FORSKNINGSRAPPORT
11:03

Staffan Bengtsson
Lars A Svensson

Närhet och kommunikation på distans

En studie om hur studenter och lärare beskriver och upplever lärcenter/ högskolecentrumbaserad utbildning

HÖGSKOLAN VÄST

HÖGSKOLAN VÄST
Institutionen för individ och samhälle
Avdelningen för socialpedagogik och sociologi

Närhet och kommunikation på distans

En studie om hur studenter och lärare beskriver och upplever lärcenter/högskolecentrumbaserad utbildning

Staffan Bengtsson & Lars A Svensson

Forskningsrapport 2011

Förord

Föreliggande rapport är resultatet av ett pedagogiskt utvecklingsarbete inom ramen för det socialpedagogiska programmet vid Högskolan Väst, Trollhättan.

Projektet har involverat såväl studenter som lärare. Vi vill här rikta ett stort tack speciellt till de studenter som trots ett pressat schema välvilligt lät sig intervjuas och dela med sig av sina erfarenheter av att studera vid Högskolan Väst. Tack också till de lärare som deltog i en workshop kopplat till projektet. Tack även till docent Martin Molin och fil dr Anna Johansson för granskning och goda synpunkter på texten. Vidare vill vi framhålla Susanne Holm för ett väl utfört transkriberingsarbete.

Vissa delar av rapporten är framsprunget ur ett PM presenterat i en Högskolepedagogisk kurs som en av författarna deltog i läsåret 2009/2010.

Undersökningen och publiceringen har möjliggjorts genom medel från Forum för arbetsintegrerat lärande och pedagogisk utveckling (FAP), Högskolan Väst.

Trollhättan i mars, 2011

Staffan Bengtsson & Lars A Svensson

Sammanfattning

Vid Högskolan Väst bedrivs sedan lång tid tillbaka programutbildning inom socialt arbete och socialpedagogik. Som ett komplement till de campusförlagda utbildningarna erbjuds sedan 2003 en möjlighet att läsa utbildningen på distans. Denna undersökning handlar om denna utbildningsform och belyses både utifrån ett student- och ett lärarperspektiv. I rapporten benämns den form som tillämpas inom programmet som LärCenterbaserad Utbildning (LCU). Syftet med rapporten är att presentera några aspekter av utbildningens innebörder. I fokus för rapporten står diskussionen kring hur studenter och lärare upplever och beskriver utbildningsformens problematik och potential. Diskussionen tar avstamp i följande frågeställningar:

1) Vilka motiv har studenterna för att välja distansutbildning?
2) Vilka förväntningar hade studenterna inför utbildningen?
3) Hur upplever/beskriver studenterna distansutbildningens styrkor och svagheter?
4) Vilka erfarenheter har lärarna av att arbeta med distansundervisning, dess styrkor/svagheter?

För att besvara och diskutera dessa frågor har vi använt oss av gruppintervjuer och observationer. I ansatsen tangeras en pedagogisk och didaktisk problematisering kopplat till den här formen av utbildning, liksom en vidare analys av hur premisserna för det *goda distanslärandet* kan relateras till ett interaktionistiskt perspektiv kring sociokulturellt lärande, i vilket lärande förstås utifrån individers sociala samspel och sammanhang. Analysen belyser utbildningens och LCU-formens styrkor och svagheter och presenteras i ett antal meningsbärande teman. Studien understryker hur LCU i grunden uppfattas som ett viktigt komplement till den traditionella campusutbildningen, där fler ges möjlighet att studera och där studenterna kan behålla sin regionala förankring i en utbildningsmiljö som vilar på sina egna premisser. Samtidigt finns det en uppenbar risk att LCU kan skapa en känsla hos studenten av att vara exkluderad och där avståndet till lärosätet blir för stort. En viktig slutsats är därför att den här typen av utbildning måste beakta kommunikation, ömsesidighet och bekräftelse i syfte att skapa en mer inkluderande undervisningssituation som en grund för det goda lärandet. Att läraren lyckas uppvisa ett engagemang och förmåga att se studenten upplevs av studenterna själva som ett sätt att nå fram trots en begränsande teknik. Dessutom belyser undersökningen hur LCU också kan främja studenternas reflexiva tänkande och självständighet, där inte minst den egna studentgruppen får en viktig roll. Även lärare betraktar på flera sätt LCU som en tillgång, men studien understryker också behovet av en fortgående teknik- och kom-

petensutveckling på området. Utan den typen av satsningar riskerar LCU att öka stressen och försvåra lärarnas uppdrag.

Avslutningsvis anser vi att LCU är något unikt och ska så få vara. Med detta menar vi att utbildningsformen måste utvecklas utifrån sina egna premisser både vad gäller pedagogik, didaktik, organisation och teknik. Rapporten ska därför ses som en början av ett vidare utvecklingsarbete.

Abstract

Since 2003 the University West in Sweden offers distance courses in Social work and Social pedagogy. The three year program is given in collaboration with a number of local learning centers throughout the country. The technology of videoconferencing enables the teacher to interact with students even though they are separated geographically.

The study deals with this kind of education seen from the perspective of both students and teachers. The main objective is to illuminate significant aspects of this kind of phenomenon in terms of how students and teachers describe and experience problems and potential embedded in this model. The discussion rests on four overall questions:

1) What are the motives for students to choose this kind of education?
2) What kind of expectations did the students have before they started the program?
3) How do students experience/describe strengths and weaknesses connected to this model?
4) What experiences do the teacher's have working with this kind of distance education?

The empirical data has been collected using mainly group interviews and observations. The analysis rests heavily on theories concerning symbolic interactionism and socio-cultural learning. The study underlines that both students and teachers embrace the potential in this form of education, giving more groups the possibility of combining their studies with a sense of regional belonging. However the interviews and observations also reveal weaknesses with this kind of educational model. There is a risk that students at the local learning centers consider themselves as being excluded by teachers and other students at campus; and that the gap between the university and the local learning centers becomes too wide. To prevent this from happening *communication* and *confirmation* from the teacher is crucial. But even though this scrutiny identifies weaknesses within the technology of videoconferencing, technology alone does not determine the outcome of the teaching. If a teacher manages to show great *engagement* and *structure*, this functions as a mechanism weakening the barrier of technology. At the same time it is clear that the model of videoconferencing, from a teacher perspective, can be an obstacle, which emphasizes the importance of developing the technology further and how this technology is being handled by the teacher.

Finally, we consider the model with local learning centers and videoconferencing as a unique model for education, but that the model, when it comes to areas such as pedagogy, organization and technology, must be allowed to function and develop according to its own premises.

Innehåll

Förord **3**

Sammanfattning **5**

Abstract **7**

Inledning **11**

Syfte och frågeställningar 12

Tillvägagångssätt **13**

Distansutbildning som begrepp **17**

Teoretisk ram **19**

LCU I ETT STUDENTPERSPEKTIV **21**

Motiv för att söka utbildningen **21**

Summering 24

Förväntningar på utbildningen **25**

Summering 28

Värdet av utbildningsformen **28**

Det reflexiva tänkandet 28

Självständighet, ansvar och flexibilitet 29

Gruppen som tillgång 30

Summering 33

Svårigheten med LCU **34**

Vi och dem 34

Teknik och kompetens 34

Att bli sedd 36

Känsla av exkludering 37

Inskolningens betydelse 40

Gruppen som hinder 41

Summering 43

Framgångsfaktorer 43

Engagemang, bekräftelse och struktur 43

Summering 46

LCU I ETT LÄRARPERSPEKTIV 47

Distansutbildningens möjligheter 47

Chans till utbildning 47

Struktur 47

Didaktisk mångfald 48

Kreativitet 48

Distansutbildningens svårigheter 49

Närhet och kommunikation 49

Osäkerhet 51

Konflikter 51

Summering 52

Avslutande diskussion 55

Att identifiera sig som LCU-student 55

Inkludering 56

Mediet som en begränsande *och* utvecklande faktor 57

Lärandet och gruppen 59

Slutsatser 59

Litteratur 63

Bilaga 1: Intervjuguide – distansutbildning 65

Inledning

Socialpedagogiska programmet (180 hp) vid Högskolan Väst är en yrkesinriktad programutbildning som leder fram till en filosofie kandidatexamen med huvudområdet socialt arbete och socialpedagogik. Utbildningen handlar i hög grad om mötet mellan människor i olika livssituationer och att förstå svårigheter som kan uppstå i samband med social utsatthet, funktionshinder och andra beroendeskapande livsvillkor. Utbildningsmålet är att ge teoretisk och praktisk kunskap, färdigheter och kompetens för kvalificerat arbete inom den sociala välfärdssektorn, inom såväl offentlig, privat som kooperativ och ideell verksamhet, där sociala och pedagogiska kunskaper är centrala. Innehållsmässigt ger utbildningen bland annat kunskap om den socialpolitiska utvecklingen, människans utveckling och faktorer som påverkar samspelet mellan människa och samhälle. Inte minst möter studenten högskolans arbetslivsnära profil under utbildningen, t ex i mötet med yrkesverksamma, fältstudier, praktiska tillämpningsuppgifter, projektarbete samt verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Utbildningen förbereder också för utrednings-, projekt och utvecklingsarbete av mer övergripande karaktär.

Socialpedagogiska programmet har en historia i det tidigare Sociala omsorgsprogrammet som traditionellt haft sin hemvist vid landets vård- och hälsohögskolor. Under 1980- och 1990-talet hade flera sociala omsorgsutbildningar fokus på arbetsledning och utbildningen ledde då fram till en yrkesexamen i social omsorg. Så småningom gavs också en möjlighet, på vissa skolor, till akademisk examen (fil kand i socialt arbete). Sedan några år tillbaka avskaffades ovan nämnda yrkesexamen, och merparten av landets sociala omsorgsutbildningar hamnade organisatoriskt under socialhögskolornas socionomprogram. Vid Högskolan Väst har emellertid programmet behållit sin unika profil med inriktning mot socialpedagogik. Sedan 2003 ges samtliga programkurser både vid campus och på distans. I den senare formen tar studenten del av undervisningen huvudsakligen via ett lokalt lär-/högskolecentrum, där undervisningen framförallt sker med hjälp av videokonferensteknik. Varje termin besöker lärarna distansorterna vid ett flertal tillfällen och distansstudenter kommer några gånger till campusorten. Det Socialpedagogiska programmet har sedan starten inspirerats av en pedagogisk grundsyn som beskrivs som ett *dialektiskt-kreativt förhållningssätt* (Danielsson & Liljeroth 1987). Detta tankesätt liknar också grundtankarna beträffande högskolans profil kring arbetsintegrerat lärande, AIL (Theliander 2004). Det handlar om ett sätt att förhålla sig till kunskap genom att utgå från egna erfarenheter och att kunskapsprocessen beaktar förhållandet *Se – Förstå – Handla* (Freire, 1979) . Här handlar kunskapssökandet, både inom ramen för programutbildningen och inom yrkesmässig praktik, om att utveckla *praxiskunskaper,* dvs. att tillägna sig handlingsberedskap som bygger på reflekterad förståelse och utvecklandet av ett kritiskt förhållningssätt.

Innehållet och formen för dessa utbildningar är något som fortlöpande följs upp med hjälp av kursvärderingar. Även om dessa ger en viss information blir de ändå otillräckliga instrument för att förstå hur studenterna upplever, beskriver och tänker kring distansformen som sådan. Därför är det motiverat att göra mer djupgående genomlysningar av hur utbildningar av den här formen fungerar, hur undervisningsprocesser uppfattas av studenter och vad de menar är utbildningens styrkor och svagheter. En annan ingång till denna problematik är frågan varför studenterna väljer denna form av utbildning och inte en närbelägen högskola eller universitet. I förlängningen är ett viktigt mål för en mer djupgående kartläggning att initiera en diskussion kring i vilken utsträckning den här utbildningsformen kan och bör erbjuda samma upplägg som den vid campus, eller om den förutsätter en annan form av pedagogik och didaktik.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva och analysera studenters och lärares erfarenheter av lärcenterbaserad utbildning, dess styrkor och svagheter; samt lyfta fram idéer om hur utbildningen kan utvecklas. I syftet ligger också att initiera en diskussion kring hur upplevelserna/beskrivningarna kan förstås utifrån ett interaktionistiskt och sociokulturellt lärandeperspektiv, och vilken betydelse detta får för förståelsen av den här typen av utbildningsform. Syftet bryts ner i följande frågeställningar:

1. Vilka motiv har studenterna för att välja distansutbildning?
2. Vilka förväntningar hade studenterna inför utbildningen?
3. Hur upplever/beskriver studenterna distansutbildningens styrkor och svagheter?
4. Vilka erfarenheter har lärarna av att arbeta med distansundervisning, dess styrkor/svagheter?

Tillvägagångssätt

För att studera hur studenterna beskriver och upplever distansformen har sex gruppintervjuer genomförts med c-studenter knutna till två lär/högskolecentra (tre intervjuer/ort). Antalet studenter var vid ena orten sex vid det första tillfället och sju vid de två övriga. Vid den andra orten deltog vid det första tillfället åtta, vid det andra tillfället två och vid det tredje tillfället sju studenter. Samtliga intervjuade är kvinnor, vilket avspeglar klasserna i sin helhet. Intervjuerna utgick vid varje tillfälle från ett övergripande tema (se intervjuguide i Bilaga1):

1) Motiv till att söka sig till utbildningen.
2) Upplevelser av att studera i denna utbildningsform och intervju.
3) Tankar inför framtiden och hur man som student förstått utbildningen i sin helhet.

En avgränsning är att vi har valt att betona studenternas och lärarnas erfarenheter av undervisningen och dess former i stort. Vi har dock inte haft möjlighet att studera samtliga utbildningsmoment såsom examinationer eller hur studenter resonerar kring exempelvis kurslitteraturen. Frågan om varför man som student valde att studera via ett lär-/högskolecenter ska i första hand ses som bakgrundsinformation med avsikt att förstå lite mer om de individer som deltagit i intervjuerna, och hur dessa placerar in utbildningen i en vidare livssituation. Ytterligare en avgränsning är att vi i den här undersökningen inte har valt att analysera de lokala förutsättningarna som finns för lär-/högskolecenterbaserad utbildning, t ex när det gäller teknisk support. Inte heller är syftet att göra någon jämförelse *mellan* olika distansorter, något som hade varit motiverat i en annan typ av undersökning.

I samband med datainsamlingsperioden hade vi möjlighet att förlägga flera delar av undervisningen till respektive distansort. Detta gav oss en ökad möjlighet att få en känsla för rumsliga och miljömässiga aspekter kring utbildningsformen och därmed en större förståelse för studenternas berättelser och situation. Deltagarna förenades i sin roll av att vara LCU-studenter vid nämnda program. Att närmare studera hur deltagarnas erfarenheter, upplevelser och tolkningar av utbildningen eventuellt skiljer sig åt utifrån variabler som ålder eller socioekonomisk status/tillhörighet har inte varit föremål för analys. I en annan studie hade det dock varit av intresse att närmare studera skillnader också inom studentgruppen. I den här undersökningen är det studentgruppen som en enhet vi har tagit fasta på.

Anledningen till att välja gruppintervjuer var att vi ville skapa förutsättningar för ett mer dialogbaserat samtal kring studenternas olika erfarenheter/beskrivningar och hur de tolkar olika fenomen kopplat till utbildningen. Styrkan med att välja gruppintervjun som metod för datainsamlingen är att denna främjar en högre grad av dynamik, där deltagarna gemensamt diskuterar ett fenomen och understöder varandra i att finna olika komponenter och problematiker knutna till detta, vilket kan lägga grunden för en ny förståelse (Taylor & Bogdan,

1998; Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom vårt primära intresse utgår från upplevelsen av utbildningsformen och hur erfarenheterna beskrivs valde vi att inte närmare studera gruppinteraktionen som sådan i samband med gruppintervjuerna. Vem eller vilka som eventuellt styrde samtalet, eller maktförhållanden mellan deltagarna, har därför inte undersökts här.

Eftersom vi själva undervisar i den här formen hade vi våra egna idéer och föreställningar om vad som fungerar eller inte fungerar och olika förklaringar kring vad som påverkar vad. Denna förförståelse och våra sanningar försökte vi dock hålla tillbaka i samband med intervjuerna. Konkret innebar detta att vi inte gick in med våra egna påståenden/tolkningar av den här utbildningsformen. Inte heller tog vi högskolan eller lärarkåren i försvar vid tillfällen det riktades kritik åt ett visst håll. Ett annat sätt att hålla tillbaka vår förförståelse var att skapa en intervjuguide med mer öppna frågor, där vi försökte främja samtal och berättelser, snarare än att studenterna skulle ta ställning till våra påståenden om fenomenen.

Samtidigt bör det ur källkritisk synvinkel framhållas att detta framför allt är en studie av manifestationer, alltså det som studenter och lärare *väljer* att synliggöra och diskutera. Mer personliga faktorer eller mer känslig kritik kan ha filtrerats bort av individen. I detta ligger naturligtvis också risken för att det kan uppstå former av grupptryck eller förväntningar, där deltagarna anpassar sina berättelser till det man tror gagnar gruppens egna intressen. Intervjuerna har samtidigt visat att deltagarna inte har väjt för att problematisera och till viss del ifrågasätta övriga deltagares uttalanden och beskrivningar. Samtliga intervjuer bandades och transkriberades ordagrant. Vid återgivandet av citat har dock upprepningsord och utfyllnadsläten tagits bort, detta för att göra texten mer läsvänlig.

Utöver intervjuerna har tre observationer genomförts, där vi har varit på plats hos studenterna i samband med att de fick föreläsningar via telebilduppkoppling. Observationerna hade en öppen, explorativ ingång utan angivna observationsscheman eller hypotesprövande instrument. Dock hade vi utifrån gruppintervjuernas diskussioner en särskild uppmärksamhet riktad mot frågor rörande social interaktion, teknik och didaktiskt genomförande. Som synes var ansatsen att använda observationer begränsad och ska främst förstås som en kompletterande informationskälla till intervjuerna. Eftersom miljön var känd av oss försökte vi även här att vara medvetna om vår egen förförståelse och hur denna kunde tänkas påverka vår egen tolkning av situationen. När det gäller observationerna intog vi rollen av att vara åskådare, dvs. vi deltog inte i lektionen och ingrep inte aktivt i skeendet. Trots detta finns en risk för att vår närvaro, vid dessa tillfällen, ändå hämmade studenterna och eventuellt påverkade deras vilja att interagera och kommunicera med läraren. Detta bör man vara medveten om i samband med redovisningen av observationerna.

För att fånga något av hur lärarna resonerar och tänker kring den här studieformen hade vi vid ett tillfälle en workshop tillsammans med lärare som arbetar vid det nämnda programmet och där merparten har erfarenhet av LärCenterbaserad Utbildning (LCU) och undervisning via telebild. Vid träffen delades lärarna in i mindre grupper, som fick arbeta med följande frågor:

- Möjligheter/svårigheter med distansutbildning/undervisning?
- Vad främjar ett lyckat undervisningstillfälle (goda exempel)?
- Vad hotar ett lyckat undervisningstillfälle?

Varje grupp redovisade sedan sina resultat skriftligt (punktform) och muntligt. Redovisningarna följdes upp av en gemensam diskussion. Redovisningarna och diskussionerna dokumenterades med hjälp av anteckningar. Att inte banda utsagorna och diskussionerna kan ses som en brist i sammanhanget. Dock var vi två som noterade vad som framkom vid dessa tillfällen, vilket till en del ökar tillförlitligheten. Att grupperna också fick formulera sina slutsatser skriftligt lämnade viktig empiri som i någon utsträckning ersatte ett bandat material. Ett skäl till att inte välja gruppintervjuer även med lärarna var att vi bedömde det som en givande metod att använda oss av en mer workshopinriktad datainsamling, vilken gav lärarna möjlighet att i mindre grupper, utan vår närvaro, diskutera sina erfarenheter på området. En källkritisk reflektion är att det även i den här typen av sessioner kan skapas former av kollegialt tryck kring hur ett fenomen ska tolkas och värderas, vilket också innefattar maktrelationer inom grupperna. Genom att explicit efterfråga både negativa och positiva erfarenheter och upplevelser anser vi dock att vi till en del kunde parera för sådana effekter.

En annan fråga som vi inte närmare analyserat är skillnaden mellan våra undersökningsenheter, studenter och lärare. Detta är två aktörer som har olika roller/positioner och resurser. Detta innebär att aktörerna vilar på och agerar utifrån skilda logiker, vilket kan försvåra en jämförelse mellan grupperna. Det är ett centralt påpekande i sammanhanget att studenternas och lärarnas utsagor, kritik etc måste förstås utifrån gruppernas respektive kontexter och intressehorisonter.

I vår tolkningsansats söker vi förstå utsagorna genom att pendla mellan texternas/ utsagornas olika delar och dess helhet. I detta ligger också en strävan efter en mer empatisk närläsning av empirin, där denna har tematiserats med hjälp av meningskoncentreringar vägledd av aktiva frågor till texten. I vår ansats ligger också att betrakta människan som en meningsskapande aktör med en strävan efter att förstå hur individen själv upplever, tolkar och förstår tillvaron, i det här fallet vad det innebär att vara i en viss form av utbildning (För resonemang kring den kvalitativa tolkningsprocessen och att pendla mellan textens delar och helhet, se Alvesson och Sköldberg, 1994, kap 4). Tolkningen blir därmed också ett försök att i

någon mening förstå det gemensamma meningsskapandet. Samtidigt blir tolkningsprocessen begränsad, eftersom vi t ex inte haft möjlighet att i någon större utsträckning placera in berättelserna och utsagorna i en vidare samhällelig- och kulturell kontext. En djupare förståelse av den enskilde individens motiv, handlande etc. hade krävt en annan design med inslag av djupintervjuer och längre, återkommande observationer. Det vi har eftersökt i denna studie är framför allt en orientering kring mångfalden i utsagorna och spännvidden i förståelsen av meningen, betydelsen och innebörden i den här formen av utbildning, inte statistiska generaliseringar. Vid analysförfarandet har vi eftersträvat en tematisk koncentrering av det empiriska materialet, där meningsbärande enheter har legat till grund för kategoriseringen (för en mer utförlig diskussion gällande analys och meningskoncentrering, se Kvale & Brinkmann, 2009, kap 12). I försöken att stärka validiteten har vi under tolkningsprocessen kontinuerligt prövat tematiken genom att ställa kategoriseringen mot våra frågeställningar och de valda teoretiska perspektiven/begreppen. I detta ligger att vår tolkningsprocess varit av abduktiv karaktär, där vi eftersträvat en fortgående pendelrörelse mellan empirin och vår teoretiska förförståelse (Alvesson & Sköldberg, 1994).

I samband med studien har vi beaktat forskningsetiska riktlinjer. Inför intervjuerna informerades studenterna om studiens syfte, hur informationen skulle användas och att resultaten skulle publiceras i form av en rapport. Vi upplyste också individerna om att deltagandet var helt frivilligt och att man som deltagare hade rätt att när som helst avbryta sin medverkan i intervjuerna. Vi inhämtade också studenternas tillstånd i samband med observationerna. Vi är medvetna om att vi i egenskap av att också vara lärare åt de studenter som deltog i studien ändå kan ha utövat en viss påverkan, där det kan ha upplevts som svårt att säga nej. Vår uppfattning är ändå att studenterna upplevde det som värdefullt att få bidra till studiens genomförande, då området låg så nära deras egen vardag. Även när det gäller lärarnas medverkan inhämtades informerat samtycke. Ytterligare etiska val är att vi i rapporten inte redovisar vilka som deltagit i studien. Inte heller framgår det vem som har sagt vad, detta för att skydda både studenters och lärares integritet.

Distansutbildning som begrepp

Även om det inom ramen för detta arbete inte har funnits utrymme att närmare systematisera kunskapsläget och forskningen om distansutbildning, är det ändå nödvändigt att något beröra begreppet. Distansutbildning är ett fenomen som i olika skepnader har expanderat kraftigt under de senaste decennierna. De utbildningspolitiska motiven bakom tillväxten har bl. a varit en önskan att utjämna skillnaderna mellan stad och landsbygd och ge fler möjligheter att studera. Kommersiella intressen, satsningen på kompetensutveckling, liksom viljan att stärka nationens humankapital är andra skäl som pekats ut bakom förändringen. Samtidigt är distansutbildning inte någon nyhet. Redan tidiga former, med rötter i 1700-talet, gav genom olika korrespondenskurser individer möjligheter att bedriva studier på ett sätt som skilde sig från mer traditionell undervisning. Det var dock först mot 1800-talets mitt som mer lärarhandledda distansutbildningar började etableras (Holmberg, 1998).

Definitionsmässigt används idag olika termer för att beskriva distansutbildning. *Distance education, non-traditional learning, out-of-school learning* är några exempel hämtade från den internationella litteraturen. Några viktiga faktorer som kännetecknar formen är att lärare och student är åtskilda i tid och/eller rum samt att kommunikationen sker med hjälp av något tekniskt hjälpmedel. Samtidigt talas idag om flera olika modeller för distansutbildning (Unander, 1999). En avgörande skiljelinje går mellan *synkrona* i betydelsen samordade tekniker, t ex telebild, där student och lärare interagerar i realtid; och mer *asynkrona* modeller, t ex nätbaserade, där studenten i högre utsträckning kan styra när undervisningen ska ske, med begränsade möjligheter till ett samtida kommunikationsutbyte (Bates, 2005).

När det gäller forskningen i stort kopplat till modellen med videokonferenser och telebildteknik tycks den vara begränsad. Det som främst har uppmärksammats är de mer tekniska aspekterna av den här undervisningsformen. Kommunikations- och integrationsproblematik eller t ex lärarens roll är faktorer som har rönt mindre uppmärksamhet inom forskningen (Lögdlund, 2011). I detta ligger också att ”studier av emotionellt stöd och dess betydelse” i relation till distansutbildning har identifierats som en bristvara inom forskningsfältet (Holmberg, a.a, citat s 85).

En fråga som diskuteras är huruvida det går att tala om en specifik pedagogik kopplat till den här utbildningsformen. I ett av distanskommitténs delbetänkande från 1998 hävdas att det finns en tendens att lärosäten fortsätter att arbeta på ett traditionellt vis trots att det handlar om distansformer. Inte minst anses det här krävas fortgående stöd för det tekniska utvecklingsarbetet; samtidigt som det slås fast att lärare som arbetar med distansutbildning sällan ges den tiden och de resurser som krävs för detta. I betänkandet hävdas också att den potentiella styrkan i denna form är just möjligheterna till interaktion och att lärarna i högre grad kan använda den undervisningsstil som ”de brukar göra”(Holmberg, a.a citat s 66-67).

En svaghet som framhållits är att den här formen ger små möjligheter till mer personlig interaktion med läraren när undervisningstillfället formellt är slut. I detta ligger den djupare frågan vilken betydelse separationen mellan student och lärare egentligen har? En grundläggande ingång till problematiken är hur relationen mellan lärare, student och ämnet som studeras ter sig, t ex när det gäller problematiken hur självständiga studierna är och vilken roll läraren förväntas ha i sammanhanget. I forskning rörande distansutbildning betonas inte minst värdet av återkoppling och att det finns en strävan efter att ”individualisera handledningen, att skapa ett personligt och gott förhållande mellan handledare och studerande och att följa hur den senares förståelse utvecklas” (Holmberg, a.a. s 54) I detta ligger alltså frågan vilken betydelse interaktion och kommunikation har för lärandet i stort och för distansutbildningen i synnerhet (se t ex Dahlin, 2000 och Bates, 2005, för en vidare diskussion).

Lögdlund (2011) har i sin avhandling undersökt videokonferensmodellen och lokala lärcenter, med ett intresse riktat mot just kommunikationsproblematik. Studien visar att den tekniska utrustningen och de rumsliga förutsättningarna på flera sätt kan begränsa och villkora didaktiska och pedagogiska målsättningar; och hur dessa premisser främjar olika strategier hos vissa studenter, där det snarare handlar om att undvika interaktionen med läraren och övriga deltagare. Studenterna kan uppleva en osäkerhet inför en bristande respons från mottagaren, och försöker därför undvika att märkas. En strategi för att inte synas/märkas kan vara att förhålla sig passiv under lektionen och mer anta rollen som åskådare. Enligt Lögdlund kan studenten uppleva det som avskräckande att kommunicera och interagera i samband med en videokonferens, vilket kan bottna i en bristande vana att kommunicera i den här formen. Samtidigt menar han att en lärare, i samband med videokonferens, hamnar i en komplicerad undervisningssituation, där studentgrupper som är med via ett lärcenter uppmärksammas i mindre utsträckning än andra studenter, vilket får de förra att känna sig åsidosatta. Denna upplevelse kan förstärkas än mer då tekniken inte fungerar som det är tänkt. Begränsningar av kroppsspråk och rörlighet är ytterligare komponenter som kan försämra lärarens möjligheter att nå fram i undervisningssituationen. Vidare framhålls i studien hur läraren i telebildsituationen riskerar att hindra kommunikation genom att bl a använda sig av kontraproduktiva frågor, vilka inte främjar en vidare reflektion, utan mer mynnar ut i ja/nej-svar. Dessutom hävdar Lögdlund att studenternas kommunikation många gånger uppehåller sig vid administrativa frågor snarare än innehållsfrågor kopplat till utbildningsstoffet. Tekniken i sig blir ytterligare en komponent som hindrar en fungerande interaktion genom att den riskerar att slå ut gängse kommunikationsmönster. Enligt Lögdlund är risken stor att läraren blir alltför dominerande och att den dialog som kan finnas i mer traditionell undervisning försvagas.

Genomgången ovan antyder en del av den komplexitet och diskussion som finns runt begreppet distansutbildning. Begreppet är som sagt inte entydigt, utan kan definieras på olika

sätt beroende på den teknik och den pedagogik som ligger bakom en viss utbildningspraktik. I den fortsatta texten kommer vi att använda oss av begreppet Lärcenterbaserad utbildning (LCU)[1] för att beskriva den aktuella utbildningsformen med distansorter knutna till högskolan och där mycket av undervisningen sker via telebildteknik. Genom denna etikettering föregriper vi till viss del vårt resultat, då analysen på olika sätt problematiserar just innebörden i begreppet distansutbildning.

Teoretisk ram

Innan vi går vidare med att redovisa de empiriska resultaten bör några centrala teoretiska utgångspunkter diskuteras, inte minst begreppen *lärande*, *social interaktion, identitet och delaktighet*.

Att kortfattat definiera vad lärande är och hur det sker är komplicerat och svaren är mycket beroende av hur vi teoretiskt närmar oss detta vida fält (Säljö, 2000). I syfte att försöka förstå och diskutera distansstudenternas upplevelser och beskrivningar knyter vi här an till ett övergripande interaktionistiskt perspektiv, som betonar det sociala samspelets betydelse i olika situationer och hur vi också tolkar och förstår oss själva genom hur andra agerar och reagerar på det vi gör (se t ex Goffman 1990). Att lyfta fram individers berättelser kopplat till lärande ligger också nära en syn på socialt lärande, vilken tangerar den symboliska interaktionismens idé om att lärande till stor del måste förstås som sociala processer och något som sker i interaktionen och mötet med andra människor. Precis som Bron & Lönnheden (2005) tar fasta på i sin beskrivning av detta perspektiv på lärande så innebär individens möte med sin omgivning att vi också tvingas till perspektivtagande och rolltagande, där individens egen reflektion kring hur han/hon uppfattas blir en avgörande del i identitetsprocessen. Tanken att lärande är något som sker i ett gemensamt meningsskapande kan bidra till en fördjupad förståelse av läroprocesser. Hur lär vi, av vem och varför? Därmed blir individen som lär inte någon isolerad ö, utan del i den intersubjektivitet som Bron & Lönnheden beskriver. Inte minst finns det anledning att ta till sig tankegången om att när vi lär förändrar vi både oss själva och andra. Individens berättelse kring det egna lärandet och de erfarenheter man har från utbildningssystemet kan med fördel relateras till den symboliska interaktionismen och

[1] Vi är medvetna om att även begreppet LCU är komplicerat. Vad de regionala utbildningsförmedlarna, som samarbetar med högskola/universitet, kallar sig kan skifta. Somliga benämner sig själva som högskolecentrum eller annat likvärdigt. I detta ligger också skillnader i vilken utsträckning man vid ett sådant här center har renodlat verksamheten till att endast beröra just högskoleutbildning. Vissa organisationer har däremot lokaler med mer mixade verksamheter och olika utbildningsnivåer. Dessa skillnader borde i sig bli föremål för egna studier om distansutbildningens innehåll och form. Av praktiska skäl väljer vi dock att i den här undersökningen benämna allt i termer av LCU. För en vidare diskussion och problematisering av begreppet lärcenter, se Lögdlund (2011).

de grupprocesser, som en individ är inbegripen i. Interaktionsbegreppet i det här sammanhanget handlar således om relationsaspekter och reser frågor rörande var samspelet sker, vilka aktörerna är som deltar, och innehållet i interaktionen. Här kan vi också tala om formell och informell interaktion, där den förra skapas av utbildningsorganisatören och den senare mer är typer av spontan interaktion som uppstår runt studenten i dennes kontext.

Lärandet kan enligt dessa tankegångar inte särskiljas från sitt sociala sammanhang, vilket tangerar teorin om sociokulturellt lärande (Säljö 2000). Sociokulturell teoribildning kan ses som en ”tredje väg” att förstå de tidigare två dominerande synsätten – att lärande antingen är individuell kognitiv utvecklingsprocess i individens huvud eller att lärande är en process som enbart styrs av omvärldspåverkan och yttre förstärkning. I det sociokulturella perspektivet blir begreppet *institution* centralt i den meningen att våra tidigare erfarenheter sedimenteras i vanor för hur man gör eller tänker. Människans lärande kan således förstås i termer av att vi utvecklar språk och redskap för att skapa mening i tillvaron. En helt avgörande aspekt i detta sammanhang är inte minst kommunikationen och den mellanmänskliga interaktionen som en förutsättning för lärande. Det ovan nämnda perspektivet lyfter också fram ”släktskapet mellan tänkande och kommunikation. Det är genom deltagande i kommunikation som individer möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla” (Ibid. s 115).

Genom att vi hela tiden befinner oss på en resa genom *identiteter* kan också lärandets villkor kopplas till hur vi förstår oss själva i nuet, samtidigt som vi ständigt tolkar och konfronterar ny kunskap med vår egen historia. Ett sätt att betrakta människans identitetsbildning är just utifrån detta interaktionistiska synsätt i vilken identitet förstås som en ”relation mellan människan och hans eller hennes sociala omvärld”, där vi reflekterar över våra handlingar på basis av andra människors respons (Madsen, 2006, citat s 227). Detta sätt att tänka kring det sociokulturella lärandet och interaktionisk teori erbjuder ett vidare perspektiv på lärande i syfte att analysera och förstå aktörers tolkningar av lärandets premisser och innebörden i en viss typ av utbildningsform. Dessa perspektiv på lärande kan också knytas till frågor om individens *delaktighet* kopplat till olika arenor och sammanhang i vilket detta lärande kan och förväntas ske. Delaktighetsbegreppet innehåller flera komponenter, såsom *engagemang* och *makt*. I sammanhanget kan detta kopplas till frågan i vilken utsträckning studenterna upplever sig vara involverade i sin egen utbildning och vilka möjligheter som finns att utöva inflytande över dess innehåll och form? Ytterligare en faktor som är analytiskt intressant i sammanhanget är distinktionen mellan *formell och informell tillhörighet*, där den förra anger ett slags juridiskt tillträde till ett visst socialt sammanhang medan den senare mer anger en subjektiv upplevelse eller känsla av gemenskap och ”*att vara accepterad*”. Liksom lärandebegreppet inbegriper således även delaktighetsbegreppet mötet mellan individen och dess omgivning (Molin, 2004, citat s 70).

LCU I ETT STUDENTPERSPEKTIV

I detta avsnitt redovisas studenternas beskrivningar och upplevelser av LCU, vilket disponeras på följande sätt.

- Motiv för att söka utbildningen
- Förväntningar på utbildningen
- Värdet av utbildningsformen
- Svårigheterna med LCU
- Framgångsfaktorer

Varje huvudavsnitt avslutas med en kort summering

Motiv för att söka utbildningen

En av de frågor som inledningsvis diskuterades i samband med intervjuerna var varför studenterna valde LCU framför en campusförlagd utbildning. Denna fråga är intressant, eftersom den breddar diskussionen om distansutbildning till att inte bara handla om frågor om teknik och studiesituationer, utan placerar in studenterna i vidare kontextuella sammanhang, där bland annat individens livssituation blir en betydelsefull komponent i förståelsen av lärandet och dess förutsättning. Intervjuerna understryker bilden av det finns flera olika typer av motiv till varför studenterna valde att studera via LCU.

Ett första motiv kan benämnas det *geografiska motivet*. Det fanns helt enkelt en uttalad motvilja från studenternas sida att flytta från den egna regionen och/eller en beskrivning av att det var praktiskt omöjligt att lämna den lokala miljö de var vana vid och trivdes i. Den lokala trakten tycks ses som en central del av identiteten, då den också ger en känsla av sammanhang och tillhörighet, varför tanken på att flytta till en annan stad/region i sig kan identifieras som ett hinder för att påbörja högre studier.

> *Och sen så trivs jag bra i den här stan…*
>
> *Jag har precis flyttat tillbaka hit.*
>
> *För mig ligger ju* [orten x] *ganska nära så det var väl det också som avgjorde mitt studieval.*

Nära besläktat med detta är också vad som skulle kunna betecknas som *familjemotivet*. Studenternas utsagor belyser det faktum att individens lärande många gånger samspelar med upplevelsen av nära relationer och vilken mening som knyts till dessa. Även om det hos individen kunde finnas en grundläggande vilja att studera balanserades denna önskan mot vad studierna kunde komma att kosta dem relationsmässigt.

> *Jag ville inte ha ett distansförhållande…*

Ytterligare skäl till val av LCU var att studenten precis hade fått barn och därför inte kunde tänka sig eller hade möjlighet att flytta. Med barnen ansågs följa nytt ansvar och nya krav, vilket ansågs begränsa individens möjlighet till en mer spontan geografisk mobilitet.

> *Jag har ju barn och sådant och allt så jag kan ju inte bara ta och rycka upp dem och så nu drar vi.*
>
> *Samma för mig också jag ville inte flytta... Har bott i Uppsala ett tag, vi hade precis fått barn…*
>
> *Jag trodde att jag skulle sitta hemma och jag skulle kunna kombinera det med mitt familjeliv ganska bra för mina barn var ganska små…*
>
> *Det skulle vara jättesynd om den [utbildningen] inte fanns som [...] Det skulle bli begränsat jättemycket, jag tänker alla vi som kanske bor en bit bort ifrån Trollhättan och har familj, man har barn. Det finns inte en möjlighet att bo i ett studentboende i Trollhättan. Alltså de personerna gallras snabbt bort och jag tror att det finns ett värde att de som är lite äldre och har familj också kan få läsa*.
>
> *Jag hade ju inte kunnat ge mig iväg till Trollhättan eller Vänersborg, det hade jag inte kunnat göra.*

Dessa citat understryker den vikt som studenterna lägger vid LCU som en förutsättning för att bredda utbildningsmöjligheterna, inte minst för kvinnor med barn . Vi kan också konstatera att LCU i vissa fall betraktades som helt avgörande för studentens val att överhuvudtaget börja studera, utan LCU hade detta steg troligtvis inte tagits.

Som en tredje drivkraft i studenternas berättelser framträdde de *ekonomiska motiven*. Anledningen till att de valde LCU var tron på att detta skulle bidra till en starkare ekonomi. Detta gäller både förutsättningarna för att börja studera och vad som händer efter studierna. En del i detta var att LCU ansågs erbjuda en möjlighet för studenter att till en del kunna bo kvar

hemma i samband med studierna, vilket minskade behovet av att ta studielån. Intervjuerna synliggjorde också kombinationer av familjemotivet och det ekonomiska motivet. En student menade t ex att det var otänkbart att flytta, då hennes sambo hade lyckats få arbete på orten.

> *För mig var det ju, det var ju också det att jag inte ville flytta, jag hade en sambo som hade fast jobb*

Även detta signalerar hur lärandet samspelar med andra kontextuella faktorer och hur de olika motivbilderna flätas in i varandra. Till de ekonomiska motiven hörde också tron om att utbildningen skulle vara värd en hög arbetsinsats och i slutändan förbättra individernas chanser på en framtida arbetsmarknad.

> *Jag tittade på utbildningens innehåll och jämförde med lite andra utbildningar och möjligheterna, i vilket område man kan arbeta sedan, hur stort det var.*
>
> *Vi ska ju ut på en arbetsmarknad*
>
> *Det är ju målet vi alla har med det här*
>
> *Alltså förväntningar att tre år framöver så kommer jag att plugga ganska hårt och sedan så har jag förhoppningsvis då större möjlighet att få jobb*

Ett fjärde motiv kan benämnas *personligt intresse* och handlar om att utbildningen på distans ansågs stå i samklang med individens egen önskan och livsval. Här kom utbildningsformen att bli en komponent i individernas vidare identitets- och bildningsprocess. I detta kan också ligga tron att man som individ ansåg sig ha större chans att förena sitt intresse med möjligheterna att komma in på en viss utbildning:

> *Jag visste ju inte vad socialpedagog var men det var ju innehållet i utbildningen som var viktigast, inte att det låg i* [orten X] *eller att vi läste via telebild.*
>
> *Jag var sugen på den här utbildningen, ville jobba med människor så, så det var det som avgjorde för mig att det var den aktuella. Det var den enda jag sökte.*
>
> *Det är ju socialpedagog jag vill vara och inte socionom.*
>
> *Jag visste vad jag ville, jag visste att jag ville arbeta med människor och för att ta mig dit så ville jag gå en bra utbildning. Och då valde jag den här utbildning-*

en. Så det var mina förväntningar, jag hade ganska klart för mig att det här, och så körde jag på.

Jag kan i ärlighetens namn säga att det var lättare att komma in [på den aktuella utbildningen]. *Jag fick sänka garden lite och söka något som var lättare att komma in, för jag hade inte så höga betyg som krävdes.*

Dessa utsagor visar hur studenterna valde utbildningen i tron att detta skulle förverkliga deras egna önskningar om en framtida specifik professionstillhörighet, men också att de skulle möta en utbildning av hög kvalitet.

Ett femte motivspår slutligen kan benämnas det *sociala frihetsmotivet*. I detta ligger idén att LCU också kunde ses som en möjlighet för individen att inte behöva bli en del av en traditionell campusmiljö med dess mer intensiva, fritidsförlagda studentaktiviteter.

Jag ville inte gå på ett stort campus heller.
I: Vad hade du för föreställningar om det?
Ja, det skrämde mig lite i början

Det här citatet ger en fingervisning om hur man som student också kunde basera sina val på förväntningar som fanns inför något nytt, och att krav på en viss bestämd typ av social interaktion kunde bidra till att LCU framstod som ett mer passande och tryggare alternativ; och att det i det här fallet fanns en föreställning om att LCU erbjöd någonting annat vid sidan om det traditionella studentlivet. Detta är intressant eftersom också LCU innebär studier i vanliga klasskonstellationer och med återkommande grupparbeten.

Summering

Av den här genomgången framgår att studenterna ansåg sig ha olika motiv till att välja LCU. Inte minst finns en ovilja att flytta, då man tycks knyta sin identitet till en viss ort eller en viss region. I detta tycks ligga en strävan efter att kunna kombinera utbildningen med en känsla av trygghet och kontinuitet. Denna trygghet kan t ex gälla att inte behöva flytta på barnen, att inte behöva leva i en distansrelation eller idén att hembygden erbjuder en minskad ekonomisk utsatthet/osäkerhet under studietiden. Dessutom kan LCU locka de studenter som inte känner behov av att delta i ett traditionellt campusliv, utan vill ha större social frihet att avstå den typen av samvaro. Samtidigt tycks LCU varit ett val som möjliggjort individens bildningsprocess baserat på ett personligt ämnesintresse, i vissa fall förenat med tron på att den aktuella utbildningen skulle ha en lägre antagningströskel än andra tänkbara utbildningar vid campus.

Förväntningar på utbildningen

Vid sidan om studenternas motiv till att välja lärcenterbaserad utbildning ville vi få veta mer om förväntningar som fanns inför utbildningen och hur de kom i kontakt med den. I samtalen framkom att studenterna hade fått information om utbildningen på olika sätt. En viktig roll i sammanhanget tycks lokala vägledningscentrum ha spelat. Dessa kan vara lokaliserade i anslutning till ett lär-/högskolecenter. Inte minst tycks de ha uppfattats som en tillgång i ett läge där studenterna själva kunde uppleva sig som osäkra på vilken typ av utbildning som var den rätta för dem:

> *Så det är ett bra forum för dem som är osäkra. Tror jag, kring studier och sådant.*
>
> *Ja, de hade en sådan informationsdag som jag var på. Och tog med mig massor av foldrar om de utbildningarna jag var intresserad av. Fick hjälp vidare sen och så.*

Dessa utsagor vittnar också om att andra aktörer än högskolan kan vara en bidragande orsak till att man som student till sist väljer att studera i form av LCU.

Förutom vägledningscentrum/lokala studievägledare är det också tydligt att studenternas val bottnar i ett eget aktivt sökande av information. En initial informationskälla som lyftes fram var t ex den lokala pressen. Genom att media hade valt att uppmärksamma den socialpedagogiska utbildningen hade intresset väckts hos individer som var på väg att ta steget in i högre utbildning, vilket även det vittnar om externa aktörers betydelse för programmets regionala förankring och expansion. Någon student uppgav att just uppmärksamheten i pressen blev startskottet för ett eget vidare informationssökande bland annat via internet gällande den aktuella utbildningen. Som ytterligare en informationskälla framträdde betydelsen av personliga kontakter. Inte minst samtal med studenter som tidigare hade genomgått utbildningen kunde identifieras som en intresseväckande faktor, vilken främjade lusten för individen att söka mer information och själv ta ställning till huruvida man skulle påbörja studier eller inte.

Samtalen med studenterna kretsade mycket kring begreppet distansutbildning och vilka föreställningar/idéer de hade om den här formen innan de påbörjade utbildningen. En sak som är tydlig utifrån intervjuerna är att endast ett fåtal trodde sig söka till en ren webbaserad utbildning. I det stora hela tycks det som att studenterna var medvetna om att utbildningen skulle vara förankrad i ett lär-/högskolecenter och i telebildmodellen, även om inte alla trodde detta, vilket delvis förklaras med att en del inte tagit del av all tillgänglig information (se nedan). Trots detta är det tydligt att studenterna ändå upplevde en skarp diskrepans

mellan idé och verklighet. Den stora ramen tycks ha varit klar, men inte vad det faktiskt skulle innebära att studera på det här viset. Inte heller fanns det någon i grupperna som hade tidigare erfarenhet av att studera via LCU:

> *Kanske inte förstått den fulla innebörden tror jag, men hört det så och förstod vad det gick ut på. Men inte, ingen erfarenhet så hade inte jag i alla fall.*
>
> *Jag visste inte riktigt hur det funkade med telebild och så, det var ju nytt.*

En sak som bidrog till att detta glapp mellan hur man som student trodde att det skulle bli och hur det sedan upplevdes var kontakten i realtid med högskolan.

> *Jag trodde nog att det skulle vara mer kontakt med högskolan, eller att man åkte dit mer…*
>
> *Jag trodde likadant, att man åkte oftare, kanske en gång i månaden eller något i alla fall…*
>
> *Jag trodde att det var mera tid här på högskolecentrum, att det inte bara var en eller två dagar eller, utan att det var mer träffar, längre dagar…*

Dessa citat illustrerar att det som studenterna främst förvånades över var att graden av det sociala mötet inte var högre. Men det var inte bara detta att studenterna trodde sig få uppleva en närmare kontakt med högskolan vad gällde den mer rumsliga aspekten. Det fanns även idéer om att utbildningen skulle komma att innehålla mer frekventa kontakter med högskolan. Samtidigt finns det exempel på studenter som tvärtom blev förvånade över att det faktiskt var så många träffar vid lär-/högskolecentrat:

> *För mig var det helt främmande för jag hade läst så slarvigt igenom så att jag visste inte ens att jag skulle vara här tre gånger i veckan över huvudtaget. Det har ju funkat ändå men det kom som en överraskning.*

I detta ligger också att förväntningarna på i vilken form denna kontakt skulle ske kunde skilja sig åt mellan studenterna, där vissa trodde sig få se en högre grad av fysisk närvaro, där någon från högskolan besökte lärcentrat. Citaten nedan visar på en önskan om att man som student genom en närmare kontakt med utbildningens representanter skulle komma att uppnå en högre grad av sammanhang och klarhet mellan utbildningens delar och där studenten fick en känsla av det fanns en tydligare samordnande aktör över tid, någon som studenterna kunde vända sig till med sina frågor:

Nä, jag hade nog trott att det skulle finnas någon här på högskolecentrum som hade någon slags koppling till just HV. Nu är det ju just det tekniska som vi får hjälp med här, men att det hade funnits någon som kunde något om utbildningen. Eller som kunde vara någon länk mellan lärare eller institutionen som var lite mer insatt.

Jag trodde väl att det skulle finnas några övergripande lärare som vi under hela utbildningen hade med oss.

Ja, så att man hade typ en klassföreståndare eller något sådant.

Till frågan om förväntningar kan också kopplas problematiken när det gäller hur studenterna tolkar sina möjligheter till arbete efter utbildningen. Intrycket är att studenterna har en positiv grundinställning till möjligheterna att få jobb efter examen och en tro på att efterfrågan på socialpedagoger ökar ute i verksamheterna. Samtidigt illustrerar samtalen hur studenterna också ser sig vara indragna i en kamp mellan olika typer av professioner och examina. En spänning i sammanhanget är gränsdragningen mellan socionom och socialpedagog och vilka krav som en framtida arbetsgivare kan ha kring detta, där inte minst ökade krav på socionombehörighet utgör ett orosmoment hos blivande socialpedagoger. Inte minst kan vi spåra en tveksamhet från studenternas sida att ställas inför en situation där de riskerar att bli utlämnade till arbetsgivarens godtycklighet och kunskap gällande utbildningens faktiska innehåll; och där det blir upp till den enskilde själv att marknadsföra sin kunskap, något som inte alltid upplevs vara enkelt att snabbt definiera och sammanfatta:

Mycket beror ju på arbetsgivaren, vad den vet om socialpedagoger också. Annars så får man ju vara beredd på att berätta väldigt mycket vad det är, vad man har läst.

Det är lite flummigt, vad det är vi har läst, vi kan inte presentera det, eller jag kan inte riktigt…

Citaten belyser den osäkerhet som framtonar bland studenterna vad socialpedagogiken egentligen står för och hur den enkelt kan förklaras och beskrivas. En annan spänning gäller just begreppet/titeln *socialpedagog*, där intervjuerna synliggjorde den frustation som studenterna kan uppleva att t ex folkhögskolor ger KY-utbildningar som renderar samma typ av nominell professionstillhörighet. Samtidigt lyfte studenterna också fram hur vinsten med utbildningen ändå kan ligga i att det faktiskt sprids mer av det vetenskapliga, socialpedagogiska förhållningssättet i de regioner där utbildningen har varit förlagd .

Summering

Vi konstaterar att studenternas förväntningar på utbildningen till stor del kom att färgas av andra aktörer än högskolan. Lokala studievägledningar, tidigare studenter eller reportage i lokalpressen var samtliga viktiga ingångar, som fick studenterna att börja söka mer information om det socialpedagogiska programmet och LCU. Även om studenterna, med något undantag, var medvetna om att undervisningen skulle ske via telebild uppstod ändå en diskrepans mellan idé och verkligt utfall, där studenterna i många fall förvånades över den bristande interaktionen med högskolan, det låga antalet träffar och att det inte fanns en tydligare samordnande aktör/lärare och en länk mellan lär/högskolecentrum och högskolan. Till talet om förväntningar kan också föras den osäkerhet som studenterna kan känna inför ett kommande arbetssökande, där de tror sig få möta en okunnighet om vad socialpedagogiken står för; och där de känner en oro för att de ska bli indragna i ett spänningsförhållande gentemot andra professioner och utbildningar.

Värdet av utbildningsformen

En viktig del i den här undersökningen är att lyfta fram positiva aspekter som kan kopplas till LCU. I det följande synliggör vi några centrala faktorer kopplat till hur studenterna upplever och beskriver värdet av att studera via LCU. Vi presenterar detta i några meningsbärande teman:

- Det reflexiva tänkandet
- Självständighet, ansvar och flexibilitet
- Gruppen som tillgång

Det reflexiva tänkandet

Det första vi kan konstatera är att studenterna ser ett stort värde med utbildningen som sådan. När studenterna fick reflektera kring vad utbildningen gett dem och vad de själva tar med sig efter examen återkom de kring detta att utbildningen skulle ha gett dem djupare kunskaper, men också påverkat individernas självförståelse och bildningsprocess. Det var inte enstaka färdigheter eller faktakunskaper som studenterna framhöll som det väsentliga i sammanhanget, utan att LCU ansågs ha bidragit till att förändra deras tänkande, exempelvis när det gäller etiskt förhållningssätt och förmågan till vidgad, kritisk reflektion, vilket följande citat ger exempel på:

> *Just det här att kunna ta in nya perspektiv, förut har jag ju bara tänkt utifrån mig själv. I princip allting.*

Ja, för man tänker mycket bredare på ett sätt. För jag har också tänkt på det, just det här att förut så har du kanske haft en klar linje i olika saker, men idag när du tänker så tänker du in så många…

Förut var det mer det här köksbordsteorierna som styrde livet för det var mer på det sättet.

Jag tycker själv att jag ändrats, självklart har tre år på denna utbildning gett mig något. Så jag menar, jag har blivit mycket mer kritisk och mycket mer, jag kan säga att man hade mer svar innan man började än nu när man slutar. För nu är det mer att, nä men det är inte så lätt.

Många av de föreställningar eller sanningar som studenterna uppgav att de hade haft med sig in i studierna hade de alltså fått överge för ett mer analytiskt sätt att tolka världen, och inte minst en social- och samhällelig problematik. I detta låg insikten att de sociala frågorna kring exempelvis inkludering och exkludering sällan är enkelspåriga, utan tvärtom mångfacetterade och perspektivberoende. Detta är intressant utifrån en vidare problematisering kring hur mycket undervisningstekniken spelar in när det gäller vilken typ av lärande som är möjlig och som identifieras av studenterna själva som viktig och avgörande.

Självständighet, ansvar och flexibilitet

Ytterligare en positiv aspekt som studenterna identifierade kopplat till utbildningen kan sammanfattas i begreppet *självständighet*. I intervjuerna framhölls återkommande hur utbildningsformen på flera sätt hade bidragit till att individerna fått träning i att bli mer självständiga och även uppmuntrat dem till att ta ett större ansvar för sina studier och sin studiesituation, vilket följande citat belyser:

Jag tänker också på det här med självständighet och man, det måste man ju, klara av att vara självständig…

Ja man är verkligen, som sagt det där med att ta eget ansvar det har man ju verkligen utvecklat, det känner jag. Det är jättestor skillnad.

Genom att studenter på distans inte har samma fysiska närhet till högskolan anser de sig vara mer eller mindre tvingade till att ta eget ansvar för att kontakten mellan student och lärare upprätthålls. I samtalen med studenterna framgick också att vissa tidigare hade upplevt det som besvärande och svårt att tvingas ta vissa kontakter, men att studiesituationen hade främjat en annan typ av beteende, vilket kan utläsas i citaten nedan:

Alltså det [LCU] har lärt mig är att ta vissa kontakter sådant som jag tyckte var jobbigare innan är mindre jobbigt nu.

Det hänger ju väldigt mycket på en själv att ta de här initiativen då. Och då tänker man nog inte så mycket på det heller, i början kanske det var mer jobbigt så. Nu tänker man inte på samma sätt kring det när man gått nästan tre år.

LCU ansågs med andra ord ha bidragit till att studenterna kände sig mer kapabla när det gällde att t ex planera och att ta ansvar för informationssökning, något som ansågs följa av den begränsning som utbildningsformen ändå tycks innebära.

Och så har jag blivit bättre på att planera. Det krävs liksom att man är ute i tid och kollar upp saker. Man kan inte haffa en lärare i korridoren…

Enligt detta resonemang riskerar en distansstudent som inte är ute i tid och är aktiv i dessa avseenden en sämre utbildning och därmed ett sämre lärande. Detta gäller naturligtvis i så fall även campusundervisning, men LCU kan möjligen förstärka dessa krav på den enskilda studenten.

En viktig komponent som också lyftes fram i sammanhanget var att LCU ansågs underlätta för de studenter som önskade en mer flexibel lärandesituation, något som också kan relateras till påståendet att de skulle ha blivit mer självständiga. Genom LCU ansåg sig studenterna få ökade möjligheter att planera och lägga upp sina studier efter egen strategi och form:

Möjligheten att kunna studera vilken tid på dygnet man vill också, är ju större i de här formerna när vi inte, grupparbetet är ju en sak men just när man väljer att läsa själv om det passar bäst på helgerna eller på kvällarna.

Ovanstående citat visar en möjlighet för den enskilde studenten i förhållande till övriga att i viss mån finna sin egen väg genom utbildningen. Detta påstående bör dock förstås mer i relation till hur hela det socialpedagogiska programmet är uppbyggt, då kraven på närvaro och prestationer inte skiljer sig åt mellan LCU- och campusstudenter.

Gruppen som tillgång

Ytterligare en styrka som träder fram ur studenternas resonemang är hur de tänker kring gruppens betydelse kopplat till den här utbildningsformen. Även om gruppen och dess arbete kan vara problematisk i flera hänseenden, vilket diskuteras mer nedan, måste den också

lyftas fram som en positiv tillgång i sammanhanget. Studenterna gav därmed uttryck för vikten av ett ökat kollektivt ansvar på distans. Bristen på central information ansågs till en del uppvägas av att man faktiskt hjälpte varandra inom studentgruppen, något som studenterna menade varit särskilt betydelsefullt i början av utbildningen:

> *Det första året när det verkligen var basgrupperna, så var vi jättetajta och informerade varandra ständigt om man hade hört något nytt eller om det fanns något nytt på DisCo eller så där.*

Det är också tydligt hur studenterna gärna jämförde med hur det skulle vara att studera i campusform och hur detta möjligen skiljer sig från LCU. Här träder t ex komponenter som sociala relationer, trygghet och effektivitet fram som fördelar med att studera vid ett lärcenter visavi campus, vilket följande citat belyser:

> *Nä, alltså jag tycker att det är positivt den här lilla gruppen som vi är i, tycker jag, vi är som en klass*.
>
> *Man kan ju bli hämmad i en sådan stor grupp också. Om alltså det blir sådan trygghet i vår lilla grupp så alla vågar ju liksom prata…*
>
> *Det kan bli mer som jag har sagt innan också, mer effektivt alltså det blir mycket spilltid när man går på en stor högskola. Alltså det här att, vi drar till caféet nu innan vi sätter igång med det här grupparbetet. Utan när vi träffas så gör vi det vi ska liksom.*

Ovanstående citat tydliggör hur studenterna på olika sätt identifierade LCU som något som ur vissa aspekter kan främja inte bara en vidare sammanhållning, utan också en högre grad av studiedisciplin och effektivitet. I detta ligger även att distansgrupperna tycks utöva en tydlig social kontroll, där man som grupp ser till att varje enskild student gör vad den ska. Dock tycks inte detta identifieras som ett problem, utan viljan att ha koll på vilka som t ex är frånvarande ses snarare som ett uttryck för att ”man bryr sig om varandra”. Samtidigt kan dessa faktorer synliggöra en viss motsägelse. Å ena sidan bidrar modellen till att studenterna har mindre utrymme för spontana sociala relationer, eftersom man många gånger har långt att åka för en träff och därför tvingas prioritera arbetet före social samvaro; å andra sidan kan den mindre gruppen betraktas som en språngbräda för att uppnå en högre grad av social kontakt inom en mer avgränsad studiegrupp.

Vidare ger intervjuerna med studenterna flera tydliga exempel där just gruppernas dynamik tillsammans med telebildtekniken betecknades som positiva inslag för det egna lärandet.

Återigen tycks det vara den mindre gruppens potential som bidrar till detta, vilket synliggörs i följande utsaga:

> *Sen tror jag att gruppen, alltså hur många de är, för i början var det verkligen kaos när* [orten X] *var med, alltså alltid. Men när vi hade de där smågrupperna [hänvisning till viss kurs] så hade vi något seminarium tillsammans med* [orten x] *som funkade jättebra. Då var ju de bara fem-sex-sju, och vi var bara fem och det funkade skitbra.*

Dessutom lyftes gruppen fram som ett viktigt socialt stöd för studenterna. I de fall då man upplever svårigheter i utbildningen eller där kontakten och utbytet med högskolan inte anses vara tillfredsställande kan sammanhållningen inom den egna gruppen upplevas som en vinst för lärandet, och som ett sätt att övervinna stunder av missmod:

> *Man blir stärkt i gruppen och man, vi är ju ett gäng olika individer och det är ju spännande liksom. För processer och det här kan ju föra oss samman också, de här diskussionerna. Så just om man kopplar till vårt gemensamma missnöje så har ju det stärkt gruppen.*
>
> *Ja, hade klassen inte funnits på det sättet, hade jag hoppat av för länge sedan*
>
> *Det tror jag många hade gjort ja.*

Denna ordväxling visar således den vikt som studenterna lägger vid den egna gruppen som en källa för trygghet och stöd då de känner sig osäkra och upplever en brist på förståelse från högskolans och lärarnas sida.

Talet om gruppens betydelse kan också vägas in i studenternas förståelse av den pedagogiska modell som ligger till grund för det socialpedagogiska programmet. Även om studenterna hade svårt att direkt beskriva den pedagogiska modellen bakom programmet identifierades idén med basgruppsmodellen och dialogpedagogiken som en viktig faktor i sammanhanget. En viktig komponent som studenterna kunde se här var att modellen kunde ta till vara och utnyttja individernas olika erfarenheter, vilket ansågs främja en god arena för lärande och bildning:

> *Att vi liksom ska lära gemensamt så att man lär av andra och i ett samspel med andra människor precis som socialpedagogiken är lite så uppbyggd också…*
>
> *Men som en pedagogisk modell just i grupparbete där tänker jag att det är jättepositivt, och det är ju där som jag liksom fortsätter att växa i mina tankar och*

sådant där. Och jag kan tycka att i de kurserna där vi inte haft så mycket grupparbeten där har jag saknat att ha en grupp att bolla mina tankar med. Därför jag stannar där jag är ihop med boken. Och det är ju jättelätt att när man sitter och läser så helt plötsligt så bara man köper allting och slutar reflektera bara för att man får ingen in-put av någon annan.

Citat som dessa belyser med andra ord hur gruppen och det kollektiva i samklang med programmets pedagogiska upplägg kan stärka upplevelsen av att man som enskild student befinner sig på en bildningsresa tillsammans med andra. Det var inte mindre av detta som studenterna efterfrågade. Tvärtom visar gruppintervjuerna på en önskan om att fördjupa dialogen studenterna emellan och att än mer utnyttja tekniken i form av exempelvis högskolans digitala lärplattform (DisCo) och dess chattforum, vilket av studenterna identifierades som ett möjligt medel för att främja mer av den spontana diskussionen och det kollektiva lärandet − där också läraren tar aktiv del och är närvarande med återkopplande reflektioner och fördjupande kommentarer.

Alltså jag tycker att någon gång har det legat en tråd[på DisCo] från någon student, men det är liksom ingen som har svarat på det. Då tänker man, jaså det är ingen som har svarat på det, då gör inte jag det heller.

I denna utsaga kan vi utläsa uppfattningen från studenthåll att någon trots allt måste ta ett aktivt och ledande ansvar för att systematisera och organisera den typen av kommunikationsarena om den alls ska fungera.

Summering

Avsnittet synliggör flera positiva aspekter som studenterna kopplar till den socialpedagogiska utbildningen och till LCU-formen. En viktig faktor relaterar till det förändrade sätt att tänka, analysera och reflektera som utbildningen ska ha gett upphov till. Baserat på studenternas utsagor kan LCU bidra till att utveckla det kritiska tänkandet och förståelsen för att en social problematik är komplex och mångfasetterad. Vidare lyfts LCU fram som något som främjar individens ökade ansvarskänsla och förmåga att planera sin vardag och sina studier. Slutligen vittnar genomgången, utifrån ett interaktionistiskt och sociokulturellt lärandeperspektiv, om den betydelse som en fungerande grupptillhörighet kan ha för lärandet, att premisserna för det goda lärandet många gånger är kollektivt inte individuellt. I linje med detta önskar studenterna än mer av interaktion och utvecklade arenor för kommunikationsutbyte.

Svårigheten med LCU

Vid sidan av de positiva faktorerna som studenterna lyfte fram kom intervjuerna mycket att kretsa kring de negativa aspekter som kan följa av att studera i form av LCU.

Vi och dem

En central ingång till hur studenterna upplever och beskriver distansundervisningen och LCU tangerar begreppet *interaktion*. Interaktionsfrågan är samtidigt en problematik som kan förstås och diskuteras utifrån flera olika aspekter. För det första bygger den pedagogiska modellen på kommunikation och interaktion, där studenterna förväntas lära genom ömsesidigt utbyte och dialog, vilket motiverar tillämpningen av olika bas- och seminariegrupper. Samtidigt är det minst fyra olika interaktionslinjer som måste beaktas när vi talar om LCU och förutsättningen för en sådan pedagogik. För det första den *mellan student och lärare*. För det andra den *inom den egna studentgruppen*. En tredje interaktionslinje är den *mellan distansklassen och campusklassen*. En fjärde slutligen handlar om det som sker *mellan olika distansgrupper*. Det intervjuerna illustrerar är att samtliga dessa linjer riskerar att bli problematiska sett utifrån ett LCU-perspektiv.

Teknik och kompetens

Ett problem som studenterna lyfter fram är att läraren inte alltid framstår som närvarande i undervisningen, utan att det tekniska mediet på olika sätt bidrar till att skapa och befästa inte bara ett geografiskt utan lika mycket ett känslomässigt avstånd mellan lärare och student. Denna känsla förstärks i de fall då studenterna upplever att läraren i fråga inte behärskar tekniken. Dessutom illustrerar studenternas berättelser en föreställning om att läraren många gånger skulle sakna lust eller t o m viljan att skaffa sig den nödvändiga tekniska kompetensen, vilket följande resonemang synliggör:

> *Man kan inte vara lärare på ett sådant program, man måste ju som lärare få en genomgång i hur tekniken funkar, annars är det inte okej.*
>
> *Därför tycker jag att det fallerar lite grand om lärarna inte tycker att det är viktigt att lära sig tekniken…*
>
> I: Hur vet ni det, att läraren inte uppfattar att det är viktigt att lära sig tekniken?
>
> *För att de kan den inte.*
>
> *Det säger de hela tiden (skratt)*

De försöker inte ens att lära sig.

Att tekniken kan vara ett hinder i sammanhanget blev tydligt också i samband med en av våra observationer, där åtskilliga minuter av föreläsningens inledning gick åt till att få telebildtekniken att fungera. Att studenterna upplever den typen av situationer som en naturlig del av utbildningen kan också utläsas i det faktum att inga av studenterna vid detta tillfälle tycktes reagera nämnvärt på teknikproblemen. Tvärtom satt de och väntade, pratade lite lågmält med bordsgrannen, bläddrade i sina papper och inväntade till synes tålmodigt att föreläsningen skulle starta. Denna icke-reaktion är i sig talande och kan tyda på att studenterna helt enkelt inte förväntade sig något annat. Vid samtal före och efter föreläsningen framkom att studenterna var vana vid att tekniken inte fungerade och att de för länge sedan hade gett upp försöken att påtala dessa brister. I sammanhanget bör också lyftas fram att studenterna inte heller var särskilt förberedda inför föreläsningen, vilket förklarades med att instruktioner eller material lagts ut för sent på DisCo eller att de helt enkelt inte visste hur de skulle förbereda sig på bästa sätt.

Ett problem med tekniken som anses öka känslan av avstånd är t ex att tidsfördröjningen gör att frågor-svar-situationen blir störd; och där studenterna inte får tillräcklig reflexionstid innan föreläsaren snabbt går vidare med nästa punkt. Detta lade vi också märke till i samband med observationerna. Lärarna hade uppenbart som ambition att bjuda in till diskussion eller att efterfråga studenternas syn på innehållet, men gav som regel inte tillräckligt med tid för detta. Samtidigt kan vi konstatera att möjligheterna till en fungerande pedagogik/didaktik och kommunikation också är beroende av hur det fysiska rummet i sig är konstruerat. När bänkarna är placerade på rad som i ett traditionellt klassrum försvårar detta lärarens översikt och dialog med studenterna. Inte heller främjar ett sådant rum dialogen *inom* studentgruppen. Hela undervisningssituationen kan därmed sägas hamna i ett läge där pedagogiken och didaktiken till betydande del underordnas eller i alla fall villkoras av det tekniska ramverket. Detta visar också hur studenterna beskriver graden av tekniskt kunnande som en barriär för lärandet och att mycket energi kan gå åt till att parera för de brister som kan uppstå i kommunikationen. Gruppintervjuerna belyser också hur studenterna betraktar sig själva som indragna i en kamp mellan lärare-studenter, när det gäller vilka som egentligen bär ansvaret för en fallerad teknisk situation– något som tycks bygga barriärer i det sociala samspelet och som riskerar att öka det upplevda avståndet till läraren:

> *De [lärarna] trycker, och så säger man så här, jag hör dig inte, 'nä men det är ni´. Nä det är inte vi, det är ert ljud. 'Ja, jag vet inte hur man höjer'. Kan du zooma då? 'Nä, jag vet inte hur man gör'. Då blir man så där, men du har ju ingen aning runt någonting.*

Citatet visar hur en fallerad kommunikation lätt kan bryta sönder ett undervisningstillfälle och där parterna istället hamnar i ett läge av konflikt, försvarsställning och ifrågasättande.

Utifrån studenternas perspektiv finns dessutom en risk för att läraren låter sig styras för mycket av teknikens ramar och därmed förlorar delar av sin egen föreläsningspotential. Inte minst tycks studenterna sakna lärarnas förmåga att genom telebildtekniken förmedla sitt budskap och sina reflektioner med hjälp av kroppsspråket, vilket följande utsaga illustrerar:

> *Alltså har du en föreläsning i en aula eller någonting så står ju läraren och pratar och gestikulerar och man visar på tavlan. Alltså man blir ju mer uppmärksammad på att det händer någonting. Och sen så tror jag att många, det känns som om många lärare har försökt liksom eftersom jag inte kan tekniken så kör vi mycket power point.*

Ytterligare en aspekt som kan bidra till denna känsla av vi och dem är vilken bild av läraren som tekniken bidrar till att skapa. För studenterna kan en närbild på en lärare på en stor skärm främja en känsla av ett asymmetriskt maktförhållande mellan lärare och student, vilket kan försvåra en god lärandesituation, något som nedanstående ordväxling visar:

> *Ibland på telebild tycker jag att det kan kännas lite hierarkiskt så där, att vi är lite underlägsna och så där.*
>
> *Ibland är det ju bara ett jättestort huvud där och ska få ut den informationen.*
>
> *Ja (skratt)*
>
> *[…]*
>
> *Ja, storebror ser oss.*

Att bli sedd

I detta ligger också att studenterna upplever det som att telebildtekniken inte ger läraren möjlighet att följa interaktionen eller hur kommunikationen i gruppen fungerar under ett seminarium, vilket kan främja studenternas känsla av orättvisa, att samtliga i gruppen inte behöver prestera, utan mer kan klara sig igenom tack vare kurskamraternas insatser. Studenterna förväntar sig med andra ord att läraren med någon typ av kontrollsystem, säkerställer så att ”alla är med”. Återigen samspelar detta med önskan om att bli sedd som en egen individ och tycks även handla om vikten av att få en personlig bekräftelse under lektionen, något som kan utläsas i följande utsaga:

’Jamen Stina [fingerat namn] det var ju som du sa’. Alltså det blir lite personligt, man får höra sitt namn och man hör att hon [läraren] har koll på vilka vi är. Lite så.

Känsla av exkludering

Ett annat problem är den dimensionen som berör samspelet mellan gruppen på distans och gruppen vid campus. Här kan det framstå som utomordentligt problematiskt i de fall då undervisningen sker kombinerat, dvs. där läraren har undervisning för studenter på campus och samtidigt har med distansstudenter via en bildskärm. Här upplever studenterna på distans att det allt som oftast uppstår en outtalad allians mellan läraren och studenterna på campus, vilket gör att studenterna på distans upplever sig som utestängda, mindre viktiga och som icke delaktiga i undervisningen. Den meningsbärande dialogen vid dessa tillfällen ansågs uteslutande ske mellan lärare och campusstudenter.

Lärarna ställer sig och pratar med campusstudenterna med ryggen åt oss i bild, och då säger man, vem pratar du med? ’Jag pratar med er allihop’. Men du står ju med ryggen i kameran.

Vi är ju så borta ifrån allt liksom, vi är ju som ett bihang någonstans bara.

Dessa citat visar med all önskvärd tydlighet hur tekniken och kombinationsföreläsningar upplevs som en exkluderande arena för studenterna vid ett lär-/högskolecenter. Distansstudenterna upplever det som att de övriga parterna också betraktar distansgruppen som ett problem, något som hindrar och försvårar undervisningen för andra. Studenterna använde själva uttrycket ”vi och dem” för att beskriva den här problematiken och deras känslor i samband med undervisningen, vilket följande ordväxling belyser:

I: När du säger vi och dem, vilka är vi och vilka är dem?

Vi är distansen och de är campus.

I: Är det både studenter och lärare?

Mm, campus och lärare. Och vi är distansstudenterna från mitt sätt att se det då. Vi och dem. Så lärarna är med dem.

En gång fick vi faktiskt höra under den här kursen att vi tog dyrbar tid ifrån dem.

Mm

När vi klagade på att vi inte hörde

’Ja, men det gör de ju aldrig’

’Det har varit ett problem under alla de här tre åren och det är ju inget nytt för er. Det borde ni ha lärt er att deala med [här troligen i bemärkelsen hantera] *nu’, fick vi till oss från en campusstudent i direkt uppkoppling. Och det sammanfattade vad alla de kände. Det var på vippen att man reste på sig och gick därifrån faktiskt.*

Liknande berättelser kom även fram i intervjuerna med den andra distansorten. I återgivningen nedan synliggörs också den besvikelse och uppgivenhet som studenterna bitvis gav uttryck för i gruppintervjuerna. Följande passus berörde en gemensam undervisningssituation med både campus och distansorter med:

Så hör man hälften av vad de säger. Och så säger man, kan ni prata högre eller kan läraren upprepa frågan?

I: Ja, hur ofta säger ni så innan ni ger upp?

Det är olika.

Det är just det att tills den läraren tycker att man är skittjatig, då orkar man inte säga det längre. Man känner sig bara obekväm.

Distansstudenterna menade i intervjuerna att de utifrån den här problematiken har svårt att se sig som en naturlig del i kommunikationen och samspelet. De få gånger som läraren ska ha ställt frågor till distansstudenterna upplevs detta mer som ett kontrollmoment än som en del i en levande, problematiserande och analytisk diskussion. Ett betydande problem för studenterna uppgavs vara då läraren, efter att ha haft en längre utläggning, plötsligt ber om studenternas frågor, kommentarer och reflektioner. Detta är något som tycks skapa stor frustration i studentgruppen, eftersom det inte anses ge dem tillräckligt med ställtid att fundera. Den typen av didaktik kan också kopplas till behovet av att få tid för mer interaktion inom distansgruppen, vilket följande utsaga tangerar:

Vi sitter ju alltså nästan helt knäpptysta och bara lyssnar. Kanske har varit tysta i en halvtimme och så får vi en fråga utslängd. Från det att vi ska komma igång i en diskussionsform så tar det ju mer än två sekunder och vi behöver ju liksom börja prata med varandra, vilket vi inte gör under föreläsningens gång.

När vi ska göras delaktiga i någon fråga så riktas det, har [orten x] någonting att säga? Och sedan trycks [ljudet] på och så ska vi spotta fram något smart som blir fördröjt och sedan så blir det jättekrystat.

Att föreläsningar kan bli för mycket av denna envägskommunikation, där läraren helt dominerar, blev tydligt också i samband med våra observationer, där dialogen mellan lärare och studenter var högst begränsad. Även om läraren genomgående efterfrågade studenternas reflektioner, kommentarer och frågor gavs det sammantaget litet utrymme för studenterna att förbereda sina inlägg.

Denna situation ansågs bli än mer komplicerad i de fall då det finns flera distansorter med i en och samma undervisningssituation. Med andra ord har studenterna svårt att känna samhörighet med andra grupper och att få kommunikationen att fungera optimalt. Utifrån våra observationer kan vi också konstatera att studenterna inte vid något tillfälle valde att interagera med studenterna från den andra distansorten. Till detta kan också hänföras tekniska faktorer, då bilden från den andra orten var mörk och oskarp, vilket ytterligare torde bidra till att skapa barriärer för interaktionen. Anmärkningsvärt är också att det vid observationstillfället var högst begränsad interaktion även *inom* respektive studentgrupp.

Även om studenterna i intervjuerna tog avstamp i olika exempel och skilda situationer är det genomgående intrycket att en brist är det avstånd som studenterna kan känna gentemot högskolan:

> *Ja, för känslan man får är att man inte tillhör. HV blir liksom, det kunde lika gärna ligga på månen och så kunde de sända därifrån.*

Denna känsla av att inte tillhöra högskolan kan studenterna också uppleva vid de tillfällen man som student kommer till campus:

> *Man känner sig som en lantis när man går* […] *man är ju helt vilse, jag känner mig uttittad nästan, vad gör du här?*

Samtidigt kan inte denna problematik rörande delaktighet och tillgänglighet begränsas till att endast gälla undervisnings- och telebildsituationen. Känslan av vi och dem berör också frågan om återkoppling, t ex via e-post. Det som efterlyses är inte bara en snabb återkoppling, utan på ett djupare plan också möjligheten till en mer spontan social kontakt med läraren. Vikten av en fungerande kommunikation framträder med all tydlighet i nedanstående utsagor, vilka visar att utan kommunikation växer studenternas känsla av att vara isolerad:

> *Det är ju just när man mailar eller hör av sig så är det inte okej att det tar upp emot tre fyra dagar innan man får svar.*
>
> *Här stängs det av när föreläsningen är slut och då, visst man kan maila men det är inte… den spontana biten försvinner.*

Det är väldigt viktigt att kommunikationen funkar. Alltså eftersom vi blir så utsatta…

Det tycks med andra ord finns en tydlig förväntan hos studenterna att läraren ska finnas tillgänglig och där en snabb återkoppling betraktas som en central rättighet för studenterna. Brister denna komponent kan detta påverka studenternas lärande i grunden.

Inskolningens betydelse

En annan aspekt av denna problematik rörande delaktighet är att studenterna också kunde koppla en upplevd brist på interaktion till frågan om introduktion och förberedelse. Inte minst saknade studenterna en tydligare utbildning i hur man som student ska hantera tekniken och modellen med telebild. Studenterna upplever det som att de i allt för hög utsträckning blir lämnade åt sig själva och där gruppen med tiden får finna och utveckla sina egna former för att nå fram i undervisningen, i dialogen med lärare och i kontakten med andra studenter:

Vi kanske också hade behövt ha någon slags förberedande föreläsning på hur vi bör agera, hur vi bör prata och så här fungerar det på distans och ni måste tänka på att prata högt…

Det var ju dålig information i början när vi satte oss första föreläsningen, vi visste ju knappt hur man satte på en mikrofon…

Dessa utsagor visar vikten av att nyblivna studenter känner sig välkomnade in i utbildningen med möjlighet att få en mer grundläggande introduktion i konsten att studera via LCU med hjälp av telebildteknik. Utsagor som dessa synliggör också att det inte är nog att studenterna får information kring kursupplägg och programmets innehållsliga aspekter, utan att det också anses vara nödvändigt att få mer av stöd och utbildning i själva interaktionen och kommunikationen.

Vad som också efterfrågades i studentintervjuerna var möjligheten att tidigt under utbildningen få möjlighet och utrymme för att träffa tidigare programstudenter. Vinsten med detta ansågs, vid sidan om rent praktiska frågor som litteraturinköp etc, ligga i den gemensamma reflektionen mellan individer som gjort liknande utbildningsval, där förväntningar också gavs en möjlighet att möta konkreta, mångåriga erfarenheter. Tidigare studenter ansågs här ha mycket viktiga erfarenheter att dela med sig av, vilket bedömdes kunna öka tryggheten för nya studenter och göra dem mer bekväma med t ex den tekniska formen. Citaten nedan

illustrerar hur student-student-mötet kunde betraktas som en källa för ett berikande erfarenhetsutbyte mellan dessa parter:

> *Jag tror att man hade fått möjlighet att ställa lite frågor och få lite reflektioner kring hur de hade upplevt det. Och hur det stämmer överens med vad jag själv tänkte och tyckte.*

Intervjuerna visar att studenterna långt in i utbildningen är utlämnade till sina egna föreställningar kring hur saker och ting fungerar eller är. I detta ligger också den upplevda bristen på en mer systematiserad introduktion kring vad det innebär att studera via LCU, och vilka förväntningar som är rimliga i sammanhanget. Detta är något som studenterna uppgav har varit en källa till ökad stress.

Gruppen som hinder

En avslutande utmaning när det gäller interaktionsdimensionerna är de grupprocesser och det samspel som sker *inom* distansgruppen. Även om den egna grupptillhörigheten, som visats, kan identifieras som en viktig styrka för LCU, kan negativa, interna grupprocesser upplevas som en avgörande negativ aspekt av att studera i den här formen. Detta kan också komma att bli än mer problematiskt i utbildningar som mycket utgår från basgruppsmodellen med återkommande grupparbeten mellan de lärarledda träffarna. Utsagorna nedan vittnar både om den frustration som gruppsamverkan kan ge upphov till, men också den brist på stöd från högskolans sida som studenterna kunde ge uttryck för:

> *Alla tre grupperna har ju haft konflikter som har varit tuffa och precis som du säger [hänvisning till en annan students inlägg], det har ju vi fått lösa efter bästa förmåga.*
>
> *Ja, precis. Och det kan bli onödigt tufft liksom och hänga sig på utbildningen också och lusten att gå vidare. Så någonstans att vända sig och få hjälp.*
>
> *Det är himla bra med basgrupper och man lär sig någonting med grupprocesser och allting, men det måste kanske följas upp lite mer och få lite mer stöd och hjälp i den processen så att det inte blir för jobbigt.*

I detta låg en önskan från studenthåll att basgruppernas konstellationer skulle förändras mer frekvent än vad som nu ansågs ha varit fallet, och att ansvariga lärare skulle ta ett tydligare initiativ i denna fråga. Samtalen med distansstudenterna illustrerar det problematiska med att studenterna upplever sig som isolerade utan tillräckligt med stöd att hantera relationer och konflikter – vilket synliggör en önskan av fortlöpande handledning och gruppspeglingar

under hela utbildningens gång. Även detta kan bidra till en känsla av att studenterna själva får hitta strategier för att lösa problemen med olika grupprocesser, något som ansågs ta mycket energi i anspråk. Återigen är det bristen på någon typ av kontaktperson eller handledare som studenterna lyfter fram som ett problem. Dessutom illustrerar samtalen att studenterna också vill se ett tydligare engagemang där högskolan finns med i hela processen och där det även finns en vilja att använda sig av olika tekniker för att hantera konflikter och stödja lärandet i grupp, vilket följande citat visar:

> *Har man någon nära så kan man ju ta tag i när problemet börjar uppstå, nu väntar man ju in i det längsta så då är det ju ett rent helvete att ta sig ur skiten ju som sagt. Det är i princip omöjligt.*
>
> *Sedan kanske det inte alltid är det ultimata är en grupphandledning, jag tänker att få lite individuellt bollplank sådär och prata…*

Dessutom är det tydligt att den här typen av utbildningsprogram med inslag av exempelvis socialpolitiska resonemang kan främja omfattande diskussioner, där ideologiska ställningstaganden och värderingar i sig kan identifieras som en grogrund för tilltagande konflikter, vilket nedanstående utsaga belyser:

> *Jag tänker när vi läste politik och sådant här och har väldigt olika färg i gruppen så kan det bli väldigt, väldigt, man nästan säger, låter det vina saker i luften. Så där, för att man har så olika ideologi hur ska samhället egentligen se ut, vad är det som är bra och dåligt. Det har jag väl upplevt att det har varit mycket starka viljor kring det. Det har varit svårt.*

Samtidigt fanns det i studenternas resonemang en medvetenhet kring att den egna gruppen också kan komma att bli föremål för en attitydmässig konformitet, där grupptrycket bidrar till att det mejslas fram *en* gemensam uppfattning i gruppen och där nyanser och spänningar i en problembeskrivning får stå tillbaka, vilket synliggörs i följande ordväxling:

> *Man blir påverkad av varandra, just i de här frustrerade tillfällena.*
>
> *Ja.*
>
> *Att hela klassen blir en röst.*
>
> *Man kanske hänger på vad någon annan tycker och i tron om att det är det man själv tycker. Men många gånger är det ju kanske inte så man kanske inte reflekterar över sin egen tanke.*

Detta exemplifierar också hur interaktionsmönster, socialt samspel och grupprocesser är nära sammanflätat med premisserna för vad som från studenthåll kan upplevas som premisserna för det goda lärandet.

Summering

Att studera via LCU innebär en stor risk för att studenterna i fråga upplever sig som förbisedda, orättvist behandlade, och inte tillräckligt uppmärksammade. För individens del riskerar detta att mynna ut i en känsla av att det finns ett vi och dem, där de förra är LCU-studenterna och de senare en allians av lärare och campusstudenter. Denna känsla främjas av ett didaktiskt upplägg som strävar efter samordningsvinster genom att undervisa campusstudenter och distansstudenter vid ett och samma tillfälle. Genomgången visar vikten av att LCU-studenter får känna sig sedda utifrån sina egna, inte minst tekniska, förutsättningar. I detta ligger också behovet av att studenterna upplever en trygghet från lärarens sida att hantera telebildtekniken. Vidare synliggörs här, kopplat till vad vi framhåller ovan, hur negativa grupprocesser och icke fungerande kommunikation lätt blir hinder för ett optimalt lärande, något som studenterna förväntar sig att högskola/lärare tar en mer aktiv del i att förhindra.

Framgångsfaktorer

Engagemang, bekräftelse och struktur

Mot de negativa beskrivningarna kan samtidigt ställas exempel som studenterna fick ge på undervisningstillfällen som de ansåg ha blivit lyckade. En viktig faktor i det sammanhanget tycks å ena sidan vara detta att klassen får möjlighet att vara ensam med en engagerad och bekräftande lärare, men också att det finns en samlad och genomtänkt struktur kring undervisningstillfället:

> *Det har ju funnits föreläsningar som har varit jättebra, som har varit jätteförberedda och det har varit diskussioner och det har ju oftast varit det här punkt till punkt. När inte campus har varit med tycker jag.*
>
> *Just förberedelserna, att vi har fått ut material i god tid innan så vi har kunnat ta del av det, inte utslängt fem minuter innan föreläsningen har börjat […] Läraren är förberedd och har ett upplägg för hur föreläsningen ska se ut.*
>
> *Läraren kopplade hela tiden de här olika temaämnena och det vi hade tagit upp. Och det blev, ja alla blev delaktiga…*

Noterbart i citaten ovan är inte minst detta att studenterna själva lyfter fram dialogen som en viktig pedagogisk faktor, att det sker ett kommunikativt utbyte mellan studenter och lärare; där det för studenterna inte bara handlar om att ta in färdig kunskap. Viktigt här ansågs även vara att läraren visar förståelse för distansstudenternas situation, har en fortlöpande diskussion kring upplägget och kommunikationsformen, och dessutom har ett engagemang och en didaktisk variation som bekräftar studenterna och lyckas tränga sig igenom teknikens begränsningar.

> *Den bästa föreläsningen tycker jag är den när man får se lite power point, man får se läraren, man växlar mellan power point och diskussion, och ja, att alla moment finns med. Att det inte blir så monotont i två timmar för då orkar ingen lyssna…*
>
> *Ja, och fånga upp oss emellanåt tycker jag. Alltså många visar ju den respekten, hänger ni med liksom, hör ni bra? Ser ni mig? Så att man hela tiden uppmärksammar…*
>
> *När du väl sitter och lyssnar på någon som bara sitter och pratar, då är det ju fruktansvärt jobbigt. Då orkar man ju inte så länge, men om man har en mer engagerad föreläsare och där man får komma in och det kan vara lite smådiskussioner och man får chansen att ställa frågor då blir det lättare.*

Citaten ovan visar att studenterna vill uppleva sig som delaktiga i ett socialt utbyte och inte bara fungera som mottagare av kommunikation, utan snarare som aktörer i en didaktiskt utvecklande situation. Att studenterna tycks uppskatta bekräftande frågor från lärarens sida synliggjordes också i samband med observationerna. Föreläsningar, där läraren genomgående bjöd in studenterna och visade intresse för hur de upplevde t ex bild och ljud skattades också av studenterna som bra föreläsningar.

Inte minst tycks det alltså vara engagemanget som studenterna efterfrågar och som de vill ska bli tydligare förmedlat också i telebildsammanhang. Utsagorna ovan illustrerar flera intressanta aspekter kopplade till studenternas upplevelser av ett lyckat undervisningstillfälle. Inte minst relaterade studenterna lärarens engagemang till den tid som denne lägger på sin egen planering och det förberedande arbetet inför mötet med studenterna. Förberedelsen identifieras av studenterna som en nyckelkomponent i en fungerande interaktion mellan student och lärare. Det studenterna inte vill uppleva är en lärare som har svårt att hålla sig inom ramen för det aktuella ämnet och som inte lyckas knyta an sin föreläsning till aktuell problematik eller till gällande kurslitteratur, vilket anses sänka motivationsgraden hos studenterna själva. På motsvarande sätt ansågs också lärarens engagemang kunna skapa förutsättningar för att studenterna upplever en starkare delaktighet i undervisningssituationen,

vilket kan betraktas som en central aspekt av lärandet. Med engagemanget följer också enligt samma logik viljan till att skapa en tydlig struktur kring undervisningen. Studenterna på distans tycks ha ett stort behov av att känna att de har tiden att i lugn och ro förbereda sig inför föreläsningen eller seminariet; att de är en del av en genomtänkt didaktik byggd på en tydlig dialog mellan lärare och student. Kort sagt, att det finns en ömsesidighet i krav och motprestationer.

I beskrivningen av interaktionens betydelse ligger också det värde som studenterna upplever av att få möta lärare på plats; och i gruppintervjuerna återkom denna önskan om att utbildningen i högre grad skulle omgärdas av en modell med många fler lärarbesök. Det personliga mötet student-lärare ansågs här vara överlägset telebildtekniken, vilket följande citat belyser:

> *Det blir värdefullt varje gång man träffar någon live…*
>
> *Det blir helt annat när man har lärare på plats, det går inte att jämföra en föreläsning som är uppkopplad för det är ju fördröjningar och då blir det helt annat möte.*
>
> *Det blir ju skillnad på diskussioner och föreläsningar och allting när man har en lärare på plats.*
>
> *När man sitter så här och tittar på varandra då händer saker och man får gehör och man får direktkontakt. På något vis öppnar det upp för ett annat samtal…*

Även detta resonemang öppnar för en mer problematiserande ansats rörande distansbegreppet som sådant. Flera studenter menade sig inte vara bekväma med begreppet distans, och ställde sig frågande till att bli kategoriserade som distansstudenter, vilket följande ordväxling ger prov på:

> *Det är svårt att relatera till när du säger distans, det känner jag.*
>
> I: Vad ska jag säga då?
>
> *Att det är lärcenter, det är lärarna som är på distans.*
>
> *Alltså när jag tänker mig distans då sitter man bara nätbaserat och får information där ifrån, men vi har ändå lärarna och ibland är de på plats…*

En annan ordväxling visar också den samstämmighet som intervjuerna kunde ge uttryck för, där studenterna resonerade om varför deras utbildningsform inte kunde anses vara en renodlad form av distansutbildning:

> *För mig är inte detta en distansutbildning.*
>
> *Nä, det tycker inte jag heller.*
>
> *För mig är detta en lärarledd distansutbildning.*
>
> *Alltså det tycker jag är skillnad.*

Passager som dessa reser vidare frågor kring vad som är vad i detta fenomen och hur student, lärare och lärosäte egentligen tänker kring LCU kontra distansutbildning.

Summering

Avsnittet visar att det goda undervisningstillfället inom ramen för LCU möjligen är villkorat men inte bestämt av tekniken. Det som framför allt tycks avgöra om undervisningen faller väl ut är om läraren lyckas förmedla ett personligt engagemang, bekräftar studenterna och framstår som förberedd och strukturerad inför och under lektionen. Som en central framgångsfaktor framstår också lärarbesöken, där läraren träffar studenterna på plats, vilket skapar förutsättningar för en bättre kommunikation mellan lärare och studenter. I detta ligger sammantaget vikten av att studenterna får känna sig delaktiga i sitt eget lärande; och att utan denna delaktighet riskeras individens bildningsprocess att få ett negativt utfall.

LCU I ETT LÄRARPERSPEKTIV

Efter att ha gått igenom studenternas erfarenheter och beskrivningar av att vara i utbildningen ska vi nu gå vidare och redovisa hur lärarna resonerade kring dessa frågor. Nedan följer en sammanställning av de synpunkter som framkom i samband med att lärarna diskuterade för- och nackdelar med LCU och vad som ansågs främja respektive hota en lyckad distansutbildning och telebildbaserad undervisning.

Distansutbildningens möjligheter

Chans till utbildning

Utifrån diskussionen med lärarna är det tydligt att de, liksom studenterna, identifierade flera positiva aspekter kopplat till LCU och den undervisning som sker inom ramen för denna modell. En viktig synpunkt som lärarna lyfte fram på ett mer övergripande plan var att den här utbildningsformen ger studenter som annars kanske inte valt att studera en ”unik utbildningsmöjlighet”. Genom att högskolan erbjuder den här typen av utbildning ansåg lärarna att det skapades ett breddat rekryteringsunderlag, vilket möjliggjorde för studenter i skilda regioner att också få tillgång till fler typer av utbildningar. I detta talade lärarna också om den vinst man såg i att kunna främja en vidare geografisk professionsspridning och en förstärkning av en yrkeskår med en vetenskaplig, socialpedagogisk grund. Även dessa utsagor visar som synes på en viss samstämmighet med den bild som studenterna själva lyfte fram, där LCU många gånger sågs som det enda tänkbara alternativet för att nå högre studier inom området.

Struktur

Förutom att lärarna lyfte fram det mer övergripande värdet av utbildningen kom mycket av diskussionen med lärarna att kretsa kring pedagogiska och didaktiska frågor. Vad LCU betyder för läraren och hur denna tänker kring sin undervisning och upplägget av undervisningen? En positiv komponent som lärarna tog fasta på var att telebildtekniken och LCU-formen i viss mån hade kommit att tvinga läraren att tänka mer kring sitt upplägg − och att distansformen inte minst ansågs kunna bidra till en mer strukturerad undervisning. I detta låg också en föreställning hos lärarna att överföring av budskap och information blir mer problematisk i de fall studenter läser vid ett lärcenter jämfört med campus. Därför ansåg lärarna att det krävdes en högre grad av tydlighet för att få undervisningen på distans att fungera. Med andra ord synliggjorde lärarna idén om hur en ökad insikt i distansstudenters upplevelser av sin undervisning kunde bidra till att läraren generellt sett ökade sin medvetenhet kring didaktiken och hur den eventuellt borde förändras.

Till möjlighetstemat kan också föras lärarnas idéer om att utveckla bruket av power-point-bilder. Även om detta också kunde identifieras som ett hot mot en god undervisning fanns tron på att detta, rätt använt, kunde vara en tillgång för både student och lärare. En avgörande faktor för att skapa en bättre undervisningsstruktur ansågs, i likhet med studenternas egna önskemål, vara *en tidig distribution av undervisningsmaterial*, där studenterna fick en möjlighet att förbereda sig inför lektionen. Även utvecklandet av t*ydliga studieanvisningar* kan föras till denna koppling mellan struktur och distansundervisning. Att erbjuda tydliga studieanvisningar ansåg lärarna vara ett viktigt medel för att motverka att distansstudenterna kunde komma att känna sig alltför utlämnade åt sig själva.

Didaktisk mångfald

Som ytterligare en möjlighet kopplat till LCU framhöll lärarna att den här typen av undervisning kunde utgöra en drivkraft för att också utveckla den didaktiska mångfalden. I diskussionen synliggjordes behovet av att man som lärare måste undvika att slå sig till ro med en viss inarbetad didaktik eller modell. Mot det invanda och slentrianmässiga ställdes ett ideal, där lärarna inom distansutbildningen lärde sig tänka i nya banor, att utforska och pröva olika didaktiska modeller. En bristande öppenhet och svag pedagogisk nyfikenhet riskerar, utifrån lärarnas resonemang, att försvaga studenternas lärande och skapa en sämre utbildning. Intressant är också att det inte alltid ansågs handla om att skapa nya former av tekniska hjälpmedel eller att utveckla helt nya former för hur undervisningen kan tänkas ske. Snarare tycks det i lärarnas resonemang ha legat något av en uppmuntran till att på ett tydligare och mer medvetet sätt utnyttja *befintliga* verktyg som redan var i bruk i undervisningssammanhang; och att man som lärare önskade se mer av en *kombination* av olika didaktiska modeller. Bakom detta låg idén att distansformen skulle utvecklas till att än tydligare bli en kombination av telebilduppkoppling, träffar med studenterna och ett bättre utnyttjande av högskolans digitala läroplattform (DisCo). Genom att exempelvis använda systemets ”chattforum” skulle man, enligt samma resonemang, skapa en arena där studenterna skulle kunna ställa frågor till läraren efter ett undervisningstillfälle. Dessa tankegångar kring t ex ökade lärarbesök innebär än en gång att distansutbildning som begrepp kan problematiseras, vidgas och fyllas med en något vidare och delvis annorlunda innebörd. Återigen visar dessa utsagor på slående likheter mellan studenternas och lärarnas resonemang och visioner.

Kreativitet

Nära kopplat till talet om didaktisk mångfald låg lärarnas tankar kring hur distansformen i sig kunde komma att främja och utveckla studenternas kreativa tänkande och utforskande. Detta ansågs exempelvis gälla de lärandetillfällen då studenterna ska redovisa en uppgift eller ett arbetsmoment. Vissa lärare bedömde också att kreativiteten i sig kunde minska de nega-

tiva effekterna av t ex bryggguppkoppling, där flera distansorter deltar vid ett och samma tillfälle. Studenter som var villiga att använda sig av olika typer av tekniker och media, när de ska redovisa inför sina studiekamrater på annan ort, bedömdes här ha goda möjligheter att nå fram med sitt budskap och att få en bättre interaktion med andra studiegrupper. Analogt med detta ansågs ”rena uppläsningar” fungera sämre. I diskussionerna växte också en problematisering av värdet med föreläsningar via telebild. Det som lärarna ansåg fungera bättre i telebildsammanhang var seminarieformen, där studenterna fick möjlighet att diskutera och analysera kurslitteraturen. Ytterligare tillfällen då telebilduppkopplingen ansågs fungera väl var i handledningssituationer med färre studenter. Även detta fält identifierades innehålla en betydande potential, vilken enligt lärarna skulle kunna utveckla handledningen av uppsatsstudenter på distans.

Vidare illustrerar lärarnas diskussioner ett något annorlunda sätt att förhålla sig till tiden då undervisningen skedde via telebild, vilket en lärargrupp vände till något positivt då de menade att ”långsamheten i undervisningen kan vara en tillgång”. Eftersom tekniken anses kräva ett långsammare tempo öppnar detta för möjligheten att föra in mer av reflektion. Kreativitet, att se möjligheterna i mediet, var samtidigt något som kopplades till och som ansågs kunna initieras av både studenter och lärare, vilket sammantaget bedömdes kunna förbättra centrala delar av utbildningen.

Distansutbildningens svårigheter

Närhet och kommunikation

Förutom det positiva värdet av utbildningen ombads lärarna också diskutera svårigheterna med LCU. I likhet med vad som framkom i studentintervjuerna identifierade även lärarna interaktionen som en avgörande komponent för att förstå distansundervisningens problem och utmaningar. I såväl gruppdiskussionerna som i den gemensamma probleminventeringen bottnade flera exempel i en upplevd brist på en fungerande interaktion och kommunikation mellan lärare och studenter. Situationen där läraren sitter ensam i en studio och sänder ut till en eller flera distansorter ansågs öka risken för en form av ”objektifiering”, där närhet mellan lärare och student blir svår att både skapa och att upprätthålla. En grupp av lärare menade att avståndet mellan högskolan och studenterna blir för långt ”både fysiskt och psykologiskt”. Förklaringen till detta fenomen ansågs vara brister i tekniken. Diskussionen synliggjorde den frustration som lärarna många gånger upplever då de förväntas förverkliga en viss pedagogisk och didaktisk filosofi inom ramen för en villkorande teknik.

Det som framför allt ansågs orsaka problem och bidra till att läraren inte riktigt når fram till studenterna är ljud- och bildkvaliteten. Genom att telebildtekniken innebär en fördröjning av

ljudet menade lärarna att ”dialogen försvåras” och att en mer naturlig kommunikation blir svår att uppnå. Detta var även något som blev tydligt i samband med observationerna, där inte bara den ljudmässiga faktorn, utan även bildfördröjningen – då läraren skiftar mellan t ex kamera och power point – blev uppenbar. Även på denna punkt kan vi notera en betydande samstämmighet mellan lärarnas och studenternas beskrivningar. Något som lärarna menade bidrog till att öka avståndet till studenterna var då bilden hade för dålig upplösning, vilket enligt lärarna själva gjorde det svårt att t ex urskilja ansiktena på studenterna. Utan en bra bild är det, enligt samma resonemang, omöjligt för lärarna att ta del av kroppsspråk och ansiktsuttryck som dessa bedömer vara centrala komponenter i en fungerande kommunikation. Därför ansågs också vissa undervisningsmoment – som samtals , drama- och nätverksövningar – vara mindre lämpliga att ge via telebild. Detta kan ses som en delförklaring till att vissa lärare framhöll hur svårt det kan vara att använda telebildtekniken för att ge studenterna feed back på deras insatser.

I likhet med studenternas resonemang framstod enligt lärarna kombinationsföreläsningar som inte acceptabla, detta för att de kraftigt ansågs öka avståndet till distansstudenterna. Eftersom läraren oftast är fullt upptagen med att hantera de studenter som är närvarande i rummet hamnar de övriga studentgrupperna utanför med mindre möjlighet till dialog och socialt utbyte. Med andra ord förenar sig både distansstudenter och lärare i beskrivningen av hur svårt det är att vid dessa tillfällen upprätthålla en fungerande interaktion och kommunikation med samtliga parter, någon hamnar lätt utanför.

Ett led i att öka känslan av närhet och få en mer naturlig kommunikation kan knytas till de förslag som lärarna lyfte fram när det gäller t ex klassrummens utformning. Hur studenterna placeras sig kan antingen förstärka eller försvaga upplevelsen av distans. När studenter sitter på rad, långt ifrån kameran upplever lärarna det som att avståndet till studenterna ökar. Detta är, som påpekats, också något som blev tydligt i samband med våra observationer, då studenternas placering i rummet inte kunde anses vara optimal utifrån en interaktionsaspekt. Trots möjligheten att sätta sig närmare kameran valde samtliga studenter att placera sig långt från kameran, vilket resulterade i att de bakre bänkraderna fylldes med studenter samtidigt som de främre lämnades tomma. Inte heller var salen möblerad på ett sätt som ökade lärarens möjlighet att komma närmare klassen.

En avslutande notering kring detta, med känslan av avstånd, är den service som studenterna har tillgång till. För lärarna upplevdes det som ett bekymmer att studenterna t ex inte har samma naturliga tillgång till högskolans bibliotek, vilket ansågs kunna få negativa konsekvenser både vad gäller lärandet och studenternas upplevelse av att faktiskt vara en del av högskolan.

Osäkerhet

Distansformen ansågs även öka känslan av osäkerhet hos läraren. En stor del av detta kan hänföras till erfarenheter som lärarna har av att genomföra lektioner via telebild. Varje sådant tillfälle riskerar att utsätta läraren för en ökad press, där den pedagogiska och didaktiska förberedelsen och planen lätt kan störas av att tekniken visar sig inte fungera så som det var tänkt. I detta ligger att läraren vid sidan om det didaktiska genomförandet av ett undervisningstillfälle ständigt måste vara beredd att parera för de tekniska störningar som kan uppkomma, där läraren vid t ex bryggguppkoppling i värsta fall riskerar att plötsligt förlora bild och/eller ljud från någon av distansorterna. Att tvingas starta en föreläsning eller ett seminarium utan att riktigt veta om samtliga studentgrupper ens är med i sändningen identifierades här som ett betydande stressmoment för läraren. En lärargrupp menade att detta medförde att ”lärarrollen fragmenteras” och att för mycket energi går åt till att tänka kring eventuella haverisituationer som kan uppkomma. Dessutom upplevs det som ett stressmoment för läraren att återkommande tvingas möta studenternas irritation och frustration över en haltande teknik. I detta låg också den svårighet som lärarna ibland upplevde, i likhet med studenterna, kring frågan vem som egentligen är ansvarig för att åtgärda ett problem; eller vilken teknisk support som egentligen finns på plats vid ett visst lärcenter. Lärarna menade också att teknikhinder riskerade att skapa en sämre utbildning, eftersom mycket tid kan gå åt till att reda ut tekniska problem, vilket också kan ses som ett skäl till att man från lärarhåll efterfrågade ökade undervisningsresurser till LCU. Någon grupp sammanfattade detta som att ”tekniska krav på läraren försämrar undervisningen”. Ytterligare aspekter på detta är att läraren upplever att tekniken kan försätta läraren i en dålig sits, där vederbörande, inför studenterna, framstår som tekniskt inkompetent, vilket riskerar att bli som mest tydligt vid de tillfällen läraren har en kombinationsföreläsning med både campus- och distansstudenter närvarande. Detta kan innebära att läraren i förlängningen också känner sig ifrågasatt i sin lärarroll och yrkesidentitet, något som kan förstärkas av att läraren i dessa sammanhang har svårare att använda de verktyg som man annars är van vid i undervisningssammanhang, t ex bruket av white board. Temat understryker med andra ord en dragkamp mellan å ena sidan tekniken och å andra sidan pedagogik och didaktik, där läraren lätt hamnar i glappet mellan olika krav.

Konflikter

Ytterligare en problematik som synliggjordes i samband med lärarnas redovisningar och diskussioner var att distansformen, eller detta att studenterna och lärarna i betydande grad är rumsligt åtskilda, på ett negativt sätt inverkar på möjligheterna att hantera konflikter i studentgruppen. Även detta tema är intressant, eftersom det återigen illustrerar likheter mellan hur studenter och lärare resonerar kring svårigheterna med den här typen av utbildning. Det lärarna gav uttryck för var den frustration man kunde uppleva av att inte riktigt ha inblick i grupprocesserna i studentgrupperna och de relationsrelaterade problem som kan uppkom-

ma. I detta resonemang kan inte minst spåras den medvetenhet som tycktes finnas hos lärarna vad den basgruppmodell som utbildningen vilar på, med nära och återkommande grupparbeten, kan resultera i och vilken påfrestning denna modell kan innebära för studenterna. Här menade lärarna att det är svårt att ”följa grupprocessen i basgruppen”. Telebildtekniken bedömdes inte heller vara anpassad för att genomföra gruppspeglingar eller att följa basgruppsamtal. Lärarna kände sig obekväma i att ta den typen av relationsrelaterade uppgifter via en teknik som många gånger anses öka avståndet till studenterna. En lärargrupp sammanfattade mycket av detta, vad som ansågs hota en lyckad undervisning, i punkten: telebildtekniken ”fungerar inte vid känsliga/interaktiva processer som gruppspegling”.

Det hela bottnar i insikten att konflikthantering är något som kräver lärarens närvaro, att kunna vara på plats för att hantera alla de situationer som kan tänkas uppstå. Vissa menade också att den här problematiken kan förklara varför det ibland har skett flera ”akututryckningar” till olika lärcenter i syfte att lösa brådskande konflikter i ett fallerat basgruppsarbete. I detta uttrycktes också en oro för att vissa gruppmedlemmar får ta på sig ett alldeles för stort ansvar för att intervenera i den egna grupprocessen, vilket lärarna betraktade som ett etiskt problem. Överhuvudtaget tog lärarna fasta på de svårigheter som distansformen innebär då det handlar om att både uppmärksamma, men också erbjuda studenter ett mer kontinuerligt socialt stöd i de fall det behövs. Men det var inte bara konflikter inom *den egna* studentgruppen som lärarna förde fram. Diskussionen illustrerade också hur lärarna såg distansformen som en möjlig källa till att studenterna upplever sig vara orättvist behandlade visavi campusstudenterna och att studenterna jämför undervisningstimmar och innehåll, vilket kan skapa en viss stress och frustration även hos lärarna själva.

Det är avslutningsvis intressant att notera hur lärarna kunde lyfta fram lärcentrat som en motverkande mekanism som till en del parerade för den upplevda bristen på närhet, att lärcenterpersonal närmast tvingades att fylla den lucka som lätt kunde uppstå, då lärarna ansåg sig inte räcka till för att lösa uppkomna konflikter eller sociala problem i studentgruppen – vilket reser grundläggande frågor kring vilka roller och funktioner som högskolan respektive lär-/ högskolecentrat egentligen ska ha i sammanhanget.

Summering

Genomgången visar att lärarna ser LCU-formen som en betydande möjlighet för fler människor att kunna studera. Att erbjuda programmet via LCU innebär också unika utsikter att sprida socialpedagogiken till nya regioner. Vidare kan formen som sådan fungera som en positiv drivkraft, eftersom LCU till en del tvingar läraren att fundera mer över den didaktiska strukturen, vilket i sig kan främja en högre grad av kreativitet och mångfald i undervisningen. Samtidigt riskerar LCU att öka lärarnas stress genom att tekniken försvårar kommunikation

och en strävan att komma närmare studenterna när det gäller att kunna följa och hantera studenternas grupprocesser och konflikter. Kravet att ständigt tvingas parera för en dåligt fungerande teknik gör också att tid och energi tas från pedagogik och interaktion. Det tekniska mediet gör att läraren kan känna sig ifrågasatt i sin roll, vilket riskerar att bli en stressfaktor i sammanhanget.

Avslutande diskussion

Den här studien har synliggjort ett antal teman som har betydelse för förståelsen av LCU och hur studenter och lärare upplever och resonerar kring utbildningsformen. Avslutningsvis sammanfattar vi och diskuterar undersökningens resultat och slutsatser.

Att identifiera sig som LCU-student

De resultat som vi diskuterat här understryker på flera sätt hur lärandets förutsättningar och processer, kopplat till LCU, kan relateras till de sociokulturella och interaktionistiska sammanhang som studenter är en del av. Bl a tangerar detta frågan hur studenter förstår sin egen livssituation och identitet- och bildningsprocesser relaterat till lärandet. Inte minst kan detta spåras i de motiv som studenterna angav för att studera i enlighet med LCU. Studenterna identifierar sig här som en speciell grupp studenter med ambition att kombinera en vidare regionalt förankrad identitet med de sociala roller och relationer som knyts till det privata livet och till en blivande professionstillhörighet. Samtidigt betraktar sig studenterna inte som distansstudenter. Tvärtom finns det anledning att beskriva den upplevda LCU identiteten som en mellanposition mellan en renodlad campustillhörighet och renodlad distanstillhörighet, något som har bäring även för den fortsatta analysen, och reser frågan vilka de organisatoriska konsekvenserna blir av att inte betrakta detta som en typ av distansutbildning, utan att mer explicit låta LCU stå för ett eget koncept?

För studenternas del är det tydligt att denna utbildningsform kan vara en källa till både frustration och en känsla av att här finns en särprägel som rymmer sin egen goda potential. Detta manar också till en vidare reflektion rörande vad som i grunden karaktäriserar den här formen av utbildning. Även om här finns problem är det ändå tydligt att LCU och det socialpedagogiska programmet av såväl studenter och lärare identifieras som en god möjlighet till att ge fler möjligheter till studier och självförverkligande med ökade chanser på arbetsmarknaden. Undersökningen illustrerar också att det är de inre processerna i termer av reflektion, kritiskt tänkande, ansvar och planeringsförmåga som studenterna själva identifierar som viktiga delar i den egna lärprocessen. I den bemärkelsen kan den vinst som studenterna ser med sitt eget lärande i högre grad kopplas till individens vidare bildning och självförståelse snarare än till mer instrumentella kompetenser eller färdigheter. Undersökningen ger med andra ord ingen näring åt eventuella föreställningar om att LCU-studenter skulle vara mindre benägna att på en metanivå reflektera kring vad ett mer socialvetenskapligt tänkesätt betyder i relation till den egna identitetsutvecklingen. Uppenbarligen upplever studenterna själva att den här formen har bidragit till att i grunden förändra deras sätt att betrakta världen och dem själva, vilket måste betraktas som en viktig komponent när resultatet av LCU ska bedömas och värderas.

Samtidigt är det tydligt att det finns en betydande osäkerhet kring vad som väntar efter examen, vilket visar hur utbildningen främjar studenternas fortsatta reflektioner kring en kommande yrkesroll kopplat till individens fortgående identitetsproblematik. Vem är man egentligen efter utbildningen? Inte minst ligger i detta också förväntningar på att man som färdig student kommer att tvingas förhandla och motivera sin utbildningsstatus och sin kunskap gentemot en tilltänkt arbetsgivare. Till en del visar undersökningen hur studenterna ser sig som viktiga i att sprida socialpedagogisk praxis i de egna regionerna, vilket har betydelse för den egna identiteten, att det i självbilden kan ingå att vara något av en ambassadör för socialpedagogik inom socialt arbete. Detta reser samtidigt frågor kring hur väl utbildningen förbereder studenterna på en sådan självbild och hur mycket som lämnas till studenterna själva att definiera sin yrkesprofession i relation till konkurrerande roller och examina?

Inkludering

Ett viktigt resultat av undersökningen är också de problem som både studenter och lärare beskriver och upplever i relation till LCU. Flera av de faktorer som studenterna identifierar som problematiska beskrivs också av lärarna, vilket visar på en delvis gemensam verklighetsbeskrivning. Ett centralt och återkommande tema i studenternas berättelser är upplevelsen av att det i utbildningen växer fram ett *vi* och ett *dem*, där man upplever det som att lärarna och campusstudenter bildar en allians till nackdel för LCU-studenterna; och som beskrivs som en bristande oförmåga hos de som är samlade vid campus att ta den andres perspektiv och förstå de speciella omständigheter som LCU-studenter arbetar under. Undersökningen ger flera exempel på hur studenterna upplever det som att pedagogik och didaktik inte är anpassat till vad en fungerande LCU kräver. Ett nyckeltema som löper genom studenternas utsagor är begreppet *rättvisa*. I de fall då campus och distansorter deltar samtidigt i undervisningssituationer illustrerar undersökningen inte minst risken för att LCU-studenter upplever sig som isolerade, bortglömda och delvis diskriminerade i relation till vad campusstudenterna erbjuds i form av socialt samspel gentemot läraren. Det som framför allt efterfrågas av både studenter och lärare är att undervisningen sker i form av punkt-till-punkt, dvs. att läraren bara är uppkopplad mot en distansort i taget, vilket kan lägga grunden för helt andra möjligheter till ett fungerande socialt samspel. Dessa berättelser illustrerar också hur en bristande social interaktion och kommunikativa svårigheter tar energi från studenternas lärande och därigenom hindrar individens bildningsresa. I enlighet med det sociokulturella sättet att förstå lärandet är det just de kommunikativa processerna som är centrala i sammanhanget, eftersom det är genom dessa som individen får nya kunskaper och färdigheter. En lärandepraktik som utestänger eller begränsar tillgången till de kommunikativa arenorna försvagar därmed möjligheten att bygga och sprida kunskap.

Känslan av att vara frikopplade från högskolan och lärarna tilltar också i takt med att lärarna upplevs vara otillgängliga även utanför själva undervisningstillfället. Behovet av att ha lärare som snabbt besvarar t ex e-post kan vara än mer viktigt i samband LCU, eftersom det många gånger är det medel för social interaktion som står till buds. Undersökningen förstärker detta intryck av att studenter som befinner sig långt från högskolan är i större behov av andra fungerande kommunikationskanaler för att motverka känslan av att vara isolerade och utelämnade.

Studien tydliggör på flera sätt delaktighetens betydelse för det upplevda lärandet och lärandets premisser. Genomgående tema i studenternas berättelser illustrerar det behov som studenterna känner att få bli bekräftade, men också att få vara en del i en fortgående dialog kring undervisningens former kopplat till deras specifika förutsättningar. Återkommande berättelser ger uttryck för denna upplevelse av att vara maktlös gentemot lärarna och högskolan, där deras synpunkter och åsikter inte tas på allvar. Denna maktlöshet ger en bristande upplevelse av delaktighet, vilket i sin tur kan motverka studenternas lärande, eftersom mycket energi går åt till att försöka upprätta en fungerande social interaktion med lärosätet. Resultatet kan också förstås mot bakgrund av de tidigare diskuterade begreppen *formell* och *informell tillhörighet*. Det är tydligt att LCU-studenterna många gånger omgärdas av en strävan att erbjudas ett formellt tillträde till gemensamma arenor tillsammans med lärare och campusstudenter. Konsekvensen av denna medvetna strävan riskerar dock att få den motsatta effekten, där studenterna vid distansorterna upplever att det känslomässiga avståndet blir för stort. Man upplever sig inte vara accepterad av övriga parter. Så även om man uppnår en formell tillhörighet tycker man sig aldrig nå till den mer subjektiva upplevelsen av att också ha en informell tillhörighet, vilket kan få avgörande negativa konsekvenser för hur individen upplever sitt eget lärande.

Mediet som en begränsande *och* utvecklande faktor

Dessutom visar studien att både studenter och lärare pekar ut tekniken som en av de mest problematiska faktorerna kopplat till LCU. Återkommande spår i dessa berättelser bekräftar den frustration som samtliga parter kan uppleva i samband med telebildsändningar. En fallerad teknik gör att det uppstår barriärer för den typ av social interaktion som pedagogiken kräver. Tidsfördröjning tillsammans med en oskarp bild gör att samspelet mellan studenter och lärare kan försvåras drastiskt eller helt gå förlorad. För studenternas del upplevs den bristande interaktionen som ett hinder för det egna lärandet. Samtidigt är det utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande värt att notera hur studenterna på olika sätt tvingas att förhålla sig till och hantera det tekniska system som de är en del av och som skapar premisserna för det egna lärandet. Säljö (2000) framhåller att människan inte bara är passiv och anpassar sig utan att hon genom kommunikativa och sociala praktiker ständigt tolkar och

skapar sin omvärld. Detta är tydligt också i vår studie, där vi har kunnat visa flera exempel på hur studenterna aktivt kan gripa in i skeendet och genom dialog med sin motpart försöka förändra formerna för den kommunikativa praktiken, med syftet att skapa mer gynnsamma förutsättningar för lärandet.

För läraren kan teknikproblemen upplevas som ett hot mot den egna yrkesidentiteten. Samtidigt illustrerar studien det faktum att tekniken inte ensamt kan förklara en otillfredsställande undervisningssituation. Tvärtom är det snarare lärarens didaktiska upplägg, engagemang och förmåga att bekräfta och göra studenterna delaktiga i undervisningen som tycks avgöra i vilken utsträckning studenterna upplever undervisningssituationen som bra eller mindre bra. Dessa faktorer kan utgöra motverkande mekanismer som till en del lyckas parera för en dåligt fungerande teknik. Återigen visar detta hur kommunikationen och det sociala samspelet är en förutsättning för lärandet i relation till LCU. Även lärarna identifierade detta som väsentliga faktorer i sammanhanget och menade att LCU också kan vara en arena som främjar ökad didaktisk struktur och reflektion kring den egna undervisningen, detta i syfte att uppnå den sociala närhet och kommunikation som anses behövas för lärandet och den här typen av utbildning.

Studien understryker också den kritik som riktats utifrån ett sociokulturellt perspektiv och som tangerar sättet att förstå premisserna för lärande och hur vårt lärande egentligen går till. Enligt Säljö (2000) kan vi inte reducera människans lärande eller tänkande till något som bara sker inom individen, utan lärandet måste tvärtom förstås utifrån mötet mellan människor och i ”samspelet med artefakter” (Ibid. s 76). I detta ligger att vår egen läroprocess många gånger sker gradvis, där vi går från att vara åskådare till att själva bli mer aktiva och där vi till sist behärskar tekniken. Genom att observera och lära av andras färdigheter förändras vår egen kompetens och därmed också vår egen identitet och självbild. Här är det tydligt att LCU-studenterna ständigt måste förhålla sig till och skapa sin sociala praktik i relation till de tekniska redskap som står till deras förfogande. Här finns det också en tydlig tidsaspekt genom att nya studenter måste tillåtas växa in i och gradvis förstå vad detta medium innebär för den kommunikativa praktiken. Kommunikation blir inte bara ett sätt att prata, utan lika mycket ett sätt att hantera ljud, bild och fysisk placering, liksom mer sociala aspekter, att veta hur man avbryter en lärare etc. Detta är faktorer som mycket tydligare måste fram i sammanhanget, där diskussionen måste föras kring hur studenter introduceras in i dessa system och vilka konsekvenser tekniken får för pedagogiken. Det är ett problem om de som ska lära och i början är åskådare inte har någon mer erfaren att lära av. Vem ska studera vem? Att bara tänka pedagogik/didaktik och inte samtidigt tänka teknik borgar därför knappast för ett lyckat utfall i sammanhanget.

Lärandet och gruppen

Vidare visar studien på flera sätt hur gruppen och grupprocesser är viktiga komponenter då vi ska förstå karaktären i den här formen av utbildning, komponenter som bär på både positiva och negativa inslag relaterat till lärandet. Det värde som studenterna tilldömer gruppdynamiken kan kopplas till programmets pedagogiska modell. Detta understryker också, i enlighet med den interaktionistiska och sociokulturella teoribildningen kring lärande, hur studenternas lärande utvecklas i interaktionen mellan studenterna och hur lärandet också växer i termer av ett kollektivt lärande. Dialogen och erfarenhetsutbytet kan betraktas som centrala premisser för den här typen av utbildningsform; och studien illustrerar på flera sätt hur samspelet inom den egna gruppen identifieras som en förutsättning för individens lärande, där den kollektiva vi-känslan vid distansorterna kan fungera som en motverkande mekanism i stunder då studenterna är kritiska mot delar av utbildningen. Samtidigt belyser studenternas berättelser också den osäkerhet och frustration som kan växa ur negativa grupprocesser. På samma gång som studenterna håller med om värdet av gruppdynamik och sammansmältning av erfarenheter och perspektiv, som en central pedagogisk modell, pekar de också på de svårigheter som denna modell kan resultera i. Den här typen av socialteoretisk utbildning, som också tangerar politiska, ideologiska och etiska dimensioner, kan starta flera processer både hos den enskilde och i gruppen som helhet. Detta kan vara både en tillgång och en styrka. Det studenterna ger uttryck för är inte minst den känsla av utsatthet som detta kan leda till i distansgrupperna, där processer sätts igång men där uppföljning och stöttning från högskolan anses vara otillräcklig. Även här upplever studenterna att de i för hög utsträckning lämnas ensamma och isolerade utan möjlighet att få handledning i syfte att hantera inomgruppsliga konflikter, vilket belyser vikten av en fungerande interaktion och kommunikation. Utan dessa komponenter riskerar studenterna ett sämre lärande, eftersom en stor del av energin kanaliseras åt ett annat håll.

Slutsatser

Vi kan konstatera att förändrade utbildningsmässiga förutsättningar och nya former för att bedriva utbildning ställer allt hårdare krav på struktur och tydlighet från högskolans sida. En viktig konsekvens av ett expanderat och mer komplext utbildningsprogram bör, enligt vårt förmenande, motivera ökad tydlighet och samordning i anvisningar kring arbetsformer och pedagogiskt och didaktisk upplägg. Inte minst behöver högskola och lärare vara lyhörda för LCU-studentens speciella situation och att såväl studenter som lärare behöver bli mer delaktiga och kontinuerligt reflektera kring vilka redskap och vilket språk som erbjuds i de meningsskapande processer som omger utbildningen. Det finns anledning att rikta större uppmärksamhet kring frågan vilken kultur som finns kring LCU och hur högskola och lärarkollegium egentligen tänker kring detta fenomen och hur det kan fungera optimalt, *vad ska uppnås med vilka medel? Hur tänker vi LCU?* Detta måste vara de grundläggande frågorna och

den framtida utmaningen i sammanhanget. Till denna reflektion och dialog bör även studenter bjudas in. Det finns anledning att betona att LCU inte kan vara något fixerat fenomen utan något som befinner sig i ständig rörelse och vars innehåll borde influeras av en prövande pedagogisk nyfikenhet med tillhörande uppföljningar. I detta ligger ett behov av att utveckla pedagogik/didaktik, teknik och organisation kopplat till detta fält, som enligt vår mening rymmer en stor potential.

Utgångspunkten för den här undersökningen var att det saknades instrument som mer djupgående belyser studenternas upplevelser och beskrivningar av LCU. Vi menar att gruppintervjuer och observationer ger en betydligt mer innehållsrik information kring utbildningens värde och innehåll än de vanligt förekommande kursvärderingarna. I syfte att pröva styrkan i våra resultat och slutsatser skulle det samtidigt vara berikande att genomföra fler och längre observationer i LCU-miljön, vilket troligen skulle ge en än djupare förståelse för studenternas och lärarnas utmaningar och upplevelser. Ett sätt att gå vidare skulle också vara att även intervjua campusstudenterna och hur de upplever utbildningen i stort och detta att bli en del av LCU.

Avslutningsvis vill vi framhålla behovet av att fortsätta utveckla LCU-formen, både vad gäller vilka pedagogiska modeller som bör användas och hur den optimala organisationen runt LCU bör ser ut, samt hur arbetet med att öka studenternas känsla av delaktighet kan främjas inom denna ram. Våra slutsatser kan sålunda sammanfattas i följande punkter:

- LCU har en stor potential och kan betraktas som en viktig lärandearena för reflexivt tänkande och kommunikativ interaktion.
- LCU beskrivs av både studenter och lärare som en central modell för att ge fler individer möjlighet till högre utbildning.
- För att LCU ska fungera måste lärosätet beakta delaktighetsaspekten. Det goda lärandet förutsätter att studenten också känner sig inkluderad och bekräftad i undervisningssituationen.
- Samundervisning med både LCU-studenter och campusstudenter närvarande bör undvikas, då risken är stor att de förra lätt hamnar i bakgrunden och upplever sig som diskriminerade.
- LCU och modellen med videokonferenser kan utsätta lärarna för en ökad stress, där de lätt känner sig ifrågasatta i sin yrkesroll, vilket understryker behovet av en fortgående teknik- *och* kompetensutveckling på området.

- Tekniken *villkorar* men *bestämmer inte* utfallet av telebildundervisningen. Viktiga faktorer som kan anses främja det goda lärandet är lärarens engagemang, didaktiska struktur och det sätt på vilket läraren lyckas att bekräfta LCU-studenten utifrån dennes egna premisser och förutsättningar.
- Den teknik som används i undervisningen måste diskuteras mer utifrån dess pedagogiska förutsättningar och konsekvenser.

Litteratur

Alvesson, M. & Sköldberg, K .(1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur

Bates, A.W. (2005). *Technology, E-learning and Distance Education*. London: Routledge

Bron, A. & Lönnheden, C. (2005). Lärande utifrån symbolisk interaktion. I A, Bron & L, Wilhelmson (red), *Lärprocesser i högre utbildning.* Stockholm, Liber

Dahlin, B. (2000). *Om IKT-baserad distansutbildning och "flexibelt lärande" – En forskningsöversikt*. Karlstad University Studies.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1987). *Vägval och växande – specialpedagogiskt perspektiv*. Solna: Almqvist & Wiksell.

Freire, P. (1979). *Pedagogik för förtryckta*. Älvsjö: Moderna läsare.

Goffman, E. (1990). *The Presentation of self in Everyday life.* London: Penguin.

Holmberg, C. (1998). *På distans: utbildning, undervisning och lärande*, publierat i *Statens offentliga utredningar* nr 83.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lögdlund, U. (2011). *Networks and Nodes: Practices in Local Learning Centres*, Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning

Madsen, B. (2006). *Socialpedagogik – Integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I A. Gustavsson (red.), *Delaktighetens språk.* Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv Stockholm: Nordstedts.

Taylor, S. & Bogdan R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Theliander, J. m. fl. (red.) (2004). *Arbetsintegrerat lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Unander, R. (1999). *Videokonferens i distansutbildning: En studie av interaktion.* Umeå Universitet.

Bilaga 1: Intervjuguide – distansutbildning

A) Föreställningar om och motiv till att studera på distans

1) Hur fick ni information om den här utbildningen?
2) Hade ni hört talas om distansutbildning innan ni började här? Tankar om vad det kunde innebära? Tidigare kontakt med den här formen?
3) Hade ni klart för er vilken typ av distansteknik som skulle användas (telebild)?
4) Varför valde ni denna utbildningsform?
5) Valde ni mellan olika distansutbildningar? Vad fällde avgörandet?
6) Var det möjligheten till distansformen som sådan eller inriktningen på utbildningen som var avgörande för ert val?
7) Vilka förväntningar hade ni på distansutbildningen?

B) Erfarenheter av att studera på distans

8) Vilka möjligheter erbjuder distansformen?
9) Vilka nackdelar finns med att studera på distans?
10) Vilka tror ni är de viktigaste skillnaderna mellan att studera vid campus respektive på distans?
11) Studentgruppens betydelse? Styrkor/svagheter?
12) Beskriv en föreläsning som har fungerat bra/mindre bra? Styrkor/svagheter?
13) Beskriv en seminariesituation som har fungerat bra/mindre bra? Styrkor/svagheter?
14) Andra aktiviteter som har varit bra/mindre bra? På vilket sätt?
15) Tekniken? Bra/mindre bra/utvecklingsområden?
16) Bryggteknik? Bra/mindre bra/utvecklingsområden?
17) Lärarna? Bra/mindre bra/utvecklingsområden?

C) Framtiden - utveckling

18) Vad uppfattar ni vara den pedagogiska idén/ modellen i den här utbildningen?
19) Hur bedömer ni värdet av den pedagogiska modellen? Bra/mindre bra?
20) Relationen högskola-Lärcentrum? Bra/mindre bra/utvecklingsområden?
21) Vad skulle göra distansutbildningen bättre? Vad saknar ni?
22) Tror ni att den här utbildningen ger er goda chanser på arbetsmarknaden? Varför/varför inte?

ISSN 1653-459X

HÖGSKOLAN VÄST