



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044-250 30 00

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Självständigt arbete på avancerad nivå, 15 hp, för specialpedagogexamen

VT 2022

Fakulteten för lärarutbildning

# **Att synas eller inte synas**

Ett specialpedagogiskt  
perspektiv på  
videokonferenskamerans  
påverkan i den virtuella  
lärmiljön

**Cecilia Antonsson/Katarina Rosén**

## **Författare**

Cecilia Antonsson/Katarina Rosén

## **Titel**

Att synas eller inte synas - Ett specialpedagogiskt perspektiv på videokonferenskamerans påverkan i den virtuella lärmiljön

## **Title**

To be seen or not to be seen - A special educational perspective on the impact of videoconferencing cameras in the virtual learning environment

## **Handledare**

Johanna Lüddeckens

## **Examinator**

Daniel Östlund

## **Sammanfattning**

Studien tar avstamp i de utmaningar som övergången till distansstudier under coronapandemin bidragit till. Syftet är att undersöka videokonferenskamerans roll som påverkansfaktor i en virtuell lärmiljö sett ur ett tillgänglighetsperspektiv. Vidare har även föreliggande examensarbete som mål, att ur ett specialpedagogiskt perspektiv på den virtuella lärmiljön, bidra med ökad förståelse för användandet av videokonferenskameran så att verksamheter kan utveckla och anpassa sin distansundervisning och därmed öka sin beredskap att möta en större heterogenitet även i den virtuella lärmiljön. De tre frågeställningar som ämnas besvaras är, vilka hinder och möjligheter upplever studerande på Folkhögskolans Allmänna kurs att videokonferenskameran skapar i en virtuell lärmiljö utifrån ett tillgänglighetsperspektiv? Vilka hinder och möjligheter upplever pedagoger på Folkhögskolans Allmänna kurs att videokonferenskameran skapar i en virtuell lärmiljö utifrån ett tillgänglighetsperspektiv? samt vilka specialpedagogiska implikationer för praktiken kan studiens resultat bidra med? Fokus för studien är pedagoger och studerande verksamma vid Folkhögskolans Allmänna kurs. Studien har en kvalitativ forskningsansats. Det teoretiska ramverk som används för att bringa förståelse för respondenternas utsagor i förhållande till ett tillgänglighetsperspektiv, bygger på Antonovskys (1991) modell KASAM, känsla av sammanhang. Studiens data bygger på två genomförda fokusgruppsintervjuer med

6 folkhögskolestuderande respektive 5 folkhögskolpedagoger. Resultatet och analysen synliggör att användandet av videokonferenskameran sett till hinder och möjligheter är högst komplext och individ- samt situationsbundet. Resultatet visar även att användandet av videokonferenskamerna är behovsstyrd och att studenternas behov ofta får stå tillbaka till förmån för pedagogernas. Vilket kan påverka studenternas lärmiljö negativt utifrån ett tillgängligtperspektiv. Ett kritiskt ifrågasättande med ett specialpedagogiskt perspektiv som infallsvinkel kan bli värdefullt i syfte att undvika förgivettagna företeenden kopplade till brukandet av videokonferensverktyg med avsikt att återskapa klassrummet i videokonferenssamtalet.

## **Ämnesord**

Specialpedagogik, distansundervisning, tillgänglig lärmiljö,  
videokonferenskamera, Folkhögskola

**Author**

Cecilia Antonsson/Katarina Rosén

**Title**

To be seen or not to be seen - A special educational perspective on the impact of videoconferencing cameras in the virtual learning environment

**Supervisor**

Johanna Lüddeckens

**Examiner**

Daniel Östlund

**Abstract**

The study is based on the challenges that the transition to distance learning during the corona pandemic has contributed to. The purpose of the study is to investigate the role of the video conference camera as an influencing factor in a virtual learning environment seen from an accessibility perspective. Furthermore, the study also aims, from a special educational perspective on the virtual learning environment, to contribute with an increased understanding of the use of the video conferencing camera so that schools can develop and adapt their distance education and thereby increase their readiness to meet greater heterogeneity in the virtual learning environment. The three questions that are intended to be answered are, what obstacles and opportunities do the students at the Folk High School's General Course experience that the video conference camera creates in a virtual learning environment from an accessibility perspective? What obstacles and opportunities do educators at the Folk High School's General Course experience that the video conference camera creates in a virtual learning environment from an accessibility perspective? and what special pedagogical implications for the practice can the results of the study contribute? The focus of the study is educators and students at the Folk High School's General Course. The study has a qualitative approach. The theoretical framework used to bring understanding of the respondents' statements in relation to an accessibility perspective, is based on one Antonovskys (1991) modell KASAM, sense of context. The empirical data is based on two conducted focus group interviews with 6 folk high school students and 5 folk high school educators. The results and analysis make clear that the use of the video conferencing camera in terms of obstacles and opportunities is highly complex, individual and

situational. The results also show that the use of video conferencing camera is demand-driven and that students needs are often left behind in favor of the educators. Which can negatively affect the students learning environment from an accessible perspective. A critical questioning with a special educational perspective as an approach can be valuable in order to avoid preconceived notions associated with the use of video conferencing tools with the intention of recreating the classroom in the video conferencing conversation.

### **Keywords**

Special education, distance learning, accessible learning environment, video conference camera, Folk High School

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Syfte .....	11
1.2 Frågeställningar .....	11
1.3 Begreppsförklaringar och studiens avgränsningar .....	12
1.3.1 <i>Folkhögskola och Allmän kurs</i> .....	12
1.3.2 <i>Lärmiljö och virtuell lärmiljö</i> .....	13
1.3.3 <i>Studiens avgränsning</i> .....	13
<b>2 Kunskapsöversikt</b> .....	<b>14</b>
2.1 Specialpedagogik och tillgängliga lärmiljöer .....	14
2.2 Folkhögskola och specialpedagogik .....	15
2.3 Folkhögskolan under pandemin .....	16
2.4 Undervisning i en virtuell lärmiljö .....	16
2.5 Videokonferenskamerans psykologiska påverkan .....	19
2.5.1 <i>Zoom dysmorfofobi</i> .....	19
2.5.2 <i>Zoom fatigue</i> .....	20
<b>3 Teoretiskt ramverk</b> .....	<b>23</b>
3.1 KASAM, Känsla Av SAMmanhang .....	23
3.1.1 <i>Begriplighet</i> .....	24
3.1.2 <i>Hanterbarhet</i> .....	24
3.1.3 <i>Meningsfullhet</i> .....	25
<b>4 Metod</b> .....	<b>26</b>
4.1 Studiens design .....	26
4.2 Det kvalitativa forskningsidealet .....	26
4.3 Metodbeskrivning .....	26

4.3.1 Fokusgrupper .....	27
4.3.2 Urval .....	29
4.3.3 Deltagarbeskrivning.....	29
4.3.4 Genomförande.....	31
4.3.5 Analys.....	32
4.4 Trovärdighet och tillförlitlighet .....	35
4.5 Etiska överväganden .....	36
<b>5 Resultat .....</b>	<b>37</b>
5.1 Fokusgrupp pedagoger .....	37
5.1.1 Samspel .....	37
5.1.2 Kontroll .....	38
5.1.3 Stress .....	40
5.2 Fokusgrupp studerande .....	41
5.2.1 Samspel .....	41
5.2.2 Fokus .....	43
5.2.3 Kontroll .....	44
5.2.4 Stress .....	45
<b>6 Teoretisk analys.....</b>	<b>47</b>
6.1 Fokusgrupp pedagoger .....	47
6.1.1 Relationen mellan samspel, begriplighet och meningsfullhet.....	47
6.1.2 Relationen mellan stress, kontroll och hanterbarhet .....	48
6.2 Fokusgrupp studerande .....	50
6.2.1 Relationen mellan samspel, begriplighet och meningsfullhet.....	50
6.2.2 Relationen mellan stress, fokus, kontroll och hanterbarhet.....	52
6.3 Slutsatser .....	54

<b>7 Diskussion .....</b>	<b>55</b>
7.1 Metoddiskussion .....	55
7.2 Resultatdiskussion.....	56
7.2.1 <i>Pedagoger</i> .....	56
7.2.2 <i>Studerande</i> .....	58
7.2.3 <i>Specialpedagogiska implikationer</i> .....	59
<b>Referenser .....</b>	<b>62</b>



## Förord

En vår i skrivandets tecken och en intensiv period med både toppar och dalar, skaparanda och frustration närmar sig sitt slut. Vi vill därför ta tillfället i akt att tacka de personer som bidragit till att uppsatsen genomförts. Först och främst vill vi rikta ett stort tack till samtliga respondenter som generöst delat med sig av sin tid och sina tankar. Vi vill även rikta ett stort tack till Johanna Lüddeckens som under processens gång gett värdefull handledning.

Avslutningsvis vill vi också tacka varandra för ömsesidigt stöd, uppmuntran och inspirerande samtal. Uppsatsen är i sin helhet framställd av oss båda men av praktiska och tidsmässiga skäl har ansvaret, vad gäller inläsning av litteratur, transkribering av data samt presentation och analys av resultat fördelats mellan oss under arbetets gång. Under processen har också fortlöpande tankar och idéer bollats för att nyttja kollektiva förmågor och kunskaper. Genom kontinuerlig återkoppling och kommunikation har därmed ett fördelaktigt samarbete realiserats. Vid färdigställandet av föreliggande examensarbete har gemensamt avgjorts hur samtliga delar ska revideras och slutligen presenteras. Att arbetet framställts under kollaboration och nära samarbete innebär att vi båda studenter är ansvariga för uppsatsens innehåll i sin helhet.

Malmö 2022-05-16

Cecilia Antonsson & Katarina Rosén

# 1 Inledning

2020 drabbades Sverige likt övriga världen av Covid-19, en pandemi som ledde till att regeringen beslutade att samtliga lärosäten och gymnasieskolan skulle påbörja distansundervisning (Folkhälsomyndigheten, 2021; Skolverket, 2021). En av de utbildningsformer som hastigt fick ställa om till distansundervisning, och som kommer att stå i fokus i föreliggande examensarbete, är Folkhögskoleverksamheten. I rapporten, *Folkbildning i coronatider – sammanfattning och analys av åtta deltidsstudier 2020*, beskriver Folkbildningsrådet att flertalet av de studerande vid Folkhögskolans Allmänna kurs lidit av psykiska påfrestningar, bristande motivation och allmän nedstämdhet på grund av en förändrad lärmiljö under pandemin (Folkbildningsrådet, 2020).

En av utmaningarna med distansundervisning har i studier visat sig vara det fysiska avståndet mellan lärare och elever som lätt leder till att eleven blir “osynlig” på ett sätt som inte sker i samma utsträckning i klassrumsundervisningen (Bergdahl & Nouri, 2021; Rehn et al., 2016). Denna osynlighet menar Sharma och Vyas (2021) uppstår i relation till det virtuella klassrummet, då det medför svårigheter för pedagoger och elever att förnimma icke verbala signaler såsom ansiktsuttryck och gester. Bristen på emotionell respons påverkar i sin tur pedagogens förutsättningar att anpassa undervisning i relation till elevernas skiftande behov (Sharma & Vyas, 2021).

Corbeil och Corbeil (2015) beskriver även undervisningen i en virtuell lärmiljö som problematisk utifrån att interaktion sker med många olika slags resurser, bland annat kan samspel ske via olika videokonferensverktyg. Bailenson (2012) och Rice et al. (2021) har i medicinska studier fokuserat på videokonferensverktyget Zooms påverkan på den enskilda individen vid distansundervisning. Studierna (Bailenson, 2021; Rice et al., 2021) synliggör bland annat att deltagandet i videokonferenssamtal kan upplevas som svårhanterligt för den enskilda individen. Två begrepp som myntats i samband med en ökad mängd videokonferenser under pandemin är “Zoom fatigue”, en form av skärmtrötthet (Bailenson, 2021) och “Zoom dysmorfofobi” som enligt Rice et al. (2021) kan utvecklas hos en individ till följd av den ständiga synen av sig själv i skärmbilden. Begreppet Zoom

dysmorfofobi har sitt ursprung i termen dysmorfofobi, en diagnos där en individs missnöje med det egna utseendet leder till stark oro och ångest (Rice et al., 2021).

Specialpedagogiskt arbete består till mångt och mycket av att generera tillgängliga lärmiljöer där varje elev, utifrån egna förutsättningar och behov, ges möjlighet att utvecklas och lära så långt som möjligt i relation till utbildningens mål (SPSM, 2018). SPSM (2018) framhåller att skolor som främjar en tillgänglig lärmiljö identifierar och undanröjer hinder samt identifierar möjligheter i syfte att utveckla och förbättrar lärmiljön. Ett åtagande som på en skola ofta ligger inom elevhälsans arbete och uppdrag (Skolverket, 2014) och är starkt kopplat till den specialpedagogiska professionen. Den färdigutbildade specialpedagogen ska enligt examensordningen (SFS 2017:1111) nämligen visa förmåga att medverka i förebyggande arbete samt arbeta med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer.

Då Paldanius (2013) efterfrågar mer forskning rörande skolformen Folkhögskola i relation till det specialpedagogiska fältet och att tidigare nämnda studier framställer den virtuella lärmiljön som problematisk, önskar vi i rollen som framtida specialpedagoger bidra med djupare förståelse för videokonferenskamerans påverkan i en virtuell lärmiljö ur ett tillgänglighetsperspektiv.

## 1.1 Syfte

Syftet med föreliggande studie är att undersöka videokonferenskamerans roll som påverkansfaktor i en virtuell lärmiljö sett ur ett tillgänglighetsperspektiv. Vidare har även föreliggande examensarbete som mål, att ur ett specialpedagogiskt perspektiv på den virtuella lärmiljön, bidra med ökad förståelse för användandet av videokonferenskameran så att verksamheter kan utveckla och anpassa sin distansundervisning och därmed öka sin beredskap att möta en större heterogenitet även i den virtuella lärmiljön.

## 1.2 Frågeställningar

- Vilka hinder och möjligheter upplever studerande på Folkhögskolans Allmänna kurs att videokonferenskameran skapar i en virtuell lärmiljö utifrån ett tillgänglighetsperspektiv?
- Vilka hinder och möjligheter upplever pedagoger på Folkhögskolans Allmänna kurs att videokonferenskameran skapar i en virtuell lärmiljö utifrån ett tillgänglighetsperspektiv?
- Vilka specialpedagogiska implikationer för praktiken kan studiens resultat bidra med?

## **1.3 Begreppsförklaringar och studiens avgränsningar**

### **1.3.1 Folkhögskola och Allmän kurs**

Folkhögskola och Allmän kurs bedrivs inom folkhögskolans ramar och ingår som en del av Folkbildningen. Folkhögskolan är frivillig i bemärkelsen att de studerande själva väljer om och när de vill medverka, och pedagogiken handlar om att så långt som möjligt individanpassa kurser efter den enskilda elevens behov och förutsättningar (Folkbildningsrådet, 2022). Folkhögskolan ska därmed likt skolverksamhet för barn anpassas till elevernas behov och förutsättningar och inte tvärtom (Nylander et al., 2015). Eleverna studeras på folkhögskola kallas för deltagare och inte studenter, eftersom de förväntas vara med och skapa undervisningsinnehållet genom att delta aktivt i undervisningen (Sveriges Folkhögskolor, 2022). Folkhögskolorna vänder sig till personer som är 18 år eller äldre och enligt Folkbildningsrådet (2020) söker sig många till folkhögskolorna för att komplettera tidigare studier och därmed bli behöriga till gymnasie- eller högskolestudier. På Allmän kurs läser de studerande ämnen på grundskole- eller gymnasienivå, som kan ge behörighet till vidare studier (Folkbildningsrådet, 2020). Det som främst utmärker folkhögskolan från andra studieformer är enligt Folkbildningsrådet (2020) pedagogiken och beskriver den som att mycket fokus läggs på att studera och arbeta tillsammans i grupp samt att utbildningen formas utifrån de studerandes individuella behov och förutsättningar. Utbytet mellan

eleverna är centralt samt att de studerande i stor utsträckning görs delaktiga och formar utbildningen mot de uppsatta målen (Folkbildningsrådet, 2020).

### **1.3.2 Lärmiljö och virtuell lärmiljö**

Begreppet lärmiljö innefattar den fysiska, sociala samt den pedagogiska miljön, där de olika delarna är sammanbundna genom en fortlöpande påverkansprocess (SPSM, 2021). Den pedagogiska miljön handlar om lärarens utvecklande av metoder, pedagogiska strategier och stödstrukturer och den sociala miljön berör strategier och stöd för att främja gemenskap mellan barn och vuxna i verksamheten (SPSM, 2021). En virtuell lärmiljö skiljer sig från en "normal" klassrumsmiljö då den innefattar ett avstånd i rum och/eller tid mellan elev och lärare (Bergdahl & Nouri, 2021). Hilli (2016) beskriver den virtuella lärmiljön som en interaktiv, kommunikativ och kollaborativ digital miljö där lärande förväntas äga rum.

### **1.3.3 Studiens avgränsning**

Studien utgår från en specifik verksamhet och avgränsas till en fallstudie av en på förhand utvald Folkhögskola som har erfarenhet av att undervisa online i sina kurser. Vidare avgränsas uppsatsen till att undersöka hur pedagoger samt studerande verksamma inom Folkhögskolan och Allmän kurs i den valda verksamheten upplevt videokonferenskameran under den undervisning som skett virtuellt. Studien grundar sig således på subjektiva uppfattningar från respondenterna samt våra tolkningar av dessa.

## 2 Kunskapsöversikt

Utifrån att studien ämnar studera videokonferensakameran ur ett specialpedagogiskt perspektiv, ges i denna del först en introduktion kring specialpedagogik och tillgängliga lärmiljöer. Vidare presenteras resultatet från en studie kring Folkhögskolans övergång från klassrumsundervisning till distansundervisning. Avslutningsvis redovisas forskningsresultat från studier om distansundervisning samt videokonferenskamerans psykologiska påverkan, där begreppen Zoom fatigue och Zoom dysmorfofobi beskrivs närmare.

### 2.1 Specialpedagogik och tillgängliga lärmiljöer

Nilholm (2007) framhåller specialpedagogik som något som tas i bruk i skola och samhälle när ett fenomen bedöms som problematiskt. Vidare beskriver han det specialpedagogiska fältet som mångfacetterat och lyfter fram två specialpedagogiska perspektiv det kompensatoriska och det kritiska. Det som särskiljer perspektiven åt är hur man förstår problematikens kärna och därmed vilka åtgärder man bedömer som relevanta (Nilholm, 2007). Utifrån det kompensatoriska perspektivet blir det adekvat att utreda elevens svårigheter och brister i syfte att finna åtgärder som kan kompensera för dessa, vilka ofta uttrycks i termer av olika diagnoser och funktionsnedsättningar (Göransson et al., 2015). Med ett kritiskt perspektiv menar Nilholm (2007) däremot att de svårigheter som uppstår bör sättas i relation till miljön och andra kringliggande faktorer. Förespråkare för det kritiska perspektivet betonar således att förklaringen till individens misslyckande ligger utanför personen själv (Nilholm, 2007).

Enligt Skolverket (2019) förväntas specialpedagogiken, inom den svenska skolans ramar, arbeta för en tillgänglig lärmiljö för att på så sätt ge alla barn och elever bättre förutsättningar för lärande och utveckling. En lärmiljö där det uppstår obalans mellan skolans krav och den enskilda individens förmåga, förutsättningar och behov påverkar många gånger individens möjlighet till utveckling och lärande genom att miljön blir otillgänglig för eleven (SPSM, 2018). Specialpedagogisk verksamhet kan således beskrivas ha en främjande, förebyggande och stödjande roll

där man utgår ifrån alla människors lika värde och allas rätt att ingå i en gemenskap (Skolverket, 2019). I likhet med Skolverket (2019) beskriver Lutz (2013) att specialpedagogik inte är att likställa med en arsenal av specifika metoder som en specifik person besitter för att arbeta med elever i behov av särskilt stöd, utan snarare som ett pedagogiskt förhållningssätt med en öppenhet för att problematisera och kritiskt granska den pedagogiska lärmiljön i relation till samtliga elevers behov och förutsättningar.

En lärmiljö beskrivs av Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2018) som den miljö och det sammanhang en elev vistas i under hela sin skoldag. Sjölund et al., (2017) ger en liknande beskrivning då de förklarar lärmiljön utifrån den omgivning som eleverna lär i, där klassrummet förklaras som primärt men att lärmiljön även inbegriper skolmiljön i sin helhet. En lärmiljö inbegriper således (a) den sociala miljön (b) den pedagogiska miljön och (c) den fysiska miljön (SPSM, 2018). Den sociala miljön handlar enligt SPSM om vilka förutsättningar som ges för att möjliggöra för individen att känna delaktighet och gemenskap. SPSM betonar även vikten av att som individ känna en gemenskap och att ingå i ett givet sammanhang, detta för att kunna lära och utvecklas på bästa sätt. Likaså är det av betydelse att som individ begripa det sammanhang man är en del av, det vill säga att varje individ måste ges möjlighet till att få förståelse och uppleva mening med det som är. När det gäller den pedagogiska miljön handlar det enligt SPSM om olika strategier samt stödstrukturer som pedagogen använder sig av i syfte att göra lärmiljön tillgänglig för eleven i relation till undervisningen. Slutligen handlar den fysiska miljön om att den rent fysiskt ska vara tillgänglig för alla individer, det vill säga att ljud-, den visuella-, luft-, inne- samt utemiljön hela tiden måste tas i beaktande utifrån individens förutsättningar att ta till sig undervisningen (SPMS, 2018).

## **2.2 Folkhögskola och specialpedagogik**

Då föreliggande examensarbete har vuxna folkhögskolestuderande som fokus kan det vara av värde att lyfta den vuxne eleven som av en eller annan anledning möter svårigheter under sina studier. Somliga vuxna studenter, precis som yngre elever, kan av olika anledningar uppleva svårigheter i mötet med de krav som ställs i skolan (SPSM, 2021). Då vuxenutbildningen till skillnad från grundskolan är frivillig,

finns det enligt skollagen dock inte något lagkrav på att vuxenutbildning ska ha en elevhälsa (SFS 2010:800). Likaså gäller inte bestämmelserna om särskilt stöd. Precis som för grundskolan finns enligt skollagen inte heller krav på personal med specialpedagogisk utbildning. Däremot anger skollagen (SFS 2010:800) att alla elever, även inom vuxenutbildning, ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och att vuxenutbildning alltid ska utformas så att elever som är i behov av stöd får det.

## **2.3 Folkhögskolan under pandemin**

Folkbildningsrådet (2020) menar att en stor del av att studera på folkhögskola primärt handlar om interaktionen med andra studerande. I en studie gjord på uppdrag av Folkbildningsrådet (2020) framkommer att lösningarna under pandemin inneburit ett ökat fokus på eget arbete och att mycket av det som gör folkbildningen unik, det vill säga samarbete, interaktion och gemensamma processer, fallit bort i de digitala lösningarna. Studien visar att svårigheterna till "normal" social interaktion i den virtuella lärmiljön mer eller mindre påverkat samtliga respondenter negativt. Informanterna har bland annat känt av skärmtrötthet, vilket gjort att de önskat komma bort från datorn eller mobilen så fort som möjligt. Deltagarna i studien beskriver det också som svårt att kommunicera lika fritt i den virtuella lärmiljön, eftersom lärmiljön inte kunnat erbjuda samma känsla av gemenskap som vid fysiska träffar, när inte alla har velat sätta på kameran och man därmed inte kunnat se ansiktsuttryck och reaktioner på samma sätt som i klassrummet. Folkbildningsrådets rapport synliggör slutligen att omställningen till distansstudier gjort att det blivit svårare för de studerande att motivera sig och att skolarbetet därav blivit lidande, samt att det har krävts stora ansträngningar från individen för att bibehålla samma prestationsnivå. Ett fåtal av informanterna menar dock att distansstudierna passar dem bra, har gett dem större frihet i vardagslivet och gjort det lättare att fokusera på skolarbetet.

## **2.4 Undervisning i en virtuell lärmiljö**

I Bergdahls och Nouris (2021) studie, där Sveriges övergång till distansstudier under pandemin undersökts, konstateras att distansstudier innebär en lärmiljö med



unika förutsättningar och behov ibland vitt skilda från vanlig klassrumsundervisning. Studieförhållandena, som innebär ett avstånd i rum och/eller tid, skapar ofrånkomligt distans mellan eleverna och läraren menar Bergdahl & Nouri. Det anser vidare att det fysiska avståndet bidrar till en mer formell och opersonlig undervisning än den traditionella klassrumsundervisningen. I sin studie beskriver de hur det fysiska avståndet mellan lärare och elever blir problematiskt då avståndet skapar hinder för "normal" interaktion. Bergdahl och Nouri (2021) synliggör fyra aspekter som lärarna framhåller som problematiska i relation till distansundervisning (a) att få insyn i elevernas läroprocess, (b) att veta vad eleverna gör under lektionen, (c) att veta hur eleverna uppfattar undervisningen men också (d) svårigheter i att identifiera de elever som behöver stöd. Ett fenomen som framträder i relation till ett undervisningsperspektiv i den virtuella lärmiljön är således att eleven görs osynlig på ett sätt som inte sker i samma utsträckning i traditionell klassrumsundervisning (Bergdahl & Nouri, 2021; Rehn et al., 2016). Sharma och Vyas (2021), som undersökt den icke verbala kommunikationen i onlineundervisning utifrån ett lärarperspektiv, anser att denna osynlighet är kopplad till otydliga icke verbala signaler i det virtuella rummet. Signaler som sker spontant i det fysiska rummet måste således sändas på ett mer medvetet sätt i den virtuella lärmiljön och de drar utifrån detta slutsatsen att lärarna under onlinelektionen lämnas ovetande och omedvetna om elevernas respons på det som sägs och görs. I likhet med Sharma och Vyas framställer Witt och Wheelers (2001) bristande samspel som problematiskt men beskriver det, till skillnad från Sharma och Vyas, utifrån ett elevperspektiv och menar att icke verbal feedback från läraren har en positiv inverkan på elevernas inläring. Ett leende, en glad uppsyn och instämmande nickar från pedagogen ökar den psykologiska närheten och beredskapen för inläring, vilket i sin tur motiverar eleverna (Witt & Wheelers, 2001). Utifrån förståelsen att icke verbala signaler är ett viktigt stöd i att bygga relationer mellan elever och lärare, då de ger signaler till läraren som leder till att hen anpassar sin undervisning och byter undervisningsstrategier för att tillgodose elevernas behov, menar Sharma och Vyas (2021) att den icke verbala kommunikationens betydelse för kvalitet på onlineundervisning inte får ignoreras. De anser det också vara av allra största vikt, att lärare tränas i att använda icke

verbal kommunikation i onlineklassrummet för att överbrygga det psykologiska och fysiska avstånd som den virtuella lärmiljön medför. Exempel på viktiga signaler att träna upp som de lyfter är kroppshållning, gester och kroppsrörelser, ansiktsuttryck, tempoväxlingar i språket, tonläge, pauser, andning och användandet av föremål som förstärkning.

Den forskning som granskats till föreliggande examensarbete visar också på en maktobalans mellan lärare och elev i den virtuella lärmiljön. Rehn et al. (2016), som studerat lärares förmåga att vara närvarande i en onlinemiljö, menar utifrån sina resultat att distansundervisningen ofta blir mer lärarcentrerad och att eleverna tar mindre plats. Teng och Wu (2021) har kommit fram till snarlika resultat och beskriver onlinelektioner som en "one man show", då det till stor del saknas tvåvägskommunikation på grund av en brist i feedback genom emotionella signaler från eleverna till läraren. Studenter tycks inte enbart få mindre plats utan läraren kan även framstå som mer auktoritär. I en självstudie av Rabin (2021), där hon undersökt sin egen förmåga att som pedagog visa omsorg i onlineundervisning, uttrycker studenterna en liknande upplevelse när de berättar att de stundtals uppfattat henne som mer maktfull och skrämmande online än i verkligheten. Informanterna understryker därav vikten av att lärarens omsorg känns autentisk och att kursen ger möjlighet åt studenterna att då och då få möjlighet att träffa läraren fysiskt.

När det gäller elever i behov av stöd, är området tämligen outforskat när det gäller vuxenutbildning och distansundervisning (Wang, 2014). Wang (2014) som studerat distansundervisning utifrån begreppet tillit, visar att majoriteten av studenter som i undersökningen identifierat sig själva som funktionsnedsatta, känner sig obekväma med att berätta om sin funktionsnedsättning och att be läraren om den anpassning som erbjuds av lärosätet. Det finns enligt Wang således en motvilja och rädsla att online be om hjälp vid behov av stöd eller anpassning. Rehn et al. (2016) studie visar också att somliga studenter känner sig mer utsatta när de ska tala till läraren framför alla online. Att inte kunna fråga en kurskamrat eller viska till någon blir ett hinder för elever som i klassrummet har svårt att förstå innehåll eller instruktioner.

Att skapa och erbjuda en privatzon där individuella frågor kan ställas, menar de därmed är viktigt för att öka tryggheten och minska avståndet till läraren.

## **2.5 Videokonferenskamerans psykologiska påverkan**

Det saknas i stor utsträckning forskning när det gäller effekter av att se sig själv i ett videokonferenssamtal under flera timmar per dygn (Bailenson, 2021). Liknande studier kring ämnet har till största del undersökt hur tittandet i en spegel påverkar individer och det har då rört sig om kortare stunder, högst en timme i sträck (Bailenson, 2021). Duval och Wicklunds (1997) studie kring att behöva se sig själv i en spegel under en längre tid har bland annat visat att individen blir mer självmedveten vilket i sin tur leder till stress. Trots avsaknad av mer specifika studier drar Bailenson (2021), en amerikansk mediapsykolog, utifrån närliggande studieområden, slutsatsen att ett konstant stirrande i det han kallar Zoomspegeln kan leda till Zoom fatigue, på svenska Zoom utmattning, till följd av en ökad självkritik, stress och negativ påverkan på individen. Rice et al. (2021) menar att synen av en själv under längre stunder också kan leda till ett överdrivet fokus på utseendet som för några individer kan leda till stark ångest och en fobi mot det egna utseendet, så kallad Zoom dysmorfofobi.

### **2.5.1 Zoom dysmorfofobi**

Begreppet Zoom dysmorfofobi som myntats under pandemin kan kopplas till Bailensons (2021) begrepp Zoomspegel. Dysmorfofobi, på engelska dysmorphia, är kort för Body Dysmorphic Disorder [BDD] och kan översättas som ”skräck för egen fulhet” (OCD förbundet, 2022). OCD förbundet skriver att sjukdomstillståndet karaktäriseras av självupplevd fulhet samt att individer med BDD upplever sig ha ett så fult utseende att det skapar ångest, vilket i sin tur medför begränsningar i livet och hinder för personen i dennes dagliga livsföring. Spegel samt konsumtion av och medverkande i sociala medier men även deltagande i videokonferenssamtal fungerar som triggers och förvärrar symptomen hos individer med utvecklad BDD (OCD förbundet, 2022).

Zoom dysmorfofobi beskrivs sammanfattningsvis som en föreställning av att det är något allvarligt fel på det egna utseendet, föranlett av ett ökat deltagande i virtuella videokonferenssamtal, där individen exponeras för långa stunder av möjlighet att se sitt eget ansikte på nära håll (Rice et al., 2021). Utmaningen med videokonferenskamera för oss människor, är enligt Rice et al. (2021) att den, till skillnad från till exempel bilder vi lägger upp på oss själva, utesluter en möjlighet för individen att använda redigeringsverktyg. Individens brist på kontroll över hur hen vill presentera sig själv i videokonferenskameran, bidrar enligt dem i sin tur till en ökad medvetenhet om och ett ökat fokus på de fysiska attribut i utseendet som individen själv uppfattar som tillkortakommanden. Slutsatsen Rice et al. dragit är att videokonferenskameran leder till en överdriven självkritik som i sin tur kan leda till dysmorfofobi, med missnöje, ångest, och undvikande av sociala sammanhang som följd. Bailenson (2021) drar en liknande slutsats då han liknar videokonferenssamtalet med en situation där du under en arbetsdag skulle gå runt med en spegel i handen och under flera timmar och i samtliga konversationer tvingas studera dig själv på nära håll.

### **2.5.2 Zoom fatigue**

Ytterligare ett uttryck som uppstått i samband med en ökad användning av videokonferensverktyg är Zoom fatigue, en form av skärmtrötthet. Bailenson (2021) kopplar tröttheten till det han kallar för en “icke verbal överbelastning” som han hypotetisk tänker sig beror på stora mängder närbilder, kognitiv belastning, samt en ökad självkritik som utvecklas när individen tvingas se sig själv långa stunder.

När det gäller närbilder av andra människor visar en studie gjord av Hall (1966 refererad i Bailenson, 2021), att individer uppfattar avstånd till andra personer som är kortare än 60 cm, som intima, vilket leder till att människor i trånga utrymmen som till exempel hissar, tar bort blicken från varandra. Det avstånd som individen har till kollegor eller okända i videokonferensmötet, är därmed egentligen ett avstånd endast reserverat för nära relationer med familj och nära understryker Bailenson. Då samtliga deltagare i zoomsamtalet syns under hela mötet, oavsett vem som talar, menar han att videokonferensverktyget transformerar samtliga

deltagare till talare med känslan av att konstant ha blickar på sig från andra och en ihållande aggregation som följd. Detta skiljer sig menar han från ett fysiskt möte, där endast talaren har ögonen på sig.

Gällande den kognitiva belastningen menar Bailenson (2021) att människor i fysiska möten har ett naturligt flöde av icke verbal kommunikation pågående som stärker och underlättar kommunikationen. Icke verbala ledtrådar och gester i videokonferensmöten kräver däremot mycket mer fokus för att signalerna som sänds ut ska uppfattas rätt och kunna tolkas av den andra (Bailenson, 2021). Ofta uppfattar individerna i ett videokonferenssamtal att ansiktsuttryck behöver överdrivas eller att rösten måste höjas när man interagerar över video, vilket enligt Bailenson tar på krafterna. Han påstår utifrån detta att blicken i ett videokonferensmöte är perceptuellt men inte socialt realistisk. I en studie som han genomfört kände deltagarna inte anknytning till talaren under zoommötet utan uppfattade ett avstånd, ett fenomen som han förklarar med att människors icke verbala signaler online inte betyder samma som i möten ansikte mot ansikte. I ett fysiskt möte när en grupp individer kommunicerar med varandra, tittar till exempel, som en del av den sociala interaktionen, de som inte talar på dem som konverserar för att visa att man följer interaktionen och blicken vandrar också naturligt runt omgivningen även hos de som talar (Bailenson, 2021). Att snegla åt sidan, flacka med blicken eller inte titta rakt fram i ett videokonferensmöte tolkas, till skillnad från vid en fysisk träff, som negativt påpekar Bailenson och menar att förfarandet uppfattas som att någon tappat uppmärksamheten eller tittar på något annat som dykt upp i skärmen, såsom ett meddelande eller en notis. Då endast ansiktet syns i skärmen saknas enligt honom också många icke verbala tecken som kroppsspråk, kroppsstorlek och längd, vilket gör kommunikationen mer sårbar och ansträngande.

Slutligen hävdar Bailenson (2021) att den underbara illusion som skapas under ett telefonsamtal, det vill säga att man tror att personen i andra sidan luren är hängiven samtalet och har fullt fokus på vad man säger och ens röst, trots att personen i fråga kan gå runt och göra andra saker, förstörs i ett videokonferenssamtal. Detta då vi tvingas se den andra personen under hela samtalet. Bailenson understryker också att behovet att vilja röra sig under ett samtal och utföra små fysiska aktiviteter är

naturligt för människan och hälsosamt. Framför allt är det inte heller något som påverkar vår förmåga att lyssna eller tala negativt understryker han. Utifrån de slutsatser Bailenson drar kring videokonferenssamtalets påverkan på individen är uppmaningen att vid videokonferensmöten fråga sig själv om igångsättandet av kameran är nödvändigt vid alla tillfällen samt att utvärdera i vilka situationer som kameran gynnar kommunikationen. Ytterligare förslag som han ger i syfte att reducera risken för stress och utmattning till följd av deltagande i videokonferenssamtal är att utforska vilka funktioner i videokameraverktyget som kan användas för att ta bort bilden på sig själv.

## 3 Teoretiskt ramverk

Här ges först en kortare beskrivning av Antonovskys (1991) modell, KASAM vilken ligger till grund för studiens teoretiska utgångspunkt. Därefter presenteras modellen i relation till studiens syfte. Slutligen förs en diskussion kring modellens bärande begrepp; begriplighet, hanterbarhet samt meningssfullhet utifrån studiens syfte.

### 3.1 KASAM, Känsla Av SAMmanhang

Till grund för studiens teoretiska analys har Antonovskys (1991) modell, Känsla av SAMmanhang (KASAM) använts. Antonovsky hade noterat att somliga människor, trots att de genomgått betydande livskriser, uppvisade förmåga att bibehålla god hälsa. Denna iakttagelse fick Antonovsky att intressera sig för att närmare studera vilka gemensamma nämnare som kunde förklara fenomenet. Genom sin forskning kom Antonovsky (1991) fram till slutsatsen att en människa ofrånkomligen utsätts för olika påfrestningar, stressorer. Han beskriver stressorer som livserfarenheter som kännetecknas av för stora eller för små krav, men att det även kan handla om bristande entydighet utan möjlighet till inflytande eller delaktighet. Genom sina studier tyckte Antonovsky sig kunna se ett samband mellan människans förmåga att möta olika stressorer och samtidig bibehålla god hälsa. Det han fann var att de människor som förmådde se sin tillvaro som meningsfull även bibehöll en god hälsa (Antonovsky, 1991). Detta fenomen menar Antonovsky (1991) beror på individens subjektiva känsla av sammanhang, KASAM. Ett fundament, Antonovsky (1991) beskriver som centralt för människans välmående. Genom fortsatt forskning identifierade Antonovsky tre teman, begriplighet, hanterbarhet samt meningssfullhet, som han senare såg som centrala komponenter i KASAM. Dessa delkomponenter bedömde han ha stor betydelse för människans upplevda hälsa samt förmåga att lära och utvecklas i en föränderlig värld (Antonovsky, 1991).

Valet av Antonovskys (1991) modell som teoretiskt ramverk grundas på att modellens bärande begrepp tolkas som närbesläktade med de kategorier som framträtt vid analys av studiens data och därmed kan diskuteras i sammanhanget av

videokonferenskameran som påverkansfaktor för en tillgänglig lärmiljö. Studenter som upplever hög grad av KASAM har goda förutsättningar att bibehålla god hälsa samt att lära och utvecklas. Detta kan stärkas av Balldin och Hedevåg (2013) som betonar att studenter som upplever hög känsla av sammanhang i tillvaron minimerar risken för negativ stress, vilket ökar förutsättningar för lärande. Genom Antonovskys (1991) modell kan förståelse för videokonferenskameran som påverkansfaktor för tillgänglig lärmiljö i relation till deltagarnas upplevda stressorer fördjupas.

### **3.1.1 Begriplighet**

Den första komponenten i Antonovskys (1991) modell är begriplighet. Med begriplighet syftar Antonovsky till i vilken utsträckning individen upplever olika stimuli vara sammanhängande, strukturerade och tydliga, och därmed upplevas som gripbara. För att kunna möta studenters olika behov är det nödvändigt att fördjupa förståelsen för faktorer som kan påverka den enskilda individens känslan av begriplighet. Balldin och Hedevåg (2013) diskuterar att det i ett första steg är nödvändigt att ha förståelse för hur olika faktorer, yttre likväl som inre, påverkar elevens inlärning för att förmå bedriva undervisning som är begriplig för studenten. Med fördjupad insikt om faktorer som bidrar till ökad eller minskad känsla av begriplighet ökar möjligheten till att åtgärder som görs i skolan bidrar till en större upplevelse av tillgänglig lärmiljö. Något som Balldin och Hedevåg (2013) betonar då de framhåller att skolor måste investera tid i förklaringsfasen för att sätta in relevanta insatser. Det finns annars en risk att insatser sätts in för snabbt och att de då grundas på felaktiga förklaringsmodeller (Balldin & Hedevåg, 2013).

### **3.1.2 Hanterbarhet**

Den andra komponenten, hanterbarhet, som Antonovsky (1991) lyfter fram i sin modell, syftar till människans upplevelse av att förfoga över resurser hen bedömer som nödvändiga för att hantera olika påfrestningar eller krav. Enligt Antonovsky (1991) utsätts en människa för flertalet stressorer under sin livstid. Vilka han menar inte bara utgörs av krav, utan även kan förstås i relation till individens upplevelse av bristande resurser, till exempel avsaknad av lämpliga strategier att använda sig av i olika situationer. Genom förståelse för studenters upplevelse av krav och andra



påfrestningar kan relevanta åtgärder synliggöras i syfte att öka studentens känsla av hanterbarhet. Detta kan exemplifieras av Balldin och Hedevåg (2013) som betonar betydelsen av att identifiera och minimera studenters stressorer i syfte att finna balans mellan krav och individuella förutsättningar.

### **3.1.3 Meningsfullhet**

Den tredje och sista delkomponenten Antonovsky (1991) presenterar i sin modell är meningsfullhet. Han beskriver den som människans motivationskomponent och betonar att i frånvaro av upplevd mening kommer en eventuell känsla av begriplighet eller hanterbarhet bli kortvarig. Begreppen i Antonovskys modell är således att förstå som nära sammanflätande. Detta synliggör Sjölund et al. (2017) då de betonar studenters behov av att uppleva mening inför olika stressorer hen utsätts för i skolans kontext. Om en studenten, enligt Sjölund et al. (2017), upplever en situation som meningsfull ökar förutsättningen för att hen även anser situationen vara värd att investera energi och engagemang i. Förståelse för vad som motiverar studenter bidrar till att pedagoger kan förbättra lärmiljön i relation till studenterna och därmed öka studenternas förmåga att överbrygga olika stressorer. I relation till studiens syfte skulle ökad kunskap för studenters motivation bidra till förståelse för hur olika åtgärder skulle kunna underlätta för studenterna att hantera stressorer som uppstår i relation till videokonferenskamerna. Detta stärkas av Antonovsky (1991) som anser att en individ som upplever hög känsla av mening även får en hög känsla av begriplighet och hanterbarhet. Sjölund et al. (2017) beskriver det utifrån att studentens upplevelse av mening bidrar till att hen förmå hanterat uppgiften, likväl som studenten blir motiverad till att söka efter relevanta resurser för att ta sig an uppgiften.

## 4 Metod

I denna del beskrivs inledningsvis kort studiens design, därefter redogörs för den kvalitativa ansats som ligger till grund för studien, metod för datainsamling, urval av respondenter, genomförande samt analysprocessen. Avslutningsvis framläggs de forskningsetiska principer på vilka studien vilar.

### 4.1 Studiens design

Studien har en kvalitativ forskningsansats. Insamling av empiri har i föreliggande studie gjorts genom två fokusgrupper bestående av 5 folkhögskolepedagoger respektive 6 folkhögskolestuderande verksamma på samma skola. Vid tolkning av studiens empiri har en kodningsprocess inspirerad av Grundad teori legat till grund för analysarbetet. Studiens teoretiska analys har förts utifrån Antonovskys (1991) modell, KASAM.

### 4.2 Det kvalitativa forskningsidealet

Enligt Bryman (2016) innebär en kvalitativ forskningsansats att forskaren eftersträvar fördjupad förståelse för det undersökta fenomenet. Forskningsidealet bygger således på en önskan att bringa insikt för det komplexa, att göra det svårbegripliga mer hanterbart och därmed få förståelse för hur människan kan tolka och förstå sin omvärld (Fejes & Thornberg, 2015, s. 16-43). Enligt Szklarski (2016, s. 131-147) önskar forskaren med en kvalitativ ansats lyfta fram det subjektiva och därmed synliggöra individers olika uppfattningar kring fenomenet som studeras.

### 4.3 Metodbeskrivning

Grundregeln för val av metod ska i första hand relateras till uppsatsens syfte och vad som är bäst lämpat för det specifika ändamålet (Agnafors & Levinsson, 2019). Då arbetets syfte har varit att utifrån en kvalitativ ansats undersöka folkhögskolepedagogers och folkhögskolestudenters upplevelser av att undervisa, respektive undervisas i en virtuell miljö, med fokus på videokonferenskameraanvändningen, har en kvalitativ metod valts i form av fokusgrupper.

När det gäller fokusgrupper kan det vara relevant att diskutera hur många grupper som är lämpligt men också hur rekommendationerna ser ut angående antalet deltagare en fokusgrupp ska bestå av. Hylander (1998) hävdar att det finns ganska stor variation när det gäller hur många grupper man använder i fokusgruppstudier, men understryker också att en enskild grupp sannolikt inte är tillräckligt, eftersom det alltid finns risk för att reaktionerna är specifika för just den gruppen. Samtidigt understryker Hylander (1998) att tid och andra resurser påverkar hur många grupper man bestämmer sig för och att alltför många grupper ibland kan innebära ett slöseri med tid om teoretisk mättnad uppnåtts. Då syftet med föreliggande studie inte varit att generalisera utan istället öka förståelsen för det studerade fenomenet utifrån en specifik grupps erfarenheter av videokonferensanvändning, har endast två fokusgrupper genomförts. Gällande gruppstorlek i fokusintervjuer bör den enligt Morgan (1997) anpassas efter frågeställning och deltagarnas involvering i ämnet. För att försöka möjliggöra att samtliga deltagare skulle komma till tals samtidigt som ett flertal perspektiv önskades synliggöras, gjordes ett medvetet val i studien att i varje grupp inkludera "lagom många", vilket resulterade i 6 respondenter i studentgruppen och 5 respondenter i pedagoggruppen. Det finns enligt Hylander (1998) inte någon forskning kring hur fokusgrupper lämpligen ska sammansättas. Som Hylander påpekar har fokusgrupper dock inte som syfte att generalisera resultat till andra grupper, vilket innebär att slumpmässiga urval inte blir ett krav. Tumregeln menar hon istället är att deltagarna ska ha någon gemensam karakteristika, till exempel kön eller utbildning. Gruppmedlemmarna i föreliggande examensarbete valdes således utifrån homogenitet rörande erfarenhet av videokonferenser i en virtuell lärmiljö på en folkhögskola. Utifrån en önskan om heterogenitet kopplat till upplevelser av videokonferenskameran som hinder respektive möjlighet, valdes med hjälp av pedagogernas förförståelse av studenternas attityd till videokameraanvändning, 3 studenter med positiv inställning till videokonferenskameran respektive 3 med negativ inställning.

#### **4.3.1 Fokusgrupper**

Bryman (2016) beskriver fokusgrupper som en metod inom ramen för kvalitativ forskning, då den uttalat är inriktad på att få fram hur deltagarna uppfattar den frågeställning som forskaren presenterar för dem. Metoden valdes utifrån att den

som Bryman (2016) beskriver det, lämpar sig när man som forskare är intresserad av att fördjupa sig inom ett visst ämne till skillnad från gruppintervjuer som täcker många olika frågeställningar. Vidare valdes metoden utifrån de fördelar i förhållande till traditionella intervjuer som Bryman (2016) och Hylander (1998) lyfter och som sammanfattas nedan.

Distinktionen mellan fokusgrupper och gruppintervju är, som Bryman (2016) påpekar, inte tydlig och termerna används ofta synonymt med varandra, dock urskönjer han några väsentliga skillnader gällande samtalsformen och intervjuarens roll. I gruppintervjuer styr intervjuaren samtalet genom att intervjupersonerna får frågor om vilka orsakerna är till att respondenten har en viss åsikt (Bryman, 2016). Målet i fokusgruppen är enligt Bryman istället att intervjuaren intar rollen som samtalsledare och låter deltagarna diskutera så fritt som möjligt om ett visst ämne. Att fokusgruppsledaren lämnar en viss del av kontrollen till deltagarna leder till att den frågeställning som respondenterna anser vara viktig på ett visst område kan komma till ytan och att forskaren presumtivt kan få mer intresseväckande resultat (Bryman, 2016). Andra fördelar med metoden jämfört med traditionella intervjuer som Bryman (2016) framhäver och som inspirerade till studiens metodval, är att forskaren ges möjlighet att få mer realistiska beskrivningar av deltagarnas åsikter, eftersom individerna till skillnad från vid gruppintervjuer argumenterar med varandra, ifrågasätter ställningstaganden och därmed tvingas reflektera över och ibland modifiera sina uppfattningar. Hylander (1998) lyfter också att en styrka med metoden är att den leder till att deltagarna lär sig något själva samtidigt som de delar med sig av sin erfarenhet. Ett förfarande som vid val av metod uppfattades som önskvärt utifrån en förhoppning om att respondenterna i studien genom samtal med varandra skulle ges möjlighet till nya perspektiv och därav uppleva deltagandet i undersökningen som värdefullt och givande. Metoden beskrivs också som fördelaktig ur ett maktperspektiv, utifrån att vetenskapliga studier riskerar att skapa en maktobalans mellan forskare och deltagare (Bryman, 2016; Creswell & Creswell, 2018). Wilkinson (1998) menar att risken för detta reduceras i en fokusgrupp genom att respondenterna kan ta över mycket av kontrollen i samtalet från fokusgruppleddaren. En reducerad maktobalans mellan intervjuare och deltagare blev en stark påverkansfaktor vid val av metod utifrån etiska diskussioner som

fördes inför studiens design rörande en önskan om att ge respondenterna möjlighet till större inflytande i studien.

Metodens fördelar kan samtidigt som Hylander (1998) understryker också utgöra dess nackdelar, vilket togs i beaktning vid val av metod. Gruppdynamiken hos respondenterna kan gynna men också försvåra öppen kommunikation och hon menar vidare att deltagarna kan känna sig pressade att ha liknande åsikter som övriga gruppmedlemmar eller må dåligt av självavslöjanden som de i efterhand grämer sig över. Det kan enligt Hylander (1998) också uppstå för ämnet oväsentliga frågor eller diskussioner. Likaså finns, som hon ser det, en risk för att en gemensam fingerad bild av problemet skapas i gruppen eller att enstaka respondenter tar för stort utrymme.

#### **4.3.2 Urval**

Urvalet utgjordes av det Bryman (2016) benämner för ett bekvämlighetsurval. Det innebär att urvalet består av det som för tillfället finns disponibelt för forskaren. Vid tillfället för studien fanns redan en upprätthållen kontakt med den aktuella folkhögskolan och vetskap om att undervisning i virtuell lärmiljö förekommit under en längre period i verksamheten. Urvalet kan därmed också betraktas som ändamålsenligt, vilket enligt Bryman (2016) innebär att urvalet görs utifrån de personer forskaren tror har mycket att berätta om området studien har för avsikt att belysa.

#### **4.3.3 Deltagarbeskrivning**

Nedan ges en kort beskrivning av respondenterna. För att tillmötesgå respondenternas rätt till anonymitet har namnen ersatts med fingerade.

##### **4.3.3.1 Pedagoger**

*Hanna* är 32 år gammal, har arbetat på skolan i 8 år och undervisar i matematik samt är arbetslagsledare för samtliga pedagoger i Allmän kurs.

*Lena* är 40 år gammal och har arbetat på skolan i cirka 1 år, tidigare jobbade hon vid en grundskola. Lena undervisar i engelska och samhällskunskap på Allmän kurs.

*Midia* är 45 och har varit anställd på skolan i 6 år. *Midia* undervisar svenska för SFI deltagare och är även lärare i svenska som andraspråk för deltagarna på Allmän kurs.

*Peter* är 42, har arbetat på skolan i 5 år och undervisar matematik och naturvetenskap på Allmän kurs.

*Ali* är 39 år gammal. Han har arbetat på skolan i 6 år och undervisar i svenska på SFI kurserna samt i matematik på Allmän kurs.

#### **4.3.3.2 Studerande**

*Anna* är 21 år gammal och påbörjade, efter slutförd grundskola, första året på ekonomiprogrammet på ett gymnasium i södra Sverige men hoppade av då hon var trött på att plugga eftersom tonårsperioden tog mycket kraft och hon kände sig deprimerad samt ville prioritera andra saker. Efter en tids arbete återvände hon till studierna och valde folkhögskola där hon önskar komplettera sin gymnasiebehörighet för att kunna studera vidare.

*Sara* är 25 år gammal och gick efter avslutad grundskola första året på den estetiska linjen vid en gymnasieskola i södra Sverige. Olika omständigheter medförde att hon under sin gymnasietid blev sjukskriven på grund av psykisk ohälsa. *Sara* är fortfarande sjukskriven men i samråd med Försäkringskassan och Arbetsförmedlingen blev hon rekommenderad att påbörja studier på Folkhögskolans allmänna kurs. *Sara* önskar komplettera sina gymnasiebetyg för att kunna studera vidare.

*Amir* är 23 år gammal. När han började studera på gymnasiet hade han ingen aning om vad han ville göra i framtiden och hoppade på grund av låg motivation av studierna redan efter ett halvår. Han var ett tag inskriven på Arbetsförmedlingen, fick ett jobb en kortare period men var sedan arbetsökande i 2 år innan han kom i kontakt med Boost som rekommenderade folkhögskola. I framtiden vill *Amir* jobba med programmering.

*Callum* är 24 år gammal och kom till Sverige för några år sedan. Han säger sig själv alltid haft problem i skolan men uppfattar att problemet eskalerade efter flytten till Sverige, där han försökte studera vid olika gymnasieskolor utan framgång. Slutligen såg han folkhögskola som ett bra alternativ. *Callum* är kritisk till tidigare skolformer då han anser att fokus på att memorera fakta överskuggar utvecklandet av självständigt tänkande.

*Per* är 26 år gammal och gick omvårdnadsprogrammet på gymnasiet men hoppade av andra året av ekonomiska skäl. Han började i stället jobba och ville sedan börja läsa in sina behörigheter på Allmän kurs. *Per* önskar studera vidare till talpedagog.

*Damir* är 22 år gammal och har på grund av en kronisk sjukdom som han insjuknade i vid 9 års ålder och som ledde till flertalet längre sjukhusvistelser ända upp till 16 års ålder, missat stora delar av grundskolan och tyckt att skolan varit något jobbigt. Han började på ett särskilt gymnasium där han fick möjlighet att läsa in grundskolebetygen men tempot blev för högt och valet hamnade till slut på folkhögskola. Han beskriver folkhögskolan som en studieform som är mer personlig och individuell och där man kan studera lite i sin egen takt, vilket passar honom bra.

#### **4.3.4 Genomförande**

I enlighet med Brymans (2016) beskrivning av fokusgrupper och tillvägagångssätt inom metoden, utformades en förhållandevis ostrukturerad situation för att deltagarnas åsikter och synsätt skulle kunna komma till uttryck. För att minska risken för påverkan av något slag valdes den av oss med minst anknytning till verksamheten att agera samtalsledare och målet var, som Bryman (2016) också understryker är centralt för intervjuformen, att leda samtalet utan att vara alltför styrande. Samtalen varade cirka en timme var och utfördes vid två olika tillfällen i den studerade verksamhetens lokaler. Hylander (1998) är noga med att betona att moderatoren vid fokusgrupper inte får ha något maktinflytande över deltagarna. Det är således enligt henne viktigt att deltagare och samtalsledare inte känner varandra, eftersom respondenterna kan påverkas om de förknippar moderatoren med någon specifik åsikt. Utifrån en önskan om att minimera risk för maktinflytande utsågs

den av oss utan någon tidigare relation till verksamheten att agera moderator. Gällande samtalet var fokus, utifrån Barbour och Kizingers (1993) rekommendationer, att moderatören skulle få deltagarna att interagera med varandra i så stor utsträckning som möjligt, varav ett fåtal öppna frågor (se bilaga) ställdes med syfte att uppmuntra variation i svaren.

Samtalen spelades in med hjälp av en mobiltelefon och transkriberades i sin helhet utifrån de fördelar som framhävs i metodlitteraturen. En fördel är att inspelning ger en möjlighet att kunna skriva ner exakt vad som sägs av deltagarna men också att kunna urskilja vem som säger vad (Bryman, 2016). Att kunna urskilja åsikter blir enligt Bryman (2016) också värdefullt om man är intresserad av hur många i gruppen som ansluter sig till en viss åsikt. Med skriftliga noteringar finns det dessutom stor risk för att språkliga nyanser går förlorade (Bryman, 2016). För att undvika spridning av data fördes det inspelade materialet omgående över från mobiltelefon till en säker lagringsplats på dator.

#### **4.3.5 Analys**

Det finns mycket lite skrivet om analys av fokusgrupper (Knodel, 1993 refererad i Hylander, 1998) men Hylander (1998) understryker att vid en transkribering av intervjuerna, vilket gjordes i föreliggande studie, kan alla kvalitativa metoder som kan appliceras på en text användas.

Vid bearbetning och tolkning av studiens empiri hämtades inspiration från Grundad teori (GT). Thornberg och Forslund Frykedal (2015, s. 44-70) framhåller metodansatsen som passande när forskaren önskar utgå från ett empiriskt material till skillnad från en given teori. GT används primärt för att kunna föra fram teoretiska modeller som bygger på data. Syftet med detta arbete ämnar dock inte utarbeta en teoretisk modell utan önskar låta det empiriska materialet "tala". GT som forskningsansats erbjuder både ett systematiserande av data liksom en flexibilitet för att samla in och analysera data. Bearbetningens första steg kan beskrivas utifrån det som i GT beskrivs som selektiv kodning. Vid selektiv kodning väljer forskaren ut det som framstår som viktigt eller mest frekvent (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015, s. 44-70). Häri utgjordes den selektiva kodningen av att



studiens data kategoriserades i relation till om videokonferenskameran uppfattades som hinder eller möjlighet i relation till deltagarnas utsagor. Därmed kan det sägas att studiens syfte och frågeställningar låg till grund för hur data primärt kategoriserades och vidare påverkade vad som framstod som viktigt. När forskare utgår ifrån GT är fundamentet i analysarbetet att söka efter deltagarnas *main concern*, det innebär att den första analytiska frågan forskaren ställer sig är: Vad berättar empirin? (Glaser, 1978 refererad i Thornberg & Forslund Frykedal, 2015, s. 44-70). Efter att studiens empiri genomgått en selektiv kodning blev nästa steg att försöka synliggöra deltagarnas *main concern*. Här eftersträvades att synliggöra betydelsebärande enheter ur deltagarnas utsagor i relation till videokonferenskameran som påverkningsfaktor, vilket med GT:s begreppsdefinition skulle kunna jämföras med vad som beskrivs som substantiva koder. De betydelsebärande enheterna jämfördes sedan med varandra för att likheter och skillnader i enheterna skulle framträda. Här ställdes frågor som: Vilka hör ihop? Hur hör de ihop? Vilka hör inte ihop? Detta genererade olika kluster varifrån betydelsebärande kategorier växte fram. Enligt GT är det genom kodningsprocessen forskaren successivt utvecklar relevanta kategorier och begrepp i relation till studiens data (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015, s. 44-70). Det sista steget i analysarbetet, då GT används som metodansats, är att som forskare försöka begreppsliggöra hur de olika substantiva koderna står i relation till varandra i syfte att integrera dem i en teoretisk modell, så kallad teoretisk kodning. Ambitionen med föreliggande studie var aldrig att skriva fram en teoretisk modell dock grundar sig studiens teoretiska ramverk på forskarens förståelse för hur de substantiva koderna relaterat till varandra. Den teoretiska modell som använts genomgående i den teoretiska analysen har således grundats på de kluster som framträtt och sedan tolkats som närbesläktade med Antonovskys (1991) modell och därmed kan det sista steget i analysprocessen till viss del jämföras med teoretisk kodning.

Nedan ges ett bildlig exempel på hur analysprocessens gått till steg för steg. I exemplet blandas både pedagogers och studenters utsagor i syfte att synliggöra variationen i studiens data. När studiens empiri analyserades gjordes den först

uifrån pedagogernas utsagor och därefter studenternas, detta för att kunna tillmötesgå studiens syfte och frågeställningar.

<u>Selektiv kodning - hinder</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jag behöver sitta och fiffla med någonting för att kunna koncentrera mig och då är det jobbigt om alla kan titta (student)</li> <li>• Tycker det kan vara lite skrämmande [...] det känns som om alla tittar på mig. (student)</li> <li>• Jag behöver möta deras blick och ansiktsuttryck (pedagog)</li> <li>• Ibland behöver man vara tvungen att säga till, det finns elever som sover under lektionen. När jag säger "sätt på kamerna" så sätter hon på den och då sover hon. (pedagog)</li> </ul>
<u>Substantiv kodning</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Behöver sitta och fiffla</li> <li>• Kan vara skrämmande</li> <li>• Möta deras blick</li> <li>• "sätt på kamerna" så sätter hon på den</li> </ul>
<u>Kluster</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• fokus</li> <li>• stress</li> <li>• samspel</li> <li>• kontroll</li> </ul>
<u>Teoretisk kodning</u>

- hanterbarhet
- hanterbarhet
- meningsfullhet
- begriplighet
- hanterbarhet

#### 4.4 Trovärdighet och tillförlitlighet

Att det sedan tidigare fanns en relation till den studerade verksamheten har inneburit en fördel i avseende att inte behöva söka godkännande genom en "gatekeeper", vilket enligt Creswell och Creswell (2018) ofta kan vara ett hinder när man önskar tillgång till en verksamhet. Samtidigt har valet att studera en verksamhet som en av oss studenter har en tidigare anknytning till, inneburit risken att som forskare ta ställning för vissa informanter s.k. "go native" (Creswell & Creswell, 2018) och därmed äventyra studiens trovärdighet. I syfte att minimera sådana risker har under studiens gång samtliga steg i processen och beslut tagits gemensamt av båda studenter och diskuterats med ett kritiskt förhållningssätt. Enligt Kreuger (1994) är fokusgrupper ofta trovärdiga om de används för ett problem som passar för fokusgruppsintervju. När resultaten redovisas med direkta citat från deltagarna, vilket även gjorts i föreliggande studie, är även så kallad "face validity" generellt hög. Även Bryman (2018) menar att tillförlitligheten ökar när resultat återges på ett objektivt sätt genom att styrkas med citat, då citaten blir till ett empiriskt belägg samt ett stöd i de slutsatser som dras. Genom användandet av citat får läsaren också en mer direkt kontakt med respondenterna och en större förståelse kring forskarens tolkning av insamlade data för studien (Repstad, 2007). Hot mot validiteten när det gäller fokusgrupper är enligt Kreuger (1994) samt Hylander (1998) en alltför hög social inställsamhet gruppmedlemmarna emellan, politess och forskarens vinkling. Under intervjuerna var moderatorm därmed försiktig med berömmande och dömande uttalanden och strävade efter att underlätta för deltagarna att våga visa internaliserade ställningstaganden.

## 4.5 Etiska överväganden

Karlsudd (2018) och Bryman (2016) samt Agnafors och Levinsson (2019) ser följdandet av etiska principer som en förutsättning för att genomföra en studie av god kvalitet. Som Creswell och Creswell (2018) påpekar finns det i alla vetenskapliga studier nämligen en möjlig obalans vad gäller makt. För att främja att etiska principer följs bör enligt Vetenskapsrådet (2017) forskaren alltid ta hänsyn till informationskravet, samtyckeskravet, frivillighetskravet och nyttjandekravet och härmed redovisas kort för hur de olika kraven hanterades i föreliggande studie. Informationskravet innebär att forskaren ska informera om undersökningens syfte, hur studien är upplagd och vilka risker och fördelar som kan förekomma vid deltagande i projektet (Vetenskapsrådet, 2017). Respondenten informerades i enlighet med detta krav om studiens syfte och att rapporten skulle delges vid intresse. I enlighet med samtyckeskravet och frivillighetskravet blev respondenterna också informerade om att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Konfidentialitetskravet innebär att samtliga individer som deltar i en studie ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifter ska arkiveras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dessa (Vetenskapsrådet, 2017). Därav angavs inte skolans namn vid insamling av data och inga namn på deltagarna nämndes skriftligt under processen. När det gäller intervjun hanterades den på ett konfidentiellt sätt då ingen utomstående har lyssnat på de inspelade intervjuerna eller tagit del av transkriberingen. Nyttjandekravet innebär att framställda data om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2017). Uppgifterna i denna studie har enbart använts i utbildningssyfte, därmed kan nyttjandekravet anses vara uppfyllt. Utifrån Creswell och Creswells (2018) checklista kring etiska principer har också under hela arbetets gång en strävan mot att rapportera ärligt och ur flera olika perspektiv för att undvika eventuella så kallade ”blinda fläckar” varit ledande.

## 5 Resultat

I följande del presenteras resultaten av fokusgruppintervjuerna utifrån de teman som utkristalliserats under bearbetningen, (a) samspel (b) kontroll (c) stress (d) fokus i relation till pedagogernas utsagor och därefter de studerandes.

### 5.1 Fokusgrupp pedagoger

#### 5.1.1 Samspel

Majoriteten av pedagogerna anser det överlag vara svårt att bedriva undervisning i den virtuella lärmiljön. En orsak till detta, som de lyfter i samtalet, är bristen på samspel mellan sig själva och de studerande. Flertalet pedagoger påpekar att videokameran spelar en viktig roll för samspelet och att känslan av gemenskap försvinner när videokonferenskameran är av. Gemenskap menar Hanna är en förutsättning för att undervisningen ska bli bra och kameran är för henne i sin tur en förutsättning för att skapa gemenskap. Pedagogerna uttrycker det som att de vill känna att de samspekar med riktiga människor och inte bara “figurerade figurer”. Lena tycker att det är “...tillräckligt tufft som det är att bara sitta och titta på en skärm med massa initialpluppar...” och säger också att det är “...jättesvårt att inte ha den mänskliga kontakten, att åtminstone få titta på den personen som pratar”. Hanna som undervisar i matematik beskriver det som ett hinder för läraren att inte kunna se de studerandes ansikten då hon inte kan “kroka i dem”, vilket hon menar försämrar samspelet och den mänskliga kontakten och därav indirekt försämrar kvaliteten på undervisningen och gör den tråkigare. Att inte få se de studerande uppfattas som ett stort hinder framför allt för de lärare som inte tidigare undervisat gruppen i en klassrumsmiljö och Lena beskriver det som en “jäkligt extrem situation” att möta klassen i en virtuell lärmiljö utan att ha fått ett ansikte på de studerande. Att ha fått chansen att bygga upp en relation och ha träffats IRL (In Real Life), som är begreppet hon använder, blir därför av stor betydelse “Nu vet man ju att pluppen betyder Karina, jag vet hur Karina ser ut, vi har ju träffats förut, det underlättar”.

Peter är dock inte lika övertygad om kamerans positiva betydelse för samspelet och är skeptisk mot att kameran getts så mycket uppmärksamhet under distansstudierna och i diskussioner lärarna emellan.

Jag upplever att jag inte får tillräckligt med återkoppling i alla fall, för att det inte går att knyta an så som jag vill göra, trots att de har kameran på. För mig kvittar det om de har kameran på eller inte, att sitta och titta på en massa döda ögon, det spelar ingen roll. Jag får ingen ögonkontakt ändå. Söker ett äkta möte annars får det kvitta!

Han uttrycker det också som meningslöst att stå och ha föreläsning live framför en klass på distans och återkommer i samtalet till att undervisningen i klassrummet inte går att återskapa i den virtuella miljön utan att man istället måste tänka om och våga förändra undervisningsformen.

Man kan inte bara flytta det online. Om vi skulle hamna där igen då skulle jag kräva att vi gick över helt till distansundervisning. Då ska det vara inspelade lektioner, då ska det vara frågeformulär och det ska vara en helt annan pedagogik i så fall. Det har varit tufft för många, har man inte distansundervisning i vanliga fall så har man inte den utrustningen. Vi har laborerat hejvilt!

Under samtalet diskuteras till största del samspelet mellan studentgruppen och pedagog, vid ett tillfälle berör lärarna dock samspelet de studerande emellan och Hanna ser det som ett problem när de inte vill ha kameran på utifrån gruppens gemenskap. “De kan framför allt inte knyta an till varandra. Det blir ju bara pluppar, det blir ingen klass, ingen gemenskap”, säger hon.

Genom diskussionerna framkommer också att kameran kan ha betydelse för samspelet utifrån att den ökar tillgängligheten när det gäller individens förmåga att kunna uppfatta kommunikationen. Hanna som har en hörselnedsättning beskriver sin upplevelse så här: “Jag är en person som tittar ganska mycket på läppar, på hur nån pratar. Det kändes verkligen som att det var en otroligt viktig del av kommunikationen som försvann”.

### **5.1.2 Kontroll**

Utöver videokamerans roll för samspelet uttrycker pedagogerna att kameran är av betydelse utifrån att den har en kontrollerande funktion gällande inläring och

närvaro. Hanna beskriver det som en förlust av kontroll och svårt att få feedback när de studerandes videokamera inte är påslagen och säger att hon ofta under undervisningens gång i sitt huvud ställt sig frågor som “Är du med mig? Eller är du inte alls med mig? Är jag tydlig? Är jag otydlig?”. Midia har varit med om att några i klassen trots upprepade tilltal inte svarar och har då tänkt att de sover under lektionen, hennes tankar kring vikten av att påminna de studerande om att sätta på kameran lyder så här:

Att säga “sätt på kameran” har därför blivit en typ av åtgärd för att se till att eleverna är aktiva. De dras in i att vara lite mer här och fokusera. Jag kan inte gå iväg och hämta nåt, jag behöver sitta här, lyssna och verka vara intresserad sen kan man ju alltid zooma ut. Det blir som ett verktyg till nu är jag här, nu gör jag detta.

Även Ali blir osäker på de studerandes närvaro när kameran är av och hans erfarenhet är att det finns en del i gruppen som går och handlar eller diskar samtidigt, för att de tror att det räcker att de är uppkopplade. Detta påverkar undervisningen menar han och säger att “Det handlar inte om närvaro utan om deltagande i lektionen, kunskap, inläring som sker.”

Under samtalet spekulerar pedagogerna kring hur man borde hanterat de studerandes “kameravägran” och diskussionen handlar till stor del om varför klassen inte gått att kontrollera utan att de gjort som de velat trots ett kamerakrav. Midia föreställer sig att de som studerar i Allmän kurs, utifrån att de är vuxna och växt upp i ett svenskt skolsystem tänker att “Jag bestämmer över mig själv”. Jämförelser görs med Sfi verksamhet på skolan där Midia upplever det som att “eleverna gör som läraren säger och det som skolan bestämt, för så är det i hemlandet”. Pedagogerna har också känslan av att reglerna borde varit tydligare från början och lärarna bättre på att inte släppa på reglerna. “Det skulle vara bra om man körde som onlineläkare. Om du har svårt att ta dig till vårdcentralen, så finns det villkor, du behöver WIFI, du måste ha en fungerande kamera” menar Ali, och Peter säger att “Hade vi allihop varit hårda och inte gjort några undantag så kanske det hade gått lättare”.

### 5.1.3 Stress

I samtalet med pedagogerna framkommer utöver kamerans påverkan på samspel och inläring en uppfattning att kameran kan vara en stressfaktor för både pedagoger och de studerande. Hanna uttrycker en oro över att som lärare i den virtuella lärmiljön inte veta vem som är i "rummet".

Alltså vet man att den här personens barn är där eller den här personens man eller syster är där, alltså att det finns anhöriga. Det är ju inte jättekul att känna att kanske nån tar en bild under samtalet och lägger upp det på Facebook och haha vilken knäppis som sitter där.

Även Peter uttrycker obehagskänslor av att bli iakttagen på ett sätt man inte är van vid som lärare i klassrummet.

Jag har tänkt på det också lite grann att det blir ju så nära, det blir som en porträttbild. Man är ju lite nervös, man råkar klia sig i näsan eller göra någonting som man oftast gör. Det går ju oftast omärkt förbi men nu är kameran i ansiktet, så alla ser. Men nu kan man ju ta bort bilden på sig själv i teams. Jag tycker det är jätteskönt, att slippa se sig själv, man ser sig själv blinka med lagg, det är liksom jätteobehagligt.

I diskussionerna spekuleras kring orsaker till att många av de studerande undviker att sätta på kameran och till stor del tror lärarna att det rör sig om individens känsla av utsatthet i någon form som gör kameran till en stressfaktor. Lena tänker att undvikandet av kamera från de studerandes sida blir ett sätt att begränsa vad andra tillåts se av en själv. Hon undrar också om inte oviljan att sätta på kameran är kopplad till dåligt självförtroende och en rädsla för att saker kan bli pinsamma och skämmiga när klasskamraterna ser en.

Det är nog mycket självförtroende, alltså kring utseende. Det är ju ingen av dem som annars vill vara med på ett foto. De vill verkligen inte vara med på video. Det är ju det här med att det blir mycket fokus på personen, så det är det de försöker undvika. Att se sig själv i kameran blir jobbigt eftersom alla tittar på en, pratar jag så tittar läraren på mig.

Lena spekulerar också kring att deltagarna kanske inte är bekväma med att visa upp sina hem om de inte vet hur man använder sig av funktionen "ändra bakgrund". Samtliga pedagoger är övertygade om att deltagarna genom att inte sätta på kameran



vill undvika att andra ser dem och Peter delar med sig av en teori som han hört kring obehag av att delta i videokonferenssamtal.

Det var nån forskare som pratade om att onlinemöten är mycket jobbigare för oss. Det var ganska hög procent jobbigare. En av anledningarna som de nämnde var att eftersom alla sitter och stirrar in i sin kamera hela tiden så skapar det illusionen av att alla sitter och glor på mig hela tiden. Nu får man uppfattningen av att det sitter 24 personer och illglor på en i en timme liksom.

Pedagogerna kan utifrån de studerandes perspektiv också förstå att en påslagen kamera gör det omöjligt för den som är trött att ta en liten paus. Hanna använder begreppet frihet när hon beskriver en avslagen kamera som en möjlighet för individen att utgå ifrån sina egna förutsättningar och säger att:

Hade jag bara kunnat stänga av kameran och hämta lite vatten eller hämta en frukt. Alltså om läraren inte är så duktig på att ge det utrymme och pauser så kan det vara en frihet, att förhålla sig till sina egna förutsättningar, att resa sig upp om man behöver det, utan att det känns konstigt och kanske kunna ta en liten paus när man behöver.

Hanna tycker i slutet av samtalet att det är viktigt att lyfta att pedagogerna parallellt med att försöka leva upp till ett videokamerakrav, utifrån att de känt av de studerandes stress kring kameraanvändningen, också brottats med frågor om omsorg till klassen och frågor som ofta dykt upp hos lärarna är “Vad är vår roll? Hur mycket klarar de? Tänk om det är nåt helt fruktansvärt som knäcker nån om vi tvingar?”.

## 5.2 Fokusgrupp studerande

### 5.2.1 Samspel

Elevernas syn är att kameran kan fylla en viktig funktion för samspelet men att den ibland inte är behövlig. Samtliga studerande anser det vara onödigt när pedagogen föreläser eller ger instruktioner eller när det är webinarium och många kameror på leder till att internet laggar. De poängterar samtidigt hur samspelet påverkas av videokameran och att den bidrar till att återskapa känslan av klassrum. Callum beskriver känslan när kamerorna är avstängda som “Man tittar bara på sin skärm och man hör bara röster. Jag tycker mer om när jag faktiskt kan se människorna.” Anna upplever det som att hon inte får någon riktig kontakt med klasskamraterna

och tycker därför det är skönt att åtminstone läraren har kameran på. "Att bara höra röster känns inte riktig på samma sätt och om någon säger någonting på ett skämtsamt sätt så kan det vara svårare att tolka" är hennes upplevelse. Sara använder också begreppet "sammanhang" och uppfattar det som att känslan av sammanhang ökar när alla har kameran på. Hon lyfter också likt Anna hur en avslagen kamera kan göra det svårare att kommunicera och tolka budskap och tänker att det till och med kan uppstå allvarliga situationer i någon form om man misstolkar andras ord vid en diskussion till exempel. Hon är också övertygad om att alla interaktioner blir bättre med kameran på och att kameran påverkar den sociala aspekten. Även Damir känner att kameran förbättrar interaktionen och uttrycker sig så här:

För även om man sitter vid datorn så kan det ändå ge en annan känsla att man integrerar med andra människor ändå fast det är genom en dator. Det finns ju så många olika sätt att socialisera sig idag. Man behöver ju inte göra det personligen som man gjorde för 70 år sedan. Man kan göra det via telefonen, prata och sen ha kameran så man kan ju ändå känna att man är med folk, man är ändå social med dem även om man inte kan vara person till person om man har kameran på. Så jag tror ändå det är en rätt bra fördel på det sättet.

Sara ser också möjligheten att se människor under videokonferenserna som viktig för individer som känner sig ensamma utanför skolan och menar att det kan bli avgörande för måendet ibland om man till exempel inte ser människor under en hel dag och bor själv. Damir lyfter likt pedagogen Hanna att kommunikationen blir mer tillgänglig om kameran är på och man kan läsa läpparna.

Att se människorna hjälper. Jag tycker att det kan vara lättare att se läraren, det kan låta konstigt men ibland kan man höra bättre genom att se någon prata. Alltså det låter konstigt men jag tycker det är lättare att man ser någon prata än att man lyssnar som att man lyssnar på radio.

Under samtalet med de studerande lyfts också samspelet ur pedagogernas perspektiv. Damir säger bland annat att:

Det kan ju bli jobbigt för läraren också om den bara pratar med en skärm. Många har sagt det. Det underlättar för dem när de undervisar. Det är ju många grejer som försvinner som finns i klassrummet. Förstod alla nu, så nickar man. Medans det är helt knäpptyst online.

### 5.2.2 Fokus

I de studerandes samtal dyker frekvent ordet fokus upp. Amir beskriver sina upplevelser av distansundervisning som negativa då han över lag har svårt att fokusera och få saker gjorda. "Om man är hemma. Om jag inte hade kameran på så kunde jag lätt bara gå bort och göra någonting annat" säger han vid ett tillfälle och vid ett annat säger han att "Jag diskade samtidigt då, och det var ju inte att jag lärde mig så mycket." Anna känner att kameran får henne att fokusera bättre då den hindrar henne från att resa sig upp och gå bort. Även Sara upplever det som att fokuset på undervisningen kan försvinna när kameran är av.

När jag hade kameran i gång så var det vissa lektioner som jag faktiskt fokuserade bättre på. Just eftersom vissa stunder kunde jag slumra till när jag inte hade kameran på, det gick ju inte när man hade kameran på.

Samtidigt ser de studerande nackdelar med kameran och Sara känner att kameran i vissa avseenden blir ett hinder för fokus. Hon berättar att hon i klassrummet för att koncentrera sig behöver pilla med något eller sitta och kladda i ett block, vilket känns jobbigt och obekvämt att göra i videokonferenssamtalet då det syns på ett helt annat sätt. Att se sig själv lockar också fram tankar om att sminka sig hos Sara.

Så ofta med att inte att ha kameran så tycker jag att det är lättare att jag kan göra saker, jag kan fiffla jag kan hålla mig själv lugn på ett annat sätt och fokusera. För jag har ju smink som intresse och jag vill ju gärna fiffla med något samtidigt. Så då är det, ska jag sitta här och sminka mig. Då ser det ju nästa lite respektlöst ut mot läraren och det känns också konstigt att sitta och sminka sig framför sina klasskompisar. Just därför att jag inte är van vid att sitta och titta på mig själv så mycket.

Även Callum tycker att synen av en själv kan vara distraherande och uttrycker sig så här:

Jag bryr mig ju inte om någon annan har rufsigt hår i kameran men jag bryr mig om jag har det och då sitter man ju där och stirrar på sig själv hela dagen och har man redan en benägenhet att var kritisk mot sig själv då har du ju än mer att sitta och plocka. Och då kan det nästan bli, ja du lyssnar inte på lektionen för då tänker du mer på i vilken vinkel du ska sitta i.

Per håller med Sara och Callum och ser även han kameran som ett hinder när det gäller att fokusera. Han beskriver kameran som ett moment som skapar press och säger att “Om jag inte ser så kan jag tänka bättre.”

### 5.2.3 Kontroll

De studerande reflekterar vid ett fåtal tillfällen kring när kameran blir behövlig utifrån att pedagogerna behöver kontrollera om lärande sker. Callum tycker att kameran blir viktig vid prov eller tester av någon form.

Om jag skriver något sorts prov så tycker jag att det ska vara kameran på. Typ att läraren ska se att eleven inte fuskar. Jag tycker ändå att det är bra att ha kamera då, så om någon har undantag med kamera så tycker jag inte det, att man ska ha undantag när man ska ha prov. Jag tycker att alla ska ha kameran på och är det någon som inte vill se andra så får de ha ett eget provtillfälle. Men det borde finnas någon funktion så att man kan klicka. Så här klicka göm mig, för mig själv.

Över lag uppfattas av de studerande lärarnas försök att ställa krav på kamera som negativt och pedagogernas behov av kontroll som stressande. De diskuterar vid upprepade tillfällen lärarnas försök att bibehålla ett kamerakrav som misslyckades. Amir beskriver sin upplevelse så här:

Det var faktiskt jobbigt, ja det kändes jobbigt. Jag kommer speciellt ihåg att det var Peter som försökte trycka oss på att ha kameran på. Ja han var jättesträng och så Hanna som bara gav dig frånvaro utan att du vet, bara för att du inte hade kameran på. Alla bara “på med kameran, på med kameran!”. En gång stoppade Peter lektionen tills någon satte på kameran.

Per uppfattade det “som en riktigt press” när lärarna tjatade om kamera och enligt Callum fick de ofta höra “Kameran på annars får du frånvaro”. För Anna gick det så långt att hon kände att det inte var lönt att dyka upp till undervisningen eftersom hon inte ville sätta på kameran men förväntades göra det, så till slut fick hon ansöka om ett undantag från lärarna. Damir fick känslan av att “...vi liksom måste gå in och följa regler.” Sara har svårt att förstå ett kamerakrav och beskriver med starka känslor sin syn på det:

Alltså, jag blev ju nästan lite irriterad skulle jag vilja säga. Men varför ska jag? Om det verkligen är viktigt för att kunna urskilja vem som pratar och som du sa, de som har hörselnedsättningar och verkligen måste se, då är det ju en annan sak, men bara såhär för

att. För mig blir det så att om någon skulle stoppa lektionen för att någon inte har kameran på, då är det nästan så här att “De jävlas med oss!” Det är lite så här att. “Du vill bara jävlas med oss nu, varför är det så viktig för dig? Gör det inte till en större grej än det är.” Ja men att det är det här lite mer gammaldags. Att det är, man har liksom det ingrott i sig att en lektion, då är det lärarna som bestämmer och det de säger ska eleverna göra. Det blir en liten konstig maktgrej där. Det är kanske viktigare för ett barn, att lärarna har ju ändå ett uppdrag där, att lära saker men också hur man ska bete sig.

#### 5.2.4 Stress

Att se sig själv i videokonferenssamtalet kopplat till känslor av obehag eller stress är ett frekvent återkommande samtalsämne under intervjun med de studerande. Per uppfattar det som att stressen minskar när han slipper se sig själv eftersom han känner att han då kan ta det i sin egen takt. Framför allt blir det jobbigt när inte samtliga har kameran på anser de eller om det är någon ny med i samtalet som vid webinarium. Anna säger bland annat att “Det är jättejobbigt speciellt om det kommer en helt främmande föreläsare som givetvis också vill ha den här interaktionen. Då blir det lite stelt, lite konstigt.” För Sara blir kameran ett stressmoment och hon känner sig mycket mer bekväm utan den och lyfter återigen att fobier eller liknande kan göra det svårt för individen att se sig själv eller andra. Sara använder också ordet “utsatt” när hon beskriver känslan av att synas i videokonferenssamtalet och kopplar det då till social ångest. Anna känner att man absolut inte vill vara den enda som har kameran på och berättar att “Det var också rätt obehagligt hur ens ansikte då förstoras upp över hela skärmen helt ensamt.” För Damir som lider av en kronisk sjukdom blir synen av sig själv påfrestande och han berättar vid ett tillfälle om sin upplevelse av att se sig själv när man inte mår bra:

Jag är inte riktigt friskförklarad, jag är fortfarande sjuk så ibland när jag vaknar kan jag se riktigt hemsk ut och då kan det vara svårt för mig att ha kameran på och stirra och se hur hemsk jag ser ut, väldigt blek och mina ögon är väldigt blodröda och sånt och det ser ut som jag ska svimma. Jag känner mig inte så bra, då kan det vara lite svårt också att ha ett kamerakrav.

Amir beskriver känslan av att bli iakttagen med följande ord:

Kameran på när inte alla har det känns som att alla tittar på en och jag som har typ svårt att redovisa tycker att det kan vara lite skrämmande och att känna så i flera timmar hela tiden, skitjobbigt. Ja man känner sig iakttagen, så känns det för mig i alla fall.

Även Callum ser det som problematiskt när inte samtliga elever har kameran på och kände sig "outad" som han uttrycker det, de gånger han var först med att sätta på kameran. Under samtalet funderar de studerande också på hur obehagskänslorna skulle kunna minskas. "Det hade varit uppmuntrande att ha någon, någon slags belöning för dem som faktiskt kontinuerligt har kameran igång." anser Anna. Callum tänker att en lösning skulle vara att samtliga i klassen satte på kameran samtidigt.

Typ att man kunde få, du vet det problemet, att man alltså inte ska vara den första, om man kunde få det att försvinna. Så man kan typ, sätta på klockan. Alltså att alla ska sätta på kameran efter några sekunder. Det hade varit bra. Så då blir det inget fokus på en person. Men att alla liksom har fokus på alla och läraren också känner sig bekväm. Sen ska man kunna klicka och gömma sig själv för sig själv men inte de andra. Så man inte måste se sig själv och så.

Damir lyfter också vikten av att ha möjlighet till att få undantag från kamera och formulerar sig så här kring möjlighet till kameraundantag:

Det beror på det här att man kan vara rädd socialt och det tycker jag ska vara ett sätt att få ett undantag. Men också detta med att när man är som jag är. Jag är väldigt dålig när jag vaknar. Jag tror också det hade varit ett bra undantag om jag inte tycker om att se på mig själv. Det är inte det att ni ser på mig utan att jag ser mig själv. Det påminner mig om alltihopa hela tiden, min sjukdom och det kan vara jobbigt. Att jag inte känner mig bra. Så det ska ju ändå finnas ett slags kriterier på hur man får ett sådant undantag. Men var den ska sitta, hur högt upp och hur allvarligt det ska vara, det vet jag inte. För man kan ju inte ge undantag för alla, inte lönt att ha undantag om alla har det.

## 6 Teoretisk analys

Här diskuteras hinder och möjligheter utifrån Antonovskys (1991) modell i relation till de kategorier som utkristalliserades under bearbetningen av studiens empiri (a) samspel, (b) kontroll (c) stress, samt (d) fokus. Analysen görs först i relation till pedagogernas utsagor, sedan de studerandes. Sist presenteras de slutsatser som framkommit genom forskningsprocessen.

### 6.1 Fokusgrupp pedagoger

#### 6.1.1 Relationen mellan samspel, begriplighet och meningsfullhet

Majoriteten av pedagogerna framställer samspel som en högst elementär faktor utifrån ett undervisningsperspektiv. Då Lena uttrycker att hon vill känna att de samspelar med "riktiga" människor och inte bara figurerade figurer ger hon uttryck för sitt behov av interaktion. Med stöd i Antonovskys (1991) modell synliggör Lenas utsaga, om än implicit, människans behov att uppleva sin situation som begriplig i relation till sin egen förståelsehorisont. Då den egna förståelsen för undervisningsprocessen tycks utgå ifrån samspel mellan aktörer som en högst primär faktor, blir således undervisning i den virtuella lärmiljön både obegriplig och tappar mening om denna parameter uteblir. Hanna uttrycker att en avslagen videokonferenskamera utgör ett hinder då hon menar på att hon då fräntas möjlighet att "kroka i deltagarna", vilket hon menar försämrar samspelet och därav indirekt försämrar kvaliteten på undervisningen. Svårigheterna Lena och Hanna beskriver i relation till undervisning i den virtuella lärmiljön kan relateras till Antonovskys (1991) modell där han beskriver att hinder kan uppstå när individen har svårigheter att konstruera mening i relation till det som är. Det vill säga, då både Lena och Hanna beskriver samspelet som en primär faktor i undervisningssyfte, framstår situationen som både obegriplig och tappar mening när de tvingas undervisa i frånvaro av den genuina interaktion de efterfrågar. Med stöd av Antonovsky (1991) skulle både Lenas och Hannas utsagor kunna förklaras att de, i den rådande situationen, har begränsad förmåga att navigera i det okända, vilket skapar en låg känsla av begriplighet.

Peter, som i likhet med både Lena och Hanna framhåller bristande samspel som bidragande faktor till svårigheter att undervisa i den virtuella lärmiljön, synliggör själva undervisningsformen som det primära hindret i lärmiljön istället för videokonferenskamerans varande eller icke varande, vilket framgår av följande utsaga, “inte får tillräckligt med återkoppling i alla fall [...] trots att de har kameran på.” Med Antonovskys (1991) begreppsdefinition kan Peters uttryck sättas i relation till att han besitter en stark pådrivande motivationsfaktor vilket genererar ett driv att försöka skapa mening i den situation som råder. Detta då hans utsaga synliggör en förmåga att identifiera hinder, vilket i sin tur möjliggör för honom att finna lösningar.

### **6.1.2 Relationen mellan stress, kontroll och hanterbarhet**

Videokonferenskameran som möjlighet i relation till undervisningsprocessen beskrivs av pedagogerna som betydelsefull. Hanna beskriver frånvaron av återkoppling som förlust av kontroll och säger att hon ofta under undervisningens gång i sitt huvud ställt sig frågor som “Är du med mig? Eller är du inte alls med mig? Är jag tydlig? Är jag otydlig?” Med hjälp av Antonovsky (1991) skulle fenomenet kunna beskrivas som att Hanna upplever sig lida brist på resurser hon bedömer nödvändiga för att kunna tillmötesgå deltagarnas behov i relation till undervisningsprocessen. Det vill säga att den elementära feedbacken som både Hanna och övriga pedagoger bedömer som nödvändig helt eller delvis uteblir, då en avslagen videokonferenskamera omöjliggör ett riktigt samspel.

Samtidig som pedagogerna ser videokonferenskameran som en tillgång för att hantera undervisningen i en virtuell lärmiljö framkallar den i viss mån en form av stress. Detta uttrycks av Hanna som beskriver en oro över att som lärare i den virtuella lärmiljön inte vet vem som är i “rummet”. Även Peter uttrycker obehagskänslor av att bli iakttagen på ett sätt man inte är van vid som lärare i klassrummet. En förklaring till fenomenet skulle kunna bestå i att pedagogerna i den specifika situationen upplever låg känsla av hanterbarhet, det vill säga att de har fråntagits kontrollen och upplever en sårbarhet i relation till den situation de befinner sig i (Antonovsky, 1991). Peter beskriver sina känslor genom att säga “Man blir ju lite nervös, man råkar klia sig i näsan eller göra någonting som man



oftast gör”. Återigen kan Antonovskys (1991) modell användas som förklaringsmodell för att begripa sig på Peters upplevda dilemma, vilket medför att Peters upplevelse kan tolkas utifrån att han tycks lida brist på resurser för att minska känslan av utsatthet. Den form av stress som pedagogerna ger uttryck för upplever de även gör sig synlig hos de studerande. Lena ställer sig frågan om de studerandes stress kan bero på att de kanske känner olust och obehag med att visa upp sina hem och indirekt uppstår en gemensam diskussion utifrån det pedagogiska uppdragets gränser “Vad är vår roll? Hur mycket klarar de? Tänk om det är nåt helt fruktansvärt som knäcker nån om vi tvingar?”, säger Hanna. Ovan beskrivna utsagor kan sägas synliggöra en form av dualistisk förståelse för videokonferenskameran som påverkningsfaktor i relation till en tillgänglig lärmiljö. Utifrån Antonovskys (1991) modell kan videokonferenskameran därmed ur pedagogernas perspektiv sägas bidra till att skapa hanterbarhet samtidigt som den för en annan individ i samma situation genererar det motsatta.

Förutom funktionen att förmedla feedback kan videokonferenskameran tjäna som resurs för att göra den virtuella lärmiljön hanterbar och tillgänglig på ett mer personligt plan. Hanna som har en hörselnedsättning beskriver sin upplevelse så här: “Jag är en person som tittar ganska mycket på läppar, på hur nån pratar. Genom att ha kameran på ges hon möjlighet att, på ett för henne tillfredsställande sätt, navigerar i en svåråtkomlig värld. Videokonferenskameran blir således betydelsefull för Hanna utifrån två personliga behov (a) förstärka det som sägs (b) generera feedback från deltagarna. Videokonferenskameran förmedlar så att säga den så viktiga feedback som uppstår i form av bland annat en subtil nickning, ett skakande huvud ett leende från deltagarna samtidigt som den underlättar för Hanna att “höra” det som sägs. Med andra ord är lärmiljön att förstå, sett ur Hannas perspektiv, som otillgänglig om videokonferenskameran förblir avslagen men med Antonoskys (1991) modell kan den blir mer tillgänglig om hon ges tillgång till de resurser som hon anser vara nödvändiga i sammanhanget, vilket i det här fallet är en påslagen videokonferenskamera.

Videokonferenskameran kan, förutom att tillfredsställa personliga behov, ha en mer utpräglat kontrollerande funktion gentemot deltagarna, vilket Midias utsaga ger

uttryck för, då hon vill försäkra sig över att de inte sover under lektionen. Att säga “sätt på kameran” har därför blivit en typ av åtgärd för att se till att eleverna är aktiva, förklarar hon. Även Alis utsaga synliggör samma ståndpunkt “Det räcker inte att de är uppkopplade [...] det handlar om att vara delaktig i lektionen.” Underförstått framstår behovet av kontroll som högst centralt i pedagogernas utsagor för att förmå göra den problematiska undervisningen i den virtuella lärmiljön hanterbar. Vidare spekulerar pedagogerna kring hur man borde hanterat de studerandes “kameravägran” och diskussionen handlar till stor del om varför de studerande inte gått att kontrollera utan att de gjort som de velat trots ett kamerakrav. Ali uttrycker att “det skulle vara bra om man körde som onlineläkare. Om du har svårt att ta dig till vårdcentralen, så finns det villkor, du behöver WIFI, du måste ha en fungerande kamera.” Utifrån Antonovskys (1991) begreppsdefinition framträder, om än diffust, i Alis utsaga två yttre resurser i syfte att hantera situationen. Videokonferenskameran ges således en kontrollerande effekt genom att synliggöra de studerandes delaktighet samtidigt som eventuella regler i samband med den virtuella undervisningen skulle ges en överordnad funktion i syfte att kontrollera att de studerandes videokonferenskamera förblir påslagen.

## 6.2 Fokusgrupp studerande

### 6.2.1 Relationen mellan samspel, begriplighet och meningsfullhet

Majoriteten av de studerande lyfter fram videokonferenskameran primärt som en funktion i syfte att återskapa upplevelsen av ett “normalt” klassrum. Sara använder begreppet “sammanhang” och beskriver det som att känslan av sammanhang ökar när alla har kameran på. Även Damir känner att videokonferenskameran förbättrar interaktionen genom följande utsaga, “För även om man sitter vid datorn så kan det ändå ge en annan känsla att man integrerar med andra människor ändå fast det är genom en dator”. Saras och Damirs utsagor synliggör det Antonovsky (1991) framhåller i sin modell, människans behov att strukturera sin omgivning i en för henne begriplig kontext. Genom sina utsagor beskriver Sara och Damir implicit samspelet som en högst relevant parameter i relation till undervisningsprocessen,

samspelet kan därmed med stöd i Antonovskys (1991) modell tolkas som en primär faktor för att generera meningsfullhet.

Flertalet av de studerande uttrycker specifikt vikten av att pedagogen har videokonferenskameran på, vilket med stöd i Antonovskys (1991) modell skulle kunna förklaras utifrån att pedagogen får tjäna som "ankare" i en för dem oförutsägbar värld. Det vill säga att när Anna beskriver det som att hon inte får någon riktig kontakt med klasskamraterna och därför tycker det är skönt att åtminstone läraren har kameran på, försöker hon konstruera mening i den process hon för tillfället är en del av, där pedagogen utgör en avgörande roll för relationen mellan begriplighet och undervisning (Antonovsky, 1991). Damir ser det hela utifrån pedagogens perspektiv och säger bland annat att "Det kan ju bli jobbigt för läraren också om den bara pratar med en skärm. Många har sagt det. Det underlättar för dem när de undervisar". Således framställs videokonferenskameran som betydelsefull i syfte att generera ett positivt samspel och det av både studerande och pedagoger.

Anna uttrycker det som att det kan vara svårt att begripa sammanhanget och om någon säger någonting på ett skämtsamt sätt så kan det vara svårare att tolka utan en påslagen videokonferenskamera. Annas utsaga visar på en annan viktig aspekt, nämligen att den virtuella lärmiljön många gånger gör situationen svårbegriplig. Något som Antonovsky (1991) menar kan bli utfallet när individen har svårt att navigera i relation till sin omgivning. I likhet med Anna lyfter även Sara svårigheter att överblicka det som sker i ett större sammanhang och förstå en överordnad mening i kommunikationen, då hon menar att en avslagen kamera kan göra det svårare att kommunicera och tolka budskap och tänker att det till och med kan uppstå allvarliga situationer i någon form om man misstolkar andras ord vid en diskussion. Implicit ger de studerande uttryck för behovet av ett tydligt samspel i syfte att begripa sin omvärld. Just att (be)gripa sin kontext förklarar Antonovsky (1991) som primärt för att uppleva mening. Om videokonferenskameran förblir på så kan den utifrån vad Damir beskriver underlätta för individen att navigera och förstå sin omgivning, "Att se människorna hjälper. Jag tycker att det kan vara lättare

att se läraren, det kan låta konstigt men ibland kan man höra bättre genom att se någon prata.”

### **6.2.2 Relationen mellan stress, fokus, kontroll och hanterbarhet**

En faktor som implicit återkommer i flertalet utsagor är hur videokonferenskameran blir till hinder i relation till den egna hanterbarheten. Antonovsky (1991) beskriver hur en människa kan uppleva det som svårt att hantera en given situation om individen upplever brist på, för individen, fundamentala resurser. Denna “brist” kan antas synliggöras med Callums upplevelser där han uttrycker att synen av sig själv kan vara distraherande, vilket han menar utgör en riskfaktor för att tappa fokus. Med Antonovskys (1991) begreppsförklaring kan således videokonferenskameran likställas med en stressor, som i det här fallet påverkar Callum i negativ riktning då den hindrar honom från att vara delaktig i den virtuella lärmiljön. I likhet med Callum beskriver Sara det stresspåslag samt obehag det kan innebära för henne att se sig själv i videokonferenssamtalet. Sara beskriver det utifrån att fobier eller liknande kan göra det svårt för henne att se sig själv eller andra och menar att en påslagen videokonferenskamera kan bidra till att öka en redan upplevd social ångest. Likaså Anna förmedlar implicit hur känslan av att vara utsatt kan infinna sig i relation till en påslagen videokonferenskamera, detta då hon ger uttryck för det obehag det skulle innebära för henne om hon skulle var den enda att ha kameran på. Videokonferenskameran kan här, tolkad utifrån Antonovskys (1991) begreppsförklaring förstås som en stressor för de studerande. Vidare skulle den gemensamma nämnaren för ovan beskrivna utsagor kunna tolkas som upplevelsen av att lida brist på nödvändiga resurser som både Callum och Anna anser vara nödvändiga för att göra situationen hanterbar och möjliggöra mötande av motgångar ock krav på ett konstruktivt sätt (Antonovsky, 1991).

I de studerandes samtal dyker ofta ordet fokus upp. Amir beskriver sina upplevelser av distansundervisning som negativa, då han över lag har svårt att fokusera och få saker gjorda. Med stöd av Antonovsky (1991) skulle undervisningsformen i såg kunna tolkas som en form av stressor för Amir, där videokonferenskameran kan förklaras som en möjlig resurs i syfte att ge Amir det fokus han implicit ger uttryck för. Indirekt får således videokonferenskameran en självkontrollerande funktion i

relation till Amir. Det vill säga att videokonferenskameran, enligt Amir, bidrar till att generera ett fokus i och med att han tvingas till delaktighet. Anna ger i stort sett uttryck för samma sak, då hon menar på att hon känner att videokonferenskameran får henne att fokusera bättre då den hindrar henne från att resa sig upp och gå bort. I relation till Antonovskys (1991) teori blir situationen med andra ord hanterbar då de använder den resurs (videokonferenskameran) de bedömer som nödvändig i syfte att öka sitt fokus. Å andra sidan ger Per, Sara samt Callum uttryck för det motsatta, "Om jag inte ser så kan jag tänka bättre", "Jag behöver pilla med något eller sitta och kladda i ett block, vilket känns jobbigt och obekvämt att göra i videokonferenssamtalet då det syns på ett helt annat sätt." Detta visar att en given situation kan upplevas olika från individ till individ. Således kan videokonferenskameran, påslagen eller avslagen beroende på individ och situation, med hjälp av Antonovsky (1991) beskrivas som en resurs som ger den enskilda deltagaren möjlighet att hantera samt möta de krav hen ställs inför. Det primära här, och som Antonovsky (1991) beskriver, är att det är den enskilda individens inre behov som styr vilka resurser som bedöms nödvändiga samt hur de bör användas.

De studerandes utsagor synliggör, likt pedagogernas upplevelser, en komplexitet gällande bedrivande av och deltagande i undervisning som sker i en virtuell miljö. Det intressanta här är var i ligger denna skillnad i upplevelse? En möjlig förklaring till detta kan finnas i Antonovskys (1991) modell att en människas känsla av hanterbarhet är föränderlig. Antonovsky (1991) menar på att känslan av hanterbarhet relaterar till den rådande situationen. Samtidig som majoriteten av de studerande tycks ha förståelse för pedagogernas behov av kontroll och en påslagen videokonferenskamera i vissa moment, till exempel vid provtillfällen, tycks de i andra situationer ha mycket lite förståelse för det samma och upplever pedagogernas behov av kontroll som provocerande och förminsande. Då det tycks råda olika intressekonflikter mellan de olika aktörerna kan det antas ge uttryck för det Antonovsky (1991) beskriver, att varje enskild individ söker finna mening med det som är utifrån sina egna behov i relation till sina erfarenheter. De studerandes "kameravägran" kan således tolkas som ett sätt att ta kontroll över den rådande situationen genom att använda sig av den yttre resurs som de har tillgång till, att

helt enkelt välja att inte sätta på videokameran eller att som Sara till och med inte delta alls i undervisningen.

### 6.3 Slutsatser

- Ur de studerandes perspektiv kan videokonferenskameran verka hindrande och/eller möjliggörande på inlärningsprocessen beroende på individens enskilda behov och undervisningssituationen. För samspelet tycks videokonferenskameran vara av värde för samtliga studerande men att behöva se sig själv uppfattas av majoriteten som ohanterligt och stressande, vilket blir till ett hinder för tillgängligheten och inläringen.
- Ur ett pedagogperspektiv är videokonferenskameran en förutsättning för att kunna bedriva en undervisning som utgår ifrån de studerandes behov och mående. En avslagen videokonferenskamera uppfattas av pedagogerna som ett hinder i relationsbyggandet men även i förhållande till pedagogens självuppfattade uppdrag att säkerställa närvaro, engagemang och inläring under lektionerna.
- En jämförande ansats av de studerandes perspektiv och pedagogernas perspektiv visar att det utifrån meningsskiljaktigheter kring videokonferenskamerans betydelse i relation till tillgänglighet kan uppstå en maktobalans i den virtuella lärmiljön, då pedagogens behov blir överordnat de studerandes på bekostnad av individens känsla av hanterbarhet.

## 7 Diskussion

I metoddiskussionen förs ett kritiskt resonemang kring studiens metodval. I syfte att belysa resultatet ur ett tillgänglighetsperspektiv diskuteras vidare i resultatdiskussionen arbetets utfall i förhållande till tidigare studier och Nilholms kritiska perspektiv på problematiska fenomen i utbildningssammanhang. Därutöver görs en ansats att besvara den tredje frågeställningen rörande specialpedagogiska implikationer av resultaten. Avslutningsvis ges förslag på framtida forskning inom ämnesområdet.

### 7.1 Metoddiskussion

Syftet med föreliggande arbete har varit att med hjälp av fokusgrupper undersöka videokonferenskamerans roll som påverkansfaktor i en virtuell lärmiljö med fokus på individens rätt att känna delaktighet, samt kunna utvecklas mot utbildningens mål. Risken för enskilda respondenters dominans i samtalet, som Hylander (1998) beskriver som en av metodens nackdelar, försökte undvikas med hjälp av samtalsledarens möjlighet att fördela ordet vid behov. Fenomenet kan samtidigt inte uteslutas, då en analys av data i avseende att upptäcka enskilda respondenters påverkan på gruppen, ej ingick i studiens syfte eller dess frågeställningar och därav inte rymdes i bearbetningen av materialet. Utifrån Hylanders (1998) kritik av fokusgrupper som forskningsmetod, där deltagarna kan känna sig pressade att ha liknande åsikter, vilket kan leda till att en gemensam fingerad bild av problemet skapas, är det också av betydelse att lyfta att de resultat som framkommit och slutsatser som dragits inte ämnar ge någon generell sanning. Något Fejes och Thornberg (2005, s. 16-43) såväl som Bryman (2016) menar är vanligt förekommande inom den kvalitativa forskningen. Studien bör därmed snarare ses som ett underlag för framtida diskussioner kring utvecklandet av virtuella lärmiljöer.

Ur ett kritiskt perspektiv kopplat till reliabilitet kan tillika antalet respondenter ifrågasättas. Hylander (2010) hävdar att det finns ganska stor variation när det gäller hur många grupper man använder i fokusgruppstudier, men understryker också att en enskild grupp sannolikt inte är tillräcklig. Då syftet med föreliggande studie inte

varit att generalisera utan istället öka förståelsen för det studerade fenomenet utifrån en specifik grupps erfarenheter av videokonferensanvändning, anser vi trots ringa antal respondenter att teoretisk mättnad uppnåtts.

En utmaning i föreliggande examensarbete har varit bristen på tillgång till relevanta studier kring ämnesområdet, dels då Folkhögskolan i relation till det specialpedagogiska fältet är ett utvecklingsområde (Paldanius, 2013) och även utifrån att det saknas forskning när det gäller effekter av att delta i ett interaktivt videokonferenssamtal under flera timmar per dygn (Bailenson, 2021). Föreliggande hinder till trots anser vi oss ha kunnat frångå problemet genom att söka forskning från skilda kunskapsområden och integrera studier rörande Folkhögskola och distansundervisning med psykologiska och medicinska studier gällande videokonferensverktyg.

## 7.2 Resultatdiskussion

Sammanfattningsvis visar resultatet och analysen av respondenternas utsagor att användandet av videokonferenskameran sett till hinder och möjligheter är en komplex fråga. Detta då videokonferenskameran å ena sidan fungerar som en resurs för att bibehålla fokus och skapa samspel samtidigt som den å andra sidan kan bli till ett hinder för en och samma deltagare, då synen av hen själv eller känslan av att bli granskad kan leda till obehagskänslor. Likaså visar respondenternas svar att enskilda behov kan krocka, dels mellan pedagoger och studerande men också de studerande emellan. Den litteratur som framhållits och de studier som granskats i arbetet framvisar en liknade komplexitet. Den komplexitet kring användandet av videokonferenskameran och dess påverkan på individen som tidigare studier påvisat och som även synliggjorts i föreliggande arbete diskuteras i studiens avslutande del med hjälp av den kunskapsöversikt som tidigare presenterats samt ett kritiskt perspektiv (Nilholm, 2007) på problematiska fenomen i utbildningssammanhang.

### 7.2.1 Pedagoger

Studien visar att pedagogernas behov överlag handlar om att i så stor utsträckning som möjligt efterlikna den "normala" klassrumsundervisningen. Det pedagogerna



så att säga eftersträvar är den form av kontroll att se de studerande som möjliggörs i större utsträckning i det "normala" klassrummet. Därav blir videokonferenskameran betydelsefull utifrån aspekten att tillmötesgå pedagogernas behov att överblicka det virtuella klassrummet. Pedagogernas perspektiv, där videokonferenskameran ses som en förutsättning för en fungerande onlineundervisning, kan i förhållande till studier kring distansundervisning sägas bekräfta tidigare resultat. Utmaningen i den virtuella lärmiljön har till stor del nämligen visat sig vara det fysiska avståndet mellan lärare och elever som leder till att eleven blir osynlig, då läraren har svårt att få insyn i elevernas läroprocess samt veta hur eleverna uppfattar undervisningen (Bergdahl & Nouri, 2021; Rehn et al., 2016). Pedagogernas behov av att videokonferenskameran förblir påslagen relateras således till pedagogernas förståelse för vad som utgör en tillgänglig lärmiljö, då de framhåller att den möjliggör för dem att få inblick i det som utspelar sig "på andra sidan". Indirekt kan videokonferenskameran också sägas ge stöd i att generera det för pedagogerna så betydelsefulla samspel de anser som primärt i syfte att bygga relationer samt öka den psykologiska närheten och därmed beredskapen för inläring. Häri kan studien förstås i relation till Sharma och Vyas (2021) övertygelse om att tillgången till icke verbala signaler utgör ett fundament för ett tillgängligt lärande. Lena ger explicit uttryck för sin frustration med sin utsaga "jåkligt extrem situation" och syftar då till det svårhanterliga att möta de studerande i en virtuell lärmiljö utan att få ett ansikte på dem.

För pedagogen Hanna möjliggör videokonferenskameran utifrån ett tillgänglighetsperspektiv även en ökad begriplighet kopplat till en nedsatt hörsel förmåga. Hennes svårigheter att tyda de studerandes verbala kommunikation utan att se läpparna framstår också tydligt uppstå i relation till den miljö hon befinner sig i. Med en kritisk infallsvinkel (Nilholm, 2007) är hennes hörselnedsättning i sig inte att betrakta som problemets kärna, utan problemet uppstår när de studerandes kamera är avslagen och lärmiljön inte förmår anpassas utifrån hennes förutsättningar och behov.

### 7.2.2 Studerande

Studien synliggör hur de studerande utifrån Antonovskys (1991) begrepp begriplighet, sammanhang, hanterbarhet beskriver videokonferenskameran som hinder eller möjlighet i relation till egna förutsättningar och behov. Av studien framgår att det utifrån de studerandes perspektiv finns meningsskiljaktigheter kring videokonferenskamerans betydelse i relation till tillgänglighet. Videokonferenskameran kan därmed tolkas som en tydlig påverkansfaktor där den å en sida, och det i likhet med forskning (Rice et al., 2021; Bailenson, 2021) kan generera obehagskänslor samt psykisk påfrestning för de studerande. Å andra sidan kan den utifrån de studerandes utsagor bli en möjlighet att istället skapa en tillgänglig lärmiljö då den i relation till Bergdahl och Nouris (2021) studie kan bidra till att krympa det fysiska avståndet mellan lärare och elever och på så sätt öka förutsättningar för en "normal" interaktion och samspel. Annas beskrivelse som understryker vikten av att kunna se läraren för att kunna ta till sig undervisningen, skulle ur ett kritiskt perspektiv på inlärmingsmiljön (Nilhom, 2007) också kunna sägas ge uttryck för att pedagogens påslagna videokonferenskamera utgör en "hjälpande hand", vilket därmed medför att svårigheter som annars riskerar uppstå i relation till omgivningen reduceras när videokameran är påslagen. Med Nilholms (2007) kritiska perspektiv synliggör de studerandes utsagor sammanfattningsvis hur utmaningar i den virtuella lärmiljön uppstår i relation till omgivningen. Svårigheterna är med andra ord inte något som ligger hos individerna i klassen utan de hinder flertalet studerande upplever i den virtuella lärmiljön, i förhållande till en påslagen respektive avslagen videokonferenskamera, uppkommer i relationen mellan den studerande och den rådande kontexten.

Vidare framgår av studien att de studerande gällande påtryckningar från lärares sida om en påslagen videokonferenskamera upplever en maktobalans mellan sig själva och pedagogerna. Denna obalans består i att det allt som ofta är pedagogernas behov som överordnas de studerandes. Ett resultat som kan förstås i relation till tidigare forskning (Rehn et al., 2016) kring distansundervisning som påvisat att studenter upplevt läraren online som mer auktoritär än i klassrumsmiljön. Den maktobalans som synliggörs kan tolkas som en kontradiktion till

Folkbildningsrådets (2022) beskrivning av Folkhögskolan som en verksamhet som så långt som möjligt ska utgå från individens behov och förutsättningar. Resultatet kan även förstås som en motsägelse till skollagen (2010:800) som säger att alla elever, även inom vuxenutbildning, ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande.

### 7.2.3 Specialpedagogiska implikationer

I ett försök att besvara den sista frågeställningen kring specialpedagogiska implikationer för praktiken har vi valt att låta pedagogen Peters röst få ljuda igen:

Det går inte att knyta an så som jag vill göra, trots att de har kameran på. För mig kvittar det om de har kameran på eller inte, att sitta och titta på en massa döda ögon, det spelar ingen roll. Jag får ingen ögonkontakt ändå. Söker ett äkta möte annars får det kvitta!

För Peter har upplevelsen uppenbarligen varit påfrestande och han ger uttryck för otillfredsställelse avseende förmågan att samspela och knyta an till de studerande på ett sätt som han varit van vid i klassrummet. Peters känslor kan rimliggöras utifrån Bailensons (2021) påstående om att blicken i ett videokonferensmöte är perceptuellt men inte socialt realistisk men också i relation till resultaten från Bergdahls och Nouris (2021) studie, där man konstaterat att distansstudier innebär en lärmiljö med en fysisk och psykologisk distans mellan elever och lärare. Som Rabins studie (2021) framhäver, torde det därför inte nog gå att understryka betydelsen av en öppen dialog och ett nära samarbete mellan lärare och elever för en framgångsrik onlineundervisning. Ett förfarande som blir nödvändigt med ett kritiskt perspektiv på problematiska fenomen i utbildningssammanhang där förklaringen till individens utmaningar ligger utanför personen själv (Nilholm, 2007). Likaså är det en föreställningsram som rimmar väl med Lutz (2013) påstående om att specialpedagogiskt insatser i skolan bör vara ett arbete mot ett förhållningssätt där en öppenhet för att problematisera den pedagogiska lärmiljön i relation till samtliga studneters behov och förutsättningar är centralt. Att öka tryggheten och närheten till läraren torde också vara av högsta värde i förhållande till Wangs (2016) studie som visat en rädsla hos funktionsnedsatta studenter att online be om hjälp vid behov av anpassning. Ett stöd i arbetet att minska avståndet,

öka tryggheten och utveckla samarbetet mellan studerande och pedagoger i onlineundervisning, skulle som Rabin (2021) lyfter kunna vara att med jämna mellanrum ge möjlighet åt studenter att få möjlighet att träffa läraren fysiskt. Som Rehn et al. (2016) förespråkar, skulle även skapandet av en privatzon där individuella frågor kan ställas verka gynnande för samspelet.

Peters ord "Det har varit tufft för många. Vi har laborerat hejvilt!", kan vidare ses som en indikation på att pedagoger som förväntas arbeta med distansundervisning precis som Vyas och Sharma (2021) förespråkar, behöver ökad kompetens kring virtuella miljöer. Resultatet kan också ses som ett indicium på att skolverksamheter som bedriver undervisning på distans, vilket Bergdahls och Nouris (2021) studie också understryker, måste ta i beaktning att den virtuella lärmiljön skiljer sig från klassrumsmiljön. Återigen kan ett citat från Peter symbolisera problematiken. "Man kan inte bara flytta det online [...] det ska vara en helt annan pedagogik i så fall." I relation till Nilholms (2017) kritiska perspektiv framvisar Peters upplevda utmaningar att hinder uppstår i relation till lärmiljön men även att förändring i lärmiljön kan undanröja hindret. Den lösning som Peter åskådliggör för sig själv men även för övriga pedagoger, att man istället måste tänka om och våga förändra undervisningsformen, synliggör i linje med Nilholm (2007) att problemets kärna ingår i en större kontext.

Skolor som främjar en tillgänglig lärmiljö identifierar och undanröjer hinder samt identifierar möjligheter i syfte att utveckla och förbättra lärmiljön (SPSM, 2018). Företeende som kan tas för givet, som att använda sig av videokonferensverktyg eller pedagogers strävan att återskapa klassrummet i videokonferenssamtalet, torde därmed ifrågasättas ur ett kritiskt perspektiv för att undvika en maktobalans som riskerar påverka lärmiljöns tillgänglighet. Bailensons (2021) uppmaning att vid videokonferensmöten fråga sig själv om igångsättandet av kameran är nödvändigt vid alla tillfällen och utvärdera i vilka situationer som kameran gynnar kommunikationen, men också att utforska vilka funktioner i videokameraverktyget som kan användas för att ta bort bilden på sig själv, kan vara aspekter värda att framhålla. Likaså måste pedagogen Hannas och studenten Damirs perspektiv, där de lyfter möjligheten att se läpparna på den som talar som ett stöd i att kunna tolka

det verbala språket och göra kommunikationen tillgänglig, tas i beaktning. Återigen bör komplexiteten som studien och tidigare forskning visar på betonas. Att uppleva stress och en känsla av att lärsituationen blir ohanterlig på grund av ett obehag inför att behöva se sig själv i bild, upplevs av individen sannolikt som motsatsen till en tillgänglig lärmiljö där eleven känner sig delaktig. I kontrast till detta, kan samtidigt ett videokonferenssamtal med avslagna kameror, skapa en otillgänglig lärmiljö för elever som på grund av funktionsvariationer tar stöd i icke verbal kommunikation. Båda perspektiv bör sättas i relation till begreppet tillgänglig lärmiljö där SPSM (2018) betonar vikten av att som individ känna gemenskap och att ingå i ett givet sammanhang men också att ges möjlighet till att få förståelse och uppleva mening med det som sker i undervisningen. Med de begrepp som använts i analysen kan videokonferenskameran sägas utgöra ett verktyg i syfte att förmå konstruera en verklighet som genererar begriplighet och mening och därmed gör den virtuella lärmiljön hanterbar (Antonvosky, 1991; Medin & Alexanderson, 2014). Utifrån ett tillgänglighetsperspektiv kan därmed studien avslutningsvis också ses som en implikation på att specialpedagogen, som enligt examensordningen (SFS 2017:1111) ska arbeta med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer, liksom läraren, kan behöva mer kunskap i sin utbildning kring virtuella lärmiljöer, utvecklandet av dessa, samt anpassningar som kan öka tillgängligheten för samtliga elever online.

För att öka tillgängligheten i virtuella lärmiljöer anser vi det slutligen utifrån studiens resultat vara värdefullt att i framtida analyser och diskussioner kring studier på distans ur ett specialpedagogiskt perspektiv, undersöka frågan om hur anpassningar och stöd kopplade till brukandet av videokonferenskamera bäst sker i en digital studiemiljö.

## Referenser

- Agnafors, M. & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats. Det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Gleerups Utbildning AB.
- Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektorns ledarskap: komplexitet och förändring*. Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 2 uppl. Liber.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Natur och Kultur.
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1).  
<https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Balldin, N., & Hedeavåg, K. (2013). En skola som hjälper eller stjälper? ADHD ur ett pedagogiskt perspektiv. *Socialmedicinsk Tidskrift*. Vol. 90. Nr 3.  
<http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/1009>
- Barbour, R.S. and Kitzinger, J. (1998) *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Sage.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Liber ekonomi.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 443–459.  
<https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Creswell, J W. & Creswell J D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Corbeil, J. R. & Corbeil, M. E. (2015). E-learning. Past, present, and future. I B. H. Khan & M. Ally (red.), *International Handbook of E-learning*, Volume 1. Theoretical Perspectives and Research. (s. 51–64). Routledge.
- Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. Academic Press.
- Folkbildningsrådet. (2020) *Folkbildning i coronatider – en sammanfattning och analys av åtta deltidstudier 2020*. Folkbildningsrådet.
- Folkbildningsrådet (2022). *Deltagare på Folkhögskola*.  
<https://www.folkhogskola.nu/om-folkhogskola/sa-funkar->



- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: möjligheter, hinder och dilemman*. Studentlitteratur.
- Nylander, E., Bernhard, D., Rahm, L., & Andersson, P. (2015). *oLika TillsAMmanS. En kartläggning av folkhögskolornas lärmiljöer för deltagare med funktionsnedsättningar*. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, Linköping University Electronic Press. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:802644/FULLTEXT01.pdf>
- OCD Förbundet (2022). *BDD*. <https://ocdforbundet.se/2020/06/24/bdd/>
- Paldanius, S. (2013). Värdeskapande i folkhögskolans undervisning. I Gustavsson, B. & Wiklund, M. (2013). *Nyttan med folklig bildning*. Nordic Academic Press.
- Rabin, C. (2021). Care ethics in online teaching. *Studying Teacher Education*, 17(1), 38-56. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1902801>
- Rehn, N., Maor, D., & McConney, A. (2016). Investigating teacher presence in courses using synchronous videoconferencing. *Distance Education*, 37(3), 302-316. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1232157>
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Rice, S. M., Siegel, J. A., Libby, T., Graber, E., & Kourosh, A. S. (2021). Zooming into cosmetic procedures during the COVID-19 pandemic: The provider's perspective. *International Journal of Women's Dermatology*, 7(2), 213-216. <https://doi.org/10.1016/j.ijwd.2021.01.012>
- Serder, M. & Jober, A. (2021). *Vetenskapliga teorier för lärare*. Natur och Kultur.
- SFS 2017:1111. *Examensordning för specialpedagogexamen och speciallärarexamen*. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Sharma, S., & Vyas, P. (2021). Enhancing non-verbal communication in online classes: A conceptual framework. *Journal of Education for Teaching : JET*, 48(1), 135-137. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2011166>
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A. & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik*. Natur och Kultur Akademis.



Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b1c9/1553965741485/pdf3299.pdf>

Skolverket. (2019). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2018/19*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2020/pm---pedagogisk-personal-i-skola-och-vuxenutbildning-lasaret-2019-20>

Skolverket (2019). *Skolutveckling*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/specialpedagogik>

Skolverket (2021). *Regler för förskolor och skolor under coronapandemin*. [Regler för förskolor och skolor som är öppna, stängda eller varit stängda under coronapandemin - Skolverket](#)

Skolverket (2021). *Relationskompetens en viktig aspekt av lärarprofessionen*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/relationskompetens-viktig-aspekt-av-lararprofessionen>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.Handledning. Förskola, skola och fritidshem*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2021). *Tillgänglig utbildning*.

<https://www.spsm.se/stod/tillganglighet/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2021). *Att upprätthålla relationer på distans med barn, elever och vuxenstuderande*.

<https://www.spsm.se/stod/undervisning-pa-distans/undervisning/uppratthalla-relationer/>

Szklarski, A. (2015). *Fenomenologi*. I A. Frejes, R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2 uppl., s. 131-161). Liber AB.

Teng, M. F., & Wu, J. G. (2021). Tea or tears: Online teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching : JET*, 47(2), 290-292.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1886834>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

<https://publikationer.vr.se/produkt/god->

[forskningssed/?\\_ga=2.67876177.1197224286.1509443199-652942055.1509443199](https://forskningssed/?_ga=2.67876177.1197224286.1509443199-652942055.1509443199)

Wang, Y. D. (2014). Building student trust in online learning environments. *Distance Education*, 35(3), 345-359.

<https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955267>

Wilkinson, A. (1998) Empowerment: Theory and Practice. *Personnel Review*, 27, 40-56. <http://dx.doi.org/10.1108/00483489810368549>

Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education*, 50(4), 327-342.

<https://doi.org/10.1080/03634520109379259>

**Bilaga 1**

Frågor till samtal med pedagogerna

1. Vilken funktion skulle ni som pedagoger beskriva att videokonferenskameran fyller i er undervisning online?
2. Vilka för- respektive nackdelar ser ni med en påslagen kamera?
3. Vilka för- respektive nackdelar ser ni med en avslagen kamera?

**Bilaga 2**

Frågor till samtal med de studerande

1. Vilken funktion skulle ni som studerande beskriva att videokonferenskameran fyller i onlineundervisning?
2. Vilka för- respektive nackdelar ser ni med en påslagen kamera?
3. Vilka för- respektive nackdelar ser ni med en avslagen kamera?