

Berit Östlund

Berit Östlund | berit.ostlund@educ.umu.se | Umeå Universitet

## Kvinnor och män i datormedierad distansutbildning

*en explorativ studie om betingelser för distansstudier utifrån manliga och kvinnliga studenters egna beskrivningar*

### Inledning och syfte

Trots att forskningen om datormedierad distansutbildning har ökat väsentligt under de senaste två decennierna, har inte genusrelaterade frågor legat i fokus i någon större utsträckning. En orsak kan vara att utbildningsformen har uppfattats erbjuda utbildning på lika villkor för kvinnor och män, baserat på antaganden om att distansutbildningens flexibilitet möjliggör utbildning för människor oberoende av vilka de är och hur deras livssituation ser ut. Det finns sedan länge också ett antagande om att datormedierad kommunikation lämnar få spår av användarens identitet eller personlighet, varför studentens kön skulle spela mindre roll (se t.ex. Graddol & Swann 1989). Detta har emellertid ifrågasatts då senare studier visar att genusmönster också framträder i den virtuella världen (Herring 2000; Sierpe 2005). Liksom inom andra kunskapsfält är det viktigt att fylla igen kunskapsluckor i forskningen om distansutbildning och datormedierad undervisning som hänger samman med att genusfrågor hamnat i skymundan eller helt utelämnats (Thurén 2003).

Genusforskningen har sitt ursprung i en feministisk kritik av ojämlika förhållanden mellan män och kvinnor. Kvinnors underordning visar sig bland annat genom att de har varit uteslutna från en mängd olika områden. Så fort kvinnor getts tillträde till ett nytt område så har de snabbt beträtt det. Det har som Hirdman (2001) skriver, "... inte varit brist på förmåga utan brist på möjlighet som hållit kvinnan bakom och under" (sidan 119). Hirdman menar att kvinnor historiskt sett fått ta plats inom tidigare förbjudna områden på två olika sätt. Dels skapades en särskild sidosordning av den vanliga verksamheten – ett "extra rum" för kvinnor, exempelvis speciella flickskolor. Dels fick kvinnor ett

”eget rum”, exempelvis speciella områden på den politiska arenan där frågor inom vård och omsorg förhandlades. Aktiviteterna i dessa ”extra” eller ”egna” kvinnorum hade inte hög status.

Distansutbildning skulle kunna ses som ett sådant eget eller extra rum för kvinnor. Kvinnligt genusmärkta ämnesområden, exempelvis vård, omsorg och pedagogiska utbildningar, är de vanligaste längre distansutbildningarna (NSHU 2007) i Sverige. Enligt Högskoleverket var 74 procent av alla som antogs till en distansutbildning på högskolenivå 2005/06, kvinnor (Högskoleverket/SCB 2007). Utbildningsformen har också tillskrivits lägre status i jämförelse med reguljär utbildning (Peters 2003). Distansutbildningens flexibilitet vad gäller rum och/eller tid passar särskilt studenter som kombinerar studier med åtaganden inom yrkes- och familjeliv (Holmberg 2003). Man skulle därför kunna anta att distansformen särskilt tilltalar kvinnor eftersom de av tradition haft huvudansvar för familj och barn, även när de förvärvsarbetar. Hur distansutbildningen fungerar för män respektive kvinnor kan emellertid antas variera i olika länder, sammanhängande med kvinnors och mäns förvärvsfrekvens och medverkan i hemarbete, barnomsorgens utbyggnad, accepterade och dominerande kommunikationsmönster mellan könen och andra nationellt varierande förhållanden. Svenska studier som belyser datormedierad distansutbildning i genusperspektiv saknas emellertid till stor del, eftersom den relativt sparsamma forskning om distansstudier som anlägger ett sådant perspektiv i allt väsentligt genomförts utanför Sverige.

Syftet med föreliggande studie är explorativt; avsikten är att belysa likheter och skillnader i manliga och kvinnliga distansstudenters berättelser om betingelser för studierna och generera frågor för vidare forskning. Centrala frågor är: Vilka faktorer lyfter kvinnor respektive män fram som hindrande och främjande för studier och lärande på distans? Finns det skillnader i dessa avseenden, eller är förutsättningarna för studier och lärande på distans desamma oberoende av kön? Ligger resultaten i linje med tidigare, i huvudsak internationell forskning?

Studien ingår i ett större projekt ”Interaktivt lärande i distansutbildning”, finansierat av Vetenskapsrådet.

## Tidigare forskning

Enligt tidigare svenska och internationella studier uttrycker många kvinnor att de inte skulle ha möjlighet att studera om det inte fanns distansutbildning (Wännman Toresson 2002; Kramarae 2001). Kramarae (2001) visar att yrkesarbetande mödrar som vill studera ofta väljer distansutbildning, men att de gör detta genom att lägga till ett tredje skift på sin arbetsdag, då de först genomför ordinarie yrkesarbete, sedan hushållsarbete och först därefter tar sig tid till studier. På liknande grunder menar Wännman Toresson (2002) att distansutbildning visserligen ger kvinnor möjlighet till högre utbildning men

att detta även kan vara en kvinnofälla som bidrar till att cementera traditionella köns-  
mönster.

Den tekniska utvecklingen har bidragit till positiva förändringar vad gäller betingelser för studier och lärande på distans. Datorteknik och Internet minimerar känslor av ensamhet och isolering, och gör det möjligt att införa kollaborativa inslag i utbildningen. De flesta distansutbildningar i västvärlden baseras idag på kollaborativa lärprinciper där interaktionen mellan lärare och studenter och studenter emellan sker via datorkommunikation (Weller 2002). Distansstudiemiljöer organiserade på detta sätt torde gynna kvinnor då de föredrar ett lärande baserat på sammanhang och interpersonella interaktioner, medan män är mer autonoma i sitt lärande (Blum 1999; Anderson & Haddad 2005). Kirkup och von Prummer (1990) fann i en studie baserad på en enkätstudie bland distansstudenter i Västtyskland och England att kvinnor i större utsträckning än män deltog i frivilliga sammankomster. De fann även att motiven för att delta skiljer sig mellan könen. Kvinnorna kom ofta för att de ville träffa andra studenter, dvs. i socialt syfte, medan männen hade en mer instrumentell attityd och främst deltog i sammankomster om de hade problem med studierna.

Kvinnor uttrycker sig osäkrare och kommunicerar mer sällan än män i könsblandad traditionell klassrumsundervisning, och blir inte uppmärksammade på samma sätt som män även då de uttrycker åsikter med övertygelse (Wood 2000). Andra internationella studier visar vidare att kvinnor upplever att de får sin röst hörd och att de lär sig mer i virtuella lärmiljöer i jämförelse med traditionell klassrumsmiljö, till skillnad från männen som inte upplever någon skillnad mellan de olika studieformerna i det avseendet (Anderson & Haddad 2005). Männen dominerar i virtuella lärmiljöer genom att göra både fler och längre inlägg i diskussioner på nätet och oftare starta nya diskussionsämnen (Blum 1999; Herring 2000; Sierpe 2005). De är också mer självsäkra, aggressiva, aversiva och ifrågasättande i sitt sätt att diskutera. Kvinnor formulerar sig mer försiktigt, strävar efter samförstånd och samarbete, och är mer stödjande än männen när de kommunicerar över nätet (Campbell 1998; Blum 1999; Herring 2000; Fahy 2003). De upplever också att motstridiga inlägg från kvinnor är mindre accepterade än motsvarande inlägg från män (Flanagin m.fl. 2002). Flanagin menar att kvinnor därför försöker dölja sin könstillhörighet i anonyma virtuella miljöer. Andra internationella forskare har funnit att kvinnor uttrycker sig mer informellt i sina inlägg genom att exempelvis använda fler sociala inlednings- och avslutningsfraser än män. Män uttrycker sig mer neutralt och inläggen har i högre omfattning karaktären av information och redogörelser (Fahy 2002). De kommunikationsmönster som män i större utsträckning än kvinnor använder missgynnar kvinnors deltagande i datormedierade diskussioner och därmed i lärprocessen (Herring 2000; Fahy 2002). Antalet inlägg i datorkonferenser är större i studiegrupper som endast består av kvinnliga studenter än i studiegrupper med enbart män. I mixade grupper minskar antalet inlägg från kvinnor medan männens bidrag ökar (Bostock & Lizhi 2005).

Studier, i huvudsak internationella sådana, visar emellertid också att män och kvinnor använder datorkommunikation lika effektivt och självsäkert, har lika positiv inställning till kommunikationsformen och har lika stor lust att delta i kurser baserad på datorkommunikation (Ory m.fl. 1997; Coldwell m.fl. 2007). Dessutom visar studier att det kön som är i minoritet modifierar sin kommunikationsstil efter det kön som är i majoritet, exempelvis uppvisar kvinnor ett mer aggressivt beteende i grupper som till största delen består av män. Det betyder att det kön som är i majoritet i en studiegrupp har störst inflytande på vilka kommunikationsnormer som skall råda (Herring 1996 i Sierpe, 2005). Richardson och Swan (2003) fann i en studie att studenter som upplever hög grad av andras sociala närvaro i en datormedierad lärmiljö också är mer tillfredsställda med studierna och upplever sig lära mer. De fann även att kvinnor upplever social närvaro av andra i datormedierade lärmiljöer i högre grad än vad män gör. Genomströmningen är också högre bland kvinnor (Forsberg 2001). Män anger oftare faktorer relaterade till yrkesarbete som orsak till studieavbrott, medan kvinnor i högre omfattning lyfter fram familjeangelägenheter (McGivney 2004).

Utveckling och användning av teknik har traditionellt varit ett mansdominerat område. Detta gäller också datorteknik och Internet (Hanson 2002; Gunn 2003). Ordbehandling kom tidigt att bli ett kvinnligt område som en utveckling av sekreteraryrket (Hanson 2002). Könsskillnaderna vad gäller tillgänglighet till och användning av datorteknik har minskat, åtminstone i västvärlden och i Sverige. År 2005 hade 77 procent av svenska kvinnor och 83 procent av männen tillgång till dator i hemmet. I åldersgruppen 35–44 år var skillnaderna än mindre (94 respektive 95 procent, SCB 2007a). Samma år hade 73 procent av svenska kvinnor och 80 procent av männen tillgång till Internet i hemmiljön. Andelen kvinnor som använde Internet i hemmet minst en gång per vecka var 56 procent medan 66 procent av männen gjorde det (SCB 2007b). I andra avseenden finns det kvarstående könsskillnader, som också påvisats i en rad svenska studier. Kvinnor har mer sällan egna datorer, och maken och barnen har i de allra flesta fall företräde till familjens gemensamma (Bimber 2000; Selg 2002; Andersson 2004). Män använder oftare hemdatorn och sitter längre tid framför skärmen vid varje tillfälle än vad kvinnor gör. Selg (2002) menar att detta beror på att kvinnor har mindre tid att spendera framför datorn på grund av hushållsarbete och familjerelaterade aktiviteter. Attityderna till datorer och Internet skiljer sig också mellan könen, åtminstone vad gäller den äldre generationen. Kvinnor uttrycker i större utsträckning att datorer är behäftade med tekniska problem och att hemsidor på Internet innehåller mycket nonsens och skräp (Selg 2002). Män ser i större utsträckning datorerna som ett verktyg för fritidssysselsättning, medan kvinnorna nyttjar datorerna som ordbehandlare och som ett kommunikationsverktyg (Miller, Chaika & Groppe 1996). Kvinnorna använder datorer för att söka arbete eller följa en utbildning, medan män i större utsträckning använder dem för att spela spel, programmera och göra bankärenden (SCB 2007).

I internationella studier har studenters tidigare erfarenhet av datorkommunikation och datormedierade lärmiljöer visat sig ha en positiv inverkan på distansstudier vad gäller godkända resultat (Vrasidas & McIsaac 1999; Shany & Nachmias 2000). Kvinnor uppger sig ha lägre datorkompetens än män och borde därför inte ha samma framgång som män i studierna. Kvinnor presterar emellertid bättre än män (Gunn 2003; McSporran & Young 2001; Bostock & Lizhi 2005). Det kan bero på att kvinnor har en tendens att underskatta sina datorfärdigheter i motsats till män som gärna överskattar sina färdigheter (Rajagopal & Bojin 2002; Hargittai & Shafer 2006). Enligt McSporran och Young (2001) beror det också på att männen i mindre omfattning än kvinnorna följer skrivna instruktioner. Män har också en tendens att spara kursuppgifter till sista minuten och att sända in kursuppgifter som är ofullständiga. Kvinnliga distansstudenter däremot läser instruktioner och kursnoteringar noggrant och slutför alla delar av kursuppgifterna. Forskare menar att män (speciellt yngre), i större utsträckning än kvinnor överskattar sin kompetens att genomföra studierna, och därför inte lägger ned lika mycket tid på dem (Young & McSporran 2001; Bostock & Lizhi 2005).

Forskningen inom området genus och lärande i en datormedierad lärmiljö har enligt ovanstående litteraturgenomgång främst behandlat kvinnors och mäns olika inställning till datorteknik och sätt att uttrycka sig i datormedierad kommunikation samt olika förhållningssätt vad gäller studier och interpersonella relationer. Forskningen, som främst ägt rum utanför Sverige, ger ingen entydig bild av huruvida någon grupp missgynnas på grund av könstillhörighet i dessa avseenden. I mindre utsträckning har betingelser för studier och lärande på distans studerats utifrån kvinnliga respektive manliga studenters egna berättelser och i ett svenskt sammanhang. Sådana aspekter avhandlas i föreliggande studie.

## Urval och metod

Studien genomfördes år 2003 bland tio förstaårsstudenter, sex kvinnor och fyra män, som deltog i en tretton veckors introduktionskurs på ett yrkesförberedande program inom utbildningssektorn.

Kursen, som gavs på distans, hade två schemalagda sammankomster med föreläsningar, gruppövningar, seminarier och examinationer. I kursen ingick både individuella uppgifter och uppgifter med krav på interaktion mellan studenter. Anvisningar för hur och när uppgifter och interaktion skulle genomföras gavs i en studieguide. För dialog mellan studenter och lärare och studenter emellan användes FirstClass, som både stödjer synkron och asynkron textbaserad kommunikation. Den sistnämnda formen användes i uppgifterna. Konferensen innehöll fora för social respektive uppgiftsrelaterad interaktion. Teknisksupport fanns att tillgå på universitetet, och en introduktion gavs om funktionerna i FirstClass. En stor del av interaktionen på distans skedde inom ramen för mindre studiegrupper.

Totalt följde 33 studenter kursen, varav 27 kvinnor och 6 män. Samtliga deltog i en enkätundersökning inom projektets ram, och ett urval om tio studenter medverkade därefter i den halvstrukturerade intervjustudie som artikeln baseras på. Enkäten innehöll frågor om bland annat studenternas bakgrund och förväntningar till kursen, och användes vid urvalet av studiegrupper/studenten.

För intervjustudien valdes två studiegrupper ut som innehöll både män och kvinnor, och som hade en spridning av erfarenheter av högskolestudier, datorkunskaper och studier på distans (Tabell 1). Intervjuerna genomfördes på campus vid kursens slut och varje intervju tog cirka en timme. Studenternas upplevelser från den aktuella studiesituationen låg i fokus men även deras bakgrund och tidigare studieerfarenheter lyftes fram. Intervjuerna spelades in på ljudband, transkriberades och sammanställdes.

Tabell 1. Beskrivning av studenterna i intervjustudien (N=10)

	Asta*	Britt	Cissi	Dagny	Eva	Fia	Arne	Bo	Carl	Dag
Födelseår	44	44	39	31	38	30	32	30	31	33
Familjesituation	Sambo, barn	Ens, barn	Sambo, barn	Sambo, barn	Sambo, barn	Särbo	Sambo, barn	Sambo, barn	Sambo	Sambo, barn
Yrkesarbete %	50	100	0	0	37,5	50	0	0	100	60
Högskolepoäng	20p	50p	0	0	0	>120p	0	0	>120p	0
Distansstudievana	Ja	Nej	Nej	Nej	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Nej
Datorkunskaper	Medel		Medel	Medel	Låg	Hög	Hög	Hög	Hög	Hög
		Medel								

\* Samtliga namn är fingerade

Som framgår av tabell 1 kombinerade drygt hälften av studenterna studierna med yrkesarbete. Alla utom två hade hemmavarande barn. Sex deltagare hade inte tidigare studerat på högskola medan två hade mer än tre års högskolestudier. I dessa avseenden kan man inte se några könsrelaterade skillnader. Emellertid var kvinnornas medelålder högre än männens (37,6 år resp. 31,3 år). Kvinnorna skattade sammantaget sina datorkunskaper lägre än männen, men både män och kvinnor bedömde att de hade ringa erfarenhet av att kommunicera i datorkonferenser.

Undersökningen utformades i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Studenterna informerades om studiens syfte, hur materialet skulle användas, att deltagandet varit frivilligt och att de hade möjlighet att avbryta sitt deltagande om de önskade. De garanterades också anonymitet (Vetenskapsrådet 1999). Alla studenter gav sitt medgivande att medverka, och ingen av dem avbröt medverkan under studiens gång.

## Resultat

Resultatet bygger på mina tolkningar av de kvinnliga och manliga studenternas berättelser. Jag har valt att använda många citat av studenterna i resultatpresentationen för att återge studenternas upplevelser genom deras egna ord och därmed göra det möjligt för läsare att tolka dem på andra sätt än vad jag har gjort. Smärre grammatiska korrigeringar från tal till skriftspråk är gjorda för att underlätta läsandet. Studenternas namn är fingerade.

Inledningsvis kan noteras, att alla studenter slutförde kursen inom tidsramarna, och att det inte förelåg några skillnader mellan män och kvinnor vad gäller studieresultat i termer av kursbetyg.

### *Skäl till val av distansutbildning*

För sex studenter var utbildningsformen ett viktigt skäl till att de hade sökt utbildningen, och inte heller här förelåg någon skillnad mellan könen. Deras sociala och ekonomiska situation krävde mer flexibilitet vad gäller tid och plats för studier, än traditionell campusförlagd utbildning kunde erbjuda: "... Det här är enda möjligheten eftersom jag har barn och familj. Jag har inget annat val..." (Bo); "... ekonomiskt ... måste arbeta dagtid på grund av barnen..." (Britt). De övriga fyra studenter skulle ha valt distansutbildning, hur som helst. Några av dessa uttryckte: "... jag prioriterar friheten att själv få bestämma tiden för studier..." (Carl); "... det är fantastiskt att se sina barn växa upp. Du får aldrig den chansen igen. Jag känner mig privilegierad som får vara hemma under mitt barns uppväxt..." (Arne); "... Jag är väldigt mycket av individualist och pluggar helst ensam..." (Eva).

Fem av de sex kvinnorna, men bara en av de fyra männen, föredrog emellertid campusutbildning framför distansutbildning. I distansstudieformen saknade dessa studenter föreläsningar, diskussioner och sociala kontakter med kurskamrater, samt närhet till lärosätets bibliotek och andra faciliteter. Alla kvinnor och en man ansåg också att man lär mer på campusutbildningar. Studenterna sa till exempel: "... distansutbildning är en bättre form av utbildning ... jag vill ha mer kommunikation med föreläsare och lärare ... grupparbetena blir mer påtagliga. Man lär bättre på campus – tyvärr..." (Britt); "... man lär sig mer på campus. Det är fler föreläsningar och man har fler att 'bolla' med..." (Dagny); "... Friheten är viktigare för mig... och man lär genom att läsa och skriva mycket på distans..." (Carl).

### *Studier i hemmiljö*

Alla studenter upplevde det positivt att kunna studera i hemmiljö. De kvinnor och män som hade barn, lyfte också fram svårigheten med att prioritera studierna, som många gånger fick ge plats åt konkurrerande aktiviteter, exempelvis hushållsarbete, vård av barn, föräldramöten eller ta emot gäster som inte hade någon förståelse för att de studerade på den tid de inte yrkesarbetade. Detta var mest påtagligt hos dem som var hemma dagtid (två män och två kvinnor). Några studenter uttryckte: "... Det är bra att jag kan läsa här.

Däremot tar jag på mig för mycket här hemma som kan påverka studieresultatet. Jag känner mig skyldig inför min sambo att vara hemma när vår dotter är sjuk... eftersom jag ändå finns här..." (Bo); "... jag vill ha stödat och snyggt omkring mig, veta att allt är färdigt så att ingen tvätt eller disk väntar... Först då kan jag koncentrera mig på studierna. Min sambo och son förstår inte det..." (Eva).

Två av studenterna, en man och en kvinna, lyfte fram vikten av att lägga upp studierna i samarbete med familjen: "... ett familjeprojekt, så att alla i familjen är medvetna om att jag måste ägna en viss tid åt studierna..." (Dag). Men även om man hade kommit överens om en arbetsfördelning anpassad till studierna kunde yttre omständigheter verka hindrande. Kvinnan berättade exempelvis att hennes make "... hade en chef som blev väldigt grinig om han stannade hemma för vård av barn... har barnen varit sjuka har jag blivit tvungen att ta hand om dem..." (Dagny).

Både män och kvinnor menade att familjemedlemmar också hade fungerat som ett stöd, men på olika sätt. Några av männen berättade att frun gav direkt stöd i kursens genomförande: "... Jag brukar diskutera kursinnehållet med min fru. Hon har läst på universitetet tidigare..." (Dag); "... min fru brukar skriva in mina uppgifter på datorn eftersom jag inte kan sitta vid datorskärmen så länge... hon är snabbare vid tangentbordet..." (Arne). Kvinnorna lyfte fram makens indirekta stöd, exempelvis att de hjälpte till om tekniken krånglade eller att de utförde hushållsarbete under studieintensiva perioder.

#### *Yrkesarbete i kombination med studierna*

Att bedriva studier i kombination med yrkesarbete upplevdes, oberoende av kön, som svårt, eftersom studenterna måste anpassa sin studietid efter sitt arbetsschema. Dessutom menade de att yrkesarbetet medförde att tiden för studier reducerades. De studenter som yrkesarbetade, män som kvinnor, lade också ned minst tid på studierna. Kvinnor och män lyfte i samma utsträckning fram vikten av att ha arbetsplatsens stöd för att klara studierna, och beskrev i flera fall hur bristen på sådan stöttning blev ett hinder. En kvinnlig student uttryckte att hennes arbetsgivare och kollegor var avogt inställda till att hon ibland tog tjänstledigt för att delta i kursrelaterade aktiviteter, vilket försvårade hennes studiesituation. En man berättade att han fått nya arbetsuppgifter som drastiskt förändrade premisserna för studier. Detta hade inträffat trots att han innan kursstart hade blivit lovad motsatsen av sin arbetsgivare. En manlig och en kvinnlig student arbetade inom det yrkesområde som kursen avhandlade. De hade blivit rekommenderade att söka utbildningen av sina chefer och de fick också mycket stöd från arbetsplatsen. Dessa studenter upplevde att yrkesarbetet även hade positiv inverkan på studierna, eftersom de kunde använda sina nyvunna kunskaper direkt i sitt arbete, men de kände också "... en press då jag vill visa dem [arbetskamraterna] att jag kommer att klara det här..." (Asta) och att "... när man yrkesarbetar i kombination med studierna får man ett socialt utbyte med kollegor. Jag har märkt att många som inte arbetar saknar dessa kontakter..." (Carl).



Sammanfattningsvis var svaren från män och kvinnor mycket likartade vad avsåg förutsättningar för att kombinera distansstudier och arbete.

### ***Kursdesign***

Alla studenter ansåg, oberoende av kön, att distansstudier kräver motivation, disciplin, ansvarstagande och organisationsförmåga. Både män och kvinnor berättade att de många gånger saknade dessa egenskaper och menade att campusförlagda föreläsningar, studieguide med läsanvisningar och tydligt beskrivna uppgifter med tidsangivelser, därför utgjorde ett viktigt stöd. En manlig student uttryckte exempelvis: "... studieguiden är viktig om man har svårt med studiedisciplinen... den är ett måste för annars blir det lätt att man flyter iväg..." (Carl). Alla lyfte också fram vikten av tillgängliga lärare som snabbt kan ge stöd och konstruktiv återkoppling på insändningsuppgifter. Det sistnämnda var studenterna inte helt nöjda med då flera, både män och kvinnor, ansåg att de fick vänta för länge på respons på examinationsuppgifter.

### ***Studievana***

Påfallande många studenter (fyra kvinnor och tre män) hade negativa skolerfarenheter och hade fått begränsat stöd hemifrån att söka högre utbildning. De hade via vuxenutbildning eller folkhögskola fått tillträde till högskolestudier, men också tillräckligt med självförtroende för att våga söka sig till högskolan.

De mindre studieerfarna studenterna uttryckte, oavsett kön, att studierna tog mer tid i anspråk än de hade förväntat sig och att de hade känt sig osäkra på hur de skulle bearbeta kurslitteraturen, hur de skulle uttrycka sig i skrift och hur mycket de skulle skriva för att bli godkända. Några av dem berättade: "... eftersom jag inte är van att studera så förstår man inte riktigt att det inte går att dra ut på tiden hur länge som helst..." (Bo); "... jag har inte läst på universitetet förut så jag visste inte vad som krävdes... Jag vet inte om jag läser för noga men jag vill inte heller bara bläddra förbi och plocka bort vissa bitar..." (Cissi); "... Jag funderar alltid på om det jag skrivit ned skall räcka ..." (Eva). De båda studenterna med lång erfarenhet av högskolestudier, en man och en kvinna, uttryckte inte dessa problem: "... i och med att jag har läst på universitetet tidigare så har jag lärt mig hur jag skall hantera min läsning... det tar ett tag innan man lär sig det..." (Fia); "... Jag har lärt mig att ta till mig kunskap och jag vet vad det innebär att lära..." (Carl). Männerna hade, oberoende av studievana, större tilltro till sina skrivfärdigheter än kvinnorna, då fyra av kvinnorna och endast en man ansåg att deras skrivande var undermåligt.

### ***Datorteknik***

Kvinnorna skattade sin kunskapsnivå lägre än männen (Tabell 1), och fyra av kvinnorna hade inledningsvis känt oro inför att använda FirstClass. Alla studenter ansåg emellertid att FirstClass var lätt att lära och hade fungerat bra under kursens gång. De problem som

uppstod hade varit av övergående karaktär, främst vid installationen av programvaran. Vid problem vände sig kvinnorna främst till någon i familjen medan männen anlätade en specialist eller någon utanför familjen ”... min sambo hjälpte mig att installera programmet... När jag blir arg på den då ropar jag på min sambo. ’Nu blir jag vansinnig!!!!’” (Dagny); ”... ringde till supporten i Umeå, men fick ingen konkret hjälp... Till slut anlätade jag en specialist här hemma...” (Dag).

Studenterna lyfte fram vikten av att ha dator i hemmet, vilket alla utom en kvinnlig student också hade. Att använda datorer på studiecentren, vid lärosätet eller på biblioteket fungerade inte tillfredsställande, eftersom de inte kunde nyttjas vid de de tidpunkter eller i den omfattning studenterna behövde för att genomföra studierna. De offentliga datorerna var också ofta ur funktion. Hälften av kvinnorna uttryckte att det även uppstod problem med att nyttja hemmets dator eftersom de måste anpassa sin datortid till andra familjemedlemmar, något som ingen av männen lyfte fram. En kvinna berättade exempelvis: ”... Vi sitter vid datorn allihop. Jag sitter där på morgonen och då barnen är i skolan... sedan tar de över” (Cissi).

Alla var positivt inställda till den asynkrona datorkommunikationen därför att de kunde anpassa studietid och sociala kontakter med kurskamrater efter sin övriga livssituation. Studenterna använde även på eget initiativ synkron datorkommunikation (chatt). De uppskattade möjligheten att kommunicera med gruppen i realtid. Några studenter berättar: ”... om man har svårt med studiedisciplinen får man gruppens stöd eftersom vi träffas på chatten varje vecka...” (Cissi); ”... efter vår torsdagschatt förstod jag vad uppgiften handlade om...” (Bo). Både män och kvinnor upplevde emellertid också svårigheter med att chatta: ”... alla pratar i mun på varandra. Det blir liksom flera samtal samtidigt och alldeles för många sådana...” (Britt). Två manliga studenter tog därför på sig att leda chattarna.

### **Studiegruppen**

Alla studenter menade att man måste vara självständig för att genomföra distansstudier. Endast en student, en man, lyfte fram vikten av att samverka för att lära. Han uttryckte att man måste ”... våga ifrågasätta innehållet i kurskamraters texter men man måste också vara ödmjuk och hjälpa varandra för att lära mer...” (Dag). De kvinnliga studenterna uttryckte i större utsträckning än de manliga (fyra respektive en student) att de föredrog individuella studier framför studier i samverkan med andra. Alla studenter uppskattade emellertid att ha tillgång till en studiegrupp. I det sammanhanget ansåg de också att sammankomster på campus fyllde en viktig funktion eftersom man lärde känna varandra snabbare, vilket i sin tur underlättade kommunikationen över nätet.

Både de kvinnliga och manliga studenterna menade att gruppen hade fungerat som stöd för lärandet genom att de läste och gav feedback på kurskamraters texter. Feedbacken bestod emellertid enligt studenterna, oftast av kortare positiva inlägg med

upprepningar av det tidigare sagda. Studenterna hann heller inte läsa mycket mer än de texter som de själva skulle ge feedback på eller att reflektera över den feedback de själva fick: ”... Jag har läst igenom feedbacken, men sedan skall man ju vidare till nästa uppgift...” (Fia). Gruppen uppfattades också som ett hinder; flera studenter menade, oberoende av kön, att studiekamrater ibland fördröjde de egna studierna: ”... det är jobbigt när kurskamrater inte skickar in sina texter i tid... jag kan ha planerat in att ge feedback på en text under helgen... men sen kommer inte deras text förrän senare ...” (Britt).

Studien visar att kvinnor och män betonade olika aspekter av gruppens betydelse. Männerna lyfte främst fram gruppens betydelse för arbetet med kursinnehållet: ”... de har haft stor betydelse för mitt lärande... jag skriver inte mycket i vårt café [det sociala forumet]. Det handlar mest om uppgifter då jag är inne...” (Arne); ”... Jag skickar in uppgiften och sedan är det avslutat för min del...” (Carl). Kvinnorna lyfte i större utsträckning fram gruppens sociala betydelse. Några av dem berättade exempelvis: ”... Man kan peppa varandra om det har känts tungt och jobbigt... jag svarar mest på brev som är av social karaktär...” (Cissi); ”... det var väldigt bra att vi fick träffas på campus den här veckan. Vi kramade om varandra och det kändes som om vi kände varandra lite ändå...” (Asta).

Kvinnorna jämförde i högre omfattning sina prestationer med kurskamraterna, än vad männen gjorde: ”... när man funderar över sin egen text kan man tänka – räcker det här? Då kan man titta på hur de andra har gjort...” (Cissi). Ibland kunde detta leda till större självförtroende, exempelvis: ”... det kändes lättare då jag hade läst andras texter och sett att det inte var så svårt och att de inte heller använde så svåra ord...” (Asta). Men lika ofta till ett sämre, exempelvis: ”... sen öppnade jag de andras texter... då fick jag panik och tänkte nu har jag gjort bort mig...” (Dagny); ”... Det blir ju att man jämför sig och tänker – oj, mitt var ju skitdåligt...” (Fia).

De kvinnliga studenterna var mer oroliga än de manliga över hur de skulle uttrycka sig i den textbaserade lärmiljön. Flera var rädda för att bli missuppfattade av sina kurskamrater och att de skulle såra någon av dem genom att formulera sig klumpigt, och flera kvinnor uttryckte obehag av att så många kunde läsa deras inlägg. Några kvinnor berättade: ”... ibland låter det på något annat sätt än man menar. När man talar kan man säga en sak på många olika sätt, då har man tonfall och sådant... man får tänka på vad man skriver... att man tänker på vad man vill lämna ut av sina erfarenheter. Alla kan ju gå in och läsa, inte bara läraren” (Cissi); ”... Jag är nog lite löjlig för jag vill inte att någon skall missuppfatta... jag vill inte såra någon...” (Fia); ”... Det är hemskt att kommentera andra och ha egna åsikter ... Från början skickade jag mina texter till en klasskompis som inte var i min grupp. Om jag fick bekräftelse på att den var bra skickade jag in den till gruppkonferensen...” (Asta).

### **Sammanfattning av huvudresultaten**

Män och kvinnor uttryckte i samma utsträckning svårigheter med att studera i kombination med åtaganden inom yrkes- och familjeliv och problem relaterade till bristande studievana. Både manliga och kvinnliga studenter menade att studiegruppen och kursens höga grad av struktur vad gäller sammankomster, läsinstruktioner och kursuppgifter hade främjat studierna.

Kvinnorna uttryckte i högre utsträckning än männen att de föredrog individuellt lärande framför lärande i grupp, och campusutbildning framför distansutbildning. De lyfte också fram studiegruppens sociala betydelse i högre grad än männen, som betonade att gruppen främst hade haft betydelse för arbetet med kursinnehållet. De kvinnliga studenterna uttryckte att de hade undermåliga dator- och skrivfärdigheter samt att de på olika sätt hade känt oro inför att kommunicera via datorkommunikation, exempelvis att alla kunde läsa, att de skulle bli missuppfattade, att de skulle såra någon eller för att uttrycka sina åsikter. Männen gav tvärtom uttryck åt säkerhet vad gäller att använda datorteknik och datorkommunikation. De lyfte inte heller fram att bristande skrivfärdigheter utgjorde något hinder i studierna.

Det finns följaktligen mycket gemensamt i de manliga och kvinnliga studenternas berättelser om betingelser för studier och lärande i en datormedierad lärmiljö, men också en del skillnader. Några av resultaten motsäger även tidigare internationell forskning. Nedan diskuteras några av studiens huvudresultat.

### **Diskussion**

Studien genomfördes i en liten grupp om tio individer. Mönster i studenternas upplevelser och uppfattningar kan därför inte generaliseras till att gälla alla distansstudenter, eller alla typer av distansutbildningar.

Eftersom kvinnor traditionellt har haft ansvar över hem och hushåll, ofta i kombination med yrkesarbete, skulle ett förväntat resultat ha varit att kvinnorna i högre grad än männen lyfte fram faktorer inom det området som hindrande för studierna. Resultatet visar emellertid att här förelåg ingen skillnad mellan könen. Både kvinnor och män uttryckte att det var svårt att bedriva heltidsstudier samtidigt som de yrkesarbetade och/eller hade ansvar över familj och hushåll. De försökte använda sin tid effektivt, och aktiviteter på arbetet och i hemmet fick oftast komma före studierna. Det förelåg således ingen könsskillnad vad gäller förutsättningar till studier i en datormedierad lärmiljö i det avseendet. Resultatet skiljer sig därmed från tidigare studier (Kramarae 2001). Resultatet kan hänga samman med nationella skillnader vad gäller jämställdhet. Sverige är bland de länder i Europa som har den högsta kvinnliga förvärvsfrekvensen; 71, 8 procent (Eurostat 2007). Barnomsorgen är också en av de mest väl utbyggda (Eurofound 2005). Det skulle kunna betyda att kvinnor och män i Sverige också i högre utsträckning än många andra

länder delar på ansvaret över barn och familj. Intressant är därför att studera om kvinnors respektive mäns upplevelser av hinder och möjligheter för att bedriva distansstudier skiljer sig mellan olika länder beroende på hur långt man kommit vad gäller jämställdhet.

Resultatet kan också bero på att kursen behandlade ett kvinnligt könsmärkt utbildningsområde som lärarutbildning. De män som väljer yrkesområden som berör omsorg, fostran och undervisning kanske också har en mer jämställd uppfattning om ansvarsfördelning i hemmet, varför de på samma sätt som kvinnorna prioriterade åtaganden i hemmet framför studierna. En intressant fråga att studera vidare är därför om kvinnors och mäns förutsättningar till datormedierade distansstudier skiljer sig mellan olika utbildningsområden, exempelvis teknisk-naturvetenskaplig utbildning och lärarutbildning.

En större andel kvinnor än män föredrog campusutbildning framför distansutbildning. De ville ha en mer social studiesituation och de ansåg att campusutbildning håller högre kvalitet än distansutbildning. Om detta är en uppfattning som delas av kvinnliga distansstudenter i allmänhet kan man fråga sig varför kvinnor i större utsträckning än män söker sig till distansutbildning. Beror det på att kvinnor känner sig tvingade att välja distansutbildning därför att, som Kramarae (2001) visade, yrkes- och hushållsarbete måste prioriteras framför studierna? Är distansutbildning därför den kvinnofälla som Wännman Toresson (2002) varnade för och ett extra kvinnorum som Hirdman (2001) lyfter fram? Får kvinnor i större utsträckning än män välja ett, utifrån deras egen synvinkel, sämre alternativ om de vill utbilda sig? Hur påverkar det i så fall deras förutsättningar till studier och lärande?

De flesta av de kvinnliga studenterna ansåg att de inte hade tillfredställande färdigheter vad gäller datorteknik och skrivande, två områden som är centrala i datormedierad distansutbildning. Kvinnorna hade också sämre tillgång till datorer och de oroade sig för den textbaserade datorkommunikationen i större utsträckning än männen. De manliga studenterna uppvisade däremot en säker attityd till datorteknik och datorkommunikation, och de tog också på sig ledarskapet i den synkrona datorkommunikationen. Resultatet bekräftar således tidigare studier som visar att män dominerar och har fördel i den virtuella miljön (Bimber 2000; Herring 2000; Selg 2002; Gunn 2003; Andersson 2004).

Samtidigt kan man fråga sig om kvinnliga distansstudenter verkligen har sämre kunskaper vad gäller att använda datorteknik i studiesammanhang. I föreliggande studie gav kvinnorna visserligen uttryck åt detta men flera av dem hade deltagit i datakurser och använt datorer i sitt yrkesarbete. Datortekniken orsakade inte heller några större problem för dem. En möjlig förklaring till kvinnornas attityd kan vara att de hade sämre självförtroende än männen. Tidigare forskning visar också att kvinnor i motsats till män har en tendens att underskatta sin studie- och datorkompetens (Young & McSporran 2001; Bostock & Lizhi 2005).

De kvinnliga studenterna föredrog ett individuellt lärande och jämförde sina egna prestationer med kurskamraternas i högre grad än vad de manliga studenterna gjorde. Många

av kvinnorna uttryckte också att de ofta tyckte att de egna bidragen var sämre än andras. Det kan tolkas som om kvinnorna var mer konkurrensinriktade än männen. Det överinstämmer inte med tidigare forskning som visar att kvinnors lärostil karaktäriseras av sammanhang och samverkan och inte av konkurrens (Kirkup & von Prummer 1990; Blum 1999). Men även i det här fallet kan det handla om dåligt självförtroende och att de jämförde sig med andra för att se om de höll måttet. Intressanta frågor att studera vidare är utifrån ovanstående resonemang: Har kvinnliga studenter sämre självförtroende än manliga vad gäller den egna kompetensen att klara av datormedierad distansutbildning? Vad har det i så fall för betydelse för deras förutsättningar i den datormedierade lärmiljön?

Richardson och Swan (2003) fann i en studie att kvinnor i högre grad än män upplever kurskamraters sociala närvaro i datormedierade lärmiljöer. I föreliggande studie finns också tecken på detta, då kvinnorna i större utsträckning lyfte fram studiegruppens sociala betydelse och särskilt betonade att de inom gruppen hade stöttat och motiverat varandra. De visade också på en medvetenhet om andras närvaro genom att de uttryckte oro över att andra än läraren kunde läsa de egna inläggen, att kurskamrater skulle missförstå eller att de skulle såra någon. Eftersom medvetenhet om andras sociala närvaro har en positiv inverkan på studier och lärande (Richardson & Swan 2003) skulle det betyda att männen, i det här fallet, hade sämre förutsättningar än kvinnorna. Kan känslan av andras sociala närvaro också ha en negativ inverkan? Finns det risk att den hämmar diskussioner genom att studenter med dåligt självförtroende inte vågar uttrycka sina åsikter, i synnerhet då detta skall ske skriftligt och på så sätt blir bestående? Är mäns självsäkra och ifrågasättande uttryckssätt som framkommit i tidigare studier (Campbell 1998; Blum 1999; Herring 1996; Fahy 2003) också ett resultat av bristande känsla för andras sociala närvaro? Är det en av orsakerna till att antalet inlägg från kvinnliga studenter minskar i könsblandade grupper (Bostock & Lizhi 2005)?

Resultaten ger liksom tidigare forskning ingen entydig bild om förutsättningarna till studier och lärande i en datormedierad lärmiljö är desamma för kvinnor som för män. Studien gav emellertid upphov till nya frågor att undersöka och förhålla sig till för att skapa studiemiljöer där alla studenter, kvinnor som män, kan studera under lika goda förutsättningar.

## Referenser

- Andersson, A. (2004). *Digitala klyftor – förr, nu och i framtiden*. Rapport från Integrations- och jämställdhetsdepartementet. Uppdaterad 2007. Hämtat augusti 2007 från [http://www.regeringen.se/sb/d/1612/a/11751;jsessionid=ajX5zjNiJnV\\_](http://www.regeringen.se/sb/d/1612/a/11751;jsessionid=ajX5zjNiJnV_)
- Anderson, D. M. & Haddad C. J. (2005). Gender, voice and learning in online course environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(1)
- Bimber, B. (2000). Measuring the gender gap on the Internet. *Social Science Quarterly*, 81(3)

- Blum, K. D. (1999). Gender Differences in Asynchronous Learning in Higher Education: Learning Styles, Participation Barriers and Communication Patterns. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3(1)
- Bostock, S. J. & Lizhi, W. (2005). Gender in student online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(1)
- Campbell, K. (1998). *Facilitation in computer mediated conferencing: differences in gender discourse*. Canadian association for university continuing education. A writing project for distance education. Hämtat maj 2005 från <http://cauce-aepuc.ca/en/research-projects-1998.asp>
- Coldwell, J., Goold, A., Craig, A. & Mustard, J. (2007). Gender and Equity in E-learning. *Australasian Journal of Information Systems*, 15(1)
- Eurofound (2005). *Childcare services in the EU – what future?* Hämtat maj 2008 från [http://www.eurofound.europa.eu/emcc/content/source/eu06015a.htm?p1=ef\\_publication&p2=null](http://www.eurofound.europa.eu/emcc/content/source/eu06015a.htm?p1=ef_publication&p2=null)
- Eurostat (2007). Hämtat juni 2008 från <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=0&language=en&pcode=em012>
- Fahy, P. J. (2002). Use of linguistic qualifiers and intensifiers in a computer conference. *The American Journal of Distance Education*, 16(1), 5–22
- Fahy, P. J. (2003). Indicators of Support in Online Interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1). Hämtat januari 2007 från <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/129/209>
- Flanagin, A. J., Tiyaamornwong, V., O'Connor, J. & Seibold, D. R. (2002). Computer-mediated group work: the interaction of sex and anonymity. *Communication Research*, 29(1), 66–93
- Forsberg, H. O. (2001). Distansutbildning 1999/2000. En studie baserad på statistiska uppgifter. Härnösand: Distansutbildningsmyndigheten
- Gunn, C. (2003). Dominant or different? Gender issues in computer supported learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1)
- Graddol, D. & Swann, J. (1989). *Gender Voices*. London: Basil Blackwell
- Hanson, K. (2002). *E-learning and Gender: Supporting women's learning*. Association for Women's Rights in Development (AWID) Conference, Guadalajara, Mexico, oktober 2002. Hämtat augusti 2007 från [http://www.awid.org/forum2002/pueg/pueg\\_hanson.doc](http://www.awid.org/forum2002/pueg/pueg_hanson.doc)
- Hargittai, E. & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87(2). Hämtat februari 2008 från <http://www.eszter.com/research/pubs/hargittai-shafer-ssq06.pdf>
- Herring, S. (2000). Gender differences in CMC; findings and implications. *The CPSR Newsletter*, 18(1). Hämtat maj 2004 <http://www.cpsr.org/issues/womenintech/herring>
- Hirdman, Y. Genus – Om det stabila föränderliga former. Liber AB, Lund. 2001.
- Holmberg, B. (2003). *Distance Education in Essence – an overview of theory and*

- practice in the early twenty-first century.* Andra upplagan. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Högskoleverket/SCB (2007). *Universitet och högskolor. Studenter och examina i grundutbildningen 2005/2006.* Sveriges officiella statistik: statistiska meddelanden UF 20 SM 0701. Hämtat april 2008 [http://www.scb.se/statistik/UF/UF0205/2007A01/UF0205\\_2007A01\\_SM\\_UF20SM0701.pdf](http://www.scb.se/statistik/UF/UF0205/2007A01/UF0205_2007A01_SM_UF20SM0701.pdf)
- Kirkup, J. & von Prummer, C. (1990). Support and Connectedness: The Needs of Women Distance Education Students. *Journal of Distance Education*, 5(2). Hämtat september 2007 från [http://cade.icaap.org/vol5.2/7\\_kirkup\\_and\\_von\\_prummer.html](http://cade.icaap.org/vol5.2/7_kirkup_and_von_prummer.html)
- Kramarae, C. (2001). *The third shift: women learning online.* Washington: American Association of University Women Educational Foundation 2001. Rapporten kan beställas från <http://www.aauw.org/research/3rdshift.cfm>
- Miller, L., Chaika, M. & Groppe, L. (1996). Girls' Preferences in Software Design: Insight from Focus Group. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21th Century.* Hämtad maj 2005 från <http://www.helsinki.fi/science/optek/1996/n2/miller.txt>
- McGivney, V. (2004). *Understanding persistence in adult learning.* OU Knowledge Network. Retention symposium, maj 2003. Hämtat januari 2008 från <http://kn.open.ac.uk/public/workspace.cfm?wpid=1887>
- McSporrán, M. & Young, S. (2001). Does gender matter in online learning? *Association for learning technology journal*, 9(2). Hämtat januari 2008 från [http://hyperdisc.unitec.ac.nz/research/ALTJpaper\\_9.pdf](http://hyperdisc.unitec.ac.nz/research/ALTJpaper_9.pdf)
- NSHU (2007). *Våra nyckeltal 2002–2006.* Stockholm: Myndigheten nätverk och samarbete inom högre utbildning. Hämtat april 2008 från [http://www.nshu.se/download/7049/natuniversitetets\\_nyckeltal\\_20022006.pdf](http://www.nshu.se/download/7049/natuniversitetets_nyckeltal_20022006.pdf)
- Ory, J. C., Bullock, C. & Burnaska, K. (1997). Gender similarity in the use of and attitudes about ALN in a university setting. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1(1)
- Peters, O (2003) *Distance Education in Transition. New Trends and Challenges. 3rd edition.* Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS)- Verlag –
- Rajagopal, I. & Bojin, N. (2003). A Gendered World: Students and Instructional Technologies. *First Monday*, 8(1)
- Richardson, J. C. & Swan K. (2003). Examining Social Presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous learning networks*, 7(1)
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs, *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1–16
- Selg, H. (2002). Om kvinnors användning av Internet – eller 'När kvinnan äntligen har tid sitter manen framför PC:n'. Rapport 49/2002. Stockholm: IT-kommissionen



- Shany, N. & Nachmias, R. (2000). *The relationship between performances in a virtual course and thinking styles, gender, and ICT experience*. Science and Technology Education Center. Tel-Aviv University. Rapport 64. Hämtat september 2007 från <http://muse.tau.ac.il/publications/64.pdf>.
- Sierpe, E. (2005). Gender distinctiveness, communicative competence, and the problem of gender judgements in computer-mediated communication. *Computers in Human Behavior*, 21, 127–145
- SCB (2007a). *Tillgång till dator i hemmet. Personer 16–84 år*. Statistiska centralbyrån. Hämtat januari 2007 från [http://www.scb.se/templates/tableOrChart\\_\\_\\_\\_49660.asp](http://www.scb.se/templates/tableOrChart____49660.asp)
- SCB (2007b). *Tillgång till och användning av dator och Internet på fritiden 1994–2006*. Statistiska centralbyrån. Hämtat januari 2008 från [http://www.scb.se/templates/tableOrChart\\_\\_\\_\\_207316.asp](http://www.scb.se/templates/tableOrChart____207316.asp)
- Thurén, B. M. (2003). *Genusforskning – Frågor, villkor och utmaningar*. Vetenskapsrådet, Stockholm
- Weller, M. (2002). *Delivering Learning on the Net. The why, what & how of online education*. London-New York: RoutledgeFalmer
- Wood, J. T. (2000). *Communication Theories in Action. An introduction*. Andra upplagan. Belmont CA: Wadsworth, Thomson Learning
- Vrasidas, C. & McIsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13(3), 22–36
- Vetenskapsrådet (1999). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990, reviderad version april 1999. Hämtat januari 2008 från <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Wännman Toresson, G. (2002). *Kvinnor skapar kunskap på nätet. Datorbaserad fortbildning för lärare*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, nr. 62. Umeå: Umeå universitet
- Young, S. & McSporryn, M. (2001). *Confident Men – Successful Women: Gender Differences in Online Learning*. I: Montgomerie, C. & Viteli, J. (red). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2001* (s. 2110–2112). Chesapeake, VA: AACE. Hämtat februari 2008 från [http://hyperdisc.unitec.ac.nz/research/edmedia2001\\_gender.pdf](http://hyperdisc.unitec.ac.nz/research/edmedia2001_gender.pdf)