



Rapport 2007:41 R

# Vad är kvalitet i distansutbildning?

Utvärdering av lärarutbildning på distans



Högskoleverket • Luntmakargatan 13 • Box 7851, 103 99 Stockholm  
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post [hsv@hsv.se](mailto:hsv@hsv.se) • [www.hsv.se](http://www.hsv.se)

**Vad är kvalitet i distansutbildning?  
Utvärdering av lärarutbildning på distans**

Utgiven av Högskoleverket 2007

Högskoleverkets rapportserie 2007:41 R

ISSN 1400-948X

Innehåll: Högskoleverket, utvärderingsavdelningen, **Eva Åström**

Formgivning: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Högskoleverkets kontorsservice, Stockholm, september 2007

**Tryckt på miljömärkt papper**

# Innehåll

<b>Förord</b>	<b>5</b>
<b>Sammanfattning</b>	<b>7</b>
<b>Bakgrund</b>	<b>9</b>
Den nya lärarutbildningen	9
Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen	10
<b>Utvärderingens uppläggning och genomförande</b>	<b>13</b>
Kartläggning	13
Teoretisk analys – flexibel utbildning	15
Enkätundersökning	16
Gruppintervjuer	18
<b>Enkätresultat</b>	<b>19</b>
Studenterna och deras val	19
Lärarprogrammet på distans	22
Distansformen specifikt	27
<b>Lärarutbildning på distans jämförd med lärarutbildning på campus</b>	<b>33</b>
Mycket är lika på campus och distans	33
Begränsad valfrihet	33
Högre krav på distans	34
Allmänt utbildningsområde	35
Inriktningarna	36
Verksamhetsförlagd utbildning	37
<b>Kvalitet i distansutbildning</b>	<b>39</b>
Teknik och support	39
Planering och struktur	41
Lärreresurs och lärarkompetens	42
Studentanpassning	43
Infrastruktur och organisatoriska förutsättningar	44
<b>Referenser</b>	<b>45</b>



# Förord

År 2004 genomförde Högskoleverket en utvärdering av den nya lärarutbildning som startat tre år tidigare. Utvärderingen visade bland annat att lärarprogram erbjuds på distans vid tolv av de totalt 26 lärosäten som hade rätt att utfärda lärarexamen vid den tidpunkten.<sup>1</sup> I 2004 års utvärdering fanns emellertid inte utrymme att särskilt uppmärksamma de distansbaserade versionerna av utbildningen och de speciella villkor som dessa innebär för studenter och utbildningsanordnare. Bland annat därför initierades metodprojektet *Utvärdering av lärarutbildning på distans*, som en uppföljning av 2004 års utvärdering.

I utvärderingen görs en samlad analys av kvaliteten i den lärarutbildning som erbjuds på distans. Enskilda utbildningsprogram har inte bedömts. Utvärderingen har endast omfattat fullständiga utbildningsprogram. Enstaka kurser som erbjuds på distans inom ramen för i övrigt campusbaserade lärarprogram har inte ingått. Huvuddelen av datainsamlingen har skett med hjälp av en webbenkät som riktats till distansstuderande lärarstudenter.

Utvärderingen av lärarutbildning på distans ingår även i en långsiktig satsning inom Högskoleverket som innebär att utveckla generella kvalitetsindikatorer och metoder för utvärdering av högre utbildning som ges på distans och med stöd av modern informations- och kommunikationsteknik.

Högskoleverket vill rikta ett särskilt tack till Stellan Ranebo, Högskolan i Kalmar, som medverkat som expert, samt till de studenter och anställda vid universitet och högskolor som svarat på vår enkät och deltagit i de intervjuer som ingått i utvärderingen.

---

1. Stockholms universitet, Kungliga tekniska högskolan och Högskolan på Gotland erbjuder lärarutbildning men saknade examensrätt, och samarbetade därför med Lärarhögskolan i Stockholm.



# Sammanfattning

Metodprojektet *Utvärdering av lärarutbildning på distans* initierades som en uppföljning av den utvärdering av den nya lärarutbildningen som Högskoleverket genomförde år 2004. Projektet ingår även i en långsiktig satsning inom Högskoleverket som innebär att utveckla generella kvalitetsindikatorer och metoder för utvärdering av högre utbildning som ges på distans och med stöd av modern informations- och kommunikationsteknik.

Huvuddelen av datainsamlingen har skett med hjälp av en webbenkät som riktats till distansstuderande lärarstudenter. I utvärderingen görs en samlad analys av kvaliteten i den lärarutbildning som erbjöds på distans under våren 2006. Enskilda utbildningsprogram bedöms inte.

Utvärderingen visar bland annat att distansversionerna av lärarprogrammet ofta är tydligt arbetsmarknadsanpassade. Hälften av de långa distansbaserade program som ingick i utvärderingen var inriktade mot matematik, naturvetenskap och teknik, och fem av dem ledde till lärarexamen profilerad mot verksamhet i förskola och förskoleklass. Distansstudenternas möjligheter att själva profilera sina utbildningar verkar vara jämförelsevis begränsade.

De krav som ställs på distansstudenterna framstår i den här utvärderingen som höga – även om bilden varierar mellan olika lärosäten. Den beskrivning av lärarutbildningen som delvis kravlös och på låg akademisk nivå, som presenterades i Högskoleverkets tidigare utvärdering, har ifrågasatts av både studenter och lärosätenas representanter.

Utvärderingen tyder på att den (ämnes)didaktiska undervisning som ingår i lärarprogrammet i första hand äger rum under de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen (VFU). Då integrationen mellan de verksamhetsförlagda och de teoretiska delarna av utbildningen dessutom kritiserades, och då VFU i praktiken visade sig kunna innebära vardagsarbete för distansstudenterna istället för handledd utbildning förlagd till olika utbildningsmiljöer, framstår kvaliteten i den färdighetsträning som erbjuds inom flera av distansprogrammen som tveksam.

Rapporten avslutas med en generell diskussion av indikatorer på kvalitet i distansutbildning: informations- och kommunikationsteknik; utbildningsplanering och utbildningsstruktur; lärarresurs och lärarkompetens; studentanpassning; infrastruktur och organisatoriska förutsättningar.





# Bakgrund

## Den nya lärarutbildningen

I regeringens proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning* presenterades riktlinjer för den nya lärarutbildning som startade i Sverige höstterminen 2001. I och med den nya utbildningen inrättades även en ny lärarexamen som ersatte åtta av tidigare elva lärarutbildningsexamina.<sup>2</sup> Den senaste gällande examensordningen fastställdes i juli 2005.

## Utbildningens längd

Normalstudietiden för att nå lärarexamen varierar i längd mellan 120 och 220 poäng.<sup>3</sup>

Examenskraven är:

- förskola, förskoleklass och grundskolans tidiga år samt fritidshem och modersmål, 140 poäng
- grundskolans senare del och gymnasieskolan, 180 poäng
- gymnasieskolans yrkesprogram, 120 poäng
- inriktningar i svenska och samhällskunskap kräver 60 poäng för verksamhet i grundskolan och 80 poäng för verksamhet i gymnasieskolan.

## Utbildningens delar

Innehållet i den nya lärarutbildningen organiseras i tre utbildningsområden: *allmänt utbildningsområde (AUO)*, *inriktningar* och *specialiseringar*. Ett examensarbete motsvarande 10 poäng är obligatoriskt. Utbildningens struktur och uppläggning varierar mellan lärosätena och enskilda lärarstudenter profilerar sin utbildning genom att välja olika inriktningar och specialiseringar.

Det allmänna utbildningsområdet omfattar 60 poäng, varav minst 10 poäng ska vara förlagda till skola eller förskola, så kallad verksamhetsförlagd utbildning (VFU). AUO ska innehålla för läraryrket centrala kunskapsområden och läses av alla lärarstudenter.<sup>4</sup>

Inriktningarna omfattar minst 40 poäng. I normalfallet läser studenterna inom 140-poängsprogrammet en inriktning, medan de som läser den längre varianten läser två. Inriktningarna ska vara riktade mot ett ämne eller ämnes-

---

2. Den nya lärarexamen ersatte barn- och ungdomspedagogisk examen, bildlärarexamen, grundskollärarexamen (1–7 och 4–9), gymnasielärarexamen, hushållslärarexamen, idrottslärarexamen, musiklärarexamen och slöjdlärarexamen.

3. I den följande texten anges utbildningens omfattning i *poäng*. En poäng motsvarar en och en halv *högskolepoäng* enligt de nya bestämmelser i Högskoleförordningen som trädde i kraft den 1 juli 2007.

4. Inom det allmänna utbildningsområdet ska minst 30 poäng av utbildningen organiseras som tvärvetenskapliga ämnesstudier. Utbildningsområdet skall spegla samtliga verksamhetsområden som läraryrket är avsett för, d.v.s. förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola och gymnasieskola.

område, och även innehålla ämnesdidaktiska inslag och 10 poäng verksamhetsförlagd utbildning. Specialiseringarna omfattar minst 20 poäng.

Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) ersätter det tidigare praktikbegreppet och är bland annat ett försök att skapa bättre fungerande samverkan mellan kommuner och lärosäten.

För att samla ansvaret för lärarutbildningen, och för forskning och forskarutbildning som knyter an till denna, beslutade regeringen att ett så kallat *särskilt organ* ska inrättas vid samtliga universitet och högskolor som erbjuder lärarutbildning.

## Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen

År 2004 utvärderade Högskoleverket den nya lärarutbildningen.<sup>5</sup> Utvärderingen visade på en rad svagheter och Högskoleverket beslutade därför att samtliga lärarutbildningsprogram skulle följas upp i en förnyad utvärdering två år senare.<sup>6</sup>

I beslutet framhölls vissa delar av utbildningen som särskilt angelägna att följa upp:

- lärarresursen
- valfriheten inom programmen
- det allmänna utbildningsområdet (AUO)
- den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU)
- examensarbetena
- examinationsformerna (inklusive kravnivåerna)
- lärosätenas strategier för kvalitetsarbete och utvärdering
- lärarutbildningens ledning, det särskilda organet.

### Lärarresursen var otillräcklig

I utvärderingen framhölls disputerade och forskningsaktiva lärare som en nödvändig förutsättning för utbildningens forskningsanknytning.<sup>7</sup> Men andelen disputerade lärare som undervisade inom lärarprogrammen visade sig vara generellt låg. Som en förklaring angavs att lärarutbildningen inte var tillräckligt integrerad i övrig verksamhet, vilket medfört att lärosätenas samlade

---

5. Den utvärderingsmodell som tillämpas inom Högskoleverket baseras på kollegial bedömning. Modellen omfattar en *självvärdering*, som utbildningsanordnaren genomför, *extern bedömning* av en expertgrupp som Högskoleverket tillsätter, inklusive platsbesök vid utbildningen, samt *uppföljning*. Resultaten från utvärderingen rapporterades i *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R. De tre delrapporterna hade olika undertitlar: *Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*; *Del 2: Lärosätetsbeskrivningar och bedömningar*; *Del 3: Särskilda studier*.

6. Denna förnyade utvärdering genomförs under 2007 och avrapporteras i mars 2008.

7. Under 2006, och som en konsekvens av utvärderingen, initierade Högskoleverket en tematisk studie av hur man inom olika utbildningar arbetar för att forskningsanknyta undervisningen. Undersökningen utgjorde en av tre studier där lärarutbildningen ställdes i fokus, och den avrapporterades i *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet* (Rapport 2006:46 R).

lärarkompetens inte utnyttjats fullt ut. Ett annat skäl var att universitet och högskolor, i valfrihetens namn, uppgavs ha inrättat fler inriktningar och specialiseringar än man hade lärarkompetens för.

### **Valfriheten ledde till splittring och orealistiska studieval**

Högskoleverket konstaterade att lärarutbildningens struktur, med ett allmänt utbildningsområde, flera inriktningar och specialiseringar, kombinerade med verksamhetsförlagd utbildning och krav på examensarbete, gjorde utbildningen svåröverskådlig. Bristen på struktur och otillräckliga resurser för studievägledning hade lett till otydlig progression samt till att studenterna gjorde orealistiska val, något som i sin tur ansågs försämra deras förutsättningar på arbetsmarknaden.

Den komplexa strukturen kunde också leda till att utbildningens olika delar inte framstod som logiska i förhållande till varandra och till att det blev svårt att bedöma de nyblivna lärarnas reella kompetens.

### **Innehållet i det allmänna utbildningsområdet (AUO) ifrågasattes**

I den nya lärarutbildningen läser alla studenter samma allmänna utbildningsområde, oavsett vilken inriktning eller framtida verksamhet de valt för sina studier. Utvärderingsresultaten tydde på att lärosätena haft svårt att ge AUO ett innehåll som samtliga studenter uppfattade som relevant.

Utvärderingen visade även att lärosätenas frihet att utforma innehållet i det allmänna utbildningsområdet kunde leda till att endast 10 av stipulerade 60 poäng faktiskt behandlade kunskap som är central för läraryrket. Konsekvensen blev att undervisningen i grundläggande moment som exempelvis läs- och skrivutveckling samt provkonstruktion och kunskapsbedömning var obefintlig på vissa håll.

Vid ungefär hälften av lärosätena uppgav lärarstudenterna att kravnivåerna inom AUO var alltför låga.

### **Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) var svårt att integrera**

I utvärderingen beskrev många studenter den verksamhetsförlagda utbildningen som den mest meningsfulla delen av lärarutbildningen.

Samtidigt uppfattades den som problematisk. Det hade exempelvis visat sig svårt att finna passande VFU-platser på vissa orter. Åtskilliga lärare och studenter ansåg också att VFU var alltför svagt förankrad både i läraryrket och i skolornas verksamhet. I utvärderingen gavs exempel på att inriktningar erbjöds utan att de stipulerade 10 poängen VFU ingick.

Även VFU-samarbetet mellan högskolorna och kommunerna problematiserades. Enligt utvärderingen fungerade samarbetet mellan kommuner och lärosäten bäst på lednings- och lärarnivå, och sämre på den mellannivå som utgjordes av lärosätenas planerare och skolornas rektorer. Samarbetet föreföll dessutom fungera bäst vid de mindre lärosätena.

### **Examensarbeten med svag kunskapsteoretisk grund**

Vid tiden för utvärderingen hade få studenter slutfört sina examensarbeten.

Av utvärderingen framkom att förberedelserna för examensarbetet i allmänhet verkade vila mer på metodologisk metod än på kunskapsteoretisk grund, dvs. en betoning på ”det vetenskapliga hantverket”. Eftersom de disputerade lärarna i allmänhet var ganska få gick det att förutse att de flesta examensarbeten skulle komma att handledas av icke disputerade lärare.

Under 2006, och som en konsekvens av den tidigare utvärderingen, tog Högskoleverket initiativ till en tematisk studie, i vilken examensarbeten inom lärarprogrammen jämfördes med sådana som producerades inom sjuksköterskeprogrammet och inom ämnena företagsekonomi och psykologi.<sup>8</sup> I en annan studie undersöktes examinationsförfarandet inom lärarutbildningen.<sup>9</sup>

### **Det särskilda organet hade olika ansvar och befogenheter**

Enligt utvärderingen hade universitet och högskolor tilldelat det s.k. särskilda organet mycket olika ansvar och befogenheter. Högskoleverket rekommenderade och genomförde sedermera en översyn av det särskilda organets organisatoriska inplacering och beslutsbefogenheter.<sup>10</sup>

---

8. *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen* (Rapport 2006:47 R).

9. *Examination med kvalitet – en undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor* (Rapport 2006:45 R).

10. *Högskolornas särskilda organ för lärarutbildning – deras ansvar och befogenheter* (Rapport 2007:47 R).

# Utvärderingens uppläggning och genomförande

## Kartläggning

Större delen av utvärderingen av lärarutbildning på distans genomfördes under 2006. Arbetet förbereddes under hösten 2005 och vintern 2006 genom en kartläggning av landets tolv distansbaserade lärarutbildningar.<sup>11</sup> För detta arbete anlätades en extern expert.<sup>12</sup>

Kartläggningen resulterade i två rapporter. I *Lärarutbildningsprogram som ges på distans 2005-06 - beskrivningar och fakta* redogörs för lärosätenas allmänna förutsättningar och argument för sina distansbaserade utbildningar. Här beskrivs programmens uppläggning, de studenter och lärare som är involverade, undervisnings- och lärprocesser, samt genomströmning och resultat inom programmen. Beskrivningarna är baserade på information som fanns tillgänglig på respektive lärosätes hemsida samt på kompletterade uppgifter från kontaktpersoner på lärosätena. I rapporten *Lärarutbildningar som ges på distans 2005-06 – reflektioner* presenterar den externa experten sin analys av de resultat som kom fram vid kartläggningen.<sup>13</sup>

## Arbetsmarknadens behov har styrt

Kartläggningen visade att under 2006 erbjöds det korta lärarprogrammet (60 poäng) på distans vid nio lärosäten<sup>14</sup> och det långa lärarprogrammet (140 poäng/180 poäng) vid åtta.<sup>15</sup>

De flesta lärosäten som erbjöd hela lärarprogrammet i distansform hade påverkats av arbetsmarknadens behov. Utbildningarna hade profilerats mot områden med lärarbrist, dvs. mot förskola, naturkunskap och yrkesämnen. Det långa programmet gavs i 17 versioner och av dessa var åtta specifikt riktade mot ämnesområdet matematik/naturorientering/teknik. Fem av dem var inriktade mot verksamhet i förskola och förskoleklass. Det hade också funnits

- 
11. Distansbaserade lärarutbildningar erbjöds vid Högskolan Dalarna, Högskolan i Gävle, Göteborgs universitet, Högskolan i Kalmar, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Luleå tekniska universitet, Malmö högskola, Mittuniversitetet, Umeå universitet, Uppsala universitet och Växjö universitet.
  12. Stellan Ranebo, f.d. utbildningschef vid Lärarutbildningscentrum, Högskolan i Kalmar.
  13. I och med att den information om respektive lärarutbildning som fanns tillgänglig under hösten 2005/2006 varierade mellan olika lärosäten är inte beskrivningarna i kartläggningen helt jämförbara och informationens kvalitet varierar. Rapporterna har därför endast använts som arbetsmaterial och underlag i utformningen av den fortsatta studien. De publiceras inte.
  14. Det korta lärarprogrammet, för studenter med ämnesbehörighet, erbjöds vid Högskolan i Gävle, Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Luleå tekniska universitet, Malmö högskola, Mittuniversitetet, Umeå universitet och Uppsala universitet.
  15. Det långa lärarprogrammet erbjöds vid Högskolan Dalarna, Högskolan i Gävle, Högskolan i Kalmar, Karlstads universitet, Luleå tekniska universitet, Mittuniversitetet, Umeå universitet och Växjö universitet.

en ambition att vidga det egna lärosätets rekryteringsbas geografiskt för att på så sätt säkra sin lärarutbildnings överlevnad på längre sikt.

Flera högskolor beskrev distansutbildning som en utbildningsform som hör framtiden till, och distansbaserad lärarutbildning som ett sätt att stärka den egna erfarenheten och kompetensen inom distansområdet. Distansutbildningen ansågs även kunna fungera som katalysator för utvecklingen av IT-stödd undervisning på campus.<sup>16</sup>

### Tre organisatoriska modeller

Den externe experten delade upp lärarprogrammen i tre organisationsmodeller.

Den första modellen karakteriserades som *utlokaliserad* eller *decentraliserad*, med hela programmet förlagt till samma region som lärosätet men på annan ort. På ”studieorten” genomförs vissa delar av utbildningen med stöd av informations- och kommunikationsteknik, och i andra delar står lokala lärarutbildare och tillresande lärare för undervisning på plats.

Den andra modellen bygger på att lärosätet har slutit avtal med ett antal *lärcentra* eller *högskolecentra*, oftast inom den egna regionen men ibland även längre bort. Vilka och hur många lärcentra (ofta 5–8) som kommer att fungera som samlingspunkter för undervisningen bestäms utifrån distansstudenternas bostadsort. Vid lärcentrum genomförs dels telebildföreläsningar, dels fysiska samlingar med seminarier och andra gruppaktiviteter. Medverkande lärcentrum svarar ofta för viss infrastruktur och teknisk support. I den här modellen har utbildningarna oftast en tydligt identifierad regional målgrupp.

De utbildningsprogram som hänfördes till tredje modellen är i huvudsak *Internetbaserade* och till dessa rekryteras studenterna nationellt. Huvuddelen av undervisning och kommunikation utförs via lärplattformar.<sup>17</sup>

### Ingen uttalad distanspedagogik

Inget av de lärosäten som ingick i kartläggningen föreföll tillämpa någon särskild, distanspedagogisk modell. Programmens uppläggning varierade mellan

---

16. Denna typ av motiv kan ha att göra med tillkomsten av Sveriges nätuniversitet. Sveriges nätuniversitet är en virtuell organisation som inrättades våren 2002 i syfte att öka tillgängligheten och omfattningen av IT-stödd distansutbildning inom högre utbildning. Verksamheten administrerades under perioden 2002–2005 av Myndigheten för Sveriges nätuniversitet, som år 2006 ersattes av Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (NSHU). Under åren 2002–2004 beslutade regeringen om en extra ekonomisk ersättning för att öka kursutbudet inom Sveriges nätuniversitet. Totalt under de tre åren uppgick den extra ersättningen till 470 miljoner kronor. Under perioden 2002–2003 registrerades ca 450 nyinrättade distanskurser inom Nätuniversitetet. De flesta av dessa var relativt korta. Frågan om hur utbudet av lärarutbildning och lärarutbildningskurser på distans påverkades av tillkomsten av Sveriges nätuniversitet och den extra ekonomiska ersättningen behandlas inte närmare i den här rapporten.

17. *Lärplattform* eller *utbildningsplattform* är en programvara som skapar ett virtuellt klassrum. Lärare och studerande kommunicerar via lärplattformen, och ofta innehåller den även funktioner för administration och utvärdering.

olika institutioner och ämnesområden. Telebild<sup>18</sup> var t.ex. vanligt på vissa håll, men inte på andra, och antalet sammankomster var olika. De flesta programmen inleddes med introduktionsdagar på lärosätet eller vid ett lärcentrum. Under terminerna anordnades därefter 2–4 sammankomster vid lärosätena. Dessa kunde sträcka sig över ett par dagar.

I varje program användes minst en utbildnings- eller lärplattform, där studieuppgifter introducerades, diskussioner genomfördes mellan kurskamrater och lärare, studenterna lämnade svar och redovisningar, texter och resultat lagrades etc. Plattformarna användes även för kursinformation och administration.<sup>19</sup>

Kartläggningen visade att lärosäten och lärcentrum i allmänhet verkade ha gjort relativt kraftiga satsningar på att utveckla IKT-verktyg,<sup>20</sup> samt på teknisk och pedagogisk support.

### **Samma lärare på campus som på distans**

Tidigare undervisade i första hand lärare med särskilt intresse och erfarenhet av distansutbildning inom de distansbaserade lärarprogrammen. Detta mönster har förändrats med tiden och enligt kartläggningen undervisade under 2006 oftast samma lärare på campus och på distans. Distansutbildningarna var inte längre bemannade med specialintresserade lärare. Även fördelningen av disputerade lärare, adjunkter, doktorander och lärare med egen lärarutbildning verkade vara densamma i de campusbaserade som i de distansbaserade programmen.

Inga särskilda lärartidsavtal hade utformats för de lärare som undervisade på distans. Alla lärosäten anordnade dock kompetensutbildning för sina distanslärare.

## **Teoretisk analys – flexibel utbildning**

Parallellt med kartläggningen genomförde projektgruppen en teoretisk analys av kriterier och metoder för utvärdering av flexibel utbildning på distans.<sup>21</sup>

---

18. *Telebild* används här synonymt med *videokonferens*, dvs. digital, synkron kommunikation med ljud och bild.

19. Ett tiotal olika lärplattformar var i bruk inom lärarutbildningarna.

20. IKT: informations- och kommunikationsteknik.

21. I analysen refererar begreppet *flexibel utbildning* till en utbildning som i större eller mindre omfattning bedrivs oberoende av tid och rum, och som innebär anpassning eller flexibilitet med avseende på exempelvis förkunskapskrav, studiestart, studie hastighet, studieformer, metoder och kunskapsstoff. Ofta erbjuds hela eller delar av utbildningen via informations-tekniska hjälpmedel och studenterna tenderar att vara något äldre än den genomsnittlige högskolestudenten. Distansutbildning blir med det här synsättet en typ av flexibel utbildning.

Detta arbete ägde rum inom ramen för det s.k. NEVA-nätverket.<sup>22</sup> Den teoretiska analysen presenterades i september 2006 vid ICDE:s världskonferens i Rio de Janeiro.<sup>23</sup>

En utgångspunkt i analysen var att de generella kvalitetskrav som ställs på campusförlagd utbildning även bör gälla för flexibel utbildning/distansutbildning. Däremot finns vissa skillnader mellan flexibel utbildning och annan utbildning, och dessa olikheter behöver uppmärksammas. Olikheterna handlar både om de svårigheter och särskilda förutsättningar som lärare och studenter ställs inför i flexibel utbildning, och om den potential för kvalitetshöjning som den flexibla utbildningsformen bär med sig.

I analysen anges *självstudieperioderna* som ett centralt kännetecken för flexibel utbildning. Den huvudsakliga inläringen äger rum under de perioder då studenterna arbetar själva. Detta får konsekvenser för utbildningens uppläggning och för lärarens arbete. Syftet med de lärarledda samlingarna blir att ”paketera utbildningen”, att förbereda studenternas arbete under självstudieperioderna. Under självstudierna är lärarens primära uppgift att handleda.

De förutsättningar som skapas för studenternas arbete under självstudieperioderna blir, enligt detta resonemang, avgörande för kvaliteten i flexibel utbildning. Till dessa förutsättningar hör *planeringen* och *struktureringen* av utbildningen, de förutsättningar för *interaktion* som skapas mellan studenter och mellan lärare/handledare och studenter, *teknikval* och *teknikanvändning*, *infrastruktur* och *organisatoriska förutsättningar*, *lärarresurs* och *lärarkompetens* samt *målgruppsanpassning*.

## Enkätundersökning

### Enkätens innehåll och struktur

Med utgångspunkt i Högskoleverkets tidigare utvärdering av den nya lärarutbildningen, i den kartläggning som genomfördes under våren samt i det arbete som genomfördes inom NEVA-nätverket, utformades en webbenkät till lärarstudenter som läste på distans våren 2006.<sup>24</sup> Enkäten hade tre fokus. Frågorna handlade om

- distansstudenterna själva
- studenternas erfarenheter av lärarutbildningen
- studenternas erfarenheter av att läsa på distans

---

22. NEVA är en förkortning för *Nordiskt evalueringsnätverk för flexibel utbildning*. I detta nätverk samlas nordiska myndigheter och verk för erfarenhetsutbyte inom området *utvärdering av flexibel utbildning*. Under 2006 medverkade Högskoleverket, Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning, Nationellt centrum för flexibelt lärande, Norgesuniversitetet, Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet och Danmarks Evalueringsinstitut i NEVA.

23. ICDE står för *International Council for Open and Distance Education*. Den teoretiska analysen presenterades i en vetenskaplig uppsats med titeln *National Evaluations of Quality in Flexible Education – the Cases of Sweden and Denmark*.

24. Enkäten utformades med hjälp av webbenkätverktyget *Artologik*.



Enkäten testades i två steg under våren 2006; först i verkets interna *webbenkätgrupp*<sup>25</sup> och därefter i en pilotstudie.<sup>26</sup>

### **Genomförande av enkätundersökningen**

Enkätundersökningen omfattade alla programregistrerade lärarstudenter i landet som läste på distans. Undersökningsgruppen avgränsades så att studenterna skulle ha påbörjat sin utbildning senast höstterminen 2005 samt var aktiva studenter under vårterminen 2006. Högskoleverket fick förteckningar över studenterna (inklusive e-postadresser) av berörda institutioner. Studenterna i undersökningen kontaktades via e-post.

### **Svarsfrekvens på 39 procent**

I mitten av april 2006 skickades enkäten till 2 108 studenter och efter tre påminnelser sattes sista svarsdatum till den 15 juni. Då hade 817 svar kommit in, motsvarande 39 procent.<sup>27</sup>

Då endast en två femtedelar av populationen besvarat enkäten går det inte att ta för givet att de svarande är representativa för hela studentpopulationen. Undersökningen har inte haft tillgång till bakgrundsuppgifter om den totala studentpopulationen och ingen bortfallsanalys har därför varit möjlig. Det är viktigt att resultaten från enkätundersökningen inte okritiskt tolkas som gällande för samtliga lärarstudenter på distans, utan ses som en inblick i hur en del av studenterna uppfattar sin utbildning.

---

25. Högskoleverkets webbenkätgrupp består av representanter från verkets olika avdelningar. Gruppen ger strategiska och praktiska råd i samband med enkätundersökningar.

26. En grupp studenter som läste lärarprogrammet på distans vid Högskolan i Kalmar besvarade enkäten i mars 2006. Projektgruppen träffade därefter studenterna vid ett lokalt lärcentrum i Oskarshamn och diskuterade igenom enkätfrågorna.

27. Den relativt låga svarsfrekvensen, 39 procent, kan ha flera delförklaringar. Högskoleverket bad institutionerna påminna och uppmuntra sina studenter att besvara enkäten, men med begränsad framgång. Det inkom inga svar från studenterna på Göteborgs universitet. Göteborgs universitet var ett av de lärosäten som inte tilldelat sina distansstudenter individuella e-postadresser i universitetets e-postsystem. Studenterna kunde således bara nås via den interna LMS-plattformen eller via sina privata e-postadresser. Först i samband med HSV:s enkätundersökning registrerades studenterna i universitetets e-postsystem, för att kunna nås av enkäten. Trots flera försök hittades ingen anledning till de uteblivna svaren, varken teknisk eller annan. Förändringen gjordes ganska sent i maj och man kan förmoda att studenterna inte tyckt det vara mödan värt att logga in och aktivera ett nytt e-postkonto enbart för enkätens skull. Det fanns även lärosäten som hade låg svarsandel (t.ex. Uppsala universitetet och Umeå universitetet). Mot bakgrund av det varierande deltagandet är det klokt att undvika (eller endast göra försiktiga) jämförelser mellan lärosätena. Den låga svarsfrekvensen kan i sig bero på att studenterna använde en annan e-postadress än den som fanns i institutionens register och därmed inte nåddes av informationen. Särskilda e-postadresser för enkätens skull upprättades av universiteten i Karlstad, Växjö och Göteborg.

**Tabell 1. Antal enkätsvar, svarande per lärosäte**

Lärosäte	Antal svar
Högskolan Dalarna	86
Högskolan i Gävle	37
Göteborgs universitet	0
Högskolan i Kalmar	48
Karlstads universitet	53
Linköpings universitet	31
Luleå tekniska universitet	35
Malmö högskola	59
Mittuniversitetet	246
Umeå universitet	5
Uppsala universitet	11
Växjö universitet	206
Totalt	817

### Komplikation i genomförandet

Under genomförandet av enkätundersökningen upptäcktes ett problem. De studentförteckningar som institutionerna tillhandahållit var i några enstaka fall inte helt aktuella och det ingick personer i listorna som inte skulle ha varit med. Det rörde sig om studenter som just påbörjat utbildningen (vårterminen 2006) och studenter som läste annan utbildning än lärarutbildning på distans. Flera av de felaktigt kontaktade personerna hörde av sig och meddelade detta. Det gick att ta bort de flesta av de felaktiga respondenterna, men 62 personer hade redan hunnit besvara enkäten och dessa svar gick inte att radera.

### Gruppintervjuer

Som avslutning på utvärderingen genomfördes två gruppintervjuer, en med studenter<sup>28</sup> och en med lärosätesrepresentanter.<sup>29</sup>

De båda grupperna samlades under varsin halvdag och samtal fördes med utgångspunkt i de resultat som framkommit i enkätundersökningen. Avsikten var att fördjupa och komplettera den bild av lärarutbildning på distans som framkommit i studentenkäten.

---

28. Till studentintervjun kallades sex av de studenter som besvarat enkäten. Studenterna kom ifrån fyra olika lärosäten där de läste en blandning av långa och korta utbildningar. Tre av studenterna var män och tre var kvinnor. Två hade utländsk bakgrund.

29. I intervjun med lärosätesrepresentanterna medverkade tio av de tolv lärosäten som ingått i studien.

# Enkätresultat

## Studenterna och deras val

Tabell 2. Köns- och åldersfördelning, procent

	20 år eller yngre	21–25 år	26–30 år	31–40 år	41 år eller äldre	Summa
Kvinna	1	13	17	41	28	100
Man	1	8	14	41	35	100
Totalt	1	12	17	41	29	100

Av de 817 distansstudenter som besvarade enkäten var 674 (83 procent) kvinnor och 140 (17 procent) män. Majoriteten var över 25 år och männen var i allmänhet något äldre än kvinnorna.

### Familjesituation

Med relativt hög medelålder följde att de flesta hade hunnit bilda familj. Andelen som hade hemmavarande barn var 66 procent – 68 procent av kvinnorna och 58 procent av männen – och 85 procent var sammanboende.

För en stor majoritet bland både kvinnorna och männen hade familjesituationen haft stor eller avgörande betydelse när de valde att läsa lärarprogrammet på distans. ”Jag tycker att det är en fantastisk möjlighet för mig som har familj att ändå kunna läsa det som jag vill från den ort som jag bor i”, kommenterade till exempel en student från Luleå.

### Förvärvsarbete

Många av studenterna hade också anknytning till arbetsmarknaden. Ungefär en tredjedel arbetade som lärare innan de sökte till utbildningarna, och en lika stor andel hade anställning inom andra yrken. Elva procent var arbetslösa. Andelen anställda var störst bland dem som var 25 år eller äldre.

Tabell 3. Sysselsättning vid ansökan till programmet, procent

	Lärare	Annat yrke	Företagare	Andra studier	Arbetslös	Annat	Summa
Kvinna	33	31	1	11	12	13	100
Man	40	33	6	9	8	4	100
Totalt	34	31	2	11	11	11	100

För ungefär hälften av studenterna var detta med högskolestudier inget nytt. Så stor var andelen som hade läst på högskola tidigare, innan de sökte till lärarprogrammet på distans. De flesta hade läst 1–20 poäng, men en tiondel hade läst mer än 120 poäng. Elva procent av samtliga, och hela 50 procent av de studenter som var 20 år eller yngre, studerade när de sökte till programmet.

### Förvärvsarbete parallellt med studierna

Studier inom lärarprogrammet visade sig inte heller vara något större hinder för förvärvsarbete. 70 procent av samtliga, och 60 procent av heltidsstudenterna (2/3 av alla som besvarade enkäten läste på heltid), förvärvsarbetade i någon omfattning parallellt med sina studier. Av dem som läste på halvfart eller annan fart än helfart förvärvsarbetade 87 respektive 73 procent mer än 20 timmar i veckan, jämfört med 11 procent bland dem som studerade på heltid. Männerna arbetade något fler timmar i veckan än kvinnorna.

**Tabell 4. Förvärvsarbete per vecka parallellt med studierna vårterminen 2006, procent**

	Mindre än 10 timmar	10–20 timmar	Mer än 20 timmar	Förvärvs-arbetar ej	Summa
Kvinna	24	11	35	30	100
Man	19	9	45	27	100
Totalt	23	11	36	30	100

Andelen studenter som arbetade mer än 20 timmar i veckan var högre bland de äldre än bland de yngre, och ju yngre studenter desto större andel som inte arbetade överhuvudtaget. Av dem som var 20 år eller yngre var det 40 procent som inte arbetade alls. Motsvarande andel bland dem som var 41 år eller äldre var 20 procent.

Möjligheterna att kombinera arbete och studier var ett nästan lika starkt skäl som familjesituationen till varför studenterna valt att läsa på distans. Nästan två tredjedelar beskrev denna möjlighet som avgörande eller i alla fall ganska viktig. Det var även viktigt att kunna läsa på distans och samtidigt på deltid.

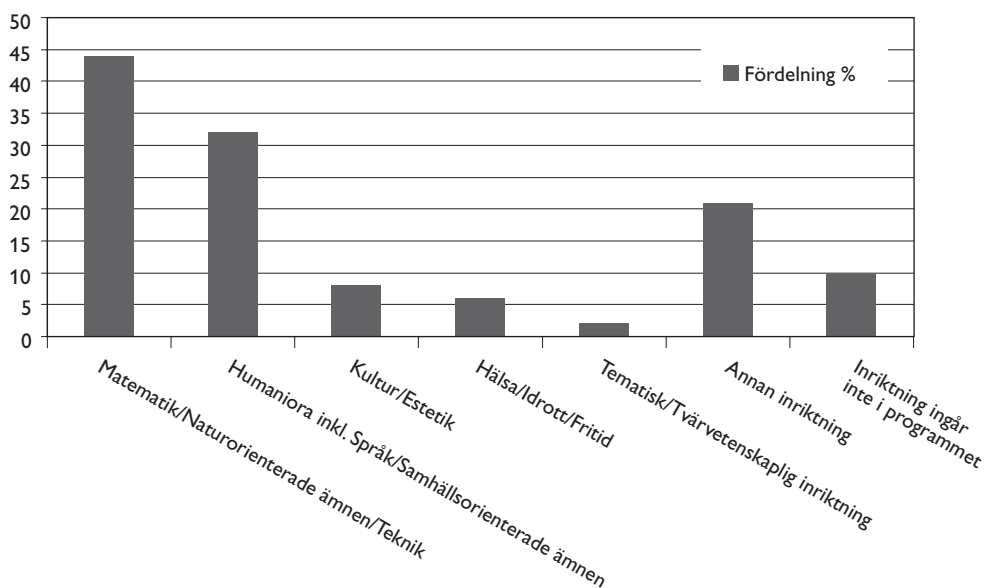
### Bostadsort

De flesta studenterna, 57 procent, bodde minst 90 kilometer från den högskola eller det universitet som de sökte till. Tio procent bodde inom en radie av 30 kilometer.

### Val av studieprofil

Nästan två tredjedelar, 60 procent, var registrerade på ett 140-poängsprogram, dvs. ett lärarprogram inriktat mot förskola, förskoleklass och grundskolans tidiga år, fritidshem eller modersmål. Ungefär 20 procent läste en 180-poängs-version för att bli lärare inom grundskolans senare år eller gymnasieskolan. Övriga hade valt det korta programmet på 60 poäng, med eller utan kompletterande ämneskurser.

Figur 1. Val av inriktning



Drygt 40 procent av studenterna läste inriktningar mot matematik, naturorienterade ämnen och/eller teknik. Näst vanligast var humanistiska och samhällsorienterade ämnen.

De flesta var nöjda med sina val. Huvuddelen, 77 procent, skulle ha valt samma verksamhetsområde om de hade kunnat välja fritt bland lärosätets samtliga lärarutbildningskurser, dvs. även bland kurser som ges enbart på campus. Nästan två tredjedelar, 64 respektive 60 procent, skulle ha valt samma ämnesinriktningar och specialiseringar.

Men i praktiken är valmöjligheterna ofta begränsade inom distansformen av lärarprogrammet. Några studenter tyckte att det var bra. Med en skräddarsydd utbildning med fastlagt innehåll, utformad av lärosätet i samverkan med kommun eller omgivande region, och ofta med en särskild målgrupp i åtanke, litade dessa studenter på att de som färdiga lärare skulle vara anställningsbara. ”Jag hoppas och tror att de komponerat ett program som är användbart i skolan.”

Majoriteten skulle dock ha uppskattat större valmöjligheter. Relativt många var missnöjda med det smala utbudet av inriktningar och specialiseringar. Att vissa kurser dessutom bara erbjuds sällan och vid bestämda tidpunkter innebär att valmöjligheterna i ett redan begränsat utbud blir ytterligare inskränkta.

Flera skulle också ha velat läsa delar av sin utbildning vid andra universitet och högskolor – något som de inte trodde sig kunna göra i nuläget. Ytterligare ett antal skulle ha velat kombinera det egna lärosätets distansbaserade och campusbaserade kurser, men hade intrycket att inte heller detta var möjligt.

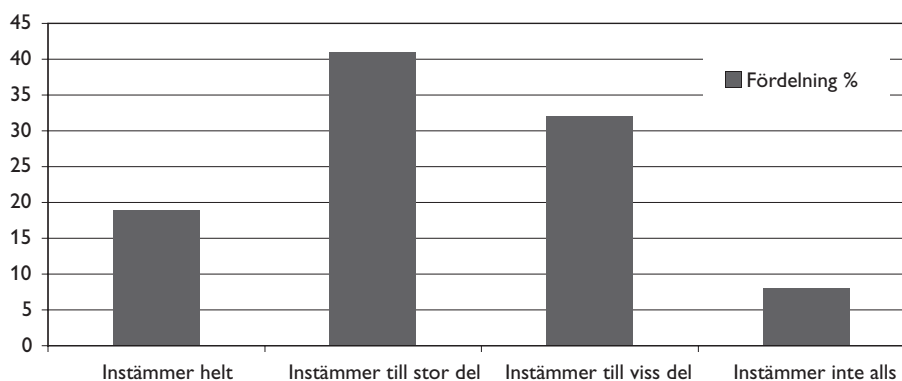
Det fanns studenter som ansåg att de inte hade några valmöjligheter alls. Programmen beskrevs som låsta, både till innehåll och uppläggning, ”Allt är gjutet i sten och färdigbestämt”.

## Lärarprogrammet på distans

### Allmänt utbildningsområde (AUO)

Alla lärarstudenter, oavsett vilket verksamhetsområde och vilka ämnen som hon eller han planerar att undervisa i, läser allmänt utbildningsområde (AUO).

Figur 2. Påstående: "AUO ger de generella kunskaper varje lärare bör ha"



Sammantaget var nästan två tredjedelar av studenterna nöjda med innehållet i det allmänna utbildningsområdet, även om andelen varierade mellan olika lärosäten. Dessa studenter instämde helt eller till stor del i påståendet att AUO ger de generella lärarkunskaper som varje lärare bör ha. De flesta, 73 procent, beskrev också sina AUO-kurser som krävande. "De är mycket mer tidskrävande och givande än sitt rykte", betonade t.ex. en student från Växjö.

Det som majoriteten förväntade sig av AUO var *nyttig* och *praktiskt användbar* kunskap. Detta framgick av kommentarerna. Många ifrågasatte inslagen av vetenskapsteori och forskningsmetodik: "Vi ska inte forska i framtiden". Överhuvudtaget ville man inte ha "flum". Istället borde undervisningen stärkas inom områden som konflikthantering, didaktik, specialpedagogik, juridik, föräldrelationer samt läs-, skriv- och matematikundervisning.

Användbarhet förutsätter också att innehållet är relevant för den skolverksamhet som studenterna riktar in sig mot. Inom varje lärosäte läser alla studenter samma AUO, oavsett om de planerar att bli lärare inom gymnasieskolan eller förskolan. Detta kritiserades av flera studenter. "Jag vill inte ta studiemedel för att bolla med ballonger, leka lekar etc." menade t.ex. en blivande gymnasielärare, medan en annan student, som läste det kortare 140-poängsprogrammet, ansåg att AUO nästan helt var anpassat till skolans värld och inte till förskolan med verksamhet för små barn.

I spridda kommentarer beskrevs AUO som rörigt och osammanhängande.

### Inriktningar

I inriktningarna ska ingå ämnesundervisning, ämnesdidaktisk undervisning och verksamhetsförlagd utbildning.

**Tabell 5. Påstående: ”Studierna inom inriktningarna ger tillräckliga kunskaper”, procent**

	I ämnet	I ämnesdidaktik
Instämmer helt	30	17
Instämmer till stor del	47	42
Instämmer till viss del	19	30
Instämmer inte alls	4	11
Summa	100	100

Studenterna var i allmänhet mer tillfreds med innehållet i inriktningarna än innehållet i det allmänna utbildningsområdet, och mest uppskattade de ämnesundervisningarna inom inriktningarna. Tre fjärdedelar var helt eller nästan helt övertygade om de skulle lämna utbildningen med tillräckliga ämneskunskaper.

Den ämnesdidaktiska undervisningen var mer ifrågasatt. Inte fullt 60 procent instämde helt eller delvis i att de fick tillräckliga kunskaper. I kommentarerna problematiserades både bristen på didaktiskt innehåll i kurserna, och universitetslärares didaktiska kunskap. ”Vi lär oss mycket fakta medan många lärare missar hur man ska tillämpa det i klassrummet”, menade en student. ”En del lärare kunde inte mer om didaktik än jag själv!”, tyckte en annan.

Ungefär 70 procent ansåg att studierna inom inriktningarna är mycket tidskrävande, även om variationen är stor mellan olika inriktningar och delkurser.

### **Verksamhetsförlagd utbildning (VFU)**

I den nya lärarutbildningen ingår verksamhetsförlagd utbildning både i det allmänna utbildningsområdet och i inriktningarna.

#### **Innebörden i VFU**

VFU innebär att studenterna tillbringar kortare eller längre perioder ute på skolor, där de observerar, deltar i verksamheten och löser VFU-uppgifter som formulerats av universitetets lärare och som syftar till att knyta samman utbildningens teoretiska delar med de praktiska.

I distansversionerna av utbildningen är många studenter redan yrkesverksamma – obehöriga – lärare och av enkätsvaren att döma kunde de flesta av dessa räkna den egna yrkesverksamheten som VFU. Nästan 80 procent av de studenter som hade VFU hösten 2005 och som läste på delfart, fullgjorde sin VFU vid en skola där de samtidigt var anställda som lärare. Detta arrangemang beskrevs av flera som ekonomiskt nödvändigt. För att det ska vara möjligt att arbeta parallellt med studierna måste VFU utföras på den egna arbetsplatsen. I åtminstone ett program förutsattes dessutom studenterna yrkesarbeta.

Nästan två tredjedelar av studenterna hade högst tio kilometer mellan sitt hem och den skola där de fullgjorde sin VFU. En mycket liten andel, bara sex procent, behövde resa längre än 60 kilometer.

**Tabell 6. Integration teoretiska kunskaper – praktiska erfarenheter, procent**

	Påstående: "Erfarenheterna från VFU tas tillvara i de teoretiska studierna"	Påstående: "Teoretiska kunskaper från studierna tas tillvara under VFU"
I mycket hög grad	16	23
I hög grad	49	47
I liten grad	27	24
I mycket liten grad	9	6
Summa	100	100

Framför allt de studenter som inte var yrkesverksamma beskrev VFU som oerhört betydelsefull, som kanske den viktigaste delen i utbildningen. Här knyts teori och praktik samman.

Drygt 60 procent tyckte att deras VFU-erfarenheter tagits tillvara i hög eller i mycket hög grad i de teoretiska delarna av utbildningen. Samtidigt var nästan 40 procent mer tveksamma. I kommentarerna menade dessa att erfarenheterna från VFU inte följts upp i kursernas teoretiska delar och de ifrågasatte högskolans syn på praktisk erfarenhet överhuvudtaget. Flera tyckte inte att tillräcklig hänsyn togs till att många distansstudenter är yrkesverksamma eller i alla fall har erfarenhet av pedagogiskt arbete.

När det gällde utbyte åt andra hållet – dvs. frågan om hur de teoretiska delarna av utbildningen kommer till användning under VFU – var 70 procent nöjda. En förklaring till att utbytet mellan teori och praktik dock inte alltid fungerar, menade den tredjedel som var mer kritisk, är att VFU placerats fel i utbildningen. Det händer i vissa kurser att de verksamhetsförlagda delarna genomförs före de teoretiska och då finns ingen teoretisk kunskap att omsätta i praktik.

Av enkätsvaren att döma hade inte VFU någon större betydelse för de studenter som fullgjorde VFU vid den egna arbetsplatsen. De flesta skilde inte mellan VFU och vanligt arbete och i enkätsvaren beskrev de inte heller något direkt mervärde med VFU.

En mycket stor majoritet, sammanlagt 94 procent, ansåg att VFU på ett tillfredsställande sätt varit knutna till den examensprofil som de valt.

#### Kontakten mellan högskola och VFU-skola

Ungefär en tredjedel av studenterna hade ingen kontakt alls med sina lärare från högskolan under VFU-perioderna, en annan tredjedel kommunicerade med sina lärare via telefon eller e-post och övriga träffade dem vid seminarier – antingen vid högskolan eller på ett lärcentrum. Att lärarna besökte VFU-skolorna förekom knappast alls.



**Tabell 7. Lärarnas och VFU-handledarnas kunskap, procent**

	Påstående: "Högskolornas lärare vet vad det innebär att arbeta som lärare"	Påstående: "VFU-handledarna har god kunskap om lärarutbildningens innehåll och mål"
Instämmer helt	20	13
Instämmer till stor del	41	30
Instämmer till viss del	32	38
Instämmer inte alls	7	19
Summa	100	100

Drygt 40 procent av studenterna ansåg att VFU-handledarna hade god kunskap om den nya lärarutbildningens innehåll och mål. Övriga var mer tveksamma och betonade framför allt de stora skillnaderna mellan olika handledare. I enkätsvaren problematiserades även handledarnas engagemang: "På två av mina VFU-platser (av tre) har jag fått utbildade VFU-handledare som inte lärt mig något eller uppmuntrat till att låta mig hålla lektioner, kändes som jag var en börda för dem." Flera studenter hade varit med om att handledarna inte haft tid för handledning, bland annat eftersom VFU-placeringarna blivit färdiga alltför sent. "En del har kommit till sin praktik och då har inte handledarna fått veta att en praktikant ska komma överhuvudtaget", berättade en student.

Ungefär 60 procent instämde helt eller till stor del i att högskolans lärare har god kunskap om vad det innebär att arbeta som lärare inom den svenska skolan idag. Med sådan kunskap kan de flesta också skicka med studenterna relevanta uppgifter att lösa under VFU. Få studenter ifrågasatte *innehållet* i VFU-uppgifterna. Betydligt fler kritiserade det stora *antalet* uppgifter och uppgifternas omfattning, i synnerhet då det förekommer att lärarna delar ut andra, och inte VFU-relaterade, studieuppgifter till studenterna att arbeta med under VFU-perioderna.

För de studenter som utför VFU på den egna arbetsplatsen utses i allmänhet inte någon handledare, utan handledningen ersätts av diskussioner med kollegorna och VFU-uppgifterna utförs på arbetstid, som en del av jobbet. Av enkätsvaren framgick inte hur bedömning och eventuell betygsättning av VFU organiseras.

## Examensarbeten

Endast ca 120 av de studenter som svarade på enkäten hade påbörjat sina examensarbeten.

**Tabell 8. Former för handledning av examensarbeten, procent**

	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig	Summa
Individuell handledning via Internet (webbkamera, e-post etc.)	43	35	16	5	100
Grupphandledning via Internet (lärplattform, telebild, videokonferens)	20	20	12	47	100
Individuell handledning på lärcentrum/lärosäte	12	30	28	29	100
Grupphandledning/seminarier på lärcentrum/lärosäte	14	33	23	30	100
Handledning via telefon	14	19	20	47	100

Det visade sig vara relativt vanligt att examensarbeten handleds via Internet. Oftast handlar det då om individuell handledning, via e-post. Grupphandledning via Internet beskrevs som mer ovanligt. Överhuvudtaget verkar dessa distansstudenter ha getts mer *individuell* handledning än handledning i grupp.

Sammanlagt 77 procent av studenterna tyckte att handledningen fungerade ganska eller mycket bra. Mest nöjda var man där individuell handledning via Internet kombinerades med grupphandledning vid fysiska träffar. Om man bara handleds individuellt är det lätt hänt, menade några, att man inte får tillräckligt mycket handledning. Handledaren kan vara svår att få tag i, det kan gå dagar eller veckor innan han eller hon svarar på e-post.

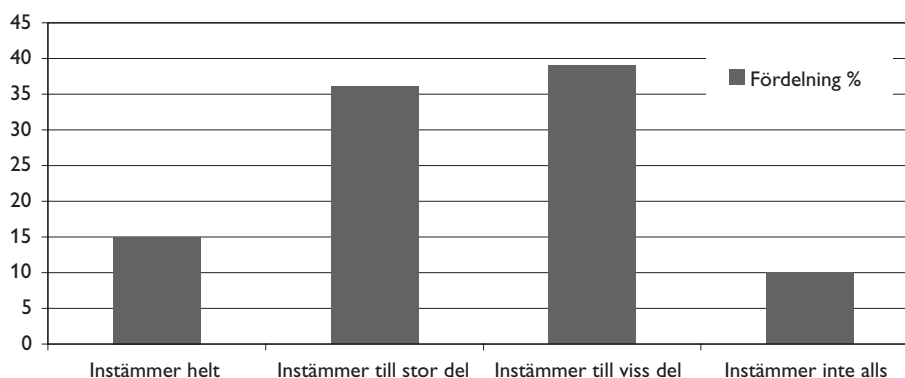
Även när det gällde examensarbetet kommenterades verklighetsanknytningen, t.ex. framhöll man att examensarbetet helst ska vara knutet till klassrumspraktik eller till en uppdragsgivares behov, och att handledaren gärna ska ha förankring i läraryrket. Flera ifrågasatte examensarbetet i sig: "Gör examensarbetet oss till bättre lärare?", frågade sig en student, medan andra tyckte att den tid som satsas på examensarbetet hellre borde användas för "annat som man behöver i skolan", sådant som "ger mig något".

Två tredjedelar tyckte att studierna inom inriktningar och allmänt utbildningsområde förberett dem väl för examensarbetet.

### Programmets struktur och inre konsistens

De flesta studenterna hade inga problem med att se den röda tråden i sin utbildning. På påståendet att de enskilda delarna hänger samman på ett logiskt sätt instämde nästan två tredjedelar helt eller till stora delar.

**Figur 3. Påstående. "De lärare som jag möter inom högskolan samarbetar på ett genomtänkt sätt inom programmet"**

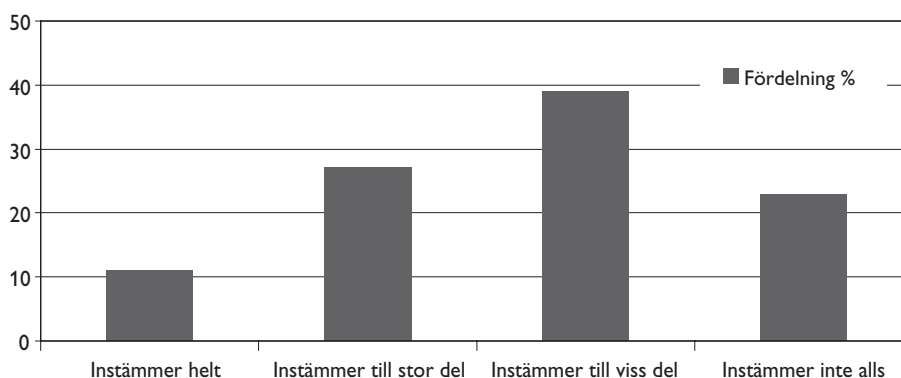


Ungefär hälften av dem ansåg också att programmets lärare samarbetar på ett genomtänkt sätt. "Det känns som att lärarprogrammet har en väl sammanhållen och samplanerad verksamhet där våra examinatorer är medvetna och tar hänsyn till avstånd och sina elever."

Den andra hälften var mer tveksam. Deras erfarenhet var att den interna samplaneringen fungerade dåligt. Exempel gavs på hur samordningen mellan

olika utbildningsområden – allmänt utbildningsområde, inriktningar och specialiseringar – var svag, samt på hur inte heller delkurser inom ett och samma utbildningsområde korrelerades i tid och innehållsligt. VFU i en kurs kan överlappas av teoretiska studier inom en annan och ibland delas arbetsuppgifter och examinationsuppgifter ut utan att hänsyn tas till innehåll och arbetsbelastning i andra kurser. Även studentinformationen beskrevs som oklar och motsägelsefull. Vid högskolor som erbjuder lärarutbildning vid flera campus fungerade inte heller alltid samordningen mellan olika orter.

**Figur 4. Påstående: ”Samarbetet mellan högskolans lärare och handledarna på VFU-skolorna fungerar väl”**



Samarbetet mellan högskolans lärare och VFU-handledarna framstod i enkätsvaren som problematiskt. Endast 38 procent av studenterna tyckte att det fungerar väl.

För den grupp yrkesarbetande studenter som gjorde VFU på sin egen arbetsplats var problematiken tydlig. I enkätsvaren betonade dessa att högskolans engagemang var svagt, studentens eget ansvar stort och kontakten mellan högskola och VFU-skola i stort sett obefintlig. VFU och de universitetsförlagda delarna av utbildningen framställdes som mer eller mindre separata verksamheter.

## Distansformen specifikt

### Lärarledd undervisning

Den kartläggning som förberedde studentenkäten visade att det har blivit allt vanligare att samma lärare undervisar både inom distansversionen av lärarprogrammet och inom den campusförlagda versionen. Det är inte lika vanligt som tidigare att distansprogrammen i första hand bemannas med lärare som är särskilt intresserade av eller har särskild erfarenhet av just distansundervisning.

Som en konsekvens varierar lärarnas kunnande om distanspedagogik och distansmetodik stort. Detta betonade studenterna. Vissa av sina lärare beskrev de som lysande, andra som katastrofala. Lärarnas inställning lyftes också fram: ”Det är stor skillnad på vilken lärare du har för tillfället. De lärare som enga-

gerar sig fungerar perfekt. En lärare som har ringa intresse för distansstudenter borde inte få hålla på.”

**Tabell 9. Former av lärarledd undervisning, procent**

	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig	Summa
Undervisning på campus eller lärcentra	23	46	26	5	100
Undervisning via Internet (inspelad)	8	14	23	55	100
Undervisning via telebild/bildkonferens	17	8	9	66	100

Enligt studenterna äger den lärarledda undervisningen i allmänhet rum vid fysiska möten på campus – *inneveckor/kursträffar* – eller på lokala lärcentrum. Den här typen av undervisning hade de flesta erfarenhet av och var nöjda med. Endast enstaka personer ville minska antalet gemensamma, fysiska möten och i stället få lärarens undervisning via telebild eller sina datorer, och några få önskade sig motsatsen, alltså fler gemensamma möten.

Om lärarledd undervisning *endast* ges vid de trots allt ganska få fysiska möten som ingår i kurserna kan dock undervisningen bli alltför komprimerad: ”Vid träffarna på högskolan har man pressat in för mycket på för få dagar. Det har varit riktigt dålig korvstoppningspedagogik.”

Ungefär 80 procent av de studenter som provat, ansåg att undervisning via Internet och telebild fungerade bra eller mycket bra. De som var missnöjda kritiserade i första hand tekniken, dvs. problem med uppkoppling, bild- och ljudkvalitet etc. Andra betonade att lärarna inte alltid klarar av att hantera de tekniska hjälpmedlen på ett sätt som fungerar i undervisningen.

#### Kurs- och studieadministration

I och med att distansstudenterna för det mesta befinner sig på avstånd från campus, och alltså inte har särskilt mycket direktkontakt med lärare och övriga anställda, blir dessa studenter mer beroende än andra av att kurs- och studieadministrationen fungerar tillfredsställande.

Av enkätsvaren att döma fungerar administrationen i allmänhet ganska bra i anslutning till lärarprogrammen. Det ansåg drygt 60 procent av studenterna. De som var kritiska ifrågasatte framför allt schemalaggningen. Som distansstuderande, menade dessa, behöver man få schemat i god tid för att kunna planera sina studier, ta ledigt från sitt arbete, boka resor, ordna övernattningsrum etc. Dålig framförhållning, ständiga förändringar och kursscheman som inte korrelerar skapar en onödigt tung studiesituation.

#### Självstudier

I distansutbildning ingår i regel stora inslag av självstudier och så ser det även ut inom den distansbaserade lärarutbildningen. Självstudierna beskrevs i enkätsvaren som en central del i de flesta program. ”Utbildningen bygger på självstudier.”

En stor majoritet av studenterna var nöjda med självstudiernas omfattning och med det sätt som de bedrevs på. En förutsättning, enligt många, är dock

att kommunikationen med lärare och mellan kurskamrater fungerar även under de här delarna av utbildningen. Det händer, men borde inte kunna hända, att man som student lämnas nästan helt utan stöd i de här delarna av kurserna: ”Jag vill ha mer respons från lärarna, det känns som om de inte existerar alls emellanåt”.

**Tabell 10. Former för kommunikation med lärare och andra studenter under självstudieperioderna, procent**

	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig	Summa
Fysiska möten, lärare	3	25	29	43	100
Fysiska möten, studenter	21	37	24	18	100
E-post, lärare	24	47	24	5	100
E-post, studenter	47	37	10	6	100
Internet, lärare	21	36	18	24	100
Internet, studenter	48	26	11	16	100
Telebild/bildkonferens, lärare	9	9	8	74	100
Telebild/bildkonferens, studenter	5	9	5	81	100
Telefon, lärare	1	7	27	65	100
Telefon studenter	20	35	26	19	100

Självstudierna organiseras i princip på två olika sätt. I kurser där studentgruppen är geografiskt spridd bedrivs de nästan helt och hållet enskilt, och kontakten med lärare och kurskamrater sker för det mesta via Internet/lärplattform och e-post. En fördel med den här typen av studier, betonade i första hand de något äldre studenterna, är att de kan anpassas efter var och ens arbets- och familjesituation. Nackdelen kan vara att ensamstudier ibland förutsätter alltför mycket självdisciplin.

I andra kurser samlas studenterna på lärcentrum i lokala studiegrupper, både för grupparbeten och för att lösa individuella uppgifter. I gruppen utbyter man erfarenheter och motiverar varandra. I enkätsvaren framhölls de lokala studiegrupperna som värdefulla.

Lärarens medverkan beskrevs som central. Läraren, eller handledaren på det lokala lärcentret, behövs under självstudierna för att definiera kravnivåer och för att ge råd när studenterna kör fast. Även lärarens förberedelser beskrevs som viktiga: En förutsättning för att självstudierna ska fungera är att de struktureras och schemaläggs ordentligt i förväg, ansåg flera, med tydligt angiven litteratur, bestämda inlämningsdatum och väl definierade arbetsuppgifter. Det är inte ovanligt att tidsåtgången vid självstudier underskattas. Litteraturen är ofta omfattande och antalet uppgifter kan kännas övermäktig, åtminstone periodvis och i vissa kurser.

### Grupparbeten

Även grupparbeten är vanliga inom de distansbaserade lärarprogrammen. De utgör ”stommen i utbildningen” enligt vissa studenter, och är ”ovärderliga” enligt andra. Det som i första hand kan vara problematiskt är att alla inte bidrar inte lika mycket till gruppernas arbete. Ambitionsnivåerna varierar.

Grupparbetena genomförs i allmänhet på ett av två sätt: antingen via Internet eller vid fysiska möten. Enligt drygt 75 procent av studenterna händer det ofta, eller i alla fall ibland, att grupparbeten genomförs via utbildningens lärplattform på Internet. Nästan lika många brukar träffas för att lösa uppgifterna tillsammans.

**Tabell 11. Former för grupparbeten, procent**

	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig	Summa
Grupparbeten vid fysiska möten	32	45	16	7	100
Grupparbeten via Internet	44	31	15	10	100
Grupparbeten via telebild/bildkonferens	3	7	9	81	100

Ungefär 75 procent av studenterna ansåg att deras utbildning innehöll lagom mycket grupparbeten.

Mest positiva till grupparbeten var de studenter som ingick i lokala studiegrupper; 90 procent av dessa ansåg att grupparbeten vid fysiska träffar fungerar mycket eller ganska bra. Andelen studenter som var positivt inställda till Internetbaserade gruppstudier var något lägre, drygt 70 procent. De senare hade ofta inga kurskamrater på sin studieort, utan kommunicerade och samarbetade via Internet eller lärplattform. Detta kan också fungera alldeles utmärkt, menade flera: "... man diskuterar och byter erfarenheter på ett smidigt och helt fantastiskt inspirerande sätt". Men ibland blir det tungrott att arbeta på det här sättet, eftersom det tar längre tid att lära känna varandra och i och med att alla inte alltid sitter vid sina datorer och arbetar samtidigt. Att en lärare eller handledare finns med som stöd i processen beskrevs som särskilt viktigt vid just Internetbaserat grupparbete.

Telefon- och bildkonferens används sällan vid grupparbeten.

### **Institutionella och organisatoriska förutsättningar**

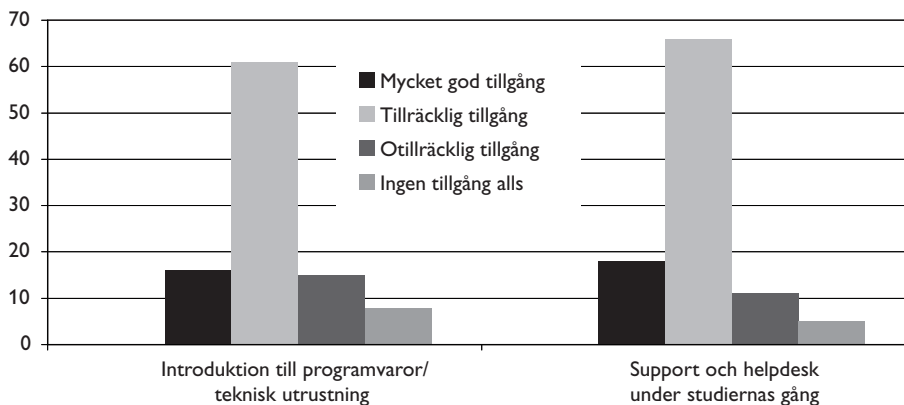
Som distansstuderande har man inte självklart tillgång till lärosätets "stationära" resurser: teknisk support eller helpdesk, studentkår, bibliotek, studievägledning och övriga administrativa funktioner.

#### **Teknisk support**

Kommunikationen med kurskamrater och lärare under självstudieperioderna, och mellan studenter och lärare under gruppstudierna, äger i stor utsträckning rum på Internet, antingen via lärplattform eller via e-post. Mer än 90 procent av studenterna uppgav att de ofta eller ibland använder sig av Internet. En lika stor andel ansåg att de behöver ha dator i hemmet för att överhuvudtaget kunna genomföra sina studier.

Att läsa med stöd av tekniska hjälpmedel fungerar på det stora hela bra. Om man får problem handlar det i första hand om bristande samordning. Flera beskrev hur olika programvara kunde förekomma i en och samma kurs, och hur samma tekniska hjälpmedel eller programvara användes på olika sätt i olika kurser.

**Figur 5. Tillgång till teknisk support, procent**

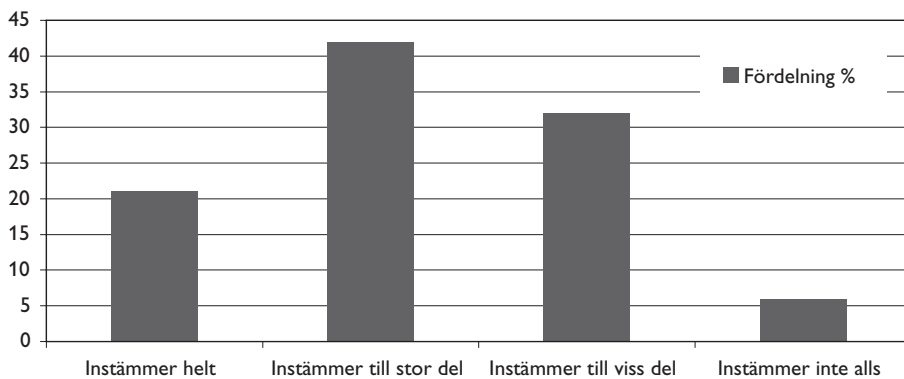


Ungefär 80 procent ansåg att introduktionen till de tekniska hjälpmedlen och programvaran, samt supporten under studiernas gång, var tillfredsställande.

### Studievägledning

I Högskoleverkets tidigare utvärdering framstod studievägledningen i anslutning till lärarprogrammen som både betydelsefull och ofta otillräcklig. Studenterna gavs inte tillräckligt stöd att göra väl informerade val.

**Figur 6. Påstående: "Lärarprogrammets studievägledning fungerar tillfredsställande"**



Distansstudenternas var dock i allmänhet positiva till den studievägledning som erbjöds. I påståendet att studievägledningen fungerar tillfredsställande instämde 63 procent helt eller till stor del. Vissa skillnader fanns mellan lärosätena.

### Biblioteksresursen

De flesta studenterna föreföll även nöjda med tillgången till biblioteksresurser.

**Tabell 12. Tillgång till biblioteksresurser, procent**

	<b>Mycket god</b>	<b>Ganska god</b>	<b>Ganska dålig</b>	<b>Mycket dålig</b>	<b>Vet ej</b>	<b>Summa</b>
Kurslitteratur	33	36	15	7	8	100
Referenslitteratur	30	39	13	6	12	100
Databaser	35	35	8	2	20	
Bibliotekshandledning	34	35	10	5	16	100

Ungefär 70 procent ansåg att de hade god eller ganska god tillgång till kurslitteratur, referenslitteratur, databaser och bibliotekshandledning. 20 procent av studenterna har ingen uppfattning om tillgången till databaser, och 16 procent visste inget om tillgången till bibliotekshandledning.

### Studentinflytande

En majoritet ansåg att deras möjligheter att utöva studentinflytande, via exempelvis studentkår, deltagande i arbetsgrupper, deltagande i institutionsstyrelse och kursvärderingar, var ganska eller mycket dåliga. I kommentarerna ifrågasattes i synnerhet studentkårerna. Som distansstudent kan man sällan medverka i de aktiviteter som kårerna arrangerar, och om det uppstår problem, menade flera, ibland till och med när man försöker registrera sig vid kåren, möts man av liten förståelse för distansstudenternas särskilda villkor.



# Läroarutbildning på distans jämförd med läroarutbildning på campus

## Mycket är lika på campus och distans

I examensordningen görs ingen skillnad mellan campusförlagd utbildning och utbildning på distans. De läroarstudenter som läser på distans har samma bredd i sin utbildning som de studenter som läser på campus. Antalet poäng och de delar – utbildningsområden – som ingår i utbildningen är desamma. Lokala mål och kursinnehåll är ofta lika och av den här utvärderingen att döma används för det mesta samma examinationsuppgifter.

Vad studenterna får ut av sina studier varierar dock troligen. Det framgår också av utvärderingen. Distansformen innebär särskilda förutsättningar för utbildningens genomförande, och i och med att studentgrupperna ser delvis olika ut på campus och distans kommer även innehållet i undervisningen att tas emot på olika sätt.

## Begränsad valfrihet

### Färre valmöjligheter på distans

En av hörnplarna i den nya läroarutbildningen är valfriheten. Läroarutbildningen syftar till ”att utbilda en läroarkår som har stora gemensamma yrkeskunskaper och kompetenser men samtidigt innehåller stor individuell variation genom olika kombinationer av inriktningar och specialisering(ar).”<sup>30</sup> I de reguljära, campusbaserade versionerna av läroarprogrammet kan studenterna normalt välja verksamhetsområde, inriktningar och specialiseringar, samt ofta även ordningsföljd mellan kurser och mellan utbildningsområden.

Den stora valfriheten har lett till att läroarstudenternas val inte alltid stämmer med det prognostiserade samhällsbehovet. På såväl nationell som regional nivå uppkommer överskott och underskott inom vissa kategorier av läroare. Tydliga exempel är brister på förskolläroare, naturvetare och yrkesläroare.

Den här utvärderingen visar att distansversionerna av läroarprogrammet ofta är tydligt arbetsmarknadsanpassade. Hälften av de långa distansbaserade program som ingick i utvärderingen var inriktade mot matematik, naturvetenskap och teknik, och fem av dem ledde till läroarexamen profilerad mot verksamhet i förskola och förskoleklass.

Lärosätena, i samverkan med kommunerna, styr distansstudenternas val genom att i första hand erbjuda inriktningar och specialiseringar inom de verksamhetsområden och ämnen som arbetsmarknaden efterfrågar. Distansstudenterna har begränsade möjligheter själva att profilera sin utbildning.

---

30. Högskoleverkets rapport 2005:17 R, s. 120.

Många av de distansstudenter som deltog i den här utvärderingen ansåg sig också ha få möjligheter att välja ordningsföljd mellan kurserna, studietakt och studieform. Att kombinera kurser mellan olika program inom det egna universitet, eller komplettera sin utbildning med kurser från andra lärosäten, beskrev de som svårt eller ogörligt.

### **Bestämd struktur – sammanhållen utbildning?**

I intervjun med lärosätesrepresentanterna framstod de begränsade valmöjligheterna inom distansprogrammen i första hand som en styrka. Minskad valfrihet kan innebära kvalitetsvinster, bland annat i och med att arbetsmarknadsanpassningen ökar studenternas möjligheter att få jobb och dessutom ger kommunerna tillgång till den typ av lärare som de har behov av.

Samtidigt, menade lärosätesrepresentanterna, är det lättare att hålla samman utbildningen om utbildningsvägarna är fastlagda i förväg och valalternativen få. Detta är dock en slutsats som problematiserades i studentenkäten. Av enkätsvaren att döma innebär en fast struktur inte nödvändigtvis att de kurser och utbildningsområden som ingår i distansprogrammen hänger ihop på ett logiskt sätt. Hälften av studenterna var tveksamma till samordningen av utbildningens olika delar.

De begränsade valmöjligheterna uppgavs också ha ekonomiska orsaker. Institutionerna har inte råd att erbjuda hur många kurser och inriktningar som helst på distans.

### **Högre krav på distans**

Läroutbildning på distans är inte något som man klarar av utan ansträngning. De krav som ställs på distansstudenterna framstår i den här utvärderingen som jämförelsevis höga – även om bilden varierar mellan olika lärosäten. Den beskrivning av läroutbildningen som delvis kravlös och på låg akademisk nivå, som presenterades i Högskoleverkets tidigare utvärdering, har ifrågasatts av både studenter och lärosätens representanter.

### **Skriftlig kommunikation höjer kraven**

Att kraven möjligen är högre på distans kan tänkas ha flera orsaker, varav distansformen i sig är en. I distansversionerna av läroprogrammet är stora delar av undervisningen och studenternas arbete skriftligt, och det myckna läsandet och skrivandet innebär en omfattande arbetsinsats. Kraven på skriftlig dokumentation innebär dessutom att det blir svårt för enskilda att glida igenom utbildningen utan att anstränga sig, eftersom så mycket av det som man som student presterar eller inte presterar blir synliggjort.

I och med att så stora delar av studenternas arbete finns dokumenterat öppnas också nya möjligheter för bedömning och examination.

## **Distansstudenterna påverkar kravnivåerna**

Att distansstudenterna ofta är äldre och mer yrkeserfarna än studenter i allmänhet spelar en central roll, menade i synnerhet de lärosätesrepresentanter som intervjuades. Med erfarenheten följer ett bredare och djupare perspektiv på lärarens arbete och därmed blir dessa studenter även mer benägna att problematisera och ifrågasätta. I det kunskapsstoff som en yngre student okritiskt tar till sig finner den äldre svårigheter, tveksamheter och dilemman. Slutsatsen blev att studentgruppens sammansättning bidrar till att studier på distans blir mer avancerade. Distansstudenterna sätter ribban högre än genomsnittstudenterna i reguljära lärarprogram, samtidigt som de akademiska lärare som möter erfarna studenter tvingas ställa högre krav på sig själva och sin undervisning.

Samtidigt är det många distansstudenter som arbetar parallellt med sina studier. Av dem som svarade på enkäten och som studerade på heltid yrkesarbetade 60 procent. Kombinationen av yrkesarbete och (heltids)studier kan också antas bidra till att studenterna upplever att det ställs höga krav på dem.

## **Allmänt utbildningsområde**

### **Forskningsanknytningen ifrågasätts**

Möjligen påverkar studenternas ålder och yrkeslivsanknytning även deras inställning till de delar av utbildningen som knyter an till vetenskaplig teori och vetenskapligt arbete.

I regeringens proposition 1999/2000:135, *En förnyad lärarutbildning*, betonas att ”Den självklara utgångspunkten för reformen är att lärarutbildningen, liksom övrig högskoleutbildning, skall vila på vetenskaplig grund. Lärarutbildningen bör ge de blivande lärarna ett arbetssätt och en syn på kunskap där självständigt sökande efter och värdering av information är grundläggande. Forskningen om lärande och undervisning måste förstärkas kraftigt och få större betydelse i högskolans lärarutbildning. Det innebär att utbildningen skall knyta an till aktuella forskningsresultat och befrämja ett vetenskapligt förhållningssätt hos studenterna.”<sup>31</sup>

I enkätsvaren ifrågasatte studenterna den forskningsanknytning av utbildningen som lärosätena försökte åstadkomma inom ramen för AUO. Forskningsmetodik och vetenskapsteori var inte kunskap som efterfrågades. Studenterna ville ha praktiskt användbar kunskap och nyttiga tips. ”Vi ska inte forska i framtiden”, var budskapet.

Det finns inte heller alltid utrymme för den problematisering som skulle kunna leda till att man som student och praktiker kan knyta de vetenskapligt inriktade delarna av utbildningen till klassrumspraktiken. ”Det är svårt att koppla ihop t.ex. vetenskapen med det praktiska. Skulle vara lättare om någon hade förklarat varför vi läser vissa saker. Det skulle ge mig större motivation om jag förstod VARFÖR vissa saker anses relevanta och viktiga”, resonerade

---

31. Anfört arbete, s. 10.

en student. I den gruppintervju som genomfördes med representanter från lärosätena diskuterades risken att de studenter som kommer till utbildningen som yrkespraktiker kommer att avsluta sina studier utan att ha utvecklat en vetenskaplig förståelse av sin praktik.

Tveksamheten till forskning och forskningsanknytning och fokuseringen på klassrumspraktiken visades också i studenternas sätt att förhålla sig till examensarbetet. I enkätsvaren var det flera som beskrev examensarbetet som slöseri med tid.

### **Mindre problem med relevansen**

I Högskoleverkets tidigare utvärdering framkom att innehållet i AUO inte alltid var relevant för alla verksamhetsområden och inte innebar lika bra anknytningspunkter till alla inriktningar. Följaktligen hade studenterna olika uppfattningar om hur relevant AUO var för just deras studieprofiler eller inriktningar. Liknande resultat, möjligen mindre accentuerade, framkom i utvärderingen av de distansbaserade lärarprogrammen. Kritiken mot distansversionen av AUO var emellertid relativt mild. Också i det här sammanhanget beskrev lärosätesrepresentanterna distansprogrammets tydliga struktur som en fördel. Begränsade valmöjligheter gör att hela programmet möjligen hänger ihop bättre och då uppfattas inte AUO som en isolerad del.

Hur AUO tas emot påverkas dessutom av studenternas ålder och erfarenhet, menade man också. Om AUO kan knytas till egen erfarenhet eller faktisk yrkesverksamhet blir innehållet lättare att ta till sig.

## **Inriktningarna**

### **Lite ämnesdidaktisk undervisning**

I enkätsvaren lyfte distansstudenterna fram bristen på ämnesdidaktik i inriktningarna. Liknande resultat framkom i Högskoleverkets tidigare utvärdering. Då menade bedömargruppen att ämnesdidaktiken föll bort av främst organisatoriska skäl, till exempel på grund av studentgruppernas storlek, lärargruppens kompetens eller lärosätets organisation och interna förutsättningar för samarbete. Kampen om poängutrymme mellan den metodikinriktade ämnesdidaktiken och den mer forskningsorienterade lyftes fram.

### **Skrivarkultur istället för praktisk socialisation?**

Dessa förklaringar gäller troligen också för den distansbaserade lärarutbildningen. Här tillkommer dessutom en distansspecifik problematik, nämligen frågan om hur färdighetsträning, eller färdighetsinriktad undervisning, bedrivs på distans. I intervjuerna diskuterades risken att den nuvarande tonvikten på skriftlig kommunikation innebär att distansstudenten blir inskolad i en "skrivarkultur", på bekostnad av den mer praktiska eller färdighetsinriktade socialisationen in i läraryrket. Kan distansformen medföra att de delar av

lärarens arbete som hänger samman med undervisning och social dynamik i grupper inte kommer att uppmärksammas i tillräcklig omfattning?

I intervjuerna framkom att studenterna lär ämnesdidaktik i första hand under den verksamhetsförlagda utbildningen.

## **Verksamhetsförlagd utbildning**

### **Svag koppling mellan teoretiska och verksamhetsförlagda delar**

Enkätundersökningen visade att distansstudenterna i allmänhet har begränsad kontakt med högskolans lärare under VFU. Ungefär en tredjedel av dem hade ingen kontakt alls och endast 13 procent fick personliga besök.

Mellan 30 och 40 procent var också kritiska till integreringen mellan teori och praktik. Enligt svaren fungerar de teoretiska och de verksamhetsförlagda inslagen av utbildningen mer eller mindre fristående från varandra. Detta överensstämmer inte med intentionerna med den nya lärarutbildningen. ”För att lärarutbildningen i större utsträckning än i dag skall ge studenterna möjligheter att stärka både sina ämneskunskaper och sina lärarspecifika yrkeskunskaper krävs att de tre utbildningsområdena förstärker varandra genom att de integreras. En väl sammanhållen utbildning ger också en växelverkan mellan de högskoleförlagda och de verksamhetsförlagda delarna”, anges i proposition 1999/2000:135.<sup>32</sup>

### **VFU på den egna arbetsplatsen ifrågasätts**

Kartläggningen visade att de flesta lärosäten tillämpar samma avtal med kommunerna, och har samma krav på VFU, i distansutbildningen som i de reguljära lärarprogrammen. Det förekommer att de kommunala VFU-handledare som medverkar i distansprogrammen erbjuds särskild kompetensutveckling eller handledarutbildning.

Men att de formella ramarna är desamma innebär inte nödvändigtvis att den verksamhetsförlagda utbildningens innehåll och utformning blir likadant. Framför allt får den här delen av utbildningen en specifik innebörd för den de yrkesverksamma distansstudenter som genomför VFU på sin egen arbetsplats. Det här sättet att genomföra VFU är delvis en praktisk lösning, som tillåter yrkesverksamma studenter att arbeta och behålla sin inkomst under studierna, samtidigt som lärosätena inte behöver ordna fram nya VFU-platser – något som kan visa sig svårt när det gäller distansstudenter som bor i kommuner som lärosätena inte har slutit avtal med.

Det är samtidigt en begränsande lösning, poängterade både studenter och lärosätesrepresentanter. Dessa studenter har en mycket begränsad kontakt med högskolan under VFU och erbjuds alltså lite stöd och stimulans därifrån. Den VFU som studenten utför på sin egen arbetsplats, som en del i sitt vanliga arbete och utan särskild handledning, innebär dessutom inte att nya per-

---

32. Anfört arbete, s. 17.

spektiv tillförs. Med liten kontakt mellan högskola och VFU-skola, och med ansvaret för genomförandet i huvudsak placerat på den enskilde studenten, blir det dessutom svårt att bedöma och betygsätta VFU.

I proposition 1999/2000 framhåller regeringen att ”Utbildningen bör förbereda lärarstudenterna för arbete utifrån de skiftande förutsättningar som finns hos barn och elever. En möjlighet till detta är att studenterna arbetar i olika miljöer för lärande.”<sup>33</sup>

### **Samarbetet med kommunerna behöver utvecklas**

På det hela taget, framkom under intervjuerna, finns mycket att göra i fråga om samarbetet med kommunerna i samband med VFU. Problemen med studenter som är geografiskt spridda behöver t.ex. hanteras. Det kan vara svårt att finna VFU-plats till en distansstudent som bor i en kommun som har avtal med ett annat lärosäte än det som distansstudenten är inskriven vid.

I kommuner som lärosätet inte har avtal med är det heller inte alltid möjligt att garantera de kommunala handledarnas kompetens, eftersom dessa inte omfattas av den handledarutbildning som erbjuds kommuner med avtal. Bristfälligt förberedda VFU-handledare kan bidra till att underminera kvaliteten i den här delen av utbildningen.

### **Färdighetsträning av tveksam kvalitet**

Kvaliteten i den färdighetsträning som erbjuds inom programmen framstår på flera håll som tveksam. Det gäller för de program där

- den ämnesdidaktiska undervisningen i första hand äger rum inom VFU och i huvudsak innebär undervisningspraktik
- integrationen mellan verksamhetsförlagda och mer teoretiska delar av utbildningen inte fungerar
- VFU innebär vardagsarbete för studenterna istället för handledd utbildning förlagd till olika utbildningsmiljöer.

---

33. Anförts arbete, s. 17.

# Kvalitet i distansutbildning

Utifrån resultaten av denna utvärdering, och med stöd i den teoretiska analys som tidigare genomförts inom Högskoleverket, diskuteras nedan ett antal kriterier för bedömning av kvaliteten i högre utbildning på distans.

## Teknik och support

### Teknik i distansutbildning

Under framför allt den senaste tioårsperioden har begreppet distansutbildning ifrågasatts, och i olika sammanhang ersatts av beteckningar som *flexibelt lärande* (*flexible learning*), *öppet lärande* (*open learning*) och *teknikstödd utbildning* (*technology enhanced learning*). I samtliga dessa begrepp betraktas utbildningens teknikstöd som centralt.

Inom distansutbildningsområdet har intresset för tekniska hjälpmedel för distribution av utbildning alltid varit stort. De tidiga brevskolorna nyttjade postväsendet och från och med 1970-talet blev telefon och fax relativt vanliga. Under 1980- och framför allt 1990-talen fick informations- och kommunikationstekniken (IKT) en allt mer framträdande roll, och då inte bara för distribution av utbildning – även om det fortfarande var det vanligaste användningsområdet – utan även som kunskapskällor. Audio- och videoinspelningar kunde ingå i utbildningarna och i och med personatorerna och utvecklingen av webben och Internet introducerades digitala tekniker som e-post, lärplattformar och bildkonferens, samtidigt som cd- och dvd-skivor producerades och särskilda utbildningsprogram utvecklades. Dessa hjälpmedel används fortfarande.

Inom ramen för den nya digitala tekniken utvecklas dessutom nya applikationer. Internet fungerar i allt fler utbildningssammanhang som plattform för öppen kommunikation, nätverksbyggande, gemensam kunskapsuppbyggnad, fildelning och återanvändning av material. Utbildning och utbildningsmaterial görs allmänt tillgängligt och särskilda licenser eller applikationer som stänger användare ute, eller som inte är allmänt tillgängliga, ifrågasätts. OECD/CERI har t.ex. nyligen i en rapport beskrivit en global stark utvecklingstrend kring digitala lärresurser, OER (*Open Educational Resources*), i den högre utbildningen.<sup>34</sup> Med hjälp av digital teknik kan en konstruktivistisk, spontan och dynamisk lärandesituation skapas.

---

34. OECD-rapport (2007): *Giving Knowledge For Free: The Emergence Of Open Educational Resources* - ISBN-978-92-64-03174-6 © OECD, Paris

### **IKT-kompetens som kvalitetskriterium**

Lärarstudenter som läser på distans får egen erfarenhet och kompetens att hantera IKT för olika former av kommunikation. Tekniska hjälpmedel blir, enligt studenterna, något som man naturligt lär sig att använda som redskap för undervisning och inläring.

I examensordningen för den nya lärarutbildningen anges att lärarstudenten ska kunna använda informationsteknik i den pedagogiska utvecklingen och inse massmediers roll för denna, och i proposition 1999/2000:135, menar regeringen att: ”Användningen av modern informationsteknik utvecklas snabbt i samhället och skolan. Det är viktigt att den nya tekniken blir en integrerad del av det lärande som den framtida läraren skall organisera. Lärarutbildningen skall utformas så att den förbereder blivande lärare för att verka i ett alltmer kunskapsrikt arbetsliv och samhällsliv där modern informationsteknik ingår som ett naturligt inslag.”<sup>35</sup> Den informations- och kommunikationsteknik som distansstudenterna använder sig av i studierna och lär sig nyttja i den egna undervisningen kan därför betraktas som en indikation på den distansbaserade lärarutbildningens kvalitet.

### **Strategiskt val av tekniska hjälpmedel**

Oavsett användningsområde, behöver valet av tekniska hjälpmedel underordnas distansutbildningens syften, dvs. tekniken bör betraktas som ett medel att uppnå pedagogiska eller metodologiska mål. IKT-miljön bör utformas med utgångspunkt i en definierad syftesbeskrivning, utifrån en uttalad och sammanhållen strategi.

Detta är ett kvalitetskriterium som är relevant för all IKT-stödd distansutbildning. Den brist på konsekvens i teknikvalet som flera av lärarstudenterna beskrev i den här utvärderingen bör överhuvudtaget inte förekomma i högre utbildning på distans.

### **Tillgång till support och kompetensutveckling**

En avgörande faktor för hur väl teknikstödet kommer att fungera i distansutbildningen är att studenter och lärare har en gemensam uppfattning om teknikens syfte och användningsområden, samt att alla har tillräcklig kunskap för att kunna använda den. Om tekniken inte kan fås att fungera och användas rycks grunden för utbildningen undan.

Tillgången på support blir därmed ett annat viktigt kvalitetskriterium. Lärare och studenter behöver ges introduktion till tekniken och tillgång till fortlöpande support under distansutbildningen gång.

---

35. Anfört arbete, s. 11.



Kvalitetsaspekter som relaterar till den informations- och kommunikationsteknik som används i distansutbildningen är sammanfattningsvis:

- Genomtänkt teknisk profil, med IKT-verktyg som valts med utgångspunkt i utbildningens mål, innehåll och undervisningsmetod.
- God funktionalitet, som förutsätter dels att teknik och teknisksupport fungerar på ett tillförlitligt sätt, dels att såväl lärare som studenter genom introducerande utbildning känner sig väl hemmastadda som användare av tekniken.

## Planering och struktur

Jämfört med campusförlagd lärarutbildning, som denna framstod i Högskoleverkets utvärdering år 2004, förfaller de distansbaserade versionerna av lärarprogrammet vara tydligare strukturerade, med färre valmöjligheter för studenterna och tydligare studiegångar. De studenter som intervjuades hade i allmänhet inga problem med att se den röda tråden i sin utbildning.

Tydlig struktur är central för kvaliteten i distansutbildning överhuvudtaget.

### Behov av studiehandledning

Den typ av improviserad planering som kan äga rum när lärare och studenter i reguljära utbildningar möts i föreläsningssalar och seminarierum, och överhuvudtaget talas vid under utbildningens gång, fungerar i allmänhet sämre när utbildningen organiseras flexibelt. Med studenter som sitter spridda och arbetar i olika takt vid olika tidpunkter krävs en fast struktur för studierna. Varje student behöver i förväg veta vem som ska göra vad när, var och hur. En tydlig studiehandledning behöver utarbetas. I en sådan plan översätts lärarens ”intuitiva” lärarkunskaper till tydliga undervisningsstrategier som kan följas av studenterna.

### Utvecklade kursplaner för att hantera flexibiliteten

I och med den digitala tekniken och de nya applikationer som gör det möjligt för studenterna själva att söka och skapa kunskap på Internet ökar tillgången till utbildning och lärostoff. Tekniken erbjuder den aktiva studenten vägar att själv utforma innehållet i sin utbildning. Här uppstår en problematik kring urval och kvalitetsgranskning av studiematerial, metoder och produkter som utbildningsanordnaren behöver hantera i kurs- och studieplaner.

Samtidigt behöver studenterna få systematisk handledning under studiernas gång för att lära att kritiskt granska och i övrigt hantera data som hämtas från källor på Internet.

### Struktur ger stadga åt självstudierna

I distansutbildning varvas i regel gemensamma, lärarledda samlingar med perioder då studenterna arbetar självständigt med sitt lärande, utan direkta föreläsningar eller annan fysisk kontakt med sina lärare. Dessa mellanperioder innebär antingen enskilda studier, dvs. självstudier, eller att studenterna bil-

dar studiegrupper och läser tillsammans vid fysiska möten eller i forum som organiseras med hjälp av distansöverbyggande teknik.

En skillnad mellan IKT-baserad distansutbildning och reguljär högskoleutbildning är att vid den förra äger huvuddelen av studenternas inlärningsrum under dessa självstudieperioder. De förutsättningar som skapas för studenternas eget arbete under självstudierna blir följaktligen avgörande för kvaliteten i distansutbildningen.

### **Interaktion som planeras och arrangeras i förväg**

I distansstudier involveras studenterna i liknande kommunikationsprocesser som i reguljära utbildningar, dvs. de kommunicerar med lärostoffet, läraren och sina studiekamrater. Skillnaden för distansstudenternas del är att den mesta kommunikationen inte kan ske direkt och spontant, utan måste arrangeras och planeras i förväg. Denna planering påverkar utbildningens kvalitet.

Kvalitetsaspekter som relaterar till utbildningsplanering och utbildningsstruktur är sammanfattningsvis:

- Tydlig struktur och tydliga studiegångar, som gör att distansstudenten uppfattar den röda tråden och helheten i utbildningen.
- Tydlig studiehandledning, dvs. stöd till studenterna att planera och genomföra sina studier, inklusive att interagera med lärare och kurskamrater.
- Kursplaner och studieplaner som ger god överblick över såväl traditionellt studiematerial som nya digitala lärresurser.

### **Lärarresurs och lärarkompetens**

I utvärderingsresultaten beskrivs kontakten mellan distanslärare och student som viktig. Utvärderingen tyder på att åtminstone inom lärarutbildningen undervisar ofta samma kategorier av lärare i distansversionerna som på campus. Studenterna betonade att lärarnas kunnande om distanspedagogik och distansmetodik varierar stort.

### **Distansundervisning innebär en ny lärarroll**

I distansundervisning växlar läraren in delar av sin undervisningstid mot handledning, i första hand individuell sådan, som äger rum under studenternas självstudier. Ofta handlar det om relativt omfattande handledningsinsatser via telefon, e-post eller lärplattform. Förutom handledning förutsätter distansutbildning dessutom extra förberedelser och administrativt arbete, exempelvis utveckling och uppdatering av studiehandledningar och underhåll av hemsidor.

### **Distanslärarnas arbetsbelastning**

Sammantaget tilldelas distansläraren en lärarroll som avviker från den gängse och som kanske inte uppfattas som attraktiv av alla. Distansundervisning ställer större krav på tydliggörande och struktur, pedagogisk anpassning och

individuell handledning än reguljär undervisning, och därmed blir den här typen av undervisning tidskrävande. I allmänhet är dock de lokala arbetsavtalen baserade på de förhållanden som gäller vid traditionell campusutbildning, med olika tidsfaktorer för föreläsningar, seminarier, gruppövningar, handledning m.m. Med gällande arbetstidsavtal ersätts en universitetslärare exempelvis högre för *undervisningstid* än för handledning. Som avtalen är utformade upplever distansläraren ofta att tilldelningen av tid inte motsvarar den faktiska arbetsinsatsen.

En indikator på kvaliteten i distansutbildning bör vara att lärarresursen dimensioneras i överensstämmelse med den arbetsinsats som förutsätts.

### **Särskild distanslärarkompetens**

Lärarnas kompetens är central för kvaliteten i all akademisk utbildning. Men utöver reguljära akademiska och pedagogiska kunskaper behöver distansläraren även kunna tillämpa pedagogiska principer och strategier för undervisning på distans. En distanslärare behöver i allmänhet också en annan informations- och kommunikationsteknisk kompetens än universitetsläraren i gemen.

Kvalitetsaspekter som relaterar till lärarresurs och distanslärarkompetens är sammanfattningsvis:

- Tillgång till teknisk och distanspedagogisk kompetensutveckling.
- Anpassning av lärarresurs och av lärarnas arbetsvillkor efter de speciella förutsättningar som IKT-baserad distansundervisning innebär.

## **Studentanpassning**

### **Studentgrupp med särskilda behov**

Distansutbildning kan beskrivas som en form av flexibel utbildning och kan som sådan ges olika definitioner. Ett centralt element i de flesta definitioner är *studentanpassningen*. I och med att distansstudenterna i allmänhet är något äldre än andra studenter har de också annorlunda studieförutsättningar. Det gäller också för de lärarstudenter som läser på distans. Utvärderingen visar att med högre ålder följer t.ex. att familjesituation och yrkeserfarenhet är en annan. Distansstudenterna förvärvsarbetar också oftare parallellt med studierna och många bor relativt långt från närmaste universitet eller högskola.

Ett syfte med distansutbildning är att ta tillvara de särskilda erfarenheter som dessa studenter har och att göra det möjligt för dem att kombinera familjeliv, yrkesliv och studier.

Kvalitetskriterier som relaterar till studentanpassningen är sammanfattningsvis:

- Lokala utbildningsmål som speglar distansstudenternas behov.
- Uppläggning av utbildningen i enlighet med studenternas förutsättningar, t.ex. avseende valet av tekniska hjälpmedel och avvägningen mellan självstudier och gemensamma möten.

## **Infrastruktur och organisatoriska förutsättningar**

I den kartläggning som föregick utvärderingen av den distansbaserade lärarutbildningen betonade flera utbildningsanordnare att det behövs en välfungerande ledning för att hålla samman utbildningen socialt, se till att olika stödfunktioner fungerar (teknisk support, studierådgivning, bibliotek etc.), samt för att koordinera arbetet med lärcentra och VFU-placeringar.

### **Förutsättningar för intern samverkan**

Viktigt i det här sammanhanget är de institutionella och organisatoriska förutsättningar för teknikanvändning som skapas; dels hur ansvaret för utbildningen och den teknik som ingår fördelas inom respektive institution och inom lärosätet, dels hur samarbetet mellan olika kategorier av aktörer organiseras och fungerar.

I utveckling och genomförande av distansutbildning behöver överhuvudtaget fler personalkategorier och funktioner inom lärosätet involveras än när det gäller den reguljära utbildningen. Lärarna är självklara, men också medverkan från teknisk personal är i de flesta fall nödvändig. Företrädare för lärosätets ”stationära” resurser, t.ex. studentkår, bibliotek, bokhandel, studievägledning och administration, behöver delta.

De organisatoriska förutsättningar som tillskapas internt inom lärosätet för denna samverkan kommer att få en avgörande betydelse för utbildningens kvalitet.

### **Extern samverkan och nätverk**

De organisatoriska förutsättningarna för distansutbildningen behöver även utformas så att de möjliggör och inbjuder till externa virtuella nätverk, utbyten och samarbeten.

Förutsättningar för samverkan med kommunala lärcentrum behöver skapas, samt system för kvalitetssäkring av de delar av utbildningen som genomförs vid dessa.

Kvalitetskriterier som relaterar till distansutbildningens infrastruktur och organisatoriska förutsättningar är sammanfattningsvis:

- Distansstudenternas tillgång till teknisk support, bibliotek och studievägledning.
- Tekniska och organisatoriska förutsättningar för intern och extern samverkan.
- Kvalitetssäkringssystem för undervisning som genomförs vid kommunala lärcentrum.

## Referenser

- Högskoleverket. (2005a). Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R.
- Högskoleverket. (2005b). Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 2: Lärosätesbeskrivningar och bedömningar. Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R.
- Högskoleverket. (2005c). Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 3: Särskilda studier. Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R.
- Högskoleverket. (2006a). Examination med kvalitet – en undersökning om examinationsförfarandet vid några svenska högskolor. Rapport 2006:45 R.
- Högskoleverket. (2006b). Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet. Rapport 2006:46 R.
- Högskoleverket. (2006c). Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen. rapport 2006:47 R.
- Högskoleverket. (2007). Högskolornas särskilda organ för lärarutbildning – deras ansvar och befogenheter. Rapport 2007:47 R.
- OECD (2007): Giving Knowledge For Free: The Emergence Of Open Educational Resources - ISBN-978-92-64-03174-6 © OECD, Paris.
- Proposition 1999/2000:135 En förnyad lärarutbildning.
- Ranebo, Stellan (2006). Lärarutbildningsprogram som ges på distans 2005–06. Beskrivningar och fakta. (Ej publicerad)
- Ranebo, Stellan (2006). Lärarutbildningsprogram som ges på distans 2005–06. Reflektioner. (Ej publicerad)

