1 Ämnesdidaktik

Didaktiken delas ofta in i allmän didaktik och ämnesdidaktik. Beroende på vilka forskningsfrågor som ställs eller vilket forskningsintresse som finns faller forskningen inom en av de två kategorierna.

Den allmänna didaktiken sätter fokus på övergripande och allmänna frågor som är centrala inom didaktiken, till exempel vilken roll digitala medier har för lärandet.¹⁵ Den norske didaktikern Svein Sjøberg menar att ämnesdidaktiken är en bro mellan ett

¹¹ "Pedagogik". Nationalencyklopedis webbsida <<https://www-nese.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/pedagogik>>. 22.04.2020.

¹² "Didaktik". Nationalencyklopedis webbsida <<https://www-nese.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/didaktik>>. 22.04.2020.

¹³ Werner Jank & Hilbert Meyer. 'Nyttan av kunskaper i didaktisk teori', *Didaktik: - teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens (Lund 1997), s. 17–18.

¹⁴ Werner Jank & Hilbert Meyer, 'Didaktikens centrala frågor', *Didaktik: - teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens (Lund 1997), s. 47.

¹⁵ "Didaktik". Nationalencyklopedis webbsida <<https://www-nese.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/didaktik>>. 22.04.2020.

specifikt skolämne och pedagogiken¹⁶. Björn Skogar, teologihistoriker, anser att ämnesdidaktikens uppgift är att fungera som en mötesplats mellan skolornas och skolämnenas praxis och de kunskaper och metoder som existerar och utvecklas vid universiteten¹⁷. Sjøberg och Skogars synsätt på ämnesdidaktiken är överensstämmande och beskriver vad ämnesdidaktiken är. För skolämnet religion talar man om religionsdidaktik.

Inom didaktiken ska man inte begränsa de frågor man ställer, men inom ämnesdidaktiken har somliga frågor varit mera i fokus och fått mera utrymme. Carl E. Olivestam, biträdande professor vid Strömstad Akademi, skriver att om didaktiken anses lägga fokus på vad-frågan så tar ämnesdidaktiken och knyter ihop vad- och hur-frågan med frågan om varför¹⁸. Bengt-Ove Andreassen, norsk professor inom religionsvetenskap, menar också att ämnesdidaktiken behandlar det specifika ämnets vad, hur och varför i undervisningen.¹⁹ Det vill säga att inom ämnesdidaktiken vill man besvara varför ett visst tema presenteras och varför det ska presenteras på det sätt som det görs.

Erik Andersson är filosofie doktor och docent i pedagogik och han menar att vad-, hur- och varför-frågorna är viktiga men på grund av teknikens utveckling borde allt större forskningsintresse sättas på var-frågan. Skolor har börjat implementera allt mera teknik och därmed har undervisningen digitaliserats och nya möjligheter i undervisningen har tillkommit. Andersson menar att den miljö som undervisningen sker i, var, påverkar innehållet, vad, och förmedlingen, hur, och varför undervisningen ser ut på det sätt den gör.²⁰ Valet av miljö där undervisningen ska ske kommer att påverka vilken didaktisk metod som läraren kommer att välja. En didaktisk metod är formen på undervisningen eller med andra ord hur förmedlingen av innehållet ska ske,

¹⁶ Sten-Olof Ullström, 'Ämnesdidaktik som bro och vetenskap', *Ämnesdidaktiska brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*, red. Bengt Schüllerqvist & Margaretha Ullström & Sten-Olof Ullström (Karlstad 2009), s.12.

¹⁷ Björn Skogar, 'I stormens öga – några inledande teoretiska vägval i religionsdidaktiken', *Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, Red. Edgar Almén, Ragnar Furenhed, Sven G. Harman & Björn Skogar (Linköping 2000), s. 102.

¹⁸ Carl E. Olivestam, *Religionsdidaktik – om teori, perspektiv och praktik i religionsundervisningen* (Stockholm 2006), s. 35.

¹⁹ Bengt-Ove Andreassen, *Religionsdidaktikk: En innføring* (Oslo 2012), s. 36.

²⁰ Erik Andersson, 'Rum och plats i didaktiken. Om var-frågan i svensk didaktisk forskning och undervisning – exemplet digitala medier', *Utbildning & Lärande: Education & Learning: Tema: Ett vidgat perspektiv på ämnesdidaktik 2* (2012), s. 14–22.

till exempel genom studiebesök eller katederundervisning.²¹ Det här innebär också att beroende på den miljö som läraren eller institutionen väljer att undervisningen eller lärandet ska ske i kommer att påverka metoderna, innehållet och varför undervisningen ser ut som den gör.

1.4 Religionsundervisningen på gymnasienivå i Finland

Gymnasieutbildningen i Finland har tilldelats uppdraget att ge en bred allmänbildning och att undervisa och fostra. Detta ska bland annat ske genom att bygga vidare på den utbildning som de studerande fick i grundskolan. Med allmänbildning menas bland annat värderingar, färdigheter och attityder som ska hjälpa den studerande att samverka med andra på ett empatiskt och ansvarsfullt sätt. Med att undervisa och fostra menas det att gymnasieutbildningen ska hjälpa den studerande att forma sin identitet, människosyn, världsbild och världsåskådning, allt detta för att förbereda individen för framtiden. Utbildningen tar på sig ansvaret att handleda de studerande att bli goda medborgare som ska och kan lyfta fram och främja jämlikhet, likabehandling samt välbefinnande och demokrati. Samtidigt ska de studerande utvecklas till individer som ska se det nödvändiga i en hållbar livsstil och i ett ekosocialt tänkande.²² Det här tyder på att den gymnasieutbildning som finns i Finland värdesätter de humanistiska ämnena eftersom det i huvudsak är inom dessa ämnen som olika kulturer och värderingar behandlas. Detta kan tolkas som att ämnet religion är av betydelse för att de studerande ska utvecklas till goda medborgare.

Den tidiga religionsundervisningen i Finland var en konfessionell undervisning, det vill säga man skulle lära sig om kristendomen och bli fostrad i den. Martin Ubani och Kirsi Tirri är två kända religionsdidaktiker från Finland och de skriver att sedan år 2004 är religionsundervisningen i Finland fokuserad på individens egen religion och att undervisningen inte ska vara konfessionell²³. De menar också att från ett internationellt perspektiv är det fortfarande möjligt att beskriva religionsundervisningen i Finland att vara av svag konfessionell karaktär. Undervisningen är konfessionell till den delen att studerande deltar i undervisning som

²¹ Giuseppe D'Angelo & Chiara Stella Serrato, 'Utbildningsplanering', *Från didaktik till e-didaktik: Paradigmer, modeller och tekniker för e-lärande*, red. Giuseppe D'Angelo & Bengt J. Nilsson (2010), s. 50.

²² Utbildningsstyrelsen, *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (Tammerfors 2015), s. 12.

²³ Martin Ubani & Kirsi Tirri, 'Religious Education at Schools in Finland', *Religious Education at Schools in Europe: Part 3: Northern Europe*, eds. Martin Rothgangel, Geir Skeie & Martin Jäggle (Göttingen 3 2014), s.110.

motsvarar deras religion eller tradition och att innehållet i ämnet i huvudsak reflekterar den religionen eller traditionen. Undervisningen är svag konfessionell eftersom den inte ska inkludera mål för hängivenhet eller tro.²⁴

Ubani och Tirri skriver att den finländska religionsundervisningen fokuserar på att de studerande ska lära sig om religion men också av religion. Att lära sig om religion betyder att de studerande ska lära sig olika religioners innehåll samt att lära sig förstå tolkningar och uttryck om religioner från ett utomstående perspektiv, till exempel ur en religionsantropologisk synvinkel. Med att lära sig av religion menar man att fokus ska läggas på den studerande och inte på religionen. Det är här som den studerandes liv, dennes personliga och opersonliga värderingar hjälper till för att studera religiös tro, värderingar och praxis.²⁵ Med den insikten om att lära sig av och om religion så är det möjligt att också förstå varför läroplanen ser ut så som den gör.

En studerande i Finland har rätt att få undervisning om sin egen religion. Läroplanen innehåller fem olika varianter av religionsundervisning men det finns även läroplaner för andra religioner. De varianter som läroplanen presenterar är: evangelisk-luthersk tro, ortodox tro, katolsk tro, islam och judendom.²⁶

Läroplanen lyfter fram att religion ska studeras som en del av kulturen, kulturarvet och samhället och som en del av det individuella och kollektiva livet. Genom handledning ska de studerande undersöka religioner och livsåskådningar från olika perspektiv. Med stöd av religionsundervisningen ska de studerande kunna bygga upp sin egen världsåskådning samt kunna ta del av dialogen mellan religioner och livsåskådningar. Genom ämnet religion ska de studerande få stöd för att utvecklas till ansvarsfulla medlemmar i det demokratiska samhället. Det är därför viktigt att olika synsätt och övertygelser ska få synas och respekteras inom undervisningen av ämnet religion.²⁷

Inom den evangelisk-lutherska religionsundervisningen erbjuds sex kurser. Av dessa kurser är två obligatoriska och fyra frivilliga och fördjupade kurser. De två obligatoriska kurserna är: Religion som fenomen – i kristendomens, judendomens och islams fotspår; Kristendomen som världsomfattande religion. De fördjupade kurserna är: Religioner och religiösa rörelser i världen; Religion i det finska samhället; Religion

²⁴ Ubani & Tirri, s. 108–109.

²⁵ Ubani & Tirri, s. 110–111.

²⁶ Utbildningsstyrelsen, 187–203.

²⁷ Utbildningsstyrelsen, s. 187.

inom vetenskapen, konsten och populärkulturen och Religioner och medier. I läroplanen har varje enskild kurs tydliga mål. Läroplanen erbjuder också instruktioner för det centrala innehållet i kursen och med hjälp av dessa ska läraren handleda de studerande till att uppnå målen.²⁸

I de fall då de studerande väljer att inte fortsätta med sina studier i religion annat än genom deltagande i de två obligatoriska kurserna ska den studerande ändå kunna uppnå målen som finns i läroplanen. Ett av huvudmålen med religionsundervisningen oberoende av deltagande i två eller flera kurser är att den ska ge studerande tillräckliga kunskaper och insikter för att diskutera och reflektera kring religiösa och etiska frågor och därtill på egen hand kunna söka fram och kritiskt bedöma fakta om religion.²⁹

1.5 Distansundervisning och distansstudier

Enligt Jutta Balldin är det viktigt att skilja mellan distansutbildning, distansundervisning och studier på distans. Distansutbildning är utbildning som sker på distans och dess syfte är att med systematisk undervisning och träning ge färdigheter, kunskaper och formell kompetens för ett yrke.³⁰

Distansundervisning är undervisning som sker på distans och syftet är att förmedla kunskap i en organiserad form och på ett systematiskt sätt. Det är en interaktion mellan en lärare och en studerande där den studerande behandlar materialet med hjälp av lärarens handledning och stöd. Ett typiskt format för en kurs är att den är uppbyggd i kursenheter som kompletteras med uppgifter, vilka den studerande arbetar med och läraren förväntas kommentera och bedöma.³¹

Studier på distans utförs av en studerande och dess huvudsakliga uppgift är att studera och på förutbestämd tid nå målen för kursen eller kurserna. Studierna genomförs oftast genom läsning på egen hand men en god interaktion mellan lärare och studerande samt studerande sinsemellan är viktig.³²

Ordet *distans* behöver också diskuteras eftersom det kan handla om distans från någon eller något. Balldin menar dock att det finns tre centrala aspekter när det kommer till

²⁸ Utbildningsstyrelsen, s. 188–190.

²⁹ Utbildningsstyrelsen, s. 187.

³⁰ Balldin, s. 9–11.

³¹ Balldin, s. 10–11.

³² Balldin, s. 11.

distans: rum, tid och transaktion. Dessa tre aspekter är alla involverade i distansundervisningen och skapar alla en egen form av distans: spatial distans, temporal distans och transaktionell distans.³³

Spatial distans är det fysiska avståndet mellan lärare och studerande. Det betyder att läraren och studerande inte har möjlighet att visuellt se varandra. Denna begränsning innebär en svårighet för läraren att upptäcka exempelvis den studerandes eventuella frustration och grad av uppmärksamhet. Det spatiala kan delas upp i två dimensioner: den informella och den formella arenan. Den informella arenan är var den studerande befinner sig och var hen studerar. Det är i den formella arenan som materialet presenteras och varifrån den studerande hämtar det. För att kunna förminska denna form av distans har en tredje dimension eller arena skapats, det virtuella rummet. Balldin beskriver det virtuella rummet som en bro mellan de formella och informella arenorna, och i detta utrymme kan parterna mötas.³⁴ Charlotta Hilli, universitetslärare i allmän pedagogik och högskolepedagogik vid Åbo Akademi, skriver i sin doktorsavhandling att en formell arena i en lärande kontext är skolan. Denna arena präglas av strukturer som dolda läroplaner och olika styrdokument. Informella arenor är de övriga sammanhangen där det inte finns några specifika pedagogiska målsättningar.³⁵ Den informella arenan som de studerande befinner sig i kan då vara deras hem och med hjälp av ett virtuellt utrymme så kan en bro mellan hemmet och skolan byggas.

Den temporal distansen är kopplad till tiden. Denna typ av distans relateras till undervisningens form, det vill säga om den är synkron eller asynkron. Om undervisningen sker exempelvis genom videokonferensteknik eller chatt är tiden synkron, bägge parter av undervisningen är uppkopplade och aktiva samtidigt. Om undervisningen sker exempelvis på olika lärplattformar som Moodle är den mera asynkron, det vill säga de bägge parterna kan vara aktiva vid olika tider.³⁶

Michael Grahame Moore skapade teorin om transaktionell distans. Moore har John Deweys definition av begreppet transaktion som utgångspunkt för sin teori. Dewey menar att det är i transaktionen mellan individen och omgivande meningssammanhang

³³ Balldin, s. 10–13.

³⁴ Balldin, s. 10–13.

³⁵ Charlotta Hilli, *Virtuellt lärande på distans* (Åbo 2016), s. 35.

³⁶ Balldin, s. 13.

som erfarenhet och kunskap föds. Transaktion i distansundervisning enligt Moore är samspelet mellan lärare och de studerande i miljöer som är spatialt separata från varandra.³⁷

Moorens teori bygger på att det finns tre viktiga faktorer när det kommer till distansundervisning: struktur, dialog och autonomi. En kurs som är högt strukturerad innebär att varje del av kursen är planerad och de studerande får en lista med exempelvis bilder, videor, texter eller ljudfiler som de ska använda sig av för att kunna utföra uppgiften de tilldelats. De synkroniserade träffarna, om de sker, sker genom videokonferenser, ljudkonferenser eller genom liknande tillvägagångssätt och de är korta och väl planerade. I en kurs med hög struktur finns det en klar riktlinje för hur kursen ska utföras vilket gör det relativt omöjligt för den studerande att hitta på egna kreativa lösningar.³⁸

Den andra faktorn enligt Moore är dialogen. Med en kurs som har mycket dialog innebär det att det finns utrymme för diskussion både mellan studerande och läraren, och studerande sinsemellan. En kurs med hög struktur och som har videokonferenser innebär enbart att läraren ska kunna förklara materialet, eventuellt ges det möjlighet för några enstaka frågor men tiden är begränsad. Det är utifrån dessa två faktorer, struktur och dialog, som den transaktionella distansen uppstår. En kurs med hög struktur och låg grad av dialog innebär att den transaktionella distansen är större i jämförelse med en kurs med mindre transaktionell distans, där strukturen är låg och fokus ligger på dialogen mellan deltagarna. Den transaktionella distansen bestämmer den tredje faktorn i Moorens teori, det vill säga autonomi. Han menar att i en kurs med stor transaktionell distans, exempelvis hög struktur och lite dialog, innebär att den studerande gör mer självständigt arbete jämfört med en kurs med liten transaktionell distans.³⁹

En orsak till att människor tidigare valde att eller behövde studera på distans var geografisk. Utbildningen erbjöds på ett specifikt område och många hade inte möjlighet eller ekonomiska förutsättningar för en flytt, därför erbjöds utbildning på distans. En annan orsak till att distansundervisningen i sig självt utvecklades var idén

³⁷ Balldin, s. 13.

³⁸ Michael Grahame Moore, 'The Theory of Transactional Distance', *Handbook of Distance Education*, ed. Michael Grahame Moore (New York 2013), s.68–70.

³⁹ Moore, s. 70–80.

om massutbildning. Idén om massutbildning existerar fortfarande men mera individanpassade, flexibla och effektiva studiemöjligheter har fått större inflytande.⁴⁰

Charlotta Hilli skriver i sin doktorsavhandling att distansstudier erbjuder de studerande en mer flexibel studiegång samtidigt som kursutbudet ökar. Hon menar också att ungdomarnas varierande livssituationer måste beaktas vid utformandet av studierna. Arbetslivet förutsätter att de anställda ska genomgå en konstant utveckling, det vill säga att de ska utbilda sig genom hela livet. Det kan bli dyrt för en arbetsgivare att ge de anställda möjlighet att ta lediga dagar för närstudier jämfört med att de anställda erbjuds möjligheten att få studera på distans. Med detta som motiv menar Hilli att man kan anse att det är till stor fördel att studerande på gymnasienivå introduceras till att studera på distans för att få erfarenhet för det kommande arbetslivet.⁴¹

Tom Gullbergs undersökning om de finlandssvenska gymnasierna visar att rektorer uppfattar distansundervisningen som en konkurrensfördel som producent, skola, och som ett instrument för överlevnad som konsument, studerande. Deras attityd till distansundervisningen är också positiv men de lyfter även fram en del kritiska synpunkter. Rektorens största kritik berör kvaliteten på undervisningen. Det framkommer också en gemensam åsikt om att det krävs både mognad och studievana för att klara av att studera på distans.⁴²

Sedan 1900-talet finns det tre generationer av distansundervisning: Den kognitiv-behavioristiska, den socialkonstruktivistiska och den konnektivistiska generationen. Inom den kognitiv-behavioristiska synen är lärandemålet specificerat och genom tekniken struktureras kursinnehållet och kursavsnittet. Läraren stimulerar de studerande genom att ge respons på deras individuella uppgifter. Man lägger stor fokus på individualiserat lärande, den studerande ska själv välja när hen vill göra uppgifterna inom den bestämda temporala ramen.⁴³ Den bristande tekniken gjorde att distansundervisningen fungerade på detta sätt, det vill säga det fanns inte möjlighet till att skapa sociala utrymmen och dylikt.

⁴⁰ Balldin s.8.

⁴¹ Hilli, s. 20.

⁴² Tom Gullberg, *Gymnasiets röst: en utredning om de finlandssvenska gymnasierna – ur deras egen synvinkel* (Helsingfors 2007), s. 42–43.

⁴³ Hilli, s. 7.

Den socialkonstruktivistiska generationen uppkom tack vare utvecklingen av och inom tvåvägskommunikationen. Denna typ av distansundervisning är individbetonad och den sker i ett socialt sammanhang som inte var lika vanligt eller enkelt att utföra tidigare. Läraren ska följa med de studerande och anpassa kursens upplägg enligt de studerandes behov.⁴⁴ En jämförelse mellan den socialkonstruktivistiska och kognitiv-behavioristiska visar tydligt på att det sociala har tagits in och getts mer utrymme.

Tack vare möjligheterna till ett nätverkande på en global nivå har den tredje generationens distansundervisning aktualiserats. Inom den ska de studerande få goda färdigheter i att söka information och att tillämpa kunskap i relevanta situationer. Därför ska kurserna behandla verkliga problem och problem som den studerande anser väsentliga. Genom den studerandes aktivitet kommer hen att skapa nya nätverk och samtidigt utveckla sina sociala förmågor. Lärarens huvudsakliga uppgift är att framställa sig själv som ett gott exempel, det här gör att de studerande lätt kan känna sig vilsna eftersom denna sort av distansundervisning inte sätter fokus på att läraren ska fungera som handledare. Distansundervisning som faller under den konnektivistiska generationen är oftast öppen för vem som helst och tillsammans skapar de aktiva studerande kunskap tillsammans.⁴⁵ Websidan www.edX.org är ett praktexempel på den konnektivistiska generationens distansundervisning. Denna plattform är finansierad av Harvard University och Massachusetts Institute of Technology och den erbjuder kurser som är gratis och öppna för alla.⁴⁶

1.6 Forskningsläge

Forskning som berör virtuell distansundervisning finns det mängder av, bland annat av Charlotta Hilli⁴⁷, Lisa C. Yamagata-Lynch I⁴⁸ och Hani Morgan⁴⁹. Forskningen har kretsat kring metoder, arbetssätt, lärande och lärmiljöer. Forskningen inom virtuell distansundervisning har fokus på de högre nivåerna av utbildning och undervisning, det vill säga universitets- och högskolenivå.

⁴⁴ Hilli s. 8.

⁴⁵ Hilli s. 8–9.

⁴⁶ "edX about us". edXs webbsida <<https://www.edx.org/about-us>>. 17.12.2019.

⁴⁷ Charlotta Hilli, *Virtuellt lärande på distans* (Åbo 2016).

⁴⁸ Lisa C. Yamagata-Lynch I, 'Blending Online Asynchronous and Synchronous Learning', *International Review of Research in Open and Distance Learning* 15 (2014).

⁴⁹ Hani Morgan, 'Online Instruction and Virtual Schools for Middle and High School Students: Twenty-First-Century Fads or Progressive Teaching Methods for Today's Pupils?', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 2, 88 (2015).

Även inom virtuell religionsundervisning på distans har det utförts forskning. Forskningen kretsar bland annat kring lärmiljöer, arbetsätt, metoder och lärande, se Alyson M. Prude⁵⁰, Andrew T. Arroyo⁵¹ och Beverley McGuire⁵². Jämförelsevis med forskning om virtuell distansundervisning är fallet även här att största delen av undersökningarna fokuserar på de högre nivåerna av utbildning och undervisning.

Min undersökning kan placeras in bland de andra undersökningarna inom virtuell religionsundervisning på distans. Undersökningen särskiljer sig från majoriteten eftersom den fokuserar på virtuell religionsundervisning på gymnasienivå. Jag misstänker att virtuell undervisning på distans kommer att bli allt vanligare inom grundskolan och på gymnasienivå vilket gör att resultaten av denna undersökning kan fungera som hjälpmedel åt framtida och nuvarande lärare.

⁵⁰ Alyson M. Prude, 'A Classroom of Bunnies, Blimps, and Werewolves: Teaching Asian Religions Online in Second Life', *ASIANetwork Exchange* 2, 20 (2013).

⁵¹ Andrew T. Arroyo, 'It's Not a Colorless Classroom: Teaching Religion Online to Black College Students Using Transformative, Postmodern pedagogy', *Teaching Theology & Religion* 13 (2010).

⁵² Beverley McGuire, 'Principles for Effective Asynchronous Online Instruction in Religious Studies', *Teaching Theology & Religion* 20 (2017).

2 Teori

I det här kapitlet behandlar jag den teoretiska grunden som undersökningen står på. Inledningsvis kommer en redogörelse för den didaktiska triangeln och hur den används som ett verktyg för undersökning av lärares uppfattning om planering, genomförande och deras pedagogiska uppfattningar kring undervisning och lärandet. I följande avsnitt behandlar jag lärandet och vad som anses ha betydelse för ett lyckat lärande. Slutligen behandlar jag e-lärandet med delarna det virtuella, virtuella lärmiljöer och virtuell undervisning.

2.1 Didaktiska triangeln

Den didaktiska triangeln är en klassisk modell inom didaktiken och det finns flera olika varianter av den. Den didaktiska triangeln består av grundelementen den studerande, läraren och målet med undervisningen eller innehållet i den. Modellen har ofta använts som analysverktyg eftersom den anses fokusera på den helhet som existerar i undervisningen genom att den på ett tydligt sätt förklarar relationerna mellan de tre grundelementen som utgör undervisningens kärna. Med den insikten förstår man att om en av triangelns sidor faller bort innebär det att undervisningen upphör. Genom den didaktiska triangeln kan lärarens planering, pedagogiska tänkande och handlande analyseras. Det vill säga att modellen kan användas för att analysera både undervisningen och lärandet.⁵³ Michael Uljens skriver att alla varianter av triangeln är ämnescentrerade och därför är triangeln ämnesdidaktikens fundament. Uljens lyfter också upp ett möjligt problem med triangeln, då den inte tydligt problematiserar lärandets samhälleliga och kulturella kontext.⁵⁴

Som tidigare nämnt så är det den studerande, läraren och innehållet som är de tre grundelementen som fyller den didaktiska triangelns hörn. Det är även möjligt att byta ut dessa till de vanliga didaktiska frågorna: vad, hur och varför. Det är dock inte nödvändigt att direkt byta ut dessa för det är också lika möjligt att endast namnge de olika relationerna med de didaktiska frågorna (se figur 1). Vad-frågan kan placeras in i axeln mellan läraren och innehållet. Det är här som planeringen av materialet och uppbyggandet av kursens eller undervisningens mål ställs upp. Hur-frågan kan

⁵³ Leif Tjärnstig, *Didaktisk Praxis i Waldorfskolan* (Åbo 2019), s. 46–47.

⁵⁴ Michael Uljens, 'Grunddrag till en reflektiv skoldidaktiks teori', *Didaktik: -teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens (Lund 1997), s. 167.

placeras in i axeln mellan den studerande och läraren. Det är i denna axel som materialet och lärarens kunskaper kommer till nytta för den studerande, det handlar om vilka metoder som används för att förmedla innehållet till de studerande. Varförfrågan kan placeras i axeln mellan den studerande och innehållet. Det är i denna axel som man ställer frågan varför den studerande ska lära sig detta ämne och varför detta material ska användas.

Leif Tjärnstig skriver i sin doktorsavhandling att man kan läsa ut fem olika relationer eller dimensioner i den didaktiska triangeln. Den första relationen är den mellan läraren och innehållet, den andra är lärarens relation till den studerande, den tredje är den studerandes relation till läraren, den fjärde relationen är den studerandes relation till målen och innehållet och den femte relationen är lärarens relation till den studerandes lärande och utveckling. Den femte relationen är speciell eftersom den kan benämnas som en didaktisk relation. Tjärnstig skriver att läraren genom didaktiken har en relation till den studerandes relation.⁵⁵ Denna variant av den didaktiska triangeln visar tydligt på relationerna mellan de olika grundelementen och att dessa har betydelse för att undervisningen och lärandet ska ta form.

Stefan Hopmann skriver att den didaktik vi har idag har utvecklats från tre moment eller traditioner inom undervisningen: retorik, kateketik och metodik. Retoriken, som härstammar från exempelvis Sokrates, anser att inlärningsprocessen förklaras som att den studerande ska övertygas. Detta innebär att både lärarens och den studerandes förmågor att hantera innehållet har stor betydelse.⁵⁶

Kateketik går att spåra tillbaka till de första kristnas omformning av retoriken. Tanken bakom kateketik var att det är kommunikationen och dess kvalitet, mellan läraren och den studerande, kring ett gemensamt innehåll som är kärnan i undervisningen och lärandet. Egentligen kan man finna två varianter av kateketik i kristendomens utveckling. Den tidiga formen betonade vid inläringen en levande växelverkan mellan studerande och lärare. Den senare formen satte mera fokus på att läraren ställde frågor och den studerande svarade eller vice versa.⁵⁷

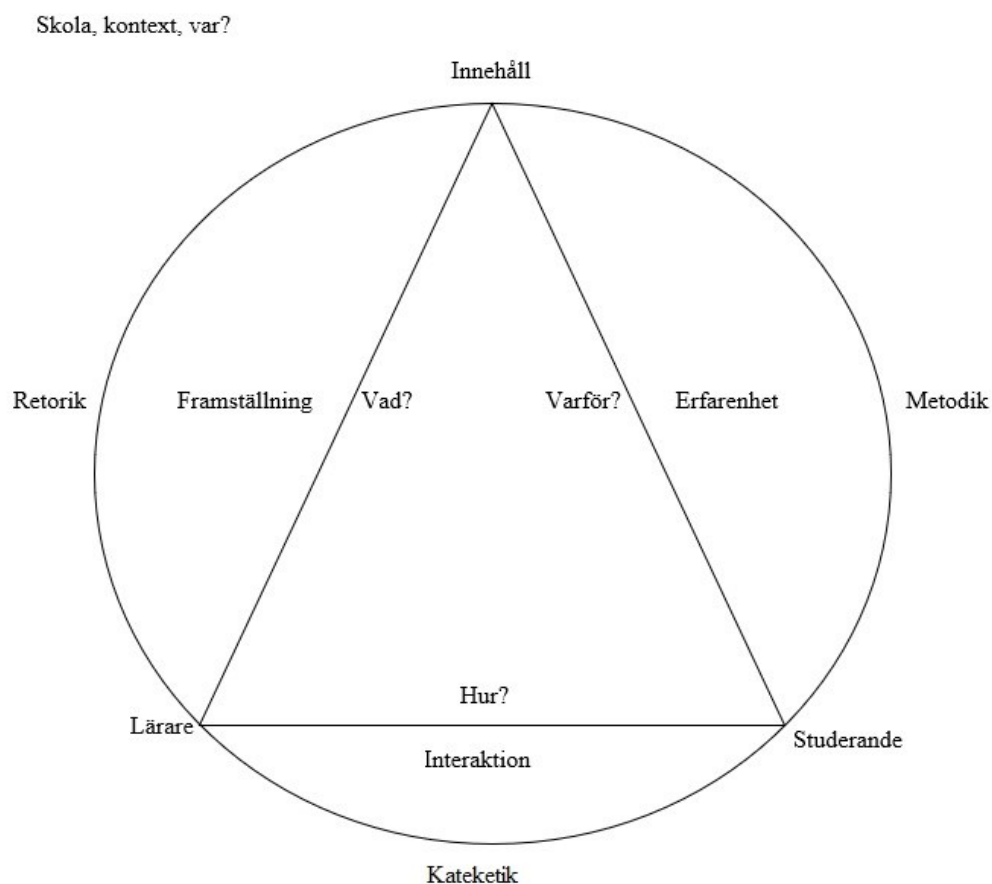
⁵⁵ Tjärnstig, s. 48–49.

⁵⁶ Stefan Hopmann, 'Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken', *Didaktik: -teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens (Lund 1997), s. 199.

⁵⁷ Hopmann, s. 199–200.

Den tredje traditionen är metodiken. Denna kan sägas ha vuxit fram på grund av att man ansåg att kateketiken och retoriken inte räckte till när det kom till den enorma mängd av kunskap som existerade i världen. Det ansågs att struktur och organisation av kunskap på ett meningsfullt sätt och ur ett inlärningsperspektiv var nödvändigt. Det vill säga hur den specifika förmedlingen av innehållet till den studerande skulle gå till.⁵⁸

Fig. 1 Modifierad didaktisk triangel inspirerad av Stefan Hopmanns version.



Källa: Stefan Hopmann, *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (Hopmann 1997, s. 201.)

Hopmann menar att de tre momenten eller traditionerna utgör grundpelarna för den didaktiska triangeln.⁵⁹ Med dessa byggs den didaktiska triangeln upp (se figur 1), och de tre grundelementen studerande, lärare och innehåll läggs till. De tre axlarna som

⁵⁸ Hopmann, s. 200.

⁵⁹ Hopmann, s. 201.

finns mellan grundelementen är framställningen, interaktionen och erfarenheten. Här går det även att se de didaktiska frågorna vad, hur och varför samt frågan om var.

Interaktionen är axeln som går mellan den studerande och läraren. Det är genom interaktionen som den studerande ska dra nytta av lärarens kunskap. Hopmann skriver att det finns tre föreställningar inom interaktionsaxeln. Den första föreställningen är en lärarcentrerad föreställning, den andra föreställningen betonar precis som den tidiga kristna kateketiken på en levande växelverkan med en vinn-vinn-situation för både lärare och studerande. Den tredje föreställningen menar att interaktionens kvalitet regleras av undervisningsinnehållet.⁶⁰

Framställningen, axeln mellan läraren och innehållet, kan anses vara motsatsen till interaktionen. Detta på grund av att inom framställningen så betonas lärarens behandling av undervisningsämnet. Det är här som betoningen ligger på hur läraren strukturerar innehållet för att uppnå de krav som ämnet ställer. Det är också inom denna axel som institutionella överenskomna gränser diskuteras och behandlas. Inom framställningen kan man därmed hitta läroplanen. I nordiska- och mellaneuropeiska länder är det vanligt att en arbetsindelning finns för hur ett ämne ska undervisas och vad som ska undervisas. Det är läroplanen som avgör och diskuterar det som ska tas upp och behandlas i ämnet men det är lärarens uppgift och frihet att framställa material samt välja form för undervisningen.⁶¹ Det här ger läraren en viss frihet i sin undervisning. Vid analys av lärares undervisning framkommer att lärare tar till olika metoder och material för att stödja de studerande att uppnå de mål som ställs i läroplanen.

Den tredje axeln eller relationen är den mellan den studerande och innehållet, erfarenhetsaxeln. Denna axel representerar den studerandes arbete och hantering av innehållet.⁶² Detta handlar alltså om den studerandes sätt att arbeta med innehållet eller hur den studerande uppnår de mål som har blivit satta för ämnet. Det är inom denna axel som man finner läxor, uppgifter och dylikt som den studerande ska göra för att uppnå de mål som finns att hitta i läroplanen.

⁶⁰ Hopmann, s. 203.

⁶¹ Hopmann, s. 204.

⁶² Hopmann, s. 205.

Genom att använda mig av den didaktiska triangeln som analysverktyg kan jag få en förståelse för hur lärarna inom Vi7 uppfattar lärandet i de virtuella kurserna. Deras åsikter och erfarenheter från att planera och utföra virtuella kurser på distans kan placeras in i triangeln för att kunna bygga upp en förståelse för hur och varför den påverkar lärandet inom de virtuella kurserna. I de resterande avsnitten inom teorikapitlet behandlar jag sådant som är nödvändigt för att användningen av den didaktiska triangeln ska vara enklare att förstå i analysen.

2.2 Lärandet

Lärandet kan anses ske var som helst och när som helst. Ett pedagogiskt lärande är en förändring i en individs förmågor. Denna förändring i individens förmågor kan inte relateras till en naturlig utveckling som har skett på grund av eller tack vare någon biologisk orsak.⁶³ Det här innebär att en individ som är kapabel till att kommunicera respektfullt med människor från ett annat land och en annan kultur har lärt sig kunskaper som gör att detta är möjligt. Individens kompetens att utföra detta är inte tack vare att hen lärde sig att tala utan det handlar om ett pedagogiskt lärande som har skett till exempel under individens skolgång.

I studier om lärandet brukar man nämna tre huvudsakliga perspektiv: det behavioristiska, det konstruktivistiska och det sociokulturella. Hilli skriver att inget av dessa perspektiv ger en fullkomlig bild av lärandet utan de kompletterar varandra genom att närma sig det som kallas för lärande. Genom människans historia har synen på utbildningen och undervisningen utvecklats. Den här utvecklingen kan beskrivas genom att en högre aktivitet hos den studerande är mer eftertraktad än tidigare, ett aktivt lärande är vad undervisningen har rört sig mot. Vad de tre huvudsakliga perspektiven har gemensamt är att de alla anser att aktiviteter och interaktioner som individen är delaktig i är centrala för lärandet oavsett nivå eller form.⁶⁴

Det behavioristiska perspektivet på lärandet ser den studerande som en passiv mottagare vars uppgift är att repetera det som är rätt eller fel. Här är läraren och lärmiljön viktig och den stimulans som dessa kan ge är av stor betydelse för individens lärandeprocess.⁶⁵ Detta synsätt eller perspektiv bygger på att det finns en objektiv

⁶³ Hilli, s. 30.

⁶⁴ Hilli, s. 30.

⁶⁵ Hilli, s. 30.

kunskap som alla ska och kan lära sig, och därför borde alla förstå kunskapen på samma sätt. Det här innebar också att idén om vem som lärt sig mest och bäst blev möjlig.⁶⁶ Det behavioristiska perspektivet på lärandet finns fortfarande kvar och används fortfarande i dagens undervisning och utbildning. Men synen på kunskap har också genomgått förändring och subjektiva åsikter har fått större betydelse inom humanistiska läroämnen, till exempel inom ämnet religion. Detta i jämförelse med naturvetenskapliga ämnet matematik där subjektiva sanningar inte är eftersökta.

Ur det behavioristiska perspektivet utvecklades också det kognitiva perspektivet. Inom detta perspektiv är det viktigt med den yttre stimulansen som ges till den studerande. Den studerande jämförs med en dator och förhoppningarna var att hen kan programmeras som en sådan och att datorprogram skulle kunna gynna lärandet. Både det behavioristiska och kognitiva perspektivet på lärandet har tankar om objektiva sanningar och kunskaper som läraren ska förmedla till den studerande. Dessa två perspektiv var de två som präglade e-lärandet i dess tidigaste form.⁶⁷

Det konstruktivistiska perspektivet på lärandet anser att kunskap är dynamisk och föränderlig. I enlighet med detta perspektiv skapar individen kunskap själv genom egna erfarenheter och reflektioner över dessa. Den studerande kan senare aktivt konstruera kunskap genom att ställa frågor, diskutera och undersöka fenomen tillsammans med andra. Inom konstruktivismen finns det dock flera olika teorier eller inriktningar.⁶⁸ Kjell Johansson skriver i sin doktorsavhandling *Konstruktivism i distansutbildning: Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande* (1999) att de olika teorierna inom konstruktivismen kan sägas vara radikala eller sociala. Inom de radikala teorierna sätts individen i centrum och all kunskap är individuella konstruktioner som hen har gjort utan någon egentlig utomstående hjälp. De sociala teorierna säger att kunskap konstrueras tillsammans med andra individer.⁶⁹ I jämförelse med behaviorismen och kognitivismen har det konstruktivistiska perspektivet en syn på kunskap som kan beskrivas som subjektiv. Johansson menar att

⁶⁶ Kjell Johansson, *Konstruktivism i distansutbildning: Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande* (Umeå 1999), s. 45.

⁶⁷ Hilli, s. 30–31.

⁶⁸ Hilli, s. 31.

⁶⁹ Johansson, s. 51.

radikala konstruktivister anser att det inte finns någon objektiv uppfattning om någonting utan att allt är subjektiva konstruktioner⁷⁰.

Hilli skriver att det finns många fördelar med att en distanskurs planeras utgående från ett konstruktivistiskt perspektiv på lärandet. Problemlösning, djupinriktat lärande och förståelse är vanliga inom kurser som har designats med eller ur ett konstruktivistiskt perspektiv. De studerande får arbeta med uppgifter som behandlar verkliga fall eller händelser utgående från sina förkunskaper och med hjälp av det material som erbjuds. Då kan den senare handledningen fokusera på att identifiera och bemöta felaktiga kunskapskonstruktioner som den studerande har eller har haft.⁷¹

Inom det sociokulturella perspektivet på lärandet anser man att lärandet sker i ett socialt och kulturellt sammanhang. Det här innebär att de studerande ska lära sig i en omgivning där artefakter och lärobject har en stor betydelse för motivationen och lärandet hos de studerande. Hilli skriver att den sociokulturella kunskapssynen är att kunskap har och får ett praktiskt värde med tanke på framtiden eftersom de studerande ska lära sig använda olika artefakter. Därmed skiljer denna kunskapssyn sig från konstruktivismen och objektivismens kunskapssyn.⁷²

2.2.1 Interaktion

Interaktion kan anses vara alla handlingar som en människa gör i relation till andra människor men också till objekt. Handlingar är en aktivitet och för att lärandet ska ske behöver individen i fråga vara aktiv. En lärandeaktivitet är en handling som är målorienterad. I skolsammanhang kan denna handling vara en interaktion mellan flera studerande eller att studerande utför interaktioner med specifika resurser.⁷³

Inom lärandet kan man tala om både låg och hög aktivitet. Hög aktivitet innebär att personen i fråga måste utföra mer komplexa handlingar där lärandemålen är uppenbara och låg aktivitet innebär att personen kan hålla sig mer passiv och hen behöver inte vara medveten om lärandemålen.⁷⁴ Illeris Knud, professor inom livslångt lärande, skriver att det finns sex typer av samspel som vanligtvis sker inom lärandet: perception, förmedling, upplevelse, imitation, verksamhet och deltagande. Perception

⁷⁰ Johansson, s. 52.

⁷¹ Hilli, s. 32.

⁷² Hilli, s. 32.

⁷³ Hilli, s. 38–39.

⁷⁴ Hilli, s. 40.

är när något sker i omvärlden som individen har möjlighet att hålla sig passiv till. Illeris anser att luktintryck är ett bra exempel för denna sort av samspel. Förmedling är när en person informerar en annan eller andra personer om något. De som mottar informationen kan vara mer eller mindre intresserade och beroende på deras intresse bestäms deras aktivitet. Upplevelse innebär ett aktivt moment där mottagaren måste göra något för att göra samspelet meningsfullt. Illeris menar här att både perception och förmedling skulle kunna placeras under upplevelse men väljer slutligen att separera dem i sin förklaring. Imitation är när en person försöker härma, efterlikna eller göra likadant som en annan person. Verksamhet är att den lärande själv aktivt söker efter sådant som hen kan ha användning av, det vill säga det är en målinriktad och engagerad aktivitet. Deltagande innebär att den lärande ingår i en gemenskap med andra lärande där varje individ har en erkänd position och tillsammans utför de en målinriktad aktivitet.⁷⁵ Beroende på vilket samspel som sker behövs det då också högre eller lägre aktivitet från den lärande men oavsett är lärandet möjligt i alla av de olika samspelet.

Interaktioner är viktiga för att lärandet ska ske. Dessa handlingar kan ske på olika sätt och involverar andra människor eller endast lärobject. Det är upp till individen i fråga att utföra handlingarna och för detta krävs motivation.

2.2.2 Motivation

Motivation är något som alla människor har inom sig från födseln. Varje handling en individ utför kräver aktivitet och engagemang av individen i fråga, graden på dessa varierar. Individen ställer upp mål, eller så ställs mål upp för hen, och genom engagemang och aktivitet ska individen nå dessa. Det är även möjligt för hen att undvika att uppnå dessa mål. En dualism mellan motivationen och läroprocessen är möjlig att se. Frågorna om vad, när och hur gällande lärandet påverkas alla av den studerandes motivation. Samtidigt så påverkas motivationen också av att lärandet har skett eftersom den studerande kan inse att målen som satts är uppnåeliga. Motivationen kan sägas ge en individ styrkan att utföra en handling.⁷⁶

För att en studerande ska vilja lära sig behöver hen ha motivation för att utföra de handlingar som behövs för att uppnå de mål som läroplanen och läraren har satt för

⁷⁵ Knud Illeris, *Lärande* (Roskilde 2006), s. 125–126.

⁷⁶ Hilli, s. 43–44.

hen. Om inte den studerande känner sig motiverad är det upp till läraren att försöka påverka den studerandes motivation så att hen kan uppnå målen.

Hilli skriver att enligt självbestämmandeteorin kan det identifieras tre former av motivation: omotivation, inre och yttre motivation. Med inre motivation så talar man om individens egna intressen och hens känslor för den handling som ska utföras. Den yttre motivationen är sådan som kan påverkas av yttre faktorer, ett klassiskt exempel här är hur motivationen påverkas av straff och belöningar. Den slutliga formen är omotivationen och den tar sig ofta till uttryck då individen inte ser någon nytta med att utföra handlingar.⁷⁷

Yttre faktorer som belöningar och deadlines kan ibland minska på den inre motivationen, medan en större självständighet uppmuntrar den inre motivationen eftersom de studerande får möta nya utmaningar som kan väcka deras nyfikenhet. En lärare som stöder större självständighet uppmuntrar den inre motivationen medan lärare som kontrollerar situationen hämmar de studerandes kreativitet och inre motivation. Hilli skriver att gymnasieutbildningen ska förstås utifrån inre och yttre motivation eftersom det är upp till de studerande att självständigt planera sitt arbete medan lärarna ska bedöma de studerandes prestationer.⁷⁸ Det finns flera saker som en lärare kan göra för att främja motivationen hos de studerande så att lärandet kan ske. Det är genom olika metoder, arbetssätt, deadlines, miljöer och dylikt som en lärare har möjligheten att påverka de studerandes motivation och därmed deras inläring.

2.3 E-lärande

Utvecklingen som skett inom informations- och kommunikationstekniken har ökat användningen av den i både den traditionella undervisningen och distansundervisningen. Det här har också medfört att en allmän förvirring uppstått inom forskning om distansundervisning. Begrepp som e-lärande, mobilt lärande, webbaserat eller nätbaserat lärande har kommit till och de används ibland synonymt, ibland med olika innebörd. Hilli menar att e-lärande förknippas med distansundervisning och de övriga begreppen innebär att undervisningen sker som närstudier där teknik används i lägre eller högre grad.⁷⁹ Det vill säga att mobilt lärande,

⁷⁷ Hilli, s. 44.

⁷⁸ Hilli, s. 44.

⁷⁹ Hilli, s. 5.

webbaserat eller nätbaserat lärande är sådant lärande som används i den vanliga undervisningen medan e-lärandet är mer fokuserat på distansundervisning.

Hilli skriver att e-lärandet består av teknologi, leveranssystem, kommunikation och pedagogiska paradig. E-lärande är beroende av teknologi och det krävs ett elektroniskt system för att förmedlingen av information ska fungera. Med hjälp av elektroniska leveranssystem kan man interagera och kommunicera med varandra för att undervisa eller för att lära sig. Slutligen ramas de olika delarna in i ett pedagogiskt paradig som genomgår en ständig utveckling då de tekniska förutsättningarna för undervisningen förändras.⁸⁰ Det är genom dessa fyra teman som den nya distansundervisningen uppkommit. Tidigare inom distansundervisning använde man sig av brev, radio och tv-apparater men tack vare de nya tekniska möjligheterna har e-lärande kommit till, utvecklats och fortsatt att utvecklas. De första versionerna av e-lärande var lockande för både studerande och utbildare eftersom det erbjöd möjligheter som den traditionella undervisningen inte kunde erbjuda.

Fördelarna med e-lärande varierar, men att e-lärande inte är beroende av tid och rum på samma sätt som den traditionella undervisningen är en av de starkaste fördelarna. De studerande som inte presterar bra i traditionella klassrum kan trivas bättre och lära sig mera genom e-lärande eftersom det möjliggör användningen av olika studietekniker.⁸¹ Man märker här att de orsaker som gjorde att individer tidigare valde distansundervisning fortfarande finns kvar idag. Det vill säga att geografiska men också tidsrelaterade orsaker fortfarande spelar en stor roll idag.

Hani Morgan, professor inom utbildning vid University of Southern Mississippi, menar att kurser inom e-lärande indelas i tre kategorier: onlinekurser, hybridkurser och webb-främjande kurser. Han skriver att en onlinekurs är en kurs där 80 % av aktiviteterna sker på nätet. Hybridkurser är kurser som har inslag av traditionell undervisning men att upp till 79 % av aktiviteterna sker på nätet. De webb-främjande kursernas utgörs enbart av 1–29 % internetanvändning och resten utgörs av traditionell undervisning.⁸² Här kan man märka av de olika begreppen som e-lärande, mobilt lärande och webbaserat lärande används synonymt.

⁸⁰ Hilli, s. 5.

⁸¹ Chris Hill, *Teaching with e-learning in the Lifelong Learning Sector* (Exeter 2008), s. 21–23.

⁸² Morgan, s. 73.

När webben utvecklades till vad vi idag kallar för webb 2.0 innebar det att nya möjligheter kom till. Webb 2.0 handlar egentligen inte om några tekniska förändringar utan om nya och innovativa sätt att använda webben. De nya möjligheterna som uppkom är exempelvis webbsajter som Youtube, Skype, Myspace, Facebook, Wikipedia med flera.⁸³ Enkelt sagt handlar webb 2.0 om att sociala medier och interaktiva miljöer på webben blivit tillgängliga. Enligt mig är det genom webb 2.0 som den virtuella undervisningen har uppkommit eftersom det nu blev möjligt för mera och bättre interaktionsmöjligheter på webben.

I denna avhandling använder jag mig av termen virtuell undervisning när jag pratar om undervisning som främjas av och i huvudsak sker på webben. Det är då enligt min mening att e-lärandet sker med hjälp av virtuell undervisning. Orsaken varför termen virtuell används är för att ge utrymme åt de miljöer och program som används för att bygga bron mellan den formella och den informella arenan som annars är separerade i distansundervisningen.

2.3.1 Det virtuella

Hilli skriver att det virtuella kan ses som ett utrymme mellan användare där handlingar skapar en kontext. Det är genom nätbaserade ritualer som en mening skapas för användarna och knyter dem an till den virtuella verkligheten. De upplevelser man har i det virtuella kan kännas mer märkbara än fysiska upplevelser. Forskning om virtuella världar och spel bekräftar att de erfarenheter som användare har i en virtuell värld har betydelse för dem.⁸⁴

2.3.2 Virtuella lärmiljöer

Vi människor befinner oss alltid i en sorts miljö, denna miljö kan anses vara fysisk, psykisk eller social. Därmed sker också undervisningen och lärandet i någon slags miljö. En virtuell miljö är något som kan anses vara bron som förenar den formella med den informella arenan i distansundervisning, därmed kan man kalla dessa virtuella utrymmen för virtuella lärmiljöer. I detta avsnitt diskuterar jag närmare vad som kan anses vara en virtuell lärmiljö och hurdana miljöer som finns.

⁸³ ”World wide webb”. Nationalencyklopedins webbsida <<https://www-nc-se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/world-wide-web>>. 22.04.2020.

⁸⁴ Hilli, s. 49.

Charlotta Hilli skriver att en virtuell miljö kan vara ett brädspel men det kan också vara en värld som läsaren skapar mentalt vid läsningen av en text. Men hon menar också att en generell definition på virtuella miljöer är en datorbaserad simulering av en verklig eller fiktiv miljö. Med hjälp av olika verktyg så som tangentbord och headsets kan individer interagera i den virtuella miljön, i somliga fall som avatarer.⁸⁵ En virtuell miljö är därmed något som man inte direkt kan röra vid och kan därför definieras som skenbar. De virtuella miljöerna erbjuder oss dock möjlighet att interagera och därmed kan de kännas verkliga och meningsfulla.

En lärmiljö enligt Hilli är en miljö där lärande sker. Lärandet i sig självt kan ske på en plats eller i en gemenskap där man använder sig av olika resurser för att främja den utveckling som lärandet innebär. En lärmiljö kan också anses vara en kontext där lärandet sker. Denna kontext är flytande men bunden till individen och individens subjektiva och objektiva erfarenheter av omvärlden. Detta innebär att en virtuell lärmiljö enligt Hilli inte behöver vara en bestämd plats eller plattform, utan en virtuell lärmiljö kan bestå av en mångfald av utrymmen där videoklipp, texter och avancerade tredimensionella omgivningar existerar. Det är därmed både informella och formella virtuella miljöer som är möjliga lärmiljöer. Hilli anser att en virtuell lärmiljö är en miljö som ger de studerande möjlighet att skapa, granska, upptäcka, och agera.⁸⁶ Den här definitionen av vad en virtuell lärmiljö är gör att som lärare i en virtuell distanskurs så har man möjlighet att motivera och försvara sitt val av verktyg och miljö. Tanken här är att lärandet kan ske var som helst och när som helst och beroende på miljön kan man påverka hur lärandet utformas och förverkligas.

Martin Weller, professor vid The Open University, skriver i sin bok, *Virtual Learning Environments: Using, choosing and developing your VLE*, att det finns två begrepp som används synonymt när det kommer till virtuella lärmiljöer: virtuella lärmiljöer, *Virtual learning environments* eller *VLE*, och lärplattform eller undervisningsplattform, *Learning management system* eller *LMS*. Weller menar att en virtuell lärmiljö är ett paket med verktyg som bland annat gör det möjligt att dela in kurser i etapper, skapande av profiler för studerande, tillgång till hjälp för både studerande och lärare, elektronisk kommunikation och möjlighet till att dela länkar till andra webbsidor eller material som står utanför kursplanen. En lärplattform eller

⁸⁵ Hilli, s. 50–52.

⁸⁶ Hilli, s. 50–54.

undervisningsplattform är en mjukvara eller webbaserad applikation som hjälper till i planering, implementering och bedömning av en specifik inlärningsprocess. En sådan plattform ger läraren möjlighet att skapa och dela material, övervaka studerandes deltagande i kursen och möjlighet att bedöma dem. Applikationen ger också möjlighet för interaktion mellan de studerande och läraren.⁸⁷

Weller väljer i sin bok att klassificera både *VLE* och *LMS* under termen virtuell lärmiljö. På detta vis definierar han en virtuell lärmiljö som ett system som inkorporerar flera verktyg som används till att systematiskt dela material på nätet och på så vis stöda lärandet kring innehållet eller ämnet. En virtuell lärmiljö är ett system som en hel institutions lärare använder i kurser och för att erbjuda dem, det är inte något som är specifikt för endast en kurs eller för en enskild funktion. Meningen med en virtuell lärmiljö är att främja e-lärandet. Weller anser att definitionen är tillräckligt bred för att inkludera de mest kända virtuella lärmiljöerna oavsett om de har eller inte har en association till pedagogik och didaktik.⁸⁸ Hans definition av virtuell lärmiljö försöker skilja mellan lärmiljö och verktyg. Denna definition kan förenkla valet av virtuell lärmiljö eller lärmiljöer för många skolans och skolnätverks virtuella kurser.

Valet av virtuell lärmiljö är ett av de val som den virtuella distanskursens ansvariga lärare måste göra. Vanligt är att skolan, institutionen eller nätverket redan har valt ut en lärplattform som fungerar som standardiserad virtuell lärmiljö, men detta begränsar inte läraren från att ta in andra miljöer och att använda sig av dem i undervisningen. Enligt min uppfattning och erfarenhet så är det lärplattformen av den standard som Weller skriver om som används mest inom virtuell undervisning. Exempel på sådana lärplattformen är Moodle och Itslearning. Moodle är en virtuell lärplattform som har öppen källkod vilket gör det möjligt för lärare att skapa och strukturera kurser samt de aktiviteter som kursen ska innehålla för ett kollaborativt lärande⁸⁹. Itslearning är en lärplattform som ska fungera som en samlingspunkt för hantering och strukturering av undervisning. Plattformen ska bland annat göra det möjligt att skapa och tillgängliggöra kurser, uppgifter och bedömningar. På Itslearning's webbsida står det att Itslearning ska möjliggöra ett individanpassat lärande och förespråkar det eftersom

⁸⁷ Martin Weller, *Virtual Learning Environments: Using, choosing and developing your VLE* (Oxon 2007), s. 3.

⁸⁸ Weller, s. 5.

⁸⁹ "About us". Moodles webbsida <<https://moodle.com/about/>>. 03.04.2020.

möjligheter för olika undervisningsmetoder stöds.⁹⁰ Moodle och Itslearning är två exempel på välkända och välanvända lärplattformar runtom i världen. De erbjuder funktioner som gör det möjligt för lärare att vara kreativa och skapa samt strukturera sina kurser på ett sådant sätt som de själva anser effektivt. Moodle och Itslearning är båda två lärmiljöer som kan klassificeras som asynkrona.

Garry Falloon, professor inom digitalt-lärande vid Macquarie University, menar att de vanligaste virtuella lärmiljöerna är asynkrona. Dessa lärmiljöer kräver att de studerande dagligen loggar in och gör de uppgifter och läser det material som de tilldelats. Asynkrona lärmiljöer används eftersom de ger goda resultat men undersökningar visar ändå att regelbunden kontakt mellan deltagare i kurser gör att de studerande presterar bättre. Falloon skriver att en virtuell synkron lärmiljö, ett virtuellt klassrum, har funktioner som gör det möjligt att dela material men att det också är en direktsänd, kontextuell och interaktiv miljö som för studerande stöder ett aktivt lärande.⁹¹ Det finns många olika virtuella lärmiljöer eller virtuella miljöer som kan klassificeras som synkrona. Några exempel på sådana lärmiljöer är Adobe Connect Virtual Classroom, Microsoft Teams och Second Life.

Adobe Connect beskrivs på den egna webbsidan som en webbkonferensapplikation som gör det möjligt att skapa och erbjuda digital undervisning, webinarier och kollaborativa erfarenheter. En av de funktioner som lyfts fram inom applikationen är möjligheten att skapa virtuella rum där olika funktioner är tillgängliga för deltagarna.⁹²

Microsoft Teams webbsida beskriver Teams som en plattform som gör kollaborativt arbete möjligt eftersom den är portabel och ger möjlighet att chatta, ringa, möta och kollaborera oavsett var användaren befinner sig.⁹³ Teams erbjuder också funktioner som bedömning och uppgiftsutdelning⁹⁴.

⁹⁰ "lärplattform överblick". Itslearnings webbsida <<https://itslearning.com/se/grund-och-gymnasieskola/larplattform-overblick/>>. 06.02.2020.

⁹¹ Garry Falloon, 'Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate Online Teacher Education', *Journal of Research on Technology in Education* 43 (2011), s. 188–189.

⁹² "Adobeconnect". Adobe Systems Incorporateds webbsida <<https://www.adobe.com/products/adobeconnect.html>>. 06.02.2020.

⁹³ "Microsoft Teams". Microsofts webbsida <<https://products.office.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software>>. 03.04.2020.

⁹⁴ "Microsoft Teams". Microsofts webbsida <<https://www.microsoft.com/en-gb/education/products/teams/default.aspx>>. 03.04.2020.

Second Life är en gratis tredimensionell virtuell värld där användare bland annat kan skapa, möta och kommunicera med varandra.⁹⁵ Enligt hemsidan är applikationen lämplig att använda i undervisning eftersom den ger möjlighet till synkront kollaborativt lärande, global kommunikation, sekretess för användarna och ett verklighetstroget intryck.⁹⁶ Virtuella världar kan fungera som goda lärmiljöer i en virtuell distanskurs men dessa kräver bättre hårdvara för att de ska fungera. Användningen av virtuella världar i undervisningen kan göra att de studerande känner sig tryggare eftersom det kan kännas som att de befinner sig i ett traditionellt klassrum med läraren och andra studerande⁹⁷. En virtuell värld som Second Life erbjuder unika möjligheter till virtuella distanskurser, men som tidigare nämnts krävs det bättre hårdvara samt att användarna behöver kunna navigera i och använda sig av programmet. Alyson Prude, assisterande professor vid University of California inom Religious studies, sände ut instruktioner för hur Second Life fungerar och hur man navigerar runt i världen två veckor på förhand till de kursdeltagare hon skulle ha i sin kurs där det skulle användas⁹⁸.

Valet av virtuell lärmiljö påverkar de metoder och arbetssätt som blir möjliga att använda sig av i undervisningen. Det är därför valet av lärmiljö är ett viktigt beslut som läraren eller institutionen måste ta.

2.3.3 Virtuell undervisning

Teknik är en viktig del av en virtuell distanskurs, men undervisningen ska inte styras av tekniken, utan det är lärarens närmande till tekniken som ska vara det avgörande⁹⁹. Valet av teknik och verktyg i en virtuell distanskurs ska göras med tanke på att de ska kunna presentera kursinnehållet, hjälpa till med att nå lärandemålen och ge interaktionsmöjligheter.¹⁰⁰ För att undervisningen ska fungera måste tekniken vara på den nivå att både läraren och de studerande kan behärska den och använda den utan behovet av att ha längre introduktionskurser och kraftfull hårdvara. Det ska inte krävas

⁹⁵ "Second Life". Second Lifes webbsida <<https://secondlife.com/>>. 03.04.2020.

⁹⁶ "Educate in the Virtual World". Second Lifes webbsida <<http://go.secondlife.com/landing/education/?lang=en>>. 03.04.2020.

⁹⁷ Claire Howell Major, *Teaching Online: A Guide to Theory, Research and Practice* (Baltimore 2015), s. 85.

⁹⁸ Prude, s. 7–8.

⁹⁹ Lisa M. Lane, 'Reducing Distance in Online Classes', *Teaching the Humanities Online: A Practical Guide to the Virtual Classroom*, ed. Steven J. Hoffman (New York 2011), s. 14.

¹⁰⁰ Rena M. Palloff & Keith Pratt, *Lessons from the Virtual Classroom: The Realities of Online Teaching* (San Francisco 2013), s. 64.

att läraren är en teknikexpert utan det är innehållet som är det viktiga och att läraren kan framföra det på ett effektivt sätt¹⁰¹.

Lisa M. Lane, som undervisar i historia vid MiraCosta College i Kalifornien, skriver att en av de första utmaningarna en lärare som ska börja undervisa i virtuella distanskurser står inför är överföringen av hens undervisningsstil och metoder till den virtuella miljön. Lane menar att beroende på lärarens metoder i den traditionella undervisningen påverkas också hens undervisningsstil i de virtuella distanskurserna. De som ofta föreläser brukar dela ljudfiler eller bildspel som fylls ut med deras berättande. Lärare som föredrar diskussioner använder sig ofta av eller söker sig ofta till diskussionsforum eller sociala medier. Konstruktivister söker sig vanligtvis till miljöer där studerande har möjlighet att skapa eget material, till exempel bloggar eller wikier.¹⁰² Det som märks här är att lärarna beroende på deras metod har valt teknik som ska hjälpa dem att framföra eller förmedla innehållet till de studerande. Beroende på lärarens metoder och de arbetssätt som hen vill prägla sin kurs med så spelar valet av lärmiljö eller miljöer stor roll. De val som läraren gör kommer att få betydelse för hur hen har möjlighet att påverka de studerandes motivation och deras känsla av distans till läraren, medstuderande och materialet.

Inom de virtuella distanskurserna finns det både asynkron och synkron undervisning. Med synkron undervisning menas det att läraren och den studerande är uppkopplade samtidigt, vilket innebär att arbetet också görs under samma tid. Den synkrona undervisningen använder sig av verktyg som textbaserade chattar, digitala telefoner med IP-telefoni, videokonferenser, ljudkonferenser och dylikt. Asynkron undervisning innebär att de studerande arbetar med materialet när de har tid och möjlighet. Här är ofta lärare och den studerande separerade i både tid och rum. Verktyg som ofta används i denna sorts undervisning är mejl, meddelanden, diskussionsforum och sociala medier. I asynkron undervisning är det ovanligt att de två parterna får se varandras ansikten och om detta sker så är det oftast genom inspelade videoklipp.¹⁰³ Virtuella lärmiljöer som stöder både asynkron och synkron undervisning finns men det är inte

¹⁰¹ Khadijah O. Miller, Before We Begin: Preparing to Teach Online, *Teaching the Humanities Online: A Practical Guide to the Virtual Classroom*, ed. Steven J. Hoffman (New York 2011), s. 3–4.

¹⁰² Lane, s. 14.

¹⁰³ Elizabeth Murphy & Maria A. Rodrigueq-Manzanares & Michael Barbour, 'Asynchronous and Synchronous Online Teaching: Perspectives of Canadian High School Distance Education Teachers', *British Journal of Educational Technology* 42 (2011), s. 584.

ovanligt att en lärare väljer att använda sig av två skilda lärmiljöer som stöder eller ger möjlighet till olika verktyg.

Studier gällande synkron och asynkron undervisning har visat att de bägge två har fördelar och nackdelar. Asynkrona metoder och miljöer visade sig ha en positiv effekt på studerandes prestationer jämfört med synkrona, men samtidigt visade det sig att antalet studeranden som inte fullföljde kurser med asynkrona metoder var högre jämfört med kurser med synkrona metoder. Kurser som är präglade av asynkron undervisning kräver mer kognitiv närvaro hos de studerande men samtidigt utvecklas även deras kognitiva kompetenser; kurser präglade av synkron undervisning motiverar studerande mer samtidigt som risken för misstolkningar och tvetydighet märkbart minskas tack vare möjligheten till omedelbar feedback.¹⁰⁴ En blandning av både asynkrona och synkrona metoder, arbetssätt och miljöer borde innebära att motivationen upprätthålls hos de studerande och att de har störst möjlighet till utveckling av sina kompetenser och kunskaper. Det är dock upp till läraren att välja och bedöma vad som är bäst för hans kurs samt vad som är bäst för hans studerande.

I artikeln *Student Voices on the Roles of Instructors in Asynchronous Learning Environments in the 21st Century* (2017) redogörs studerandes åsikter och uppfattningar om en god handledare i en kurs präglad av asynkron miljö och asynkrona metoder. Studien visade att studerande rangordnade de viktigaste rollerna en handledare har i en kurs på följande sätt: pedagogiska rollen, rollen som kursdesigner, sociala rollen, livsfärdighetsförmedlare, den tekniska rollen och slutligen ledarrollen.¹⁰⁵ Artikeln *Closing the Feedback Loop – Hearing the Student Voice in Course Quality* (2015) visar att studerande anser att en god virtuell kurs har tydliga instruktioner över kursen och de olika verktygen. Studerande anser också att kollaborativa arbeten i form av grupparbeten eller videokonferenser inte är nödvändiga, men om det ska göras kollaborativt arbete måste läraren klargöra varför arbete ska göras i grupp och inte individuellt.¹⁰⁶ Dessa två studier visar på liknande resultat: goda instruktioner och att läraren är en god pedagog samt ämneskunnig. De

¹⁰⁴ Murphy, Rodriguez-Manzanares & Barbour, s. 584–585.

¹⁰⁵ Pilar Gómez-Rey, Elena Barbera & Francisco Fernández-Navarro, 'Student Voices on the Roles of Instructors in Asynchronous Learning Environments in the 21st Century', *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 18 (2017), s. 240–241.

¹⁰⁶ Emily Hixon, Janet Buckenmeyer & Casimir Barczyk, 'Closing the Feedback Loop – Hearing the Student Voice in Course Quality', *Quality Approaches in Higher Education* 6 (2000), s. 30.

studerande verkar vilja förstå varför saker ska göras och hur de ska göras. Det här tyder på att de studerande vill att lärandet på något vis ska synliggöras.

Beverley McGuire, professor vid University of North Carolina Wilmington, rekommenderar att kursen ska delas in i små delar och att varje del ska innehålla en översikt över vad som ska behandlas. Översikten måste förklara vad som ska göras, när det ska göras och var det ska göras.¹⁰⁷ Lärare ska alltid sträva efter att vara tydliga med det som ska göras och varför det ska göras. I en virtuell distanskurs är detta kanske mer nödvändigt på grund av de omständigheter som finns kring den. McGuires rekommendation är något som man också finner i andra studier. Det vill säga det verkar vara något att sträva efter i en virtuell distanskurs att dela in kursen i mindre delar där varje del behandlar ett visst tema. I kurser som är präglade av asynkrona metoder och miljöer är instruktionerna och strukturen troligtvis viktigare eftersom läraren och de studerande inte är i direktkontakt med varandra. Kurser med synkrona metoder och miljöer innebär att instruktioner och struktur fortfarande behövs men i dessa kurser finns det större möjlighet för både läraren och de studerande att ställa frågor och få direkta svar gällande allt som rör sig kring kursen och dess innehåll.

Interaktioner är viktiga för att lärandet ska ske eftersom lärandet på flera sätt är en socialt medierad aktivitet. Michael G. Moore, professor inom utbildning, anser att det finns tre sorter av interaktion inom distansundervisning: lärande – innehåll, lärande – lärare och lärande – lärande. Tidigare distansundervisning var mest präglad av lärande – innehåll på grund av bristen av teknik, samtidigt kan man också argumentera att lärande – lärare var en interaktion som skedde eftersom läraren gav instruktioner åt den studerande för vad som skulle göras, samt valde ut materialet.¹⁰⁸ Med teknikens utveckling har interaktioner som lärande – lärande och lärande – lärare blivit enklare att utföra.

Interaktionen lärande – lärare sker flera gånger under en distanskurs och vanligtvis sker denna interaktion för första gången genom att läraren har skrivit ner information om kursen och ämnet. Lärande – innehåll är när den studerande undersöker och behandlar det material som valts ut för att hjälpa den studerande att nå lärandemålen. Denna typ av interaktion anses vara en av de definierande aspekterna av utbildning

¹⁰⁷ McGuire, s. 32–34.

¹⁰⁸ Junhong Xiao, 'Learner-content interaction in distance education: The weakest link in interaction research', *Distance Education* 38 (2017), s. 123–125.

eller undervisning. Det är en intellektuell interaktion med ett innehåll som orsakar förändringar i den studerandes förståelser, synpunkter och kognitiva strukturer. Lärande – lärande sker genom att de studerande interagerar med varandra och det är denna interaktion samt lärande – lärare som ansågs vara bristfällig i tidigare distansundervisning och därför kritiserade man också den formen av lärande. Denna sort av interaktion gör att de studerande kan diskutera ämnet och därmed kan ett djupare lärande uppnås. Denna interaktion är väldigt beroende av interaktionen lärande – lärare eftersom utan klara instruktioner och bra design av övningen så har det visat sig att lärandet blir väldigt ytligt. Interaktionen som sker mellan lärande och innehåll kan anses vara det fundamentala som de resterande interaktionerna byggs upp på. Genom att ta bort eller förminska interaktioner som faller under lärande – lärare och lärande – lärande så kommer lärandet att påverkas. Men lärandet skulle påverkas mer negativt om interaktionen mellan lärande och innehåll skulle försvinna.¹⁰⁹

Interaktionen mellan lärare och studerande i en virtuell distanskurs kan vara en stark motiverande faktor hos de studerande. Genom att läraren visar att hen lyssnar på de studerande, handleder dem och besvarar deras frågor så fort som möjligt så kan läraren motverka risken för att de studerande skulle känna rädsla för missförstånd och därmed motivera dem¹¹⁰.

¹⁰⁹ Xiao, s. 125–129.

¹¹⁰ Larry Cooperman, *The Art of Teaching Online: How to Start and How to Succeed as an Online Instructor* (Cambridge 2017), s. 29–30.

3 Metod och material

I det här kapitlet diskuterar jag min metod och presenterar mina informanter. Presentationen av den kvalitativa intervjun görs främst från Jan Trosts *Kvalitativa intervjuer* (1997) och Steinar Kvaless *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997).

Valet av kvalitativ metod framom kvantitativ gjordes utifrån Jan Trosts tips om att bestämma mellan dem. Trost skriver att valet mellan kvalitativ och kvantitativ studie görs genom att man studerar sin fråga. Om frågeställningarna gäller hur ofta, hur vanligt eller hur många så ska man göra en kvantitativ forskning. Är det däremot ett försök till att förstå eller att hitta ett mönster ska en kvalitativ forskning utföras.¹¹¹ De frågor som jag söker svar på i min studie innebär därmed enligt Trost att jag ska utföra en kvalitativ studie.

3.1 Intervjustudiens processer

En intervju är ett samtal mellan två personer vars primära syfte är en utfrågning av den ena parten¹¹². Trost skriver att en forskningsintervju vanligtvis är högt strukturerad och att den har en låg standardisering¹¹³. Vad detta innebär är att intervjuens ämnesområde är bestämt och därav är frågorna också bestämda. Men samtidigt anpassas intervjun till situationen och den intervjuade är den som styr ordningen på frågorna i intervjuguiden och möjligheten till följdfrågor. Lärarna i min studie har egna erfarenheter av religionsundervisning i virtuella distanskurser och därför kan vissa frågor beroende på informanten passa bättre in på andra ställen i intervjun. Jag tar mig även friheten att inte ställa vissa frågor till informanterna om jag anser att ämnet redan har blivit väl diskuterat eftersom det skulle kunna avbryta och störa den pågående intervjun.

Trost skriver att intervjuprocessen består av sju stadier: tematisering, design, intervju, överföring till bearbetningsbar form, bearbetning samt analys, resultat och slutligen rapportering. Stadierna smälter ofta samman och vilket gör det svårt att särskilja dem men Trost anser att det är enklast att se processen på detta sätt och att den vanligtvis följer denna ordning.¹¹⁴ Steinar Kvale anser också att intervjuprocessen följer flera

¹¹¹ Jan Trost, *Kvalitativa intervjuer* (Lund 1997), s. 15–16.

¹¹² ”Intervju”. Nationalencyklopedins webbsida

<<http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/lång/intervju>>. 30.10.2019.

¹¹³ Trost, s. 22.

¹¹⁴ Trost, s. 30.

stadier men han namnger dem som: tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och slutligen rapportering¹¹⁵. En jämförelse av dessa processer visar att det som skiljer dem från varandra är stadiernas benämningar. Kvale benämner det sjätte stadiet som verifiering och Trost använder i sin tur benämningen resultat.

Tematisering är stadiet där man formulerar syftet med studien och klargör vilka eller vilket problemområde som man intresserar sig för.¹¹⁶ Den här studien fokuserar på virtuell religionsundervisning på distans och genom studien vill jag undersöka behöriga religionslärares uppfattningar om lärandet i de virtuella kurserna och vilka lärmiljöer de använder sig av i sin undervisning.

Design är planeringen av studien i detalj och att man ser på detaljerna i förhållande till de senare stadierna i processen samtidigt som man ser på förhållandet till det valda syftet och perspektivet.¹¹⁷ Det är i detta stadie som bland annat val av metod och informanter, tid, intervjuguide och de etiska aspekterna av studien fastslås. Tidigare i detta kapitel beskriver jag hur valet av metod gjordes. Valet av informanter gör jag med tanke på syfte och tid men även min geografiska placering. Vi7 finns i Österbotten och de erbjuder virtuella distanskurser vilket är det som jag undersöker i denna studie.

Antalet informanter var begränsat eftersom det rör sig om de skolor och de religionslärare inom Vi7 som har haft virtuella religionskurser på distans. Jag hittade information om att fyra lärare fyllde mina kriterier och till dem skickade jag ut en förfrågan om de ville ställa upp som informanter i min studie. Jag fick jakande svar av alla fyra informanter och bestämde tillsammans med dem tider för individuella möten då intervjuerna skulle utföras. Informanterna hade också möjlighet att vara anonyma i studien men ingen av dem valde detta alternativ. Jag, som skribent, tar på mig ansvaret att presentera deras uppfattningar på bästa och rättvisaste sätt i avhandlingen.

Min intervjuguide består av 26 frågor som delas in i sex områden: allmänna frågor, distansundervisning, virtuella lärmiljöer i Vi7, virtuell religionsundervisning, metoder i de virtuella kurserna och övriga frågor. Jag skrev även ut några följdfrågor som skulle fungera som ett sätt för mig att nå ännu djupare svar om det skulle kännas nödvändigt. Frågorna ställdes inte i ordning utan de ställdes enligt vad som diskuterades och enligt

¹¹⁵ Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Lund 1997), s. 85.

¹¹⁶ Trost, s. 30.

¹¹⁷ Trost, s. 30

vad jag ansåg att skulle vara en god väg för intervjun att gå beroende på vad informanterna diskuterade. Jag tog mig friheten att inte ställa vissa frågor om det var så att ämnet redan tidigare behandlats under intervjun.

Två av informanterna, Mikael och Simon, frågade även om det var möjligt för dem att få frågor på förhand. Efter att jag konsulterat min handledare, Måns Broo, valde jag att gå med på detta och sände dem några frågor på förhand, se bilaga 2. Jag inser att detta kan påverka intervjuernas kvalitet men denna påverkan borde inte vara allt för anmärkningsbar.

Det tredje stadiet är intervjun. Kvale menar att forskningsintervjun är speciell eftersom samtalet eller diskussionen inte är mellan likställda parter på grund av att forskaren kontrollerar och definierar situationen¹¹⁸. Det här innebär också att om intervjun går in på fel område så är det upp till forskaren att igen styra in den på rätt spår.

Kvale skriver att kvaliteten på intervjun är avgörande för analysen och rapporteringen och att det finns sex kriterier som bestämmer kvaliteten på intervjun: omfattningen av rika, spontana, specifika och relevanta svar, huruvida intervjun är självkommunicerande, graden av uppföljning och klargöringen av informanternas svar, korta frågor och längre svar, tolkningen under intervjun och försöken till verifiering av tolkningen under intervjun.¹¹⁹ Ju fler av dessa kriterier som uppfylls, desto högre kvalitet kan intervjun sägas ha.

Under intervjuerna gör jag mitt bästa för att följa upp intressanta svar och vid behov klargöra dem med någon följdfråga. Frågorna i min intervjuguide består av både längre och kortare frågor. Frågorna är öppna och förutsätter att informanterna ger längre svar. Tolkningar sker under intervjuerna och detta är en orsak till att följdfrågor behöver ställas för att verifiera om tolkningen var korrekt eller om jag som forskare missförstått svaret.

Jag vill utföra intervjuerna på ett sådant sätt att informanten känner sig trygg och att hen får uttrycka sig på den nivå som hen själv vill. För att få detta att lyckas inleder jag intervjuerna med att ställa allmänna frågor till informanterna. Det här gör jag för att skapa en relation till dem och för att senare kunna hitta något som de själva anser viktigt eller intressant inom temat och då ställer jag en fråga som behandlar just det

¹¹⁸ Kvale, s. 13.

¹¹⁹ Kvale, s. 134.

temat och hoppas på ett mer ingående svar. Jag valde att använda mig av både diktafon och telefon för att spela in intervjuerna eftersom jag ville vara säker på att intervjuerna sparades.

Överföringen till bearbetningsform är det fjärde stadiet. Eftersom det insamlade materialet ska analyseras måste det finnas i ett format som möjliggör detta. Kvale skriver att en intervju sällan analyseras direkt från ljudfilen utan att analysen oftast görs från en skriftlig version¹²⁰. En utskrift innebär att transkriberaren översätter från ett talspråk till ett skriftspråk som har en annan uppsättning regler jämfört med talspråket. Det här innebär att beroende på vad det är som undersöks kan pauser och dylikt spela större roll och i andra forskningar har en paus ingen större betydelse. Utskriften behöver således inte vara en direkt kopia av inspelningen utan den är en tolkande konstruktion som ska fungera som ett verktyg för undersökningens givna syfte.¹²¹ Jag valde att transkribera det som sades och undvek att gå längre in på betoningar och dylikt utan skrev ner intervjun så att den fungerade som text. I transkriberingen benämner jag mig själv som O, och informanterna enligt den första bokstaven i deras förnamn.

Här måste nämnas att Covid-19 och den situation som nu råder innebär att transkriberingarna och ljudinspelningarna av intervjuerna tillsvidare finns i mitt privata arkiv. När det blir möjligt kommer jag att överlämna materialet till Cultura, det kulturvetenskapliga arkivet vid Åbo Akademi.

Det femte stadiet är analysen. Analysen utför jag genom att använda mig av den didaktiska triangeln. Med den som hjälp har jag kunnat separera informanternas svar och placera in material i de respektive axlarna som finns i triangeln. Kvale skriver att det finns två metoder för att kontrollera analysen: förklaring av tillvägagångssättet och användning av flera uttolkare¹²². Jag gör denna analys själv och valde därför den förstnämnda metoden.

Verifiering är det sjätte stadiet. I detta stadie handlar det om att undersöka studien och resultatens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.¹²³ Syftet i min avhandling är inte att söka generaliserandesvar. Kvale skriver att enligt humanistisk syn är varje

¹²⁰ Kvale, s. 149.

¹²¹ Kvale, s. 152.

¹²² Kvale, s. 188.

¹²³ Kvale, s. 207.

situation unik¹²⁴. Undervisningen i en kurs påverkas av flera aspekter och därmed kan en generalisering av resultaten som en undersökning som denna vara svår att utföra. Åtminstone med tanke på hur pålitligt resultatet blir eftersom val av metoder och arbetssätt bland annat påverkas av lärarens uppfattning av pedagogik och didaktik. I en undersökning där aspekter som samma kurs, antal studerande och samma material som används av lärarna skulle en generalisering av resultaten kunna utföras. Studiens resultat diskuteras närmare i sammanfattningen och diskussionen som finns att läsa i kapitel 5.

Det sjunde stadiet är rapport. Först vill jag besvara den första frågan i min undersökning och väljer därmed att rapportera gällande lärmiljöerna som en enskild del. Efter detta följer rapporteringen om lärarnas uppfattningar om lärandet. Det här gör jag genom att använda mig av de olika axlarna eller relationerna i den didaktiska triangeln för att visa hur lärarnas planering och genomföring av de virtuella religionskurserna. Jag ger exempel från det insamlade materialet genom att använda mig av citat vid sådana tillfällen där mina tolkningar behöver få mer stöd. Informanternas ordningsföljd är enligt den ordning som de blev intervjuade.

3.2 Informanter

Informanterna är alla behöriga religionslärare som arbetar vid någon skola inom Vi7. Alla informanter har också undervisat eller undervisar religion vid den skola de är anställda vid samt har ansvarat för virtuella religionskurser på distans som erbjudits för studerande inom Vi7. Orsaken till att jag skriver att de har undervisat är på grund av att de på senaste tid av olika orsaker inte har haft ämnet religion som undervisningsämne varken i traditionella eller virtuella kurser. De fyra informanterna består av två kvinnor och två män. Informanternas ålder väljer jag att inte lyfta fram här eftersom jag själv anser att det inte är relevant i studien. Jag tolkar resultaten så att det istället för åldern är mer utifrån ett intresse för teknik som valen av virtuella lärmiljöer och metoder samt arbetssätt i de virtuella religionskurserna påverkas av.

Annika Lindgrén är anställd vid Vasa gymnasium och Vasa svenska aftonläroverk. Hennes ämnen är religion och psykologi. Annika har ansvarat för distanskurser i ungefär femton år. Detta innebär att Annika har en stark grund och mycket erfarenhet

¹²⁴ Kvale, s. 209.

av att utföra och strukturera distanskurser. En viktig sak att poängtera är att Annikas studerande skiljer sig från de resterande informanternas studerande. Annikas kurser erbjuds av Vasa svenska aftonläroverk som är ett distansgymnasium, vilket innebär att de studerande kan vara allt från tonåringar till ensamstående föräldrar med heltidsarbete. Under intervjun använder Annika både ordet studerande och klientel när hon pratar om de som avlägger hennes kurser. Oavsett påverkar denna variation av studerande i hennes kurser hennes planering och genomförande av kurserna, detta diskuteras närmare i analysen.

Gunilla Teir är anställd vid Kristinestads gymnasium. Hennes ämnen är religion och psykologi, men hon säger själv att under hennes karriär har hon även ansvarat för andra ämnen. Sedan år 2007 har hon hållit nätkurser på distans inom Vi7. Tack vare dessa år har hon åsikter om vad som fungerar och vad som inte fungerar samt var hon ser brister i sin egen prestation.

Mikael Lax är anställd vid Vasa övningsskolas gymnasium. Hans ämnen är religion, psykologi och filosofi, men på den senaste tiden har han ansvarat mest för psykologi. Han säger själv att han har jobbat en del med distanskurserna som erbjuds inom Vi7. Han har ansvarat för virtuella kurser både i religion och psykologi.

Simon Hansell är anställd vid Gymnasiet i Petalax. Hans ämnen är religion och psykologi. Han har ansvarat för virtuella distanskurser i ca sex, sju år och har erfarenhet av att hålla distanskurser i båda sina ämnen. Simon är även IKT-pedagog vilket innebär att han håller föredrag och fortbildningstillfällen för olika skolor och deras anställda.

4 Analys

I denna del av avhandlingen kommer jag att presentera min analys av det material som jag samlat in genom intervjuer med de fyra informanterna som presenterats ovan i avsnitt 3.2. Den första delen av analysen fokuserar på informanternas tankar och åsikter gällande virtuella lärmiljöer. Den andra delen av analysen fokuserar på informanternas uppfattningar om lärandet i de virtuella religionskurserna.

4.1 Virtuella lärmiljöer inom Vi7

Inom den traditionella religionsundervisningen tar sig den studerande till gymnasiet för att få undervisning. I en virtuell kurs på distans söker de studerande sig inte till en skolbyggnad utan de söker sig till en virtuell lärmiljö. Där ska de hämta den information som behövs för att lärandet inom ämnet ska ske. Som tidigare diskuterats kan det sägas finnas en splittrad åsikt över vad som kan anses vara en virtuell lärmiljö eller vad som är ett verktyg. Det här väckte mitt intresse och min nyfikenhet för vad mina informanter anser att en virtuell lärmiljö är och om det spelar någon roll om de har en definition av begreppet eller inte.

Informanternas definitioner av vad en virtuell lärmiljö är splittrade. Annika är osäker på vad som egentligen menas med virtuell lärmiljö, men hon säger att den tidiga tanken var att de skulle erbjuda ljud, videor och upplevelser. Gunilla anser att den ska aktivera de studerande på något vis. Mikael anser att en lärmiljö egentligen kan vara vad som helst, vilket gör att han inte anser det nödvändigt att direkt klassificera något under begreppet. Simon säger att en virtuell lärmiljö ska erbjuda interaktionsmöjligheter som stöder kommunikationen mellan lärare och studerande samt studerande sinsemellan. Användningen av begreppet virtuell lärmiljö bidrar egentligen inte med mycket i sig självt och informanterna väljer att kalla lärmiljöerna för lärplattformar eller endast webbsidor. Under intervjuerna framkommer att alla informanter söker sig till eller använder sig av sådana virtuella lärmiljöer som erbjuder möjligheter för interaktioner och upplevelser. Det här tyder på att det de strävar efter när de väljer virtuella lärmiljöer till sina kurser är att de ska kunna främja lärandet.

Det visar sig att inom Vi7 använder majoriteten av skolorna lärplattformen Itslearning som standardplattform. Vasa svenska aftonläroverk är den skola som stick ut, eftersom där använder man sig av Moodle. Tidigare använde majoriteten av skolorna Fronter men det blev uppköpt av Itslearning och Vi7 valde att ta den plattformen i bruk.

Itslearning och Moodle är två lärplattformar som direkt representerar Wellers definition av vad en virtuell lärmiljö är, och överensstämmer också med Hillis definition, se avsnitt 2.3.2. De är bägge två i grund och botten asynkrona miljöer. Lärarna använder sig av dessa för att strukturera kursen, ladda upp information och instruktioner, dela ut uppgifter och material samt dela med sig av länkar till andra webbsidor eller verktyg som behövs för kursen. Det finns interaktionsmöjligheter inom dessa lärmiljöer vilket ger de studerande möjlighet att interagera med lärmiljön, medstudera, läraren och materialet, men dessa interaktioner är i huvudsak asynkrona.

Alla informanter nämner Studeo under intervjuerna. Studeo, förut Tabletkoulu, erbjuder digitala kursböcker för många kurser inom den finländska gymnasieutbildningen. Studeo erbjuder kursböcker på svenska i fyra av de sex religionskurserna¹²⁵. Studeo kan anses vara en virtuell lärmiljö och tre av de fyra informanterna använder sig flitigt av Studeo i sina kurser. Orsakerna till varför de väljer Studeo är för att det är ett digitalt läromedel som ger interaktionsmöjligheter och det är också möjligt att lägga till utomstående verktyg och länkar.

A: Att man kan liksom erbjuda interaktivitet. Det kan man också göra i det här tabletkolu. [...]

M: Jo det är inte en lärplattform men jag har använt den som en lärplattform, jo det stämmer. För att man kan lägga tilläggfunktioner till det eller att man kan knyta yttre verktyg till det som gör att det fungerar som det.

S: För det läromedlet är interaktivt och där, nu gör jag inte reklam för dem här utan det är läromedlet som jag nu använder mest. För där, det som gör det virtuellt är det att där kan den studerande förstås strecka under, jag kan som lärare tilldela olika uppgifter, jag kan ge personlig feedback, jag kan följa med de studerandes progression i kursen – vad de har fått för poäng. Jag kan till och med tilldela uppgifter så att de kan ge kamratrespons.

Det framkommer att tre av fyra informanter anser att en virtuell religionskurs på distans kan utföras med Studeo som lärplattform. De lärmiljöer som i huvudsak används inom Vi7s kurser är i majoritet asynkrona lärmiljöer. Det här märks även genom att studera de metoder och arbetssätt som präglar informanternas kurser, det vill säga de använder sig mer av asynkrona jämfört med synkrona metoder och arbetssätt.

¹²⁵ ”Oppimateriaalit”. Studeos webbsida <<https://www.studeo.fi/lukio/oppimateriaalit/>>. 12.03.2020.

Vi7 rekommenderar att alla kursdeltagare och läraren ska ha en synkron träff per vecka. Tidigare användes Adobe Connect som standard för att utföra dessa virtuella träffar men på senare tid har man gått över till andra lärmiljöer eller program, Teams och Zoom används mest. De nya programmen erbjuder liknande eller likadana funktioner som Adobe Connect vilket verkar ha gjort att bytet var mer eller mindre smärtfritt. Tre av informanterna använder sig relativt flitigt av den synkrona lärmiljön, åtminstone en gång per vecka. Med hjälp av funktionerna i lärmiljöerna som används har lärarna möjlighet att direkt interagera med sina studerande och de studerande kan interagera med varandra. Diskussioner, presentationer och katederundervisning möjliggörs tack vare användningen av de synkrona lärmiljöerna. Men det verkar som att alla informanter är av den åsikten att dessa träffar inte är av samma kvalitet som en traditionell träff.

Åsikterna om att använda virtuella världar i undervisningen eller att hålla hela kurser i virtuella världar är splittrad. Alla har en uppfattning om vad de skulle använda en virtuell värld som Second Life till i sin undervisning, men de har också starka åsikter om varför det inte används. Informanterna är enade om uppfattningen att en virtuell värld kan bidra med upplevelser och därmed främja ett upplevelsebaserat lärande. Det skulle till exempel bli möjligt att besöka heliga platser eller klä ut sin avatar till en buddhistisk munk.

A: Ja och målet här är att ändå liksom att du ska tillgodogöra dig kunskap för, att du ska vara beredd på att skriva studentskrivningarna, det är som vårt mål. Medan jag tycker just det där att du går in i Second Life miljöer, att det är mera lämpligt på något sätt för grundläggande utbildningen. Jag tycker att det är, där kanske det tjänar ett syfte på ett annat sätt. Att redan här nu lägga in en 3D av Vatikanstaten och att du där kan liksom vandra runt i Vatikanstaten och få en känsla över hur det är där. Det tycker jag skulle kunna vara okej, men att inte sen desto mera bygga upp en hel kurs kring det här, det skulle jag nog uppleva vara ett stort steg.

G: Om jag har förstått poängen med Second Life och sådant här så skulle det gå förstås. Om det skulle gå, men åtminstone i teorin skulle det gå att det här Pelle från Kristinestads Gymnasium skulle kunna tänka sig hur det är att leva som hindu i Indien. Det blir som en annan upplevelse, men då behöver det kanske finnas de där andra typerna där också som liksom. För man måste veta någonting om hinduismen för att kunna vara hindu, eller åtminstone ha levt det livet på något sätt.

M: Det är, den möjligheten att du kan besöka saker så de går ju egentligen nu med Google maps och så vidare. Att man tänker att man vill gå och se olika

byggnader och jag tänker nu på den möjligheten finns ju där. Men jag menar ju att du får ju klä upp dig annars också *bägge skrattar*.

S: Bra fråga. Jag skulle säga, svara enkelt det är det här upplevelsebaserade lärandet. I religionsämnet, så religion handlar ju om upplevelser. Det är ju en viktig dimension i hela begreppet religion och det är svårt att komma in på den här upplevelsedimensionen kanske i religionsundervisningen. Vi kan bjuda in muslimer och hinduer att berätta om sina upplevelser och sådant, men hur får vi de studerande ut i de här miljöerna. Klart vi kan gå på studieresor men i praktiken är det inte alltid så enkelt. Så att det där, men med teknikens hjälp så kan vi ju faktiskt besöka heliga platser, vi kan åka till Vatikanstaten och uppleva den via virtual reality. Där ser jag nog en enorm spännande dimension att få in den här upplevelsebaserade dimensionen.

Orsakerna till att virtuella världar som Second Life inte används som virtuell lärmiljö inom Vi7 verkar bottna i teknik, metod, intresse och studerande. Tekniken spelar roll eftersom virtuella världar är mer krävande och i synnerhet Annika menar att hennes studerande och den sortens teknik inte skulle gå hand i hand. Second Life och andra virtuella världar kräver mer av de studerande och läraren. Det krävs tid att bygga upp eller hitta den värld eller de världar man ska besöka och använda samt att tiden för att behärska programmet också behöver tas i beaktande. Mikael anser också att en användning av virtuella världar skulle ge möjligheten att utforska ens personlighet eller jaget, men menar också att det här inte revolutionerar religionsundervisningen på något sätt eftersom det finns andra lättare vägar att ta. Informanterna menar att virtuella världar skulle erbjuda ett upplevelsebaserat lärande men de anser också att Google maps och dylikt erbjuder likadana möjligheter. Det vill säga att orsaken till varför inte virtuella världar används inom Vi7 är på grund av resurser, teknik och slutligen att informanterna anser att de virtuella världarna egentligen inte kan bidra med något som inte redan kan erbjudas på enklare sätt.

De virtuella lärmiljöerna inom Vi7 erbjuder interaktionsmöjligheter som lärande – innehåll, lärande – lärare och lärande – lärande. Lärmiljöerna gör det möjligt för varje form av de sex interaktionsformerna som Illeris anser att spelar roll i lärandet. Det vill säga perception, förmedling, upplevelse, imitation, verksamhet och deltagande¹²⁶. Beroende på vilken informant eller rättare sagt informantens val av metoder så använder de sig av de funktioner som lärmiljön eller lärmiljöerna erbjuder. Det som verkar vara mest använt är asynkrona funktioner och asynkrona lärmiljöer. Eftersom kurserna hålls efter ordinarie skoltid innebär det att de studerande som avlägger en

¹²⁶ Illeris, s. 125–126.

virtuell distanskurs inom Vi7 måste delta i synkrona träffar på privattid, detta gäller också lärarna. Det här innebär att det kan vara svårt att få med alla kursdeltagare i synkrona möten vilket gör att informanterna i allmänhet håller sig till en träff per vecka och lägger resten av lärandet på asynkrona metoder och arbetssätt. Valet av virtuella lärmiljöer är relativt öppet för alla informanter men Itslearnign och Moodle är färdigt utvalda lärplattformar. Tack vare detta så kan de studerande och lärarna känna sig bekväma och lära sig att behärska lärmiljön utan att behöva söka efter ny kunskap eller en ny lärmiljö för kurserna.

4.2 Virtuella religionsundervisning på distans inom Vi7

Den här delen av kapitlet fokuserar på informanternas uppfattningar om lärandet i de virtuella religionskurserna på distans. Det här görs genom att titta på de olika relationerna som finns i den didaktiska triangeln. För att underlätta läsningen och för att undvika upprepningar så väljer jag att presentera alla informanternas uppfattningar i samma avsnitt. Ordningen på de olika relationerna så är följande: framställning, erfarenhet och interaktion.

4.2.1 Framställning

Framställningen är relationen som finns mellan läraren och innehållet i den didaktiska triangeln. Det är här som lärarens planering, strukturering och genomförande av kursen placeras in. Det som presenteras är lärarnas val av lärmiljö, struktur, material och hur dessa framförs och förmedlas till den studerande.

Annika

Som jag nämner tidigare skiljer sig Annikas studerande från de andra informanternas studerande, eftersom hennes kurser i huvudsak erbjuds till studerande inom distansgymnasiet i Vasa svenska aftonläroverk. Studerande vid andra skolor inom Vi7 får självklart också delta i kurserna.

A: De kan finnas praktiskt taget var som helst i landet eller utanför. Jag har haft, i en kurs hade jag allt från en fängelsekund till en proffsfotbollsspelare och en naturguide som var uppe i norra Lappland. De kan finnas praktiskt taget var som helst i landet eller utanför.

Planeringen och genomförandet av kurserna påverkas av variationen hos de studerande. Distanskurser i sig självt erbjuder större frihet och kräver mer

självdisciplin och detta överensstämmer också för Annikas kurser. Annika anser att hon måste erbjuda mer frihet åt de studerande eftersom deras livssituationer kan vara annorlunda jämfört med varandras. De studerande har även möjligheten att påverka sin känsla av frihet i Annikas kurser tack vare strukturen och hur kurserna genomförs.

Moodle är lärplattformen som Annika använder sig av och den är en av de tre huvudsakliga virtuella lärmiljöerna som används i hennes kurser. De resterande lärmiljöerna är Studeo och Teams. På lärplattformen delar hon med sig av information om kurserna och de verktyg som ska användas, till exempel vad läroplanen säger om ämnet och kursen har för mål. Från första början har de studerande möjlighet att förstå vad som ska göras och vad som förväntas av dem samt vad de kan förvänta sig av Annika. Kurserna delas även in i delar som alla behandlar ett specifikt tema inom kursen, så kallade veckoscheman. Annika väljer också att dölja de veckoscheman som ännu inte har skett och när nästa vecka inleds gör hon den synlig för de studerande.

A: Jo, jag har dolt och sen tar jag bara upp en vecka åt gången. Då ser man inte den där mängden heller. Samtidigt är det vissa som vill veta hur mycket det blir, hur man ska planera det. Men har man varit med vecka ett ser man ungefär att det är på liknande sätt sen de övriga veckorna. Jag har nog förklarat att det blir ett huvudkapitel i princip varje vecka och uppgifter som är tilldelade i kursboken.

De studerandes frihet i kurserna hämmas eftersom de inte kan se allt arbete som behöver utföras och på grund av detta kan även deras motivation hämmas. Tack vare att Annika döljer de kommande veckorna kan de studerande undvika att bli omotiverade på grund av den mängd arbete som ska utföras under kursens gång. Annika menar också att efter att ett veckoschema är genomgått ska de studerande kunna ha en uppfattning av det arbete som ska utföras i kursen. Detta sätt att strukturera kurserna är ett försök till att upprätthålla motivationen hos de studerande genom att inte dränka dem i en allt för stor arbetsmängd. Många som saknar god studieteknik och självdisciplin kan ha svårigheter att klara av kurserna om allt arbete är synligt från kurstarten. Strukturen är också en gemensam modell för alla kurser inom Vasa svenska aftonläroverk. Denna struktur gör lärandet synligt för de studerande eftersom de får se det slutliga målet och att de rör sig mot detta genom delmål. Strukturen följer de riktlinjer som McGuire rekommenderar, det vill säga att kursen ska delas in i etapper med klara instruktioner. Enligt självbestämmandeteorin, se avsnitt 2.2.2, bör denna struktur också fungera som motiverande faktor vilket redan behandlats i detta stycke.

Inom varje veckoschema behandlar Annika ett visst tema. Det här gör hon genom att välja ut specifikt material som de studerande ska behandla. I huvudsak använder hon sig av Studeos kursböcker eftersom de är digitala och interaktiva. Hon verkar vara den som tar på sig arbetet med att leta efter och presentera det material som ska användas i kurserna. Detta gör att hon anser att de kurser som är problematiska är religionskurserna fem och sex, eftersom Studeo inte erbjuder svenska kursböcker för dem. Eftersom Annika tar på sig uppdraget att vara producent av material så gör det också att allt material borde vara fokuserat på att hjälpa de studerande att nå målen i läroplanen. Detta innebär också att de studerande i huvudsak inte behöver söka efter material och dylikt på egen hand för att kunna avlägga kursen. Enligt självbestämmandeteorin kan detta vara en stark motiverande faktor men samtidigt kan det för somliga kännas som att de blir för starkt kontrollerade vilket kan leda till omotivation. Jag vågar dock spekulera här att den omotiverande faktorn är väldigt liten. Annika skapar även presentationer kring sådant som kursböckerna tar upp men som kan behövas diskuteras närmare eller sådant som hon anser att kan kräva en annorlunda förklaring. Presentationerna använder hon sig av under närträffarna som ordnas en gång per vecka. Hon kan på detta sätt hjälpa de studerande att bättre närma sig ämnet och de mål som finns i läroplanen.

Annikas virtuella religionskurser på distans är i huvudsak fokuserade kring självstudier. Det är de studerande som ska närma sig ämnet på egen hand och Annika finns där som handledare. På Moodle delar Annika med sig av det utvalda materialet som behandlar ett visst tema och de studerande förväntas läsa detta samt utföra tillhörande uppgifter. Vanligtvis innebär detta ett kapitel i kursboken och utvalda uppgifter som finns att hämta från kursboken. Annika ordnar också närträffar där traditionell klassundervisning erbjuds, katederundervisning, och hon strävar efter att få igång diskussioner under dessa träffar. I många fall väljer Annika bort diskussion som metod eller arbetssätt i kurserna eftersom de studerande presterar så annorlunda i sådana uppgifter samt att det kan vara svårt att bedöma dem. En annan orsak är också den variation som Annika har på sina studerande. Många av de studerande kan ha stark social fobi och därmed svårt att uttrycka sig. Det kan även handla om att deras livssituation gör att de inte har tid att delta i en diskussion under en specifik tid. Därför hålls diskussionerna oftast under närträffarna och det här innebär även att de studerande får reflektera över det de har lärt sig och ta del av de andra studerandes

kunskaper samt få hjälp av Annika. Annikas framställning och förmedling sker huvudsakligen genom asynkrona metoder men hon använder sig även av synkrona metoder. Av de roller som redogörs i avsnitt 2.3.3 så är det den pedagogiska rollen och rollen som kursdesigner som Annika i huvudsak fyller i hennes virtuella kurser. Tekniken som används i kurserna är utvald med tanke på att den ska hjälpa hennes framställning och förmedling av kursinnehållet till de studerande, precis som det presenteras i avsnitt 2.3.3 att Lane, Pallof och Pratt samt Miller skriver att ska göras i virtuella kurser på distans.

Gunilla

Fördelar som Gunilla ser som lärare i de virtuella religionskurserna är att de ger henne möjligheten att möta studerande och lärare från andra skolor samtidigt som det ger en möjlighet att erbjuda kurser som annars inte skulle hållas. För de studerande är det enligt Gunilla en viktig förberedande fas inför tredje stadiet, men det krävs en stark självdisciplin hos de studerande för att kunna avlägga virtuella kurser på distans.

I praktiken har Gunilla endast ansvarat för fördjupade kurser inom religion vilket innebär att hon förväntar sig att de studerande ska inneha en viss kunskap om ämnet. Det här påverkar sättet som hon väljer att planera, strukturera och genomföra kurserna. Hon menar att läroplanen är lärarens styrdokument och det här ska hjälpa läraren att planera och genomföra kurserna.

G: I praktiken har jag haft fördjupade kurser. De har en viss förförståelse, och i den här religion trean har jag satt kravet att man ska ha religion ett så man har den här religionsfenomenologin och någon sorts idé vad religion är bakom sig. Sedan har jag organiserat det på det sättet att jag har typ fyra delar med då uppgifter som ska göras inom en deadline.

Som huvudsaklig virtuell lärmiljö använder Gunilla sig av Itslearning. Gunilla menar att hon ännu inte är van vid att använda denna lärplattform eftersom det tidigare var Fronter som användes inom Vi7. Hon väljer dock att dela in kursen i delar och därmed ska de studerande närma sig kursmålen genom delmål, det vill säga att kursen delas in i olika teman. Enligt McGuire, se avsnitt 2.3.3, så är detta något att sträva efter inom virtuella kurser. Enligt självbestämmandeteorin fungerar denna struktur bra som en motiverande faktor eftersom de studerande får se sitt lärande och närmande till kursmålen.

Det material som Gunilla använder sig av är varierat. Hon anser att Studeos kursböcker är passande och bra för all undervisning oavsett form, och speciellt med tanke på upphovsmannarätten. Det verkar som att det finns en viss oro för vilket material som hon själv får dela med sig av på lärplattformen och använda i kurserna. Därför ser hon en nytta i en användning av Studeos kursböcker eftersom de också erbjuder annat relevant material kopplat till temat, till exempel videor. Samtidigt ser Gunilla också en stor nytta med att de studerande ska vara de som ska söka efter material för att avlägga kurserna.

O: Du ser ganska positivt då vill säga på internet som en miljö för att undervisa och att lära sig ämnet religion?

G: Absolut, och i och med att det här är en fördjupad kurs så har jag inte styrt dem heller och sagt att gå in på den där länken den är bra, och det där ska ni inte gå in på. Utan det är också ett sätt att träna sådant här annat som man behöver lära sig. Medialäskunnighet pratar man om, källkritik och allt det där.

De studerande är i många fall de som ska producera eller hitta material och ofta utan extra hjälp av Gunilla. Det här innebär att de studerande får en stor frihet att hitta det som de anser kan vara relevant till den uppgift som ska utföras. Enligt självbestämmandeteorin, se avsnitt 2.2.2, kan den här friheten vara en stark motiverande faktor hos de studerande, samtidigt kan det finnas många studerande som skulle få större problem på grund av denna frihet. Tack vare att hon tillåter och strävar efter att de studerande ska vara de som söker material på egen hand ger det också de studerande möjlighet att utveckla andra kompetenser samtidigt som deras ämneskunskaper förbättras.

De virtuella religionskurserna som Gunilla ansvarar för är fokuserade kring självstudier. Gunilla sätter upp kursens innehåll på lärplattformen och de studerande ska navigera sig dit för att få instruktioner, material och uppgifter. Det är asynkrona metoder och arbetssätt som Gunilla i huvudsak använder sig av i kurserna. Synkrona metoder används sällan i Gunillas kurser. En av grundorsakerna till varför hon inte använder sig av synkrona metoder och arbetssätt är på grund av att det är svårt att få alla studerande samlade samtidigt. Det verkar också som att hon anser att hon har bristande kunskap när det kommer till teknik. Hon har använt sig av synkrona möten men hon anser att problemen kring dessa webbkonferenser och dylikt gör att hon föredrar asynkrona metoder och arbetssätt.

G: [...] men då tycker jag tillika att en av poängerna med nätkurser är det att man får jobba när man har möjlighet till det, och då kan det vara personligt och individuellt.

Kurserna sker utanför de ordinarie skoltiderna, de är frivilliga kurser och utförs på nätet. Det här och de tidigare nämnda orsakerna gör att hon väljer att inte använda sig av synkrona möten. Gunilla anser också att hon värdesätter katederundervisning som metod. Intressant nog verkar hennes virtuella religionskurser sakna denna metod. Hennes position som lärare och förmedlare av information sker därmed genom att hon laddar upp eller delar det som hon anser är relevant för de studerande och efter detta är det de studerande som självständigt ska närma sig kursens mål, då genom delmål. Enligt de roller som redogörs för i avsnitt 2.3.3 så är det en fokusering på den pedagogiska rollen och rollen som kursdesigner som Gunilla tar sig an i hennes virtuella religionskurser på distans. Tekniken är också vald enligt vad som behövs för att Gunilla ska kunna förmedla och framställa kursen med tanke på val av metod och arbetssätt, precis som det redogörs i avsnitt 2.3.3 att Lane, Pallof och Pratt samt Miller skriver att ska göras.

Mikael

Han ser en nytta med att studerande ska studera på distans på gymnasienivå med tanke på deras framtida studier på tredje stadiet, men en distanskurs ska vara ett komplement. Det är enligt Mikael friheten i de virtuella religionskurserna som är både till en för- eller nackdel för de studerande.

M: Sedan förstås då den där självdisciplinen. Det är, man ska nog vara disciplinerad för att klara av att göra en så kallade distans, eller klara av att avlägga en distanskurs. Så där är självdisciplin en viktig faktor som den studerande bör ha i viss utsträckning för att klara av det.

Friheten som distanskurserna erbjuder gör att det är de studerande med stark självdisciplin som lyckas avlägga kurserna. Både självdisciplin och frihet är sådant som Mikael har i åtanke när han planerar, strukturerar och genomför sina virtuella religionskurser på distans. Han tar även i beaktande att han i en stor del av kursen är separerad både i tid och rum från de studerande. Mikaelns planering av kurserna verkar vara en balansgång mellan frihet och kontroll. Enligt självbestämmandeteorin, se avsnitt 2.2.2, kan både kontroll och frihet vara motiverande faktorer men samtidigt kan de i för stora doser göra de studerande mer omotiverade.

Tekniken utgör enligt honom en viktig del av de virtuella religionskurserna på distans. Han är en lärare som testar på ny teknik och han har en stark åsikt om att den teknik som ska användas ska vara relevant och bidra med något till undervisningen. Han använder sig av Itslearning som lärplattform i kurserna men är också av åsikten att Studeo kan fungera som lärplattform, vilken han också har använt den som. Mikael delar in kursen i delar där varje del behandlar ett visst tema. Varje del innehåller material och uppgifter som behandlar det utvalda temat. Materialet är i varierande format både text, videor och ljudfiler. Kursböckerna från Studeo är också en stor del av materialet som används. Det vill säga att de studerande rör sig mot slutmålet genom olika delmål, precis som jag redogör i avsnitt 2.3.3 att McGuire rekommenderar. Mikael anser också att de studerande själva ska få söka efter relevant material och att hans uppgift i dessa fall är att hjälpa dem att välja rätt verktyg för att hitta sådan information som är relevant och trovärdig.

M: Det finns ju många möjligheter där. Det finns i och med att, många möjligheter men också många fallgropar. Där är om vi ser på distanskurser och ska vi säga digitaliseringen överlag så är det kritiska tänkandet väldigt viktigt för den studerande om den söker information eller jobbar med information som är så att säga inte rekommenderad av läraren. Läraren har nog i de här fallen, och alltid inte bara i de här fallen, ett ansvar då det gäller just kritiskt tänkande. Jag menar inte på det viset att vi endast ska servera länkar, hemsidor och information. Det är också viktigt att den studerande får söka, men man måste uppge vad de här verktygen för att finna relevant och trovärdig information. Det här har ju under de senaste 20 åren med hjälp av, och tack vare internet så har det blivit både möjligheten, och också förstås stora risker att vad är propaganda, vad är inte propaganda, vad handlar om försäljning och vad handlar inte om försäljning och allt möjligt annat.

På det här sättet fungerar Mikael som den som erbjuder material, samtidigt låter han också de studerande söka efter eget material. Här ser man ett tydligt exempel på hur Mikael har balanserat frihet och kontroll. Utifrån självbestämmandeteorin fungerar detta som ett sätt att motivera de studerande som trivs med större frihet och samtidigt hjälper det de studerande som behöver mer struktur. Eftersom Mikael hjälper till i sökningen av material blir chansen större att allt material är relevant och fungerar som hjälpmedel för de studerande för att närma sig kursens del- och slutmål. Tack vare att Mikael delar upp kursen blir lärandet även synligt för de studerande och de kan därmed bli motiverade efter att de lyckats avlägga en del av kursen.

Han anser att synkrona träffar är en viktig del i de virtuella religionskurserna. På grund av att dessa träffar sker sällan är det väldigt viktigt att man som lärare tänker efter vad

som ska göras under dem. Det vill säga att under dessa träffar så tar Mikael och går igenom sådant som han anser är nödvändigt att de studerande får hjälp med att förstå, till exempel genom katederundervisning. Under dessa träffar kan de studerande också få diskutera ämnet med honom och med varandra. Vid dessa diskussioner kan också annat uppmärksammas som eventuellt behöver förtydligas av Mikael.

M: Sedan en annan fördel tycker jag är att man får strukturera om sin, planera på ett annat sätt och försöka plocka ut att vad är, då man har de här närstudieträffarna: vad är absolut det viktigaste som ska behandlas och på vilket sätt behandlar vi det? Vad är det som vi absolut måste diskutera eller vad är det som absolut måste presenteras för att få en automatisk eller omedelbar respons? Vad är det som man kan klara av själv?

Mikaels virtuella religionskurser på distans är i huvudsak fokuserade kring självstudier. På Itslearning presenteras kursen i delar och varje del fungerar som ett delmål. Varje del innehåller instruktioner, material i varierande format och möjliga uppgifter. De studerande får också själva söka efter relevant material, vilket Mikael hjälper dem med genom att visa dem olika verktyg som kan användas för att hitta bra och relevant material. Mikael ordnar närträffar där han erbjuder mer traditionell klassundervisning för att gå djupare in på ämnet och för att kunna förklara delar som kan anses vara svårare. Under närträffarna får de studerande även ta del av varandras kunskaper genom diskussioner och Mikael kan fungera som handledare för att leda in dem på rätt spår. Framställningen och förmedlingen i kurserna är i huvudsak fokuserad kring asynkrona metoder och arbetssätt men det finns även synkrona moment i kurserna. Det är den pedagogiska rollen och rollen som kursdesigner som Mikael i huvudsak fyller. Mikael väljer tekniken så att han kan förmedla och framställa kursinnehållet. Detta följer Lanes, Pallofs och Pratts samt Millers riktlinjer, se avsnitt 2.3.3.

Simon

Enligt Simon är distanskurserna ett måste för landsbygdens skolor eftersom resurserna oftast är små. Han säger att kurserna är krävande både för lärare och studerande. Det är självdisciplinen som är ett av de största hindren som finns för de studerande när det kommer till de virtuella religionskurserna. Lärarens planering, strukturering och genomförande av kurserna kan hjälpa de studerande att lyckas avlägga dem.

S: [...] jag skulle vilja påstå att distansstudier lämpar sig mera för högpresterande elever. Det är min personliga åsikt. Det är så pass krävande att de är ofta högpresterande de som går dem.

Denna åsikt stöds också av de rektorer som Tom Gullberg intervjuade gällande distansundervisning, se avsnitt 1.5. Simon anser att de omständigheter som finns kring de virtuella religionskurserna på distans gör att de studerande behöver vara högpresterande. Det är utan tvekan de högpresterande studerande som överlag lägger mer tid på sina studier och troligtvis innebär detta också att de har en bättre självdisciplin. Simons kurser är fokuserade kring självstudier vilket automatiskt kräver mer självdisciplin av de studerande.

Simon använder sig i huvudsak av tre virtuella lärmiljöer i sina virtuella religionskurser: Itslearning, Studeo och Teams. Tidigare använde man inom Vi7 Fronter som lärplattform, men han anser att Itslearning inte är någon nedgradering från detta. Beroende på vilken eller vilka metoder och arbetssätt som han vill prägla kurserna med så väljer han ut den mest passande lärmiljön.

S: Jag har hittat positiva saker i alla de här tre. Jag vet inte om det hör hit men kort sagt kan jag gå genom att i Fronter så har det, var det väldigt, det här visuella har jag på ett sätt tyckt att varit styrkan där. Du har kunnat bygga upp fina startsidor för att strukturera upp och synliggöra kursen. Det har varit styrkan i Fronter. I Teams så är styrkan det kollaborativa, och pedagogiskt sett stöder jag det mest. Därför jobbar jag helst i Teams för att jag har mest stöd för det kollaborativa lärandet. Styrkan i Itslearning är inte så mycket kollaborativt i nuläget. Det finns en funktion att du kan dela material med hela världen, den funktionen är helt okej men inte det där att jobba i samma dokument det är lite krångligt än så länge, det kommer säkert att bli bättre. Men det som har varit bra med Itslearning faktiskt, så har varit det att det är kopplat så tydligt till läroplanen. För där finns det en funktion att du kan koppla in e-grunderna så att du kan lägga in, när jag i mitt veckoschema delar ut uppgifter kan jag för varje uppgift klicka i bara hur det är kopplat till läroplanens mål.

S: Jag märker själv som jobbar mycket i det här med Studeo att jag inte alltid har samma behov av en plattform. Men jag kan ta ett konkret exempel där jag tycker att fortfarande de här plattformarna ger ett mervärde och det är med kollaborativa lärandet. För jag tycker fortfarande att de ger de bästa möjligheterna att jobba tillsammans i delade dokument. Jag använder också Teams mycket. Teams är byggt, uppbyggt i Office365 och där finns alla, kurser utgår per automatik från att det är delat. Så man behöver inte krångla till det tekniskt med att skicka länkar och dela utan du jobbar i samma team från första början och det stöder mitt tankesätt, kollaborativt. Därför jobbar jag mycket i Teams som ett komplement då till Studeo som då är det här virtuella läromedlet där de läser, där jag tilldelar uppgifter och där de får respons.

Hur man strukturerar en kurs är viktigt inom de virtuella kurserna på distans och att man förklarar eller synliggör varför den ser ut som den gör till de studerande innebär att de kan följa med sitt lärande. Med hjälp av Itslearnings funktion att göra läroplanen synlig innebär det att lärandet synliggörs för de studerande och därmed förstår de varför de gör olika uppgifter. Simon använder sig mycket av kollaborativt lärande i sin undervisning och han anser att detta även fungerar i de virtuella religionskurserna på distans. Det är med tanke på det kollaborativa lärandet som han använder sig av Teams. Praktiskt sett strukturerar Simon sina virtuella religionskurser på distans genom att synliggöra lärandet. Han delar in kursen i delmål och dessa ska hjälpa de studerande att nå de slutliga målen som finns i läroplanen. Denna struktur följer de rekommendationer som McGuire skriver och som kan läsas i avsnitt 2.3.3.

S: Precis, Jag har, man strukturerar upp en kurs så att du har den många gånger veckovis. Där skulle jag säga att det är viktigt med det här att synliggöra lärandet över en längre tid. Att den studerande ser att under den här veckan har vi ett visst tema och det här går vi genom den här veckan, men då ser man också kanske att nästa vecka då är vi på väg till det där temat. Inom varje tema kan det finnas delmål, etapper dit man rör sig. Men att synliggöra hela, hela egentligen målen med hela kursen. Det tycker jag är jätteviktigt och det jobbar jag också med i det fysiska klassrummet. Jag kallar det för veckoscheman och där skriver jag upp egentligen varje vecka och varje dag när vi har lektioner så skriver jag upp målet egentligen för varje lektion. Att det står att idag är målet det och sedan där skriver jag under vad vi gör också. Det här tror jag blir ännu viktigare på distans eftersom man inte träffar dem och kan säga det. Därför tycker jag det är otroligt viktigt att man synliggör den där lärandeprocessen, så att de är medvetna om vad som har gjorts och vad som kommer att göras.

Materialet som används i Simons virtuella religionskurser på distans är sådant som anses vara relevant. I de kurser som Studeo erbjuder kursböcker på svenska så är de en huvudsaklig del av materialet, och i de resterande använder Simon sig av material som han själv har sökt fram. Han har även studerande att själva söka efter relevant material. På det här sättet kan han motivera de studerande genom att allt redan finns utvalt åt dem, och i de kurser som de själva måste leta efter material motiveras de av intressanta uppgifter samt av deras egna nyfikenhet. Enligt självbestämmandeteorin, se avsnitt 2.2.2, borde de studerande bli motiverade av en sådan balans mellan frihet och kontroll. Varje veckoschema innehåller material och uppgifter som de studerande ska behandla. I somliga fall har Simon de studerande att arbeta kollaborativt vilket i praktiken betyder att de får arbeta i samma dokument. Det här innebär att också Simon

kan gå in i dokumentet och kommentera så att det blir synligt för alla. De studerande kan också se vad de andra skriver vilket gör att de lär sig av och med varandra.

S: Att ifall de upplever att de kommer och lyssnar på mig varje gång så jag tror inte att jag är så intressant att de skulle orka komma hela tiden. Utan det är nog mera det att jag lägger dem på intressanta spår så att de får jobba med intressanta saker, för att hålla dem kvar.

Simons virtuella religionskurser på distans är i huvudsak fokuserade kring självstudier. Varje vecka ska de studerande söka sig in på de virtuella lärmiljöerna där utvalt material och uppgifter finns att hämta. I somliga delar av kurserna är det även upp till de studerande att själva söka efter material för att kunna utföra uppgifterna eller kursen i sin helhet. De studerande ska närma sig kursernas mål genom delmål och detta gör att de studerande kan känna sig motiverade eftersom lärandet blir synligt för dem. Simon använder sig ofta av diskussioner på närträffarna men under den resterande tiden låter han de studerande arbeta individuellt, men ofta i ett gemensamt dokument vilket stöder det kollaborativa lärandet som han eftersträvar. Under närträffarna använder han sig inte av katederundervisning eftersom han anser att tiden behöver läggas på annat. Det här gör att Simons förmedling av hans ämneskunskaper till de studerande i huvudsak sköts genom det material som han valt ut. Framställningen och förmedlingen i hans kurser är därmed fokuserad både på asynkrona och synkrona metoder, men i huvudsak är de av mer asynkron karaktär. Tekniken är en viktig del av Simons kurser och den väljs ut beroende på hur han vill förmedla och framställa kurserna precis som Lane, Pallof och Pratt samt Miller rekommenderar, se avsnitt 2.3.3. Simon fokuserar även på att ha den pedagogiska rollen och rollen som kursdesigner i kurserna.

4.2.2 Erfarenhet

Erfarenhet är axeln mellan den studerande och innehållet i den didaktiska triangeln. Det är denna relation som förklarar den studerandes närmande till innehållet och ämnet. Metoder, uppgifter och prov är sådant som kan placeras in i denna relation.

Annika

Kurserna är fokuserade kring självstudier. De studerande närmar sig kursmålet genom delmål. Varje vecka behandlas ett av dessa delmål eller teman och detta görs då i huvudsak genom behandling av utvalt material och uppgifter.

A: De uppgifterna som finns i Tabletkoulu är på olika nivåer. Det är basuppgifter, sådant som går ganska fort att göra. Sedan är det fördjupade uppgifter och tillämpade uppgifter. Där kan man välja då ett visst antal av varje, beroende på hur man då vill att de ska jobba. [...] Förra kursen var det 98 små uppgifter man skulle göra, vissa var små och gick på en minut och andra var längre.

Annika väljer ut de uppgifter som hon anser är lämpliga för de studerande och tack vare att dessa uppgifter kommer i varierande format och svårighetsgrad kan hon få de studerande att nå ett djupare lärande. Det är dock en stor mängd uppgifter som de studerande ska utföra och därför är det viktigt att de studerande har god självdisciplin. Annika väljer att ha endast en deadline i kurserna och en stor orsak till detta är igen på grund av de studerandes olika livssituationer. Det här gör att de studerande själva måste planera sina studier och arbeta med uppgifterna när de själva har tid.

A: För att ge den där friheten till studerande har jag bara en deadline, jag vill inte kasta ut någon i halva kursen. För det kan hända att det är just de tre första veckorna som du inte hinner jobba hårt men nästan ledig i slutet, de tre sista veckorna. Därför har jag hållit fast vid det här. Men det är inte bra med tanke för mig själv.

Hon anser att hon måste ge de studerande chansen att få jobba när de har möjlighet till det. Många kan ha arbeten som gör att de inte kan studera under kursernas första veckor, men senare har de mer tid att lägga på skolarbetet vilket gör att de kan komma ikapp de andra studerande. Detta system innebär också att studerande har längre tid på sig att behandla ämnet och därmed har de större chans att uppnå bättre kunskap inom ämnet. De har även mer tid att ställa frågor om de har problem med att förstå eller vill veta mer om någonting i anknytning till kurserna. Deadlinen ger stor frihet åt de studerande och enligt självbestämmandeteorin, som presenteras i avsnitt 2.2.2, kan detta vara en stark motiverande faktor eftersom de studerande inte känner att de blir starkt kontrollerade av Annika. Men precis som Annika säger, är det de som studerar kontinuerligt och inte skjuter upp allt arbete som presterar bättre och som har större chans att avlägga kurserna.

Under kurserna ordnas även närträffar. Det finns inget närvarokrav på träffarna men Annika rekommenderar att man deltar i dem. De studerande kan delta i dessa träffar genom att fysiskt ta sig till platsen eller med hjälp av Teams. Under närträffarna får de studerande ta del av Annikas presentationer som behandlar sådant som hon anser att kan behöva förklaras tydligare. Det här ger de studerande möjligheten att ställa frågor

till henne och till varandra vilket öppnar upp för en starkare lärande – lärande och lärande – lärare interaktion samtidigt som det också sker lärande – innehåll. Dessa interaktioner fungerar bra som motiverande faktorer och det ger de studerande möjlighet att reflektera över det de har lärt sig.

De studerande ska skriva ett kursprov i Annikas kurser. Kursprovet är möjligt att avlägga på distans men kan även avläggas på traditionellt sätt. Med tanke på möjligheten att avlägga provet på distans behöver läraren tänka på att provets frågor ska vara utformade så att det inte är möjligt för de studerande att direkt söka efter svaren.

A: [...] För distansproven måste vara uppbyggda så att de är tillämpade, det kan inte vara något som direkt återgivande, inga definitioner på att du ska förklara det ena eller det andra. Utan istället om jag är ute efter religionens dimensioner då ger jag en text och då ska de hitta i texten religionens dimensioner. De ska kunna förklara dem, var de har hittat dem, de ska kunna motivera varför är det här den materiella dimensionen, till exempel. Så är alla frågor uppbyggda. Då har du två timmar att skriva tre frågor och tiden går väldigt fort. Det som de har märkt är att det är oftast svårare att skriva ett tillämpat prov än att skriva ett klart återgivande.

Distansprovet ger de studerande en möjlighet att vidareutveckla sina kunskaper gällande ämnet. Det ger även en möjlighet att sammankoppla kunskapen till de studerandes egna omgivning. Trots att provet kan vara svårare för dem kan det i slutändan fungera som en motiverande faktor eftersom det kan väcka deras nyfikenhet kring ämnet.

För att närma sig kursmålen i Annikas kurser utför de studerande i huvudsak asynkront arbete. De studerande läser ett utvalt kapitel i kursboken eller annat utvalt material och besvarar frågor eller utföra uppgifter kring det. Frågorna och uppgifterna har varierande svårighetsgrad vilket gör att de studerande kan motiveras ännu mera eftersom de behöver reflektera kring ämnet och de svar de skriver. Det finns även tillfällen för synkront arbete men dessa är inte obligatoriska vilket gör att endast de som har tid, möjlighet och intresse deltar i dem. Annika rekommenderar att studerande deltar i dessa träffar eftersom de ger möjlighet för dem att kunna diskutera och dra nytta av varandras kunskaper och erfarenheter. Det är dessa träffar som gör att särskilda diskussionsuppgifter inte behövs på Annikas kurser eftersom de studerande får möjlighet att diskutera ämnet under de synkrona träffarna. Diskussionerna är därmed både muntliga och skriftliga vilket innebär att alla får uttrycka sig på det sätt

som de känner sig bekväma med. Blandningen av asynkront och synkront arbete innebär enligt de studier som presenteras i avsnitt 2.3.3 att de studerande får möjlighet att reflektera kring det de har lärt sig och därmed kan missförstånd undvikas. Enligt studier som presenteras i avsnitt 2.3.3 så är synkront arbete mindre uppskattat av studerande i virtuella kurser, vilket i Annikas fall innebär att de studerande borde vara relativt nöjda eftersom närträffarna inte är obligatoriska.

De sex former av interaktivitet som Illeris lyfter fram i lärandet, se avsnitt 2.2.1, verkar alla ha sin plats i de studerandes närmande till innehållet och kursernas mål. De former som tar mest plats verkar vara perception, upplevelse, verksamhet och i viss mån finns det även möjlighet för förmedling, imitation och deltagande. Det är dock inte nödvändigt för de studerande att följa de tre sistnämnda, eftersom de själva får bestämma om de deltar i närträffarna där dessa former är som mest framträdande. Förmedling kan också anses användas ofta eftersom de studerande förmedlar det de har lärt sig till Annika genom inlämning av uppgifterna.

Gunilla

De studerande i Gunillas kurser närmar sig religionskursernas mål genom självstudier. Kurserna är indelade i olika delar och varje del behandlar material och uppgifter utifrån utvalt tema. Källkritik är en viktig kompetens som Gunilla värdesätter i sina kurser eftersom de studerande i många fall ska vara de som söker efter källor och material för att kunna slutföra uppgifterna. Det här fungerar också som ett sätt att ge de studerande en möjlighet att utöka sina kompetenser inom multilitteracitet eftersom materialets format inte spelar någon större roll, utan det viktiga är att det ska vara relevant. Enligt självbestämmandeteorin kan den här friheten fungera som en stark motiverande faktor hos de studerande. För somliga kan det fungera som en omotiverande faktor eftersom de ges för stor frihet.

Uppgifterna som de studerande ska utföra utgörs av beskrivande uppgifter och essäsvår. Gunilla anser att wikier kan användas eftersom det innebär att de studerande lär sig av varandra. Källkritiken och uppgifterna samspelar bra i Gunillas kurser eftersom det då är helt upp till den studerande att själv hitta svaren.

G: Så med tanke på det att självständigt hitta material, använda material och att lära sig också. Det hände faktiskt en gång, kanske flera gånger men en som jag speciellt kommer ihåg. Då hade jag gjort lite traditionellt att jag hade gjort en massa sådana där uppgifter som man skulle ta reda på och det här. Så var

det en tjej från en skola som skrev att hördu Gunilla på vilken sida i boken hittar man svaret?

Den studerande i detta fall var inte beredd på den frihet som Gunillas kurser erbjuder. Gunilla fortsätter med att berätta att hon svarade den studerande med att säga att svaret är upp till henne själv att finna var som helst. Den här friheten kan vara en stark motiverande faktor för många studerande, tyvärr kan den också fungera som omotiverande. Friheten ger de studerande möjlighet att själva få utvecklas och det här kan också väcka deras nyfikenhet, vilket gör att de blir mer motiverade att söka efter de rätta svaren. Essäuppgifterna innebär att de studerande måste använda sig av tidigare kunskaper och kompetenser samt söka efter och konstruera ny kunskap inom ämnet.

G: Ja precis det, att det finns som inga rätta svar. Ibland kan de vara lite frustrerade också när jag inte liksom ger ramarna på det sättet, att hur långt ska det här vara, och räcker det med det här och så här? Enda jag säger är att det ska vara essäform, det får inte vara punkter och det ska finnas källor, det ska vara flytande text och bra språk.

Gunilla ser nytta i att de studerande skriver essäsvaret. Essäsvaren ska följa riktlinjer men i övrigt uppmuntras studerande att använda sig av och utveckla sin egen studieteknik. Det här kan precis som det tidigare exemplet motivera många studerande men för andra kan det ha en omotiverande inverkan. Under kursens gång ska de studerande arbeta med eget hittat material samt med sådant som Gunilla valt ut. Med hjälp av materialet ska de utföra olika uppgifter för att närma sig kursmålen. Gunilla ser en nytta med att ha flera deadlines i de virtuella religionskurserna på distans eftersom, det enligt henne, är något som ungdomarna behöver.

G: Om jag minns rätt och om jag liksom tänker vad jag tänker om ungdomar så är det nog att den där deadline behövs. Sedan kan man om folk hör av sig lite fixa till det och det får jag göra ibland för att folk blir sjuka och det händer saker, så jag har inte varit så där himla strikt att fixa det här eller så åker du ut. Det behövs nog någon sorts struktur för att de ska också lära sig att planera sina studier. För det bär sig inte sen i fortsättningen om man inte kan göra det, och det gör också att de som inte riktigt fattar så de slutar för att det blir för mycket.

Tack vare att hon har flera deadlines blir det också lättare för de studerande att se och reflektera över det egna lärandet. Enligt självbestämmandeteorin, se avsnitt 2.2.2, borde de studerande bli mer motiverade då de lyckats klara av en uppgift och därmed tagit sig framåt i kursen och i sitt lärande.

De studerande ska med hjälp av uppgifter och behandling av material uppnå kursernas mål i de virtuella religionskurserna på distans. Gunilla ser även problem med att ha ett kursprov i dessa kurser eftersom proven normalt ska ske i Abitti. Hon vet inte hur detta ska genomföras när det kommer till de virtuella kurserna. Av denna orsak ger hon sina studerande i virtuella religionskurser mer uppgifter jämfört med de studerande som avlägger en likadan kurs på traditionellt vis. De virtuella religionskurserna som Gunilla ansvarar för är fokuserade på att de studerande ska interagera med innehållet, lärande – innehållet, och de studerande behöver inte arbeta tillsammans med sina medstuderande. Eftersom fokus ligger på lärande – innehåll så innebär det automatiskt att lärande – lärare sker eftersom Gunilla väljer ut uppgifter och material till de studerande. Studier, som redogörs i avsnitt 2.3.3, visar att studerande presterar bättre i asynkront arbete. Studier visar också att studerande är mer intresserade av asynkront arbete. De studerande behöver inte utföra något kollaborativt arbete, något som studier också visar att studerande är nöjda med. Avsaknaden av synkrona träffar innebär dock att det finns en större risk för missförstånd och misstolkningar.

Inom Gunillas virtuella religionskurser finner man några av Illeris sex former av interaktion, se avsnitt 2.2.1, som används för att de studerande ska kunna närma sig innehållet och kursmålen. De mest framträdande är perception, upplevelse och verksamhet, men i viss mån kan man också säga att de studerande ska förmedla, eftersom de utför uppgifter och lämnar in dem till Gunilla.

Mikael

Inom Mikael's virtuella religionskurser på distans får de studerande närma sig ämnet och kursens mål genom flera olika arbetssätt. Mikael ordnar närträffar en gång per vecka och han ser stor nytta med träffarna. Det är under närträffarna som det blir möjligt för de studerande att direkt kunna interagera med varandra och med Mikael. Närträffarna gör det även möjligt för Mikael att använda sig av flera metoder och arbetssätt, som till exempel diskussioner eller katederundervisning.

M: Men sedan också att du skapar, försöker med sådana här små enkla frågor diskutera till exempel normer och värderingar och sådana här små saker. Här finns med tekniken, och jag tänker nu på Adobe Connect som vi inte använder något mera, men att det också finns, att du skapar dem här, i Adobe heter det breakout-grupperna. Så de kan faktiskt diskutera i par eller i smågrupp sådana här saker och då är det väldigt intressant att folk från olika delar av regionen som inte känner varandra från tidigare och då blir det ju hoppeligen, alltså så

har jag upplevt det, att det är värdefullt och att man känner, att okej. Det här är ju inte, det är ju inte den där, men det är en väldigt viktig sak som motiverande faktor att komma till de här träffarna och kanske bara, det är inte det som är huvudsaken att man sitter och talar hela träffen. Utan huvudsaken är kanske att reda ut de här svåra sakerna som behövs närvaro kring. Men det här är en ytterligare motiverande sak, att se att jag kommer inte bara dit som passiv lyssnare utan jag får också diskutera någonting som anknyter förstås till det tema som man ska ta upp.

De studerande arbetar tillsammans i små grupper under närträffarna. Tack vare detta får de studerande reflektera över det som de har lärt sig eftersom de har möjlighet att fråga sina medstudenter om deras åsikter. Studier som redovisas i avsnitt 2.3.3 visar att missförstånd snabbt och lätt reds ut med hjälp av synkrona träffar, i jämförelse med asynkrona interaktioner. De synkrona träffarna och diskussionerna kan fungera som en stark motiverande faktor eftersom de studerande får visa att de har uppnått något och att de får möjligheten att lära sig något som de inte tidigare har förstått. Många studerande kan också ha lättare för att uttrycka sig muntligt jämfört med att uttrycka sig skriftligt. Detta kan också ge dem en bättre chans att utveckla sina kunskaper inom ämnet och därmed nå kursernas mål. Det vill säga att under närträffarna har de studerande möjlighet för interaktion i formerna lärande – innehåll, lärande – lärande och lärande – lärare.

Det är dock endast några närträffar under de virtuella religionskurserna vilket också betyder att möjligheterna för synkrona diskussionsuppgifter är begränsade. De studerande kan fortfarande diskutera med varandra på eget initiativ, men då har de inte samma möjlighet till att få hjälp av Mikael's pedagogiska och ämnesrelaterade kunskaper. Målen som finns för kurserna i läroplanen är inte möjliga att nå eller åstadkomma om de studerande endast behöver delta i närträffarna och diskutera sinsemellan. Det här innebär att de studerande ska utföra största delen av uppgifterna på egen hand. I avsnitt 2.3.3 redogör jag för studier som visar att studerande hellre arbetar asynkront och individuellt, vilket innebär att de studerande borde vara relativt nöjda med detta system.

M: Det är ju det att det blir mera uppgifter förstås om man jobbar på egen hand i de här distanskurserna. Det blir mera uppgiftsbaserat förstås, det blir det. Det blir flera uppgifter som kanske, som knyter till materialet. [...] Att de blir motiverande att det inte nödvändigtvis beskriv eller berätta, eller på det viset för att det inte är på samma sätt utmanande och att istället är det just att man ska kunna tänka sig in i en viss situation och förklara varför eller varför någonting är viktigt och vilken betydelse är i dagens globala värld, varför saker

och ting förhåller sig på ett visst sätt och att man kan förstå andra och så. Så att metoder så är ju diskussion som jag sade men just också sådant här problembaserat lärande då det gäller de här uppgifterna.

Eftersom det blir mer uppgifter under dessa virtuella religionskurser på distans jämfört med de traditionella kurserna, anser Mikael att uppgifterna bör vara motiverande. Genom att problematisera ämnet eller ge de studerande problem att lösa kan Mikael skapa motiverande uppgifter. Dessa uppgifter gör att de studerande måste använda sig av tidigare kunskaper inom ämnet, det de lärt sig från diskussionerna och även från presentationerna som Mikael har haft under närträffarna. Mikael anser också att en fördjupningsuppgift är bra att de studerande utför. Den här uppgiften är större och mer komplicerad än de andra uppgifterna och därmed ger den de studerande en chans att få en bredare kunskap inom ämnet. Enligt självbestämmandeteorin, se avsnitt 2.2.2, borde detta motivera de studerande eftersom de får en utmaning.

Mikael säger att flera deadlines och flera mindre uppgifter är pedagogiskt sett bättre i de virtuella religionskurserna. Det här beror mycket på frågan om motivation. Mikael säger att antalet avhoppare och när avhoppet sker beror på strukturen av deadlines och motivationen som deadlines kan bidra med.

M: Den där tidigare avhoppningen den sker då oftast vid första deadline. Men har man klarat av den där första deadline så blir ju också den en motiverande faktor som gör att då man har gjort det, så tänker man ”nu har jag gjort det här och nu vill jag också fullfölja”. [...] Men har man en sen deadline så är risken den, där alla uppgifter ska lämnas in sent. Så då är ju risken det att man inte gör det och sen är det övermäktigt då man ska ta i tu med det för man har sparat det till sista minuten. Då är det ganska många som hoppar av där då i och med att man inte har.

Genom att Mikael använder sig av flera deadlines menar han att de studerande kommer att bli motiverade när de lyckas slutföra uppgifter vilket i sin tur leder till att de också vill fullfölja kursen. Orsaken till att studerande hoppar av vid den första deadline kan förklaras utifrån självbestämmandeteorin genom att den inre motivationen hos de studerande hämmas och de blir omotiverade inför ämnet och kursens mål. Men detta försöker då Mikael undvika genom att skapa problematiserande och motiverande uppgifter.

Under kursernas gång ska de studerande närma sig målen genom att utföra uppgifter och delta i och diskutera på närträffar. Det verkar inte finnas något kursprov i Mikaelns kurser utan han har istället de studerande att utföra mer uppgifter och en

fördjupningsuppgift. De studerande ska interagera med materialet, läraren och med varandra för att närma sig kursmålen i Mikael's virtuella religionskurser. Det är dock interaktionen med innehållet som är den huvudsakliga delen av kurserna och detta beror på de omständigheter som Vi7-kurserna har. De studerande får arbeta både asynkront och synkront i Mikael's kurser. Det här borde enligt studier som redogörs i avsnitt 2.3.3 innebära att de presterar bra och att misstolkningar och missförstånd kan redas ut, eftersom de har möjlighet att diskutera det de har lärt sig med andra studerande och med Mikael.

Illeris sex former av interaktion, se avsnitt 2.2.1, verkar alla ha sina platser i Mikael's kurser. Det är dock perception, upplevelse, verksamhet och deltagande som är av starkaste karaktär medan imitation och förmedlande sker men inte i samma utsträckning som de övriga formerna. Orsaken till att varje form av interaktion används i de studerandes närmanden till innehållet och kursernas mål är för att närträffarna och handledningstillfällena har närvarokrav.

Simon

Inom Simons virtuella religionskurser ska de studerande närma sig kursernas mål genom att utföra varierat arbete vars variation beror på kursen. De arbeten som Simon brukar ha de studerande att utföra är bland annat presentationer, reflektionsdagböcker, essäer och undersökningar.

Simon har en närträff eller videoträff per vecka. Han anser att detta är tillräckligt och att tiden bör läggas på annat än att han föreläser. Under närträffarna ligger fokus på de studerande och de ska få möjligheten att ställa frågor, diskutera och i somliga fall hålla presentationer för varandra. Det här ger också Simon möjligheten att följa med hur lärandet framskrider för de studerande.

De essäer som de studerande ska skriva hämtar Simon i många fall från tidigare studentexamensprov. De här uppgifterna är redan färdigt planerade kring vad läroplanen anser att de studerande ska kunna i ämnet. Skillnaden mellan att skriva dessa essäer vid ett studentexamenstillfälle jämfört med under en virtuell religionskurs är att den studerande har tillgång till kursmaterialet i den senare nämnda. Därmed blir uppgifterna fokuserade på kunskap som den studerande redan har, men den studerande ska också söka efter material som ska hjälpa hen att utföra uppgiften. Detta sätt att ha de studerande att närma sig kursernas mål märks av i alla uppgifter som Simon har de

studerande att utföra. De studerande behöver använda sig av tidigare kunskap samt söka efter ny kunskap, antingen med material som Simon delar ut eller genom att självständigt söka efter lämpligt och relevant material. De studerande måste därmed beakta källornas pålitlighet och därför har de också stor chans att utveckla sitt kritiska och källkritiska tänkande samtidigt som deras ämneskunskap förbättras.

S: Jag har faktiskt under flera år gjort så att jag har satt en lektion på det där informationsökning och källkritik. Man kanske kunde tycka att de vet det, men de vet inte alltid det och jag vet ju inte heller vem de är då jag inte känner dem. Jag brukar sätta en lektion i början på att gå igenom grunderna i informationsökning, källkritik och källhänvisning. Bara för att de ska få en uppfattning om att jag kräver av dem att de kan hänvisa korrekt till källor och att de ska vara kritiska till de också.

De studerande förväntas söka efter material på egen hand och Simon beaktar att de studerandes nivåer av kritiskt tänkande varierar. Tack vare att han lägger tid på att lära dem mera om källkritik och kritiskt tänkande kan de studerande känna sig mer motiverade att söka efter material på egen hand. Detta system innebär enligt självbestämmandeteorin, se avsnitt 2.2.2, att även de studerande som annars inte trivs med för stor frihet kan bli motiverade eftersom de har fått klara instruktioner för hur man ska göra och vad man ska söka efter.

Under närträffarna anser Simon att det är bra att gå igenom uppgifterna som de studerande har utfört. Det här ger honom chansen att följa med de studerandes lärande samt en möjlighet för de studerande att få ta del av kurskamraternas lärande. Simon anser också att presentationer är ett bra arbetssätt för de studerande att närma sig ämnet och de kursmål som finns. På detta sett får de studerande fördjupa sig i ett tema som de senare presenterar för sina medstudenter. Det här verkar vara det som Simon eftersträvar att de studerande ska göra, det vill säga att de studerande ska bekanta sig med ett tema och senare fördjupa sin kunskap inom det. De studerande ska stöda varandras lärande. Det lärande som Simon förespråkar är ett kollaborativt lärande. Han använder sig av det både i traditionella religionskurser och i virtuella religionskurser på distans. Enligt studier som jag redogör för i avsnitt 2.3.3 innebär blandningen av asynkront och synkront arbete att de studerande presterar bra och missförstånd reds snabbt ut.

Kollaborativt lärande innebär att de studerande ska lära sig tillsammans. Detta lärande kan ske på det sätt som redan beskrivits, men Simon har även de studerande att arbeta

i ett gemensamt dokument. Det vill säga att de studerande har åtkomst till samma dokument där de i grupp behandlar ett visst tema.

S: Med kollaborativt lärande menar jag då i praktiken många gånger att det handlar om att jobba i samma delade dokument, producera text i realtid och få feedback från läraren i samma dokument.

Det här innebär att de studerande interagerar med varandra och att de ser de övriga studerandes aktivitet. Arbetsuppgifter som dessa ger också de studerande möjlighet att arbeta i grupp även om de inte är uppkopplade samtidigt. Det kan sägas vara en blandning av både asynkront och synkront arbetssätt. Simons kurser präglas av att de studerande interagerar med varandra på ett eller annat sätt. Trots detta är uppgifterna fokuserade kring självstudier eftersom det i slutändan är upp till den enskilda studerande att utföra sin egen del. Enligt studier vill de studerande helst arbeta självständigt, men kollaborativa uppgifter är också accepterade så vida det finns klara instruktioner för varför uppgifterna ska utföras i grupp.

Diskussionsuppgifter som utförs på en lärplattform är något som Simon inte strävar efter att ha i sina kurser.

S: För det första är det svårt kanske att bedöma sådana diskussioner, och de verktyg som jag har haft för de här diskussionerna var ganska svaga så det blev inte så överskådligt de här diskussionerna i skrift. Du borde hitta ganska bra verktyg också så att man kan följa de där trådarna. Jag började dra mig ur de där diskussionerna på det viset. I så fall har vi diskussionerna när vi träffas en gång per vecka. Men när jag har dem och starta trådar så det blir på något sätt rörigt, upplever jag det. Så jag känner kanske vi klarar oss utan den diskussionen, för de diskussionerna passar i fysiska klassrummet. Där har jag mycket diskussioner, jag tror på diskussioner men jag har inte hittat riktigt något bra forum för det ännu på distans, som jag skulle vara riktigt nöjd med. Men det hänger också samman med min metod. Klart att jag skulle hitta dem om jag skulle satsa på att de ska diskutera under en kursgång men eftersom jag satsar mera på de här individuella uppgifterna så har det inte funnits samma behov av diskussion.

Diskussionsuppgifter är svåra att bedöma i skriftlig form och Simon anser också att han inte har hittat de bästa verktygen för att få diskussionerna att fungera smärtfritt. Diskussionsuppgifter är i grund och botten ett sätt att få studerande att dela med sig av sina åsikter och reflektera över temat. Simon anser att denna reflektion kan uppnås genom att de studerande skriver reflektionsdagböcker. Det som skiljer reflektionsdagböcker åt från diskussionsuppgifter är att de studerande inte behöver

delar med sig av sina personliga åsikter med sina medstudenter, utan att de endast delar dem med läraren.

S: Det här är ju nog också det med inlämningar och sådant, som min erfarenhet är att man behöver ju ha sådana här inlämningsmappar och deadlines. De behöver man också hålla sig till, ha klara regler för vad som gäller om de inte har lämnat in en viss uppgift. För det är också så att har man en deadline varje vecka så då tenderar de också hänga med i kursen. Sparar man allting till sist så då faller de av på vägen.

Enligt självbestämmandeteorin borde de studerande bli motiverade av att det finns flera deadlines, det här eftersom de efter lyckad inlämning förstår att de har tagit sig framåt och kommit närmare kursens mål. Med hjälp av flera deadlines kan de studerande få hjälp med att planera sina studier, vilket i sin tur kan ha en motiverande verkan.

Under Simons kurser ska de studerande närma sig kursernas mål genom att i huvudsak utföra uppgifter på egen hand samt delta i närträffar. Närträffarna är en viktig del av Simons kurser när det kommer till de studerandes närmande till ämnet. Detta eftersom närträffarna ger de studerande möjlighet att diskutera, ställa frågor och reflektera över ämnet. Blandningen av ett asynkront och synkront arbetssätt gör att de studerande ges möjlighet att prestera bra och reflektera över det de har lärt sig. Simons kurser verkar inte ha några kursprov, utan fokus läggs på uppgifter av varierande slag. De studerande ska interagera med läraren, materialet och med varandra, vilket innebär att interaktioner som lärande – lärare, lärande – lärande och lärande – innehåll sker. Med tanke på självbestämmandeteorin finns det många moment som kan upplevas som motiverande för de studerande.

Illeris sex former av interaktion, se avsnitt 2.2.1, har sina platser i Simons kurser. De mest framträdande formerna är perception, förmedling, upplevelse, verksamhet och deltagande. Den form som används minst är imitation. Under kursen ska de studerande delta i flera synkrona möten och under dessa behöver de interagera med varandra och med Simon. De ska presentera för och diskutera med varandra vilket gör att de olika formerna av interaktion sker.

4.2.3 Interaktion

I den didaktiska triangeln är relationen mellan läraren och den studerande interaktionen. Det är denna relation som förklarar hur interaktionerna fungerar mellan läraren och den studerande.

Annika

Under Annikas virtuella religionskurser på distans finns det flera moment av interaktion mellan henne som lärare och de studerande. Kurserna innehåller även möjlighet för de studerande att interagera med lärplattformen, kursboken eller materialet samt med varandra. Ordet möjlighet används här eftersom Annika anser att det är upp till de studerande att själva välja hur mycket interaktion de vill ha i kursen.

A: Den är nog viktig. Jag tycker nog det, att man liksom får den där kontakten eller att det finns möjlighet till det för den som vill, att man kan liksom erbjuda interaktivitet. Det kan man också göra i det här Tabletkoulu. Där kan du tilldela uppgifter på ett sådant sätt att man kamratbedömer varandra. Det har jag nog undvikit på Aftis, för jag har märkt hur svårt det är på dagsidan där studerande känner varandra. Att sätta den där kommentaren åt någon annan som man inte vet vem man bedömer, att det är som nog, det är ett stort steg så jag har inte använt det på Aftis. Men möjligheten finns och du kan göra det och då känner du verkligen interaktiviteten.

Interaktion är något som Annika strävar efter att ha med i kurserna och det är då upp till de studerande att själva välja vilken nivå de vill ha. Annika menar att oavsett de studerandes val så är det viktigt att hon är aktiv och tar kontakt med de studerande, men om den studerande svarar är hans eget val.

A: Eller jag håller den där kontakten men om jag sen får respons det *skratt* kan jag inte garantera och att de vet att jag finns där och att jag handleder dem och de får skicka mejl och att de får svar. När de frågar brukar jag ofta, om jag inte har tid att svara, men jag ser att en fråga har kommit på dagen så kan jag notera att jag såg din fråga och att jag återkommer imorgon för att nu har jag inte möjlighet att svara. Liksom bara det att helt att du finns där, att jag ser att du är aktiv.

A: Det andra är att jag varje vecka är, att varje vecka har jag kontakt med varje studerande med e-post. Varje fredag sätter jag in nytt material, skickar e-post till dem att nu ser följande arbetsvecka ut så här. I den e-posten brukar jag alltid börja med att ha ett *skrattar* en kollektiv piska om man kan kalla det så. Jag brukar börja med att berömma dem som har kommit igång så här allmänt: Fint att många har skaffat kursbok, det kommer att komma nu på fredag, fint att många har skaffat kursbok och trevligt att många har börjat göra sina inlämningsuppgifter, och feedback på era uppgifter får ni på måndag för jag

räknar med att ni ännu jobbar under veckoslutet. En sådan här kollektiv uppmaning till hur man liksom får igång dem.

Annika anser att det är viktigt att hon som lärare är aktiv med att hålla kontakten. Genom att hon visar sin aktivitet förstår de studerande att hon är en människa och inte en dator som undervisar och handleder dem. Det är också genom denna kontakt som Annika anser att hon kan motivera de studerande och få dem att börja arbeta. Tack vare den feedback hon ger till de studerande kring deras inlämnade uppgifter får hon även ta del av deras lärande samt hjälpa dem att förstå sådant som verkar problematiskt. Annika använder sig av mejl och lärplattformen för att hålla kontakt med de studerande utanför närträffarna.

Under närträffarna har Annika möjlighet att använda sig av sina pedagogiska kunskaper och ämneskunskaper för att hjälpa de studerande att närma sig ämnets mål i läroplanen. Det är under träffarna som hon håller presentationer om sådant som hon anser att de studerande kan behöva mer hjälp med att förstå. De tillfällen då det inte finns något intresse för en närträff erbjuder Annika handledningstillfällen. Dessa tillfällen ger henne chansen att dela med sig av sina ämneskunskaper på ett synkront sätt. Det här ger även de studerande chansen att ställa frågor till henne. Här märks den pedagogiska rollen hos Annika.

Interaktionen i kurserna sker både asynkront och synkront. De asynkrona interaktionerna är sådana som mejl, material, uppgifter och feedback på uppgifterna. De synkrona interaktionerna är både närträffar och handledningstillfällen. Under närträffarna väljer Annika att presentera utvalt material som hon anser att de studerande kan ha nytta av att få mer hjälp med. Interaktionen i kurserna är vinn-vinn-fokuserade för både studerande och lärare. Beroende på vad som sker under interaktionerna påverkas kursen, de studerande och läraren.

Gunilla

Under Gunillas virtuella religionskurser används det främst asynkrona metoder och arbetssätt och detta påverkar också de interaktionsmöjligheter som de studerande har med Gunilla. Det är i huvudsak via mejl som de studerande är i kontakt med henne. Lärplattformen ger också möjligheter för kontakt. Hon är av åsikten att en personlig kontakt med läraren inte är det nödvändigaste i en virtuell religionskurs på distans.

O: Men den personliga kontakten med läraren, vad anser du om den? Är den viktig i nätkurserna?

G: Egentligen inte. Eftersom vi inte sysslar med någon slags kurativverksamhet.

Hon förväntar sig att de studerande ska höra av sig till henne med de frågor som de har kring ämnet och kurserna. Gunilla verkar också anse att hon har bristande kunskap inom teknik och användning av teknik, vilket gör att hon föredrar asynkrona arbetsätt och metoder framom synkrona. Hon är också av åsikten att synkrona träffar är problematiska på grund av de omständigheter som finns kring de virtuella religionskurserna på distans inom Vi7. Detta innebär att interaktionen som sker mellan lärare och studerande huvudsakligen är asynkron. Gunilla är av åsikten att interaktionen mellan lärare och studerande är viktig för lärandet, men den blir bristfällig i kurserna av varierande orsaker. Hon säger att det är genom interaktioner med de studerande så som kommentarer som hon borde ha möjligheten att motivera de studerande, men i många fall blir även detta bristfälligt.

G: Egentligen borde man kanske ha lite mera sådan här att liksom att man läser och kommenterar och så här. Bör och borde, att de inser att de är sedda av en människa faktiskt också fast den där människan finns någon annanstans. Det är så man borde ha det. Det lyckas inte alltid det måste jag ju erkänna.

Enligt självbestämmandeteorin, som redogörs i avsnitt 2.2.2, påverkas motivationen av feedback och kommentarer och Gunilla anser även att man som lärare borde sträva efter att lämna sådana. Under kurserna håller Gunilla ingen katederundervisning, men det är hon som väljer ut visst material och skapar och delar ut uppgifter. På detta sätt får de studerande ta del av hennes ämneskunskaper. De studerande ges även möjlighet att ställa frågor till henne gällande ämnet och kurserna via mejl eller lärmiljön. Det är vid dessa möjligheter som Gunillas pedagogiska roll märks av. Det vill säga att interaktionen i huvudsak sker mellan lärare och studerande genom materialet och instruktionerna, men hon är av åsikten att mer interaktion borde hållas. Enligt studier som redogörs i avsnitt 2.3.3 så borde de studerande få tillfredställelse av denna typ och mängd av interaktion.

Mikael

Under Mikael's virtuella religionskurser på distans är interaktionen mellan lärare och studerande viktig och sker på flera olika sätt. På grund av de omständigheter som finns kring dessa kurser är interaktionen inte på samma nivå som i de traditionella kurserna.

Mikael säger att den bristande synkrona interaktionen gör att lärarens kontroll över situationen och lärandet blir bristfällig.

M: Men det är egentligen inte ett stort problem utan det är ju då de studerande som ska lära sig men man är ansvarig för deras lärprocess tillsammans med dem. Så i och med att man inte har samma täta kontakt, man kan ju ha det via e-post, också via gruppchattar och så vidare vad man använder att ha i de där kurserna. Och förstås de här närstudieträffarna då så den där täta kontakten tycker jag är en nackdel. För där, oftare om du har en studerande i klass, så är det lättare att räkna in svårigheter än problem än vad det kan ske i en sådan här situation.

Närträffarna sker en gång i veckan och det är enligt Mikael viktigt att som lärare planera vad som behöver förmedlas under dem. Det är dessa tillfällen som ger honom möjlighet att ta upp sådant som kan anses vara svårare att förstå och de studerande har då möjlighet att direkt ställa frågor om ämnet och kurserna. Under närträffarna får de studerande också diskutera med varandra och ta hjälp av varandra vilket underlättar lärandet.

M: Men som sagt, det som är absolut viktigast som man utgår från är vad är det som kanske kräver en någon viss form av direkt presentation av läraren, som var det är man har direkt möjlighet att fråga. Vad kräver en annan typ av närvaro som man kan – vad är det som man kan göra på egen hand och vad är det som man bör diskutera. Jag tycker att diskussionen här och viss mån presentationen är väldigt viktig. Så det där för att en kurs ska bli bra tycker jag att den där kommunikationen mellan, att den blir bra helt enkelt och där är ju diskussionen ett viktigt hjälpmedel. [...] Men jag har också haft handledning via det där, att man ska boka in handledning just för sådana här fördjupningsuppgifter och andra uppgifter så att man får, så att jag träffar studerande en och en också. Jag har krävt att de har varit under kursens gång, så ska man ha åtminstone ett handledningstillfälle.

Mikael har också handledningstillfällen där de studerande antingen kan träffa honom fysiskt eller via videokonferens. Det är under dessa tillfällen som Mikael får en mer direkt uppfattning över vem den studerande är och därmed ger det honom också en möjlighet att differentiera innehållet och uppgifterna. Handledningstillfällen ger också de studerande möjlighet att ställa frågor gällande kurserna och kursernas innehåll. Trots att tillfällen som dessa sker är de ändå sällsynta och det är därför enligt Mikael väldigt viktigt att de studerande deltar både i närträffarna och vid handledningstillfällena. Mikael kräver att studerande deltar i minst ett handledningstillfälle per kurs.

Tack vara närträffarna och handledningstillfällena får Mikael använda sina pedagogiska kunskaper och ämneskunskaper för att hjälpa de studerande i deras närmanden till kursernas mål. Dessa interaktioner ger de studerande förståelsen att Mikael är en människa och inte en dator, vilket är en starkt motiverande faktor. Under dessa tillfällen framträder den pedagogiska rollen väl.

Interaktionen mellan lärare och studerande sker både asynkront och synkront i Mikaelns kurser. De asynkrona interaktionerna utgörs av mejl, uppgifter, material och feedback. De synkrona interaktionerna är handledningstillfällena och i somliga fall presentationer av ett utvalt material eller tema som Mikael anser att de studerande behöver hjälp med. Interaktionen i kurserna är vinn-vinn-fokuserad eftersom den sker ofta och på flera olika sätt samt att den interaktion som sker påverkar både hur Mikael fortskrider kurserna samt hur de studerandes lärande utvecklas. Enligt studierna som presenteras i avsnitt 2.3.3 borde denna blandning av asynkron och synkron interaktion ha en positiv inverkan på lärandet.

Simon

Det blir klart flera gånger under intervjun med Simon att den bristande mängden av möten med de studerande enligt honom är en stor nackdel med de virtuella religionskurserna på distans. Simon anser att interaktionen mellan lärare och studerande är viktig och under hans kurser sker interaktionen både asynkront och synkront.

S: Då skulle jag säga, som pedagog borde man se till att upprätthålla den där kontakten regelbundet. Det betyder att du åtminstone varje vecka har någon form av kontakt med de studerande, antingen via e-post eller i form av inlämningsuppgifter som du ger feedback på. Jag skulle säga att varje vecka bör det vara någon form av kontakt. Nu har vi gjort så inom Vi7 att rekommendationen är den att träffa de studerande på en videoträff minst en gång i veckan. För något år sedan var det tre gånger, tre tillfällen i veckan. Jag har mest sådant men nu har det gått över till att det är en gång i veckan och det tycker jag är helt okej. Då blir det också till det där att, då måste man som pedagog fundera kring att vad gör man på den där ena gången om det är sedan en timme eller två, men vad gör man när man träffas bara en gång i veckan? Där tvingas man lite som pedagog att ändra sitt tankesätt. Den lektionen jag håller en gång i veckan kan inte vara en vanlig lektion som jag skulle hålla här i skolan, vilket betyder att jag egentligen aldrig i mitt fall föreläser jag aldrig på de här träffarna.

Simon strävar efter att hålla ständig kontakt med de studerande under sina kurser. Under kurserna utför de studerande flera olika uppgifter och behandlar material som valts ut av Simon. Här sker den första formen av interaktion. Efter att de studerande har lämnat in sina uppgifter ger Simon sin feedback, vilket ger de studerande möjlighet att reflektera kring sitt lärande. Det gör även Simon mänsklig i deras ögon. Enligt självbestämmandeteorin, se avsnitt 2.2.2, borde denna interaktion fungera som en bra motiverande faktor eftersom deras arbete blir bedömt. Simons pedagogiska roll framträder tydligt.

Under kurserna ordnas också videoträffar, men dessa sker endast en gång per vecka och Simon anser att man inte kan mäta dessa med traditionella möten som sker i klassrummet. På grund av de få synkrona tillfällena väljer Simon att inte hålla föreläsningar under träffarna. Det här innebär att det inte finns något direkt moment där Simon planerat ut en föreläsning om något som han anser att de studerande kan ha svårighet med att förstå. Oavsett så sker det en interaktion mellan honom och de studerande eftersom tiden istället läggs på att de får ställa frågor och att de diskuterar kursen och ämnet. Det här innebär att Simon använder sin ämneskunskap och de studerande får ta del av den, men det handlar då om att det är de studerande som väljer vad som behöver diskuteras. Om Simon vill hålla en föreläsning spelar han hellre in den och delar den på lärplattformen och på detta sätt förmedlar han sin ämneskunskap till de studerande. Här blir dock problemet att de studerande inte kan ställa direkta frågor om det är något de inte förstår. Detta kan senare lösas genom att man kontaktar Simon via mejl eller att man väntar med sin fråga till nästa videoträff.

En stor del av den interaktion som sker mellan de studerande och Simon är skriftlig. Simon anser att detta är positivt för den studerande, eftersom feedbacken därmed också blir mer riktad till den enskilda individen. Den studerande kan få en känsla av att hen syns och hen får även direkt respons på det som hen har lärt sig. Det vill säga missförstånd blir bemötta och motivationen kan på så sätt höjas hos den studerande.

S: Så de kan få ganska mycket skriftlig feedback och det tror jag att många högpresterande elever uppskattar, att de får den där feedbacken på sina uppgifter för de blir ganska mycket uppgifter. Mycket mer än under en vanlig kurs.

Interaktionen mellan lärare och studerande är enligt Simon viktig i distanskurser. Han anser att det är viktigt att läraren besvarar de studerandes frågor så fort som möjligt.

Han säger inte att en lärare i en distanskurs ska förkasta sitt privatliv, utan hen måste lägga ut tydliga instruktioner för de studerande om hur interaktionen kan och ska ske samt hur hen kommer att svara på deras frågor.

Interaktionen mellan lärare och studerande sker både asynkront och synkront i de kurser som Simon ansvarar för. De asynkrona interaktionerna sker via mejl, uppgifter, material och feedback. De synkrona interaktionerna sker via videoträffar. Interaktionen i kurserna är vinn-vinn-fokuserad eftersom den sker ofta och i varierande form. Genom interaktionerna får de studerande ställa frågor och får svar på dem. De ger också Simon chansen att direkt påverka de studerandes lärande genom att till exempel reda ut missförstånd som de studier jag redogör för i avsnitt 2.3.3 påvisar att synkrona möten möjliggör. Simons pedagogiska roll märks bra av här.

5 Sammanfattning och diskussion

Syftet i min avhandling är att undersöka vad behöriga lärare i religionsundervisning använder sig av för lärmiljöer och vilka uppfattningar de har om lärandet i virtuella distanskurser. För att få en uppfattning om detta ställde jag dessa huvudfrågor:

1. Vad kännetecknar de virtuella lärmiljöerna i Vi7 samarbetet?
2. Vilka uppfattningar har religionslärarna inom Vi7 om lärandet i de virtuella kurserna i läroämnet evangelisk-luthersk religion?

I den här delen av avhandlingen tar jag först och sammanfattar de virtuella lärmiljöerna och informanternas uppfattningar om lärandet. Efter sammanfattningen diskuterar jag vidare kring både de virtuella lärmiljöerna och lärandet i den virtuella undervisningen. Jag avslutar detta kapitel och avhandlingen med ett avsnitt där jag reflekterar över forskningsprocessen. Till sist diskuterar jag kring fortsatt forskning som skulle kunna utföras inom religionsdidaktiken för virtuell religionsundervisning.

5.1 Sammanfattning

De virtuella lärmiljöerna som används inom Vi7 är både asynkrona och synkrona. Det är Studeo, Itslearning och Moodle som i huvudsak fungerar som asynkrona lärmiljöer. Dessa lärmiljöer fungerar som samlingspunkter för de studerande och läraren. Här delas relevant material, kursinstruktioner, uppgifter och dylikt. De studerande förväntas logga in och hämta eller behandla det som delas på lärplattformarna. Teams och Zoom används i huvudsak som de synkrona lärmiljöerna. Det som särskiljer Teams från de andra lärmiljöerna är att den kan fungera som både asynkron och synkron lärmiljö tack vare dess funktioner. De synkrona lärmiljöerna används i huvudsak för möjligheten till direkt kontakt mellan lärare och studerande. Informanterna använder de synkrona lärmiljöerna för att dela material och uppgifter samt diskutera dem. Jämfört med de asynkrona lärmiljöerna används de synkrona lärmiljöerna mer sällan.

Eftersom de lärmiljöer som används i huvudsak är asynkrona, innebär det att de huvudsakliga metoderna och arbetssätten som är tillgängliga för de studerande och läraren är asynkrona. De studerande arbetar självständigt med det material som delas och en gång per vecka finns det möjlighet för synkront möte mellan kursdeltager och lärare. Detta är vad de synkrona lärmiljöerna i huvudsak används till. Lärmiljöerna

erbjuder interaktionsmöjligheter som lärande – lärande, lärande – lärare och lärande – innehåll. I huvudsak är det interaktionerna lärande – lärare och lärande – innehåll interaktionerna som sker i de virtuella religionskurserna på distans.

Perception, förmedling, upplevelse, imitation, verksamhet och deltagande är sex former av interaktion som Illeris Knud skriver att lärandet påverkas av¹²⁷. De virtuella lärmiljöerna som används inom Vi7 kan enskilt erbjuda några om inte alla av de sex interaktionsformerna. Lärmiljöerna som används inom Vi7 är alla valda med tanke på att de är enkla att använda, inte kräver dyr eller bra hårdvara och de erbjuder relevanta funktioner till undervisningen och lärandet. Virtuella världar som Second Life används inte inom Vi7s virtuella kurser eftersom de är onödigt svåra att hantera, kan kräva dyrare eller bättre hårdvara och de funktioner som de erbjuder går att finna i annan lärmiljö.

I intervjuerna och analysen framkommer att informanterna är relativt eniga om hur ett gott lärande ska ske i de virtuella religionskurserna på distans. Informanterna är eniga i det att de anser att de virtuella religionskurserna behövs på grund av resursbrist och även för att man ska kunna erbjuda de studerande valmöjligheter för de kurser som de vill avlägga. Självdisciplin är en av de förmågor som informanterna anser att är viktig för de studerande att ha för att klara av att avlägga en virtuell religionskurs på distans. Det här beror i stort sett på att interaktionsmöjligheterna är minimala jämfört med de möjligheter som finns i traditionella kurser. På grund av den begränsade interaktionen påverkas lärarens möjligheter att direkt påverka och följa med de studerandes lärande. Bristen på interaktionsmöjligheter beror inte enbart på tekniken utan en stor orsak är att de virtuella religionskurserna på distans som erbjuds inom Vi7 fungerar utanför skolornas ordinarie skoltid.

Alla informanter använder sig mer av asynkron undervisning. Asynkron undervisning innebär att de inte är uppkopplade samtidigt som de studerande och vice versa. Denna form av undervisning kan anses vara lättare att ordna eftersom studerande får arbeta när de har möjlighet, och så länge det faller inom kursernas tidsramar. Kurserna är strukturerade i mindre delar och varje del behandlar ett visst tema inom ämnet eller kursen. Inom varje tema delar läraren med sig av utvalt material och uppgifter på utvald lärmiljö. Informanterna är av den gemensamma åsikten att de studerande ska

¹²⁷ Illeris, s. 125–126.

närma sig kursmålet genom delmål. Lärarens huvudsyssla, när det kommer till den asynkrona undervisningen, är att vara den som väljer ut det huvudsakliga materialet och delar det samt de uppgifter som ska utföras. Efter detta är det läraren som bedömer de studerandes prestationer och på detta sätt följer hen med de studerandes lärande.

Alla informanter ser en nytta med synkrona metoder och arbetssätt, men en av informanterna anser att brist på tekniskt kunnande och även problemet med att få alla studerande samlade efter ordinarie skoltid gör att hen undviker de synkrona metoderna och arbetssätten. Under synkrona träffar finns det en splittring mellan vad informanterna anser att tiden borde användas till. Katederundervisning är en vanlig metod i åtminstone en av informanternas närträffar. En annan informant använder sig även av katederundervisning, men inte i samma utsträckning som den tidigare nämnda. Den tredje informanten anser att tiden ska läggas på att diskutera kursen och ämnet. Katederundervisning eller föreläsningar spelar hen istället in och delar i lärmiljön. Katederundervisning verkar inte vara en vanlig metod i de virtuella religionskurserna på distans. Metoden används huvudsakligen om det finns något som läraren anser är nödvändigt att förtydliga.

Enligt Lane, se avsnitt 2.3.3, är det vanligt att lärare använder sådan teknik som gör att de kan överföra sina undervisningsmetoder från de traditionella kurserna till de virtuella kurserna. Detta påstående kan sägas stämma in på tre av de fyra informanternas undervisning. Den ena informanten värdesätter katederundervisning som metod, men i de virtuella distanskurserna saknas den. Hos de resterande informanterna verkar det som att Lanes påstående stämmer.

Alla informanter är av den åsikten att de studerandes närmande till ämnet och kursernas mål ska göras genom delmål. Detta underlättar lärandet eftersom det delas upp och det blir lättare för den studerande att följa med i det egna lärandet. De virtuella religionskurserna på distans fokuserar på självstudier. Informanterna har alla prövat att ha en enda deadline och flera olika deadlines i kurserna. Tre av informanterna stöder idén om att använda sig av flera deadlines med flera uppgifter, eftersom det hjälper de studerande med tanke på deras självdisciplin och den frihet som virtuella distanskurser erbjuder. En av informanterna förespråkar en enda deadline eftersom det ger den studerande större frihet att planera sina studier utgående från sin livssituation. Enligt självbestämmandeteorin, se avsnitt 2.2.2, kan både frihet och kontroll var motiverande

faktorer hos de studerande, vilket innebär att valet av flera eller endast en deadline kan ha en positiv respektive negativ inverkan på de studerandes motivation.

De studerande förväntas inte arbeta i grupp och detta beror mycket på frågan om tid. Studier visar också på att studerande inte vill arbeta i grupp i virtuella kurser, vilket stöder informanternas val att inte ha sådana uppgifter i kurserna. Tre av informanterna använder flitigt diskussion som arbetssätt under sina synkrona träffar, vilket ger de studerande möjlighet att reflektera över vad de har lärt sig. Informanterna undviker att använda sig av diskussionsuppgifter i lärmiljöerna eftersom de är svåra att bedöma samt att de studerandes prestationer i skriftliga diskussioner är varierande.

Synen på interaktion i de virtuella religionskurserna är egentligen inte splittrad. Alla informanter anser att interaktion, lärande – lärare och lärande – lärande, är viktig men hur interaktionen sköts och på vilken nivå finns det egentligen två varianter av. Den ena informanten väljer att inte ha synkrona träffar eftersom hen anser att det finns för många problem med dessa möten. De övriga informanterna har åtminstone en synkron träff per vecka. Två av informanterna använder sig av en metod där de studerande får söka sig till ett fysiskt klassrum tillsammans med läraren eller delta i träffen med hjälp av Teams eller Zoom. Interaktionen lärande – innehåll är den vanligaste interaktionen som sker i de virtuella religionskurserna och detta beror på att kurserna är fokuserade kring självstudier. Eftersom det i många fall är läraren som har valt ut innehållet innebär det att interaktionen lärande – lärare också sker. Interaktion lärande – lärare sker också tack vare att läraren ger feedback och bedömning på de uppgifter som de studerande lämnar in. De studerande förväntas ta kontakt med läraren om de stöter på problem under kursernas gång. Denna kontakt sker beroende på vilka instruktioner läraren ger, men den vanligaste formen är via mejl eller under de synkrona träffarna. Lärande – lärande är en interaktion som är möjlig i varje kurs men det är endast tre av informanterna som använder sig mer av den sortens interaktion. Alla virtuella lärmiljöer som används i informanternas virtuella religionskurser möjliggör för de studerande att interagera med varandra på eget initiativ.

Illeris sex former av interaktion går att finna i de fyra informanternas kurser. Informanterna använder alla de olika formerna i varierande utsträckning i sina kurser. De vanligaste interaktionerna som sker är perception, upplevelse och verksamhet. De tre resterande formerna går att finna åtminstone inom Annikas, Simons och Mikaelns

kurser, men i varierande utsträckning. Det går att argumentera för att varje informant ser en nytta i att varje interaktionsform ska användas i de virtuella religionskurserna, men valet av metod och arbetssätt innebär att somliga interaktioner tar mer plats än andra.

Informanterna i min studie verkar alla planera, strukturera och genomföra sina virtuella religionskurser utgående från ett konstruktivistiskt perspektiv på lärandet. De studerande ska med utvalt material och i somliga fall med material som de själva sökt fram konstruera ny kunskap och reflektera över den genom olika arbetsuppgifter. Läraren får sedan ta del av de studerandes reflektioner och kan i bedömningen och feedbacken ta sig an misstolkningar och felaktiga kunskapskonstruktioner samt berömma intressanta slutsatser. Denna form av bemötande av de studerandes lärande sker både asynkront och synkront. Informanterna verkar alla ense om att den pedagogiska rollen och rollen som kursdesigner är de viktigaste att fylla. Detta syns genom att de väljer ut material och uppgifter men samtidigt utmanar de även de studerande genom att ha dem att själva söka efter material och information.

5.2 Diskussion

Jag förvånas inte över de virtuella lärmiljöerna som används i de virtuella religionskurserna och i andra kurser inom Vi7. Moodle är en lärplattform som även används inom Åbo Akademi. Itslearning är däremot en lärplattform som jag själv inte är bekant med, men enligt vad informanterna berättar erbjuder den jämförelsevis samma eller åtminstone liknande funktioner som Moodle. Den största skillnaden mellan dessa två lärplattformar är att Itslearning direkt kan kopplas till läroplanen, vilket gör att den är mer lämpad för undervisning på grundskole- och gymnasienivå eftersom det hjälper både läraren och den studerande att se sammanhanget mellan uppgifterna, materialet och läroplanen. Lärplattformar verkar enligt informanterna vara en väsentlig del för lärandet i de virtuella religionskurserna på distans. Varje informant använder en lärplattform som en huvudstation där läraren kan samla de studerande och kursens innehåll samt kursmålen. Det här följer den beskrivning som Balldin anser att det virtuella rummet ger till distansundervisningen, det vill säga en bro mellan den formella och informella arenan¹²⁸.

¹²⁸ Balldin, s. 8.

Informanterna använde sig mest av asynkrona lärmiljöer och dessa används i huvudsak som en miljö där materialet och instruktioner kan delas. De används också som en miljö där material behandlas, till exempel Studeo. De synkrona lärmiljöerna fungerade som en miljö där både studerande och lärare kunde mötas och interagera med varandra. Med hjälp av de synkrona lärmiljöerna delas och behandlas även material, men inte i samma utsträckning som i de asynkrona miljöerna.

Orsaken till att lärare väljer asynkrona lärmiljöer beror på flera orsaker. I avhandlingens teorikapitel lyfter jag fram att valet av teknik ska bero på lärarens undervisning, det vill säga om läraren vill använda sig av katederundervisning bör hen inte fokusera på asynkrona lärmiljöer. En annan viktig aspekt som måste poängteras här är att intresset för teknik har stor betydelse. Lärare som har ett större intresse för att använda sig av teknik testar sig troligtvis fram med olika miljöer för att hitta den lärmiljö som fungerar bäst. En lärare med siktet på att endast undervisa och få undervisningen att fungera tar troligtvis till sig tips gällande teknik, men håller sig sedan till sådant som fungerat och fortsättningsvis fungerar. Det här är enligt min uppfattning vad som har skett hos en av informanterna. Hen är själv inte speciellt insatt i tekniken men visar nog ett intresse, men på grund av allt annat som måste göras som lärare har hen inte tillräckligt intresse för att experimentera med ny teknik. Hen nämner i intervjun att hens barn är vuxna och har flyttat ut, vilket enligt hen gör att ny teknik inte introduceras i vardagen på samma sätt som hos en förälder med yngre barn.

En annan av informanterna visar inte heller ett större intresse för teknik men eftersom hen är lärare inom både ett traditionellt gymnasium och ett distansgymnasium innebär det att hen har en annan inställning till virtuell undervisning. Hen har även närträffar där de studerande som inte har möjlighet att ta sig till den fysiska platsen istället kan närvara med hjälp av Teams.

Två informanter visar ett större intresse för teknik. Dessa informanter använder sig av liknande lärmiljöer. Båda anser att tekniken måste vara lätt att använda men allra viktigast är att den är relevant för dess syfte, till exempel för förmedlande och framställning av kursinnehåll.

De lärmiljöer som används inom kurserna i Vi7 är relativt enkla och erbjuder inga större eller revolutionerande funktioner. Det här innebär också att de studerande inte behöver vara ägare av dyrare datorer eller annan utrustning som ska hjälpa dem. Här

kan man också märka av det som rektorerna sade om distansundervisning i Tom Gullbergs undersökning, se avsnitt 1.5. Som producent av virtuella distanskurser som använder sig av virtuella världar som lärmiljö skulle man förlora en stor del av studerande som inte har möjlighet att delta eftersom deras datorer eller internetuppkopplingar inte är tillräckligt snabba och stabila. Det här är en av orsakerna till att de asynkrona lärmiljöerna är mer attraktiva för både studerande och lärare eftersom tillgång till datorer som klarar av att besöka en lärplattform är relativt enkla att hitta. De synkrona lärmiljöerna erbjuder möjlighet till liknande undervisning som kan erbjudas i traditionell undervisning, men här måste man ta i beaktande att de studerande utför en distanskurs av en orsak. Orsaken kan exempelvis vara tidsbrist eller geografisk position.

Virtuell undervisning som tidigare nämnts är något som man kan anta bli allt vanligare inom skolvärlden. Med hjälp av virtuella miljöer kan lärare och studerande mötas i något som kan jämföras med den traditionella skolbyggnaden. Det här verkar också vara informanternas tankar kring valet av virtuella lärmiljöer. Informanterna använder lärmiljön som en samlingspunkt för alla involverade parter i kurserna.

Inom Vi7 är det efter ordinarie skoltid som kurserna hålls, vilket innebär att informanterna i huvudsak väljer att hålla sig till asynkrona metoder och arbetssätt i kurserna. Det verkar som att den vanligaste formen av asynkron undervisning är att läraren väljer ut material och skapar eller väljer uppgifter som de studerande ska utföra. Tre av informanterna använder sig av Studeos kursböcker i de kurser som det finns tillgång till svenskspråkig kurslitteratur. Internet erbjuder massiva möjligheter för material i traditionell undervisning och självklart då också i virtuell undervisning. Varje informant har en positiv inställning till att undervisa religion på internet och även till att de studerande ska få hitta källor på egen hand och använda dem i utförandet av uppgifter. Materialet som informanterna använder i kurserna verkar vara av varierande format, och det verkar även som att lärarna tillåter de studerande att använda sig av valfritt material oavsett format bara det är relevant och lämpligt. Anhängare av olika religiösa rörelser har börjat söka sig till internet eftersom det finns stor möjlighet att nå flera människor via webben. Detta innebär samtidigt att motståndare till de olika religionerna eller rörelserna kan synliggöra sitt motstånd på webben. Den virtuella undervisningen eller de virtuella religionskurserna erbjuder därmed också en möjlighet för de studerande att kunna ta del av hur olika religioner,

trossystem och rörelser presenteras på internet och hur diskussioner kring dem tar sig till uttryck.

Två av informanterna använder sig av katederundervisning i sina kurser och denna metod används under de synkrona träffarna. Båda informanterna anser att katederundervisning behövs för att kunna förklara svårare ämnesrelaterade termer och begrepp för de studerande. Frågan om tid påverkar informanternas beslut om användning av katederundervisning. En informant anser att den korta tiden som finns tillgänglig för synkrona träffar bör läggas på att ge de studerande utrymme för att diskutera, presentera och reflektera över det de lärt sig. En informant anser att katederundervisning är mer eller mindre ett måste inom undervisning, men inom de virtuella religionskurserna på distans verkar hen avstå från denna metod på grund av tidsbrist och strul med tekniken. Det finns en relativt överensstämmande uppfattning om hur man som lärare ska framställa och förmedla innehållet till de studerande i en virtuell religionskurs på distans.

Inom de virtuella religionskurserna som informanterna ansvarar för är det genom uppgifter och behandling av material som de studerande i huvudsak ska närma sig ämnets och kursernas mål. Det är upp till de studerande att ta sig till lärplattformen eller lärmiljön och ta del av det som läraren har valt att ska behandlas. Vanligtvis verkar det som att det finns en hel del utvalt material som de studerande ska behandla men i somliga fall är det även upp till de studerande att själva bege sig ut på internet för att söka efter material för att kunna utföra uppgifterna. Det här innebär att de studerande får använda sig av och utveckla fler kompetenser samtidigt som deras kunskap inom ämnet ökar. Uppgifterna som ska utföras väljs ut med syftet att de ska hjälpa de studerande att närma sig ämnet och samtidigt ska de vara motiverande. Med motiverande uppgifter menas här att de kan vara tillämpade, problematiserade eller ha en så pass öppen struktur att de studerande har nästan mer eller mindre fria händer gällande innehållet.

De studerande förväntas arbeta självständigt och de är inte beroende av sina medstudenter för att kunna avlägga kurserna. Det här innebär att grupparbeten inte är ett arbetssätt som informanterna anser att man som lärare ska ha de studerande utföra i de virtuella religionskurserna. Detta överensstämmer även med vad de studerande hade gett som kommentarer i studien som nämns i avsnitt 2.3.3, det vill

säga studerande i virtuella kurser inte vill utföra grupparbeten. En informant använder sig mycket av kollaborativt lärande, men detta innebär inte att de studerande är beroende av varandra för att utföra uppgifter. Utan tanken är att de ska kunna ta till sig av varandras kunskaper. En stor orsak till att de studerande inte behöver utföra grupparbeten i de virtuella religionskurserna är troligtvis också en fråga om tid. I en traditionell kurs har läraren möjlighet att skapa större grupparbeten där de studerande får arbeta med uppgiften under lektionstid. I en virtuell religionskurs på distans som erbjuds inom Vi7 innebär det att denna tid är begränsad och samtidigt innebär det att de studerande blir tvungna att utföra den största delen av grupparbetet på egen tid. På grund av tidsfrågan innebär det då att de studerande ska studera självständigt och i tre av informanternas virtuella religionskurser får de studerande reflektera över det de har lärt sig under synkrona träffar. En av informanterna anser som tidigare nämnts att synkrona träffar och interaktion är viktigt men hen väljer att istället ge kommentarer och feedback som i sin tur ger de studerande möjlighet att reflektera över sitt lärande.

Interaktionen mellan lärare och studerande är viktig enligt alla informanter. Hur denna interaktion i allmänhet ser ut i informanternas kurser är i stort sett lika. Varje informant använder sig av en lärplattform där de delar ut utvalt material vilket är en form av interaktion som kan klassas som lärande – lärare och lärande – innehåll. Det är med sina ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper som lärarna väljer ut ändamålsenligt och relevant material som ska hjälpa de studerande att närma sig kursmålen. På detta sätt får de studerande i huvudsak interagera med läraren och får nytta av hans kunskaper inom ämnet. Informanterna är också alla av den åsikten att kontakt med de studerande via mejl, kommentarer och feedback är nödvändig för att upprätthålla motivationen och få de studerande att fortsätta kursen samt avsluta den. Under de synkrona träffarna, som åtminstone tre informanter använder sig av och den fjärde ser nytta med, så har de studerande också direkt kontakt med läraren och får ta del av hans kunskap på detta sätt. Två av informanterna anser att under denna tid kan katederundervisning hållas vilket också innebär att de studerande får interaktion som kan beskrivas som lärande – lärare och lärande – innehåll, även här sker interaktion med de medstuderande, lärande – lärande.

Det här innebär att informanterna ser en nytta med både asynkron och synkron interaktion i kurserna. I huvudsak är det den asynkrona interaktionen som sker eftersom än en gång är det fråga om minimal tid som både de studerande och lärarna

har tillgång till inom Vi7s kurser. Informanterna har alla en uppfattning om att de studerande ska vara i centrum i de virtuella religionskurserna. Det här syns bra genom hur framställningen och förmedlingen av kursinnehållet görs. Interaktionen är också en vinn-vinn-situation eftersom läraren får ta del av det som de studerande gör med materialet samt i många fall de studerandes reflektioner över det på de synkrona träffar.

Informanterna i min studie är eniga gällande många aspekter och använder sig av liknande metoder och arbetssätt. Det finns visserligen undantag men det här visar på att det finns olika vägar att ta som lärare i en virtuell religionskurs på distans. Tekniken är en viktig del i varje informants kurs, dock kan man säga att i tre av informanternas kurser har tekniken en större betydelse. De studerande förväntas studera självständigt och fokus ligger på att erbjuda en studerandefokuserad undervisning. Motivationen upprätthålls genom både asynkron och synkron kontakt. Den av Illeris interaktionsformer som verkar vanligast är verksamhet, eftersom de studerande ska utföra ett aktivt arbete. Informanternas uppfattningar visar på att som lärare i en virtuell religionskurs ska man ha i åtanke att studerande väljer att utföra en sådan kurs av olika anledningar. Dessa anledningar kan vara tidsbrist, geografisk placering, social fobi, sjukdom eller handikapp med mera. Detta måste läraren ta i beaktande i sin planering och sitt genomförande av virtuella religionskurser på distans.

Enligt teorierna som lyfts fram i denna avhandling, se kapitel 2, och baserat på informanternas uppfattningar, borde en virtuell religionskurs i allmänhet innehålla både asynkrona och synkrona moment. Beroende på tidsfrågan kan man variera mängden synkron undervisning. Framställningen och förmedlingen av kursen borde göras på en virtuell lärmiljö som ger läraren möjlighet att dela material, uppgifter, instruktioner. För att synliggöra lärandet ska kursen delas in i veckoscheman där ett nytt tema behandlas varje vecka. Varje uppgift ska ingå i en deadline eftersom flera deadlines innebär att de studerande får hjälp att planera studierna samt att de motiveras av tidspressen och känslan av att ha slutfört en del när de lämnar in uppgifter. Beroende på mängden synkrona moment i kursen kan man som lärare använda sig av katederundervisning för att stöda och hjälpa de studerande att förstå termer och begrepp inom ämnet. Enligt informanterna är det önskvärt att ha de studerande att arbeta asynkront.

De studerande ska närma sig ämnet och kursmålen genom behandling av uppgifter av varierande slag. Uppgifterna och materialet måste vara motiverande och intressant. Ett sätt att åstadkomma detta är att erbjuda en viss frihet åt de studerande, det vill säga att de själva får söka efter eget material för att kunna utföra uppgiften. De studerande ska få arbeta självständigt och inte tvingas utföra grupparbeten, eftersom det kan vara svårt för dem att kunna vara aktiva samtidigt. Problembaserat lärande är något att sträva efter och speciellt när det kommer till ett asynkront arbetssätt.

Genom kurserna borde man som lärare vara i kontakt med de studerande. Interaktionen kan huvudsakligen ske med hjälp av lärmiljöerna och mejl. Utan interaktion blir det svårt som lärare att kunna motivera de studerande. Interaktionen hjälper de studerande att prestera bättre samt gör det mer sannolikt att de studerande slutför kurserna.

5.3 Reflektion och fortsatt forskning

Jag inledde arbetet med denna avhandling hösten 2019. Genom hela processen har avhandlingen varit ett sätt för mig att lära mig mera om att undervisa virtuellt på distans med inriktning på religionsämnet. Avhandlingen är därmed också användbar för andra lärare och lärarstuderande, till exempel som ett hjälpmedel för inspiration och motivation för att börja undervisa virtuellt eller utveckla sin virtuella undervisning.

Till en början hade jag tänkt mig att undersöka religionslärares åsikter om att undervisa religion virtuellt med specifikt utvalda didaktiska modeller. De didaktiska modellerna jag hade reflekterat kring var *tolkningsmodellen*¹²⁹ och *dialogmodellen*¹³⁰. Efter att jag övervägt detta beslöt jag mig istället för att intervjua religionslärare som har erfarenhet av att undervisa religion virtuellt och ta reda på deras uppfattningar gällande lärandet i kurserna och deras val av virtuella lärmiljöer. Jag anser att detta val fortfarande var det rätta valet för en sådan här undersökning och att det gav mina informanter större möjlighet att få berätta om sina direkta åsikter och erfarenheter. Den didaktiska triangeln anser jag också var ett bra verktyg att använda i denna studie och liknande studier.

Valet av metod anser jag också var det rätta eftersom intervjun gav mig chansen att få vara i direkt kontakt med mina informanter. Det som skulle ha hjälpt mig är om jag

¹²⁹ Robert Jackson, *Vägvisare – Program och praktik för undervisning om religion och icke-religiösa livsåskådningar i interkulturell utbildning* (Strasbourg 2017), s. 35–41.

¹³⁰ Jackson, s. 41–45.

hade mer erfarenhet av att utföra intervjuer. Jag anser att resultatet av intervjuerna blev bra, men jag kan ana att med mer erfarenhet skulle det ha kunnat bli ännu bättre. Transkriberingen av intervjuerna var den svåraste delen och även den mest tidskrävande. Det vore även möjligt att utföra en undersökning med kvalitativa enkäter, detta skulle ge möjlighet till insamling av mer material under kortare tid. Samtidigt anser jag att undersökningen i så fall borde fokusera på direkta metoder och arbetssätt för att underlätta analysen och studien.

Jag hade tur att jag redan hade lånat all litteratur i fysisk kopia och att jag redan hade utfört mina intervjuer innan alla restriktioner infördes på grund av Covid-19. Det som dock skulle ha varit intressant och roligt vore om intervjuerna med mina informanter skulle ha skett via någon virtuell miljö till exempel Teams. Det här skulle ha kunnat ge mera till studien och jag skulle själv ha fått uppleva det som informanterna och deras studerande upplever i de virtuella religionskurserna.

Forskning om virtuella religionskurser på distans är enligt mig något som borde göras kontinuerligt. Tekniken är i ständig utveckling och det här innebär att nya möjligheter uppkommer inom området. Det är inte endast tekniken det rör sig om utan det handlar även om hur läroplanen utvecklas och hur ämnet religion kan genomgå förändringar. En ny läroplan för gymnasierna träder i kraft i augusti 2021.¹³¹ Utbildningsstyrelsen skriver att den nya läroplanen innebär att studierna ska bli mer individualiserade och studerandeorienterade vilket ska ge en känsla av mening. Reformen ska även utveckla kravet på samarbete mellan olika institutioner samt att studierna ska bli allt mer ämnesöverskridande.¹³²

Enligt informanternas uppfattningar gällande de virtuella religionskurserna på distans är de redan väldigt individualiserade och studerandeorienterade. Det här innebär att en ökning av virtuella kurser på distans inom alla ämnen är sannolik eftersom de erbjuder en möjlighet till det den nya läroplanen förespråkar. Detta innebär att mer forskning kring olika religionslärares planering och genomförande av religionskurser behöver göras. Forskning som endast berör lärarnas del är inte önskvärd eftersom vi då endast får en uppfattning om lärarens sida och inte av den sida som kan anses vara viktigast,

¹³¹ ”Gymnasieutbildning”. Utbildningsstyrelsens webbsida <<https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/gymnasieutbildning>>. 21.04.2020.

¹³² ”Grunderna för gymnasiets läroplan förnyas”. Utbildningsstyrelsens webbsida <<https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-gymnasiets-laroplan-fornyas>>. 21.04.2020.

den studerandes. Därför borde både lärarnas och de studerandes uppfattningar vara i fokus i fortsatt forskning. Man kunde bedriva forskning om: vilka metoder lärarna använder i sina religionskurser och varför? Vad de studerande anser om att arbeta på de sätt som lärarna förväntar sig av dem? Hur ser de studerande på sitt lärande i de virtuella religionskurserna?

Utbildningsstyrelsen vill även att utbildningen ska bli mer ämnesöverskridande, vilket med en enkel förklaring innebär att inom religionsundervisningen ska till exempel ämnen som historia, matematik och biologi med flera lyftas fram och få sin plats. Det här innebär att inom virtuella religionskurser så skulle ett samarbete mellan andra ämnen kunna ske och därmed skulle en undersökning om lärarnas planering och genomförande av virtuella distanskurser vara av stort intresse.

De virtuella lärmiljöerna som används är också av intresse. I denna studie visade det sig att informanterna använder sig mest av asynkrona miljöer i de virtuella religionskurserna. Informanternas åsikter är delade gällande användning av Second Life eller andra virtuella världar i kurserna. Tanken här är: vad kan denna teknik erbjuda som inte redan erbjuds av andra lärmiljöer. Denna tanke är helt korrekt enligt vad studier visar om virtuellt lärande och val av virtuell lärmiljö och också metoder och arbetssätt. Det finns lärare som använder sig av virtuella världar i sin undervisning, och det skulle vara väldigt intressant att planera och undersöka en religionskurs som delvis genomförs i Second Life. En sådan kurs skulle kunna erbjuda möjligheter till det upplevelsebaserade lärandet som informanterna talar om. Vad skulle detta innebära för de studerandes lärande om religion och av religion? Frågor som dessa skulle kunna besvaras eller åtminstone diskuteras i större grad.

Det vore även intressant att studera den transaktionella distansen och den påverkan denna distans har på de studerandes lärande i virtuella religionskurser. En tillämpning av Moores teori på just denna undersökning skulle inte bidra med mycket annat än en redogörelse av distansen. För att användningen av teorin ska vara av nytta borde de studerande få säga sina åsikter om kursen och därmed skulle man få en förståelse av distansens påverkan på lärandet.

Det finns många möjligheter för fortsatt forskning inom området. Den virtuella religionsundervisningen kommer enligt mig att bli allt vanligare, detta tack vare att den erbjuder möjligheter som den traditionella undervisningen inte kan erbjuda,

samtidigt som man kan argumentera för att den inte erbjuder möjligheter som den traditionella undervisningen. Teknikens utveckling kommer att ha stor betydelse inom området och kommer också att påverka hurdan forskning som kan utföras.

I och med Covid-19 har det redan upptsått behov av mer forskning kring virtuell religionsundervisning på distans. Tack vare det här så är inte frågan om tid lika aktuell eftersom undervisningen sker inom ordinarie skoltid, men givetvis sker den på distans. Innebär detta mer synkron undervisning eller håller lärarna sig fortsättningsvis till asynkron undervisning?

Käll- och litteraturförteckning

Andersson, Erik, 'Rum och plats i didaktiken. Om var-frågan i svensk didaktisk forskning och undervisning – exemplet digitala medier', *Utbildning & Lärande: Education & Learning: Tema: Ett vidgat perspektiv på ämnesdidaktik 2* (2012), s. 16–27.

Andreassen, Bengt-Ove, *Religionsdidaktikk: En innføring* (Oslo 2012).

Arroyo, Andrew T., 'It's Not a Colorless Classroom: Teaching Religion Online to Black College Students Using Transformative, Postmodern Pedagogy', *Teaching Theology & Religion* 13 (2010), s. 35–50.

Balldin, Jutta, *Studera på distans: Gymnasieelever berättar om erbjudanden och utmaningar i distansutbildning*, otryckt forskningsrapport, pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 2003, SwePub.

Cooperman, Larry, *The Art of Teaching Online: How to Start and How to Succeed as an Online Instructor* (Cambridge 2017).

D'Angelo, Giuseppe & Serrato, Chiara Stella, 'Utbildningsplanering', *Från didaktik till e-didaktik: Paradigmer, modeller och tekniker för e-lärande*, red. Giuseppe D'Angelo & Bengt J. Nilsson (2010), s. 39–62.

Falloon, Garry, 'Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate Online Teacher Education', *Journal of Research on Technology in Education* 43 (2011), s. 187–209.

Gómez-Rey, Pilar, Barbera, Elena & Fernández-Navarro, Francisco, 'Student Voices on the Roles of Instructors in Asynchronous Learning Environments in the 21st Century', *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 18 (2017), s. 234–251.

Gullberg, Tom, *Gymnasiets röst: en utredning om de finlandssvenska gymnasierna – ur deras egen synvinkel* (Helsingfors 2007).

Hill, Chris, *Teaching with e-learning in the Lifelong Learning Sector* (Exeter 2008).

Hilli, Charlotta, *Virtuellt lärande på distans* (Åbo 2016).

Hixon, Emily, Buckenmeyer, Janet & Barczyk, Casimir, 'Closing the Feedback Loop – Hearing the Student Voice in Course Quality', *Quality Approaches in Higher Education* 6 (2000), s. 26–36.

Hopmann, Stefan, 'Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken', *Didaktik: -teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens (Lund 1997), s. 198–214.

Illeris, Knud, *Lärande* (Roskilde 2007).

Jackson, Robert, *Vägvisare – Program och praktik för undervisning om religion och icke-religiösa livsåskådningar i interkulturell utbildning* (Strasbourg 2017).

Jank, Werner & Meyer, Hilbert, 'Didaktikens centrala frågor', *Didaktik: -teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens (Lund 1997), s. 47–74.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert, 'Nyttan av kunskaper i didaktisk teori', *Didaktik: -teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens (Lund 1997), s. 17–34.

Johansson, Kjell, *Konstruktivism i distansutbildning: Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande* (Umeå 1999).

Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Lund 1997).

Lane, Lisa M., 'Reducing Distance in Online Classes', *Teaching the Humanities Online: A Practical Guide to the Virtual Classroom*, ed. Steven J. Hoffman (New York 2011), s. 13–25.

Major, Claire Howell, *Teaching Online: A Guide to Theory, Research and Practice* (Baltimore 2015).

McGuire, Beverley, 'Principles for Effective ASynchronous Online Instruction in Religious Studies', *Teaching Theology & Religion* 20 (2017), s. 28–45.

Miller, Khadijah O., 'Before We Begin: Preparing to Teach Online', *Teaching the Humanities Online: A Practical Guide to the Virtual Classroom*, ed. Steven J. Hoffman (New York 2011), s. 3–12.

Moore, Michael G., 'The Theory of Transactional Distance', *Handbook of Distance Education*, ed. Michael Grahame Moore (New York 2013), s. 66–85.

Morgan, Hani, 'Online instruction and Virtual Schools for Middle and High School Students: Twenty-First-Century Fads or Progressive Teaching Methods for Today's

Pupils?', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 88 (2015), s. 72–76.

Murphy, Elizabeth, Rodrigueq-Manzanares, Elizabeth & Barbour, Michael, 'Asynchronous and Synchronous Online Teaching: Perspectives of Canadian High School Distance Education Teachers', *British Journal of Educational Technology* 42 (2011), s. 583–591.

Olivestam, Carl E., *Religionsdidaktik – om teori, perspektiv och praktik i religionsundervisningen* (Stockholm 2006).

Pallof, Rena M. & Pratt, Keith, *Lessons from the Virtual Classroom: The Realities of Online Teaching* (San Francisco 2013).

Prude, Alyson M., 'A Classroom of Bunnies, Blimps, and Werewolves: Teaching Asian Religions Online in Second Life', *ASIANetwork Exchange: A Journal for Asian Studies in the Liberal Arts* 2 vol. 20 (2013), s. 1–12.

Rosenberg, Bo 'De svenska gymnasierna i Österbotten', *Framtidsstrategi för de svenskspråkiga gymnasierna i Finland*, red. Corinna Tammenmaa (Helsingfors 2012), s. 29–34.

Skogar, Björn, 'I stormens öga – några inledande teoretiska vägval i religionsdidaktiken', *Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, Red. Edgar Almén, Ragnar Furehed, Sven G. Harman & Björn Skogar (Linköping 2000), s. 102–116.

Tjärnstig, Leif, *Didaktisk Praxis i Waldorfskolan* (Åbo 2019).

Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer* (Lund 1997).

Ubani, Martin & Tirri, Kirsi, 'Religious Education at Schools in Finland', *Religious Education at Schools in Europe: Part 3: Northern Europe*, eds. Martin Rothgangel, Geir Skeie & Martin Jäggle (Göttingen 3 2014), s. 105–126.

Ullström, Sten-Olof 'Ämnesdidaktik som bro och vetenskap', *Ämnesdidaktiska brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*, red. Bengt Schüllerqvist, Margaretha Ullström & Sten-Olof Ullström (Karlstad 2009), s. 10–21.

Uljens, Michael, 'Grunddrag till en reflektiv skoldidaktiks teori', *Didaktik: -teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens (Lund 1997), s. 166–197.

Utbildningsstyrelsen, *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* (Tammerfors 2015).

Weller, Martin, *Virtual Learning Environments: Using, choosing and developing your VLE* (Oxon 2007).

World Health Organisations, *Coronavirus disease 2019 (Covid-19): Situation Report – 51*(2020). <www.who.int>.

Xiao, Junhong, 'Learner-content interaction in distance education: The weakest link in interaction research', *Distance Education* 38 (2017), s. 123–135.

Yamagata-Lynch I, Lisa C., 'Blending Online Asynchronous and Synchronous Learning', *International Review of Research in Open and Distance Learning* 15 (2014), s. 189–212.

Adobe Systems Incorporateds webbsida. <<https://www.adobe.com>>. 06.02.2020.

edXs webbsida. <<https://edx.org/about-us>>. 17.12.2019.

Gymnasiet i Petalax webbsida. <<https://gymnasiet.malax.fi/>>. 22.04.2020.

Itslearnings webbsida <<https://itslearning.com/se>>. 06.02.2020.

Microsoft Office webbsida. <<https://products.office.com/en-us/>>. 03.04.2020.

Microsofts webbsida. <<https://www.microsoft.com/en-gb>>. 03.04.2020.

Moodles webbsida. <<https://moodle.com>>. 03.04.2020.

Nationalencyklopedins webbsida. <<https://www-ne-se.ezproxy.vasa.abo.fi/>>. 30.10.2019.

Nationalencyklopedins webbsida. <<https://www-ne-se.ezproxy.vasa.abo.fi/>>. 22.04.2020.

Second Lifes webbsida. <<https://secondlife.com/>>. 03.04.2020.

Studeos webbsida. <<https://www.studeo.fi>>. 12.03.2020.

Svenska yles webbsida. <www.svenska.yle.fi>. 20.04.2020.

Utbildningsstyrelsens webbsida. <<https://www.opf.fi/sv>>. 21.04.2020.

A = Intervju med Annika Lindgrén utförd 11.02.2020, i skribentens privata arkiv.

G = Intervju med Gunilla Teir utförd 12.02.2020, i skribentens privata arkiv.

M = Intervju med Mikael Lax utförd 20.02.2020, i skribentens privata arkiv.

S = Intervju med Simon Hansell utförd 03.03.2020, i skribentens privata arkiv.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Allmänna frågor:

1. Hur länge har du jobbat som lärare?
 - a. Vilka ämnen undervisar du i?
2. Berätta om Vi7
 - a. Vad har du tyckt mest om i arbetet?
 - b. Hur länge har du haft virtuella kurser i Vi7? Andra distanskurser
 - c. Hur många virtuella kurser inom ämnet evangelisk-luthersk religion inom Vi7 har du ansvarat för?

Distansundervisning:

3. Vad är dina allmänna åsikter om distansundervisning?
 - a. Har du erfarenheter av att studera på distans?
4. Berätta om för- och nackdelarna enligt dig med att studera på distans men också att undervisa på distans
 - a. Vad krävs av de studerande och av läraren?
5. Berätta om dina tankar gällande differentiering när det gäller undervisning i de virtuella kurserna
6. Är du en annorlunda pedagog inom de virtuella kurserna än i de traditionella kurserna?
7. Hur ser du på möjligheterna att göra religionsämnet intressant i de virtuella kurserna?

Virtuella lärmiljöer i Vi7

8. Vad är en virtuell lärmiljö enligt dig?
 - a. Vad är det som gör det till en lärmiljö?
 - b. Vilka lärmiljöer har du använt dig av?
9. Hur ser du på internet eller det virtuella som en miljö där lärandet om religion ska ske?
10. Religionsämnet är ett känsligt ämne och enligt läroplanen ska allas övertygelser respekteras. Hur ska man gå tillväga för att skapa en trygg omgivning i en virtuell kurs som utförs i en virtuell lärmiljö/miljö?

11. Vad är det som gör att Adobe Connect används inom Vi7?
 - a. Berätta om de virtuella träffarna
 - b. Vilka andra virtuella lärmiljöer och verktyg har ni tillgång till inom Vi7?
12. Finns det några virtuella lärmiljöer eller verktyg som du inte har använt men skulle vilja använda dig av i din undervisning i de virtuella religionskurserna?
 - a. Varför just dessa? Vad kan de bidra med till religionsundervisningen?
13. Berätta om dina erfarenheter, tankar och åsikter om att undervisa i religionsämnet i en virtuell värld t.ex. Second Life.
14. Vad anser du att i allmänhet en lärare borde söka efter för aspekter, funktioner, möjligheter i en virtuell lärmiljö för att kunna erbjuda en så god undervisning i ämnet som möjligt?

Virtuell religionsundervisning

15. Vad anser du att de virtuella lärmiljöerna eller miljöerna du har använt dig av i undervisningen har kunnat bidra till religionsundervisningen?
 - a. Fanns det något de inte kunde bidra med? Vad?
16. Vad använder du dig av för material, läromedel i de virtuella kurserna?
 - a. Internet som källa för materialet
17. Vilka av de virtuella lärmiljöerna eller miljöerna du har använt har fungerat bäst för att främja innehållet i religionsundervisningen?
18. Av de kurser som erbjuds inom religionsämnet finns det någon som du tror att lärandet skulle fungera bättre i som virtuell kurs?
 - a. Vad är det som gör att den skulle fungera bättre?
 - b. Finns det någon kurs som lärandet inte skulle fungera tillräckligt bra?

Metoder i de virtuella kurserna

19. Hur strukturerar du dina virtuella kurser?
 - a. Varför gör du på detta sätt? Vad ger det till lärandet?
 - b. Hur introducerar du de olika teman som ska introduceras?
20. Hur ser du på frågan om motivation i de virtuella kurserna?
 - a. Hur ska man motivera studerande i en virtuell kurs?
21. Berätta om de metoder och arbetssätt du använder dig av i de virtuella kurserna?

- a. Är det samma metoder och arbetssätt du använder dig av i den traditionella undervisningen?
 - b. Vad och hur bidrar de till lärandet?
22. Berätta om dina åsikter och tankar gällande asynkrona och synkrona metoders påverkan på lärandet i de virtuella kurserna?
 23. Berätta om de virtuella träffarna ni har med Adobe Connect
 24. Wikier och bloggar verkar vara en vanlig lärmiljö inom e-lärande/virtuell undervisning. Vad anser du om att använda någon av dessa i din undervisning?

Andra frågor

25. Hur ser du på möjligheten att de studerande i allmänhet kan utvecklas i de olika temaområden samt kompetenser som läroplanen nämner?
26. Hur ser du på framtiden med virtuella kurser och samarbetet inom Vi7 med tanke på den nya läroplanen och vägen till en mer ämnesövergripande utbildning och undervisning?

Bilaga 2: Frågor på förhand åt Mikael och Simon

1. För- och nackdelarna enligt dig med att studera och undervisa på distans? Krävs något speciellt av dig som lärare eller av de studerande?
2. Är du en annorlunda pedagog inom de virtuella kurserna än i de traditionella kurserna?
3. Vad är en virtuell lärmiljö enligt dig?
 - a. Vilka lärmiljöer har du använt dig av?
 - b. Vad har de kunnat bidra med till undervisningen samt lärandet i ämnet religion? Vilka har fungerat bäst för att främja innehållet i och religionsundervisningen?
4. Vad ska man som lärare söka efter för aspekter, funktioner och möjligheter i en virtuell lärmiljö för att kunna erbjuda en så god undervisning som möjligt? (inom religion).
5. Berätta om de virtuella träffarna och vad de bidrar med till undervisningen och lärandet om religion
6. Berätta om dina erfarenheter, tankar och åsikter om att undervisa i religionsämnet i en virtuell värld till exempel. Second Life.
7. Hur strukturerar du dina virtuella kurser? Hur introducerar du de teman som ska behandlas?
 - a. Varför på detta sätt?
8. Metoder som du använder och arbetssätt som präglar dina virtuella kurser i religion? Och varför använder du dig av dessa?
 - a. Finns det metoder och arbetssätt som man ska undvika? Varför?